

## رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی

سعید آریاپوران<sup>۱</sup>، فرامرز عزیزی<sup>۲</sup> و حسن دیناروند<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف این پژوهش، بررسی رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی بود. به همین منظور، کل معلمان پایه‌ی پنجم ابتدایی (۵۱ معلم) و ۶۱۲ دانش‌آموز پایه‌ی پنجم ابتدایی شهرستان اسلام‌آباد غرب به صورت تصادفی انتخاب شدند. معلمان پرسش‌نامه‌ی نگرش و باورهای معلمان در مورد مدیریت کلاس و دانش‌آموزان زیر مقیاس انگیزش ریاضی از مقیاس انگیزش مدرسه ابتدایی را تکمیل کردند. برای ارزیابی پیشرفت ریاضی از نمرات نوبت اول درس ریاضی دانش‌آموزان استفاده شد. روش تحقیق همبستگی بود. نتایج نشان داد که بین سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرای معلمان با انگیزش ریاضی ( $r=0/322$ )، بین سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرای ( $r=0/126$ ) و سبک مداخله‌گر ( $r=0/103$ ) معلمان با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. بر اساس نتایج رگرسیون چند متغیری، سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرای معلمان قوی‌ترین متغیر برای پیش‌بینی انگیزش ریاضی دانش‌آموزان و سبک‌های مدیریت کلاس تعامل‌گرا و مداخله‌گر معلمان قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان است ( $p < 0/05$ ). توجه به سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا به عنوان مؤثرترین سبک مدیریت کلاس در کلاس‌های ریاضی می‌تواند در بهبود افزایش انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی نقش مهمی ایفا کند.

**واژه‌های کلیدی:** سبک مدیریت کلاس، انگیزش ریاضی، پیشرفت ریاضی

۱. نویسنده‌ی رابط: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه ملایر (s.ariapooran@malayeru.ac.ir)

۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، آموزش و پرورش شهرستان اسلام‌آباد غرب

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملایر

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۴/۴

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۵

## مقدمه

انگیزش تحصیلی که به درگیری تحصیلی اشاره دارد، به عنوان شاخص‌های شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان که دلبستگی آنان را به تحصیل و مدرسه نشان می‌دهد، تعریف شده است (توکر، زاگو و هرمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). بر اساس نظر توکر و همکاران (۲۰۰۲) دانش‌آموزانی که انگیزش پایینی دارند، به سختی کار نمی‌کنند. در واقع پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی به طور مستقیم عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سایر عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی بیشتر از طریق انگیزش بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند (توکر و همکاران، ۲۰۰۲). اوریاهی<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) نشان داد که انگیزش دانش‌آموزان نقش مهمی در ادامه‌ی تحصیل آنان داشته و به صورت مثبت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. در پژوهش گای، مارش و داوسون<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) با بررسی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، نشان دادند که بین انگیزش تحصیلی و ابعاد آن (نوشتن، خواندن و ریاضی) با خودپنداره‌ی تحصیلی<sup>۴</sup> رابطه‌ی مثبت، (رابطه تمام ابعاد بین ۰/۵۰ تا ۰/۷۴ بوده است) و بین تنظیم بیرونی<sup>۵</sup> با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی منفی وجود دارد.

مشکل در ریاضی یکی از مشکلاتی است که تأثیرات منفی‌ای بر مسائل روانی و آموزشی دانش‌آموزان و حتی خانواده و معلمان آنان دارد و برخورداری از انگیزش تحصیلی<sup>۶</sup> مناسب و به‌ویژه انگیزش ریاضی<sup>۷</sup>، یکی از عوامل مهمی است که منجر به سازگاری مناسب با آموزش و

- 1 . Tucker, Zayco & Herman
- 2 . Oriahi
- 3 . Guay, Marsh & Dowson
- 4 . academic self-concept
- 5 . external regulation
- 6 . academic motivathion
- 7 . mathematic motivathion

مدرسه می‌شود (پینترینج<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ نریمانی، ۱۳۹۱). مشکل در ریاضی ممکن است ناشی از مشکل در انگیزش ریاضی باشد که یکی از ابعاد انگیزش تحصیلی است. پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که انگیزش ریاضی بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان تأثیر دارد (علایی، نریمانی و علایی، ۱۳۹۱). به عنوان نمونه، مولیس<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۰) نشان دادند دانش‌آموزانی که نگرش مثبت نسبت به ریاضی دارند به احتمال زیاد در ریاضی نیز بهتر عمل می‌کنند. همچنین رامسیر<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) نشان دادند که بین ابعاد انگیزش یعنی جهت‌گیری بیرونی، جهت‌گیری طولانی مدت، جهت‌گیری پیشرفت و جهت‌گیری تأییدی با عملکرد ریاضی و علاقه به ریاضی رابطه وجود دارد. در پژوهش کیونگ‌اوم، کاتر و تات سوکا<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) نیز نشان داده شد که انگیزش درونی به صورت مثبت، تنظیم (کنترل) بیرونی به صورت منفی عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

سبک مدیریت کلاس<sup>۵</sup> یکی از متغیرهایی است که می‌تواند نقش مهمی در انگیزش و پیشرفت ریاضی داشته باشد. سبک مدیریت کلاس عبارت است از کلیه‌ی تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری است (ولفگانگ و گلیکمن<sup>۶</sup>، ۱۹۸۶؛ به نقل از مارتین و بالدوین<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸). در پاره‌ای از تعریف‌ها نیز سبک مدیریت، شیوه‌ای است که معلم برای کنترل دانش‌آموزان به کار می‌برد (ارشاد داهار، احمد؛ نیواز، اوردر و زمان<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). از نظر ولفگانگ (۱۹۹۵؛ نقل از عالی و امین یزدی، ۱۳۸۷) سه نوع سبک مدیریت

- 
- 1 . Pintrich
  - 2 . Mullis
  - 3 . Ramserier
  - 4 . Kyoung Um
  - 5 . classroom management style
  - 6 . Wolfgang & Glicman
  - 7 . Martin & Baldwin
  - 8 . Arshad Dahar, Amad Faize, Niwaz, Athae Husain & Zaman

کلاس وجود دارد که عبارتند از: سبک غیرمداخله‌گر<sup>۱</sup> (واگذاری مسئولیت‌ها به دانش‌آموزان و فرصت بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی آنها از علائق شخصی خود)، تعامل‌گرا<sup>۲</sup> (کنترل و انضباط در سایه‌ی تعامل میان دانش‌آموز و معلم و سهیم شدن دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس) و مداخله‌گر<sup>۳</sup> (تأکید بر اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس). اوریم، کوکه و انسیا<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) در پژوهشی با هدف کشف رابطه‌ی بین اعتقادات و سبک مدیریت معلمان، نشان دادند که بین سبک مدیریت کلاس معلمان و تدریس واقعی اعتقادات آنان رابطه وجود دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سبک‌های رهبری معلمان در کلاس نقش مهمی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و سبک مدیریت معلمان نقش مهمی در درگیری دانش‌آموزان در کلاس و ایجاد انگیزه در آنان دارد. کانتر، جورجین بایومتر و کولر<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) نشان دادند که وضوح نقش معلمان و کنترل معلمان به طور مثبت با علاقه‌ی دانش‌آموزان در ارتباط است. کایکسی<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) نشان داد که بین ابعاد مهارت‌های مدیریت کلاس معلمان و بی‌انضباطی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. دیجیک و استوجیلیکویچ<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) نشان دادند زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعامل‌گرا را به کار می‌برند، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که معلمان مداخله‌گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند.

آدیمو<sup>۸</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی بر روی ۲۰ معلم و ۸۰ دانش‌آموز نشان داد که بین مهارت‌ها و تکنیک‌های مدیریت کلاس اثربخش معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس فیزیک

1. non-interventionist
2. interactionist
3. interventionist
4. Evrim, Gokce & Ensia
5. Kunter, Jurgen Baumert & Koller
6. Kaykci
7. Djigic & Stojiljkovic
8. Adeyemo

رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد.

مشکلات تحصیلی دوره‌ی ابتدایی می‌تواند یکی از دلایل پایین بودن پیشرفت تحصیلی در مقاطع بالاتر باشد و این امر خسارت‌های جبران‌ناپذیری را از بعد فرهنگی و اقتصادی برای جامعه دارد و با توجه به آنکه مشکلات ریاضی و عملکرد پایین در درس ریاضی یکی از مشکلاتی است که حداقل نیمی از دانش‌آموزان ابتدایی با آن دست و پنجه نرم می‌کنند و یکی از عوامل مرتبط با این مشکل، انگیزش تحصیلی (درس ریاضی) دانش‌آموزان است، بنابراین توجه به متغیرهای پیش‌بین این مشکل از جمله سبک مدیریت معلمان لازم و ضروری است و می‌تواند متغیرهای پیش‌بین انگیزش و پیشرفت درس ریاضی را شناسایی کند تا مسئولین آموزش و پرورش از این طریق بتوانند برنامه‌های لازم را برای افزایش عملکرد و انگیزش ریاضی دانش‌آموزان طراحی کنند. از سوی دیگر، با توجه به کمبود پژوهش‌ها در این زمینه (در داخل و خارج) مخصوصاً در دوره‌ی ابتدایی، انجام این پژوهش می‌تواند این خلأ را پر نموده و از بعد افزایشی موجب تقویت علم از جمله علوم انسانی مرتبط با عملکرد و انگیزش ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی شود. از این رو هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی سبک‌های مدیریت معلمان (مداخله‌گر، تعامل‌گرا و غیر مداخله‌گر) با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی بود.

## روش

روش تحقیق این پژوهش همبستگی بود. زیرا در این پژوهش هدف اصلی پژوهش بررسی رابطه‌ی سبک مدیریت معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی بود. براساس این هدف سبک مدیریت کلاس در ۳ بعد مداخله‌گر، تعامل‌گرا و غیرمداخله‌گر به عنوان متغیر پیش‌بین و انگیزش و پیشرفت ریاضی به عنوان متغیرهای ملاک در نظر گرفته شده است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌ی آماری معلمان در این پژوهش شامل کل معلمان پایه‌ی پنجم ابتدایی زن و مرد شهرستان اسلام‌آباد غرب است که ۲۷ زن و ۲۴ مرد

( $N_1=51$ ) بودند و جامعه‌ی آماری دانش‌آموزان در این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی شهرستان اسلام آباد غرب در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ تشکیل دادند که ۵۶۹ دختر و ۶۰۵ پسر بودند ( $N_1=1174$ ). حجم نمونه‌ی معلمان شامل تمام معلمان زن و مرد شهرستان اسلام آباد غرب بود که به روش کل شماری انتخاب شدند. به عبارت دیگر، حجم نمونه با جامعه برابر بوده است ( $n_1=51$ ). حجم نمونه‌ی دانش‌آموزان بر اساس فرمول کرچسی و مورگان (خوی-نژاد، ۱۳۸۰) انتخاب شد که بر اساس آن حجم نمونه تقریباً ۲۹۰ نفر بود، اما به دلیل اینکه دانش‌آموزان دارای دو جنس در پژوهش شرکت داده شدند و تقریباً تعداد آنها برابر بوده است، نمونه‌ی آماری مربوط به جامعه‌ی دانش‌آموزان دو برابر در نظر گرفته شد و نمونه‌ی نهایی را ۵۸۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر تشکیل دادند ( $n_2=580$ ). با توجه به آنکه حجم نمونه‌ی دانش‌آموزان به حجم نمونه‌ی معلمان بستگی داشت، نمونه‌ی دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد. به این صورت که از کلاس‌های مربوط به هر معلم، از بین کلاس‌های با تعداد ۲۰-۱۶ نفر ۸ دانش‌آموز، ۲۵-۲۱ نفر ۱۲ دانش‌آموز، ۳۰-۲۶ نفر ۱۴ دانش‌آموز و ۳۵-۳۱ نفر ۱۶ دانش‌آموز با توجه به دفتر شاخص حضور و غیاب و به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. در نهایت بر اساس تعداد دانش‌آموزان هر کلاس ۶۱۲ دانش‌آموز در تحقیق شرکت داده شدند.

**ابزارهای گردآوری اطلاعات:** ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش عبارت

بودند از:

**الف- پرسش‌نامه نگرش و باورهای معلمان در مورد مدیریت کلاس<sup>۱</sup>:** این

پرسش‌نامه را مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) ساخته و دارای ۲۶ گویه است و شیوه‌ی پاسخ‌دهی به گویه‌های آن بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت به صورت هرگز (۱)، تا اندازه‌ای (۲)، معمولاً (۳) و همیشه (۴) است. نمره‌ی فرد در این پرسش‌نامه از ۲۶ تا ۱۰۴ است. این پرسش‌نامه سه

1. Attitude and Beliefs on Classroom Management Control Inventory

زیر مقیاس سبک‌های مدیریت کلاس مداخله‌گر، تعامل‌گر، غیرمداخله‌گر را می‌سنجد. در مطالعه مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) ضریب اعتبار و پایایی این پرسش‌نامه مناسب ارزیابی شده است. در پژوهش عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) در پژوهشی در استفاده از این پرسش‌نامه نشان دادند که ضریب آلفای کرونباخ برای سؤالات این پرسش‌نامه برابر با ۰/۶۸ بوده است و همبستگی ابعاد آن نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

**ب- مقیاس انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی<sup>۱</sup>:** این مقیاس را گای، مارش و داوسون (۲۰۰۵) ساخته و دارای ۲۷ گویه و سه زیر مقیاس انگیزش خواندن، نوشتن و ریاضی می‌باشد. شیوه‌ی پاسخ‌دهی به گویه‌های این مقیاس بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از «نه همیشه=۱» تا «بله همیشه=۵» است. هر زیر مقیاس آن نیز دارای سه بعد مجزا است که عبارتند از: انگیزش درونی<sup>۲</sup> (نشان‌دهنده‌ی بالاترین درجه‌ی خودمختاری و استقلال دانش‌آموز)، تنظیم بیرونی (اشاره به رفتارهایی دارد که از طریق ابزارهای بیرونی مانند پاداش و محدودیت تنظیم می‌شود) و تنظیم شخصی<sup>۳</sup> (اشاره به رفتارهایی دارد که با انتخاب شخصی انجام می‌شود، زیرا فرد آنها را مهم می‌داند). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نمره‌ی بالا در بعد انگیزش درونی و انگیزش شخصی نشان‌دهنده‌ی استقلال عمل دانش‌آموزان در درس ریاضی و نمره‌ی بالا در بعد انگیزش بیرونی نشان‌دهنده‌ی استقلال عمل پایین در درس ریاضی است (نقل از گای و همکاران، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر، از زیر مقیاس انگیزش ریاضی که دارای ۹ گویه است، استفاده شده است. در بررسی پایایی همزمان این مقیاس نشان داده شد که این مقیاس و ابعاد آن با مقیاس خودپنداره‌ی تحصیلی رابطه‌ی مثبت (۰/۵۰ تا ۰/۷۴) وجود دارد و رابطه بین تنظیم بیرونی با پیشرفت تحصیلی

- 
- 1 . Elementary School Motivation Scale
  - 2 . intrinsic motivation
  3. identified regulation

منفی و معنی‌دار بوده است. در پژوهش حاضر، بعد از ترجمه‌ی این زیرمقیاس برای بررسی روایی سازه آن از نظر چند مدرس روان‌شناسی در دانشگاه استفاده شد و آنها گویه‌های این زیرمقیاس را برای ارزیابی انگیزش ریاضی مناسب دانستند. برای همسانی درونی گویه‌های این زیرمقیاس ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۴ به دست آمد. همچنین پایایی بازآزمایی این زیرمقیاس در دو اجرا آزمون با فاصله‌ی دو ماه (در ۱۱۱ نفر از دانش‌آموزان) معنی‌دار به دست آمد ( $t=0/473$ ،  $p<0/001$ ). برای اعتبار ملاکی آن نیز از زیرمقیاس خودکارآمدی پرسش‌نامه‌ی انگیزش ریاضی فنگک و هانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) استفاده شد و رابطه‌ی این دو زیرمقیاس معنی‌دار بود ( $t=0/31$ ،  $p<0/001$ ).

### ج- پیشرفت ریاضی: در این پژوهش برای ارزیابی پیشرفت درس ریاضی از نمرات نوبت

اول درس ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی استفاده شد.

**روش اجرا:** پس از تعیین حجم نمونه بر اساس فرمول کرجسی و مورگان (نقل از خویی‌نژاد، ۱۳۸۰)، پژوهشگر به مدارس ابتدایی شهرستان اسلام‌آباد غرب از توابع استان کرمانشاه مراجعه نمود. سپس با مشخص نمودن کلاس‌های پایه‌ی پنجم ابتدایی هر مدرسه و با تعیین تراکم دانش‌آموزی موجود هر کلاس، کل ظرفیت کلاس‌ها شناسایی شد. بعد از مشخص نمودن کلاس‌ها بر اساس آنچه که در روش نمونه‌گیری توضیح داده شد، راهنمای پرسش‌نامه‌ی مخصوص معلمان برای معلمان و پرسش‌نامه‌ی مخصوص دانش‌آموزان برای دانش‌آموزان قرائت شد. سپس پرسش‌نامه‌های پژوهش در اختیار معلم و دانش‌آموزان قرار داده شد و از آنها درخواست گردید که با دقت پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کنند و به همه‌ی سؤالات پاسخ دهند. معلمان به مدت ۱۵ دقیقه و دانش‌آموزان نیز به مدت ۲۰ دقیقه پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند. لازم به ذکر است که تاریخ اجرای پرسش‌نامه‌ها از ۹۰/۱۱/۱۰ تا ۹۱/۲/۱۵ بوده است. در نهایت پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، داده‌های خام با نرم افزار SPSS-20 و بر اساس متغیرهای جمعیت-

1. Feng & Hang



شناختی، فرضیه‌ها و سؤالات و با استفاده از آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری با روش ورود مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

## نتایج

یافته‌های توصیفی نشان داد که ۵۲/۹ درصد معلمان زن و ۴۷/۱ درصد مرد بودند و ۳۹/۳ درصد آنان از تحصیلات کاردانی، ۵۶/۹ درصد از تحصیلات کارشناسی و ۱/۹ درصد از تحصیلات کارشناسی ارشد برخوردار بوده‌اند. از نظر رشته‌ی تحصیلی، ۷۸/۵ درصد معلمان رشته‌ی آموزش ابتدایی، ۷/۹ درصد رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی، ۷/۹ درصد رشته‌ی علوم اجتماعی، ۱/۹ درصد رشته‌ی زیست‌شناسی، ۱/۹ درصد رشته‌ی مدیریت دولتی و ۱/۹ درصد رشته‌ی الهیات بوده‌اند. از نظر سابقه‌ی شغلی ۱/۹ درصد معلمان دارای زیر ۱۰ سال، ۷/۸ درصد ۱۰ تا ۱۵ سال، ۳۱/۵ درصد ۱۶ تا ۲۰ سال، ۵۲/۹ درصد ۲۱ تا ۲۵ سال و ۵/۹ درصد بالاتر از ۲۵ سال سابقه‌ی شغلی داشتند و کل معلمان استخدام رسمی بودند. همچنین یافته‌های توصیفی نشان داد که ۴۹/۳ درصد دانش‌آموزان دختر و ۵۰/۷ درصد پسر بوده‌اند و از نظر وضعیت سنی ۱۴/۶ درصد دانش‌آموزان ۱۰ سال، ۶۰/۱ درصد ۱۱ سال، ۲۳/۶ درصد ۱۲ سال، ۱/۵ درصد ۱۳ سال و ۰/۲ درصد ۱۴ سال بوده‌اند.

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و انگیزش و پیشرفت ریاضی را نشان می‌دهد.

رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد سبک‌های مدیریت کلاس معلمان و انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

گروه	متغیر	M	SD
معلمان	سبک مدیریت کلاس مداخله گر	۳۳/۳۱	۳/۱۹
	سبک مدیریت کلاس غیر مداخله گر	۱۶/۴۹	۲/۲۵
	سبک مدیریت کلاس تعامل گرا	۲۹/۴۱	۲/۷۱
دانش‌آموزان	الف- انگیزش درونی ریاضی	۱۱/۹۴	۳/۲۸
	ب- تنظیم بیرونی ریاضی	۱۲/۶۹	۲/۴۳
	ج- تنظیم شخصی ریاضی	۸/۷۶	۳/۹۲
	انگیزش ریاضی	۳۶/۴۰	۶/۲۳
	پیشرفت ریاضی	۱۵/۸۱	۱/۶۴

جدول ۲. خلاصه‌ی نتایج همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه‌ی سبک‌های مدیریت کلاس معلمان با ابعاد انگیزش ریاضی دانش‌آموزان

متغیرهای ملاک					متغیرهای پیش‌بین (سبک مدیریت کلاس)	
پیشرفت ریاضی	انگیزش ریاضی	تنظیم شخصی	تنظیم بیرونی	انگیزش درونی	مداخله گر	همبستگی
۰/۱۰۳ (۰/۰۱۱)	۰/۰۲۱ (۰/۶۱)	۰/۰۰۶ (۰/۸۸)	۰/۰۳۲ (۰/۴۳۶)	۰/۰۹ (۰/۸۳)	مداخله گر	همبستگی
۰/۰۱۵ (۰/۷۱۷)	-۰/۰۲۶ (۰/۵۱۹)	۰/۰۱۱ (۰/۷۹۳)	-۰/۰۳۱ (۰/۴۲۴)	-۰/۰۳۸ (۰/۳۴۴)	غیر مداخله گر	همبستگی
۰/۱۲۶ (۰/۰۰۲)	۰/۳۲۲ (۰/۰۰۱)	۰/۱۶ (۰/۰۰۱)	۰/۲۴۴ (۰/۰۰۱)	۰/۲۴۱ (۰/۰۰۱)	تعامل گرا	همبستگی

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود بین سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرای معلمان با انگیزش درونی ( $I=۰/۲۴۱$ )، تنظیم بیرونی ( $I=-۰/۲۴۴$ )، تنظیم شخصی ( $I=۰/۱۶$ ) و انگیزش ریاضی ( $I=۰/۳۲۲$ ) رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد؛ اما بین سبک مدیریت مداخله‌گر و غیرمداخله‌گر با انگیزش ریاضی و ابعاد آن رابطه وجود ندارد. همچنین بین سبک مدیریت کلاس

تعامل گرا ( $F=0/126$ ) و مداخله‌گر ( $F=0/103$ ) معلمان با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. اما بین سبک مدیریت غیر مداخله‌گر با پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنی‌دار وجود ندارد.

همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد با توجه به مقدار  $R^2$  سبک‌های مدیریت کلاس معلمان (مداخله‌گر، غیرمداخله‌گر و تعامل‌گرا) تقریباً ۱۱ درصد واریانس نمرات انگیزش ریاضی دانش‌آموزان را تبیین کرده است ( $F_{(3, 611)}=24/314$  و  $p<0/001$ ). بنابراین با توجه به مقدار بتا فقط سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا به صورت مثبت قوی‌ترین متغیر برای پیش‌بینی نمرات انگیزش ریاضی دانش‌آموزان بوده است ( $p<0/01$ ).

جدول ۳. نتایج رگرسیون چند متغیری با روش ورود برای پیش‌بینی انگیزش ریاضی دانش‌آموزان از طریق سبک‌های مدیریت کلاس معلمان (مداخله‌گر، غیرمداخله‌گر، تعامل‌گرا)

p	T	ضرایب استاندارد			متغیرهای پیش‌بین
		Beta	SE	B	
0/001	4/582	-	3/478	15/937	(Constant)
0/669	-0/428	-0/017	0/079	-0/034	مداخله‌گر
0/182	-1/335	-0/053	0/113	-0/151	غیرمداخله‌گر
0/001	8/484	0/329	0/083	0/704	تعامل‌گرا

توجه: ( $R=0/327$  و  $R^2=0/107$  ADJ.  $R^2=0/103$ )

همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد با توجه به مقدار  $R^2$  سبک‌های مدیریت کلاس معلمان (مداخله‌گر، غیرمداخله‌گر و تعامل‌گرا) تقریباً ۲ درصد واریانس نمرات پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان را تبیین کرده است ( $F_{(3, 611)}=4/869$  و  $p<0/002$ ). بنابراین با توجه به مقدار بتا سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا ( $\beta=0/114$ ) و سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر ( $\beta=0/089$ ) به صورت مثبت قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی نمرات پیشرفت

ریاضی دانش‌آموزان بوده است ( $p < 0/05$ ).

جدول ۴. نتایج رگرسیون چند متغیری با روش ورود برای پیش‌بینی پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان از طریق سبک‌های مدیریت کلاس معلمان (مداخله‌گر، غیرمداخله‌گر، تعامل‌گرا)

p	T	ضرایب استاندارد		متغیرهای پیش‌بین
		Beta	SE	
0/001	12/998	-	0/963	12/519 (Constant)
0/031	2/157	0/089	0/022	0/047 مداخله‌گر
0/704	-0/383	-0/016	0/031	-0/012 غیرمداخله‌گر
0/005	2/819	0/114	0/023	0/065 تعامل‌گرا

توجه: ( $R=0/153$ ،  $R^2=0/023$ ،  $ADJ.R^2=0/019$ )

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که بین سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرای معلمان با انگیزش ریاضی رابطه‌ی مثبت وجود دارد. همچنین رابطه‌ی سبک مدیریت تعامل‌گرا با انگیزش درونی و تنظیم شخصی مثبت و با تنظیم بیرونی منفی بوده است. بر اساس نتایج رگرسیون تقریباً ۱۱ درصد واریانس نمرات انگیزش تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان را تبیین نموده و فقط سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا به صورت مثبت قوی‌ترین متغیر برای پیش‌بینی نمرات انگیزش ریاضی دانش‌آموزان بوده است. این نتیجه در راستای آن جنبه از یافته‌های دیجیک و استوجیلیکویک (۲۰۱۱) قرار دارد که نشان دادند زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا را به کار می‌برند، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. همچنین این یافته می‌تواند با یافته‌های کانتر و همکاران (۲۰۰۷) همخوان باشد که نشان دادند ادراک راهبردهای مدیریت کلاس فردی میزان علاقه‌ی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نموده است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت چون الگوهای تعاملی در مدیریت کلاس همان‌گونه که از نام آن مشخص است، بر پایه‌ی این ایده‌ی اساسی قرار دارد که کنترل رفتار دانش‌آموزان مشترک معلمان و فراگیران است و تنها نمی‌توان مسئولیت آن را به معلمان واگذار کرد (لوین و نولان، به نقل از فرخ نژاد، ۱۳۸۰؛ نقل از سرمدی و سیف، ۱۳۸۹)، بنابراین معلمان برخوردار از این سبک مدیریت کلاس نهایت تعامل را با دانش‌آموزان داشته و سعی در ایجاد تعاملات گروهی بین دانش‌آموزان با همدیگر دارند. بنابراین در درس ریاضی، با این شیوه‌ی تعاملی انگیزش‌یادگیری و تحصیلی ریاضی را در آنان تشویق می‌کنند و از این طریق در بهبود انگیزش ریاضی دانش‌آموزان نقش دارند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان انگیزش تحصیلی پایینی داشته باشند، شیوه‌ی تعامل معلمان در کنترل کلاس به آنها این امکان را می‌دهد که مشکلات ریاضی خود را هم با معلم خود و هم با سایر همکلاسی‌ها در میان بگذارند.

از آنجا که بین سبک مدیریت تعامل‌گرا با انگیزش درونی و تنظیم شخصی رابطه‌ی مثبت و با تنظیم بیرونی رابطه‌ی منفی به‌دست آمده است، می‌توان گفت که سبک مدیریت تعامل‌گرا به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که در کلاس احساس استقلال و خودمختاری کنند (تنظیم درونی، نقل از گای و همکاران، ۲۰۰۵) و باعث می‌شود که آنان در انجام امور کلاسی انتخاب شخصی داشته باشد (گای، مارش و داوسون، ۲۰۰۵). زیرا طرفداران مدیریت کلاس تعامل‌گرا معتقد هستند چون یکی از اهداف بلند مدت و ضمنی تعلیم و تربیت، کمک به دانش‌آموز در آموختن و کنترل رفتار خویش است، پس باید به آنها فرصت‌هایی برای کنترل رفتار داده شود تا بتوانند بر رفتارهای خویش کنترل داشته باشند و از این طریق انگیزش درونی خویش را تقویت کنند. در مورد رابطه‌ی منفی سبک مدیریت تعامل‌گرا با انگیزش بیرونی نیز می‌توان گفت چون در کلاسی که برخوردار از روش مدیریت تعامل‌گرا باشد، تعامل معلم با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با دانش‌آموزان در کنترل کلاس برای اکثر دانش‌آموزان به عنوان یک تشویق محسوب می‌شود، بنابراین هر چه در یک کلاس این سبک مدیریت بیشتر اعمال شود، دانش‌آموزان تنظیم بیرونی پایینی خواهند

داشت. زیرا در تنظیم بیرونی رفتارهای دانش‌آموزان از طریق ابزارهای بیرونی مانند پاداش و محدودیت تنظیم می‌شود (گای، مارش و داوسون، ۲۰۰۵) نه از طریق پاداش‌های درونی و خودجوش.

همچنین نتایج نشان داد که بین سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا و مداخله‌گر معلمان با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت وجود دارد. اما بین سبک مدیریت غیرمداخله‌گر با پیشرفت تحصیلی ریاضی رابطه‌ی معنی‌دار وجود ندارد. براساس نتایج رگرسیون سبک‌های مدیریت کلاس معلمان (مداخله‌گر، غیرمداخله‌گر و تعامل‌گرا) تقریباً ۲ درصد واریانس نمرات پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان را تبیین کرده و سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا و سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر به صورت مثبت قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی نمرات پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان بوده است. از آنجا که دیجیک و استوجیلیکویک (۲۰۱۱) نشان دادند که زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعامل‌گرا را به کار می‌برند، دانش‌آموزان پیشرفت بالاتری دارند و زمانی که معلمان مداخله‌گر هستند پیشرفت پایینی دارند، می‌توان گفت که رابطه‌ی مثبت سبک تعامل‌گرا با پیشرفت ریاضی با یافته‌های دیجیک و استوجیلیکویک (۲۰۱۱) همخوانی دارد، اما از بعد رابطه‌ی مثبت سبک تدریس مداخله‌گر با پیشرفت ریاضی با یافته‌های این پژوهشگران مغایرت دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، طرفداران نظریه‌ی تعامل‌گرا در مدیریت کلاس بسیاری از عقاید انسانی یا روان‌شناختی دانش‌آموز-محور را قبول دارند، اما معتقدند ماهیت گروهی کلاس مستلزم این است که معلم نیازهای گروه را به عنوان یک کل بر نیازهای فردی دانش‌آموزان ترجیح دهد و از راهبردهای گروهی یاددهی-یادگیری به جای راهبردهای فردی استفاده کند (فرخ نژاد، ۱۳۸۰؛ نقل از سرمدی و صیف، ۱۳۸۹)، بنابراین معلمان برخوردار از سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا برای تدریس ریاضی از راهبردهای گروهی یاددهی-یادگیری استفاده می‌کنند و این امر موجب پیشرفت ریاضی بالاتر در دانش‌آموزان می‌شود. به عبارت دیگر، سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا، تعامل دانش‌آموزان با معلم و تعامل دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها را بیشتر می‌کند

و این امر در بالا بردن عملکرد ریاضی دانش‌آموزان مفید و مؤثر واقع می‌شود. زیرا دانش‌آموزان دارای مشکل ریاضی، به احتمال زیاد از تعاملات کلاسی برای رفع مشکل خویش استفاده می‌کنند و به راحتی مشکل خود را با معلم و سایر هم‌کلاسی‌ها در میان می‌گذارند.

به دلیل رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر معلمان با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان نیز می‌توان گفت که سیستم مداخله‌ای مدیریت کلاس بر اصول اساسی روان‌شناسی رفتاری و این اعتقاد بنا شده که کنترل رفتار دانش‌آموزان اولین مسئولیت معلم است (فرخ‌نژاد، ۱۳۸۰؛ نقل از سرمدی و صیغ، ۱۳۸۹)، بنابراین سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر با کنترل دانش‌آموزان در کلاس، مخصوصاً کلاس‌های ریاضی باعث می‌شود که دانش‌آموزان حداقل برای راضی کردن معلم، عملکرد ریاضی بهتری داشته باشند. زیرا در این سبک تدریس، معلم تعیین‌کننده است و هر مبحثی را که معلم تدریس می‌کند دانش‌آموزان ملزم به انجام آن هستند. بنابراین در تدریس ریاضی نیز این سبک مدیریت کلاس موجب توجه هر چه تمام‌تر دانش‌آموزان به نحوه‌ی تدریس معلم می‌شود و به تبع آن پیشرفت ریاضی آنان افزایش پیدا می‌کند.

به دلیل مغایرت رابطه‌ی مثبت سبک مدیریت مداخله‌گر با پیشرفت ریاضی در این پژوهش با نتایج پژوهش دیجیک و استوجیلیکویک (۲۰۱۱) مبنی بر اینکه مداخله‌گر بودن معلمان پیشرفت تحصیلی پایین را به همراه دارد، می‌توان گفت علت این تناقض ممکن است به این نکته برگردد که در پژوهش دیجیک و استوجیلیکویک (۲۰۱۱) پیشرفت تحصیلی مد نظر بوده است و در این پژوهش پیشرفت ریاضی مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین، این نکته را برجسته می‌کند که تدریس درس ریاضی نیاز به مداخله‌ی بیشتری از طرف معلم دارد و سبک مدیریت مداخله‌ای معلم می‌تواند بر پیشرفت ریاضی تأثیر عمده داشته باشد. اما در سایر دروس (غیر از ریاضی) مخصوصاً در مدارس ابتدایی دانش‌آموزان می‌توانند بدون تدریس معلم عملکرد بهتری داشته باشند؛ زیرا سایر افراد خانواده نیز می‌توانند به دانش‌آموز در یادگیری دروس کمک کنند. اما

درس ریاضی تا حدودی نیاز به تخصص و سابقه‌ی تدریس دارد که سایر افراد غیر از معلم ممکن است از این معیارها برخوردار نباشند.

ذکر این نکته در مورد این مغایرت نیز مهم است که میزان رابطه‌ی سبک مدیریت مداخله‌ای با پیشرفت ریاضی در پژوهش حاضر ۱۰ درصد و سهم بتای آن در تبیین پیشرفت ریاضی ۸ درصد بوده است که در پژوهش‌های علوم رفتاری این میزان خیلی پایین است. بنابراین صرف وجود رابطه آن هم در حد خیلی پایین به معنای قطعیت نتیجه و تعمیم نتایج به جامعه‌ی پژوهش نیست، بلکه در این زمینه مخصوصاً در بعد تفسیر نتایج و تعمیم آن به جامعه پژوهش باید احتیاط لازم صورت گیرد.

از آنجا که در پژوهش حاضر، از یک سو بین سبک مدیریت کلاس مداخله‌گر و غیرمداخله‌گر معلمان با انگیزش ریاضی دانش‌آموزان و ابعاد آن (چه به صورت منفی و چه به صورت مثبت) و از سوی دیگر بین سبک غیرمداخله‌گر با پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنی‌دار به دست نیامد، می‌توان گفت که این امر ممکن است به این دلیل باشد که آزاد گذاشتن دانش‌آموزان و عدم اعمال کنترل (سبک مدیریت غیر مداخله‌گر) و کنترل و نظارت شدید بر آنان (مداخله‌گر) در انگیزش نسبت به درس ریاضی اثرگذار نخواهد بود. زیرا درس ریاضی و انجام فعالیت‌های مربوط به آن در کلاس نیاز به تعامل دانش‌آموزان و معلم و تعامل دانش‌آموزان با دانش‌آموزان دارد و کنترل و نظارت شدید موجب احساس ترس و اضطراب و بی‌علاقگی به معلم شده و آزاد گذاشتن بیش از حد دانش‌آموزان نیز منجر به عدم توجه به ریاضی و ساده انگاشتن آن می‌شود. بنابراین، عدم رابطه‌ی سبک‌های مدیریت کلاس مداخله‌گر و تعامل‌گرا با انگیزش ریاضی و عدم رابطه‌ی سبک مدیریت غیرمداخله‌گر با پیشرفت ریاضی قابل توجه و تبیین است. یکی از دلایل احتمالی دیگر این عدم رابطه ممکن است به این موضوع برگردد که در میان نمونه‌ی معلمان مورد بررسی در این پژوهش، میانگین نمره‌ی سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا بیشتر از سبک مدیریت کلاس مداخله-گر و غیر مداخله‌گر بوده است. از این رو، معلمان مورد بررسی در این تحقیق جهت مدیریت کلاس‌های خویش اکثراً از سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا استفاده نموده‌اند و همین امر منجر به



حفظ رابطه‌ی مثبت این سبک با انگیزش ریاضی دانش‌آموزان شده است و میانگین پایین سبک‌های مدیریت کلاس مداخله‌گر و غیرمداخله‌گر منجر به عدم ارتباط (یا رابطه‌ی خیلی پایین سبک مداخله‌گر با پیشرفت ریاضی در حد ۱۰ درصد) بین این سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزش ریاضی و سبک غیرمداخله‌گر با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان شده است.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش استفاده صرف از پرسش‌نامه‌های خود گزارش‌دهی برای ارزیابی متغیرها در معلمان و دانش‌آموزان، محدود شدن نمونه‌ی پژوهش به دانش‌آموزان و معلمان ابتدایی شهرستان اسلام‌آباد غرب و بررسی و جمع‌آوری مقطعی داده‌ها بوده است. با توجه به محدودیت‌های بالا، نتایج از رابطه‌ی سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرای معلمان با انگیزش و سبک مدیریت تعامل‌گرا و مداخله‌ای با پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان حمایت می‌کند. بر اساس نتایج پیشنهاد می‌شود برای افزایش انگیزش ریاضی و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان، سبک مدیریت کلاس تعامل‌گرا به عنوان مؤثرترین سبک مدیریت کلاس در کلاس‌های ریاضی در میان معلمان ترویج و از طریق کارگاه‌های آموزشی و یا آموزش‌های ضمن خدمت، به معلمان مدارس ابتدایی آموزش داده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که به دلیل پایین بودن میزان  $R^2$  سبک‌های مدیریت کلاس در تبیین انگیزش و پیشرفت ریاضی، تعمیم نتایج با احتیاط صورت گیرد.

## منابع

خوی نژاد، غلامرضا (۱۳۸۰). روش‌های پژوهش در علوم تربیتی. چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.  
 سرمدی، محمدرضا و سیف، حسن (۱۳۸۹). مدیریت کلاس. چاپ دوم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.  
 عالی، آمنه و امین یزدی، سیدامیر (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، ۲۴(۱)، ۱۳۵-۱۰۳.

علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه‌ی خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۳)، ۱۰۴-۸۵

- نریمانی، محمد (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش کنترل تکانه بر پردازش هیجان، تکانشوری و حواس‌پرتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۲)، ۱۰۱-۱۲۲.
- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 367-381.
- Arshad Dahar, MA., Ahmad Faize., Niwaz, A., Athar Hussain, M. & Zaman, A. (2010). Relationship between the leadership styles and academic achievement at the secondary stage in Panjab(Pakistan). *International journal of academic research*, 2(6), 459-462.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(1), 819 – 828.
- Evrin, EA., Gökçe, K. & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612–617.
- Feng, E.Z. & Hung, C. (2010). The survey study of mathematics motivated strategies for learning questionnaire (MMSLQ) for grade 10-12 Taivanese students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 221-223.
- Guay, F., Marsh, H.W. & Dowson, D. (2005). Assessing Academic Motivation among Elementary School Children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). SELF Research Centre, University of Western Sydney, Australia.
- Kaykci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215–1225.
- Kunter, M., Jürgen Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494–509.
- Kyoung Um, E., Corter, J. & Tatsuoka, K. (2005). Motivation, Autonomy Support, and Mathematics Performance: A Structural Equation Analysis. Teachers College, Columbia University. Pp.1-2.
- Martin, N.K; Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitude and beliefs on classroom management control inventory. *Journal of classroom interaction*, 33(2), 6-15.
- Martin, N.K. & Baldwin, B. (1998). Classroom management teaching. Class size and graduate study, EREC Identifier: ED 420671.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R.A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J. & Smith, T. A. (2000). TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade. The International Study Center Boston College Lynch School of Education.
- Ogaboh, A. A. M. I. & Ashibi, N.I. (2010). Teachers' leadership style, classroom variables and students' academic performance in Calabar metropolis, Nigeria. *Educational Research*, 1(6), 178-185.
- Oriahi, C. (2009). Influence of Motivation on Students' Academic Performance. *The Social Sciences*, 4(1), 3-36.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Ramserier, P. (2001). Motivation to learn as an outcome and determining factor of learning at school. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3),421-439.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.

## The relationship between classroom management style and mathematic motivation and achievement in fifth grade elementary students

S. Ariapooran<sup>1</sup>, F. Azizi<sup>2</sup> & H. Dinarvand<sup>3</sup>

### Abstract

This study investigated the relationship between classroom management style of teachers and mathematics motivation and achievement in fifth grade elementary students. For this purpose, all teachers of fifth grade elementary (51 teachers) and 621 fifth grade elementary students randomly selected in Islamabad-e-Gharb city. The teachers were filled out the Attitude and Beliefs on Classroom Management Control Inventory and the students filled out the Mathematic Motivation Subscale of Elementary School Motivation Scale. Students' math scores in the first term were used to assess the mathematical achievement. Method of the research was correlation. Results indicated that there is meaningful correlation between interactionist classroom management style of teachers and mathematic motivation ( $r=0.322$ ) and between interactionist ( $r=0.106$ ) and interventionist ( $r=0.103$ ) classroom management styles of teachers with mathematic achievement. According to the results was regression, the strongest variable for predicting the mathematic motivation is interactionist classroom management style of teachers and the strongest variables for predicting the mathematic achievement of students are interactionist and interventionist classroom management styles of teachers ( $p<0.05$ ). Attention to interactionist classroom management style can play an important role in improving the mathematic motivation and achievement in fifth grade elementary students.

Keywords: classroom management style, mathematic motivation, mathematic achievement

1 . Assistant Professor of Psychology, Malayer University (s.ariapooran@malayeru.ac.ir)

2. M. A. educational sciences, Education office, Eslam Abade Gharb

3 . Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Malayer Branch