

بررسی تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز^۱

■ دکتر جواد مصرآبادی^۰
■ دکتر موسی پیری^{۰۰}
■ نگار استوار^{۰۰۰}

چکیده:

یکی از عوامل اصلی استرس در شغل معلمی بدرفتاری‌های دانش‌آموزان است. این پژوهش برای دستیابی به دو هدف طراحی شد: الف. تشخیص تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان و ب. تعیین میزان رخداد این بی‌انضباطی‌ها در کلاس‌های درس مدارس متوسطه. برای انجام تحقیق از روش‌های کیفی، تحلیل محتوا و یک طرح درون‌گروهی استفاده شد. این پژوهش دارای دو نمونه آماری بود که برای هدف اول ۴۷ نفر معلم به روش در دسترس و برای هدف دوم ۲۵۵ نفر معلم به روش تصادفی ساده به‌عنوان آزمودنی انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری داده‌ها از دو ابزار محقق ساخته استفاده شد. اولین پرسش‌نامه دارای یک سؤال باز بود که در آن از معلمان نمونه اول خواسته شد رفتاری‌های استرس‌زای دانش‌آموزان را فهرست نمایند. دومین پرسش‌نامه یک مقیاس ۳۵ سؤالی بود که آیتم‌های آن به طریق تحلیل محتوا و تحلیل عاملی اکتشافی از بین رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان انتخاب شده بود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که کلیه رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان را می‌توان در پنج دسته توهین به معلم، بی‌توجهی به قوانین، حواس‌پرتی، مبارزه‌طلبی و آزار همکلاسی‌ها دسته‌بندی کرد. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر نشان داد که میزان استرس‌زایی رفتارهای مبارزه‌طلبانه از نظر معلمان دارای بیشترین مقدار و رفتارهای مرتبط با آزار همکلاسی‌ها کمترین استرس را دارد. دیگر نتایج نشان داد که میزان رخداد رفتارهای مرتبط با بی‌توجهی به قوانین و مقررات دارای بیشترین بسامد و توهین به معلم از کم‌ترین بی‌انضباطی‌ها است. تشخیص تنوع و میزان شیوع بی‌انضباطی‌ها در انتخاب شیوه‌های برخورد مناسب با این رفتارها مؤثر خواهد بود.

استرس شغلی معلمان، بی‌انضباطی، رفتارهای استرس‌زا، مدیریت کلاس

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۸/۱ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۹/۱۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۴/۹
* دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان..... Mesrabadi@yahoo.com
** استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهیدمدنی آذربایجان
*** مربی روان‌شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور بستان آباد

مقدمه

استرس یا فشار روانی پدیده‌ای شایع برای همه افراد در هر موقعیت زمانی و مکانی است. مرور پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که تجربه استرس تأثیرات منفی بر سلامت جسمانی و روان‌شناختی دارد (کال فیلد، چانگ، دلار و الشاک، ۲۰۰۴). یکی از شناخته‌شده‌ترین موقعیت‌های استرس‌زا، برای غالب افراد، محیط و شرایط شغلی است. استرس شغلی موقعیتی است که از تعامل میان افراد و مشاغل حاصل می‌شود و وجه شاخص آن تغییرات رخ داده در درون فرد است که او را از رفتار بهنجار منحرف می‌سازد (بیر و نیومن، ۱۹۷۸). فشار روانی در حوزه کار معلمی نیز موضوعی کاملاً آشنا برای تمام معلمان است. کی‌ریاکو و ساتکلیرف^۱ (۱۹۷۸) به نقل از کی‌ریاکو، (۱۳۸۴) استرس معلم را تحت عنوان «هیجان‌های منفی ناخوشایند مانند خشم، ناامیدی، نگرانی، افسردگی و عصبیت در نتیجه بعضی جنبه‌های کاری معلم تعریف کرده‌اند (ص ۲۰)». بر طبق پژوهش‌ها فشار روانی در حرفه معلمی پدیده‌ای شایع است. در مطالعات پیمایشی انجام شده در انگلستان، استرالیا، نیوزلند و امریکا حدود یک‌سوم از همه معلمان مصاحبه شده تدریس را فعالیتی استرس‌زا یا بسیار استرس‌زا گزارش کرده‌اند (پیترز و سادن، ۱۹۹۸). به همین نحو معلمان کلاس‌های مختلف، در کشورهای گوناگون و در دوره‌های زمانی متفاوت، فشار روانی شغل‌شان را از متوسط تا بالا گزارش کرده‌اند. پژوهش بر روی پیش‌بینی‌های استرس معلمان از این رو مهم است که استرس شغلی با بروندهای مختلف شغلی همچون عملکرد شغلی (کانینگهام، ۱۹۸۳) و رضایت شغلی (اسمیلانسکی، ۱۹۸۴) و مشکلات مرتبط با بهداشت روانی به صورت نشانه‌های جسمانی، اضطراب و بی‌خوابی و عدم کفایت در نقش‌های اجتماعی و همچنین افسردگی مرتبط است (اگیلاروفایی، ۱۳۷۹).

استرس شغلی معلمان می‌تواند از منابع متعددی ناشی شود؛ اما بر طبق پژوهش‌ها بخش بزرگی از آن ناشی از موضوعات مرتبط با آموزشگاه است و این موضوعی است که در داخل کشور ما، متأسفانه، آن‌چنان در دایره تمرکز پژوهش‌ها نبوده است. در همین ارتباط گریفیت^۲ (۲۰۰۴) در مقاله‌ای از وضعیت موجود در پژوهش‌های تربیتی انتقاد می‌کند که چرا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تنها ملاک موفقیت مدارس قلمداد می‌کنند. وی عقیده دارد که مدارس ناکارآمد آن‌هایی هستند که عمدتاً دارای فضاهایی استرس‌زا هستند.

مرور یافته‌های پژوهشی اخیر نشان می‌دهد که تعدادی از ویژگی‌های کلاسی با میزان استرس معلمان مرتبط است. برای نمونه گنجی و ابراهیمی قوام (۲۰۱۱) در پژوهشی در شهر تهران به این نتیجه رسیدند که متغیرهایی چون تعداد دانش‌آموزان، سبک مدیریت هدایتی، کارآمدی در مدیریت کلاسی و کارآمدی در مدیریت رفتار دانش‌آموزان با استرس معلمان رابطه‌ای مستقیم دارد. همچنین در مورد عوامل سازمانی مؤثر بر استرس شغلی نتایج پژوهش قاسمی‌نژاد، سیادت و نوری (۱۳۸۴) نشان می‌دهد که بین جو سازمانی و استرس شغلی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد. دیگر نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که

بیشترین رابطه به شاخص مسائل مربوط به دانش‌آموزان تعلق دارد. یافته‌های پژوهش احقر (۱۳۸۶) نیز نشان می‌دهد که عوامل سازمانی درون مدرسه نقش مهمی در این استرس دارد. به‌طور مشخص یافته‌های پژوهش دهشیری (۱۳۸۳) نشان داد که مدیریت زمان با استرس شغلی معلمان رابطه دارد. لیو، زو و زنگ (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی در مورد منابع استرس معلمان شیمی در چین از بین منابع پنج‌گانه استرس‌زای شغل معلمی، عامل «حجم کاری تدریس» را بزرگ‌ترین تبیین‌کننده استرس معرفی نمودند. همچنین نتایج پژوهش آگیلاروفایی (۱۳۷۹) نشان می‌دهد که مهم‌ترین منابع استرس کاری معلمان شامل انواع جنبه‌های حرفه معلمی است. فیشر^۹ (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی پیش‌بینی‌های استرس معلمان را سال‌های تجربه کاری، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی معرفی می‌نماید.

علاوه بر عوامل فوق، یکی از معمول‌ترین عوامل گزارش شده در استرس شغلی معلمان، بدرفتاری‌های دانش‌آموزان است. در همین زمینه رود و چکا^{۱۱} (۲۰۱۲) در پژوهشی در مورد عوامل استرس‌زای شغل معلمی در کشور کامرون، بدرفتاری دانش‌آموزان را اولین عامل استرس شغلی معلمان دبیرستانی تشخیص دادند. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که ناتوانی معلمان در کنترل کلاس‌های درس موجب فشار روانی بر آن‌ها می‌شود (لاونشتاین^{۱۱}، ۱۹۹۱). همچنین طبق نتایج پژوهش کازمن^{۱۲} و اشنال^{۱۳} (۱۹۸۷) که بر روی پنج هزار نفر معلم آمریکایی و کانادایی انجام گرفته ۶۳ درصد از آن‌ها گزارش کرده‌اند که استرس زاترین عامل موجود در محیط کاری آن‌ها مشکلات انضباطی دانش‌آموزان است. در همین راستا دیگر پژوهش‌ها نشان می‌دهد که یک بخش استرس‌زا از زندگی حرفه‌ای معلمان مشکلات انضباطی موجود در کلاس‌ها است (فیلدز^{۱۴}، ۱۹۸۶). نتایج پژوهش قاسمی‌نژاد و همکاران (۱۳۸۴) نشان می‌دهد که بیشترین عامل استرس‌زای شغلی معلمان به مسائل مربوط به دانش‌آموزان تعلق دارد.

بی‌انضباطی‌های کلاسی پدیده‌ای بسیار شایع در کلاس‌های درس هستند و این مسئله‌ای است که در نتایج نظرسنجی‌ها مورد تأیید قرار گرفته است. در همین زمینه وولفولک^{۱۵} (۲۰۰۴) بیان می‌کند که طبق نتایج نظرسنجی‌های مؤسسه گالوپ از سال ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۱ نبود انضباط اولین مشکل مدارس آمریکا تشخیص داده شده است. تابر^{۱۶} (۱۳۸۰) نیز در کتاب مدیریت کلاس خود همین موضع را مورد تأکید قرار داده است. بیکر^{۱۶} نیز (به نقل از ساویج^{۱۷}، ۱۹۹۱) از دیگر متخصصان حوزه مدیریت کلاس درس، اظهار می‌دارد که بیش از دو سوم معلمان گفته‌اند که دانش‌آموزان بی‌انضباط و بی‌انگیزه جدی‌ترین مشکل در کلاس‌های درس آن‌ها هستند. پژوهش‌های داخل کشور ما نیز حکایت از شیوع انواع اختلال‌های نافرمانی، عدم سلوک (یوسفی، عرفانی، خیرآبادی و قانعی، ۱۳۷۹)، خشونت (بازرگان، صادقی و لوسانی، ۱۳۸۲) و مصرف سیگار (ضیائی، حاتمی‌زاده، واقمی و دولت‌آبادی، ۱۳۸۰) در مدارس دارد.

استرس شغلی معلمان که عمدتاً ناشی از بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان است؛ بی‌تأثیر بر جنبه‌های شغلی آنان نیست. یکی از جنبه‌های مهم هر شغلی میزان رضایت شاغلین از شغلی است که به آن مشغول هستند. نتایج پژوهش ولدمن، تارتویگ، برکلمنس و وابلس^{۱۸} (۲۰۱۳) نشان می‌دهد که میزان رضایت

شغلی معلمان به شدت تحت تأثیر روابط معلمان با دانش‌آموزان است. نبود رضایت شغلی می‌تواند پیامدهایی چون فرسودگی شغلی به همراه داشته باشد بر اساس یافته‌های تعدادی از پژوهش‌ها، مشکلات انضباطی دانش‌آموزان در نهایت موجب فرسودگی شغلی در معلمان می‌شود (فریدمن و فاربر^{۱۹}، ۱۹۹۲؛ فریدمن، ۱۹۹۵؛ باین^{۲۰}، ۱۹۹۱). بر اساس نظر بندورا^{۲۱} (۱۹۹۷) افرادی که توان انجام بخشی از یک فعالیت را نداشته باشند به آن فعالیتی به‌عنوان یک تهدید می‌نگرند و دست از آن می‌کشند. طبق نظر تابر (۱۳۸۰) ۴۳ درصد معلمانی که کار خود را رها کرده‌اند علت ترک شغل خود را مشکلات انضباطی دانش‌آموزان عنوان کرده‌اند. آن دسته از معلمانی هم که در اداره کلاس‌هایشان ناتوان هستند و به شغل خود ادامه می‌دهند به راحتی نمی‌توانند از این نکته مهم چشم‌پوشی کنند و با مشکل کنار بیایند. روزها پشت سر هم سپری می‌شود و آن‌ها مجبورند برای دستیابی به اهداف آموزشی در کلاس‌ها حاضر شوند و فشار روانی حاصل از بی‌انضباطی‌ها را تحمل کنند.

یکی از الگوهای نظری که می‌تواند رابطه بین ویژگی‌های خاص شغل معلمی و میزان استرس معلمان توجیه کند، مدل کارسک (به نقل از شی، ژانگ و هو^{۲۲}، ۲۰۱۱) است. در این مدل بر دو متغیر تقاضای شغلی و کنترل شغلی تأکید می‌شود. در تقاضای شغلی بر تمام انواع استرس‌های شغلی ناشی از حجم کاری، محدودیت زمانی، تعارض نقش و... تأکید می‌شود. کنترل شغلی که گستره تصمیم‌گیری نیز نامیده می‌شود، شامل میزان اختیار در تصمیم‌گیری و قضاوت است. طبق این مدل در شرایطی که تقاضاهای شغلی و به موازات آن کنترل شغلی نیز بالا باشد فرد استرس زیادی را تجربه نمی‌کند. بیشترین استرس تجربه شده در شرایطی است که فرد اساساً در شرایط تقاضای بالای شغلی است ولی از لحاظ کنترل شغلی محدودیت دارد. به نظر می‌رسد کار معلمی تا حد زیادی ویژگی اخیر را دارد. معلمان از یک سو در محیط‌های پراسترسی کار می‌کنند؛ و از سوی دیگر با محدودیت‌های ارائه شده توسط دیگران (مدیران و مسئولان مدرسه، والدین و حتی دانش‌آموزان) و همچنین محدودیت‌هایی که خود به علت ضعف اطلاعاتی برای خود فراهم می‌کنند روبه‌رو هستند و این امر باعث افزایش تجربه استرس آن‌ها می‌شود. به نظر می‌رسد فشار روانی معلمان دوره‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف نسبت به هم متفاوت است. نتایج پژوهش‌ها نشان از نرخ بالای رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان در مدارس متوسطه دارد. چندین پژوهشگر به این نتیجه رسیده‌اند که معلمان دوره متوسطه نسبت به معلمان دوره ابتدایی از فرسودگی شغلی بالاتری برخوردارند (اندرسون و ایوانیکی^{۲۳}، ۱۹۸۴؛ شواب و ایوانسکی^{۲۴}، ۱۹۸۲). افرادی که در کلاس‌های بالاتر تدریس می‌کنند اغلب گزارش بیشتری از مشکلات رفتاری دانش‌آموزان خود می‌دهند (مؤسسه ملی آموزش^{۲۵}، ۱۹۷۷). مضافاً، همان‌طور که مشکلات انضباطی دانش‌آموزان دبیرستانی از لحاظ کمی با مشکلات دانش‌آموزان ابتدایی متفاوت است، تنوع مشکلات این دو گروه نیز باهم متفاوت است. در مدارس ابتدایی دانش‌آموزان غالباً دارای مشکلات رفتاری بیش‌فعالی هستند، اما در مدارس متوسطه، دانش‌آموزان بی‌انضباط احتمالاً به رفتارهای شدیداً منفی همچون آسیب زدن به اموال مدرسه، داد کشیدن

سر معلم یا دعوا کردن با دانش‌آموزان دیگر تمایل دارند (وولفولک، ۲۰۰۵). همین تفاوت‌های کمی و کیفی بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان دبیرستانی خود می‌تواند منبعی برای ایجاد فشار روانی برای معلمان این دوره باشد. در همین زمینه بایرن (۱۹۹۱) در پژوهشی به مقایسه نظرات معلمان ابتدایی و متوسطه در مورد عواملی که از نظر آن‌ها بر استرس شغلی آن‌ها تأثیر داشت پرداخت. نتایج این پژوهش نشان داد که معلمان مدارس متوسطه رفتارها و نگرش‌های دانش‌آموزان را به‌عنوان دومین عامل استرس‌زا تعیین کردند، درحالی‌که معلمان ابتدایی این عامل را در بین ده عامل استرس‌زای شغلی خویش نگجاندند.

از این جهت است که حفظ انضباط کلاس‌ها حتی برای معلمان با تجربه در سطوح دبیرستان دشوار است. شناخت دقیق دانش‌آموزان دبیرستانی کار دشواری است و بسیاری از آن‌ها ممکن است به واسطه تجارب تلخی که در سال‌های قبل از تحصیل داشته‌اند از درس رویگردان باشند (کالاها و کافمن، ۱۳۷۰). از این رو، معلمان دوره متوسطه ممکن است در فرایند شغلی‌شان با انواع رفتارهای چالش‌برانگیز دانش‌آموزان مواجه شوند. یکی از منابع اصلی این مشکلات عدم ارتباط لازم و کافی بین معلم دبیرستانی و تک‌تک دانش‌آموزان است. سانتراک^{۲۶} (۲۰۰۶) در این رابطه اظهار می‌دارد که در مدارس ابتدایی معلمان با مشکل اداره ۲۰ تا ۳۰ دانش‌آموز در کل روز روبه‌رو هستند، ولی در مدارس متوسطه معلمان با مشکل اداره پنج تا شش گروه ۲۰ تا ۲۵ نفری در طول روز مواجه‌اند. مسلم است که چنین معلمانی، با ۱۰۰ تا ۱۲۰ دانش‌آموز در یک روز، به میزان بیشتری با انواع مشکلات انضباطی مواجه می‌شوند. همچنین از آنجا که معلمان دبیرستانی نسبت به معلمان مدارس ابتدایی وقت کمتری را با دانش‌آموزان سپری می‌کنند و مجبورند سریع درس را شروع کنند، شانس کمتری برای برقراری رابطه‌ای قوی با دانش‌آموزان دارند. به‌طور خلاصه به جهت دلایل فوق که نشانگر تجربه بیشتر استرس برای معلمان دبیرستانی است، این مطالعه به‌طور مشخص بر روی این مقطع متمرکز شد.

در این پژوهش از یک روش چندمتغیری در بررسی رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان استفاده شد. با وجود این که تحقیقات به خوبی تأثیر رفتارهای دانش‌آموزان بر استرس شغلی معلمان را نشان می‌دهند؛ اما تحقیقات قبلی بیشتر بر توصیف همبسته‌های کلی استرس شغلی معلمان متمرکز بوده‌اند تا بر مشخص ساختن رفتارهای مشخصی از دانش‌آموزان که بر استرس شغلی معلمان تأثیر می‌گذارد (پاینه و فورنهام^{۲۷}، ۱۹۸۷). بنابراین اولین هدف این پژوهش تعیین آن دسته از رفتارهای دانش‌آموزان است که با استرس معلمان همبستگی بیشتری دارند. گوینگ^{۲۸} (۲۰۰۷) در پژوهشی مشابه به بررسی انواع رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته و به ده دسته از رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان پی برده است. یافته‌های تحقیق او نشان داد که رفتارهای دانش‌آموزان ضعیف بر استرس شغلی معلمی تأثیر بیشتری دارد. شیوه پاسخ‌دهی معلمان نیز، در قبال بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان، می‌تواند در تشدید یا کاهش این رفتارها مؤثر باشد. نتایج پژوهش مصرآبادی، بدری و واحدی (۱۳۸۹) نشان داد هنگامی که معلمان در قبال بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از روش‌های تنبیهی استفاده می‌کنند، طبق نظر دانش‌آموزان

متوسطه، میزان بدر رفتاری‌ها بیشتر می‌شود. در عوض در شرایطی که معلمان در برابر بی‌انضباطی‌ها از شیوه‌های مبتنی بر قانون و احترام متقابل بهره می‌جویند موجب کاهش بی‌انضباطی‌ها می‌شوند. همان گونه که مشخص است بی‌انضباطی می‌تواند رفتاری ناشی از فرهنگ باشد؛ بنابراین لازم است که تنوع بی‌انضباطی‌ها در داخل کشور نیز بررسی شود.

این پژوهش برای دستیابی به دو هدف طراحی شد: الف. تشخیص تنوع رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان و ب. تعیین میزان رخداد این بی‌انضباطی‌ها در کلاس‌های درس از نظر معلمان. در کنار این دو هدف اصلی بررسی میزان رخداد انواع بی‌انضباطی در کلاس‌های معلمان مرد و زن، معلمان با سوابق کاری پائین و بالا و نیز کلاس‌هایی با دروس مختلف از دیگر اهداف این پژوهش بود.

روش

برای تشخیص رفتارهای استرس‌زا از دو روش دلفی^{۲۹} و تحلیل محتوا^{۳۰} استفاده شد. با استفاده از روش دلفی از معلمان نمونه یک خواسته شد که آن دسته از رفتارهای دانش‌آموزان را که موجب فشار روانی بر معلمان می‌شود مشخص کنند. معلمان به رفتارهای گوناگونی اشاره کردند که لازم بود با استفاده از روش تحلیل محتوا کلیه موارد دسته‌بندی و موارد تکراری یا بی‌ربط از میان آن‌ها حذف شوند. پس از مشخص شدن رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان این شاخص‌ها برای ایجاد مقیاس رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان به‌کار گرفته شد. برای دستیابی به میزان رخداد انضباطی‌ها از روش پیمایشی استفاده شد. برای این منظور مقیاس رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان تهیه و بر روی یک نمونه از معلمان (نمونه آماری دو) اجرا شد. در این مرحله از معلمان خواسته شد که الف. میزان استرس‌زا بودن و ب. میزان رخداد بدر رفتاری‌های دانش‌آموزان در کلاس‌های خود را مشخص نمایند.

آزمودنی‌ها

جامعه آماری این پژوهش، معلمان دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بودند. از این جامعه، با توجه به دو هدف تحقیق، دو نمونه انتخاب شد. برای هدف اول، یک نمونه شامل ۴۷ نفر از معلمان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند (۲۲ نفر مرد و ۲۵ نفر زن) و برای هدف دوم یک نمونه ۲۵۵ نفری (۱۰۴ نفر مرد و ۱۵۱ زن) براساس برآورد حجم نمونه مکفی، طبق جدول کرجسی و مورگان^{۳۱} (۱۹۷۰) - از جامعه آماری به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی - انتخاب شدند. برای این منظور از بین نواحی ۵ گانه آموزش و پرورش شهر تبریز ابتدا سه ناحیه و در گام بعدی از مدارس هر ناحیه هشت مدرسه (۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه) انتخاب شد. در کل، این پژوهش بر روی معلمان ۲۴ مدرسه متوسطه اجرا شد. در گام بعدی با در اختیار داشتن لیست دبیران هر مدرسه پرسشنامه‌ها در اختیار معلمان قرار گرفت. لازم به ذکر است که طبق لیست ۲۶۵ نفر معلم، در چارچوب نمونه‌گیری بودند اما با حذف افرادی که همزمان

در دو یا چند مدرسه شاغل بودند، که در نهایت ۲۵۵ نفر از آن‌ها در پژوهش مشارکت داشتند.

■ ابزارهای اندازه‌گیری

با توجه به دو هدف تحقیق، در این پژوهش از دو ابزار اندازه‌گیری برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز استفاده شد. برای هدف یک که به تشخیص تنوع رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان می‌پرداخت؛ از یک ابزار کیفی و برای تشخیص میزان شیوع رفتارهای استرس‌زای از یک مقیاس کمی بهره گرفته شد. پرسش‌نامه بازپاسخ انواع رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان از نظر معلمان: این پرسش‌نامه که برای مشخص کردن گویه‌های مقیاس بدرفتاری‌های دانش‌آموزان تهیه و اجرا شد، شامل یک سؤال بازپاسخ بود که طی آن از معلمان نمونه آماری یک خواسته شد آن دسته از رفتارهای دانش‌آموزان را که در فرایند تدریس موجب ایجاد استرس در معلمان می‌شود، به ترتیب اولویت مشخص کنند. («به ترتیب ۱۰ نمونه از رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان کلاس را از ۱ تا ۱۰ فهرست نمایید.»).

مقیاس رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان از نظر معلمان: پس از جمع‌آوری پاسخ‌های معلمان به پرسش‌نامه بازپاسخ، پاسخ‌های آن‌ها به روش تحلیل محتوا جمع‌بندی و پاسخ‌های تکراری و بی‌ربط حذف شد تا آیت‌های اولیه مقیاس رفتارهای استرس‌زای مشخص شود. در این مرحله ۵۰ رفتار استرس‌زای دانش‌آموزان مشخص گردید که به‌عنوان گویه‌های پرسش‌نامه مقدماتی در نظر گرفته شد. با این گویه‌ها مقیاسی دوبخشی تهیه شد که آزمودنی‌ها می‌توانستند هم شدت استرس‌زا بودن و هم میزان رخداد هر کدام از این رفتارهای دانش‌آموزان را مشخص کنند. برای بخش الف مقیاس که به سنجش میزان استرس‌زایی بدرفتاری‌های دانش‌آموزان می‌پرداخت آزمودنی‌ها می‌توانستند در یک مقیاس لیکرت پنج بخشی (از بی‌تأثیر بر استرس [۱]، استرس با شدت کم [۲]، استرس با شدت متوسط [۳]، استرس با شدت زیاد [۴] و استرس با شدت غیرقابل تحمل [۵]) شدت استرس ادراک شده از این رفتارها را مشخص کنند. برای این منظور در ابتدای این بخش از پرسش‌نامه این راهنمایی ارائه شد: «تا چه اندازه این رفتارهای دانش‌آموزان در کلاس‌های شما استرس‌زا هستند؟».

بخش ب مقیاس رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان که به سنجش میزان شیوع یا رخداد رفتارهای استرس‌زا در کلاس‌ها می‌پرداخت با این جمله شروع می‌شد: «تا چه اندازه این رفتارها در کلاس‌های شما رخ می‌دهد؟». آزمودنی‌ها می‌توانستند به گویه‌های این بخش در یک مقیاس پنج بخشی (هرگز رخ نمی‌دهد [۱]، رخداد کمتر از یک بار در هفته [۲]، رخداد یک یا دو بار در هفته [۳]، رخداد اکثر روزها [۴] و رخداد هر روز چند بار [۵]) پاسخ دهند.

پس از اجرای مقدماتی این پرسش‌نامه بر روی یک نمونه ۱۸۲ نفری از معلمان، روایی سازه این ابزار از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد که با حذف ۱۵ گویه از مجموع ۵۰ گویه اولیه، منجر به استخراج پنج عامل با مقدار ویژه بالاتر از یک شد که ۶۲ درصد از واریانس مقیاس را تبیین می‌کرد. پس

از استخراج عوامل، با بررسی مشابهت معنایی گویه‌ها، آن‌ها نام‌گذاری شدند. این عوامل عبارت بودند از توهین به معلم، قانون‌شکنی، حواس‌پرتی، مبارزه‌طلبی و آزار هم‌کلاسی‌ها. ضرایب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه برابر با ۹۱ صدم بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است.

یافته‌ها

برای تعیین تنوع رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. همچنین برای تشخیص معناداری تفاوت میزان شیوع انواع رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان از نظر معلمان، از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. دلیل استفاده از این روش وجود اندازه‌های مکرر (نظرات معلمان در مورد پنج منبع بی‌انضباطی) از یک گروه از آزمودنی‌ها بود. برای آگاهی از معناداری تفاوت شیوع انواع بی‌انضباطی‌ها در کلاس‌های درس معلمان مرد و زن، از آزمون T^2 هتلینگ و برای آگاهی از تفاوت رخداد انواع بی‌انضباطی‌ها در کلاس‌هایی با دروس مختلف از تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد. پیش از انجام تحلیل‌ها پیش‌فرض‌های روش‌های آماری چند متغیره و تک متغیره بررسی شد تا از مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل‌ها اطمینان حاصل شود.

نتایج آماره کایزر، مایر و اولکین $KMO (0/92)$ و کرویت بارتلت ($\chi^2 = 513/63$) نشان‌دهنده وجود همبستگی قابل قبول بین آیتم‌های پرسش‌نامه برای اجرای تحلیل عاملی بود. نتایج آزمون کولموکروف-اسمیرنف نشان داد که توزیع نمرات همه متغیرهای وابسته نرمال هستند. همچنین مقدار غیرمعنادار آماره آزمون ام‌باکس نشان از برابری ماتریس واریانس-کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها داشت. نتایج آزمون لون نیز در مورد تحلیل‌های تک متغیره نشان داد که گروه‌ها از لحاظ واریانس درون‌گروهی تفاوت معناداری با هم ندارند و با مشاهده نمودار پراکنش^{۳۳} مشخص شد که ارتباط بین متغیرهای وابسته از نوع خطی است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، منجر به استخراج پنج عامل شد که شامل عوامل توهین به معلم، قانون‌شکنی، حواس‌پرتی، مبارزه‌طلبی و آزار هم‌کلاسی‌ها بودند. در جدول ۱ میزان استرس‌زایی انواع بی‌انضباطی‌ها نشان داده شده است. با توجه به این که تعداد سؤالات مقیاس‌ها باهم متفاوت بود، جهت فراهم ساختن امکان مقایسه نمرات حاصل از مقیاس‌ها، نمرات کل هر مقیاس به تعداد سؤالات مربوط تقسیم شد تا میانگین هر مقیاس مشخص شود. به این طریق نمرات مقیاس‌ها در دامنه صفر تا پنج قرار گرفتند که نمرات بالاتر نشانگر استرس‌زایی بیشتر یا میزان بالاتر رخداد این رفتارها بود.

همان‌گونه که در جدول ۱ مشخص است انواع بی‌انضباطی‌ها دارای مقادیر متفاوتی از استرس‌زایی هستند. بیشترین رفتار استرس‌زا به رفتارهای مبارزه‌طلبانه دانش‌آموزان نسبت به معلم و کمترین میانگین استرس به آزار هم‌کلاسی‌ها مربوط می‌شود. برای آگاهی از معناداری تفاوت بین میانگین استرس در پنج نوع بی‌انضباطی از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد آماره لانداوی و یلکز برابر با $0/63$ است که مقدار F معادل آن برابر با $37/1$ معنادار است ($P \leq 0/05$).

بررسی تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز

جدول ۱. میزان استرس‌زایی انواع بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در کلاس درس از نظر معلمان

F	لانداي ويلكز	انحراف معيار	ميلگين	نوع بی‌انضباطی
۳۷/۱	۰/۶۳	۱/۰۸	۲/۶۱	توهين به معلم
		۰/۹۲	۲/۴۱	قلبون‌شکني
		۰/۷۹	۲/۳۶	حواس‌پرتي
		۰/۹۷	۲/۸۱	مبارز‌مطلبی
		۰/۷۵	۲/۰۷	آزار هم‌کلاسی‌ها

در جدول ۲ میزان رخداد انواع بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در کلاس درس ارائه شده است. بیشترین بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از نوع قانون شکنی و کم‌ترین میزان بی‌انضباطی‌های رخ داده در کلاس درس از نوع توهین به معلم است. برای آگاهی از معناداری تفاوت بین رخداد انواع بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در کلاس درس از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. مقدار لانداي ويلكز برابر با ۰/۵۱ است که مقدار F معادل آن برابر با ۶۰/۶ است که این مقدار از لحاظ آماری معنادار است ($P \leq ۰/۰۵$).

جدول ۲. میزان رخداد انواع بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در کلاس درس از نظر معلمان

F	لانداي ويلكز	انحراف معيار	ميلگين	نوع بی‌انضباطی
۶۰/۶	۰/۵۱	۰/۶۱	۱/۶۶	توهين به معلم
		۰/۷	۲/۰۸	قلبون‌شکني
		۰/۶۶	۲/۰۳	حواس‌پرتي
		۰/۷۴	۲/۰۷	مبارز‌مطلبی
		۰/۶۲	۲/۰۲	آزار هم‌کلاسی‌ها

بررسی تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز

جدول ۳ میزان رخداد انواع رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان برای معلمان مرد و زن را نشان می‌دهد. مقدار T^2 هتلینگ برای مقایسه تفاوت میانگین‌های انواع بی‌انضباطی‌های ادراک شده برای معلمان مرد و زن برابر با ۵/۰۴ است که مقدار F معادل آن برابر با ۲/۵۲ است که این مقدار معنادار است. با توجه به معنادار بودن آزمون چند متغیره T^2 هتلینگ نتایج آزمون‌های تک متغیره t دو گروهی مستقل نیز برای مقایسه میزان شیوع پنج نوع بدرفتاری در کلاس‌های معلمان مرد و زن غیر معنادار بود. تنها تفاوت نسبتاً چشمگیر بین میزان رخداد بی‌انضباطی‌های مبارزه‌طلبانه دانش‌آموزان پسر ($M = 1/98$) و دانش‌آموزان دختر ($M = 2/14$) بود که البته تفاوت میانگین دو گروه معنادار نبود ($P \leq 0/07$).

جدول ۳. میزان رخداد انواع بدرفتاری‌های دانش‌آموزان برای معلمان مرد و زن

F	T^2 هتلینگ	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	نوع بی‌انضباطی
۲/۵۲	۵/۰۴	۰/۹۷	۲/۶۷	۱۰۴	مرد	توهین به معلم
		۱/۱۶	۲/۵۷	۱۵۰	زن	
		۰/۸۵	۲/۴۳	۱۰۴	مرد	قانون‌شکنی
		۰/۹۷	۲/۴۰	۱۵۰	زن	
		۰/۷۲	۲/۲۷	۱۰۴	مرد	حواس‌پرتی
		۰/۸۴	۲/۴۲	۱۵۰	زن	
		۰/۹۵	۲/۸۳	۱۰۴	مرد	مبارزه‌طلبی
		۰/۹۹	۲/۷۹	۱۵۱	زن	
		۰/۶۹	۱/۹۸	۱۰۴	مرد	آزار همکلاسی‌ها
		۰/۷۹	۲/۱۴	۱۵۰	زن	

یک آزمون T^2 هتلینگ برای آگاهی از میزان رخداد انواع بی‌انضباطی در بین معلمان با سوابق کاری پائین (زیر ۱۵ سال) و بالا (۱۵ سال به بالا) انجام گرفت. نتایج این تحلیل نشان داد که تفاوت معناداری بین میزان انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس‌های معلمان دارای سوابق بالا و پائین وجود ندارد ($F = 1/35$).

همچنین از طریق تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) به مقایسه میزان رخداد انواع

بی‌انضباطی‌ها در کلاس‌هایی با ماده‌های درسی مختلف (دروس علوم پایه، دروس علوم انسانی، دروس عمومی و دروس اختیاری) پرداخته شد که در آن، مقدار آماره لانداى ویلکز برابر با $0/93$ بود و مقدار F معادل آن معنادار نبود ($F=1/29$).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این پژوهش با اهداف تشخیص تنوع رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان و تعیین میزان رخداد این بی‌انضباطی‌ها در کلاس‌های درس از نظر معلمان انجام گرفت. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که کلیه رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان را می‌توان در پنج دسته توهین به معلم، قانون شکنی، حواس‌پرتی، مبارزه‌طلبی و آزار همکلاسی‌ها طبقه‌بندی کرد، و معلوم شد بر اساس تحلیل‌ها میزان استرس‌زایی رفتارهای مبارزه‌طلبانه دارای بیشترین مقدار و رفتارهای مرتبط با آزار همکلاسی‌ها کمترین استرس را دارد. دیگر نتایج نشان داد که میزان رخداد رفتارهای قانون شکنانه دارای بیشترین بسامد و توهین به معلم از کمترین بی‌انضباطی‌ها است.

با بررسی پیشینه‌مدون تجربی تشخیص رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان، یافته‌های مطالعه گوینگ (۲۰۰۷) با نتایج تحقیق حاضر قابل مقایسه است. نتایج آن تحقیق منجر به کشف ده عامل از بین ۴۶ سؤال شد. این عوامل عبارت بودند از: ۱. آسیب رساندن به وسایل مدرسه، ۲. خصومت با دیگر دانش‌آموزان، ۳. آمدن به کلاس بدون آمادگی، ۴. دشمنی با معلم، ۵. به کلاس توجه نداشتن، ۶. بیش‌فعالی، ۷. نشان دادن بی‌علاقگی به درس و فقدان تلاش در کلاس، ۸. فقدان علاقه به یادگیری، ۹. سر و صدای زیاد و ۱۰. شکستن قوانین مدرسه. همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که انجام ندادن تکلیف استرس‌زاترین برفتاری دانش‌آموزان در کلاس‌های درس است.

هر چند که از لحاظ تعدد عوامل به دست آمده بین نتایج دو تحقیق مغایرت وجود دارد؛ با این وجود مقایسه دقیق‌تر عوامل ۱۰ گانه تحقیق گوینگ (۲۰۰۷) با عوامل ۵ گانه این تحقیق نشان‌دهنده شباهت بسیار بالای عوامل دو تحقیق است. عوامل توهین به معلم، مبارزه‌طلبی معلم (تحقیق حاضر) و دشمنی با معلم (گوینگ، ۲۰۰۷) به حوزه‌ای یکسان مربوط می‌شوند که در همه آن‌ها اقتدار معلم از طرف دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شود. هر چند با دقت در سؤالات عامل توهین متوجه می‌شویم که این عامل به مقابله مستقیم و خشونت‌آمیز دانش‌آموزان با معلم ربط دارد (مانند تمسخر معلم، توهین به معلم و درگیری جسمانی با معلم)؛ ولی مبارزه‌طلبی معلم نوعی جنگ نرم است که دانش‌آموز شیوه‌هایی قانونی و آرام را برای ابراز خصومت نشان می‌دهد (مانند انتقاد

کردن از معلم، بحث و پرسیدن سؤالات سخت). چنین شرایطی نشان‌دهنده به چالش کشیده شدن اقتدار معلم در کلاس توسط دانش‌آموزان است. نتایج پژوهش مصرآبادی و همکاران (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که اقتدار معلم به ویژه زمانی که از شیوه‌های تنبیهی، آن هم در مدارس پسرانه و دبیرستانی، مورد استفاده قرار می‌شود، از طرف دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شود. براساس یافته‌های پژوهش مصرآبادی و همکاران (۱۳۸۹) اصلی‌ترین شیوه پیش‌گیرانه در مقابل بی‌انضباطی‌هایی از این نوع استفاده از منابع مناسب اقتدار کلاسی است. نتایج آن پژوهش نشان داد که استفاده از اقتدار قانونی و شخصیت کم‌ترین بی‌انضباطی‌ها و استفاده از منابع قدرت تنبیهی و تشویقی بیشترین بی‌انضباطی‌ها را در پی دارد.

همچنین در هر دو تحقیق، عواملی در ارتباط با شکستن قوانین و مقررات استخراج شد (تقلب، آوردن اشیاء ممنوعه، جویدن آدامس). قوانین و رویه‌های کلاسی و مدرسه از اساسی‌ترین ارکان‌های حفظ نظم و انضباط در مدارس هستند که مورد تأکید پژوهشگران حوزه مدیریت کلاسی است (اورستون و وانشتاین، ۲۰۰۶). برای جلوگیری از این نوع بی‌انضباطی‌ها توصیه‌هایی چون تدوین قوانین و روال‌ها در اولین روزهای کلاس، مشارکت دانش‌آموزان در تعیین قوانین و پیامدهای تخلفی، ثبات معلم در اجرای قوانین در روزهای نخست ارائه شده است (دیکسی، ترجمه محمدزاده، ۱۳۹۰).

در این تحقیق دسته دیگر بی‌انضباطی‌های شایع از نوع حواس‌پرتی بودند. با مقایسه گویه‌های تحقیق حاضر با گویه‌های مقیاس مورد استفاده در پژوهش گوینگ (۲۰۰۷) مشخص شد که گویه‌های سه عامل استخراجی آن پژوهش (۱. بی‌توجهی به کلاس، ۲. بیش‌فعالی و ۳. سر و صدای زیاد) در این تحقیق در داخل عامل حواس‌پرتی جای گرفتند. همه این بدرفتاری‌ها به مزاحمت‌های خفیف ولی مداوم دانش‌آموزان اشاره دارد که در صورت برخورد نامناسب با آن‌ها کل کلاس را تحت تأثیر قرار می‌دهند (مانند تکان دادن صندلی، بی‌ربط حرف زدن و شوخی). این رفتارها به‌عنوان مشکلات انضباطی سطحی نیز نام گرفته‌اند. رفتارهای مرتبط با آزار هم‌کلاسی‌ها (تمسخر، پرخاشگری جسمانی و درگیری لفظی با هم‌کلاسی‌ها) نوع دیگری از بی‌انضباطی‌ها بودند که در این تحقیق مشخص شدند. در پژوهش گوینگ (۲۰۰۷) نیز یک چنین عاملی با نام خصومت به دیگر دانش‌آموزان به دست آمد.

در پژوهش گوینگ (۲۰۰۷) یک عامل با نام «آسیب رساندن به وسایل مدرسه» وجود دارد که در این تحقیق چنین عاملی مشخص نشد. با بررسی مقیاس اولیه مشخص شد که معلمان به چنین رفتارهایی به‌عنوان یک رفتار استرس‌زا اشاره نکرده‌اند؛ البته

به جز یک مورد (نوشتن روی میز و دیوار) که آن هم در عامل قانون‌شکنی بارگذاری شد. نبود این عامل احتمالاً یا نشانگر این است که چنین رفتارهایی در بین دانش‌آموزان ایرانی وجود ندارد، که البته ظاهراً این گونه نیست، یا این که معلمان مورد بررسی خود را مسئول نگران بودن در مورد تجهیزات مدرسه نمی‌دانند. همچنین در پژوهش گوینگ (۲۰۰۷) چهار عامل «آمدن به کلاس بدون آمادگی»، «بی‌علاقگی به درس»، «فقدان تلاش در کلاس» و «فقدان علاقه به یادگیری» مشخص شد که همه این عوامل به مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان مربوط بودند. در پژوهش حاضر هم در فرایند تدارک مقیاس رفتارهای استرس‌زا معلمان نمونه اول پژوهش به این‌گونه رفتارها اشاره کردند (البته در حد بسیار کم)؛ ولی در فرایند تحلیل عاملی تنها یک عامل با دو گویه مربوط به مشکلات تحصیلی به دست آمد که آن عامل نیز به جهت کم بودن گویه‌ها و نیز پائین بود بارهای عاملی حذف شد. در تبیین چرایی اختلاف در این یافته‌ها، شاید بتوان گفت که معلمان استرس مرتبط به درس را از استرس مرتبط به بی‌انضباطی‌ها جدا می‌دانند که در این تحقیق تنها به استرس مرتبط با رفتارهای بی‌انضباطی پاسخ گفته‌اند.

دیگر یافته‌های پژوهش نشان داد که میزان رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان در کلاس‌های معلمان مرد و زن، و همچنین در کلاس‌های معلمان دارای سوابق کاری بالا و پائین نسبت به هم، تفاوت چشمگیری ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس‌ها احتمالاً مستقل از ویژگی‌هایی چون جنسیت و میزان سابقه کاری معلم است. اورستون و وانشتاین^{۳۳} در این رابطه معتقدند که اداره کلاس درس برای معلمان تازه کار و با سابقه به یک اندازه دشوار است (۲۰۰۶). تجارب شخصی و آزمون نشده نیز نشان می‌دهد که اگر معلم کلاس بستری برای شکل‌گیری و تداوم بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان فراهم کند؛ بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان بی‌توجه به جنسیت و سابقه کاری معلم رخ داده و ادامه خواهد یافت.

حتی در مورد میزان بی‌انضباطی در کلاس‌هایی با موضوعات درسی مختلف، تفاوت معناداری به دست نیامد.

به طور کلی می‌توان گفت که یافته‌های این پژوهش نشان داد که کلیه بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس را بر اساس دیدگاه تقریباً ۳۰۰ نفر معلم می‌توان در پنج طبقه توهین به معلم، قانون‌شکنی، حواس‌پرتی، مبارزه‌طلبی و آزار هم‌کلاسی‌ها قرار داد. همچنین میزان شیوع این رفتارها در کلاس‌های درس متفاوت است. این یافته‌ها از لحاظ نظری در افزایش دانش پژوهشگران و مربیان دارای اهمیت است؛ همچنین برای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در زمینه شیوه‌های پیشگیری و مقابله با انواع بی‌انضباطی‌ها

ابتدا لازم است که بدانیم که این نوع بدرفتاری در کدام دسته از بی‌انضباطی‌ها قرار می‌گیرد. برای پیشگیری و مقابله با این رفتارها بی‌تردید شیوه‌های یکسانی وجود ندارد. با این وجود، تدارک پژوهشی برای مشخص کردن بهترین شیوه‌های برخورد با انواع بی‌انضباطی‌ها شواهد مدلی را در اختیار خواهد داشت. با عنایت به این که میزان بالای شیوع رفتارهای قانون شکنانه در کلاس‌های درس نسبت به سایر بدرفتاری‌های دانش‌آموزان لازم به نظر می‌رسد، باید در گام اول با مشارکت دانش‌آموزان به تدوین و تصدیق قوانین و رویه‌های کلاسی اقدام نمود. در گام بعدی بایستی به اصل ثبات معلم در اجرای این قوانین و رویه‌ها به ویژه در جلسات اول کلاسی تأکید شود. در گام آخر بایستی پیامدهای تخطی از قوانین و رویه‌های کلاسی به فراگیران ارائه شود که در این مرحله بایستی به اصول اصلاح خصوصی نه در جمع، رعایت انصاف، دادن فرصت اصلاح، تبعیت از یک روند به تدریج افزایشی در تنبیهات و... توجه شود. بهبود شیوه‌های کلاس داری معلمان می‌تواند طبق مدل کارسک (به نقل از شی و همکاران، ۲۰۱۱) موجب افزایش توانمندی معلمان در کنترل مسائل شغلی خود به ویژه رفتار دانش‌آموزان می‌شود که به تبع آن، کاهش استرس شغلی را همراه خواهد داشت و در نتیجه موجب کاهش ادراکات منفی معلمان نسبت به شغل خود می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برداشت‌های منفی معلمان از شغل خود منجر به افزایش فرسودگی شغلی در آن‌ها می‌شود (زمانی‌راد و روحانی، ۲۰۱۰). در کنار این پیشنهادها البته بایستی در نظر داشت که این یافته‌ها هرچند از یک نمونه نسبتاً بزرگی به دست آمده با این وجود تنوع و میزان شیوع بدرفتاری‌ها در این تحقیق دارای محدودیت زمانی و مکانی مشخصی است.

- احقر، قدسی. (۱۳۸۶). بررسی نقش جو سازمانی مدرسه در استرس شغلی مشاوران دوره متوسطه شهر تهران. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۶، ۴۰-۲۵.
- آگیاروفایی، ماریا. (۱۳۷۹). استرس شغل معلمی: شیوع، منابع و پیامدهای استرس شغلی در میان معلمان مقاطع ابتدایی و متوسطه. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۶(۱۱)، ۹۱-۶۳.
- بازرگان، زهرا، صادقی، ناهید و لواسانی، مسعود. (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهای پیشگیری و کاهش آن. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۶)، ۳۰-۱۳.
- تابور، رویت، تی. (۱۳۸۰). *الفصلی مدیریت کلاس درس* (ترجمه محمدرضا سرکارآرانی). تهران: انتشارات مدرسه.
- دهشیری، غلامرضا. (۱۳۸۳). بررسی رابطه هوش هیجانی و مدیریت زمان با استرس شغلی معلمان مقطع متوسطه. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۳(۱۲)، ۵۳-۶۴.
- دیکسی، جرارد. (۱۳۹۰). *مدیریت کلاس درس* (ترجمه نوین محمنازاده). تهران: دیباگران تهران.
- ضیائی، پروین، حاتمی‌زاده، نیکتا، واقمی، روشنک و دولت‌آبادی، شیوا. (۱۳۸۰). بررسی میزان شیوع مصرف سیگار و سن کشیدن اولین سیگار در دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۱۳۷۷. *مجله حکیم*، ۴(۲)، ۸۴-۷۸.
- قاسمی‌نژاد، افسر، سیادت، سیدعلی و نوری، ابوالقاسم. (۱۳۸۴). تعیین رابطه جو سازمانی با استرس شغلی و رضایت شغلی دبیران شهر کرد. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۲(۱)، ۶۴-۴۵.
- کالاهان، جوزف‌اف و کافمن، لئونارد. اچ. (۱۳۷۰). *آموزش در دوره متوسطه* (ترجمه جواد ظهوریان). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کی ریاکو، کریس. (۱۳۸۴). *مهارت‌های استرس در معلمان*. (ترجمه منصوره وحدتی احمدزاده). تهران: انتشارات رشد.
- مصرآبادی، جواد، بسدری، رحیم و واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان دختر و پسر در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۵، ۱۵۹-۱۳۶.
- یوسفی، فایق، عرفانی، نصراله، خیرآبادی، غلامرضا و قانع، حسین. (۱۳۷۹). بررسی شیوع اختلال‌های سلوک و نافرمانی در دانش‌آموزان راهنمایی استان کردستان. *مجله اندیشه رفتار*، ۶(۳) و ۲، ۵۴-۴۸.
- Anderson, M. B., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. USA: Prentice-Hall.
- Beehr, T. A., & Newman, J. E. (1978). job stress, employee health and organizational effectiveness: A facet analysis, Model and Literature Review, *Personnel Psychology*, 31, 665-669.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Caulfield, N., Chang, D. Dollard, M. F., & Elshaug, C. A. (2004). Review of Occupational Stress Interventions in Australia. *International Journal of Stress Management*, 11, 149-166.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout—solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-51.
- Everson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Everson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 3e15). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fields, B. A. (1986). The nature and incidence of classroom behaviour problems and their remediation through preventive management. *Behaviour Change*, 3(1), 53-57.
- Fisher, M. H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-36.
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Ganji, L., Ebrahimi Ghavam, S. (2011). Developing and Validating a Model for Teachers' Occupational Stressors in Schools of Tehran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 596 - 605.
- Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress, *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- Griffith, J. (2004). Ineffective schools as organizational reactions to stress. *Social Psychology of Education*, 7, 257-287.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kuzsman, F. L., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive*, 6, 3-10.
- Liu, Y., Zhou, Q. & Zeng, Y. (2010). An investigation into sources of stress among high school chemistry teachers in China. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1658-1665.

- Shi, W, Zhang, S. & Hu, Q. (2011). Resilience and social support as moderators of work stress of young teachers in engineering college, *Procedia Engineering*, 24, 856 – 860.
- Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84–92.
- Veldman, I., Tartwijk, J. V., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies, *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*: Boston: Allyn & Bacon.
- Zamani Rad, A. & Rohany, N. (2010). Burnout and Career Self Concept among Teachers in Mashhad, Iran, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 464–469.
- Zounhia, K., Hatziharistos, O.D., & Emmanouel. (2003). Greek Secondary School Pupils' Perceived Reasons for Behaving Appropriately and Perceived Teachers' Strategies to Maintain Discipline, *Personnel Psychology*, 31, 665–667.
- Lowenstein, L. (1991). Teacher stress leading to burnout: Its prevention and cure. *Education Today*, 41(2), 12–16.
- National Institute of Education. (1977). *The safe school study*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.
- Payne, M. A., & Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141–150.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269–279.
- Rhode, F. E. Check a, F. A. (2012). Influence of demographic factors on stress perceptions of teachers of public secondary schools in Cameroon, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 439 – 443.
- Santrock, J. W. (2006). *Educational Psychology*. McGraw-Hill, Higher Education
- Savage, T. V. (1991). *Discipline for self-control*. New jersey: Prentice Hall .
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5–16.

پی‌نوشت‌ها

۱. این طرح با حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تحت قرارداد پژوهشی به شماره ۳۹۵۴/د/۲۱۷ انجام شده است.
2. Caulfield, Chang, Dollard & Elshaug,
3. Beehr & Newman,
4. Kyriacou & Sutcliffe
5. Pithers & Soden
6. Cunningham
7. Smilansky
8. Griffith
9. Fisher
10. Rhode & Checka
11. Lowenstein
12. Kuzsman
13. Schnall
14. Fields
15. Woolfolk
16. Baker
17. Savage
18. Veldman, Tartwijk, Brekelmans & Wubbels
19. Friedman & Farber
20. Byrne
21. Bandura
22. Shi, Zhang & Hu
23. Anderson & Iwanicki
24. Schwab & Iwanicki
25. National Institute of Education
26. Santrock
27. Payne & Furnham
28. Geving
29. Delphi method
30. Content analysis
31. Krejcie & Morgan
32. Scatter Plot
33. Evertson & Weinstein
34. Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel