2-1مقدمه :

توانايي اداره کلاس و ايجاد رفتار مطلوب در دانش‌آموزان، بخشي مهم از کار معلم در کلاس و زمينه مناسب براي يادگيري است. به نظرمي رسد معلم براي اداره مطلوب کلاس به دو مهارت نياز دارد :

1- برقراري ارتباط موثر و مثبت با دانش‌آموزان

2- مديريت کلاس

اين دو مهارت باعث تسهيل امر آموزش و کاهش رفتارهاي نامطلوب در دانش‌آموزان مي‌شود. جو کلاس در هرشرايط بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، مطالعه، تحصيل و حتي خود پنداري آنان تاثير مي‌گذارد (کديور، 1382، 227).

ارتباط مناسب ميان معلم و دانش‌آموز، اغلب محور اثر بخشي معلم است. ارتباط مفيد مستلزم آن است که معلمان از شناخت لازم وجامع هم نسبت به موضوع درسي وهم نسبت به دانش‌آموزان خويش برخوردار باشند، چنين امري برايجاد يک پل ارتباطي بين دانش‌آموزان و موضوع درسي کمک مي‌كند، معلمان را نيز قادر مي‌سازد که موضوع درسي را به شاگردان خويش تفهيم کنند. برعکس ارتباط سطحي و ضعيف ميان معلم و دانش‌آموز موجب مي‌شود که حتي يادگيري مطالب ساده نيز ميسرنباشد. بنابراين روابط مبتني بر محبت، احترام و باور متقابل ميان معلم و دانش‌آموز مي‌تواند بر ميزان انگيزه دانش‌آموز تاثير گذارد.

مديريت کلاس درس به مفهوم ايجاد شرايط لازم براي تحقق يادگيري است و بر اين اساس مي‌توان گفت که مهارتهاي مديريت کلاس زير بناي کل موفقيت درتدريس است. اين امر در کلاس‌هاي درس مدارس ايران که مملو از دانش‌آموزان است، ازاهميت خاصي برخوردار است. براي اعمال مديريت بر کلاس درس و ايجاد شرايط بهينه براي يادگيري، خود معلم بايد فردي کارا باشد تا از مهارتهاي مديريت کلاس درس بهره بگيرد.

و لازم است که معلمان با شيوه‌هاي مديريت کلاس و مهارت‌هاي ارتباط با دانش‌آموز آشنا بوده، برحسب موقعيت و فضاي کلاس آن را به نحو مطلوب به کار ببندند.

2-2 مباني نظري تحقيق

*2-2-1تعاريف مديريت کلاس*

با توجه به گستردگي مفهوم مديريت، تعاريف مختلفي از آن ارائه شده است که مي‌توان گفت از لحاظ تاکيد بر روي جنبه‌هاي مختلف کلاس درس متفاوت هستند. برخي تعاريف، مديريت کلاس را هم معنا با واژه انضباط توصيف کرده‌اند. چنانکه به بيان کوهن[[1]](#footnote-1) (1996) مفهوم مديريت آنچنان که در دنياي اقتصاد بکار ميرود بيانگر نقش سرپرستي وکنترل کننده درارتباط با کارکنان است؛ ازاين رو مي‌توان با کمي‌تسامح اين تعريف را در مديريت آموزش و کلاس درس به کاربرد. مديريت کلاس بيشتر يک برنامه انضباطي است که شامل باورها و ارزشها ي معلم، راجع به انضباط ميشود

 (دنيس مور، 2003).

همچنين دويل[[2]](#footnote-2) (1986) مديريت کلاس را ايجاد و حفظ نظم اجتماعي، به منظور آرامش و يادگيري بهتر تعريف ميکند. به بيان او اين واژه با اندک خوش بيني برابر با انضباط است « درمان بدرفتاري‌ها و اختلالاتي که درمحيط آموزش رخ ميدهد » (زاکرمن، 2000). ولفگانگ و گليکمن دريک تعريف جامع از مديريت کلاس آن را داراي سه جنبه اساسي مي‌دانند؛ به گفته آنها مديريت کلاس، کليه تلاشهاي معلم براي سرپرستي فعاليتهاي کلاس است که شامل تعاملات اجتماعي، رفتار دانش‌آموزان ويادگيري است؛ بنابراين مديريت کلاس، انضباط را در بر مي‌گيرد ولي محدود به آن نيست (مارتين، 1996).

مديريت کلاس شامل اقداماتي است که معلم براي ايجاد نظم، درگير کردن دانش‌آموزان يا جلب مشارکت آنان انجام مي‌دهد. براي مثال دوک[[3]](#footnote-3) (1979) مديريت کلاس را عبارت از مقررات و روشهاي ضروري ايجاد وحفظ محيطي مي‌داند که درآن آموزش و يادگيري بتواند اتفاق بيفتد. اخيرا مفهوم پردازي تعريف مديريت کلاس با مطرح شدن پيچيدگي محيطي که در آن راهبردها و روش‌ها اجرا ميشوند ونيز فضايي که در آن اهداف معلم در رفتار مديريتي انجام مي‌گيرد، گسترش يافته است. بطور مثال دويل (1989) آن را به شکل زير خلاصه مي‌كند: " اقدامات وراهبرد‌هايي که معلمان براي حل مسئله نظم در کلاس‌ها به کار مي‌برند ". به نظر جکسون (1968) پيچيدگي مديريت کلاس ناشي از چندين ويژگي تدريس در کلاس است که عبارتند از چند بعدگرايي (رويدادها وافراد گوناگون)، هم زماني (رويداد‌هاي زيادي که دريک زمان رخ مي‌دهد)، عدم قابليت پيش بيني (رويداد‌ها وپيامدها)، عموميت (رويدادها اغلب در حضور اکثر يا همه دانش‌آموزان رخ مي‌دهد)، و تاريخ (اقدامات ورويداد‌ها داراي گذشته و آينده هستند). گروهي از تعاريف مديريت بر کارکرد سازمان دهي مديريت کلاس تاکيد مي‌كنند، از آن جمله وانگ؛ (1998) مديريت کلاس را همه کارهايي مي‌داند که معلم در جهت سازمان دهي دانش‌آموزان، فضا، زمان و مواد انجام ميدهد که اين کار به پرورش همکاري، درگيرشدن دانش‌آموزان در فعاليتهاي کلاس و ايجاد يک محيط پر بار مي انجامد (دوليتل، 2000).

جونز (1996) با تعيين پنج ويژگي عمده بر ماهيت جامع مديريت کلاس تاکيد مي‌كند :

1. درک پژوهش و نظريه‌هاي رايج درمديريت کلاس و نيازهاي روان شناختي و يادگيري دانش‌آموزان.
2. ايجاد روابط مثبت دانش‌آموز، معلم و همکاران.
3. استفاده از روشهاي آموزشي که يادگيري مطلوب را با پاسخ به نيازهاي تحصيلي تک تک دانش‌آموزان و گروه کلاس تسهيل کند.
4. استفاده از روشهاي مديريت گروهي و سازماني که رفتار ضمن کار را به حد اکثر برساند.
5. توانايي استفاده گسترده‌اي از روش‌هاي رفتاري و مشاوره‌اي براي کمک به دانش‌آموزاني که مشکلات رفتاري جدي ازخود بروز مي‌دهند (جونز،1996).

*2-2-2 اهداف مديريت کلاس*

مديريت صرف، براي ايجاد نظم در کلاس بي فايده است و استفاده از فنون مديريت در کلاس آن هم براي آرام نگه داشتن دانش‌آموزان از نظر اخلاقي درست نيست. پس هدف از مديريت در کلاس چيست ؟

ولفلوک (1995) سه دليل بر ضرورت مديريت ذکر کرده است.

**1- زمان بيشتر براي فراگيري** : اگر با استفاده از يک زمان سنج، آگهي‌هاي تجاري که در طول يکي ازفيلمهاي تلويزيوني پخش مي‌شوند، اندازه بگيريد، متوجه ميشويد که حداقل يک چهارم برنامه ها

 به آگهي‌هاي تجاري اختصاص داده مي‌شود. اگر از روشهاي مشابهي نيز در کلاسها استفاده شود از اينکه زمان کمي صرف تدريس مفيد مي‌شود شگفت زده خواهيد شد. هر روز به علت بي نظمي‌ها درکلاس، وقفه‌هاي ايجاده شده دردرس، تکاليف ناقص و تغييرات نامناسب، دقايق مفيد ازدست مي روند؛ هرچند زماني که به طور مفيد صرف کارهاي درسي مي‌شود، ازيک کلاس به کلاس ديگرمتغير است، با اين حال تقريبا 25% درصد از زمان مفيد دريک سال تحصيلي ضايع ميشود، گاهي اوقات علل اين مساله غير قابل اجتناب است ولي مي‌توان اين علل را تا حدودي مهار کرد.

بديهي است که دانش‌آموزان مطالبي را بهتر مي آموزند که فرصت آموختن آنرا داشته باشند. از اين رو يک هدف مهم مديريت درکلاس افزايش تعداد دقايق قابل استفاده براي يادگيري است که بطور معمول زمان اختصاص يافته ناميده مي‌شود. اما صرف اختصاص دادن زمان بيشتر براي يادگيري، به تنهايي به موفقيت منجر نخواهد شد. بنابراين زمان، هنگامي ارزشمند است که ازآن به طور موثر و کارآمد استفاده شود. روانشناسان شناخت گرا روشي را که دانش‌آموزان براي پردازش اطلاعات به کار مي‌برند عامل مهم و اساسي در يادگيري وبه ياد سپاري مطالب مي‌دانند. اساساً دانش‌آموزان آن چيزي را ياد مي‌گيرند که به آن توجه کنند. زماني که دانش‌آموز توجه کامل بر يادگيري‌هاي خاص دارد به آن زمان اشتغال يا زمان صرف شده بر روي تکليف مي‌گويند. از اين رو هدف ديگر مديريت در کلاس، بهبود چگونگي استفاده از زمان است، آن هم به گونه‌اي که دانش‌آموزان را به انجام فعاليتهاي يادگيري مفيد و ارزنده تشويق کنيم.

**2- نيل به يادگيري** : هرفعاليتي در کلاس قوانين خاص خود را درباره مشارکت دارد. گاهي اوقات اين قوانين به وسيله معلمان به طور واضح بيان مي‌شوند ولي غالباً به صورت تلويحي به آنها اشاره ميشود يا به هيچ عنوان درمورد آنها بحث نمي‌شود و ممکن است حتي معلم و دانش‌آموز از اينکه آنان از قوانين متفاوتي درباره فعاليتهاي گوناگون پيروي مي‌كنند آگاه نباشند؛ قوانيني که مشخص مي‌كنند چه کسي و درباره چه چيزي مي‌تواند صحبت کند و چه موقع، با چه کسي و چه مدت آنان حق دارند صحبت کنند که به آن « ساختاريا قوانين مشارکتي » گفته مي‌شود. براي مشارکت موفق در يک فعاليت معين، دانش‌آموزان بايد از قوانين مشارکتي آگاه شوند، البته آگاهي هميشه آسان نيست زيرا همانطور که گفته شد، قوانين مشارکتي به طور معمول بيان نمي‌شوند و بدون توضيح باقي مي مانند. اين مساله ميتواند تفاوتها و تعارضهايي را به وجود آورد. به نظر مي رسد بعضي از دانش‌آموزان که به مدرسه مي آيند بهتر از سايرين قادرند در فعاليتهاي کلاسي مشارکت کنند. آنان قوانين مشارکتي را که درخانه و درتعامل يا کنش متقابل با خواهران، برادران، والدين و يا ساير بزرگترها مي آموزند تا اندازه‌اي با قوانين مشارکت فعاليتهاي درسي تطبيق مي‌دهند. اما در مورد سايرکودکان اين گونه نيست و کاري که آنان درخانه انجام ميدهند با کاري که مدرسه ازآنان انتظار دارد متفاوت است اما معلمان ازاين اختلاف آگاه نيستند در مقابل، آنان مي‌دانند که يک کودک به نظرمي رسد که هميشه چيز غلطي را درزمان غلط مي‌گويد يا تمايلي براي مشارکت ازخود نشان نمي‌دهد. پژوهشها نشان داده‌اند، هنگامي‌كه قوانين مشارکت با تجربيات اين کودکان سازگار شوند ميل به يادگيري آنان افزايش مي‌يابد.

بنابراين، فرضيه‌هاي معلمان درباره قوانين مشارکت مي‌تواند به بروز مشکلاتي منجر شود و اين مساله زماني گيج کننده مي‌شود که دانش‌آموزان مجبور باشند از قوانين چند معلم پيروي کنند به عنوان مثال براي آنکه بتوانيد تمام دانش‌آموزان را درفعاليتهاي کلاسي شرکت بدهيد بايد اطمينان حاصل کنيد از اينکه همه دانش‌آموزان مي‌دانند چطور هر فعاليت خاص شرکت کنند.

وظيفه شما اين است که درمواقع لزوم قوانين مشارکت را با تجربيات خانگي دانش‌آموزان تطبيق دهيد. بدين ترتيب، کليد هدايت و راهنمايي آنها آگاهي است.

3**- مديريت براي خود مديريتي** : يکي از اهداف هر سيستم مديريتي بايد اين باشد که به دانش‌آموزان کمک کنند تا بهتر بر خود مديريت داشته باشند يعني بر کارها واعمال ورفتار خودشان نظارت داشته باشند و مسئوليت اعمالشان رابپذيرند؛ البته ممکن است تشويق به خود مديريتي زمان بيشتري را نياز داشته باشد( رضايي، 1383، 11).

2-2-3 *سازمان دهي و مديريت کلاس*

سازمان دهي کلاس به نظم و ترتيب درسي واجتماعي دانش‌آموزان در کلاس درس اشاره مي‌كند. معلمان در کلاس‌ها با دانش‌آموزاني مواجهند که از لحاظ توانايي‌ها وميزان پيشرفت با يکديگر مشابه يا كاملاً متفاوت اند.

اهميت و تاثير مديريت کلاس درس بر کارايي معلم تاثير مستقيمي‌دارد، تا آنجا که براي معلمان مبتدي و تازه کار زمان زيادي به اين امر اختصاص مي يابد. صرف چنين زماني براي مديريت و سازماندهي کلاس موجب کاهش زمان فعال براي يادگيري دانش‌آموزان ميشود .

معلمان به منظور آنکه زمان غير آموزشي درکلاس را به کمترين مقدار برسانند، بايد درس را در وقت مقرر شروع و تمام کنند و وقفه‌هاي بين فعاليتهاي کلاس را به کمترين حد برسانند، قواعد وقوانين معنادار و کارآمدي را تدوين و اجرا کنند و کلاس را چنان نظم بخشند که رفتارهاي مخرب شاگردان راهرچه بيشتر کاهش دهند. يک معلم زماني در مديريت کلاس موفق ميشوند که نه تنها به گونه‌اي موفقيت آميز در مقابل مشکلات رفتاري دانش‌آموزان واکنش نشان دهد، بلکه در پيشگيري از بروز مشکلات توانا باشد.

*2-2*-4 ابعاد مديريت کلاس

مديريت کلاس حيطه بسيار گسترده‌اي دارد که ابعاد يا جنبه‌هاي مختلفي از فعاليتهاي کلاس را شامل مي‌شود.

ولفگانگ و گليکمن (1980) در توصيف باورهاي معلمان در خصوص مديريت کلاس جنبه‌هاي مختلف مديريت کلاس را تفکيک کرده اند:

**- محيط روانشناختي**؛ شامل باورهاي معلم درباره تعامل دانش‌آموزان، نيل به موفقيت مدرسه، احترام، رشد مسئووليت پذيري و خود انضباطي وپرورش خلاقيت دانش‌آموزان مي‌باشد.

**- آموزش؛** شامل باورهاي معلم درباره انتظارات يادگيري، انتخاب موضوعات و مواد براي يادگيري، کنترل رفتارهاي تحت وظيفه و سازمان دهي زمان يادگيري است.

**- ارتباطات**؛ باورهاي معلم درباره تشويق کلامي، بازخورد دادن به دانش‌آموزان و هدايت آنها مي‌باشد.

**- ساختارکلاس**؛ باورمعلم درباره قوانين کلاس و تعيين تکاليف است (مارتين، 1996).

مارتين و بالدوين (2004) با يک ديدگاه جامع به مفهوم مديريت کلاس و براساس چهارچوب مفهومي ولفگانگ و گليکمن، سه بعد مهم براي رفتار مديريت کلاس معلم فرض کرده‌اند؛ مديريت افراد، مديريت آموزش، ومديريت رفتار.

 ***- مديريت آموزش*** : شامل جنبه‌هايي چون؛ نظارت محيط کار، ساخت دهي فعاليتهاي روتين روزانه و تخصيص مواد است؛ روشي که اين وظايف، مديريت ميشوند در بوجود آوردن جو عمومي‌كلاس و سبک مديريت کلاس نقش دارند.

***- مديريت افراد***؛ اين بعد به اعتقادات معلم درباره دانش‌آموزان و تلاشهاي معلم براي توسعه روابط با دانش‌آموزان اطلاق مي‌گردد، که طبق گزارش محققيني چون؛ گلسر[[4]](#footnote-4)( 1986)، گوردن (1974) و وين استين[[5]](#footnote-5) (1996) کيفيت رفتار معلم – شاگرد تاثير فراواني بر موفقيت علمي‌دانش‌آموزان دارد.

به بيان وين استين، معلمان خوب زماني را صرف شناختن دانش‌آموزان و علايق آنها مي‌كنند و براساس اين شناخت، ارتباط دوستانه در قالب يک دوست، يک بزرگسال مسئول با دانش‌آموزان برقرار مي‌كنند.

***- مديريت رفتار***؛ که ارتباط تنگاتنگي با مديريت افراد دارد بخش مهمي از مديريت کلاس است. اين جنبه شامل استراتژيهاي انضباطي ميشود که به منظور جلوگيري از بدرفتاري دانش‌آموزان به کار مي رود. فرايندهايي چون؛ تعيين قوانين، تعيين ساختار پاداش و تهيه فرصتهايي براي درون داد دانش‌آموزان در اين حيطه جاي دارد( مارتين، 2004).

تا اواخر دهه 80 نويسندگان، مديريت رفتار و انضباط را بعنوان کاربرد تکنيکهاي از پيش تعيين شده تنبيه و کنترل معرفي مي‌كردند، که سبب تحميل رفتار مناسب به دانش‌آموزان ميشود؛ اما امروزه، ازديد برخي ديگر از نويسندگان همچون آلبرت[[6]](#footnote-6) (1995) و چارلز (1981)، هدف انضباط کمک به دانش‌آموزان در رسيدن به خود- انضباطي[[7]](#footnote-7) است. طرفداران اين رويکرد باور دارند که با پذيرش تکنيکهاي انضباطي مناسب، دانش آموزان بر مهارت خود- انضباطي مسلط مي‌شوند؛ بنابراين رفتارهاي تحت وظيفه افزايش مي يابد.

به عقيده آلبرت طرح انضباط پيش گير، در جايي است که انگيزه دروني و پاداشها بطورقطع بر کسب خود- انضباطي دانش‌آموزان تاثير مي‌گذارد. اين ديدگاه اهميت مديريت رفتار را در اثر بخشي استراتژيهاي مديريت کلاس واضح مي‌سازد)عالي، 1383،21).

*2-2-5 فنون مديريت کلاس*

**1-برنامه ريزي و آماده سازي:** برنامه ريزي سرآغاز مديريت خوب بر کلاس درس است و ازطرفي براي کلاس درس، يکي از گامهاي ضروري براي ارائه موثر مطالب درسي ودستيابي به هدف غايي يعني تقويت يادگيري است.

برنامه ريزي يکي از مهم ترين و سودمند ترين اقدام‌هاي معلمان براي ساماندهي تدريس و يادگيري است. در واقع، معلم بي برنامه و نا آماده يقيناً بزرگترين لطمه را برفرايند ياد دهي – يادگيري خود مي زند و آن را با شکست مواجه مي‌كند.

بنابراين معلم پيش از گام نهادن در کلاس درس، بايد به وضوح بداند که دقيقا چه ميخواهد بکند، اگر چه ممکن است او عملاً در کلاس درس با حوادث غير مترقبه و چالش‌هايي رو به رو شود و هرگز نتواند بازخورد‌هاي شاگردان را كاملاً فرابيني کند.

اما هر چه برنامه ريزي بهتر و آمادگي بيشتري داشته باشد، بهتر مي‌تواند راهي براي رويارويي با اين حوادث و چالش‌ها و گذر از بحران بيابد.

**الف – اهداف و کارکردهاي برنامه ريزي مديريت در کلاس درس را مي‌توان مهم ترين اهداف و کارکردهاي برنامه ريزي را به اين شرح بر شمرد :**

**-** روشن بيني در مورد تدريس و يادگيري : برنامه ريزي به معلم امکان مي‌دهد تا تصميم بگيرد چه نکته‌هايي را تدريس کند و انتظار چه نوع يادگيري را داشته باشد.

- تصميم گيري درمورد مضمون و ساختار درس : معلم مي‌تواند درمورد وقت لازم براي هرفعاليت و هر مرحله از تدريس بينديشد. در واقع يکي از مهم ترين مهارتها در مديريت کلاس درس، مديريت زمان يا استفاده بهينه از زمان است.

- کاهش درگيري فکري در زمان تدريس : برنامه ريزي به طرز چشم گيري چالش‌هاي فکري معلم را در خلال تدريس کاهش مي‌دهد، در غير اينصورت، معلم در دو عرصه برنامه ريزي و اجراي موثر در خلال تدريس درگير ميشود.

**-** آماده سازي مواد درسي و کمک آموزشي : معلم از طريق برنامه ريزي، مواد درسي و کمک آموزشي مانند کتاب و نوار و. .. را تهيه مي‌كند يا از وجود آنها در کلاس درس اطمينان مي يابد. جستجو براي مطلب مورد نظر بر روي نوار، خروج از کلاس براي تهيه نقشه يا تهيه کپي موجب اتلاف وقت ارزشمند کلاس مي‌شود و معلم را از نظر شاگردان فردي بي برنامه و غير کارآمد مي‌نماياند.

- نگهداري سوابق براي کارهاي مشابه وبعدي : معلمي‌كه درس معيني را در چند کلاس تدريس مي‌كند با يک برنامه ريزي مي‌تواند وحدت در رويه ايجاد کند و از ميان مطالب تکراري در يک کلاس معين اجتناب کند، و از نتيجه برنامه ريزي در کلاس‌هاي متعدد بهره گيرد.

**ب)شيوه‌هاي برنامه ريزي براي مديريت کلاس برنامه ريزي بر سه نوع است :**

1- برنامه ريزي رسمي **:** شيوه‌اي است که معلمان تازه کار براساس آموخته‌هاي خود در دوره تربيت معلم انجام مي‌دهند. معلم برنامه مبسوطي را براي هرجلسه درس تهيه مي‌كند. برنامه ريزي رسمي‌شيوه‌اي آگاهي بخش براي معلمان به خصوص معلمان کم تجربه است، تا آنان بتوانند به چشم اندازي روشن و دقيق از آنچه پيش روست، دست يابند.

2-برنامه ريزي غير رسمي: معلم يادداشت‌هايي تهيه مي‌كندکه مبين ترتيب ارائه نکته‌هاي درسي وفعاليتهاي مربوط به هرکدام است.

3- برنامه ريزي ذهني : معلمان بسيار با تجربه از آن بهره مي‌گيرند. اين شيوه زماني کارايي دارد که معلم نه فقط براثر سالها تجربه فولادي آبديده شده، بلکه درس مورد نظر را بارها تدريس کرده و برنامه ريزي رسمي و غير رسمي را پشت سر گذاشته است.

**ج) ارکان برنامه ريزي مديريت کلاس**

برنامه ريزي مديريت کلاس درس داراي شش رکن است که بايد در برنامه ريزي براي هر جلسه و نيز برنامه جامع کل دوره مد نظر قرار گيرد :

1- يادگيرندگان: آيا آنان از درس لذت خواهند برد ؟ آيا درس براي آنان سودمند خواهد بود؟

2- هدف : يادگيرندگان به چه هدفي نائل خواهند شد ؟

3- نکته درسي : موضوع درس چيست ؟ چه نکته‌هايي تدريس خواهد شد ؟

4- رويه تدريس و ارزشيابي : از چه فعاليتهايي استفاده خواهيد کرد ؟ ترتيب آنها چگونه خواهد بود؟

5- مواد آموزشي : از چه درس يا کتاب درسي، نوار تصوير، کارت، ابزار استفاده خوهيد کرد ؟

6- اداره کلاس : چه مقدار وقت به هرفعاليت اختصاص خواهد يافت ؟

**د) بايدها و نبايدهاي برنامه ريزي مديريت کلاس درس و آماده سازي**

 برخي از مهم ترين بايد‌ها ونبايدهاي برنامه ريزي برخاسته از سنجيدگي و انعطاف پذيري به اين شرح است:

1- نگذاريد مطالب آموزشي به شما امر ونهي کند.

2- درآماده سازي خود افراط نکنيد.

3- خود را براي شرايط واقعي آماده کنيد.

4- دشواري‌هاي واقعي را فراموش نکنيد.

5- از ابزارهاي کمک آموزشي فقط در صورتي که سودمند باشند استفاده کنيد (ضياء،1383،44).

در نظام آموزش و پرورش معلم الگو، مربي و راهنماي دانش‌آموزان و هدايت کننده فرايند تعليم و تربيت ميباشد وبايد به تناسب اين مسئوليت به او اختيارات لازم براي اجراي برنامه‌هاي آموزشي و پرورشي داده شود و امکان اظهار نظر و مشارکت فعال درتدوين سياستها و برنامه‌هاي آموزش و پرورش و تهيه کتب درسي و مواد و وسائل آموزشي براي او فراهم شود (ملکي، 1383،35).

**2-شيوه‌هاي ايجاد نظم و انضباط در کلاس**

بخشي از مديريت کلاس درس، برقراري نظم و انضباط براي ايجاد جو مناسب ياددهي- يادگيري است. انضباط تنبيهي و انضباط آسان گير هيچکدام نمي‌توانند به وجود آورنده جو مناسب باشند.

شيوه آمرانه ايجاد نظم و انضباط، مستلزم آن است که معلم در کلاس جدي باشد، اما در اين شيوه از احترام متقابل بين معلم و دانش‌آموزان خبري نيست. شيوه تسامح در ايجاد نظم و انضباط در کلاس، مستلزم احترام متقابل بين معلم ودانش‌آموز است، اما نيازي به جدي بودن معلم احساس نمي‌شود. ايجاد نظم و انضباط در کلاس مستلزم ايجاد توازن بين جديت واحترام متقابل بين معلم ودانش‌آموزان است. ايجاد نظم و انضباط سالم فرايندي است که قواعد دو جانبه ي سودمند براي معلم و دانش‌آموزان را مشخص مي‌كند، و اصول و مقررات، مشارکت و همياري، مسئوليت پذيري و احترام به مافوق را از طريق فرايند حل مساله هدايت و اصلاح ميکند. معلم محدوديت‌هاي تعريف شده، گزينه‌هاي قابل قبول و پيامدهاي دقيق رفتارهاي دانش‌آموزان را مشخص مي‌كند و بدين ترتيب آنان را در قبال اعمال و رفتارشان مسئول مي‌داند.

دانش‌آموزان گاهي در کلاس درس با دانش‌آموزان ديگر بدرفتاري مي‌كنند. هر ازگاهي يکديگر را مي زنند، به ديگران بد و بيراه مي‌گويند و. .. هنگام مشاهده ي اين قبيل رفتارهاي خشونت آميز، نبايد با خشونت بيش ازحد واکنش نشان بدهيد.

تنبيه دانش‌آموزان با خشونت بيشتر صرفاً به او مي آموزد که با احساس خشونت بيشتري از چنگ شما بگريزد. داد زدن بر سر دانش‌آموزان رفتار اجتماعي آنان را اصلاح نمي‌كند، بلکه رفتارهاي خشونت آميز را در آنان تقويت مي‌كند. موعظه، سرزنش و پند و اندرزهاي اخلاقي فرايند ارتباط اجتماعي را تضعيف مي‌كند. پايان دادن به رفتار خشونت آميز و دور کردن دانش‌آموزان از موقعيت کشمکش امري ضروري است، با دانش‌آموز خاطي با ملايمت صحبت کنيد و با صدايي آرام به او بگوييد، « لطفا چند دقيقه بيرون از کلاس باشيد و هروقت آمادگي داشتيد لازم است با همديگر درباره اتفاقي که افتاد صحبت کنيم » نمي‌توان از خرابکاري دانش‌آموزان چشم پوشي کرد. اما دانش‌آموز و معلم از تنبيه بيشتر سودي عايدشان نخواهد شد.

معلم مي‌تواند با ايجاد نظم و انضباط سالم در کلاس، به رفتارهاي ناشايست پايان دهد و درس مورد نياز خويش را آموزش دهد. در کلاس تلاشي براي نمايش قدرت ويا برخوردي بين معلم و دانش‌آموز وجود ندارد. گام نخست، دادن پيامي روشن، مستقيم و منطقي درباره رفتاري بود که بايد متوقف شود. در گام بعدي، معلم با استفاده از لفظ « ما » پيام همکاري خود را به دانش‌آموزان اعلام مي‌كند و به آنان اطمينان مي‌دهد که توانايي حل مشکل خود را دارند. و در مرحله سوم معلم ياد آوري مي‌كند که در جو خشونت نمي‌توان مسائل را دوستانه حل و فصل کرد.

به طور خلاصه فرايند ايجاد نظم وانضباط سالم شامل مراحل زير است :

1- برقراري ارتباط درباره رفتار مورد انتظار 2- ايجاد ارتباط در دانش‌آموزان براي حل مسائل و مشکلات 3- پيشنهاد و حق انتخاب فرصتي براي تمدد اعصاب 4- دادن فرصتي به دانش‌آموزان به منظور حل مساله در صورت لزوم، دادن حق انتخابي محدود با پيامدها منطقي و طبيعي (صيامي، 1383، 26).

2-2-6 موانع مديريت کلاس درس

دانشجو معلمان و معلمان مبتدي مديريت کلاس و مشکلات انضباطي را به عنوان منفي ترين عوامل طبقه بندي مي‌كنند که در طول دوره تجربيات تدريس با آن مواجه مي‌شوند. اکثر مسائل مديريتي که معلمان تازه کار با آن روبرو ميشوند به احتمال زياد از عدم تجربه تدريس در کلاس ناشي ميشود.

مديريت موفق کلاس به عنوان موقعيتي داراي مشکل شناخته شده است که درآن لازم است معلم به صورت همزمان اطلاعات را درباره عوامل مرتبط متعددي پردازش کند. تحقيقات نشان ميدهد که فرق بين مديران اثربخش و غيراثربخش اين است که آنها به جاي اينکه منتظر بمانند رويداد‌ها اتفاق بيفتد و سپس وارد عمل شوند، سعي مي‌كنند نظم و همکاري در کلاس را حفظ کرده و از بروز مشکلات پيشگيري نمايند (دويل 1986، بروفي 1988، اورستون 1989).

موانع مديريت به تعبيري همان عوامل موثر در آسيب پذيري کلاس هستند که درايجاد موقعيت مناسب ياددهي – يادگيري اخلال نموده و باعث توقف يا کندي فعاليتهاي يادگيري دانش‌آموزان ميشود.

لوين ونولان (1991) شاخص‌هاي آسيب پذيري کلاس را در چهار قلمرو وسيع طبقه بندي کردند : ويژگيهاي دانش‌آموز، ويژگيهاي معلم، فعاليت ياددهي – يادگيري، و عوامل محيطي.

**1- ويژگيهاي دانش‌آموز** : در اداره کلاس درس، معلم چهار عامل را به عنوان عوامل بالقوه مشکل ساز در نظر ميگيرد. اولين عامل در رابطه باتوانايي و اشتياق دانش‌آموز براي کنترل روي رفتار خودشان است. عامل دوم در رابطه با علاقه و انگيزه دانش‌آموزان به موضوع درسي است. در اين عامل علاقه ذاتي به مطالب، ارتباط مطالب با اهداف کوتاه مدت دانش‌آموز، و تاريخچه شکست يا موفقيت دانش‌آموز در موضوع در نظر گرفته ميشود. عامل سوم دربردارنده قلمروه وسيعي از ويژگيهاي دانش‌آموز در رابطه با توانايي او درحوزه موضوع است. در اين عامل در نظر گرفتن سهم معلم در سطح دشواري مطالب، داشتن دانش پيش نياز در موضوع درسي توسط دانش‌آموز و هماهنگي و جور بودن فعاليت با سبک يادگيري ترجيحي دانش‌آموز ضرورت مي يابد. عامل نهايي درگير در ارزيابي ويژگيهاي دانش‌آموزان ميزان ظرفيت توجه دانش‌آموزان است. طبيعتاً، هر چه توانايي آنان بيشتر، و حيطه توجه آنان طولاني تر باشد، درس نسبت به مشکلات مديريتي بالقوه کمتر آسيب پذيراست.

**2- ويژگيهاي معلم** : دومين قلمرو وسيع که معلم بايد در رتبه بندي آسيب پذيري درس در رابطه با مشکلات مديريتي کلاس در نظر بگيرد، قلمرو ويژگيهاي معلم است. تحت اين قلمرو وسيع چهار عامل را بايد به حساب آورد : سطح آمادگي براي کلاس، سطح انرژي معلم، رابطه با دانش‌آموزن، و شايستگي معلم. سطح آمادگي براي کلاس عبارتست از دانش معلم درباره محتوا، سطح سازماندهي و برنامه ريزي براي استمرار و جريان فعاليت‌هاي يادگيري، و توانايي معلم براي پيش بيني مشکلات احتمالي براي دانش‌آموزان در تلاش در يادگيري محتوا. سطح انرژي معلم به سطحي از انرژي معلم اشاره دارد که تضمين ميکند فعاليتهاي برنامه ريزي شده به طور موفقيت آميزانجام مي پذيرد. رابطه معلم با دانش‌آموزان به توانايي معلم در برقراري تعامل مثبت با يکايک دانش‌آموزان و درجه دوستي يا دشمني ارتباط دارد که بين معلم و دانش‌آموز وجود دارد. نهايتاً شايستگي معلم به اين باور معلم اشاره دارد که مي‌تواند به طورموثر هرمساله انضباطي را که رخ ميدهد اداره نمايد. هرچه آمادگي معلم براي کلاس بيشتر، سطح انرژي معلم افزون تر، ارتباط معلم با دانش‌آموز بهتر، وشايستگي وي بيشتر باشد، احتمال کمتري هست که مشکلات مديريتي در کلاس رخ دهد.

**3- فعاليتهاي ياددهي – يادگيري** : سومين قلمرو گسترده‌اي که معلم بايد در برآورد آسيب پذيري درس ارائه شده با وقفه با آن سروکار داشته باشد فعاليت‌هاي برنامه ريزي شده ياددهي \_ يادگيري است. اين قلمرو شامل سه مقوله است : توانايي نظارت همزمان بر رفتار يکايک دانش‌آموزان، پاسخ گويي دانش‌آموز براي انجام تکليفي مشخص، و دوره، توالي و تنوع فعاليتها. توانايي نظارت هم زمان بر رفتار دانش‌آموزان مستلزم به حساب آوردن نقطه کانوني توجه دانش‌آموز در طول هرفعاليت و موقعيت معلم در کلاس ضمن هرفعاليت است. برآورد درجه پاسخگويي هر يک از دانش‌آموزان مستلزم اين است که معلم در نظر بگيرد آيا به هر دانش‌آموز تکليف معيني داده شده است؟

 آيا چارچوب زماني مشخصي براي انجام تکليف طرح شده است ؟ آيا استانداردهاي انجام وظيفه روشن وشفاف شده‌اند ؟ و آيا تکاليف تکميل شده نظارت و بررسي شده اند؟ در تفکر در خصوص سومين مقوله اين قلمرو وسيع، معلم بايد طول فعاليتها را معين کند، ودرنظر بگيرد آيا طول فعاليتها با ميزان ظرفيت توجه دانش‌آموز هماهنگ است ؟ در مورد اينکه آيا گوناگوني فعاليتها برنامه ريزي شده‌اند فکر کند، و همچنين تصميم بگيرد که آيا توالي فعاليتها مناسب هستند ؟ براي کاهش آسيب پذيري درس از وقفه با بکار بردن اين قلمرو وسيع سوم، معلم بايد درسي را برنامه ريزي کند که در آن امکان نظارت بر رفتار يکايک دانش‌آموزان تا حد ممکن افزايش يابد، و درآن هر دانش‌آموز براي انجام وظيفه مشخص خود احساس مسئوليت نمايد، و در آن طول، تنوع، و توالي فعاليتهاي يادگيري با گروه خاصي از دانش‌آموزان هماهنگ و جور باشد.

**4- عوامل محيطي** : قلمرو گسترده ي نهايي قرار گرفته در شاخص آسيب پذيري، در ارتباط با عوامل محيطي است، و مرکب از پنج مقوله مي‌باشد : زمان روز، زمان سال، رويدادهاي بيروني، رويدادهاي مدرسه، و محيط فيزيکي کلاس درس. زمان روز اشاره به قرار داشتن درس در برنامه روزانه دارد. دروسي که صبح اول وقت ارائه ميشوند به طور کلي با احتمال کمتري دچار وقفه ميشوند، تمام عوامل ديگر نيز با اين عوامل برابرند.

زمان سال به رابطه درس خاصي با آغازسال تحصيلي، پايان سال تحصيلي و تعطيلات اشاره ميکند. به طور کلي، وقفه‌ها احتمال کمتري دارد که اول سال و بلافاصله بعد از تعطيلات رخ دهند، آنها احتمالاً بيشتر درپايان سال وبلافاصله قبل ازتعطيلات رخ ميدهند. رويدادهاي بيروني شامل فعاليتهاي فصلي و رويدادهاي اقليمي مثلا نزول برف و يخبندان است. رويداد‌هاي مدرسه شامل جلسات، و روز تولد دانش‌آموزان است. قلمرو محيط فيزکي کلاس شامل انداره کلاس، گرما و تهويه، طراحي کلاس، در دسترس بودن مواد درسي، و چيدمان صندلي‌هاي کلاس است. به طور کلي، اکثر عوامل اين قلمرو گسترده تحت کنترل معلم نيست. نوعا، معلم بايد سه قلمرو ديگر را به گونه‌اي دستکاري کند که بتواند آسيب پذيري بالاي به وجود آمده توسط عوامل محيطي را کاهش دهد.

طبيعتاً چون بعضي از عوامل فراسوي کنترل معلم هستند مثل عوامل محيطي و ويژگيهاي دانش‌آموزان، معلم روي دستکاري کردن آن عواملي متمرکز ميشود که ميتواند براي کاهش آسيب پذيري آنها را کنترل کند.

 *2-2-7 خلاصه‌اي از اصول سه سبک ايجاد نظم و انضباط در کلاس*

نظم و انضباط مستبدانه نظم وانضباط آسان گير[[8]](#footnote-8) نظم و انضباط[[9]](#footnote-9) سالم

( تنبيهي[[10]](#footnote-10)) (فاقد محدوديت[[11]](#footnote-11)) ----------------

دستور بدون آزادي آزادي بدون دستور آزادي همراه با نظم

نبود حق انتخاب حق انتخاب نا محدود حق انتخاب محدود

اطاعت اجباري اطاعت اختياري مشارکت ومسئوليت پذيري

مديريت کلاس با روشهايي مربوط است که معلمان به مدد آنها رفتار اجتماعي مثبت ومناسب دانش‌آموزان را بهبود مي‌بخشند و رفتارهاي مخرب آنها رامورد بررسي قرار مي‌دهند. در اين مورد دو جنبه اصلي مديريت کلاس شناسايي شده است :

جلوگيري از مشکلات رفتاري و واکنش در برابر آنها، مفهوم اخير مديريت در کلاس بيشتر با عنوان « انضباط » مشخص ميشود.(آندرسون، 1377، 37).

مديريت کلاس درس به دو طبقه قابل تقسيم است : بازدارنده و واکنشي.

بنا بر تحقيقات انجام شده در 25 سال گذشته در آمريکا، معلمان اثر بخش، آناني نيستند که تنها به گونه‌اي موفقيت آميز در مقابل مشکلات رفتاري دانش‌آموزان واکنش نشان ميدهند، بلکه کساني هستند که در مقايسه با معلمان ضعيف تر از توانايي بيشتري در زمينه مديريت در کلاس و پيشگيري از مشکلات برخوردارند. دو عامل مهم در ارتباط با اثربخشي مديريت بازدارنده عبارت از: تدوين قوانين و مقررات ونيز استفاده معلم ازرفتارهايي خاص. براي آنکه قوانين و مقررات مذکور موثر باشد بايد آنها را از قبل تدوين کرد و به تدريج به گونه‌اي واضح به دانش‌آموزان منتقل کرد و نتايج و آثار ناشي از سرپيچي از آنها را نيز بايد گوشزد نمود.

لااقل در ابتدا بايد اطاعت از قوانين ومقررات مذکور تحت نظارت قرارگيرد دانش‌آموزاني که رعايت همه اصول را کرده‌اند بايد تشويق شوند وآناني که ازقوانين و مقررات مذکور تخلف کرده‌اند، بايد مجازات وتنبيه شوند. درنهايت قوانين و مقررات صحيح و معنادار بايد دانش‌آموزان را به رفتار مناسب بدون نياز به نظارت و دخالت مستقيم معلم تشويق و قادر کند( آندرسون، 1377، 38).

*2-2-8 تئوريهاي مديريت کلاس*

در زمينه مديريت کلاس نظريه‌هاي بنيادي وجود دارد که محققين بسياري به بررسي آنها پرداخته اند. اين نظريه‌هاي اصولي زيربناي سبکها و رويکرد‌هاي مديريت کلاس واقع شده است که موضوع اکثر تحقيقات اخير درحيطه مديريت کلاس ميباشد. ولفگانگ (1996) درکتاب خود تحت عنوان « حل مسائل انضباطي و مديريت کلاس معلمان » اهم اين نظريات را يادآور شده است:

 **2-2-8-1 نظريه تدريس اثربخش (TET)[[12]](#footnote-12)**

بنابر نظر توماس گوردون (1974)، همچنان که کودک رشد مي‌كند مجموعه‌اي از تجارب شخصي براي او شکل مي‌گيرد؛ هر کودکي صلاحيت ذاتي براي کسب توانايي و عقلانيت دارد؛ هرکودک يا هر شخصي، منحصر به فرد است؛ بنابراين تصميمي‌كه براي يک فرد مناسب است، ممکن است براي شخص ديگري مناسب نباشد. دو فرد در يک موقعيت مي‌توانند تجارب متفاوتي به دست آورند، و دليل آن، تفاوت در اهداف، نگرشها و انتظارات پيشين هر فرد است که در تجربه شخصي او و در تفسير واقعيات تاثير مي‌گذارد؛ بنابراين هر فرد يک رويداد را طبق الگوي شخصي خود تصور مي‌كند. و اين عمل در سطح ناهوشيار واقع است؛ بر اين اساس در برخورد با مسائل کلاسي استفاده ازيک الگوي کلي قوانين نادرست است؛ بلکه با پيشنهاد راه حل‌ها، بايد براي انتخاب به دانش‌آموزان فرصت داد. وي معتقد است واکنش معلم به بدرفتاري دانش‌آموزان بايد سه مرحله را دربرگيرد :

1- شرح دادن رفتار دانش‌آموزان

2- بيان تاثير اين رفتار بر ديگران

3- بيان احساسي که درمعلم ايجاد مي‌كند

 **2-2-8- 2 نظريه آدلر**[[13]](#footnote-13)

آلفرد آدلر نظري در خصوص رفتار دانش‌آموزان ارائه داد که توسط دريکرز گسترش يافت. آنها استدلال ميکنند، هر رفتاري که از انسان سر ميزند از جمله بدرفتاريها، هدفمند و اصولي است و در جهت کسب « پذيرش اجتماعي » شکل مي‌گيرد.

 بنابراين اين هدف دروني است که به رفتار ظاهري منتج مي‌شود، و معلم بايد هدفهاي دروني دانش‌آموزان را تشخيص دهد و به آنان کمک کند تا اين هدفها را از طريق يادگيري روش پذيرفته شدن و تعلق داشتن به ديگران، تبديل به هدف مناسب تري کنند. يک معلم بايد فعالانه به دانش‌آموزان نشان دهد که چگونه مي‌توانند به گروه تعلق داشته باشند؛ از جمله اهداف معيوب که بدرفتاري رابر مي انگيزاند : کسب قدرت، انتقام و يا ضعف است.

**2-2-8-3 نظريه ويليام[[14]](#footnote-14) گلسر**

گلسر (1969) با نظريه واقعيت درماني[[15]](#footnote-15)، نظريه کنترل[[16]](#footnote-16) در کلاس و مدرسه کيفيت[[17]](#footnote-17) (مديريت دانش‌آموزان بدون اجبار) عقايد خود را درباره مديريت دانش‌آموزان ابراز مي‌كند. وي بيان مي‌كند : موجودات انساني دريک جهاني از انسانهاي ديگر زندگي مي‌كنند؛ هر فردي بايد نيازهاي خودش رابه نحوي ارضاء کند که به ديگران تجاوزي نشود؛ هرفردي مسئول اعمال خودش است و بايد از رفتارخودش آگاه و متعهد به عمل خود در رويه مسئولانه نسبت به ديگران باشد؛ افراد براي اجتناب از واقعيت به شيوه نامناسبي رفتارمي‌كنند و نيازي براي پيدا کردن استدلال و دفاع از رفتار غير منطقي خود ندارند؛ بنابراين بايد به افراد کمک شود تا تاييد کنند که رفتارشان غير مسئولانه است و به دنبال عمل منطقي تر و مولدتر باشند گلسر نظريه خود را پس از کسب موفقيتهايي درحيطه‌هاي درماني، وارد بحث تعليم و تربيت مي‌كند، و اصولي نظري در ارتباط با ويژگيهاي رفتار دانش‌آموزان ارائه ميدهد که اين نظريه اساسي براي يک مدل از انضباط و مديريت کلاس مي‌شود وي در کتاب خود با نام « مدارس بدون شکست » بر اساس تجربيات و مطالعاتش بيان مي‌كند که مدارس و نظام تحصيلي ما براي شکست طراحي شده است و کساني که موفق مي‌شوند، افرادي هستند که ميتوانند مطابق روشهاي از پيش تعيين شده معلمان عمل کنند و کساني که شکست مي خورند معمولاً از تحصيل بيزار مي‌شوند و به داشتن خود انگاره ضعيف ادامه ميدهند و اغلب موارد به صورت مشکلي حاد براي مدرسه و جامعه در مي آيند.

گلسر بدرفتاري دانش‌آموزان را به علت شکست در مدرسه مي‌داند : شکست در « مبادله محبت » و شکست در « کسب احساس ارزشمندي »؛ و اساس عملکرد معلم را بر دو اصل از نظريه واقعيت درماني قرار ميدهد : « ارتباط عاطفي » و « مسئوليت»؛ يعني برقراي ارتباط گرم، صميمي و سازنده با شاگردان و ايجاد احساس مسئوليت در قبال رفتار خودشان شيوه پيشنهادي او در بررسي مسائل کلاس، تشکيل جلسات کلاسي است؛ جلساتي که معلم در آن تمام افراد يک کلاس را به سوي يک بحث سوق مي‌دهد؛ بخشي خالي از داوري درباره آنچه که براي کلاس مهم و به آنها مربوط است. اين جلسات سه نوعند:

**- جلسه‌هاي حل مشکل اجتماعي[[18]](#footnote-18)**؛ از طريق به کارگيري هر کلاس به عنوان يک گروه حل مشکل، همراه با معلم به عنوان رهبر گروه، بهتر ازهر راه ديگري ميتوان با مشکلات اجتماعي مخصوص مدرسه مقابله کرد. در اين جلسات هر شاگردي هم مسئوليت فردي دارد، هم مسئوليت اجتماعي؛ و مسئوليت يادگيري رفتار، ميان همه کلاس مشترک است، و دانش‌آموزان کلاس – نه معلم - قضاوتهايي را انجام مي‌دهند تا به انتخاب راه حل مفيد دست يابند.

**- جلسات بحث آزاد**[[19]](#footnote-19)؛ کاربرد اين جلسات بسيار زياد است و مربوط به هر سئوالي در زندگي ميشود که ذهن دانش‌آموزان را به خود مشغول کرده است؛ اين سئوالات ممکن است درباره برنامه تحصيلي يا مسائل مدرسه يا زندگي باشد. فرق اين جلسات با مباحث عادي کلاس اين است که معلم در اين جلسات سعي دارد دانش‌آموزان را به فکر کردن و کشف ارتباط بين دانسته‌هاي خودشان و موضوع مورد بحث ترغيب کند.

**- جلسات تشخيص آموزشي[[20]](#footnote-20)**؛ اين جلسه‌ها مربوط به آن چيزي است که دانش‌آموزان کلاس آن را مي آموزند و مي‌تواند ابزاري براي ارزيابي اثربخشي روشهاي تدريس معلم باشد.

او همچنين در کتاب خود با عنوان « مدرسه کيفي » (مديريت دانش‌آموزان بدون اجبار) فلسفه زير بنايي انضباط تنبيهي در کلاسهاي امروز را در نگرش معلم به بدرفتاري دانش‌آموزان مي‌داند؛ به عقيده او هنگاميکه معلم با يک دانش‌آموز خاطي مواجه مي‌شود، بيدرنگ بدرفتاري او را توهين به شخصيت خود تفسير مي‌كند و به اين دليل روش پرخاشگرانه را براي سرکوب رفتار انتخاب مي‌كند. بنابر عقيده او، رفتار دانش‌آموزان توهين به معلم نيست؛ بلکه طغيان و سرکشي آنها در مقابل يک سيستم تعليم و تربيت است که قادر به برآورده کردن نيازهاي دانش‌آموزان نيست؛ معلم براي آنها نمايانگر اين سيستم است که اگر سيستم تغيير کند او هم تغيير خواهد کرد.( عالي، 1383، 25، نقل از کاتو، 1997).

 **2-2-8-4 نظريه انضباط مثبت[[21]](#footnote-21)**

نظريه انضباط مثبت را فردريک جونز (1987) بيان مي‌كند. طبق اين نظريه انضباط و مديريت همچون صندلي، چهار پايه دارد که بي عيب و کارا بودن هر چهار پايه، لازمه کار آمد بودن مديريت است :

1. تعيين حدود ومحدوديتها
2. آموزش مسئوليت پذيري
3. حذف آموزش
4. يک سيستم پشتيبان براي تسهيل بخشيدن به انضباط

واژه « مثبت » به معناي به کاربردن جملات مثبت در شرح قوانين کلاس، در گفتگوها و تذکرات روزانه بين معلم و دانش‌آموز است. به عقيده او معلم بايد به جاي تذکر دادن رفتارهايي که نبايد انجام شود، بايد بررفتارهايي تاکيد کند که ميخواهند انجام دهند. به عنوان مثال به جاي اينکه بگويند: « در کلاس راه نرويد» براي دانش‌آموزان مشخص کند که چه وقتهايي در کلاس مي‌توانند راه بروند، و به جاي گفتن « با يکديگر نزاع نکنيد» بگويد : « تعارضات خود را آرام و بطور مطلوب رفع کنيد ». نکته دوم، در اين نظريه تاييد رفتار خوب دانش‌آموزان است در مقابل تنبيه رفتار ناپسند آنها. (عالي، 1383، 26، نقل از ميلر، 1999).

***2-2-8-5 نظريه انضباط قاطعانه[[22]](#footnote-22)***

لي کانتر( 1992) رويکرد انضباط قاطعانه را بر اساس آموزش قاطعيت بيان کرده است. آموزش قاطعيت مبتني بر اين فرض است که انسانها دريکي از سه روش زير به تعارضات پاسخ ميدهند؛ بطورغير قاطع، بطور خصمانه، به طورقاطعانه.

شخص قاطع حقوق خود را بدون خشونت، درگيري، پرخاشگري و يا حتي التماس کردن دريافت مي‌كند. ازديدگاه نويسندگان درباره قاطعيت، هر کس حق دارد نيازها وخواسته هايش را ابرازکند.

بنابرعقيده کانتر، معلمان ؛

- هم حق دارند وهم مسئولند؛ در ايجاد قواعد و دستورالعملهايي که بطور واضح محدوديتهايي را براي رفتارهاي قابل قبول وغير قابل قبول دانش‌آموزان تعريف کنند.

- هم حق دارند وهم مسئولند؛ درآموزش به دانش‌آموزان براي پيروي مداوم ازقواعد و دستورالعملها درهر روز مدرسه و درتمام طول سال.

- هم حق دارند و هم مسوولند؛ که از والدين و مديران کمک بخواهند؛ هنگاميکه حمايت آنها در اداره رفتار دانش‌آموزان مور نياز است.

به عقيده کانتر، معلمان بايد به نيازهاي خودشان توجه داشته باشند، و رويکردهاي ديگري را که به نيازهاي دانش‌آموزان به جاي معلم توجه دارد، نبايد آنها را گيج و سردرگم کند.

با اين وجود مدل قاطعيت در انضباط مشکل ازقاطعيت در کلام و آموزش آميخته با کاربرد پاداش و تنبيه روزانه توسط معلم است. معلم قاطع انتظاراتش را بطور واضح براي دانش‌آموزان بيان مي‌كند و با عمل کردن به قراردادهاي انضباطي بيان شده، قدرت حرفهايش را به دانش‌آموزان نشان ميدهد.

**2-2-8-6 انضباط قضاوتي[[23]](#footnote-23)**

گدر کول[[24]](#footnote-24) (1990) مدل متعادلي را بر اساس يک چشم انداز به رشد کودک وانگيزه فرد بيان مي‌كند؛ به عقيده وي هرشخص دو انگيزه اساسي براي رفتارش دارد : ترس از قدرت، احساس درک مسئوليت اجتماعي.

دانش‌آموزان نابالغ و کم تجربه داراي يک ديدگاه اخلاقي « طرفدار استبداد[[25]](#footnote-25) » هستند. از منظر اين ديدگاه، دليل اطاعت کودکان، ترس از دست دادن محبت و تاييد است؛ دراين حالت رفتار، مبتني بر يک منبع کنترل بيروني (ديگران) است و پيامدهاي منطقي و تشويق در کلاسها، به دانش‌آموزان در حرکت به سوي يک وضعيت اخلاقي بالغ به نام « همدلي با ديگران[[26]](#footnote-26) » و به دست آوردن يک توانايي براي ايجاد قواعد بطور جمعي کمک مي‌كند، در اين جا رفتار مبتني بر يک منبع کنترل دروني است، و تنبيه و ستايش کردن مانعي براي حرکت کودکان به سوي يک ديدگاه اخلاقي بالغ مي‌باشد.

**2-2-8-7 انضباط مشارکتي[[27]](#footnote-27)**

آلبرت (1989) يک رويکرد كاملاً متفاوت از انضباط قاطعانه را بيان مي‌كند؛ انضباط مشارکتي از ترکيب تئوريهاي ارائه شده توسط آلفرد آدلر، دريکرز و ويليام گلسر، آلبرت اليس و اريک برن تدوين شده است. به اعتقاد وي، هرکسي يک هدف اوليه در رفتار دارد و هنگاميکه با رفتار مناسب اين هدف به دست نيايد، فرد شروع به رفتاري نامناسب ميکند و قابل باور است که بچه‌ها به دليل رسيدن به يکي ازچهار هدف زير بدرفتاري ميکنند : جلب توجه، کسب قدرت، انتقام، و يا اجتناب از شکست. هر نوع دخالت معلم بايد مناسب با آن موقعيت خاص و هدف فردي دانش‌آموز باشد. هم چنين معلمان بايد آموزش ببينند و به منظور پيشگيري از بدرفتاري، فرصت احساس تعلق و پذيرش اجتماعي را براي هر دانش‌آموز کلاس ايجاد نمايند.

**2-2-8-8 مدل عدالت اجتماعي[[28]](#footnote-28)**

ريچمند (1998) در کنفرانس تحقيق تربيتي استراليا، مدل « عدالت اجتماعي » را در انتقاد به وضعيت فعلي کلاسها مطرح مي‌كند؛ وي در توصيف شيوه رايج مديريت در کلاسها مي‌گويد : باور غالب معلمان درباره بدرفتاري اين است که دانش‌آموزان قدرت مشروع معلم را انکار مي‌كنند و به گونه‌اي عمل مي‌كنند که نشانگر رفتاري نادرست و غير مسئولانه است، سزاوار تنبيه است و هر نوع مقاومت او لايق رفتار خشونت آميز از جانب معلم است، و هرکلاسي که غير مسئولانه عمل کند لايق تنبيه گروهي است. ريچمند اين وضعيت را به نام « مدل تساوي[[29]](#footnote-29) » ياد ميکند؛ معلمان ممکن است انضباط اجباري را در پاسخ به افزايش سطح بدرفتاري دانش‌آموزان به کار برند؛ به اين دليل که معتقدند دانش‌آموزان لايق آن هستند.

طبق استدلال او، يک رويکرد تساوي به بدرفتاري مسلماً هماهنگ با آنچه که نظريه پردازاني چون گلسر پيشنهاد مي‌كنند، نمي‌باشد. تابر (1995) درباره نتيجه کاربرد اين روش مي‌گويد : دانش‌آموزان بدرفتار به ندرت به خشونت معلم پاسخ مي‌دهند؛ حتي وقتي در غياب تکنيکهاي ديگر تنبيه افزايش يابد عموماً رفتار دانش‌آموزان بهبود نمي يابد.

در مقابل ريچمند مدل « عدالت اجتماعي » را توصيه مي‌كند. چرخش توجه از آنچه که دانش‌آموزان لايق آن هستند به تاکيد بر آنچه که آنها نياز دارند، اساس اين مدل است. اگر معلم عدالت اجتماعي را بپذيرد و براي بچه‌ها آنچه را که نياز دارند، فراهم کند؛ احتمالاً درمواجه با بدرفتاري، تکنيکهاي مولدتر وپربارتري از انضباط به کار خواهد برد. معلمان بايد بر افزايش مسئوليت پذيري دانش‌آموزان به عنوان يک نياز اساسي، از طريق افزودن بر کاربرد پاداشها، اشارات، مذاکره وتعيين قوانين، بطور مشارکتي تاکيد کنند( عالي، 1383،22) .

*2-2-9 سبکهاي مديريت کلاس*

مديريت کلاس درس داراي سبک‌هاي متفاوتي است معلم آگاه نسبت به اهداف آموزشي شرايط محيطي – عاطفي متفاوت؛ سبکهاي مناسب را در کلاس تجربه مي‌كند و با بهره گيري از تجارب خود بهترين و مناسبترين سبک را با توجه به هدفها و انتظارات بر مي‌گزيند. معلم موفق کسي است که مي‌تواند يک موقعيت را ارزيابي کند و سپس سبک مديريت مناسب را به کار گيرد.

سبک مديريت کلاس، شيوه عملکرد معلم در مديريت کلاس مي‌باشد که متاثر از باورها و عقايد معلمين درباره ماهيت رفتار دانش‌آموزان است (مارتين، 2004).

سانتروک سه نوع سبک مديرتي کلاس به شرح زيز توصيف مي‌كند :

**1- سبک اقتدار گرايانه :**موفق ترين سبک مديريت در همه گروههاي اجتماعي از جمله خانواده و کلاس درس، سبک اقتدارگرايانه همراه با احترام ومحبت متقابل است. نام ديگر آن سبک دموکراسي قانون مدار است. اين سبک مديريتي هم به روابط انساني در ميان اعضاي گروه احترام مي‌گذارد و هم به ضوابط قانوني متکي است.

در کلاس درسي که با سبک اقتدار گرايانه اداره مي‌شود، معلم و شاگرد با توجه به رعايت حقوق يکديگر رفتار مي‌كنند و نسبت به هم احترام کامل به جا مي آورند. در اين شرايط آموزشي، رفتارها در محدوده قوانين و مقرراتي صورت مي پذيرد که خود وضع کرده‌اند يا ديگران وضع کرده و آنها قبولشان دارند. در اين کلاسها، در آغاز کار، پس ازبحث مذاکره و تبادل نظر بين اعضاي کلاس معلم وشاگردان، جملگي برسر مقررات وضوابطي به توافق مي رسند. همچنين حق وحقوق معلم وشاگرد به روشني بيان مي‌شود و همه اعضاي گروه کلاس درس مي پذيرند که به ضوابط تعيين شده و مقررات وضع شده گردن نهند. از آن پس، کلاس با اقتدار اداره ميشود وکسي نمي‌تواند به ميل خود عمل کند، مقررات را زير پا بگذارد، يا حق ديگران را به خاطر منافع خودش ناديده بگيرد. سانتروک (2004) درباره اين سبک اداره کلاس درس مي‌گويد، دانش‌آموزان و دانشجويان معلمان اقتدارگرا داراي اعتماد به نفس‌اند، در ارضاي نيازهاي خود عجله نمي‌كنند، با دوستانشان به خوبي کنار مي آيند، و از عزت نفس سطح بالايي برخوردارند. در کلاسهايي که با راهبرد يا سبک اقتدار گرايانه اداره ميشوند دانش‌آموزاني پرورش مي يابند که مي‌توانند مستقل فکر کنند و مستقل عمل کنند، اما هنوز به هدايت و راهنمايي معلم نيازمندند. معلمان اقتدارگرا دانش‌آموزان را به تبادل نظر تشويق مي‌كنند و نسبت به آنان با محبت رفتار مي‌نمايند. آنان قوانين و مقررات کلاس را با توجه به نظرها و پيشنهادهاي دانش‌آموزان وضع مي‌كنند.

**2- سبک مستبدانه :** در کلاس درس که باسبک مستبدانه يا تحکم آميز اداره ميشود، تنها معلم است که بر کل کلاس حکومت مي‌كند و هيچ شاگردي حق اظهار وجود ندارد. در اين سبک مديريت، ياقوانين و مقرراتي وجود ندارد يا اگر هم وجود دارد به نفع معلم تعبير و تفسير ميشود. از آنجا که دانش‌آموزان اين گونه کلاسها آزادي، برابري، و احترام متقابل راتجربه نمي‌كنند. هيچ يک از اين رفتارها را نمي آموزند و تنها رفتار تحکم آميز و اطاعت از بالاتر و زورگويي به پايين تر را که از ويژگيهاي شاخص سبک استبدادي است ياد مي‌گيرند. سانتروک( 2004) در اين باره مي‌گويد،

کلاسهايي که با سبک تحکم آميز اداره ميشوند پر محدوديت و تنبيهي هستند. تاکيد اين کلاسها به عوض آموزش و يادگيري، بر حفظ نظم وانضباط است. معلمان مستبد بر دانش‌آموزان خود کنترل و محدوديت زيادي اعمال مي‌كنند و با آنها ارتباط کلامي زيادي برقرار نمي‌نمايند. دانش‌آموزان اين گونه کلاسها يادگيرندگان منفعلي هستند، دست به ابتکار عمل نمي زنند. همواره دچار اضطراب ميشوند، ومهارتهاي ارتباطي ضعيفي دارند.

**3- سبک آزاد گذاري:** در سبک آزاد گذاري (بي عنان) که به آن آسان گيري نيز مي‌گويند. هيچ قاعده و ضابطه‌اي حاکم بر رفتار دانش‌آموزان يا دانشجويان نيست و هرکسي به هر طريق که دلش بخواهد عمل مي‌كند. در کلاس درس معلمي‌كه به اين سبک اداره مي‌شوند نوعي هرج ومرج حاکم است، زيرا در آن از سوي معلم هيچ محدوديتي اعمال نمي‌شود و نيز هيچ گونه رهنمودي داده نميشود. از آنجا که معلم در اين سبک کلاسداري، در رابطه با يادگيري و هدايت رفتاري، کمک چنداني به دانش‌آموزان نمي‌كند، " تعجب آور نيست که دانش‌آموزان اين گونه کلاسها ازمهارتهاي تحصيلي ناکافي و کنترل شخصي ضعيفي برخوردارند " (سانتروک، 2004، 459). بنا به گفته چايلد (2004) " کودکان بدون رهبر (در سبک آزادگذاري) به سرعت رهبران خود را پيدا مي‌كنند که معمولاً افرادي بي کفايت‌اند. همچنين آنها معيارهاي عملکرد خود را (که خيلي سختگيرانه نيستند) تعيين مي‌كنند و برقراري انضباط به سختي اتفاق مي افتد(سيف، 1386، 554).

وانگ چهار نوع سبک رفتاري معلم را در مديريت کلاس توصيف مي‌كند :

**1- معلم قدرت طلب[[30]](#footnote-30)**؛ اين معلم تاکيد زياد بر تکليف و درس دارد، درمقابل اعتماد به برقراري ارتباط با دانش‌آموزان ندارد؛ به همين دليل محدوديتهاي شديدي براي دانش‌آموزان قرار مي‌دهد؛ تنبيه مي‌كند؛ از دانش‌آموزان مي خواهد که احترام بگذارند و مطيع قدرت مقام معلم باشند.

1. **معلم مقتدر[[31]](#footnote-31)؛** اين معلم تاکيد زيادي هم بر درس و هم بر روابط ونيازهاي دانش‌آموزان دارد؛ او محدوديت شديدي براي دانش‌آموزان در کنترل رفتارشان قائل ميشود؛ اما محيطي مشوق، و رشد دهنده وحمايتي ايجاد مي‌كند.

**3- معلم آزاد منش** : اين معلم تاکيد زيادي بر روابط انساني دارد؛ او آسان گير است؛ ولي با اين وجود درگير در فعاليت کلاس است؛ محدوديت کمي‌بر رفتار دانش‌آموزان قرار ميدهد؛ به ندرت بر مقررات تاکيد مي‌كند و به دقت بر دانش‌آموزان نظارت نمي‌كند و نمي خواهد خلاقيت و اعتماد ذاتي دانش‌آموزان را ازبين ببرد؛ از دانش‌آموزان مراقبت مي‌كند؛ و غالباً ميخواهد دوست بچه‌ها باشد تا معلم آنها.

**4- معلم بي تفاوت[[32]](#footnote-32)**؛ اين نوع معلم نه بر درس تاکيد دارد و نه بر روابط با دانش‌آموزان در نتيجه آسان گير و غير درگير است؛ تقاضاي کمي از دانش‌آموزان دارد؛ عملکرد يادگيري دانش‌آموزان پايين است؛ اغلب در کلاس بدون آمادگي است؛ دنبال فعاليتهاي خارج از کلاس است و براي مديريت کلاس تلاش کمي ميکند (دوليتل، 2000). به عقيده ولفگانگ، معلمان بر اساس عقايدشان درباره رشد و يادگيري بچه‌ها، الگوي رفتاري مديريت کلاس خود را شکل ميدهند (مارتين، 2004). همچنين فرينگ (1998) توضيح ميدهد، معلمان فعاليتهاي کلاسي خود را بر مبناي باورهايشان قرار ميدهند. انتخاب يک رويکرد مديريت کلاس و يا مجموعه‌اي از تکنيکها و روشها درباره واکنش معلم به موقعيتهاي کلاسي، متاثر از ادراک معلم از مديريت کلاس است (جرمين، 2002).

 ولفگانگ و گليکمن (1986) سه سبک مديريت کلاسي را اينگونه مشخص مي‌كنند :

1- **رويکرد غير مداخله گرايان:** در اين رويکرد بر اساس باور انسان گرايان فرض بر اين است که کودک انگيزه دروني براي شناخت دنياي واقعي دارد و نيازي به تحريک بيروني ندارد و رشد تحت غريزه پديد مي آيد (مارتين و ديگران، 2000). رويکرد انسان گراي کارل راجرز در روان شناسي، تاکيد مي‌كند؛ مراجع (دانش‌آموزان) بايد خود بر رفتارش کنترل داشته باشد نه درمان گر (معلم) ؛ بنابراين معلم به دانش‌آموزان نمي‌گويد چه چيز درست و چه چيز اشتباه است يا چه کاري براي مساله بايد انجام شود؛ بنابراين معلم فرض مي‌كند که دانش‌آموزان بطوراثربخشي ياد مي‌گيرند که چگونه رفتارشان را کنترل کنند. راجرز و استونز (1967)، ادعا مي‌كنند که درمان گر (معلم) بايد صميمي و مثبت و نسبت به مراجع (دانش‌آموزان) نگرش پذيرنده داشته باشند.

يک معلم همچنين بايد قادر به همدردي و درک تفکرات و احساسات دانش‌آموزان باشد. فراهم کردن اين شرايط سبب مي‌شود که دانش‌آموزان به « پذيرش خود » هدايت شوند و نسبت به خودشان و رفتارشان كاملاً آگاه شوند. معلمان بايد صادق و واقعي باشند و در مقابل دانش‌آموزان موضع نگيرند،آنها بايد در ارتباط با دانش‌آموزان خالص باشند.

آردور کامبز (1965)، مدافع ديگر ديدگاه انسان گرا، پيشنهاد مي‌كند که معلمان بايد سعي کنند موقعيتهاي يادگيري را درک کنند. معلم شخصي نيست که دستور مي‌دهد، مي‌سازد، الگوسازي مي‌كند، مجبور مي‌كند، وادار مي‌كند، و ريشخند مي زند، بلکه معلم شخصي است که کمک مي‌كند يک فرايندي که ازقبل وجود دارد. نقش معلم مشوق، کمک کننده، همکار و دوست دانش‌آموز است. روانشناسي انسان گرا، بعنوان واکنشي درمقابل رفتارگرايي وروان کاوي تفسيررفتار توسعه يافت. يک معلم غير مداخله گرا باور دارد که اصول اساسي تعليم و تربيت انسان گرا اين است که؛ به دانش‌آموزان فرصت دهيد تا انتخاب کنند و يادگيريشان را مديريت کنند. اين به معناي آزادي کامل نيست؛ بلکه به دانش‌آموزان اجازه مي‌دهند در انتخاب مواد مطالعه، در تعيين چگونه مطالعه کردن و چگونه نظم کلاس راحفظ کردن مشارکت داشته باشند.

با چنين باوري معلم مسئوليتها را به دانش‌آموزان واگذار مي‌كند و فرصت بيشتري براي تعامل آزاد و پيروي از علايق شخصي فراهم مي آورد. يکي از خاستگاههاي نظري اين سبک، نظريه تدريس اثربخش معلم از توماس گوردن (1974) مي‌باشد.

***2- رويکرد مداخله گرايان:***اين رويکرد در مقابل غيرمداخله گرايان قرار دارد؛ آنها تاکيد مي‌كنند که محيط بيروني، رشد را شکل ميدهد. تغيير رفتار، پايه تئوريک اين مکتب است (مارتين، 2002). به عبارت ديگر يک معلم مداخله گر از تئوري رفتارگرايي پيروي مي‌كند. معلم رفتارگرا به منظور تعيين علت بدرفتاري دانش‌آموزان استدلال مي‌كند که همه نتايج مبتني بر مشاهده چگونگي تاثير نيروهاي محيط بيرون بر رفتار است. يکي از اولين تئوريهايي که در روانشناسي مقدماتي بوجود آمده، مکتب رفتار گرايي اسکينر و پاولوف است. اصطلاحات اين مکتب، شرطي سازي کلاسيک، شرطي سازي فعال، تنبيه، تقويت محرک و..... مي‌باشد.

يکي از معروفترين مداخله گرايان کانتر تئوري انضباط قاطع است؛ يک معلم قاطع بطور واضح انتظاراتش را بيان مي‌كند و دانش‌آموزان را از پيامدهاي ناشي ازبرآورده کردن اين انتظارات و يا عدم رسيدن به آنها آگاه مي‌كند و هيچ چشم پوشي ندارد. کانتر بيان مي‌كند هر سيستم انضباطي، براي اثر بخش بودن بايد ارتباطات مودبانه وحمايت کننده معلم – دانش‌آموز را برقرار کند. معلم مداخله گر تلاش مي‌كند با اعمال کنترل و نظارت بيشتر برفعاليتها ورفتارهاي دانش‌آموزان وتاکيد بر قوانين کلاس و رعايت انضباط، رسيدن به اهداف آموزشي را تسهيل کند. فردريک جونز (1987) با تئوري انضباط مثبت يکي ديگر از مدافعان مداخله گرايي است.

3- ***رويکرد تعامل گرايان :*** اين رويکرد در بين دو رويکرد بالا قرار دارد، و بر فعاليتهايي تاکيد دارند که افراد براي تغيير محيط انجام مي‌دهند؛ و به همان نسبت به عوامل محيطي که بر افراد اثر مي‌گذارد، توجه دارند. اصول نظري آنان توسط آلفرد آدلر و دريکرز توسعه يافت و ويليام گلسر، يک چارچوب تئوريک براي اين رويکرد بوجود آورد. نظريه انضباطي مشارکتي آلبرت (1989) و انضباط قضاوتي گودرکول (1990) هر دو نمونه‌هايي ازمدل مديريت کلاس مبتني بر تفکر تعاملي است.

گلسر تاکيد مي‌كند که دانش‌آموزان مسئول يادگيري در مدرسه هستند و معلم بايد به آنها کمک کند تا انتخاب خوبي براي رفتارشان داشته باشند؛ در نظريه گلسر قواعد کلاس، درباره رفتارهاي مناسب و نامناسب، در طي جلسات کلاسي و بطور مشارکتي تعيين مي‌شود و درمان اصلي بدرفتاري دانش‌آموز پيشگيري از شکست دانش‌آموز از طريق تعيين اهداف قابل دسترسي و موفقيت آميز براي دانش‌آموز است. همچنين فلسفه دريکر، برآمده از روانشناسي اجتماعي آلفرد آدلر کسي که عقيده داشت انگيزه اصلي هر انساني وابسته به خودش است به وسيله ديگران پذيرفته مي‌شود. دريکرز استنتاج ميکند که تئوريستين‌هاي اجتماعي يک عقيده عمومي‌دارند که؛ همه رفتارها ازجمله بدرفتاري، منظم و هدفمند است و به سوي معروفيت و پذيرش اجتماعي هدايت ميشود.

به اعتقاد ولفگانگ وقتي يک دانش‌آموز در کسب پذيرش اجتماعي موفق نيست، بدرفتاري شروع مي‌شود، اگر معلم بتواند به دانش‌آموز بدرفتار در درک اشتباه و هدف ناقص خود کمک کند و راههايي را براي پذيرش در گروه فراهم کند؛ مي‌تواند بطور حقيقي در تغيير رفتار دانش‌آموزان موفق شود. در چنين کلاسي، کنترل و انضباط در يک فرايند تعاملي بين معلم و دانش‌آموز بوجود مي آيد؛ و دانش‌آموزان در برنامه ريزي و سازمان دهي کلاس سهيم‌اند. معلم به دانش‌آموزان فرصت مي‌دهد تا بر فعاليتها وقضاوت درباره رفتارشان نظارت کنند؛ و ارزيابي در يک فرايند مذاکره دو طرفه صورت مي‌گيرد (مارتين،2000).

*2-2-10 اصول کلي مديريت کلاس*

در چند سال اخير اصطلاح مديريت کلاس عمدتا به نوعي روش رفتاري براي هدايت رفتار کلاس اشاره داشته است. گرچه روانشناسان رفتاري بينشهاي بسيار مهمي را درباره فرايندهاي پيچيده هدايت فعاليتهاي دانش‌آموزان به ما داده است، ولي ما نمي‌توانيم ماهيت شناختي انسانها و ماهيت خود راهبرانه يادگيري را ناديده بگيريم. مديريت کارآمد کلاس به ترکيب ديدگاههاي شناختي، رفتاري و انسانگرا درباره رفتار انسان نياز دارد.

هشت اصل زيردر زمينه مديريت کارآمد کلاس از سه ديدگاه بالا اقتباس شده است :

**1- امکان فعاليتهاي يادگيري معنادار را فراهم سازيد.**

رمز پيشگيري از بروز مشکلات، داشتن فعاليتهاي بامعنا و چالشگر در کلاس است. وقتي دانش‌آموزان به کارخويش علاقه مند باشند، بي نظمي‌در کلاس کمتر ميشود، وقتي اطلاعات درسي براي دانش‌آموزان با معنا باشد، يادگيري تقويت مي‌شود.

**2-کلاس را به محيط حمايت کننده تبديل کنيد.**

يادگيري و رشد خود به خود اتفاق نمي افتد، مگرآنکه نيازهاي کاستي دانش‌آموزان پاسخ داده شود. کلاس بايد محيطي باشد که در آن به نيازهاي زيستي، ايمني، تعلق و احترام به نفس در حد اعلاي ممکن پاسخ داده ميشود. آشکار است که معلم نمي‌تواند جايگزين پدر و مادر شود و سرپرستي و عشقي را که کودک نياز دارد براي او فراهم آورد. ولي مسلماً ميتواند امنيت دانش‌آموزان را در کلاس تضمين کند و احساس وابستگي او را به گروه کلاس پرورش دهد. احترام به نفس تا حد زيادي به نحوه برخورد معلم با دانش‌آموز بستگي دارد. پذيرش هر دانش‌آموز همچون فردي بي نظير و تحسين صادقانه او در برابر تلاشهاي خوبي که انجام مي‌دهد در کسب احترام به نفس او نقشي تسهيل کننده دارد.

1. **براي يادگيري موفقيت آميز فرصتهاي لازم رافراهم آوريد.**

همه دانش‌آموزان بايد امکان تجربه موفقيت را در کلاس داشته باشند. اين تجربه ممکن است از سهيم شدن در انجام دادن کارها تا پيشرفت در املا تغيير کند. معناي موفقيت فقط پيروزي در رقابت با ديگران نيست، پيشرفت فرد درانجام دادن کار خود منبع مهم کسب موفقيت براي اوست.

معلمان موفق فعاليتهايي را برنامه ريزي مي‌كنند که چالشگر باشد، ولي در عين حال احتمال موفقيت در آنها زياد باشد. معمولاً تکاليف خيلي ساده خسته کننده و غير جذابند و وظايف خيلي دشوار موجب شکست ميشوند. انتخاب صحيح فعاليتهاي يادگيري براي دانش‌آموزان بخش حياتي و حساس مديريت موفقيت آميز کلاس است. اگر شکست زياد تکرار شود و يا کسب موفقيت بسيار آسان باشد دانش‌آموزان از فعاليتهاي يادگيري دلسرد مي‌شوند و درصدد انجام فعاليتهاي ديگري برمي آيند که پاداش بيشتري داشته باشد. اغلب اين فعاليتها با کار کلاس تداخل مي‌كند.

**4- به دانش‌آموز کمک کنيد هدفهاي مربوط به اصلاح خود را تعريف کند.**

 هدفهايي که دانش‌آموزان براي خود انتخاب مي‌كنند در رفتار موفقيت آميز آنان تاثير دارد. به طور خلاصه، احتمال بروز رفتارهاي سازنده، دانش‌آموزاني که اهداف مربوط به اصلاح خود را دنبال مي‌كنند بسيار بيشتر از کساني است که فقط درپي اهداف عملي کلاس هستند.

**5- درباره نتايج کارها اطلاعات لازم را دراختيار دانش‌آموزان بگذاريد.**

پسخوراند معلمان درباره تلاشهاي دانش‌آموزان با موفقيت ايشان رابطه نزديک دارد. پسخوراند اطلاع از نتايج در ايجاد انگيزه دانش‌آموزان براي استمرار يادگيري و تشخيص ميزان يادگيري خود نقش مهمي‌دارد. دانش‌آموزان نياز دارند که بدانند تا چه حد کارخوب انجام مي‌دهند. پسخوراند نه تنها به دانش‌آموزان اجازه ميدهد که درباره موفقيت خود داوري کنند، بلکه به ايشان کمک ميکند تا براي خود معيارهاي خوب انجام دادن کار را طراحي کنند. بطور کلي پسخوراند مناسب موجب انگيزش دانش‌آموز براي شرکت در فعاليتهاي يادگيري مي‌شود و احتمال بروز بدرفتاري را کاهش مي‌دهد.

**6- دانش‌آموز را در تصميم گيري شرکت دهيد.**

دانش‌آموزان نياز دارند که احساس کنند در مورد کارهايي که انجام ميدهند مختارند. اگرمديريت کلاس ضعيف باشد، دانش‌آموزان احساس مي‌كنند که بر يادگيري خود اختيار ندارند. در اين صورت، آنها تنها آنچه را معلم ميخواهد انجام ميدهند و انگيزه ايشان براي ادامه کار تا حد زيادي کاهش مي يابد. معلمان موفق به دانش‌آموزان خويش اجازه مي‌دهند که نقش مهمي را در تعيين تجارب يادگيري ايفا کنند آنها اغلب به دانش‌آموزان اجازه مي‌دهند که درباره موضوع، زمان و نحوه يادگيري تصميم گيري کنند. مشارکت دانش‌آموزان در تصميم گيريها موجب مي‌شود که احساس کنند براوضاع مسلط‌اند. اگر دانش‌آموزان اعتقاد داشته باشند که درفعاليتهاي کلاس و تصميمات آن نقش مهمي‌دارند، انگيزه ايشان افزايش وامکان بدرفتاري ايشان کاهش مي يابد.

**7- براي روزهاي بد « برنامه ريزي » کنيد**

 گاهي تدريس موفقترين معلم نيز، با وجود برنامه ريزي دقيق، کارايي ندارد. رويداد‌ها (مثلا مشکلات رفت وآمد، بيماري خانوادگي) بعضا مانع اجراي برنامه مناسب ميشود. در چنين روزهايي که بهترين برنامه‌هاي درسي نيز در عمل با توفيق همراه نيست و يا زماني که آمادگي در حد کافي وجود ندارد معلمان بايد از پيش برنامه‌اي براي فعاليتهاي « اضطراري » در اختيار داشته باشند. معلمان موفق از قبل پيش بيني مي‌كنند که درطول سال روزهاي بدي نيز وجود دارد و فعاليتهايي را براي آن روزها طراحي مي‌كنند.

**8- رفتارهاي مناسب را تقويت کنيد.**

اساساً همه برنامه‌هاي موفقيت آميز مديريت کلاس بر تقويت رفتارهاي مناسب و نه تنبيه رفتارهاي نادرست استوار است. رفتارهاي مناسب که به سريعترين و لذتبخشترين يادگيري در کلاس مي انجامد با رفتارهاي نامناسب که با يادگيري تداخل مي‌كند در رقابت است. دانش‌آموزان نمي‌توانند هم مساله رياضي حل کنند و هم، در عين حال، با يکديگر صحبت کنند. اين رفتارها با يکديگر در رقابت است و در يک زمان تنها يکي از آنها را مي‌توان انجام داد. وقتي که رفتار معمول رفتار مناسب است رفتار نامناسب به ندرت اتفاق مي افتد.

به طور خلاصه، اين 8 دستور العمل تاکيد دارد که معيار برنامه مديريت موفقيت آميز کلاس پرهيز از مشکلات است و نه صرفاً برخورد با رفتارهاي نامناسب (گلاور، 1377، 356).

***2-3*** *پيشينه تحقيقات انجام يافته*

**2-3-1 تحقيقات داخلي**

 -**پاکدامن (**1379 ) در پژوهشي با عنوان تاثير آموزش راهبردهاي فراشناختي بر درک مطلب خواندن دانش‌آموزان با مشکل درک خواندن را مورد بررسي قرارداد. بدين منظور 512 دانش‌آموز پايه چهارم ابتدايي (241 پسر و 271 دختر) که در مدارس عادي مشغول به تحصيل بودند مورد آزمون درک مطلب قرار گرفتند. از ميان اين گروه 60 دانش‌آموز (30 پسر و 30 دختر) که درا ين آزمون کمتراز 50% امتياز را دريافت کردند به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. اين افراد داراي توانايي بهنجار خواندن کلمات بودند، اما مهارت استفاده از خواندن کلمات براي دريافت معنا از متن را دارا نبودند. کليه آزمودنيها داراي هوش متوسط (بهره هوشي بين 86 تا 11) و متوسط سني 10 سال (دامنه سني بين 9 سال و 7 ماه تا 10 سال و 4 ماه) بودند و زبان اصلي آنها فارسي بود افراد گروه نمونه بطور تصادفي به گروه آزمايشي (15 پسر و 15 دختر) و گروه کنترل (15 پسر و 15 دختر) منتسب شدند. افراد گروه آزمايشي به مدت 2 ماه در 8 جلسه 45 دقيقه‌اي تحت آموزش راهبردهاي فراشناختي قرار گرفتند و پس ازاين مدت عملکرد هر دو گروه در پس آزمون درک مطلب مقايسه شد. نتايح تحليل اندازه گيري‌هاي مکرر نشان دهنده تاثيرمثبت آموزش راهبردهاي فراشناختي بردرک مطلب آزمودنيهاي گروه آزمايشي بود. همچنين بررسي تفاوتهاي جنسيتي نشان دهنده تاثيرپذيري بيشتر دختران نسبت به پسران در آموزش راهبردها بود.

 - **صالحي** (1383) پژوهشي باعنوان رابطه فراشناخت و ادراک يادگيري، با عملکرد زبان انگليسي دانش‌آموزان مرکز پيش دانشگاهي دانشگاه تربيت معلم شهر يزد انجام داده است. نتايج حاکي از اين است که فراشناخت، ادراک يادگيري و ادراک يادگيري زبان انگليسي با عملکرد يادگيري در اين درس رابطه دارد. همچنين مشخص شد که بين دانش‌آموزان قوي وضعيف در درس زبان انگليسي از جهت فراشناخت، ادراک يادگيري، ادراک يادگيري زبان انگليسي تفاوت معني داري وجود دارد. بعلاوه تفاوت معني داري ازلحاظ جنسيت در هيچ يک از متغيرها مشاهده نشده است.

- **فرخ نژاد** (1380) به بررسي عوامل موثرردر مديريت اثربخش کلاس ازديدگاه دبيران مقطع متوسطه شهرستان بوشهر پرداخته است. هدف از اين پژوهش بررسي نظرات دبيران در مورد عوامل موثر بر مديريت اثربخش کلاس درس است. سئوالات اساسي تحقيق شامل بررسي ميزان تاثير عوامل چهارگانه :

 1 - تهيه وا جراي طرح درسهاي تدريس

 2 - سازماندهي و تعيين راهبردهاي تدريس

 3- رهبر، ترغيب و انگيزش

4 - نظارت و ارزشيابي دانش‌آموزان از نظردبيران بود

ضمنا تفاوت ميان نظرات دبيران با توجه به متغيرهاي جنسيت، سابقه تدريس، رشته و نوع مدرک آنها نيز بررسي شد. نتايج نشانگر آن بود که : عوامل چهارگانه « تهيه واجراي طرح درس » « سازماندهي و تعيين راهبردهاي تدريس » « رهبري، ترغيب و ايجاد انگيزش » « نظارت و ارزشيابي مستمر بر فعاليتهاي دانش‌آموزان » به ترتيب به ميزان 7/90، 7/90، 96، 88 درصد در سطح زياد و خيلي زياد برافزايش اثر بخشي مديريت کلاس مستمرند. بر اساس نظرات پاسخگويان عوامل نظارت، رهبري، تهيه و اجراي درس و سازماندهي به ترتيب بيشترين تاثير را در افزايش اثر بخشي مديريت کلاس دارند. بين نظرات دبيران بر اساس متغيرهاي سابقه تدريس، رشته تحصيلي، و نوع مدرک (دبيري و غير دبيري) درمورد عوامل چهارگانه موثر بر افزايش اثربخشي مديريت کلاس تفاوت معناداري مشاهده نشد، اما دبيران زن بيشتر از دبيران مرد « رهبري، ترغيب و ايجاد انگيزش و نظارت وارزشيابي مستمر بر فعاليتهاي فراگيران » را در افزايش اثر بخشي مديريت کلاس موثر دانسته‌اند، نتايج به دست آمده از الويت بندي ميزان اهميت عوامل مطرح شده در پرسشنامه نشان داد که براساس نظرات پاسخگويان « ايجاد انضباط موثر در کلاس » و انتخاب روشها وفنون تدريس مناسب بيشترين تاثير و پاسخ سريع وفوري به بي انضباطي دانش‌آموزان کمترين تاثير را در اثربخشي مديريت کلاس دارند.

 -**فهيم زاده** (1381) پژوهشي باعنوان بررسي تاثير آموزش راهبردهاي فراشناختي بر انگيزش پيشرفت تحصيلي دانشجويان دانشگاه اراک را مورد بررسي قرار داده است. وهدف اصلي اين پژوهش، افزايش انگيزش پيشرفت وبهبود عملکرد تحصيلي دانشجويان از طريق آموزش راهبردهاي فراشناختي بوده است. فرضيه‌هايي که در اين تحقيق مورد بررسي قرار گرفتند:1- آموزش راهبردهاي فراشناختي به دانشجويان، انگيزش پيشرفت آنها را افزايش مي‌دهد 2- آموزش راهبردهاي فراشناختي به دانشجويان، عملکرد تحصيلي آنها را بهبود مي‌بخشد. نتايج بدست آمده از اين پژوهش نشان ميدهد که آموزش راهبردهاي فراشناختي در کوتاه مدت منجر به افزايش معنادار انگيزش پيشرفت دانشجويان نمي‌شود و همچنين روشن گرديد که آموزش راهبردهاي فراشناختي به دانشجويان بهبود معنادار عملکرد تحصيلي را درپي نخواهد داشت.

 -**طالب زاده** (1381) پژوهشي با عنوان « بررسي رابطه دانش فراشناخت اخلاقي با استدلال ورفتار اخلاقي در بين دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمايي شهرتهران انجام داد. اين پژوهش در پي روشن کردن رابطه دانش فراشناخت اخلاقي با استدلال ورفتار اخلاقي در بين دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمايي شهر تهران بود. سئوالهاي پژوهش به اين قرار است که : 1- آيا بين فرا اخلاق و استدلال اخلاقي پسران سال سوم راهنمايي رابطه وجود دارد ؟ 2- آيا بين فرااخلاق و و رفتار اخلاقي پسران سال سوم راهنمايي رابطه وجود دارد ؟ 3- آيا بين استدلال اخلاقي ورفتار اخلاقي پسران سال سوم راهنمايي رابطه وجود دارد ؟ از تجزيه و تحليل آماري نتايج زير بدست آمد : - 1- بين فرااخلاق و و استدلال اخلاقي پسران سال سوم راهنمايي رابطه مثبت و معناداري وجود دارد. 2- بين فرااخلاق و رفتار اخلاقي پسران سال سوم راهنمايي رابطه مثبت و معناداري وجود دارد. 3- بين استدلال اخلاقي و رفتار اخلاقي پسران سال سوم راهنمايي رابطه مثبت ومعناداري وجود دارد.

- **رحيم پور** (1384) پژوهشي با عنوان بررسي نقش آموزش اجزاء دانش فراشناخت در حل مسائل رياضيات؛ را مورد بررسي قرار داده است. به منظورانجام اين تحقيق 60 نفر دانش‌آموز دختر پايه اول دبيرستان، به عنوان آزمودني در گروه آزمايش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمايش در معرض آموزش اجزاء دانش فراشناخت قرار گرفتند ولي گروه کنترل به شيوه معمولي که روش عادي و متداول آموزش در مدارس است، رياضيات را فرا گرفتند. محتواي آموزشي مربوط به درس رياضيات سال اول، در طي 30 روز به دانش‌آموزان تدريس شد. قبل از اجراي تحقيق از دانش‌آموزان، پيش آزموني در زمينه رياضيات گرفته شد. ميانگين نمرات درگروههاي کنترل و آزمايش به عنوان ملاک مقايسه بين دو گروه محسوب شد. آزمون تي بکاربرده شده نشان داد که تفاوت معني داري بين ميانگين گروههاي کنترل و آزمايش وجود دارد به عبارت ديگر ميانگين نمرات دانش‌آموزان که از آموزش اجزاء دانش فراشناخت برخوردار بودند به طور معني داري بيش از ميانگين نمرات دانش‌آموزاني بود که به شيوه معمولي آموزش ديده بودند. درمجموع نتايج اين تحقيق نشان داد آموزش فراشناخت اثرات مثبتي بر توانايي حل مساله دانش‌آموزان دارد و روش موثري در يادگيري دانش‌آموزان مقطع دبيرستان در درس رياضي است.

 -**سالاري فر** (1383) پژوهشي باعنوان « مقايسه طبقات دانش فراشناختي دانش‌آموزان و توانش حل مساله رياضي و ارائه رهنمودهايي به برنامه ريزي آموزشي رياضي » در بين دانش‌آموزان پسر پايه چهارم دبستان و دوم راهنمايي و سوم دبيرستان انجام داده است. نتايج اين تحقيق نشان مي‌دهد که دانش فراشناختي دانش‌آموزان دبستاني، راهنمايي و دبيرستاني با يکديگر تفاوت معناداري دارند.

 **-متولي** (1376) تاثير آموزش راهبردهاي فراشناختي بر درک مطلب و سرعت يادگيري دانش‌آموزان، را بررسي کرده است، نتايج حاکي از تاثير مثبت آموزشهاي انجام شده توسط محققين بردرک مطلب و سرعت يادگيري دانش‌آموزان مي‌باشد.

- **غلامي** (1377) در پژوهش خود به بررسي سبکهاي مديريت کلاس ازديدگاه معلمان و رابطه آن با پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان پايه پنجم ابتدايي شهرستان خرم آباد پرداخته است. فرضيه‌هاي تحقيق عبارتند از :1- بيشتر معلمان داراي نگرش مديريت کلاسي شاگرد نگر هستند. 2- بين نگرش به سبکهاي مديريت کلاسي معلمان و پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. 3 –پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزاني که داراي معلماني با نگرش شاگردنگر بوده‌اند از پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزاني که معلمانشان نگرش درس نگر داشته‌اند بيشتر است. نتايج حاصل از تحليل داده‌ها هر سه فرضيه را تاييد کرده است.

**- صفري** (1375)، رابطه بين سبک رهبري در مديريت کلاس واثربخشي تدريس مدرسين دانشگاه علوم پزشکي کرمانشاه را بررسي کرده است. هدف کلي اين تحقيق، کشف وجود يا عدم وجود رابطه بين سبک رهبري مديريت کلاس و اثر بخشي تدريس مدرسين دانشگاه علوم پزشکي کرمانشاه است. هدفهاي جزئي اين تحقيق تعيين نوع سبک رهبري مدرسين در کلاس درس و تعيين ميزان هر يک از سبکهاي رهبري مديريت کلاس است. يافته‌هاي تحقيق چنين است؛ 1 –بين سبک رهبري مديريت کلاس و اثربخشي تدريس مدرسين دانشگاه علوم پزشکي کرمانشاه رابطه وجود دارد. 2- بين سبک رهبري رابطه مدار قوي و وظيفه مدار قوي و اثربخشي تدريس مدرسين رابطه وجود دارد. 3- بين سبک رهبري رابطه مدار ضعيف و وظيفه مدار ضعيف و اثربخشي تدريس مدرسين رابطه وجود دارد.

 **2-3-**2 تحقيقات خارجي

**- مک يوزد** (1997) پژوهشي تحت عنوان « بررسي تاثير مهارتهاي فراشناختي و توانايي حل مساله کلامي، بر عملکرد دانش‌آموزان متوسطه در تست رياضي و درک انگليسي » انجام داده است.

تحليل داده‌ها آشکارکرده، هردو عامل رابطه معنادار مثبتي با نمره پيشرفت تحصيلي رياضي و انگليسي دارند. همچنين پژوهش نشان داد که برخي برنامه‌هاي ويژه براي تدريس استراتژيهاي فراشناختي به دانش‌آموزان ممکن است سبب بهبود پيشرفت تحصيلي شود.

- **پيج و بيلگ** (2003) پژوهشي تحت عنوان « بررسي تاثير استراتژيهاي فراشناختي بر يادگيري خواند برروي دانش‌آموزان کلاس اول دبستان » انجام داده‌اند که نتايج، تاثير آموزش اين استراتژيها را بر يادگيري دانش‌آموزان گزارش مي‌كنند.

- **جودي شابايا** (2004) به بررسي « نقش آموزش قبل از خدمت معلمان به رشد استراتژيهاي آگاهي فراشناختي بين دانش‌آموزان در درس انشاء در مقطع متوسطه » پرداخته است. نتايج اين بررسي نيز نشان مي‌دهد که بعد از يک دوره آموزشي براي معلمان، آگاهي فراشناختي دانش‌آموزان در اين درس توسعه يافته است.

- **وين من** و همکارانش (2004) به بررسي (ارتباط بين هوش و مهارتهاي فراشناختي از چشم انذاز رشد» پرداختند در اين پژوهش پس از ارزيابي هوش، مهارتهاي فراشناختي درعملکرد براي هر يادگيرنده، مشخص شد که توسعه مهارتهاي فراشناختي به عملکرد يادگيري بهتر کمک مي‌كند و ليکن اين مهارتها تا اندازه‌اي ازهوش مستقل هستند.

 **مک دونالد** (2005) به بررسي « ارتقا مهارتهاي فراشناختي از طريق يادگيري مشارکتي » پرداخت. اين پژوهش آزمايشي در گروههاي؛ يادگيري تعاوني ناهمگن (اختلافي از دانش‌آموزان داراي توانايي يادگيري پايين وبالا) و گروه يادگيري تعاوني همگن و گروه کنترل صورت پذيرفت.

نتايج نشان داد که مهارتهاي فراشناختي و عملکرد حل مساله دانش‌آموزان گروه يادگيري تعاوني ناهمگن در پس آزمون تفاوت معناداري با پيش آزمون دارد.

شواهد تحقيق مبني بر « وجود تفاوت معنا دار در نمره پس آزمون دانش‌آموزان گروه يادگيري تعاوني ناهمگن درعملکرد حل مساله » نشان دهنده تاثير تعاملات اجتماعي و تعامل همسالان بر فراشناخت دانش‌آموزان است و اينکه دانش‌آموزن برخي استدلالها را ازمحيط اجتماعي اطراف الگو برداري مي‌كنند.

 **مارتين وشوها** (2000) در پژوهشي به بررسي « تاثير ويژگيهاي معلم بر سبک مديريت کلاس » پرداخته‌اند. دراين پژوهش مارتين از پرسشنامه ABCC بر اساس چهارچوب نظري ولفگانگ درباره باورهاي مديريت کلاس معلم، استفاده کرده است. هدف تحقيق بررسي تفاوت بين معلمان آموزش ديده سنتي و دانشجو معلمان تازه کار از لحاظ سبک مديريت کلاس است. آنها پس از جمع آوري داده‌ها در جامعه 388 نفري نشان دادند که معلمان با تجربه نسبت به تازه کارها در دوبعد مديريت افراد و رفتاراز تکنيکهاي کنترل بيشتر استفاده مي‌كنند.

هدف دوم، بررسي رابطه بين سن معلمان و سبک مديريت کلاس مي‌باشد؛ که نتايج نشانگر رابطه معنادار و مثبت بين اين دو متغير است؛ يعني با افزايش سن، ميزان استفاده از کنترل بر اساس اين پرسشنامه بيشتر است.

مارتين وهمکارانش از پرسشنامه خود به نام ABCC ونظريه ولفگانگ درچندين پژوهش استفاده کرده‌اند و متغيرهاي مختلف را بررسي کرده‌اند که به شرح زير است:

**مارتين، و بالدوين** (1988) « متغيرهاي موثر بر مديريت کلاس » را بررسي کرده‌اند. در اين پژوهش سه هدف مورد نظر بوده که عبارتنداز :

- بررسي تاثير آموزش مديريت کلاس بر سبک مديريت کلاس

- مطالعه رابطه بين جمعيت کلاس و سبک مديريت کلاس

- بررسي تفاوت بين سبک مديريت کلاس در بين معلماني که مدرک دوره‌هاي آموز ش شش ماهه دارند و معلماني که ندارند.

نتايج،توضيح ميدهد که تفاوت معناداري در مقياس فرعي مديريت آموزش از لحاظ آموزش مديريت کلاس وجود دارد همچنين همبستگي مثبت معنادار بين جمعيت کلاس و نمره معلمان در مقياسهاي مديريت افراد و رفتار وجود دارد. بنابراين معلماني که در کلاسهاي پر جمعيت تر تدريس مي‌كنند، کنترل بيشتري در دو بعد مديريت افراد و رفتار اعمال مي‌كنند. و تفاوت معناداري بين معلماني که دوره ذکر شده را طي کرده بودند و ديگر معلمان نيز مشاهده شده که بيانگر تاثير اين دوره‌ها در کاربرد سبکهاي تعاملي ترمي‌باشد.

**- سوو** (2003) به مطالعه « عوامل موثر بر مديريت کلاس معلم » پرداخته است. اين مطالعه که در بين معلمان دوره راهنمايي صورت گرفته، مشخص ميکند سه عامل؛ محيط فيزيکي کلاس، ميزان آمادگي معلم و روشي که درس ارائه ميشود بر مديريت کلاس به معناي رفتار تحت وظيفه دانش‌آموزان تاثير دارد.

**- درکارلو** (1996) به « مقايسه سبک مديريت کلاس معلمان ابتدايي و متوسطه » پرداخته‌اند که نتايج اين مطالعه که بر اساس پرسشنامه مارتين (1996) انجام شده، نشان مي‌دهد معلمان ابتدايي بطور معناداري نسبت به معلمان متوسطه کمتر سبک مداخله گر را بکار مي‌برند

**-کارل ونينگ** (2004) طبق نظريه بامريند (1971) درباره تاثير سبکهاي چهار گانه مديريت کلاس (سبک مقتدر، قدرت طلب، آسان گير و بخشنده يا افراطي ) بر ويژگيهاي رفتاري دانش‌آموزان به آزمون اين نظريه پرداخته است. تحقيق نشان داده است که هر سبک ويژگيهاي رفتاري خاصي را در دانش‌آموزان ايجاد ميکند و بطور کلي هر چه معلمان در بعد کنترل و تعامل در سطح بالاتري رفتار کنند نتايج مطلوبي چون مسئوليت پذيري، شايستگي‌هاي اجتماعي و. .. در دانش‌آموزان به جاي مي‌گذارند و هرچه اين دو بعد کمرنگ تر شود افراد کم تجربه و بي مسئوليت ميشوند در نتيجه سبک معلم مقتدر سبب افزايش قابليتها وشايستگي‌هاي اجتماعي و مسئوليت پذيري دانش‌آموزان مي‌شود و درمقابل دانش‌آموزان معلم قدرت طلب، در تعاملات اجتماعي بي اثر وقدري غير فعالند و دانش‌آموزان معلمان دوسبک آسان گير و افراطي، نابالغ ودر مهارت رهبري و خود – خويشتنداري، ضعيف مي‌باشند.

**2-4** نتيجه گيري

طبق نظر ولفگانگ و گليکمن، مديريت کلاس داراي سه بعد است؛ مديريت آموزش، مديريت رفتار و مديريت افراد. چگونگي عملکرد معلمين در هر سه بعد مديريت کلاس سبک معلمان را مشخص ميکند.

نظريه پردازان سبکهاي مختلفي در باب مديريت کلاس مطرح کرده‌اند : اما آنچه که امروزه در تحقيقات اساسي در زمينه مديريت کلاس مورد توجه مي‌باشد کاربرد سبکهايي در مديريت کلاس است که مبتني بر نظريه‌هاي يادگيري و تئوريهاي مديريت کلاس است.

ولفگانگ (1986) سه رويکرد اساسي مديريت کلاس را با بررسي تئوريهاي پيشين و خاستگاههاي نظري آنها در تئوريهاي يادگيري عنوان مي‌كند :

1- رويکرد مداخله گرايان که به معناي اعمال کنترل زياد بر فعاليتهاي دانش‌آموزان است ومبتني بر تئوريهاي انضباط قاطع کاستر (1992) و انضباط مثبت فردريک جونز (1987) ومکتب رفتار گرايان مي‌باشد.

2- رويکرد غير مداخله گرايان که دانش‌آموزان را در پيروي ازعلايق آزاد مي‌گذارد ومبتني بر تئوريهاي تدريس اثربخش معلم گوردن (1974) و مکتب انسان گرايان با نظريه‌هاي راجرز و استونز (1967) مي‌باشد.

3- رويکرد تعامل گرايان که از روشهاي مشارکتي در مديريت کلاس استفاده مي‌كند و مبتني بر تئوريهاي آلفرد آدلر و دريکرز و انضباط مشارکتي آلبرت (1989)، انضباط قضاوتي گودرکول (1990)، واقعيت درماني گلسر (1969) مي‌باشد .

فراشناخت که داراي دو بعد دانش فراشناختي و مهارتهاي فراشناختي است.

 براون (1987) دانش فراشناختي را بر اساس چگونگي آگاهي از دانش به سه طبقه تقسيم مي‌شود : دانش اظهاري، فرايندي و وضعيتي.

و بر اساس نظر اسکراو بعد مهارتها شامل پنج مهارت مي‌شود : مهارت برنامه ريزي، سازماندهي، و مديريت اطلاعات، نظارت، ارزيابي، و مهارت اشکال زدايي.

 بر اساس نظريه اسکراو و مشمن، سه عامل بر رشد فراشناخت موثرند؛ تعامل با همگنان، به معناي تعاملات اجتماعي در گروههاي همگن و مشارکت در حل مسائل. ساخت يابي فردي، يعني توانايي فرد در سازماندهي ذهن و نظارت بر خود و يادگيري‌هاي فرهنگي، که از طريق دروني شدن فرهنگ ازخلال يادگيريهاي اجتماعي صورت مي‌گيرد و تجربه‌هاي محيط کلاس، تعاملات کلامي‌با بزرگترها و مسئوليتهاي مختلف در يادگيري را شامل ميشود. همچنين طبق تئوري ويگوتسکي يادگيري‌هاي اجتماعي و دروني سازي که در تعامل باافرادي چون والدين، معلمان و همسالان رخ مي‌دهد سبب توسعه هوشياري فکري و انتقال از ديگر – کنترلي به خود – کنترلي و درون نگري افراد ميشود.

با در نظر گرفتن عوامل موثر بر رشد فراشناخت قابل توجيه است که سبک مديريت کلاس تعامل گرا با ايجاد فرصت بيشتر براي تعاملات سازمان دهي شده، تاکيد بر قضاوت درباره عملکرد خود و نظارت بر يادگيري خود و مشارکت دادن دانش‌آموز در فرايند تعيين اهداف، فعاليتها و قوانين کلاس و بويژه تاکيد برافزايش تعاملات کلامي منطقي ازطريق مذاکره در حل مسائل مربوط به کنترل کلاس بتوان شرايط مناسبي براي رشد مهارتهاي فراشناختي ايجاد کند.

فهرست منابع

**منابع فارسي**

1- آقازاده، محرم و احديان، محمد (1377)، « مباني نظري و کاربردهاي آموزش نظريه فراشناخت،(1377)، چاپ اول، تهران، نشر پيوند.

2- بهاري، منوچهر (1372)، « مديريت کلاس »، مجله مديريت در آموزش و پرورش، دوره دوم، شماره 2، 37-40.

3- پاکدامن، آذر (1376)، بررسي تاثيرآموزش راهبردهاي فراشناختي بر درک مطلب دانش‌آموزان با مشکل درک خواندن، (پايان نامه کارشناسي ارشد)، دانشگاه تهران.

4-جان. ‌اي. گلاور و راجر اچ، برونينگ (1375)، روان شناسي تربيتي؛ اصول و کاربرد آن، ترجمه علينقي خرازي، تهران، انتشارات سمت.

5- حسن زاده، رمضان (1382)، روشهاي تحقيق در علوم رفتاري، تهران، نشر ساوالان.

6- خورشيدي، عباس (1382)، نظارت و راهنمايي تعليماتي، تهران. نشر يسطرون.

7- رحيم پور، شکوفه (1384)، بررسي نقش آموزش اجزاء دانش فراشناخت در حل مسائل رياضيات، (پايان نامه کارشناسي ارشد)، دانشگاه شيراز.

8- رضايي، اکبر (1379)، « مديريت کلاس »، مجله مديريت در آموزش و پرورش، شماره 26، 11.

9- سيف، علي اکبر (1386)، روانشناسي پرورشي نوين، چاپ ششم، تهران، نشر دوران.

10- سيف، علي اکبر (1377)، « روش آموزش متقابل وسيله‌اي براي پرورش راهبردهاي شناختي وفراشناختي »، مجله مديريت درآموزش و پرورش، دوره چهارم، شماره 13، 21-25.

11 - صالحي، رضا (1383)، مطالعه رابطه فراشناخت و ادراک يادگيري با عملکرد زبان انگليسي دانش‌آموزان مرکز پيش دانشگاهي شهرستان يزد، (پايان نامه کارشناسي ارشد)، دانشگاه تربيت معلم، دانشکده روانشناسي وعلوم تربيتي.

12- صفري، يحيي (1376)، بررسي رابطه بين سبک رهبري مديريت کلاس و اثربخشي تدريس مدرسين دانشگاه (پايان نامه کارشناسي ارشد)، دانشکده علوم تربيتي وروانشناسي دانشگاه تربيت معلم.

13- صيامي، توحيد(1383)، « شيوه‌هاي ايجاد نظم وانضباط سالم در کلاس » تکنولوژي آموزشي، ماهنامه آموزشي اطلاع رساني، شماره 5، 26-28.

14- ضياء، تاج الدين (1383)، « فنون مديريت کلاس درس » رشد تکنولوژي آموزشي، ماهنامه آموزشي اطلاع رساني، شماره 7، 44-48.

15- طالب زاده، هادي (1381)، بررسي رابطه دانش فراشناخت اخلاقي با استدلال ورفتار اخلاقي، (پايان نامه کارشناسي ارشد)، دانشگاه تربيت معلم، دانشکده روانشناسي وعلوم تربيتي.

16- عالي، آمنه (1383) « تاثير سبکهاي مديريت کلاس بر رشد مهارتهاي فراشناختي دانش‌آموزان، (پايان نامه کارشناسي ارشد)، دانشکده علوم تربيتي و روانشناسي دانشگاه فردوسي مشهد.

17- غلامي، رحيم (1379)، بررسي سبکهاي مديريت کلاس از ديدگاه معلمان و رابطه آن با پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان ابتدايي (پايان نامه کارشناسي ارشد)، دانشکده علوم تربيتي و روانشناسي دانشگاه تربيت معلم.

18- کديور، پروين (1382)، روانشناسي تربيتي، تهران. انتشارات سمت.

19- فرخ نژاد، نصرالله (1380)، بررسي عوامل موثر در مديريت اثربخشي کلاس از ديدگاه دبيران مقطع متوسطه، (پايان نامه کارشناسي ارشد)، دانشکده تحصيلات تکميلي شيراز.

20- فلاول، جان (1377) « رشد شناختي »، ترجمه فرهاد ماهر، تهران. انتشارات رشد.

21- فهيم زاده، صديقه (1381)، بررسي تاثير آموزش راهبردهاي فراشناختي برانگيزش پيشرفت تحصيلي دانشجويان دانشگاه اراک، (پايان نامه کارشناسي ارشد)، دانشگاه الزهرا دانشکده علوم تربيتي و روانشناسي.

22- لوردين، دبليو آندرسون (1377) « افزايش اثربخشي معلمان در فرايند تدريس » ترجمه محمد اميني، تهران، انتشارات مدرسه.

 **فهرست منابع انگليسي**

1- Alison , (1993). »Metacogniti teaching strategies « ,www.aarc.edu.au /93pap /ellia93054.Txt.

2-Brophy,j ,&Everston , C. (1976). learning from teaching : a developmental perspective. Boston : Allyn and Bacon.

3- Dinsmore , Terris. (2003). »classroom management« , ERIC Identifier؛ ED 478771.

4- Dolittle. E,peter, (2003). » Teacher Talk « , Indiana university.

5- Doyle , w (1986). classroom organization and management . In Mwittrok (Ed). Handbook of research on teaching (3. ed). New york: Macmillan.

6- Eleonora , p. L. , (2003) , » The concept and Instruction of Metacognition « Teacher Development , I , 1. 44-61.

7- Evertson ,c. , sanford , j. ,& Emmer, E (1981). Effects of class heterogeneity in junior high school. American education research journal , 18 , 279-232.

8- Fernandez . D and Baird. j. (2000) , » Executive Attention and Metacognitive Regulation «, consciousness and cognition , 9.288-307.

9- Germine ,Youssef. (2002). » An Investigation into the Influences of Teachersclassroom management Beliefs andpractices on classroom procedures.

10- Jones, F. V ,& jones ,L.S. (1990). » comprehensive classroom management « Florida Department of Education office of school Improvement.

11- Jones ,V. (1996) classroom management. In. j. sikula (ed) , Handbook of research on education (2 ed. , pp. 503-521). new york : simon & schuster.

12 – Levin ,j. , Huffman , n., & Badiali. B. (1958). Positive and negative experiences during the student teaching experience Chicago.

13- Martin , N. k & shoho ,A.K.,(2000). » The Influence of teacher characteristic on classroom management « ,Research in The schools , 10 , 2, 29-34.

14-Martin ,Nancy, k. (2003). » The student – centered classroom Environment « , Middleschool journal ,28 , 3-9.

15- Martin , N.k. & others , (1996). » Beliefs Regarding classroom management style « , journal ofResearch in Rural Education , 15, 2,1-5.

16-Maqsud , M. (1997) , »effect of metacognitive skills on academic achievement «. journal of Educational psychology 17,4.

17– Niemi , Hannele , (2002). » classroom management « , Teaching and Teacher Education , 18,763-780.

18- Nolan , jim (1991). vulnerability Index : A planning tool for the prevention of classroom management problems Education ,vol 111 Issue 4 ,p527.

19- Schraw. , G. & Moshman , D. , (1995). » Metacognition theories «, Educational psychology Review , 7,351-371.

20- Schraw ,G (1998). » promoting general metacognitive awaeness Instructional science « ,contemporary Educational psychology ,26, 113-125.

21- Schraw , G , Dunkle , M. E . & Bendixen , l. D. , (1995). » Does a general Monitoring skill Exist « , journal of educational psychology , 81,433-444.

22 – Slavin , R.E. (2006). Educational Psychology : theory and practice (8th ed.). New York : Pearson .

23- Wang , M. C. , Walberg , H. J. & Herbert , G. D. (1990). » what Influences learning « journal of Educational Reasearch , 84, 1,30-43.

24 –Zackerman , june , T. (2000). » student science Teacher Account of a well – remembered event about classroom management « ERIC Identifier : ED 438283.

1. - Kohn [↑](#footnote-ref-1)
2. - Doule [↑](#footnote-ref-2)
3. - Duke [↑](#footnote-ref-3)
4. - Glasser [↑](#footnote-ref-4)
5. - Wein stein [↑](#footnote-ref-5)
6. - Albert [↑](#footnote-ref-6)
7. - Self-Discipline [↑](#footnote-ref-7)
8. - Permissive Discipline [↑](#footnote-ref-8)
9. - Healthy Discipline [↑](#footnote-ref-9)
10. - Pulishing Method [↑](#footnote-ref-10)
11. - Mo-Limit Method [↑](#footnote-ref-11)
12. - Teacher Effectiveness Training [↑](#footnote-ref-12)
13. - Adlerian Theory [↑](#footnote-ref-13)
14. - Gelsser Theory [↑](#footnote-ref-14)
15. - Reality Fueraphy [↑](#footnote-ref-15)
16. - control Theory [↑](#footnote-ref-16)
17. - Quality School [↑](#footnote-ref-17)
18. - Social-Problem-Solving Meeting [↑](#footnote-ref-18)
19. - Open-Ended Meting [↑](#footnote-ref-19)
20. - Educational-Diagnostic Meeting [↑](#footnote-ref-20)
21. - Positive Discipline [↑](#footnote-ref-21)
22. - Assertive Discipline [↑](#footnote-ref-22)
23. - Judicious Discipline [↑](#footnote-ref-23)
24. - Bathercoal [↑](#footnote-ref-24)
25. - Autheritarian Moral View [↑](#footnote-ref-25)
26. - Empathy for Others [↑](#footnote-ref-26)
27. - Cooperative Discipline [↑](#footnote-ref-27)
28. - Social Justice Model [↑](#footnote-ref-28)
29. - Rich Mand [↑](#footnote-ref-29)
30. - Authoritarian [↑](#footnote-ref-30)
31. - Authoritative [↑](#footnote-ref-31)
32. - Iaissezfair [↑](#footnote-ref-32)