

تأثیر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس بر نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه احسان عظیم پور^۱، ایوب فیضی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس بر نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه انجام گرفت. روش انجام این پژوهش شبه آزمایشی بوده و طرح پژوهشی مورد استفاده در این پژوهش، طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه‌های مقایسه است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم، سال تحصیلی ۹۴-۹۳ در شهر چابپاره (استان آذربایجان غربی) بود که تعداد ۴ کلاس (دو کلاس پسرانه و دو کلاس دخترانه) هر کدام ۳۰ نفر، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شدند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه تجدیدنظر شده نگرش نسبت به مدرسه SAAS-R (مک‌کوچ و سیگل، ۲۰۰۳) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS 21 و با روش‌های آماری تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) و چند متغیره (MANOVA) انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس نسبت به گروه کنترل به طور معناداری باعث افزایش نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه می‌شود. هم‌چنین، نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که گروه آزمایش، نسبت به گروه کنترل در مؤلفه‌های نگرش نسبت به معلم و کلاس و ارزش‌گذاری هدف‌ها دارای نمرات بالاتر و معنادارتری بودند. بنابراین می‌توان گفت، استفاده از راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس روی نگرش دانش آموزان تأثیر دارد.

کلید واژه‌ها: مدیریت کلاس درس، راهبردهای آموزشی و انضباطی، نگرش به مدرسه

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۲/۲۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۹/۱۵

^۱. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان، مربی آموزش و پرورش (نویسنده مسئول)

ehsan.azimpoor1366@gmail.com

^۲. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان

مقدمه

شناسایی عوامل مؤثر بر شاخص‌های یادگیری آموزشگاهی بی‌تردید از اولین و اصلی‌ترین محورهای هدایت‌کننده غالب پژوهش‌های روانشناسان تربیتی است. هم‌چنین بررسی عوامل پیش‌آیند و پس‌آیند نگرش‌های عاطفی و روانی همواره از دغدغه‌های پژوهشگران نظام تعلیم و تربیت بوده است و در مطالعات متعدد این عوامل به تناسب اهمیت و تأثیر خود شناسایی و یا طبقه‌بندی شده‌اند. اهمیت روابط اجتماعی در مجموعه‌های آموزشی و تأثیر دیگران در زمینه نگرش و انگیزش تحصیلی همواره مورد تأکید پژوهشگران و مربیان بوده است. از این‌رو، یکی از مسائل مطرح شده در حوزه یادگیری آموزشگاهی که پژوهش‌های چندان جامعی بر روی آن صورت نگرفته است بررسی عوامل مؤثر بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه می‌باشد.

نگرش نسبت به مدرسه^۱ شامل علاقه و عاطفه دانش‌آموز نسبت به مدرسه است (مصرآبادی، ۱۳۸۹). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که میزان انطباق فراگیران با تکالیف آموزشگاهی ارتباط زیادی با نحوه نگرش آن‌ها به مدرسه دارد. هم‌چنین هرچه دانش‌آموزان نگرش مثبت‌تری به مدرسه داشته باشند از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود (لوئنگ و لوئنگ^۲، ۱۹۹۲). مک‌کوچ و سیگل^۳ (۲۰۰۳) خاطر نشان می‌سازند که فراگیران دارای پیشرفت تحصیلی ضعیف، نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه دارند. نتایج پژوهش میجریبانکس^۴ (۲۰۰۲) نیز نشان می‌دهد که چگونه نگرش دانش‌آموزان به مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای ارتباط معنی‌داری است. دانش‌آموزانی که دارای پیشرفت تحصیلی بالا هستند در مدرسه به یادگیری علاقه‌مند هستند و نسبت به مدرسه نگرش مثبتی دارند و ادراک سازنده‌ای نسبت تحولات و رویدادهای کلاسی از خود نشان می‌دهند.

هم‌چنین، نگرش مثبت نسبت به مدرسه، از جمله عوامل اثرگذار مهم دیدگاه شناختی-اجتماعی است که در پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری دارند (دی‌ایدر^۵، ۲۰۰۵؛ به نقل از خجسته‌مهر و همکاران، ۱۳۹۱). پنتلیچوک^۶ (۱۹۸۹) معتقد است نگرش دانش‌آموزان در مورد مدرسه می‌تواند

1 . Attitude toward school

2 . Leung & Leung

3 . McCoach & Siegle

4 . Majoribanks

5 . DeEadra

6 . Pentelichuk

در جهت گیری های آن ها در فعالیتهای یادگیری تأثیر عمده ای داشته باشد. دانش آموزان وقتی موضوع درس را لذت بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز کرده و هدف تکلیف مداری را دنبال خواهند کرد. نگرش افراد در مورد تحصیل و مدرسه در انتخاب اهداف مؤثر است. دانش آموزان زمانی در کلاس احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند می توانند در کلاس فعالانه درگیر شده و در تصمیم گیری های آن شرکت کنند. وقتی دانش آموز احساس کند معلم هر لحظه قصد ارزیابی وی را دارد، احساس ایمنی نکرده و در نتیجه جوئی تنش زا فراهم خواهد آمد (گالوی و ادواردز^۱، ۱۹۹۲؛ به نقل از حسینی نسب و میکاییلی منبع، ۱۳۷۷).

مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳) در تلاش برای رواسازی و اعتباریابی پرسشنامه نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه پنج عامل را برای این متغیر شناسایی کردند که شامل: ادراک خود تحصیلی^۲، نگرش نسبت به معلم و کلاس^۳، نگرش نسبت به مدرسه^۴، ارزش گذاری هدف ها^۵ و انگیزش و خودنظم دهی^۶ می باشند. در ادامه به توضیح مختصر این عوامل می پردازیم.

ادراک خود تحصیلی: دانش آموزان از راه های مختلفی اطمینان و اعتماد را در خود توسعه می دهند و آن هایی که در مورد مهارت های خود اطمینان دارند به درگیر شدن در فعالیتهای متنوع تمایل بیشتری دارند. ادراک دانش آموزان درباره مهارت هایشان تحت تأثیر نوع فعالیت های است که انتخاب می کنند، میزانی که خودشان را در این فعالیت ها درگیر می کنند و تداوم آن ها در آن فعالیت ها که نشان دهنده مدت زمانی است که آن ها درگیر فعالیت هستند (مک کوچ و سیگل، ۲۰۰۳). خودپنداره تحصیلی فرایند شکل گیری ارزشیابی از خودپنداره که از تجارب آموزشی دانش آموزان و تفسیر محیط آموزشی تأثیر می پذیرد (گوای و همکاران^۷، ۲۰۱۰). خودپنداره تحصیلی دانش آموز درباره داشتن و یا نداشتن توانایی برای کنترل بر یادگیری و فعالیتهای پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان ها نقش زیادی دارد. در حقیقت اگر فرد خودپنداره نسبتاً ثابت و روشنی هم به شکل کلی و هم در بعد ویژه مانند خودپنداره

^۱ . Galloway & Edwards

^۲ . Academic self-perceptions

^۳ . Attitude toward teachers and classes

^۴ . Attitudes toward school

^۵ . Goal valuation

^۶ . Motivation and self-regulation

^۷ . Guay & et al

تحصیلی داشته باشد و به درک درستی از خود نایل شود در نهایت منجر به عملکرد تحصیلی بهتری خواهد شد (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱). خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت و قابل ملاحظه‌ای با تلاش تحصیلی (تراوتوین^۱ و همکاران، ۲۰۰۶)، انتخاب دوره تحصیلی (مارتین و همکاران، ۲۰۱۵؛ مارش و یوانگک، ۱۹۹۷)، و پیشرفت تحصیلی (مارش و مارتین، ۲۰۱۱) نشان داده است.

نگرش نسبت به معلم و کلاس: یکی دیگر از عوامل نگرشی مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نگرش آن‌ها نسبت به معلم و کلاس است. شخصیت معلمان می‌تواند پیشرفت تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار دهد. بسیاری از دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین، با معلمان و سایر کارکنان مدرسه مشکل دارند (مصرآبادی، ۱۳۸۹). به طوری که، ممکن است این مشکلات به خصومت با برخی از افراد از جمله معلمان منجر شود (مندل و مارکوس^۲، ۱۹۸۸ به نقل از مک‌کوچ و سیگل، ۲۰۰۳). به اعتقاد مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۳) علاقه دانش‌آموزان به کلاس و ترم تحصیلی به میزان استفاده آن‌ها از راهبردهای خودنظم‌دهی و هم‌چنین، انگیزه آن‌ها مرتبط است.

نگرش نسبت به مدرسه: نگرش نسبت به مدرسه شامل علاقه و عاطفه خود گزارش شده دانش‌آموزان نسبت به مدرسه است. یافته‌های پژوهش‌ها در طول سال‌ها نشان داده فراگیرانی که عملکرد مطلوبی در مدرسه دارند به علاقمندی در یادگیری تمایل دارند (واینر^۳، ۱۹۹۲). به طوری که، دانش‌آموزان با سطوح پایین پیشرفت نسبت به دانش‌آموزان دارای سطوح متوسط و بالاتر پیشرفت نگرش منفی‌تری نسبت به مدرسه نشان می‌دهند (مندل و مارکوس، ۱۹۸۸؛ به نقل از مک‌کوچ و سیگل، ۲۰۰۳). مجورینکس (۲۰۰۲) نشان داد که نگرش شناختی کودکان نسبت به مدرسه با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. در مطالعه او نگرش عاطفی نسبت به مدرسه با پیشرفت تحصیلی دختران رابطه داشت.

ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه: ارزش‌گذاری هدف‌ها شامل ارزش تکالیف و هدف‌های مرتبط با مدرسه و تکالیف است. ارزش‌گذاری هدف‌ها توسط دانش‌آموزان، روی خودنظم‌دهی آن‌ها و این که چگونه به تکالیف پیشرفت نزدیک و درگیر می‌شوند و به آن‌ها پاسخ می‌دهند

¹ . Trautwein

² . Mandel & Marcus

³ . Weiner

تأثیر می‌گذارد (هایدی و هاراکیویچ^۱، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر، هنگامی که دانش‌آموزان برای یک تکلیف ارزش قائل شوند، احتمال بیش‌تری وجود دارد که تلاش بیش‌تری روی آن صرف کنند و پیشرفت آن‌ها نسبت به تکلیف افزایش می‌یابد (ویگفیلد، ۱۹۹۴؛ به نقل از ماسون، ۲۰۰۸).

انگیزش و خودنظم‌دهی: پیشرفت‌های اخیر در حوزه انگیزش حاکی از آن است که خودنظم‌دهی ممکن است کلیدی برای فهم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشد. به اعتقاد زیمرمن^۲ (۱۹۹۴) خودنظم‌دهی به افکار خودزا، احساسات و اقدامات و اعمال دانش‌آموزان که به شکل نظامندی در جهت دستیابی به اهداف هستند اشاره می‌کند. در واقع، خودنظم‌دهی در برگیرنده فرایندی است که در آن افراد به صورت فراشناختی، شناختی و رفتاری در یادگیری خودشان مشارکت فعال دارند (مک‌کوچ و سیگل، ۲۰۰۳). پینتریچ و دی‌گروت^۳ (۱۹۹۰) اشاره می‌کنند که خودنظم‌دهی پیش‌بینی‌کننده معنادار پیشرفت تحصیلی است و استفاده از راهبردهای خودنظم‌دهی درونی شده به افراد کمک می‌کند تا در مدرسه پیشرفت کنند. با این وجود، آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی، معمولاً، برای تقویت کردن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کافی نیستند، بلکه دانش‌آموزان باید برای استفاده از راهبردها انگیزه داشته باشند و هم‌چنین، شناخت و تلاش‌هایشان را نظم دهند.

مدیریت کلاس درس، مانند دیگر موقعیت‌های اجتماعی و گروهی، مستلزم انجام دادن کارکردهای مدیریت یعنی طراحی و سازماندهی، رهبری و نظارت و کنترل و ارزشیابی است. تحقق این کارکردها جو کلاس را برای یادگیری و آموزش فراهم می‌کند و موقعیت کلاس درس ویژگی‌های خاصی دارد که تفکیک کارکردها از یکدیگر به سختی امکان‌پذیر است، ولی تحقق کلیه کارکردها در فرایند اداره کلاس درس ضروری است. اداره کلاس درس همیشه از عمده‌ترین مسائل معلمان بوده چون اداره و کنترل کلاس درس همواره پیش‌نیاز یک محیط یادگیری اثربخش برای دستیابی به اهداف آموزشی است. طراحی و سازماندهی کلاس درس اداره کلاس درس را آسان‌تر می‌کند. این فعالیت باید به گونه‌ای طراحی شود که از طریق آن

^۱ . Hidi & Harackiewicz

^۲ . Zimmerman

^۳ . Pintrich & DeGroot

فرصت‌های یادگیری بیش‌تری فراهم شود و مهارت‌های اجتماعی و مشارکتی دانش‌آموزان رشد و ارتقا یابد (صمدی و همکاران، ۱۳۸۷). پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهند که مدیریت کلاس درس یکی از اجزای مهم آموزش مؤثر در کلاس می‌باشد (ایمر و استوا^۱، ۲۰۰۱؛ بروفی^۲، ۲۰۰۶؛ کارتر، کوشینگ، سابرز، استاین و برلینر^۳، ۱۹۸۸؛ سوآر و سوآر^۴، ۱۹۷۹؛ تاف و سسیونز^۵، ۲۰۰۵؛ وانگ، هرتل و ولبرگ^۶، ۱۹۹۳). مهارت مدیریت کلاس درس یکی از اجزای مهم دستورالعمل کلاس‌های کارآمد می‌باشد که با فرآیند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در ارتباط است (مارزانو و مارزانو^۷، ۲۰۰۳). راک^۸ (۲۰۰۶)، مدیریت کلاس درس را کاری می‌داند می‌داند که معلم برای اطمینان یافتن از درگیر نمودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی انجام می‌دهد. بررسی‌های مرتبط با طراحی و برنامه‌های کلاس درس نشان می‌دهد که نبود یک برنامه درسی و سازماندهی متناسب بروز بسیاری از مشکلات رفتاری در بین دانش‌آموزان را موجب می‌شود. به خصوص زمانی که با خصوصیات و ویژگی‌های روانی آن‌ها بی‌ارتباط باشد (اولیوا، ۱۳۷۹).

مارتین و بالدوین^۹ (۱۹۹۳) برای مدیریت کلاس درس سه بعد در نظر می‌گیرند شامل: شخصیت، آموزش و انضباط. بعد شخصیت به اعتقادات معلم درباره شخصیت دانش‌آموزان است و در برگرنده اقداماتی است که به وسیله معلم انجام می‌شود و به رشد فردی دانش‌آموز کمک می‌شود. بعد آموزش شامل همه اقداماتی است که معلم در رابطه با فعالیت‌های یادگیری کلاس درس، فضا و استفاده از زمان انجام می‌دهد. در نهایت بعد انضباط شامل اقداماتی است که معلم انجام می‌دهد تا استانداردهای مناسب رفتار در کلاس درس را ایجاد کند (دجایچیچ و ستوجیل‌جکویچ^{۱۰}، ۲۰۱۱). شیوه‌های آموزشی و رفتار معلمان، به عنوان بخشی از مدیریت کلاس درس، می‌تواند در نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تاثیرگذار باشد (طاهری، دلاور،

¹ . Emmwr & Stough

² . Brophy

³ . Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner

⁴ . Soar & Soar

⁵ . Torff & Sessions

⁶ . Wang, Haertel, & Walberg

⁷ . Marzano & Marzano

⁸ . Rag

⁹ . Martin & Baldwin

¹⁰ . Djigic & Stojiljkovic

قدم پور و فرخی، ۱۳۸۹). به همین دلیل امروزه، بیش تر معلمان از روش تدریس یادگیرنده محور استفاده کرده و در تصمیم گیری های مربوط به درس با دانش آموزان مشورت می کنند و سعی دارند تا رابطه ای دوستانه با آن ها برقرار نمایند، محیط کلاس برای دانش آموزان جذاب و خوش آیند بوده و آن ها بدون داشتن تنش و ترس از برخورد نامناسب معلم، می توانند در بحث های کلاسی شرکت کنند. هم چنین تامسون (۱۹۹۳) در پژوهش خود نشان داد که روش های آموزشی معلمان در احساسات و اعتقادات دانش آموزان تأثیر دارد. به علاوه، ساری و کیخایی جوان (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که روش تدریس حل مسئله در بهبود نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه تأثیر مثبت دارد. بنابراین، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به میزان زیادی می تواند تحت تأثیر صلاحیت حرفه ای معلمان در کلاس درس قرار گیرد. استفاده از راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع به عنوان اصلی ترین کارکردهای شغلی معلمان را نیز می توان از نمودهای بارز صلاحیت حرفه ای معلمان در کلاس درس به شمار آورد که تأثیر فراوانی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. از این رو طراحی راهبردهای آموزشی و انضباطی در کلاس درس می تواند معلمان را در مدیریت کلاس مؤثرتر یاری دهد و هم چنین، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد.

راهبردهای آموزشی را می توان تعیین کننده نوع وظایف معلم که زمینه ساز فعالیت های دانش آموزان در کلاس درس است، تعریف نمود (مریل^۱، ۲۰۰۰). هم چنین به اعتقاد مریل (۲۰۰۰)، یک راهبرد آموزشی شامل ساختار دانش، ارائه، کشف و راهنمایی یادگیرنده می باشد. شرایط محیط کاری باید یاری کننده معلمان در امر آموزش باشد و خود معلمان نیز باید دارای توانایی های خاصی باشند تا بتوانند وظیفه خود را به بهترین صورت به انجام برسانند. به همین دلیل امروزه، بیش تر معلمان از روش تدریس یادگیرنده محور استفاده کرده و در تصمیم گیری های مربوط به درس با دانش آموزان مشورت می کنند و سعی دارند تا رابطه ای دوستانه با آن ها برقرار نمایند، محیط کلاس برای دانش آموزان جذاب و خوش آیند بوده و آن ها بدون داشتن تنش و ترس از برخورد نامناسب معلم، می توانند در بحث های کلاسی شرکت کنند. مینگ^۲ (۲۰۰۷)، نیز انضباط را یکی از جنبه های بسیار مهم در اثربخشی مدیریت کلاس

^۱ . Meril

^۲ . Ming

درس می‌داند (به نقل از رضوانی، کاظمی، علایی، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها نشان داده است که به کارگیری راهبردهای انضباطی بیهوده و بی‌اثر و یکسان، نگرش‌های منفی در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد. نمونه‌ای از راهبردهای انضباطی بی‌اثر عبارتند از: قوانین مبهم و غیرقابل اجرا (دویل^۱، ۱۹۸۶؛ گاتفردسون و گاتفردسون^۲، ۱۹۸۵)، نادیده گرفتن سوء رفتار دانش‌آموزان (امر^۳، ۱۹۸۲؛ اورستون^۴، ۱۹۸۵)، پاسخ متناقض به سوء رفتار دانش‌آموزان (گاتفردسون و گاتفردسون، ۱۹۸۵)، مجازات بیش از حد یا تشویق بدون حمایت (کاتون و ساوارد^۵، ۱۹۸۲) و تنبیه بدنی (دویل، ۱۹۸۶). از این رو، برقراری ارتباط مؤثر و مثبت با دانش‌آموزان و مدیریت کلاس باعث تسهیل امر آموزش و کاهش رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان می‌شود. جو کلاس در هر شرایط بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، مطالعه، تحصیل و حتی خودپنداری آن تأثیر می‌گذارد (کدیو ۱۳۸۵).

بنابراین، در این پژوهش بر آن شدیم تا به بررسی تأثیر راهبردهای آموزشی شامل؛ راهبرد محوریت دانش‌آموز (فعال‌سازی شناختی)، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم (معلم محوری)، راهبرد کنترل فرآیند آموزش و راهبرد آماده‌سازی؛ و راهبردهای انضباطی شامل؛ راهبرد قیمی (مستقیم)، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیرمستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیرکلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع؛ بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بپردازیم. در نتیجه هدف از انجام این پژوهش، پاسخ‌گویی به این سؤال پژوهشی بود که آیا راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تأثیر دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات شبه آزمایشی بوده و طرح پژوهشی مورد استفاده در این پژوهش، طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه‌های مقایسه است. طرح‌های شبه آزمایشی به طرح‌های

1 . Doyle
2 . Gottfredson & Gottfredson
3 . Emmer
4 . Evertson
5 . Cotton & Savard

آزمایشی گفته می‌شود که در آن‌ها نتوان از انتساب تصادفی استفاده کرد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰).

گروه آزمایشی (E)	T_1	X	T_2
گروه کنترل (C)	T_1	-	T_2

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم، سال تحصیلی ۹۴-۹۳ در شهر چابهار (استان آذربایجان غربی) بود که تعداد ۴ کلاس (دو کلاس پسرانه و دو کلاس دخترانه) به عنوان نمونه آماری پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به صورت تصادفی انتخاب شدند. جایگزینی کلاس‌های انتخابی به صورت گروه آزمایش شامل یک کلاس دخترانه و یک کلاس پسرانه هر کدام به تعداد ۳۰ نفر و گروه کنترل شامل یک کلاس دخترانه و یک کلاس پسرانه هر کدام به تعداد ۳۰ نفر انجام شد. برای گردآوری اطلاعات در این پژوهش از پرسشنامه تجدیدنظر شده نگرش نسبت به مدرسه^۱ استفاده شد. فرم اولیه این پرسشنامه که شامل ۴۵ سؤال بود، توسط مک کوچ و سیگل (۲۰۰۱) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳) در فرم تجدیدنظر شده SAAS-R پس از بررسی‌های مختلف، ۴۳ سؤال تهیه کردند و درباره پایایی و روایی این پرسشنامه تحلیل‌های مختلفی انجام دادند که پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ سؤال باقی ماند (مصرآبادی، ۱۳۸۹). این پرسشنامه دارای پنج عامل ادراک خود تحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش/ خود نظم‌دهی می‌باشد. مصرآبادی (۱۳۸۹) پایایی هر یک از مؤلفه‌های این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۹۳، ۰/۹۲، ۰/۷۳ و ۰/۸۹ و ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۹۱ به دست آورد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه نگرش نسبت به مدرسه ۰/۹۰ به دست آمد. پژوهشگر برای اجرای این پژوهش از معلمانی استفاده نمود که سابقه تدریس تقریباً یکسانی (۷ تا ۱۰ سال) برخوردار بودند تا تجربه کاری تأثیری بر چگونگی اعمال متغیر مستقل نداشته باشد. روش اجرای پژوهش نیز شامل مراحل یا گام‌های زیر بود:

^۱ . The School Attitude Assessment Survey

گام اول؛ انتخاب گروه‌ها (کنترل و آزمایش): برای این منظور یک دبیرستان پسرانه و یک دبیرستان پسرانه انتخاب شدند. از هر مدرسه نیز دو کلاس به صورت تصادفی به عنوان گروه کنترل و آزمایش به صورت تصادفی جایگزین شدند.

گام دوم؛ برگزاری جلسه توجیهی برای معلمان کلاس‌های آزمایش مربوطه که شامل دبیران فیزیک، ریاضی برای گروه آزمایش و دبیران ادبیات و شیمی برای گروه کنترل بود.

گام سوم؛ بعد از انتخاب گروه‌های آزمایش و کنترل و قبل از کاربردی متغیر مستقل، پیش‌آزمون نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه در یک جلسه‌ای ۴۵ دقیقه‌ای برای هر گروه اجرا شد.

گام چهارم؛ برای کاربردی متغیر مستقل که به مدت ۴۵ روز به طول انجامید از معلمان مربوطه خواسته شد تا در امر آموزش و برقراری انضباط در کلاس راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوعی را در کلاس اجرا کنند. راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد عظیم‌پور (۱۳۹۳) بود که راهبردهای آموزشی شامل راهبرد محوریت دانش‌آموز (فعال‌سازی شناختی)، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم (معلم محوری)، راهبرد کنترل فرآیند آموزش و راهبرد آماده‌سازی؛ و راهبردهای انضباطی شامل راهبرد قیمی (مستقیم)، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیرمستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیرکلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع بود. در ضمن هیچ‌گونه اطلاعاتی از راهبردهای آموزشی و انضباطی مورد توجه پژوهشگر در اختیار معلمان گروه کنترل گذاشته نشد و آنان طبق روال معمول به تدریس و برقراری انضباط در کلاس خود اقدام نمودند.

گام پنجم؛ بعد از اتمام زمان پیش‌بینی شده برای کاربردی متغیر مستقل، پس‌آزمون نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه در یک جلسه‌ای ۴۵ دقیقه‌ای برای هر گروه اجرا شد.

یافته‌ها

در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار نمرات سنجش نگرش به مدرسه و مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود نمرات دانش‌آموزان در سنجش نگرش آنان به مدرسه و مؤلفه‌های نگرش نسبت به معلم و

کلاس، انگیزش / خود نظم دهی، نگرش نسبت به مدرسه، ادراک خود تحصیلی و ارزش گذاری هدفها در پس آزمون گروه آزمایش نسبت به پیش آزمون همان گروه تغییراتی را نشان می دهد. برای اطمینان از معنادار بودن این تغییرات از دو آزمون تحلیل واریانس تک متغیره (جدول ۲) و تحلیل واریانس چند متغیره (جدول ۳) استفاده شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات نگرش به مدرسه و مؤلفه های آن در گروه کنترل و آزمایش

گروه	آزمون	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
گروه آزمایش	نگرش نسبت به معلم و کلاس	۳۲/۰۸	۷/۸۷	۳۵/۴۱	۶/۷۰
	انگیزش / خود نظم دهی	۴۸/۸۹	۷/۹۶	۴۹/۷۰	۷/۷۰
	نگرش نسبت به مدرسه	۲۱/۵۰	۹/۷۶	۲۲/۵۰	۹/۵۵
	ادراک خود تحصیلی	۳۱/۲۱	۴/۸۷	۳۱/۸۱	۴/۸۰
	ارزش گذاری هدفها	۲۵/۸۰	۵/۷۱	۳۰/۸۰	۴/۸۷
	سنجش نگرش به مدرسه (کل)	۱۷۲/۴۴	۲۶/۷۸	۱۸۸	۲۴/۷۱
گروه کنترل	نگرش نسبت به معلم و کلاس	۳۱/۸۵	۶/۲۰	۳۲/۸۳	۶/۱۸
	انگیزش / خود نظم دهی	۴۸/۲۱	۷/۱۹	۴۷/۲۸	۷/۲۴
	نگرش نسبت به مدرسه	۱۹/۲۳	۷/۵۴	۱۹/۷۶	۷/۳۷
	ادراک خود تحصیلی	۲۹/۳۲	۵/۴۶	۳۰/۸۳	۵/۵۶
	ارزش گذاری هدفها	۲۵/۷۹	۶/۶۷	۲۶/۷۸	۶/۹۲
	سنجش نگرش به مدرسه (کل)	۱۷۱/۵۲	۲۶/۵۶	۱۷۳/۵۳	۲۶/۶

هم چنین نتایج تحلیل واریانس تک متغیره (جدول ۲) نشان داد، مقدار F به دست آمده ۹/۵۳ است که سطح معنی داری این مقدار با درجه ی آزادی ۱ و ۱۱۸ کمتر از ۰/۰۵ می باشد (۰/۰۰۳). $F(1,118) = 9.53$ ، $P = 0.003$. بنابراین می توان گفت تفاوت میانگین نمرات سنجش نگرش نسبت به مدرسه در دو گروه کنترل و آزمایش معنادار است، به طوری که بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس به طور معناداری باعث افزایش نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه می شود. با توجه به مجذور اتا مقدار این تاثیر ۱۲ درصد می باشد (جدول ۲).

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس جهت بررسی تأثیر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع بر نگرش

دانش آموزان نسبت به مدرسه

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	مجذور اتا
بین گروهی	۶۲۷۸/۵۳	۱	۶۲۷۸/۵۳	۹/۵۳	۰/۰۰۳	۰/۱۲
خطا	۷۷۳۰/۹۳	۱۱۸	۶۵۸/۷۳			
کل	۴۰۰۵۲۰۰	۱۲۰				

برای بررسی تأثیر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع بر مؤلفه‌های سنجش نگرش نسبت به مدرسه از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد مقدار لامبدای ویلکز^۱ با $0/88$ و مقدار $F=3/16$ از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ($P \leq 0/05$). بنابراین گروه‌های آزمایش و کنترل حداقل در یکی از مؤلفه‌های نگرش نسبت به مدرسه (نگرش نسبت به معلم و کلاس، انگیزش / خود نظم دهی، نگرش نسبت به مدرسه، ادراک خود تحصیلی و ارزش گذاری هدف‌ها) با یکدیگر تفاوت معناداری دارند. در ادامه برای پی بردن به این که تأثیر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع بر کدام یک از مؤلفه‌های نگرش به مدرسه معنادار است و هم‌چنین مقایسه شدت تأثیرات، نتایج آزمون F در تحلیل واریانس چند متغیره آورده شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره تأثیر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع بر مؤلفه‌های نگرش

		به مدرسه					
منبع تأثیر	متغیر وابسته	SS	df	MS	F	P	
گروه	نگرش نسبت به معلم و کلاس	۲۰۰/۲۰	۱	۲۰۰/۲۰	۴/۸۲	۰/۰۳	
	انگیزش / خود نظم دهی	۱۷۵/۲۰	۱	۱۷۵/۲۰	۳/۱۳	۰/۰۷	
	نگرش نسبت به مدرسه	۲۲۴/۱۳	۱	۲۲۴/۱۳	۳/۰۸	۰/۰۸	
	ادراک خود تحصیلی	۲۹/۰۰۸	۱	۲۹/۰۰۸	۱/۰۷	۰/۳	
	ارزش گذاری هدف‌ها	۴۸۴/۰۰۸	۱	۴۸۴/۰۰۸	۱۳/۵۱	۰/۰۰۱	

با توجه به نتایج جدول ۳، در مؤلفه‌های نگرش نسبت به معلم و کلاس و ارزش گذاری هدف‌ها، مقدار F به دست آمده به ترتیب $4/82$ و $13/51$ می‌باشد که از لحاظ آماری معنادار است ($P \leq 0/05$). ولی در سایر مؤلفه‌های انگیزش / خود نظم دهی، نگرش نسبت به مدرسه و ادراک خود تحصیلی، مقدار F به دست آمده به ترتیب $3/13$ ، $3/08$ و $1/07$ می‌باشد که هیچ کدام از لحاظ آماری نیز معنادار نشده‌اند ($P \geq 0/05$). بنابراین می‌توان گفت تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های نگرش نسبت به معلم و کلاس و ارزش گذاری هدف‌ها در پس آزمون دو گروه کنترل و آزمایش معنادار است به طوری که بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع بر نگرش دانش آموزان نسبت به معلم و کلاس و ارزش گذاری هدف‌های آنها تأثیر گذار بوده است. هم‌چنین می‌توان نتیجه گرفت تفاوت میانگین نمرات مؤلفه‌های انگیزش / خود نظم دهی، نگرش نسبت به مدرسه و ادراک خود تحصیلی در پس آزمون دو گروه کنترل و آزمایش

^۱ . Wilks' Lambda

معنادار نیست به طوری که بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع بر انگیزش / خود نظم‌دهی، نگرش نسبت به مدرسه و ادراک خود تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذار نبوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

کلاس درس به عنوان سازمانی رسمی درصدد تحقق اهداف آموزشی و تربیتی است. معلمان در کلاس درس مسئول ایجاد نظم و آرامش، استفاده از منابع و مواد کمک آموزشی، استفاده از راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی هستند. انجام این فعالیت‌ها مستلزم مدیریت کردن کلاس درس و استفاده از راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوعی در کلاس درس می‌باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه انجام گرفت. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس از جمله؛ راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم (معلم محوری)، راهبرد کنترل فرآیند آموزش و راهبرد آماده‌سازی؛ و راهبردهای انضباطی شامل راهبرد مستقیم، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیرمستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیرکلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع؛ به طور معناداری باعث افزایش نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه می‌شود.

بررسی‌های برلینر^۱ (۱۹۸۸) درباره فعالیت‌های معلمان در کلاس‌های درس نشان داد که معلمان بخش جالب توجهی از فعالیت‌های مرتبط با کارکرد طراحی، سازماندهی، نظارت و کنترل را انجام می‌دهند. مطالعات گود و برافی (۱۹۹۵) نشان داد که کلاس‌هایی که معلمان آن‌ها را به خوبی طراحی و سازماندهی کرده‌اند اثربخشی بالاتری دارند. به نظر ناگومارا (۲۰۰۰) موقعیت هر کلاس درس در نهایت با میزان مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری مشخص می‌شود و این امر مستلزم رهبری در کلاس درس است. بنابراین، هرگونه موفقیت و پیشرفتی در سطح کلاس درس تا حدودی نشانه تحقق رهبری در کلاس درس است که به وسیله معلمان انجام می‌شود. ناگومارا (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که معلمان برای مشارکت اولیا و دانش‌آموزان در

^۱ . Berliner

فرایند یاددهی - یادگیری تلاش جالب توجهی را انجام می‌دهند، به نظر این پژوهشگران، توجه به تغییر، پذیرش دانش‌آموزان، گوش دادن به نظرات دانش‌آموزان، تعیین رسالت برای کلاس درس و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی نشانه رهبری در کلاس درس است که کم و بیش در کلاس‌های درس انجام می‌شود. هم‌چنین، مطالعات رابرت شوب (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که احترام به دانش‌آموزان، شناسایی نقاط قوت دانش‌آموزان و تقدیر از دانش‌آموزان نشانه رهبری کلاس درس است که معلمان معمولاً برای تحقق آن‌ها تلاش‌های جدی به عمل می‌آورند. هم‌چنین یافته‌های پژوهش طاهری و همکاران (۱۳۸۹) نشان داد شیوه‌های آموزشی و رفتار معلمان هم می‌تواند در نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تاثیرگذار باشد. هم‌چنین تامسون (۱۹۹۳) در پژوهش خود نشان داد که روش‌های آموزشی معلمان در احساسات و اعتقادات دانش‌آموزان تأثیر دارد. به علاوه، ساری و کیخایی جوان (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که روش تدریس حل مسئله در بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تأثیر مثبت دارد.

هم‌چنین، نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس بر مؤلفه‌های نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم و کلاس و ارزش‌گذاری هدف‌های آنها تأثیر گذار است ولی بر مؤلفه‌های انگیزش / خود نظم‌دهی، نگرش نسبت به مدرسه و ادراک خود تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری نداشت. در این رابطه می‌توان گفت، دانش‌آموزان وقتی موضوع درس را لذت‌بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز کرده و هدف تکلیف‌مداری را دنبال خواهند کرد. نگرش افراد در مورد تحصیل و مدرسه در انتخاب اهداف مؤثر است. دانش‌آموزان زمانی در کلاس احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند می‌توانند در کلاس فعالانه درگیر شده و در تصمیم‌گیری‌های آن شرکت کنند. وقتی دانش‌آموز احساس کند معلم هر لحظه قصد ارزیابی وی را دارد، احساس ایمنی نکرده و در نتیجه جوّی تنش‌زا فراهم خواهد آمد (گالوی و ادواردز، ۱۹۹۲؛ به نقل از حسینی نسب و میکاییلی منبع، ۱۳۷۷).

معلمان محیط‌های مؤثر آموزشی را به وجود می‌آورند و آموزش را تحقق می‌بخشند. آن‌ها نقش بسیار مهمی در ایجاد انگیزش و اهمیت تکلیف در یادگیرندگان دارند. از آن‌جا که امروزه، بیش‌تر معلمان از روش تدریس یادگیرنده محور استفاده کرده و سعی می‌شود در تصمیم‌گیری -

های مربوط به درس با دانش‌آموزان مشورت کنند و رابطه‌ای دوستانه با آن‌ها برقرار نمایند، محیط کلاس برای دانش‌آموزان جذاب و خوش‌آیند بوده و آن‌ها بدون داشتن تنش و ترس از برخورد نامناسب معلم، می‌توانند در بحث‌های کلاسی شرکت کنند. نظارت و کنترل، به عنوان متمم سایر کارکردها و تضمین‌کننده اجرای برنامه‌های آموزشی، بیش از پیش مورد توجه معلمان است. از طرفی معلمان در هر وضعیتی نمی‌خواهند کنترل کلاس را از دست بدهند. شاید به همین دلیل به کارکرد کنترل و حفظ اقتدار خود بیش از دیگر کارکردها توجه می‌کنند. از طرف دیگر بخش عمده‌ای از تعاریف مدیریت کلاس درس این مفهوم را با کنترل مترادف می‌داند (صمدی و همکاران، ۱۳۸۷). به نظر راگ (۱۹۸۹) هر گونه فعالیت اجتماعی و از جمله فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس درس مستلزم کنترل از طریق تنظیم و تدوین قواعد و مقررات است. او معتقد است زندگی اجتماعی بدون قواعد و مقررات و کنترل غیر ممکن است. با وجود این بعضی از قوانین روشن و واضح و بعضی تلویحی و مبهم هستند و لذا، هر چه معلمان در بیان صریح قواعد و مقررات و ارتباط اثربخش با دانش‌آموزان بیش‌تر تلاش کنند به کنترل کلاس کمک بیش‌تری کرده‌اند.

گود و برافی (۱۹۹۵) معتقدند آگاهی و هوشیاری معلم نسبت به کل کلاس، به کارگیری علامت‌های مشخص و تعریف شده به منظور جلب توجه دانش‌آموزان، نگهداری فعالیت‌های کلاسی در یک حالت زنده، فعال و شاداب و ایجاد تنوع در فعالیت‌های کلاسی در کنترل دانش‌آموزان مؤثر است. بهرنگی (۱۳۸۰)؛ به نقل از ازاجسون و گال، حمزه و محمدی (۱۳۸۲)؛ به نقل از فونتانا، وهاشمیان (۱۳۸۱)، به نقل از بت ریس و فنی‌مور، تدوین قواعد و مقررات مشخصی را برای کنترل کلاس درس لازم می‌دانند. امینی (۱۳۸۰)، به نقل از آندرسون، لورین) معتقد است، فعالیت‌های معلمان را در انجام کارکرد کنترل می‌توان به فعالیت‌های بازدارنده و واکنش تقسیم کرد. فعالیت‌های بازدارنده، شامل تدوین مقررات و استفاده از رفتارهای خاص دو عامل مهم بازدارندگی محسوب می‌شوند، و برخوردهای مستقیم و جدی یا بی‌نظمی‌ها فعالیت واکنشی تلقی می‌شود. پژوهش‌های گود و برافی (۱۹۹۵) نشان داد که اثربخشی کلاس-هایی که بهتر مدیریت می‌شدند بیش‌تر از کلاس‌هایی بود که کارکردهای مدیریت را به خوبی انجام نمی‌دادند. به نظر این صاحب‌نظران کلاس‌های درسی که کارکردهای مدیریت کلاس درسی را انجام می‌دادند کلاس‌هایی جذاب، وظیفه‌مدار و سازمان یافته بودند که در جهت تحقق

اهداف آموزشی تلاش می‌کردند. در این کلاس‌ها رابطه معلم و شاگرد مثبت و مبتنی بر احترام متقابل است و انتظارات آموزشی از شاگردان شفاف بوده و ساختار مناسبی برای تحقق انتظارات پیش‌بینی و فراهم شده است.

بنابراین، با توجه به نتایج حاصل شده می‌توان گفت استفاده از راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع می‌تواند باعث افزایش نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه شود. با توجه به این که روش واحدی برای تدریس و مدیریت کلاس درس از سوی متخصصان تعلیم و تربیت پیشنهاد نشده است و بیش‌تر متخصصان این حوزه بر تلفیق و ترکیب این راهبردها تأکید دارند، پیشنهاد می‌شود معلمان در کلاس‌های درس از راهبردهای متنوع آموزشی و انضباطی در کلاس درس استفاده کنند که خود باعث افزایش نگرش آن‌ها به مدرسه می‌شود و آن‌ها نگرش و عاطفه مثبت‌تری به مدرسه خواهند داشت. همان‌طور که نتایج این پژوهش نشان داد این تأثیرگذاری بر مؤلفه‌های نگرش نسبت به معلم و کلاس درس و ارزش‌گذاری هدف‌ها بیش‌تر است. هم‌چنین، پیشنهاد می‌شود که اثربخشی راهبردهای متنوع آموزشی و انضباطی در مقایسه با روش‌های دیگر آموزشی و بازده‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری دیگر فراگیران مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- اچسون، ا. کیت، و مردیت، دامین گال. (۱۳۸۰). **نظارت راهنمایی و تعلیماتی، کاربرد فنون کلینیکی در نظارت و راهنمایی، کارورزی و آموزش‌های پیش و ضمن خدمت**. (ترجمه: محمد رضا بهرنگی)، تهران: کمال تربیت.
- اولیوا، پیترو. اف. (۱۳۷۹). **نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس امروز**. (ترجمه: غلامرضا احمدی و سعیده شهابی)، اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- آندرسون، لورین دبلیو. (۱۳۸۰). **افزایش اثربخشی معلمان در فرایند تدریس**. (ترجمه: محمد امینی)، تهران: مدرسه.
- بت ریس، اس. فنی مور. (۱۳۸۱). **مدیریت کلاس درس مبتنی بر دانش آموز محوری**. (ترجمه: کیانوش هاشمیان)، تهران: دانشگاه الزهراء.
- حسینی نسب، سید داود و میکائیلی منبع، فرزانه. (۱۳۷۷). ادراک دانش‌آموزان از محیط روانشناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنان. **مجله علوم تربیتی و روانشناسی**، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳، (۵)، ۷۲-۵۵.

خجسته مهر، رضا. عباس پور، ذبیح اله. کرای، امین. کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان. **مجله‌ی روانشناسی مدرسه**، ۱(۱)، ۲۷-۴۵.

رضائی، سیده گل افروز. کاظمی، یحیی. علایی، حبیبه. (۱۳۹۱). رابطه‌ی منبع کنترل دانش آموزان با گرایش آنها به انواع سبک‌های انضباطی معلمان. **فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، ۴ و ۲: ۹۸-۸۳.

ساری، زهرا. و کیخایی جوان، مهدی. (۱۳۹۳). تأثیر روش تدریس حل مسئله بر عزت نفس، نگرش نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان، **اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، بصورت الکترونیکی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار**.

سرمد، زهره، و بازرگان، عباس، و حجازی، الهه. (۱۳۹۰). **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**. تهران: آگاه.

صمدی، پروین. رجایی پور، سعید. آقا حسینی، تقی. فلاوندی، حسن. (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش براساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. **اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۴(۲۱): ۱۷۶-۱۵۵.

طاهری، ژواله. دلاور، علی. قدم پور، عزت الله. فرخی، نورعلی. (۱۳۸۹). عوامل موثر در الگوی مناسب باورهای انگیزشی دانش آموزان دبیرستانی در شهر تهران. **مجله‌ی اصول بهداشت روانی**، ۱۲(۴): ۶۷۳-۶۶۲.

عظیم پور، احسان. (۱۳۹۳). **تبیین راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان براساس نظریه خودتعیین‌گری**. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز.

فونتانا، دیوید. (۱۳۸۲). **کنترل کلاس**. (ترجمه: ساده حمزه و مجید محمدی)، تهران: رشد.

کدیور، پروین. (۱۳۸۵). **روان‌شناسی تربیتی**، تهران، سمت.

مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۹). **هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدید نظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. علوم تربیتی**، ۳(۲): ۱۲۰-۱۰۷.

نیکدل، فریبرز. کدیور، پروین. فرزاد، ولی‌اله. عربزاده، مهدی. کاووسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. **فصلنامه روانشناسی کاربردی**، ۶(۲۱): ۱۱۹-۱۰۳.

Berliner, D. C, (1988). **The development of expertise in pedagogy**. New York, Longman.

Brophy, J. (2006). **History of research on classroom management**. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), **Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cotton, K., and Savard, W. G. (1982). **Student Discipline and Motivation: Research Synthesis**. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. **Journal of Teacher Education**, 39(3), 25-31.
- Doyle, W. (1986). **Classroom Management Techniques**. In Strategies to Reduce Student Misbehavior, edited by Oliver C. Moles. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, 11-31.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. **Social and Behavioral Sciences**, 29, 819 – 828.
- Emmer, E. T. (1982). **Management Strategies in Elementary School Classrooms**. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education.
- Emmer, E. T., Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. **Educational Psychologist**, 36, 103-112.
- Evertson, C. M. (1985). Training Teachers in Classroom Management: An Experimental Study in Secondary School Classrooms. **Journal of Educational Research**. 79(1). 51-58.
- Gottfredson, G. D., and Gottfredson, D. C. (1985). **Victimization in Schools**. New York: Plenum Press.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1995). **Teacher Student Relationship**. New York, Holt Rinehart & Winston.
- Guay, F. Ratell, C. F. Roy, A. & litalien, D. (2010). Academic self – Concept, autonomous academic motivation and academic achievement: mediating and additive effects. **Learning and individual differences Journal**, 20: 644-653.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. **Review of Educational Research**, 70, 151-179.
- Leung, J.P., & Leung, K., (1992). Life satisfaction, self-concept and relationship with parents in adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, 21, 653-665.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. **American Educational Research Journal**, 34, 691-720.
- McCoach, D.B., & Siegle, D., (2003). The school attitude assessment survey revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. **Educational and Psychological Measurement**, 63(3), 414-429.
- McCoach, D.B., & Siegle, D., (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. **Academic Exchange Quarterly**, 5(2) 71-76.
- Merrill, M. D. (2000). **Instructional strategies that teach**. CBT Solutions, November/December, 1-11.

- Marzano, R. J., Marzano, J. S. (2003). Key to classroom management. **Educational leadership**, 24, 1-13.
- Majoribanks, K., (2002). The predictive validity of an attitude toward school scale in relation to children's academic achievement. **Educational and Psychological Measurement**, 52, 201- 211.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. **British Journal of Educational Psychology**, 81, 59-77.
- Martin, K. Goldwasser, M. and Harris, E. (2015). Developmental Education's Impact on Students' Academic Self-Concept and Self-Efficacy. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, 0(0): 1-14.
- Mason, B. (2008). **Passing CAHSEE but failing math and English: what best predicts high school classroom achievement?** A Dissertation Presented To Doctor of Education, University of Southern California.
- Torff, B., Sessions, D. N. (2005). Principals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness. **Journal of Educational Psychology**, 97, 530-537.
- Thompson, K. M. (1993). **Geometry Students' Attitudes toward Mathematics: An Empirical Investigation of Two Specific Curricular Approaches** (Unpublished Master Thesis). California State University Dominguez Hills, USA.
- Weiner, J. B. (1992). **Psychological disturbance in adolescence** (2nded.). New York: John Wiley.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. **Review of Educational Research**, 63(3), 249-294.

