



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembre 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

بررسی رابطه سبک های مدیریت کلاس و مهارت های ارتباطی معلم با احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان

Investigating the relationship between classroom management styles and relationship between interpersonal skills teacher with sense of connectedness among students

مرضیه احسانی زارع^۱ و امیرمسعود عباسی^۲

معاون پرورشی، اداره آموزش و پرورش بردسکن، دبیرستان فرزنانگان^۱

marziehehsanizare@gmail.com

دانشجوی رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بردسکن^۲

abbasiamirmasoud@yahoo.com

چکیده

واژه های کلیدی: سبک های مدیریت کلاس، مهارت های ارتباطی،

احساس تعلق به مدرسه.

Abstract

This research was a descriptive-correlation research that the aim of this study was to investigating the relationship between classroom management styles and relationship between interpersonal skills teacher with sense of connectedness among students. the statistical population included all high school girl students in Bardaskan city that 310 of them were selected by available sampling method and tested. in this study, the variables to measure used of Wolfgang & Glickman classroom management style questionnaire (1986), Mathsom relationship between interpersonal skills questionnaire (1983) and sense of Berry et al connectedness questionnaire (2004). the questionnaires were completed by the subjects and collected after they were collected to analyze the data used Pearson correlation analysis. the results showed a there is a significant relationship between classroom management styles and relationship between interpersonal skills teacher with sense of connectedness among students.

این پژوهش از نوع پژوهش های توصیفی - همبستگی بود که با هدف بررسی رابطه سبک های مدیریت کلاس و مهارت های ارتباطی معلم با احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر بردسکن بود که تعداد ۳۱۰ نفر از آنان به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. در این پژوهش جهت اندازه گیری متغیرها از پرسشنامه سبک های مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶)، پرسشنامه مهارت های ارتباطی ماتسون (۱۹۸۳) و پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بری و همکاران (۲۰۰۴) استفاده گردید. پس از تکمیل پرسشنامه ها توسط آزمودنی ها، داده ها جمع آوری و برای تحلیل آن ها به کمک نرم افزار spss از روش تحلیل همبستگی و رگرسیون استفاده شد. یافته ها نشان داد که بین سبک های مدیریت کلاس و مهارت های ارتباطی معلم با میزان احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد و سبک های مدیریت کلاس و مهارت های ارتباطی معلم نقش موثری در پیش بینی احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دارند. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که بهبود سبک مدیریت کلاس و مهارت های ارتباطی معلمان نقش موثری در افزایش احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دارد.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 -TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

sense of connectedness.

Keyword: classroom management styles.
relationship between interpersonal skills.

مقدمه

نوجوانی مرحله‌ای تحولی از رشد است که بین کودکی و بزرگسالی قرار گرفته و با تغییرات عمده روانی، هیجانی، جسمانی و اجتماعی که نیاز به انطباق دارند مشخص شده و مشکلات عمده‌ای در ابعاد مختلف جسمی، هیجانی، روانی و اجتماعی رقم می‌زند (پاپالیا، ۲۰۲۲؛ ترجمه سهرابی، ۱۴۰۱). آگاهی از بروز چنین تغییراتی که برای نوجوانان یک پدیده ناگهانی است بسیار اضطراب‌آور بوده و معمولاً سازگاری با آن مدتی (تا حدود ۲۰ سالگی و اوایل مرحله جوانی) طول می‌کشد (دینگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). زابریک^۲ و همکاران (۲۰۱۷) نیز، معتقدند نخستین احساسی که در نوجوان به هنگام مواجه شدن با نشانه‌های رشد جنسی و بلوغ ایجاد می‌شود، غافلگیر شدن، ترس، غم و اندوه فراوان همراه با عدم کنترل افکار و هیجانات است که به طور طبیعی برای نوجوان پیش می‌آید و ناسازگاری‌هایی در زمینه‌های تحصیلی و اجتماعی به وجود می‌آورد. به خصوص که این تنش‌ها و ناسازگاری‌های ناشی از آن در دختران نوجوان بسیار شدیدتر از پسران نوجوان تجربه می‌شود که این امر نیز، ناشی از مسائل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی و مذهبی جامعه می‌باشد (کاردیناس^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). مجموعه پیچیده‌ای از احساس غم و اندوه، احساس گناه و ناراحتی شدید ناشی از آن منجر به عدم مدیریت افکار و هیجانات و نیز، درگیری با جامعه و اطرافیان (والدین، خانواده و مدرسه) می‌شود و این در رفتارهای تحصیلی و اجتماعی نوجوان آثار سوئی برجا گذاشته و در نتیجه ناهماهنگی هیجانی، ناسازگاری اجتماعی، عدم درک حمایت‌های اجتماعی (از سوی والدین و جامعه) را در نوجوان ایجاد می‌کند (مک‌کبی^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). در این راستا، بر اساس رویکرد شناختی در روانشناسی نوجوانان با درگیر شدن در فرایند تکرار شونده افکار اضطراب‌زای خود، در ارزیابی مجدد موقعیت از دیدگاه‌های مثبت یا بی‌خطر دچار ناتوانی و ضعف شده و بنابراین، قادر به ادراک حمایت‌های ارائه شده از خود توسط دیگران (مدرسه و والدین) نبوده و با درگیر شده با آن‌ها، مشکلات متعدد اجتماعی را تجربه خواهد کرد (کریمی و فاطمی عقدا، ۱۳۹۷). پژوهش‌های متعدد نیز، نشان داده‌اند، دانش‌آموزان نوجوانی که به دلیل برخورداری از ویژگی خودمحوری بسیار بالا توانایی کمتری در درک و پذیرش خود، جامعه و خود به عنوان بخشی از اجتماع را دارند به احتمال بیشتری در معرض خطر بیماری‌های روانشناختی مانند افسردگی (ناامیدی نسبت به زندگی، انزوا طلبی، اقدام به خودکشی، سوء مصرف مواد مخدر و...) قرار می‌گیرند و جامعه‌پذیری (احساس تعلق به جامعه و روابط بین فردی) کمتری از خود نشان می‌دهند (کارسو و سالوی^۵، ۲۰۰۴). همچنین، مشخص شده است که میزان ترک تحصیل، افت شدید تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی و

¹- Ding

²- Zubrick

³- Cárdenas

⁴- McCabe

⁵- Caruso & Salovey

فرار از مدرسه در این دانش‌آموزان بسیار بیشتر از سایر همسالان خود است (پاکور، ۱۳۹۷). لذا، از جمله مفاهیم مهمی که می‌توان در این زمینه مطرح نمود، مفهوم احساس تعلق به مدرسه^۶ می‌باشد.

مکنیلی^۷ (۲۰۱۲) احساس تعلق به مدرسه را به عنوان کیفیت ارتباط و احساس همبستگی دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها و معلمان خود تعریف کرده است. این احساس با عنوان‌های دیگری همچون تعهد به مدرسه، پیوند با مدرسه و دلبستگی به مدرسه نیز، توصیف می‌شود. او معتقد است که محیط مدرسه در صورتی که نیازهای اصلی نوجوانان را در این سن ارضاء کند، باعث ایجاد تعلق خاطر یا احساس تعلق به مدرسه در نوجوان می‌شود. این نیاز شامل اثبات، افزایش موقعیت‌های استقلال فردی، فرصت‌هایی برای رقابت، مواظبت و حمایت از دانش‌آموز و پذیرفته شدن در جمع دوستان می‌شود (دل‌قندی، بیان‌فر و طالع‌پسند، ۱۳۹۸). به اعتقاد نظریه‌پردازان اجتماعی، برخورداری از احساس تعلق به مدرسه علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای دانش‌آموزان، در جهت کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن نیز، دارای بازده‌های تحصیلی مثبت می‌باشد (گل‌محمدی، ۱۳۹۷). بر اساس رویکرد شناختی و رویکرد یادگیری اجتماعی مبتنی بر آن نیز، تاثیر بافت اجتماعی در شکل‌دهی رفتار نوجوانان غیرقابل انکار است. به همین خاطر، روانشناسان معتقدند از آنجا که دانش‌آموزان بخش اعظمی از دوران کودکی و نوجوانی خود را در مدرسه سپری می‌کنند، محیط مدرسه اثرگذاری قابل توجهی بر آنان داشته و این امر، احساس تعلق به همسالان و معلمان و پس از آن احساس تعلق به جامعه را در آنان تقویت می‌کند (کارچر و هولکومب^۸، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نیز، نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که از احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه برخوردارند، اشتیاق و پیشرفت تحصیلی بیشتر (موریسون^۹، ۲۰۰۸)، احساس خودکارآمدی بالاتر (نلی و فیکي^{۱۰}، ۲۰۰۴)، شخصیت مستقل و اجتماعی، سازگاری تحصیلی - اجتماعی و خودمختاری ادراک شده سطح بالاتر (همتی، ۱۳۹۹) و امید به آینده و شادکامی بیشتر (ریکترز، ۲۰۱۷) دارند. اما در مقابل، بین ضعف در احساس تعلق به مدرسه و جامعه با گرایش به رفتارهای ضداجتماعی، سوءمصرف مواد و الکل، پرخاشگری و روابط اجتماعی ناسالم رابطه معناداری وجود دارد (پاکور، ۱۴۰۰). لذا، پرداختن به مساله احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان نوجوان و مطالعه عوامل موثر بر آن در محیط مدرسه از اولویت‌های نظام آموزش و پرورش برای پیشگیری از آسیب‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌باشد. تاکنون مطالعات مختلفی در خصوص بررسی عوامل موثر بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان انجام شده است که هر یک عوامل متعددی را معرفی کرده‌اند. اما دو مورد از عواملی که به نظر می‌رسد می‌توانند نقش موثری در پیش‌بینی این سازه داشته باشند و تاکنون در هیچ پژوهشی به طور منسجم مورد مطالعه قرار نگرفته‌اند سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی معلم می‌باشد.

مهارت روابط بین فردی و تعاملات اجتماعی نقش بسیار مهمی در عملکرد شغلی و حرفه‌ای افراد دارد. اجزای فردی تعامل شامل پاسخ‌ها و پیش‌گام شدن در موقعیت‌های اجتماعی می‌شود، به عبارت دیگر، تعامل اجتماعی دوطرفه است. با این حال، در بحث تعلم و تربیت و در مدرسه، این دوطرفه بودن بیش از هر چیز دیگری اهمیت پیدا کرده است (کوگل^{۱۱}، ۲۰۱۶). یافته‌ها

6- sense of connectedness

7- Mcneely

8- Karcher & Holcomb

9- Morrison

10- Neely & Faici

11- Koegel

حاکمی از آن است که وقتی پیش‌گام شدن در موقعیت‌های اجتماعی در افراد افزایش می‌یابد، رفتار اجتماعی و بین فردی آن‌ها به نحو چشم‌گیری بهبود پیدا می‌کند (نیکوپولوس و کینان^{۱۲}، ۲۰۱۴). برخورداری از مهارت برقراری روابط بین فردی در موقعیت‌های اجتماعی هم‌چون کلاس درس، به عنوان هر رفتار حرکتی یا گفتاری نسبت به فرد دیگر است که می‌تواند شروع کننده، تداوم‌بخش و تمام‌کننده یک ارتباط مؤثر و نتیجه‌بخش با شیء یا فردی دیگر باشد (نیکوپولوس و کینان، ۲۰۱۷). ویکنیک^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۷) نیز، روابط بین فردی در موقعیت‌های اجتماعی را به عنوان هر کلمه، عبارت، جمله یا سوال که مستقل از تحریکات بیرونی (مانند فشار دیگران) باشد تعریف می‌کنند. ناتوانی در برقراری روابط بین فردی سازنده و هدفمند از مشکلاتی است که در معلمان ناکارآمد، در صورت عدم درمان/اصلاح مناسب و به موقع، به سختی بهبود می‌یابد و در بسیاری از این افراد به شکل یک مشکل ماندگار باقی می‌ماند و نتیجه آن چیزی جز شکست در کار و فرسودگی شغلی برای معلم (کوگل و لین^{۱۴}، ۲۰۰۹) و کاهش شدید کیفیت آموزشی و بازدهی مدرسه نیست (داتسون و لیف^{۱۵}، ۲۰۱۹). به همین دلیل، از اهداف اصلی و مهم سازمان آموزش و پرورش گزینش و بکارگیری معلمانی است که علاوه بر داشتن سطح علمی و دانش تئوری مطلوب، توانایی برقراری روابط بین فردی مؤثر در موقعیت‌های اجتماعی (کلاس درس و جلسات انجمن اولیا) و انتقال مفاهیم علمی به دانش‌آموزان را داشته باشند (حسین‌زاده، ۱۳۹۸).

از طرف دیگر، همسو با مطالعات و نظریه‌های مربوط به مهارت‌های ارتباطی معلمان در کلاس درس، هرسی و بلانچارد (۲۰۲۰؛ ترجمه علاقه‌مند، ۱۴۰۰) معتقدند که معلمی عبارت است از تحت آموزش قرار دادن دیگران از طریق اعمال شیوه‌های رفتاری خاص و سبک مدیریت کلاس عبارت است از الگوهای رفتاری که معلم به هنگام هدایت کردن فعالیت‌های دانش‌آموزان از خود نشان می‌دهد. آنان بر پایه این نظر، معلمان را عنصر اصلی هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش به شمار می‌آورند. در واقع، معلمان بیش از هر عنصر دیگری با انسان متقاضی یادگیری (دانش‌آمو) سر و کار دارند و در انتقال میراث فرهنگی جامعه از نسلی به نسل دیگر و آماده‌سازی زمینه برای باروری میراث فرهنگی، هیچ‌یک از عناصر جامعه به اندازه معلم سهم و نقش اساسی و مستقیم ندارد (دی‌جیگیک و استوجیلی‌کویک^{۱۶}، ۲۰۲۱). لذا، باید اذعان نمود که کارایی و اثربخشی نظام آموزشی در گرو معلمان اثربخش و کارآمد این نظام است و امروزه با توجه به تغییرات شگرف و بی‌سابقه‌ای که در اقتصاد، سیاست، علم و تکنولوژی بخصوص در چند دهه اخیر به وقوع پیوسته، وظایف و کارکردهای معلم به مراتب گسترده‌تر، پیچیده‌تر و دشوارتر از گذشته شده است. به طوری که تنها افرادی که از نظر حرفه‌ای برای این مسئولیت آموزش دیده و تربیت شده‌اند، با اثربخشی و کارایی قادر به انجام وظایف محوله خواهند بود (پرومودا، ۲۰۲۰؛ ترجمه نصیرزاده، ۱۴۰۰). به همین لحاظ، امروزه معلمی براساس ویژگی‌هایی که دارد یک حرفه تخصصی تلقی می‌شود و معلمان با برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی سازنده سبک‌های کلاس‌داری علمی و مناسبی که دارند، می‌توانند با سالم‌سازی و بهینه کردن عملکرد تعلیم و تربیت موقعیت و جایگاه خود را در بازار رقابتی فردا تضمین کنند (بوربا^{۱۷}، ۲۰۲۰). باید بیان نمود که، محک واقعی معلم، نفوذ است و اگر یک معلم نفوذ نداشته باشد هرگز نمی‌تواند

¹²- Nikopoulos & Keenan

¹³- Wicknick

¹⁴- Kogel & Lynn,

¹⁵- Dotson & Leaf,

¹⁶- Djigic & Stojiljkovic

¹⁷- Borba

دانش‌آموزان را رهبری و مدیریت کند. هر معلمی باید بتواند از طریق روش‌هایی که در تدریس و مدیریت کلاس درس خود به کار می‌گیرد، به اهداف مشخص خود دست یابد. لذا، سال‌ها است که متخصصان تعلیم و تربیت سازمان آموزش و پرورش به معلمان می‌آموزند که توانایی آن‌ها برای دستیابی به اهداف، آموزشی رابطه مستقیمی با توانایی آن‌ها برای مدیریت و رهبری کلاس و شیوه مناسب تعاملات بین فردی آنان دارد. این امر امروزه اهمیت بیشتری به خود اختصاص داده است. چرا که مسائل انسانی، ارتباطات و تعامل معلم-شاگرد افزایش یافته است. به ویژه آنکه شیوه معلم‌محوری تدریس رو به کاهش و اهمیت اجتماع‌پژوهی و تعاملات بین فردی در کلاس به عنوان یک جامعه کوچک رو به افزایش است. این مهم، شکل‌دهنده سبک‌های رهبری و مدیریتی جدید می‌باشد که اهمیت آن روز به روز آشکارتر می‌گردد (هاشمی، ۱۴۰۰). تحقیقات و تئوری‌های اولیه مربوط به سبک‌های مدیریت کلاس توسط معلمان، بر صفات شخصی معلم به عنوان کلید موفقیت او تأکید داشته است. هدف تحقیقات این بود تا مجموعه‌ای از صفات کلی را بیابند که معلمان کارآمد را از غیرکارآمد متمایز سازد. با در دست داشتن چنین فهرستی، انتخاب برای شغل معلمی ساده شده و فقط افرادی که ویژگی‌های‌شان با آن فهرست تطبیق می‌کرد و مطمئناً توفیق حاصل می‌کردند برگزیده می‌شدند. در تئوری‌های رفتاری نیز، به طور کلی محققین درصدد برآمده‌اند تا ویژگی‌های رفتاری معلمان را شناسایی کنند (غیاثوندیان و همکاران، ۱۳۹۶). به بیان دیگر، بجای اینکه بکوشند تا دریابند چه چیزهایی می‌توانند معلمان را موفق نمایند، کوشیدند تا دریابند چه کارها و شیوه‌های رفتاری می‌توانند معلمان را موفق کنند. بنابراین، چنین نتیجه می‌شود که می‌توان به معلمان آموزش داد، رفتارهای مناسب کلاس‌داری را به آنان آموخت و از آنان معلمی موفق ساخت. این محققان بر دو جنبه از رفتار معلمان یعنی به وظایف معلم و سبک مدیریت کلاس توسط معلم توجه کردند و دریافتند که بین سبک مدیریت کلاس توسط معلمان با خودکارآمدی تحصیلی، توان یادگیری، روحیه پرسشگری، مسئولیت‌پذیری و تفکر انتقادی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد (هرسی و بلانچارد، ۲۰۲۰؛ ترجمه علاقمند، ۱۴۰۰). لذا، با توجه به مطالب فوق و تاثیر مثبتی که سبک مدیریت کلاس توسط معلمان و مهارت‌های ارتباطی آن‌ها بر متغیرهای متعدد آموزشی دارد، این پژوهش به دنبال پاسخ به این سوال است که آیا بین سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی معلم با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی-همبستگی و از نظر هدف جزو پژوهش‌های کاربردی است که با هدف بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباطی معلم با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر بردسکن بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. از بین این دانش‌آموزان نیز، تعداد ۳۱۰ نفر با توجه به حجم جامعه آماری و داده‌های جدول مورگان مشخص و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند.

جهت اجرای پژوهش اطلاعات از دو روش کتابخانه‌ای (جهت نگارش مبانی نظری پژوهش) و میدانی (به کمک پرسشنامه جهت جمع‌آوری داده‌ها) جمع‌آور شد. پرسشنامه‌های استفاده شده در این پژوهش عبارت‌اند از:

۱- پرسشنامه سبک‌های مدیریت کلاس ولفگانگ و گلیکمن: پرسشنامه سبک مدیریت کلاس توسط ولفگانگ و گلیکمن در سال ۱۹۸۶ ساخته شده و دارای ۲۵ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس بوده و بر اساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای و در مقیاس فاصله‌ای نمره‌گذاری می‌شود (هرگز=۱، تا اندازه=۲، معمولاً=۳ و همیشه=۴). خرده مقیاس‌ها عبارت‌اند از: ۱- سبک مدیریت مستبدانه/ عمل‌گرا: دارای ۸ گویه (۱-۴-۷-۱۰-۱۳-۱۶-۱۹-۲۲) و دامنه نمرات آن از ۸ تا ۳۲ می‌باشد. ۲- سبک سهل-گیرانه/ غیرعمل‌گرا: دارای ۸ گویه (۲-۵-۸-۱۱-۱۴-۱۷-۲۰-۲۳) و دامنه نمرات آن از ۸ تا ۳۲ است و ۳- سبک مدیریت مقتدرانه/ تعامل‌گرا: دارای ۹ گویه (۳-۶-۹-۱۲-۱۵-۱۸-۲۱-۲۴-۲۵) و دامنه نمرات آن از ۹ تا ۳۶ می‌باشد. ولفگانگ و گلیکمن در پژوهشی که در سال ۱۹۸۶ بر روی دانش‌آموزان انجام دادند پایایی این مقیاس را از طریق آزمون تصنیف برای سه مولفه پرسشنامه به طور میانگین برابر با ۰/۸۸ گزارش نمودند. شافعی (۱۴۰۲) در پژوهش خود پایایی این پرسشنامه را از طریق ضریب آلفای کرونباخ، برای این سه مولفه به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۲ و ۰/۸۴ به دست آورد و روایی صوری و محتوایی آن را تایید نمود.

۲- پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (روابط بین فردی) ماتسون: مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون را ماتسون و همکارانش در سال ۱۹۸۳ برای سنجش مهارت‌های ارتباطی- اجتماعی تدوین کرده‌اند. آنان این پرسشنامه را در دو فرم الف و ب ارائه کرده‌اند که فرم الف آن برای افراد ۴ تا ۱۸ سال و فرم ب آن برای بزرگسالان می‌باشد. در این پژوهش از فرم ب آن استفاده شده است. پاسخ‌های داده شده به این مقیاس براساس شاخص ۵ درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از ۱= هرگز تا ۵= همیشه، نمره‌گذاری می‌شوند این مقیاس شامل ۵ خرده مقیاس و ۵۵ سوال است که توسط خود شخص پاسخ داده می‌شود بنابراین، حداقل نمره ۵۵ و حداکثر آن ۲۷۵ می‌باشد (یوسفی و خیر، ۱۳۸۱). خرده مقیاس‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از:

۱. رفتار اجتماعی مناسب: رفتارهایی مانند داشتن ارتباط دیداری با دیگران، مودب بودن، بکاربردن نام دیگران، اشتیاق داشتن به تعامل با دیگران به طریق مفید و موثر بودن. شامل سوالات ۱ تا ۱۸. حداقل نمره ۱۸ و حداکثر نمره ۹۰.
۲. رفتار غیر اجتماعی: مانند دروغ گفتن، کتک‌کاری، خرده گرفتن بر دیگران، ایجاد صدای ناهنجار و ناراحت کننده و زیر قول خود زدن. سوالات ۹ تا ۲۹. حداقل نمره ۱۱ و حداکثر نمره ۵۵.
۳. پرخاشگری و رفتار تکانشی: رفتارهایی مثل به آسانی عصبانی شدن، یکدندگی و لجبازی که شامل سوالات ۳۰ تا ۴۰ می‌باشد. حداقل نمره ۱۱ و حداکثر نمره ۵۵.

۴. اطمینان زیاد به خود داشتن: مثل به خود: نازیدن، به دیگران پز دادن، تظاهر به داشتن همه چیز و خود را برتر دیدن شامل سوالات ۴۱ تا ۴۶ است. حداقل نمره ۶ و حداکثر نمره ۳۰.

۵. ارتباط با دیگران: رفتارهایی مثل سلام کردن، صحبت کردن در جمع، تنهایی و گوشه‌گیری، دوست یابی و شرکت در بازی گروهی شامل سوالات ۴۷ تا ۵۵ می‌باشد. حداقل نمره ۹ و حداکثر نمره ۴۵.

در پژوهشی که ماتسون و الندیک در سال ۱۹۹۷ انجام دادند نشان دادند که پایایی نمره کلی این مقیاس برابر با ۰/۸۶ و روایی درونی آن نیز برابر با ۰/۸۴ می‌باشد. در ایران نیز، مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون را عطاری در سال ۱۳۸۵ بر روی ۵۰۰ نفر مورد بررسی قرار داد که روایی آن مناسب و هم‌چنین پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ گزارش شده است.
۳- پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه: پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه توسط بری و همکاران در سال ۲۰۰۴ تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۲۷ سؤال است که به صورت طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (کاملاً موافقم=۴، موافقم=۳، مخالفم=۲ و

کاملاً مخالفم = 1 نمره) نمره گذاری می شود. بنابراین، حداقل نمره به دست آمده در این پرسشنامه ۲۷ و حداکثر آن ۱۰۸ بوده و نمرات بالاتر بیانگر احساس تعلق بیشتر می باشد (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهشی که بری و همکارانش در سال ۲۰۰۴ انجام دادند پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ و روایی سازه آن را برابر با ۰/۸۶ گزارش دادند. در ایران نیز، حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۳) ضریب الفای کرونباخ این پرسشنامه را برابر با ۰/۸۶ و روایی محتوایی و سازه آن را به ترتیب برابر با ۰/۸۳ و ۰/۸۵ به دست آوردند.

در پایان نیز، داده های جمع آوری شده، به کمک نسخه ۲۶ نرم افزار SPSS و با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل رگرسیون چندمتغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

جدول ۱. آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
رفتار اجتماعی مناسب	۴۲	۸۷	۶۵/۳۲	۷/۳۳
رفتار غیر اجتماعی	۱۶	۳۱	۲۲/۹۰	۳/۲۱
پرخاشگری و رفتار تکانشی	۱۵	۳۶	۲۴/۷۴	۳/۸۸
اطمینان زیاد به خود	۱۶	۳۰	۲۵/۶۴	۴/۰۱
ارتباط با دیگران	۲۰	۴۴	۳۵/۷۱	۴/۵۹
نمره کلی مهارت های ارتباطی	۱۰۹	۲۲۸	۱۹۲/۲۲	۱۵/۰۷
سبک مدیریت مستبدانه	۱۰	۲۳	۱۶/۱۷	۳/۲۵
سبک مدیریت سهل گیر	۱۲	۲۶	۱۷/۶۲	۴/۰۷
سبک مدیریت مقتدرانه	۱۳	۲۲	۲۰/۷۵	۴/۹۱
احساس تعلق به مدرسه	۴۵	۱۱۳	۸۷/۲۶	۸/۱۹

جدول ۲. بررسی مفروضه نرمال بودن متغیر ملاک

متغیرها	کلموگروف - اسمیرنف		شاپیرو ویلک	
	آماره	معنی داری	آماره	معنی داری
احساس تعلق به مدرسه	۰/۶۸۳	۰/۰۰۱	۰/۸۷۹	۰/۰۰۱

جدول ۳. جدول مربوط به رابطه خطی بین متغیرهای پیش بین

متغیرهای پیش‌بین	تولرانس	عامل افزایش واریانس
مهارت‌های ارتباطی	۰/۷۹۲	۱/۳۵
سبک مدیریت مستبدانه	۰/۸۱۱	۱/۴۲
سبک مدیریت سهل‌گیرانه	۰/۸۰۲	۱/۵۷
سبک مدیریت مقتدرانه	۰/۸۳۹	۱/۳۰

جدول ۴. نتایج رگرسیون چندمتغیره

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	آماره t	سطح معناداری
سبک مدیریت مستبدانه		-۰/۴۱۲	-۰/۲۵۶	-۵/۳۱	۰/۰۰۱
سبک مدیریت سهل‌گیرانه	احساس تعلق به	-۰/۳۴۱	-۰/۲۲۷	-۴/۹۸	۰/۰۰۱
سبک مدیریت مقتدرانه	مدرسه	۰/۵۱۴	۰/۳۳۰	۶/۵۱	۰/۰۰۱
مهارت‌های ارتباطی		۰/۵۳۵	۰/۳۶۷	۶/۸۸	۰/۰۰۱

فرضیه اول پژوهش: سبک‌های مدیریت کلاس با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه دارد.

جدول ۵. آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی فرضیه اول

متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	سطح معناداری
سبک مدیریت مستبدانه	-۰/۶۴۲	۰/۰۰۱
سبک مدیریت سهل‌گیرانه	-۰/۵۸۴	۰/۰۰۱
سبک مدیریت مقتدرانه	۰/۷۱۷	۰/۰۰۱

جدول شماره ۵ ضرایب همبستگی بین سبک‌های مدیریت کلاس و احساس تعلق به مدرسه را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود سطوح معناداری به دست آمده حاصل از بررسی این سه رابطه تقریباً برابر با صفر بوده و در مقایسه با سطح معناداری آلفا ۰/۰۵ بسیار کوچکتر هستند. لذا می‌توان گفت که بین سه سبک مدیریت کلاس و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. اما رابطه بین سبک مدیریت مستبدانه و سهل‌گیرانه با احساس تعلق به مدرسه یک رابطه منفی و رابطه بین سبک‌های مدیریت مقتدرانه با احساس تعلق به مدرسه یک رابطه مثبت است. در نهایت می‌توان بیان نمود که فرضیه اول پژوهش پذیرفته می‌شود.

فرضیه دوم پژوهش: مهارت‌های ارتباطی معلم با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه دارد.

جدول ۶. آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی فرضیه دوم

متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	سطح معناداری
مهارت‌های ارتباطی	۰/۷۳۲	۰/۰۰۱

جدول شماره ۶ ضریب همبستگی بین مهارت‌های ارتباطی معلم و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود سطح معناداری به دست آمده حاصل از بررسی این رابطه تقریباً برابر با صفر بوده و در مقایسه با سطح معناداری آلفا ۰/۰۵ بسیار کوچکتر است و ضریب همبستگی محاسبه شده نیز، برابر با ۰/۷۳۲ می‌باشد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین مهارت‌های ارتباطی معلم و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه مثبت معناداری برقرار است و فرضیه دوم پژوهش نیز، تایید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول پژوهش حاکی از این بود که سبک‌های مدیریت کلاس با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه دارد. همان‌طور که نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد، سطوح معناداری به دست آمده بیانگر آن بود که بین سه سبک مدیریت کلاس و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. اما رابطه بین سبک مدیریت مستبدانه و سهل‌گیرانه با احساس تعلق به مدرسه یک رابطه منفی و رابطه بین سبک‌های مدیریت مقتدرانه با احساس تعلق به مدرسه یک رابطه مثبت است. در نهایت می‌توان بیان نمود که فرضیه اول پژوهش پذیرفته می‌شود.

این یافته در پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های دیگری هم‌چون غفاری شهرباف (۱۴۰۱)، عبدالله عطاری (۱۳۹۹)، مکرمی (۱۳۹۸)، غیاثوندیان و همکاران (۱۳۹۶)، خواجه دادمیر، ناستی‌زایی و پورقاز (۱۳۹۵)، رابرت^{۱۸} (۲۰۲۰)، ریسولا و سیفن^{۱۹} (۲۰۱۸) و شارون و شیفیر^{۲۰} (۲۰۱۷) هم‌سو و هم‌جهت می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان نمود که دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های یادگیری، مواد آموزش و به طور کلی نسبت به مدرسه واکنش‌های متفاوتی از خود نشان می‌دهند. بعضی از آن‌ها با انگیزش و اشتیاق فراوان به مدرسه می‌روند و نگرش مثبتی به مدرسه و تعلیم و تربیت دارند؛ بعضی دیگر از سر ناراحتی و بی‌تفاوتی مدرسه رفتن را می‌پذیرند؛ و گروهی دیگر نیز، از رفتن به مدرسه و یادگیری مطالب جدید خودداری می‌کنند. دانش‌آموزانی هستند که تلاش می‌کنند با استفاده از شیوه‌های غلط در امتحانات، خود را از آن خلاص کنند و با اتکا به این شیوه‌های غلط خشم خود نسبت به مدرسه را ابراز می‌کنند. برخی دیگر، در پی آن هستند که در تمام دروس از ورزش گرفته تا شیمی و ریاضی، از همه پیشی بگیرند و مدرسه را مانند مکانی امن برای رشد و پیشرفت در نظر می‌گیرند. تفاوت‌هایی که در میزان صرف انرژی دانش‌آموزان و حوزه‌های کاری آنان دیده می‌شود، به مسئله احساس تعلق به مدرسه مربوط می‌شود (پشته‌کش، ۱۳۹۸). در واقع احساس تعلق به مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مربوط است، جهت می‌دهد و به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های

¹⁸- Rabert

¹⁹- Risula & Sifen

²⁰- Sharun & Shiferr

هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (سرمدست و متولیان، ۱۳۹۷). بر اساس دیدگاه رفتارگرایی در روانشناسی، منبع اصلی ایجاد کننده میزان تعلق خاطر به مدرسه در دانش آموزان پاسخ هایی است که در نتیجه انجام فعالیت های خود از محیط (مدرسه) دریافت می کنند و نحوه این پاسخ ها می تواند منجر به بروز و یا افزایش احساس تعلق به مدرسه گردد. احساس تعلق درونی به انگیزش و میل درونی و خودخواسته برای انجام عملی خاص (به مدرسه رفتن) اطلاق می شود و احساس تعلق بیرونی به میل و انگیزش برای انجام عملی خاص (به مدرسه رفتن و انجام تکالیف مدرسه) در جهت دوری از تنبیه تعریف می گردد که البته همان طور که بیان شد هر دوی این موارد تحت تاثیر یک عامل بیرونی مانند شیوه تدریس معلم در کلاس ایجاد می شود که اصطلاحاً به آن سبک مدیریت کلاس توسط معلم گفته می شود.

سبک های مدیریت کلاس مجموعه اقدامات و جهت های رفتاری است که معلمان برای ایجاد یک محیط یادگیری موفق استفاده می کنند. متخصصان امر تعلیم و تربیت نیز، بر مبنای رویکرد رفتاری بر این عقیده اند که سبک مدیریت کلاس مجموعه رفتارهایی از سوی معلمان هستند که رسیدن به شرایط و اهداف یادگیری دانش آموزان را شدیداً تحت تاثیر قرار می دهد معلمانی که در مدیریت کلاس خود از سبک مستبدانه استفاده می کند، دانش آموزان را بسیار محدود و کنترل می کند. دانش آموزان چنین معلمانی غالباً باید در تمام مدت آموزش در صندلی های خود بمانند، حق هیچ گونه انتقاد و اظهار نظری ندارند و باید تابع بین چون چرای معلم باشند. این معلم به ندرت اجازه سخن گفتن را به دانش آموزان می دهد و هیچ عذری را برای عدم انجام تکالیف و ناتوانی در درک مطالب درسی نمی پذیرد. کلاس معلمان مستبد همیشه آرام است اما این آرامش به لحاظ عاطفی بسیار آسیب زننده است. دانش آموزان این معلمان همیشه دچار ترس و دلهره هستند، یادگیری آنان فقط به شکل طوطی وار و حفظ کلمه به کلمه کتاب است و تکالیف مدرسه را تنها برای دوری از تنبیه انجام می دهند نه به خاطر میل و اشتیاق به مدرسه. در نقطه مقابل، هنگامی که یک معلم از سبک سهل گیرانه مدیریت استفاده می کند کنترل و مدیریت کلاس خود را از دست دهد و این امر، منجر به پایین آمدن انگیزش و تمایل به پیشرفت در دانش آموزان می شود. چرا که دانش آموزان چنین معلمانی می آموزند که امتناع از انجام تکالیف و عدم پیروی از قوانین کلاس و مدرسه منجر به عواقب منفی (مانند تنبیه) نشده و در مقابل، پاسخ معلم به عملکرد دانش آموزان ضعیف (تنبیل) و قوی (درس خوان) در کلاس تقریباً یکسان و سهل گیرانه است. از این رو، به مرور زمان، دانش آموزان درس خوان نیز، انگیزه خود برای پیشرفت تحصیلی را از دست داده و ضعیف تر می شوند. اما معلم دارای سبک مدیریتی مقتدرانه محدودیت ها و کنترل هایی برای دانش آموزان وضع نموده، ولی هم زمان استقلال فردی را تشویق می کند. این معلم اغلب دلایل وضع قوانین و تصمیمات را توضیح می دهد. اگر دانش آموزی مزاحم کلاس است، مؤدبانه، اما سخت و محکم، او را سرزنش می کند. این معلم بعضی اوقات قوانین انضباطی خارج از کلاس را وضع می کند. معلم اقتدارگر هم چنین شرایطی برای تعامل زبانی بین دانش آموزان، نظیر بحث های انتقادی را فراهم می کند. دانش آموزان چنین معلمانی می دانند که می توانند هنگام تدریس معلم از او سؤال کنند. لذا، این محیط فرصت هایی برای یادگیری فراهم می آورد. معلم در این سبک، نگرش مثبتی درباره دانش آموزان، شرح علایق و احساسات آن ها دارد. کلاس او با تشویق و جایزه توأم است و او غالباً روی تکالیف دانش آموزان توصیه هایی می نویسد و بازخورد مثبت به دانش آموزان می دهد. این معلم اقتدارگرا، اعتماد به نفس شایسته اجتماعی را تشویق می کند و انگیزه پیشرفت سطح بالا را پرورش می دهد. غالباً او دانش آموزان را از طریق پروژه ای هدایت می کند و به جای معلم محوری، اجتماع پژوهی را در سبک تدریس خود اعمال می کند. یعنی روشی که در آن دانش آموزان خود بحث و یادگیری را شروع و خاتمه می دهند و معلم در کنار

آنان فقط نقش هدایت‌گر و جمع‌بندی را انجام می‌دهد. بدیهی است که در چنین کلاسی دانش‌آموزان با انگیزه بیشتر و مشتاقانه‌تر به یادگیری و تحصیل می‌پردازند و چون مدرسه را از خود و هویت شکل‌گرفته خود را از مدرسه می‌دانند احساس تعلق خاطر به مدرسه در آنان تقویت می‌گردد. از این رو، می‌توان این ادعا که بین سبک‌های مدیریتی مستبدانه و سهل‌گیرانه با احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد و شنیز، این ادعا که بین سبک مدیریتی مقتدرانه و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد را پذیرفت و تایید نمود.

فرضیه دوم پژوهش: مهارت‌های ارتباطی معلم با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه دارد.

همان‌طور که نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد، سطح معناداری به دست آمده حاصل از بررسی این رابطه تقریباً برابر با صفر بوده و در مقایسه با سطح معناداری آلفا ۰/۰۵ بسیار کوچکتر است و ضریب همبستگی محاسبه شده نیز، برابر با ۰/۷۲ می‌باشد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین مهارت‌های ارتباطی معلم و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه مثبت معناداری برقرار است و فرضیه دوم پژوهش نیز، تایید می‌شود.

این یافته در پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های دیگری هم‌چون عبدالله عطاری (۱۳۹۹)، مکرمی (۱۳۹۸)، رابرت (۲۰۲۰) و شارون و شيفر (۲۰۱۷) هم‌سو و هم‌جهت می‌باشد.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت مهارت‌های ارتباطی، مجموعه رفتارهای آموخته شده‌ای است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران یک تعامل و رابطه اثربخش داشته و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران و قدردانی کردن، مثال‌هایی از این نوع مهارت‌های ارتباطی است. یادگیری مهارت‌های فوق و ایجاد تعامل اثربخش با دیگران یکی از مهمترین دستاوردهای زندگی اجتماعی است که متأسفانه همه افراد موفق به یادگیری این مهارت‌ها نمی‌شوند، به همین دلیل اغلب افراد با عکس العمل‌های منفی از سوی دیگران روبرو می‌شوند (فرجی ارمکی، حیدری فرد و قوره جبلی، ۱۳۹۸). از جمله محیط‌های اجتماعی که افراد آن باید از این مهارت‌ها برخوردار باشند مدرسه و محیط کلاس است که در آن تعلیمی و تربیت در سایه یک تعامل سالم و سازنده بین معلمان و دانش‌آموزان

شکل می‌گیرد. معلمانی که از مهارت‌های ارتباطی مناسب و سازنده مانند توانایی آغازگری رابطه، مهارت سخن گفتن، مهارت انتقال اطلاعات، مهارت گوش دادن، مهارت بازخورد دادن، مهارت همدلی و مهارت جامع‌نگری برخوردار باشند شرایطی را فراهم می‌آورند تا دانش‌آموزان بتوانند با احساس آرامش، درک مورد قضاوت قرار نگرفتن و پذیرفته شدن نامشروط از سوی معلم به یادگیری و پیشرفت بپردازند. معلمی که از مهارت‌های ارتباطی برخوردار باشد توانایی این را دارد که خشم خود نسبت به اهمال‌کاری برخی از دانش‌آموزان را کنترل کند و از راهکارهای مناسب تربیتی برای کاهش اهتکال‌کاری وی استفاده کند. چنین معلمی، مهارت گوش دادن و درک همدلانه دارد و دانش‌آموزان چنین معلمی محیط کلاس را محیطی امن از نظر روانی قلمداد می‌کنند و می‌دانند معلم به سخنان، ایده‌ها و نظرات آن‌ها صبورانه گوش می‌دهد. البته در کنار چنین مواردی، یکی از ویژگی‌های اصلی مهارت‌های ارتباطی موثر داشتن اقتدار و نفوذ کلام است که معلم باید با تکیه بر این مهارت، در کنار مهارت گوش دادن، همدلی و حفظ آرامش کلاس، مقتدرانه به اعمال قوانین کلاس نیز اقدام نماید. در چنین شرایطی است که دانش‌آموزان بخشی از هویت خود که همانا هوست تحصیلی می‌باشد را به درستی و به طور سالم رشد داده و محیط مدرسه را محیطی امن برای تعالی

تعریف می‌کنند و نسبت به آن احساس تعلق خاطر می‌نمایند. لذا، می‌توان این ادعا که بین مهارت‌های اجتماعی معلم و احساس تعلق خاطر دانش‌آموزان به مدرسه رابطه وجود دارد را تایید نمود و پذیرفت.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم امکان کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی، فرهنگ، ساختار خانواده و رنجش‌های ادراک شده دانش‌آموزان اشاره نمود. لذا، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی پیش‌بینی‌ها و اقدامات لازم جهت کنترل متغیرهای میانجی و تعدیل کننده لحاظ گردد.

منابع

- پاپالیا، دایان.ای. (۲۰۲۲). *روانشناسی رشد و تحول انسان*. ترجمه حمیدرضا سهرابی. (۱۴۰۱). تهران: رشد.
- پاکور، قاسم. (۱۴۰۰). *نیاز به احساس تعلق داشتن*. تهران: ارجمند.
- پرومودا، باترا. (۲۰۲۰). *اندیشه‌های مدیریت*. ترجمه آرش نصیرزاده. (۱۴۰۰). تهران: نواندیش.
- حسین‌زاده، فاطمه. (۱۳۹۸). *بررسی رابطه مهارت روابط بین فردی و انگیزش پیشرفت با عملکرد شغلی معلمان*. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بردسکن.
- حکیم زاده، رضوان؛ درانی، کمال؛ ابوالقاسمی، مهدی و نجاتی، فرهاد. (۱۳۹۳). *بررسی رابطه احساس تعلق به مدرسه با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری شهر اصفهان*. *مجله علوم تربیتی*، ۲۱(۱)، ۱۵۱-۱۶۶.
- خواجه دادمیر، آرزو؛ ناستی‌زایی، ناصر و پورقاز، عبدالوهاب. (۱۳۹۵). *بررسی رابطه مدیریت کلاس با اهماکاری تحصیلی و خلاقیت دانشجویان تحصیلات تکمیلی*. *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲۳)، ۱۰-۱۹.
- دلغندی، علیرضا؛ بیان‌فر، فاطمه و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۸). *پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه*. *روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۵۳)، ۷۳-۹۲.
- شافعی، نازنین فاطمه. (۱۴۰۲). *بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با احساس تعلق به مدرسه و تفکر خلاق دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم*. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشمر.
- عبدالله عطاری، صدیقه. (۱۳۹۹). *بررسی نقش عملکرد معلم در کلاس درس و ادراک حمایت اجتماعی در پیش‌بینی احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد یاسوج.
- غفاری شعرفاف، سعید. (۱۴۰۱). *بررسی تاثیر سبک‌های رهبری معلمان در کلاس بر خودتنظیمی و اشتیاق به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه پیام نور.
- غیاثوندیان، شهرزاد؛ ورعی، محمدعلی؛ پوررحیمی، اکبر و آقاجانلو، علی. (۱۳۹۶). *مدیریت کلاس درس برای دانشجویان بی-انگیزه*. *توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۱۱(۱)، ۱۳-۲۶.
- کریمی، مریم و فاطمی عقدا، نسرین. (۱۳۹۷). *بررسی رابطه تعامل والد-فرزند با تفکر انتقادی و مولفه‌های سلامت روان در دانش‌آموزان دختر نوجوان*. *پژوهش‌های مشاوره*، ۱۷(۶۸)، ۱۹۰-۲۰۸.
- گل محمدی، احمد. (۱۳۹۷). *جهانی شدن تعلق و هویت*. تهران: نی.
- مکرمی، مجید. (۱۳۹۸). *بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با انگیزه پیشرفت، تفکر تاملی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بردسکن.

هاشمی، مهرداد. (۱۴۰۰). *کیمیای مدیریت*. تهران: سازمان مدیریت صنعتی.

هرسی، ج و بلانچارد، د. (۲۰۲۰). *مدیریت رفتار سازمانی*. ترجمه علی علاقه‌مند. (۱۴۰۰). تهران: ارسباران.

Borba, M. (2020). *The step-by-step plan to building moral intelligence*. Nurtuing Kids Heart & Souls. National Educator Award. National council of self-esteem. Jossey-Bass.

Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D., & Reynolds KJ. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Sci Rep*, 12(1), 21-34.

Caruso, D., & Salovey, P, (2004). *The Emotional Intelligence Manager-How to Develop & use the Four Key E. Skills of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
<http://www.amazon.com/Emotionally-Intelligent-Manager-Emotionaeadership/dp/0787970719/ref=sr_1_1?ie=UTF8&s=books&qid=1248632821&sr=1-1>

Ding, X., Wuerth, K., Sakakibara, B., Schmidt, J., Parde, N., Holsti, L., & Barbic, S. (2023). Understanding Mobile Health and Youth Mental Health. *JMIR Mhealth Uhealth*, 16, 214-230.

Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2021). *Classroom management styles*. New York: CL Press.

Dotson, W., & Leaf, J. (2019). Group teaching of conversational skills to adolescents on the autism spectrum. *Research Autism spectrum Disorders* 4, 199-209.

Karcher, D., & Holcomb, J.M. (2020). *school attachment*. New York: Mc Grow Hill.

Koegel, L.K. (2016). Interventions to facilitate communication in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30, 383–391.

McCabe, E., Amarbayan, M.M., Rabi, S., Mendoza, J., Naqvi, S.F., Thapa Bajgain, K., Zwicker, J.D., & Santana, M. (2023). Youth engagement in mental health research: A systematic review. *Health Expect*, 26(1), 30-50.

McNealy, C. (2012). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health, *journal of school health*, April 2002, 72,(4), 138-146.

Nikopoulos, C.K., & Keenan, M. (2014). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37, 93–96.

Nikopoulos, C.K., & Keenan, M. (2017). Using Video Modeling to Teach Complex Sequences to Children with Autism. *J Autism Dev Disord*, 3(5), 678-693.

Rabert, S. (2020). Is honesty the best form of business risk management. *Human Resource Management Review*, 19(8), 85- 77.

Rickters, J.E, (2017). *national institute of mental health*. state university of New York at stony brook.

Risula, A., & Sifen, H.(2018) effects of long – duration , professional development academy on technology skills , computer self – efficacy , and technology integration beliefs and practices. *Journal of research on technology in education*. 39(10), 22-43.

Sharun, E., & Shiferr, N (2017) motivational traits and work motivation : mediating role of self – efficacy. *journal of education & psychology vol*. 3(2), 67-80.

Wicknick, Alison; Vener, Susan; Keating, Collen; Poul son, Claire. (2017).The effect of a script-fading procedure on unscripted social initiations and novel utterances among young children with autism. *Research in spectrum disorder*, p: 51-64.

Zubrick, S.R., Hafekost, J., Johnson, S.E., Sawyer, M.G., Patton, G., & Lawrence, D. (2017). The continuity and duration of depression and its relationship to nonsuicidal self-harm and suicidal ideation and behavior in adolescents 12–17. *Journal of Affective Disorders*, 2(2), 49-56.

