

## پیش‌بینی سبک مدیریت کلاسی معلمان زن بر اساس ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی

فریده حمیدی<sup>۱</sup> و هنگامه معماری<sup>۲\*</sup>

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۷/۲۶ صص ۱۴۴-۱۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۲/۰۱

### چکیده

هدف پژوهش حاضر «پیش‌بینی سبک مدیریت کلاسی معلمان زن بر اساس ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی» بود. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه معلمان زن مدارس متوسطه دخترانه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ به تعداد ۲۱۱۱۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای و با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۳۸۵ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه سبک مدیریت کلاسی (مارتین و همکاران، ۱۹۹۸)، خوش‌بینی تحصیلی (هوی و همکاران، ۲۰۰۸) و ذهن‌آگاهی (لانگر، ۲۰۰۴) استفاده شد که روایی آن‌ها با روش صوری با ارجاع به نظر کارشناسان زیربط و روایی سازه به روش تحلیل عامل مناسب تعیین شد. پایایی پرسشنامه‌ها به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش رگرسیون لجستیک استفاده شد. نتایج حاکی از همبستگی معکوس مولفه آگاهی از پیرامون با سبک مدیریت غیرمداخله‌ای ( $R^2=0/099$ ) و سبک مدیریت تعاملی ( $R^2=0/138$ ) در سطح ( $p<0/05$ )، همچنین همبستگی مستقیم مولفه تأکید تحصیلی با سبک مدیریت مداخله‌ای ( $R^2=0/106$ ) و سبک مدیریت تعاملی ( $R^2=0/087$ ) در سطح ( $p<0/05$ ) می‌باشد. در نهایت، نتیجه گرفته می‌شود بین ابعاد ذهن‌آگاهی، مولفه آگاهی از پیرامون و بین ابعاد خوش‌بینی تحصیلی، مولفه تأکید تحصیلی نقش معناداری در پیش‌بینی سبک مدیریت کلاس معلمان دارند.

<sup>۱</sup> دانشیار روانشناسی، گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

## کلیدواژه‌ها: سبک مدیریت کلاسی، ذهن‌آگاهی، خوش‌بینی تحصیلی، معلمان زن

### مقدمه

امروزه با وجود تغییرات عمیق در نظام آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی‌های آموزشی، بعضی از معلمان در رویارویی با مسائل آموزشی چون ایجاد انگیزه برای دانش‌آموزان، انجام کارهای گروهی، نظارت بر رفتار دانش‌آموزان و نظارت بر پیشرفت یک‌یک آن‌ها، فاقد توانایی‌های لازم و اساسی هستند و از روش‌های قدیمی و مهارت‌های سنتی برای اداره کلاس خود استفاده می‌کنند درحالی که معلم موفق، کسی است که به عنوان مدیر کلاس با استفاده از امکانات موجود زمینه تحقق اهداف آموزشی را فراهم کند (Hamidi & Dehnavi, 2011). بدیهی است که در این مسیر، مهم‌ترین کار، توانایی مدیریت کلاس و ایجاد روابط مطلوب در سایه ارتباط خوب و موثر با دانش‌آموزان است (Konti, 2011). مدیریت کلاس، کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاسی آموزش و نظارت بر یادگیری، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان می‌شود (Martin et al, 1998). به نقل از (Evrin et al, 2009) سبک مدیریت کلاس، شیوه به کار رفته توسط معلم برای کنترل دانش‌آموزان است (Arshad-Dahar et al, 2010). مدیریت کلاس، عاملی ضروری در ایجاد موفقیت آموزشی دانش‌آموزان است و معلمی که صلاحیت بالایی دارد می‌تواند در تمرین‌های سخت مدیریت کلاس مهارت پیدا کند (Allen, 2010). بر اساس طبقه‌بندی ولفگانگ (Wolfgang, 1995)، به نقل از (Aali & Amin Yazdi, 2008) سبک‌های مدیریت کلاس بر اساس یک پیوستار کنترل در چارچوبی طبقه‌بندی شده اند: سبک مداخله‌ای<sup>۱</sup> - با تأکید بر اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان، تأکید بر قوانین و انضباط کلاس برای رسیدن به اهداف آموزشی (Smart, 2009)، سبک غیرمداخله‌ای<sup>۲</sup> با واگذاری مسئولیت‌ها به دانش‌آموزان و دادن فرصت بیشتر به آن‌ها برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی از علائق شخصی خود، سبک تعاملی<sup>۳</sup> با داشتن کنترل و انضباط در سایه تعامل دانش‌آموز و معلم و سهیم شدن دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس (Evrin et al, 2009). از مهم‌ترین پیش‌درآمدها برای اعمال مدیریت مناسب در کلاس و ایجاد شرایط بهینه برای یادگیری، این است که معلم دارای خوش‌بینی

<sup>1</sup> Classroom management style

<sup>2</sup> Interventional style

<sup>3</sup> Non-interventional style

<sup>4</sup> Interactional style

تحصیلی<sup>۱</sup> باشد. خوش‌بینی تحصیلی، چشم‌انداز کاملی از عاملیت معلم است و رفتار او را از زوایای شناختی، عاطفی و رفتاری تبیین می‌کند (Gurol & Kerimgil, 2010)؛ باوری مثبت در معلمین مبنی بر این‌که قادر هستند با تأکید بر تدریس و یادگیری، اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان، و ایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست‌ها سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند (Hoy et al, 2007). این سازه دارای سه مولفه وابسته به یکدیگر است که بطور متقابل باعث تقویت یکدیگر می‌شوند: خودکارآمدی معلم<sup>۲</sup>، باور معلم در مورد قابلیتش برای دست یافتن به نتایج مطلوب در مورد مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان، حتی آنهایی که در درس‌ساز یا بی‌انگیزه هستند، اعتماد به دانش‌آموزان و والدین آنها<sup>۳</sup>، باور معلم در مورد توانایی خود برای ایجاد اعتماد به دانش‌آموزان و والدین آنها، تأکید تحصیلی<sup>۴</sup>، باور معلم در مورد موفقیت‌های تحصیلی و تمرکز دانش‌آموزان بر روی وظایف تحصیلی، معرف زمانی که دانش‌آموز به فعالیت‌های موثر آموزشی می‌پردازد که این امر، رابطه مثبت با یادگیری دانش‌آموزان دارد. از دیگر پیش‌درآمدها برای اعمال مدیریت مناسب کلاس، این است که معلم بتواند ذهن خود را مدیریت کند تا با به‌حداقل رساندن تنش ناشی از کارش، خدشه‌ای به کیفیت تدریس و کیفیت تعامل او با دانش‌آموزان وارد نشود. ذهن‌آگاهی<sup>۵</sup> اشاره به وضعیتی از ذهن جهت ترسیم موقعیت‌های جدید، بررسی اطلاعات از دیدگاه‌های جدید، و حساس بودن نسبت به بافت و زمینه دارد (Langer, 1993). به نقل از (Hart & Ivztan, 2010). کار لانگر در مورد ذهن‌آگاهی به‌عنوان منبعی کلیدی از هشیاری برای جستجوی ارتباط بین دیدگاه اصلی یک مشاهده‌گر در پژوهش روان‌شناختی و قدرت دیدگاه در هدایت مسیری است که با پدیده‌های روان‌شناسی سر و کار دارد. ذهن‌آگاهی لانگر این امکان را فراهم می‌آورد تا بفهمیم چگونه بافت و زمینه توسط شخصی که همبسته با آن بافت می‌باشد ایجاد شده است (Fatemi, 2014). با تعریفی که از ذهن‌آگاهی به‌عنوان سبک کلی عملکرد فرد از طریق خلق مقوله‌های تازه یا امتیازات و درگیری فعالانه در بازسازی محیط شد می‌توان به مولفه‌های ذهن‌آگاهی لانگر اشاره کرد (Haigh et al, 2011): الف) آگاهی از پیرامون<sup>۶</sup>، گرایش و میل باطنی فرد به حضور فعال و عکس‌العمل نسبت به تغییرات محیط. ب) تازه‌جویی<sup>۷</sup>، گرایش فرد به پذیرا و کنجکاو بودن نسبت به محیط. ج) انعطاف‌پذیری<sup>۸</sup>، توانایی ذهن‌آگاهانه فرد به دیدن تجارب خویش

<sup>5</sup> Academic optimism

<sup>1</sup> Teacher self-efficacy

<sup>2</sup> Trust to students and their parents

<sup>3</sup> Academic emphasis

<sup>4</sup> Mindfulness

<sup>5</sup> Engagement

<sup>6</sup> Novelty seeking

<sup>7</sup> Flexibility

از دیدگاه‌های چندگانه و به کارگیری بازخوردهای محیط جهت سازگاری‌های ضروری در رفتار. (د) خلق تازه‌ها<sup>۸</sup> گرایش و میل باطنی به خلق مقوله‌های جدید، بیشتر از پای‌بندی به مقوله‌های ساخته‌شده قبلی. از آن‌جا که ذهن‌آگاهی به‌عنوان یک کیفیت درونی و ذاتی در بسیاری از جنبه‌های زندگی با پذیرش و پراکندگی بالا به‌عنوان وسیله‌ای جهت افزایش بهزیستی دانش‌آموزان و معلمان در سرتاسر دنیا بکار برده می‌شود (Albrecht, 2012)، لذا معلمان به منظور کارآمد بودن و تبدیل جو کلاس به فضایی آکنده از پیشرفت و بالندگی، به چیزی بیش از دانش حرفه‌ای و اطلاعات آموزشی نیاز دارند که عقاید و باورهای آنان از مهم‌ترین این عوامل هستند (Konti, 2011).

## پیشینه تجربی تحقیق

### الف) تحقیقات داخلی

از جمله تحقیقات داخل کشوری می‌توان اشاره‌ای داشت به مطالعات شنبدی (Shanbadi, 1997) و فرخ نژاد (Farokh - Nejad, 2001) مبنی بر نیاز معلمان به مهارت‌های علمی و فنی خاص برای موفقیت در مدیریت کلاسی، تحقیقات عالی و امین یزدی (Aali & Amin Yazdi, 2008)، علوی لنگرودی و سلیمانی (Alavi Langroodi & Soleimani, 2013) مبنی بر معنادار بودن تفاوت میان سبک مدیریت کلاس معلمان بر اساس مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی بدون مشاهده تفاوت معنادار میان سابقه خدمت و جنسیت معلمان با سبک مدیریت کلاس آنان، پژوهش حمیدی و دهنوی (Hamidi & Dehnavi, 2011) مبنی بر رابطه هوش فرهنگی و سواد رایانه‌ای دانشجو- معلمان با سبک مدیریت کلاسی آنان و وجود رابطه بین فراشناخت، رفتار فرهنگی و سواد کامپیوتری معلمان با سبک مدیریت آنان، مطالعه سندگل (Sandgol, 2014) در مورد بررسی نقش هوش هیجانی در اتخاذ سبک مدیریت کلاسی معلمان و این‌که بین سبک مداخله‌ای با مولفه‌های حل مسئله، انعطاف‌پذیری و واقع‌گرایی، رابطه منفی و بین سبک غیرمداخله‌ای با مولفه خودکنترلی و حل مسئله، رابطه معنادار و بین سبک تعاملی با مولفه‌های خودکنترلی، روابط بین فردی، حل مسئله، انعطاف‌پذیری و واقع‌گرایی، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

### ب) تحقیقات خارجی

نتایج پژوهش‌های دیگر محققان نیز بیانگر نقش مهم مولفه کارآمدی معلم در تدریس، بالاخص در انتخاب راهبردهای مدیریت کلاسی معلم است (MacPherson & Carter, 2009). نتیجه پژوهش

<sup>8</sup> Novelty producing

ریتر (Ritter, 2003) در بررسی باورها و شیوه‌های مدیریت کلاسی معلمان با سابقه و مبتدی این بود که نه منبع اخذ گواهینامه و نه سطح تجربه، هیچ‌کدام به تنهایی نمی‌توانند تأثیری بر جهت‌گیری معلمان نسبت به سبک مدیریت کلاسی‌شان داشته باشند؛ اگرچه معلمان گواهی‌دار با سال‌ها تجربه نسبت به گروه کم‌تجربه، کنترل کم‌تری بر فعالیت‌های کلاسی و رفتاری دانش‌آموزان اعمال می‌کنند (Yaşar, 2008). فکسورثی (Foxworthy, 2006) با به‌کارگیری فنون پژوهش کیفی جهت بررسی باورهای معلمان درباره مدیریت کلاس دریافت که راهبردهای مدیریت کلاس معلمان به علت کسب تجربه یا دانش در طول رشد حرفه‌ای، همزمان با شروع آن‌ها به تدریس تغییر می‌کند. هوی و همکاران (Hoy et al, 2007) نیز همبستگی مثبت و معنادار خوش‌بینی تحصیلی معلم با باورهای آنان درباره مدیریت انسان دوستانه کلاس درس و مدیریت غیرمداخله‌ای را گزارش دادند. اوریم و همکاران (Evrin et al, 2009) در پژوهشی به وجود رابطه معنادار بین اعتقادات معلمان و سبک مدیریت کلاسی آنها پی بردند. فلوک و همکاران (Flook et al, 2013) در ارزیابی اثرات ذهن‌آگاهی بر تنش، فرسودگی روانی و کارایی تدریس معلمان دریافتند که دوره اصلاحی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی در معلمان باعث کاهش معنادار و چشمگیر علائم روان‌شناختی و خستگی، افزایش خودشفقتی و بهبود نظم کلاسی آنان می‌گردد. کورودا (Kuroda, 2014). به نقل از (Ericson et al, 2014) نیز در تحقیقی درباره رویکردهای آموزشی تعمقی برای دوره‌های مقدماتی آماده‌سازی معلمان پی برد که این آموزش می‌تواند به واسطه بهبود توجه، همدردی، تجهیز مهارت‌های باطنی و کاهش تنش معلم، فضای کلاس را سامان بخشد. برنامه‌های مربوط به معلمان حوزه‌های متنوعی داشته و با درجات مختلف موفقیت همراه است. اگرچه تا حدود قابل‌توجهی به مسائلی چون اجرای برنامه‌های آموزشی جدید و اثرات آن‌ها بر یادگیری پرداخته شده است، با این‌وجود هنوز برنامه‌ای که به طور نظام‌مند به‌عنوان بخشی از دوره تعلیم حرفه‌ای معلمان اجرا شود وجود نداشته و پرداختن به معلمان برای برآوردن مقتضیات متغیر کلاس بخصوص مدیریت کلاس ضرورت بیشتری می‌یابد. از آن‌جا که در ایران توجه چندانی به این باورها به عنوان پیش‌نیاز حرفه معلمی نشده است، لذا مسئله اصلی در این پژوهش، پیش‌بینی سبک مدیریت کلاسی معلمان بر اساس دو مورد از مهم‌ترین پیش‌نیازها و صلاحیت‌های حرفه معلمی یعنی ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی می‌باشد. درک درست این متغیرها و مولفه‌های آن‌ها می‌تواند به تدارک برنامه‌هایی جهت ایجاد و اصلاح برنامه‌های آموزشی مناسب در چارچوب برنامه درسی تربیت معلم کمک نماید.

## فرضیه‌های تحقیق

فرضیه‌های تحقیق در قالب یک فرضیه اصلی و سه فرضیه فرعی به شرح زیر تدوین شده‌اند:

### فرضیه اصلی

مولفه‌های ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان، پیش‌بینی کننده سبک مدیریت کلاسی آنان است.

### فرضیه‌های فرعی

- ۱- مولفه‌های ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان، پیش‌بینی کننده سبک مدیریت کلاسی مداخله‌ای است.
- ۲- مولفه‌های ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان، پیش‌بینی کننده سبک مدیریت کلاسی غیرمداخله‌ای است.
- ۳- مولفه‌های ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان، پیش‌بینی کننده سبک مدیریت کلاسی تعاملی است.

## روش

روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و از نظر هدف، یک پژوهش کاربردی است.

## آزمودنی‌ها

جامعه آماری تحقیق را کلیه معلمان زن مدارس متوسطه (دوره‌های اول و دوم) دخترانه شهر تهران در نیمه دوم سال ۱۳۹۳ تشکیل دادند که تعداد آن‌ها ۲۱۱۱۰ نفر بود. از میان این تعداد با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای ابتدا به‌طور تصادفی از مناطق ۱۹ گانه شهر تهران تعداد ۵ منطقه (۱، ۲، ۴، ۶، ۱۷)، از هر منطقه ۷ مدرسه دخترانه و نهایتاً از هر مدرسه تعداد ۱۱ معلم زن انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۳۸۵ معلم در نظر گرفته شد.

## ابزار

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه به شرح زیر استفاده شده است:

**الف- پرسشنامه سبک مدیریت کلاس!** پرسشنامه استاندارد ۲۶ گویه‌ای که توسط مارتین و همکاران (Martin et al, 1998) طراحی گردید. این پرسشنامه، سبک مدیریت کلاسی را با ۸ گویه برای سبک مداخله‌ای، ۷ گویه غیرمداخله‌ای و ۱۱ گویه تعاملی می‌سنجد. سطح اندازه‌گیری پرسشنامه، فاصله‌ای و سوالات بر اساس طیف چهار بخشی (۱ تا ۴) نمره‌گذاری شده‌اند. نمره کل پرسشنامه در دامنه‌ای از ۲۶ تا ۱۰۴ قرار می‌گیرد. این ابزار پس از تعیین روایی صوری با نظر کارشناسان و متخصصین زیربط، توسط رحیمی و اسداللهی (Rahimi & Asadollahi, 2011) ترجمه و پس از به‌دست آوردن روایی ترجمه، پایایی آن ۰/۷۱ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز پس از اجرا، پایایی با روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۶۸ و برای سبک‌های مداخله‌ای، غیرمداخله‌ای و تعاملی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۴ و ۰/۵۵ به دست آمد.

**ب- پرسشنامه ذهن‌آگاهی لانگر:** پرسشنامه ۲۱ گویه‌ای که توسط لانگر (Langer, 2004) ابداع شد. پرسشنامه شامل ۵ گویه آگاهی از پیرامون، ۶ گویه تازه‌جویی، ۴ گویه انعطاف‌پذیری و ۶ گویه خلق تازه‌ها است. سطح اندازه‌گیری پرسشنامه، فاصله‌ای و سوالات بر اساس طیف شش بخشی (از ۱ تا ۶) نمره‌گذاری شده‌اند. نمره کل پرسشنامه در دامنه‌ای از ۲۱ تا ۱۲۶ قرار می‌گیرد. این ابزار که به زبان انگلیسی بود جهت سازگاری با فرهنگ ایرانی و تهیه نسخه فارسی، توسط مولف (۲۰۱۴) ترجمه، سپس روایی ترجمه بدست آمد و برای تعیین روایی سازه، تحلیل عامل انجام شد. البته ابتدا جهت ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل، آزمون‌های مقدماتی شامل کفایت نمونه‌گیری کایزر- مایر- اولکین<sup>۴</sup> و آزمون بارتلت<sup>۵</sup> انجام گردید. این ضرایب به ترتیب ۰/۶۹ و ۲۲۴۸/۷۴۳ ( $p < 0/0001$ ) به دست آمد که بیانگر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عامل است. نتایج تحلیل عامل، هفت عامل را با ارزش ویژه بالای یک نشان داد. در نهایت، پس از چرخش عوامل به روش واریماکس<sup>۶</sup> چهار عامل شناسایی و مورد تأیید قرار گرفتند: آگاهی از پیرامون، تازه‌جویی، انعطاف‌پذیری و خلق تازه‌ها. پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای خرده مولفه‌ها به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۸، ۰/۶۸ و ۰/۵۱ به دست آمد.

**ج- پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی:** پرسشنامه ۳۰ گویه‌ای که توسط هوی و همکاران (Hoy et al, 2007) ساخته شد و با همکاری بیرد و همکاران (Beard et al, 2010) از نظر

<sup>1</sup> Attitude & Belief on Classroom Control

<sup>1</sup> Langer Mindfulness Scale

<sup>2</sup> Construct validity

<sup>3</sup> Kaiser-Meyer-Olkin Measurement of Sampling Adequacy (KMO)

<sup>4</sup> Bartlett test

<sup>5</sup> Varimax

<sup>6</sup> Scale Academic Optimism

اعتبار و روایی آزمون مورد تأیید قرار گرفت. پرسشنامه شامل ۱۰ گویه اعتماد به والدین و دانش آموزان، ۸ گویه تأکید تحصیلی و ۱۲ گویه کارآمدی معلم است. سطح اندازه‌گیری پرسشنامه، فاصله‌ای و سؤالات بر اساس طیف شش بخشی (از ۱ تا ۶) نمره گذاری شده‌اند. نمره کل پرسشنامه در دامنه‌ای از ۳۰ تا ۱۸۰ قرار می‌گیرد. این پرسشنامه که به زبان انگلیسی بود جهت سازگاری با فرهنگ ایرانی و تهیه نسخه فارسی، توسط مولف (۲۰۱۴) ترجمه، سپس روایی ترجمه بدست آمد. برای تعیین روایی سازه، تحلیل عامل انجام شد. البته ابتدا جهت ارزیابی مناسب بودن نمونه برای تحلیل، آزمون‌های مقدماتی شامل کفایت نمونه‌گیری کایزر- مایر- اولکین و آزمون بارتلت انجام گرفت. این ضرایب به ترتیب ۰/۸۰ و ۵۱۶۶/۱۰۵ ( $p < ۰/۰۰۰۱$ ) بدست آمد که بیانگر مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عامل بود. نتایج تحلیل عامل، هشت عامل را با ارزش ویژه بالای یک نشان داد. در نهایت، پس از چرخش عوامل به روش واریماکس سه عامل شناسایی و مورد تأیید قرار گرفت: خودکارآمدی معلم، اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین، تأکید تحصیلی. پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و برای خرده مولفه‌های ذکر شده به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ به دست آمد.

### روش‌های آماری تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این تحقیق، تجزیه و تحلیل داده‌ها هم توصیفی ( فراوانی، درصد، میانگین ) هم استنباطی ( رگرسیون لجستیک) انجام گرفت.

### یافته‌ها

**فرضیه ۱: مولفه‌های ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان، پیش‌بینی‌کننده**

**سبک مدیریت کلاسی مداخله‌ای است.**

بر اساس داده‌های جدول ۱، از بین مولفه‌های متغیرهای پیش‌بین وارد شده در معادله بر اساس سطوح معنی‌داری، شیب خط و آماره والد به ترتیب تأکید تحصیلی و تازه‌جویی، مهم‌ترین مولفه‌ها برای پیش‌بینی متغیر ملاک ( سبک مدیریت کلاسی مداخله‌ای ) هستند و سایر مولفه‌ها، پیش‌گویی‌کننده نیستند. همبستگی مثبت تأکید تحصیلی و همبستگی منفی تازه‌جویی با متغیر ملاک به این معنی است که همزمان با افزایش بعد تأکید تحصیلی و کاهش بعد تازه‌جویی، معلمان در اداره کلاس خود گرایش بیشتری به رویکردهای مداخله‌ای نشان می‌دهند.

<sup>1</sup> Logistic regression

جدول ۱. معنی‌داری ضرایب متغیرهای پیش بین وارد شده در معادله رگرسیون

Beta	سطح معنی‌داری (sig.)	درجه آزادی (df)	آماره والد (W)	خطای استاندارد (s.d)	B	متغیرها	
۱/۲۳۳	۰/۰۰۰	۱	۲۷/۸۴۵	۰/۰۴۰	۰/۲۱۰	تاکید تحصیلی	مرحله اول
۰/۰۰۳	۰/۰۰۰	۱	۳۲/۸۹۲	۱/۰۰۲	-۵/۷۴۹	ثابت	
۱/۲۶۳	۰/۰۰۰	۱	۳۰/۹۲۴	۰/۰۴۲	۰/۲۳۴	تاکید تحصیلی	مرحله دوم
۰/۸۴۵	۰/۰۰۱	۱	۱۱/۹۶۸	۰/۰۴۹	-۰/۱۶۹	تازه‌جویی	
۰/۰۵۴	۰/۰۲۲	۱	۵/۲۳۷	۱/۲۷۹	-۲/۹۲۷	ثابت	

معادله ریاضی فرضیه اول:

$$Y = \beta_0 + \beta(x_1) + \beta(x_2) = -۲/۹۲۷ + ۰/۲۳۴(x_1) - ۰/۱۶۹(x_2)$$

فرضیه ۲: مولفه‌های ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان پیش‌بینی‌کننده سبک مدیریت کلاسی غیرمداخله‌ای است.

بر اساس داده‌های جدول ۲، از بین مولفه‌های متغیرهای پیش‌بین وارد شده در معادله بر اساس سطوح معنی‌داری، شیب خط و آماره والد به ترتیب انعطاف‌پذیری، آگاهی از پیرامون و اعتماد به دانش‌آموزان و والدین، مهم‌ترین مولفه‌ها برای پیش‌بینی متغیر ملاک (سبک مدیریت کلاسی غیرمداخله‌ای) هستند و سایر مولفه‌ها، پیش‌گویی‌کننده نیستند. همبستگی مثبت انعطاف‌پذیری با متغیر ملاک و همبستگی منفی آگاهی از پیرامون و اعتماد، با متغیر ملاک، به این معنی است که هرچه انعطاف‌پذیری معلمان بالاتر و آگاهی از پیرامون و اعتمادشان به دانش‌آموزان و والدین، پایین‌تر باشد گرایش بیشتری به سبک مدیریت کلاسی غیرمداخله‌ای نشان می‌دهند.

جدول ۲. معنی‌داری ضرایب متغیرهای پیش بین وارد شده در معادله رگرسیون

Beta	سطح معنی‌داری (sig.)	درجه آزادی (df)	آماره والد (W)	انحراف استاندارد (s.d)	B	متغیرها	
۱/۲۴۲	۰/۰۰۰	۱	۱۷/۴۰۱	۰/۰۵۲	۰/۲۱۷	انعطاف‌پذیری	مرحله اول
۰/۰۳۷	۰/۰۰۰	۱	۲۱/۶۷۵	۰/۷۱۰	-۳/۳۰۴	ثابت	

۱/۲۸۷	۰/۰۰۰	۱	۲۱/۵۶۲	۰/۰۵۴	۰/۲۵۲	انعطاف پذیری	
						آگاهی از	
۰/۹۱۹	۰/۰۰۱	۱	۱۰/۲۸۹	۰/۰۲۶	-۰/۰۸۵	پیرامون	مرحله
						ثابت	دوم
۰/۰۹۵	۰/۰۰۰	۱	۹/۳۲۰	۰/۷۷۱	-۲/۳۵۳	انعطاف پذیری	
۱/۲۶۴	۰/۰۰۰	۱	۱۸/۱۷۲	۰/۰۵۵	۰/۲۳۴	آگاهی از	
						پیرامون	مرحله
۰/۹۱۹	۰/۰۰۲	۱	۹/۶۴۵	۰/۰۲۷	-۰/۰۸۴	اعتماد	سوم
۰/۸۵۳	۰/۰۰۴	۱	۸/۳۱۵	۰/۰۵۵	-۰/۱۵۹	ثابت	
۴/۹۴۴	۰/۳۰۶	۱	۱/۰۴۹	۱/۵۶۰	۱/۵۹۸		

معادله ریاضی فرضیه دوم:

$$Y = \beta_0 + \beta(x_1) + \beta(x_2) + \beta(x_3 = 1/598 - 0/084(x_1) + 0/234(x_2) - 0/159(x_3))$$

فرضیه ۳: مولفه‌های ذهن آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان، پیش‌بینی‌کننده

سبک مدیریت کلاسی تعاملی است.

بر اساس داده‌های جدول ۳، از بین مولفه‌های متغیرهای پیش‌بین وارد شده در معادله بر اساس سطوح معنی‌داری، شیب خط و آماره والد به ترتیب تاکید تحصیلی، خلق تازه‌ها و آگاهی از پیرامون، مهم‌ترین مولفه‌ها برای پیش‌بینی متغیر ملاک (سبک مدیریت کلاسی تعاملی) هستند و سایر مولفه‌ها پیش‌گویی‌کننده نیستند. همبستگی مثبت تاکید تحصیلی و خلق تازه‌ها با متغیر ملاک، و همبستگی منفی آگاهی از پیرامون با متغیر ملاک به این معنی است که هر چه تاکید تحصیلی و خلق تازه‌ها در معلمان افزایش و آگاهی از پیرامون در آن‌ها کاهش یابد، معلمان به سبک مدیریت کلاسی تعاملی گرایش بیشتری نشان می‌دهند.

جدول ۳. معنی‌داری ضرایب متغیرهای پیش‌بین وارد شده در معادله رگرسیون

Beta	سطح	درجه	آماره	انحراف	B	متغیرها
	(sig.)	آزادی (df)	والد (W)	استاندارد (s.d)		
۱/۲۱۲	۰/۰۰۰	۱	۲۲/۳۸۴	۰/۰۴۱	۰/۱۹۲	مرحله اول
						تاکید تحصیلی
۰/۰۰۴	۰/۰۰۰	۱	۲۹/۳۳۳	۱/۰۳۲	-۵/۵۸۹	ثابت
۱/۲۱۹	۰/۰۰۰	۱	۲۳/۵۴۱	۰/۰۴۱	۰/۱۹۸	مرحله اول
						تاکید تحصیلی
۱/۱۲۲	۰/۰۱۵	۱	۵/۸۸۲	۰/۰۴۷	۰/۱۱۵	دوم
						خلق

						تازه‌ها
۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۱	۳۳/۲۸۶	۱/۲۴۳	-۷/۱۷۴	ثابت
۱/۲۳۰	۰/۰۰۴	۱	۲۴/۰۶۷	۰/۰۴۲	۰/۲۰۷	تاکید
						تحصیلی
۱/۱۶۲	۰/۰۰۲	۱	۹/۲۷۵	۰/۰۴۹	۰/۱۵۰	خلق
						مرحله تازه‌ها
۰/۹۲۲	۰/۰۰۳	۱	۸/۸۱۹	۰/۰۲۸	-۰/۰۸۲	آگاهی از
						سوم
						پیرامون
۰/۰۰۲	۰/۳۰۶	۱	۲۵/۲۹۴	۱/۲۸۶	-۶/۴۶۸	ثابت

معادله ریاضی فرضیه سوم:

$$Y = \beta_0 + \beta(x_1) + \beta(x_2) + \beta(x_3) = -6/468 - 0/082(x_1) + 0/150(x_2) + 0/207(x_3)$$

### بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی فرضیه اول، یافته‌ها حاکی از همبستگی مثبت تاکید تحصیلی و معکوس تازه‌جویی با سبک مدیریت کلاسی مداخله‌ای بود. این نتایج از لحاظ منطقی نیز قابل تبیین است. تاکید تحصیلی که همان فشار وارده از طرف معلمان و هدف‌گزینی‌های بالا و البته دست‌یافتنی آن‌ها برای دانش‌آموزان است، مدعی یک محیط یادگیری منظم و جدی است، یعنی فضایی که دانش‌آموزان در آن ترغیب شده و موفقیت تحصیلی را ارج می‌نهند (Hoy & et al, 2007)، از آنجا که معلم مداخله‌ای نیز تأکید بر اعمال کنترل داشته و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان و قوانین و انضباط کلاس برای رسیدن به اهداف آموزشی دارد (Smart, 2009) و اهداف تحصیلی بزرگ اما دست‌یافتنی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد؛ چنین محیطی ساختار یافته و جدی است، دانش‌آموزان انگیزه سخت کار کردن دارند و برای پیشرفت تحصیلی ارزش قائل هستند (Hejazi & Bagherian, 2011). لذا همبستگی مثبت تاکید تحصیلی با سبک مداخله‌ای منطقی به نظر می‌رسد. از طرفی، معلمان مداخله‌ای که انتظاراتشان را به‌وضوح بیان کرده، دانش‌آموزان را از پیامدهای ناشی از برآورده کردن یا نکردن این انتظارات آگاه ساخته، از خطاها چشم‌پوشی نکرده، تحمل رفتار نامناسب دانش‌آموزان را نداشته و بلافاصله به آنها عکس‌العمل نشان می‌دهند، از مهارت تازه‌جویی پایین‌تری برخوردارند که همان گرایش فرد به پذیرا و کنجکاو بودن نسبت به محیط است (Haigh et al, 2011) و این مشخصات ظاهرا با ویژگی‌های معلم مداخله‌ای متناقض است. پس داشتن همبستگی منفی این مولفه با سبک مداخله‌ای منطقی به نظر می‌آید.

در بررسی فرضیه دوم، یافته‌های تحقیق حاکی از همبستگی مثبت انعطاف‌پذیری و منفی آگاهی از پیرامون و اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین با سبک مدیریت کلاسی غیرمداخله‌ای معلمان می‌باشند. این نتایج از لحاظ منطقی نیز قابل تبیین هستند. طبق بررسی‌های صورت گرفته قبلی، هر چه معلمان انعطاف‌پذیری بالاتری داشته باشند و تمایلشان به دیدن تجارب از دیدگاه‌های چندگانه و تنظیم رفتارشان با آن دیدگاه‌ها بیشتر باشد (Haigh et al, 2011) به نظر می‌رسد در مدیریت کلاسی‌شان کمتر از راهبردهای مداخله‌ای استفاده می‌کنند و بیشتر سعی دارند از راهبردهای تعاملی و غیرمداخله‌ای استفاده کنند. معلمان غیرمداخله‌ای به دانش‌آموزان برای خودتصحیحی<sup>۱</sup> رفتارهای نامناسب، خودتنظیمی و مشارکت فعالانه در کلاس آزادی می‌دهند (Yaşar, 2008) و با عکس‌العمل نشان دادن به تجربه‌ها بدون هیچ قضاوتی و با منعطف بودن هنگام حل مسائل می‌توانند احساسات خود را تنظیم کرده و با دانش‌آموزان حس همدلی و همدردی داشته باشند که این همان پذیرش، محبت و توجه مثبت غیرمشروط است (Yaşar, 2008). پس ظاهراً همبستگی مثبت انعطاف‌پذیری با سبک غیرمداخله‌ای می‌تواند منطقی به نظر برسد. از طرفی با توجه به رویکردهای غیرمداخله‌ای مبنی بر تمایل این معلمان به تمرکز بر یادگیرنده‌ها و کمک به آنها تا خودشان دانش و فهم خود را شکل دهند و درگیر امر یادگیری شوند و تمایل به ایجاد فضایی که دانش‌آموزان در آن احساس امنیت داشته و از پذیرا بودن و آزادی برای تعامل با آنها برخوردار باشند، هرچه گرایش و میل باطنی معلمان به حضور فعال در محیط و عکس‌العمل نسبت به تغییرات آن کمتر باشد مدیریت کلاسی آنان بیشتر به سوی غیرمداخله‌ای پیش می‌رود. آنها برخلاف معلمان مداخله‌ای که محیط بیرونی و بهبود شرایط را باعث رشد می‌دانند و سعی بر دخالت، کنترل و عکس‌العمل فوری دارند (Chamundeswari, 2013)، همچون یک مشاور برای دانش‌آموزان فرصت‌های یادگیری فراهم می‌کنند و دید کل‌نگرانه‌ای به برنامه‌های درسی داشته و به جای تاکید بر پیامدها به فرایند آموزش تکیه می‌کنند. لذا همبستگی منفی آگاهی از پیرامون با سبک غیرمداخله‌ای منطقی به نظر می‌رسد. همبستگی منفی مولفه اعتماد معلم با سبک غیرمداخله‌ای را نیز می‌توان از جمله یافته‌هایی دانست که مورد انتظار است، چرا که هرچه اعتماد معلم به دانش‌آموزان بیشتر باشد سبک مدیریتش از غیرمداخله‌ای دور شده و بیشتر به سوی مداخله‌ای می‌رود. در حالی که هدف معلمان غیرمداخله‌ای، درگیرکردن فعالانه دانش‌آموزان در کارهای کلاسی و ترغیب خودتنظیمی است (Yaşar, 2008) و فرصت بیشتری برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی از علائق شخصی خود دارند. اعتماد، عملکرد بهتر معلمان را از طریق اصلاح مدرسه و انگیزش علمی در پی خواهد داشت (Mirkamali et al, 2011). اعتماد معلم به

<sup>1</sup> Self-correction

دانش‌آموزان باعث می‌شود تا برای آن‌ها استانداردهای بالاتری در نظر بگیرد و برای تصحیح رفتارشان به آن‌ها کمک کنند که این رابطه اعتمادآميز شامل احساس خیرخواهی، قابلیت اطمینان، شایستگی و صداقت است (Chamundeswari, 2013)، لذا گرایش بیشتری به سبک مداخله‌ای دیده می‌شود. اعتماد و آگاهی از پیرامون هر دو با هم همبستگی مثبت داشته (Hoy et al, 2007) حاکی از آن هستند که معلمانی که اهمیت زیادی به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌دهند همسان با افزایش اعتماد به آن‌ها، آگاهی از مدرسه و کلاس و کارکرد کلاسی‌شان بیشتر شده (Mirkamali et al, 2011)، خودکارآمدی آنها افزایش می‌یابد (Hoy et al, 2007). تمایل این معلمان به تدریس بیشتر شده، کنترل بهتری بر روی دانش‌آموزان و اجرای قوانین کلاسی داشته، اعتمادشان به آن‌ها بیشتر شده و نسبت به تمام اعمالی که هنگام حل مشکلات کوچک و حواس‌پرتی‌های جزئی در کلاس انجام می‌گیرد آگاه‌تر می‌شوند (Yaşar, 2008). این معلمان روش‌های مستحکم‌تری برای تدریس مورد استفاده قرار داده و ارتباط و اعتمادشان با دانش‌آموزان و والدین بیشتر می‌شود (MacPherson, 2009)، این‌ها همگی می‌تواند بیانگر دور شدن معلم از سبک غیرمداخله‌ای و از مشخصات معلم مداخله‌ای باشد. لذا به نظر می‌رسد که این فرضیه نیز مورد تأیید قرار گیرد.

در بررسی فرضیه سوم، نتایج حاکی از همبستگی مثبت مولفه‌های تاکید تحصیلی و خلق تازه‌ها و منفی آگاهی از پیرامون با سبک مدیریت کلاسی تعاملی می‌باشد. از آن‌جا که معلمان تعاملی به دانش‌آموزان در انتخاب رفتار خوب کمک نموده، طی جلسات مشارکت کلاسی، رفتارهای مناسب و نامناسب را تعیین کرده، با طراحی و اجرای یک برنامه روزانه کلی به دانش‌آموزان فرصت نظارت و سازماندهی فعالیت‌هایشان را می‌دهند و هنگام سرپیچی از قوانین با آنان برخورد کرده و در فرایندی تعاملی بر آن‌ها کنترل متوسط دارند (Burden, 2000) به نظر می‌رسد انتظار بالا بودن تاکید تحصیلی در بین این دسته از معلمان، منطقی باشد و از آن‌جا که قواعد کلاس درباره رفتارهای مناسب و نامناسب، نه بر اساس یک برنامه ثابت از پیش تعیین شده، بلکه طی جلسات مشارکتی تعیین می‌شود و کنترل و انضباط نیز در فرایندی تعاملی میان معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد، خلاقیت و نواندیشی معلم در این رویکرد می‌تواند نقش مهمی در تعیین و اجرای قوانین مناسب به فراخور هر کلاس و هر دانش‌آموز داشته باشد. معلم خلاق بیش از آن که پای‌بند مقوله‌های ساخته شده قبلی باشد آماده پذیرش معلومات تازه (Haigh et al, 2011)، کمک به جای تسلط، پذیرش به جای طرد، و سعه صدر بیشتر از تعصب می‌باشد (Shoari - nejad, 1993). لذا انتظار بالا بودن مولفه خلق تازه‌ها نیز در بین این دسته از معلمان، منطقی به نظر می‌رسد. در تبیین همبستگی منفی آگاهی از پیرامون با سبک مدیریت تعاملی می‌توان گفت که همسو با تحقیقات قبلی، هر چه آگاهی معلم از پیرامون، یعنی گرایش و میل باطنی او به داشتن حضور فعال در کلاس و عکس‌العمل نسبت به تغییرات آن بیشتر باشد کارکرد کلاسی وی نیز

بیشتر گردیده و کنترل بیشتری بر دانش‌آموزان و اجرای قوانین کلاس داشته (Yaşar, 2008)، در تدریس پرشورتر می‌شود و نسبت به کوچک‌ترین مسائل و مشکلات کلاس و جزئی‌ترین بی توجهی‌های آن‌ها آگاه است (Mirkamali et al, 2011). پس این‌طور به نظر می‌رسد که سبک مدیریت کلاسی این معلم بیشتر به سوی مداخله‌ای می‌رود نه تعاملی. طبق تحقیقات گای و همکاران (Guay et al, 2005) در کلاس‌های تعاملی برخلاف مداخله‌ای که محیط بیرونی و بهبود شرایط، رشد را شکل می‌دهد (Chamundeswari, 2013) و معلم سعی بر مداخله، کنترل و عکس‌العمل فوری دارد، تنظیم بیرونی پایین‌تری وجود دارد و رفتارهای دانش‌آموزان از طریق پاداش‌های درونی و خودجوش تنظیم می‌شود؛ پس به نظر می‌رسد که همبستگی منفی آگاهی از پیرامون با سبک تعاملی نیز منطقی باشد.

در راستای این پژوهش پیشنهاد می‌شود عوامل ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان به عنوان پیش‌بین سایر تدابیر لازم فرایند یاددهی- یادگیری که ممکن است با سبک مدیریت کلاسی هم‌پوشی داشته باشند مورد بررسی قرار گیرند. با توجه به همبستگی قابل توجه برخی مولفه‌های ذهن‌آگاهی و خوش‌بینی تحصیلی همچون تازه‌جویی، اعتماد و خلق تازه‌ها با سبک مدیریت کلاسی و نقش معنادار تاکید تحصیلی و آگاهی از پیرامون، به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود با تدبیر برنامه‌هایی جهت ترغیب معلمان به حساس بودن از تغییرات پیش آمده در محیط مدرسه که باعث افزایش کارآمدی و کنترل کلاسی بهتر آن‌ها می‌شود، دادن زمان مناسب و اهداف دست‌یافتنی به دانش‌آموزان جهت انجام فعالیت‌های موثر آموزشی و پیشرفت تحصیلی، همچنین باور به موفقیت آنان زمینه‌های لازم برای بهبود سبک مدیریت کلاسیشان فراهم گردد. همچنین با توجه به این که تحقیق صورت گرفته، یک مطالعه از نوع همبستگی و توصیفی است لذا در تحقیقات آتی می‌توان با استفاده از روش‌هایی چون تحلیل مسیر و معادلات ساختاری، روابط بین متغیرها را دقیق‌تر شناسایی کرد.

## References

- Aali, A., & Amin Yazdi, A., (2008). The impact of teacher characteristics on classroom management style. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103-135.
- Albrecht, N., Albrecht, P., & Cohen, M., (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 37, Issue 12, Article 1, 1-14.
- Alavi Langroodi, S.K., & Soleimani, Z., (2013). The comparison of teachers' beliefs and attitudes toward the classroom management based on demographic characteristics. *Journal of New Attitudes in Instructional Management*, 4, No.2, 115-136.

- Allen, K.P., (2010). Classroom Management, Bulling, and Teacher Practices, Academic Journal, vol. 34, Issue 1, p.1.
- Arshad Dahar, M.A., Ahmad Faize, Niwaz, A., Athar Hussain, M., & Zaman, A., (2010). The relationship between the leadership styles and academic achievement at the secondary stage in Panjab (Pakistan). International journal of academic research, 2(6), 459-462.
- Beard, K., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A., (2010). Academic Optimism of individual teachers: Conforming a new construct. Teaching and Teacher Education, 26, 1136-1144.
- Burden, P. R., (2000). Powerful classroom management strategies: Motivation students to learn. Corwin Press: Thousand Oaks.
  
- Chamundeswari, S., (2013). Teacher management styles and their influence on performance and leadership development among students at the secondary level. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, vol.2, No.1, 367-418.
  
- Ericson, T., Kjonstad, B., & Barstad, A., (2014). Mindfulness and sustainability. Methodological and Ideological Options, 104, 73-79.
  
- Evrim, E.A., Gökçe, K., & Enisa, M., (2009). Exploring the relationship between teachers' beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1(1), 612-617.
  
- Farokh-nejad, N., (2001). The study of successful factors in effective classroom management based on the teachers' viewpoint in high school. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MA in Educational Psychology, Shiraz.
  
- Fatemi, M. (2014). Questioning the unquestionability of the expert's perspective in psychology. Humanistic psychology, 1-29. [The online version of this article can be found at: http://jhp.sagepub.com/content/early/2014/05/29/0022167814531656](http://jhp.sagepub.com/content/early/2014/05/29/0022167814531656)
  
- Flook, L., Goldberg, L., Pringer, L., Bonus, K., & Davidson, R., (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. Mind, Brain and Education, Vol. 7, No. 3, 182-195.
  
- Foxworthy, J.E., (2006). Teachers' beliefs about classroom management. M.A. thesis of Lakehead University, Canada. (UMI no. 9780494240540)
  
- Gurol, M., & Kerimgil, S., (2010). Academic Optimism. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 929-932.

- Guay, F., Marsh, H.W. & Dowson, D., (2005). Assessing Academic Motivation among Elementary School Children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). Self- Research Center, University of Western Sydney, Australia.
- Langer, E. J., (1993). A mindful education. *Educational Psychology*, 28, 43-50.
- Haigh, E., Moore, M., Kashdan, T., & Fresco, D., (2011). Examination of the factor structure and concurrent validity of the Langer mindfulness/mindlessness scale. *Assessment*, 18(1), 11-26.
- Hamidi, F., & Dehnavi, E., (2011). The study of the relationship between cultural intelligence and computer literacy of teacher students with their classroom management styles. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MA in Educational Psychology, Shahid Rajaei University of Tehran.
- Hart, R., Ivztan, I. (2010). Mind the gap in mindfulness research: A comparative account of the leading schools of thought. University of East London, UK.
- Hejazi, E., & Bagherian, V., (2011). The relationship between English language teachers' perceived academic optimism, students' motivation, self - efficacy and English achievement. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MA in Educational Psychology, Tehran University.
- Hoy, A., Hoy, W., & Kurz, N., (2007). Teachers Academic Optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.
- Konti, F., (2011). Teachers and students perceptions towards teachers' classroom management applications in primary schools. *Journal of social and behavioral sciences*, 15, 4093-4097.
- Langer, E. J. (۲۰۰۴). Langer Mindfulness Scale (LMS) [.IDS Publishing Corp. http://psycentre.apps01.yorku.ca/drpl/commercial-test/langer-mindfulness-scale-lms](http://psycentre.apps01.yorku.ca/drpl/commercial-test/langer-mindfulness-scale-lms)
- MacPherson, K., & Carter, C., (2009). Academic Optimism: The possible benefits over current discipline policies. *Journal of cross-disciplinary Perspectives in Education*, vol.2, No.1, 59-69.
- Mirkamali, M., Eelami, F., Narenji Sani, F., (2011). The study of the culture of trust in elementary teachers performance of Tehran, *Educational Innovative Journal*, 42(11).
- Rahimia, M., Asadollahia, F., (2012). On the relationship between Iranian EFL teachers' classroom management orientations and teaching style, *Social and Behavioral Sciences*, 31, 49-55.

- Ritter, J. T., (2003). Classroom management beliefs and practices of middle school teachers based on years of experience and teaching certification. Doctoral dissertation, The University of North Carolina, Charlotte.
- Sandgol, M., (2014). The study of the role of emotional intelligence on classroom management. The First National Educational Sciences and Psychology Conference, Marvdasht, The Company of Young Innovator, 13 pages.
- Shanbadi, M., (1997). The study of successful factors in effective classroom management based on teachers viewpoints. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MA in Educational Psychology, Educational Sciences University, Isfahan.
- Shoari Nejad, A., (1993). Teachers Mental Health. Journal of Training, No.1, 48-51.
- Smart, J., (2009). A case study of Italian Teachers Behavior Management Beliefs, Practices, and Related Classroom Interactions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Yaşar, S., (2008). Classroom management approaches of primary school teachers. In partial fulfillment of requirements for the degree of M.A. in the Department of Educational Sciences.

