

تأثیر ویژگیهای معلم بر سبک مدیریت کلاس

آمنه عالی*

دکتر امیر امین یزدی**

چکیده

مدیریت کلاس، متغیری کلیدی در ایجاد جو مطلوب برای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌آید. امروزه، تجهیز معلمان به مهارت‌های کارآمد مدیریتی، در برنامه‌ریزی برای آموزش‌های حرفه‌ای، ضرورتی غیرقابل انکار است؛ بنابراین شناخت عوامل مؤثر بر سبک‌های اثربخش مدیریت کلاس به منزله پیش‌نیازی در طراحی روش‌های توسعه سبکها و مهارت‌های مدیریتی، اهمیت دارد.

این مقاله سبک‌های مدیریت کلاس مبتنی است بر چارچوب نظری ولفگانگ و گلایکمن (۱۹۹۶) که عبارتند از: سبک مداخله‌گر، سبک غیرمداخله‌گر و سبک تعاملی. در این جا این پرسش پیش می‌آید که: آیا میان عوامل مربوط به معلمان (مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، سابقه خدمت و جنسیت معلمان) و سبک مدیریتی آنها رابطه وجود دارد؟ برای پاسخ به این سؤال، در میان جامعه معلمان پایه پنجم ابتدایی مدارس دولتی دخترانه و پسرانه ناحیه ۶ مشهد در سال تحصیلی (۱۳۸۵-۱۳۸۴) پرسشنامه‌ای تکمیل شد که نتایج آن نشان می‌دهد: تفاوت میان سبک مدیریت کلاس معلمان بر اساس مدرک تحصیلی معنادار است؛ یعنی معلمان دارای مدرک کارشناسی بیشتر به سبک تعاملی تمایل دارند در حالی که معلمان دارای مدرک دیپلم به سبک مداخله‌گر گرایش دارند.

* دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

** عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی Email:yazdi@ferdowsi.um.ac.ir

همچنین تفاوت میان سبک مدیریت کلاس معلمان بر اساس رشته تحصیلی نیز معنادار است؛ به این معنا که معلمان تحصیل کرده در رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش، تمایل بیشتر به سبک تعاملی و معلمان تحصیل کرده در رشته‌های غیرمرتبط، گرایش به سبک مداخله‌گر دارند؛ لیکن میان سابقه خدمت و جنسیت معلمان با سبک مدیریت کلاس رابطه معنادار مشاهده نشد. در مجموع یافته‌های پژوهش، بر اهمیت نقش آموزش معلمان در ایجاد تحول و تغییر در سبک‌های مدیریت کلاس تأکید دارند.

کلید واژه‌ها: مدیریت کلاس؛ سبک مداخله‌گر؛ سبک تعامل‌گر؛ سبک

غیرمداخله‌گر

مقدمه

مأموریت اصلی فرآیند آموزش، تدریس به دانش‌آموزانی است که قادر به یادگیری هستند؛ به همین دلیل، کلیه تلاشهای معلمان حول محور این فعالیت اساسی است. امروزه روشهایی نوین در تدریس بر مبنای نظریه‌ها و پژوهشهای تربیتی ارائه شده است تا به کمک آنها معلم بتواند این فرآیند را هرچه بهتر به سوی کسب اهداف آموزشی سوق دهد؛ اما موفقیت و کارایی این روشها مستلزم فراهم بودن شرایط مناسب کلاسی است؛ یعنی فراهم بودن حد مطلوبی از آرامش؛ پذیرش و همراهی دانش‌آموزان با معلم (جرمین، ۲۰۰۲). طبق نظر اکثر معلمان، اگر مشکلات رفتاری در کلاس به طور فراوان رخ دهد؛ برقراری ارتباط در جریان تدریس مختل می‌شود و آنان قادر به آموزش و دانش‌آموزان نیز قادر به یادگیری نخواهند بود. مهم‌تر آن‌که، حتی اگر معلمان از مهارتهای تدریس به خوبی بهره‌مند باشند؛ باز هم از شروع بدرفتاری دانش‌آموزان در کلاس بی‌مناک‌اند (لویز، ۱۹۹۷).

وین من^۱ (۱۹۹۴) و مارتین^۲ (۱۹۹۷)، نیز توضیح می‌دهند. که بدرفتاری دانش‌آموزان، شایع‌ترین نگرانی هم در میان معلمان تازه‌کار و هم در میان معلمان با تجربه است (جرمین، ۲۰۰۲). طبق گزارش‌های تحقیقاتی، بیش از ۵۰ درصد زمان کلاس صرف حل مسائل انضباطی و اداره کلاس می‌شود (الیز، ۲۰۰۳)؛ به همین دلیل، به بیان لانگ^۳، فری^۴ و وین استین^۵، «مدیریت کلاس»^۶ برای خلق بهترین محیط ممکن به منظور یادگیری، اولویت نخست در مسئولیتهای معلم کلاس به شمار می‌آید (مارتین و شوهو^۷، ۲۰۰۳).

-
1. Veenman
 2. Martin
 3. Long
 4. Frye
 5. Weinstein
 6. classroom management
 - 7- Shoho

مدیریت جامع کلاس، میزان اشتغال دانش‌آموزان در فعالیتهای برنامه درسی را افزایش می‌دهد و از هدر رفتن زمان برای رفع مشکلات رفتاری جلوگیری می‌کند. به عقیده بروفی^۱ (۱۹۹۷)، یک نظام مدیریتی جامع می‌تواند کلاسهای سازمان یافته ایجاد کند، یعنی جایی که یادگیری بهینه انجام می‌شود (جرمین، ۲۰۰۲). همچنین وجود یک مجموعه قابل پیش‌بینی و آگاهانه از قوانین، دستورالعمل‌ها و برنامه‌های مشخص در کلاس، نیل به موفقیت را آسان می‌کند و زندگی و تلاش را در کلاس به حرکت در می‌آورد (میلر، ۱۹۹۹). در نتیجه معلم می‌تواند با شناخت و اجرای مدیریت صحیح، تأثیر و کارایی تدریس را افزایش و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را کاهش دهد (بهاری، ۱۳۷۹).

نانسی مارتین، در مقاله خود با عنوان «مدیریت کلاس دانش‌آموز-محور» به تشریح رابطه آموزش و مدیریت کلاس می‌پردازد. وی استدلال می‌کند که به دلیل وجود ارتباط تنگاتنگ و متقابل میان مدیریت کلاس و آموزش، نباید آنها را جدا از هم بررسی کرد. این ادعا بر این دلیل استوار است که این دو متغیر تأثیر همزمان در ایجاد جو کلاس دارند. اما متأسفانه این ارتباط نادیده گرفته می‌شود و با وجود اینکه امروزه، کاربرد روشهای نوین تدریس از جمله روشهای دانش‌آموز-محور یا آموزشهای مشارکتی و همیارانه پیوسته توصیه می‌شود؛ در مدیریت کلاس، رویکردهای سنتی، همچنان پابرجاست؛ این در حالی است که بدون مدیریت کلاس مشارکتی یا دانش‌آموز-محور، تدریس مشارکتی یا دانش‌آموز-محور واقعی نمی‌تواند وجود داشته باشد (مارتین، ۲۰۰۳).

یکی از مستندترین نظرات درباره اهمیت مدیریت کلاس و نقش آن در یادگیری مدرسه، فراتحلیلی است که وانگ^۲ و همکارانش، روی ۱۷۹ کتاب و مقاله معتبر در زمینه یادگیری انجام داده‌اند. آنها با طراحی یک چارچوب مفهومی، ۲۲۸ متغیر مؤثر در

1. Brophy
2. Wang

یادگیری را در ۳۰ مقیاس، درون شش گروه طبقه‌بندی کرده‌اند. طبق نتایج این فراتحلیل، متغیر مدیریت کلاس با میانگین ۲/۰۷، بعد از متغیر فراشناخت، به عنوان دومین متغیر مهم و مؤثر بر یادگیری مدرسه، در منابع مذکور، مطرح شده است (وانگ، هرتل و والبرگ، ۱۹۹۰).

بیان مسئله پژوهش و اهمیت آن

واژه «مدیریت کلاس» در اغلب تعاریف سستی، هم معنا با واژه انضباط به کار رفته است. به عنوان مثال دویل^۱ (۱۹۸۶) مدیریت کلاس را «درمان بدرفتاری‌ها و اختلالاتی که در محیط آموزشی رخ می‌دهد» تعریف می‌کند. به عقیده وی، هدف مدیریت کلاس ایجاد و حفظ نظم اجتماعی به منظور آموزش و یادگیری بهتر است (زاگرمین، ۲۰۰۰).

در متون علمی معاصر، مدیریت کلاس، وسیع‌تر از انضباط تعریف شده است؛ چنانکه لویز^۲ (۱۹۹۷)، مفهوم انضباط را زیرمجموعه مدیریت به شمار می‌آورد و مدیریت کلاس را به مثابه ترکیبی از آموزش، سازماندهی مواد و فعالیتهای درسی و تلاش برای کاهش بدرفتاری دانش‌آموزان توصیف می‌کند (جرمین، ۲۰۰۲).

ولفگانگ^۳ و گلیکمن^۴ (۱۹۸۶) تعریفی جامع و دقیق از مدیریت کلاس ارائه داده‌اند؛ به گفته آنها «مدیریت کلاس، یعنی کلیه تلاشهای معلم برای سرپرستی فعالیتهای کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری است». در این تعریف، چند جنبه اساسی برای مدیریت کلاس فرض شده است که یکی از آنها انضباط یا مدیریت رفتار است؛ بنابراین مدیریت کلاس، شامل انضباط می‌شود؛ در حالی که محدود به آن نیست (مارتین و بالدوین، ۱۹۹۶).

آنچه در بحث مدیریت کلاس توجه پژوهشگران را جلب کرده وجود تفاوت در رفتارهای مدیریتی معلمان است. به عقیده ولفگانگ، تفاوت در الگوی رفتاری مدیریت

-
1. Doyle
 2. Lewis
 3. Wolfgang
 4. Glicman

کلاس معلمان، ناشی از عقاید و باورهای متفاوت آنان درباره رشد و یادگیری کودکان است (مارتین و یین، ۱۹۹۹). فرینگ^۱ (۱۹۹۸) نیز توضیح می‌دهد که فعالیتهای کلاسی معلمان مبتنی بر باورهایشان است. به عبارت دیگر، واکنش معلم به موقعیتهای کلاسی و شیوه‌ها و روشهایی که در حل مسائل کلاس بر می‌گزیند، ریشه در باورهای وی دارد (جرمین ۲۰۰۲).

نظریه پردازانی چون؛ وانگ^۲ (۱۹۹۸)، بامریند^۳ (۱۹۷۱)، اوسیکر^۴ و ایمره^۵ (۱۹۹۰)، طبقه‌بندیهایی از سبکها ارائه داده‌اند؛ در این میان ولفگانگ و گلیکمن، در کتاب خود به نام «حل مسائل انضباطی کلاس» چارچوبی بسیار جامع بر اساس نظریه‌های مدیریت کلاس و روانشناسی یادگیری ارائه داده‌اند که در آن سه رویکرد اساسی به مدیریت کلاس مطرح شده است؛ این رویکرد در یک پیوستار کنترل به ترتیب: رویکرد مداخله‌گرایان^۶، رویکرد تعامل‌گرایان^۷ و رویکرد غیرمداخله‌گرایان^۸ هستند. در این پیوستار هر چه از مداخله‌گرایی به سمت غیرمداخله‌گرایی پیش رویم، میزان کنترل کم و در مقابل مشارکت و مسئولیت دانش‌آموز در کلاس افزایش می‌یابد.

بر مبنای این نظریه‌ها پژوهشهای بسیاری در این حیطه انجام شده که هدف اغلب آنها، شناخت سبک اثربخش در فرآیند یادگیری و بررسی عوامل مؤثر بر آن است. با توجه بر نتایج این پژوهشها و با اهمیت یافتن نقش دانش‌آموز در نظام تعلیم و تربیت معاصر که سبب توسعه روشهای تدریس و اثرگذاری همزمان این دو متغیر اساسی کلاس درس بر فرآیند یادگیری؛ توجه به سبکهای مشارکتی و تعاملی‌تر در مدیریت کلاس مورد نیاز است.

-
1. Fehring
 2. Wang
 3. Baumrind
 4. Aussiker
 5. Emmer
 6. interventionist
 7. interactionist
 8. non- interventionist

حال این سؤال مطرح می‌شود که چگونه می‌توان سبکهای اثربخش را در میان معلمان گسترش داد؟ به عبارت دیگر، چه عوامل و شرایطی برای ایجاد تحول در باورها و سبکهای معلمان و توسعه مهارتهای مدیریتی آنان مورد نیاز است؟ در پاسخ به این گونه سؤالات پژوهشهای چندی در داخل و خارج از کشور انجام گرفته است. از جمله آنها پژوهشهای شنبدی (۱۳۷۶) و فرخ‌نژاد (۱۳۸۰) است که در آنها نظرات دبیران را در زمینه عوامل مؤثر بر مدیریت اثربخش کلاس سنجیده‌اند و در مجموع، دبیران، «رهبری، انگیزش، نظارت و ارزشیابی» را بر افزایش اثربخشی مدیریت کلاس مؤثر شمرده‌اند.

دکارلو^۱ (۲۰۰۴)، تأثیر آموزشهای رشد حرفه‌ای را بر توسعه مهارتهای مدیریتی گزارش داده است. پژوهش بورر^۲ (۲۰۰۳)، بیانگر ارتباط معنادار میان ایدئولوژی معلم درباره کنترل و سبک مدیریتی است. مارتین و همکارانش در چندین پژوهش در سالهای (۱۹۹۶)، (۱۹۹۸)، و... (۲۰۰۰) با استناد به چارچوب نظری ولفگانگ از سبکها، عواملی چون: نوع شخصیت، پایه تحصیلی، برخورداری از دوره‌های آموزشی، سابقه خدمت کم و جمعیت کم کلاس را با کاربرد سبک تعاملی مرتبط دانسته‌اند.

با توجه به اینکه 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 مدیریت‌اند؛ تا اینکه مبتنی بر نظریه‌های مدیریت کلاس و روانشناسی یادگیری باشند؛ و از سویی هم به دلیل اهمیت شناخت سبکها و عوامل مؤثر بر آنها در طراحی و برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای معلمان و شناخت راههای تجهیز معلمان به مهارتهای اثربخش، پژوهش حاضر بر مبنای اهداف زیر طراحی شده است: شناخت سبکهای مدیریت کلاسی معلمان بر اساس سبکهای سه‌گانه «مداخله‌گر، تعاملی و غیرمداخله‌گر» و مطالعه ارتباط متغیرهای مربوط به معلمان (رشته تحصیلی، سابقه خدمت و سطح

1. Decarlo
2. Borer

تحصیلات) با شیوه مدیریت کلاسی آنان با توجه به این اهداف دو پرسش زیر مطرح است:

۱. سبک غالب مدیریت کلاس معلمان با توجه به سبکهای سه گانه (مداخله گر، تعاملی و غیرمداخله گر) چیست؟
۲. آیا میان متغیرهای مربوط به معلمان (رشته تحصیلی، سابقه خدمت و سطح تحصیلات) و سبک مدیریت کلاسی آنان رابطه وجود دارد؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

ولفگانگ و گلیکمن، با تعریف مدیریت کلاس به عنوان: «کلیه تلاشهای معلم برای سرپرستی فعالیتهای کلاس از جمله تعاملات اجتماعی، رفتار دانش آموزان و یادگیری» ابتدا چهار جنبه برای مدیریت کلاس بر شمرده اند: محیط روان شناختی (تعاملات دانش آموزان)، آموزش (سازماندهی تدریس)، ارتباطات (سیستم بازخورد) و ساختار کلاس (قوانین و تکالیف). پس از آن، مارتین و همکاران (۱۹۹۸)، با استناد به چارچوب مفهومی ولفگانگ و گلیکمن، جنبه های مدیریت کلاس را در سه بعد سازماندهی کرده اند:

الف) مدیریت آموزش^۱ که شامل جنبه هایی چون: نظارت بر محیط کلاس، ساخت دهی فعالیتهای روزانه برنامه درسی و تخصیص مواد آموزشی برای دانش آموزان است؛ چگونگی انجام این وظایف و میزان نقش معلم و دانش آموز در انجام دادن آنها، در جو عمومی کلاس و سبک مدیریت کلاس تأثیری بسزا دارد.

ب) مدیریت افراد^۲ که این بعد به اعتقاد معلم درباره دانش آموزان و تلاشهای معلم برای توسعه روابط با دانش آموزان مرتبط است؛ به گزارش پژوهشگرانی چون؛ گلسر^۳

1. instruction management

2. people management

3. Glasser

(۱۹۸۶)، گوردن^۱ (۱۹۷۴) و وین استین^۲ (۱۹۹۶) کیفیت رفتار معلم و شاگرد، تأثیر بسیار بر موفقیت علمی دانش‌آموزان دارد. چنانکه وین استین استدلال می‌کند؛ «معلمان خوب زمانی را صرف شناختن دانش‌آموزان و علائق آنها می‌کنند و بر اساس این شناخت، ارتباط دوستانه در قالب یک دوست و یک بزرگسال مسئول با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند».

ج) مدیریت رفتار^۳ که ارتباط تنگاتنگی با مدیریت افراد دارد، بخشی مهم از مدیریت کلاس است. این جنبه شامل استراتژیهای انضباطی است که به منظور جلوگیری از بد رفتاری دانش‌آموزان به کار می‌رود. فرآیندهایی چون تعیین قوانین، تعیین ساختار پاداش و فراهم کردن فرصتهایی برای «خود- انضباطی»^۴ دانش‌آموزان در این حیطه جای دارد. مطالعه کلاسیک اندرسون^۵ و همکارانش (۱۹۸۰) نشان می‌دهد که تعیین قوانین و اجرای آنها عاملی کلیدی در مدیریت اثربخش کلاس است؛ اما تا وقتی که این قوانین با همیاری دانش‌آموزان شکل نگیرد، نمی‌تواند آنها را به پیروی کردن برانگیزاند. به عقیده وین استین و میگنانو^۶ (۱۹۹۳) نیز، قوانین انضباطی کلاس باید به شیوه توافقی و طی مکالمه‌ای دوستانه تهیه شود تا موفقیت به بار آورد. به این ترتیب، ایجاد یک ساختار پاداش اثربخش و تشویق رفتار مناسب دانش‌آموزان ابزاری مؤثر در منع بد رفتاری و حفظ نظم در محیط کلاس است (مارتین و یو، ۲۰۰۴).

نظریه‌پردازان و پژوهشگران این حیطه، دسته‌بندیهای متفاوتی از سبکها مطرح کرده‌اند، تفاوت این سبکها، ناشی از خاستگاه نظری آنهاست؛ با مروری اجمالی، می‌توان سبکها را از لحاظ چشم‌انداز نظری به دو دسته تقسیم کرد: سبکهایی که بر اساس

-
1. Gordon
 2. Weinstein
 3. behavior management
 4. self- discipline
 5. Anderson
 6. Mignano

تئوریهای مدیریت طراحی شده و سبکهایی که برگرفته از تئوریهای مدیریت کلاس و نظریه‌های یادگیری است.

الف) گروه اول، سبکهایی هستند که بر اساس تئوریهای مدیریت طراحی شده‌اند؛ برخی از پژوهشگران حیطه مدیریت آموزشی، برای بررسی رفتار مدیریتی یا سبک رهبری معلم، از نظریه‌های مطرح در رشته مدیریت بهره گرفته‌اند؛ از جمله این سبکها می‌توان به سبکهای چهارگانه وانگ (۱۹۹۸) اشاره کرد، این سبکها بر اساس مطالعات دانشگاه ایالتی اوهایو و میشیگان طراحی شده است. با توجه به این مطالعات، رفتار معلم روی دو محور ترسیم قرار می‌گیرد؛ در نتیجه، چهار سبک رفتاری حاصل می‌شود که عبارتند از:

۱. معلم قدرت طلب ۲. معلم مقتدر

۳. معلم آزادمنش ۴. معلم بی تفاوت (دولیتل، ۲۰۰۳)

بامریند^۱ (۱۹۷۱) نیز با الهام از همان تئوری، چهار نوع سبک مدیریت کلاس معلم را با توجه به دو بعد کنترل و تعامل نشان می‌دهد:

جدول شماره ۱

	تعامل زیاد	تعامل کم
سبک قدرت طلب	سبک مقتدر	کنترل زیاد
سبک افراطی و بخشنده	سبک آسان‌گیر	کنترل کم

(بامریند، ۱۹۷۱)

همچنین سبکهای دوگانه رابطه‌مدار و وظیفه‌مدار، یا معلم درس‌نگر و معلم فردنگر (شاگردنگر) نیز در این گروه جای می‌گیرد.

ب) گروه دوم، سبکهایی هستند که بر اساس تئوریهای مدیریت کلاس و نظریه‌های یادگیری طراحی شده‌اند. به دلیل مواجهه بودن سیستم مدیریت کلاس با دانش‌آموزان به جای کارمندان، می‌توان استنباط کرد که تکیه بر تئوریهای یادگیری، رشد و مدیریت

1. Baumrind

کلاس جهت مطالعه سبکهای رفتاری معلمان، ضرورتی برای پژوهش در این حیطه به شمار می‌آید.

در این گروه، چارچوبی که ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) و پس از آن به طور کامل‌تر ولفگانگ (۱۹۹۵) ترسیم کرده دارای دقت و جامعیتی است که توجه پژوهشگران را جلب کرده است. این سبکها در یک پیوستار کنترل عبارتند از:

رویکرد غیرمداخله‌گرا

در این رویکرد بر اساس باور انسان‌گرایان فرض بر این است که کودک انگیزه درونی برای شناخت دنیای واقعی دارد و نیازی به تحریک بیرونی ندارد؛ چرا که رشد تحت غریزه پدید می‌آید (مارتین و شوهو، ۲۰۰۰). در رویکرد انسان‌گرای کارل راجرز؛^۱ تأکید بر پذیرش و «توجه مثبت غیرمشروط»^۲ است، پذیرش کودک از سوی مادر یا دانش‌آموز از سوی معلم. این پذیرش و محبت، مثبت و غیرمشروط است، یعنی مشروط به رفتار خوب یا بد کودک نیست. راجرز این توجه را لازمه رسیدن به رشد همه‌جانبه و خودشکوفایی می‌داند. یعنی معلم انسان‌گرا، به دانش‌آموزان نمی‌گوید چه چیز درست و چه چیز اشتباه است یا چه کاری برای حل مسئله باید انجام شود؛ چرا که معلم باور دارد؛ دانش‌آموزان، خود قادر به یادگیری و کنترل رفتار خویش هستند.

آرتور کامبز^۳ (۱۹۶۵)، مدافع دیگر دیدگاه انسان‌گرا، پیشنهاد می‌کند که معلمان باید فرصت برای یادگیری فراهم کنند. معلم انسان‌گرا، شخصی نیست که دستور می‌دهد، می‌سازد، الگوسازی می‌کند، مجبور می‌کند، وادار می‌کند و ریشخند می‌زند؛ بلکه معلم، یاری رسان فرآیندی است که از قبل وجود داشته است و ادامه می‌یابد. چنین معلمی، تسهیل‌گر، مشوق، کمک‌کننده، همکار و دوست دانش‌آموز است.

1. Rogers, C.R
2. unconditional positive regard
3. Combs

یک معلم غیرمداخله‌گر باور دارد که باید به دانش‌آموزان فرصت داد تا انتخاب کنند و بر یادگیری خود، مدیریت کنند، البته این به معنای آزادی کامل نیست؛ بلکه به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند در انتخاب مواد مطالعه، در تعیین روش مطالعه و حفظ نظم کلاس مشارکت داشته باشند (بیلی، ۲۰۰۰).

با چنین باوری معلم مسئولیتها را به دانش‌آموزان واگذار می‌کند و فرصت بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی آنها از علائق شخصی خود فراهم می‌آورد. از جمله نظریه‌های مدیریت کلاس مبتنی بر این رویکرد می‌توان به نظریه «آموزش افزایش اثربخش معلم»^۱ از گوردن^۲ (۱۹۷۴) اشاره کرد (مارتین و شوهو، ۲۰۰۰).

رویکرد مداخله‌گرایان

این رویکرد در مقابل غیرمداخله‌گرایان قرار دارد. بر اساس فرض اصلی این رویکرد؛ محیط بیرونی، رشد را شکل می‌دهد. مکتب تغییر رفتار یا رفتارگرایی پایه تئوریک این رویکرد است. نظریه اسکینر و پاولوف از نخستین نظریه‌هایی هستند که در روان‌شناسی مقدماتی به وجود آمد. شرطی سازی کلاسیک، شرطی سازی فعال، تنبیه، تقویت، محرک و ... از اصطلاحات کلیدی این مکتب هستند. معلم رفتارگرا علت بدرفتاری دانش‌آموزان را تأثیر نیروهای محیط بیرون می‌داند و بر اساس این باور سعی بر دخالت و کنترل رفتار دانش‌آموز جهت تغییر و بهبود دارد.

یکی از معروف‌ترین نظریه‌های مدیریت کلاس مبتنی بر رویکرد مداخله‌گرایان، تئوری «انضباط جرأت‌ورزانه»^۳ لی کانتر^۴ است. به عقیده وی یک معلم جرأت‌ورز، معلمی است که انتظاراتش را به وضوح بیان می‌کند و دانش‌آموزان را از پیامدهای ناشی از برآورده کردن یا برآورده نکردن این انتظارات آگاه می‌کند از خطاها چشم‌پوشی

-
1. teacher effectiveness training
 2. Gordon
 3. assertive discipline
 4. Lee Canter

نمی‌کند. کانتز بیان می‌کند؛ اثربخشی هر سیستم انضباطی، منوط به حفظ ارتباط مؤدبانه و حمایت‌کننده معلم و دانش‌آموز است.

معلم مداخله‌گر، تلاش می‌کند با اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیتهای و رفتار دانش‌آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس، به اهداف آموزشی دست یابد. فردریک جونز^۱ (۱۹۸۷) نیز با تئوری «انضباط مثبت»^۲ یکی دیگر از مدافعان مداخله‌گرایی است (بیلی، ۲۰۰۰).

رویکرد تعامل‌گرایان

این رویکرد که در میان دو رویکرد بالا قرار دارد، بر مبنای پیش‌فرضهای مکتب روانشناسی اجتماعی، هم بر فعالیتهایی تأکید دارد که فرد برای تغییر محیط انجام می‌دهد؛ و هم به عوامل محیطی توجه دارد که بر فرد اثر می‌گذارد.

اصول نظری تعامل‌گرایان را آلفرد آدلر^۳ و دریکرز^۴ توسعه داده‌اند و ویلیام گلسر^۵ چارچوبی نظری برای این رویکرد به وجود آورده است. نظریه انضباط مشارکتی^۶ آلبرت^۷ (۱۹۸۹) و انضباط قضاوتی^۸ گودرکول^۹ (۱۹۹۰) هر دو نمونه‌هایی از مدل مدیریت کلاس مبتنی بر تفکر تعاملی هستند (مارتین و بالدوین، ۱۹۹۶).

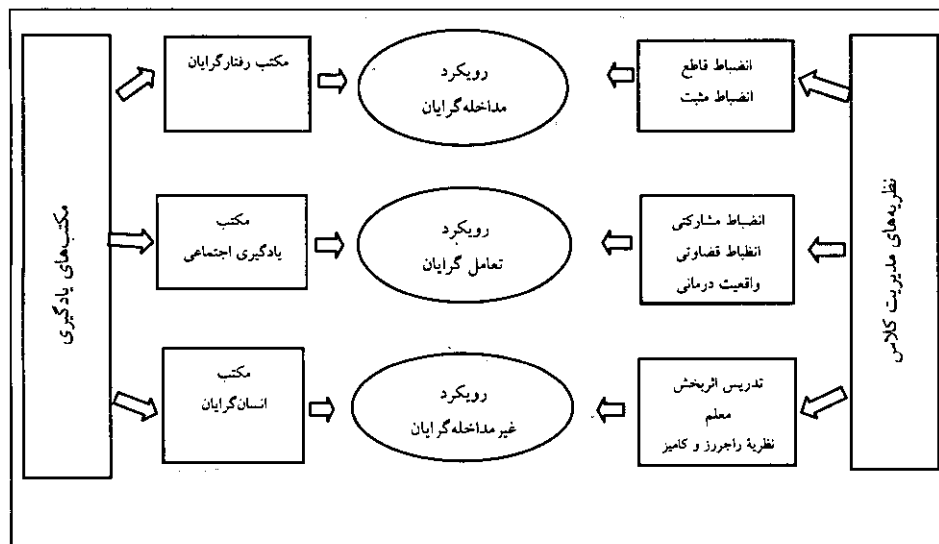
گلسر تأکید می‌کند که دانش‌آموزان مسئول یادگیری در مدرسه هستند و معلم باید به آنها کمک کند تا رفتار خوب را انتخاب کنند. در نظریه گلسر قواعد کلاس درباره رفتارهای مناسب و نامناسب، طی جلسات کلاسی و مشارکتی تعیین می‌شود. در چنین کلاسی، کنترل و انضباط در فرآیندی تعاملی میان معلم و دانش‌آموز به وجود می‌آید و

-
1. Fredric Jones
 2. positive discipline
 3. Alfred Adler
 4. Dreikurs
 5. William Glasser
 6. cooperative discipline
 7. Albert
 8. Judicious Discipline
 9. Gathercoal

دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس سهیم‌اند. معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا بر فعالیتهای خود نظارت و درباره رفتارشان قضاوت کنند. در این کلاس، ارزیابی نیز در یک فرآیند مذاکره دوطرفه صورت می‌گیرد (گلسر، ۱۹۶۹؛ ترجمه ساده حمزه، ۱۳۷۳).

در کلاس تعاملی، نه همانند مداخله‌گرایان، معلم-محور است و نه همانند غیرمداخله‌گرایان، دانش‌آموز محور؛ بلکه این «همکاری» است که اصل اساسی و محور کار در کلاس است.

در نمودار (۱)، مقایسه‌ای میان سه رویکرد از لحاظ خاستگاه نظری، انجام گرفته است و جدول (۲) ویژگیهای هر سبک را با توجه به ابعاد مدیریت کلاس نشان می‌دهد:



نمودار شماره ۱. خاستگاه نظری رویکردهای مدیریت کلاس

جدول شماره ۲ مشخصه‌های سبکهای مدیریت کلاس

سبکهای مدیریت			مشخصه‌ها	ابعاد	
غیر مداخله‌گر	تعامل‌گر	مداخله‌گر			
<ul style="list-style-type: none"> - دانش‌آموزان فعالیتهای روزانه را تعیین می‌کنند. - دانش‌آموزان مواد آموزشی کلاس را انتخاب می‌کنند. - دانش‌آموزان مسئولیت نظارت بر یادگیری خود را بر عهده دارند. 	<ul style="list-style-type: none"> - دانش‌آموزان فعالیتهای روزانه را پیشنهاد می‌کنند. - معلم و دانش‌آموز در تعیین اهداف درسی، برنامه کلاسی و سازماندهی مواد آموزشی مشارکت دارند. - دانش‌آموزان یادگیری خود را ارزیابی می‌کنند. 	<ul style="list-style-type: none"> - معلم نظارت مداوم بر یادگیری دانش‌آموز دارد. - معلم موضوعات درسی، تکالیف و فعالیتهای کلاس را از قبل سازماندهی می‌کند. - معلم مسئول تخصیص مواد آموزشی است. 	مدیریت آموزش	مدیریت کلاس	
<ul style="list-style-type: none"> - دانش‌آموزان در پیروی از علایق خود آزادند. - حفظ احترام و روابط دوستانه در کلاس اهمیت دارد. 	<ul style="list-style-type: none"> - گروهها با نظر دانش‌آموزان سازماندهی می‌شود. - حل مسائل انضباطی در یک فرآیند مذاکره صورت می‌گیرد. - تعاملات گروهی اهمیت دارد. 	<ul style="list-style-type: none"> - معلم گروهها را هدایت می‌کند. - تعاملات کلاسی در حیطه برنامه درسی است. 			مدیریت افراد
<ul style="list-style-type: none"> - دانش‌آموزان قوانین کلاس را مشخص می‌کنند. - ارزیابی پیشرفت دانش‌آموز در مقایسه با خودش صورت بگیرد. 	<ul style="list-style-type: none"> - معلم و دانش‌آموزان در تعیین قوانین کلاس مشارکت دارند. - دانش‌آموزان درباره رفتار خود قضاوت می‌کنند. 	<ul style="list-style-type: none"> - معلم قوانین کلاس را تعیین می‌کند. - معلم سیستم پاداش را مشخص می‌کند. 			

مارتین و بالدوین^۱ (۱۹۹۶)، برای کاربرد چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن در پژوهش، پرسشنامه‌ای با نام (ICMS)^۲ طراحی کرده و در پژوهشی به مقایسه سبک مدیریت کلاس معلمان ابتدایی و متوسطه پرداخته‌اند. طبق نتایج این مطالعه، معلمان ابتدایی در مقایسه با معلمان متوسطه، کمتر به سبک مداخله‌گر گرایش دارند.

1. Baldwin

2. Inventory of Classroom Management Style

پس از آن در سال ۱۹۹۸، مارتین، یین و بالدوین، با طراحی پرسش‌نامه دیگری به نام (ABCC)^۱ بر مبنای همین چارچوب نظری، ابزاری برای سنجش باورهای معلمان درباره کنترل تدارک دیدند که مبنای چندین پژوهش اساسی در این زمینه قرار گرفته است. از آن جمله؛ پژوهش مارتین و همکاران در سال (۱۹۹۹) است که با استفاده از این پرسشنامه «تفاوت سبک مدیریت کلاس معلمان زن و مرد و معلمان مدارس متوسطه شهری و روستایی» را مشاهده کردند. طبق یافته‌های پژوهش؛ معلمان مدارس روستایی، کنترل بیشتری در مدیریت آموزش نسبت به معلمان شهری اعمال می‌کنند؛ اما از لحاظ جنسیت تفاوت معنادار مشاهده نشده است.

همچنین مارتین، یین^۲ و بالدوین (۱۹۹۸) «تأثیر متغیرهای دوره‌های آموزشی و اندازه کلاس را بر سبک مدیریت کلاس معلم» مطالعه کرده‌اند. و نتایج بیانگر وجود رابطه معنادار میان کلاسهای پرجمعیت و کاربرد سبک مداخله‌گر و تأثیر دوره‌های آموزشی مدیریت کلاس در تمایل به سبک تعاملی است.

همچنین مارتین و شوو (۲۰۰۳) در پژوهشی «تأثیر سابقه خدمت و سن را بر سبک مدیریتی معلمان» بررسی کرده‌اند. تحلیل نتایج نشان داد؛ معلمان با سابقه نسبت به معلمان کم سابقه در بعد مدیریت افراد و رفتار کنترل بیشتری اعمال می‌کنند و همچنین میان سن و میزان کنترل در مدیریت افراد همبستگی مثبت وجود دارد.

چامبرز^۳ و هِنسون^۴ (۲۰۰۱) رابطه «نوع شخصیت و اثربخشی تدریس را به عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده جهت‌گیری کنترل کلاس» بررسی کرده‌اند. این مطالعه نیز که بر اساس چارچوب ولفگانگ (۱۹۹۶) و پرسش‌نامه ABCC مارتین، صورت گرفته است؛ رابطه معنادار میان نوع شخصیت و بعد مدیریت افراد و همچنین میان اثربخشی تدریس و بعد مدیریت آموزش گزارش داده است.

-
1. Attitudes & Beliefs on Classroom Control
 2. Yin
 3. Chamberse
 4. Henson

از دیگر پژوهشها می‌توان به مطالعه دکارلو (۲۰۰۴) اشاره کرد. وی در تحقیقی، «تفاوت میان سبک مدیریت کلاس معلمانی که دوره رشد حرفه‌ای را گذرانده‌اند و معلمانی را که آموزش ندیده بوده‌اند» بررسی کرد و دریافت که دوره‌های آموزشی و رشد حرفه‌ای، در افزایش مهارت‌های مدیریت کلاس معلمان مؤثر هستند.

همچنین بورر (۲۰۰۳) «رابطه سبک مدیریت کلاس معلم و ایدئولوژی کنترل شاگردان را به عنوان یک تئوری شخصی» بررسی کرده و توضیح داده است که میان استفاده از کنترل بیشتر در سبک مدیریتی و ایدئولوژی معلم درباره کنترل شاگردان رابطه مثبت برقرار است.

با وجود اینکه موضوع مدیریت کلاس در خارج از کشور، دامنه پژوهشی تقریباً گسترده‌ای را به خود اختصاص داده است؛ لیکن پژوهشهای داخل کشور در این زمینه بسیار اندک است. البته می‌توان استدلال کرد که این بی‌توجهی در پژوهش، ریشه در کمبود منابع و مباحث نظری مدیریت کلاس در ایران و عدم توجه به آن در دوره‌های دانشگاهی و حتی تربیت دبیری دارد. از سویی هم اغلب منابع موجود، ماهیت اختصاصی برای مدیریت کلاس قائل نشده‌اند؛ برخی آن را هم معنا با روش تدریس دانسته و برخی منابع، آن را جزئی از مدیریت آموزشی فرض کرده‌اند. و این مسائل سبب شده که تحقیقات موجود توجهی به نظریه‌های مدیریت کلاس نداشته باشند.

از جمله تحقیقات داخل کشور می‌توان به مطالعه شنبندی (۱۳۷۶)، و فرخ‌نژاد (۱۳۸۰)، اشاره کرد که هر دو محقق، «نظرات دبیران در مورد عوامل مؤثر بر مدیریت اثر بخش کلاس درس» را بررسی کرده‌اند. هدف تحقیق، مطالعه میزان تأثیر عوامل چهارگانه زیر بر مدیریت کلاس از نظر دبیران است که عبارتند از: ۱- تهیه و اجرای طرح درس ۲- سازماندهی و تهیه راهبردهای تدریس ۳- رهبری ترغیب و انگیزش ۴- نظارت و ارزشیابی مستمر بر فعالیتهای دانش‌آموزان. همچنین تفاوت میان نظرات دبیران با توجه به متغیرهای جنسیت، سابقه تدریس، رشته و نوع مدرک آنها نیز بررسی شده است که نشان می‌دهد؛ میان نظرات دبیران بر اساس متغیرهای مذکور، در مورد

عوامل چهارگانه تفاوت معنادار مشاهده نشده است، اما دبیران زن بیشتر از دبیران مرد، «رهبری، ترغیب و ایجاد انگیزش و نظارت و ارزشیابی مستمر بر فعالیتهای فراگیران» را در افزایش اثربخشی مدیریت کلاس مؤثر دانسته‌اند.

در مجموع پژوهشها تأثیر عوامل کلاسی و ویژگیهای مربوط به معلمان از جمله؛ سطح تحصیلات، تجربه کاری، نوع شخصیت، آموزشهای ویژه و اندازه کلاس را بر سبک و الگوی رفتار مدیریتی معلمان حائز اهمیت دانسته‌اند.

طرح پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی است؛ از آنجا که در این پژوهش مداخله یا دستکاری آزمایشی صورت نگرفته، طرح پژوهشی در زمره طرحهای توصیفی و از نظر هدف، در زمره پژوهشهای کاربردی است؛ چرا که نتایج آن می‌تواند در برنامه‌ریزی آموزش معلمان به کار رود.

با توجه به تأثیر احتمالی متغیرهایی چون منطقه آموزشی، پایه تحصیلی دانش‌آموزان، جنسیت معلم و نوع مدرسه، به سبک مدیریت کلاس؛ این چهار متغیر به عنوان متغیرهای کنترل مد نظر قرار گرفته و در نتیجه جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه کلاسهای پایه پنجم مدارس دولتی دخترانه و پسرانه ناحیه ۶ آموزش و پرورش شهر مشهد، در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۴ تعیین شده است.

نمونه‌گیری، به روش تصادفی ساده انجام گرفته و حجم نمونه، با استفاده از فرمول زیر مشخص شده است:

$$n = \frac{z^2 \cdot \sigma^2}{d^2}$$

مقدار اشتباه مجاز (d) با توجه به فرمول مقابل محاسبه شده است:

$$d = |\mu - \bar{y}|$$

به دلیل مشخص نبودن میانگین جامعه، از یک نمونه ۳۰ نفری از معلمان برای محاسبه μ و میانگین گروهی از آنان به عنوان \bar{y} در نظر گرفته شده که با توجه به این اطلاعات مقدار d چنین است:

$$d = \left| \frac{67/41 - 69}{1/59} \right|$$

همچنین واریانس این نمونه ۳۰ نفری محاسبه گردید که برابر با $S^2 = 41/43$ است.

در نتیجه حجم نمونه با توجه به مقدار d و سطح اطمینان ۹۵٪ چنین است:

$$n = \frac{(1/69)^2 \times 41/43}{(1/6)^2} = 60$$

در نتیجه، از میان ۱۲۹ معلم پایه پنجم این ناحیه، ۶۰ نفر (۳۰ معلم زن و ۳۰ مرد) برای نمونه پژوهش انتخاب شدند.

به منظور سنجش سبکهای مدیریتی کلاس از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است که بر اساس چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن و با الگوگیری از پرسشنامه باورهای معلمان در زمینه کنترل کلاس (ABCC) از مارتین و همکاران (۱۹۹۸) طراحی شده است. پرسشنامه (ABCC) به سنجش باورهای معلم درباره کنترل کلاس بر مبنای سه رویکرد (مداخله گرا، تعاملی و غیرمداخله گرا) می پردازد که محقق با ترجمه و تبدیل آن به ابزاری برای سنجش سبکهای مدیریتی کلاسی، مورد استفاده قرار داده است.

پرسشنامه دارای ۲۵ پرسش در سه مقیاس (مدیریت رفتار، افراد و آموزش) است: (مدیریت آموزش، ۱۳ پرسش، مدیریت افراد، ۸ پرسش، مدیریت رفتار، ۴ سوال). مقیاس پاسخها، چهارگزینه ای است (همیشه، معمولاً، تا اندازه ای، هرگز). روش پاسخ گویی به پرسشنامه به روش خود- گزارش دهی است.

در مرحله اجرا، پس از مراجعه به مدرسه و گفتگو با معلمان مربوطه، از آنان خواسته شد که بر اساس رفتار کلاسی خود به پرسشنامه (با علامت ضربدر) پاسخ دهند. نمره گذاری پرسشنامه در مقیاس فاصله ای است (هرگز=۱ تا اندازه ای=۲ معمولاً=۳

همیشه=۴) و نمره‌گذاری پرسشها (۳-۴-۹-۱۲-۱۳-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۲-۲۴) معکوس است. در نتیجه، نمرات در طیفی از ۲۵ تا ۱۰۰ قرار می‌گیرند. طبق الگوی ولفگانگ، نمره بالا در این طیف نشان‌گر سبک مدیریت مداخله‌گر و نمره پایین سبک غیر مداخله‌گر است. سبک تعامل‌گرا نیز در نقطه میانی این طیف میان دو سبک دیگر جای دارد.

روایی پرسشنامه به دو روش محاسبه شده است:

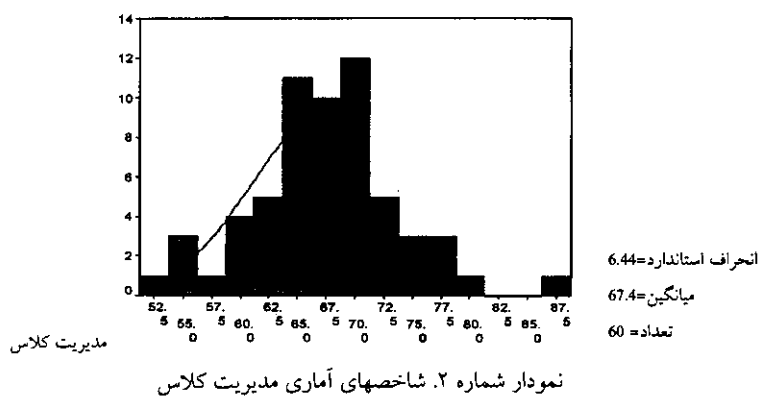
الف) کسب نظر متخصصان درباره صحت پرسش‌ها و هماهنگی با ابعاد متغیر که در مجموع با توجه به فراوانی پاسخهای مناسب، درستی گویه‌های پرسشنامه تأیید شده است.

ب) اجرای تحلیل عامل بر داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه برای بررسی روایی سازه که نتایج آن نشان می‌دهد که ۹ عامل مقدار ویژه‌ای بالاتر از یک دارند و در حدود ۷۰٪ از واریانس متغیر اندازه‌گیری شده را تبیین می‌کنند. در مرحله بعد، با توجه به نمودار اسکری، ۳ عامل چرخش شدند. بررسی ساختار عاملی پس از چرخش واریماکس نشان می‌دهد که عامل اول متغیرهای مدیریت آموزشی را اندازه‌گیری می‌کند (۱۳ گویه روی این عامل بار عاملی بالاتری دارند)، عامل دوم متغیرهای مدیریت افراد را اندازه‌گیری می‌کند (۸ گویه روی این عامل بار عاملی بالاتری دارند)، و عامل سوم متغیرهای مدیریت رفتار را اندازه‌گیری می‌کند (۴ گویه روی این عامل بار عاملی بالاتری دارند). در نتیجه همه گویه‌های پرسشنامه روی عوامل دارای بار عاملی هستند. همچنین همبستگی معنادار میان عوامل یک و دو ($r=0/31$)، دو و سه ($r=0/56$) و یک و سه ($r=0/18$) وجود دارد. ضریب همبستگی میان مدیریت افراد و رفتار (عوامل دو و سه) در مقایسه با مدیریت آموزش بالاتر است و دلیل آن، هماهنگی دو بعد مدیریت افراد و رفتار در سنجش عوامل انسانی است. در مجموع نتایج، حمایتی مناسب از روایی سازه در پرسشنامه مدیریت کلاس فراهم می‌کند.

به منظور تعیین پایایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کراباخ استفاده شده است. طبق برون داد نرم افزار SPSS ضریب آلفا برای ۲۵ گویه پرسشنامه در نمونه تحقیق، ۰/۶۸ است که نشان دهنده پایایی معنادار این پرسشنامه است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور شناخت سبک غالب معلمان، پاسخ آزمودنیها به پرسشنامه مدیریت کلاس گردآوری و با استفاده از آمار توصیفی بررسی شده‌اند. نمودار ۲ شاخصهای آماری و جدول ۳ توزیع نمرات آزمودنیها را در این متغیر نشان می‌دهد:



با توجه به نمودار (۲)، میانگین نمره مدیریت کلاس معلمان ۶۷/۴۲ با انحراف استاندارد ۶/۴۴ است. حد پایین و بالای نمرات به ترتیب ۵۳ و ۸۷ است. با توجه به اینکه طیف نمرات پرسشنامه از ۲۵ تا ۱۰۰ است؛ نقطه ۵۰٪ یعنی سبک تعاملی در محدوده نمره ۶۲/۵ قرار می‌گیرد و بر اساس جدول فراوانی ۲۰٪ از معلمان قبل از نمره ۶۲ و ۸۰٪ بالای این حد مرکزی قرار می‌گیرند. در نتیجه می‌توان استدلال کرد «سبک غالب میان معلمان، به رویکرد مداخله‌گرا گرایش دارد».

جهت بررسی رابطه ویژگیهای مربوط به معلمان (سطح تحصیلات، رشته تحصیلی، سابقه خدمت و جنسیت) با متغیر مدیریت کلاس از آمار استنباطی به شرح زیر استفاده شده است:

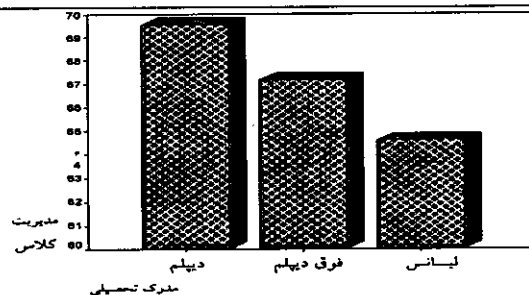
الف) سطح تحصیلات: معلمان نمونه آماری از نظر سطح تحصیلات به سه گروه تقسیم شده‌اند؛ گروه معلمان دارای مدرک تحصیلی دیپلم، معلمان دارای مدرک فوق دیپلم و معلمان لیسانس، برای آزمون فرضیه تفاوت میان گروهها از آزمون آنوای یک طرفه استفاده شده است. جدول زیر نتایج این آزمون را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۳. نتایج آزمون آنوای یک طرفه

منابع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجزورات	F	سطح معناداری
Corrected Model	۲۳۶۳۴۸	۲	۱۱۸/۱۷۴	۳/۲۰۵	۰/۰۴۸
Intercept	۲۶۸۱۸۲/۷۸۹	۱	۲۶۸۱۸۲/۷۸۹	۷۲۷۲/۳۷۲	۰/۰۰۰
مدرک تحصیلی	۲۳۶۳۴۸	۲	۱۱۸/۱۷۴	۳/۲۰۵	۰/۰۴۸
خطا	۲۱۰۱/۹۸۵	۵۷	۳۶/۸۷۷		
کل	۲۷۳۰۲۰/۰۰۰	۶۰			
Corrected Total	۲۳۸/۳۳۳	۵۹			

بر اساس نتایج، میانگین مدیریت کلاس در میان معلمان دارای مدرک دیپلم، $69/5$ با انحراف استاندارد $5/7$ در معلمان فوق دیپلم، $67/14$ با انحراف استاندارد $7/4$ و در معلمان لیسانس $65/4$ با انحراف استاندارد $5/5$ است.

جدول (۳) نتایج آزمون آنوای یک طرفه برای آزمون فرض صفر دال بر «عدم وجود اختلاف میان میانگینها» را گزارش می‌دهد، از آنجا که میزان F با درجه آزادی ۲ و ۵۷ برابر $(F(2/57) = 3/205)$ با معناداری $(p=0/048)$ است؛ فرض صفر در سطح $\alpha = 0/05$ رد و تفاوت میان میانگینها پذیرفته می‌شود. از آنجا که نتایج آزمون همگنی واریانسها با $(p=0/169)$ معنادار نیست؛ برای روشن کردن تفاوت میان گروهها از آزمون تعقیبی استفاده شده است. طبق نتایج این آزمون، تفاوت میان نمره معلمان دیپلم و لیسانس با $(p=0/37)$ در سطح آلفای $0/05$ معنادار است. به عبارت دیگر «با اطمینان ۹۵٪ معلمان لیسانس گرایش بیشتری به سبک تعاملی دارند و در مقابل، معلمان دیپلم بیشتر در سبک مداخله‌گر هستند». این تفاوت در نمودار (۳) نمایان است:



نمودار شماره ۳. تفاوت میانگین مدیریت کلاس بر اساس مدرک تحصیلی

ب) رشته تحصیلی: به منظور آزمون فرض تفاوت میانگینهای مدیریت کلاس بر اساس این متغیر، رشته تحصیلی به دو گروه رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش و رشته‌های غیرمرتبط تقسیم شده است. نتایج حاصل از اجرای آزمون t به شرح زیر است:

جدول شماره ۴. نتایج آزمون T برای مقایسه مدیریت کلاس بر اساس رشته تحصیلی

	فاصله اطمینان از تفاوت ۹۰٪	آزمون برای میانگینهای مساوی					
		تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگینها	سطح معناداری (در دامنه)	درجه آزادی	t	سطح معناداری
	حد بالا	۱/۷۲۹۰۰	۳/۴۹۲۱	۰/۰۴۸	۵۸	۲/۰۲۰	۰/۹۵۷
	حد پایین	۰/۶۰۱۹۵	۱/۸۰۶۴۸	۰/۰۶۳	۲۹/۳۱۸	۱/۹۳۳	۰/۰۰۳
مدیریت کلاس		۶/۳۸۳۱۸	۳/۴۹۲۱	۰/۰۶۳	۲۹/۳۱۸	۱/۹۳۳	۰/۰۰۳
		۶/۵۶۰۴۱	۳/۴۹۲۱	۰/۰۶۳	۲۹/۳۱۸	۱/۹۳۳	۰/۰۰۳

طبق نتایج، میانگین نمره مدیریت کلاس معلمان گروه رشته‌های تحصیلی غیرمرتبط، ۶۹/۶ با انحراف استاندارد ۶/۶ و در گروه آموزش و پرورش ۶۶/۱۲ با انحراف ۵/۹ است. معناداری این تفاوت در جدول (۴) نشان داده شده است. نتیجه نشان می‌دهد که مقدار t استاندارد با درجه آزادی ۵۸ برابر با ۲/۰۲ و $p=0/048$ با فرض برابری واریانسها در سطح $\alpha=0/05$ معنادار است و مقدار t با درجه آزادی ۲۹/۳۱۸ و $p=0/063$ با فرض نابرابری واریانسها در سطح ۰/۱ معنادار است. یعنی میانگین نمره مدیریت کلاس معلمان گروه رشته‌های آموزش و پرورش از گروه رشته‌های متفاوت معناداری کمتر است و گرایش به سبک تعاملی دارد. به عبارت دیگر «معلمانی که در

رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش تحصیل کرده‌اند، تمایل بیشتر به سبک تعاملی دارند».

ج) سابقه خدمت: این متغیر در نمونه تحقیق، پراکندگی کمی داشت، به همین دلیل گروه‌بندی آن مناسب و مفید نبود؛ در نتیجه از روش همبستگی پیرسون برای تعیین رابطه آن با مدیریت کلاس استفاده شده است.

جدول شماره ۵. همبستگی پیرسون میان مدیریت کلاس و سابقه خدمت

		مدیریت کلاس	سابقه ساخت
مدیریت کلاس	همبستگی پیرسون	۱	۰/۱۷۴
	سطح معناداری (دو دامنه)	۰	۰/۱۸۳
	تعداد	۶۰	۶۰
سابقه خدمت	همبستگی پیرسون	۰/۱۷۴	۱
	سطح معناداری (دو دامنه)	۰/۱۸۳	۰
	تعداد	۶۰	۶۰

بر اساس نتایج جدول (۵)، همبستگی میان این دو متغیر با ضریب $r=0/171$ و $p=0/183$ در سطح آلفای $0/05$ معنادار نیست. به عبارت دیگر «میان متغیر مدیریت کلاس و سابقه خدمت معلمان رابطه معنادار وجود ندارد».

د) جنسیت: نتایج آزمون فرضیه تفاوت میانگین مدیریت کلاس در دو گروه زن و مرد در جدول (۶) نشان داده شده است:

جدول شماره ۶. نتایج آزمون t برای مقایسه مدیریت کلاس بر اساس جنسیت

	آزمون برابری واریانسها	آزمون برای میانگینهای مساوی						فاصله اطمینان از تفاوت ۹۵٪		
		F	سطح معناداری	t	درجه آزادی	سطح معناداری (دو دامنه)	تفاوت میانگینها	تفاوت خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
مدیریت کلاس	با فرض برابری واریانسها	۱/۷۴۶	۰/۱۹۲	۱/۱۶۴	۵۸	۰/۲۴۹	۱۰/۹۲۹۹	۱/۶۵۷۹۴	-۱/۳۸۸۸۱	۵/۲۴۸۶۶
	با فرض عدم برابری واریانسها			۱/۱۷۶	۵۵/۲۱۷	۰/۲۴۵	۱/۹۲۹۹	۱/۶۴۱۷۴	-۱/۳۵۹۹۱	۵/۲۱۹۷۵

میانگین مدیریت کلاس معلمان مرد $67/41$ با انحراف استاندارد $5/38$ و میانگین گروه معلمان زن $66/48$ با انحراف استاندارد $7/25$ به دست آمده است. بر اساس جدول (۶) و با توجه به مقدار t و معناداری ($p=0/249$) در سطح آلفای $0/05$ این تفاوت معنادار نیست یعنی «مدیریت کلاس معلمان مرد و زن تفاوت معنادار وجود ندارد».

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که غالب معلمان نمونه تحقیق به سبک مداخله‌گر گرایش دارند. دیگر بررسیها نیز که بر اساس نظریه ولفگانگ انجام شده، مشابه این نتیجه را گزارش داده‌اند؛ مثلاً بر اساس بررسیهایی که مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) روی معلمان ابتدایی و متوسطه انجام داده‌اند سبک غالب مدیریت کلاس معلمان، مداخله‌گر است و از این میان معلمان متوسطه بیشتر از معلمان ابتدایی از سبکهای مداخله‌گر استفاده می‌کنند. چامبرز (۲۰۰۱) نیز با پژوهش در زمینه رابطه نوع شخصیت معلم و سبک مدیریتی، گزارش می‌دهد که اکثر معلمان از سبک مداخله‌گر استفاده می‌کنند.

توضیحی احتمالی برای پذیرش رویکرد مداخله‌گرایانه در میان معلمان، این است که معلمان هنوز خودشان، مسئولیت کامل تدریس را به عهده می‌گیرند و هنگامی که تدریس معلم محور باشد، جو کلاس مطیع و منفعل خواهد بود. به همین دلیل در پی اجابت قطعی دانش‌آموزان است. وادار کردن دانش‌آموزان به اطاعت بی چون و چرا، سبب می‌شود که معلمان، روزانه با مسائل مدیریت کلاس و انضباط مواجه شوند و به اعمال کنترل بیشتر در مدیریت کلاس پناه ببرند.

بر اساس نظریه کانتر که روشهای کنترل و اجبار را توجیه می‌کند، هدف مدیریت کلاس، رفع «نیاز معلم» است. این باور سبب می‌شود که معلم تلاشی در جهت کاربرد روشهای مسالمت آمیزتر نکند. چرا که این روشها در پی رسیدن به هدف دراز مدت خود- انضباطی هستند و شاید در ایجاد نظم و برقراری سکوت لحظه‌ای کلاس کارآمد نباشند. اما آنچه در مدیریت کلاس تعاملی و غیرمداخله‌گر، به عنوان یک اصل کلیدی

مطرح است، «نیازهای رشد دانش‌آموزان» است. با توجه به این اصل، معلم در کاربرد هر شیوه مدیریتی در کلاس باید به این سؤال پاسخ دهد: هدف از این شیوه رفع نیاز رشد دانش‌آموز است یا نیاز معلم؟

براون و فالر (۱۹۷۵) نیز در تفسیر علل تمایل معلمان به کاربرد شیوه‌های کنترل و اجبار در مدیریت کلاس شرح می‌دهند که معلمانی که بدرفتاری دانش‌آموزان را در کلاس به منزله تهدید و توهینی به خود ارزیابی می‌کنند، این روشها را در حفظ و حراست از خود به کار می‌برند و بدین وسیله نظم را در کلاس ایجاد و احساس رضایت می‌کنند. با این باور بعید به نظر می‌رسد که معلمان تلاشی در جهت کاربرد روشهای انضباطی دیگر نداشته باشند؛ زیرا هدف معلم حفظ نیاز فوری ایمنی خود است.

ریچمند نیز استدلال می‌کند که گرایش به استفاده از سبکهای کنترل و مداخله، ناشی از این باور سنتی است که دانش‌آموزانی که منکر قدرت مشروع معلم هستند و به گونه‌ای غیرمسئولانه و نادرست عمل می‌کنند، سزاوار برخورد معلم هستند. در حالیکه طبق نظر ویلیام گلسر، بدرفتاری دانش‌آموزان نشانه توهین به معلم نیست، بلکه اعتراض دانش‌آموزان به نظامی است که به نیازهای آنها پاسخ نمی‌دهد و معلم نماینده آن نظام است (ریچمند، ۱۹۹۸).

یکی دیگر از دلایلی که معلمان را به کاربرد روشهای مداخله‌گرایانه هدایت می‌کند، اندازه کلاس (یعنی تعداد دانش‌آموزان) است. چنانکه مارتین، ین و بالدوین، در پژوهش خود نشان داده‌اند، میان اندازه کلاس و سبک مدیریت معلم در کلاس رابطه معنادار وجود دارد. بدین معنا که جمعیت زیاد دانش‌آموزان کلاس تأثیر منفی بر توسعه روابط معلم و دانش‌آموز می‌گذارد و معلم فرصت کمتر برای برقراری یک تعامل مفید با تک تک دانش‌آموزان دارد. همچنین با افزایش جمعیت کلاس، نظارت بر رفتار دانش‌آموزان مشکل می‌شود؛ در نتیجه هر چه اعضای کلاس بیشتر باشد، معلمان بر میزان کنترل خود

در دو مؤلفه مدیریت رفتار و افراد می‌افزایند (مارتین و همکاران، ۱۹۸۸). آچیل^۱ (۱۹۹۶) فواید کلاسهای کوچک (کم جمعیت) را چنین ذکر می‌کند:

کلاسهای کوچک، تأثیر بزرگی. مدرسه را اصلاح می‌کنند.

دانش‌آموزان در حکم یک فرد توجه بیشتر دریافت می‌کنند.

در کلاسهای کوچک مسائل انضباطی کمتر وجود دارد.

جو کلاس دوستانه‌تر و صمیمی‌تر است.

احتمال بیشتر برای مشارکت دانش‌آموزان وجود دارد.

کلیه کلاسهایی که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته تقریباً دارای میانگین ۳۰ دانش‌آموز بوده‌اند و این نشان می‌دهد که معلم در کلاس فرصت کمی برای برقراری تعامل مفید با دانش‌آموزان دارد. همچنین برای کنترل دانش‌آموزان ناگزیر است که از روشهای مبتنی بر اجبار و فشار و تعیین قوانین سخت کلاسی و مشخص کردن تنبیه و تشویق برای تحریک دانش‌آموزان به اجابت از قدرت معلم بهره بگیرد.

عامل اساسی که ممکن است اثر جمعیت کلاس را تعدیل کند، کاربرد مهارتهای اثربخش مدیریت کلاس است. اگر معلمان از این مهارتها برخوردار باشند، می‌توانند با ایجاد جو مطلوب و قابل پذیرش در کلاس بدرفتاری را کاهش دهند. اما متأسفانه در نظام آموزش معلمان موضوع مدیریت کلاس نادیده گرفته شده است. البته بحث مدیریت کلاس نه تنها در آموزشهای تربیت معلم و ضمن خدمت نادیده گرفته شده، بلکه ادبیات مربوط به این بحث در جامعه ما بسیار ناچیز است.

نتایج حاصل از مقایسه سبک مدیریت کلاس معلمان بر اساس مدرک تحصیلی معنادار بوده است؛ بدین معنا که نمره مدیریت کلاس معلمان دیپلم به‌طور معنادار بالاتر از نمره مدیریت کلاس معلمان لیسانس است.

1. Achille

این نتیجه نشان می‌دهد که گرایش معلمان دیپلم بیشتر به سبک مداخله‌گر و گرایش معلمان لیسانس بیشتر به سبک تعاملی است.

این یافته‌ها بیانگر تأثیر مثبت آموزشهای آکادمیک بر سبک کلاس معلمان است. با اینکه این آموزشها شاید از لحاظ برخوردار بودن از موضوعات مدیریت کلاس نیز زیاد غنی نباشند؛ اما آشنایی با نظریه‌های یادگیری و رشد و روشهای تدریس توانسته است در سبک مدیریتی معلمان تفاوت ایجاد کند.

یافته‌های پژوهش مارتین و شوهو (۲۰۰۳) نیز نشان داده است که معلمان سستی به طور معنادار مداخله‌گرتر از معلمان تازه‌کارند. در پژوهش آنها معلمان تازه‌کار معلمانی بودند که از آموزشهای جدید برخوردار بودند، و منظور از معلمان سستی معلمانی بودند که آموزشهای سستی معلمانی بودند که آموزشهای سستی دیده و از علوم جدید بهره‌مند نبودند.

با وجود اینکه برخی پژوهشگران از جمله، چامبرز و هنسون (۲۰۰۱)، مارتین و همکاران در تحقیقات گوناگون خود و سوو (۲۰۰۳) رابطه عواملی چون نوع شخصیت معلم، تجربه کاری، اندازه کلاس، پایه تحصیلی و جنسیت را با مدیریت کلاس بررسی کرده و تأثیر آنها را نشان داده‌اند. نتایج تحقیق حاضر و همچنین تحقیق دکارلو (۲۰۰۴) درباره بررسی تأثیر دوره رشد حرفه‌ای معلمان بر سبک مدیریتی و نتایج تحقیق زاگرمین (۲۰۰۰) در بررسی سبک مدیریت کلاس دانشجو-معلمان، همگی حاکی از اثربخشی آموزشهای آکادمیک و همچنین دوره‌های رشد حرفه‌ای ضمن خدمت بر سبک مدیریتی معلمان است. با توجه به این یافته‌ها، می‌توان چنین استنباط کرد که آموزش معلمان، تأثیر عواملی چون اندازه کلاس، محیط فیزیکی، پایه تحصیلی، فرهنگ دانش‌آموزان و غیره را که عواملی خارج از اختیار معلم هستند، تعدیل می‌کند و در تغییر سبک مدیریتی و پذیرش شیوه‌های مفید و سودمند در مدیریت کلاس به معلم یاری می‌رساند.

یافته‌های مربوط به رشته تحصیلی. معلمان بیانگر تفاوت معنادار سبک مدیریت معلمان در میان دو گروه^۱ است. بنابراین معلمانی که در رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش تحصیل کرده‌اند، نمره کمتری در پرسشنامه کسب کرده و سبک مدیریتی آنان گرایش بیشتری به سبک تعاملی دارد، اما معلمانی که در رشته‌های غیرمرتبط تحصیل کرده، نمره‌ای بالاتر در پرسشنامه کسب کرده‌اند، سبک مدیریتی آنان گرایش به سبک مداخله‌گرا دارد.

نتایج این پرسش نیز تأکیدی دیگر بر نقش آموزش در سبک معلمان دارد؛ دینس مور، در بررسی عوامل موثر بر مدیریت کلاس معلم، به نقش میزان آمادگی معلم برای تدریس اشاره می‌کند که بر سبک مدیریتی معلم تأثیر دارد. وی این میزان آمادگی را حاصل آموزشهای آکادمیک می‌داند. هر چه رشته تحصیلی معلم بیشتر با حرفه او مرتبط باشد و معلم را برای کار در کلاس بیشتر آماده کند، توانایی معلم برای مدیریت کلاس و تسلط بر جو کلاس بیشتر خواهد بود. (دینس مور، ۲۰۰۳).

از دیگر نتایج این پژوهش، معنادار نبودن تفاوت سبک مدیریت کلاس معلمان زن و مرد است و این مؤید یافته‌های تحقیق مارتین و همکاران (۱۹۹۷) است.

همچنین به دلیل اینکه معلمان در نمونه مورد بررسی^۲ غالباً از سابقه بالایی برخوردار بوده‌اند، گروهبندی معلمان از لحاظ سابقه مناسب و مفید نبود. لذا میان سابقه به عنوان یک متغیر با نمره مدیریت کلاس؛ آزمون همبستگی اجرا شد که نتایج نشان‌دهنده عدم وجود رابطه معنادار میان این دو متغیر است.

در مجموع نتایج حائز اهمیت این پژوهش حاکی از تسلط سبک مداخله‌گر بر مدارس و اثربخشی آموزشهای آکادمیک و حرفه‌ای بر ایجاد تحول در سبک مدیریتی معلمان برای رسیدن به تعامل و همکاری در جریان یادگیری است. به اعتقاد آرون

۱- این دو گروه شامل رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش (یعنی دیپلم دانشسرای مقدماتی، فوق دیپلم تربیت معلم و لیسانس آموزش ابتدایی یا علوم تربیتی) و رشته‌های غیر مرتبط (یعنی رشته‌های دیپلم انسانی، تجربی، ریاضی، خانه‌داری و غیره) و رشته‌های کارشناسی مانند ادبیات و علوم اجتماعی) می‌شوند.
۲- ناحیه شش آموزش و پرورش مشهد

سون^۱ (۱۹۹۳)، اکثر معلمان به دلیل عدم آموزش در زمینه مدیریت کلاس، از سبکی استفاده می‌کنند که اعتقاد دارند خوب کار می‌کند و اشتباهات را هر ساله تکرار می‌کنند؛ اما مسئله‌ای که مورد غفلت است «تئوری مدیریت کلاس» است. همان‌طور که معلمان در مورد تئوریهای تدریس آموزش می‌بینند؛ نیاز به کسب تئوری مدیریت کلاس دارند؛ معلمان باید یک چشم‌انداز نظری سازگار و هماهنگ هم در مدیریت کلاس و هم در روش تدریس داشته باشند (مارتین ۲۰۰۳).

پیشنهادهاى برگرفته از یافته‌های پژوهش

با توجه به تأثیر آموزش (مدرک و رشته تحصیلی) در ایجاد تفاوت معنادار در سبک مدیریت کلاس معلمان، و با توجه به اینکه سبک غالب مدیریتی معلمان، مداخله‌گری و کنترل است؛ لذا برای بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری، به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مجریان سیستم تعلیم و تربیت، پیشنهاد می‌شود:

۱- برخورداری از تحصیلات حداقل کارشناسی و مهارتهای مدیریت اثربخش کلاس درس، به عنوان یک پیش‌نیاز و ملاک ضروری در گزینش و ارزشیابی معلمان در نظر گرفته شود.

۲- با برگزاری کارگاههای آموزشی و دوره‌های آموزش ضمن خدمت و با افزودن بحث مدیریت کلاس به سرفصل دروس مراکز تربیت معلم و رشته‌های تربیت دبیری، برای ارتقای سبک رفتاری معلمان در مدیریت کلاس اقدام شود.

به دلیل گستردگی دامنه مدیریت کلاس و اهمیت آن، موضوعات پژوهشی زیر به پژوهشگران حیطه تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود:

۱- بررسی تأثیر سبکهای مدیریت کلاس بر ویژگیهای دانش‌آموزان، از جمله؛ خود-انضباطی و مسئولیت‌پذیری.

1-Aaronsohn

۲- شناخت سبک غالب مدیریت کلاس معلمان و مقایسه آن در پایه‌ها و مقاطع و مدارس متفاوت.

۳- بررسی تأثیر عوامل مدرسه‌ای از جمله؛ سبک مدیریت مدرسه، قوانین مدرسه، برنامه آموزشی و درسی، نظام سنجش و ارزشیابی آموزشی و سبک نظارت و ارزشیابی آموزشی و... بر سبک مدیریت کلاس معلمان.

۴- نیازسنجی مهارتهای مدیریتی معلمان به تفکیک پایه‌ها و مقاطع.

منابع

فارسی

- بهاری، منوچهر (۱۳۷۹). مدیریت کلاس، مجله مدیریت در آموزش و پرورش، دوره: دوم، شماره ۲. صص ۳۷-۴۰
- شنبیدی، مرتضی (۱۳۷۶)، بررسی عوامل مؤثر در مدیریت اثربخش کلاس درس بر اساس نظرات دبیران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، اصفهان.
- فرخ‌نژاد، نصرالله (۱۳۸۰)، بررسی عوامل مؤثر در مدیریت اثربخشی کلاس درس از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده تحصیلات تکمیلی، شیراز.
- گلسر، ویلیام (۱۳۷۳)، مدارس بدون شکست، ترجمه سوده حمزه، تهران: رشد.

انگلیسی

- Bailey, Gahan & Johnson, Burke (2000). *Preservice Teachers' Beliefs about Discipline*, www.uscupstate.edu/academics/education/issues/bailey.johnson.pdf
- Baumrind, D (1971). Current patterns of parental authority, *Developmental psychology Monographs*, 4 (1)
- Borer, R, Blanton (2003). *Classroom management and its relationship to pupil control ideology*, ERIC Identifier: ED 354 223.
- Chamberse, Sh. M. & Henson R. K. (2001). *Personality Types and Teaching Efficacy*, WWW.ERIC Identifier: ED 452184.
- Decarlo, M. white (2004). *Classroom management at Crenshaw high school*, California, [www. Umi.com](http://www.Umi.com).
- Derlega, J, valerian (2004). Test of a contingency Model of teacher effectiveness, *Journal of Educational research*, 6 (84).
- Dinsmore, Terri S. (2003). *Classroom Management*, ERIC Identifier: ED 478771.
- Doolittle. E, peter, (2003). Classroom Management, *Teaching and teacher Education*, 18, 763-780.
- Germine, Yousset, (2002). *An Investigation into the Influences of Teachers' Classroom Management Beliefs and Practices on Classroom Procedures*. www.aare.edu.au/03pap/you03353.pdf.
- Lewis, Ramon, (2001). Classroom discipline and student responsibility, *Teaching and Teacher Education* 17 (2) 307-319.
- Maqsud, M.(1997), Effect of Metacognitive skills on academic achievement, *Journal of Educational psychology*, 17(4). 35-48
- Martin, N. K. & Others, (1997). Beliefs Regarding Classroom Management Style, *Journal of Resrarch in Rural Education*, 15, (2), 1-5.

- Martin, N. K., Shoho, A. & Yin, Z. (2003). Attitudes & Beliefs Regarding Classroom Management Styles: The Impact of Teacher Preparation vs. Experience. *Research in the Schools*, 10(2), 29-34.
- Martin, N. K., Baldwin, B., (1998), *Perspectives Regarding Classroom Management Styles*, ERIC Identifier: ED 393 835.
- Martin, N. K., Yin, Z. & Baldwin, B., (1998). *Classroom Management Training, class size and graduate study*, ERIC Identifier: ED 420671.
- Martin, Nancy k. (2003). The Student- Centered Classroom Environment, *Middle School Journal*, 28, (4), 3-9.
- Martin, N. K., & Yin, Z. (1999). Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Urban and Rural Secondary Level Teachers. *Journal of Research in Rural Education*, 15 (2), 1-5.
- Martin, K, Nancy and Beatrice Baldwin (1998). Helping beginning teachers Foster healthy classroom management, *Elementary school Guidance*. 31, (2).
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the Attitude & Beliefs on classroom management control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33 (2), 6-15.
- Miller, Brucc A. (1999). *Classroom Management and Discipline*, ERIC Identifier: ED 344 115.
- Nelson, Peny, (1997). Behavior Problems, *Addressing Barriers of Learning*, 2, (2).
- Niemi, Hannele, (2002). Classroom Management, *Teaching and teacher Education*, 18, 763-780.
- Richmand, C. (1998). The impact of exposure to a minimalist taxonomy of behavior management, in *Australian Association research Conference Adelaide*. ERIC Identifier: ED 456 231.
- Wang, M. C., Walberg, H. J. & Herbert, G. D. (1990). What Influences Learning?, *Journal of Educational Research*, 84 (1).
- Zacherman, June, T. (2000). *Student Science Teacher Account of a well- remembered event about Classroom Management*, ERIC Identifie: ED 438283.