



Teachers' Strategies to Deal with Students' Behavioral Disengagement in
Classroom

M. Ghafari Mejlaj^{*1}

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Chalous Branch, Mazandaran, Iran, 0000000232129680

ABSTRACT

Behavioral disengagement of students in classroom is one of the important concerns of all teachers. The present study explores the strategies used by teachers to deal with students' disengagement. For this purpose, 109 high school teachers from different cities in the west of Mazandaran participated in this research. In order to collect information, participants' written responses to 16 hypothetical situations were used. The data were analyzed using the content analysis method with an inductive approach. After initial coding, and extracting strategies, eight general categories of strategies were identified. In this regard, the qualitative answers were also converted into quantitative data, so that the possibility of quantitative counting and comparison of the use of strategies was also provided. The data were analyzed Stahnke and Blomeke's (2021) model using MAXQDA 2022 software. The findings showed that teachers use the three categories of educational procedure management strategies, encouraging and emphasizing strengths, and imposing engagement more than other strategies. In addition, the comparison between the teachers' preferred strategies according to their years of teaching experience demonstrated that while there were tangible commonalities, with the increase of teachers' experience, significant changes were observed in the way they deal with students' behavioral disengagement. Based on the findings, teachers are advised to use indirect strategies that often require more time and patience by taking advantage of the experiences of their senior colleagues.

Keywords:

- . disengagement
- . behavioral engagement
- . teaching strategies
- . teacher experience

Authors:

mohammadghaffari@iauc.ac.ir

Citation (APA): Ghafari Mejlaj, M. (2024). Teachers' Strategies to Deal with Students' Behavioral Disengagement in Classroom. *The Journal of Teacher's Professional Development*, 9(3), 21-44.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16279.1643> 

Received: 2024/05/12

Revised: 2024/10/12

Accepted: 2024/11/21

Published online: 2024/09/22



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article

راهنمایی‌های معلمان برای مقابله با کمبود/عدم مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان در کلاس

درس

محمد غفاری مجلج^{۱*}

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، مازندران، ایران، ۰۳۳۲۱۲۹۶۸۰

چکیده

عدم مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان در کلاس درس، یکی از دغدغه‌های مهم همه معلمان بوده است. پژوهش حاضر به بررسی راهبردهای مورد استفاده معلمان به منظور برخورد با عدم مشغولیت شاگردان و بهبود آن می‌پردازد. روش پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، از نوع کیفی بنیادین است. به این منظور، تعداد ۱۰۹ دبیر از شهرستان‌های مختلف غرب مازندران در این تحقیق شرکت داده شدند. برای گردآوری داده‌ها از پاسخ‌های مکتوب شرکت‌کنندگان به ۱۶ موقعیت فرضی استفاده شد. داده‌ها با روش تحلیل محتوا با رویکرد استقرایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پس از کدگذاری اولیه و استخراج راهبردها، هشت دسته کلی راهبرد، شناسایی شدند. در این راستا، پاسخ‌های کیفی نیز به داده‌های کمی تبدیل شدند تا امکان شمارش و مقایسه کمی میزان به کارگیری راهبردها نیز فراهم شود. برای تحلیل داده‌ها از الگوی استانکه و بلومکه^۱ (۲۰۲۱) استفاده شد و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 2022 انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که معلمان از سه دسته راهبرد مدیریت رویه آموزشی، تشویق و تأکید بر نقاط قوت و تحمیل مشغولیت، بیش از سایرین بهره می‌برند. همچنین مقایسه میان راهبردهای ترجیحی معلمان بر حسب سابقه و تجربه معلمان، تغییرات معنا داری در که در عین وجود اشتراکات محسوس، با افزایش تجربه معلمان، تغییرات معنا داری در نحوه مواجهه آن‌ها با عدم مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان به وجود می‌آید. بر اساس یافته‌ها، به معلمان توصیه می‌شود با بهره‌گیری از تجارب همکاران باسابقه خود، راهبردهای غیرمستقیم را که اغلب نیاز به زمان و شکیبایی بیشتری دارند مورد استفاده قرار دهند.

واژه‌های کلیدی:

- عدم مشغولیت
- مشغولیت رفتاری
- راهبردهای تدریس
- تجربه معلم

نہ ہسند گان:

mohammadghaffari@iauc.ac.ir

استناد به این مقاله: غفاری مجلج، محمد. (۱۴۰۳). راهبردهای معلمان برای مقابله با کمبود/عدم مشغولیت رفتاری دانش آموزان در کلاس درس، توسعه حرفه‌ای معلم، ۹(۳)، ۲۱-۴۴.

DOI:10.48310/tpd.2024.16279.1643

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۲/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۰۱



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

مقدمه

مشغولیت دانش‌آموزان در کلاس درس موضوع مهمی است که علاوه بر برخورداری از ارزش ذاتی، بر موفقیت تحصیلی فراگیران (آرنس^۱ و همکاران، ۲۰۱۵) و حتی فضای اجتماعی محیط یادگیری (پاتریک^۲ و همکاران، ۲۰۰۷) اثر چشم‌گیری دارد. مشغولیت، چنان که از ادبیات موجود بر می‌آید، یک مفهوم چندبعدی است (انگوین^۳ و همکاران، ۲۰۱۸) که ابعاد رفتاری، شناختی، اجتماعی و عاطفی دارد (فردریکز^۴ و همکاران، ۲۰۰۴؛ اینبارفرست^۵ و همکاران، ۲۰۲۱؛ لاوسون و لاوسون^۶، ۲۰۱۳)؛ با این حال، نمود بارز و ملموس مشغولیت در بعد رفتاری آن قابل مشاهده است و از این روی، این بعد در همه تعاریف موجود از مشغولیت، به چشم می‌خورد (براتن^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). مشغولیت رفتاری به میزان و کیفیت درگیر شدن دانش‌آموز در فعالیت‌های یادگیری، تلاش و مشارکت فعال او در کلاس درس و در ارتباط با تکالیف و تمرینات درسی اشاره دارد (فیلپ و داجسن^۸، ۲۰۱۶؛ بارکویی^۹ و همکاران، ۲۰۱۵)؛ نمونه‌های عینی آن نیز توجه کردن، پرسیدن سؤالات هوشمندانه، کمک خواستن از معلم، شرکت در بحث‌های کلاسی و حتی داوطلب شدن برای پاسخ به سؤالات می‌تواند باشد (هاویک و وسترگارد^{۱۰}، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که درگیری رفتاری و مشارکت فعال در فعالیت‌های یادگیری در کلاس درس، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (داوودی، ۱۳۹۳؛ انگوین و همکاران، ۲۰۱۸؛ گتینگر و والتر^{۱۱}، ۲۰۱۲؛ ون اودن^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۳).

با وجود اهمیت و تأثیرگذاری مشغولیت، تحقق آن در کلاس درس، امری دشوار و چالش‌برانگیز است. درواقع، به دلیل پیچیدگی ساختاری مشغولیت و چندبعدی بودن آن، رساندن دانش‌آموزان به حدی که مشغولیت دلخواه و مؤثری از خود نشان دهند ابدأ کار ساده‌ای نیست (شیائو^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۱). بسیاری از معلمان همواره از اینکه دانش‌آموزان‌شان تمرکز مطلوب را بر تکالیف و فعالیت‌های کلاسی ندارند و تحت تأثیر عوامل بیرونی و بی‌ارتباط به موضوع درس، مشغولیت خود را از دست می‌دهند، شکایت دارند (سنتس-بونسترا^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۱؛ کین^{۱۵}، ۲۰۱۷)؛ لذا، افزایش

1. Arens
2. Patrick
3. Nguyen
4. Fredricks
5. Inbar-Furst
6. Lawson & Lawson
7. Bråten
8. Philp & Duchesne
9. Barkaoui
10. Havik & Westergård
11. Gettinger & Walter
12. Van Uden
13. Shiyao
14. Cents-Boonstra
15. Quin

مشغولیت و مقابله با عوامل کاهنده آن، یکی از دغدغه‌های اساسی و دایمی معلمان و سایر عناصر نظام آموزشی است. برخی تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که عملکرد معلمان، تأثیر مستقیمی بر مشغولیت شاگردانشان دارد. بر اساس نتایج پژوهش‌های مذکور، عوامل گوناگونی از معلمان ناشی می‌شوند که بر کیفیت و پایداری مشغولیت دانش‌آموزان مؤثر هستند و ازجمله آن‌ها دانش و باورهای معلم (هریس^۱، ۲۰۱۱؛ ون اودن و همکاران، ۲۰۱۳)، سبک تدریس معلم (کیخا و همکاران، ۱۳۹۷)، اشتیاق معلم (صفدری^۲، ۲۰۲۲) و حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی معلم (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۷) می‌باشند.

با وجود تلاش‌های انجام‌شده در این زمینه، این پرسش که معلمان در کلاس درس چگونه می‌توانند با عدم مشغولیت دانش‌آموزان برخورد نموده و مشغولیت را تشویق و تقویت نمایند، همچنان پاسخ روشنی نگرفته است. مشخص نیست که معلمان برای نیل به این مقصود از چه روش‌ها و راهبردهایی بهره می‌برند. همچنین، تحقیقاتی که در پیشینه امر مشاهده شده‌اند مشغولیت را در شکل فراگیر آن مورد بررسی قرار داده‌اند و مشغولیت رفتاری را به‌عنوان یکی از ابعاد آن به تنهایی بررسی نکرده‌اند. بنابراین، پژوهش حاضر به بررسی راهبردهای معلمان در مواجهه با مشکل عدم مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان در کلاس درس می‌پردازد و در پی آن است تا تصویری کلی از این موضوع به دست دهد.

با عنایت به آنچه گفته شد، پرسش‌های زیر برای بررسی موضوع مطرح می‌شود:

۱. پرکاربردترین راهبردهای مورد استفاده معلمان در مواجهه با عدم مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان در کلاس درس چه هستند؟

۲. چه ارتباطی بین سابقه معلمان و راهبردهای مورد استفاده ایشان وجود دارد؟

پیشینه پژوهش

ریو^۳ (۲۰۱۲) مشغولیت رفتاری را درگیر شدن در تکالیف و فعالیت‌های آموزشی و یادگیری تعریف کرده است. این مفهوم در برگرنده تداوم، توجه، تمرکز بر تکالیف، و صرف انرژی و تلاش است. او همچنین تأکید نموده است که این مفهوم گسترده است و ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و حتی عاملی در خود دارد. البته نمود عینی و بارز آن، مشغولیت رفتاری است که شامل پرسیدن سؤال، شرکت در فعالیت‌های کلاسی و بحث‌های گروهی، پیروی از هدایت معلم، صرف زمان و تلاش برای انجام فعالیت‌های یادگیری و نظایر آن می‌باشد (آندرمَن^۴ و همکاران، ۲۰۱۱؛ براتن و همکاران، ۲۰۲۲).

1. Harris
2. Safdari
3. Reeve
4. Anderman

ویژگی‌های فردی معلم، از قبیل انگیزه، باورها، اشتیاق، دانش و مهارت و نیز شرایط زمینه‌ای و محیطی هر کدام می‌توانند بر مشغولیت دانش‌آموزان اثرگذار باشند (اینبارفرست و همکاران، ۲۰۲۱؛ صفدری، ۲۰۲۲). برخی انتخاب‌های معلمان هم نظیر انتخاب نوع مواد درسی، روش‌های تدریس و نوع برنامه‌ریزی آموزشی و نیز انتخاب تکالیف و تمرینات، در این مورد، نقش مؤثری دارند (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴؛ هریس، ۲۰۱۱). در کنار این عناصر، نوع رابطه‌ای که میان معلم و شاگردانش ایجاد می‌شود و میزان حمایتی که دانش‌آموز احساس می‌کند از سوی معلم خود دریافت می‌نماید نقش بسیار چشمگیری در افزایش و یا کاهش مشغولیت آن‌ها دارد (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ ون اودن و همکاران، ۲۰۱۳). چنان که الیویر^۱ و همکاران (۲۰۲۰) تأکید نموده‌اند، دانش‌آموزان به میزان حمایت دریافتی از معلم، حساس هستند و برایشان مهم است که معلم چگونه به موفقیت یا ناکامی ایشان در یادگیری واکنش نشان می‌دهد.

تا آنجا که به واکنش‌ها و عملکرد معلمان مربوط می‌شود، درک معلم از میزان (عدم) مشغولیت شاگردانش نقش اساسی ایفا می‌کند. درک معلمان از این موضوع، نقطه آغازین اقدامات و تصمیمات آن‌ها درباره مواجهه با عدم مشغولیت و ارتقای مشغولیت دانش‌آموزانشان می‌باشد. هریس (۲۰۱۱) معتقد است که بسیاری از معلمان بیش از آنکه به مسئولیت و نقش خود در این زمینه توجه کنند، عمده تقصیر را متوجه دانش‌آموزان می‌بینند. اینبارفرست و همکاران (۲۰۲۱) به پژوهش‌هایی اشاره کرده‌اند که نشان داده‌اند معلمان، عواملی همچون قصور دانش‌آموزان، زمینه‌ها و نارسایی‌های خانوادگی و ویژگی‌های شخصیتی افراد را دلایل عدم مشغولیت می‌دانند. کایزر^۲ و همکاران (۲۰۱۳) نیز به این نتیجه رسیدند که میان ارزیابی معلمان از سطح مشغولیت دانش‌آموزان و برآورد خود آن‌ها اختلاف فاحشی دیده می‌شود؛ از این روی، این دغدغه مطرح شده است که این ارزیابی‌های غیردقیق و حتی نادرست می‌تواند رفتار و عملکرد معلمان در کلاس را به مسیر غیرسازنده و نامناسبی هدایت کند که نه تنها به بهبود مشغولیت منجر نمی‌شود بلکه شرایط را بدتر می‌کند (توماس و نیر^۳، ۲۰۲۳).

راهبردهایی که معلم برای مدیریت کلاس اتخاذ می‌نماید تا حد چشمگیری تعیین‌کننده مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان است (کورپرشوگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۶؛ وودکاک و روپرت^۵، ۲۰۱۳). کریستوفرسن و سالیوان^۶ (۲۰۱۵) برخی از راهبردهای مذکور را به این شرح بررسی کرده‌اند: ایجاد رابطه سازنده میان معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر، طراحی تدریس به شیوه‌ای که یادگیری را برای همه قابل دسترس کند، ایجاد اهداف و رویه‌های فردی و گروهی که مشغولیت را

1. Olivier

2. Kaiser

3. Thomas & Nair

4. Korpershoek

5. Woodcock & Reupert

6. Christofferson & Sullivan

به حداکثر برساند، ارتقای مهارت‌های اجتماعی و خودتنظیمی دانش‌آموزان، اجرای مداخلات مؤثر برای دانش‌آموزانی که مشکل رفتاری و عدم مشغولیت در کلاس دارند. هر یک از این راهبردها را می‌توان به طرق گوناگون اجرا نمود. آنچه اهمیت دارد مهارت معلمان در تشخیص موقعیت و کاربست مناسب دانش خود در موقعیت‌های خاص می‌باشد (لوگران^۱، ۲۰۱۹).

شواهد حاکی از آن است که بین راهبردهای مدیریت کلاس و مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان، ارتباط معناداری وجود دارد (پیووار^۲ و همکاران، ۲۰۱۳؛ اینبارفرست و همکاران، ۲۰۲۱). راهبردهای مدیریتی که احساس حمایت اجتماعی را به دانش‌آموزان القا می‌نماید باعث بهبود مشغولیت آنان می‌شود (وانگ و اکلس^۳، ۲۰۱۲؛ اونیل و استیونسون^۴، ۲۰۱۲). علاوه بر این، نتایج برخی پژوهش‌ها نیز نشان داده است راهبردهایی که حمایت ابزاری، اطلاعاتی و یا عاطفی ارائه می‌کنند نیز در بهبود و افزایش سطح مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی دارند (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ ویگا^۵ و همکاران، ۲۰۱۵). در کنار این اثر مثبت، برخورداری از راهبردهای مدیریتی حمایتی، عامل مهمی در کاهش اضطراب و خستگی، ارتقای بهزیستی و ازدیاد اشتیاق و مشارکت فعال فراگیران بوده است (ون رایزن^۶ و همکاران، ۲۰۰۹؛ ونتزل^۷ و همکاران، ۲۰۱۰).

همچنین در پژوهشی قاسمیان و همکاران (۱۴۰۲) به بررسی مهم‌ترین دلایل ابعاد مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس پرداختند. مشغولیت یا درگیری تحصیلی عموماً به مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌ها و تکالیف درسی یا کلاسی اشاره دارد. درگیری تحصیلی شامل ابعاد عاطفی و مؤلفه‌هایی است که منجر به عملکرد و کیفیت یادگیری بهتر می‌شود، که در این پژوهش، درگیری عاطفی و شناختی، پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی بودند. وقتی که فعالیت‌ها و تکالیف درسی و کلاسی برای دانش‌آموز مفهوم و ارزش نداشته باشند، تمرکز و توجه دانش‌آموز را نمی‌تواند جلب کند و در نتیجه دانش‌آموز توان و انرژی خود را صرف انجام آن نمی‌کند و در نتیجه هیچ گونه تعهدی نسبت به تکالیف و فعالیت‌ها احساس نمی‌کند و این عدم تعهد باعث می‌شود روی انجام تکالیف، اصرار و پافشاری نداشته باشد. همچنین کمک نگرفتن از هم‌کلاسی‌ها و معلمان برای درک و فهم بهتر مطالب و موضوعات درسی به وسیله دانش‌آموزان و عدم تلاش معلمان برای درگیر ساختن دانش‌آموزان با تکالیف درسی و عدم گفتگوها و بحث‌های کلاسی در مورد موضوعات درسی، خود به خود موجب می‌شود دانش‌آموزان از کلاس و مدرسه و درس زده شوند. درگیری تحصیلی، متشکل از دو مؤلفه عاطفی، رفتاری و شناختی است. درگیری رفتاری شامل رفتارهای

1. Loughran

2. Piwowar

3. Wang & Eccles

4. O'Neill & Stephenson

5. Veiga

6. Van Ryzen

7. Wentzel

قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است و مؤلفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود.

زغبی قناد (۱۴۰۱) در تحقیقی به بررسی مدل علی رابطه مشغولیت رفتاری و شناختی با چالش‌پذیری تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های امید، خستگی و اضطراب یادگیری در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی پرداخت. به این منظور ۲۹۲ نفر از دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر دزفول به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و در پژوهش شرکت کردند. آنان خرده‌مقیاس‌های مشغولیت رفتاری و مشغولیت شناختی پرسش‌نامه مشغولیت تحصیلی تینیو (۲۰۰۹)، خرده‌مقیاس چالش‌پذیری مقیاس تجدیدنظرشده سرسختی تحصیلی (۲۰۰۵) و خرده-مقیاس‌های اضطراب، خستگی و امید یادگیری از پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۲) را تکمیل نمودند. پس از گردآوری داده‌ها، از روش تحلیل مسیر برای ارزیابی مدل پیشنهادی استفاده شد و اثرات غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استراپ سنجش شدند. نتایج تحلیل نشان داد که مشغولیت شناختی، اثر مستقیم و معناداری بر متغیرهای چالش‌پذیری تحصیلی، خستگی و امید یادگیری دارد اما اثر مستقیم و معناداری بر اضطراب یادگیری ندارد. همچنین، مشغولیت رفتاری اثر مستقیم و معناداری بر اضطراب، خستگی و امید یادگیری دارد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که مشغولیت رفتاری و شناختی دانش‌آموزان با تکالیف تحصیلی می‌تواند با کاهش اضطراب یادگیری و افزایش هیجان امید یادگیری بر گرایش افراد در پذیرش چالش‌های تحصیلی بالاتر تأثیر بگذارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، کیفی بنیادین (اری^۱ و همکاران، ۲۰۱۹) است. داده‌ها با روش تحلیل محتوا با رویکرد استقرایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تعداد ۱۰۹ معلم در این تحقیق شرکت کردند. آن‌ها از میان دبیران دوره اول متوسطه شهرستان‌های نوشهر، چالوس، کلاردشت و تنکابن در غرب استان مازندران انتخاب شدند. انتخاب نمونه از طریق روش نمونه‌گیری گلوله برفی انجام گرفت. از میان این افراد ۵۷ نفر (۵۲٪) زن و ۵۲ نفر (۴۸٪) مرد بوده‌اند. به لحاظ سابقه و تجربه کاری، ۱۷ نفر (۱۶٪) از شرکت‌کنندگان از یک تا سه سال سابقه داشتند. ۳۷ نفر (۳۵٪) از ۴ تا ۱۰ سال سابقه داشتند و ۵۰ نفر (۴۷٪) نیز ۱۱ سال یا بیشتر تجربه تدریس داشتند. محدوده سنی معلمان هم بین ۲۹ تا ۴۵ سال با میانگین ۳۷/۳۳ سال بوده است. در خصوص تخصص و زمینه تدریس، ۲۷ نفر (۲۵٪) دبیر دروس ریاضی (جبر، هندسه و نظایر آن)، ۱۹ نفر (۱۷٪) دبیر دروس ادبیات فارسی، ۱۵ نفر (۱۴٪) دبیر شیمی، ۱۱ نفر (۱۰٪) دبیر عربی، ۲۲ نفر (۲۰٪) دبیر زبان انگلیسی، و ۱۵ نفر (۱۴٪) هم دبیر زیست‌شناسی بودند.

1. Ary

ابزار پژوهش

برای گردآوری اطلاعات درباره راهبردهای مورد استفاده معلمان در برخورد با عدم مشغولیت دانش‌آموزان از پاسخ‌های کتبی آن‌ها به موقعیت‌های فرضی استفاده شد. به این ترتیب که ۱۶ موقعیت فرضی که در کلاس درس اتفاق می‌افتند، در چند جمله کوتاه توصیف شدند. این ۱۶ موقعیت بر اساس دو رویکرد انفرادی و گروهی طراحی شدند؛ به این معنا که در هشت عدد از آن‌ها یک دانش‌آموز که سطح پایینی از مشغولیت رفتاری دارد تصویر شده و در پایان یک سؤال نوشته شده بود که از پاسخ‌دهنده می‌خواست تا واکنش و راهبرد مورد استفاده‌اش در برخورد با موقعیت مذکور را بیان نماید. در هشت موقعیت دیگر، نه یک فرد بلکه کل یک کلاس مطرح شد که دچار مشکل کمبود یا عدم مشغولیت عمومی بود. برای طراحی موقعیت‌های یادشده از طبقه‌بندی راهبردهای اساسی مدیریت کلاس (اونیل و استیونسون، ۲۰۱۲) بهره گرفته شد. بر اساس این طبقه‌بندی، هشت راهبرد اصلی در کلاس درس به کار گرفته می‌شوند که عبارتند از: ۱) مدیریت مؤثر کلاس ۲) پیش‌گیری فعال ۳) قوانین و رویه‌ها ۴) اعمال روتین ۵) جلوگیری واکنشی ۶) فضای اجتماعی ۷) طراحی محیط یادگیری و ۸) ارتقای انگیزه. برای هر یک از طبقات مذکور دو موقعیت ساخته و نوشته شد. به منظور اعتبارسنجی ابزار پژوهش، همه ۱۶ پرسش‌نامه به انضمام طبقه‌بندی اونیل و استیونسون (۲۰۱۲) در اختیار هشت متخصص خبره که همگی دارای درجه دکتری در رشته‌های علوم تربیتی و مدیریت آموزشی بودند قرار داده شد. نظرات خبرگان، مؤید روایی صوری و محتوایی ابزار پژوهش بود. دو تا از موقعیت‌های مکتوب در پرسش‌نامه تحقیق به‌عنوان نمونه در این بخش ذکر می‌شوند. نمونه اول یک موقعیت انفرادی و موقعیت دوم یک موقعیت گروهی را به تصویر می‌کشد.

نمونه نخست

یکی از دانش‌آموزان شما از شرکت در بحث کلاسی خودداری می‌کند؛ برای پاسخ دادن به سؤالات و یا حتی روخوانی داوطلب نمی‌شود و اگر مورد پرسش قرار گیرد پاسخی بسیار کوتاه و ناکافی می‌دهد؛ شما دریافته‌اید که هرگاه با او به تنهایی و در خارج از کلاس گفتگو می‌کنید، او دانش و تسلط خوبی از خود نشان می‌دهد؛ چگونه می‌توانید او را به شرکت فعال در جمع هم‌کلاسی‌ها ترغیب کنید؟

نمونه دوم

شما سال گذشته معلم یک کلاس فعال با دانش‌آموزانی با انگیزه و علاقه‌مند بوده‌اید؛ شما با موفقیت توانستید آن‌ها را از طریق ایجاد رقابت، به شرکت در کار کلاسی تشویق کنید و سطح مشغولیت آن‌ها را بالا ببرید؛ کلاس امسال شما به نظر خمود و بی‌انگیزه می‌آید؛ راهبرد موفق شما در سال گذشته در این کلاس جواب نمی‌دهد؛ چه کاری انجام می‌دهید؟

روش گردآوری داده‌ها

گردآوری داده‌ها به صورت غیرحضوری اما در عین حال با تماس فردی انجام شد. به این شکل که پژوهش‌گر پس از ارسال پرسش‌نامه از طریق ایمیل، به صورت تلفنی با تک تک افراد شرکت‌کننده تماس گرفت و ضمن ارائه توضیحات کافی درباره اهداف پژوهش و دلایل و کاربرد آن، شیوه پاسخ دادن به پرسش‌ها را نیز برای آن‌ها روشن نمود. در جریان این مکالمه، معلمان این فرصت را داشتند تا هر گونه سؤالی را از پژوهش‌گر بپرسند و ابهامات احتمالی را بر طرف کنند؛ سپس، به شرکت‌کنندگان یک روز فرصت داده می‌شد تا پاسخ‌های خود را کتباً تحویل دهند. بر اساس گزارش آنان متوسط زمان تکمیل پاسخ‌ها بین ۳۰ تا ۴۰ دقیقه بوده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از الگوی استانکه و بلومکه^۱ (۲۰۲۱) استفاده شد. برای این کار، نخست، پاسخ‌های کیفی شرکت‌کنندگان به داده‌های کمی تبدیل شد. راهبرد تحلیل داده‌ها سه مرحله داشت. در مرحله اول، همه پاسخ‌ها واژه به واژه بررسی شدند و جملاتی که بیان‌گر قصد گوینده برای اقدام عملی به منظور ارتقای مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان بودند، شناسایی شدند. برای مثال، جمله «از شاگردم درباره رفتارش سؤال می‌پرسم» حاکی از عملی مشخص است. اینگونه جملات و عبارات تحت عنوان اقدام عملی، کدگذاری شدند. عبارات و جملاتی که فاقد قصد گوینده برای انجام عمل بودند به عنوان گزاره‌های خبری کدگذاری شدند. این نوع جملات تنها باور و اعتقاد معلمان را نشان می‌دهند. مثلاً، جمله «بعضی دانش‌آموزان ذاتاً خجالتی هستند» دلالت بر هیچ نوع اقدام و قصد عملی ندارد و در زمره عبارات خبری کدگذاری شد. درنهایت، با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 2022 تجزیه و تحلیل پاسخ‌های معلمان حاضر در پژوهش در مرحله نخست به پیدایش ۵۱۸ کد اولیه منجر شد (شکل ۱).

مرحله دوم شامل کشف راهبردهای مستتر در پاسخ‌های معلمان بود. برای این مقصود، همه کدهای مرحله نخست، چه اقدامات عملی و چه گزاره‌های خبری، به دقت مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند تا هر گونه راهبرد معناداری از میان آن‌ها استخراج شود. درنهایت، کدهای مرتبط به هشت دسته کلی راهبردهای مقابله با عدم مشغولیت طبقه‌بندی شدند. این هشت مجموعه عبارتند از: مدیریت رویه آموزشی، تشویق و تأکید بر نقاط قوت دانش‌آموزان، باور معلم، جمع‌آوری اطلاعات، کمک خواستن، گفتگو، چشم پوشی و تحمیل مشغولیت. برای درک بهتر مرحله دوم تحلیل، نمونه‌ای ذکر می‌شود. مثلاً، برای جملات زیر که در پاسخ یکی از شرکت‌کنندگان وجود داشت، سه راهبرد کلی شناسایی شد: «من یک تکلیف جداگانه و اختصاصی را به او محول می‌کنم و از او می‌خواهم تا پس از تکمیل، آن را برای سایر هم‌کلاسی‌هایش تشریح کند. به این ترتیب، او یک فرصت اختصاصی خواهد داشت تا نقش مهمی را در میان سایرین ایفا کند». در این محتوا سه راهبرد

1. Stahnke & Blomeke

مدیریت رویه آموزشی (... یک تکلیف جداگانه و اختصاصی را به او محول می‌کنم)، تحمیل مشغولیت (... از او می‌خواهم تا پس از تکمیل، آن را برای سایر هم‌کلاسی‌هایش تشریح کند) و باور معلم (به این ترتیب، او یک فرصت اختصاصی خواهد داشت تا...) شناسایی شدند. جدول ۱ تعاریف دقیق‌تری از همه راهبردهای یادشده را به همراه مثال‌هایی برای روشن شدن موضوع ارائه می‌نماید. از میان هشت دسته مذکور تنها یکی، که باورهای معلم باشد، راهبرد مرتبط با اقدام عملی محسوب نمی‌شود؛ اما هفت مورد دیگر مستقیماً به یک اقدام عملی مربوط می‌باشند. تحلیل مرحله دوم، به پژوهش‌گر امکان داد تا راهبردهای متداول مورد استفاده معلمان با سابقه و سن گوناگون را شناسایی نماید. علاوه بر این، در این مرحله، تفاوت‌های میان راهبردهای مورد نظر معلمان در دو سطح انفرادی (یک دانش‌آموز) و گروهی (کل کلاس) روشن شد.

برای اطمینان از پایایی فرایند تحلیل و کدگذاری محتوای مصاحبه‌ها، از روش مقایسه کدگذارها (inter-coder reliability) استفاده شد؛ به این ترتیب که از یک پژوهش‌گر باتجربه دیگر دعوت شد تا حدود ۱۰ درصد داده‌های موجود را به طور تصادفی انتخاب و کدگذاری نماید؛ سپس، میزان تطابق میان دو کدگذاری دو پژوهش‌گر از طریق کاپای کوهن محاسبه و نتیجه آن ۰/۸۱ به دست آمد که حاکی از پایایی بسیار خوبی بود.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، نتایج تحلیل داده‌ها ارائه می‌گردد. برای حفظ حریم خصوصی افراد، از معلمان به جای ذکر نام با شماره یاد می‌شود.

نخستین پرسش مطرح‌شده در پژوهش حاضر درباره شناسایی راهبردهای معمول و متداول معلمان در برخورد با عدم مشغولیت دانش‌آموزان بود. چنان که گفته شد از میان ۵۱۸ کد اولیه که مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند، هشت راهبرد کلی و غالب، استخراج شدند. پرتکرارترین راهبردها به ترتیب عبارت بودند از مدیریت رویه آموزشی (۳۸٪)، تشویق و تأکید بر نقاط قوت دانش‌آموزان (۲۴٪) و تحمیل مشغولیت (۱۷٪). میزان استفاده از سایر راهبردها کمتر از ۷٪ بوده است. جدول ۲ خلاصه‌ای از درصد فراوانی همه راهبردها را نشان می‌دهد.

جدول (۱) راهبردهای هشت‌گانه مواجهه با عدم مشغولیت رفتاری

راهبرد کلی	تعریف	مثال‌های عملی
معلم اقدام به استفاده از محتوای متفاوت یا تغییر روش تدریس، تمرکز بر یک مهارت خاص، تغییر اولویت‌ها و یا طراحی تمرینات و تکالیف جدید می‌کند.	«من سعی می‌کنم محتوای جذابی درست کنم»، «از بازی‌های مختلف، کار تیمی، فعالیت‌های رقابتی، موسیقی و ویدیو استفاده می‌کنم»، «هر جلسه یک سؤال مخصوص آن دانش‌آموز آماده می‌کنم و از او می‌پرسم»، «پیش از کلاس اطلاعاتی به او می‌دهم تا در جریان کلاس با اعتماد به نفس مشارکت کند»	

ادامه جدول (۱) راهبردهای هشت‌گانه مواجهه با عدم مشغولیت رفتاری

راهبرد کلی	تعریف	مثال‌های عملی
تشویق و تأکید بر نقاط قوت	معلم به نقاط قوت شاگردان اشاره کرده، توجه بیشتر به آن‌ها از طریق حمایت عاطفی و تشویق و ارتقای استقلال دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.	«هر یک از شاگردان نقطه قوتی دارد که باید شناسایی شود و به او در آن زمینه مسئولیتی داده شود»، «اگر شاگردانم پیشرفت کنند، آن‌ها را تشویق می‌کنم، جایزه می‌دهم و حتی یادداشتی برای والدینش می‌فرستم و به آن‌ها خبر می‌دهم»، «هر وقت در فعالیت کلاس شرکت می‌کند از الفاظ حمایتی مثل آفرین، عالی بود و... استفاده می‌کنم»
باور معلم	این مورد فاقد اقدام عملی است و تنها اعتقاد معلم را نشان می‌دهد.	«گاهی به خودم می‌گویم این دانش‌آموز همین است و درست نمی‌شود»، «روابط دوستانه و صمیمی با شاگردان می‌تواند اعتماد به نفس آن‌ها را بالا ببرد»
جمع‌آوری اطلاعات	معلم داده‌های بیشتری درباره دانش‌آموزان جمع می‌کند و دستاوردها و توفیقات آن‌ها را دائماً کنترل می‌کند.	«گاهی به دنبال یک روش تدریس جدید برای آن‌ها می‌گردم که مناسب شرایطشان باشد»، «سعی می‌کنم بفهمم چه چیزی برایشان جذاب است و توجهشان را جلب می‌کند»
کمک خواستن	معلم از همکاران خود، والدین دانش‌آموزان، منابع علمی و... کمک می‌گیرد و نتیجه را به ذینفعان اطلاع می‌دهد.	«گاهی از همکاران باتجربه‌تر مشورت می‌گیرم»، «اگر بدانم که مشکل خاصی دارد از مدیر می‌خواهم با او و یا حتی با والدینش جلسه‌ای بگذارد»
گفتگو	معلم بدون واسطه با دانش‌آموزان به صورت فردی یا گروهی گفتگو می‌کند.	«خصوصی با شاگردم حرف می‌زنم»، «کلاس را مخاطب قرار می‌دهم و نصیحت می‌کنم»، «گاهی صحبت‌های انگیزشی می‌کنم و از افراد موفق برایشان می‌گویم»
چشم‌پوشی	معلم اجازه می‌دهد تا دانش‌آموزانش زمان بیشتری برای انجام تکلیف داشته باشند و نیز از برخی نارسایی‌ها چشم‌پوشی می‌کند.	«کلاس را مجبور نمی‌کنم که به شیوه مورد نظر من کار را انجام دهند»، «به او وقت بیشتری می‌دهم»
تحمیل مشغولیت	معلم دانش‌آموزان را وادار می‌نماید تا رفتار خاصی را در پیش بگیرند و یا نقطه ضعف یک دانش‌آموز را برجسته می‌کند.	«او را مجبور می‌کنم که رو به کلاس بایستد و متن را بخواند»، «با جدیت به او می‌گویم که در تمرین شرکت کند»، «کوتاهی و قصور او را گوشزد می‌کنم»

جدول (۲) میزان فراوانی راهبردها

راهبرد	درصد فراوانی کل	درصد فراوانی در بخش انفرادی	درصد فراوانی در بخش گروهی
مدیریت رویه آموزشی	۳۲٪	۲۷٪	۳۸٪
تشویق و تأکید بر نقاط قوت	۲۶٪	۴۱٪	۱۰٪
تحمیل مشغولیت	۱۷٪	۲۰٪	۱۵٪
باور معلم	۸٪	۶٪	۹٪
جمع‌آوری اطلاعات	۸٪	۱۲٪	۴٪
گفتگو	۷٪	۱۰٪	۴٪
چشم پوشی	۲٪	۳٪	۱٪
کمک خواستن	۱٪	۱٪	۱٪

موضوع مرتبط دیگر، تمایز میان راهبردهای انفرادی (متمرکز بر یک دانش‌آموز) و گروهی (کل کلاس) بود. بارزترین راهبردها در هر دو بخش، همان دو راهبردی بودند که در مجموع نیز بیشترین فراوانی را داشتند: مدیریت رویه آموزشی (۳۳٪ انفرادی و ۳۱٪ گروهی)، و تشویق و تأکید بر نقاط قوت (۴۱٪ انفرادی و ۱۰٪ گروهی). در عین حال بیشترین تفاوت و فاصله در دو بخش انفرادی و گروهی نیز به همین دو مربوط می‌شد. پرتکرارترین راهبرد، تغییر در رویه آموزشی بود. این راهبرد در بخش گروهی بسیار بیشتر از بخش انفرادی مورد استفاده قرار می‌گیرد. معلمان در اشارات متعددی تأکید دارند که با تغییر روش تدریس و جایگزینی فعالیت‌ها می‌کوشند تا علاقه و تمرکز کلاس و در نتیجه مشغولیت اعضای آن را حفظ نموده و ارتقا دهند. نمونه‌هایی از پاسخ‌های معلمان مؤید این مطلب است. برای مثال، چنان که در جدول ۳ نیز نشان داده شده است، معلم ۳ با اشاره به تلاشش برای ایجاد مشغولیت گروهی، گفته است «من از روش‌های کمی غیر معمول برای غافلگیر کردن کلاس و تحریک علاقه ایشان استفاده می‌کنم. مثلاً، با پخش یک کلیپ ویدیویی، قطعه موسیقی و یا بردن کلاس به حیاط مدرسه و یا یک بازی هدفمند همه آن‌ها را جذب و مشغول کار می‌کنم.» مدیریت رویه آموزشی به منظور ارتقای مشغولیت انفرادی، بیشتر شامل کار فردی با یک دانش‌آموز خاص و اجرای سه فعالیت ویژه در مورد او بود. نخستین فعالیت، برجسته‌سازی محتوای درس بود که در چند مورد از پاسخ‌های معلمان به چشم می‌خورد. مثلاً، «پیش از جلسه کلاس، قدری از مطالب درس جدید را برایش توضیح می‌دهم تا آماده‌تر شود» (معلم ۶۶). دومین مورد، برجسته‌سازی پاسخ‌های درس بود: «پیش از کلاس، درباره پاسخ تمرینات با او کار می‌کنم تا در حین کلاس، با اعتماد به نفس کافی داوطلب شود» (معلم ۱۹). سومین فعالیت ذکر شده اتخاذ یک راهبرد تدریس ویژه بود. معلم ۹۵ در این مورد گفت «من به او آموزش می‌دهم که چگونه یک جمله طولانی را به عبارات کوچک‌تر تقسیم کند و از پس آن بر بیاید.»

جدول (۳) نمونه‌ای از تمایز راهبردهای پرکاربرد استخراج‌شده در دو سطح انفرادی و گروهی

راهبرد	نوع راهبرد	نمونه پاسخ معلمان	مشارکت‌کننده
مشغولیت گروهی	راهبرد	«من از روش‌های کمی غیر معمول برای غافلگیر کردن کلاس و تحریک ایشان استفاده می‌کنم. مثلاً، با پخش یک کلیپ ویدیویی، قطعه موسیقی و یا بردن کلاس به حیاط مدرسه و یا یک بازی هدفمند همه آن‌ها را جذب و مشغول کار می‌کنم».	معلم ۳
مدیریت رویه آموزشی	راهبرد	«پیش از جلسه کلاس، قدری از مطالب درس جدید را برایش توضیح می‌دهم تا آماده‌تر شود»؛ «پیش از کلاس، درباره پاسخ تمرینات با او کار می‌کنم تا در حین کلاس، با اعتماد به نفس کافی داوطلب شود»؛ «من به او آموزش می‌دهم که چگونه یک جمله طولانی را به عبارات کوچک‌تر تقسیم کند و از پس آن بر بیاید».	معلم ۶۶ / معلم ۹۵
تشویق و تأکید بر نقاط قوت	انفرادی و گروهی	«آفرین! عالی بود!»؛ «جوایز ملموس «حتی در حد یک خودکار»»	معلم ۳۳ / معلم ۸۰
گروهی	راهبرد	«زور و اجبار ذاتاً چیز ایده‌آلی نیست و در تئوری‌های یادگیری هم خوانده‌ایم که نمی‌تواند همیشگی باشد؛ اما در عمل، خیلی وقت‌ها پیش می‌آید که واقعاً کار می‌کند. نوعی نگرانی بابت تنبیه شدن یا از دست دادن نمره و... می‌تواند دانش‌آموز را به کار وادارد».	معلم ۷۴
تحمیل مشغولیت	انفرادی	«اگر یک دانش‌آموز حواس‌پرت باشد، از او با صدای بلند نام می‌برم، و بیشتر اوقات می‌خواهم که مسئولیت خاصی را به عهده بگیرد. مثلاً، متن را بلند از رو بخواند یا اگر تمرینی انجام می‌شود، او کسی باشد که برای ارائه کارش پای تخته بیاید. اما اگر کل کلاس دچار سستی بشوند، تمرین کوتاهی که حالت کوییز داشته باشد می‌دهم و همه مشغول حل تمرین می‌شوند».	معلم ۱۳

دومین راهبرد متداول در هر دو بخش، تشویق و تأکید بر نقاط قوت دانش‌آموزان بود. در این باره، معلمان ستایش و تمجید از دستاوردها و موفقیت‌های شاگردان را ابزار مؤثری دانستند. آن‌ها ارائه پاداش و مشوق از انواع گوناگون را روش کارآمدی برای ایجاد علاقه‌مندی و افزایش مشغولیت قلمداد کردند. از منظر پاسخ‌دهندگان، تشویق بجا از یک عبارت دلگرم‌کننده مانند «آفرین! عالی بود!» (معلم ۳۳) تا ارسال نامه‌ای به والدین که حاوی تحسین شاگرد و شرح موفقیت او باشد و یا استفاده از جوایز ملموس «حتی در حد یک خودکار» (معلم ۸۰) همگی نقش پررنگی در این زمینه دارند.

سومین راهبرد پراستفاده معلمان، تحمیل مشغولیت بود. آن‌ها گاهی با تحمیل یک رفتار یا تکلیف مشخص، دانش‌موزان را مجبور به تمرکز بر فعالیت‌های یادگیری می‌کردند. عنصر جبر، علی‌رغم آنکه در همه موارد لزوماً مطلوب و آرمانی تلقی نمی‌شد، به‌عنوان یک روش کارآمد و مؤثر، مورد قبول بسیاری از معلمان بود. توضیح برخی پاسخ‌دهندگان مانند معلم ۷۴ در این باره، روشن‌گر است «زور و اجبار ذاتاً چیز ایده‌آلی نیست و در تئوری‌های یادگیری هم خوانده‌ایم که نمی‌تواند همیشگی باشد. اما در عمل، خیلی وقت‌ها پیش می‌آید که واقعاً کار می‌کند. نوعی نگرانی بابت تنبیه شدن یا از دست دادن نمره و... می‌تواند دانش‌آموز را به کار وادارد». معلمان از تحمیل مشغولیت در هر دو سطح انفرادی و گروهی بهره می‌بردند. معلم ۱۳ چنین گفته است: «اگر یک دانش‌آموز حواس‌پرت باشد، از او با صدای بلند نام می‌برم، و بیشتر اوقات می‌خواهم که مسئولیت خاصی را به عهده بگیرد. مثلاً، متن را بلند از رو بخواند یا اگر تمرینی انجام می‌شود، او کسی باشد که برای ارائه کارش پای تخته بیاید. اما اگر کل کلاس دچار سستی بشوند، تمرین کوتاهی که حالت کوییز داشته باشد می‌دهم و همه مشغول حل تمرین می‌شوند».

ارتباط میان تجربه معلمان و راهبردهای مورد استفاده آن‌ها

دومین پرسش تحقیق حاضر، به پیوند میان تجربه معلمان و راهبردهای مورد استفاده ایشان اختصاص داشت. برای کاوش در این مسأله، نوع و تعداد راهبردهای به‌دست‌آمده بر اساس تجربه معلمان گروه‌بندی شد. برای این منظور، معلمان حاضر در پژوهش، بر مبنای میزان سابقه تدریسشان، به سه دسته تازه‌کار (سه سال یا کمتر، ۱۷ نفر)، متوسط (چهار تا ۱۰ سال، ۳۸ نفر)، و باتجربه (۱۱ سال یا بیشتر، ۵۰ نفر) تقسیم شدند. از مجموع ۵۱۸ کد اولیه که هر کدام بیانگر یک راهبرد یا باور بودند، ۸۱ مورد از پاسخ‌های معلمان تازه‌کار (میانگین ۴/۷ راهبرد به ازای هر فرد)، ۱۷۶ مورد از پاسخ‌های معلمان، با سابقه متوسط (میانگین ۴/۶ راهبرد به ازای هر فرد)، و ۲۶۱ مورد از پاسخ‌های معلمان باتجربه (میانگین ۵/۲ راهبرد به ازای هر فرد) استخراج شده بود. خلاصه آمار تفکیک‌شده سه گروه مذکور، در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول (۴) فراوانی راهبردها بر اساس سابقه تدریس معلمان

سابقه معلمان	راهبرد پرکاربرد اول	راهبرد پرکاربرد دوم	راهبرد پرکاربرد سوم
تازه‌کار (۳ سال یا کمتر)	تحمیل مشغولیت (۳۷٪)	مدیریت رویه آموزشی (۳۱٪)	تشویق و تأکید بر نقاط قوت (۱۲٪)
متوسط (۴-۱۰)	جمع‌آوری اطلاعات (۳۳٪)	مدیریت رویه آموزشی (۳۲٪)	تحمیل مشغولیت (۲۰٪)
باتجربه (۱۱ سال به بالا)	تشویق و تأکید بر نقاط قوت (۳۸٪)	مدیریت رویه آموزشی (۳۰٪)	جمع‌آوری اطلاعات (۱۳٪)

جدول (۵) نمونه استخراج ارتباط سابقه کار معلم با راهبردهای پرکاربرد

سابقه معلمان	نوع راهبرد	نمونه پاسخ معلمان	مشارکت کننده
تازه‌کار	تحمیل مشغولیت	«یک تکلیف ویژه به او می‌دهم»؛ «او را موظف می‌کنم که متن گزارشش را رو به کلاس ارائه کند»؛ «او را وادار می‌کنم تا درباره موضوع نظر بدهد».	معلم ۳۹
	مدیریت رویه آموزشی	«من فرصت خاصی برای خواندن متن برای او ایجاد می‌کنم تا جواب‌ها را بلند بخواند و این کار را به تدریج طولانی‌تر می‌کنم».	معلم ۵۳
	تشویق و تأکید بر نقاط قوت	«من با شناختی که از آن‌ها دارم، تکالیفی به آن‌ها محول می‌کنم که بتوانند نقاط قوت خود را شناسایی کنند. مثلاً به برخی نقش رهبری گروه را می‌دهم و از بعضی دیگر می‌خواهم اطلاعات را جستجو و دسته‌بندی کنند. پس از انجام موفق وظایفشان، آن‌ها را بر همین اساس تشویق می‌کنم و موفقیتشان را به همان نقطه قوت نسبت می‌دهم».	معلم ۶۹
تجربه متوسط	جمع‌آوری اطلاعات	«اول سعی می‌کنم بفهمم که آیا او مشکل اعتماد به نفس دارد یا نه» و «سعی می‌کنم دلیل این رفتارشان را بفهمم»؛ «در حین درس از او می‌پرسم که مشکلت چیست» و «سؤال می‌کنم که آیا با این روش تمرین، راحت هستند یا شیوه دیگری را ترجیح می‌دهند».	معلم ۵۵ / معلم ۷۳
	مدیریت رویه آموزشی	«به آن‌ها می‌گویم که به جای تحویل جوابها، آن‌ها را در گروه‌های سه نفره با هم مقایسه کنند و یادگیری را جمعی انجام بدهند».	معلم ۷۰

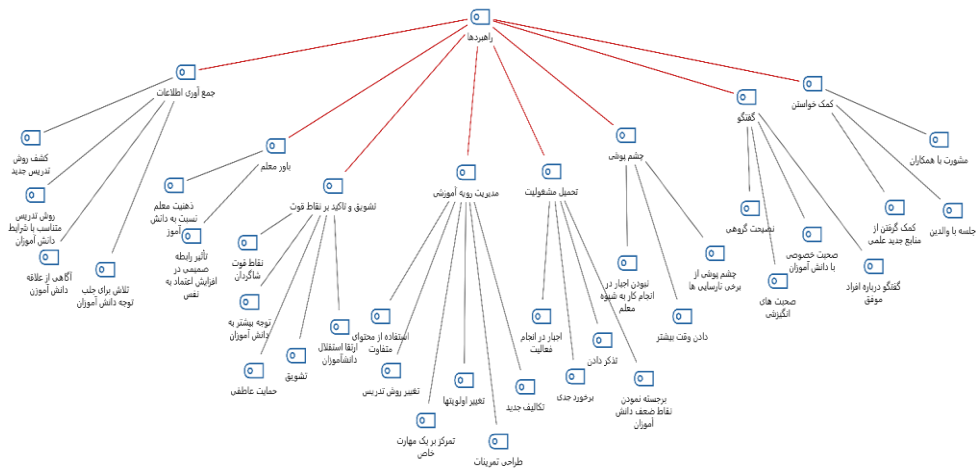
ادامه جدول (۵) نمونه استخراج ارتباط سابقه کار معلم با راهبردهای پرکاربرد

سابقه معلمان	نوع راهبرد	نمونه پاسخ معلمان	مشارکت کننده
		«هر وقت مشارکت کند از خودم اشتیاق و هیجان نشان می‌دهم»؛	
با تجربه	تشویق و تأکید بر نقاط قوت	«حتماً با عباراتی مانند تو باهوشی به او حس خوبی می‌دهم»؛ «از کلاس می‌خواهم که برایش دست بزنند»؛ «رو به کلاس می‌گویم که او دانش‌آموز باهوش و با استعدادی است».	معلم ۲۲/ معلم ۶۹
	مدیریت رویه آموزشی	«به جای تحمیل و اجرای رویه معمول، به آن‌ها حق انتخاب می‌دهم تا شیوه انجام کار و حتی مواد درسی و زمان را تعیین کنند».	معلم ۳۰

معلمان تازه‌کار راهبرد تحمیل مشغولیت را بیش از بقیه راهبردها انتخاب کردند و آن را به شکل‌های گوناگون در پاسخ‌های خود ذکر نمودند که خلاصه‌ای از آن در جدول ۵ ارائه شده است. معلم ۳۹، برای مثال، در چند مورد این راهبرد را مطرح کرد: «یک تکلیف ویژه به او می‌دهم»، «او را موظف می‌کنم که متن گزارشش را رو به کلاس ارائه کند» و نیز «او را وادار می‌کنم تا درباره موضوع نظر بدهد»؛ بیش از یک‌سوم راهبردهای پیشنهادی این گروه از معلمان (۳۸٪) مبتنی بر تحمیل مشغولیت بود؛ با این حال، تازه‌کاران تقریباً علاقه‌ای به جمع‌آوری اطلاعات درباره شاگردان نشان ندادند و تنها یک درصد از پاسخ‌های ایشان به این راهبرد مربوط بود. در مقابل، معلمان دسته دوم، یعنی با تجربه متوسط، این راهبرد را بیش از سایرین پیشنهاد دادند. معلم ۵۵ که هشت سال سابقه تدریس داشت مواردی از کاربرد این راهبرد را در پاسخ‌های خود گنجانده بود: «اول سعی می‌کنم بفهمم که آیا او مشکل اعتماد به نفس دارد یا نه» و «سعی می‌کنم دلیل این رفتارشان را بفهمم»؛ معلم ۷۳ هم نمونه‌هایی از این راهبرد را ارائه نمود: «در حین درس از او می‌پرسم که مشکلت چیست» و «سؤال می‌کنم که آیا با این روش تمرین، راحت هستند یا شیوه دیگری را ترجیح می‌دهند» در مقابل، انتخاب نخست معلمان باتجربه تشویق و تأکید بر نقاط قوت شاگردان بود. برای نمونه، معلمان باتجربه ۶۹ و ۲۲ در پاسخ‌های خود آن را یادآور شدند: «هر وقت مشارکت کند از خودم اشتیاق و هیجان نشان می‌دهم» (معلم ۶۹)، «حتماً با عباراتی مانند تو باهوشی به او حس خوبی می‌دهم» (معلم ۲۲) و نیز «از کلاس می‌خواهم که برایش دست بزنند» (معلم ۶۹)، «رو به کلاس می‌گویم که او دانش‌آموز باهوش و با استعدادی است» (معلم ۲۲).

هر سه گروه معلمان مذکور، راهبرد مدیریت رویه آموزشی را تقریباً به یک اندازه در دستور کار خود داشتند و این راهبرد، دومین گزینه همه آنان بود. معلمان با تجربه کم، متوسط و زیاد در پاسخ‌های خود مکرراً بر مدیریت قرائند تدریس و اعمال تغییراتی برای افزایش انگیزه و علاقه

سومین راهبرد مورد استفاده تازه‌کاران، تشویق و تأکید بر نقاط قوت (۱۲٪) بود. این راهبرد گزینه نخست معلمان باتجربه بود (۳۸٪) که از این حیث، تفاوت میان این دو گروه از معلمان را برجسته می‌نماید. معلمان تازه‌کار تأکید زیادی بر استفاده از مشوق‌هایی مانند نمره کلاسی، تمجید لفظی و پاداش‌های ملموس داشتند؛ در حالی که، معلمان باتجربه، گرایش بیشتری به تشویق دانش‌آموزان از طریق برجسته‌سازی عملی نقاط قوت آن‌ها نشان دادند. برای نمونه، معلم ۶۹ در این مورد گفت «من با شناختی که از آن‌ها دارم، تکالیفی به آن‌ها محول می‌کنم که بتوانند نقاط قوت خود را شناسایی کنند؛ مثلاً به برخی نقش رهبری گروه را می‌دهم و از بعضی دیگر می‌خواهم اطلاعات را جستجو و دسته‌بندی کنند. پس از انجام موفق وظایفشان، آن‌ها را بر همین اساس تشویق می‌کنم و موفقیتشان را به همان نقطه قوت نسبت می‌دهم». معلمان متوسط، تحمیل مشغولیت را گزینه سوم خود اعلام کردند و معلمان باتجربه هم راهبرد جمع‌آوری اطلاعات را به‌عنوان سومین راهبرد پرکاربرد معرفی نمودند.



شکل (۱) مدل نهایی استخراج شده با استفاده از نرم افزار maxqda2022

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی دیدگاه و راهبردهای معلمان در برخورد با عدم مشغولیت رفتاری دانش‌آموزان پرداخت. هدف اصلی این تحقیق یافتن راهبردهای پرستفاده معلمان و نیز، تفاوت میان معلمان، با سابقه و تجربه مختلف در استفاده از راهبردهای مذکور بوده است. تحلیل نتایج پژوهش حاکی است که همانطور که فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) هم دریافته بودند، معلمان راهبردهای متنوعی را برای مواجهه با عدم مشغولیت شاگردانشان، چه به صورت انفرادی، چه در قالب جمعی، به کار می‌گیرند. مهم‌ترین راهبردهای مورد استفاده، مدیریت رویه آموزشی، تشویق و تأکید بر نقاط قوت، و تحمیل مشغولیت بوده است. دو راهبرد نخست بیش از نیمی از (۵۸٪) کل راهبردهای به کار رفته را در بر می‌گرفت. این یافته نشان می‌دهد که عموم معلمان می‌کوشند تا از طریق ایجاد نوعی رابطه حمایتی و فضای یادگیری سازنده به دانش‌آموزان خود کمک کنند؛ آن‌ها چه از راه تغییر در روش و تکنیک‌های تدریس خود، چه با ابراز حمایت روانی و عاطفی و تزریق روحیه مثبت، تلاش می‌نمایند تا محیط یادگیری و نیز مواد درسی را با شرایط دانش‌آموزان متناسب کنند و راه او را برای توسعه علاقه‌مندی، انگیزه و مشغولیت آن‌ها هموار نمایند. این امر با نتایج پژوهش‌های متعدد دیگری که بر ارتباط بین عملکرد حمایتی معلم و مشغولیت رفتاری دانش‌آموز تأکید نموده‌اند، سازگاری و هم‌خوانی دارد (آندرمین و همکاران، ۲۰۱۱؛ اینبارفرست و همکاران، ۲۰۲۱؛ بارکویی و همکاران، ۲۰۱۵؛ گتینگر و کولر^۱، ۲۰۰۶؛ کورپرشوگ و همکاران، ۲۰۱۶؛ پیووار و همکاران، ۲۰۱۳؛ ون اودن و همکاران، ۲۰۱۳). مصاحبه‌شوندگان ترجیح می‌دادند که در کوشش به منظور تغییر رویه تدریس و نیز تشویق دانش‌آموزان، نقشی فعال داشته باشند و در موارد متعددی با بهره‌گیری از خلاقیت‌های فردی خود و با جستجو در منابع دردسترس، سعی کردند تا اهداف و روش‌ها را معنادارتر و جذاب‌تر نموده و انگیزه فراگیران را افزایش دهند. آن‌ها بدین منظور، ویژگی‌های متعدد را از قبیل: سطح دشواری فعالیت‌ها، استفاده از فناوری و ابزار یادگیری و متناسب‌سازی تمرینات با سطح آمادگی افراد، به نفع فراگیران، تغییر می‌دادند.

راهبرد پرکاربرد بعدی که با دو مورد یادشده قدری تفاوت داشت، تحمیل مشغولیت بود. این راهبرد، سومین گزینه مورد نظر معلمان، بویژه معلمان تازه‌کار بود. در توجیه این گرایش می‌توان به ساختار عمومی فرهنگی جامعه ایران و بخصوص به نوع ارتباط میان معلمان با شاگردانشان که از دیرباز مرسوم بوده اشاره کرد. در جوامع شرقی، نظام سلسله‌مراتبی و طبقاتی در لایه‌های مختلف اجتماع همواره وجود داشته است؛ لذا، دور از ذهن نیست که فردی در موقعیت بالاتر نسبت به سایرین اعمال قدرت نماید و با درجات مختلفی از تحکم و اجبار آن‌ها را به رفتار مورد نظر وادارد. اصولاً معلمان گرایشی به تکرار رفتار معلمانی که خود در دوران تحصیل داشته‌اند، نشان می‌دهند و با تقلید آگاهانه یا ناخودآگاه همان شیوه‌ها و روش‌های مدیریت کلاس را به کار می‌گیرند. البته باید

1. Gettinger & Kohler

به یاد داشت که استفاده از تحمیل مشغولیت لزوماً به معنای اعمال خشونت یا رفتار نامناسب نیست و چنان که از داده‌های مصاحبه نیز برمی‌آید بیشتر به صورت خواستن و تحمیل یک عملکرد آموزشی نمود پیدا کرد؛ برای مثال، معلم از شاگرد می‌خواست تا پاسخ‌هایش را بلند بخواند یا مسئولیت یک فعالیت خاص را بر عهده بگیرد. برخی مطالعات (اونیل و استیونسون، ۲۰۱۲؛ وودکاک و روپرت، ۲۰۱۳) بیان‌گر این مطلب است که معلمان در جوامع غربی، کمتر، از تحمیل مشغولیت استفاده می‌کنند و یا دست کم استفاده از آن را تا حد ممکن به تعویق می‌اندازند.

نگاهی دقیق‌تر به سه راهبرد اصلی معلمان و قیاس آن‌ها با سایرین، مبین یک نکته مهم دیگر نیز هست؛ معلمان راهبردهای آنی که تأثیر فوری دارند را به دیگران ترجیح می‌دهند. آن‌ها علاقه اندکی به راه حل‌های زمان‌بر، مانند جمع‌آوری اطلاعات، گفتگو و چشم‌پوشی و نظایر آن‌ها داشتند. انتخاب معلمان واکنش‌هایی بودند که آنی، فعال و با تأثیرات ملموس بودند. این یافته، هنگامی که راهبردهای معلمان بر حسب تجربه و سابقه ایشان نیز طبقه‌بندی شد، معنای دقیق‌تری یافت. کم‌تجربه‌ترین معلمان بیش از سایرین، از تحمیل مشغولیت استفاده کردند که در حقیقت، آنی‌ترین و سریع‌ترین راهبرد در میان بقیه بود. موضوع عجله بیشتر و شکیبایی کمتر معلمان تازه‌کار، در تحقیقات پیشین نیز به فراوانی چشم می‌خورد (اینبارفرست و همکاران، ۲۰۲۱؛ شیائو و همکاران، ۲۰۲۱؛ کورپرشووک و همکاران، ۲۰۱۶). در قیاس با تازه‌کاران، معلمانی که تجربه بیشتری داشتند، کمتر از تحمیل مشغولیت بهره بردند و حتی نتایج نشان داد که با افزایش تجربه معلمان، این راهبرد از انتخاب‌های آن‌ها حذف شد؛ به طوری که معلمان با سابقه متوسط، آن را به گزینه سوم تنزل داده و با تجربه‌ها نیز آن را از سه راهبرد اصلی خود کنار گذاشته بودند. معلمان باتجربه‌ای که دیگر از تحمیل مشغولیت به فراوانی استفاده نمی‌کردند، راهبرد جمع‌آوری اطلاعات را جایگزین آن نمودند. این یافته مؤید این است که افزایش تجربه، به شکیبایی بیشتر و درک عمیق‌تری از شرایط منجر شده است به نحوی که معلمان مجرب، دیگر، نیازی به تحکم نمی‌دیدند و به جای آن، سعی می‌کردند تا با کسب آگاهی و شناخت عمیق‌تر و دقیق‌تر از شاگردان خود، واکنش مناسبی به عدم مشغولیت آن‌ها نشان دهند.

افزایش تجربه معلمان، به طور مشخص، آن‌ها را بیشتر به سمت استفاده از راهبرد تشویق و تأکید بر نقاط قوت سوق داد. با افزایش تجربه، این راهبرد، اهمیت افزون‌تری یافت که بیان‌گر توجه دایمی و افزایش معلمان به ابعاد روانی و عاطفی دانش‌آموزان و نقش آن در مشغولیت ایشان است. مقایسه سه گروه معلمان همچنین حاکی از آن بود که همه آن‌ها از راهبرد مدیریت رویه آموزشی به کرات بهره می‌برند. این راهبرد دومین گزینه پرکاربرد همه ایشان بود. چنان که گفته شد، این امر می‌تواند نشانه درک مناسب معلمان از اهمیت متناسب‌سازی درس با توانمندی‌های شناختی، سبک‌های یادگیری و ترجیحات فردی دانش‌آموزان باشد. همه آن‌ها نشان دادند که اهمیت محیط حمایتی برای یادگیری کارآمد را به خوبی درک می‌نمایند و با اعمال تغییرات گوناگون در شیوه کار

خود، هدف مذکور را دنبال می‌کنند. این نگرش آگاهانه، در تحقیقات گذشته نیز مورد تأیید واقع شده است (آندرمین و همکاران، ۲۰۱۱؛ بارکویی و همکاران، ۲۰۱۵؛ گتینگر و کولر، ۲۰۰۶). همچنین، با عنایت به ماهیت راهبردها، مواجهه با عدم مشغولیت یک فرد یا کل کلاس، با یک تفاوت همراه بود. مدیریت رویه آموزش و تحمیل مشغولیت در هر دو سطح، به راحتی، قابل استفاده است اما تشویق و تأکید بر نقاط قوت، اساساً ماهیت فردی دارد زیرا وجود تفاوت‌های فردی در میان فراگیران، منجر به بروز نقاط قوت متفاوتی در ایشان می‌گردد که توجه و تأکید بر آن‌ها یا تشویق دانش‌آموزان به واسطه بهره‌گیری از آن توانمندی‌ها، مستلزم اجرای این راهبرد در سطح فردی است؛ به همین دلیل، تفاوت فاحشی در میزان به کارگیری این راهبرد در دو موقعیت فردی و جمعی به چشم می‌خورد. در مجموع، می‌توان گفت، معلمان با هر سطحی از تجربه، درک مناسبی از موضوع (عدم) مشغولیت دانش‌آموزان خود داشتند؛ اما با افزایش تجربه تدریس، گرایش بیشتری به پشتیبانی و حمایت عاطفی از دانش‌آموزان و نیز، افزایش آگاهی و اطلاعات خود از ایشان پیدا می‌کردند.

پژوهش حاضر می‌تواند بینش عمیق‌تری درباره تفکر و عملکرد معلمان در برخورد با عدم مشغولیت فراگیران به دست بدهد. در میان معلمان تفاوت‌هایی دیده می‌شود که تحت تأثیر میزان سابقه و تجربه و نیز موقعیتی که در آن، از راهبردها بهره می‌برند قرار دارد. علاوه بر این، میل به رسیدن به نتیجه مطلوب در کوتاه‌ترین زمان ممکن و یا شکیبایی و صبر بیشتر نیز بر شیوه عملکرد معلمان و انتخاب راهبرد مناسب مؤثر است. به نظر می‌رسد برگزاری جلسات مشترک بین معلمان کم‌تجربه‌تر و معلمان مجرب بتواند تأثیر سازنده‌ای بر درک آن‌ها از راهبردهای مناسب و شرایط استفاده از آن‌ها در موقعیت‌های گوناگون داشته باشد. این تحقیق محدودیت‌هایی را نیز در خود داشت. نخست، با توجه به هدف این پژوهش، در آن از خوداظهاری شرکت‌کنندگان برای گردآوری اطلاعات استفاده شد. بدین منظور، پاسخ‌های مکتوب معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، مبنی بر تصمیمات و اقدامات احتمالی ایشان، در چند موقعیت فرضی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت؛ اما عملکرد واقعی و میدانی آن‌ها و یا تأثیر عملی و حقیقی راهبردها بر دانش‌آموزان، مورد مطالعه و ارزیابی قرار نگرفت؛ لذا، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده، از طریق مشاهده میدانی عملکرد معلمان در برخورد با عدم مشغولیت را مورد مطالعه قرار دهند و تفاوت‌های احتمالی میان خوداظهاری آنان و اجرای واقعی‌شان را ارزیابی نمایند. دوم، در پژوهش حاضر، پاسخ‌ها و واکنش‌های معلمان ثبت و بررسی شد. لازم است تا تحقیقات آتی به بررسی موضوع از دیدگاه دانش‌آموزان نیز بپردازند و یا نظر هر دو گروه را توأمان دریافت نمایند تا بتوانند به مقایسه دو دیدگاه نیز بپردازند. سوم، در این تحقیق، زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و... فراگیران گنجانده نشد. از این روی که این عوامل می‌توانند تأثیر چشم‌گیری بر جهت‌گیری و گرایش افراد و ترجیحات آن‌ها بگذارند، ضروری

است تا در تحقیقات آینده اطلاعات بیشتری درباره ابعاد گوناگون افراد، جمع‌آوری نمایند تا تحلیل عمیق‌تر و دقیق‌تری ارائه نمایند.

به معلمان پیشنهاد می‌شود تا ضمن تقویت دانش خود در این زمینه، از طریق مطالعه و نیز تشریک و تسهیم تجربیات با همکاران باتجربه‌تر، در برخورد با عدم مشغولیت رفتاری و اهمال‌کاری شاگردان خود، از صبر و شکیبایی بهره بیشتری ببرند. چنان که نتایج این پژوهش نیز نشان داد، مؤثرترین شیوه‌های مقابله با عدم مشغولیت که کاربرد بیشتری در میان معلمان پر تجربه داشته‌اند، راهبردهایی هستند که در طی یک بازه زمانی طولانی‌تر و اغلب به صورت غیر مستقیم، اثرگذاری می‌کنند. چنین معلمانی اغلب از راهبردهای آنی و مستقیم که احتمال تولید پیامدهای نامطلوب عاطفی و رفتاری دارند، پرهیز می‌نمایند و روش‌های فوق‌الذکر را ترجیح می‌دهند؛ لذا، پیروی از این الگو به همه معلمان پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- داوودی، سمیه (۱۳۹۳). ارائه مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۷۰-۷۶.
- رمضانی، ملیحه؛ خامسان، احمد و راستگو مقدم، میترا (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۷(۶۸)، ۱۰۷-۱۲۴.
- زغبی قناد، سیمین (۱۴۰۱). بررسی مدل علی رابطه مشغولیت رفتاری و شناختی با چالش‌پذیری تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های امید، خستگی و اضطراب یادگیری در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. سود تربیتی معلم، ۲(۱) ۱۰۴-۱۱۹.
- قاسمیان، مهرداد؛ گودینی، اکرم؛ کریمی گله دونی، رویا و چهری، مهناز (۱۴۰۲). مهم‌ترین دلایل ابعاد مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس، اولین همایش بین‌المللی افق‌های نوین در آموزش و پرورش در هزاره سوم، بوشهر.
- کیخا، اسماء؛ مرزیه، افسانه و جناآبادی، حسین (۱۳۹۷). رابطه سبک تدریس معلم با انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۱۵(۲)، ۳۷-۴۸.
- Anderman, L., Andrzejewski, C. E., & Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms? *Teachers College Record*, 113(5), 969-1003.
- Arens, K., Morin, A. J. S., & Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning and Instruction*, 39, 184-193. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001>
- Barkaoui, K., Barrett, S. E., Samaroo, J., Dahya, N., Alidina, S., & James, C. (2015). Teachers' conceptions of student engagement in learning: The case of three urban schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(1), 80-99. <http://136.159.200.199/index.php/ajer/article/view/56049>.

- Bråten, I., Latini, N., & Haverkamp, Y. E. (2022). Predictors and outcomes of behavioral engagement in the context of text comprehension: when quantity means quality. *Reading and Writing*, 35, 687-711. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10205-x>
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Aelterman, N., & Haerens, L. (2021). Fostering student engagement with motivating teaching: An observation study of teacher and student behaviours. *Research Papers in Education*, 36(6), 754-779. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>
- Christofferson, M., & Sullivan, A. L. (2015). Preservice teachers' classroom management training: A survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248-264. <https://doi.org/10.1002/pits.21819>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement. Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Lawrence Erlbaum.
- Gettinger, M., & Walter, M. J. (2012). Classroom strategies to enhance academic engaged time. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 653-673). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_31
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27, 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.006>
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Inbar-Furst, H., Ayvazo, S., Yariv, E., Alhadeff, E. (2021). Inservice teachers' self-reported strategies to address behavioral engagement in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103466. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103466>
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Sudkamp, A., & Moller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgment. *Learning and Instruction*, 28, 73-84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kujik, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1633294>
- Nguyen, T. D., Cannata, M., & Miller, J. (2018). Understanding student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1220359>

- Olivier, E., Galand, B., Hospel, V., & Dellisse, S. (2020). Understanding behavioral engagement and achievement: The roles of teaching practices and student sense of competence and task value. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 887-909. <https://doi.org/10.1111/bjep.12342>
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1131-1143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Piowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training in-service teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In Christenson, S.L., Reschly, A.L., & C. Wylie. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer
- Safdari, S. (2022). Exploring where perceived teacher enthusiasm and learner engagement meet in the language classroom. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 10(2), 35-52. <https://doi.org/10.22049/jalda.2022.27667.1413>
- Shiyao, Z., Hiver, p., & Al-Hoorie, A. H. (2021). Measuring L2 engagement: A review of issues and applications. In P. Hiver, Al-Hoorie, A. H., & S. Mercer (Eds.), *Student engagement in the language classroom* (pp. 75-98). Multilingual Matters.
- Stahnke, R., & Blomeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, 98, 103243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
- Thomas, J., & Nair, M. (2023). Investigating teacher influence on student engagement in high schools. *The Australian Educational Researcher*, 50, 661-681. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00511-w>
- Van Ryzin, M., Gravely, A., & Roseth, C. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12. DOI: 10.1007/s10964-007-9257-4
- Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

Woodcock, S., & Reupert, A. (2013). Does training matter? Comparing the behavior management strategies of pre-service teachers in a four-year program and those in a one-year program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753991>