

## The effect of interactive classroom management style on academic self-concept and student academic adjustment

Received: 2021/06/02

Accepted: 2021/08/01

Article type: Research Article

p.p= 71-96

DOI: 10.22034/TPS.2021.96932

### Sadegh Rezaei

Assistant Professor, Education science department, Amin Police University, Tehran, Iran

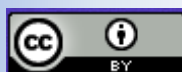
sadeghrezaei71@gmail.com

### Mohammad Abdolrahimih

Assistant Professor, Islamic Ethics department, Amin Police University, Tehran, Iran

(Corresponding Author)

m.abdolrahimi32@gmail.com



### Abstract

**Background and Aim:** The aim of this study was to investigate the effect of interactive classroom management style on students' academic self-concept and academic adjustment.

**Method:** This research was performed in terms of quasi-experimental research using pre-test-post-test design of experimental and control groups. The statistical population of the study included all female students in the sixth grade of elementary school in the 19th district of Tehran in the academic year of 1397-98 in 2019. The sample size was 71 people and sampling was done by purposeful and available method. Data were collected using the Yi- Hsin Chen (2004) Academic Self-Concept (2004) and Clark (1907) Academic Adjustment Questionnaire. Descriptive and inferential statistical methods including multivariate and univariate analysis of covariance were used to analyze the data. The validity of the questionnaire in the present study was confirmed by expert professors and the reliability of the questionnaire was calculated based on Cronbach's alpha coefficient of 0.94.

**Results:** The results showed that after implementing the interactive management style, the value of F statistic to examine the difference in academic self-concept between the experimental and control groups was 120.30, which was statistically at the level of 0.00 ( $0.00 \geq P$ ) is significant. In addition, the experimental group had a statistical value of F to examine the difference in academic adjustment between the experimental and control groups, equal to 17.96, which is statistically significant at the level of 0.00 ( $0.00 \geq P$ ).

**Conclusion:** Considering that the components of academic self-concept after the implementation of interactive management style in the experimental group were significantly higher than the control group, so it can be said that the implementation of this style can increase students' academic adjustment and academic self-concept. , be effective and it is worthwhile to provide scientific and practical mechanisms for its implementation in the country's schools.

**Keywords:** student, academic self-concept, academic adjustment, interactive classroom management

### Citation (APA):

Rezaei, S. Abdolrahimi, M (2021). The effect of interactive classroom management style on academic self-concept and student academic adjustment.

Quarterly journal of training in police sciences, 9(32), 71-96

[www.SID.ir](http://www.SID.ir)

## تأثیر سبک مدیریت تعامل گرایانه کلاس بر خودپنداره تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان

### چکیده

**زمینه و هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر سبک مدیریت کلاسی تعامل گرایانه بر خودپنداره تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان انجام شد.

**روش:** این تحقیق از نظر روش از نوع تحقیقات شبه آزمایشی با استفاده از طرح پیش آزمون-پس آزمون گروه آزمایش و کنترل انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی منطقه ۱۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۲۰۱۶ نفر بودند. حجم نمونه، ۷۱ نفر تعیین و نمونه گیری با روش هدفمند و در دسترس، انجام شد. داده ها با استفاده از پرسش نامه خودپنداره تحصیلی بی سین چن (۲۰۰۴) و سازگاری تحصیلی کلارک (۱۹۵۷) گردآوری شدند. برای تجزیه و تحلیل داده ها، از روش های آمار توصیفی و استنباطی شامل آزمون های تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک متغیره استفاده شد. روایی پرسش نامه در پژوهش حاضر، توسط اساتید صاحب نظر، تأیید شد و پایایی پرسش نامه نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۴ محاسبه شد.

**یافته ها:** یافته ها نشان داد بعد از اجرای سبک مدیریت تعامل گرایانه، مقدار آماره  $F$  برای بررسی تفاوت خودپنداره تحصیلی بین گروه آزمایش و کنترل، برابر با  $۱۲۰/۳۰$  بود که از لحاظ آماری در سطح  $۰/۰۵$  ( $P \leq ۰/۰۵$ ) معنادار است. افزون بر این، گروه آزمایش مقدار آماره  $F$  برای بررسی تفاوت سازگاری تحصیلی بین گروه آزمایش و کنترل، برابر با  $۱۷/۹۶$  بود که از لحاظ آماری در سطح  $۰/۰۵$  ( $P \leq ۰/۰۵$ ) معنادار است.

**نتیجه گیری:** با توجه به اینکه مؤلفه های خودپنداره تحصیلی بعد از اجرای سبک مدیریت تعامل گرایانه، در گروه آزمایش به طور معناداری از گروه کنترل، بیشتر شده است، پس می توان گفت اجرای این سبک می تواند بر افزایش سازگاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان، مؤثر باشد و شایسته است سازوکارهای علمی و عملی برای پیاده سازی آن در مدارس کشور، مهیا گردد.

**کلیدواژه ها:** دانش آموز، خودپنداره تحصیلی، سازگاری تحصیلی، سبک مدیریت تعامل گرایانه.

استناد (APA): رضایی، صادق؛ عبدالرحیمی، محمد. (۱۴۰۰). تأثیر سبک مدیریت تعامل گرایانه کلاس بر خودپنداره تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان. آموزش در علوم انتظامی، ۹ (۳۲)، ۷۱-۹۶

دریافت: ۱۴۰۰/۴/۱۲

پذیرش: ۱۴۰۰/۵/۱

نوع مقاله: پژوهشی

صص: ۷۱-۹۶

شناسه دیجیتال:

۱۰,۲۲۰۳۴/TPS.۲۰۲۱,۹۶۹۳۲

صادق رضایی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه

علوم انتظامی امین

sadeghrezaei11@gmail.com

محمد عبدالرحیمی

استادیار گروه معرف و اخلاق اسلامی،

دانشگاه علوم انتظامی امین (نویسنده

مسئول)

m.abdolrahimi32@gmail.com

## مقدمه

سازگاری تحصیلی<sup>۱</sup> ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که مدرسه و دانشگاه به‌منزله نهاد اجتماعی فراروی آنها قرار می‌دهد (تمنایی فر و مرادی، ۱۳۹۴ به‌نقل از پورپاریزی و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۱). برخی معتقدند دانش‌آموزانی که در امر سازگاری تحصیلی، با اشکال روبه‌رو می‌شوند، احتمالاً، در سایر ابعاد زندگی نیز، دچار مشکل خواهند شد. همچنین، ناسازگاری تحصیلی، می‌تواند عواقب متعدد دیگری دربر داشته باشد. از جمله اینکه، فرد در یک حالت ابهام و سردرگمی قرار گیرد، یعنی نداند که چه کاری باید انجام دهد، چگونه صحبت کند، خواسته‌هایش را چگونه مطرح نماید، کجا برود و یا اینکه نداند رفتارهایش چگونه ارزیابی می‌شوند. (روسر و همکاران، ۱۹۸۸ به‌نقل از تجلی و اردلان، ۱۳۸۹: ۳). مطالعات نشان می‌دهد که دانش‌آموز ناسازگار، تکالیف درسی خود را به‌خوبی انجام نمی‌دهند و از پیشرفت تحصیلی مطلوب، برخوردار نیست؛ به‌علاوه، در فعالیت‌های غیردرسی مثل فعالیت‌های هنری و اجتماعی نیز، عملکرد مطلوبی ندارند (کافی، ۱۳۸۹: ۳۲).

از سویی دیگر، امروزه مشخص شده است غیر از استعداد، عوامل دیگری نیز در موفقیت تحصیلی تأثیر دارند که از مهم‌ترین آنها، خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره، یکی از مفاهیم اساسی در روان‌شناسی و به‌معنای شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش و یا رد خود است (کرمی و بابامرادی، ۱۳۹۷: ۸۹). خودپنداره تحصیلی بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط ضعف و قوت خود در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف، در سطوح طراحی شده است و یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ها و میانجی‌ها برای متغیرهای انگیزشی اثربخش و غیراثربخش و از جمله عوامل مهم و اثرگذار در فرایند یادگیری است (رانا و اقبال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵ به‌نقل از کرمی و بابامرادی، ۱۳۹۷: ۸۹). خودپنداره تحصیلی هر فرد، در نتیجه قیاس خود با سایرین حاصل می‌شود (فرلا، والک و کای<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). منداگلیو و پیریت<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) که خودپنداره تحصیلی را قابل تغییر

۱. Academic Adjustment.

۲. Rana & Iqbal.

۳. Ferla, Vake & Cai.

۴. Mendaglio & Pyryt.

دانسته‌اند، کنش‌های متقابل در محیط یادگیری و تجارب فرد در محیط مدرسه را به‌عنوان مهم‌ترین عامل در شکل‌گیری خودپنداره مثبت تحصیلی معرفی کرده‌اند. از جمله مهم‌ترین شرایط برای یادگیری، وضعیت فیزیکی و روانی کلاس، معلم و شیوه‌های تدریس و رفتار معلم در کلاس است. ماهیت فعالیت معلم در هر کلاس درس، با نحوه مدیریت کلاس<sup>۱</sup> درآمیخته است. مدیریت کلاس درس، جنبه‌های بسیاری دارد، از جمله: مدیریت فضا، زمان، فعالیت‌ها، مواد آموزشی، ارتباطات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان. درواقع این مفهوم، با طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های برعهده گرفته‌شده معلم در کلاس، مرتبط است (دجیگیک و استوجیلکوویک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱: ۸۲۰). از سویی دیگر، امروزه روش‌هایی نوین در تدریس بر مبنای نظریه‌ها و پژوهش‌های تربیتی ارائه شده است تا به کمک آنها، معلم بتواند این فرایند را هرچه بهتر به‌سوی کسب اهداف آموزشی سوق دهد؛ اما موفقیت و کارایی این روش‌ها، مستلزم فراهم‌بودن شرایط مناسب کلاسی است؛ یعنی فراهم‌بودن حد مطلوبی از آرامش، پذیرش و همراهی دانش‌آموزان با معلم (جرمین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲ به نقل از عالی و امین‌یزدی، ۱۳۸۷: ۱۰۵). به همین دلیل، مدیریت کلاس برای خلق بهترین محیط ممکن به‌منظور یادگیری، اولویت نخست در مسئولیت‌های معلم کلاس دانسته شده است (ماتین و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳ به نقل از عالی و امین‌یزدی، ۱۳۸۷: ۱۰۵).

از نظر مارتین و همکارانش (۲۰۰۳) با وجود اینکه امروزه، کاربرد روش‌های نوین تدریس از جمله روش‌های دانش‌آموزمحور یا آموزش‌های مشارکتی و همیارانه، پیوسته توصیه می‌شود، در مدیریت کلاس، رویکردهای سنتی، همچنان پابرجاست؛ این در حالی است که بدون مدیریت کلاس مشارکتی یا دانش‌آموزمحور، تدریس مشارکتی یا دانش‌آموزمحور واقعی نمی‌تواند وجود داشته باشد (عالی و امین‌یزدی، ۱۳۸۷: ۱۰۵).

هدف از مدیریت کلاس درس، ایجاد محیطی است که در آن، دانش‌آموزان نه بر مبنای انگیزه اجتنابی یا برای پرهیز از تنبیه و یا به‌صرف کسب تشویق، بلکه بنا به حس مسئولیت‌پذیری و به اشتیاق یادگیری رفتار کنند. ایجاد چنین محیطی مستلزم اهمیت‌دادن و پاسخگو بودن در برابر نیازهای شناختی، اجتماعی و احساسی

۱. Classroom Management.

۲. Djigic & Stojiljkovic.

۳. Germine, Y.

۴. Martin, N.K. & Shoho, A. & Yin, Z.

دانش‌آموزان است (حمیدی، ابراهیم دماوندی و دهنوی، ۱۳۹۱: ۷). بنابراین می‌توان انتظار داشت تا مدیریت صحیح کلاس و نیز انتخاب سبکی مناسب بر اساس شرایط، باعث ایجاد جوی آرام و به دور از ناسازگاری در محیط یادگیری و ارائه بازخورد مثبت و شکل‌گیری تصور مطلوب از خود در دانش‌آموزان، گردد. از آنجا که دانش‌آموزان پایه ششم در مرحله حساس نوجوانی به سر می‌برند و با فرایند شکل‌گیری خودپنداره و لزوم سازگاری با محیط آموزشی مواجه هستند و از طرفی با توجه به اهمیت متغیرهای وابسته و مستقل تحقیق و با نظر به اینکه متاسفانه، خلأ تحقیقات تجربی در زمینه بررسی تأثیر سبک مدیریت کلاسی بر شرایط فیزیکی و روانی کلاس، وجود دارد، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به دو پرسش اصلی است که: تأثیر مدیریت کلاسی تعامل‌گرایانه بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان چگونه است؟ تأثیر مدیریت کلاسی تعامل‌گرایانه بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان چگونه است؟ فرضیه‌های مطرح‌شده برای این تحقیق عبارت‌اند از:

فرضیه ۱: مدیریت کلاسی تعامل‌گرایانه بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

فرضیه ۲: مدیریت کلاسی تعامل‌گرایانه بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

### پیشینه و مبانی نظری پژوهش

#### پیشینه تحقیق

بکرانی بالانی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش تدریس معکوس علوم تجربی بر خودراهبری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی» نشان دادند که سبک تدریس معکوس در کلاس می‌تواند اثر معنی‌داری بر متغیر خودراهبری و هر یک از مؤلفه‌های آن یعنی خودمدیریتی، رغبت به یادگیری و خودکنترلی داشته باشد. زارع خورمیزی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای با عنوان «راهبردهای برقراری ارتباط مؤثر در کلاس‌های چندپایه مبتنی بر تجارب زیسته معلمان» دریافتند که ارتباطات مختلفی به صورت درون‌گروهی، بین‌گروهی و ارتباط بین معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد و معلمان می‌توانند از راهبردهای متنوعی برای تقویت این ارتباط بهره‌جویند و تقویت این راهبردها می‌تواند منجر به بهبود روابط، ایجاد انگیزه و تسهیل یادگیری در دانش‌آموزان شود.

محمد امین زاده (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان «مقایسه سازگاری تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم دارای مشکلات یادگیری و بدون مشکلات یادگیری شهرستان مهاباد» نشان داد که بین گروه‌های با مشکلات و بدون مشکلات یادگیری از نظر سازگاری تحصیلی و رشد اجتماعی، تفاوت معناداری وجود دارد.

اسلامی و رزقی (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با عنوان «رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و خودپنداره ریاضی دانش‌آموزان» که در سطح دانش‌آموزان سال سوم متوسطه منطقه ۵ تهران انجام دادند و بر اساس یافته‌ها، نتیجه گرفتند که سبک مدیریت کلاس، تأثیر معناداری در انگیزش و خودپنداره ریاضی دانش‌آموزان دارد.

صمدی و همکاران (۱۳۸۷) در مقاله‌ای به تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه پرداختند. یافته‌های تحقیق نشان داد که هر کدام از کارکردهای مدیریت به‌طور جداگانه با یکدیگر و از سوی دیگر با جو یادگیری، همبستگی مثبت و معنی‌داری دارند.

بررسی مطالعات پیشین نشان داد با وجود جدی بودن تأثیر عوامل روانی و هیجانی بر دانش‌آموزان، هنوز هم مطالعات درخور توجهی در این‌باره به زبان فارسی موجود نیست. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد بیشتر تحقیقات انجام‌شده در رابطه با متغیرهای پژوهش، به‌صورت رابطه‌ای انجام‌شده و انجام پژوهش به‌صورت نیمه‌تجربی، کمتر مورد توجه پژوهش‌گران قرار گرفته است. با توجه به مطالب پیش‌گفته، در این پژوهش، به‌صورت هم‌زمان و با روش نیمه‌تجربی، تأثیر سبک مدیریت کلاسی تعامل‌گرایانه بر دو متغیر روانی یعنی خودپنداره تحصیلی و سازگاری تحصیلی، مورد بررسی قرار گرفته است.

بنولکین<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) پژوهشی در مورد خودپنداره ریاضی انجام داده و در مطالعه‌اش با عنوان «تفاوت‌های ویژگی‌های جنسیتی و استعدادی در خودپنداره ریاضی، اسنادها و علایق» به این نتیجه رسیده است که پسران شناسایی‌شده بدون استعداد ریاضی، از خودپنداره کارآمد ریاضی بیشتری نسبت به دختران شناسایی‌شده بدون استعداد ریاضی برخوردارند.

۱. Benolken. R.

کلوتز<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) به رابطه بین مدیریت کلاس درس و خودپنداره دانشجویان پرداخت. یافته‌های تحقیق نشان داد که رابطه معناداری بین نمره به‌دست‌آمده از طریق مقیاس آمادگی برای مدیریت کلاس درس و میانگین نمرات دانشجویان وجود دارد.

کایاکچی<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) در شهر آنتالیا به بررسی اثر مهارت‌های مدیریت کلاس معلمان برای پیشگیری از حوادث انضباطی پرداخت. یافته‌های این محقق رابطه معنی‌داری بین مهارت‌های مدیریتی معلمان و رفتار انضباطی دانش‌آموزان نشان داد.

### مبانی نظری

روان‌شناسان بسیاری به اهمیت «خودپنداره» پی برده و تحقیقات گسترده‌ای را در مورد آن انجام داده‌اند. کوپر اسمیت<sup>۳</sup> «خویشتن‌پنداری» را عاملی مهم در ایجاد نوع رفتار دانسته و عقیده دارد: افرادی که خویشتن‌پنداری مثبت دارند، رفتارشان اجتماع‌پسندتر از افرادی است که خویشتن‌پنداری آنان منفی دارند (اتکینسون و همکاران<sup>۴</sup>، ۱۳۹۹: ۳۶). خویشتن‌پنداری بر اثر تعامل بین عوامل زیر حاصل می‌شود: پندار والدین درباره فرد، تصور و پندار دوستان و هم‌بازی‌ها در مورد فرد، تصور و پندار معلمان در مورد فرد، تصور و پندار فرد درباره خودش (شاملو، ۱۳۸۶).

آدلر<sup>۵</sup> از احساس حقارت نهفته در درون - که نوعی خودپنداره منفی و مخرب است - و واکنش جبران سخن گفته است. اعتقاد آدلر بر آن است که خودپنداره منفی نسبت به خودش و زندگی به علت وجود احساس حقارت، می‌تواند آثار منفی در پی داشته باشد و فردی با خودپنداره منفی احساس حقارت می‌تواند در طی فرایند رشد به تقویت «خویشتن‌پنداری» و تحقق نفس خویش نائل آید (اتکینسون و همکاران، ۱۳۹۹: ۵۲).

اریک اریکسون<sup>۶</sup> یکی از روان‌کاوانی است که به «روان‌شناس خود» معروف است. از نظر او پدیده روانی را فقط در سایه ارتباط متقابل بین عوامل بیولوژیک و پارامترهای اجتماعی، روانی، رفتاری و حتی تجارب شخصی می‌توان شناخت. وی مجموعه‌ای از هشت مرحله رشد را مطرح کرده است که تمام دوران زندگی را دربر می‌گیرد و هر یک از این مراحل رشد امکان دارد با نوعی بحران مواجه گردد (اتکینسون و همکاران،

۱. Cloutez.

۲. Kayıkçı, K.

۳. Cooper Smith.

۴. Atkinson & et al.

۵. Adler, A.

۶. Erikson, Erik.

۱۳۹۹: ۵۲). اگر فرد با این بحران‌ها، که قسمتی از روند طبیعی رشد محسوب می‌شوند، به‌صورتی مؤثر برخورد کند، جنبه‌های مثبت شخصیت مانند شکوفا می‌شوند و شخصیت انسان به رشد سالم خود ادامه می‌دهد. برعکس، اگر تعارض‌ها استمرار یابند، یا اساساً به‌نحو رضایت‌بخشی حل نشود، شخصیت انسان دچار بیماری و اختلال می‌شود (شاملو، ۱۳۸۶). آبراهام مازلو<sup>۱</sup> نیز که از نیازهای بشری سخن گفته، نیاز به «شکوفایی خود» را والاترین نیاز آدمی دانسته است. ترتیب این نیازها عبارت‌اند از: ۱. نیازهای جسمانی یا فیزیولوژیکی ۲. نیازهای ایمنی ۳. نیازهای محبت و احساس تعلق ۴. نیاز به احترام ۵. نیاز به تحقق خود یا خود شکوفایی. در واقع سلسله‌مراتب نیازهای انسانی به شکل نردبانی پیش می‌روند تا به نیرومندترین نیاز، یعنی «تحقق خود» می‌رسند (اتکینسون و همکاران، ۱۳۹۹: ۵۳). در این میان، خودپنداره تحصیلی یکی از شاخه‌های اثرگذار بر نحوه خویشتن‌پنداری است که موضوع تحقیق حاضر است.

### خودپنداره تحصیلی

در سال‌های اخیر، این نظریه که استعداد هر فرد به‌عنوان یگانه عامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی، مورد تردید قرار گرفته و عوامل دیگری مانند خودپنداره تحصیلی مطرح شده است. خودپنداره تحصیلی عبارت از نگرش کلی فرد نسبت به توانایی‌های خویش در رابطه با یادگیری آموزشی است. تصور مثبت فرد راجع به خود، نه تنها می‌تواند در تحصیل وی اثر بگذارد، بلکه این تصور عاملی مثبت در جهت رسیدن به کمال مطلوب در امر تحصیل نیز هست و دانش‌آموزانی که احساس خوبی درباره توانایی خود ندارند، حتی بدون توجه به نژاد و رنگ پوست، به‌ندرت در فعالیت‌های تحصیلی خود موفق می‌شوند (بنکداری، ۱۳۸۴: ۶۰-۶۵).

آرسوان<sup>۲</sup> (۱۹۸۶ به نقل از پلیوان و کوسگلو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲) خودپنداره تحصیلی را باور فرد در مورد مقدار مهارت درگیر تحصیل شدن نسبت به همکلاسی‌هایش تعریف کرده است. خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز، درباره داشتن و یا نداشتن توانایی برای اعمال کنترل بر یادگیری و فعالیت‌های پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان‌ها، نقش زیادی دارد. در حقیقت، اگر فرد خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن داشته باشد و به درک درستی

۱. Abraham Mazlo.

۲. Arseven.

۳. Pehlivan & Koseoglu.



از خود نائل شود، در نهایت منجر به عملکرد تحصیلی بهتری خواهد شد (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۰۳-۱۱۹). هنگامی که افراد در مقایسه با دیگران، از خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری برخوردار باشند، این خودپنداره باعث رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و عدم بروز هیجان‌های منفی می‌شود (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰: ۱۱).

### سازگاری

یکی دیگر از متغیرهای اساسی این پژوهش «سازگاری» است. سازگاری با موقعیت‌های جدید و پیچیده روزگار کنونی که عصر تنیدگی و تغییرات سریع اجتماعی است، کار آسانی نیست. آنچه اهمیت سازگاری را برجسته‌تر می‌کند این است که هرگونه دگرگونی در زندگی، خواه خوشایند و خواه ناخوشایند، مستلزم نوعی سازگاری مجدد است (اتکینسون و همکاران، ۱۳۹۹: ۵۳). در مورد زمینه‌های سازگاری دیدگاه‌های متعددی ارائه شده که هر صاحب‌نظری با توجه به تنوع ابعاد سازگاری، به جنبه‌ای از آن توجه داشته است. داروین اعتقاد دارد که هر موجودی که بتواند با تغییرات محیطی و چیزهایی که به ارث می‌برند سازش ایجاد کند، حیاتش ادامه می‌یابد و سازش را به‌عنوان عامل مهم بقا در نظر می‌گیرد (نیشابوری، ۱۳۷۶: ۱). بر این اساس سازگاری یک از عوامل ادامه حیات و موفقیت در جامعه است. بر طبق نظر مازلو کسانی که به‌خوبی سازگار شده‌اند، آن‌هایی هستند که به‌طور موفقیت‌آمیزی مراحل تکوینی‌شان را رشد داده‌اند و به بالاترین مرحله یعنی خودشکوفایی رسیده‌اند (چوهان به‌نقل از قراگوزلو، ۱۳۸۶). فروید روان‌آزردگی را نتیجه سازگاری ناکافی و نامناسب گرایز با واقعیت‌های اجتماعی می‌داند. (خدایپناهی، ۱۳۸۵). رویکرد یادگیری اجتماعی، سازگاری انسان را عاملی برای حل مشکل و چیرگی بر چالش‌های مختلف زندگی در نظر می‌گیرد (چوهان به‌نقل از قراگوزلو، ۱۳۸۶: ۳). در نظریه رشد شناختی پیاژه، کنش متقابل (تعامل)<sup>۱</sup> بین فرد و محیط زندگی‌اش، نقش اساسی ایفا می‌کند. زندگی تعامل خلاق است که بی‌وقفه بین فرد و محیط زندگی او جریان دارد. سازگاری جنبه برخورد و سازش با محیط در تعامل بین فرد و محیط است. وقتی که کودک می‌آموزد تا با محیط خود به‌طور مؤثر مقابله کند، می‌گویند که وی با محیط سازگار شده است (سیف، ۱۴۰۰: ۱). از دید پیاژه، سازش روان‌شناختی مانند هر سازش دیگر عبارت از ایجاد

۱. Interaction.

تعادل بین درون‌سازی و برون‌سازی و یا تغییر دادن طرح‌واره‌ها به منظور هم‌سطح شدن با یک موقعیت جدید است (منصور، ۱۳۹۹: ۱۸).

### سازگاری تحصیلی<sup>۱</sup>

مفهوم سازگاری مفهومی عام در روان‌شناسی است که می‌تواند در جنبه‌های مختلفی مطرح شود؛ یکی از موارد کاربرد آن در تحصیل است. برخی سازگاری تحصیلی را چنین تعریف کرده‌اند: «سازگاری تحصیلی بدین معناست که افراد به خوبی با خواسته‌های آموزشی مواجه شوند که شامل انگیزه برای تکمیل تکالیف تحصیلی، موفقیت در رویارویی با الزامات تحصیلی، تلاش تحصیلی و رضایت از محیط تحصیلی است» (نوری، ۱۳۸۹: ۳۶).

در مطالعات اولیه مربوط به سازگاری تحصیلی در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ صرفاً بر توانایی یا پیشرفت تحصیلی فراگیران تأکید می‌شد، اما امروزه مفهوم سازگاری تحصیلی از این حد فراتر رفته و شامل انگیزه برای یادگیری، توانایی برنامه‌ریزی برای تحقق فعالیت‌های عملی، داشتن اهداف مشخص، احساس تعهد، وظیفه یا پشتکار در امور آموزشی و حرفه‌ای، سلامت روانی و جسمی مناسب و رضایت کلی از محیط و فضای آموزشی نیز می‌شود (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۰۳-۱۱۹).

### سبک‌های مدیریت کلاس درس

برخی اداره کلاس را چنین تعریف کرده است: «به‌کارگیری از فنون برای ایجاد و حفظ یک محیط سالم و خالی از مشکلات رفتاری»؛ و فتسکو و مککلور<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) در این‌باره گفته‌اند: «اقداماتی که معلم برای ایجاد و حفظ یک محیط یادگیری به کار می‌گیرد» (به نقل از سیف، ۱۴۰۰: ۵۵۲).

اداره صحیح کلاس درس از مسائل مهم آموزشی است، زیرا معلم از این طریق می‌تواند رفتارهای مخرب و مزاحم را اصلاح نماید و با ایجاد محیطی آرام و بدون تنش و درگیری، مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری را افزایش دهد. البته اداره صحیح کلاس و فراهم آمدن فضای مشارکت و صمیمیت در محیط آموزشی، بر سطح انگیزش یادگیری دانش‌آموزان نیز می‌افزاید (سیف، ۱۴۰۰: ۵۵۲).

۱. Academic Adjustment.

۲. Festco & McClure.

برای مدیریت کلاس سبک‌ها و روش‌های مختلفی وجود دارد. سبک مدیریت کلاس عبارت است از کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان و یادگیری است (ولفگانگ و گلیکمن<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶ به نقل از آریاپوران و همکاران، ۱۳۹۲: ۲۶). برخی دیگر سبک مدیریت را شیوه‌ای دانسته‌اند که معلم برای کنترل دانش‌آموزان به کار می‌برد (ارشد داهار و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰: ۴۶۱). برخی از محققان نیز معتقدند نباید مدیریت کلاس درس و آموزش را جداگانه بررسی کرد؛ چراکه این دو متغیر، تأثیر هم‌زمان در ایجاد فضای مطلوب کلاسی دارند (صمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۵۷).

صرف‌نظر از اینکه آموزش، جنبه معلم‌محور یا یادگیرنده‌محور داشته باشد، معلم نقش رهبر را در کلاس بر عهده دارد، زیرا در هر جا و هر زمانی که یک گروه تشکیل می‌شود (چه به صورت رسمی و چه به صورت غیررسمی)، وجود یک رهبر مورد نیاز است و در اجتماع دانش‌آموزان و معلم، این رهبری بر عهده معلم است. رهبری گروه دانش‌آموزان یک کلاس به وسیله معلم، همچون رهبری سایر گروه‌های اجتماعی است و دارای سبک‌های مختلفی است که در ادامه، به آنها اشاره می‌کنیم. سیف (۱۴۰۰: ۵۵۴) برای مدیریت کلاس سه سبک در نظر گرفته است:

الف) سبک مستبدانه<sup>۳</sup>: در کلاس درسی که با سبک مستبدانه یا تحکم‌آمیز اداره می‌شود، تنها معلم است که در کلاس حکومت می‌کند و برای هیچ شاگردی، حق اظهار نظر وجود ندارد. در این سبک، یا قوانین و مقرراتی وجود ندارد یا اگر هم وجود دارد به نفع معلم، تعبیر و تفسیر می‌شود. سانتروک<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) در این باره می‌گوید: «کلاس‌هایی که با سبک تحکم‌آمیز اداره می‌شوند، پر از محدودیت و تنبیه هستند. تأکید این کلاس‌ها، به جای آموزش و یادگیری، بر حفظ نظم و انضباط است. معلمان مستبد، بر دانش‌آموزان خود، کنترل و محدودیت زیادی اعمال می‌کنند و با آنان ارتباط کلامی زیادی برقرار نمی‌کنند. دانش‌آموزان چنین کلاس‌هایی، یادگیرندگان منفعلی هستند، دست به ابتکار عمل نمی‌زنند، همواره دچار اضطراب می‌شوند و مهارت‌های ارتباطی ضعیفی دارند».

۱. Wolfgang & Glicman.

۲. Arshad Dahar, Ahmad Faize, Niwaz, Athae Husain & Zaman.

۳. Authoritarian style.

۴. Santrock, WJ.

ب) سبک اقتدارگرایی آزادمنشانه<sup>۱</sup>: موفق‌ترین سبک مدیریت در همه گروه‌های اجتماعی، از جمله خانواده و کلاس درس، سبک اقتدارگرایانه همراه با احترام و محبت متقابل است. نام دیگر آن «سبک دموکراسی قانون‌مدار» است. این سبک مدیریتی هم به روابط انسانی در میان اعضای گروه احترام می‌گذارد و هم به ضوابط قانونی متکی است. در کلاس درسی که با این سبک اداره می‌شود، معلم و شاگردان با توجه به رعایت حقوق یکدیگر رفتار می‌کنند و نسبت به هم، احترام کامل به جا می‌آورند. در این شرایط آموزشی، رفتارها در محدوده قوانین و مقرراتی صورت می‌پذیرد که خود وضع کرده‌اند یا دیگران وضع کرده و آنان پذیرفته‌اند. سانتروک (۲۰۰۴) درباره این سبک اداره کلاس می‌گوید: «دانش‌آموزان و دانشجویان معلمان اقتدارگرا، دارای اعتماد به نفس‌اند؛ در برآوردن نیازهای خود عجله نمی‌کنند؛ با دوستانشان به خوبی کنار می‌آیند و از عزت نفس بالایی برخوردارند».

ج) سبک آزادگذاری<sup>۲</sup>: در سبک آزادگذاری که به آن آسان‌گیری و غیرمداخله‌گرایانه نیز می‌گویند، هیچ قاعده و ضابطه‌ای حاکم بر رفتار دانش‌آموزان یا دانشجویان نیست و هر کسی به هر طریقی که دلش بخواهد عمل می‌کند. در کلاس درسی که به این سبک اداره می‌شود نوعی هرج‌ومرج حاکم است؛ زیرا در آن، از سوی معلم هیچ محدودیتی اعمال نمی‌شود و نیز هیچ‌گونه رهنمودی داده نمی‌شود. از آنجاکه معلم در این سبک کلاس‌داری، در رابطه با یادگیری و هدایت رفتاری، کمک چندانی به دانش‌آموزان نمی‌کند، تعجب‌آور نیست که دانش‌آموزان این‌گونه کلاس‌ها، از مهارت‌های تحصیلی ناکافی و کنترل شخصی ضعیفی برخوردارند.

در مجموع، بهتر است معلم خود را به یک سبک واحد مقید نکند و در مواقع لزوم، از سبک‌های مختلف نیز استفاده نماید. با توجه به تنوع وضعیت‌های کلاسی، به نظر می‌رسد که استفاده از هریک از سبک‌های کلاس‌داری در وضعیت‌ها و موقعیت‌های خاص خودش، می‌تواند مفید باشد.

افزون بر سبک‌های مذکور، سبک دیگری با عنوان «سبک تعامل‌گرایانه»<sup>۳</sup> از سوی برخی از اندیشمندان حوزه آموزش و پرورش مطرح شده که به‌عنوان چارچوب نظری

۱. Free-spirited authoritarian style.

۲. Release style.

۳. Interactive style.

برای پژوهش حاضر قرار گرفته است. اصول نظری سبک تعامل گرایانه را آلفرد آدلر<sup>۱</sup> و دریکرز<sup>۲</sup> توسعه دادند و ویلیام گلسر<sup>۳</sup> چارچوبی نظری برای این رویکرد به وجود آورد. نظریه‌ی انضباط مشارکتی آلبرت (۱۹۸۹) و انضباط قضاوتی گودرکول<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) هر دو نمونه‌هایی از مدل مدیریت کلاس مبتنی بر رویکرد تعاملی هستند (مارتین و بالدوین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶). گلسر تأکید کرده است که دانش‌آموزان خود مسئول یادگیری در مدرسه هستند و معلم باید به آنان کمک کند تا رفتار خوب را انتخاب کنند. در نظریه گلسر، قواعد کلاس درباره رفتارهای مناسب و نامناسب، طی جلسات کلاسی و مشارکتی اعلام می‌شود. در چنین کلاسی، کنترل و انضباط در فرایندی تعاملی میان معلم و دانش‌آموزان به وجود می‌آید و دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس سهیم هستند. معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا بر فعالیت‌های خود نظارت و درباره رفتارشان قضاوت کنند. در این کلاس، ارزیابی نیز در یک فرایند مذاکره دوطرفه صورت می‌گیرد. کلاس تعاملی، نه همچون مداخله‌گرایان معلم‌محور است و نه مانند غیرمداخله‌گرایان، دانش‌آموز‌محور؛ بلکه «همکاری» اصل اساسی و محور کار در کلاس درس است (حمیدی، ابراهیم دماوندی و دهنوی، ۱۳۹۱: ۷).

در جدول (۱) مقایسه‌ای میان سه رویکرد از لحاظ خاستگاه نظری، انجام گرفته است که چهارچوب نظری پژوهش نیز برگرفته از آن است.

۱. Alfred Adler.

۲. Dreikurs.

۳. William Glasser.

۴. Gathercoal.

۵. Martin & Baldwin.

جدول (۱) ویژگی‌های سبک‌های مدیریت کلاس (عالی و امین یزدی، ۱۳۸۷: ۱۱۷)

ابعاد	سبک‌های مدیریت			مؤلفه‌ها	
	غیرمداخله‌گر	تعامل‌گر	مداخله‌گر		
مدیرین کلاس	مدیریت آموزش	<ul style="list-style-type: none"> <li>- دانش‌آموزان فعالیت‌های روزانه را تعیین می‌کنند.</li> <li>- دانش‌آموزان مواد آموزشی کلاس را انتخاب می‌کنند.</li> <li>- دانش‌آموزان مسئولیت نظارت بر یادگیری خود را برعهده دارند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- دانش‌آموزان فعالیت‌های روزانه را پیشنهاد می‌کنند.</li> <li>- معلم و دانش‌آموز در تعیین اهداف درسی، برنامه‌ی کلاسی و سازمان‌دهی مواد آموزشی مشارکت دارند.</li> <li>- دانش‌آموزان یادگیری خود را ارزیابی می‌کنند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- معلم نظارت مداوم بر یادگیری دانش‌آموزان دارد.</li> <li>- معلم موضوعات درسی، تکالیف و فعالیت‌های کلاس را از قبل سازمان‌دهی می‌کند.</li> <li>- معلم مسئول تشخیص مواد آموزشی است.</li> </ul>	
	مدیریت افراد	<ul style="list-style-type: none"> <li>- دانش‌آموزان در پیروی از علایق خود آزادند.</li> <li>- حفظ احترام و روابط دوستانه در کلاس اهمیت دارد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- گروه‌ها با نظر دانش‌آموزان سازمان‌دهی می‌شود.</li> <li>- حل مسائل انضباطی در یک فرایند مذاکره صورت می‌گیرد.</li> <li>- تعاملات گروهی اهمیت دارد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- معلم گروه‌ها را هدایت می‌کند.</li> <li>- تعاملات کلاسی در حیطه برنامه درسی است.</li> </ul>	
	مدیریت رفتار	<ul style="list-style-type: none"> <li>- دانش‌آموزان قوانین کلاس را مشخص می‌کنند.</li> <li>- ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان در مقایسه با خودش صورت می‌گیرد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- معلم و دانش‌آموزان در تعیین قوانین کلاس مشارکت دارند.</li> <li>- دانش‌آموزان درباره رفتار خود قضاوت می‌کنند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- معلم قوانین کلاس را تعیین می‌کند.</li> <li>- معلم سیستم پاداش را مشخص می‌کند.</li> </ul>	

## روش‌شناسی

این پژوهش از نوع تحقیقات شبه‌آزمایشی بوده و برای اجرای آن، از طرح پژوهشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه کنترل استفاده شده است. طرح آزمایشی مورد استفاده در این پژوهش به صورت شکل (۱) نمایش داده شده است که در آن،  $T_1$  نشان‌دهنده پیش‌آزمون،  $T_2$  نشان‌دهنده پس‌آزمون، E نشان‌دهنده گروه آزمایشی، C نشان‌دهنده گروه کنترل و X نشان‌دهنده عمل آزمایشی است.

E <sub>1</sub>	T <sub>1</sub>	X	T <sub>2</sub>
C	T <sub>1</sub>	-----	T <sub>2</sub>

شکل (۱) طرح شبه آزمایشی پیش آزمون-پس آزمون با گروه آزمایش و گروه کنترل استفاده شده در پژوهش حاضر

جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی منطقه ۱۹ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ به عنوان در نظر گرفته شدند که تعداد آنان از طرف مدیریت آموزش و پرورش منطقه ۱۹ شهر تهران، ۲۰۱۶ نفر اعلام شد. جامعه نمونه شامل دانش آموزان دو کلاس ششم دخترانه منطقه ۱۹ شهر تهران به تعداد ۷۱ نفر (۳۵ نفر آزمایشی و ۳۶ نفر کنترل) بودند که به شیوه نمونه گیری داوطلبانه گزینش شدند. لازم به ذکر است که هنگام برگزاری پیش آزمون، ۱ نفر از گروه آزمایش و ۱ نفر از گروه کنترل و نیز هنگام برگزاری پس آزمون، ۱ نفر از گروه آزمایش و ۲ نفر از گروه کنترل، غایب بودند و لذا تحلیل داده ها با ۳۳ نفر باقیمانده برای گروه آزمایش (از کل گروه به تعداد ۳۵ نفر) و ۳۳ نفر باقی مانده برای گروه کنترل (از کل گروه به تعداد ۳۶ نفر) انجام شد.

برای گردآوری داده های این پژوهش از پرسش نامه سازگاری تحصیلی کلارک (۱۹۵۷) و پرسش نامه خودپنداره تحصیلی یی سین چن<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) استفاده شد. پرسش نامه سازگاری تحصیلی کلارک، شامل ۱۵ گویه است. روایی این پرسش نامه در پژوهش تجلی و اردلان (۱۳۸۹) تأیید شده و پایایی آن نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، روایی پرسش نامه، توسط اساتید صاحب نظر، تأیید و پایایی پرسش نامه نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۷۴/۰ محاسبه شد.

پرسش نامه خودپنداره تحصیلی، برای اولین بار، به وسیله یی سین چن در سال ۲۰۰۴ پس از اجرای آن بر روی ۱۶۱۲ دانش آموز تایوانی دوره دبستان ساخته شد. تمرکز این پرسش نامه، بر سنجش خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی و راهنمایی است. این ابزار دارای ۱۵ گویه است و تصویر ذهنی فرد از خودش را می سنجد و بر این اساس، خودپنداره را در سه سطح عمومی<sup>۲</sup>، آموزشی<sup>۳</sup> و غیر آموزشی<sup>۴</sup> مورد سنجش قرار

۱. Yi- Hsin Chen.

۲. General.

۳. Academic.

۴. Non-academic.

می‌دهد. این ابزار، هم نمره کلی و هم نمره خرده‌مقیاس‌ها را به صورت جداگانه محاسبه می‌کند. گویه‌ها در یک طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً موافق (۵)، موافق (۴)، نظری ندارم (۳)، مخالف (۲) و کاملاً مخالف (۱) پاسخ داده می‌شوند. به منظور کسب نمره کلی این آزمون، نمره همه گویه‌ها باهم جمع می‌شوند. برای به دست آوردن نمره هر خرده‌مقیاس نیز، نمره گویه‌های هر خرده‌مقیاس، باهم جمع می‌شوند. حداقل نمره آزمودنی در این آزمون ۱۵ و حداکثر آن ۶۰ است. بالاتر بودن نمره آزمودنی نسبت به سایر آزمودنی‌ها، نشان‌دهنده خودپنداره مثبت‌تر نسبت به سایرین است. این پرسش‌نامه، به وسیله‌ی مرعشیان و همکاران (۲۰۱۲) در نمونه‌ای ۳۶ نفره استفاده شده که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۲ بوده است.

در این تحقیق، بعد از تأیید روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ها، داده‌های میدانی در فرایند انجام پژوهش، گردآوری شد. ابتدا، سبک مدیریت کلاسی تعامل‌گرا و نحوه کاربرد آن در کلاس درس، به معلم کلاس انتخاب‌شده به عنوان گروه آزمایش، به مدت ۴ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در یک هفته، آموزش داده شد. در ادامه، ابتدا پرسش‌نامه‌های سازگاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی بر روی گروه‌های آزمایش و کنترل اجرا و نمرات به دست آمده، به عنوان نمره‌های پیش‌آزمون در این دو متغیر، ثبت شد. سپس در گروه آزمایش، به مدت ۶ هفته، کلاس درس به صورت مدیریت تعامل‌گرا اداره شد. سپس، مجدداً پرسش‌نامه‌های سازگاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی بر روی گروه‌های آزمایش و کنترل اجرا و نمرات به دست آمده، به عنوان نمره‌های پس‌آزمون در این دو متغیر، ثبت شد. بعد از جمع‌آوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره مانکوا انجام گرفت.

### یافته‌های پژوهش

#### ۱- توزیع فراوانی گروه‌های آزمایش و کنترل

جدول (۲) توزیع فراوانی گروه‌های آزمایش و کنترل

گروه	فراوانی	درصد
آزمایش	۳۳	٪ ۵۰/۰۰
کنترل	۳۳	٪ ۵۰/۰۰
کل	۶۶	٪ ۱۰۰



جدول (۳) شاخص‌های گرایش مرکزی متغیرهای سازگاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی

متغیرها	مؤلفه‌ها	گروه	فراوانی	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
				میانگین	خطای معیار	میانگین	خطای معیار
سازگاری	-----	آزمایش	۳۳	۴۴/۴۸	۰/۸۹	۴۵/۴۲	۴/۳۷
تحصیلی		کنترل	۳۳	۴۴/۱۵	۰/۸۸	۴۲/۷۲	۳/۴۷
خودپنداره	عمومی	آزمایش	۳۳	۱۹/۳۹	۰/۴۷	۲۱/۵۸	۱/۶۶
		کنترل	۳۳	۱۹/۹۱	۰/۵۹	۲۰/۲۱	۲/۸۳
تحصیلی	آموزشگاهی	آزمایش	۳۳	۲۹/۵۷	۰/۹۰	۳۳/۷۰	۲/۸۸
		کنترل	۳۳	۲۸/۷۲	۰/۸۹	۲۹/۶۴	۴/۴۱
آموزشگاهی	غیر	آزمایش	۳۳	۶/۷۶	۰/۳۲	۷/۳۵	۱/۴۴
		کنترل	۳۳	۷/۱۸	۰/۳۳	۷/۱۲	۱/۸۷
کل		آزمایش	۳۳	۵۵/۷۳	۱/۴۰	۶۲/۸۵	۴/۸۰
		کنترل	۳۳	۵۵/۸۱	۱/۴۱	۵۴/۹۶	۶/۶۴

سؤال ۱: تأثیر مدیریت کلاسی تعامل‌گرایانه بر مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان چگونه است؟

برای پاسخ به این سؤال در بخش اول، از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (آنکوا) استفاده شد. در این تحلیل، نمره آزمودنی‌ها در پس‌آزمون متغیر سازگاری تحصیلی، به عنوان متغیر وابسته و نمره آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون متغیر سازگاری تحصیلی، به عنوان متغیر کووریت در نظر گرفته شده است. برای این کار، ابتدا پیش‌فرض‌های این روش با استفاده از آزمون شاپیروویلک جهت تعیین نرمال بودن، آزمون لون به‌منظور بررسی همگنی واریانس و نیز آزمون همگنی شیب رگرسیونی، موردبررسی قرار گرفت و درنهایت آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره آنکوا اجرا گردید.

آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (آنکوا):

جدول (۴) آماره‌های توصیفی خودپنداره تحصیلی (پس‌آزمون) در گروه‌های کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	خطای معیار
خودپنداره تحصیلی	آزمایش	۳۳	۶۲/۸۵	۴/۸۰
	کنترل	۳۳	۵۴/۹۶	۶/۶۴

۱. UNIANCOVA

جدول (۴) آماره‌های توصیفی متغیر خودپنداره تحصیلی را پس از اجرای سبک مدیریت تعامل گرایانه (پس‌آزمون) در گروه‌های آزمایش و کنترل، نشان می‌دهد.

جدول (۵) نتایج آزمون آنکوا جهت بررسی تأثیر سبک مدیریت تعامل گرایانه بر خودپنداره تحصیلی

منابع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مقدار آماره F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه آزمایش و کنترل	خودپنداره تحصیلی	۸۵۲/۰۰	۱	۱۲۰/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۶۵۶

همان‌گونه در جدول (۵) مشاهده می‌شود، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت خودپنداره تحصیلی بین گروه آزمایش و کنترل، برابر با ۱۲۰/۳۰ بوده و از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است ( $P \leq 0/05$ ). با توجه به جدول آماره‌های توصیفی (جدول ۴) می‌توان گفت که خودپنداره تحصیلی گروه آزمایش از گروه کنترل، بیشتر شده است. همچنین، بر اساس مقدار اندازه اثر (مجذور اتای تفکیکی)، می‌توان گفت که ۶۵/۶ درصد واریانس خودپنداره تحصیلی به‌وسیله سبک مدیریت تعامل گرایانه تبیین شده است.

برای پاسخ به این سؤال در بخش دوم، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا<sup>۱</sup>) استفاده شد. در این تحلیل، نمره آزمودنی‌ها در پس‌آزمون مؤلفه‌های متغیر خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی) به‌عنوان متغیر وابسته و نمره آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون مؤلفه‌های متغیر خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی) به‌عنوان متغیر کوواریت در نظر گرفته شده است.

**آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره:**

جدول (۶) آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی در گروه‌های کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	خطای معیار میانگین
عمومی	آزمایش	۳۳	۲۱/۵۸	۱/۶۶
	کنترل	۳۳	۲۰/۲۱	۲/۸۳
آموزشگاهی	آزمایش	۳۳	۳۳/۷۰	۲/۸۸
	کنترل	۳۳	۲۹/۶۴	۴/۴۱
غیر آموزشگاهی	آزمایش	۳۳	۷/۳۵	۱/۴۴
	کنترل	۳۳	۷/۱۲	۱/۸۷

جدول (۶) آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی را پس از اعمال سبک مدیریت تعامل‌گرایانه (پس‌آزمون) در گروه‌های کنترل و آزمایش نشان می‌دهد.

جدول (۷) آماره چندمتغیری اثر پیلایی برای بررسی معناداری تفاوت مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی در بین افراد گروه‌های کنترل و آزمایش

اثر پیلایی	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
۰/۶۶۹	۳۹/۶۷	۳	۵۹	۰/۰۰۱

جدول (۷) آماره چندمتغیری اثر پیلایی را برای بررسی معناداری تفاوت مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل، نشان می‌دهد. همان‌گونه مشاهده می‌شود، مقدار آماره اثر پیلایی، ۰/۶۶۹ است و از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است ( $P \leq 0/05$ )، یعنی حداقل در یکی از مؤلفه‌های متغیر خودپنداره تحصیلی (عمومی، آموزشی و غیر آموزشی)، در بین گروه‌های کنترل و آزمایش، تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول (۸) آزمون اثر بین گروه‌های کنترل و آزمایش از نظر مؤلفه‌های متغیر خودپنداره تحصیلی

منبع تغییرات	متغیر وابسته	درجه آزادی	مجدورات میانگین	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه‌های آزمایش و کنترل	عمومی	۱	۴۸/۰۶	۴۴/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲۲
	آموزشگاهی	۱	۱۹۵/۵۸	۷۲/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴۳
	غیر آموزشی	۱	۹/۱۹	۱۹/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۲۳۸

جدول (۸) تأثیر آزمون را بین گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر مؤلفه‌های خودپنداره تحصیلی نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مورد خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشی و خودپنداره غیرآموزشگاهی، از نظر آماری معنادار است ( $P < 0/05$ ). با توجه به آماره‌های توصیفی (جدول ۳) می‌توان گفت که خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشی و خودپنداره غیرآموزشگاهی گروه آزمایش، از گروه کنترل بیشتر شده است. همچنین، بر اساس مقدار اندازه اثر (مجدور اتای تفکیکی)، ۴۲/۲ درصد واریانس خودپنداره عمومی، ۵۴/۳ درصد واریانس خودپنداره آموزشی و ۲۳/۸ درصد واریانس خودپنداره غیرآموزشگاهی، به‌وسیله سبک مدیریت تعامل‌گرایانه، تبیین شده است.

**سؤال ۲:** تأثیر مدیریت کلاسی تعامل گرایانه بر سازگاری تحصیلی دانش آموزان چگونه است؟ برای پاسخ به این سؤال، از تحلیل کوواریانس تک متغیره (آنکوا) استفاده شده است. در این تحلیل، نمره آزمودنی‌ها در پس آزمون متغیر سازگاری تحصیلی، به عنوان متغیر وابسته، و نمره آزمودنی‌ها در پیش آزمون متغیر سازگاری تحصیلی، به عنوان متغیر کووریت در نظر گرفته شده است. برای این کار، ابتدا پیش فرض‌های این روش، مورد بررسی قرار گرفت و پس از اطمینان از نرمال بودن، آزمون مورد نظر اجرا گردید.

**آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره (آنکوا):**

جدول (۱۰) آماره‌های توصیفی سازگاری تحصیلی (پس آزمون) در گروه‌های کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
سازگاری تحصیلی	آزمایش	۳۳	۴۵/۴۲	۴/۳۷
	کنترل	۳۳	۴۲/۷۲	۳/۴۷

جدول (۱۰) آماره‌های توصیفی متغیر سازگاری تحصیلی را پس از اعمال سبک مدیریت تعامل گرایانه (پس آزمون) در گروه‌های آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.

جدول (۱۱) نتایج آزمون تک متغیره جهت بررسی تأثیر سبک مدیریت تعامل گرایانه بر سازگاری تحصیلی

منابع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مقدار آماره F	سطح معنی داری	مجذور اتا
گروه آزمایش و کنترل	سازگاری تحصیلی	۱۰۲/۱۳	۱	۱۷/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۲۲۲

جدول (۱۱) نتایج آزمون تک متغیره را جهت بررسی تأثیر سبک مدیریت تعامل گرایانه بر سازگاری تحصیلی را نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره F برای بررسی تفاوت سازگاری تحصیلی بین گروه آزمایش و کنترل، برابر با ۱۷/۹۶ است و از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است ( $P \leq 0/05$ ). با توجه به آماره‌های توصیفی (جدول ۶) می‌توان گفت که سازگاری تحصیلی گروه آزمایش از گروه کنترل، بیشتر شده است. همچنین، بر اساس مقدار اندازه اثر (مجذور اتای تفکیکی) می‌توان گفت که ۲۲/۲ درصد واریانس سازگاری تحصیلی به وسیله سبک مدیریت تعامل گرایانه تبیین شده است.

## نتیجه‌گیری

بررسی تطبیقی یافته‌های این تحقیق با سایر پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، نشان داد که نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش اسلامی و رزقی (۱۳۹۴) که در آن سبک مدیریت کلاس بر خودپنداره ریاضی تأثیر داشت و نیز با نتایج پژوهش مسگری برزی (۱۳۸۸) که نتایج آن نشان داد که هم پیشرفت تحصیلی و هم خودپنداره دانش‌آموزان با سبک مدیریت معلم رابطه دارد، هم‌سو است. با توجه به اینکه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان، درباره داشتن و یا نداشتن توانایی برای اعمال کنترل بر یادگیری و فعالیت‌های پیشرفت خودشان در تعیین نوع هیجان‌ها، نقش زیادی دارد و دانش‌آموزان در جریان آموزش، نگرش و علاقه کلی نسبت به درس و مدرسه پیدا می‌کنند ممکن است ویژگی‌های ورودی عاطفی آنان را درباره اغلب تکالیف یادگیری یا مواد درسی و درس‌های مختلف در چارچوب فعالیت‌های آموزشی تحت تأثیر قرار دهد. هنگامی که فرد، تصور خوبی درباره خود داشته باشد، احساس می‌کند که موجودی تواناست و با اطمینان تفکر می‌کند و می‌کوشد که رفتارش توأم با موفقیت باشد تا بعدها موجب افزایش احساس ارزشمندی شود (بارتلت<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳).

با توجه به تأکید بر عواملی همچون پیشرفت تحصیلی، انگیزش، رضایت از محیط و آرامش در محیط آموزشی به‌عنوان بخش‌هایی از سازگاری تحصیلی، می‌توان گفت که نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش کایکسی (۲۰۰۹) که در آن اعلام شده است که بین ابعاد مهارت‌های مدیریت کلاس معلمان و بی‌انضباطی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد و همچنین با نتایج پژوهش عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) هم‌خوان است که در آن اعلام شده است دانش‌آموزان دارای معلمان تعامل‌گرا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای معلمان مداخله‌گر از مهارت‌های فراشناختی بالاتری برخوردارند.

از لحاظ نظری می‌توان گفت: با توجه به اینکه امروزه در تعریف سازگاری تحصیلی، علاوه بر پیشرفت تحصیلی، بر متغیرهایی مانند انگیزه برای یادگیری، توانایی برنامه‌ریزی برای تحقق فعالیت‌های عملی، داشتن اهداف مشخص، احساس تعهد، وظیفه یا پشتکار در امور آموزشی و حرفه‌ای، سلامت روانی و جسمی مناسب و رضایت کلی از محیط و فضای آموزشی نیز تأکید می‌شود و با توجه به اینکه اجرای سبک مدیریت

۱. Bartlett.

تعامل گرایانه ملازم با برخورداری از یکدسته توانایی‌ها در برخورد با دانش‌آموزان است به‌گونه‌ای که از رفتارهای نابهنجار خود دست برداشته و در فرایند کلاسی، عهده‌دار نقشی باشند، لذا دانش‌آموز در کلاس، احساس راحتی پیدا می‌کند چراکه مورد توجه قرار گرفته و بخشی از نیازهای عاطفی اجتماعی آنان در کلاس درس تأمین می‌گردد و این امر می‌تواند باعث ارتقای سازگاری تحصیلی شود. در مجموع، با توجه به اینکه اجرای سبک مدیریت تعامل گرایانه، مستلزم ایجاد نوعی حس خودباوری در دانش‌آموزان و ایجاد حس توانمندی در آنان در جهت کمک به پیشبرد امور کلاسی است و زمینه ایجاد حس مثبت نسبت به خود را در دانش‌آموزان، مهیا می‌سازد، در نتیجه می‌توان انتظار داشت که اجرای سبک مدیریت تعامل گرایانه، باعث بهبود وضعیت دانش‌آموزان در خودپنداره تحصیلی گردد.

### پیشنهادها

#### پیشنهادهای کاربردی

- با توجه به وجود تأثیر معنادار اجرای سبک مدیریت تعامل گرایانه بر بهبود سازگاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان، پیشنهادهای زیر قابل ارائه است:
- الف) به مسئولان ادارات آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود:
- ۱- با عنایت به قابل‌یادگیری و آموزش بودن نحوه اجرای سبک مدیریت در کلاس، برنامه‌های آموزشی هدفمند متناسب، برای معلمان طراحی و اجرا گردد.
  - ۲- توانایی به‌کارگیری سبک‌های مختلف متناسب برای درس‌های مختلف و توانایی به‌کارگیری سبک مدیریت تعامل گرایانه در کلاس‌های درسی، به‌عنوان ملاکی در گزینش افراد برای شغل معلمی در نظر گرفته شود.
  - ۳- آشنایی با سبک‌های مدیریت کلاسی و توانایی کاربرد سبک تعامل گرایانه به‌عنوان یکی از ملاک‌های تعیین معلمان در کلاس‌ها در نظر گرفته شود.
  - ب) به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود:
  - ۴- شرایط و امکانات لازم را از لحاظ فیزیکی و نیز حمایت‌های معنوی از معلمان برای اجرای سبک مدیریت تعامل گرایانه در کلاس‌های درسی فراهم نمایند.
  - ۵- اجرای سبک مدیریت تعامل گرایانه در کلاس درس را به‌عنوان یکی از ملاک‌های ارزیابی معلمان، مد نظر قرار دهند.

ج) به معلمان توصیه می‌شود:

- ۱- با مطالعه منابع مربوطه و نیز تعامل با افراد مطلع، آشنایی مناسبی از سبک‌های مدیریت کلاسی به دست آورند.
- ۲- سعی کنند تا حد امکان، در کلاس‌های درس، سبک مدیریت تعامل‌گرایانه را اجرا نمایند. در این زمینه به معلمان پیشنهاد می‌شود تا:
  - در مدیریت آموزش، به دانش‌آموزان اجازه پیشنهاد فعالیت‌های روزانه را بدهند، و با دانش‌آموز در تعیین اهداف درسی، برنامه کلاسی و سازمان‌دهی مواد آموزشی مشارکت نمایند و به دانش‌آموزان اجازه ارزیابی بر یادگیری خود را بدهند.
  - در مدیریت افراد، اجازه دهند تا گروه‌ها با نظر دانش‌آموزان سازمان‌دهی شوند و حل مسائل انضباطی در یک فرایند مذاکره‌ای صورت گیرد.
  - در مدیریت رفتار، به تعاملات گروهی اهمیت داده شود، و با دانش‌آموزان در تعیین قوانین کلاس مشارکت شود، معلمان اجازه دهند تا دانش‌آموزان درباره رفتار خود قضاوت کنند.

### پیشنهاد‌های پژوهشی

- ۱- با توجه به اهمیت مقوله سازگاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در امر پیشرفت تحصیلی و کم‌بودن پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، پیشنهاد می‌شود تا انجام پژوهش در این زمینه، در اولویت طرح‌های پژوهشی آموزش‌وپرورش قرار گیرد.
- ۲- با توجه به اینکه جامعه این پژوهش، صرفاً محدود به دانش‌آموزان دختر مقطع ششم ابتدایی است، امکان دارد تعمیم نتایج آن به دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی، با مشکل روبه‌رو شود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود این موضوع، در سایر مقاطع تحصیلی نیز در دو جنس دختر و پسر، اجرا شود.
- ۳- با توجه به جمع‌آوری داده‌های این پژوهش با پرسش‌نامه، پیشنهاد می‌شود تا این پژوهش، با سایر ابزارها (از جمله مصاحبه و مشاهده) نیز، انجام و تکرار گردد.
- ۴- با توجه به نوع طرح آزمایشی به کار گرفته‌شده در این تحقیق که تنها اجازه بررسی تأثیر یک عامل (اجرای سبک مدیریت تعامل‌گرایانه) بر سازگاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی را می‌داد، پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های دیگر، سایر عوامل مؤثر بر این متغیرها، مورد پژوهش و شناسایی قرار گیرند.

## محدودیت‌های پژوهش

- ۱- جامعه پژوهش، صرفاً محدود به دانش‌آموزان دختر ششم دوره ابتدایی است و در نتیجه، تعمیم نتایج آن به دانش‌آموزان سایر دوره‌های آموزشی، می‌تواند با مشکل مواجه شود.
- ۲- داده‌های پژوهش حاضر، صرفاً از طریق پرسش‌نامه جمع‌آوری گردیده است.
- ۳- با توجه به اینکه پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه به صورت خودگزارشی انجام شده است، از این‌رو امکان بروز مطلوبیت اجتماعی و سوگیری پاسخ‌ها وجود دارد.
- ۴- با توجه به زمان‌بر بودن انجام پژوهش‌های تجربی و نیز لزوم هماهنگی با تعداد زیادی از معلمان و اولیای مدرسه، در صورت انجام پژوهش با تعداد زیادی از عوامل مؤثر بر سازگاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی، تنها امکان مطالعه تأثیر یک عامل در این پژوهش برای پژوهش‌گر وجود داشت.

## قدردانی

در ضمن حمد و سپاس خداوند متعال، نویسندگان این تحقیق، بر خود واجب می‌دانند که کمال قدردانی و تشکر خود را از همه عزیزانی اعلام دارند که محققان را در اجرای این پژوهش یاری نمودند، از جمله گروه محترم مدیریت مدرسه، معلمان ارجمند و به‌ویژه خود دانش‌آموزان عزیز...؛ مطمئناً اگر نبود همکاری سخاوتمندانه این عزیزان، هیچ‌کدام از مراحل این پژوهش به بار نمی‌نشست.



## منابع

- اتکینسون، ریثا؛ اتکینسون، ریچارد؛ اسمیت، ادوارد؛ بم، داریل و هوکسیما، سوزان نولن. (۱۳۹۹). زمینه روان شناسی هلیگارد. ترجمه یوسف کریمی، مهرناز شهرآرای، بهروز بیرشک، محمدنقی براهنی، مهرداد بیک، نیسان گاهان، رضا زمانی، مهدی محی‌الدین بناب، تهران: رشد (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۵). بازیابی از: <https://www.adinehbook.com/gp/product/۹۶۴۷۵۳۷۸۹۱>
- اسلامی، فرشته؛ رزقی، هادی. (۱۳۹۴). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و خود پنداره ریاضی دانش آموزان. فصلنامه پژوهشنامه تربیتی، ۱۱ (۴۵)، ۱-۱۲. بازیابی از: [http://edu.bojnourdiau.ac.ir/article\\_۵۲۳۹۸۳.html](http://edu.bojnourdiau.ac.ir/article_۵۲۳۹۸۳.html)
- اردلان، الهام؛ حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۹). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۶ (۱۷)، ۱-۲۸. بازیابی از: <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=۱۵۷۰۷۸>
- آریاپوران، سعید؛ عزیزی، فرامرز و دیناروند، حسن (۱۳۹۲). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۲ (۱)، ۲۳-۴۱. بازیابی از: <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=۱۹۹۵۶۹>
- بکرانی بالانی، زهرا؛ کشتی‌آرای، نرگس و عزیزی ملک‌آبادی، حمید. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش تدریس معکوس علوم تجربی بر خودراهبری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی. فصلنامه آموزش در علوم انضامی، ۸ (۲۹)، ۶۰-۴۱. بازیابی از: [http://www.tps.jrl.police.ir/article\\_۹۵۱۸۰.html](http://www.tps.jrl.police.ir/article_۹۵۱۸۰.html)
- بنکداری، نسرین. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هوش هیجانی والدین و سازگاری اجتماعی فرزندان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. بازیابی از: <https://thesis۲.ut.ac.ir/thesis/UTCatalog/UTThesis/Forms/ThesisBrief.aspx?thesisID>
- بیاتی، فاطمه. (۱۳۸۳). مقایسه سازگاری عاطفی، اجتماعی، آموزشی و همدلی با مادران و دختران در بین دانش‌آموزان دختر تک‌فرزند و چند فرزند راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته‌ی مشاوره و راهنمایی، دانشگاه الزهراء. بازیابی از: <https://elmnet.ir/article/۱۰۸۲۴۸۸۰-۶۱۴۳۱>
- تجلی، فاطمه و اردلان، الهام. (۱۳۸۹). رابطه‌ی ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی، ۱۴ (۱)، ۷۸-۶۲. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=۱۶۶۳۲۶>
- پورپاریزی، معصومه؛ توحیدی، افسانه؛ خضری مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۷). تأثیر ذهن‌آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت ۴ (۳)، ۲۹-۴۴. بازیابی از: [https://ppls.ui.ac.ir/article\\_۲۳۲۰۳.html](https://ppls.ui.ac.ir/article_۲۳۲۰۳.html)
- doi: ۱۰.۲۲۱۰۸/ppls.۲۰۱۸.۱۱۱۷۹۵.۱۴۶۴
- جلالی، داریوش و نظری، آذری. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش الگو یادگیری اجتماعی بر عزت‌نفس، اعتمادبه‌نفس، رفتارهای خود ابرازی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم راهنمایی. فصلنامه تحقیقات علوم رفتاری، ۷ (۱)، ۵۳-۴۳. بازیابی از: <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=۹۳۱۶۰>
- حمیدی، فریده؛ ابراهیم‌دماوندی، مجید و دهنوی، الهام. (۱۳۹۱). رابطه هوش فرهنگی و سواد کامپیوتری معلمان با سبک مدیریت کلاسی آنان. فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۱ (۱)، ۵-۲۶. بازیابی از:

<https://www.noormags.ir/view/fa/creator/۲۵۸۸۱۵>

خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۸۵). انگیزش و هیجان. تهران: سمت. بازیابی از:

<https://www.adinehbook.com/gp/product/۹۶۴۵۳۰۵۲۱۳>

زارع خورمیزی، حسین، سعادت‌مند، زهره، کشتی آرای، نرگس. (۱۳۹۹). راهبردهای برقراری ارتباط موثر در کلاس‌های چند پایه مبتنی بر تجارب زیسته معلمان. فصلنامه آموزش در علوم انتظامی، ۲۸(۲)، ۲۷۲-۲۵۰. بازیابی از:

[http://www.tps.jrl.police.ir/article\\_۹۳۵۰۷.html](http://www.tps.jrl.police.ir/article_۹۳۵۰۷.html)

سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۰). روان‌شناسی پرورشی نوین، تهران: آگه. بازیابی از:

<https://www.adinehbook.com/gp/product/۶۰۰۶۲۰۸۲۱۳>

صمدی، پروین؛ رجایی‌پور، سعید؛ آقاحسینی، تقی و فلاوندی، حسن. (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره

۴، شماره ۱-۲، ۱۵۵-۱۷۵. بازیابی از:

<http://ensani.ir/fa/article/۱۰۱۵۲>

غفاری، ابوالفضل و ارفع بلوچی، فاطمه. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱

(۲)، ۱۲۱-۱۳۶. بازیابی از:

<http://ensani.ir/fa/article/۳۲۶۸۶۶>

قراگوزلو، فاطمه. (۱۳۸۶). بررسی سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد سال اول و سوم و رابطه حمایت اجتماعی خانواده و دوستان با آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

بازیابی از:

<https://ut.ac.ir/fa/thesis/۲۰۱>

کریمی، آزادالله و بابامرادی افشین (۱۳۹۶). تاثیر روش تدریس نقشه مفهومی بر خودتنظیمی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه مطالعات آموزش و آموزشگاهی، دوره ۶، شماره ۱۶، صص ۸۶-۹۸.

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=۳۳۳۹۸۴>

محمدامین‌زاده، لیلیا و محمدامین‌زاده، حسن. (۱۳۹۷). مقایسه سازگاری تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه هشتم دارای مشکلات یادگیری و بدون مشکلات یادگیری شهرستان مهاباد. فصلنامه رهبری و مدیریت

آموزشی، ۱۲(۴)، ۲۱۵-۲۳۰. بازیابی از:

[http://edu.journals.iau-garmsar.ac.ir/article\\_۶۶۴۴۶۳.html](http://edu.journals.iau-garmsar.ac.ir/article_۶۶۴۴۶۳.html)

مسگری برزی، فرزانه. (۱۳۸۸). رابطه سبک مدیریت کلاس با خود پنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع پنجم ابتدایی منطقه ۹ شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی. بازیابی از:

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/search?keywords>

منصور، محمود. (۱۳۹۹). روان‌شناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری. تهران: سمت. بازیابی از:

<https://www.adinehbook.com/gp/product/۹۶۴۴۵۹۳۷۱۵>

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عرب‌زاده، مهدی و کاووسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. روان‌شناسی کاربردی، ۱(۱۱)، ۱۰۳-۱۱۹.

بازیابی از:

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=۱۷۳۸۹۸>

نوری، زهره؛ فتح‌آبادی، جلیل و پرند، کوروش. (۱۳۸۹). پیش‌بینی اضطراب ریاضی در دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی، انسانی و تجربی دوره متوسطه بر اساس متغیرهای خودکارآمد پنداری و جهت‌گیری هدفی. مجله مطالعات

روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۷)، ۱۲۵-۱۴۱. بازیابی از:

<https://elmnet.ir/article/۱۰۵۰۹۲۵۲-۷۱۷۹۱>

عالی، آمنه و امین یزدی، سید امیر. (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۴(۹۳)، ۱۰۳-۱۱۷. بازیابی از:

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=۷۸۸۵۱>

Arshad Dahar, MA., Ahmad Faize., Niwaz, A., Athar Hussain, M. & Zaman, A. (۲۰۱۰), Relationship between the leadership styles and academic achievement at the secondary stage in Panjab(Pakistan), International jornal of academic research, ۲(۶), ۴۵۹-۴۶۲. Retrieved At: <https://www.researchgate.net/publication/۲۶۱۳۶۷۷۸>

Bartlet J. E, Kotrlik J WHiggins C., (۲۰۰۱), Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research, Information Technology, Learning, and Performance Journal, Vol. ۱۹, No. ۱, ۴۳-۵۰. Retrieved At: <https://www.opalco.com/wp-content/uploads/۲۰۱۴/۱۰/Reading-Sample-Size۱.pdf>

Benölken, R. (۲۰۱۵). Gender-and Giftedness-specific Differences in Mathematical Self- concepts, Attributions and Interests. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ۱۷۴, ۴۶۴- ۴۷۳. Retrieved At:

<https://www.researchgate.net/publication/۲۷۷۶۵۱۴۶۸>.

Cloutez, C. (۲۰۱۳). Influence of Motivation on Students' Academic Performance. The Social Sciences, ۴(۱), ۳-۳۶. Retrieved At:

<https://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.۲۰۰۹.۳۰.۳۶>

Djigic, G. & Stojiljkovic, S., (۲۰۱۱), Classroom management styles, classroom climate and school achievement, Procedia - Social and Behavioral Sciences, ۲۹(۱), ۸۱۹ – ۸۲۸. Retrieved At:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S۱۸۷۷۰۴۲۸۱۱۰۲۷۷۱۶>

Kayıkçı, K. (۲۰۰۹). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, Elsevier. Retrieved At:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S۱۸۷۷۰۴۲۸۰۹۰۰۲۲۱۳>

Martin, N.K., Baldwin, B., (۱۹۹۶), Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences between Elementary and Secondary Level Teachers. ERIC Number: ED۳۹۳۸۳۵. Retrieved At: <https://eric.ed.gov/?id=ED۳۹۳۸۳۵>

Martin, N.K. & Shoho, A. & Yin, Z. (۲۰۰۳), Attitudes and beliefs regarding classroom management styles: The impact of teacher preparation vs. experience. JO. Research in the Schools. VL. ۱۰, ۲۹-۳۴.

Retrieved At: <https://www.researchgate.net/publication/۲۹۰۸۰۴۲۹۳>

Santrock, W.J. (۲۰۰۴). Educational Psychology. Second Edition, Mc Gram-Hill Companies, Inc; New York, America, ISBN ۰-۰۷-۲۵۰۰۰۶-۹. Retrieved

At:[https://www.scirp.org/\(S\(czeh۲tfqyw۲orz۵۵۳k۱w۰r۴۵\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=۲۲۴۳۰۵۴](https://www.scirp.org/(S(czeh۲tfqyw۲orz۵۵۳k۱w۰r۴۵))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=۲۲۴۳۰۵۴)

*Archive of SID*

*Archive of SID*