

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.  
انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

## تحلیل تحول الگوهای مدیریت کلاس درس و پیامدهای آن برای یادگیری مشارکتی

شیوه استناددهی: دانش‌مهر، پریسا، و

کریمی، مسعود. (۱۴۰۴). تحلیل تحول الگوهای مدیریت کلاس درس و پیامدهای آن برای یادگیری مشارکتی. یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، ۱۰(۱)، ۱-۱۰.

۱. پریسا دانش‌مهر: گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران
۲. مسعود کریمی\*: گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

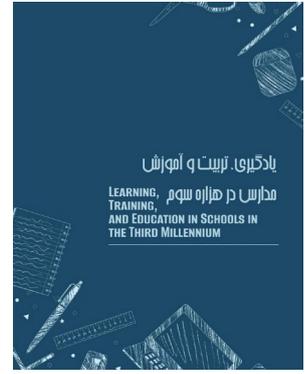
\*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: mkarimi73@gmail.com

### چکیده

هدف این مطالعه تبیین الگوهای تحول مدیریت کلاس درس و تحلیل پیامدهای آن برای ارتقای یادگیری مشارکتی در نظام‌های آموزشی معاصر است. این پژوهش یک مطالعه مروری کیفی با رویکرد تفسیری است که با تحلیل نظام‌مند ادبیات علمی انجام شده است؛ داده‌ها صرفاً از طریق مرور متون و اسناد علمی گردآوری گردید و پس از غربالگری چندمرحله‌ای، ۱۵ مقاله واجد شرایط به صورت هدفمند انتخاب شد؛ تحلیل داده‌ها بر اساس روش تحلیل مضمون و با استفاده از نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ انجام گرفت و فرآیند کدگذاری باز، محوری و انتخابی تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. نتایج نشان داد که تحول مدیریت کلاس از رویکردهای کنترل‌محور به الگوهای تعاملی و تسهیل‌گرانه موجب تغییر نقش معلم به رهبر یادگیری، تحول الگوهای تعامل کلاسی، بازطراحی ساختارهای یادگیری مشارکتی و در نهایت ارتقای انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، درگیری تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی-شناختی دانش‌آموزان شده است. تحول مدیریت کلاس درس به‌عنوان زیربنای تحقق یادگیری مشارکتی پایدار، نقش اساسی در بهبود کیفیت آموزش و شکل‌گیری محیط‌های یادگیری اثربخش ایفا می‌کند و مستلزم بازنگری اساسی در سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های تربیت معلم است.

**واژگان کلیدی:** مدیریت کلاس درس، یادگیری مشارکتی، تعامل کلاسی، نقش معلم، تحول آموزشی

Submit Date: 01 February 2025  
Revise Date: 16 March 2025  
Accept Date: 23 March 2025  
Publish Date: 10 April 2025



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

## Analyzing the Transformation of Classroom Management Models and Their Implications for Collaborative Learning

**How to cite:** Daneshmehr, P., & Karimi, M. (2025). Analyzing the Transformation of Classroom Management Models and Their Implications for Collaborative Learning. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, 2(1), 1-10.

### Authors' Information:

1. Parisa Daneshmehr: Department of Curriculum Studies, University of Birjand, Birjand, Iran
2. Masoud Karimi\*: Department of Educational Sciences, University of Shahrekord, Shahrekord, Iran

Corresponding author's email: [mkarimi73@gmail.com](mailto:mkarimi73@gmail.com)

### **Abstract**

This study aims to explain the transformation of classroom management models and analyze their implications for improving collaborative learning in contemporary educational systems. This research employed a qualitative interpretive review design; data were collected exclusively through systematic literature review, and after multi-stage screening, 15 eligible articles were purposively selected; data were analyzed using thematic analysis supported by NVivo 14, with open, axial, and selective coding conducted until theoretical saturation was achieved. Findings indicated that the transformation from control-oriented to interactive and facilitative classroom management reshapes the teacher's role into that of a learning leader, transforms classroom interaction patterns, redesigns collaborative learning structures, and ultimately enhances students' academic motivation, self-efficacy, engagement, and social-cognitive skills. Transformative classroom management serves as a foundational mechanism for sustainable collaborative learning, significantly improving educational quality and necessitating fundamental reforms in educational policies and teacher education programs.

**Keywords:** *Classroom management, Collaborative learning, Classroom interaction, Teacher role, Educational transformation*

## مقدمه

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در سراسر جهان با موجی از تحولات بنیادین مواجه شده‌اند که ناشی از تغییرات سریع اجتماعی، فرهنگی، فناورانه و شناختی است. این تحولات موجب بازاندیشی عمیق در اهداف، ساختارها و شیوه‌های یاددهی-یادگیری شده و یکی از مهم‌ترین حوزه‌هایی که به‌طور مستقیم تحت تأثیر این تغییرات قرار گرفته، مفهوم و کارکرد مدیریت کلاس درس است. مدیریت کلاس که در گذشته عمدتاً به‌عنوان مجموعه‌ای از راهبردهای انضباطی برای کنترل رفتار دانش‌آموزان تلقی می‌شد، امروزه به سازه‌ای چندبعدی و پیچیده تبدیل شده است که با کیفیت یادگیری، تعاملات اجتماعی، انگیزش تحصیلی و رشد همه‌جانبه فراگیران پیوندی عمیق دارد (Evertson & Weinstein, ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کیفیت مدیریت کلاس یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی و رضایت آموزشی دانش‌آموزان است و نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری محیط‌های یادگیری اثربخش ایفا می‌کند (Emmer & Sabornie, ۲۰۱۵). تحول الگوهای مدیریت کلاس درس به‌ویژه با ظهور رویکردهای سازنده‌گرایانه و اجتماعی به یادگیری شتاب بیشتری یافته است. در این چارچوب، یادگیری نه یک فرآیند انتقالی خطی، بلکه فرایندی فعال، اجتماعی و مبتنی بر ساخت معنا در تعامل با دیگران تلقی می‌شود (Vygotksy, ۱۹۷۸). این تغییر نگرش موجب شده است که مدیریت کلاس از کنترل رفتار به تسهیل یادگیری و سازمان‌دهی تعاملات سازنده تغییر جهت دهد. مطالعات نشان می‌دهد که کلاس‌هایی که بر تعامل، گفت‌وگو و مشارکت دانش‌آموزان تأکید دارند، سطوح بالاتری از درگیری تحصیلی، انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی را تجربه می‌کنند (Wentzel, ۲۰۱۰; Roorda et al., ۲۰۱۱). از این منظر، مدیریت کلاس به بستری برای رشد مهارت‌های شناختی، هیجانی و اجتماعی فراگیران تبدیل شده است.

یکی از مهم‌ترین جلوه‌های این تحول، گسترش یادگیری مشارکتی به‌عنوان راهبردی کلیدی در طراحی آموزشی است. یادگیری مشارکتی بر اساس اصول نظریه یادگیری اجتماعی و سازنده‌گرایی اجتماعی بنا شده است و بر نقش تعاملات گروهی، مسئولیت مشترک و گفت‌وگوی معنادار در ساخت دانش تأکید می‌کند (Johnson & Johnson, ۲۰۰۹). شواهد تجربی نشان می‌دهد که یادگیری مشارکتی به‌طور معناداری عملکرد تحصیلی، نگرش نسبت به یادگیری و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (Slavin, ۲۰۱۴; Gillies, ۲۰۱۶). در چنین محیط‌هایی، مدیریت کلاس دیگر صرفاً ابزاری برای حفظ نظم نیست، بلکه عاملی تسهیل‌کننده در شکل‌گیری روابط مثبت، تقویت اعتماد اجتماعی و ایجاد اقلیم عاطفی امن در کلاس محسوب می‌شود (Patrick et al., ۲۰۰۷).

در این میان، نقش معلم نیز دستخوش تحول اساسی شده است. معلم از جایگاه انتقال‌دهنده دانش به نقش راهبر یادگیری، تسهیل‌کننده تعاملات و معمار تجربه‌های آموزشی ارتقا یافته است (Darling-Hammond et al., ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی معلم و شایستگی‌های حرفه‌ای وی نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت مدیریت کلاس و موفقیت یادگیری مشارکتی دارند (Tschannen-Moran & Hoy, ۲۰۰۷; Zee & Koomen, ۲۰۱۶). معلمانی که از مهارت‌های ارتباطی، توانایی مدیریت هیجان و نگرش بازاندیشانه

برخوردارند، محیط‌هایی ایجاد می‌کنند که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت روانی، تعلق و انگیزش بیشتری برای مشارکت در فعالیت‌های یادگیری دارند (Hamre & Pianta, ۲۰۰۶).

تحولات فناورانه نیز به‌عنوان عامل تسریع‌کننده این تغییرات عمل کرده‌اند. فناوری‌های دیجیتال، محیط‌های یادگیری ترکیبی و ابزارهای تعاملی، ساختار سنتی کلاس را دگرگون ساخته و فرصت‌های جدیدی برای یادگیری مشارکتی فراهم کرده‌اند (OECD, ۲۰۱۹). استفاده از فناوری موجب افزایش فرصت‌های تعامل، تسهیل کار گروهی و توسعه مهارت‌های قرن بیست‌ویکمی نظیر تفکر انتقادی، حل مسئله و سواد دیجیتال شده است (Hattie, ۲۰۰۹). این تحولات مستلزم بازنگری در الگوهای مدیریت کلاس و سازگار کردن آن‌ها با شرایط نوین یادگیری است.

از منظر روان‌شناختی، مدیریت کلاس مبتنی بر مشارکت تأثیر عمیقی بر سازهایی همچون انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دارد. انگیزش درونی زمانی تقویت می‌شود که دانش‌آموزان احساس کنند در فرآیند یادگیری نقش فعال دارند و صدای آنان شنیده می‌شود (Schunk et al., ۲۰۱۴). همچنین خودکارآمدی تحصیلی که یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت آموزشی است، در محیط‌هایی که مبتنی بر حمایت، بازخورد سازنده و فرصت‌های برابر مشارکت هستند، به‌طور معناداری افزایش می‌یابد (Bandura, ۱۹۹۷). بنابراین، مدیریت کلاس به‌مثابه یک سازوکار روان‌شناختی، نقشی فراتر از سامان‌دهی رفتار ایفا می‌کند و به شکل‌گیری نگرش‌ها و باورهای یادگیری فراگیران کمک می‌کند.

با وجود این پیشرفت‌ها، چالش‌های متعددی در مسیر تحقق کامل این تحول وجود دارد. مقاومت در برابر تغییر، محدودیت‌های ساختاری نظام‌های آموزشی، کمبود آموزش‌های حرفه‌ای برای معلمان و فشارهای برنامه درسی از جمله موانعی هستند که مانع از اجرای کامل الگوهای نوین مدیریت کلاس و یادگیری مشارکتی می‌شوند (Darling-Hammond et al., ۲۰۲۰). همچنین تفاوت‌های فرهنگی و بافتی نظام‌های آموزشی ایجاب می‌کند که الگوهای مدیریت کلاس به‌صورت بومی‌سازی‌شده و متناسب با زمینه‌های اجتماعی طراحی شوند (UNESCO, ۲۰۲۰). این امر ضرورت انجام پژوهش‌های تحلیلی و تلفیقی را بیش از پیش برجسته می‌سازد.

با توجه به اهمیت روزافزون یادگیری مشارکتی در اسناد سیاستی بین‌المللی و نقش کلیدی مدیریت کلاس در تحقق آن، تحلیل تحول الگوهای مدیریت کلاس و پیامدهای آن برای یادگیری مشارکتی به یکی از محورهای اساسی پژوهش‌های آموزشی تبدیل شده است. مطالعات موجود هر یک از زاویه‌ای به این موضوع پرداخته‌اند، اما فقدان یک چارچوب تلفیقی که بتواند این تحولات را به‌صورت منسجم تبیین کند، همچنان احساس می‌شود. از این‌رو، انجام یک مطالعه مروری کیفی که بتواند با تحلیل نظام‌مند ادبیات پژوهش، الگوهای تحول مدیریت کلاس و پیامدهای چندبعدی آن برای یادگیری مشارکتی را آشکار سازد، ضرورتی علمی و کاربردی دارد. بر این اساس، هدف این مطالعه تبیین و تحلیل تحول الگوهای مدیریت کلاس درس و بررسی پیامدهای آن برای یادگیری مشارکتی در نظام‌های آموزشی معاصر است.

## روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد کیفی و در قالب یک مطالعه مروری نظام‌مند - تفسیری انجام شده است و هدف آن تبیین تحول الگوهای مدیریت کلاس درس و پیامدهای آن برای یادگیری مشارکتی در نظام‌های آموزشی معاصر بوده است. طراحی پژوهش مبتنی بر تحلیل کیفی اسنادی و استخراج مضامین مفهومی از ادبیات علمی موجود می‌باشد. از آنجا که این مطالعه ماهیت تجربی میدانی نداشته و داده‌های آن صرفاً از منابع علمی گردآوری شده‌اند، جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات علمی، پژوهش‌های تجربی، گزارش‌های سیاستی و متون نظری مرتبط با مدیریت کلاس درس و یادگیری مشارکتی منتشرشده در پایگاه‌های معتبر علمی بین‌المللی و منطقه‌ای طی دو دهه اخیر بوده است. نمونه پژوهش به‌صورت هدفمند و بر اساس معیارهای ورود و خروج مشخص انتخاب گردید و در نهایت ۱۵ مقاله علمی که بیشترین ارتباط مفهومی، انسجام روش‌شناختی و غنای نظری را دارا بودند، به‌عنوان واحدهای تحلیل انتخاب شدند. معیارهای ورود شامل تمرکز مستقیم بر الگوهای مدیریت کلاس درس، پرداختن به ابعاد یادگیری مشارکتی، دارا بودن چارچوب نظری روشن و روش‌شناسی معتبر و انتشار در مجلات علمی داوری‌شده بود، و معیارهای خروج شامل تکراری بودن محتوا، ضعف روش‌شناسی و عدم ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش محسوب می‌شد.

گردآوری داده‌ها صرفاً از طریق مرور نظام‌مند متون و تحلیل اسنادی انجام گرفت. در این راستا، ابتدا کلیدواژه‌های اصلی پژوهش شامل «مدیریت کلاس درس»، «الگوهای مدیریت آموزشی»، «یادگیری مشارکتی»، «تحول آموزشی» و ترکیبات مفهومی مرتبط به زبان‌های فارسی و انگلیسی در پایگاه‌های علمی معتبر جست‌وجو شدند. سپس مقالات استخراج‌شده در چند مرحله پالایش شدند: مرحله نخست بر اساس عنوان، مرحله دوم بر اساس چکیده و مرحله سوم بر اساس متن کامل مقاله. این فرآیند غربالگری منجر به انتخاب نهایی ۱۵ مقاله شد که به‌عنوان منابع اصلی داده‌های پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند. تمامی متون انتخاب‌شده به‌صورت کامل وارد نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ گردید و به‌عنوان اسناد اولیه پژوهش کدگذاری شدند.

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کیفی مضمون و بر پایه منطق اشباع نظری انجام پذیرفت. فرآیند تحلیل در سه مرحله اصلی کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت. در مرحله کدگذاری باز، واحدهای معنایی استخراج‌شده از متون علمی به‌صورت مفاهیم اولیه شناسایی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، این مفاهیم بر اساس شباهت‌ها و ارتباطات مفهومی در قالب مقوله‌های فرعی سازمان‌دهی گردیدند و نهایتاً در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله‌های اصلی پژوهش که بیانگر الگوهای تحول مدیریت کلاس درس و پیامدهای آن برای یادگیری مشارکتی بودند، شکل گرفتند. فرآیند تحلیل تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که در بررسی آخرین مقالات، هیچ مفهوم یا مقوله جدیدی به چارچوب نظری پژوهش افزوده نشد. استفاده از نرم‌افزار NVivo ۱۴ امکان مدیریت نظام‌مند داده‌ها، پیگیری روابط میان مقوله‌ها و افزایش دقت و شفافیت فرآیند تحلیل را فراهم ساخت و اعتبار نتایج کیفی پژوهش را به‌طور معناداری تقویت نمود.

تحول نقش معلم در مدیریت کلاس درس در ادبیات معاصر آموزش به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین تغییرات پارادایمی در نظام‌های آموزشی شناخته می‌شود؛ به‌گونه‌ای که جایگزینی رویکردهای سنتی کنترل‌محور با الگوهای نوین تسهیل‌گرایانه، بنیان‌های اقتدار آموزشی، شیوه‌های رهبری یادگیری و ماهیت تعاملات کلاسی را به‌طور اساسی دگرگون ساخته است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که معلم امروزی بیش از آنکه ناظر نظم انضباطی باشد، به‌عنوان طراح تجربه یادگیری، تسهیل‌کننده تعاملات و راهبر رشد شناختی و اجتماعی فراگیران عمل می‌کند (Evertson, 2015; Emmer & Sabornie, 2006; Weinstein, & Emmer, 2006). این تحول سبب بازتعریف اقتدار آموزشی از قدرت رسمی به اقتدار اخلاقی، حرفه‌ای و تعاملی شده است که در آن نفوذ معلم نه از طریق کنترل، بلکه از مسیر اعتمادسازی، ارتباط مؤثر و حمایت تحصیلی شکل می‌گیرد (Kunter et al., 2013). توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، از جمله خودکارآمدی آموزشی، مهارت‌های ارتباطی و مدیریت هیجان، به‌عنوان پیش‌نیاز تحقق این الگوی نوین معرفی شده است و مطالعات نشان می‌دهد که سطح بالاتر خودکارآمدی معلم رابطه معناداری با کیفیت مدیریت کلاس و بهبود پیامدهای یادگیری دارد (Zee & Koomen, 2016; Zee & Moran, 2007). در این چارچوب، هویت حرفه‌ای معلم نیز از انتقال‌دهنده صرف محتوا به یاددهنده-یادگیرنده و الگوی یادگیری مادام‌العمر تغییر یافته و معلمان با اتخاذ رویکرد بازاندیشانه، نقش فعالی در طراحی، هدایت و ارزیابی فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). در نهایت، معلم به‌عنوان رهبر یادگیری در کلاس درس، از طریق سازمان‌دهی تجربه‌های مشارکتی، ایجاد انگیزش تحصیلی و پایش پیشرفت فراگیران، بستری فراهم می‌سازد که در آن یادگیری نه یک فعالیت فردی، بلکه فرآیندی اجتماعی، تعاملی و معنادار تلقی می‌شود (Hattie, 2009; Darling-Hammond et al., 2020).

تحول الگوهای تعامل کلاسی نیز همزمان با دگرگونی نقش معلم، ماهیت ارتباطات آموزشی را از الگوی خطی و یک‌سویه به شبکه‌ای پویا از تعاملات چندسویه تغییر داده است؛ به‌گونه‌ای که گفت‌وگوی آموزشی، بازخورد مؤثر و مشارکت فعال دانش‌آموزان به محور اصلی فرآیند تدریس و یادگیری بدل شده‌اند (Alexander, 2008). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که کیفیت تعاملات اجتماعی در کلاس درس، یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های انگیزش تحصیلی، احساس تعلق و موفقیت آموزشی فراگیران است (Roorda et al., 2011; Wentzel, 2010). توسعه همدلی تحصیلی، اعتماد اجتماعی و حمایت همسالان موجب شکل‌گیری اقلیم عاطفی مثبت و امنیت روانی در کلاس می‌شود که زمینه‌ساز مشارکت پایدار دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری است (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). از سوی دیگر، مدیریت سازنده تعارضات آموزشی از طریق گفت‌وگوی انتقادی، مذاکره و تنظیم هیجانی، مهارت‌های اجتماعی و شناختی فراگیران را ارتقا می‌دهد و کلاس درس را به محیطی برای تمرین شهروندی آموزشی تبدیل می‌کند (Johnson & Johnson, 2009). تعامل معلم-دانش‌آموز مبتنی بر صمیمیت، پاسخگویی و حساسیت بین‌فردی نیز نقش کلیدی در کاهش رفتارهای مسئله‌ساز و افزایش درگیری تحصیلی ایفا می‌کند (Hamre & Pianta, 2006). در مجموع، پویاسازی فضای ارتباطی کلاس، ایجاد روابط مبتنی بر اعتماد و تقویت تعاملات افقی میان دانش‌آموزان، ساختار

قدرت آموزشی را متعادل کرده و یادگیری را به تجربه‌ای مشارکتی، معنادار و پایدار تبدیل می‌نماید (Vygotky, ۱۹۷۸; Mercer & Howe, ۲۰۱۲).

بازطراحی ساختارهای یادگیری مشارکتی یکی از پیامدهای مستقیم تحول مدیریت کلاس محسوب می‌شود که در آن سازمان‌دهی گروه‌های یادگیری، تنوع‌بخشی راهبردهای آموزشی و طراحی محیط یادگیری تعاملی به‌عنوان عناصر کلیدی مورد تأکید قرار گرفته‌اند. نظریه‌های یادگیری اجتماعی و سازنده‌گرایی اجتماعی نشان می‌دهند که دانش از طریق تعامل، گفت‌وگو و فعالیت مشترک ساخته می‌شود و محیط‌های یادگیری مشارکتی بستری مؤثر برای توسعه مهارت‌های شناختی سطح بالا فراهم می‌کنند (Vygotky, ۱۹۷۸; Johnson, Johnson, & Smith, ۲۰۱۴). پژوهش‌ها حاکی از آن است که گروه‌بندی منعطف، توزیع نقش‌ها و مسئولیت مشترک، به‌طور معناداری عملکرد تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری را بهبود می‌بخشد (Slavin, ۲۰۱۴). راهبردهایی نظیر حل مسئله گروهی، پروژه‌های مشارکتی و آموزش همسالان، علاوه بر افزایش درک مفهومی، مهارت‌های ارتباطی و خودتنظیمی فراگیران را تقویت می‌کند (Gillies, ۲۰۱۶). طراحی محیط یادگیری مشارکتی با چیدمان فیزیکی منعطف، منابع اشتراکی و فرصت‌های برابر مشارکت، عدالت آموزشی و شمول اجتماعی را ارتقا می‌دهد (UNESCO, ۲۰۲۰). پایش مستمر فرآیند مشارکت از طریق ارزیابی تکوینی، بازخورد مشارکتی و خودارزیابی گروهی موجب بهبود کیفیت یادگیری و تثبیت فرهنگ همکاری در کلاس درس می‌شود (Black & Wiliam, ۲۰۰۹). در نهایت، نهادینه‌سازی ارزش‌ها و هنجارهای مشارکتی، سرمایه اجتماعی آموزشی را تقویت کرده و یادگیری را از فعالیتی فردمحور به تجربه‌ای جمعی و تحول‌آفرین تبدیل می‌سازد (Putnam, ۲۰۰۰).

پیامدهای تحولی مدیریت کلاس برای یادگیری، طیفی گسترده از دستاوردهای شناختی، هیجانی و اجتماعی را در بر می‌گیرد که همگی در نهایت به ارتقای کیفیت نظام آموزشی منجر می‌شوند. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که مدیریت کلاس مبتنی بر مشارکت، به‌طور معناداری عمق یادگیری، معناسازی مفهومی و انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید را افزایش می‌دهد (Hattie, ۲۰۰۹; Darling-Hammond et al., ۲۰۲۰). افزایش مشارکت تحصیلی در سه بعد شناختی، رفتاری و هیجانی، یکی از برجسته‌ترین پیامدهای این تحول است که نقش مستقیمی در کاهش افت تحصیلی و ترک تحصیل ایفا می‌کند (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, ۲۰۰۴). همچنین رشد مهارت‌های اجتماعی-شناختی نظیر تفکر انتقادی، حل مسئله، خودتنظیمی و همدلی شناختی، فراگیران را برای مواجهه با چالش‌های پیچیده قرن بیست‌ویکم آماده می‌سازد (OECD, ۲۰۱۹). بهبود انگیزش تحصیلی، افزایش امید آموزشی و تقویت هدف‌گذاری تحصیلی از دیگر نتایج مهم این رویکرد محسوب می‌شود که به شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به یادگیری مادام‌العمر می‌انجامد (Schunk, Meece, & Pintrich, ۲۰۱۴). در نهایت، تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان، استقلال یادگیری و جرأت‌ورزی آموزشی موجب می‌شود فراگیران خود را عامل فعال پیشرفت تحصیلی خویش بدانند و مسئولیت یادگیری را به‌طور درونی بپذیرند (Bandura, ۱۹۹۷). مجموع این پیامدها نشان می‌دهد که تحول مدیریت کلاس، نه تنها ساختارهای آموزشی، بلکه بنیان‌های روان‌شناختی یادگیری را نیز به‌طور بنیادین متحول ساخته است.

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه آشکار ساخت که گذار از الگوهای سنتی کنترل‌محور به رویکردهای تعاملی و تسهیل‌گرایانه، بستر اصلی شکل‌گیری یادگیری مشارکتی پایدار را فراهم کرده است. این یافته با دیدگاه Evertson و Weinstein (۲۰۰۶) همسو است که مدیریت کلاس را زیربنای کیفیت کل فرآیند آموزشی می‌داند و آن را فراتر از نظم‌دهی رفتاری، عامل سازمان‌دهی شناختی، هیجانی و اجتماعی محیط یادگیری معرفی می‌کند. همچنین همسویی نتایج این پژوهش با یافته‌های Emmer و Sabornie (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که هرچه رویکرد مدیریت کلاس به سمت مشارکت، گفت‌وگو و اعتمادسازی حرکت می‌کند، میزان درگیری تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. در این مطالعه، چهار محور تحولی شامل تغییر نقش معلم، تحول الگوهای تعامل کلاسی، بازطراحی ساختارهای یادگیری مشارکتی و پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی مدیریت کلاس شناسایی شد که هر یک به صورت شبکه‌ای به یکدیگر متصل هستند. نتایج نشان داد که نقش معلم از «کنترل‌کننده نظم» به «رهبر یادگیری» تغییر یافته است؛ یافته‌ای که با دیدگاه Darling-Hammond و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد که معلم را طراح تجربه‌های یادگیری و تسهیل‌کننده رشد همه‌جانبه فراگیران معرفی می‌کند. تحلیل متون نشان داد که خودکارآمدی معلمان و شایستگی‌های ارتباطی آنان مستقیماً کیفیت مدیریت کلاس و اثربخشی یادگیری مشارکتی را پیش‌بینی می‌کند، امری که در پژوهش‌های Tschannen-Moran و Hoy (۲۰۰۷) و نیز Zee و Koomen (۲۰۱۶) به طور تجربی تأیید شده است. یافته‌های این مطالعه همچنین نشان داد که تحول تعاملات کلاسی از الگوهای یک‌سویه به شبکه‌های تعاملی پویا موجب شکل‌گیری اقلیم عاطفی مثبت و امنیت روانی در کلاس می‌شود؛ نتیجه‌ای که با نتایج Patrick و همکاران (۲۰۰۷) و Roorda و همکاران (۲۰۱۱) هم‌راستا است و نقش حیاتی روابط معلم-دانش‌آموز در انگیزش و پیشرفت تحصیلی را برجسته می‌سازد. در بخش ساختارهای یادگیری مشارکتی، یافته‌ها بیانگر آن بود که سازمان‌دهی گروه‌های یادگیری، توزیع نقش‌ها، تنوع راهبردهای آموزشی و استفاده از روش‌هایی نظیر حل مسئله گروهی و پروژه‌های مشارکتی، هم عملکرد تحصیلی و هم مهارت‌های اجتماعی-شناختی دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهد. این نتایج با شواهد ارائه‌شده توسط Slavin (۲۰۱۴) و Gillies (۲۰۱۶) که اثرات مثبت یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی را گزارش کرده‌اند، همخوان است. از منظر نظری نیز یافته‌ها به روشنی با چارچوب سازنده‌گرایی اجتماعی Vygotsky (۱۹۷۸) همسو است که یادگیری را محصول تعامل اجتماعی و گفت‌وگوی معنادار می‌داند. در نهایت، نتایج نشان داد که مدیریت کلاس مبتنی بر مشارکت به تقویت انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، درگیری تحصیلی و مهارت‌های قرن بیست‌ویکمی منجر می‌شود؛ یافته‌ای که با نتایج Bandura (۱۹۹۷) در حوزه خودکارآمدی و نیز Schunk و همکاران (۲۰۱۴) در حوزه انگیزش آموزشی هماهنگ است. در مجموع، همگرایی یافته‌های این پژوهش با ادبیات علمی نشان می‌دهد که تحول مدیریت کلاس نه تنها کیفیت آموزش را ارتقا می‌دهد، بلکه بنیان‌های روان‌شناختی یادگیری پایدار را نیز تقویت می‌کند.

محدودیت‌های این پژوهش عمدتاً به ماهیت مروری و کیفی آن بازمی‌گردد. نخست آنکه داده‌ها صرفاً بر اساس تحلیل اسنادی ۱۵ مقاله منتخب شکل گرفته و امکان تعمیم مستقیم یافته‌ها به همه نظام‌های آموزشی و بافت‌های فرهنگی وجود ندارد. دوم آنکه عدم دسترسی به داده‌های

میدانی و تجربی، بررسی روابط علی میان مؤلفه‌های مدیریت کلاس و پیامدهای یادگیری مشارکتی را محدود ساخته است. سوم آنکه تفاوت‌های زمینه‌ای، فرهنگی و ساختاری نظام‌های آموزشی مورد مطالعه در مقالات تحلیل شده می‌تواند بر تفسیر نتایج اثرگذار باشد و امکان کنترل کامل این متغیرها در یک مطالعه مروری وجود نداشته است.

در خصوص پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده، پیشنهاد می‌شود مطالعات تجربی طولی با بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی کمی-کیفی انجام شود تا بتوان روابط علی میان الگوهای مدیریت کلاس، یادگیری مشارکتی و پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان را با دقت بیشتری تبیین کرد. همچنین پژوهش‌های تطبیقی میان نظام‌های آموزشی مختلف و بررسی نقش عوامل فرهنگی و اجتماعی در اثربخشی الگوهای نوین مدیریت کلاس می‌تواند به غنای ادبیات علمی این حوزه بیفزاید. بررسی نقش فناوری‌های نوین آموزشی و محیط‌های یادگیری ترکیبی در تحول مدیریت کلاس نیز حوزه‌ای نوظهور و ضروری برای پژوهش‌های آتی محسوب می‌شود.

از منظر کاربردی، یافته‌های این مطالعه بر ضرورت بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت تأکید دارد؛ به‌گونه‌ای که توسعه شایستگی‌های ارتباطی، رهبری آموزشی، مدیریت هیجان و طراحی یادگیری مشارکتی به‌عنوان مؤلفه‌های محوری آموزش معلمان مدنظر قرار گیرد. مدیران آموزشی نیز باید با فراهم‌سازی زیرساخت‌های سازمانی، فرهنگی و فناورانه، بستر اجرای الگوهای نوین مدیریت کلاس را تقویت کنند. در سطح مدرسه، طراحی سیاست‌های حمایتی برای تشویق معلمان به استفاده از روش‌های مشارکتی و ایجاد فرهنگ یادگیری همکارانه می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود کیفیت آموزش و تحقق اهداف یادگیری پایدار ایفا نماید.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

## تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

## References

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). Handbook of classroom management. *Educational Psychology Review, 27*, 357–370.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39–54.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. *Review of Educational Research, 76*(3), 495–528.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379.
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030*. OECD Publishing.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83–98.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson.
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative learning*. Allyn & Bacon.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report*. UNESCO.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. *Educational Psychologist, 45*(2), 79–95.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015.