

اثربخشی آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس از نگاه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر میزان خودکارآمدی و بهزیستی روان شناختی معلمان

سکینه اسلامی^۱، آرزو ولی پور^۲، عاتکه آذیر^۳

چکیده:

مدیریت کلاس متغیری کلیدی در ایجاد جو مطلوب برای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌آید. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در راستای ویژگی‌های مدرسه مطلوب در افق چشم انداز، معلمان همچون مدیرانی هستند که در فرآیند یادگیری کلاس درس تأثیر گذار هستند. معلم، اصلی‌ترین عنصر تعلیم و تربیت قلمداد شده و نقش او احیای کلاس است نه صرفاً انتقال دانش بنابراین تجهیز معلمان به مهارت‌های کارآمد مدیریتی در برنامه‌ریزی برای آموزش‌های حرفه‌ای، روابط دموکراتیک و احترام متقابل، حل‌مسأله مشارکتی، پویایی گروه و تأکید بر دلگرمی که اساسی‌ترین بُعد در انگیزه بخشیدن به دانش‌آموز برای یادگیری است، ضرورتی انکارناپذیر است. این پژوهش برای بررسی تأثیر آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس از نگاه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر میزان خودکارآمدی و بهزیستی روان‌شناختی معلمان انجام شد. این پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری این پژوهش، کلیه معلمان دوره ابتدایی استان مازندران است که در کلاس درس مشغول به تدریس بودند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به روش خوشه‌ای تصادفی است. بنابراین در ابتدا از معلمان سه مدرسه دوره ابتدایی درخواست شد تا پیش‌آزمون‌های پژوهش را تکمیل کنند و سپس از بین آنها ۲۰ نفر از معلمان پایه‌های مختلف دوره ابتدایی که در کلاس درس مشغول تدریس بودند، به صورت تصادفی انتخاب و در گام بعدی به شیوه تصادفی در دو گروه ۱۰ نفره (کنترل و آزمایش) جایگزین شدند. شایان ذکر است به عقیده شوناکر و شوناکر، سازندگان برنامه آموزشی، تعداد گروه نمونه باید حداقل ۴ نفر و حداکثر ۱۰ نفر باشد. سپس گروه آزمایش در کلاس‌های آموزشی در ۱۰ جلسه یک ساعت و نیم، به صورت گروهی و کارگاهی تحت آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس قرار گرفتند و ۱۰ نفر باقی‌مانده هیچ آموزشی دریافت نکردند. بعد از پایان جلسات هر دو گروه کنترل و آزمایش مجدداً آزمون‌های پژوهش را تکمیل کردند. میزان خودکارآمدی و بهزیستی روان‌شناختی شرکت‌کنندگان در این پژوهش به ترتیب توسط مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف سنجیده شد. با توجه به شرط برابری واریانس‌ها برای هر دو متغیر خودکارآمدی و بهزیستی روان‌شناختی با آزمون لوین، اجرای تحلیل کوواریانس بر روی داده‌ها نشان داد که میزان خودکارآمدی و بهزیستی روان‌شناختی گروه آزمایش افزایش معناداری یافته بود. بر این اساس می‌توان نتیجه‌گیری کرد که آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس و مهارت‌های حرفه‌ای معلم، می‌تواند خودکارآمدی و بهزیستی روان‌شناختی معلمان را افزایش دهد. بدون شک معلم در تمام نظام‌های آموزشی دارای نقش کلیدی و اثرگذار است و انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که دانش‌آموزان را برای زندگی واقعی در جامعه فردا آماده کند. لذا دانش، مهارت و توانایی‌های زنان و مردان آینده به دانایی، توانایی، صلاحیت، تلاش و احساس مسئولیت معلمان امروز بستگی دارد، بنابراین بسیار مهم و حیاتی است که شایسته‌ترین افراد برای حرفه معلمی به کارگمارده شوند. در واقع هر کشوری که معلمان اثربخش و شایسته‌تری داشته باشد، آموزش و پرورش کارآمدتر و با کیفیت‌تری خواهد داشت.

واژه‌های کلیدی: فنون بهسازی مدیریت کلاس، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، خودکارآمدی، بهزیستی روان‌شناختی، معلمان

۱- کارشناس ارشد روانشناسی، روانشناس مرکز خدمات مشاوره و روانشناختی اداره کل آموزش و پرورش استان

مازندران، نویسنده مسؤل، eslami_s@yahoo.com

۲- دانشجوی دکتری روانشناسی، مدیر اداره آموزش و پرورش شهرستان کیاکلا استان مازندران

۳- کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، روانشناس آموزش و پرورش شهرستان نوشهر استان مازندران

مقدمه:

کند یعنی جایی که در آن یادگیری بهینه انجام می‌شود (جرمین ۲۰۰۲).

در طول سال‌های متعدد روان‌شناسان سعی کرده‌اند تا رفتار آدمیان و فرآیندهای رشد را تبیین کنند که در میان نظریه‌های روان‌شناختی، بندورا نقش خودکارآمدی را در رفتار آدمی برجسته کرد. او معتقد است که انسان‌ها خودگردان، مبتکر و ژرف‌اندیش و خودسامان بخش هستند. (میرزایی کندی، ۱۳۸۶). در نتیجه، رفتار آدمی عمدتاً رفتاری خودنظام داده شده است و معیارهای عملکرد درونی شده و خودکارآمدی نیز نقش مهمی در رفتار خودنظم دهی ایفا می‌کند. (هرگنهان و السون، ۲۰۰۹؛ ترجمه سیف، ۱۳۹۰).

در نظریه بندورا^۷، منظور از خودکارآمدی احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است (شولتز و شولتز^۸، ۲۰۰۵؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۰). البته پژوهشگران جدیدی که خودکارآمدی را کاوش می‌کنند، معتقد هستند که اگرچه با واژه‌ها و زبان تخصصی متفاوت است، اما مسائل پایه‌ای سوال یکسانی را منعکس می‌کند. همان‌گونه که آدلر هم بیان می‌کند، آن چیزی است که ما عقیده داریم و آن‌گونه که ما بر اساس آن عقاید رفتار می‌کنیم که بیشتر رفتار انسان تعیین

کلاس درس، خط مقدم جبهه تعلیم و تربیت است. (برلینر^۱، ۱۹۸۸) و مدیریت کلاس، پیش‌نیاز آموزش مؤثر در کلاس و بخش مهمی از فرآیند تعلیم و تربیت است. (جرمین^۲، ۲۰۰۲) که مسئولیت اداره آن و تحقق اهداف آموزشی و تربیتی به عهده معلم است. (درایکورس^۳، ۲۰۰۴).

به بیان لانگ، فری و وین استین^۴، «مدیریت کلاس» برای خلق بهترین محیط ممکن برای یادگیری، اولویت نخست از مسئولیت‌های معلم کلاس به شمار می‌آید. تا در پرتو آن بتواند بهترین فضا را جهت یادگیری فراهم نماید. (نقل از مارتین و شوهو^۵، ۲۰۰۳). همچنین مارتین وین^۶ (۲۰۰۴) مدیریت کلاس را چتری بر فعالیت‌های کلاسی توصیف می‌کند که به وجود آورنده‌ی جو اجتماعی- روان‌شناختی کلاس است و دارای سه جنبه است: مدیریت آموزش، مدیریت افراد، مدیریت رفتار. کلاس داری، در حکم شاخص مهمی در کار معلمان و مدیریت پیچیده‌ای است که از آن تحت عنوان «هنر» یاد می‌شود که این مفهوم را در عبارت آشنای «معلمی، هنر است» مکرراً شنیده‌ایم. بنابراین یک نظام مدیریتی جامع در کلاس درس می‌تواند کلاس‌های سازمان یافته ایجاد

1. Berliner
2. Germin
3. Dreikurs
4. Long & Frey & Vinstin
5. Martin & Shoho
6. Yin

7. Hergenhahn & Olson

8. Bandura

9. Schultz & Schultz

بهبودی، عواطف مثبت و منفی جایگاه ویژه‌ای دارند. به عنوان مثال، دینر و رابرت^۵ (۱۹۸۴) بهبودی روان شناختی را با رضایت کلی از جنبه‌های مختلف زندگی، وجود عاطفه مثبت و عدم وجود عاطفه منفی معرفی می‌کند: برادبرن^۶ (۱۹۶۹)، تعادل میان عواطف مثبت و منفی را شاخصی از بهبودی روانی می‌داند: حال آن که برخی دیگر، بهبودی روانی را برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی شامل: پذیرش خود، ارتباط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط، رشد فردی، خودمختاری و داشتن هدف در زندگی می‌دانند. (نقل از ریف، کیز، و اشموتکین^۷، ۲۰۰۳).

به طور کلی توجه به مدیریت کلاس درس، نحوه اداره کلاس‌ها و به کارگیری بهترین و مطلوب‌ترین سبک مدیریتی، امری حیاتی و ضروری است و یافته‌های مربوط به مدیریت کلاس درس مؤید آن است که هرچه معلمان از رفتارهای بازدارنده و سبک‌های مدیریتی مناسب استفاده کنند، خودکارآمدی مثبت، هماهنگی، تقریباً با ثبات (زیدنر و متیوز^۸، ۲۰۰۳)، بهبودی روان شناختی و سطوح بالاتری از تعهد و اشتیاق در قبال کار خود دارند (آلیندر^۹، ۱۹۹۴، بورلی، هال، ویلمی، و بروکمیر^{۱۰}، ۱۹۹۱) که منجر به اثربخشی،

می‌کند و می‌تواند به آسیب‌شناسی روانی منجر شود. (راثر و رید^۱، ۲۰۰۱).

بندورا خودکارآمدی را یکی از فرآیندهای شناختی می‌داند که ما از طریق آن، بسیاری از رفتارهای اجتماعی خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می‌دهیم. نظریه خودکارآمدی بدین گونه است که رفتارهای اشخاص به این بستگی دارد که خود باور داشته باشند که می‌توانند عمل خاصی را با موفقیت به انجام برسانند. (بندورا، ۱۹۷۷؛ ترجمه ماهر، ۱۳۷۲).

در دهه اخیر گرایش به بررسی جنبه‌های مثبت سلامت افزایش یافته است. ریف و کیز^۲ در دهه گذشته الگوی بهبودی روان‌شناختی را پیشنهاد نمودند که به طور گسترده‌ای به وسیله پژوهشگران بررسی گردید. بهبودی روانی به عنوان احساس مثبت و احساس رضایتمندی از زندگی است که شامل خود و دیگران در حوزه‌های مختلف خانواده، شغل و ... تعریف می‌شود. (آکین^۳، ۲۰۰۸).

سلیگمن^۴ (۲۰۱۱)، معتقد است که میزان بهبودی روان شناختی به حالت روانی فرد در هر زمان بستگی دارد و نمی‌تواند مبنای داوری در حالت کلی قرار بگیرد. از این رو وی قانون روان‌شناسی مثبت‌گرا را از شادکامی به بهبودی تغییر می‌دهد. در نظریه‌های مختلف

5. Diener & Robert

6. Bradburn

7. Shmotkin

8. Zeidner & Matthewst

9. Allinder

10. Burley, Hall, Villeme & Brockmeier

1. Rathert & Reed

2. Ryff & Keyes

3. Akin

4. Seligman

است، پیچیدگی‌های متعدد و متنوعی دارد، تدبیر است و تلاش و مهم‌تر از آنها معلمی، مدیریت حساس افراد بشر است، مدیریت همزمان مغزها (معلومات، افکار و عقاید)، دست‌ها (مهارت‌ها)، و دل‌ها (احساسات، عواطف، گرایش‌ها و ارزش‌ها) است. به عبارت دیگر معلمی، مدیریت یادگیری، مدیریت آموزشی و مدیریت موفقیت است. (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۴).

بر مبنای سند تحول راهبردی در راستای ویژگی‌های مدرسه مطلوب در افق چشم‌انداز، معلّمان همچون مدیرانی هستند که بر فرآیندهای دموکراتیک و احترام‌متقابل، حل‌مسأله مشارکتی، پویایی گروه و تأکید بر دلگرمی که اساسی‌ترین بُعد در انگیزه بخشیدن به دانش‌آموز برای یادگیری است، در فرآیند یادگیری کلاس درس تأثیر گذار هستند. (شورای عالی انقلاب فرهنگی: ۱۳۹۰).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که همبسته‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی فراگیران بسیارند. یکی از حوزه‌های مورد بحث، خصوصیت‌های شخصیتی و رفتارهای آموزشی معلّمان بوده است. محققان بین ویژگی‌های معلم و یادگیری فراگیران، روابط پایای اندکی یافته‌اند. اما آنچه در این میان استثناست خودکارآمدی معلم و باورهای او به قابلیت‌هایش است. این عقیده که باورهای معلم تعیین‌کننده رفتارهای

کارآیی و رشد همه‌جانبه دانش‌آموز می‌گردد و در نهایت زمینه‌ساز توسعه جامعه است. (راگ، ۱۹۹۹).

کلاس درس به عنوان یک سیستم اجتماعی، مجموعه‌ای از نقش‌های به هم پیوسته‌ای است که به صورت یک کل واحد و منسجم درصدد تحقق اهداف آموزشی و پرورشی است و جایگاهی برای آماده نمودن افراد برای زندگی در جهان در حال تغییر است. تحقق اهداف آموزشی و تربیتی در کلاس درس، مانند دیگر سازمان‌های اجتماعی، مستلزم مدیریتی اثربخش و کارآمد از طریق انجام وظایفی چون برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، ایجاد انگیزش، کنترل و ارزشیابی است. (راگ، ۱۹۹۹). با توجه به این اصل که کلاس درس هم یک سازمان اجتماعی است، مدیریت موفق کلاس، مستلزم عملکرد اثربخش معلم است تا در سایه فعالیت‌های مدیریتی در جهت تحقق اهداف سازمانی که چون حفظ محیط مناسب جهت آموختن و اندیشیدن تلاش کنند. (زارع، ۱۳۸۴). فنون بهسازی و کارآمد شدن در هر حرفه‌ای قواعد خاص خود را دارد. حرفه معلمی هم از این قاعده مستثنی نیست. ما اغلب به غلط تصور می‌کنیم که معلّمان دارای عشق و استعداد تدریس، لزوماً معلّمان کارآمد هستند. هرچند موارد ذکر شده برای هر معلّم شایسته‌ای، شرط لازم است، اما کافی نیست. چون معلمی مهارتی کاملاً آموختنی

درباره‌ی باور یک معلم درباره‌ی توانایی اش جهت تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان صحبت می‌کند.

مطالعات پژوهشگران دیگر، خودکارآمدی معلم را به تعدادی از پیامدهای مثبت برای دانش‌آموزان و معلم پیوند زد. برخی از این پیامدها در برگیرنده‌ی انگیزش، پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بالاتر دانش‌آموزان (آندرسون، گرین، و لوون^۵، ۱۹۸۸، میدگلی، فلدلافر، و اکسلز^۶، ۱۹۸۹، مور و اسلمن^۷، رز^۸، ۱۹۹۲) و به کارگیری روش‌های آموزشی خلاق، اثرگذار و ابتکاری به وسیله‌ی معلمان (آلیندر، ۱۹۹۴، گایت و یاگی^۹، ۱۹۹۷، گیسون و دمبو^{۱۰}، ۱۹۸۴، استین و وانگ^{۱۱}، ۱۹۸۸، ریتن و لیستر^{۱۲}، ۲۰۰۲، هوی و دیویس^{۱۳}، ۲۰۰۶) است. در طول سه دهه‌ی گذشته، شواهد قانع‌کننده‌ای نشان داده‌اند که خودکارآمدی معلم در چهار حوزه شامل توانایی ایجاد محیط اجتماعی مثبت، درگیر کردن والدین دانش‌آموزان در امر تحصیل، کارآمدی در امر آموزش و کارآمدی برای تصمیم‌گیری، با رفتار

او در حین آموزش است، عقیده‌ی ساده‌ای اما نیرومند است. (وولفولک^۱، ۲۰۰۷).

خودکارآمدی بازتاب اطمینان انسان نسبت به اعمال کنترل بر انگیزه‌ها، رفتار و محیط زندگی اش است. این خودسنجی شناختی، بر تمامی تجربه‌های انسان از قبیل اهدافی که افراد در جهت آنها تلاش می‌کنند، میزان نیرویی که ضمن دستیابی به هدف صرف می‌کنند و احتمال دستیابی به سطوح معین عملکرد اثرگذار است. خودکارآمدی معلم، زمانی به عنوان موضوع مورد علاقه‌ی محققان قرار گرفت که دسته‌ای از پژوهش‌های موسوم به راند^۲ نشان دادند که این سازه، هم پیشرفت فراگیران و هم کاربرد روش‌های آموزش ابتکاری از سوی معلم را پیش‌بینی می‌کند. پژوهشگران مطالعات راند (آرمور، کونری، اسگوئرا، کوکس، کینگ، مک دائل و پاسکال^۳، ۱۹۷۶، برمن، مک لاگین، باس، پائولی و زلمان^۴، ۱۹۷۷) از جمله پژوهشگرانی بودند که خودکارآمدی معلم را تنها به وسیله دو ماده‌ی سنجیدند، که دو جنبه‌ی متمایز این سازه را نشان می‌داد. جنبه‌ی اول خودکارآمدی تدریس کلی نامیده شد که درباره‌ی تأثیرهای محیطی کلی بر عملکرد دانش‌آموزان بحث می‌کند و جنبه‌ی دوم خودکارآمدی تدریس شخصی یا خودکارآمدی معلم نامیده می‌شود که به طوری

5. Anderson, Greene & Loewen
6. Midgley, Feldlaufer & Eccles
7. Moor & Esselman
8. Ross
9. Ghaith & Yaghi
10. Gibson & Dembo
11. Stein & Wang
12. Wertheim & Leyser
13. Hoy & Davis

1. Woolfolk
2. Rand
3. Armor & Et al
4. Berman, Mclaughlin, Bass, Pauly & Zellman

مسائل دلپذیرتر و بهتر سوق می‌دهند. در نگاه اول این عقیده که می‌توان با وجود بیماری، بهزیستی روانی را تجربه کرد، قابل پذیرش نیست. بسیاری مطالعات نشان دادند که می‌توان در بدترین شرایط نیز بهزیستی روانی را تجربه کرد. بهزیستی به معنای نبود مشکلات و ناملایمات نیست، بلکه نحوه کنار آمدن با چالش‌های زندگی و چگونگی برخورد با آنهاست که تعیین کننده بهزیستی فرد است. برخی روانشناسان بهزیستی روانی را تعادل بین احساسات مثبت و منفی تعریف می‌کنند و معتقدند که بهزیستی روانی را در نهایت می‌توان به عنوان رضایت کلی از زندگی در نظر گرفت. (نقل از اندروز و ویتی، ۱۹۷۶).

در همین راستا، با توجه به پژوهش‌های اندکی در ایران در زمینه مدیریت کلاس انجام شده و قریب به اتفاق آنها از لحاظ نظری، متکی بر سبک‌های مدیریتی برگرفته از تئوری‌های مدیریت اند، تا مبتنی بر نظریه‌های یادگیری مدیریت کلاس و روان‌شناسی یادگیری باشند و از سوی دیگر به دلیل اینکه معلم در سند تحول، اصلی‌ترین عنصر تعلیم و تربیت قلمداد شده و نقش او احیای است نه صرفاً انتقال دانش، همچنین به دلیل اهمیت شناخت فنون بهسازی مدیریت کلاس و برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای معلمان و شناخت روش‌های تجهیز معلمان به مهارت‌های اثربخش، ضرورت اجرای این پژوهش احساس شد. بنابراین بدین

معلم در محیط مدرسه مرتبط است. (کیم و کیم، ۲۰۱۰، آذر، ۲۰۱۰).

خودکارآمدی یک متغیر اساسی در فرآیند انگیزش است که زمینه‌ساز کنش‌وری فرد نیز می‌شود (حسین چاری، ۱۳۸۵). معلمان با خودکارآمدی بالا بر تعامل فعال با دانش‌آموزان اصرار دارند و بعد از پاسخ‌های نادرست دانش‌آموزان، کمتر از آنها انتقاد می‌کنند. (گیسون و دمبو،). سطوح بالای خودکارآمدی معلم به احتمال زیاد تأثیری مثبتی بر اعمال دانش‌آموزان دارد و به طور بالقوه، با کیفیت کلاس مرتبط است. پژوهش‌ها همچنین خودکارآمدی معلم را به راهبردهای غیرتنبیهی مدیریت کلاس (آگنی، گرینوود و میلر، ۱۹۹۴) و سرسختی بیشتر معلم در کارکردن با فراگیران مسأله‌دار پیوند داده‌اند. (فری، ۲۰۰۲، گیسون و دمبو، ۱۹۸۴، سوداک و پودل، ۱۹۹۳).

ویلیام جیمز^۵ (۱۹۰۷)، «پدر روان‌شناسی آمریکا» در مورد ذهنیت سالم در کتاب انواع تجارب مذهبی مطالبی نوشت. او مشاهده کرد برخی از افراد در هر سنی با وجود تمامی مشکلات و سختی‌هایی که در زندگی دارند، خود را به سوی خوشبختی سوق می‌دهند. اینها کسانی هستند که توجهشان را از بیماری، مرگ، کشت و کشتار و ناآرامی‌ها برگرفته و به سوی

1. Kim & kim
2. Azar
3. Agne, Greenwood & Miller
4. Soodak & Podell
5. William James

6. Andrews & Withey

طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل جامعه آماری این پژوهش، همه معلمان دوره ابتدایی استان مازندران که در کلاس درس در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ مشغول به تدریس هستند را شامل می شود، که به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. روش نمونه گیری در این پژوهش به روش خوشه‌ای تصادفی است. بنابراین در ابتدا پژوهشگر از معلمان سه مدرسه دوره ابتدایی درخواست کرد تا پیش آزمون های پژوهش را تکمیل کنند و سپس از بین آنها ۲۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۰ نفره (کنترل و آزمایش) جایگزین شدند. شایان ذکر است به عقیده شوناکر و شوناکر، سازندگان برنامه آموزشی، تعداد گروه نمونه باید حداقل ۴ نفر و حداکثر ۱۰ نفر باشند. (باهلمن و دینتر^۱، ۲۰۰۱). برای گردآوری اطلاعات در این پژوهش از دو پرسشنامه به عنوان ابزارهای پژوهشی استفاده شده است.

الف) مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر (SGSES)^۲:

برخی از پژوهشگران این مفهوم را به عنوان مفهومی عمومی در نظر گرفته اند و آن را خودکارآمدی عمومی نامیده اند (میرسمیعی، ۱۳۸۶). نظریه خودکارآمدی الگویی از فرآیندهای شناختی برای سازش یافتگی است.

منظور پژوهشگر با آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس و مهارت های حرفه ای معلم مبتنی بر مفاهیم سند تحول راهبردی در راستای ویژگی های مدرسه مطلوب در افق چشم انداز، استفاده کرد تا تأثیر آن را بر خودکارآمدی و بهزیستی روان شناختی آنها بررسی کند. فرضیه هایی به شرح ذیل تدوین و آزمون نمود:

۱- آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس از نگاه سند تحول بنیادین بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد.

۲- آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس از نگاه سند تحول بنیادین بر بهزیستی روان شناختی معلمان تأثیر دارد.

روش پژوهش:

این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. در این طرح، دو گروه از آزمودنی ها به گونه تصادفی انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. سپس قبل و بعد از اجرای متغیر مستقل، آزمودنی های دو گروه به وسیله پیش آزمون و پس آزمون اندازه گیری شدند. هدف اصلی در این آزمون، طرح استنباط رابطه علت و معلولی بین پدیده-هایی است که مورد کنترل قرار می گیرند. (حسن زاده: ۱۳۸۳).

$$\begin{array}{l} \text{RE} \\ \text{RC} \end{array} \left[\begin{array}{cc} T_1 & \times & T_2 \\ T_1 & - & T_2 \end{array} \right]$$

1. Bahlman & Dinter

2. Sherer General Self- Efficacy Scale

سنین مختلف محدودیت اجرا ندارد. (میرزایی کندری، ۱۳۸۶)

پایایی و روایی مقیاس خودکارآمدی عمومی: ضریب پایایی آلفای کرونباخ که شرر و همکاران برای زیر مقیاس خودکارآمدی عمومی گزارش کرده اند برابر ۰/۸۶ است (هیرسچی و موریس^۲، ۲۰۰۲). همچنین در مطالعات کیم و آمیز (۲۰۰۵) ضریب آلفای ۰/۸۸ مشخص گردید. علی نیا کرویسی (۱۳۸۲) در پژوهش خود، آلفای کرونباخ را برابر ۰/۷۸ به دست آورد که مقبول است. هم چنین اصغر نژاد و همکاران (۱۳۸۵) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۳ گزارش کردند. از نظر روایی نیز در بررسی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران، روایی این مقیاس را تأیید کردند.

در مطالعات دیگری، هیچ ملاکی برای روایی همزمان یافت نشد (کیم و آمیز، ۲۰۰۵)، که در آن امتیازات مقیاس خودکارآمدی با مقیاس های منبع کنترل درونی، شایستگی های میان فردی، نیرومندی خود، عزت نفس، جرأت ورزی، ویژگی های شخصیتی مردانه و سازگاری هیجانی همبسته بود. (هیرسچی و موریس، ۲۰۰۲). اصغر نژاد و همکاران (۱۳۸۵) برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی (همبستگی ۰/۴۰ و بالاتر) و روایی ملاکی (در سطح ۰/۰۰۰۱) استفاده کردند، که هر دو روایی بالایی را گزارش دادند.

شرر و مادوکس^۱ برای نخستین بار، مقیاسی جهت اندازه گیری این باور عمومی تحت عنوان مقیاس خودکارآمدی عمومی ساختند که اختصاص به موقعیت خاصی از رفتار ندارد. دلایل ایشان برای ساختن این مقیاس، اول تهیه ابزاری برای مطالعه بعدی در مورد خودکارآمدی و دوم استفاده از آن در درمان بیماران است. آنها معتقدند که دوره های درمان دارای تأثیرات متفاوت بر روی بیماران با سطوح مختلف خودکارآمدی است. خودکارآمدی عمومی مجموعه ای از تجربیات مختلف در زمینه شکست ها و موفقیت ها است که افراد آن را به موقعیت جدید انتقال می دهند. (شرر و مادوکس، ۱۹۸۲).

شیوه نمره گذاری مقیاس خودکارآمدی عمومی:

شرر و همکاران (۱۹۸۲) مقیاس خودکارآمدی عمومی را برای اندازه گیری خودکارآمدی ساخته اند که مقیاس ۱۷ موردی خوداظهاری است و از مقیاس ۵ گزینه ای لیکرتی، از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق استفاده می کند (کیم و آمیز، ۲۰۰۵). مجموع امتیازات از ۱۷ تا ۸۵ متغیر است. (هاین و همکاران، ۲۰۰۵) که امتیازات ماده های شماره ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه از چپ به راست افزایش می یابد و نمره بیشتر، بیانگر خودکارآمدی بالاتر است. این مقیاس، شرایط خاصی را برای اجرا قائل نیست و هم چنین در

رشد فردی: احساس رشد مداوم و دستیابی به تجربه‌های نو به عنوان یک موجود دارای استعداد‌های بالقوه است (آکین، ۲۰۰۸). شیوه نمره گذاری مقیاس بهزیستی روان شناختی:

ریف برای اندازه گیری بهزیستی روان شناختی در فرم اصلی ۱۲۰ سوال طراحی کرد. ولی در بررسی های بعدی فرم های کوتاه تر ۸۴، ۵۴ و ۱۸ سوالی نیز پیشنهاد گردید که در این پژوهش از فرم ۸۴ سوالی استفاده شده است. این پرسشنامه ۶ مؤلفه اصلی الگوی بهزیستی روان شناختی را مورد ارزیابی قرار می دهد. و بنابراین دارای ۶ زیر مقیاس و هر زیر مقیاس شامل ۱۴ عبارت است. این پرسشنامه برای بزرگسالان تهیه شده است. آزمودنی باید در یک طیف لیکرت ۶ درجه ای، کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۶)، مشخص نماید که تا چه اندازه با هر یک از عبارات موافق یا مخالف است. برای به دست آوردن نمره مربوط به هر زیر مقیاس کافی است که نمره همه عبارات مربوط به زیر مقیاس مورد نظر را جمع کرد و از مجموع امتیاز ۸۴ عبارتی، نمره بهزیستی روان شناختی کلی به دست می آید. (آکین: ۲۰۰۸).

عبارات مربوط به هر زیر مقیاس:

۱. زیر مقیاس پذیرش خود: ۶، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۳۰، ۳۶، ۴۲، ۴۸، ۵۴، ۶۰، ۶۶، ۷۲، ۷۸، ۸۴

ب) مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف (RSPWB)^۱:

در دهه اخیر گرایش به بررسی جنبه های مثبت سلامت افزایش یافته است. این آزمون در سال ۱۹۸۰ به وسیله ریف طراحی گردید. ریف و کیز در دهه گذشته، الگوی بهزیستی روان شناختی را پیشنهاد نمودند که به طور گسترده ای از سوی پژوهشگران دیگر بررسی گردید. بهزیستی روان شناختی یک مفهوم چند مؤلفه ای و در برگیرنده موارد ذیل است: پذیرش خود: نگرش مثبت نسبت به خود و پذیرش جنبه های مختلف خود مانند ویژگی های خوب و بد و احساس مثبت درباره زندگی گذشته.

روابط مثبت با دیگران: احساس رضایت و صمیمیت از رابطه با دیگران و درک اهمیت این وابستگی ها.

خودمختاری: احساس استقلال و اثرگذاری در رویدادهای زندگی و نقش فعال در رفتارها. تسلط بر محیط: حس تسلط بر محیط، کنترل فعالیت های بیرونی و بهره گیری مؤثر از فرصت های پیرامون.

زندگی هدفمند: داشتن هدف در زندگی و باور به این که زندگی حال و گذشته او معنادار است.

بر محیط (۷۷٪)، رشد فردی (۷۴٪)، ارتباط مثبت با دیگران (۸۳٪)، زندگی هدفمند (۷۶٪) و پذیرش خود (۷۹٪) گزارش شده است. پایایی حاصل از روش بازآزمایی زیر مقیاس‌ها نیز در یک فاصله ۸ هفته‌ای بین ۷۴٪ تا ۸۴٪ قرار داشت. همبستگی مقیاس‌های بهزیستی روان شناختی با تعدادی از ابزارهای سنجش بهزیستی حاکی از روایی این پرسشنامه و بدین شرح است؛ همبستگی با مقیاس تعادل عاطفی بین (۲۵٪) مقیاس رشد فردی تا (۶۲٪) مقیاس تسلط بر محیط، همبستگی با مقیاس رضایت از زندگی بین (۲۸٪) مقیاس خودمختاری تا (۷۳٪) مقیاس پذیرش خود. همبستگی با مقیاس عزت نفس روزنبرگ بین (۲۹٪) تا (۶۲٪) مقیاس رشد فردی. همبستگی با مقیاس افسردگی زونگ (۶۰٪) مقیاس تسلط بر محیط و (۳۳٪) زندگی هدفمند و با چهار مقیاس دیگر همبستگی مثبت دارد. (ادواردز، ۲۰۰۷).

شکری و همکاران (۱۳۸۶) ضرایب آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس‌های این آزمون بین ۶۰٪ تا ۷۸٪ گزارش کرده‌اند.

این ابزار نخستین بار به وسیله زنجانی طبسی (۱۳۸۳) در ایران ترجمه و هنجاریابی شد. در این پژوهش آلفای کرونباخ کل آزمون ۹۴٪ و برای زیر مقیاس‌های آن بین ۹۲٪ تا ۹۰٪ گزارش شده است. روایی محتوا، سازه، همگرا و واگرایی این ابزار نیز مطلوب گزارش شده است. جهت هنجاریابی مقیاس

۲. زیر مقیاس روابط مثبت با دیگران: ۱، ۷، ۱۳، ۱۹، ۲۵، ۳۷، ۴۳، ۴۹، ۵۵، ۶۱، ۶۷، ۷۳، ۷۹.

۳. زیر مقیاس خودمختاری: ۲۸، ۱۴، ۲۰، ۳۲، ۲۶، ۳۸، ۴۴، ۴۷، ۵۰، ۵۶، ۶۲، ۶۸، ۸۰.

۴. زیرمقیاس تسلط بر محیط: ۹، ۱۵، ۲۱، ۲۷، ۳۳، ۳۹، ۴۵، ۵۱، ۵۷، ۶۳، ۶۹، ۷۵، ۸۱.

۵. زیر مقیاس زندگی هدفمند: ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳، ۲۹، ۳۵، ۴۱، ۴۷، ۵۳، ۵۹، ۶۵، ۷۱، ۷۷، ۸۳.

۶. زیرمقیاس رشد فردی: ۴، ۱۰، ۱۶، ۲۲، ۲۸، ۳۴، ۴۰، ۴۶، ۵۲، ۵۸، ۶۴، ۷۰، ۷۶، ۸۲.

عبارات:

۲، ۴، ۷، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۴، ۲۷، ۲۹، ۳۱، ۳۲، ۳۴، ۳۵، ۳۷، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۵۴، ۵۵، ۵۶، ۵۸، ۶۰، ۶۱، ۶۲، ۶۳، ۶۵، ۶۶، ۷۳، ۷۵، ۷۶، ۸۲، ۸۳، ۸۴ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود.

پایایی و روایی مقیاس بهزیستی روان شناختی: ریف برای هنجاریابی مقیاس‌های بهزیستی روان شناختی این آزمون را بر روی نمونه‌ای ۳۲۱ نفری اجرا کرد و ضریب همسانی زیر مقیاس‌های این پرسشنامه را چنین گزارش کرده است: خودمختاری (۷۶٪)، تسلط بر محیط (۹۰٪)، رشد فردی (۸۷٪)، ارتباط مثبت با دیگران (۹۱٪)، زندگی هدفمند (۹۰٪) و پذیرش خود (۹۳٪). پایایی حاصل از روش بازآزمایی زیر مقیاس‌ها نیز در یک نمونه ۱۱۷ نفری و در فاصله ۶ هفته بین ۸۱٪ تا ۸۵٪ بوده است. در پژوهش دیگری ضریب همسانی درونی زیر مقیاس خودمختاری (۸۷٪)، تسلط

است. ۱۰ جلسه آموزشی بر اساس ساختار مشخص ۶ مرحله‌ای سازماندهی می‌شود. نخستین مرحله از یک تمرین آرام بخشی تشکیل می‌شود تا به شرکت کنندگان این امکان را بدهد تا از نگرانی‌های روزمره‌ی خود رها شوند. در خلال تمرین آرام سازی، مشاور، ایده‌ها و تفکرات مثبت می‌دهد. سپس درباره بازخورد تکالیف جلسه قبل بحث می‌شود، که در آن به شرکت کننده یک دقیقه وقت داده می‌شود تا به بقیه گروه چیزی درباره تجربه خود و درباره تکلیفش بگوید. سپس اطلاعات در خصوص موضوع خاصی که در آن جلسه بر آن تمرکز شده، مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. مرحله چهارم شامل تمرینی مرتبط با این اطلاعات است. پس از این که تکلیف هفته‌ی آینده تشریح شد، جلسه با یک تمرین آرام بخشی دیگر به نام "گام آینده" به پایان می‌رسد. در خلال این تمرین، مشاور از شرکت کنندگان می‌خواهد به شیوه‌هایی که آنها می‌توانند مهارت‌های جدید و اطلاعات آن جلسه را در زندگی روزمره خود به کار گیرند، فکر کنند و از آنها می‌خواهد چنین موقعیت‌هایی را مجسم کنند.

عناوین و محتوای کلی ۱۰ جلسه عبارتند از:

جلسه اول: شرکت کنندگان ضمن معارفه با یکدیگر با ساختار کلی و قوانین جلسه آموزشی آشنا می‌شوند و با هم درباره روش‌های کارآمد دموکراتیک بر اساس آموزه-

های بهزیستی روان شناختی در ایران بر روی نمونه متشکل از ۱۴۵ نفر دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزاد شهر اجرا گردید. ضریب پایایی به روش بازآزمایی مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف ۸۲٪ و خرده مقیاس‌های پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، زندگی هدفمند و رشد شخصی به ترتیب ۷۱٪، ۷۷٪، ۷۸٪، ۷۰٪، ۷۷٪، ۷۸٪، به دست آمد که از نظر آماری معنی دار بود. برای اعتبار سازه این آزمون همبستگی میان مقیاس‌های آن و همبستگی کلی آن مورد ارزیابی قرار داده شد که نتایج بیانگر اعتبار مقیاس‌های بهزیستی روان شناختی است (نقل از بیانی و همکاران، ۱۳۸۷).

محتوای آموزشی حاضر بر گرفته از حضور در کارگاه‌های آموزشی استاد جناب آقای دکتر حمید علی‌زاده دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی با موضوع فنون مدیریت کلاس بر اساس روابط دموکراتیک و احترام متقابل بر اساس آموزه‌های اسلامی و تألیفات و ترجمه‌های کتاب‌های ایشان، مرتبط با رویکرد روان شناختی بهسازی آموزش و ارتباطات مدرسه و سلسله سخنرانی‌های استاد دکتر مهدی نوید دبیر کل شورای عالی و مدیر طرح تهیه سند ملی، سند افتخارآفرین نظام و همچنین مطالعه کتب فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام تهیه و تنظیم گردیده

تحصیلی ۹۰-۹۱ در کلاس درس مشغول به تدریس هستند، به صورت تصادفی انتخاب و در گام بعدی، به شیوه تصادفی در دو گروه ۱۰ نفره (کنترل و آزمایش) جایگزین شدند. آن گاه گروه آزمایش در کلاس‌های آموزشی که ۱۰ جلسه یک ساعت و نیم به صورت گروهی و کارگاهی تحت آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس (که طرح کلی جلسات در پیوست ارائه شده است) قرار گرفتند و ۱۰ نفر باقی مانده هیچ آموزشی دریافت نکردند. بعد از پایان جلسات هر دو گروه کنترل و آزمایش دوباره آزمون‌های پژوهش را تکمیل کردند.

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش حاضر از میانگین، میانه، واریانس، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد اعضا در پیش آزمون و پس آزمون و تحلیل کوواریانس بر روی داده‌ها استفاده شد.

در اجرای این پژوهش اصل رازداری رعایت شده و اسامی افراد محفوظ است. همه افراد شرکت کننده در طی جلسات با رضایت کامل حضور یافتند. جهت بهره مندی و علاقه‌مندی شرکت کنندگان در گروه کنترل، بعد از اجرای پژوهش برای این گروه نیز کلاس آموزشی برگزار گردید.

یافته‌های پژوهش

جدول (۱) شامل ویژگی‌های توصیفی خودکارآمدی در گروه کنترل و آزمایش اعم از میانگین، میانه، واریانس، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد اعضا در پیش آزمون

های الهی و اسلامی بحث می‌کنند و یاد می‌گیرند.

جلسه دوم: آموزش الگوی روان شناختی انسان ها به شرکت کنندگان و نقش معلم به عنوان احیاگر در عرصه تعلیم و تربیت نه صرفاً انتقال دهنده دانش.

جلسه سوم: به آموزش پویایی گروه و بحث های مرتبط با کلاس دموکراتیک در برابر کلاس سنتی اختصاص دارد.

جلسه چهارم: آموزش فرآیند دلگرمی به عنوان اساسی ترین بعد در انگیزه بخشیدن به دانش آموزان برای یادگیری.

جلسه پنجم: بر معانی فرهنگی پاداش و تنبیه متمرکز است.

جلسه ششم: این جلسه معرفی مشکلات تحصیلی و ناتوانی‌های یادگیری را در بر می‌گیرد.

جلسه هفتم: شناخت راه‌هایی برای مقابله با بعضی از مشکلات رفتاری ویژه می‌پردازد.

جلسه هشتم: تشریح و بسط بیشتر جلسه هفتم.

جلسه نهم: چگونگی گفتگوها و نشست‌های والد- معلم اختصاص دارد.

جلسه دهم: در نهایت یک ارزیابی از جلسات پیشین به عمل می‌آید.

برای انجام دادن این پژوهش در ابتدا پژوهشگران از معلمان دوره ابتدایی سه مدرسه درخواست کردند تا پیش آزمون‌های پژوهش را تکمیل کنند. سپس از بین آنها ۲۰ نفر از معلمان که در پایه‌های مختلف در سال

و پس آزمون است که با یکدیگر مقایسه و اختلاف آنها بررسی شده است. داده های این جدول بیان کننده آن است که میزان ویژگی های توصیفی خودکارآمدی گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون با هم تفاوت معناداری ندارند. اما در پس آزمون میزان ویژگی های توصیفی خودکارآمدی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است.

جدول ۱: آمار توصیفی گروه کنترل و آزمایش در مقیاس خودکارآمدی

متغیرها		آزمون ها	میانگین	میانه	واریانس	انحراف استاندارد	خطای انحراف استاندارد
گروه کنترل	خود	پیش آزمون	۵۹/۵۰	۵۷/۵۰	۳۶/۲۷	۶/۰۲	۱/۹۰
		پس آزمون	۵۹/۲۰	۵۷/۵۰	۴۹/۷۳	۷/۰۵	۲/۲۳
		اختلاف	۰/۳۰	۰	۱۳/۴۶	۱/۰۳	۰/۳۳
	کارآمدی	پیش آزمون	۵۹/۷۰	۵۶	۱۰۴/۴۵	۱۰/۲۲	۳/۲۳
		پس آزمون	۶۹/۱۰	۶۸/۵۰	۹۱/۴۳	۹/۵۶	۳/۰۲
		اختلاف	۹/۴۰	۱۲/۵۰	۱۳/۰۲	۰/۶۶	۰/۲۱

جدول (۲) شامل ویژگی های توصیفی بهزیستی روان شناختی در گروه کنترل و آزمایش اعم از میانگین، میانه، واریانس، انحراف استاندارد و خطای انحراف استاندارد اعضا در پیش آزمون و پس آزمون است که با یکدیگر مقایسه و اختلاف آنها بررسی شده است. داده های این جدول بیان کننده آن است که میزان ویژگی های توصیفی بهزیستی روان شناختی گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون با هم تفاوت معناداری ندارند، اما در پس آزمون میزان ویژگی های توصیفی بهزیستی روان شناختی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است.

جدول ۲: آمار توصیفی گروه کنترل و آزمایش در مقیاس بهزیستی روان شناختی

متغیرها		آزمون ها	میانگین	میانه	واریانس	انحراف استاندارد	خطای انحراف استاندارد
گروه کنترل	بهزیستی روان	پیش آزمون	۳۸۷/۸۰	۳۹۸	۴۰۱/۹۵	۲۰/۰۴	۶/۳۴
		پس آزمون	۳۹۸	۴۰۳	۵۶۹/۱۱	۲۳/۸۵	۷/۵۴
		اختلاف	۱۰/۲۰	۵	۱۶۷/۱۶	۳/۸۱	۱/۲
	شناختی	پیش آزمون	۴۰۱/۷۰	۴۰۵	۵۰۳/۵۶	۲۲/۴۴	۷/۰۹
		پس آزمون	۴۶۸/۴۰	۴۷۲/۵۰	۴۱۲/۷۱	۲۰/۳۱	۶/۴۲
		اختلاف	۶۶/۷۰	۶۷/۵۰	۹۰/۸۵	۲/۱۳	۰/۶۷

برقرار است. چرا که در هر دو متغیر، سطح معناداری (sig) بزرگتر از هر دو سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ مشاهده شد.

یافته‌های جدول (۳) نشان می‌دهد که شرط برابری واریانس‌ها جهت استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس برای هر دو متغیر خودکارآمدی و بهزیستی روان‌شناختی

جدول ۳: تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون لوین

sig	DF2	DF1	مقدار F	آزمون‌ها
۰/۱۵	۱۸	۱	۲/۲۴	خودکارآمدی
۰/۰۵۲	۱۸	۱	۴/۳۳	بهزیستی روان‌شناختی

آزمایش نسبت به خودکارآمدی گروه کنترل در پس‌آزمون ارتقاء یافته است. این مطلب خالی از آن است که آموزش بهسازی مدیریت کلاس بر میزان خودکارآمدی گروه آزمایش مؤثر بوده و خودکارآمدی آنها را ارتقاء داده است. در نتیجه فرضیه اول این پژوهش، مبنی بر این که آموزش بهسازی مدیریت کلاس بر خودکارآمدی معلمان تأثیر دارد تأیید می‌شود.

جدول (۴) بیان‌کننده این است که بین نمرات خودکارآمدی دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون، با فرض همراه کردن نمره پیش‌آزمون به عنوان متغیر همراه، در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون در حوزه خودکارآمدی دو گروه کنترل و آزمایش در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت میزان خودکارآمدی گروه

جدول (۴) تأثیر آموزش بهسازی مدیریت کلاس از نگاه سند تحول بنیادین

بر میزان خودکارآمدی معلمان:

P	F	MS	DF	SS	منابع تغییر
۰/۰۰۰	۶۸/۴۰	۱۰۱۷/۶۱	۱	۱۰۱۷/۶۱	خودکارآمدی پیش‌آزمون
۰/۰۰۰	۳۱/۷۵	۴۷۲/۳۸	۱	۴۷۲/۳۸	گروه اثر متغیر مستقل
-	-	۱۴/۸۷	۱۷	۲۵۲/۸۸	خطا

سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد بدین معنا که بین نمرات پس‌آزمون و پیش‌آزمون در حوزه بهزیستی روان‌شناختی دو گروه کنترل و آزمایش در سطح اطمینان ۹۹

جدول (۵) بیانگر آن است که بین نمرات بهزیستی روان‌شناختی دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون، با فرض همراه کردن نمره پیش‌آزمون به عنوان متغیر همراه، در

بهبودی روان شناختی گروه آزمایش مؤثر بوده و بهبودی روان شناختی آنها را ارتقاء داده است. در نتیجه فرضیه دوم این پژوهش مبنی بر اینکه آموزش بهسازی مدیریت کلاس بر بهبودی روان شناختی معلمان تأثیر دارد تأیید می شود.

درصد تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر می توان گفت میزان بهبودی روان شناختی گروه آزمایش، نسبت به بهبودی روان شناختی گروه کنترل در پس آزمون ارتقاء یافته است. این مطلب بیانگر آن است که آموزش بهسازی مدیریت کلاس بر میزان

جدول (۵): تأثیر آموزش بهسازی مدیریت کلاس از نگاه سند تحول بنیادین بر میزان بهبودی روان شناختی معلمان:

P	F	MS	DF	SS	منابع تغییر
۰/۰۰۷	۹/۳۴	۳۱۳۴/۴۶	۱	۳۱۳۴/۴۶	خودکارآمدی پیش آزمون
۰/۰۰۰	۵۰/۸۶	۱۷۰۶۱/۲۱	۱	۱۷۰۶۱/۲۱	گروه اثر متغیر مستقل
-	-	۳۳۵/۴۰	۱۷	۵۷۰۱/۹۳	خطا

پرورشی برای تحقق اهداف آموزش و پرورش قرار دارند. (راگ، ۱۹۹۹) کلاس درس به عنوان یک گروه و سیستم اجتماعی، محلی برای تعلیم و تربیت است. گروه های کلاسی دارای باورها، هنجارها و ارزش های مشترکی هستند که اصطلاحاً یک اجتماع کوچک خوانده می شوند که جهت ایجاد فرصت های یادگیری تأثیر گذار و تسهیل در فرآیند یاددهی-یادگیری و افزایش اثربخشی و کارایی معلمان، کانون توجه مدیران و برنامه ریزان آموزشی و درسی و روان شناسان قرار دارند. (مولینز، ۱۹۹۱).

از این رو مدارس بیش از پیش، نیازمند به نیروی انسانی پرتلاش و متعهد هستند و تحقق اهداف آموزش و پرورش را بیش از هر چیزی باید در گرو تلاش و همت معلمان دانست.

بحث و نتیجه گیری :

آموزش و پرورش در جوامع امروزی مهم ترین رکن برای نیل به توسعه و تحول به شمار می آید و امر تعلیم و تربیت، مهم ترین عامل پیشرفت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است که رسالتی خطیر را در ایجاد زمینه مناسب جهت تسهیل و توسعه استعدادها و توانایی های افراد است. به لحاظ ارتباطی که اساساً جریان تعلیم و تربیت با دیگر نهادهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی دارد، از ابعاد مختلف، مورد مطالعه پژوهشگران قرار می گیرد: در این میان بیشترین سهم برای تلاش در مدارس به عنوان الگوهای عملیاتی نظام های آموزشی برمی گردد به عوامل اجرایی و آموزشی مدرسه به ویژه معلمان که در خط مقدم طراحی و اجرای برنامه های آموزشی و

دارد. بهزیستی روان شناختی بر جنبه عاطفی تأکید دارد و با هم به شکل مثبت همبسته هستند. (داولیر^۲ و همکاران، ۲۰۰۸). از آن جا که در طی زندگی باورهای خودکارآمدی بر میزان تلاش و پشتکاری که برای کاری صرف می‌کنیم تأثیر می‌گذارد، طبق نظریه خودکارآمدی، باورهای خودکارآمدی پایین، عزم و اراده را سست و عملکرد را مختل می‌کند. در مقابل، باورهای خودکارآمدی بالا، مشارکت در یک وظیفه، انتخاب وظیفه، تلاش و عملکرد را تسهیل می‌کند. (کلاسن و لینچ^۳، ۲۰۰۷) بدین ترتیب باورهای خودکارآمدی، زیربنای انگیزش و موفقیت فردی و در نهایت بهزیستی روان شناختی انسان را فراهم می‌کند. (کربنگلو^۴، ۲۰۰۳).

با توجه به فرضیه اول، این پژوهش بیان کننده این است که بین نمرات خود کارآمدی دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون با فرض همراه کردن نمره پیش آزمون به عنوان متغیر همراه در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد بدینمعنا که بین نمرات پس آزمون و پیش آزمون در حوزه خودکارآمدی دو گروه کنترل و آزمایش در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت میزان خود کارآمدی گروه آزمایش نسبت به خودکارآمدی گروه کنترل در پس آزمون ارتقاء یافته است. این مطلب حاکی از آن

(درایکورس، ۱۹۹۷؛ ترجمه علی زاده و روحی، ۱۳۸۸). بی تردید معلم در تمام نظام های آموزشی نقشی کلیدی و اثرگذار دارد و انتظار جامعه از مدرسه و معلم این است که دانش‌آموزان را برای زندگی واقعی در جامعه فردا آماده کند. بنابراین دانش، مهارت و توانایی های زنان و مردان آینده به دانایی، توانایی، صلاحیت، تلاش و احساس مسؤلیت معلمان امروز بستگی دارد. به همین دلیل، بسیار مهم و حیاتی است که شایسته‌ترین افراد برای حرفه معلمی به کارگمارده شوند. در واقع هر کشوری که معلمان اثربخش و شایسته‌تری داشته باشد، آموزش و پرورش کارآمدتر و با کیفیت‌تری خواهد داشت. (نوید: ۱۳۹۰)

ضرورت کاربردی بررسی فنون بهسازی مدیریت کلاس درس را باید در گرو شناسایی سبک های مدیریتی معلمان، نحوه طراحی و سازمان دهی کلاس درس، جو یادگیری، میزان مهارت معلمان در ارائه تدریس، ارزشیابی و در نهایت شناسایی الگوها و مبانی انگیزشی دانش‌آموزان نسبت به انجام تکالیف درسی دانست بالطبع این عوامل به معلم این امکان را می‌دهد که دانش‌آموزان را به طور اثربخش، کنترل نمایند تا محیطی مثبت برای یادگیری فراهم شود. (ویلیامز و استرنبرگ^۵).

خودکارآمدی و بهزیستی روان شناختی جنبه های انگیزش هستند و هر کدام به شکل مثبت، با رفاه و سعادت و سلامت روانی مرتبط هستند. خودکارآمدی بر اجزا شناختی تأکید

3. Davelaar

1. Klassen & Lynch

2. Kurbanoglu

2. Williams & Sternberg

کالبرستون و همکاران، (، کیم، (۲۰۱۰)، گرین گلاس و فیکس بام، (۲۰۰۹)، آکین، (۲۰۰۸)، کلاسن و لینچ، (۲۰۰۷)، وولفولک، (۲۰۰۷)، هوی و دیویس، (۲۰۰۶)، زیدنر و متیوز، (۲۰۰۳)، ریتم و لیستر، (۲۰۰۲)، ویلیامز و استرنبرگ، (۲۰۰۰)، احدی و همکاران، (۱۳۸۸)، گنجی و فراهانی (۱۳۸۸)، میرزایی کندری، (۱۳۸۶)، فرخ نژاد، (۱۳۸۰)، کاملاً همسوست که دریافتند: آموزش در افزایش خودکارآمدی و به طور کل در بهزیستی روانی معلمان تأثیرگذار است. در تبیین این یافته ها این گونه استنباط می شود که تحقیق حاضر، بر اساس مستندترین نظرات درباره اهمیت مدیریت کلاس و نقش آن در یادگیری، مطابق فراتحلیلی است که وانگ و همکارانش روی ۱۷۹ مقاله معتبر در زمینه یادگیری انجام داده- اند. آنها با طراحی یک چهارچوب مفهومی، ۲۲۸ متغیر موثر در یادگیری را در ۳۰ مقیاس درون ۶ گروه طبقه بندی کردند و طبق نتایج فراتحلیل، متغیر مدیریت کلاس تعاملی با میانگین ۲/۰۷ بعد از متغیر فراشناخت به عنوان دومین متغیر مهم و موثر بر یادگیری مطرح شده است. (وانگ، هربرگ و والبرگ، ۱۹۹۰) همچنین از آنجا که سازه های خودکارآمدی و بهزیستی روان شناختی معلم بر پیامدهای مثبت عملکرد فراگیران تأثیر دارد. بنابراین معلم ها در مدیریت کلاس درس با چالش هایی روبه رو هستند که برای برطرف شدن آنها نیاز به مطیع

است که آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس بر میزان خودکارآمدی گروه آزمایش موثر بوده و خود کارآمدی آنها را ارتقاء داده است. در نتیجه فرضیه اول این پژوهش مبنی بر این که آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس بر خود کارآمدی معلمان تأثیر دارد تأیید می شود. تحلیل داده ها درباره فرضیه دوم بیان کننده این است که بین نمرات بهزیستی روان شناختی دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون با فرض همراه کردن نمره پیش آزمون به عنوان متغیر همراه در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنا که بین نمرات پس آزمون و پیش آزمون در حوزه بهزیستی روان شناختی دو گروه کنترل و آزمایش در سطح اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر می توان گفت میزان بهزیستی روان شناختی گروه آزمایش نسبت به بهزیستی روان شناختی گروه کنترل در پس آزمون ارتقاء یافته است. این مطلب بیان کننده آن است که آموزش بهسازی مدیریت کلاس بر میزان بهزیستی روان شناختی گروه آزمایش موثر بوده و بهزیستی روان شناختی آنها را ارتقاء داده است. در نتیجه فرضیه دوم این پژوهش مبنی بر اینکه آموزش بهسازی مدیریت کلاس بر بهزیستی روان شناختی معلمان تأثیر دارد تأیید می شود. به طور کلی یافته های این پژوهش با یافته های پژوهش اوی و همکاران، (۲۰۱۱)، جوزفسن و همکاران، (۲۰۱۱)، آذر، (۲۰۱۰)،

- بودن دانش‌آموزان نیست، بلکه به همکاری و مشارکت دانش‌آموزان احتیاج دارند. هدف کلی این است که دانش‌آموزان احساس کنند اعضای ارزشمند کلاس هستند. آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس می‌تواند فضایی را به وجود آورد که شخصیت‌های متفاوت حاضر در کلاس بتوانند در کنار هم به فراگیری مشغول شوند. در نتیجه به ارتقا سطح خودکارآمدی و بهزیستی روان شناختی معلم کمک نماید تا بهتر تدریس کنند و از کارشان لذت ببرند و دانش‌آموزان به شهروندانی نوع دوست، دارای تجربه و آموزش سازمان یافته تبدیل گردند. (نویس، ۱۳۹۰) نتایج آن نیز بیش مناسبی را برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی اجتماعی و تربیتی، به دست می‌دهد. همچنین به معلمان کمک می‌نماید تا در راستای اهداف عالی تعلیم و تربیت، مهارت‌ها و درک لازم را برای برخورد با چالش‌ها کسب نمایند و به این ترتیب موجبات توسعه رسالت نظام آموزشی و جامعه را فراهم آورند.
- به سبب آنکه والدین در روابط والد-فرزندی و والد-معلم نقش موثری دارند، روابط دموکراتیک و احترام متقابل به والدین آموزش داده شود و سپس خودکارآمدی و بهزیستی روان شناختی معلمان ارزیابی گردد.
- در پژوهش‌های بعدی برای ارزیابی دقیق‌تر اثربخشی آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس علاوه بر خودکارآمدی عمومی، از خودکارآمدی حرفه‌ای و اجتماعی استفاده شود و اثربخشی این آموزش بر هریک از جنبه‌های خودکارآمدی ارزیابی گردد.

پیشنادهای کاربردی:

- با آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس می‌توان سطح بهزیستی روانی معلمان را بهبود بخشید.
- با تقویت باورهای خودکارآمدی می‌توان به افزایش سطح بهزیستی روانی افراد کمک کرد.
- تقویت باورهای خودکارآمدی و بهبود بهزیستی روانی، قطعاً در ارتقا کیفیت آموزشی مؤثر است.
- مدیران و معلمان در یک تحقیق طولی، به بررسی و شناسایی دقیق تر سبک‌های مدیریتی کلاس درس در سطوح مختلف دوره‌های تحصیلی پردازند. تا بدین طریق بتوانند روش‌های موثرتری در تدریس و بهسازی مدیریت کلاس بدست آورند.
- درباره تأثیر گذاری آموزش فنون بهسازی مدیریت کلاس بر روی سایر متغیرها مثل افسردگی، اضطراب امتحان، روابط والد-فرزندی، ترس، پیشرفت تحصیلی و سایر ویژگی‌های شخصیتی معلمان و دانش‌آموزان، پژوهش انجام شود.
- **با توجه به نتایج حاصله از پژوهش، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی؛**

از برادر ارجمند جناب آقای امیری مدیر کل محترم آموزش و پرورش استان مازندران و همکاران عزیزی که در غنا بخشیدن علمی این پژوهش یاریمان نمودند، وافرانه قدردانی می‌نمایم. توفیق رفیق راهشان باشد.

- فلسفه نهفته بر اساس آموزه های اسلامی، در مفاهیم آموزش روابط دموکراتیک و احترام متقابل و به کارگیری اصول و ایده های آن در آموزش و پرورش، روابط، محیط کار یا هر جایی که افراد با یکدیگر در ارتباط هستند، به مشارکت مثبت و سلامتی عمومی منجر خواهد شد، به همین دلیل پیشنهاد می‌شود با توجه به اجرای آسان این روش، آموزش و پرورش آن را به دانش‌آموزان آموزش دهد. علاوه بر آن در دوره آموزش ضمن خدمت معلمان، مشاوران و آموزش خانواده‌ها با حضور اساتید مجرب ارائه شود.

سپاسگزاری:

یک ضرب المثل چینی معروف می‌گوید: «زندگی کودک مانند یک صفحه‌ی کاغذ سفید است که هر رهگذری، علامتی بر روی آن می‌گذارد.» افراد زیادی علامت های ارزشمندی بر زندگی ما گذاشته‌اند. سپاسگزاری صمیمانه مان را به آنها خالصانه ابراز می‌کنیم و از معبودمان بهترین ها را برایشان آرزو مندیم.

خالص‌ترین سپاس نثار همدلی و همراهی استادان فرهیخته و فرزانه جناب آقای دکتر علی زاده و جناب آقای دکتر دوستی که با نکته های دلاویز و روشنگرانه‌ی خود، صحیفه‌های سخن را برایمان علم‌پرور نمودند.

منابع: فارسی

- احدی، بتول؛ نریمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، عباس و آسیایی، مریم. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط هوش هیجانی، سبک اسناد و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در زنان شاغل. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی. دوره دهم، شماره یکم.
- اصغرنژاد، طاهره؛ احمدی ده قطب‌الدینی، محمد؛ فرزاد، ولی اله؛ و خداپناهی، محمد کریم. (۱۳۸۵). مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی شرر. مجله روان‌شناسی ۱۰(۳): ۲۷۴-۲۶۲.
- بندورا، آلبرت. (۱۳۷۲). خلاصه نظریه یادگیری اجتماعی. (ترجمه فرهاد ماهر). شیراز: نشر راهگشا. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۷۷).
- بیانی، علی اصغر؛ کوچکی‌عاشور، محمد؛ و بیانی، علی. (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناختی بالینی ایران. سال چهاردهم، شماره ۲، تابستان، ۱۵۱-۱۴۶.
- حسن زاده، رمضان. (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر ساوالان.
- حسن زاده، رمضان. (۱۳۸۳). روش‌های آماری در علوم رفتاری. تهران: نشر ساوالان.
- حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۵). مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. مطالعات روان‌شناختی، (۴): ۱۰۳-۸۷.
- درایکورس، رودولف و همکاران. (۱۳۸۸). فنون مدیریت کلاس. (مترجمان حمید علی زاده و علی رضا روحی). تهران: نشر دانژه. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۷۷).
- درایکورس، رودولف، و کاسل، پرل. (۱۳۸۸). انضباط بدون اشک. (مترجمان مینو واثقی و مریم داداش‌زاده). تهران: انتشارات رشد. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ندارد).
- دلاور، علی. (۱۳۸۶). احتمالات و آمار کاربردی در روانشناسی و علوم تربیتی. چاپ هشتم، تهران: انتشارات رشد.
- زارع، حسین. (۱۳۸۴). معلمان مدیریت کلاس، موانع و راهبردها، همایش معلمان در عصر دانایی محور. دانشگاه اصفهان.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۴). آموزش حرفه معلمی. تربیت معلم، ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی. شماره ۱۷۹.
- شکری، امید و همکاران. (۱۳۸۶). تفاوت‌های فردی در کسب هویت و بهزیستی روان‌شناختی. تازه‌های علوم شناختی. سال ۹، شماره ۲، ۳۳-۳۰.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول راهبردی بنیادین آموزش و پرورش، نظام تربیتی رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم انداز. تهران.
- شولتز و شولتز. (۱۳۹۰). نظریه‌های شخصیت. (ترجمه یحیی سید محمدی). چاپ هیجدهم، تهران: نشر ویرایش. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۵).
- علی زاده، حمید. (۱۳۸۳). آدلر پیشگام روان‌کاوی جامعه‌نگر. تهران: نشر دانژه.
- علی زاده، حمید؛ و سجادی، حبیبه السادات. (۱۳۸۹). درایکورس، رودولف، احترام متقابل در روابط دموکراتیک. تهران: نشر دانژه.
- علی نیا کروی، رستم. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین خودکارآمدی عمومی و سلامت روان دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- فرخ نژاد، نصراله. (۱۳۸۰). بررسی عوامل موثر در مدیریت اثربخش کلاس از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه. دانشگاه تحصیلات تکمیلی شیراز.
- نوید، مهدی. (۱۳۹۰). گفتگو و سلسله سخنرانی‌های همایش‌های کشوری در حیطه سند تحول بنیادین، سند افتخارآفرین نظام.
- گنجی، معصومه؛ و فراهانی، محمدتقی. (۱۳۸۸). رابطه استرس شغلی و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در امدادگران حوادث گاز استان اصفهان. فصلنامه علمی-پژوهشی در سلامت روان شناختی. دوره دوم، ۱۵-۱۰.
- میرزایی کندری، فتنه. (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش مولفه‌های رویکرد کارخوف بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- میرسمیعی، مرضیه؛ و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و اضطراب امتحان با سلامت دانشجویان دختر و پسر. دانشگاه علامه طباطبایی. فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی، (۷): ۹۱-۷۳.
- هرگنهان، بی. آر؛ و السون، متیو. اچ. (۱۳۹۰). مقدمه بر نظریه‌های یادگیری (ویرایش ۸)، (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: نشر دوران. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۹).

انگلیسی

- Agne, K., J. Greenwood, G. E., & Miller, L. D., (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 27:141-152.
- Akin, Ahmet, (2008). The seals of psychological well-being: A standly of validity and reliability. *Journal of Educational science: The ovy and practice*, V8 n 3p741-750 sep.
- Allinder, R. M. (1994). The relationships between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17:86-95.
- Anderson, R., Greene, M. & loewen, P., (1988). Relationships among teacher's and student's thinking skills sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2):148-165.
- Andrews, F & Withey, s, (1976). *Social indicators of well-being*. New York: plenum press.
- Armor, D., et al, (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools (Report No-R-2007-Lausd). Santa monica, CA: RAND.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S, & Mhatre. K. H., (2011). A longitudinal Analysis of positive psychological constructs and emotions on stress, anxiety, and well-bing. *Journal of leadership and organization studies*.
- Azar, A., (2010). In-service and pre-service secondary science teachers self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5(4):175-188.
- Bahlmann, R & Dinter, L. D, (2001). Encouragement self - Encouragement: An Effect study of the Encouraging -Training Schoenaker- Concept, the *Journal of Individual Psychology*, 57, 273-288.
- Berliner, D. C., (1988). *The development of expertise in pedagogy*. New York: Longman.
- Berman P., McLaughlin, M., Bass, G., pauly, E. & Zellman, G, (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. 70 Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: RAND.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G & Brockmeier, (1991, April). A Path analysis of the mediating role of efficacy in first -year teachers experiences, reactions, and plans. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Davelaar, P. M., Araajof. s & Kipper, D. A., (2008). The Revised spontaneity Assessment Inventory (SAI-R): Relationship to goal orientation, motivation, perceived self-efficacy, and self-esteem, the Arts in Psychotherapy. 35:117-128.
- Diener, Ed, Emmons, & Robert, A (1984). *Journal of Personality and psychology*. volume 47. issue 5, nov. 1984, 1105-1117.
- Dreikurs, R. Cassel, P., & Dreikurs ferguson, E., (2004). *Discipline without tears*. John wiley and Sons Inc.
- Edwards, D. J., (2007). Sport psychological skills training and Psychological well-being in youth athletes. University of Pretoria. A available at: <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-08112008-1222715/unrestricted/ooofrent.pdf>
- Frey, A., (2002). Predictors of Placement recommendations for children with behavioral or emotional disorders. *Behavioral Disorders*, 27:126-136.
- Germin, Yousset, (2002). An Investigation into the Influences of teachers classroom management Beliefs and practices on classroom procedures.
- Ghaith, G. & Yaghi, H., (1997). Relationships among Experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13:451-458.
- Gibson, S. & Dembo, M., (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational psychology*, 76, 569-582.
- Green glass, E. R. & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect and well-being. *European psychologist*, vol 14(1)29-39.
- Hirschy, A. J & Morris, J. R., (2002). Individual Differences in Attributeional Style: The Relation Influence of Self-Efficacy, Self-Esteem and Sex Role Identitiy- Personality and Individual Differences, 32, 183-196.
- Hoy, A. W., & Davis, H. A., (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares, and T. Urda (Eds), *self-efficacy beliefs of addescents* (117-137). New York: H. H. Freeman.
- Hyan, M. Chung, H. C & Lee, Y., (2005). The effect of cognitive -behavioral group Therapy on the Self-Esteem, depression, and self-efficacy of

- runaway adolescents in a shelter in south Korea, *Applied Nursing Research*, 18:160-166.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C.D., (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *J. person. Soc. Psychol.* 82, 1007-1022.
- Kim, B.S.K., & omizo, M.M., (2005). Asian and European American Cultural Values, Corective Self-Estem, Acculturative Stress, Cognitive Flexibility, and General Self-Efficacy Among Asian American Colege Students, *Journal of Counseling Psychology* 52(3):412-41.
- Kim, H.Y & Kim, E.Y., (2010). Korean early childhood educator's multi dimensional teacher self –efficacy and ECE center climate and depresson severity in teachers as contributing factor . *Teaching and Teacher Education*, 26:1117-1123.
- Klassen, R. M & Lynch, S.L., (2007). Efficacy From the Perspective of Adolescents with LD and their Specialist Teachers, *Journal of learning disabilities*, 40(6) : 494- 507.
- Kurbanoglu, S. S., (2003). Self-efficacy: a concept closely literacy and lifelong learning, *Journal of Documentation*, 59 (6): 635-346.
- Martin, N.K., & shoho, A., (2003). Attitudes and Beliefs Regarding class management styles: The Impact of Teacher pre paration VS. Experience. *Research in the schools*, 10(2), 29-34.
- Martin, N.K., & Zening yin, (2004). Construct Validation of the Attitude and Beliefs on classroom management control inventory. *Journal of classroom Interaction*. 33(2) : 6-15.
- Midgley, C. Feldlaufer, H. & Eccless, J., (1989). change in teacher efficacy and student self- and task related beliefs in mathematics during the transition to Juniorhigh school. *Journal of Educational Psychology*, 81:247-258.
- Moore, w. & Esselman, M., (1992, April). Teacher efficacy, Power, School climate and achievement: A desegregating district's experience. paper presented at the annual meeting of the american
- Mullins, Laurie, J., (1991). *Management and organizational Behavior*, London : pitman Publishing.
- Rathert, G. H & Reed, D., (2001). The Effectiveness of Electronically communicated Encouragement on student. Performance [Brochure]. Sam Houston state university.
- Ross, J.A., (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education* ,17(1):51-65.
- Seligman, M. E. P., (2011). *Flourish: A visionary New understanding of Happiness and well- being* Philadelphia, simoom and Schuster.
- Sherer, M & maddux, J.E., (1982). The self efficacy seals: construction and validation. *Psychological report*, 51. 663-671.
- Soodak, L. & Podell, D., (1993). Teacher efficacy and student problems as factors in special education veferral. *Journal of special Education*, 27:66-81.
- Stein, M.K. and wang, M.C. (Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4:171-187.
- Wang, M.C. walberg, H.J & Herbert, G.D., (1990). What Influences learning? *Journal Educational Research*, 84(1).
- Wertheim, C. & Laysner, Y., (2002). efficacy beliefs background variables, andf differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of educational Research*, 96:54-63.
- Williams & Stenberg, (2000). *classroom Management*. <<http://muslting.gom.seul~data.base/organization.html/>>
- Woolfolk a, (2007). *Educational Psychology: Instructors Copy*, Boston: Alley Bacon.
- Wragg. E. C., (1999). *An introduction to classroom observation*. Second edition, New tork. Routlege falmer.
- Zeldner, M., Roberts, R.D & Mathews. G., (2003). Can emotiona, intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychology* 37(4), 215-231.

پیوست طرح جلسات آموزشی

۱۰ جلسه آموزشی بر اساس ساختار مشخص ۶ مرحله‌ای سازماندهی می‌شود. نخستین مرحله از یک تمرین آرامبخشی تشکیل می‌شود تا به شرکت کنندگان این امکان را بدهد تا از نگرانی‌های روزمره‌ی خود رها شوند. در خلال تمرین آرام سازی مشاور ایده‌ها و تفکرات مثبت می‌دهد. سپس درباره‌ی بازخورد تکالیف جلسه قبل بحث می‌شود، که در آن به شرکت کننده یک دقیقه وقت داده می‌شود تا به بقیه‌ی گروه چیزی درباره‌ی تجربه‌ی خود و درباره‌ی تکلیفش بگوید. سپس اطلاعات در خصوص موضوع خاصی که در آن جلسه بر آن تمرکز شده، مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. مرحله چهارم شامل تمرینی مرتبط با این اطلاعات است. پس از اینکه تکلیف هفته‌ی آینده تشریح شد، جلسه با یک تمرین آرامبخشی دیگر به نام گام آینده به پایان می‌رسد. در خلال این تمرین مشاور از شرکت کنندگان می‌خواهد به شیوه‌هایی که آنها می‌توانند مهارت‌های جدید و اطلاعات آن جلسه را در زندگی روزمره‌ی خود به کار گیرند، فکر کنند و از آنها می‌خواهد چنین موقعیت‌هایی را مجسم کنند.

عناوین و محتوای کلی ۱۰ جلسه عبارتند از:

جلسه اول: شرکت کنندگان ضمن معارفه با یکدیگر با ساختار کلی و قوانین جلسه آموزشی آشنا می‌شوند و با هم درباره روش‌های کارآمد دموکراتیک بر اساس آموزه‌های الهی و اسلامی بحث می‌کنند و یاد می‌گیرند.

جلسه دوم: آموزش الگوی روان شناختی انسان‌ها به شرکت کنندگان و نقش معلم به عنوان احیاگر در عرصه تعلیم و تربیت نه صرفاً انتقال دهنده دانش.

جلسه سوم: به آموزش پویایی گروه و بحث‌های مرتبط با کلاس دموکراتیک در برابر کلاس سنتی اختصاص دارد.

جلسه چهارم: آموزش فرایند دلگرمی به عنوان اساسی‌ترین بعد در انگیزه بخشیدن به دانش‌آموزان برای یادگیری.

جلسه پنجم: بر معانی فرهنگی پاداش و تنبیه متمرکز است.

جلسه ششم: این جلسه معرفی مشکلات تحصیلی و ناتوانی‌های یادگیری را در بر می‌گیرد.

جلسه هفتم: شناخت راه‌هایی برای مقابله با بعضی از مشکلات رفتاری ویژه می‌پردازد.

جلسه هشتم: تشریح و بسط بیشتر جلسه هفتم.

جلسه نهم: چگونگی گفتگوها و نشست‌های والد-معلم اختصاص دارد.

جلسه دهم: در نهایت یک ارزیابی از جلسات پیشین به عمل می‌آید.

