

مدیریت کلاس در دوره پسا کرونا:

بازسازی هنجارهای مشارکت و کاهش افت یادگیری

معصومه دوستی^۱، سمیه میانجی^۲، مریم فهیمی فر^۳، مریم جهانگیری^۴

۱- آموزگار، کارشناسی

۲- معاون اجرایی

۳- آموزگار، کارشناسی

۴- دبیر، کارشناسی ارشد

mina.jafari1362@gmail.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اعتباریابی راهبردهای مؤثر مدیریت کلاس برای بازسازی هنجارهای مشارکت و کاهش افت یادگیری در دوره پسا کرونا انجام شد. **روش:** این پژوهش با رویکرد آمیخته اکتشافی (کیفی-کمی) در دو فاز انجام گرفت. در فاز کیفی، با ۲۴ نفر از معلمان با تجربه (حداقل ۱۰ سال سابقه) از مدارس متوسطه شهر تهران مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد و داده‌ها با روش تحلیل تماتیک مورد تحلیل قرار گرفت. در فاز کمی، الگوی مستخرج در یک طرح شبه تجربی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل روی ۱۶۰ دانش‌آموز (۸۰ نفر گروه آزمایش، ۸۰ نفر گروه کنترل) اجرا شد. **یافته‌ها:** تحلیل تماتیک چهار راهبرد کلیدی را آشکار ساخت: (۱) بازسازی هنجارهای مشارکت از طریق قراردادهای کلاسی مشارکتی، (۲) توانمندسازی عاطفی با استفاده از چک‌این‌های روزانه، (۳) بازطراحی ساختار تکالیف با رویکرد داریستی، و (۴) بازتعریف سیستم پیامدها با تأکید بر پاسخگویی حمایت‌گرانه. نتایج کمی نشان داد که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل بهبود معناداری در نرخ مشارکت (۴۷٪ افزایش)، کاهش افت یادگیری (۳۲٪ بهبود در نمرات)، و کاهش رفتارهای اختلال‌زا (۵۶٪ کاهش) داشت ($\eta^2=0.58$, $p<0.001$). **نتیجه‌گیری:** مدیریت کلاس در دوره پسا کرونا نیازمند گذار از رویکردهای انفعالی و تنبیهی به راهبردهای فعال، رابطه‌محور و بازسازی‌گر است که همزمان به نیازهای تحصیلی و عاطفی دانش‌آموزان پاسخ می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: مدیریت کلاس، پسا کرونا، هنجارهای مشارکت، افت یادگیری، بازسازی هنجاری

مقدمه

پاندمی کووید-۱۹ نه تنها نظام‌های سلامت را تحت تأثیر قرار داد، بلکه عمیق‌ترین و پایدارترین شوک را به نظام‌های آموزشی در سراسر جهان وارد ساخت. اگرچه مدارس از سال ۲۰۲۱ به تدریج بازگشایی شدند، اما اثرات این اختلال بی‌سابقه همچنان در کلاس‌های درس احساس می‌شود. داده‌های ملی در ایالات متحده نشان می‌دهد که نرخ غیبت مزمن دانش‌آموزان نسبت به سطوح پیش از ۲۰۲۰ کاهش نیافته است. در عین حال، ۷۰ درصد معلمان گزارش می‌دهند که رفتارهای اختلال‌زا در مقایسه با سال ۲۰۱۹ افزایش یافته است، و ۵۸ درصد معلمان روزانه با مسائل رفتاری در کلاس خود مواجه هستند.

این آمارها تصویری نگران‌کننده از «طبیعی جدید» در کلاس‌های درس ارائه می‌دهند. اما مسئله عمیق‌تر از آمارهای سطحی است. آنچه در دوره پساکرونا شاهد آن هستیم، نه صرفاً «بازیابی» به وضعیت پیشین، بلکه نیاز به «بازسازی» بنیادین هنجارهای مشارکت و تعامل کلاسی است. دانش‌آموزانی که سال‌های شکل‌گیری هویت تحصیلی خود را در دوران قرنطینه و آموزش مجازی گذرانده‌اند، با مجموعه‌ای از چالش‌های منحصربه‌فرد وارد کلاس‌های حضوری می‌شوند: کاهش ظرفیت توجه، ضعف در مهارت‌های اجتماعی-عاطفی، فرسایش انگیزه تحصیلی، و انتظارات تغییر یافته درباره انعطاف‌پذیری هنجارها.

یکی از عمیق‌ترین تغییرات، تحول در درک دانش‌آموزان از «هنجارهای کلاسی» است. در دوران آموزش از راه دور، مهلت‌های تحویل تکالیف به امری انعطاف‌پذیر تبدیل شد، حضور در کلاس اختیاری تلقی گردید، و دوربین‌های خاموش امکان مشارکت منفعلانه را فراهم آوردند. این هنجارهای اضطراری که با نیت همراهی و کاهش استرس ایجاد شده بودند، به تدریج به «هنجارهای جدید» تثبیت شدند. اکنون که کلاس‌ها حضوری شده‌اند، بسیاری از دانش‌آموزان انتظار دارند که مهلت‌ها قابل مذاکره باشد، غیبت بدون پیامد باشد، و مشارکت امری اختیاری تلقی شود.

این تغییر هنجاری تنها به انتظارات دانش‌آموزان محدود نمی‌شود. معلمان نیز خود را در موقعیتی دشوار می‌یابند: از یک سو با فشار برای «جبران افت یادگیری» مواجه هستند، و از سوی دیگر باید با کلاس‌هایی مواجه شوند که هنجارهای مشارکت در آن‌ها فروپاشیده است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که معلمان امروز نه تنها معلم، بلکه مشاور، مددکار اجتماعی، و متخصص رفتار هستند. این انتظارات چندگانه در کنار کاهش حمایت‌های ساختاری، زمینه‌ساز فرسودگی شغلی و ترک حرفه معلمی شده است.

در چنین بافتی، پرسش اساسی این است: چگونه می‌توان هنجارهای مشارکت را در کلاس‌های درس پساکرونا بازسازی کرد؟ چگونه می‌توان همزمان با کاهش افت یادگیری، فرهنگ کلاسی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری، احترام متقابل و مشارکت فعال را احیا نمود؟ این پژوهش بر آن است تا با نگاهی فراتر از رویکردهای سنتی مدیریت کلاس (که عمدتاً بر کنترل و تنبیه مبتنی بودند) و نیز فراتر از رویکردهای صرفاً حمایت‌گرا (که ممکن است به تضعیف هنجارها بینجامد)، الگویی یکپارچه ارائه دهد. الگویی که در آن «شفقت» و «مسئولیت‌پذیری» نه در تضاد، بلکه در تعامل با یکدیگر قرار می‌گیرند.

در ادامه، ابتدا پیشینه پژوهش در مورد تغییرات هنجاری و راهبردهای مدیریت کلاس پساکرونا مرور می‌شود. سپس روش پژوهش آمیخته توضیح داده می‌شود. در بخش نتایج، چهار جدول شامل راهبردهای مستخرج، تحلیل کمی و یافته‌های گروه آزمایش و کنترل ارائه می‌شوند. در بحث، یافته‌ها در چارچوب نظریه‌های یادگیری اجتماعی-فرهنگی و بازسازی هنجاری تفسیر می‌گردند. در نهایت، نتیجه‌گیری شامل توصیه‌های عملی برای معلمان، مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی خواهد بود.

پیشینه تحقیق

مفهوم مدیریت کلاس در چند دهه اخیر دستخوش تحولات نظری عمیقی شده است. از رویکردهای رفتاری-تنبیهی (اسکینر، ۱۹۵۰) تا مدل‌های پیشگیرانه و رابطه‌محور (کامینز، ۲۰۰۰). با این حال، پاندمی کووید-۱۹ چالش‌هایی را ایجاد کرده است که در ادبیات پیشین سابقه ندارد. اصطلاح «اختلال یادگیری در مقیاس بزرگ» (disruption learning large-scale) اکنون برای توصیف وضعیتی به کار می‌رود که در آن میلیون‌ها دانش‌آموز به طور همزمان از بافت آموزشی منظم خود جدا شده‌اند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پساکرونا، شناسایی «شکاف انتظارات» بین معلمان و دانش‌آموزان است. شوتلر و منینگ (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای جامع نشان دادند که دانش‌آموزانی که دوره دبیرستان آن‌ها همزمان با اوج پاندمی بوده است، اکنون با مجموعه‌ای از باورهای متفاوت درباره «عدالت آموزشی» وارد دانشگاه می‌شوند. برای این دانش‌آموزان، انعطاف‌پذیری در مهلت‌ها، امکان بازبینی چندباره تکالیف، و بخشش غیبت‌ها نه «امتیاز»، بلکه «حق طبیعی» تلقی می‌شود. در مقابل، معلمان این انتظارات را تهدیدی برای استانداردهای تحصیلی و مسئولیت‌پذیری می‌دانند. این شکاف هنجاری، منبع اصلی تعارضات کلاسی در دوره پساکرونا است.

از سوی دیگر، پژوهش‌های عصب‌شناختی نشان داده‌اند که استرس مزمن و انزوای اجتماعی (که از ویژگی‌های دوران قرنطینه بود) تأثیر مستقیم بر کارکردهای اجرایی مغز دارد. جیپسون (۲۰۲۶) در تحلیل خود از تغییرات رفتاری دانشجویان پساکرونا استدلال می‌کند که عدم تحویل به موقع تکالیف و غیبت‌های مکرر اغلب ناشی از «فلج تحلیلی» ناشی از بار شناختی بیش‌ازحد است، نه تنبلی یا عدم انگیزه. این یافته با پژوهش‌های سابق در مورد تأثیر ترومای جمعی بر کارکردهای اجرایی همخوانی دارد.

در حوزه راهبردهای مدیریت کلاس، ادبیات پساکرونا بر چهار رویکرد اصلی تأکید دارد. اولین رویکرد، «بازسازی هنجارها از طریق شفافیت» است. شوتلر و منینگ (۲۰۲۵) پیشنهاد می‌کنند که معلمان باید در روز اول کلاس، قوانین را به صورت مشارکتی با دانش‌آموزان تدوین کنند و سپس آن‌ها را به صورت مکتوب و شفاف ابلاغ نمایند. این رویکرد از نظریه «قرارداد اجتماعی» در مدیریت کلاس نشأت می‌گیرد.

دومین رویکرد، «توانمندسازی عاطفی» نام دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که صرف ۵ دقیقه در ابتدای هر جلسه برای «چک‌این عاطفی» (check-in emotional) می‌تواند مشارکت را تا ۴۰ درصد افزایش دهد. دلیل این امر عصب‌شناختی است:

دانش‌آموزانی که احساس تعلق و امنیت می‌کنند، اطلاعات جدید را از طریق قشر پیشانی (مسئول تفکر عالی) پردازش می‌کنند، در حالی که دانش‌آموزان منزوی و مضطرب از طریق آمیگدال (مرکز پاسخ جنگ/گریز) عمل می‌کنند که یادگیری عمیق را مختل می‌سازد.

سومین رویکرد، «داربست‌سازی تدریجی استقلال» است. به جای انتظار اینکه دانش‌آموزان بلافاصله به هنجارهای پیشاکرونا بازگردند، پژوهشگران پیشنهاد می‌کنند که حمایت‌های ساختاری به تدریج کاهش یابد. این رویکرد با نظریه ویگوتسکی (۱۹۷۸) درباره «منطقه تقریبی رشد» همخوانی دارد. در عمل، این به معنای شروع با تکالیف کوتاه و راهنمایی‌شده و سپس افزایش تدریجی پیچیدگی و استقلال است.

چهارمین رویکرد، «بازتعریف پاسخگویی» است. به جای نظام‌های تنبیهی صرف، مدل‌های جدید بر «پاسخگویی حمایت‌گرا» تأکید دارند. این مدل شامل پیامدهای منطقی و طبیعی (نه تحمیلی) و فرصت‌های ترمیمی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مدارس که از این رویکرد استفاده می‌کنند، تا ۴۰ درصد کاهش ارجاع به دفتر مدیر را تجربه کرده‌اند.

در ایران، پژوهش‌های محدودی به مدیریت کلاس پساکرونا پرداخته‌اند. اکبری و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که ۶۸ درصد معلمان ایرانی افزایش رفتارهای اختلال‌زا را در کلاس‌های پساکرونا گزارش کرده‌اند. حسینی و کریمی (۱۴۰۳) نیز در مطالعه‌ای پدیدارشناختی، «احساس درماندگی معلمان در برابر انتظارات جدید دانش‌آموزان» را به عنوان مهم‌ترین چالش شناسایی کردند. پژوهش حاضر با اتکا به این شکاف، تلاش می‌کند تا الگویی بومی و عملیاتی برای مدیریت کلاس در دوره پساکرونا ارائه دهد.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد آمیخته اکتشافی (مدل تدوین و اعتباریابی الگو) انجام شد. در فاز کیفی، از روش تحلیل تماتیک استفاده گردید. مشارکت‌کنندگان ۲۴ نفر از معلمان دوره متوسطه دوم شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و با معیارهای ورود: حداقل ۱۰ سال سابقه تدریس، تجربه تدریس در دوران پاندمی و پساکرونا، و تمایل به مشارکت فعال انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (۶۰-۹۰ دقیقه) با سؤالاتی پیرامون چالش‌های مدیریت کلاس و راهکارهای مؤثر گردآوری شد. تحلیل تماتیک در شش مرحله انجام گرفت. اعتمادپذیری با روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان، ممیزی خارجی، و ضریب توافق بین رمزگذاران (۸۴٪) تأیید شد.

در فاز کمی، طرح شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا شد. جامعه آماری شامل ۴۵۰ دانش‌آموز پایه دهم منطقه ۲ تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. نمونه ۱۶۰ نفری (۸۰ نفر گروه آزمایش، ۸۰ نفر گروه کنترل) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه (یک ترم) تحت الگوی مدیریت کلاس مستخرج از فاز کیفی قرار گرفتند، در حالی که گروه کنترل مدیریت کلاس سنتی (عمدتاً واکنشی و تنبیهی) را تجربه کردند. داده‌ها با استفاده از سه ابزار گردآوری شد: (۱) پرسشنامه مشارکت کلاسی (al et Wang, ۲۰۱۹) با آلفای ۰.۸۷، (۲) نمرات

پیشرفت تحصیلی (امتحانات هماهنگ)، ۳) چک‌لیست مشاهده رفتارهای اختلال‌زا (محقق ساخته با روایی محتوایی تأیید شده). داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) در SPSS ۲۶ تحلیل شدند.

نتایج

جدول ۱: راهبردهای بازسازی هنجارهای مشارکت (یافته‌های کیفی)

شاخص‌های رفتاری دانش‌آموز	شاخص‌های رفتاری معلم	زیرمؤلفه‌ها	راهبرد اصلی
مشارکت در تدوین، التزام به قوانین، خودنظارتی	تسهیل جلسه تدوین قرارداد، ابلاغ مکتوب، یادآوری هفتگی	تدوین مشترک قوانین، شفاف‌سازی پیامدها، بازبینی ادواری	۱. بازسازی هنجارهای مشارکت از طریق قراردادهای کلاسی مشارکتی
بیان احساسات، درخواست کمک، حمایت از همتایان	پرسش «حال تو چطور است؟»، ایجاد فضای بدون قضاوت، مدل‌سازی همدلی	چک‌این عاطفی، ایجاد امنیت روانی، پاسخ به استرس	۲. توانمندسازی عاطفی با چک‌این‌های روزانه
مدیریت زمان، درخواست بازخورد، اصلاح تدریجی	تقسیم تکالیف بزرگ به مراحل کوچک، ارائه ربریک، بازخورد فوری	تدریجی‌سازی، شفاف‌سازی معیارها، بازخورد مستمر	۳. بازطراحی ساختار تکالیف با رویکرد داریستی
پذیرش مسئولیت، ترمیم آسیب، یادگیری از خطا	جایگزینی تنبیه با پیامد طبیعی، ارائه فرصت جبران، پرسش «چه شد؟» به جای «چرا؟»	پیامدهای منطقی، فرصت ترمیم، تمایز بین خطا و تخلف	۴. بازتعریف سیستم پیامدها با تأکید بر پاسخگویی حمایت‌گرانه

جدول ۱ چهار راهبرد اصلی را نشان می‌دهد که از تحلیل تماتیک مصاحبه با ۲۴ معلم با تجربه استخراج شده است. این راهبردها به طور منحصربه‌فردی به چالش‌های دوره پساکرونا پاسخ می‌دهند. اولین راهبرد، «بازسازی هنجارهای مشارکت از طریق قراردادهای کلاسی مشارکتی»، بر این اصل استوار است که دانش‌آموزانی که در تدوین قوانین مشارکت داشته‌اند، تعهد بیشتری به رعایت آن‌ها نشان می‌دهند. یکی از معلمان شرکت‌کننده (م ۷، دبیر ادبیات با ۱۸ سال سابقه) گفت: «قبلاً قوانین را خودم می‌گفتم و می‌خواستم. بعد از کرونا دیدم دانش‌آموزان به قوانینی که خودشان نوشته‌اند، احترام می‌گذارند. در کلاس من الان دیواری از قوانین داریم که هر ترم با رای خودشان به‌روز می‌شود.» این یافته با پژوهش شوتلر و منینگ (۲۰۲۵) همخوانی دارد که بر اهمیت «هم‌آفرینی هنجارها» تأکید می‌کند.

دومین راهبرد، «توانمندسازی عاطفی با چک‌این‌های روزانه»، ریشه در یافته‌های عصب‌شناختی دارد. معلمان گزارش دادند که صرف ۵-۷ دقیقه در ابتدای کلاس برای پرسیدن «حال تو چطور است؟» و «به چه حمایتی نیاز داری؟» به طور چشمگیری تعارضات کلاسی را کاهش داده است. یکی از معلمان (م ۱۲)، معلم ریاضی) توضیح داد: «وقتی می‌بینم دانش‌آموزی امروز در چک‌این می‌گوید "حالم خوب نیست"، من دیگر از او نمی‌خواهم تمرین حل کند. می‌گویم فقط گوش کن. این همراهی باعث می‌شود روز بعد با انرژی مضاعف بیاید.» این رویکرد با توصیه‌های Program Educational CPM هماهنگ است که بر اهمیت اتصال مجدد دانش‌آموزان به جامعه کلاسی تأکید دارد.

راهبرد سوم، «بازطراحی ساختار تکالیف با رویکرد داربستی»، پاسخی به مشکل «فلج تحلیلی» دانش‌آموزان پساکرونا است. معلمان گزارش کردند که تکالیف بزرگ و بلندمدت اغلب با عدم تحویل یا تحویل ضعیف مواجه می‌شوند. اما هنگامی که همان تکلیف به مراحل کوچک‌تر (مثلاً هر هفته یک مرحله) تقسیم می‌شود، نرخ تکمیل به طور معناداری افزایش می‌یابد. این یافته با مفهوم «پازل کردن» (puzzling) که در ادبیات پساکرونا مطرح شده، همخوانی دارد: به جای تأکید بر «پاسخ نهایی»، فرایند «کشف راه‌حل» ارزش‌گذاری می‌شود.

راهبرد چهارم، «بازتعریف سیستم پیامدها»، شاید عمیق‌ترین تغییر را نشان می‌دهد. معلمان مؤثر گزارش کردند که به جای تنبیه (که اغلب مقاومت ایجاد می‌کند)، از «پیامدهای منطقی» استفاده می‌کنند. برای مثال، به جای نمره صفر برای تحویل ندادن تکلیف، از دانش‌آموز می‌خواهند تکلیف را در زمان فوق‌العاده (مثلاً زنگ تفریح) انجام دهد. این رویکرد با مدل «پاسخگویی حمایت‌گرا» (Discipline Responsive) همخوانی دارد که کاهش ۴۰ درصدی ارجاعات رفتاری را گزارش کرده است. در مجموع، این چهار راهبرد یک سیستم یکپارچه را تشکیل می‌دهند که همزمان به ابعاد ساختاری (قوانین)، عاطفی (حمایت)، شناختی (داربست) و انضباطی (پیامدها) می‌پردازد.

جدول ۲: مقایسه نرخ مشارکت و رفتارهای اختلال‌زا در پیش‌آزمون

شاخص	گروه آزمایش (میانگین $\pm$ انحراف استاندارد)	گروه کنترل (میانگین $\pm$ انحراف استاندارد)	مقدار t	سطح معناداری
نرخ مشارکت فعال (درصد از کل جلسات)	12.7 ± 34.2	13.2 ± 35.1	-0.44	0.658
نرخ پاسخ‌دهی به پرسش‌های معلم (درصد)	14.5 ± 41.3	13.9 ± 40.8	0.22	0.825
فراوانی رفتارهای اختلال‌زا (در هر جلسه)	2.8 ± 7.2	2.9 ± 7.5	-0.67	0.502
نرخ غیبت غیرموجه (درصد جلسات)	8.7 ± 18.4	8.3 ± 17.9	0.37	0.711
خودگزارشی انگیزه تحصیلی (۱-۷)	1.1 ± 3.2	1.2 ± 3.3	-0.55	0.583

جدول ۲ وضعیت پایه دو گروه را در پیش‌آزمون (قبل از هرگونه مداخله) مقایسه می‌کند. همانطور که ملاحظه می‌شود، بین گروه آزمایش و کنترل در هیچ یک از شاخص‌های مشارکت، رفتارهای اختلال‌زا، غیبت و انگیزه تفاوت معناداری وجود ندارد (تمامی مقادیر $p > 0.05$). این یافته نشان می‌دهد که تصادفی‌سازی در سطح قابل قبولی عمل کرده و دو گروه از نظر وضعیت پایه با هم برابر بوده‌اند. نکته قابل توجه، وضعیت نامطلوب هر دو گروه در پیش‌آزمون است. نرخ مشارکت فعال تنها حدود ۳۵ درصد است، یعنی در بیش از دو سوم مواقع، دانش‌آموزان به طور فعال در کلاس مشارکت نمی‌کنند. این یافته با گزارش انجمن فوردهام (۲۰۲۵) همخوانی دارد که نشان داد پس از پاندمی، بیش از ۸۰ درصد معلمان کاهش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان را گزارش کرده‌اند. همچنین، فراوانی رفتارهای اختلال‌زا (میانگین ۷.۳ رویداد در هر جلسه) بسیار بالاست، به گونه‌ای که بخش قابل توجهی از زمان کلاس صرف مدیریت این رفتارها می‌شود. این یافته با آمار ۵۸ درصد معلمان که روزانه با مسائل رفتاری مواجه هستند، همخوانی کامل دارد.

نرخ غیبت غیرموجه (حدود ۱۸ درصد جلسات) نیز زنگ خطری جدی است. این بدان معناست که دانش‌آموز متوسط تقریباً یک روز در هفته را بدون عذر موجه غایب است. پژوهش‌های پساکرونا نشان داده‌اند که نرخ غیبت مزمن نسبت به سطوح پیش از ۲۰۲۰ کاهش نیافته است و این یکی از مهمترین موانع بهبود یادگیری محسوب می‌شود. خودگزارشی انگیزه تحصیلی با میانگین حدود ۳.۲ از ۷ (کمتر از نقطه میانی مقیاس) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان انگیزه درونی پایینی برای یادگیری دارند. این یافته با گزارش ۴۷ درصد معلمان که «بی‌علاقگی دانش‌آموزان به یادگیری» را یک مشکل اساسی می‌دانند، همسو است. در مجموع، داده‌های پیش‌آزمون تصویری روشن از کلاس پساکرونا ارائه می‌دهند: مشارکت پایین، اختلال رفتاری بالا، غیبت مزمن، و انگیزه ضعیف. این وضعیت، ضرورت مداخله ساختاریافته را تأیید می‌کند.

جدول ۳: مقایسه نرخ مشارکت و رفتارهای اختلال‌زا در پس‌آزمون

شاخص	گروه آزمایش (میانگین $\pm$ انحراف استاندارد)	گروه کنترل (میانگین $\pm$ انحراف استاندارد)	F (از) (MANCOVA)	اندازه اثر (η^2)	سطح معناداری
نرخ مشارکت فعال (درصد از کل جلسات)	10.4 ± 62.8	12.1 ± 38.7	187.34	0.54	$0.01 <$
نرخ پاسخ‌دهی به پرسش‌های معلم (درصد)	11.2 ± 68.4	13.8 ± 43.9	152.91	0.49	$0.01 <$
فراوانی رفتارهای اختلال‌زا (در هر جلسه)	1.4 ± 3.2	2.5 ± 6.8	128.45	0.45	$0.01 <$
نرخ غیبت غیرموجه (درصد جلسات)	4.3 ± 8.6	7.8 ± 16.2	59.34	0.27	$0.01 <$
خودگزارشی انگیزه تحصیلی (۱-۷)	1.0 ± 5.4	1.2 ± 3.6	106.27	0.40	$0.01 <$

توجه: کوواریت نمره پیش‌آزمون برای همه تحلیل‌ها کنترل شده است.

جدول ۳ تفاوت چشمگیر بین دو گروه را پس از اجرای مداخله نشان می‌دهد. نتایج MANCOVA حاکی از آن است که گروه آزمایش در همه شاخص‌ها عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته است ($p < 0.001$). اندازه اثر برای شاخص‌های مختلف بین ۰.۲۷ تا ۰.۵۴ متغیر است که بر اساس معیار کوهن (۱۹۸۸)، اندازه‌های اثر متوسط تا بزرگ محسوب می‌شوند.

بزرگترین تفاوت در شاخص «ترخ مشارکت فعال» مشاهده می‌شود: گروه آزمایش میانگین ۶۲.۸ درصد و گروه کنترل ۳۸.۷ درصد (تفاوت حدود ۲۴ درصد). این بدان معناست که الگوی مدیریت کلاس پیشنهادی توانسته مشارکت را نسبت به وضعیت پایه (۳۴ درصد) نزدیک به دو برابر افزایش دهد. این افزایش مشارکت را می‌توان به راهبردهای اول و دوم جدول ۱ نسبت داد: قراردادهای کلاسی مشارکتی و چک‌این‌های عاطفی. معلمان گروه آزمایش گزارش کردند که پس از اجرای این راهبردها، دانش‌آموزان بیشتری داوطلبانه به سوالات پاسخ می‌دهند و در بحث‌های کلاسی شرکت می‌کنند. این یافته با پژوهش CPM Program Educational همخوانی دارد که نشان داد صرف ۵ دقیقه برای ارتباط عاطفی، مشارکت را تا ۴۰ درصد افزایش می‌دهد.

دومین تفاوت مهم در «فراوانی رفتارهای اختلال‌زا» است. گروه آزمایش با میانگین ۳.۲ رویداد در هر جلسه، نسبت به گروه کنترل (۶.۸ رویداد) کاهش بیش از ۵۰ درصدی را نشان می‌دهد. این کاهش چشمگیر حاصل ترکیب سه راهبرد است: بازسازی هنجارها (که انتظارات را شفاف می‌کند)، چک‌این عاطفی (که استرس را کاهش می‌دهد)، و سیستم پیامدهای حمایت‌گرانه (که جایگزین تنبیه می‌شود). این یافته با گزارش‌های مدل Discipline Responsive and Proactive همخوانی دارد که کاهش تا ۴۰ درصدی ارجاعات رفتاری را مستند کرده است.

«ترخ غیبت غیرموجه» در گروه آزمایش به ۸.۶ درصد کاهش یافته، در حالی که در گروه کنترل ۱۶.۲ درصد است (کاهش بیش از ۵۰ درصدی). این یافته بسیار مهم است زیرا غیبت مزمن یکی از موانع اصلی بهبود یادگیری پسا کرونا محسوب می‌شود. چک‌این‌های عاطفی روزانه احتمالاً با ایجاد حس تعلق و مسئولیت، انگیزه حضور را افزایش داده‌اند. یکی از دانش‌آموزان گروه آزمایش در مصاحبه تکمیلی گفت: «قبلاً اگر حالم بد بود، می‌گفتم بروم مدرسه چه فایده؟ حالا می‌دانم که معلم صبح می‌پرسد "چطوری؟" و اگر نروم، دلم برای آن سلام کردن تنگ می‌شود».

خودگزارشی انگیزه تحصیلی در گروه آزمایش به ۵.۴ از ۷ رسیده (افزایش ۶۹ درصدی نسبت به پیش‌آزمون)، در حالی که گروه کنترل تنها افزایش ناچیزی از ۳.۳ به ۳.۶ داشته است. این افزایش انگیزه احتمالاً نتیجه احساس شایستگی و خودمختاری است که از بازطراحی داربستی تکالیف ناشی می‌شود. وقتی دانش‌آموزان موفقیت‌های کوچک و تدریجی را تجربه می‌کنند، انگیزه درونی آن‌ها تقویت می‌شود. در مجموع، یافته‌های جدول ۳ به وضوح نشان می‌دهد که الگوی چهارراهبردی پیشنهادی در بهبود مشارکت، کاهش اختلال، کاهش غیبت و افزایش انگیزه مؤثر بوده است.

جدول ۴: مقایسه افت یادگیری و پیشرفت تحصیلی در پس‌آزمون

شاخص تحصیلی	گروه آزمایش (میانگین $\pm$ انحراف استاندارد)	گروه کنترل (میانگین $\pm$ انحراف استاندارد)	F (از MANCOVA)	اندازه اثر (η^2)	سطح معناداری
نمره امتحان میان‌ترم (۰-۲۰)	۲.۴ $\pm$ ۱۴.۸	۲.۸ $\pm$ ۱۲.۱	۴۲.۱۷	۰.۲۱	۰.۰۱۰ <
نمره امتحان پایان ترم (۰-۲۰)	۲.۱ $\pm$ ۱۶.۲	۲.۹ $\pm$ ۱۲.۷	۷۸.۳۴	۰.۳۳	۰.۰۱۰ <
نرخ تکمیل تکالیف (درصد)	۱۱.۳ $\pm$ ۷۸.۴	۱۶.۷ $\pm$ ۵۴.۲	۱۱۲.۴۵	۰.۴۲	۰.۰۱۰ <
میانگین نمرات پروژه گروهی (۰-۲۰)	۲.۶ $\pm$ ۱۵.۷	۳.۱ $\pm$ ۱۱.۴	۸۹.۶۲	۰.۳۶	۰.۰۱۰ <
رشد نمرات از پیش‌آزمون به پس‌آزمون (درصد)	۱۲.۶ $\pm$ ۳۲.۴	۱۱.۴ $\pm$ ۸.۷	۱۵۴.۳۸	۰.۵۰	۰.۰۱۰ <

توجه: کوواریت نمره پیش‌آزمون تحصیلی برای همه تحلیل‌ها کنترل شده است.

جدول ۴ مهم‌ترین یافته این پژوهش را از نظر پیامدهای آموزشی نشان می‌دهد: تأثیر مدیریت کلاس بازسازی‌گر بر کاهش افت یادگیری. گروه آزمایش در همه شاخص‌های تحصیلی عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشت. بزرگترین تفاوت در «رشد نمرات از پیش‌آزمون به پس‌آزمون» است: گروه آزمایش ۳۲.۴ درصد رشد را تجربه کرد، در حالی که گروه کنترل تنها ۸.۷ درصد رشد داشت. اندازه اثر ۰.۵۰ برای این شاخص، که در محدوده «بزرگ» قرار می‌گیرد، نشان می‌دهد که حدود نیمی از تفاوت بین دو گروه به مداخله نسبت داده می‌شود.

این یافته از اهمیت حیاتی برخوردار است زیرا «افت یادگیری» (loss learning) یکی از نگرانی‌های اصلی نظام‌های آموزشی در دوره پساکرونا بوده است. گزارش‌های متعدد نشان داده‌اند که دانش‌آموزان در طول پاندمی پیشرفت تحصیلی کمتری داشته‌اند و بسیاری از آن‌ها هنوز به سطوح پیش از ۲۰۲۰ بازنگشته‌اند. یافته ما نشان می‌دهد که مدیریت کلاس مؤثر می‌تواند بخش قابل توجهی از این افت را جبران کند. به عبارت دیگر، «چگونه کلاس را مدیریت می‌کنیم» به اندازه «چه چیزی تدریس می‌کنیم» بر یادگیری تأثیر دارد.

نرخ تکمیل تکالیف در گروه آزمایش (۷۸.۴ درصد) در مقایسه با گروه کنترل (۵۴.۲ درصد) بهبود ۴۴ درصدی را نشان می‌دهد. این تفاوت را می‌توان به راهبرد سوم (بازطراحی ساختار تکالیف با رویکرد داریستی) نسبت داد. معلمان گروه آزمایش گزارش کردند که تقسیم تکالیف بزرگ به مراحل کوچک‌تر (مثلاً «این هفته فقط مقدمه را بنویس») باعث شده دانش‌آموزانی که قبلاً تکالیف را رها می‌کردند، اکنون مراحل را کامل کنند. این رویکرد با مفهوم «پازل کردن» که در ادبیات پساکرونا مطرح شده، همخوانی دارد: به جای فشار برای «پاسخ نهایی»، فرایند «کشف گام به گام» ارزش گذاری می‌شود.

نمرات امتحان پایان ترم در گروه آزمایش (۱۶.۲ از ۲۰) به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل (۱۲.۷) بود. این تفاوت حدود ۳.۵ نمره (معادل تقریباً یک نمره در مقیاس ۲۰-۰) نشان می‌دهد که تفاوت در مدیریت کلاس به تفاوت قابل توجهی در یادگیری تبدیل شده است. جالب توجه آنکه تفاوت در امتحان پایان ترم (تفاوت ۳.۵ نمره) بیشتر از تفاوت در امتحان میان‌ترم (تفاوت ۲.۷ نمره) است. این نشان می‌دهد که اثر مداخله در طول زمان انباشته شده و پایدار بوده است. به عبارت دیگر، با تثبیت هنجارهای مشارکت و کاهش رفتارهای اختلال‌زا، زمان بیشتری برای یادگیری مؤثر در دسترس قرار گرفته است.

یکی دیگر از یافته‌های جالب، عملکرد بهتر گروه آزمایش در «پروژه‌های گروهی» (۱۵.۷ در مقابل ۱۱.۴) است. این تفاوت احتمالاً ناشی از بهبود مهارت‌های همکاری و ارتباطی در گروه آزمایش است. چک‌این‌های عاطفی و بازسازی هنجارها، فضای امن‌تری برای کار گروهی ایجاد کرده است. در مقابل، در گروه کنترل که مدیریت کلاس سنتی و تنبیهی بود، تنش‌های بین فردی بیشتر و همکاری ضعیف‌تر بود. این یافته با پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند مدیریت کلاس رابطه‌محور همکاری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، همخوانی دارد. در مجموع، یافته‌های جدول ۴ به وضوح نشان می‌دهد که الگوی مدیریت کلاس بازسازی‌گر نه تنها مشارکت را بهبود می‌بخشد و اختلال را کاهش می‌دهد، بلکه مستقیماً به کاهش افت یادگیری و افزایش پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود.

بحث

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مدیریت کلاس در دوره پساکرونا نیازمند گذار پارادایمی از رویکردهای سنتی (کنترل‌محور، تنبیهی، واکنشی) به رویکردهای بازسازی‌گر (ارتباط‌محور، مشارکتی، پیشگیرانه) است. چهار راهبرد مستخرج از داده‌های کیفی و اعتباریابی شده در طرح کمی عبارتند از: بازسازی هنجارهای مشارکت از طریق قراردادهای کلاسی مشارکتی، توانمندسازی عاطفی با چک‌این‌های روزانه، بازطراحی ساختار تکالیف با رویکرد داربستی، و بازتعریف سیستم پیامدها با تأکید بر پاسخگویی حمایت‌گرا. این یافته‌ها با پژوهش‌های معاصر پساکرونا همخوانی کامل دارد.

یک بحث مهم، ماهیت «بازسازی هنجاری» در برابر «بازگشت به هنجارهای پیشین» است. شوتلر و منینگ (۲۰۲۵) استدلال می‌کنند که تلاش برای بازگشت ساده به هنجارهای پیش از ۲۰۲۰ نه ممکن است و نه مطلوب. دانش‌آموزان امروز تجربه‌ای از «انعطاف‌پذیری سیستمی» دارند که نسل‌های پیشین نداشتند. انکار این تجربه و تلاش برای اعمال هنجارهای قدیمی با زور، تنها به مقاومت و تعارض بیشتر می‌انجامد. در عوض، راهبرد اول ما (قراردادهای مشارکتی) یک «بازسازی از پایین به بالا» را پیشنهاد می‌کند که در آن هنجارهای جدید با مشارکت خود دانش‌آموزان تدوین می‌شوند. این فرایند نه تنها مشروعیت هنجارها را افزایش می‌دهد، بلکه به دانش‌آموزان احساس عاملیت (agency) می‌بخشد که خود انگیزه‌بخش است.

دومین راهبرد (چک‌این عاطفی) ریشه در درک عمیق‌تری از یادگیرنده پساکرونا دارد. داده‌های عصب‌شناختی نشان می‌دهد که استرس مزمن و انزوای اجتماعی، مسیرهای عصبی مرتبط با یادگیری عمیق را مختل می‌کند. دانش‌آموزی که احساس ناامنی یا انزوا می‌کند، اطلاعات جدید را از طریق آمیگدال (مرکز پاسخ جنگ/گریز) پردازش می‌کند که برای یادگیری پیچیده طراحی نشده است. چک‌این عاطفی، با ایجاد لحظه‌ای از امنیت و ارتباط، مغز را از حالت «بقا» به حالت «رشد» سوئیچ می‌کند.

این یافته با پژوهش‌های مربوط به «تعلق تحصیلی» (belonging academic) همخوانی دارد که نشان می‌دهد احساس تعلق قوی‌ترین پیش‌بین‌کننده موفقیت تحصیلی است.

سومین راهبرد (داربست‌سازی تدریجی) پاسخی به پدیده «فلج تحلیلی» است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان پساکرونا اغلب در مواجهه با تکالیف بزرگ و پیچیده، دچار «خاموشی شناختی» می‌شوند. این پدیده ریشه در عادت‌سازی به محتوای کوتاه و پرشتاب (مانند ویدئوهای تیک‌تاک) و کاهش ظرفیت توجه پایدار دارد. رویکرد داربستی با شکستن تکالیف بزرگ به مراحل کوچک و ارائه بازخورد فوری در هر مرحله، «بار شناختی» را کاهش می‌دهد و به تدریج استقلال دانش‌آموز را افزایش می‌دهد. این رویکرد با نظریه «منطقه تقریبی رشد» ویگوتسکی همخوانی دارد.

چهارمین راهبرد (پاسخگویی حمایت‌گرانه) شاید مهم‌ترین تغییر پارادایمی را نشان می‌دهد. در رویکرد سنتی، خطا و تخلف با تنبیه مواجه می‌شود. این رویکرد نه تنها رابطه معلم-دانش‌آموز را تخریب می‌کند، بلکه به دانش‌آموز نمی‌آموزد که چگونه از خطا یاد بگیرد. در مقابل، رویکرد «پیامدهای منطقی» (به جای تنبیه) و «فرصت ترمیم» (به جای حذف) با نظریه یادگیری اجتماعی و عدالت ترمیمی همخوانی دارد. این رویکرد نشان می‌دهد که می‌توان بدون تضعیف هنجارها، با دانش‌آموزان همراه بود. یکی از معلمان گروه آزمایش گفت: «وقتی به جای فریاد زدن، به دانش‌آموز می‌گویم "چه اتفاقی افتاد؟" چطور می‌توانیم جبران کنیم؟"، او نه تنها تخلف را تکرار نمی‌کند، بلکه خودش به دنبال راه‌حل می‌گردد».

محدودیت اصلی این پژوهش، دوره کوتاه مداخله (یک ترم) و عدم پیگیری بلندمدت است. نمی‌دانیم آیا اثرات این الگو پس از پایان مداخله (زمانی که معلم دیگر به طور فعال راهبردها را اجرا نمی‌کند) پایدار می‌ماند یا خیر. محدودیت دوم، بافت فرهنگی خاص است (مدارس متوسطه تهران). تعمیم این یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی و سایر فرهنگ‌ها نیازمند احتیاط است. محدودیت سوم، عدم سنجش متغیرهای مداخله‌گر مانند وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده و حمایت والدین است که ممکن است بر نتایج تأثیر گذاشته باشند. پژوهش‌های آینده می‌توانند اثرات بلندمدت این الگو را در یک طرح طولی بررسی کنند و نقش متغیرهای زمینه‌ای را کنترل نمایند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که مدیریت کلاس در دوره پساکرونا نیازمند بازنگری بنیادین در مفروضات و رویکردهای سنتی است. دانش‌آموزان امروز با مجموعه‌ای از تجربیات منحصربه‌فرد (آموزش مجازی طولانی، انزوای اجتماعی، استرس مزمن، عادت‌سازی به محتوای کوتاه) وارد کلاس‌ها می‌شوند که آن‌ها را از نسل‌های پیشین متمایز می‌سازد. تلاش برای بازگشت ساده به هنجارهای پیش از ۲۰۲۰ نه تنها ناموفق بوده، بلکه به تشدید تعارضات و افزایش فرسودگی معلمان انجامیده است.

در مقابل، الگوی چهارراهبردی پیشنهادی این پژوهش (بازسازی هنجارهای مشارکت، توانمندسازی عاطفی، داربست‌سازی تکالیف، و پاسخگویی حمایت‌گرانه) نشان داد که می‌توان همزمان با حفظ استانداردهای تحصیلی، فضایی امن، حمایت‌گر و

انگیزه‌بخش ایجاد کرد. یافته‌های کمی نشان داد که این الگو منجر به افزایش ۴۷ درصدی مشارکت، کاهش ۵۶ درصدی رفتارهای اختلال‌زا، کاهش ۵۳ درصدی غیبت، و بهبود ۳۲ درصدی پیشرفت تحصیلی شده است.

از نظر عملی، توصیه می‌شود معلمان پیش از شروع هر ترم، یک جلسه را به تدوین مشارکتی «قرارداد کلاسی» اختصاص دهند. همچنین، صرف ۵-۷ دقیقه در ابتدای هر جلسه برای «چک‌این عاطفی» (پرسش ساده «حال تو چطور است؟» و «چه نیازی داری؟») می‌تواند انسجام گروهی و آمادگی برای یادگیری را افزایش دهد. در طراحی تکالیف، توصیه می‌شود پروژه‌های بزرگ به مراحل کوچک با بازخورد میانی تقسیم شوند. و در مواجهه با تخلفات رفتاری، به جای تنبیه، از «پیامدهای منطقی» و «فرصت ترمیم» استفاده شود.

از نظر سیاست‌گذاری، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان بر این چهار راهبرد متمرکز گردد و نظام‌های ارزیابی عملکرد معلمان نیز معیارهایی مانند «کیفیت بازسازی هنجارها» و «اثربخشی چک‌این عاطفی» را در بر گیرد. همچنین، مدیران مدارس باید فضایی ایجاد کنند که در آن معلمان برای اجرای این رویکردها (که زمان‌بر و نیازمند صبر است) مورد حمایت قرار گیرند، نه تنبیه.

محدودیت‌های پژوهش شامل عدم پیگیری بلندمدت و بافت فرهنگی خاص بود. پژوهش‌های آتی می‌توانند اثربخشی این الگو را در مقاطع تحصیلی دیگر (ابتدایی و دانشگاه) و در فرهنگ‌های مختلف بررسی کنند. همچنین، طراحی یک ابزار سنجش سریع برای معلمان که بتواند وضعیت کلاس را در ابعاد چهارگانه ارزیابی کند، گام بعدی ارزشمندی خواهد بود.

به قول یکی از معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش (م ۳): «ما نمی‌توانیم کلاس را به عقب برگردانیم. کرونا آمد و ماند. اما می‌توانیم کلاسی بسازیم که برای دانش‌آموزان امروز کار کند، نه برای دانش‌آموزان دیروز.» این پژوهش گامی در جهت تحقق همین هدف بود.

منابع

۱. CPM Educational Program) .۲۰۲۵ .(Rebuilding classrooms after learning disruptions :How to eat such a large elephant .*CPM Educational Program* <https://cpm.org/how-do-i-eat-such-a-large-elephant-rebuilding-classrooms-according-to-student-needs-after-learning-disruptions/>
۲. Schoettler, N.N., & Manning, K. Q) .۲۰۲۵ .(It's time to recalibrate post-pandemic norms in college classrooms .*Times Higher Education* <https://www.timeshighereducation.com/opinion/its-time-recalibrate-post-pandemic-norms-college-classrooms>
۳. Hayes, J) .۲۰۲۶ .(Teachers aren't worse—the job is harder than ever .*Thomas B Fordham Institute* .<https://fordhaminstitute.org/national/commentary/teachers-arent-worse-job-harder-ever>
۴. Burnett, R) .۲۰۲۵ .(Post-pandemic learning challenges :Day by day, Beacon College tackles post-pandemic learning challenges .*Beacon College* <https://www.beaconcollege.edu/post-pandemic-learning-challenges/>
۵. New York State Senate) .۲۰۲۵ .(Senate Bill S834 :Task force on pandemic learning loss in New York state .NY State Senate <https://legislation.nysenate.gov/pdf/bills/۲۰۲۵/s۸۳۴>
۶. Jipson, A) .۲۰۲۶ .(What I'm seeing in my classroom isn't just about failure to meet deadlines : Wider structural forces lie behind shifting classroom norms .*Inside Higher Ed* .<https://www.insidehighered.com/opinion/views/۲۰۲۶/۰۲/۱۸/wider-forces-lie-behind-changing-classroom-norms-opinion>
۷. Lausch, S) .۲۰۲۳ .(Addressing “post-pandemic” student attention, interaction, and engagement .*New York Institute of Technology, Center for Teaching and Learning* https://blogs.nyit.edu/cfe-weekly-teaching-notes/addressing_post_pandemic_student_attention_interaction_and_engagement
۸. Cromie, S.R.T., Schwendel, G., & Lord, P) .۲۰۲۶ .(*Tracking attainment without a counterfactual : Lessons from the Covid-۱۹ pandemic – A meta-method review* .National Foundation for Educational Research) NFER .(<https://www.nfer.ac.uk/publications/tracking-attainment-without-a-counterfactual-lessons-from-the-covid-۱۹-pandemic-a-meta-method-review/>
۹. NWEA) .۲۰۲۵ .(NWEA experts outline key education trends to watch in ۲۰۲۶ .*NWEA* .<https://www.nwea.org/news-center/press-releases/nwea-experts-outline-key-education-trends-to-watch-in-۲۰۲۶/>
۱۰. CharacterStrong) .۲۰۲۶ .(Why proactive and responsive discipline is essential for healing schools post-pandemic .*CharacterStrong* <https://www.characterstrong.com/the-characterstrong-blog/proactive-responsive-discipline>
۱۱. Braun, V., & Clarke, V) .۲۰۰۶ .(Using thematic analysis in psychology .*Qualitative Research in Psychology*, ۳(۲), ۷۷-۱۰۱.

۱۲. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Lawrence Erlbaum.
۱۳. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
۱۴. Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2019). (Conceptualization and assessment of adolescent engagement in school. *Educational Psychologist*, 54(3), 192-214.
۱۵. Kearney, C. A., Dupont, R., Fensken, M., & Gonzálvez, C. (2023). (School absenteeism during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 8, 105824.
۱۶. Liljedahl, P. (2021). *Building thinking classrooms in mathematics*. Corwin Press.
۱۷. Murthy, V. H. (2020). *Together: The healing power of human connection in a sometimes lonely world*. Harper Wave.
۱۸. National Child Traumatic Stress Network. (2020). (*Trauma-informed school strategies during COVID-19*. NCTSN.
۱۹. Centers for Disease Control and Prevention. (2019). *Trauma-informed approaches in schools*. CDC.
۲۰. Journal of Positive Behavior Interventions. (2018). (Proactive discipline models: A meta-analysis. *JPBI*, 20(4), 215-228.
۲۱. Skinner, B. F. (1954). (The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24(2), 86-97.
۲۲. Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
۲۳. Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed). (Routledge.
۲۴. Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). (The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
۲۵. Hattie, J. (2018). (*Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
۲۶. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). (The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
۲۷. Pianta, R. C. (2016). (Teacher-student relationships and engagement. In *Handbook of research on student engagement* pp. 365-386. (Springer.
۲۸. Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute.

Classroom Management in the Post-COVID-۱۹ Era :Reconstructing Participation Norms and Reducing Learning Loss

Masoumeh Doosti^۱, Somayeh Mianji^۲, Maryam Fahimi Far^۳, Maryam Jahangiri^۴

^۱Teacher, Bachelor's Degree

^۲Executive Vice-Principal

^۳Teacher, Bachelor's Degree

^۴Teacher, Master's Degree

Abstract

Objective : The present study aimed to identify and validate effective classroom management strategies for reconstructing participation norms and reducing learning loss in the post-COVID-۱۹ era.

Method : This research employed an exploratory mixed-methods) qualitative-quantitative (approach conducted in two phases. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with ۲۴ experienced teachers) with at least ۱۰ years of experience (from secondary schools in Tehran, and the data were analyzed using thematic analysis. In the quantitative phase, the extracted model was implemented in a quasi-experimental design with pretest-posttest and a control group involving ۱۶۰ students) ۸۰ in the experimental group, ۸۰ in the control group.(

Findings : Thematic analysis revealed four key strategies) ۱ (reconstructing participation norms through collaborative classroom contracts,) ۲ (emotional empowerment using daily check-ins,) ۳ (redesigning homework structures with a scaffolding approach, and) ۴ (redefining the consequences system with an emphasis on supportive accountability. Quantitative results indicated that the experimental group, compared to the control group, showed significant improvements in participation rates) ۴۷% increase(, reduced learning loss) ۳۲% improvement in scores(, and decreased disruptive behaviors) ۵۶% reduction) ($p < .001$, $\eta^2 = .58$).

Conclusion : Classroom management in the post-COVID-۱۹ era requires a shift from passive and punitive approaches to active, relationship-oriented, and reconstructive strategies that simultaneously address students' academic and emotional needs.

Keywords : Classroom management, post-COVID-۱۹, participation norms, learning loss, normative reconstruction