



51

Vol. 13
Autumn 2022

Research Paper

Received:
18 March 2022
Revised:
30 April 2022
Accepted:
1 May 2022
Published:
26 December 2022

P.P: 81-106

ISSN: 2588-5162
E-ISSN: 2645-517x



Military Psychology

Determining the Effectiveness of Classroom Management Package on Students' Academic Engagement



Fatemeh Rasouli¹ | Fariborz Dartaj² | Soghra Ebrahimi Qavam³ | Ali Delavar⁴

Abstract

Purpose: This research was conducted with the aim of determining the effectiveness of the classroom management training package, based on the selection theory, on the academic engagement of the first secondary level students in the academic year of 2020-2021.

Method: The research was semi-experimental with a pre-test-post-test and follow-up design with experimental and control groups. The statistical population of the research was all the students of the first secondary level in the academic year of 2019 400, and two classes were selected in the accessible way after matching and were randomly replaced in the experimental and control groups. The classroom management guidance package, which was validated in another study, was taught to the teachers of the experimental group and the control group did not receive any training. Rio's academic engagement questionnaire (2013) was used to measure students' academic engagement in pre-test, post-test and follow-up. To analyze the data with the help of SPSS software version 18, the statistical methods of univariate analysis of covariance, paired t test and covariance analysis with repeated measurements were used.

Findings: ANOVA results with repeated measurements for the variable of students' academic involvement showed a significant difference between the pre-test and post-test and no significant difference between the post-test and the follow-up of the experimental group (P<0.01), which indicates the effect of the intervention variable on the students' involvement in the post-test and the stability of the results. It was in the follow-up test. There was no significant difference between the pre-test and the post-test of the control group.

Conclusion: The instructional package of classroom management style based on choice theory has an effect on students' academic engagement.

Keywords: Classroom Management, Leadership Management, Academic Engagement, Student..

DOR: 20.1001.1.25885162.1401.13.51.5.3

1. Corresponding author: Danjshevi Ph.D. in educational psychology. Faculty of Psychology and Educational Sciences. Allameh Tabatabaei University. Tehran. F.rasouli.2009@gmail.com
2. Full Professor, Department of Educational Psychology. Tehran. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaei University. Tehran.
3. Associate Professor, Department of Educational Psychology. Tehran. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaei University. Tehran.
4. Full Professor, Measurement and Measurement Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaei University. Tehran





تعیین اثر بخشی بسته مدیریت راهبرانه کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان

فاطمه رسولی^۱ | فریبرز درتاج^۲ | صغری ابراهیمی قوام^۳ | علی دلاور^۴

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف تعیین اثر بخشی بسته آموزشی مدیریت کلاس درس بر اساس تئوری انتخاب بر درگیری تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه‌ی اول در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ صورت گرفت. روش پژوهش: پژوهش نیمه آزمایشی و با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان متوسطه اول شهرستان کنارک در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ بود که دو کلاس (دانش آموزان و معلمان دروس زیست شناسی، ریاضی و ادبیات هر کلاس) بعد از هم‌تا سازی به شیوه در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. بسته مدیریت راهبرانه مدیریت کلاس که در مطالعه دیگری اعتباریابی شده بود به معلمان گروه آموزش داده شد و گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. از پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) برای اندازه گیری میزان درگیری تحصیلی دانش آموزان در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها با کمک نرم افزار spss18 از روش‌های آماری تحلیل کواریانس تک متغیره، تی زوجی و تحلیل کواریانس با اندازه گیری‌های مکرر استفاده شد. یافته‌ها: محاسبه دو شاخص CVI و CVR روایی محتوایی بسته آموزشی را تایید کرد. نتایج آنوا با اندازه گیری های مکرر برای متغیر درگیری تحصیلی دانش آموزان نشان دهنده تفاوت معنی دار پیش آزمون و پس آزمون و عدم تفاوت معنی دار پس آزمون و پیگیری گروه آزمایش بود ($P < 0/01$) که حاکی از تاثیر متغیر مداخله بر درگیری دانش آموزان در پس آزمون و ثبات نتایج در آزمون پیگیری بود. پیش آزمون و پس آزمون گروه گواه تفاوت معنی داری نداشت. نتیجه گیری: بسته آموزشی سبک مدیریت راهبرانه کلاس بر اساس تئوری انتخاب، روی درگیری تحصیلی دانش آموزان تأثیر گذار است.

کلیدواژه‌ها: پنج عامل شخصیت؛ تحلیل تشخیصی؛ سوانح فنی؛ واحد نظامی.

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۰/۱۲/۲۷

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۱/۰۲/۱۰

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۱/۲/۱۱

تاریخ انتشار:

۱۴۰۱/۱۰/۰۵

صص: ۸۱-۱۰۶

شاپا چاپی: ۵۱۶۲-۲۵۸۸
الکترونیکی: ۵۱۷۰-۲۶۴۵



DOR: 20.1001.1.25885162.1401.13.51.5.3

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. F.rasouli.2009@gmail.com
۲. دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۳. دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۴. دکترای تخصصی روش‌های تحقیق و آمار، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.



ناشر: دانشگاه جامع امام حسین (ع)
این مقاله تحت لیسانس آفرینندگی مردمی (Creative Commons Licence- CC BY) در دسترس شما قرار گرفته است.

مقدمه

افت تحصیلی یکی از بحث انگیزترین مسائلی است که معمولاً همه نظام‌های آموزشی جهان با آن دست به گریبان‌اند و سالانه بخش قابل توجهی از بودجه، نیروی انسانی و امکانات را تلف می‌کند و اثرات ناخوشایندی از نظر روحی و روانی بر فراگیران وارد می‌نماید و مشکلات عدیده‌ای را نیز برای خانواده‌ها به وجود می‌آورد (محمد حسینی حاجی و، ۱۳۹۶). درگیری دانش‌آموزان با امور تحصیلی یک عامل مهم و حیاتی برای پیشرفت و موفقیت است (فردریکز، بلومنفلد، پرز، ۲۰۰۴) و سازه‌ای است که برای اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاشهای اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴).

رمز موفقیت یک معلم در این است که فراگیرنده را مشتاق یادگیری کند و با دخالت دادن فرآیند آموزش، او را به سوی یادگیری فعال سوق دهد. یکی از مسائل عمده‌ای که برخی از مدارس با آن روبرو هستند بی‌علاقگی تحصیلی و نبودن انگیزه‌های علمی قوی در بین دانش‌آموزان برای کار و تلاش علمی جدی است (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۳). درگیر ساختن دانش‌آموزان جزو اهداف برنامه ریزی درس و یادگیری نیست بلکه یک محصول جانبی تدریس و یادگیری موفق است. اگر تدریس و یادگیری درست انجام شود دانش‌آموزان رفتار مناسب یادگیری را هم انجام می‌دهند به همین دلیل است که طبق پژوهش هتی (۲۰۰۹) راهبردهای مدیریت کلاس در پیشرفت یادگیرندگان نقش مهمی دارد به طوری که رابطه معلم و شاگرد ۰/۷۲ و مدیریت کلاس درس ۰/۵۶ پیشرفت دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند (ردفرن، ۱۳۹۶). درگیری تحصیلی معمولاً به عنوان یک سازه انگیزشی توصیف می‌شود که منعکس‌کننده میزان تعهد فردی به تعلیم و تربیت است (فردریکز، بلومنفلد، پرز، ۲۰۰۴) و به میزان انرژی که یک فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارآیی حاصل شده اطلاق می‌شود. درگیری تحصیلی و افت یا شکست تحصیلی در واقع دو روی یک سکه هستند (رضانی، خامسان، ۱۳۹۶). نظریه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به وسیله آستین (۱۹۸۴) گسترش پیدا کرد. وی بیان داشت که درگیری تحصیلی به مقدار انرژی جسمانی و روان‌شناختی

اشاره دارد که دانش آموزان برای عملکردهای تحصیلی خود هزینه می کنند. وی چند اصل موضوع را برای درگیری تحصیلی در نظر گرفته است: ۱- درگیری به یک سرمایه گذاری اشاره دارد که با داشتن انرژی جسمانی و روان شناختی در امور تحصیلی نمود پیدا می کند؛ ۲- با این وجود درگیری به صورت یک پیوستار اتفاق می افتد به طوری که دانش آموزان درجه های متفاوتی از درگیری را در زمان های متفاوتی نشان می دهند؛ ۳- درگیری به دو صورت کیفی و کمی است؛ ۴- برنامه های آموزشی که به صورت مستقیم با کمیت و کیفیت درگیری دانش آموزان در ارتباط هستند در یادگیری دانش آموزان مؤثرند؛ اثرمند بودن هر برنامه یا تمرین آموزشی به صورت مستقیم با ظرفیت آن روش یا تمرین در افزایش درگیری دانش آموزان در ارتباط است (طالع پسند، مهنا، رستمی، ۱۳۹۸).

پژوهش ها نشان داده اند که طی سال های تحصیل یک کاهش مداوم در درگیری تحصیلی، علاقمندی، شور و شوق و انگیزش درونی دانش آموزان به یادگیری در مدرسه صورت می گیرد که از مهد کودک شروع و تا اتمام دبیرستان (یا ترک تحصیل) ادامه دارد، این اُفت در انتقال از دبستان به متوسطه اول (راهنمایی) و از متوسطه اول به متوسطه دوم (دبیرستان) مشهودتر است، همچنین در پسران نسبت به دختران و در کودکان اقلیت های قومی و گروه های اقتصادی اجتماعی پایین، شدیدتر می باشد (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۸). با توجه به گزارش های معتبر یونسکو و دیگر منابع رسمی از میزان خسارت های ناشی از افت تحصیلی موجود در ایران و در حالی که در عصر دهکده جهانی، عصر فن آوری اطلاعات و ارتباطات و انفجار دانش، صحبت از مدرسه اثر بخش، مدیریت مدرسه محور و مدیریت کیفیت فراگیر به میان می آید، وجود بیش از ۵ میلیون مردودی و ترک تحصیل در پنج ساله ی اخیر، نشان از بروز شکاف آموزشی آشکاری در سیستم آموزش و پرورش ایران می باشد (محمد حسین حاجی حاجی و، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش های بین المللی تیمز و پرلز^۱ در سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۳، مؤید آن است که در سال ۱۹۹۵ عملکرد دانش آموزان ایرانی در درس علوم و ریاضی در رتبه های آخر و در سال ۲۰۰۳ نزدیک به میانگین قرار دارند. این نتایج بیانگر آن است که عملکرد دانش آموزان ایرانی در درس ریاضی و علوم چندان موفق نبوده اند (پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۳۸۷؛ به نقل از محمد حسین حاجی و، ۱۳۹۶).

1 . Tims and Perls

همچنین در سال ۲۰۱۹ همچنین نمره های دانش آموزان ایرانی از میانگین بین المللی پایینتر است (سایت www.sedayemoallem.ir).

اهمیت اشتیاق دانش آموزان به مدرسه، که در درگیری تحصیلی نمود می یابد، توسط دست اندر کاران تعلیم و تربیت تشخیص داده شده است، چنانچه مشاهدات نشان می دهد که تعداد زیادی از دانش آموزان خسته، بی انگیزه، و غیر درگیر هستند که یعنی به جنبه های تحصیلی و اجتماعی مدرسه اشتیاقی ندارند (آپلتون، کریستنسون و فورلانگ^۱، ۲۰۰۸). مطابق پژوهش های صورت گرفته درگیری دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی از مهمترین مباحث در تبیین نرخ ماندگاری در مدرسه، افت تحصیلی و ورود به مقاطع بالاتر و دنیای کار است (کریستنسون، رشلی و وایل، ۲۰۱۲، به نقل از ربانی، حجازی، ۱۳۹۸)؛ دانش آموزانی که درگیری تحصیلی دارند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می کنند و در آزمون ها عملکرد بهتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیتز، ۲۰۰۱)؛ نمره های بالاتری کسب کرده، سازگاری روان شناختی بهتری در مدرسه دارند (لای و لرنر، ۲۰۱۱). برعکس دانش آموزانی که درگیری کمتری دارند با احتمال بیشتری شکست تحصیلی، ترک تحصیل و بسیاری از پیامدهای روان شناختی منفی را تجربه می کنند (وانگ و هولکمب، ۲۰۱۰). پژوهش ها حاکی از اثر بلند مدت ابعاد درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی است (بونو، ۲۰۱۱، به نقل از ربانی، حجازی، ۱۳۹۸). علاوه بر این بسیاری از مطالعات آشکار کرده اند که درگیری تحصیلی توان پیش بینی گستره متنوعی از پیامدهای رشدی و آموزشی را داشته است (فریدریکز، بلومندفیلد و پاریس، ۲۰۰۴). از جمله اینکه بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی (جعفری ثانی، ۱۳۹۲) و انگیزش تحصیلی (سماوی، ابراهیمی، جاودان، ۱۳۹۵)، رابطه مثبت و با بی انگیزگی تحصیلی (نعامی و پیریابی، ۱۳۹۱) و افت تحصیلی رابطه ی منفی وجود دارد و درگیری تحصیلی توان پیش بینی افت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را دارد (قدم پور، میرزایی فر، سبزیان، ۱۳۹۳) و به عنوان یک عامل محافظتی در برابر فعالیت های خطر آفرین نظیر سوء مصرف مواد، رفتارهای جنسی

1. APPLETON, CHRISTENSON, FURLONG

خطر آفرین و بزهکاری، عمل می‌کند (أفارل و موریسون^۱، ۲۰۰۳، به نقل از اسکینر، فورر و کیندرمن^۲، ۲۰۰۸). از این رو کودکانی که به مدرسه اشتیاق دارند هم از نظر تحصیلی موفق هستند و هم به احتمال بیشتری از دام‌های دوران نوجوانی اجتناب می‌کنند.

تجربه نشان می‌دهد که، نه تنها بسیاری از دانش‌آموزان ضعیف در مدارس ما عملکرد بدی از خود ارائه می‌کنند بلکه بسیاری از دانش‌آموزان خوب ما هم حداکثر تلاش خود را نمی‌کنند. اگر یک مسئول آینده‌کشور که می‌تواند شخصی مثل این دانش‌آموزان جوان باشد، انجام حداکثر تلاش خود را انتخاب نکند، نمی‌توان امید چندانی به پیشرفت و بهبود نظام تعلیم و تربیت داشت (گلسر، ۱۳۹۵). گروهی که در درس و مدرسه و آنچه باید بدانند توفیق نمی‌یابند با بیرون کردن مدرسه و تکالیف درسی از دنیای مطلوب خود انتقام جویی می‌کنند بسیاری از آنها بعد از اخراج از مدرسه وارد نوعی از زندگی می‌شوند که در آن خشونت، بزهکاری، زندان، مواد مخدر و سکس بدون عشق در انتظار شان است. (گلسر، ۱۳۹۵).

مدیریت کلاس به ایجاد محیطی امن و محرک برای یادگیری اشاره دارد و ترکیبی از شخصیت معلم، توانایی‌ها و رهبری حرفه‌ای او است (خواجه دادمیر، ناستی زایی، پورقاز، ۱۳۹۵). داده‌های مطالعات صورت گرفته در استرالیا نشان می‌دهد که معلمان معمولاً مدیریت را بر حسب تنبیه رفتار نامناسب توصیف می‌کنند و کمتر بر حسب رابطه و کیفیت محیط یادگیری (آگبرگ، ۲۰۱۸). نحوه مدیریت صحیح کلاس درس بر ایجاد یک پل ارتباطی بین دانش‌آموزان و موضوع درسی کمک می‌کند. معلمان را قادر می‌سازد که موضوع درسی را به شاگردان خویش تفهیم کنند. بر عکس، ارتباط سطحی و ضعیف میان معلم و دانش‌آموزان موجب می‌شود که حتی یادگیری مطالب ساده نیز میسر نباشد. بنابراین روابط مبتنی بر محبت، احترام و باور متقابل میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند بر گرایش انگیزشی دانش‌آموزان تأثیر گذارد (هژیبری و شفیع زاده، ۱۳۹۶). زیرا در این رابطه حداقل دو نیاز از نیازهای اساسی دانش‌آموزان را برآورده می‌سازد (ارزشمندی و تعلق خاطر) از این رو بر انگیزش اثر گذار است.

1. O'Farrell & Morrison

2. Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T

از اوایل دهه ۱۹۷۰ تا کنون، اصطلاح «مدیریت کلاس» و «انضباط» اغلب به جای همدیگر و به عنوان مقوله‌ای جدا از آموزش در نظر گرفته شده است. امروز، تعاریف مطرح در این حوزه در پی آن است که مدیریت کلاس (را که در رفتار معلم نمود می‌یابد) و آموزش را به عنوان رفتارهای قاطع، فراکنشی و پیشگیرانه معلم در نظر بگیرد که سوء رفتارهای دانش آموز را به حداقل رسانده و درگیری و اعمال محترمانه و راهبردی دانش آموز را به حداکثر می‌رساند که رفتارهای مخمل را به محض وقوع حذف یا به حداقل برساند تا محیط یادگیری به حالت اول برگردانده شود (اُ نیل و استیونسون، ۲۰۱۱). از آنجایی که سازماندهی عناصر انسانی و ایجاد جو مناسب، نقش مهمی در تحقق اهداف یادگیری دارد، مدیریت مدرسه و مدیریت کلاس درس از متغیرهای مهمی هستند که در یادگیری و شکل دهی رفتار مطلوب در فراگیران نقش مهمی را ایفا می‌کند (فتیحی آذر، ۱۳۸۷). وجود مدیریت رئیس مآبانه در مدارس مهمترین دلیل دست یافتن تعداد اندکی از دانش آموزان به نمرات سطح بالا و کلاسهای پیشرفته است. تا زمانی که مدیریت رئیس مآبانه اعمال شود، احتمال افزایش تعداد این دانش آموزان بسیار کم است چرا که مدیران رئیس مآب به طور کلی یکی از فراگیرترین مفاهیم امروزی یعنی انگیزش را بد فهمیده‌اند. مدیران رئیس مآب به شدت باور دارند که می‌توان افراد را از بیرون برانگیخت و انگیزه مند کرد. آنها هنوز درک نکرده‌اند که تمام انگیزه‌های ما از درون سرچشمه می‌گیرند (گلسر، ۱۳۹۷).

بسیاری از دانش آموزان در مدرسه سخت کوشی نمی‌کنند چون تصویری از مشق و درس در دنیای مطلوب خود ندارند. تا زمانی که نتوان دانش آموزان را به گونه‌ای مدیریت کرد که درس و مشق را در دنیای مطلوب خود قرار دهند نمی‌توان مشکلات موجود در مدرسه را حل کرد (گلسر، ۱۳۹۶). معلم راهبر نسبت به معلم سازمانی باید برای ورود به دنیای مطلوب دانش آموزان تلاش بیشتری کند زیرا کارکنان بیش از دانش آموزان نگران حفظ بقای خود هستند و همچنین وابستگی آنها به مدیر کمتر از وابستگی دانش آموزان به معلم است (گلسر، ۱۳۹۷). با تاکید بر یک رابطه مبتنی بر مدیریت راهبرانه می‌توان گفت که معلم مؤثر کسی است که قابلیت دارد نه تنها نصف یا سه چهارم دانش آموزان، بلکه تمام دانش آموزان کلاسش را متقاعد کند در مدرسه کار کیفی انجام دهند. به این معنا که دانش آموزان با تمام ظرفیت و توان خود کار کنند، نه آنکه مانند کارگران بی انگیزه به بیل های خود تکیه دهند و با یکدیگر گپ بزنند، کاری که امروز بسیاری از

دانش آموزان انجام می‌دهند. تمام مقیاس‌هایی که شکست‌های تحصیلی بر اساس آن سنجیده می‌شود (به عنوان مثال، ترک تحصیل، نمره‌های پایین، تجدیدی، عدم رغبت به انجام درس‌های جدی مانند ریاضیات و علوم) نشان‌دهنده این واقعیت است که دانش‌آموزان برای انجام کار کیفی از توانمندی‌های خود استفاده نمی‌کنند (گلسر، ۱۳۹۷).

دانش‌آموزان در یک کلاس کیفی که با مدیریت راهبرانه اداره می‌شود، بیشتر احتمال دارد که از نظر تحصیلی در حد بسیار خوب عمل کنند، مهارت‌های اجتماعی-هیجانی قدرتمندی را پرورش دهند و انگیزش خود را برای کار و یادگیری حفظ کنند (دورلک، ویس‌برگ، دایمنیکی، تیلور و اسکلینگر^۱، ۲۰۱۱). پژوهش‌شان نشان داده است که سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرای معلمان قوی‌ترین متغیر برای پیش‌بینی انگیزش ریاضی دانش‌آموزان و سبک‌های مدیریت کلاس تعامل‌گرا و مداخله‌گر معلمان قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی رفت ریاضی دانش‌آموزان است (آریانپور، عزیزی، دیناروند، ۱۳۹۲)؛ بین مدیریت کلاس و سواد هیجانی دانش‌آموز رابطه مثبت وجود دارد (آریان‌پور، اعتمادی‌زاده، ۱۳۹۹)؛ بین شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی باانگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد (طالبی‌خانسری، ۱۳۹۹) پژوهش‌شان می‌دهد بین سبک مدیریت معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان رابطه وجود دارد (شریعت باقری و شمسایی ۱۳۹۸)؛ بررسی دیدگاه دانش‌آموزان در خصوص مدیریت اثر بخش کلاس درس نشان داد که دانش‌آموزان در درس معلمانی خوب عمل می‌کنند که برای آن‌ها احترام قائلند و معتقدند که این معلم‌ها برای یادگیری و رفاه دانش‌آموزش توجه واقعی و اصیل دارد. برعکس در کلاس معلمانی رفتارهای سوء دارند که سعی دارند بر آنها غلبه کنند و مسلط شوند و توجه واقعی به یادگیری آنها ندارند. به علاوه دانش‌آموزان معلمانی را تحسین می‌کنند که آن‌ها را جوابگو بدانند و در کنار حمایت و ساختاری که برای آنها فراهم می‌کنند، به آنها مسئولیت‌هایی بدهند (اگرگ^۲، ۲۰۱۸).

روش مسئولانه و مؤثر در ارضای نیازهای بنیادین که در تئوری انتخاب معادل سلامت روان است، در پژوهش‌های مختلفی در محیط آموزشی و با متغیرهای دیگر مورد بررسی قرار گرفته

1. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.

2 Helen Margaret Egeberg

است از جمله ارضای نیازهای روانی پایه را به عنوان پیش بینی کننده های مصرف مواد مخدر و مشروبات الکلی گزارش شده است (وانگ و رولاند، ۲۰۱۳). ارضای نیازهای روانی پایه را به عنوان پیش بینی کننده سلامت افراد معرفی شده است (ان جی و همکاران، ۲۰۱۲). نوع ارتباط با معلم، تغییرات انگیزش درونی را تبیین می کند زیرا این رابطه موجب ارضای نیازهای بنیادین روان شناختی می شود (اوچانی، حاتمی، حجازی، ۱۳۹۴). طبق نظریه خود تعیین گری، ارضای نیازهای بنیادین روان شناختی به انگیزش درونی می انجامد و انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت ها و رشد سالم را فراهم می کند (دسی و رایان، ۲۰۱۱). محیط یادگیری و شیوهی تدریس می تواند ارضای نیازهای بنیادین را تسهیل و انگیزش درونی را ارتقاء دهد (دسی و رایان، ۲۰۱۱).

پژوهش نشان داده که آموزش شناخت درمانی و واقعیت درمانی بر بهبود وضعیت افت تحصیلی دانش آموزان بد سرپرست و بی سرپرست مؤثر می باشد (غریبی و همکاران، ۱۳۹۵). همچنین نوع تعامل معلم با دانش آموز می تواند هم به طور مستقیم و غیر مستقیم و از طریق درگیری تحصیلی بر سازگاری دانش آموزان با مدرسه مؤثر باشد (محمدی باغلمایی و یوسفی، ۱۳۹۷). پژوهش (رضضانی، خامسان، راستگو مقدم، ۱۳۹۷) نشان می دهد که حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر مستقیم، مثبت و معنی داری روی درگیری تحصیلی دارد. همچنین بین سبک تدریس معلم و درگیری تحصیلی دانش آموزان متوسطه رابطه مثبت وجود دارد (کرد افشاری، ۱۳۹۱؛ کیخا و همکاران، ۱۳۹۷). پژوهش حیدری لقب، امین بیدختی، طالع پسند (۱۳۹۹). نشان داد آموزش معلمان در مهارت های مدیریت کلاس درس منجر به افزایش درگیری تحصیلی دانش آموزان در ابعاد درگیری تحصیلی رفتاری و شناختی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل می شود. پژوهش ویلمز (۲۰۰۳) که نشان داد معمولاً در مدارسی که دانش آموزان از سطح بالایی از درگیری مدرسه ای برخوردارند، انتظارات بالایی از موفقیت (کاهش افت تحصیلی)، جو انضباطی قوی و روابط خوب میان معلم و دانش آموز وجود دارد. جانوس و همکاران (۲۰۰۸)، نیز واقعیت و جریان درگیری تحصیلی و رابطه آن را با ترک تحصیل بررسی

کردند، آنها مشاهده کردند که میزان ترک تحصیل در دانش‌آموزانی بیشتر است که کاهش سریعتری در درگیری تحصیلی از خود نشان داده‌اند (به نقل از قدم پور و همکاران، ۱۳۹۳). با توجه به اهمیت محیط و شرایط یادگیری از یک سو، و عدم انجام پژوهشی که درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را مرتبط با سبک مدیریت کلاس درس به صورت منسجم و مرتبط بررسی کرده باشد و نیز عدم وجود پروتکلی مبتنی بر شواهد پژوهشی برای راهبری و مدیریت اثر بخش کلاس درس برای معلمان، پژوهشگر بر آن شد تا با انجام پژوهش حاضر، تأثیر بسته راهبری کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب را بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مورد مطالعه قرار دهد.

از این رو مسأله اصلی این عبارت است از این که: آیا بسته مدیریت راهبرانه کلاس درس که توسط محقق تدوین شده است، می‌تواند روی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد؟

روش

کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه‌ی اول شهرستان کنارک استان سیستان و بلوچستان، جامعه آماری این پژوهش در سال تحصیلی ۴۰۰-۱۳۹۹ بود. پس از هم‌تاسازی معلمان متوسطه اول (سه درس اصلی ادبیات، علوم، ریاضی) آنها با توجه به سن و جنسیت و سوابق تدریس (سن معلمان، بین ۳۵ تا ۴۵ سال؛ آقا، و سابقه تدریس بین ۵ تا ۱۰ سال)، با روش نمونه‌گیری در دسترس دو مدرسه متوسطه اول برای انجام پژوهش معرفی شد و کلاس‌ها به صورت تصادفی برای گروه آزمایش و کنترل گماشته شدند. بسته آموزشی مدیریت کلاس بر مبنای تئوری انتخاب (که روایی آن پیش از این توسط پژوهشگر بدست آمده بود و در یک گروه پایلوت اجرا شده بود) به معلمان پایه هفتم یکی از مدارس (گروه آزمایش) به صورت تصادفی آموزش داده شد و معلمان کلاس دیگر (گروه گواه) از مدرسه دوم آموزشی دریافت نکردند. برای تحلیل‌های نهایی با توجه به ملاک ورود به تحلیل (حداکثر دوغیبت) و کامل بودن پرسشنامه‌ها ۱۸ پرسش‌نامه از هر کلاس در دست بود تعداد دانش‌آموزان. که با توجه به اینکه حداقل ۱۵ نفر برای هر گروه آزمایش و گواه در پژوهش‌های آزمایشی توصیه شده است (دلاور، ۱۳۸۲)، تعداد نمونه برای پژوهش مناسب بود. (لازم به ذکر است برای حفظ موازین اخلاقی پژوهش، و نیز علاقه

گروه گواه به برنامه، پس از اجرای پس آزمون‌های پیگیری، مدیریت راهبرانه کلاس درس در یک کارگاه آموزشی دو روزه به معلمان گروه گواه نیز آموزش داده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی چون فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار، از روش‌های آماری استنباطی تحلیل کواریانس تک متغیره (برای سبک مدیریت معلم)، تحلیل واریانس با اندازه گیری‌های مکرر (برای درگیری تحصیلی دانش آموزان)، استفاده شد. ابرازهای پژوهش شامل دو پرسشنامه درگیری دانش آموزان و سبک مدیریت معلم بود. پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو^۱ (۲۰۱۳) توسط ریو (۲۰۱۳) تهیه و تدوین شده است و دارای ۱۷ گویه با چهار خرده مقیاس است. آزمودنی‌ها به هر ماده با یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهند. ریو (۲۰۱۳) روایی این پرسشنامه را از طریق روایی سازه و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه کرده است و مطلوب گزارش نموده است. علاوه بر این وی پایایی این پرسشنامه را از طریق ضریب همسانی درونی بدست آورده است و ضرایب آلفا را برای درگیری رفتاری ۰/۹۴، شناختی ۰/۸۸، عاطفی ۰/۷۸ و عاملی ۰/۸۲ گزارش کرده است. در ایران شاخص‌های روان‌سنجی این پرسشنامه توسط رضانی و خامسان (۱۳۹۶) بررسی شده است. در پژوهش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) روایی پرسشنامه از طریق روایی سازه مطلوب گزارش شده است و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ گزارش شده است (رضانی و خامسان، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۹ بدست آمده است. پرسش نامه سبک مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶) که در آن سه نوع سبک مداخله گر، سبک تعامل گرا و سبک غیر مداخله گر در نظر گرفته شده است. این پرسشنامه توسط امین یزدی و عالی (۱۳۸۴) به فارسی برگردانده شده است. امین یزدی و عالی از این پرسشنامه برای سنجش سبک‌های مدیریت کلاس در یک نمونه ۶۰ نفری معلمان کلاس‌های پنجم در مدارس ابتدایی پسرانه و دخترانه ناحیه شش آموزش و پرورش مشهد استفاده کردند. پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۸ بدست آمد.

روش پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه آزمایش و کنترل می‌باشد. گروه آزمایشی تحت مداخله مبتنی بر تئوری انتخاب قرار گرفت اما گروه کنترل طی

1 Reeve, J

پژوهش هیچ گونه مداخله و آموزشی دریافت نکرد. دو ماه پس از پایان پژوهش، گروه آزمایشی و گواه، مجدداً به سوالات پس آزمون پاسخ داند (مرحله پیگیری).

عناوین کلی جلسات آموزشی معلمان

جلسه	هدف	محتوا
جلسه اول	معارفه و آشنایی برای هر دو گروه معلم و دانش آموزان. پیش آزمون (دانش آموزان). در عمل این مرحله در ۴ جلسه جداگانه، معلمان گروه آموزش، معلمان گروه گواه، دانش آموزان گروه آزمایش و دانش آموزان گروه گواه برگزار شد. تا پرسش نامه های مربوط به هر گروه به طور جداگانه اجرا شود.	پرسش نامه درگیری تحصیلی ریو
جلسه دوم	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. معرفی تئوری انتخاب. چگونگی عملکرد مغز انسان.	اصول کارکرد مغز ادمی در ایجاد رفتار. فعالیت گروهی.
جلسه سوم	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. نیازهای اساسی انسان، محیط کلاس به عنوان یک محیط برای ارضای نیازها. نیازها منبع انگیزش انسان. نیازها در محیط کلاس.	معرفی نیازها. کلیپ. کاربرد. فعالیت گروهی.
جلسه چهارم	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. اهمیت و نقش دنیای مطلوب در زندگی و رفتار دانش آموزان. جایگاه معلم و مدرسه در دنیای واقعی و مطلوب دانش آموزان. رفتارهای معلم برای ورود به دنیای مطلوب دانش آموزان.	کلیپ. کاربرد. فعالیت گروهی.
جلسه چهارم	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. رفتار کلی، ماشین رفتار و اجرای ۴ گانه رفتار کلی. انتخابی و هدفمند بودن تمام رفتارها..	کلیپ. کاربرد. فعالیت گروهی چارت تئوری انتخاب.
جلسه پنجم	مفاهیم پیش نیاز لازم برای مدیریت راهبرانه. رفتارها و خلاقیت. بی انضباطی دانش آموز یا مشکلات انضباطی یک رفتار است.	فعالیت گروهی

تعیین اثر بخشی بسته مدیریت راهبرانه کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان

جلسه	هدف	محتوا
جلسه ششم	معرفی شیوه‌های مختلف مدیریت کلاس درس. معرفی مدیریت مبتنی بر تئوری انتخاب.	کاربرگ. فعالیت گروهی
جلسه هفتم	مدیریت مبتنی بر تئوری انتخاب. برخورد با مسائل انضباطی و عدم تلاش دانش آموزان. اتاق تامل. نشست های کلاسی.	بازی نقش. فعالیت گروهی.
جلسه هشتم	رفع مشکلات اجرایی و مشاوره‌های موردی معلمان. جمع بندی.	پرسش و پاسخ. فعالیت گروهی.
جلسه نهم	اجرای پس آزمون روی دانش آموزان.	پرسش نامه درگیری تحصیلی ریو
جلسه دهم	آزمون پیگیری دو ماه بعد از پس آزمون.	پرسش نامه درگیری تحصیلی ریو

یافته ها

در این قسمت یافته‌ها توصیفی میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون، پیگیری در متغیر درگیری تحصیلی دانش آموزان و میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون و پس آزمون سبک مدیریت معلمان به تفکیک گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش آزمون و پس آزمون درگیری تحصیلی دانش آموزان و سبک

مدیریت معلم در گروه آزمایش و کنترل

پیگیری		پس آزمون		پیش آزمون		گروه	متغیر وابسته
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۳/۶۰	۲۳/۴۴	۳/۲۷	۲۳/۳۹	۲/۰۱	۱۵/۷۸	آزمایش	درگیری عاملی
۲/۴۴	۱۵/۶۷	۲/۴۵	۱۵/۵۰	۲/۶۶	۱۵/۵۶	کنترل	
۴/۰۸	۱۸/۰۶	۳/۹۷	۱۷/۹۴	۱/۸۳	۹/۵۶	آزمایش	درگیری رفتاری
۲/۲۱	۹/۵۳	۲/۲۶	۹/۵۱	۲/۰۷	۹/۶۷	کنترل	
۲/۹۱	۱۷/۳۳	۲/۱۶	۱۶/۸۹	۲/۱۰	۸/۷۲	آزمایش	درگیری عاطفی

روانشناسی نظامی

۲/۷۶	۹/۱۱	۲/۶۳	۹	۲/۵۴	۸/۶۶	کنترل	
۱/۷۱	۱۷/۶۷	۲/۴۷	۱۷/۵۶	۱/۸۴	۸/۳۳	آزمایش	درگیری شناختی
۱/۷۸	۸/۶۱	۱/۸۵	۸/۴۴	۲/۰۷	۸/۱۷	کنترل	
۹/۶۸	۷۶	۹/۵۲	۷۵/۷۸	۴/۱۸	۴۲/۳۹	آزمایش	درگیری تحصیلی
۴/۱۶	۴۲/۹۲	۴/۷۰	۴۲/۴۳	۴/۵۱	۴۲/۰۸	کنترل	
-	-	۶/۳۸	۶۲/۸۰	۳/۸۴	۹۰/۴۰	آزمایش	سبک مدیریت
-	-	۶/۳۸	۹۰/۲۰	۵/۷۷	۹۰/۶۰	کنترل	معلم

چنانکه در جدول مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش‌آزمون درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و سبک مدیریت معلم در گروه آزمایش و کنترل تقریباً با هم برابر بوده اما، در پس‌آزمون میانگین نمرات گروه آزمایش متفاوت از میانگین نمرات گروه کنترل بوده و همچنین در جدول مقادیر پیگیری در گروه آزمایش و کنترل نیز قابل مشاهده می‌باشد.

جهت بررسی فرضیه‌ها در ابتدا فرض نرمال بودن توزیع نمونه بر اساس جامعه آماری به وسیله آزمون چولگی و کشیدگی و شاپیرو ویلک مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۲: چولگی و کشیدگی داده‌ها و فرض نرمال بودن متغیرها

پیگیری		پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه	متغیر وابسته
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۳/۶۰	۲۳/۴۴	۳/۲۷	۲۳/۳۹	۲/۰۱	۱۵/۷۸	آزمایش	درگیری عاملی
۲/۴۴	۱۵/۶۷	۲/۴۵	۱۵/۵۰	۲/۶۶	۱۵/۵۶	کنترل	
۴/۰۸	۱۸/۰۶	۳/۹۷	۱۷/۹۴	۱/۸۳	۹/۵۶	آزمایش	درگیری رفتاری
۲/۲۱	۹/۵۳	۲/۲۶	۹/۵۱	۲/۰۷	۹/۶۷	کنترل	
۲/۹۱	۱۷/۳۳	۲/۱۶	۱۶/۸۹	۲/۱۰	۸/۷۲	آزمایش	درگیری عاطفی
۲/۷۶	۹/۱۱	۲/۶۳	۹	۲/۵۴	۸/۶۶	کنترل	
۱/۷۱	۱۷/۶۷	۲/۴۷	۱۷/۵۶	۱/۸۴	۸/۳۳	آزمایش	درگیری شناختی
۱/۷۸	۸/۶۱	۱/۸۵	۸/۴۴	۲/۰۷	۸/۱۷	کنترل	
۹/۶۸	۷۶	۹/۵۲	۷۵/۷۸	۴/۱۸	۴۲/۳۹	آزمایش	درگیری تحصیلی

تعیین اثر بخشی بسته مدیریت راهبرانه کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان

۴/۱۶	۴۲/۹۲	۴/۷۰	۴۲/۴۳	۴/۵۱	۴۲/۰۸	کنترل	
-	-	۶/۳۸	۶۲/۸۰	۳/۸۴	۹۰/۴۰	آزمایش	سبک مدیریت
-	-	۶/۳۸	۹۰/۲۰	۵/۷۷	۹۰/۶۰	کنترل	معلم

با توجه به جدول ۲ چولگی در حقیقت معیاری از وجود یا عدم تقارن تابع توزیع می باشد. بازه معیار در حالت کلی معمولاً چولگی و کشیدگی در بازه ی کمتر (۲ تا -۲) می باشد، که با توجه به نتایج بدست آمده در جدول ۵-۴ توزیع داده ها نرمال است و آماره های کشیدگی و چولگی در سطح مناسب قرار دارند.

جدول ۳: نتایج آزمون شاپیرو ویلک در فرض نرمال بودن توزیع جامعه آماری

متغیر	مراحل	آزمایش		کنترل	
		شاپیرو ویلک	معنی داری	شاپیرو ویلک	معنی داری
درگیری عاملی	پیش آزمون	۰/۶۵۸	۰/۷۸۰	۰/۸۲۸	۰/۵۰۰
	پس آزمون	۰/۷۷۳	۰/۵۸۸	۰/۶۷۳	۰/۷۵۶
	پیگیری	۰/۷۷۱	۰/۵۹۱	۰/۹۵۷	۰/۳۱۹
درگیری رفتاری	پیش آزمون	۰/۶۵۲	۰/۷۸۹	۰/۶۱۲	۰/۸۴۸
	پس آزمون	۰/۳۷۵	۰/۹۹۹	۰/۶۹۰	۰/۷۲۸
	پیگیری	۰/۹۷۸	۰/۲۹۴	۰/۶۷۷	۰/۷۴۹
درگیری عاطفی	پیش آزمون	۰/۶۰۲	۰/۸۶۲	۰/۸۴۰	۰/۴۸۰
	پس آزمون	۰/۹۷۴	۰/۲۹۸	۰/۵۵۱	۰/۹۲۲
	پیگیری	۰/۸۰۲	۰/۵۴۰	۰/۷۲۵	۰/۶۶۹
درگیری شناختی	پیش آزمون	۰/۹۲۸	۰/۳۵۶	۰/۵۱۲	۰/۹۵۶
	پس آزمون	۰/۹۷۰	۰/۳۰۳	۰/۸۱۷	۰/۵۱۷
	پیگیری	۰/۷۰۷	۰/۷۰۰	۰/۵۶۸	۰/۹۰۴
درگیری تحصیلی	پیش آزمون	۰/۶۶۵	۰/۷۶۸	۰/۶۳۹	۰/۸۰۹
	پس آزمون	۰/۸۵۲	۰/۴۶۳	۰/۸۰۳	۰/۵۳۸
	پیگیری	۰/۷۵۲	۰/۶۲۵	۰/۷۴۳	۰/۶۴۰
سبک مدیریت معلم	پیش آزمون	۰/۷۸۲	۰/۵۷۳	۰/۴۷۷	۰/۹۷۷

۰/۵۷۹	۰/۷۸۰	۰/۳۶۴	۰/۹۲۲	پس آزمون
-------	-------	-------	-------	----------

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می شود، با توجه به اینکه مقدار آزمون شاپیرو ویلک در نمرات بین ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- قرار دارد، و آماره بدست آمده معنی دار نبوده بنابراین، با ضریب ۰/۹۵ اطمینان می توان فرض نرمال بودن توزیع را پذیرفت.

فرضیه پژوهش

بسته ی آموزشی مدیریت راهبرانه ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب، می تواند بر درگیری تحصیلی دانش آموزان موثر باشد.

به منظور بررسی اثربخشی بسته ی آموزشی مدیریت راهبرانه ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب، می تواند بر درگیری تحصیلی دانش آموزان در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری، از روش تحلیل کوواریانس اندازه گیری مکرر (یک عامل درون آزمودنی ها و یک عامل بین آزمودنی ها) استفاده شد. مراحل سه گانه پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به عنوان عامل درون آزمودنی و گروه بندی آزمودنی ها در سه گروه به عنوان عامل بین آزمودنی در نظر گرفته شدند. قابل ذکر است که برای گزارش تحلیل از دو شیوه می توان استفاده کرد یا از راه آزمون های چند متغیری و یا از راه آماره های یک متغیری. در این گزارش از شیوه اول استفاده شده است که مستلزم بکارگیری مفروضه کرویت است و آزمون های چند متغیری ارایه می گردد (پلنت، ۲۰۱۰، ترجمه رضایی، ۱۳۹۲). به منظور بررسی تفاوت معنی دار بین درگیری تحصیلی دانش آموزان در سه گروه در مراحل سه گانه درمانی، ابتدا مفروضه های همگنی واریانس ها و کرویت بررسی شد.

جدول ۴: نتایج مفروضه یکسانی ماتریس واریانس ها در آزمون لوین

متغیر	تحلیل واریانس	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معنی داری
درگیری عاملی	۰/۵۶۱	۱	۳۴	۰/۴۵۹
درگیری رفتاری	۰/۱۰۳	۱	۳۴	۰/۷۵۱
درگیری عاطفی	۰/۰۰۳	۱	۳۴	۰/۹۶۰
درگیری شناختی	۰/۰۰۳	۱	۳۴	۰/۹۶۰
درگیری تحصیلی	۰/۰۹۹	۱	۳۴	۰/۷۵۵

نتایج جدول ۴ نشان می دهد، با توجه به نتایج تحلیل واریانس آزمون لوین، سطح معنی داری بدست آمده بیشتر از ۰/۰۵ می باشد، بنابراین به طور کلی، می توان گفت پیش فرض همگونی واریانس در گروه ها از تجانس برخوردار است.

جدول ۵: نتایج آزمون موجلی برای بررسی مفروضه کرویت

تصحیح اسپیلون	معنی داری	درجه آزادی	مجذور تقریبی خی	کرویت ماچلی	اثر درونی	کمتزین حد
						گرتین هوس
	۰/۲۳۱	۱۰	۱/۰۵۱	۰/۹۴۹	عامل زمان	۰/۵۰۰

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که که مفروضه کرویت برقرار است و با توجه به نتایج بدست آمده از آزمون همگنی واریانس (کرویت موجلی) که ۰/۹۴۹ بدست آمده است و معنی دار نیز نمی باشد (۰/۲۳۱) همگنی واریانس ها در سه نوبت مطالعه تایید می گردد. خلاصه نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر برای عوامل درون گروهی و بین گروهی در جدول بعد ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر با عوامل درون گروهی و بین گروهی در خرده مقیاس ها

توان آزمون	اندازه اثر	معنی داری	تحلیل واریانس	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجذورات مجموع	زیر مجموعه	منابع تغییر	عوامل
۱	۰/۹۰۹	۰/۰۰۰	۳۳۹/۰۸۸	۷۳۳/۷۱۷	۱	۷۳۳/۷۱۷	درگیر ی	عوامل درمان بر خرده مقیاس ها	عامل درون گروهی
۱	۰/۹۸۳	۰/۰۰۰	۱۱۶۳/۱۹۸۳	۸۲۰۱/۱۵۳	۱	۸۲۰۱/۱۵۳	درگیر ی رفتاری		
۱	۰/۹۸۱	۰/۰۰۰	۳۳۹/۱۷۲۹	۱۶۷۶/۲۱۱۱۷	۱	۱۶۷۶/۲۱۱۱۷	درگیر ی عاطفی		

روانشناسی نظامی

۱	۰	۰	۸۶۶/۳۸۳	۳۱۶ ۱۱۱۵۸	۱	۳۱۶ ۱۱۱۵۸	درگیری شناختی	گروه	شاگرد گروهی
۱	۰	۰	۷۴۵ ۲۳۴۵	۴۸۸ ۲۴۶۳۷	۱	۴۸۸ ۲۴۶۳۷	درگیری تحصیلی		
۱	۰	۰	۷۱/۱۵۰	۵۹۹/۲۱۱	۱	۵۹۹/۲۱۱	درگیری عاملی		
۱	۰	۰	۴۴۲ ۱۸۹۹	۹۵۸ ۱۴۷۸۲	۱	۹۵۸ ۱۴۷۸۲	درگیری رفتاری		
۱	۰	۰	۱۰۹۲ ۱۱۳۷	۶۹۸۹/۱۰۶	۱	۶۹۸۹/۱۰۶	درگیری عاطفی		
۱	۰	۰	۲۶۵ ۱۳۵۱	۲۴۱ ۱۲۹۷۷	۱	۲۴۱ ۱۲۹۷۷	درگیری شناختی		
۱	۰	۰	۶۶۶ ۱۵۷۰	۴۲۶ ۲۷۳۳۱	۱	۴۲۶ ۲۷۳۳۱	درگیری تحصیلی		

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد در رابطه با عامل درون گروهی مقدار تحلیل واریانس محاسبه شده برای اثر مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. در نتیجه نشان دهنده اثربخشی بسته‌ی آموزشی مدیریت راهبرانه‌ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب، می‌تواند بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان موثر است و بین میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمرات درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل سه‌گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری درمانی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. همچنین اثر بسته مداخله بر متغیر وابسته برابر با ۰/۹۷۹ است. نتایج آزمون تعقیبی توکی به منظور بررسی تفاوت بین میانگین‌ها در مراحل درمانی محاسبه شد.

تعیین اثر بخشی بسته مدیریت راهبرانه کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان

جدول ۷: خلاصه نتایج آزمون تعقیبی توکی جهت تعیین تفاوت پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

پیش آزمون	مراحل	تفاوت میانگین ها	خطای استاندارد	معنی داری
درگیری عاملی	پس آزمون	۴/۷۵۰	۰/۳۲۷	۰/۰۰۰
	پیگیری	۴/۸۸۹	۰/۲۷۵	۰/۰۰۰
پس آزمون	پیگیری	۰/۱۳۹	۰/۱۹۹	۰/۴۸۹
درگیری رفتاری	پس آزمون	۳/۷۷۸	۰/۴۷۶	۰/۰۰۰
	پیگیری	۳/۸۸۹	۰/۵۰۵	۰/۰۰۰
پس آزمون	پیگیری	۰/۱۱۱	۰/۰۸۸	۰/۲۱۵
درگیری عاطفی	پس آزمون	۴/۲۵۰	۰/۳۷۸	۰/۰۰۰
	پیگیری	۴/۵۲۸	۰/۵۱۵	۰/۰۰۰
پس آزمون	پیگیری	۰/۲۷۸	۰/۲۶۵	۰/۳۰۳
درگیری شناختی	پس آزمون	۴/۱۱۱	۰/۳۹۸	۰/۰۰۰
	پیگیری	۴/۱۸۱	۰/۴۰۹	۰/۰۰۰
پس آزمون	پیگیری	۰/۰۶۹	۰/۱۴۹	۰/۶۴۳
درگیری تحصیلی	پس آزمون	۱۶/۸۷۵	۱/۰۸۹	۰/۰۰۰
	پیگیری	۱۷/۲۲۲	۱/۰۹۱	۰/۰۰۰
پس آزمون	پیگیری	۰/۳۴۷	۰/۳۷۵	۰/۳۶۱

نتایج جدول ۷ نشان می دهد بین نمرات درگیری تحصیلی دانش آموزان در مراحل پیش آزمون با پس آزمون، پیش آزمون با پیگیری تفاوت معنی دار وجود دارد. تفاوت بین پس آزمون با پیگیری معنی دار نمی باشد که ناشی از ثبات درمان است. مقایسه میانگین های نشان می دهد که نمرات درگیری تحصیلی دانش آموزان در مرحله پس آزمون و مرحله پیگیری نسبت به مرحله پیش آزمون به طور معنی دار افزایش یافته است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد که فرضیه پژوهش مورد تایید قرار گرفته است. و به طور مشخص، نتایج نشان دهنده اثربخشی بسته آموزشی مدیریت راهبرانه ی کلاس درس مبتنی بر تئوری انتخاب، بر درگیری تحصیلی دانش آموزان بود؛ بین میانگین نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نمرات

درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در مراحل سه‌گانه پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری درمانی تفاوت معنی‌دار وجود داشت. تفاوت بین پس‌آزمون با پیگیری معنی‌دار نبود که ناشی از ثبات درمان است.

این یافته همسو با یافته‌های پژوهش‌گریبی و همکاران (۱۳۹۵) است که نشان داد آموزش شناخت درمانی و واقعیت‌درمانی بر بهبود وضعیت افت تحصیلی دانش‌آموزان بدسرپرست و بی‌سرپرست مؤثر می‌باشد؛ پژوهش حیدری لقب، امین بیدختی، طالع پسند (۱۳۹۹) که نشان داد آموزش معلمان در مهارت‌های مدیریت کلاس درس منجر به افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در ابعاد درگیری تحصیلی رفتاری و شناختی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل می‌شود، پژوهش محمدی باغلمایی و یوسفی (۱۳۹۷) که نشان داد نوع تعامل معلم با دانش‌آموز می‌تواند هم به طور مستقیم و غیرمستقیم و از طریق درگیری تحصیلی بر سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه مؤثر است؛ پژوهش رضانی، خامسان و راستگو مقدم (۱۳۹۷) که نشان داد حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم اثر مستقیم، مثبت و معنی‌داری روی درگیری تحصیلی دارد. همچنین پژوهش کرد افشاری (۱۳۹۱)؛ کیخا و همکاران (۱۳۹۷) که نشان دادند بین سبک تدریس معلم و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه رابطه مثبت وجود دارد. همچنین همسو با یافته‌های پژوهش ویلمز^۱ (۲۰۰۳) است که نشان داد در مدرسی که دانش‌آموزان از سطح بالایی از درگیری مدرسه‌ای برخوردارند، انتظارات بالایی از موفقیت (کاهش افت تحصیلی)، جو انضباطی قوی و روابط خوب میان معلم و دانش‌آموز وجود دارد.

در تبیین نتایج می‌بایست ابتدا شرایط ورود به این مطالعه را توضیح داد. دانش‌آموزان در حالی به سوالات پیش‌آزمون درگیری تحصیلی، جواب دادند، که معلم آنان در سبک مدیریت، در دسته مداخله‌گرا قرار داشت. به عبارتی معلمی که معتقد است دانش‌آموزان ابتدا رفتار مناسب را یاد می‌گیرند و سپس آن رفتار به وسیله‌ی رفتار و تنبیه معلم تقویت می‌شود. در نتیجه، این دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که معلم باید کنترل زیادی بر فعالیت‌های کلاس داشته باشد (اشجاری و همکاران، ۱۳۹۳ ص ۲۴). معلم مداخله‌گرا، فعالیت‌های کلاس را خودش تعیین می‌کند، جای

1. Willms
2. Janosz

چندانی برای اظهار نظر و تعیین گری (نیاز به ارزشمندی و قدرت) دانش آموزان وجود ندارد. فعالیت های مشارکتی (نیاز به تعلق خاطر) چندانی توسط دانش آموزان تعیین نمی شود، فعالیت ها بدون در نظر گرفتن آزادی و تفریح (دو نیاز استقلال و تفریح) صورت می گیرد. مشخص است که در چنین کلاس هایی معلم، قدرت را در اختیار دارد و یک مدیر رئیس مآبانه است که اگر دانش آموزان آنچه را که او تعیین کرده است را انجام ندهند، نمره و تنبیه های تعیین شده یا نشده ای در انتظارشان خواهد بود. از جمله بیرون شدن از کلاس، جریمه های نوشتنی، و تنبیه های دیگری نظیر اطلاع به والدین برای افزودن به میزان و شدت تنبیه ها. عده محدودی از دانش آموزانی که در این سیستم رئیس مآبانه تلاش می کنند، مورد تشویق و حمایت معلم قرار می گیرند. دانش آموزان حداقل های ضروری را برای کلاس و تکالیف انجام می دهند. آنچه که مشخص است که وقتی نیازهای دانش آموزان خصوصا نیاز به ارزشمندی و تعلق خاطر آنان که همواره برآورده کردنشان دشوار است، نادیده گرفته می شوند، دانش آموزان درگیر در تحصیل و فعالیت های کلاس های درسی نمی شوند، زیرا این کلاس به نیازهای آنها توجهی ندارد، از این رو جایگاه چندانی در دنیای مطلوب دانش آموز ندارد. و وقتی تصویر کلاس و معلم در دنیای مطلوب دانش آموز نباشد، او فعالیت کیفی برای خشنود کردن معلم، انجام نخواهد داد. دانش آموزان به زودی یاد می گیرند در برابر مدیریت رئیس مآبانه مقاومت کنند. بنابراین درگیری تحصیلی جای خود را به رفتارهای متفاوتی می دهد که نه تنها هدف سیستم تعلیم و تربیتی نیست، بلکه در جهت عکس آن نیز عمل می کند. با تغییر سبک مدیریت معلم، از مداخله گرا به تعامل گرا که بر ارضای نیازهای بنیادین (آزادی و انتخاب در محدوده چارچوب های زمانی و مقررات مدرسه و نیز الزامات سیلابس درسی؛ ارزشمندی دانش آموزان از طریق مشارکت در تعیین قواعد و قوانین کلاس، کمک به حل مسائل و مشکلات همدیگر، و یاری در دروس به یکدیگر؛ تفریح از طریق طراحی های فعالیت های خلاقانه همراه با امور درسی؛ و تعلق خاطر با فراهم کردن هرچه بیشتر شرایط یادگیری مشارکتی)؛ اجتناب از زور و اجبار؛ کمک به حل مشکلات و مسائل باهمدیگر تاکید دارد و معلم و کلاس را به عنوان تصویری قوی وارد دنیای مطلوب دانش آموز می کند، اشتیاق و انگیزه دانش آموز برای فعالیت و درگیری در درس و فعالیت مرتبط افزایش می یابد. بنا به گفته دکتر گلسر (۱۳۹۷) هنگامی که دانش آموزان مدرسه را مکانی ببینند که نیازهایشان در آن

ارضا می‌شود، دیگر تقریباً از مشکلات انضباطی خبری نخواهد بود. آنها تلاش بیشتری خواهند کرد و بهتر در مدرسه درس خواهند خواند.

کامیابی در تمام قلمروهای زندگی، از جمله مدرسه با چگونگی خوب کنار آمدن با افراد دخیل در آن قلمرو، نسبت مستقیم دارد، کنترل بیرونی رابطه معلم و شاگرد را خراب می‌کند و موجب کم‌رنج شدن تصویر معلم در دنیای مطلوب دانش آموز می‌شود و انسان برای چیزهایی که در دنیای مطلوبش نباشد، تلاش زیادی نخواهد کرد. از این رو کنترل بیرونی و رفتارهای مخرب باعث می‌شود عملکرد دانش آموزان کاهش یابد، تکالیفشان را خوب انجام ندهند، نامنظم به مدرسه بروند و معلمشان را اذیت کنند (گلسر، ۱۳۹۶). به هر حال اگر آنچه از ما خواسته می‌شود را انجام دهیم و آن یک یا چند نیاز ما را ارضا کند، با کمال میل انجامش خواهیم داد اگر ما مدیر خود را دوست داشته باشیم، حتی ممکن است کارهایی را که برای ما ناخوشایند است را به خاطر او انجام دهیم، زیرا خشنود کردن مدیر به شدت نیاز اساسی ما به عشق و دوستی را ارضا می‌کند. به عبارتی هر اندازه هم که از دستور زبان بدمان بیاید اگر معلم آن را دوست داشته باشیم، ممکن است آن را به خوبی یاد بگیریم اما اگر معلم آن را دوست نداشته باشیم ممکن است برای یادگیری تلاش نکنیم. دانش آموزان برای معلمی که دوستش دارند و برایش احترام قائلند، تکلیف انجام می‌دهند و به عکس به انجام تکلیف برای معلمی که دوستش ندارند اهمیتی نمی‌دهند (گلسر، ۱۳۹۷).

معلمی دشوارترین شغل روابط انسانی است. برای تدریس موفقیت آمیز هیچ چیز دیگری به اندازه ایجاد رابطه دانش آموزان از اهمیت ویژه برخوردار نیست (گلسر، ۱۳۹۶). یکی از مشکلات تعلیم و تربیت کنونی و شکست مدارس، در شیوه مدیریت آن است. مدیریت استبدادی و رئیس مآبانه دانش آموزان موجب کاهش تلاش آنها و نیز انجام کار کیفی می‌شود (گلسر، ۱۳۹۷). باید این نکته را به رسمیت بشناسیم که اگر چه نمی‌توانیم دانش آموزان را به سخت کوشی مجبور کنیم، اما مدیریت راهبرانه دانش آموزان در مدرسه و خانواده، دانش آموزان را به سخت کوشی بیشتری ترغیب می‌کند (گلسر، ۱۳۹۷). معلمان با فراگیری و کاربرد سبک مدیریت راهبرانه در کلاس درس، مجهز به این دانش و مهارت می‌شوند و قادرند ویژگی‌های ارزشمندی نظیر

■ تعیین اثر بخشی بسته مدیریت راهبرانه کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان

درگیری تحصیلی دانش آموزان را به عنوان ملزومات یادگیری اثربخش و نیز بنیان بسیاری از دستاوردهای مثبت دیگر در زندگی بهتر پرورش دهند.

فهرست منابع

- آریان پور، سعید، اعتمادی زاده هدایت اله. ۱۳۹۹. رابطه ی مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و تعامل معلم-دانش آموز با سواد هیجانی دانش آموزان ابتدایی. **تدریس پژوهی**. دوره ۸. شماره ۱. ۱۹-۳۷.
- آریاپوران سعید، عزیزی فرامرز، دیناروند حسن. ۱۳۹۲. رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش آموزان پنجم ابتدایی. **روانشناسی مدرسه**. بهار ۹۲. دوره ۲. شماره ۱. پیاپی ۵. صص ۲۳-۴۱.
- احمدی زمانی، زهرا؛ گودرزی، اکرم؛ دیالمه، نیکو. ۱۳۹۸. مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با تأکید بر نقش مدرسه. **دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام**. دوره ۷، شماره ۱۳. ۲۳-۵۷.
- اشجاری، مریم؛ زاهد بابلان؛ شریف، علی رضایی. ۱۳۹۳. رابطه سبک مدیریت کلاس و انگیزه پیشرفت با یادگیری خود گردان دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان مرند. **فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی**، سال چهارم، صص ۲۲-۳۳.
- اقدامی، زهرا؛ یوسفی، فریده. ۱۳۹۷. رابطه بین نیازهای اساسی روان شناختی و درگیری تحصیلی با واسطه گری خودکارآمدی. **فصلنامه مطالعات روان شناسی تربیتی**. ۲۹. صص ۳۷-۷۲.
- پورشایگان، نوشین؛ صفری، یحیی. ۱۳۹۶. بررسی ارتباط ابعاد سبک های رهبری مدیریت کلاس با انگیزش تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه در- سال ۱۳۹۵-۱۳۹۴. **تحقیقات بالینی در علوم پیراپزشکی**، سال ششم، شماره دوم، صص ۱۹۰-۱۸۳.
- جعفری ثانی، حسین. ۱۳۹۲. **مقایسه و رابطه ی درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی**. پایان نامه کارشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد. همایش بین المللی انجمن آموزش علی ایران. توسعه ی آموزش عالی فرامرزی: فرصت ها و چالش ها.
- حیدری لقب، طاهره؛ امین بیدختی، علی اکبر؛ طالع پسند، سیاوش. ۱۳۹۹. اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر درگیری تحصیلی رفتاری و شناختی دانش آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان دوره ۱۳. **آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)**. شماره ۵۱. صفحات ۷۲-۵۱.
- خواجه دادمیر، آرزو؛ ناستی زایی، ناصر؛ پورقاز، عبدالوهاب. ۱۳۹۵. رابطه‌ی مدیریت کلاس با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی. **مجله توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی**. دوره ۹. شماره ۲۳. صص ۱۹-۱۰.
- دلاور، علی. ۱۳۸۲. مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. **انتشارات رشد**.
- ربانی، زینب؛ حجازی، الهه. ۱۳۹۸. انگیزش و هیجان‌های تحصیلی بر اساس نیم‌رخ‌های درگیری تحصیلی دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر تهران. **مطالعات آموزش و یادگیری**. دوره ۱۱. پیاپی ۷۶/۱. صص ۱-۲۵.

- ردفردن، اندرو. ۱۳۹۶. آموزش و یادگیری فعال، فنون مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی. ترجمه در تاج، فریبرز؛ رسولی فاطمه. تهران. انتشارات رشد فرهنگ.
- رضاپور میر صالح، یاسر؛ پورعابدینی اردکانی، محمد؛ موسوی ندوشن، سید حسن. ۱۳۹۵. تأثیر منبع کنترل معلم، خودکار آمدی مدیریت کلاس و نظم و خودکارآمدی در تدریس بر جو محیطی کلاس در معلمان دوره ابتدایی. **رویکردهای نوین آموزش**. سال ۱۱، شماره ۱ پیاپی ۲۳. ۱۴۵-۱۲۵.
- رمضانی، ملیحه؛ خامسان، احمد. ۱۳۹۶. شاخص های روان سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳، با معرفی درگیری عاملی. فصلنامه اندازه گیری تربیتی. **دانشگاه علامه طباطبائی**. سال هشتم، شماره ۲۹. ص ۱۸۵-۲۰۴.
- ریحانی، محمد باقر؛ شریفی، مسعود؛ درخشان، معراج؛ شفیع، مریم؛ علیزاده، محسن؛ زارعی، رقیه. ۱۳۹۶. باورهای هوشی و درگیری تحصیلی: نقش واسطه گر شناخت اجتماعی. **فصلنامه روان شناسی تربیتی**، دانشگاه علامه طباطبائی. سال ۱۳، ۴۶، ص ۳۱-۴۸.
- سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم؛ جاودان، موسی. ۱۳۹۵. بررسی رابطه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. **دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**. ۴(۷). ۹۲-۷۱.
- شریعت باقری، محمد مهدی؛ شمسایی، آزاده. ۱۳۹۸. رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان و خلاقیت دانش آموزان بامیانجی گری بهزیستی روان شناختی دانش آموزان. **ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**. دوره ۹. شماره ۲. صص ۲۶۲ تا ۲۲۷.
- طالبی خانسری، لیلا. ۱۳۹۹. رابطه بین شیوه های مدیریت کلاس و مهارت های ارتباطی بانگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر چابکسر. **مدیریت و چشم انداز آموزش**. دوره ۲. شماره ۳. صص ۱۱۳-۱۳۱.
- طالع پسند، سیاوش؛ مهنا، سعید؛ رستمی، شهلا. ۱۳۹۸. ویژگی های روان سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. **مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی**. سال ۹، شماره ۲۶. ص ۲۸-۷.
- فتحی آذر، اسکندر. ۱۳۸۷. روش ها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- قدم پور، عزت اله؛ میرزایی فر، داود؛ سبزیان، سعیده. ۱۳۹۳. بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستانهای شهر اصفهان (پیش بینی افت تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی). **فصلنامه روان شناسی تربیتی**، شماره ۳۴، سال ۱۰، ص ۲۴۷-۲۳۳.
- کاظم پور، اسماعیل، باباپور و اجاری. ۱۳۹۶. تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت پذیری دانش آموزان. **رهیافتی نو در مدیریت آموزش**، سال هشتم، شماره ۴، زمستان ۹۶، پیاپی ۳۲، ۸۲-۶۵.

کردافشاری، فاطمه . ۱۳۹۱. بررسی درگیری تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان .پایان نامه کارشناسی ارشد. مشهد: دانشگاه فردوسی ، دانشکده ی علوم تربیتی و روان شناسی .

گلسر، ویلیام. ۱۳۹۵. تئوری انتخاب. ترجمه علی صاحبی. چاپ نهم. انتشارات سایه سخن.

گلسر، ویلیام. ۱۳۹۷. مدرسه کیفی. ترجمه علی صاحبی. انتشارات سایه سخن.

گلسر، ویلیام، ۱۳۹۹. معلم مدرسه کیفی. ترجمه علی صاحبی. انتشارات سایه سخن.

گلسر، ویلیام. ۱۳۹۷. کاربست تئوری انتخاب در مدیریت نیروی انسانی: مدیریت بدون زور و اجبار. ترجمه صاحبی، علی. چاپ پنجم.

محمد حسینی حاجی ور، یوسف، ۱۳۹۶. مسئولیت مدنی وزارت آموزش و پرورش در قبال افت تحصیلی دانش آموزان. *مجله پژوهش در فقه و حقوق*. شماره ۴، تابستان ۹۶، ص ۷۳-۶۰.

محمدی باغلامایی، حیدر؛ یوسفی، فریده. ۱۳۹۷. رابطه ساختاری تعامل معلم- دانش آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش آموزان با مدرسه. *مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره ۱۰. شماره ۲. ۹۹-۷۵.

نعامی، عبدالزهرا، پیریایی، صالحه. ۱۳۹۱. رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان های شهر اهواز. *پژوهشی در نظام های آموزشی*. ص ۴۲-۲۹. برگرفته از سایت www.sid.ir

هژبری، امیر؛ شفیع زاده، حمید. ۱۳۹۶. رابطه سبک مدیریت کلاس مبتنی بر خلاقیت با کیفیت زندگی در مدرسه و اضطراب دانش آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. دوره هفتم، شماره ۳، ص ۱۳۲-۱۰۷.

Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.

Appleton, James J., Christenson, Sandra L., Furlong, Michael J. 2008. Student engagement with school: **critical conceptual and methodological issues of the construct**. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), P369-386. <https://www.researchgate.net/publication/227690344>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interactions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564x>.

Eveyik-aydin, evrim.kurt, gokce.mede, enisa. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching , *Procedia social and behavioral sciences*, 1, 612-617.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109.

Martin, n. Baldwin, B. (1998).construct validation of the Attitude&beliefs on classroom management controlinventory. *Journal of classroom interaction*. Teach University & university of southern Mississippi. p156.

Maslach, C, Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout." *AnnualReview of Psychology*, 52, 397-422.

- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T. 2008. Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 100, No. 4, 765-781
- Veiga, F. Robu, V. Appleton, J. Festas, I. Galvão, D. Students' engagement in school: analysis according to self-concept and grade level. roceedings of Edulearn14 Conference 7th-9th July 2014, Barcelona, Spain.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. **American Educational Research Journal**, 47, 633-662.
- Willms, J (2003). Student engagement at school: **a sense of belonging and participation: result from PISA 2000**, OECD, (Paris).
- Wang, M. T.; Willett, J. B. and Eccles, J. S. (2011). "The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity". **Journal of School Psychology**, 49: 465-480

