

Investigating the Effectiveness of Classroom Management Models from the Perspective of English Language Teaching Graduates of Farhangian University

Abolfazl Khodamoradi *¹, Majid Nowruzi²

1. **Corresponding author**, Department of English Language Teaching, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: khodamoradi@cfu.ac.ir
2. Department of English Language Teaching, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. E-mail: Nowruzi@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:
Attitude toward
classroom
management,
Classroom
management
models,
Effective
classroom
management,
English language
teaching,
Farhangian
University
graduates

Background and Objectives: Classroom management knowledge and skills have been among the most important competencies that prospective teachers should acquire during their teacher education programs. Although numerous theoretical frameworks for classroom management have been developed over the years, the practical applicability and perceived effectiveness of these models among newly graduated teachers have received limited empirical attention. Given the vital role of classroom management in the quality of education, this study aimed to examine the effectiveness of classroom management models from the perspective of graduates majoring in English Language Teaching at Farhangian University in Markazi Province. **Methods:** For this purpose, a sample consisting of 63 graduates of English Language Teaching (35 female and 28 male) from the campuses of Farhangian University in Markazi Province was selected using convenience sampling. The data collection tool was a 30-item questionnaire designed based on Tuber's book, entitled "Classroom Management", and validated by the researchers. This questionnaire consisted of six subscales: A place for punishment, Assertive discipline, Tools for teaching, Social discipline, Reality therapy, and Teacher effectiveness training. **Findings:** The results of this study showed that the participants' preferred classroom management model did not differ significantly from the ideal model. They also indicated that "A place for punishment model" does not have the necessary efficiency in classroom management, but the other five models, which are based on innovative paradigms, such as humanism and constructivism, can be effective in this regard. Furthermore, the findings indicated that there was no significant difference between the attitudes of female and male graduates. **Conclusion:** Based on these results, it can be concluded that the

attitudes toward classroom management among English Language Teaching graduates at Farhangian University are at an acceptable level, but improvement is needed in some effective models.

Cite this Article: Khodamoradi, A., & Nowruzi, M. (2026). Investigating the effectiveness of classroom management models from the perspective of English language teaching graduates of Farhangian University. *The Journal of Theory and Practice in Teacher Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Extended Abstract

Introduction

Classroom management is critical to achieving educational goals and is strongly correlated with teacher job satisfaction, commitment, and burnout. Despite the inclusion of classroom management courses in teacher-education curricula, their effectiveness is persistently questioned due to Lortie's (1975) "apprenticeship of observation," which suggests that preconceived mental schemas formed during student teachers' own schooling render significant attitudinal changes difficult. Therefore, this study aims to assess the attitudes of graduated English language teachers regarding the effectiveness of various classroom management models. More specifically, this study aims to answer three questions: 1) *What general pattern does the attitude of graduates in English Language Teaching toward classroom management follow?*, 2) *Is there a significant difference between the attitudes of these graduates toward the tried-and-true models of classroom management?*, and 3) *Is there a significant difference between the attitudes of male and female graduates toward these models?*

Literature Review

Historically, the conceptualization of classroom management has been profoundly shaped by shifting psychological paradigms, evolving from rigid behavioral control toward more humanistic and collaborative perspectives. To organize this theoretical diversity, the literature offers two predominant classification systems: the classic behaviorist-humanist dichotomy, contrasting Skinner's reliance on external reinforcement with Rogers' emphasis on intrinsic self-regulation, and Wolfgang and Glickman's tripartite continuum, which ranges from the interventionist approach (teacher-imposed discipline through rewards and punishments), through the interactionist approach (shared responsibility and mutual negotiation), to the non-interventionist approach (student autonomy with the teacher as passive facilitator).

Tauber's (2007) comprehensive framework arrays six classroom management models along the behaviorist-humanist continuum: (1) Dobson's a place for punishment model (Dubson, 1992) maximizes teacher intervention through coercion and punishment, though widely criticized for long-term ineffectiveness. (2) Canter and Canter's assertive discipline (Canter & Canter, 1992) emphasizes clear expectations, firm rules, and positive reinforcement over punishment, yet risks undermining intrinsic motivation (Morris et al., 2022). (3) Jones's tools for teaching model (Jones, 2007) applies hierarchical individual-to-group intervention and group-based incentives, remaining behaviorist in orientation. (4) Dreikurs's social discipline model (Dreikurs, 1997) attributes misbehavior to unmet needs (attention, power, revenge, inadequacy), advocates democratic encouragement over praise, and urges teachers to avoid

confrontation. (5) Glasser's reality therapy and choice theory (Uredi, 2023) locates disciplinary problems in the mismatch between students' inner "quality world" and external reality, affecting fundamental needs (belonging, power, freedom, fun), with reform requiring students to accept responsibility for their choices consciously. (6) Gordon's teacher effectiveness model (no specific citation provided in the original text) aligns fully with humanist principles, championing self-discipline through positive teacher-student relationships, dialogic reflection, and the elimination of communication barriers.

Studies directly examining teachers' and student teachers' attitudes toward management are scarce (Voss et al., 2017). Among the few exceptions, Johnson (1994) surveyed 85 elementary education student teachers using a questionnaire based on Brophy's (1995) tripartite classification—authoritative, authoritarian, and permissive—and found that their attitudes predominantly aligned with the authoritative approach, with only traces of the other two. Similarly, Ayebo and Assuah (2017) investigated 72 teacher education graduates in the U.S. using a 21-item instrument with the same three subscales, and their results consistently showed that participants' knowledge was overwhelmingly rooted in authoritative approaches, emphasizing rules and procedures, while authoritarian (relying on punishment) and permissive (building close relationships) orientations contributed negligibly.

Methodology

This study employed a descriptive cross-sectional survey design, utilizing a convenience sample of 63 English language teaching graduates from both male and female campuses of Farhangian University in Markazi Province (35 female, 28 male). The research instrument was a researcher-made 30-item questionnaire on a five-point Likert scale, organized into six subscales of five items each. Its content validity was ensured through expert review by three university faculty members, while reliability was confirmed via a pilot study with 22 graduates, yielding a Cronbach's alpha of 0.78, indicating acceptable internal consistency. The data collection procedure involved a comprehensive literature review to identify six core management models, drafting an initial pool of 42 items (seven per model), having the same three experts rank these items based on their relevance to each model's principles to retain the top five most aligned items per subscale (resulting in the final 30 items), conducting additional clarity checks with five graduates which led to minor refinements, and subsequently administering the final version to the participants.

Results

Descriptive statistics indicated that the place for punishment model received the lowest mean score (11/25), whereas the social discipline model achieved the highest (19.58/25), with the remaining four models evaluated at relatively comparable levels. As preliminary normality checks revealed non-normal distributions ($p < 0.05$), non-parametric analyses were employed. A Friedman test confirmed a statistically significant overall difference among the six models ($\chi^2(5) = 122.097$, $p = 0.000$). Subsequent Wilcoxon signed-rank pairwise comparisons revealed that the place for punishment model differed significantly from all other five models (assertive discipline, tools for teaching, social discipline, quality schools, and teacher effectiveness training), all at $p = 0.000$. Furthermore, the quality schools model showed significant differences from assertive discipline ($p = 0.021$), Tools for teaching ($p = 0.048$), social discipline ($p = 0.000$), and teacher effectiveness training ($p = 0.000$). However, no significant differences were observed among the pairs of assertive discipline, tools for teaching, social discipline, and teacher effectiveness training models. Regarding gender,

Mann-Whitney U tests indicated that male and female participants only significantly diverged in their evaluation of the social discipline model ($U = 315$, $p = 0.015$), with no other significant gender-based differences found for the remaining models or the overall questionnaire.

Discussion

The findings reveal that graduates hold a largely adaptive attitude toward classroom management, rejecting the place for punishment model while endorsing the other five models, likely attributable to Lortie's (1975) "apprenticeship of observation" from their own schooling experiences. These two models, situated on the "control" pole of Lewis's (1997) continuum and the "interventionist" end of Wolfgang and Glickman's (1980) framework, appear to require attitudinal revision. In contrast, Jones's tools for teaching and Dreikurs's social discipline models demonstrated the strongest alignment with the ideal, corresponding to the "management" and "interactionalist" positions, respectively, which may reflect the positive influence of pedagogical coursework during the teacher education course. However, the humanistic-oriented models of Glasser (quality schools) and Dreikurs, which align with the "non-interventionist/effectiveness" poles, received relatively lower ratings, suggesting that these approaches remain undervalued within Iran's predominantly teacher-centered socio-cultural context. Furthermore, while the place for punishment model was rated significantly lower than others, residual belief in punishment persists, and Glasser's model, despite its recognized potential, has yet to achieve its deserved status. Regarding gender, no meaningful differences emerged across five models, indicating comparable educational environments for boys and girls; only the social discipline model was rated significantly higher by female participants, likely reflecting distinct communication patterns in girls' schools.

Conclusion

This study concludes that English language teaching graduates from Farhangian University possess a generally informed yet still behaviorally-inclined attitude toward classroom management. To address these gaps, the research offers several practical recommendations: curriculum planners at Farhangian University should expand the current single-credit course on classroom management, as it insufficiently meets graduates' professional needs, and practicum courses should be strategically utilized to develop both declarative knowledge and procedural skills in real classroom settings. Moreover, educational policymakers and administrators are urged to design and implement targeted in-service training programs focused explicitly on classroom management, thereby reinforcing positive attitudes, updating theoretical knowledge, and strengthening practical competencies.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Author Contributions

The contribution of the authors to this work is 70% for the first author (conceptualization of the idea, writing the literature review, data collection, interpretation of results) and 30% for the second author (data analysis, reviewing, and editing the text).

Data Availability Statement

The data are not publicly available due to ethical restrictions.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

During the preparation of this work, the authors did not use any artificial intelligence tools.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Acknowledgements

The authors deem it necessary to thank the students of the EFL student teachers at Farhangian University, Markazi Province campuses, for their participation in the data collection process.

بررسی اثربخشی الگوهای مدیریت کلاس از دیدگاه دانش‌آموختگان رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان

ابوالفضل خدامرادی^{۱*}، مجید نوروزی^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران. رایانامه:

khodamoradi@cfu.ac.ir

۲. گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران. رایانامه:

Nowruzi@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: دانش و مهارت‌های مدیریت کلاس از جمله مهم‌ترین شایستگی‌هایی بوده‌اند که دانشجو معلمان باید در طول دوره‌های تربیت معلم خود کسب کنند. اگرچه در طول سالیان اخیر چارچوب‌های نظری متعددی برای مدیریت کلاس تدوین شده است، با این حال اثربخشی این مدل‌ها در میان نومعلمان، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به نقش حیاتی مدیریت کلاس در کیفیت آموزش، این پژوهش باهدف بررسی اثربخشی مدل‌های مدیریت کلاس از دیدگاه دانش‌آموختگان رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی انجام شد. **روش‌ها:** بدین منظور، نمونه‌ای متشکل از ۶۳ دانش‌آموخته رشته آموزش زبان انگلیسی (۳۵ زن و ۲۸ مرد) از پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ای ۳۰ سؤالی بود که بر اساس کتاب «مدیریت کلاس» نوشته تیوبر (۲۰۰۷) طراحی شد و توسط پژوهشگران اعتباریابی گردید. این پرسشنامه شامل شش خرده‌مقیاس بود: الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه، الگوی مدیریت قاطع، الگوی مدیریتی ابزار تدریس، الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی، الگوی مدیریتی مدارس کیفی و الگوی مدیریتی تربیت اثربخش. **یافته‌ها:** نتایج این پژوهش نشان داد که الگوی مطلوب آزمودنی‌ها پیرامون مدیریت کلاس تفاوت قابل توجهی با الگوی ایده‌آل مدیریت کلاس ندارد. نتایج همچنین نشان داد الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه کارایی لازم را در مدیریت کلاس ندارد، اما پنج الگوی دیگر که مبتنی بر رویکردهای نوین روانشناسی همچون انسان‌گرایی و سازنده‌گرایی هستند می‌توانند در این زمینه مؤثر باشند. همچنین، یافته‌ها بیانگر نبود تفاوت معنادار بین نگرش فارغ‌التحصیلان دختر و پسر بود. **نتیجه‌گیری:** بر اساس این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که نگرش به مدیریت کلاس فارغ‌التحصیلان رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان در سطح قابل قبولی قرار دارد، اما در برخی از الگوهای اثربخش نیازمند بهبودی است.

نوع مقاله: پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

الگوهای مدیریت کلاس،
دانش‌آموختگان دانشگاه
فرهنگیان،
دبیری زبان انگلیسی،
نگرش به مدیریت کلاس،
مدیریت اثربخش کلاس

استناد به این مقاله: خدامرادی، ابوالفضل و نوروزی، مجید. (۱۴۰۵). بررسی اثربخشی الگوهای مدیریت کلاس از دیدگاه دانش‌آموختگان

رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان. *نظریه و عمل در تربیت معلم*، X(X)، -.

مقدمه

کلاس درس به عنوان مهم ترین عرصه تحقق اهداف آموزشی متشکل از سرمایه های انسانی معلم و دانش آموزان و سرمایه های غیر انسانی امکانات و تجهیزات است (Adeyemo, 2012). استفاده بهینه از این سرمایه ها مستلزم مدیریت اثربخشی است که از آن به عنوان مدیریت کلاس^۱ نام برده می شود. این مقوله از دهه های قبل در حوزه آموزش به عنوان یکی از عناصر مهم در ادبیات تعلیم و تربیت مطرح بوده است (Seufert et al., 2022). اهمیت آن از این جهت است که این متغیر با بسیاری از متغیرهای مربوط به آموزش همچون تعهد شغلی و رضایتمندی شغلی معلمان همبستگی بالایی دارد (Duan et al., 2024). شاید بتوان گفت کتاب مدیریت کلاس Bagley در سال ۱۹۰۷ اولین تلاش نظام مند برای معرفی این عنصر مهم در آموزش باشد. وی مدیریت کلاس را تلاش معلم برای تبدیل دانش آموز از یک موجود تربیت نیافته به یک فرد قانونمند متناسب برای زندگی اجتماعی تعریف کرد. از آن زمان تاکنون تحت تأثیر مکاتب فکری در حوزه روانشناسی و جامعه شناسی تعاریف کم و بیش متفاوتی از مدیریت کلاس مطرح شده است و اثربخشی هریک از آن ها در پژوهش های متعددی مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفته است.

نظر به اهمیت مدیریت اثربخش کلاس در کیفیت آموزش در محیط های آموزشی، واحدهای درسی متعددی در برنامه های درسی تربیت معلم گنجانده شده است تا صلاحیت های حرفه ای معلمان را در این بخش تأمین و تضمین نمایند. این واحدهای درسی که باهدف افزایش دانش، مهارت و نگرش طراحی و اجرا می شوند در واقع به دنبال افزایش دانش و مهارت مدیریت کلاس و همچنین تغییر نگرش دانشجو معلمان در حوزه مدیریت کلاس است. اثربخشی واحدهای درسی تربیت معلم به طور اعم و دروس مدیریت کلاس به طور اخص همواره مورد تردید بوده است چراکه باور کلی بر این است که تجربیات دانشجو معلم از دوران تحصیلشان در مقاطع ابتدایی و دبیرستان طرحواره های ذهنی از معلمی کردن را در ذهن آن ها ایجاد کرده است. در ادبیات مربوط به این حوزه Lortie (1975) از این پدیده به نام مشاهده شاگردی^۲ نام می برد و معتقد است تغییر باورها و نگرش های شکل گرفته در آن دوران به سهولت امکان پذیر نخواهد بود.

با توجه به اینکه در حوزه آموزش، نگرش ها پیرامون عناصر آموزش دائم در حال تغییر هستند و مدیریت کلاس به عنوان یک عنصر مهم آموزش نیز از این قاعده مستثنا نیست، بررسی نگرش معلمان و دانشجو معلمان از اهمیت ویژه ای برخوردار است. پژوهش های انجام شده در حوزه مدیریت کلاس نشان می دهند که ضعف در مدیریت کلاس یکی از مهم ترین عوامل ترک حرفه معلمی (Ayar, 2023)، مهم ترین دغدغه معلمان (O'Neill & Stephenson, 2019)، عامل مهم فرسودگی شغلی در این

^۱ classroom management

^۲ apprenticeship of observation

حرفه (Gilmour, 2022) و از جمله چالش‌های نومعلمان می‌باشد (احمدی، ۱۴۰۵). در حوزه مدیریت کلاس، از یک سو رویکردهای سنتی مثل استفاده از تنبیه در محیط‌های آموزشی همچنان حاکم است و از سوی دیگر مدیریت نسل جدید دانش‌آموزان برای معلم با چالش‌های جدیدی همراه شده است. این تعارض اهمیت و ضرورت بررسی نگرش معلمان به مؤلفه مدیریت کلاس را بیش‌ازپیش در مرکز توجه قرار می‌دهد. لذا این پژوهش بر آن است تا نگرش دانش‌آموختگان رشته دبیری زبان انگلیسی پیرامون اثربخشی الگوهای مدیریت کلاس را مورد ارزیابی قرار دهد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به برنامه ریزان و سیاست‌گذاران حوزه تعلیم و تربیت و تربیت‌معلم کمک کنند بر سطح کنونی نگرش مخاطبان خود اشراف بیشتری پیدا کرده و ضعف‌های احتمالی را با اجرای دوره‌های تربیت‌معلم و ضمن خدمت جبران نمایند

پیشینه پژوهش

در مبحث صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم^۱، برای یک معلم باصلاحیت انواع مختلفی از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مرتبط با حرفه معلمی تعریف شده است (خدامرادی و مقصودی، ۱۳۹۹). دانش حرفه‌ای معلم مشتمل بر دانش موضوعی^۲، دانش تربیتی^۳ و دانش فناورانه^۴ است که از همپوشانی آن‌ها دانش موضوعی-تربیتی^۵، دانش موضوعی-فناورانه^۶، دانش تربیتی-فناورانه^۷ و دانش موضوعی-تربیتی فناورانه^۸ ایجاد می‌شود (Mishra & Koehler, 2006). دانش موضوعی یا محتوایی به دانش مفاهیم، تعاریف و مبانی و چارچوب نظری هر رشته اطلاق می‌شود. دانش تربیتی به دانش روش‌ها، راهبردها و فنون تدریس اشاره دارد که باهدف تسهیل فرایند یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند. دانش فناورانه به دانش استفاده از فناوری‌های آموزشی باهدف تسهیل فرایند یادگیری توسط معلم اطلاق می‌گردد. همپوشانی این دانش‌ها با یکدیگر حیطه‌های جدیدی از دانش حرفه‌ای معلم را ایجاد می‌کند. یکی از مهم‌ترین حیطه محصول ترکیب دانش موضوعی و تربیتی است که به معلم کمک می‌کند موضوع درسی خود را با استفاده از روش‌ها و فنون تدریس به گروهی از دانش‌آموزان به‌طور اثربخش تدریس نماید (Shulman, 1987). این دانش به‌طور جامع شامل دانش موضوعی، شناخت روش‌های تدریس، شناخت دانش‌آموزان و اهداف آن‌ها از یادگیری، دانش برنامه‌ریزی درسی، دانش ارزشیابی و مدیریت کلاس می‌شود (Veal & MaKinster, 1999).

¹ teacher competency

² content knowledge (CK)

³ pedagogical knowledge (PK)

⁴ technological knowledge (TK)

⁵ pedagogical content knowledge (PCK)

⁶ technological content knowledge (TCK)

⁷ technological pedagogical knowledge (TPK)

⁸ technological pedagogical content knowledge (TPCK)

مدیریت کلاس در دهه‌های اخیر از جمله حوزه‌های بسیار مهم آموزش بوده است. برخی بر این باورند که مدیریت کلاس یکی از شاخصه‌های معلم فکور (افتخاری و همکاران، ۱۴۰۳) و از جمله مهم‌ترین صلاحیت‌هایی است که یک معلم باید از آن برخوردار باشد (You & Mantuhac, 2024; محمودی، ۱۴۰۳). در پژوهشی، Stronge و همکاران (2011) نشان دادند که مدیریت کلاس و کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموزان مهم‌ترین عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. اهمیت این مؤلفه در کیفیت آموزش در مدارس باعث شده است پیرامون آن پژوهش‌های متعددی صورت بگیرد. بررسی تاریخچه این پژوهش‌ها نشان می‌دهد در دوره‌های مختلف تعاریف و الگوهای غالب مدیریت کلاس تحت تأثیر مکاتب فکری فلسفی، روانشناسی و جامعه‌شناسی معرفی شوند. در این میان مکاتب روانشناسی بیشترین تأثیر را بر بروز و ظهور الگوهای مدیریت کلاس داشته‌اند. هرچند معلمان راهبردهای مدیریتی‌شان را به یک الگوی برخاسته از یک مکتب روانشناسی نسبت نمی‌دهند، با این وجود با بررسی کمی و کیفی این راهبردها می‌توان گرایش کلی آن‌ها را به الگوی واحدی نسبت داد (Postholm, 2013).

در ادبیات مربوط به مدیریت کلاس، چارچوب‌های نظری کم‌وبیش متفاوتی مطرح شده است تا بتواند آرا، اندیشه‌ها و نظریات مطرح شده در این حوزه را سازمان‌دهی کند. ساده‌ترین چارچوب نظری چارچوب رفتارگرایی-انسان‌گرایی است که نظریات رفتارگرایی اسکینر و انسان‌گرایی راجرز را مورد یادگیری به‌عنوان دو دیدگاه افراطی در مورد نظم و انضباط مطرح می‌کند. نظریه‌های رفتاری اسکینر (۱۹۸۶) یادگیری را محصول اعمال تشویق و تنبیه به‌عنوان پیامدهای احتمالی رفتار می‌دانند، درحالی‌که راجرز (۱۹۷۷) از سوی دیگر معتقد است که انسان‌ها دارای توانایی درونی برای خودکنترلی هستند و به‌جای استفاده از ابزار بیرونی باید از نیروها و پتانسیل‌های درونی برای کنترل رفتار استفاده کرد.

چارچوب نظری دیگری توسط Wolfgang and Glickman (1980) مطرح شده است که سه رویکرد مدیریتی را در کلاس درس بر روی پیوستار پیشنهاد می‌کنند. در یک‌سوی این پیوستار رویکرد مداخله‌گرانه^۱ وجود دارند که بر مبنای سیاست هویج و چماق بر این باور است که معلم باید رفتار دانش‌آموز را بیشتر از طریق سیستم پاداش و تنبیه کنترل و اصلاح کند. در این رویکرد که متأثر از مکتب فکری رفتارگرایی است معلم نقش کنترل‌گری دارد و دانش‌آموزان در منفعلانه‌ترین حالت باید تابع دستورات معلم باشد. در سوی دیگر، رویکرد غیرمداخله‌گرانه^۲ وجود دارند که معتقد است که دانش‌آموزان قدرت حل مشکلات خود را دارند و معلمان نباید قوانین خود را بر آن‌ها تحمیل کنند. در این رویکرد دانش‌آموزان نقش اصلی را در کنترل رفتار خود دارند و معلم در نقش تسهیل‌گر فرایند رشد

^۱ interventionist

^۲ noninterventionist

همه‌جانبه دانش‌آموزان ظاهر می‌شود. در بین این دو رویکرد متضاد، رویکرد تعاملی^۱ وجود دارند که به مسئولیت مشترک و روابط متقابل برای حل مشکلات باور دارند. در این رویکرد باور بر این است که حل تعارضات احتمالی مستلزم احساس مسئولیت، آزادی عمل و اقدام مشترک از سوی معلم و دانش‌آموزان است.

مبانی نظری

جامع‌ترین چارچوب نظری مدیریت کلاس توسط Robert Tauber (2007) در کتابی تحت عنوان مدیریت کلاس: نظریه درست و عملکرد/تربخش^۲ مطرح شده است. وی با بررسی تاریخچه الگوهای مدیریت کلاس شش الگوی شناخته‌شده در این حوزه را تحت عنوان *الگوهای انضباطی صحیح و آزموده* شده^۳ شناسایی و معرفی نموده است. این الگوها بر روی یک پیوستار همانند پیوستارهای قبلی ارائه شده‌اند به ترتیب عبارت‌اند از جایگاه تنبیه^۴ از James Dobson، مدیریت قاطع^۵ از Canter and Canter، ابزار تدریس^۶ از Fredric Jones، نظم اجتماعی^۷ از Rudolf Dreikurs، واقعیت درمانی، تئوری انتخاب و مدارس کیفی^۸ از William Glasser، تربیت/تربخش معلم^۹ از Thomas Gordon. این شش الگو به ترتیب بیان شده بر روی پیوستاری قرار می‌گیرند که الگوی رفتارگرایی اسکینر - انسان‌گرایی راجرز و الگوی مداخله‌گرانه - غیرمداخله‌گرانه ولفگانگ و گلیکمن قرار دارند.

جیمز دابسون به‌عنوان مبدع الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه معتقد است بهترین ابزار کنترل دانش‌آموزان استفاده از قوه قهریه یا همان تنبیه است (Dubson, 1992). لذا وی را پیرو مکتب رفتارگرایی اسکینر می‌دانند که معتقد بود پیامدهای یک رفتار می‌تواند احتمال بروز مجدد رفتار را افزایش یا کاهش دهند. از طرفی وی اعتقاد داشت برای کنترل رفتار دانش‌آموزان معلم باید حداکثر مداخله را انجام دهد تا دانش‌آموز را وادار به رفتار مناسب نمایند. امروزه این الگوی مدیریت کلاس با نقدهای فراوانی مواجه شده است. پژوهش‌های فراوانی نشان داده‌اند استفاده از تنبیه در کوتاه‌مدت می‌تواند رفتار نامطلوب را سرکوب کند اما در بلندمدت اثر خود را از دست می‌دهد و تأثیرات جانبی مخربی را برجای می‌گذارد (Fontes & Shahan, 2021).

¹ interactionalist

² Classroom management: Sound theory and effective practice

³ tried-and-true discipline models

⁴ a place for punishment

⁵ assertive discipline

⁶ tools for teaching

⁷ social discipline

⁸ Reality therapy, choice theory, and quality schools

⁹ teacher effectiveness training

لی و مارتین کانتر (۱۹۹۲) مبدع رویکردی در مدیریت کلاس هستند که بر مبنای مسئولیت‌پذیری استوار است. در اساس این رویکرد همچنان تابع رویکرد رفتارگرایی است اما برخلاف الگوی دابسون بر تشویق به جای تنبه تأکید دارد. در این رویکرد باور بر این است که انتظار معلم از دانش‌آموزان بر بروز رفتار مطلوب و یا نامطلوب آن‌ها تأثیر دارد. لذا معلم وظیفه دارد انتظارات خود را از دانش‌آموزان به‌وضوح بیان نماید. همچنین معلم وظیفه دارد قوانین و مقرراتی را برای مدیریت کلاس تدوین و بدون کم‌وکاست اجرا نماید. همچنین دانش‌آموزان باید به‌واسطه رفتار درستی که از آن‌ها سر می‌زند مورد تشویق و تمجید قرار گیرند. این رویکرد استفاده از تشویق از سوی برخی صاحب‌نظران موردنقد قرار گرفته است. به‌طور مثال Morris و همکاران (2022) معتقد است استفاده از مشوق‌ها به‌عنوان انگیزه‌های بیرونی باعث می‌شود انگیزه‌های درونی برای رفتار مطلوب به‌مرور زمان رنگ ببازد و اثربخشی خود را از دست بدهند.

الگوی مدیریتی جونز (۲۰۰۷) بر چهار مؤلفه ساختار کلاس، تعیین حدود، آموزش مسئولیت‌پذیری و سیستم‌های پشتیبان بنانهاده شده است. جونز به نظم، تدریس و انگیزه به‌عنوان ابزار تدریس نگاه می‌کند. در این الگو برخورد با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان به‌صورت سلسله‌مراتبی انجام می‌گردد. لذا واکنش معلم به رفتارهای نامطلوب یک دانش‌آموز ابتدا به‌صورت فردی و در گام‌های بعدی در صورت لزوم در جمع صورت می‌پذیرد. همچنین معلم بر مسئولیت گروهی به‌جای مسئولیت فردی متمرکز می‌باشد و استفاده از مشوق‌های گروهی به‌جای مشوق‌های فردی مورد تأکید می‌باشد. لذا این الگوی مدیریتی به دلیل تأکید بر استفاده از مشوق‌ها برای کنترل رفتار همچنان در سوی نگرش رفتارگرایی اسکینر طبقه‌بندی می‌شود.

الگوی مدیریت کلاس نظم اجتماعی دریکرز اولین الگویی محسوب می‌شود که در طبقه‌بندی الگوی انسان‌گرایی راجرز قرار می‌گیرد. رویکرد این الگو بر مبنای اصول دموکراتیک بنانهاده شده است و معتقد است یک معلم معتقد به دموکراسی نسبت به یک معلم معتقد به دیکتاتوری در مدیریت کلاس خود موفق‌تر عمل خواهد کرد. دریکرز معتقد است منشأ اصلی رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان نیازهای برآورده نشده آن‌هاست. از نظر دریکرز، رفتار نامطلوب دانش‌آموزان ریشه در چهار عامل نیاز به توجه، جنگ قدرت، انتقام‌جویی و احساس بی‌کفایتی است. لذا اولین و مهم‌ترین وظیفه معلم در برخورد با رفتارهای نامطلوب بررسی دقیق منشأ اصلی بروز آن رفتارها است (Dreikurs, 1997). لذا معلم باید از رفتارهای تقابلی با دانش‌آموزان اجتناب نماید و از تکنیک تشویق که تمرکز بر فرایند است به‌جای تکنیک تمجید که بر فرآورده تمرکز دارد استفاده نماید.

در الگوی مدیریت کلاس گلاسز که بر مبنای کتاب واقعیت درمانی او مطرح‌شده است ریشه تمامی مشکلات انضباطی دانش‌آموزان عدم تطابق بین دنیای کیفی درون آن‌ها و دنیای واقعی‌شان است که در مدرسه تجربه می‌کنند (Uredi, 2023). لذا هرگاه محیط کلاس نتواند نیازهای اساسی دانش‌آموزان را تأمین کند دانش‌آموزان تلاش می‌کنند محیط و شرایط محیطی را تغییر دهند تا بخشی از نیازهای آن‌ها

تأمین شود. مهم‌ترین این نیازها عبارت‌اند از نیاز به احساس تعلق، نیاز به احساس قدرت، نیاز به آزادی و نیاز به شادی و نشاط است. گلاسرها تنها راه اصلاح رفتار نامطلوب یک دانش‌آموز را پذیرش مسئولیت آن رفتار از سوی وی و انتخاب آگاهانه‌اش برای کنترل آن رفتار می‌دانند. در این مسیر برای کنترل رفتارهای نامطلوب باید به دانش‌آموزان حق انتخاب داد و آن‌ها را مسئول عواقب انتخاب خود کرد.

آخرین الگوی مدیریت کلاس توسط گوردون با تأکید بر خودانضباطی و اصول دموکراتیک مطرح شده است که کاملاً منطبق بر نگرش انسان‌گرایی راجرز است. از دیدگاه گوردون، توصیه، پند و اندرز لزوماً منجر به کاهش رفتارهای نامطلوب در دانش‌آموزان نمی‌شود و بهترین و اثربخش‌ترین تکنیک مدیریت کلاس، ایجاد روابط مثبت با دانش‌آموزان است. لذا معلم می‌بایستی یک فضای گفتگویی را فراهم کند تا از طریق آن خود دانش‌آموز پیرامون رفتار نامطلوبش تأمل کرده و از درون به این باور برسد که رفتارش نیازمند اصلاح است. از نقطه نظر گوردون، پاشنه آشیل برخورد با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان موانع ارتباطی همچون تهدید کردن، امر کردن، توصیه کردن، قضاوت کردن و تمسخر کردن است که معلم باید از آن‌ها اجتناب کند.

بر مبنای این چارچوب‌های نظری ذکرشده، ابزار گوناگونی برای سنجش کم و کیف مدیریت کلاس ساخته شده است که اکثر آن‌ها در قالب پرسشنامه طراحی شده‌اند. پرسشنامه مدیریت کلاس^۱ Díaz et al. (2018) یکی از ابزار سنجش مدیریت کلاس است که از معلمان می‌خواهد مدیریت کلاس خود را ارزیابی کنند. در این پرسشنامه دارای ۵۳ گویه تحت سه خرده مقیاس انضباط، آموزش و روابط بین فردی طراحی و هنجاریابی شده است. پرسشنامه دیگری با عنوان پرسشنامه تعامل معلم^۲ توسط Wubbels و همکاران در سال ۲۰۰۶ طراحی شده است که بر مبنای الگوی تعامل بین معلم و دانش‌آموزان است. این پرسشنامه علاوه بر خرده مقیاس الگوی تعاملی خرده مقیاس دیگری تحت عنوان رعایت نظم و انضباط دارد. همچنین پرسشنامه دیگری با عنوان سیستم نمره‌گذاری/ارزیابی کلاس^۳ توسط Pianta و همکاران در سال ۲۰۱۲ طراحی شد که مقیاس مدیریت کلاس را تحت سه خرده مقیاس حمایت عاطفی، سازمان‌دهی کلاسی و پشتیبانی آموزشی تعریف کرد.

بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه مدیریت کلاس با محوریت بررسی اثربخشی دوره‌های تربیت معلم بر افزایش سواد مدیریت کلاس (Freiberg & Lapointe, 2006)، نگرش معلمان به رفتارهای انضباطی (Dicke et al., 2014)، رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس و خودکارآمدی معلمان (اعرابی و محمدی احدآبادی، ۱۳۹۹) و رابطه الگوی مدیریت کلاس با میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان (حجازی و همکاران، ۱۴۰۳) صورت گرفته است؛ اما پژوهش‌های کمی با محوریت

¹ the classroom management questionnaire (CMQ)

² the questionnaire on teacher interaction (QTI)

³ the classroom assessment scoring system (CLASS)

بررسی نگرش دانشجو معلمان و معلمان پیرامون مدیریت کلاس انجام شده است (Voss et al., 2017). ازجمله پژوهش‌های محدود در این حوزه می‌توان به پژوهش Johnson در سال ۱۹۹۴ میلادی اشاره کرد که نگرش مدیریت کلاس ۸۵ دانشجو معلم رشته آموزش ابتدایی را موردبررسی قرار داد. ابزار به‌کاررفته در این پژوهش پرسشنامه‌ای بود که بر مبنای طبقه‌بندی Brophy (1995) از نگرش مدیریت کلاس طراحی شده بود. این طبقه‌بندی، نگرش مدیریت کلاس را در سه مؤلفه الگوی مبتنی بر مقررات، الگوی سلطه‌طلبانه و الگوی مهرورزی تقسیم‌بندی می‌کرد. نتایج این پژوهش نشان داد نگرش مدیریت کلاس آزمودنی‌های این پژوهش عمدتاً با الگوی مبتنی بر مقررات تناسب دارد و رگه‌هایی از دو الگوی دیگر نیز قابل مشاهده است.

در پژوهش دیگری که در قالب همین چارچوب نظری انجام شد (Ayebo and Assuah, 2017) دانش مدیریت کلاس ۷۲ دانش‌آموخته دانشگاه تربیت معلم در کشور آمریکا را موردبررسی قرار دادند. یکی از ابزار به‌کاررفته در این پژوهش پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۲۱ گویه بود که تحت سه خرده مقیاس رویکردهای مبتنی بر مقررات، سلطه‌طلبانه و مهرورزانه بود. نتایج این پژوهش نیز نشان داد دانش مدیریت کلاس آزمودنی‌ها مشتمل بر رویکردهای مبتنی بر مقررات که به تعیین قوانین و مقررات به‌عنوان مهم‌ترین ابزار کنترل کلاس تأکید دارد بود. حال آنکه سهم رویکرد سلطه‌طلبانه که به تنبیه به‌عنوان اثربخش‌ترین راهبرد کنترل کلاس تأکید دارد و رویکرد مهرورزانه که بر ایجاد روابط صمیمی با دانش‌آموزان تأکید می‌کند، ناچیز بود.

نظر به اینکه پژوهش‌های درخور توجهی در حوزه نگرش مدیریتی دانش‌آموختگان دانشگاه‌های تربیت معلم صورت نگرفته است و این بخش از صلاحیت حرفه‌ای نومعلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (Shank & Santiago, 2022؛ طهماسبی و همکاران، ۱۴۰۳)، این پژوهش بر آن است تا کم و کیف نگرش دانش‌آموختگان رشته دبیری زبان انگلیسی را در حوزه مدیریت کلاس موردبررسی قرار دهد. با توجه به اینکه مؤلفه نگرش مدیریتی معلمان با ارائه چارچوب‌های نظری جدیدتر تغییر و تحولاتی را تجربه کرده است طراحی ابزار سنجش این متغیر نیز ازجمله حوزه‌های بکر پژوهشی است که در این پژوهش به آن نیز پرداخته می‌شود. به بیان دقیق‌تر می‌توان گفت این پژوهش ضمن طراحی پرسشنامه سنجش نگرش دانش‌آموختگان رشته دبیری زبان انگلیسی به مدیریت کلاس، دو هدف جزئی زیر را دنبال می‌کند: (۱) سنجش نگرش مدیریتی این دانش‌آموختگان و (۲) بررسی تأثیر احتمالی جنسیت بر نگرش مدیریت کلاس دانش‌آموختگان. با در نظر گرفتن این اهداف می‌توان گفت این پژوهش به دنبال پاسخ به سه سؤال زیر است:

(۱) نگرش دانش‌آموختگان رشته دبیری زبان انگلیسی به مدیریت کلاس از چه الگوی کلی تبعیت می‌کند؟

۲) آیا بین نگرش این دانش‌آموختگان به الگوهای شناخته‌شده مدیریت کلاس تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

۳) آیا بین نگرش دانش‌آموختگان دختر و پسر به این الگوها تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

روش‌شناسی

روش پژوهش: با توجه به ماهیت مسئله این پژوهش، روش این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی-مقطعی^۱ بود.

نمونه پژوهش: نمونه‌ای انتخاب‌شده پژوهش ۶۳ نفر از دانش‌آموختگان رشته دبیری زبان انگلیسی در پردیس‌های دخترانه و پسرانه دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی بودند که از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. از این تعداد ۳۵ دانش‌آموخته دختر و ۲۸ دانش‌آموخته پسر بودند.

ابزار پژوهش: در این پژوهش به‌منظور جمع‌آوری داده‌های موردنیاز پرسشنامه‌ای مشتمل بر ۳۰ گویه در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) طراحی و اعتبارسنجی شد. این پرسشنامه مشتمل بر شش خرده مقیاس بود که برای هر یک از خرده مقیاس‌ها پنج گویه طراحی شد. برای اطمینان از روایی محتوایی ابزار، خرده مقیاس‌ها و گویه‌های مربوطه در اختیار سه تن از اساتید رشته زبان انگلیسی دانشگاه قرار گرفت و بر اساس نظرات آن‌ها اصلاحات مختصری صورت گرفت. برای اطمینان از پایایی پرسشنامه، در قالب یک مطالعه آزمایشی (پایلوت) از ۲۲ نفر از دانش‌آموختگان خواسته شد تا به سؤالات پرسشنامه پاسخ دهند. سپس ضریب پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای به‌دست‌آمده ۰/۷۸ محاسبه گردید که نشان از پایایی قابل‌قبول پرسشنامه داشت.

روند جمع‌آوری داده‌ها: در اولین گام ادبیات حوزه مدیریت کلاس موردبررسی کامل قرار گرفت تا الگوهای مطرح مدیریت کلاس شناسایی گردند. پس از انتخاب شش الگوی معتبر، اصول و مبانی هر یک برای طراحی گویه‌های پرسشنامه موردبررسی دقیق قرار گرفت. با بررسی منابع معتبر برای هر یک از این الگوها ۷ گویه (مجموعاً ۴۲ گویه) طراحی شد و همراه با منابع در اختیار سه تن از اساتید دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا این گویه‌ها را بر اساس میزان ارتباط آن‌ها با اصول و مبانی هر یک از الگوها از بیشترین ارتباط به کمترین ارتباط مرتب نمایند. بر اساس رتبه‌بندی صورت گرفته، برای هر یک از الگوها ۵ گویه (مجموعاً ۳۰ گویه) انتخاب شد. سپس پرسشنامه در اختیار ۵ تن از دانش‌آموختگان قرار گرفت تا نظرات خود را پیرامون ابهام‌های احتمالی گویه‌ها بیان نمایند. بر اساس نظرات مطرح‌شده، برخی اصلاحات جزئی صورت گرفت و از پایایی آن در یک مطالعه آزمایشی اطمینان

¹ Cross-sectional survey

حاصل شد. سپس ویراست نهایی آن در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت و پاسخ‌های آن‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها، آمار توصیفی مشتمل بر میانگین و انحراف معیار برای شش خرده مقیاس پرسشنامه استخراج گردید. جدول (۱) نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه را نشان می‌دهد.

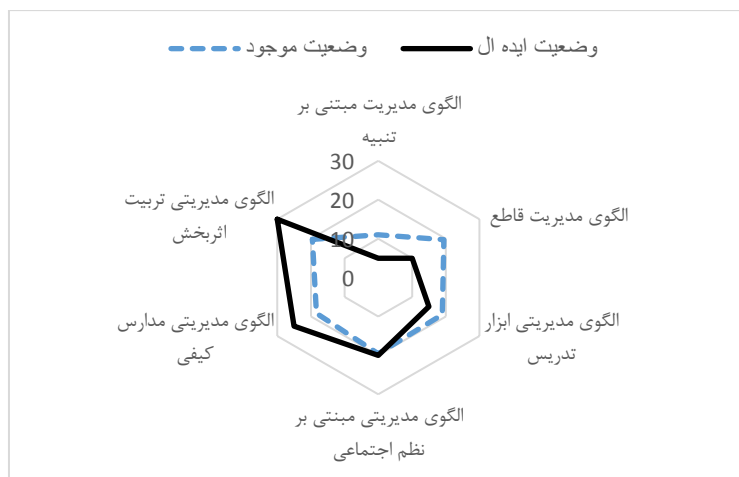
جدول ۱: آمار توصیفی خرده مقیاس‌های پرسشنامه

خرده مقیاس‌ها	تعداد	پایین‌ترین نمره	بالا‌ترین نمره	میانگین	انحراف معیار
الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه	۶۳	۵	۲۱	۱۱/۰	۳/۴۹
الگوی مدیریت قاطع	۶۳	۱۵	۲۵	۱۹/۴۴	۲/۵۱
الگوی مدیریتی ابزار تدریس	۶۳	۸	۲۲	۱۸/۹۸	۲/۵۱
الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی	۶۳	۱۱	۲۵	۱۹/۵۸	۲/۸۹
الگوی مدیریتی مدارس کیفی	۶۳	۹	۲۴	۱۸/۳۶	۲/۸۵
الگوی مدیریتی تربیت اثربخش	۶۳	۱۳	۲۴	۱۹/۵۷	۲/۲۵

همان‌گونه که داده‌های جدول نشان می‌دهد الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه با کسب میانگین ۱۱ از حداکثر نمره ۲۵ با کمترین اقبال و الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی با میانگین ۱۹/۵۸ با بیشترین اقبال از سوی آزمودنی‌ها مواجه شد. همان‌گونه که نمودار (۱) نشان می‌دهد به‌جز الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه، دیگر الگوهای مدیریت کلاس در سطح کم‌وبیش یکسانی از سوی آزمودنی‌ها ارزیابی شدند.

با فرض اینکه شش الگوی مطرح‌شده در گذر زمان تکمیل‌شده باشند و متأثر از یافته‌های پژوهشی در حوزه مدیریت کلاس یکی پس از دیگری از اثربخشی بیشتری برخوردار شده باشند، الگوی مستخرج از داده‌های این پژوهش در مقایسه با الگوی ایده‌ال در نمودار ۱ ارائه شده است.

نمودار ۱: الگوی مستخرج از داده‌ها در مقایسه با الگوی ایده‌ال



برای بررسی معنی دار بودن تفاوت احتمالی بین میانگین الگوهای مدیریتی ابتدا نرمال بودن داده‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج حاصل در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

خرده مقیاس‌ها	آماره	درجه آزادی	سطح معنی داری
الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه	۰/۱۵۲	۶۳	۰/۰۰۱
الگوی مدیریت قاطع	۰/۱۲۶	۶۳	۰/۰۱۵
الگوی مدیریت ابزار تدریس	۰/۱۸۹	۶۳	۰/۰۰۰
الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی	۰/۱۳۴	۶۳	۰/۰۰۷
الگوی مدیریتی مدارس کیفی	۰/۱۱۲	۶۳	۰/۰۴۸
الگوی مدیریتی تربیت اثر بخش	۰/۱۴۷	۶۳	۰/۰۰۲

همان گونه که داده‌های جدول نشان می‌دهد سطح معنی داری به دست آمده برای کلیه داده‌ها کوچک‌تر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد داده‌ها نرمال نیستند؛ بنابراین می‌بایست از آزمون‌های غیر پارامتریک برای استخراج آماره استنباطی استفاده شود.

با توجه به اینکه یک گروه از آزمودنی‌ها شش الگوی مدیریتی را مورد ارزیابی قرار داده بودند و هدف از تجزیه و تحلیل بررسی تفاوت احتمالی بین شش دسته از داده‌های غیرنرمال بود از آزمون فریدمن^۱ استفاده گردید. آمار توصیفی این آزمون در جداول ۳ و ۴ نشان داده شده است.

^۱ Friedman Test

جدول ۳: آمار توصیفی آزمون فریدمن مشتعل بر صدک‌ها

صدک			تعداد	خرده مقیاس‌ها
75th	50th	25th		
۱۳	۱۰	۹	۶۳	الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه
۲۱	۱۹	۱۸	۶۳	الگوی مدیریت قاطع
۲۱	۱۹	۱۸	۶۳	الگوی مدیریتی ابزار تدریس
۲۱	۲۰	۱۸	۶۳	الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی
۲۰	۱۹	۱۶	۶۳	الگوی مدیریتی مدارس کیفی
۲۱	۲۰	۱۸	۶۳	الگوی مدیریتی تربیت اثربخش

جدول ۴: آمار توصیفی آزمون فریدمن مشتعل بر میانگین رتبه‌ها

میانگین رتبه	خرده مقیاس‌ها
۱/۳۲	الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه
۴/۱۱	الگوی مدیریت قاطع
۳/۸۳	الگوی مدیریتی ابزار تدریس
۴/۲۷	الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی
۳/۲۹	الگوی مدیریتی مدارس کیفی
۴/۱۸	الگوی مدیریتی تربیت اثربخش

نتایج حاصل از آزمون فریدمن نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین ارزیابی آزمودنی‌ها از شش الگوی مدیریتی وجود دارد ($\chi^2(5) = 122.097, p = 0.000$). نتایج در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵: آمار استنباطی آزمون فریدمن

۶۳	تعداد
۱۲۲/۰۹۷	خی دو
۵	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری

برای بررسی تفاوت‌های احتمالی بین تک‌تک داده‌ها از آزمون رتبه علامت‌دار ویلکاکسون^۱ استفاده شد. نتایج حاصل از آزمون‌ها در جدول ۶ آمده است.

^۱ Wilcoxon signed-rank tests

جدول ۶: آمار استنباطی آزمون تعقیبی ویلکاکسون

مبتنی بر تنبیه - مدیریت قاطع	مبتنی بر تنبیه - ابزار تدریس	مبتنی بر تنبیه - مبتنی بر نظم اجتماعی	مبتنی بر تنبیه - مدارس کیفی	مبتنی بر تنبیه - تربیت اثربخش	مدیریت قاطع - ابزار تدریس	مدیریت قاطع - مبتنی بر نظم اجتماعی	مدیریت قاطع - مدارس کیفی	مدیریت قاطع - تربیت اثربخش	ابزار تدریس - مبتنی بر نظم اجتماعی	ابزار تدریس - مدارس کیفی	ابزار تدریس - تربیت اثربخش	مبتنی بر نظم اجتماعی - مدارس کیفی	مبتنی بر نظم اجتماعی - تربیت اثربخش	مدارس کیفی - تربیت اثربخش
Z	-۶/۳۷ ^b	-۶/۳۸ ^b	-۶/۴۹ ^b	-۶/۳۸ ^b	-۶/۶۸ ^b	-۱/۰۱ ^c	-۷۶/۰ ^b	-۲/۳۰ ^c	-۰/۵۱۶ ^b	-۱/۱۸۰ ^b	-۱/۴۹ ^c	-۱/۰۵ ^b	-۴/۰۴ ^c	-۰/۳۷ ^c
Sig. (2-tailed)	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۳۱۰	۰/۴۴۶	۰/۰۲۱	۰/۶۰۶	۰/۳۲۸	۰/۰۴۸	۰/۲۹۲	۰/۰۰۰	۰/۷۸۴

همان‌گونه که نتایج جدول نشان می‌دهد الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه با الگوی مدیریت قاطع ($Z = -6.73$, $p = 0.000$) با الگوهای زیر تفاوت معنی‌داری داشت: الگوی مدیریتی ابزار تدریس ($Z = -6.38$, $p = 0.000$)، الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی ($Z = -6.49$, $p = 0.000$)، الگوی مدیریتی مدارس کیفی ($Z = -6.28$, $p = 0.000$) و الگوی مدیریتی تربیت اثربخش ($Z = -6.68$, $p = 0.000$). همچنین الگوی مدیریتی مدارس کیفی با الگوهای زیر تفاوت معنی‌داری نشان داد: الگوی مدیریت قاطع ($Z = -2.30$, $p = 0.021$)، الگوی ابزار تدریس ($Z = -1.94$, $p = 0.048$)، الگوی مبتنی بر نظم اجتماعی ($Z = -4.04$, $p = 0.000$) و الگوی مدیریتی تربیت اثربخش ($Z = -3.58$, $p = 0.000$). بین جفت الگوهای مدیریت قاطع - ابزار تدریس، مدیریت قاطع - مبتنی بر نظم اجتماعی، مدیریت قاطع - تربیت اثربخش، ابزار تدریس - مبتنی بر نظم اجتماعی، ابزار تدریس - تربیت اثربخش و مبتنی بر نظم اجتماعی - تربیت اثربخش تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید.

همچنین ارزیابی آزمودنی از الگوهای شش گانه مدیریت کلاس به تفکیک برای آزمودنی‌های دختر و پسر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از آمار توصیفی این آزمون‌ها در جدول (۷) ارائه شده است.

جدول ۷: آمار توصیفی آزمون تأثیر جنسیت مان‌ویتنی‌یو

الگوها	جنسیت	مجموع رتبه‌ها	میانگین رتبه
الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه	دختر (۳۵)	۱۰۲۸	۲۹/۳۷
	پسر (۲۸)	۹۸۸	۳۵/۲۹
الگوی مدیریت قاطع	دختر (۳۵)	۱۲۰۲	۳۴/۳۴
	پسر (۲۸)	۸۱۴	۲۹/۰۷
الگوی مدیریتی ابزار تدریس	دختر (۳۵)	۱۱۶۶	۳۳/۳۱
	پسر (۲۸)	۸۵۰	۳۰/۳۶
الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی	دختر (۳۵)	۱۲۹۵	۳۷/۰۰
	پسر (۲۸)	۷۲۱	۲۵/۷۵
الگوی مدیریتی مدارس کیفی	دختر (۳۵)	۱۱۵۰/۵	۳۲/۸۷
	پسر (۲۸)	۸۶۵/۵	۳۰/۹۱
الگوی مدیریتی تربیت اثربخش	دختر (۳۵)	۱۲۴۱/۵	۳۵/۴۷
	پسر (۲۸)	۷۷۴/۵	۲۷/۶۶
کل الگوها	دختر (۳۵)	۱۲۳۳	۳۵/۲۳
	پسر (۲۸)	۷۸۳	۲۷/۹۶

برای بررسی تفاوت احتمالی بین آزمودنی‌های دختر و پسر از منظر نگرش‌شان به الگوهای شش گانه مدیریت کلاس با توجه به نرمال نبودن داده‌ها از آزمون مان‌ویتنی‌یو استفاده شد. جدول ۸ داده‌های مربوطه را نشان می‌دهد.

جدول ۸: آمار استنباطی آزمون تأثیر جنسیت مان‌ویتنی‌یو

کل الگوها	الگوی مدیریتی تربیت اثربخش	الگوی مدیریتی مدارس کیفی	الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی	الگوی مدیریتی ابزار تدریس	الگوی مدیریتی قاطع	الگوی مدیریتی مبتنی بر تنبیه
Mann-Whitney U	۳۶۸/۵	۴۵۹/۵	۳۱۵	۴۴۴	۴۰۸	۳۹۸
Wilcoxon W	۷۴۴/۵	۸۶۵/۵	۷۲۱	۸۵۰	۸۱۴	۱۰۲۸
Z	-۱/۷۰۲	-۰/۴۲۵	-۲/۴۴۱	-۰/۶۴۵	-۱/۱۴۴	-۱/۲۸۰
Asymp. Sig. (2-tailed)	۰/۰۸۹	۰/۶۷۱	۰/۰۱۵	۰/۵۱۹	۰/۲۵۳	۰/۲۰۰

a. Grouping Variable: Gender

نتایج حاصل از آزمون‌ها نشان داد که آزمودنی‌های دختر و پسر فقط الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی را به‌طور معنی‌داری متفاوت ارزیابی کردند ($U = 315, p = 0.015$) و در سایر الگوها و کل پرسشنامه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد (جدول ۸).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش ضمن طراحی پرسشنامه سنجش نگرش مدیریت کلاس دانش‌آموختگان رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، نگرش این دانش‌آموختگان را از منظر شش الگوی شناخته‌شده مدیریت کلاس ارزیابی نمود و تأثیر احتمالی جنسیت بر این نگرش موردبررسی قرار داد. در خصوص هدف اول این پژوهش یافته‌های این پژوهش نشان داد نگرش مدیریت کلاس این دانش‌آموختگان تفاوت چندانی با الگوهای ایده‌آل مدیریت کلاس ندارد. از دیدگاه این آزمودنی‌ها، الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه ناکارآمد است اما پنج الگوی دیگر مطرح‌شده کاربست‌های در فرایند مدیریت کلاس در مدارس جامعه ایران دارد. در راستای هدف دوم پژوهش، یافته‌های این پژوهش همچنین نشان داد بین نگرش مدیریت کلاس دانش‌آموختگان دختر و پسر تفاوت آن‌چنانی وجود ندارد.

مقایسه الگوی نگرش مدیریت کلاس دانش‌آموختگان با الگوی ایده‌آل در نمودار ۱ نشان می‌دهد این دانش‌آموختگان هنوز تحت تأثیر مکتب روانشناسی رفتارگرایی به تأثیر تنبیه مطرح‌شده در الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه و تشویق مطرح‌شده در الگوی مدیریت قاطع باور دارند. وجود رگه‌هایی از باور به اثربخشی استفاده از پیامدهای رفتار برای کنترل کلاس با توجه به تجربیات پیشین این دانش‌آموختگان در طول دوران تحصیلاتشان که از آن با عنوان مشاهده شاگردی (لورتی، ۱۹۷۵) نام‌برده می‌شود دور از انتظار نیست. پژوهش‌های فراوانی صورت گرفته است که نشان می‌دهد تنبیه به‌عنوان ابزار کنترل کلاس اثر کوتاه‌مدتی بر اصلاح رفتار دارد (Tuber, 2007). همچنین صاحب‌نظران در خصوص اثربخشی استفاده بیش‌ازحد از تشویق و مشوق‌های بیرونی برای کنترل رفتار هشدار می‌دهند و در خصوص کارایی آن در درازمدت هشدار می‌دهند. لذا به نظر می‌رسد نگاه نسبتاً مثبت به این دو الگو مدیریت کلاس که در پیوستار کنترل-مدیریت-اثربخشی^۱ مطرح‌شده توسط Lewis (1997) در کرانه کنترل قرار می‌گیرند نیاز به اصلاح دارد. همچنین در پیوستار مداخله‌گری و لفت‌گنگ و گلیکمن (۱۹۸۰) مشتمل بر رویکرد مداخله‌گرانه-تعاملی-غیرمداخله‌گرانه، این دو الگو در کرانه رویکرد مداخله‌گرانه قرار می‌گیرد.

¹ manage-control-influence

دو الگوی دیگر مستخرج از داده‌های این پژوهش، الگوی مدیریتی ابزار تدریس و الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی، بیشترین قرابت را با الگوی ایده‌آل مدیریت کلاس دارند. مضمون کلی این دو الگو تناسب کاملی با مؤلفه مدیریت در پیوستار لوپس (۱۹۹۷) دارد. الگوی مدیریتی ابزار تدریس که توسط جونز (۱۹۸۷؛ ۲۰۰۷) مطرح شد با تغییر رویکرد مدیریت فردی به رویکرد مدیریت گروهی، نگاه جامع‌تری به مدیریت کلاس مطرح می‌کند. این رویکرد جامع در الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی دریکرز (۱۹۷۷) نیز مشهود است. همچنین این دو الگو با رویکرد تعاملی ولفگنگ و گلیکمن (۱۹۸۰) تطابق دارند. نگرش مطلوب آزمودنی‌های این پژوهش در خصوص این دو الگو را می‌توان به گذراندن دروس تربیتی یا موضوعی-تربیتی برنامه درسی نسبت داد. تجارب کم‌وبیش ناموفق کسب‌شده در دوران تحصیل از یک‌طرف و آشنایی با مبانی نظری جدید در دوره تربیت‌معلم از طرف دیگر باعث گردیده دانش‌آموختگان دانشگاه نگاه منتقدانه‌ای به رویه‌های قالب در مدیریت کلاس مدارس داشته باشند و ضمن اذعان به ناکارآمدی الگوی مبتنی بر تنبیه و الگوی مدیریت قاطع، اتخاذ رویکردهای جایگزین را امری ضروری بدانند.

نگرش مدیریت کلاس این دانش‌آموختگان در خصوص دو الگوی مدیریت مدارس کیفی و مبتنی بر نظم اجتماعی نسبت به الگوی ایده‌آل از سطح پایین‌تری برخوردار است. این دو الگو که در طبقه‌بندی رویکرد غیرمداخله‌گرانه ولفگنگ و گلیکمن (۱۹۸۰) و متناسب با رویکرد اثربخشی لوپس (۱۹۹۷) است از نگرش روانشناسی رفتارگرایی فاصله گرفته و به رویکرد انسان‌گرایی راجرز نزدیک می‌شود (Tuber, 2007). فاصله نسبی نگرش دانش‌آموختگان با این الگوها را می‌توان به جدید بودن این رویکردها در حوزه مدیریت کلاس نسبت داد. از طرفی بافت اجتماعی-فرهنگی قالب در مدارس شاید پذیرای رویکردهای غیرمداخله‌گرانه نباشد و لذا ممکن است در نظام ارزشی دانش‌آموختگان از اعتبار بالایی برخوردار نباشد. این می‌توان نشان از آن داشته باشد که رویکرد دانش-آموز محور^۱ که نیازهای فراگیران را فرایند آموزش اولویت اول می‌داند همچنان در سایه رویکرد معلم-محور^۲ قرار دارد.

تفاوت معنی‌دار بین ارزیابی آزمودنی‌ها از الگوی مدیریت مبتنی بر تنبیه با دیگر الگوها نشان از نگرش منفی آن‌ها به این الگوی مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی دارد؛ اما با مقایسه بین جایگاه این الگو در مدل استخراج‌شده نمودار ۱ با الگوی ایده‌آل می‌توان دریافت که هنوز رگه‌هایی از باور به اثربخشی تنبیه در مدیریت کلاس در جامعه مورد مطالعه وجود دارد. شاید بتوان گفت به واسطه تجربیات آزمودنی‌ها از اثربخشی تنبیه در ادوار گذشته تحصیلی از یک‌طرف در خصوص نگرش‌ها نسبت به این الگوی مدیریتی منفی است اما از طرف دیگر به دلیل فراوانی آن و تأثیر زود هنگام آن هنوز موضع آزمودنی‌ها پیرامون این الگوی تربیتی با الگوی ایده‌آل کمی فاصله دارد. همچنین تفاوت معنی‌دار الگوی مدیریت مدارس کیفی

^۱ learner-centered approach

^۲ teacher-centered approach

با دیگر الگوها نشان می‌دهد درحالی که آزمودنی‌ها اثربخشی این الگو را در مدیریت کلاس در سطح قابل قبولی ارزیابی می‌کنند، هنوز این الگو در مقایسه با الگوهای دیگر این ظرفیت را دارد تا جایگاه ارزشمندتری در نظام مدیریت کلاس معلمان پیدا کند. این الگو که ریشه اصلی رفتارهای انضباطی دانش آموزان را نیازهای برآورده نشده آن‌ها می‌داند (Frey & Wilhite, 2005)، بر خودکنترلی دانش آموزان به‌عنوان بهترین ابزار مدیریت کلاس تأکید دارد. لذا در بافت اجتماعی فرهنگی جامعه مورد مطالعه که اساساً بر رویکرد معلم -محور است دور از انتظار نیست که هنوز جایگاه مطلوب را در مقایسه با دیگر الگوها کسب نکرده باشد.

عدم وجود تفاوت بین نگرش آزمودنی‌های دختر و پسر به اثربخشی پنج الگوهای مدیریتی از مجموع شش الگو نشان می‌دهد شرایط حاکم بر محیط‌های آموزشی دخترانه و پسرانه تفاوت آن‌چنانی باهم ندارند و جنسیت لزوماً منجر به اتخاذ رویکردهای متفاوت نمی‌شود. البته باید توجه داشت که در اکثریت قریب به اتفاق موارد، کلاس‌های مدارس با معلمان هم‌جنس مدیریت می‌شود و حضور معلمان مرد در مدارس دخترانه و یا معلمان زن در مدارس پسرانه احتمالاً بر رویکرد مدیریتی آنان تأثیرگذار می‌بود. در این پژوهش تنها الگوی متفاوت از منظر متغیر جنسیت الگوی مدیریتی مبتنی بر نظم اجتماعی بود که آزمودنی‌های دختر نگرش مثبت‌تری نسبت به آزمودنی‌های پسر به آن داشتند. با بررسی گویه‌های مربوط به این الگو می‌توان نتیجه گرفت با نگاه به الگوهای ارتباطی قالب در مدارس پسرانه در مقایسه با این الگوها در مدارس دخترانه این یافته نیز دور از انتظار نیست.

این پژوهش همانند تمامی پژوهش‌ها در مسیر اجرا با برخی محدودیت‌ها روبرو بود. اولین محدودیت این پژوهش انتخاب آزمودنی‌هایی بود که تجربه کار بست این الگوهای مدیریتی را در فضای واقعی کلاس داشته باشند. اگرچه شرکت‌کنندگان در این پژوهش تجربه دو سال حضور در مدارس را به‌عنوان کارورز داشتند اما بدون شک تجربه معلمی می‌توانست یافته‌ها را دستخوش تغییر کند. لذا به پژوهشگران علاقه‌مند توصیه می‌گردد در پژوهش‌های آتی خود جایگاه این الگوها را در بین نومعلمان و معلمان باسابقه مورد بررسی قرار دهند. این پژوهش به دلیل برخی محدودیت‌ها و ملاحظات فقط از ابزار پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرد. نظر به اینکه ارزیابی الگوهای مدیریت کلاس در حیطه سنجش نگرش‌ها و باورها قرار می‌گیرد و سنجش دقیق‌تر این دست متغیرها نیازمند سه سویه سازی در جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها است به پژوهشگرهای علاقه‌مند توصیه می‌گردد در قالب طرح‌های پژوهشی آمیخته از ابزار دیگری همچون مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کنند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش به برنامه‌ریزان درسی دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌گردد نظر به اهمیت مؤلفه مدیریت کلاس در شایستگی‌های حرفه‌ای دانش‌آموختگان این دانشگاه، واحدهای درسی بیشتری را در برنامه درسی آن‌ها تعریف نمایند. در برنامه درسی فعلی یک درس تک‌واحدی تحت عنوان

تجربه‌های خاص حرفه‌ای باهدف تقویت دانش و مهارت مدیریت کلاس تعریف شده است که به‌زعم اکثر صاحب‌نظران نیاز دانش‌آموختگان را تأمین نمی‌کند. همچنین نظر به اینکه مدیریت کلاس در دو بعد دانش و مهارت در صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تعریف می‌شود (خداامردی و مقصودی، ۱۳۹۹)، به اساتید دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌گردد با بهره‌گیری از واحدهای کارورزی، علاوه برافزایش دانش مدیریت کلاس، زمینه تقویت مهارت‌های مدیریت کلاس را برای معلمان فراهم سازند. بدون شک شایستگی نومعلمان در مدیریت کلاس در مسیر توسعه حرفه‌ای نیازمند بازآموزی است. لذا به مدیران و سیاست‌گذاران در آموزش و پرورش پیشنهاد می‌گردد نظر به دغدغه فراوان دانش‌آموختگان و نومعلمان در خصوص مدیریت کلاس، دوره‌های ضمن خدمت با محوریت مدیریت کلاس طرحی و اجرا نمایند تا نگرش، دانش و مهارت‌های معلمان را در حوزه مدیریت کلاس تقویت نمایند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آن‌هاست.

مشارکت نویسندگان: میزان مشارکت نویسندگان در این اثر برای نویسنده اول ۷۰٪ (خلق ایده، نگارش ادبیات پژوهش، جمع‌آوری داده‌ها، تفسیر نتایج) و برای نویسنده دوم ۳۰٪ (تحلیل داده‌ها و بازخوانی و ویرایش متن) است.

دسترسی به داده‌ها: داده‌ها به دلیل محدودیت‌های اخلاقی قابل اشتراک‌گذاری عمومی نیست.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش: در طول آماده‌سازی این اثر، نویسندگان از هیچ ابزار هوش مصنوعی استفاده نکردند.

تعارض منافع: بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی: مقاله حاضر بدون حمایت مالی انجام‌یافته است.

سپاسگزاری: نگارندگان بر خود لازم می‌دانند دانشجویان رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان پردیس‌های استان مرکزی بابت مشارکت در جمع‌آوری داده‌ها سپاسگزاری نمایند.

ORCID

Abolfazl Khodamoradi
Majid Nowruzi



<http://orcid.org/0000-0002-8910-0555>
<http://orcid.org/0000-0001-5682-7478>

منابع فارسی

احمدی، حسن (۱۴۰۵). چالشهای نومعلمان در مدارس ابتدایی: مورد مطالعه ورودی ۹۹ دانشگاه فرهنگیان. *نظریه و عمل در تربیت معلم*، ۱۲(۲۱)، ۱۳۱-۱۴۶.
<https://doi.org/10.48310/itt.2024.16246.910>

اعرابی، پریرا و محمدی احدآبادی، ناصر (۱۳۹۹). نقش میانجی خودکارآمدی معلمان در رابطه بین سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان. *فصلنامه توسعه حرفه ای معلم*، ۱۰۵-۱۲۰، (۴)۵.

افتخاری، عفت، اسدپور، سارا، یاری، دهنوی مراد و افتخاری، حجت (۱۴۰۳). شناسایی شاخصه‌های معلمان فکور از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس شهرستان نی ریز. *نظریه و عمل در تربیت معلم*، ۱۰(۱۷)، ۳۰۶-۳۲۳.
<https://doi.org/10.48310/itt.2024.3374>

حجازی، اسد، علی پور، فرهاد و نیک پی، امیرحسین (۱۴۰۳). رابطه بین نقش حرفه ای معلمان در سبک مدیریت کلاس و شبکه حمایت اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه توسعه حرفه ای معلم*، ۹(۴)، ۵۱-۷۲.
<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17514.1771>

خدامرادی، ابوالفضل و مقصودی، مجتبی. (۱۳۹۹). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه صلاحیتهای حرفه ای معلمان زبان انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۱)، ۱۶۷-۱۹۵.
<https://doi.org/10.22067/lts.v53i1.79165>

طهماسبی، فاطمه، قلتاش، عباس، هاشمی، سید احمد و ماشینچی، علی اصغر (۱۴۰۳). الگوی صلاحیت های حرفه ای معلمان کلاس های چندپایه. *فصلنامه توسعه حرفه ای معلم*، ۹(۴)، ۹۷-۱۲۳.

محمودی، مهدی (۱۴۰۳). شناسایی و تحلیل صلاحیت حرفه ای معلمان آموزش و پرورش استثنایی. *نظریه و عمل در تربیت معلم*، ۱۰(۱۷)، ۱۰۹-۱۲۴.
<https://doi.org/10.48310/itt.2023.3162>

References

- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- Ahmadi, H. (2026). Challenges of new teachers in elementary schools: the study of 99 incoming students of Farhangian University. *The Journal of Theory and*

- Practice in Teacher Education*, 12(21), 131-146. <https://doi.org/110.48310/itt.2024.16148.902> [In Persian]
- Arabi, P., & Mohamadi Ahmad Abadi, N. (2021). The mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between classroom management styles and students' metacognitive skills. *Journal of Teacher's Professional Development*, 5(4), 105-120. [In Persian]
- Ayar, Z. (2023). The driving forces behind teacher attrition and its multifaceted face in language teaching: A scoping review of the articles from 2000 to 2020. In S. Karpava (Ed.), *Handbook of research on language teacher identity* (pp. 310-328). IGI Global Scientific Publishing.
- Ayebo, A., & Assuah, C. (2017). Exploring teachers' knowledge of classroom management and control. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 14(1), 169-185.
- Bagley, W. (1907). *Classroom management*. Macmillan.
- Canter, L., & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. Lee Canter & Associates.
- Díaz, C., González, G., Jara-Ramírez, L. I., & Muñoz-Parra, J. A. (2018). Validation of a classroom management questionnaire for pre- and in-service teachers of English. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 263-286.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 1-15.
- Dobson, J. (1992). *The new dare to discipline*. Tyndale House.
- Dreikurs, R. (1977). Holistic medicine and the function of neuroses. *Journal of Individual Psychology*, 55, 171-192.
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 43. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2>
- Eftekhari, E., Asadpour, S., Yari Dahnavi, M. & Eftekhari, H. (2024). Identifying the characteristics of thoughtful teachers from the point of view of teachers and principals of schools in Niriz city. *The Journal of Theory and Practice in Teacher Education*, 1(7), 305-323. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.3374>
- Fontes, R. M., & Shahan, T. A. (2021). Punishment and its putative fallout: A reappraisal. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 115(1), 185-203.

- Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 735-786). Lawrence Erlbaum Associates.
- French, J., Jr., & Raven, B. (1960). The bases for social power. In D. Cartwright & A. Sander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory*. Harper & Row.
- Frey, L. M., & Wilhite, K. (2005). Our five basic needs: Application for understanding the function of behavior. *Intervention in School and Clinic*, 40(3), 156-160.
- Gilmour, A. F., Sandilos, L. E., Pilny, W. V., Schwartz, S., & Wehby, J. H. (2022). Teaching students with emotional/behavioral disorders: Teachers' burnout profiles and classroom management. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(1), 16-28. <https://doi.org/10.1177/10634266211020>
- Glasser, W. (1965). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. Harper & Row.
- Gordon, T. (1991). *Discipline that works: Promoting self-discipline in children*. Penguin Group.
- Hejazi, A., Alipour, F., Nikpi, A. H. (2024). The relationship between teachers' professional role in classroom management style and social support network with students' academic self-efficacy. *The Journal of Theory and Practice in Teacher Education*, 9(4), 51-72. <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17514.1771>. [In Persian]
- Johnson, V. G. (1994). Student teachers' conceptions of classroom control. *The Journal of Educational Research*, 88(2), 109-117.
- Jones, F. H. (1987). *Positive classroom discipline*. McGraw-Hill.
- Jones, F. H. (2007). *Tools for teaching: Discipline, instruction, motivation*. Fredric H. Jones & Associates.
- Khodamoradi, A., & Maghsoudi, M. (2020). Development and validation of the English language teacher competencies questionnaire. *Language and Translation Studies (LTS)*, 53(1), 167-195. <https://doi.org/10.22067/lts.v53i1.79165> [In Persian]
- Lewis, R. (1997). *The discipline dilemma: Control, management, influence*. Australian Council for Educational Research.
- Lortie, D (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Mahmodi, M. (2023). Professional competence of teachers of exceptional education. *The Journal of Theory and Practice in Teacher Education*, 10(17), 109-125. <https://doi.org/10.48310/ITT.2023.3162>

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: A detailed review of intrinsic vs. extrinsic motivation. *Psychological Medicine*, 52(10), 1801-1816. <https://doi.org/10.1017/S0033291722001611>
- O'Niell, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence preservice teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1131–1143.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402.
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. Delacorte.
- Seufert, C., Oberdörfer, S., Roth, A., Grafe, S., Lugin, J. L., & Latoschik, M. E. (2022). Classroom management competency enhancement for student teachers using a fully immersive virtual classroom. *Computers & Education*, 179, 104410. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410>
- Shank, M. K., & Santiago, L. (2021). Classroom management needs of novice teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 95(1), 26–34. <https://doi.org/10.1080/00098655.2021.2010636>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Skinner, B. F. (1986). The evolution of verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45(1), 115-122.
- Stronge, J. H., Ward, T. H., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487111404241>
- Tahmasebi, F., Gholtash, A., Hashemi, S. A., Mashinchi, A. A. (2024). A professional qualification model for multigrade teachers. *The Journal of Theory and Practice in Teacher Education*, 9(4), 97-123. <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17683.1807>. [In Persian]
- Tauber, R. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Praeger Publishers.
- Uredi, P. (2023). Undesirable student behaviors and the proposed solutions within the context of discipline model based on reality therapy in classroom management: A case study in Turkey. *European Journal of Educational Sciences*, 10(1), 34-52.

- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184.
- Wolfgang, C., & Glickman, C. (1980). *Solving discipline problems*. Allyn & Bacon.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Van Tartwijk, J. W. F. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. C. Evertson, C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.1161-1192). Routledge.
- You, B., & Mantuhac, P. (2024). Classroom management and teaching effectiveness of novice teachers. *International Journal of Education and Humanities*, 14(2), 202-221.