



10.30495/jinev.2020.1889674.2097

«مقاله پژوهشی»



اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر درگیری تحصیلی رفتاری و

شناختی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان^۱طاهره حیدری لقب^۲، علی‌اکبر امین‌بیدختی^{۳*}، سیاوش طالع‌پسند^۴

(دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۵ - پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۱/۱۶)

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه مداخله آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر درگیری تحصیلی شناختی و رفتاری دانش‌آموزان بود. پژوهش به شیوه آزمایشی. طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون- پیگیری با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان زن دارای سابقه زیر ۱۰ سال و دانش‌آموزان کلاس‌های درس آن‌ها در دوره دوم (پایه‌های چهارم تا ششم) مدارس ابتدایی شهر سمنان در سال تحصیلی (۹۷-۹۸) بود. شرکت‌کنندگان در برنامه مداخله ۳۲ نفر از معلمان و دانش‌آموزان کلاس درسشان بودند که به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند و به دو گروه آزمایش و کنترل (۱۶ نفر برای هر گروه) تقسیم شدند. برنامه مداخله آموزشی مدیریت مؤثر کلاس برای معلمان گروه آزمایش طی ۱۵ جلسه دوساعته اجرا شد. کلیه دانش‌آموزان در کلاس‌های درس هر دو گروه آزمایش و کنترل پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسینگ (۲۰۱۱) را به صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تکمیل و تجزیه تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس اندازه‌های تکراری چند متغیری با کمک نرم‌افزار SPSS21 انجام و داده‌ها به صورت دوماهه پیگیری شدند. یافته‌ها 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. ($p < .001$). همچنین آموزش در طی یک دوره زمانی دوماهه پایدار بود. با توجه به نتایج می‌توان مطرح کرد که آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس بر افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس اثر مثبت دارد. در مجموع نتایج پژوهش حاضر حاکی از اهمیت آموزش مدیریت کلاس درس در بهبود درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

واژگان کلیدی: آموزش معلمان، مدیریت کلاس درس، درگیری تحصیلی، درگیری رفتاری، درگیری شناختی

۱- این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سمنان است

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

۳- استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

* نویسنده مسئول: aliaminbeidokhti@semnan.ac.ir

۴- دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران



Effectiveness of Teachers Training in the Effective Classroom Management on the Behavioral and Cognitive Engagement of Semnan Primary School Students¹

Tahere Heidarilaghab², Aliakbar Aminbeidokhti^{*3}, Siavash Talepasand⁴

(Receipt: 2019.09.15 - Acceptance: 2020.04.04)

1- This article is taken from a doctoral thesis in educational management at Semnan University

2- Ph. D. Student of Educational Management, Semnan University, Semnan, Iran

3- Professor of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Science, Semnan University, Semnan, Iran

*- Corresponding author: aliaminbeidokhti@semnan.ac.ir

4- Associate Professor of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Semnan University, Semnan, Iran

Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of teachers' training in effective classroom management on students' behavioral and cognitive academic engagement. Research plan, experimental pretest-posttest control group with follow-up testing was used. The population of this research included all female teachers with work experience under 10 years from seaman elementary secondary schools (fourth to sixth grades) and their class students. The participants of intervention program were 32 teachers with their class students chosen and participated in simple random replacement method in experimental and control groups (each group, n=16). Then, the intervention was performed for the teachers in experimental group during 15 two hours sessions. The data gathering tool was the questionnaire of Reeve and Tseng academic engagement (2011) completed by the students in both groups. Data analysis was performed using Multivariate in spss software. The results showed that training teachers in effective classroom management skills increased the mean scores of students of the experimental group in academic engagement and its dimensions including behavioral and cognitive academic engagement compared to the control group ($P < 0.001$). Moreover, the results proved to be stable in a time lapse of two months. Based on the results, it can be concluded that training teachers of classroom management skills is effective on students' academic engagement. In conclusion, the results of the present study indicate the importance of training teachers in classroom management skills in improving student's academic engagement.

Keywords: teacher training, classroom management, academic engagement, cognitive engagement, behavioral engagement

مقدمه

مدیریت کلاس درس به شکل گسترده به عنوان پایه اصلی تدریس مؤثر مورد تأکید قرار گرفته است و شامل فعالیت‌هایی می‌شود که توسط معلم جهت حفظ محیط یادگیری سازنده و مطمئن اتخاذ می‌گردد (هپبرن و بیمیش، ۲۰۱۹). به نظر می‌رسد رد کلاس‌های متعارف سنتی به نفع پویایی بیشتر محیط‌های نوآورانه و پاسخگو باشد و محیط‌های جدید یادگیری از طریق خلق محیط‌هایی با برنامه ریزی باز و هدف‌دار، تجربیات یادگیری دانش‌آموزان را به واسطه افزایش مشارکت و انگیزش تسهیل نمایند (بایرز و دیگران، ۲۰۱۸).

در فرایند تدریس که فرایندی پیچیده است، اطمینان از نظم کلاس و حفظ آن بیش‌ترین اهمیت را دارد و در این راستا معلم باید در مدیریت کلاس که قلب آموزش خوانده می‌شود موفق باشد. کلاس درس فضای زندگی خصوصی است. جایی که معلم و بچه‌ها با یکدیگر روبه‌رو می‌شوند و فعالیت‌های آموزشی شکل می‌گیرند. بخش اعظم دوره آموزشی در این بخش از زندگی اتفاق می‌افتد. تجربه‌های کلاس درس اهمیت فراوانی در شکل‌گیری رفتار دانش‌آموز دارد. بنابراین معلمان نیاز دارند تا آموزش ببینند که نه‌تنها یک آموزش‌دهنده باشند بلکه یک مدیر مؤثر برای کلاس درسشان نیز باشند (سادیک و آسلان، ۲۰۱۶).

واضح است که هدف‌ها و شیوه‌های مدیریت کلاس درس با توجه به نیازهای رشدی دانش‌آموزان متفاوت خواهد بود. هدف اصلی در طی سال‌های ابتدایی ورود دانش‌آموزان به مدرسه اجتماعی کردن آنان است. گرچه دانش‌آموزان دوره ابتدایی اغلب پرنرژی و فعال می‌باشند، اما تمایل دارند نسبت به اقتدار بزرگسالان، حالت اطاعت داشته باشند. بنابراین به جای آنکه بر پیروی از قوانین و مقررات تأکید شود، آموزش روشن و صریح این قوانین اهمیت دارد تا دانش‌آموزان یاد بگیرند که در موقعیت‌های گوناگون چگونه باید رفتار نمایند (اسلاوین، ۲۰۱۸). آنان نیاز به محیطی گرم، صمیمی و حمایت‌کننده دارند. باید یاد بگیرند که یادگیرندگانی شایسته هستند و یادگیری جذاب و رضایت‌بخش است. در مدارس ابتدایی زمان زیادی لازم است تا دانش‌آموزان مسئولیت خود را در رابطه با کلاس درس و مدرسه، قوانین کلاس و توانایی برای زندگی گروهی بیاموزند. بچه‌های مدارس ابتدایی نیازمند هدایت معلمان خود در حفظ نظم و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری می‌باشند (سانلی، ۲۰۱۹).

1- Hepburn & Beamish

2- Byers

3- Sadic & Aslan

4- Slavin

5- Sanli

رفتارهای مخل^۱ دانش‌آموزان در کلاس درس یکی از چالش‌های مهم معلمان به شمار می‌آید. سوء رفتار دانش‌آموزان در آموزش و نظم کلاسی اختلال ایجاد نموده و بر دست‌آوردهای علمی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد (لوپز و اولیورا^۲، ۲۰۱۷). بی‌اعتنایی به قوانین و رویه‌ها، پرسه زدن در کلاس درس، صحبت کردن خارج از نوبت، ایجاد وقفه در جریان تدریس، ایجاد مزاحمت برای همکلاسی‌ها، جابه‌جایی نیمکت‌ها، انجام فعالیت‌های خارج از وظیفه تنها بخشی از رفتارهای متعددی است که معلمان آن‌ها را مشکلات رفتاری کلاس درس خود می‌خوانند (بریسچ و چافولیس^۳، ۲۰۱۵).

راهبردهای مدیریت کلاس درس از آموزش و یادگیری حمایت و آن‌ها را تسهیل می‌نماید دو مجموعه راهبرد وجود دارند که معلمان برای اداره کلاس درس خود به آن‌ها نیازمند می‌باشند: راهبردهای کنشی یا پیشگیرانه که از وقوع رفتارهای مخرب جلوگیری می‌نمایند و راهبردهای واکنشی که برای پاسخ به مشکلات رفتاری مشاهده‌شده در کلاس درس به کار گرفته می‌شوند (کوپرشووک و دیگران^۴، ۲۰۱۶). از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت کلاس درس بر اساس اصل حداقل مداخله و میزان شدت، می‌توان به ارائه فعالیت‌های جذاب و متنوع که توجه دانش‌آموزان را به درس جلب نموده و موجب مشارکت آن‌ها در یادگیری می‌شود، تنظیم قوانین و مقررات، اشارات غیرکلامی، تحسین رفتارهای درست که مغایر با سوء رفتار می‌باشند، تحسین سایر دانش‌آموزانی که رفتاری مطابق با هنجارهای کلاسی نشان می‌دهند، وابستگی گروهی، تذکرات شفاهی و در نهایت عواقب، اشاره نمود (اسلاوین، ۲۰۱۸). متأسفانه در آموزش و پرورش کشور ما، معلمان به دلیل عدم دریافت آموزش‌های مناسب در زمینه راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس، با راهبردهای پیشگیرانه آشنایی نداشته و زمان زیادی را برای رویارویی با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان صرف می‌نمایند و یکی از دلایل اصلی خستگی از شغل خود را مشکلات رفتاری متعددی می‌دانند که دانش‌آموزان در کلاس‌های درس بروز می‌دهند و از مهار کردن آن‌ها عاجز می‌باشند.

ناتوانی معلمان در پیشگیری از این رفتارها، آنان را وادار می‌کند به رویکردهای واکنشی آن‌هم از نوع شدید آن مانند فریاد زدن، توهین کردن، تنبیه، اخراج از کلاس و... روی آورند. این در حالی است که رفتارهای ناآگاهانه معلمان مانند آماده نبودن برای تدریس، انصاف نداشتن، داشتن نگاه منفی نسبت به دانش‌آموزان و ارتباط نامناسب با آنان و به‌کارگیری صرف راهبردهای واکنشی در کلاس‌های درس برای

1- students' misbehavior

2- Lopes & Oliveira

3- Briesch & Chafouleas

4- Korpershoek

حفظ اقتدار خود و ایجاد نظم، موجب تقویت رفتارهای ناشایست از جانب دانش‌آموزان می‌گردد و بی‌انگیزگی و بی‌تفاوتی آنان را نسبت به فعالیت‌های کلاس درس افزایش می‌دهد (ارگین^۱، ۲۰۱۹). در رابطه با مشکلات رفتاری رایج در کلاس درس، مهم‌ترین اصل آن است که با ساده‌ترین و کوتاه‌ترین مداخله‌ای که مؤثر واقع می‌شود اصلاحات انجام شود گرچه به‌کارگیری راهبردهای واکنشی در پاسخ به مشکلات رفتاری در کلاس درس ضروری می‌باشند، تنها زمانی باید به کار گرفته شوند که راهبردهای پیشگیرانه نتیجه‌بخش نبوده‌اند (جونز و جونز^۲، ۲۰۱۶).

موفقیت در مدیریت کلاس درس نه‌تنها بر خود معلمان تأثیر می‌گذارد بلکه برای دانش‌آموزان نیز پیامدهای مثبت متعددی را به دنبال خواهد داشت. این موفقیت‌ها می‌تواند به عنوان مهم‌ترین عامل در ایجاد رفتارهای مطلوب در دانش‌آموزان پذیرفته شود (سانلی^۳، ۲۰۱۹). تدریس حمایتی و ساختارمند با به‌کارگیری راهبردهای مدیریت مؤثر، کلاس درس دانش‌آموز محور را به وجود می‌آورد که درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری را به همراه دارد (ناک و تیماستوک^۳، ۲۰۱۷) و درگیری تحصیلی در فعالیت‌های کلاس درس یکی از عواملی است که می‌تواند در ارتقاء سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسیار مؤثری ایفا کند. درگیری بیانگر ورود فعال فرد به یک تکلیف یا فعالیت است (ریو، کارل، جین و بارچ^۴، ۲۰۰۴) و چارچوبی را برای درک نگرانی‌های آموزشی از قبیل ترک تحصیل در دوره‌ی نوجوانی فراهم می‌آورد.

درگیری رفتاری^۵، اشاره می‌کند به رفتارهای قابل‌مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف که مؤلفه‌های تلاش در تکالیف، پایداری در تکالیف و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری رفتاری مشابه مفهوم مشارکت است. مشارکت، درگیری در فعالیت‌های فوق‌برنامه، اجتماعی و تحصیلی است. درگیری شناختی^۶ اشاره می‌کند به آنچه دانش‌آموز فکر می‌کند: سرمایه‌گذاری فکری و تلاش. راهبردهای خود تنظیمی، برقراری ارتباط بین تلاش‌های حال حاضر با امیال و آرزوهای آینده، هدف‌گزینی و خودمختاری شاخصه‌های درگیری شناختی هستند (آپلتون، کریستنسن و فرلانگ^۷، ۲۰۰۸). از دیدگاه انگیزشی، ساختار ارائه‌شده توسط معلم به دانش‌آموزان کمک می‌نماید تا احساس خود نسبت به داشتن توانایی در کنترل پیامدهای مدرسه را بهبود بخشند (اسکینر و پیتزر^۸، ۲۰۱۲). بنابراین وقتی معلمان

1- Ergin

2- Jones & Jones

3- Näkk & Timoštšuk

4- Reeve, Jane, Carrell, Jean & Brach

5- Behavioral engagement

6- Cognitive engagement

7- Appleton, Christenson & Furlong

8- Skinner & Pitzer

با ارائه انتظارات و قوانین صریح و روشن با دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کنند و رهبری فعالیت‌های آموزشی را بر عهده می‌گیرند و راهنمایی‌های لازم را ضمن درس‌ها فراهم می‌آورند و هر جا لازم باشد به جزئیات دستورالعمل‌ها را توضیح می‌دهند و فعالیت‌های دانش‌آموزان را برنامه‌ریزی و سازماندهی می‌کنند و پاسخ‌هایی متمرکز بر تکلیف و خود کنترلی ارائه می‌دهند، درگیری دانش‌آموزان در کلاس درس افزایش می‌یابد (ریو، ۲۰۱۲).

آن نایک و آنجه تیماستوک (۲۰۱۷) در تحقیقی با عنوان مشارکت در یادگیری و ارتباط آن با فعالیت‌های کلاس درس معلمان در مدارس ابتدایی با مقایسه دو روش تدریس در دو کلاس درس که یکی به شیوه سنتی اداره می‌شد و دیگری با روش به‌کارگیری مهارت‌های مدیریت مؤثر، به این نتیجه رسیدند که درگیری و خود تنظیمی دانش‌آموزان کلاس با رویکرد جدید در فعالیت‌های یادگیری به شکل چشمگیری بالاتر از کلاس درس سنتی بود. آن‌ها مطالعات خود را طی دو سال تحصیلی پیگیری کردند. آن‌ها نشان دادند که تدریس هدفمند و ساختاریافته با درگیری رفتاری و شناختی دانش‌آموزان پیوندی عمیق دارد. جاثو لویز و دیگران (۲۰۱۷) ارتباط رفتار معلمان و سوء رفتار دانش‌آموزان آن‌ها را در کلاس‌های پنجم تا نهم مدارس پرتغال مورد مطالعه قرار دادند. مدت زمان صرف شده در مواجهه با مشکلات رفتاری و ایجاد انضباط در کلاس درس، کارآمدی معلمان و سوء رفتارهای ادراک شده توسط معلمان در این تحقیق بررسی شد. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که معلمانی که تلاش بیشتری به حاکم نمودن نظم و انضباط و اعمال کنترل در کلاس درس دارند، تمایل کمتری به درک سوء رفتارهای دانش‌آموزانشان دارند. هم کارآمدی معلمان و هم مدت زمان درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری، پیش‌بینی کننده‌های مهمی برای سوء رفتارها به حساب می‌آیند. این در حالی است که کارآمدی معلمان و مدت زمان مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری در رابطه بین اجرای راهبردهای مدیریت کلاس درس و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان نقش میانجی ایفا می‌نمایند. استیفن دیلاز (۲۰۱۸) در پژوهش خود با بررسی تأثیر معلم در اولین روز کلاس درس بر دانش‌آموزان نشان داد که تنها تخصص نیست که می‌تواند منجر به یادگیری دانش‌آموزان گردد. بلکه توانایی در ایجاد محیطی که بتواند دانش‌آموزان را به‌واقع درگیر یادگیری فعال نماید نیز مهم است. ارتباطات چهره به چهره، ارتباط محتوا با نیازهای دانش‌آموزان، انتظارات صریح و ارائه طرحی دقیق و منطقی و انعطاف‌پذیر که هم دانش‌آموزان و هم معلم از آن نفع می‌برند از مباحث مطرح شده در پژوهش وی بود. نیکلاس ای گیج و مک سوگای گیج، (۲۰۱۸) ارتباط به‌کارگیری مدیریت کلاس درس از جانب معلمان و رفتار دانش‌آموزان را در مدارس ابتدایی مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها کلاس‌های درسی را که معلمان مدیریت کلاسی ضعیفی داشتند را با کلاس‌هایی که

1- DeLuse

2- Gage & MacSuga-Gage

شیوه‌های مدیریت مؤثر کلاس درس توسط معلمان اجرا می‌شد مقایسه نمودند. نتایج بررسی آن‌ها حاکی از آن بود که راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس تأثیر مستقیمی بر شکل‌گیری رفتارهای مثبت در دانش‌آموزان دارد. آموزش فعال و نظارت بر دانش‌آموزان، دادن فرصت پاسخ به آن‌ها و ارائه بازخوردهای مناسب از جانب معلمان؛ افزایش مدت زمان درگیری دانش‌آموزان در یادگیری، ارتباط مؤثرتر معلم و دانش‌آموز و کاهش چشمگیر میزان اختلالات در کلاس درس را در پی داشت. تامی پاترسون و آرک فارمر^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی خودکارآمدی مدیریت کلاس درس معلمان تازه‌کار را مطالعه نمودند. با اجرای یک طرح کمی و شبه آزمایشی، ۷۵ معلم تازه‌کار طی سه دوره زمانی مختلف در سمینار آموزشی سازماندهی مدیریت کلاس درس آموزش دیدند. نتایج نشان داد که درک معلمان نسبت به توانایی خود در کنترل و اداره کلاس افزایش یافت. یافته‌های این پژوهش اطلاعات گسترده‌ای را در زمینه راهبردها و برنامه‌های آماده‌سازی بهتر معلمان ارائه می‌دهد تا از آنان معلمانی موفق‌تر و با اعتمادبه‌نفس بالاتر پرورش دهد. نتایج حاصل از پژوهش آنان، هم‌راستا با نتایج پژوهش سامرز و دیگران^۲ (۲۰۱۷) می‌باشد. کلایتون کوک و دیگران^۳ (۲۰۱۸) در پژوهش خود ملاقات مثبت جلوی در کلاس را به عنوان یک راهبرد مدیریت کلاس بسیار کارآمد و کم‌هزینه پیشگیرانه معرفی می‌نمایند. معلمان به صورت داوطلبانه برای شرکت در این طرح نام‌نویسی کردند و سپس به شکل تصادفی و با در نظر گرفتن شرایط کنترل به دو گروه تقسیم شدند. نتایج نشان داد که کلاس‌هایی که معلمان آموزش دریافت کردند نسبت به کلاس‌های که معلمان آموزش دریافت نکردند و کنترل و انضباط مستقیم حاکم بود، مشکلات رفتاری کمتری داشت. زمان مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری افزایش یافته و رابطه منطقی‌تر و مناسب‌تری بین دانش‌آموزان و معلم شکل گرفت. در همین راستا حمایت از درگیری تحصیلی دختران و پسران را ویلکاکس و دیگران^۴ (۲۰۱۸) مطالعه نمودند و نتایج پژوهش آنان نیز این حاکی از این بود که حمایت اجتماعی از دانش‌آموزان به ویژه حمایت معلم و تعاملات سازنده وی با دانش‌آموزان درگیری تحصیلی آنان را افزایش می‌دهد.

سانلی^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان ارزیابی مشکلات مدیریت کلاس درس معلم با مطالعه بر روی ۲۸ معلم در سال تحصیلی (۲۰۱۷-۲۰۱۸)، ۴۲ مشکل مدیریتی کلاس درس معلمان را مورد بررسی قرار داد و هریک از این مشکلات را به همراه روابط علی و معلولی بین آن‌ها تفسیر نمود. در بین این مشکلات مطرح‌شده عدم مسئولیت‌پذیری والدین، عدم تناسب محتوا و مواد آموزشی با نیازهای دانش‌آموزان و عدم مناسب بودن شرایط فیزیکی مدارس بیش از همه به چشم می‌خورد. به‌کارگیری

1- Patterson & Farmer

2- Summers

3- Cook

4- Wilcox

فعالیت‌های کلاس درس بر پایه شواهد را نیز لورا هلپرن و وندی بیمیش (۲۰۱۹) در استرالیا مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها وضعیت عدم مشارکت و درگیری دانش‌آموزان در کلاس‌های درس مدارس استرالیا را به عنوان یکی از اصلی‌ترین مشکلات آموزش مدارس عنوان نموده و اظهار داشتند که تقویت رفتارهای کنش‌گرا یا پیشگیرانه در معلمان رفتارهای مورد انتظار و مطلوب را در دانش‌آموزان تقویت نموده و بالا رفتن انگیزه و علاقه دانش‌آموزان، آن‌ها را در فعالیت‌های کلاس درس درگیرتر می‌نماید. این‌گونه که از نتایج پژوهش‌ها برمی‌آید آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس پیش‌بینی‌کننده ای قوی برای بسیاری از پیامدهای مثبت آموزشی از جمله درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. درگیری تحصیلی به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان، به عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد، پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، می‌باشد (کورب و دیگران، ۲۰۱۵).

رویکرد مدیریت کلاس درس همیشه در جهت مؤثر و خلاق واقع شدن آموزش در حال تغییر بوده است. هدف تمامی این رویکردها ایجاد محیط یادگیری مثبت و مؤثر برای معلمان و دانش‌آموزان بوده است. تغییر و تحولات سریع در جامعه، در رویکردهای مدیریت کلاس درس هم دیده می‌شود. همراهی با این تغییرات سریع در جهان ضرورتی مهم برای معلمان است زیرا مقاومت در برابر آن‌ها باعث ایجاد مشکلاتی بزرگ برای این بازیگران کلاس درس خواهد شد (سانلی، ۲۰۱۹).

علیرغم اهمیت موضوع مدیریت کلاس درس و نقشی که می‌تواند در بهبود پیامدهای شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان در مدارس داشته باشد، پژوهش‌های بسیار اندکی به بررسی آموزش راهبردهای مدیریت کلاس درس و همچنین اثربخشی توانمند ساختن معلمان در به‌کارگیری این راهبردها در کلاس درس بر پیامدهای شناختی از جمله درگیری تحصیلی پرداخته‌اند. جستجوهای به عمل آمده نشان می‌دهد که با وجود اهمیت این موضوع در آموزش بسیاری از کشورها به ویژه کشورهای توسعه یافته، مدیریت کلاس درس به عنوان یکی از اساسی‌ترین مهارت معلم هنوز اهمیت لازم را در نظام آموزش کشور به دست نیاورده است.

بنابراین نتایج این پژوهش می‌تواند از نوآوری و بداعت خاصی برخوردار باشد و نه تنها زمینه پژوهش‌های آتی را فراهم آورد، بلکه به سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های کاربردی برای بهبود پیامدهای شناختی در دانش‌آموزان، همچنین کارآمدی بالاتر معلمان منتهی شود که بر اهمیت و ضرورت پژوهش بیش از پیش صحنه می‌گذارد. لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر درگیری تحصیلی شناختی و رفتاری دانش‌آموزان مؤثر است؟ و با توجه به ادبیات پژوهش، فرضیات ذیل قابل طرح است:

- ۱- آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان درگیری تحصیلی رفتاری دانش‌آموزان گروه آزمایش را در مقایسه با گروه کنترل افزایش می‌دهد.
- ۲- آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان درگیری تحصیلی شناختی دانش‌آموزان گروه آزمایش را در مقایسه با گروه کنترل افزایش می‌دهد.
- ۳- افزایش درگیری تحصیلی رفتاری ناشی از آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان در دانش‌آموزان گروه آزمایش برای یک دوره زمانی دوماهه ثبات دارد.
- ۴- افزایش درگیری تحصیلی شناختی ناشی از آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان در دانش‌آموزان گروه آزمایش برای یک دوره زمانی دوماهه ثبات دارد.

مواد و ابزار

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از نوع آزمایشی بود. طرح مورد استفاده در این پژوهش با دو گروه کنترل و آزمایش، از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون- پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۲۰ معلم زن دارای سابقه زیر ۱۰ سال و ۳۶۰۰ دانش‌آموز کلاس‌های درس آن‌ها در دوره دوم (پایه‌های چهارم تا ششم) مدارس ابتدایی شهر سمنان در سال تحصیلی (۹۷-۹۸) بود.

شکل ۱- دیاگرام طرح:

| | | | | | |
|---|----------------|---|----------------|----------------|---|
| E | O ₁ | X | O ₂ | O ₃ | R |
| C | O ₁ | | O ₂ | O ₃ | R |

حجم نمونه برای معلمان با استفاده از نرم‌افزار Gpower با خطای ۰/۰۵ و توان ۰/۸ برای هر گروه (آزمایش و کنترل) ۱۶ نفر برآورد شد. انتخاب گروه نمونه برای هر دو گروه به روش تصادفی ساده انجام شد. دو گروه آزمایش و کنترل، از نظر سطح مدرسه (عادی)، سن دانش‌آموزان (۱۰ تا ۱۲ سال)، پایه تحصیلی (چهارم تا ششم)، همچنین معلمان از نظر سابقه تدریس (زیر ۱۰ سال) و سن (میانگین ۳۲ سال) و جنس (زن) هم‌تا سازی شدند. تعداد دانش‌آموزان با در نظر گرفتن میانگین ۳۰ نفر برای هر کلاس درس ۹۶۰ نفر در مجموع برای هر دو گروه آزمایش و کنترل در نظر گرفته شد.

ابزار سنجش

برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسینگ (۲۰۱۱) که دارای ۲۲ گویه در چهار زیر مقیاس درگیری هیجانی، درگیری عاملی، درگیری رفتاری و درگیری شناختی می‌باشد استفاده شد. در این پژوهش ابعاد درگیری رفتاری و درگیری شناختی مورد بررسی قرار گرفت. ۸ گویه زیر مقیاس درگیری رفتاری و ۵ گویه زیر مقیاس درگیری شناختی را می‌سنجند که در مجموع ۱۳ گویه را تشکیل می‌دهند. هر کدام از گویه‌ها در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً در مورد من درست است تا اصلاً در مورد من درست نیست از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شوند.

ریو و تسینگ (۲۰۱۱) اعتبار این مقیاس را با روش همسانی درونی بررسی کردند و ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملی به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۸۸، ۰/۸۷ و ۰/۸۲ به دست آوردند. بنابراین این ابزار دارای اعتبار مناسب می‌باشد. در پژوهش ربانی (۱۳۹۶) اعتبار این پرسشنامه نیز به روش همسانی درونی بررسی شد، میزان ضرایب آلفای کرونباخ برای، عوامل درگیری رفتاری، درگیری شناختی، درگیری هیجانی و درگیری عاملی، به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۲، ۰/۸۸ و ۰/۷۷ به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار مناسب این مقیاس می‌باشد. روایی محتوایی این مقیاس در پژوهش حاضر توسط متخصصان علوم تربیتی و روانشناسی مورد تأیید قرار گرفت و ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد درگیری رفتاری و درگیری شناختی به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۶ به دست آمد. شایان ذکر است که برای تجزیه تحلیل داده‌ها از نرم افزار spss²¹ استفاده شد.

مواد آموزش: آموزش مهارت‌های مدیریت مؤثر کلاس درس

برنامه مداخله آموزش راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس زیر نظر اساتید صاحب‌نظر و بر اساس نظرات اسلاوین (۲۰۱۸) طراحی شد. رئوس محتوا در جدول ۱ ارائه شده است:

Table 1
The summary of the content of the training sessions of classroom management strategies

| جلسات Meetings | محتوا Content |
|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | بحث و گفتگو با معلمان و ارائه فیلم آموزشی از کلاس درسی با مدیریت ضعیف. ارائه تکلیف (معلمان از نگاه خود و دیگران مهم‌ترین ضعف‌های مدیریتی و دغدغه خود را در کلاس درس فهرست نمایند). |
| 2 | با توجه به سبک‌های آموزش داده‌شده در مدیریت کلاس درس (مقتدرانه، مستبدانه، آسان گیر و بی‌تفاوت) معلمان با مرور بر یک روز کلاس درس خود مشخص کنند سبک مدیریتی آن‌ها در کلاس درس به کدام نوع از سبک‌ها نزدیک است؟ |
| 3 | آموزش راهبردهای استفاده مؤثر از زمان آموزش: راهبرد جلوگیری از اتلاف وقت، راهبرد جلوگیری از دیر شروع کردن و زود به اتمام رساندن کلاس درس، راهبرد رویارویی با وقفه‌ها، نمایش فیلم آموزشی. ارائه تکلیف |
| 4 | آموزش راهبرد اداره نمودن رویه‌های معمول کلاسی جهت کاهش اتلاف وقت و راهبرد حداقل زمان برای برقراری نظم. نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| 5 | آموزش راهبرد تدریس مشارکت‌انگیز و راهبردهای مدیریت گذار، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| 6 | آموزش راهبرد حفظ تمرکز گروهی در حین تدریس و تکنیک‌های پرسش کلاسی و راهبرد هوشیاری گروهی، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| 7 | آموزش راهبردهای مدیریت بر انجام تکلیف و حفظ تمرکز گروهی با تمرکز بر انجام تکلیف توسط دانش‌آموزان در پشت نیمکت‌هایشان، آموزش راهبرد همپوشانی، ارائه تکلیف |
| 8 | آشنا ساختن معلمان با دو گروه از راهبردها: راهبردهای پیشگیرانه و راهبردهای واکنشی و تفاوت آن‌ها با یکدیگر، ارائه تکلیف |
| 9 | آموزش راهبردهای ایجاد رابطه حرفه‌ای معلمان با دانش‌آموزان و عوامل مؤثر در مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در یادگیری، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| 10 | نقش الگویی معلم برای رفتارهای مطلوب دانش‌آموزان، نقش والدین در کنترل رفتار دانش‌آموزان و نحوه مشارکت دادن آنان، آموزش راهبرد نظارت، آموزش راهبرد پاداش‌های کلامی، آموزش راهبرد انتظارات روشن، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| 11 | آموزش راهبرد به‌کارگیری اشارات مؤثر غیر کلامی، آموزش راهبرد تحسین رفتارهای درست که معایر با سوء رفتار می‌باشند، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| 12 | آموزش راهبرد تحسین آموزش راهبرد تذکرات شفاهی، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| 13 | آموزش راهبرد مداومت بر اجرای قوانین کلاسی، نمایش فیلم آموزشی، مفهوم‌سازی عواقب طبیعی و عواقب منطقی، ارائه تکلیف |
| 14 | آموزش راهبرد به‌کارگیری عواقب و درستی و نادرستی این کار و تأثیرات روانی و تربیتی آن‌ها، آموزش انواع عواقبی که می‌توان در کلاس درس به کار گرفت و میزان شدت آن‌ها، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| 15 | دلایل ماندگاری مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، آموزش راهبرد حمایت از رفتارهای مثبت دانش‌آموزان، نمایش فیلم آموزشی. |

جمع‌بندی

روش اجرا و تحلیل

پس از آغاز سال تحصیلی و استقرار معلمان در کلاس‌های درس، اطلاعات مربوط به تعداد مدارس، تعداد معلمان و سابقه کاری آن‌ها و تعداد کلاس‌های درس دوره دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) و تعداد دانش‌آموزان پایه‌های مذکور جمع‌آوری شد و تمهیدات لازم جهت اجرای پرسشنامه‌ها و برگزاری کارگاه آموزشی مدیریت کلاس درس برای معلمان در نظر گرفته شد. حدود دو ماه پس از آغاز سال تحصیلی، ۳۲ نفر از معلمان به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. پیش‌آزمون در کلاس‌های درس هر دو گروه آزمایش و کنترل بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. مدت زمان پاسخگویی به پرسشنامه درگیری تحصیلی حدود ۱۰ دقیقه در نظر گرفته شد. سپس معلمان به شکل تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. برای معلمان گروه آزمایش برنامه آموزشی مدیریت مؤثر کلاس درس طی ۳۰ ساعت دوره آموزشی در ۱۵ جلسه ۲ ساعته اجرا شد. یک ماه پس از اجرای برنامه مداخله که حدود دو ماه به طول انجامید، آزمون مقیاس درگیری تحصیلی در کلاس‌های درس دو گروه آزمایش و کنترل بر روی دانش‌آموزان، تقریباً در یک بازه زمانی یکسان اجرا شد. جهت جمع‌آوری داده‌های مرحله پیگیری، پس از دو ماه مقیاس مذکور توسط دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و کنترل تکمیل شد. تعداد کل پرسشنامه‌های اجرا شده در دو گروه آزمایش و کنترل تقریباً ۹۶۰ عدد بود که پس از حذف پرسشنامه‌های باطله و ریزش آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان) (۵۷ نفر، ۹ درصد داده‌ها) در مراحل سه‌گانه اندازه‌گیری به دلایلی مانند غیبت کلاسی، اطلاعات مربوط به دانش‌آموزان ۳۲ کلاس درس به تعداد ۹۰۳ دانش‌آموز جمع‌آوری گردید. ۱۳ داده پرت چند متغیری شناسایی و حذف شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار سن آموزگارهای دریافت‌کننده اثر آزمایشی در این پژوهش ۳۲/۲۸ سال با پراکندگی ۴/۵ سال بود. ۹۰ درصد آن‌ها دارای مدرک تحصیلی لیسانس و مابقی دارای مدرک فوق‌لیسانس بودند. از کل دانش‌آموزان تقریباً ۴۰ درصد دختر و ۶۰ درصد پسر بودند. در گروه آزمایش و گواه نیز تقریباً پسران ۱۰ درصد از دختران بیشتر بوده‌اند. در مجموع تعداد بیش‌ترین تا کمترین پایه تحصیلی به ترتیب مربوط به دانش‌آموزان پایه ششم، چهارم و پنجم بود. در گروه گواه نیز این چنین بود. در گروه آزمایش تعداد دانش‌آموزان پایه ششم و چهارم تقریباً برابر و تعداد دانش‌آموزان پایه پنجم اندکی کمتر بود. اما در مجموع تعداد دانش‌آموزان هر سه پایه نزدیک به هم بوده است. سایر داده‌های توصیفی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول (۲) آماره‌های توصیفی درگیری تحصیلی رفتاری و درگیری تحصیلی شناختی در دو گروه پژوهش

Table 2

Descriptive statistics results for behavioral and cognitive academic engagement

| متغیر variables | گروه group | مرحله آزمون stage | میانگین Mean | انحراف معیار SD | چولگی skewness | کشیدگی kurtosis |
|-------------------------------------|---------------------|-------------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|
| درگیری رفتاری behavioral engagement | آزمایش experimental | پیش‌آزمون Pretest | 14.63 | 2.68 | -0.750 | .799 |
| | | پس‌آزمون Posttest | 17.10 | 1.97 | -0.809 | .522 |
| | | پیگیری Follow-up | 17.23 | 1.92 | -0.870 | .659 |
| | کنترل Control | پیش‌آزمون Pretest | 14.49 | 2.80 | -1.03 | 1.44 |
| | | پس‌آزمون Posttest | 14.77 | 2.78 | -0.985 | 1.26 |
| | | پیگیری Follow-up | 14.89 | 2.72 | -0.995 | 1.24 |
| درگیری شناختی cognitive engagement | آزمایش experimental | پیش‌آزمون Pretest | 35.18 | 6.28 | -0.464 | .442 |
| | | پس‌آزمون Posttest | 39.60 | 4.56 | -0.752 | 1.57 |
| | | پیگیری Follow-up | 40.26 | 5.09 | -0.709 | .615 |
| | کنترل control | پیش‌آزمون Pretest | 34.65 | 6.28 | -0.300 | .258 |
| | | پس‌آزمون Posttest | 34.32 | 6.12 | -0.247 | .183 |
| | | پیگیری Follow-up | 33.53 | 5.60 | -0.363 | .525 |

جدول ۲ آماره‌های توصیفی درگیری تحصیلی رفتاری و درگیری تحصیلی شناختی در دو گروه پژوهش را نشان می‌دهد. یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که نمرات درگیری تحصیلی رفتاری و شناختی در گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش نشان داده است و در مرحله پیگیری در مقایسه با مرحله پس‌آزمون تغییرات چندانی ایجاد نشده است. همچنین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه نیز در پس‌آزمون افزایش نشان داده است و در مرحله پیگیری نیز این تفاوت تقریباً ثابت داشته است. همچنین هیچ‌کدام از پارامترهای چولگی و کشیدگی هر دو گروه در همه متغیرها و مراحل آزمون از حدود بحرانی ± 1 تجاوز نکرده است و می‌توان داده‌های پژوهش را نرمال دانست.

برای استفاده از تحلیل کوواریانس، پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون یا عدم تعامل مقادیر پیش‌آزمون با گروه‌ها بررسی شد. همچنین مقدار F متغیر همپراش محاسبه شد و مقادیر به‌دست‌آمده نشان داد در همه

متغیرها مقدار F متغیر همپراش معنادار است، لذا مفروضه خطی بودن همبستگی متغیر هم پراش و متغیر مستقل نیز برقرار بود.

جدول (۳) بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیرهای پژوهش

Table 3

The results of one-way analysis of covariance to the homogeneity of regression slopes for study variables

| متغیر variable | F (گروه پیش‌آزمون) (Pretest) | سطح معنی داری Sig. |
|----------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| درگیری رفتاری behavioral engagement | .121 | .67 |
| درگیری شناختی cognitive engagement | .217 | .86 |

جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل (گروه‌ها) معنادار نمی‌باشد، لذا از برقراری مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای همه متغیرها اطمینان حاصل شد.

جدول (۴) آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره با اندازه‌های تکراری برای بررسی تفاوت بین گروهی در اثر تعامل زمان در گروه

Table 4

Results of Multivariate Covariance Analysis to investigate differences between groups (time * group)

| آزمون test | زمان time | مقدار value | فراوانی F | Df فرضیه Hypothesis df | Df خطا Error df | سطح معناداری Sig. | مجدور اتا Eta ² |
|--------------------------------|----------------------|----------------|--------------|------------------------------|-----------------------|----------------------|-------------------------------|
| اثر پیلایی Pillay effect | پس‌آزمون Posttest | .563 | 686.24 | 2 | 1066 | .001 | .563 |
| | پیگیری Follow-up | .301 | 229.54 | 2 | 1066 | .001 | .301 |

جدول ۴ نشان می‌دهد که در آزمون‌های مرحله پس‌آزمون و پیگیری بین دو گروه آزمایش و گواه در متغیرهای پژوهش تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0.001$).

بررسی فرضیه یکم: آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان منجر به افزایش درگیری تحصیلی رفتاری گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل می‌شود.

جدول (۵) آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه پس‌آزمون‌های گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر درگیری تحصیلی رفتاری (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

Table 5

Benferoni post hoc test to compare the post-tests of the experimental group with the control group in the behavioral academic engagement variable (group * time) by controlling the pre-test values

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|------------------------------------------|----------------------|------------------------|------------------|-----------------|----------------|--------------|
| variable | time | group1 | group2 | Mean difference | SD | Sig. |
| درگیری رفتاری cognitive engagement | پس‌آزمون Posttest | آزمایش experimental | کنترل control | 2.45 | .106 | .001 |

جدول ۵ نشان می‌دهد نمرات پس‌آزمون درگیری تحصیلی رفتاری گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت معناداری دارند، با توجه به یافته‌های توصیفی جدول ۲، دانش‌آموزان کلاس‌هایی که معلمان آن‌ها آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس دریافت کرده‌اند نسبت به گروه گواه درگیری رفتاری بیشتری نشان داده‌اند ($p < 0.01$).

بررسی فرضیه دوم: آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان منجر به افزایش درگیری تحصیلی شناختی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل می‌شود.

جدول (۶) آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه پس‌آزمون‌های گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر درگیری تحصیلی شناختی (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

Table 6

Benferoni post hoc test to compare the post-tests of the experimental group with the control group in the cognitive academic engagement variable (group * time) by controlling the pre-test values

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|------------------------------------------|----------------------|------------------------|------------------|-----------------|----------------|--------------|
| variable | time | group1 | group2 | Mean difference | SD | Sig. |
| درگیری شناختی cognitive engagement | پس‌آزمون Posttest | آزمایش experimental | کنترل control | 4.94 | .163 | .001 |

جدول ۶ نشان می‌دهد که نمرات پس‌آزمون متغیر درگیری تحصیلی شناختی گروه آزمایش نسبت به گروه گواه تفاوت معناداری دارند، به این معنا که دانش‌آموزان کلاس‌هایی که معلمان آن‌ها آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس را دریافت کرده‌اند نسبت به گروه گواه درگیری تحصیلی شناختی بیشتری نشان داده‌اند ($p < 0.01$).

بررسی فرضیه سوم: افزایش درگیری تحصیلی رفتاری ناشی از آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان در گروه دانش‌آموزان آزمایش برای یک دوره زمانی دوماهه ثبات دارد.

جدول (۷) آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه آزمون مرحله پیگیری گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر درگیری تحصیلی رفتاری (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش آزمون

Table 7

Benferoni post hoc test to compare the follow- up tests of the experimental group with the control group in the behavioral academic engagement variable (group * time) by controlling the pre-test values

| متغیر variable | زمان time | گروه ۱ group1 | گروه ۲ group2 | تفاوت میانگین Mean difference | خطای استاندارد SD | سطح معناداری Sig. |
|-------------------------------------|-------------------|---------------------|---------------|-------------------------------|-------------------|-------------------|
| درگیری رفتاری behavioral engagement | پیگیری follow- up | آزمایش experimental | کنترل control | 2.25 | .106 | .001 |

جدول ۷ نشان می‌دهد که نمرات آزمون مرحله پیگیری درگیری تحصیلی رفتاری گروه آزمایش با گروه گواه تفاوت معناداری دارند ($p < 0.001$). بنابراین افزایش درگیری تحصیلی رفتاری ناشی از آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان برای یک دوره زمانی دوماهه ثبات داشته است.

بررسی فرضیه چهارم: افزایش درگیری تحصیلی شناختی ناشی از آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان در گروه دانش‌آموزان آزمایش برای یک دوره زمانی دوماهه ثبات دارد

جدول (۸) آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه آزمون مرحله پیگیری گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر درگیری تحصیلی شناختی (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش آزمون

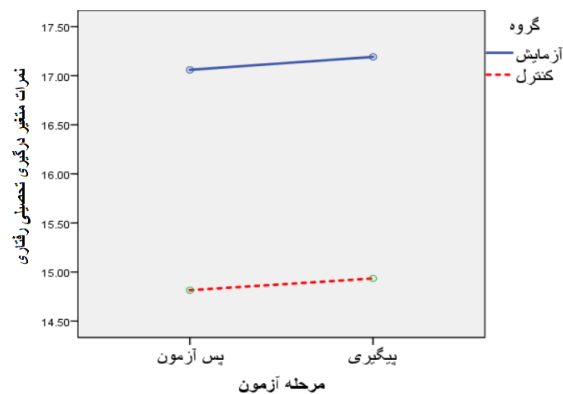
Table 8

Benferoni post hoc test to compare the follow- up tests of the experimental group with the control group in the cognitive academic engagement variable (group * time) by controlling the pre-test values

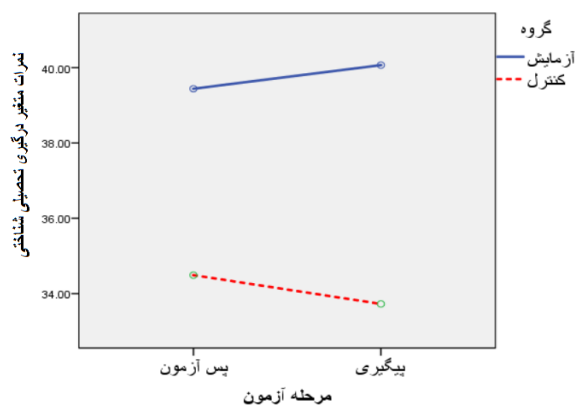
| متغیر variable | زمان time | گروه ۱ group1 | گروه ۲ group2 | تفاوت میانگین Mean difference | خطای استاندارد SD | سطح معناداری Sig. |
|------------------------------------|-------------------|---------------------|---------------|-------------------------------|-------------------|-------------------|
| درگیری شناختی cognitive engagement | پیگیری follow- up | آزمایش experimental | کنترل control | 6.34 | .192 | .001 |

جدول ۸ نشان می‌دهد که نمرات آزمون مرحله پیگیری درگیری تحصیلی شناختی گروه آزمایش با گروه گواه تفاوت معناداری دارند ($p < 0.001$). بنابراین افزایش درگیری تحصیلی شناختی ناشی از آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس به معلمان برای یک دوره زمانی دوماهه ثبات داشته است.

نمودارهای تغییرات نمره درگیری تحصیلی رفتاری و شناختی در دو مرحله آزمون دو گروه



نمودار ۱: نمرات دو گروه آزمایش و گواه در متغیر درگیری تحصیلی رفتاری در دو مرحله پس آزمون و پیشگیری



نمودار ۲: نمرات دو گروه آزمایش و گواه در متغیر درگیری تحصیلی شناختی در دو مرحله پس آزمون و پیشگیری

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی برنامه آموزش معلمان در مهارت‌های مدیریت مؤثر کلاس درس بر درگیری تحصیلی رفتاری و شناختی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی شهر سمنان بود. یافته‌ها نشان داد آموزش معلمان در راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس موجب افزایش درگیری رفتاری و شناختی دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاس درس می‌گردد. نتایج پژوهش با نتایج پژوهش‌های ریو (۲۰۱۲)؛

اورتسون و ایمر (۲۰۱۳)؛ هایدن و کروجر^۲ (۲۰۱۵)؛ نایک و تیماستوک (۲۰۱۷)؛ لویز و الیورا (۲۰۱۷)؛ اسلاوین (۲۰۱۸)؛ ویلکاکس و دیگران (۲۰۱۸)، سانلی (۲۰۱۹) و ارگین (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. همچنین نتایج یافته‌های دوترر و لووی^۳ (۲۰۱۱) نشان داد که بافت و محیط آموزشی، کیفیت تدریس، رابطه مدرس و شاگرد، میزان تعارض مدرس و شاگرد، پیش بینی کننده قوی برای درگیری تحصیلی می‌باشد. نتایج پژوهش ویلکاکس و دیگران (۲۰۱۸) و سامرز و دیگران (۲۰۱۷) نیز یافته‌های پژوهش آنان را تأیید نمود.

نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر مؤید این ادعا است که دانش‌آموزان در کلاس‌های درس با معلمانی باتجربه و مهارت بهتر برای پیشبرد اهداف آموزشی و تعامل حرفه‌ای با دانش‌آموزان، تمایل و انگیزه بالاتری برای شرکت در انجام تکالیف، توجه به درس و تلاش بیشتر برای مشارکت در برنامه های آموزشی از خود نشان می‌دهند سانلی (۲۰۱۹).

با توجه به این واقعیت که درگیری تحصیلی تا حد زیادی توسط محیط مدرسه شکل می‌گیرد مانند ارتباط معلم با دانش‌آموز، ساختار کلاس درس و ... می‌توان نتیجه گرفت که نگرش معلمان در ایجاد تعاملی مناسب با دانش‌آموزان و افزایش انگیزه در آنها، نیرویی را به آنها خواهد بخشید تا دانش‌آموزان را برای دستیابی به اهداف وادارند و در زندگی کلاسی مشارکت داشته و به تلاش و سرمایه گذاری فکری روی آورند (ویلکاکس، ۲۰۱۸). این در حالی است که دانش‌آموزان بی‌انگیزه و فراری از درس و کلاس قادر نیستند به شکل منظم در فعالیتهای آموزشی مشارکت داشته باشند، علایق آنها کم‌رنگ شده و به جای مبارزه با مشکلات پیش رو، به رفتارهای مخرب در کلاس درس رو آورده و گوشه‌گیری را پیشه می‌سازند (اسلاوین، ۲۰۱۸). همچنین در تبیین نتایج می‌توان چنین استدلال کرد که درگیری فعالیتی رشد دهنده است. جایی که فرد تمرکز و توجه عمیق خود را در پاسخ به محیط به کار می‌گیرد. بنابراین دانش‌آموزانی که در فعالیتهای خوب ساختاریافته مشارکت می‌نمایند و علاقه خود را درگیر می‌نمایند از یادگیری لذت برده و زمانی که روی تکالیفشان کار می‌کنند و بر حسب توانمندی‌های خود درگیر فعالیتهای چالش برانگیز می‌شوند، به ندرت مشکلات مدیریتی جدی ایجاد می‌نمایند. معلمان با داشتن توان مدیریتی بالا و به کارگیری راهبردهای مؤثر مسئولیت‌پذیری و خود کنترلی دانش‌آموزان را افزایش داده و آنها را در فعالیتهای کلاسی درگیر می‌کنند. این در حالی است که از الزامات مدیریت مؤثر کلاس درس را، مهارت معلم در ایجاد کلاس درس دانش‌آموز محور می‌دانند (ریچلی و کریستنسن^۴، ۲۰۱۲). در همین راستا نتایج مطالعات اسلاوین (۲۰۱۸) که نشان داد راهبردهای مدیریت

1- Evertson & Emmer

2- Haydon & Kroeger

3- Dotterer, & Lowe

4- Reschly & Christenson

مؤثر کلاس درس از جمله نظارت جامع معلم بر فعالیت‌های یادگیری در کنار درس‌های هیجان‌انگیز و مدیریت رویه‌ها و گذارها و پرهیز از وقفه‌هایی که تنها به زمان آموزش لطمه می‌زند و موجب حواس‌پرتی و عدم تمرکز دانش‌آموزان می‌شود کارآمدی معلم را در مدیریت کلاس درس بالا برده و میزان درگیری دانش‌آموزان را در انجام تکلیف افزایش می‌دهد، نتایج پژوهش حاضر را تبیین می‌نماید.

مشکل جدی معلمان آشنایی نداشتن با چگونگی هدایت امر آموزش در کلاس درس است. آن‌ها نیازمند آموزش موضوعاتی می‌باشند که چگونگی مواجهه با مشکلات رفتاری، اخلاق حرفه‌ای و مهارت‌های ارتباطی را شامل شود (سادیک و آسلان، ۲۰۱۷). همچنین به این خاطر که موفقیت در مدیریت کلاس بر اغلب پیامدهای تدریس اثر می‌گذارد باید در برنامه‌های آموزشی معلمان به خصوص معلمان تازه‌کار و دانشجو معلمان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار شود. افزایش آگاهی معلمان در این رابطه، می‌تواند گامی مثبت در جهت بهبود شرایط آموزشی باشد.

از جمله محدودیت‌های عمده این پژوهش مربوط به قلمرو مکانی مطالعه است. روابط به‌دست‌آمده قابل‌تعمیم به معلمان و دانش‌آموزان شهر سمنان است. همچنین داده‌های جمع‌آوری شده مربوط به معلمان زن می‌باشد. محدودیت دیگر آن است که داده‌های به‌دست‌آمده از یک طرح مقطعی به‌دست‌آمده و نمی‌توان از آن برای استنباط‌های طولی استفاده کرد. لذا پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی پژوهشگران با تکرار این مطالعه بر روی سایر نقاط کشور شواهدی از بسط یافته‌های آن فراهم آورند. از سایر روش‌های جمع‌آوری اطلاعات از جمله روش‌های سنجش مستقیم برای گردآوری داده‌ها استفاده شود تا شواهدی از بسط یافته‌ها از یک روش به روش دیگر به دست آید. البته درک مفاهیم علی برای رفتارهای مخرب دانش‌آموزان نیز مهم است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده تأثیر سایر عوامل مانند ویژگی‌های دانش‌آموزان، معلمان و مدرسه و موقعیت اقتصادی اجتماعی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به اینکه نتایج این پژوهش مربوط به مقطع ابتدایی می‌باشد پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی مطالعات در سایر مقاطع نیز انجام گردد. همچنین با توجه به گسترده بودن پیامدهای ناشی از موفقیت مدیریت کلاس درس هم برای دانش‌آموزان و هم برای معلمان در پژوهش‌های آینده می‌توان سایر متغیرها را در رابطه با معلمان و دانش‌آموزان مورد بررسی قرارداد. نتایج حاصل از پژوهش حاضر حاکی از اهمیت و نقش بالای آموزش مهارت‌های مدیریت مؤثر کلاس درس در بهبود درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است. بنابراین پیشنهاد می‌شود نظام آموزش و پرورش و در رأس آن مربیان، مشاوران و سایر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت با آگاهی از نتایج پژوهش سعی در توانمندتر ساختن معلمان از طریق آموزش راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس داشته باشند.

References

منابع

- ربانی، زینب (۱۳۹۶). طراحی و آزمون مدل ساختاری از پیشایندها و پیامدهای هیجان‌های تحصیلی: نقش عامل‌های محیطی، شناختی، انگیزشی و رفتاری در نظریه کنترل ارزش - هیجان‌های پیشرفت پکران. رساله دکتری. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5): 369-386.
- Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Chafouleas, S. M. (2015). Investigating the usability of classroom management strategies among elementary schoolteachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1): 5-14. doi: 10.1177/1098300714531827.
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58(1): 167-177 <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>
- Cook, C., Layton, R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Greetings at the Door: Evaluation of a Low-Cost, High-Yield Proactive Classroom Management Strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3): 149-159 DOI: 10.1177/1098300717753831
- DeLuse, S. (2018). First Impressions: Using a Flexible First Day Activity to Enhance Student Learning and Classroom Management. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Arizona State University, 30(2): 308-321. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 181 291 291 0. 1080/14623943. 2012.749229.
- Dotterer, A.M., & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Youth Adolescence*. 40(12): 1660-1649.
- Ergin, D. Y. (2019). Developing the Scale Of Classroom Management. *Journal of Education and Training Studies*. 7(4): 250-258 April 2019 ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068 Published by Redfame Publishing URL: [http:// jets . redfame.com](http://jets.redfame.com)
- Evertson, C. M., & Emmer, E.T. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9thed.). Saddle River, NJ: Pearson
- Gage, N. A., & MacSuga-Gage, A. S. (2018). Salient classroom management skills: Finding the most effective skills to increase student engagement and decrease disruptions. *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 17(1): 13-18.

- Hepburn, L., & Beamish, W. (2019). Towards Implementation of Evidence-Based Practices for Classroom Management in Australia: A Review of Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(2): 82-98 Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol44/iss2/6>
- Haydon, T., & Kroeger, S. D. (2015). Active supervision, precorrection, and explicit timing: A high school case study on classroom behavior. *Preventing School Failure*, 60(1): 70-78.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2016). Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Korb, k., Selzing-Musa, G., & Skinner-Bonat, S. (2015). The Effect of Training on Teachers' Knowledge of Effective Classroom Management Strategies in *Jos Metropolis. Global Journal of Educational Research*, 15(1): 79-87
DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/gjedr.v15i1.9>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3): 643-680. doi:10.3102/003465431562679
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities*, 2(1): 231-253. New York: Nova Science Publishers
- Näkk, A. M., & Timoštšuk, I. (2017). The dynamics of learning engagement and its relationship with teachers' classroom practices in primary school, *Education, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47 (1): 3-13, DOI: 10.1080/03004279.2017.140462
- Patterson, T., & Farmer, A. (2018). Classroom Management Self-Efficacy of Pre-Service Teachers. *World Journal of Educational Research*, 5(2): 134-143. ISSN 2375-9771 (Print) ISSN 2333-5998 (Online). 2018 URL: <http://dx.doi.org/10.22158/wjer.v5n2p134>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, Springer, Boston, MA. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-72>
- Rabbani, Z. (2018). *Designing and examination of a structural model of academic emotions' antecedents and consequences: The role of environmental, cognitive, motivational and behavioral factors in the Pekrun's control-value theory of achievement emotions*. Thesis for Ph.D. Degree in Educational Psychology. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University [In Persian].

- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S.L. Christenson et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*
- Reeve, J., Jane, H., Carrell, D., Jean, S., Brach, J. (2004). Enhancing student engageby increasing teacher's autonomy support. *Motivation & Emotion*, 18(2): 69-147.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational psychology*, 36(4): 257-267.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle jangle and conceptual haziness: Evolution and future directions of academic engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 12(1): 11-35 New York, NY: Springer
- Sadik, F., Aslan, S. (2016). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri ile ilgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 10(3):15-138, Ankara-Turkey.
- Sanli, O. (2019). An evaluation of the teachers' classroom management problems. *Educational Research And Reviews*, 14(8):282-292. Department of Knowledge Management, Besni Vocational School of Higher Education, Adiyaman University, Turkey.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*, (12th ed.). Boston: Allyn and Bacon. Johns Hopkins University.
- Summers, J. J., Davis, H. A., & Hoy, A. W. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53(1): 17-25. [https:// doi.org/10. 1016/ j.lindif.2016.10.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.004)
- Wilcox, G., McQuay, J. Blackstaffe, A., Perry, R., Hawe, P.(2018). Supporting Academic Engagement in Boys .and Girls. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3): 179-192 [sagepub .com/ journal Permissions .nav](http://sagepub.com/journalPermissions.nav) DOI:10.1177/0829573 517703