

اثر بخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر سبادهای انگیزشی و هیجانی: رابطه معلم-شاگرد و هیجانات تحصیلی

طاهره حیدری لغب، علی اکبر امین بیدختی^{۱*}، سیاوش طالع پسند^۲

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|---|---|
| تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۹ | هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی برنامه آموزش معلمان در راهبردهای مدیریت کلاس درس بر پیامدهای هیجانی و انگیزشی دانش‌آموزان بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان دارای سابقه زیر ۱۰ سال و دانش‌آموزان کلاس‌های درس آنها در دوره دوم (پایه‌های چهارم تا ششم) مدارس ابتدایی شهر سمنان در سال تحصیلی (۹۸-۹۷) بود. شرکت‌کنندگان در برنامه مداخله، ۴۰ نفر از معلمان و دانش‌آموزان کلاس درسشان بودند که به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند و به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. برنامه مداخله آموزش مدیریت کلاس برای معلمان گروه آزمایش طی ۱۵ جلسه دوساعته اجرا شد و معلمان گروه کنترل برنامه مدیریت سنتی را اجرا کردند. همه دانش‌آموزان در کلاس‌های درس هر دو گروه آزمایش و کنترل پرسش‌نامه ارتباط معلم-شاگرد مورای و زویچ (۲۰۱۰) و پرسش‌نامه هیجان تحصیلی پکران (۲۰۰۶) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس اندازه‌های تکراری چند متغیری با کمک نرم‌افزار spss ₂₁ انجام شد. یافته‌ها نشان داد که توانمندسازی معلمان در مدیریت کلاس درس، نقش مهمی در بهبود مهارت‌های ارتباطی معلم و دانش‌آموز و افزایش هیجانات تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان دارد. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود دوره‌های مهارت‌های مدیریت مؤثر کلاس درس در برنامه‌های آماده‌سازی معلمان گنجانده شود. |
| تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۳ | |
| نوع مقاله: پژوهشی | |
| واژگان کلیدی | |
| آموزش معلمان، رابطه معلم-شاگرد، مدیریت کلاس درس، هیجانات تحصیلی | |

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

tahereheidari@laghab@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. aliaminbeidokhti@semnan.ac.ir

Stalepasand@semnan.ac.ir

۳. دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

* این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته مدیریت آموزشی دانشگاه سمنان است.

مقدمه

امروزه یکی از بنیادی‌ترین فعالیت‌های مربوط به آموزش، پاسخ به این پرسش است که آیا معلمان از مهارت مدیریت مؤثر کلاس درس^۱ برخوردارند؟ 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 آموزش ببینند که نه تنها یک آموزش‌دهنده باشند، بلکه یک مدیر مؤثر برای کلاس درسشان نیز باشند (سانلی^۲، ۲۰۱۹). فراهم کردن محیط یادگیری مؤثر^۳ شامل راهبردهایی است که معلم جهت خلق تجارب کلاسی مثبت و سازنده، افزایش همکاری و مشارکت دانش‌آموزان و کاهش رفتارهای مخرب آنها به کار می‌برد و بیشتر با عنوان مدیریت کلاس درس از آن یاد می‌شود (اسلاوین^۴، ۲۰۱۸). دو مجموعه راهبرد وجود دارند که معلمان برای اداره کلاس درس خود به آنها نیازمندند: راهبردهای کنشی یا پیشگیرانه^۵ که از وقوع رفتارهای مخرب جلوگیری می‌نمایند و راهبردهای واکنشی^۶ که برای پاسخ به مشکلات رفتاری مشاهده‌شده در کلاس درس به کار گرفته می‌شوند. در مدیریت مؤثر کلاس درس، راهبردهای پیشگیرانه کارآمدی بیشتری نسبت به راهبردهای واکنشی دارند و موجب ارتقای رفتارهای مطلوب شده و از بروز بسیاری از رفتارهای مزاحم در کلاس پیشگیری می‌کنند. افزون بر آن، جو کلاس درس را تقویت نموده و روابط مثبتی را بین معلم و شاگردان ایجاد می‌کند (کوک، لایتون، فیات، لارسون، دیاکوس، اسلمرود، هولند، تایر و رینشاو^۷، ۲۰۱۸) و به شکل مثبت می‌توانند بر یادگیری کل دانش‌آموزان کلاس تأثیر بگذارند (کلیر، بهر، کوچ و دیلاک^۸، ۲۰۱۸).

یکی از عوامل مهمی که بر مدیریت رفتار در کلاس درس تأثیر می‌گذارد، مدیریت هیجان توسط معلم است. معلمی که هیجانات خوبی دارد، قادر خواهد بود مثبت بیندیشد و موگلد باشد.

-
1. Effective classroom management
 2. Sanli
 3. Effective Learning Environment
 4. Slavin
 5. Proactive Strategies
 6. Responsive Strategies
 7. Cook, layton, Fiat, Larson, Daikos., Slemrod, Holland, Thayer, & Renshaw
 8. Clair, Bahr, Quach & LeDuc

توانایی معلم در مدیریت هیجان‌ات خود، او را قادر خواهد ساخت تا با به‌کارگیری راهبردهایی که بر تغییر احساسات یا حل مسئله متمرکز شده‌اند، احساسات و هیجان‌ات دانش‌آموزان را نیز مدیریت کند (والنتی، متترینو و لورنکو^۱، ۲۰۱۸). تدریس هیجان‌انگیز، یکی از ویژگی‌های کلیدی آموزش مؤثر است؛ معلمانی که با استفاده از راهبردهای صحیح، ارتباطی لذت‌بخش را بین خود و دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند، بر هیجان‌ات مثبت دانش‌آموزان خود اثر گذاشته و همین امر زمینه‌ساز درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌کند (فرینزل، بکر-کرتز، پکران، گوئنز و لوتکه^۲، ۲۰۱۷). بررسی چنین تبدلات هیجانی در کلاس درس، کلیدی برای درک پویایی یادگیری در برخی از کلاس‌هاست که نسبت به دیگر کلاس‌ها عملکرد بهتری دارند (رنینگر و هیدی^۳، ۲۰۱۶). انتقال هیجان‌ات در بهترین حالت می‌تواند تعاملات اجتماعی را تسهیل کند و نزدیکی عاطفی را به‌همراه آورد (آنتیلا، پیهالتو، پیتراین و سویی^۴، ۲۰۱۸).

بدون ایجاد یک رابطه خوب و اثرگذار، یادگیرندگان ممکن است در برابر قوانین و رویه‌ها مقاومت کنند و پیامدهای ناگوار انضباطی را متحمل شوند. رابطه باکیفیت معلم-دانش‌آموز از یادگیری بلندمدت دانش‌آموز حمایت می‌کند. ابعاد رابطه باکیفیت معلم-دانش‌آموز، اعتماد یا حمایت^۵، ارتباط^۶ و از خودبیگانگی^۷ می‌باشد (مورای و زوویچ^۸، ۲۰۱۰). ایجاد رابطه مثبت بین معلم-دانش‌آموز می‌تواند عاملی محافظت‌کننده در برابر ناامیدی و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان از جمله از خودبیگانگی آنان باشد. به‌ویژه آن دسته از دانش‌آموزانی که با والدین خود روابط مناسب ندارند، از خودبیگانگی از مهم‌ترین مشکلاتی است که در طی تحصیل با آن روبه‌رو می‌شوند. این بحران به تجربه انزوا از یک گروه و یا فعالیتی گفته می‌شود که انتظار می‌رود فرد در حالت عادی با آن گروه احساس همبستگی کرده و در آن فعالیت درگیر شود. بسیاری از دانش‌آموزان پیش از آن‌که به‌طور کامل برای زندگی اجتماعی آماده شوند، به علت بیگانگی از تحصیل، از مدرسه فراری می‌شوند و تحصیل را ترک می‌کنند. توانایی معلمان در

-
1. Valente, Monteiro & Lourenco
 2. Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz, & Ludtke
 3. Renninger & Hidi
 4. Anttila, Pyhalto, Pietarinen & Soini
 5. trust
 6. communication
 7. alienation
 8. Murray & Zvoch

برقراری روابط مثبت و حرفه‌ای با دانش‌آموزان احتمال موفقیت آنان را در مدرسه و زندگی آینده‌شان تضمین می‌نماید (اولیویر و آرچامبولت^۱، ۲۰۱۷).

استیفن دیلاز^۲ (۲۰۱۸) در پژوهش خود با بررسی تأثیر معلم در اولین روز کلاس درس به دانش‌آموزان نشان داد که تنها تخصص نیست که می‌تواند منجر به یادگیری شود، بلکه توانایی در ایجاد 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 برند نیز مهم است. تری بایرز، ایمز و هارتنل - یانگ^۳ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان تحلیل محیط‌های درس نوآورانه و جدید در مقایسه با محیط‌های درس سنتی در نگرش دانش‌آموزان و پیامدهای آموزشی، نشان داد که طرح‌های مختلف کلاس درس می‌تواند بر ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری تأثیر بگذارد. اولوا فرانسیس و کریستوفر اولواتونی^۴ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان مهارت‌های شاخص مدیران: پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های مدیریت کلاس درس معلمان، نشان دادند که مهارت‌هایی مانند مهارت نظارت، مهارت ارتباطی، مهارت تصمیم‌گیری، مهارت توسعه و آموزش و مهارت بین فردی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای مهارت‌های مدیریت کلاس درس معلمان محسوب می‌شوند. سابینا والتی و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود به مطالعه رابطه میان هوش هیجانی معلمان و برقراری نظم در کلاس درس پرداخت و اظهار داشت که معلمان که هوش هیجانی بالاتری دارند و توان بیشتری برای نشان دادن هیجانانگیز خود در کلاس درس دارند، در مدیریت کلاس درس موفق‌تر خواهند بود. بیچ و دریزل^۵ (۲۰۱۸) در مطالعه خود در ارتباط بین میزان شوخ‌طبعی معلم و هیجانانگیز دانش‌آموزان در کلاس درس، نشان دادند که محیط لذت‌بخش همراه با شوخ‌طبعی مناسب معلم، هیجان لذت را در دانش‌آموزان افزایش و به همان میزان هیجان خشم و خستگی را در آنان کاهش می‌دهد. آنان بیان کردند که شیوه اداره کلاس درس معلمان، تأثیر فراوانی بر احساسات دانش‌آموزان، خودانگیزی و یادگیری آنان دارد. ایلهام، ازفیدام و ییلماز^۶ (۲۰۱۹) و کوین و ون برگان^۷ (۲۰۱۹) نیز در پژوهش

-
1. Olivier & Archambault
 2. DeLuse
 3. Byers, Imms & Hartnell-Young
 4. Francis & Oluwatoyin
 5. Bieg & Dresel
 6. Ilhan, Ozfidan & Yilmaz
 7. Kevin & Van Bergen

خود بر تأثیر رفتار معلمان و ایجاد نگرش‌های مثبت در دانش‌آموزان تأکید کردند و بیان نمودند که ارتباط نزدیک معلمان با شاگردان موجب کاهش اعمال خشونت از جانب دانش‌آموزان شده و تعارضات رفتاری و خستگی عاطفی آنان را بهبود می‌بخشد.

این گونه که از نتایج پژوهش‌ها برمی‌آید، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش معلمان در مدیریت کلاس درس پیامدهای هیجانی و انگیزشی مهمی را به دنبال دارد. بنابراین با توجه به شکاف پژوهشی در این موضوع و فقدان برنامه‌های آموزشی معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس، این مطالعه به دنبال پاسخگویی به این پرسش اصلی است که آیا آموزش معلمان در راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس بر پیامدهای انگیزشی و هیجانی: رابطه معلم دانش‌آموز و هیجانان تحصيلی تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از نوع آزمایشی می‌باشد. طرح مورد استفاده در این پژوهش با دو گروه کنترل و آزمایش، از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه گواه می‌باشد.

شکل ۱- دیاگرام طرح:

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

حجم نمونه برای معلمان با استفاده از نرم‌افزار Gpower با خطای ۰/۰۵ و توان ۰/۸ برای هر گروه (آزمایش و کنترل) ۲۰ 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) هم‌تاسازی شدند. تعداد دانش‌آموزان با در نظر گرفتن میانگین ۳۰ نفر برای هر کلاس درس ۱۲۰۰ نفر در مجموع برای هر دو گروه آزمایش و کنترل در نظر گرفته شد.

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 مشخص شده، گردآوری شد و تمهیدات لازم برای اجرای پرسش‌نامه‌ها و برگزاری کارگاه آموزشی مدیریت کلاس درس برای معلمان در نظر گرفته شد. حدود دو ماه پس از آغاز سال تحصیلی، ۴۰ نفر 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 رابطه معلم-شاگرد و هیجانانگیزی تحصیلی درس حدود ۳۰ 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 هر دو مقیاس در کلاس‌های درس هر دو گروه آزمایش و کنترل (۴۰ کلاس درس) بر روی دانش‌آموزان، تقریباً در یک بازه زمانی یکسان اجرا شد. برای گردآوری داده‌های مرحله پیگیری، پس از دو ماه مقیاس یادشده توسط دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و کنترل تکمیل شد.

تعداد کل پرسش‌نامه‌های اجراشده در دو گروه آزمایش و کنترل تقریباً ۱۲۰۰ عدد بود که پس از حذف پرسش‌نامه‌های باطله و ریزش آزمودنی‌ها (دانش‌آموزان)، (۱۱۵ نفر، ۹ درصد داده‌ها) در مراحل سه‌گانه اندازه‌گیری به دلایلی مانند غیبت کلاسی، اطلاعات مربوط به دانش‌آموزان ۴۰ کلاس درس به تعداد ۱۰۸۵ دانش‌آموز گردآوری شد. پس از آن، ۱۳ داده پرت چندمتغیری شناسایی و حذف شد.

برنامه مداخله آموزش راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس زیر نظر استادان صاحب‌نظر و بر اساس نظرات اسلاوین (۲۰۱۸) طراحی شد. رئوس محتوا به شرح زیر بود:

جدول ۱: خلاصه محتوای جلسات آموزشی راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس

| جلسه | محتوا |
|------|---|
| ۱ | بحث و گفت‌وگو با معلمان و ارائه تکلیف (معلمان از نگاه خود و دیگران مهم‌ترین ضعف‌های مدیریتی و دغدغه خود را در کلاس درس فهرست نمایند). |
| ۲ | با توجه به سبک‌های آموزش داده‌شده در مدیریت کلاس درس (مقتدرانه، مستبدانه، آسان‌گیر 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؟ |

| جلسه | محتوا |
|------|--|
| ۳ | 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 |
| ۴ | آموزش راهبرد اداره رویه‌های معمول کلاسی برای کاهش اتلاف وقت و راهبرد حداقل زمان برای برقراری نظم. نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۵ | آموزش راهبرد تدریس مشارکت‌انگیز و راهبردهای مدیریت گذار، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۶ | آموزش راهبرد حفظ تمرکز گروهی در حین تدریس و تکنیک‌های پرسش کلاسی و راهبرد هوشیاری گروهی، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۷ | آموزش راهبردهای مدیریت بر انجام تکلیف و حفظ تمرکز گروهی با تمرکز بر انجام تکلیف توسط دانش آموزان در پشت نیمکت‌هایشان، آموزش راهبرد همپوشانی، ارائه تکلیف |
| ۸ | آشنا ساختن معلمان با دو گروه از راهبردها: راهبردهای پیشگیرانه و راهبردهای واکنشی و تفاوت آنها با یکدیگر، ارائه تکلیف |
| ۹ | آموزش راهبردهای ایجاد رابطه حرفه‌ای معلمان با دانش‌آموزان و عوامل مؤثر در مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در یادگیری، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۱۰ | 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 |
| ۱۱ | آموزش راهبرد به‌کارگیری اشارات مؤثر غیرکلامی، آموزش راهبرد تحسین رفتارهای درست که مغایر با سوء رفتار می‌باشند، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۱۲ | آموزش راهبرد تحسین آموزش راهبرد تذکرات شفاهی، نمایش فیلم آموزشی، ارائه تکلیف |
| ۱۳ | آموزش راهبرد مداومت بر اجرای قوانین کلاسی، نمایش فیلم آموزشی، مفهوم‌سازی عواقب طبیعی و عواقب منطقی، ارائه تکلیف |
| ۱۴ | 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 |
| ۱۵ | دلایل ماندگاری مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، آموزش راهبرد حمایت از رفتارهای مثبت دانش‌آموزان، نمایش فیلم آموزشی. جمع‌بندی |

ابزار اندازه‌گیری داده‌ها

- پرسش‌نامه هیجانانگیز تحصیلی (AEQ): پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۶)

پرسش‌نامه هیجانانگیز تحصیلی (AEQ): پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۶)، سه قسمت دارد. این بخش‌ها هیجانانگیز مربوط به کلاس درس، هیجانانگیز مربوط به یادگیری و هیجانانگیز مربوط به امتحان را شامل می‌شوند. بخش مربوط به هیجانانگیز کلاس درس که مورد نظر پژوهش حاضر می‌باشد؛ شامل ۸۰ پرسش است که ۸ هیجان را اندازه‌گیری می‌کند. لذت، امیدواری، افتخار، هیجانانگیز مثبت و خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی، هیجانانگیز منفی در کلاس درس می‌باشند. در پژوهش حاضر هیجانانگیز مثبت از کلاس درس مورد بررسی قرار گرفت. ۱۰ گویه زیر مقیاس لذت، ۸ گویه زیر مقیاس امیدواری و ۹ گویه زیر مقیاس افتخار را در کلاس درس می‌سنجند که در مجموع ۲۷ گویه را تشکیل می‌دهند. هر یک از گویه‌ها در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً در مورد من درست است تا اصلاً در مورد من درست نیست نمره‌گذاری می‌شوند.

پکران و همکاران (۲۰۰۶) اعتبار این ابزار را به روش همسانی درونی بررسی کردند. ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شده، برای خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه از ۰/۶۷ تا ۰/۶۹ است که اعتبار قابل قبول این ابزار را نشان می‌دهد. در پژوهش ربانی (۱۳۹۶) ضرایب آلفای کرونباخ برای هیجان‌های مورد پژوهش از ۰/۴۲ تا ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر، اعتبار این پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های لذت، امیدواری و افتخار (غرور) به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۷۸ و ۰/۸۳ به دست آمد.

- پرسش‌نامه روابط معلم-شاگرد: مورای و زوویچ (۲۰۱۰)

پرسش‌نامه رابطه معلم-شاگرد مورای و زوویچ (۲۰۱۰) از ۱۷ گویه تشکیل شده و دارای سه زیر مقیاس می‌باشد. ۸ گویه زیر مقیاس ارتباط، ۵ گویه زیر مقیاس حمایت و ۴ گویه نیز زیر مقیاس از خودبیگانگی را می‌سنجند. هر یک از گویه‌ها در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از همیشه تا هیچ‌وقت نمره‌گذاری می‌شوند. مورای و زوویچ برای این پرسش‌نامه ضریب پایایی ۰/۸۵ و برای هر کدام از مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ را گزارش کردند. دلیری (۱۳۹۵) ضمن بررسی روایی محتوایی این پرسش‌نامه ضریب آن را به روش آلفای کرونباخ مناسب و

بالای ۰/۷ گزارش کردند. در این پژوهش میانگین ضریب آلفای به دست آمده در سه زیرمقیاس این پرسش‌نامه ۰/۷۶ به دست آمد.

روش تجزیه تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برنامه مداخله مهارت‌های مدیریت مؤثر کلاس درس به عنوان متغیر مستقل دارای دو سطح است و متغیرهای هیجانانگیز تحصیلی (لذت، افتخار، امیدواری) و رابطه معلم و دانش‌آموز (ارتباط، حمایت، از خود بیگانگی) به عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شد.

برای تحلیل داده‌های پژوهش با توجه به شرایط موجود، یعنی وجود دو گروه، چندین متغیر برای مقایسه و نیز وجود بیش از یک مرحله آزمون، از آزمون تحلیل کوواریانس اندازه‌های مکرر استفاده شد. برای استفاده از تحلیل کوواریانس، پیش فرض همگنی شیب رگرسیون یا عدم تعامل مقادیر پیش آزمون با گروه‌ها بررسی شد. یافته‌های آماری نشان داد مقدار F تعامل بین متغیر همپراش و مستقل (گروه‌ها) معنادار نمی‌باشد؛ لذا از برقراری مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای همه متغیرها اطمینان حاصل شد. همچنین برای بررسی مفروضه خطی بودن همبستگی متغیر همپراش و متغیر مستقل مقدار F متغیر همپراش محاسبه شد و مقادیر به دست آمده نشان داد که در همه متغیرها مقدار f متغیر همپراش معنادار نیست، لذا این مفروضه نیز برقرار بود.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی نشان داد که تعداد آموزگارهای زن ۸۰/۵ درصد و تعداد آموزگارهای مرد ۱۹/۵ درصد بود، که می‌توان گفت عمده آموزگاران گروه‌های نمونه پژوهش را زن‌ها تشکیل داده‌اند. 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 فوق لیسانس می‌باشند. 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.

یافته‌های توصیفی و استنباطی متغیر هیجان‌ات تحصیلی

آماره‌های توصیفی سه مؤلفه لذت، امیدواری و غرور در دو گروه پژوهش

جدول ۲: آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های لذت، امیدواری و غرور در متغیر هیجان‌های تحصیلی

در دو گروه پژوهش

| مؤلفه | گروه | مرحله آزمون | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|----------|--------|----------------|---------|-----------------|--------|--------|
| لذت | آزمایش | پیش‌آزمون | ۳۵/۱۸ | ۶/۲۸ | -۰/۴۶۴ | ۰/۴۴۲ |
| | | پس‌آزمون | ۳۹/۶۰ | ۴/۵۶ | -۰/۷۵۲ | ۱/۵۷ |
| | گواه | پیگیری | ۴۰/۲۶ | ۵/۰۹ | -۰/۷۰۹ | ۰/۶۱۵ |
| | | پیش‌آزمون | ۳۴/۶۵ | ۶/۲۸ | -۰/۳۰۰ | ۰/۲۵۸ |
| | | پس‌آزمون | ۳۴/۳۲ | ۶/۱۲ | -۰/۲۴۷ | ۰/۱۸۳ |
| | | پیگیری | ۳۳/۵۳ | ۵/۶۰ | -۰/۳۶۳ | ۰/۵۲۵ |
| امیدواری | آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۸/۵۱ | ۴/۸۶ | -۰/۶۹۸ | ۰/۸۸۸ |
| | | پس‌آزمون | ۳۲/۵۸ | ۴/۳۷ | -۰/۷۷۹ | ۰/۶۹۴ |
| | گواه | پیگیری | ۳۳/۰۱ | ۴/۳۴ | -۰/۷۷۸ | ۰/۳۵۲ |
| | | پیش‌آزمون | ۲۸/۲۵ | ۴/۹۲ | -۰/۷۲۵ | ۱/۲۳ |
| | | پس‌آزمون | ۲۸/۰۶ | ۴/۸۰ | -۰/۴۹۴ | ۰/۸۵۰ |
| | | پیگیری | ۲۷/۶۵ | ۴/۷۴ | -۰/۵۷۸ | ۱/۳۲ |
| غرور | آزمایش | پیش‌آزمون | ۳۰/۱۲ | ۵/۵۰ | -۰/۲۲۴ | ۰/۰۷۴ |
| | | پس‌آزمون | ۳۵/۹۵ | ۴/۶۱ | -۰/۸۳۱ | ۱/۲۷ |
| | گواه | پیگیری | ۳۵/۵۲ | ۵/۰۰ | -۰/۵۳۸ | ۰/۲۰۳ |
| | | پیش‌آزمون | ۲۸/۸۳ | ۵/۶۵ | -۰/۱۵۸ | ۰/۰۸۱ |
| | | پس‌آزمون | ۲۸/۲۰ | ۵/۴۳ | -۰/۱۹۵ | ۰/۰۳۷ |
| | | پیگیری | ۲۸/۱۹ | ۵/۳۳ | -۰/۲۱۱ | ۰/۱۸۵ |

جدول ۲ آمارهای توصیفی مؤلفه‌های لذت، امیدواری و غرور در متغیر هیجان‌های تحصیلی در دو گروه پژوهش را نشان می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که نمرات سه مؤلفه لذت، امیدواری و غرور در متغیر هیجان‌های تحصیلی 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 ثابت داشته است. همچنین در پارامترهای چولگی و کشیدگی هر دو گروه در بیشتر متغیرها و مراحل آزمون از حدود بحرانی ± 1 تجاوز نکرده است و می‌توان داده‌های پژوهش را نرمال دانست.

جدول ۳: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه پس‌آزمون‌های گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر هیجان تحصیلی لذت، امیدواری و غرور (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|-----------------------|----------|--------|--------|---------------|----------------|--------------|
| هیجان تحصیلی لذت | | | | ۴/۹۴ | ۰/۱۹۳ | ۰/۰۰۱ |
| هیجان تحصیلی امیدواری | پس‌آزمون | آزمایش | کنترل | ۴/۲۹ | ۰/۱۷۰ | ۰/۰۰۱ |
| هیجان تحصیلی غرور | | | | ۶/۸۶ | ۰/۱۹۵ | ۰/۰۰۱ |

جدول ۳ نشان می‌دهد که نمرات پس‌آزمون هیجان لذت، امیدواری و غرور در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت معناداری دارد، به طوری که با توجه به یافته‌های توصیفی جدول ۲، دانش‌آموزان کلاس‌هایی که معلمان آنها آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس را دریافت کرده‌اند، نسبت به گروه گواه هیجان‌ات مثبت تحصیلی بالاتری دارند ($p < 0/01$).

جدول ۴: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه آزمون مرحله پیگیری گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر هیجان تحصیلی لذت، امیدواری و غرور (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|-----------------------|--------|--------|--------|---------------|----------------|--------------|
| هیجان تحصیلی لذت | | | | ۶/۳۴ | ۰/۱۹۲ | ۰/۰۰۱ |
| هیجان تحصیلی امیدواری | پیگیری | آزمایش | کنترل | ۵/۱۲ | ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۱ |
| هیجان تحصیلی غرور | | | | ۶/۴۴ | ۰/۲۰۰ | ۰/۰۰۱ |

جدول ۴ نشان می‌دهد که نمرات آزمون مرحله پیگیری هیجان تحصیلی لذت، امیدواری و غرور در دانش‌آموزان گروه آزمایش با گروه گواه تفاوت معناداری دارند ($p < 0.001$).

یافته‌های توصیفی و استنباطی متغیر رابطه معلم-شاگرد

آماره‌های توصیفی رابطه معلم-شاگرد

جدول ۵: آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های ارتباط، حمایت و از خودبیگانگی در متغیر رابطه معلم و

شاگرد در دو گروه پژوهش

| مؤلفه | گروه | مرحله آزمون | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|----------------|-----------|-------------|---------|--------------|--------|--------|
| ارتباط | آزمایش | پیش آزمون | ۲۱/۱۵ | ۴/۲۸ | ۰/۶۷۹ | ۰/۲۸۴ |
| | | پس آزمون | ۲۵/۵۰ | ۲/۸۱ | -۰/۶۴۷ | ۱/۰۷ |
| | گواه | پیش آزمون | ۲۵/۹۵ | ۲/۸۱ | -۰/۳۵۰ | -۰/۰۳۳ |
| | | پس آزمون | ۲۱/۱۰ | ۴/۳۰ | -۰/۸۳۱ | ۰/۶۷۷ |
| حمایت | آزمایش | پیش آزمون | ۲۱/۴۴ | ۴/۱۷ | -۰/۵۸۱ | ۰/۵۰۵ |
| | | پس آزمون | ۲۲/۳۸ | ۴/۳۴ | -۰/۶۶۹ | ۰/۴۵۵ |
| | گواه | پیش آزمون | ۱۴/۶۳ | ۲/۶۸ | -۰/۷۵۰ | ۰/۷۹۹ |
| | | پس آزمون | ۱۷/۱۰ | ۱/۹۷ | -۰/۸۰۹ | ۰/۵۲۲ |
| از خود بیگانگی | آزمایش | پیش آزمون | ۱۷/۲۳ | ۱/۹۲ | -۰/۸۷۰ | ۰/۶۵۹ |
| | | پس آزمون | ۱۴/۴۹ | ۲/۸۰ | -۱/۰۳ | ۱/۴۴ |
| | گواه | پیش آزمون | ۱۴/۷۷ | ۲/۷۸ | -۰/۹۸۵ | ۱/۲۶ |
| | | پس آزمون | ۱۴/۸۹ | ۲/۷۲ | -۰/۹۹۵ | ۱/۲۴ |
| از خود بیگانگی | آزمایش | پیش آزمون | ۱۰/۲۷ | ۲/۱۸ | ۰/۲۱۶ | ۰/۰۴۱ |
| | | پس آزمون | ۷/۴۸ | ۲/۰۳ | ۰/۴۶۶ | -۰/۱۷۹ |
| | گواه | پیش آزمون | ۷/۱۰ | ۱/۹۶ | ۰/۶۵۷ | ۰/۵۴۴ |
| | | پس آزمون | ۱۰/۳۶ | ۲/۳۲ | ۰/۰۸۴ | -۰/۱۳۱ |
| گواه | پیش آزمون | ۱۰/۴۴ | ۲/۲۹ | ۰/۰۵۵ | -۰/۲۹۹ | |
| | پس آزمون | ۹/۳۹ | ۲/۲۵ | ۰/۲۹۱ | -۰/۰۴۱ | |

جدول ۵ آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های ارتباط، حمایت و از خود بیگانگی در متغیر رابطه معلم و شاگرد در دو گروه پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون تفاوت معناداری ندارند؛ در نتیجه قبل از شروع مداخله گروه‌ها همگن هستند. یافته‌ها نشان می‌دهد که نمرات مؤلفه ارتباط و حمایت در رابطه معلم و شاگرد در گروه آزمایش از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش نشان داده است و مؤلفه از خود بیگانگی در این گروه از پیش‌آزمون به پس‌آزمون کاهش یافته است و در مرحله پیگیری نیز در مقایسه با مرحله پس‌آزمون تغییرات چندانی در این مقادیر ایجاد نشده است. همچنین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه نیز در پس‌آزمون دو مؤلفه ارتباط و حمایت افزایش و در مؤلفه از خود بیگانگی کاهش نشان داده است و در مرحله پیگیری نیز این تفاوت ثابت داشته است. همچنین در پارامترهای چولگی و کشیدگی، هر دو گروه در بیشتر متغیرها و مراحل آزمون از حدود بحرانی ± 1 تجاوز نکرده است و می‌توان داده‌های پژوهش را نرمال دانست.

جدول ۶: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه پس‌آزمون‌های گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر ارتباط، حمایت، از خود بیگانگی (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|---------------------|----------|--------|--------|---------------|----------------|--------------|
| ارتباط معلم و شاگرد | | | | ۳/۹۹ | ۰/۱۶۲ | ۰/۰۰۱ |
| حمایت معلم-شاگرد | پس‌آزمون | آزمایش | کنترل | ۲/۴۵ | ۰/۱۰۶ | ۰/۰۰۱ |
| از خود بیگانگی | | | | ۲/۹۰ | ۰/۱۱۲ | ۰/۰۰۱ |

جدول ۶ نشان می‌دهد که نمرات پس‌آزمون ارتباط، حمایت و از خود بیگانگی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تفاوت معناداری دارند. با توجه به یافته‌های توصیفی جدول ۸، دانش‌آموزان کلاس‌هایی که معلمان آنها آموزش مدیریت مؤثر کلاس درس دریافت کرده‌اند، نسبت به گروهی گواه حمایت و ارتباط بیشتری در رابطه معلم و شاگرد از خود گزارش کرده‌اند و از خود بیگانگی این دانش‌آموزان در مقایسه با گروه کنترل کاهش معناداری دارد ($p < 0/01$).

جدول ۷: آزمون تعقیبی بنفرونی برای مقایسه آزمون مرحله پیگیری گروه آزمایش با گروه گواه در متغیر ارتباط، حمایت، از خودبیگانگی (گروه * زمان) با کنترل مقادیر پیش‌آزمون

| متغیر | زمان | گروه ۱ | گروه ۲ | تفاوت میانگین | خطای استاندارد | سطح معناداری |
|---------------------|--------|--------|--------|---------------|----------------|--------------|
| ارتباط معلم و شاگرد | | | | ۳/۵۱ | ۰/۱۶۵ | ۰/۰۰۱ |
| حمایت معلم- شاگرد | پیگیری | آزمایش | کنترل | ۲/۲۵ | ۰/۱۰۶ | ۰/۰۰۱ |
| از خودبیگانگی | | | | ۲/۲۳ | ۰/۱۱۰ | ۰/۰۰۱ |

جدول ۷ نشان می‌دهد که نمرات آزمون مرحله پیگیری ارتباط، حمایت و از خودبیگانگی در رابطه معلم- شاگرد گروه آزمایش با گروه گواه تفاوت معناداری دارند ($p < 0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تعیین اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر هیجانان تحصيلی و رابطه معلم- دانش‌آموز در میان دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر سمنان بود. نتایج نشان داد که آموزش معلمان در راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس موجب افزایش هیجانان مثبت؛ لذت، امیدواری و غرور در دانش‌آموزان می‌شود. نتایج پژوهش رمینگر و هیدی (۲۰۱۶)، فرینزل و همکاران (۲۰۱۷)، والتی و همکاران (۲۰۱۸)، آنتیلا و همکاران (۲۰۱۸) همسو با نتایج پژوهش حاضر می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش‌های بیچ و ودریزل (۲۰۱۸) در راستای این واقعیت است که نحوه اداره کلاس درس توسط معلم، عاملی مهم در ایجاد هیجانان مثبت در دانش‌آموزان و افزایش میزان انگیزش و یادگیری آنهاست. در تبیین نتایج به دست آمده در پژوهش حاضر، می‌توان به نظریه موت و همکاران (۲۰۰۶) استناد نمود. نظریه پاسخ هیجانی آنان پیشنهاد می‌دهد که گستره رفتار ارتباطی معلم-شاگرد شامل پیام‌های تلویحی است که واکنش هیجانی دانش‌آموز را تعیین می‌کند. این واکنش‌ها در رفتارها و نگرش‌های اجتناب از یادگیری نفوذ می‌کنند. از طرفی وضوحی که معلم با آن اطلاعات را بیان می‌کند، حضور بی‌کلام معلم و چگونگی شنیدن و واکنش نشان دادن او توسط دانش‌آموز قابل درک است و معلم به‌طور بالقوه در هیجان دانش‌آموز نفوذ می‌کند. شواهد نشان می‌دهد که رفتار معلم مرتبط با پاسخ هیجانی دانش‌آموز است (پکران و گوئنز، ۲۰۱۷). آنتیلا و دیگران (۲۰۱۸) نیز در تأیید ادعای آنان چنین استدلال می‌کنند که هیجانان غالباً در ارتباط با دیگران ایجاد می‌شوند و بخش مهمی

از روابط روزمره می‌باشند. ارتباط و انتقال هیجانات می‌تواند در بهترین حالت تعاملات اجتماعی را راحت سازد و نزدیکی عاطفی را به همراه آورد. همچنین نتایج به دست آمده را می‌توان چنین تبیین نمود که به‌کارگیری مهارت‌های مدیریت کلاس درس و راهبردهایی که از بی‌حوصلگی و هیجانات منفی دانش‌آموزان جلوگیری می‌نماید، سازگاری بیشتر معلمان و دانش‌آموزان را با موقعیت‌های منفی به ارمغان خواهد آورد. درک هیجانی بالاتر معلم راه حل‌های مثبت‌تری را در مدیریت رفتار دانش‌آموزان به همراه دارد. معلمی که درک هیجانی خود را بروز می‌دهد، به راحتی احساسات و هیجانات دانش‌آموزان را درک می‌کند. مهارت بیان هیجانات موجب سازگاری رفتاری دانش‌آموز، انجام فعالیت‌های کلاسی، کاهش حساسیت آنان نسبت به انتقاد و تسهیل سازماندهی و برنامه‌ریزی در کلاس درس می‌گردد. بنابراین معلمانی که در مدیریت کلاس درس موفق‌تر می‌باشند توان بیشتری در نشان دادن هیجانات در کلاس درس خود دارند و دانش‌آموزانی سرحال‌تر دارند.

همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان داد که به‌کارگیری راهبردهای مدیریت مؤثر بهبود رابطه معلم- دانش‌آموز را در پی دارد. افزایش آگاهی معلمان نسبت به ویژگی‌های دانش‌آموزان با توجه به مراحل رشد آنان و شیوه‌های مدیریت مؤثر رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس، می‌تواند در طراحی محیط یادگیری حمایتی متناسب با نیازهای اجتماعی، تحصیلی دانش‌آموزان بسیار کمک‌کننده باشد. نتایج نشان داد که آموزش معلمان در راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس ارتباط و حمایت معلم- دانش‌آموز را افزایش داده و از احساس از خود بیگانگی دانش‌آموزان می‌کاهد. نتایج پژوهش حاضر در راستای پژوهش‌های کورب و همکاران (۲۰۱۵)، اسلاوین (۲۰۱۸)، فرانسیس و اولواتونی (۲۰۱۸)، سانلی (۲۰۱۹)، ایلهام، همکاران (۲۰۱۹)، کوین و ون برگان (۲۰۱۹) است. نتایج پژوهش مؤید این ادعاست که نگرش معلمان از داشتن یک رابطه صمیمی و گرم با دانش‌آموزان و همدردی با آنان به‌عنوان نیروی است که دانش‌آموزان را به رفتارهای مطلوب وامی‌دارد و موجب پیامدهای مثبتی در راستای رشد و توسعه آنان می‌شود (دیلاز، ۲۰۱۸).

بهبود رابطه معلم- شاگرد با به‌کارگیری راهبردهای مدیریت مؤثر توسط معلمان را می‌توان این‌گونه تبیین نمود که برنامه‌های مدیریت کلاس درس که برای افزایش آگاهی و اثربخشی معلمان در به‌کارگیری راهبردهای مدیریت کلاس درس طراحی می‌شوند، با حمایت‌های رفتاری

مثبت در کلاس درس، در مقابل استراتژی‌های انضباطی هدف، با سطح بالاتری از نظم و روابط منصفانه‌تری بین معلم- شاگرد همراه می‌شوند (رینگر و هیدی، ۲۰۱۶).

همچنین در تبیین نتایج تحقیق می‌توان این‌گونه استدلال نمود که تأکید بیشتر بر به‌کارگیری راهبردهای پیشگیرانه به جای راهبردهای واکنشی در مدیریت مؤثر کلاس درس، موجب ارتقاء رفتارهای مطلوب شده و از بروز بسیاری از رفتارهای مزاحم در کلاس پیشگیری می‌نمایند. افزون بر آن جو مشارکت در کلاس درس را تقویت نموده و روابط مثبتی را بین معلم و شاگردان ایجاد می‌نماید (کوک و همکاران، ۲۰۱۸).

همچنین نتایج پژوهش، حاکی از کاهش از خودبیگانگی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با دانش‌آموزان گروه کنترل بود. نتایج پژوهش اولیور و آرچامبولت (۲۰۱۷) که نشان دادند ایجاد رابطه مثبت بین معلم- دانش‌آموز می‌تواند عاملی محافظت‌کننده در برابر ناامیدی و اختلالات رفتاری دانش‌آموزان از جمله از خودبیگانگی آنان باشد، به‌ویژه برای آن دسته از دانش‌آموزانی که با والدین خود روابط مناسب ندارند، نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌نماید. با افزایش توان حرفه‌ای معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس، آمادگی آنان برای رویارویی با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان افزایش یافته و به جای نگرانی و خستگی از این‌گونه رفتارها کار خود را با ارزش و معنادار تلقی می‌نمایند (ایلهام و همکاران، ۲۰۱۹).

برقراری ارتباط صحیح بین معلم و شاگردان، عمده‌ترین مسئله و مهم‌ترین مهارت در تدریس است. چنانچه بتوان این رابطه را ب خوبی برقرار کرد، هدف‌های آموزشی با سهولت و کیفیت بالایی محقق می‌شود. برقراری ارتباط دارای اصول و قواعد شناخته‌شده‌ای است که آشنایی با آنها برای معلمان ضرورت دارد و مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی بایستی معلمان را در جهت آموزش این فنون یاری رسانند.

معلمان از به اشتراک گذاشتن تجربیات خود می‌آموزند و اعتماد و تعهدشان افزایش پیدا می‌کند. معلمان با به‌کارگیری راهبردهای مدیریت مؤثر کلاس درس، تعاملات سازنده بین خود و دانش‌آموز برقرار می‌کنند. همچنین رشد هوش هیجانی در معلمان و مهارت‌های مرتبط با آن باعث ایجاد نیروی کار مؤثر و ارزشمند می‌شود (والنتی و همکاران، ۲۰۱۸).

از جمله محدودیت‌های عمده این پژوهش دشواری طراحی و اجرای طرح آزمایشی بود. تعداد زیاد دانش‌آموزان با توجه به کلاس‌های درس معلمان، از بزرگ‌ترین چالش‌ها و محدودیت‌های پژوهش بود که اجرای پرسش‌نامه را دشوار نمود. محدودیت دیگر مربوط به

قلمرو مکانی مطالعه است. روابط به‌دست‌آمده قابل‌تعمیم به معلمان و دانش‌آموزان شهر سمنان است. محدودیت دیگر آن است که داده‌های به‌دست‌آمده از یک طرح مقطعی به‌دست‌آمده و نمی‌توان از آن برای استنباط‌های طولی استفاده کرد. لذا پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی پژوهشگران با تکرار این مطالعه بر روی دیگر نقاط کشور شواهدی از بسط یافته‌های آن فراهم آورند. از دیگر 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. با توجه به اینکه نتایج این پژوهش، تنها مربوط به مقطع ابتدایی می‌باشد، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، مطالعات علمی در دیگر 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 دیگر متغیرها را در رابطه با معلمان و دانش‌آموزان بررسی کرد.

منابع

- Anttila, H., Pyhältö., K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2018). Socially Embedded Academic Emotions in School. *Journal of Education and Learning*, 7(3): 87-101.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86(1): 13-22.
- Bieg, S., & Dresel, M. (2018). Relevance of perceived teacher humor types for instruction and student learning. *Social Psychology of Education*, 5(1): 1-21.
- 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 (3): 167-177.
- Clair, E.B., Bahr, M.W., Quach, H.L., & LeDuc, J.D. (2018). The Positive Plus Program: Affirmative classroom management to improve student behavior. *Behavioral Interventions*. 33(3): 221-136.
- 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. *Jornal of Positive Behavior Interventions*, 20(3): 1-11
- Daliri, S. (2017). Investigating the teacher-student relationship with academic self-efficacy of high school students in Rodkhane region. Second Conference on Management Economic and Development, Tehran Available: <https://www.civilica.com/Paper-> (Text in Persian).
- 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.
- Francis, O.B. & Oluwatoyin, F.C. (2019). Principals' Personnel Characteristic Skills: A Predictor of Teachers' Classroom Management in Ekiti State Secondary School. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1): 72-103.

- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2017). Emotion Transmission in the Classroom Revisited: A Reciprocal Effects Model of Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5): 628–639.
- Ilhan, F., Ozfidan, B., Yilmaz, S. (2019). Home Visit Effectiveness on Students' Classroom Behavior and Academic Achievement. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (1): 61-80.
- Kevin, F. M., Van Bergen, P. (2019): Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't), *Teachers and Teaching*, 25(4): 334-357.
- Murray, Ch., & Zvoch, K. (2010b). Teacher-Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth from Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1): 41– 54
- Olivier, E., Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers *Learning and Individual Differences*, 59 (2): 86-95.
- Pekrun, R. (2006). The Control- value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implication for Educational Research and Practice, *Educational Psychology Review*, 18(4): 315-341.
- 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 (Text in Persian).
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York, NY: Routledge
- Sanli, O. (2019). An evaluation of the teachers' classroom management problems. *Academic Journal. Educational Research and Reviews*, 14(8): 282-292.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). Boston: Allyn and Bacon. Johns Hopkins University teacher and school context.
- Valente, S., Monteiro, A. P., Lourenço, A. A. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology In Schools*, 56(5): 741-750

