

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال پنجم شماره ۱۹ پاییز ۱۳۸۹

بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم

جواد مصرآبادی - استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تربیت معلم آذربایجان

رحیم بدری - استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز

شهرام واحدی - استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز

چکیده

یکی از عوامل مرتبط با معلم که موجب ایجاد و تداوم مشکلات انضباطی دانش‌آموزان می‌شود، انتخاب و اعمال منابع نامناسب اقتدار از سوی معلم می‌باشد. براساس طبقه‌بندی منابع اقتدار اجتماعی توسط فرنچ و راون حداقل پنج منبع اقتدار قانونی، تشویقی، تخصص، مرجع و تنبیهی را می‌توان برای معلمان تعریف کرد. برای آگاهی از اثرات اعمال این منابع اقتدار بر میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در قالب یک طرح پژوهشی پیمایشی به بررسی نظرات ۴۹۱ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که میانگین بی‌انضباطی دانش‌آموزان در شرایط کاربست اقتدار تنبیهی دارای بالاترین و سپس بیشترین بی‌انضباطی‌ها به ترتیب در شرایط کاربست اقتدار قانونی، تشویقی، تخصص و کمترین میزان بی‌انضباطی در شرایط کاربست اقتدار مرجع رخ می‌دهد. همچنین پسرها نسبت به دخترها در شرایط اعمال

اقتدار تنبیهی بی‌انضباطی بیشتری از خود نشان می‌دهند. بخش دیگری از نتایج نشان داد که هرچه سطح تحصیلی پدران بالاتر برود میزان بی‌انضباطی‌های آنها در شرایط اعمال اقتدار تنبیهی افزایش پیدا می‌کند. علاوه بر این بین سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با میزان بی‌انضباطی در شرایط کاربست منابع مختلف اقتدار معلم رابطه‌ی معناداری به دست نیامد. براساس یافته‌های این تحقیق می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بهتر است معلمان بیشترین استفاده را از منبع اقتدار مرجع نمایند و در مورد دانش‌آموزان پسر و فراگیرانی که از سطح پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار هستند و نیز به طبقات بالای اجتماعی تعلق دارند، از اقتدار تنبیهی حداقل استفاده را نمایند.

واژگان کلیدی: مدیریت کلاس، بی‌انضباطی، بدرفتاری دانش‌آموزان، اقتدار معلم.

امروزه روانشناسان تربیتی بر این باورند که مدیریت مؤثر کلاس درس می‌تواند فرصت‌های یادگیری فراگیران را افزایش دهد (سانتراک^۱ ۲۰۰۶)؛ اما پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مدیریت کلاس درس برای معلمان آن چنان هم امری آسان نیست. در مطالعه‌ی انجمن ملی آموزش تنها ۱۰٪ از معلمان گزارش کرده‌اند که مشکلات انضباطی در کلاس‌های آنها کم و بی‌تأثیر بر جریان آموزش است (اسوگ^۲، ۱۹۹۱). در همین زمینه وولفولک^۳ (۲۰۰۴) بیان می‌کند که طبق نتایج نظرسنجی‌های مؤسسه گالوپ از سال ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۱ مشکل شماره یک مدارس، فقدان انضباط شناخته شده است. اکنون بی‌انضباطی به صورت مشکل درجه اول مدارس درآمده است (تا بر، ۲۰۰۷). پژوهش‌های داخل کشور نیز حکایت از شیوع اختلال‌های نافرمانی و سلوک (یوسفی، عرفانی، خیرآبادی و قانع، ۱۳۷۹)، خشونت (بازرگان، صادقی و لواسانی، ۱۳۸۲) و مصرف سیگار (ضیائی، حاتمی‌زاده، واقمی و دولت‌آبادی، ۱۳۸۰) در مدارس است.

1- Santrock
3- Woolfolk

2- Savage

چنین گزارش‌هایی نشانگر این موضوع هستند که مشکلات مرتبط با بدرفتاری دانش‌آموزان و فقدان انضباط بسیار جدی هستند و تأثیر مهمی بر اثربخش بودن فعالیت‌های آموزشی معلم دارند. نیرو و زمانی که می‌توان آن را به نحو مفیدتری برای برنامه‌ریزی و افزایش کیفیت تدریس سرمایه‌گذاری کرد، صرف پرداختن به مسائل بی‌انضباطی دانش‌آموزان می‌شود. مشکلات بی‌انضباطی هم موجب افت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و هم بر جو عمومی آموزش و یادگیری کلاس درس تأثیری منفی می‌گذارد (برگین و برگین^۱، ۱۹۹۹). همچنین چنین شرایطی بی‌تردید موجب افزایش فشار روانی در معلمان می‌شود. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که ناتوانی معلمان در کنترل کلاس‌های درس موجب فشار روانی آنها می‌شود (لاونشتاین^۲، ۱۹۹۱). از این رو یک بخش استرس‌زایی از زندگی حرفه‌ای معلمان مشکلات انضباطی موجود در کلاس‌ها است (فیلد^۳، ۱۹۸۶؛ لوئیس^۴، ۲۰۰۱). نتایج پژوهش کازسمن و اسپنل^۵ (۱۹۸۷) که بر روی پنج هزار نفر از معلمان آمریکائی و کانادائی انجام گرفته ۶۳٪ از آنها گزارش کرده‌اند که استرس‌زاترین عامل موجود در محیط کاری آنها مشکلات انضباطی دانش‌آموزان است. همچنین مشکلات انضباطی دانش‌آموزان به عنوان یک عامل مهم فرسودگی شغلی در معلمان تشخیص داده شده است (فریدمن و فاربر^۶، ۱۹۹۲؛ فریدمن، ۱۹۹۵؛ بایرن^۷، ۱۹۹۱ و برویرز و تامیک^۸، ۲۰۰۰). بر اساس نظر بندورا^۹ (۱۹۹۷) افرادی که توان انجام بخشی از یک فعالیت را نداشته باشند به یک چنین فعالیتی به عنوان یک تهدید می‌نگرند و دست از آن می‌کشند. طبق نظر تابر (۲۰۰۷) ۴۳ درصد معلمانی که کار خود را رها کرده‌اند علت ترک شغل خود را مشکلات انضباطی دانش‌آموزان عنوان کرده‌اند. اما آن دسته از معلمانی که در اداره کلاس‌هایشان

1- Bergin & Bergin

3- Fields

5- Kuzsman & Schnall

7-Byrne

9-Bandura

2- Lowenstein

4- Lewis

6- Friedman & Farber

8- Brouwers & Tomic

ناتوان هستند و به شغل خود می‌خواهند ادامه دهند به راحتی نمی‌توانند از این نکته مهم چشم‌پوشی کنند. روزها پشت سر هم سپری می‌شوند و آنها مجبورند برای دستیابی به اهداف آموزشی در کلاس‌ها حاضر شوند و فشار روانی حاصل از بی‌انضباطی‌ها را تحمل کنند.

عوامل زیادی بر این بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان تأثیر دارند و به مقدار زیادی این عوامل باهم همپوشی دارند. کیسنر و کر^۱ (۲۰۰۴) در یک جمع‌بندی خانواده، همسالان و بافت‌های فرهنگی همچون مدرسه را به عنوان سه عامل اصلی تعیین‌کننده مسائل انضباطی نوجوانان در مدارس می‌دانند. در ارتباط با نقش خانواده تا بر (۲۰۰۷) بیان می‌کند که کودکان نمی‌توانند مشکلات شخصی - خانوادگی خود را که ارتباطی با مدرسه ندارند، صبح هنگام که به مدرسه می‌آیند، پشت در کلاس بگذارند و پس از رفتن به خانه به آنها بپردازند. در این ارتباط امان و آلتسچالر^۲ (۲۰۰۴) با استفاده از داده‌های یک مطالعه‌ی طولی ملی دریافتند که دانش‌آموزان آفریقایی تبار و بدون پدر سطوح بالاتری از رفتارهای مخل را در مدرسه از خود نشان می‌دهند. همچنین به جهت این که کودکان و به ویژه نوجوانان شدیداً تحت تأثیر گروه همسالان و دوستان هستند، قرار گرفتن آنها در کنار همسالان بی‌انضباط از طریق مکانیسم یادگیری اجتماعی موجب گسترش بی‌انضباطی می‌شود (بندورا به نقل از هرگنهان و السون، ۱۳۸۲).

علاوه بر دو عامل خانواده و همسالان، یافته‌های تحقیقات طولی (به نقل از وولفولک، ۲۰۰۴) نشانگر این هستند که مشکلات انضباطی در بعضی از کلاس‌های یک مدرسه و نیز بعضی از مدرسه‌ها نسبت به مدارس دیگر بیشتر هستند. از عوامل مرتبط به مدرسه می‌توان به ناتوانی معلم در مدیریت کلاس (صباغیان، ۱۳۸۰)، تسلط علمی و میزان آشنایی با شیوه‌های تدریس (صبوچی، ۱۳۷۰)، قوانین نامناسب و بی‌ثبات انضباطی

1- Kiesner & Kerr

2- Eamon & Altschuler

(دل پیشه، ۱۳۸۶) و میزان حمایت‌کننده و درگیر بودن معلم (جونس و جونس^۱، ۲۰۰۴) اشاره کرد. یکی از این عوامل درون کلاسی که تأثیر مشخصی بر بدرفتاری‌های دانش‌آموزان دارد، سبک‌های رهبری معلم یا چگونگی اعمال اقتدار توسط معلم است.

اسوگ (۱۹۹۱) معتقد است که رهبری معلم و استفاده او از قدرت قلب مدیریت کلاسی است. سبک رهبری معلم چیزی نیست جز روش‌هایی که او برای اعمال اقتدار آنها را انتخاب کرده و به کار می‌بندد. سبک رهبری معلم بر رفتار دانش‌آموزان و میزان مشارکت آنان تأثیر می‌گذارد. بسیاری از رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان در حقیقت عکس‌العملی نسبت به نحوه‌ی به کارگیری قدرت و اقتدار از سوی معلم هستند. یکی از نیازهای دانش‌آموزان که بایستی در کلاس برآورده شود نیاز به قدرت است. اگر آنها تصور کنند توانایی‌هایی که این نیازشان را برآورده می‌کند از سوی معلم تهدید می‌شود، ممکن است اقتدار معلم را به مبارزه بطلبند.

معلمان برای مقابله با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس درس نیاز به اقتدار دارند، چرا که هر شخص به عنوان یک مقام مسؤول برای این که بتواند به وظایف خود عمل کند، بایستی دارای اقتدار باشد. یک معلم نیز برای حفظ انضباط در کلاس درس خود نیاز به منابع اقتدار دارد (تا بر، ۲۰۰۷). اسوگ (۱۹۹۱) با الهام از نظریه‌ی فرنچ و راون^۲ (۱۹۶۰) در مورد منابع اقتدار اجتماعی از پنج نوع اقتدار قانونی^۳، تشویقی^۴، تخصص^۵، مرجع^۶ و تنبیهی^۷ نام می‌برد که معلم می‌تواند با استفاده مناسب از این منابع اقتدار به ایجاد محیط مطلوب آموزشی در کلاس بپردازد.

اقتدار تخصص: چنانچه شخصی از سوی گروه به عنوان فردی ماهر و متخصص شناخته شود یا این که دانش وی را درباره‌ی موضوعی بیشتر از بقیه بدانند، گروه به وی اقتدار

1- Jones & Jones
3- Legitimate
5- Expert
7- Coercive

2- French & Raven
4- Reward
6- Referent

خواهد بخشید. چنین اقتداری اقتدار تخصص نامیده می‌شود. دانش‌آموزان در کلاس معلمی که از لحاظ تسلط بر موضوع درس و توضیح و انتقال مطالب تواناست به ندرت اغتشاش و بی‌نظمی ایجاد می‌کنند. در عوض اگر آنها از ضعف دانش معلم در زمینه‌ی موضوع مورد تدریس آگاه شوند، احساس خواهند کرد که کلاس بی‌فایده است و متعاقباً به هر رفتاری به جز رفتارهایی که لازمه یادگیری است، دست می‌زنند. این امر به خصوص در کلاس‌های متوسطه و بالاتر چشمگیرتر است. لازم به ذکر است که منظور از اقتدار تخصص هم به میزان بالای دانش و مهارت معلم در زمینه آموزشی مربوط می‌شود و هم به توان او در ارائه و انتقال این مهارت‌ها و اطلاعات.

اقتدار مرجع: اقتدار مرجع به نفوذ معلم در قلب دانش‌آموزان از طریق نشان دادن احترام و محبت نسبت به آنها اشاره دارد. در کلاسی که رابطه‌ی عاطفی درستی بین معلم و دانش‌آموزان وجود داشته باشد، دانش‌آموزان به طریقی مناسب نیازهای خود همچون نیاز به قدرت، تحرک و داشتن سرگرمی را برآورده می‌کنند و معلم نیز به اهداف آموزشی خود می‌رسد. در عوض معلمانی که دارای احساسات منفی نسبت به دانش‌آموزان هستند، نمی‌توانند احترام دانش‌آموزان را به دست آورند. دانش‌آموزان چنین معلمانی به آنها اعتماد نمی‌کنند و از قوانین کلاسی کمتر پیروی می‌کنند. اقتدار مرجع به ویژه در سطوح بالاتر اهمیت زیادتری پیدا می‌کند. در این کلاس‌ها یکی از دلایل شایع که به وسیله‌ی دانش‌آموزان خاطی به عنوان دلیلی برای رفتارهای نامناسب‌شان نقل می‌شود این است که «معلم‌شان هیچ ارزش و احترامی برای آنها قائل نیست».

اقتدار قانونی: بعضی از نقش‌ها صرف‌نظر از این که چه کسی آنها را ایفا می‌کند ذاتاً دارای اقتدار هستند. نقش معلمی نیز اقتدار قانونی مشخصی را با خود به همراه دارد. معلم طبق قانون، قدرت و اختیار تصمیم‌گیری راجع به امور کلاس خود را دارد. به عنوان مثال او می‌تواند در برخورد با مسائل انضباطی، دانش‌آموزان را به مدیر یا مشاور مدرسه معرفی کند. البته زمانی اقتدار قانونی معلم آنقدر قوی بود که آن تنها قدرت

مورد نیاز بود. اما امروزه دیگر چنین اقتداری وجود ندارد. در حقیقت در فلسفه‌ی تربیتی جدید اطاعت بی‌چون و چرا پسندیده و ارزشمند نیست. سانتراگ (۲۰۰۶) در این رابطه اظهار می‌دارد که قبلاً به یک کلاس با انضباط همانند یک ماشین خوب روغن کاری شده نگاه می‌شد ولی امروزه بهترین توصیف یک کلاس درس منظم مشارکت و رفتار فعالانه دانش‌آموزان است.

اقتدار پاداش: افراد در شرایط اقتدار و رهبری می‌توانند به اعضای گروه مزایا و پاداش بدهند. این توانایی نوع چهارم اقتدار است که اقتدار پاداش نام دارد. معلمان می‌توانند از پاداش‌های مؤثری چون نمره، مسؤولیت‌های خاص، امتیازها، توجه و ترغیب استفاده کنند. هر شخص از گرفتن پاداش لذت می‌برد و شخصی که دارای توانایی پاداش دادن است، قدرتمند است. اما اقتدار پاداش دارای محدودیت‌هایی نیز می‌باشد. یکی از محدودیت‌ها این است که گاهی گروه تعیین می‌کند که چه چیزی پاداش باشد مثلاً استفاده از نمره در کلاس‌هایی که اغلب دانش‌آموزان آن به دنبال کسب نمره نیستند پاداش محسوب نمی‌شود. در چنین موقعیتی اگر معلم برای اعمال قدرت فقط به نمره اکتفا کند به سرعت اقتدار خود را از دست می‌دهد.

اقتدار تنبیه: افرادی که دارای قدرت و اقتدار رهبری هستند توان اعمال تنبیه را نیز دارند. به طور سنتی ما اقتدار معلم را با اقتدار تنبیهی (قهری) می‌شناسیم. در ادبیات آموزش و پرورش چوب، فلک و ترکه یادگاری از این نوع اقتدار معلم است. اکنون نیز بعضی از معلمان معتقدند که تنها راهی که آنها می‌توانند پذیرش و احترام دانش‌آموزان را به دست آورند، تهدید و تنبیه آنها است. این نقل شایع بین معلمان که «چوب معلم از بهشت آمده» نیز گاهی به عنوان دلیلی برای اعمال تنبیه توسط معلمان به کار می‌رود. چنین معلمانی مدام در جستجوی تنبیه‌های شدیدتر و اثربخش‌ترند. در حالی که طبق نظر گاتری به نقل از هرگنهان و السون (۱۳۸۲) آنچه تنبیه را اثربخش می‌سازد، بیشتر ویژگی‌های خبررسانی آن است تا ویژگی‌های آزارندگی آن.

با جمع‌بندی مطالب بالا می‌توان نتیجه گرفت که معلم در کلاس درس حداقل از پنج منبع می‌تواند با بی‌انضباطی کلاس خود مقابله کند. به کلام دیگر یک معلم برای اداره‌ی کلاس خود پنج گزینه بر روی میز دارد که امکان استفاده از آنها برایش فراهم است. اما سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که معلم بایستی از کدام یک از این منابع اقتدار برای مدیریت کلاسی بیشترین بهره را ببرد. به کلام دیگر آیا کاربرد یک منبع اقتدار همچون اقتدار تنبیهی به اندازه‌ی استفاده از اقتدار مرجع می‌تواند در کاهش بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان مؤثر باشد. نکته مهم‌تر این که کلاس درس متشکل از دانش‌آموزانی است که با هم دیگر از لحاظ مختلف متفاوت هستند. سؤال دیگر این است که آیا کاربرد یک نوع اقتدار در مورد هر نوع دانش‌آموزی بی‌توجه به جنسیت، سطح تحصیلی دانش‌آموز و سطح اقتصادی - اجتماعی والدین می‌تواند یکسان اثرگذار باشد.

در همین رابطه نی و لئو^۱ (۲۰۰۹) اذعان می‌دارند: این موضوع که آیا شیوه‌های مختلف برقراری نظم و انضباط در کلاس برای همه‌ی دانش‌آموزان با ویژگی‌های مختلف به یک اندازه اثربخش است یا نه، از لحاظ عملی مسأله‌ی مهمی است. با وجود چنین اهمیتی پژوهش در این حوزه شدیداً محدود است. تعدادی از این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برای بعضی از دانش‌آموزان یک سری از شیوه‌های مدیریت کلاس ممکن است مؤثرتر از دانش‌آموزان دیگر باشد. برای مثال پژوهش ویروف^۲ (۱۹۸۳) نشان داد که دانش‌آموزان دختر در مقایسه با پسران به محبت و تماس اجتماعی بیشتری نیازمند هستند. این امر نشان‌دهنده‌ی این موضوع است که دانش‌آموزان دختر نسبت به پسران بیشتر به معلم‌شان حساس هستند و از این رو رفتار معلم تأثیر قوی‌تری بر آنها در مقایسه با پسران دارد. همچنین در پژوهش نی و لئو (۲۰۰۹) تعاملی بین مدیریت کلاسی و سطح طبقه‌ی اجتماعی - اقتصادی پیدا شد؛ در این پژوهش مشخص

1- Nie & Lau

2- Veroff

شد که در دانش‌آموزان طبقات بالای اقتصادی - اجتماعی کنترل دانش‌آموزان موجب پائین آمدن رضایت از مدرسه و در عوض مراقبت از آنها باعث افزایش رضایت آنها می‌شود.

با توجه به موضوعات بحث شده در بالا پژوهش حاضر تلاشی است برای پاسخ به این سؤالات: (۱) آیا بی‌انضباطی دانش‌آموزان بسته به سبک‌های رهبری معلمان متفاوت است؟ (۲) آیا بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به کاربری منابع مختلف اقتدار از سوی معلم متفاوت است؟ (۳) آیا میزان بی‌انضباطی دانش‌آموزان با سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی، با توجه به کاربری منابع مختلف اقتدار از سوی معلم متفاوت است؟ (۴) آیا بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان با سطوح مختلف تحصیلی والدین با توجه به کاربری منابع مختلف اقتدار از سوی معلم متفاوت است؟

لزوم انجام چنین تحقیقاتی فقر پژوهش‌های مرتبط در داخل کشور است که این امر در سطوح اجرایی می‌تواند یکی از علت‌های سردرگمی معلمان در نحوه‌ی اعمال اقتدار کلاسی باشد. البته به طوری کلی هم کتاب تالیف شده‌ای در حوزه مدیریت کلاس (جدای از چند کتاب ترجمه شده) در دسترس نیست که با در نظر گرفتن شرایط خاص کلاس‌های درسی داخل کشور به طور کامل و دقیق به موضوع سبک‌های رهبری و منابع اقتدار معلمان بپردازد. بی‌شک بدون تلاش برای فراهم کردن بستر مناسب علمی و تحقیقاتی مرتبط با حوزه مدیریت کلاسی، نوآوری در شیوه‌ها و امکانات آموزشی به قصد تأثیرگذاری مثبت آنها بر یادگیری دانش‌آموزان امری بی‌فایده خواهد بود.

روش

آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این تحقیق ۴۹۱ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی بودند (۲۳۵ دختر و ۲۵۶

پسر) که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانش‌آموزان ۱۶ مدرسه دو ناحیه و دو منطقه آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی انتخاب شدند.

طرح تحقیق

در این پژوهش از یک طرح درون گروهی برای کنترل اثر متغیرهای مزاحم استفاده شد. همچنین به منظور جمع‌آوری داده‌ها روش پژوهشی پیمایشی به کار گرفته شد.

ابزار

برای جمع‌آوری داده‌ها از یک ابزار محقق ساخته به منظور سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در پنج شرایط مختلف اعمال اقتدار معلم استفاده شد. منابع اقتدار لحاظ شده در پرسشنامه که مبتنی بر نظریه‌ی طبقه‌بندی اقتدار اجتماعی فرنچ و راون (۱۹۶۰) بود، شامل منابع اقتدار قانونی، اقتدار تشویقی، اقتدار تخصص، اقتدار مرجع و اقتدار تنبیهی بودند. پرسشنامه‌ی ۳۵ ماده‌ای تحقیق از پنج مقیاس فرعی تشکیل شده بود که هر کدام از ماده‌ها، یک نمونه‌ی رفتاری معلم در شرایط اعمال یکی از پنج منبع اقتدار فوق بود. هر کدام از ماده‌ها با یک مقیاس ۷ بخشی لیکرت دنبال شدند که در آن از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود میزان بی‌انضباطی در شرایط وجود یک چنین رفتاری از سوی معلم خود را با انتخاب یکی از گزینه‌ها (از همیشه تا هیچ وقت) نشان دهند.

برای تهیه‌ی ماده‌های پرسشنامه با استفاده از روش دلفی از دانش‌آموزان پنج کلاس دبیرستانی نظرخواهی شد. برای این منظور در ابتدا دانش‌آموزان به گروه‌های ۴ تا ۵ نفری تقسیم شدند و سپس محقق برای هر کدام از کلاس‌ها به شرح پنج نوع اقتدار معلم در کلاس پرداخت. سپس در قالب یک سؤال باز از دانش‌آموزان خواسته شد که فهرستی از رفتارهای احتمالی معلمان دارای این نوع اقتدارها را بنویسند. پس از استخراج پاسخ‌های تمام گروه‌ها برای هر سؤال، پاسخ‌هایی که از بیشترین فراوانی برخوردار بودند انتخاب شدند و از بین این پاسخ‌های خام ۴۲ پاسخ به عنوان گویه‌های

پرسشنامه انتخاب و فرم اولیه‌ی پرسشنامه تهیه و در یک مطالعه‌ی مقدماتی^۱ بر روی یک نمونه ۲۸۰ نفری از دانش‌آموزان اجرا شد.

پس از اجرای مقدماتی برای بررسی روایی^۲ از تحلیل عاملی^۳ به روش مؤلفه‌های اصلی^۴ با چرخش متعامد واریماکس^۵ استفاده شد. ضرایب همبستگی بالا بین سؤالات پرسشنامه که با استفاده از آزمون KMO مشخص شد، نشان از کفایت داده‌های حاصل برای استفاده در تحلیل عاملی بود. نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی کل سؤالات انجام گرفت، منجر به استخراج ۶ عامل دارای ارزش ویژه بالاتر از یک شد. این ۶ عامل بر روی هم ۶۹٪ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کردند. با بررسی مقدار اشتراک^۶ هر کدام از سؤالات تصمیم به حذف ۷ آیتم گرفته شد و برای بار دوم تحلیل عاملی با ۳۵ سؤال انجام شد که در این تجزیه ۵ عامل با ارزش ویژه بالاتر از یک توانستند ۶۳٪ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین کنند. تعداد عوامل استخراج شده تأییدکننده‌ی تعداد آزمون‌های فرعی ساخته شده توسط مؤلفان و نیز مبانی نظری فراهم شده توسط فرنچ و راون (۱۹۶۰) بود. همچنین برای بررسی پایایی^۷ از روش بازآزمایی^۸ (با فاصله سه هفته) استفاده شد که ضریب پایایی بازآزمایی پرسشنامه برابر با ۰/۸۶ بود.

یافته‌ها

تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که میانگین بی‌انضباطی دانش‌آموزان در شرایط کاربست اقتدار تنبیهی دارای بالاترین مقدار نسبت به سایر منابع اقتدار است. پس از اقتدار تنبیهی، بیشترین میزان بی‌انضباطی به ترتیب در شرایط کاربست منابع اقتدار قانونی، تشویقی و تخصص رخ می‌دهد. همچنین کمترین میزان میانگین بی‌انضباطی در موقعیت کاربست اقتدار مرجع وجود دارد (جدول ۱ و شکل ۱).

1- Pilot study

3- Factor analysis

5- Varimax Rotation

7- Reliability

2- Validity

4- Principle components method

6- Communality

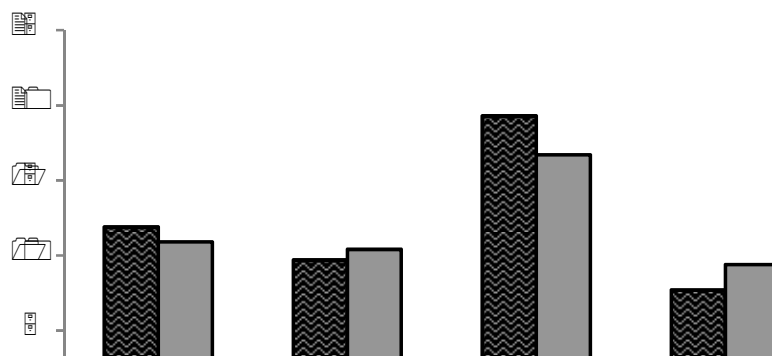
8- Retest

◀ بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان ...

◀ جواد مصرآبادی - رحیم بدری - شهرام واحدی

جدول (۱) آماره‌های توصیفی میزان بی‌انضباطی دانش‌آموزان دختر و پسر در شرایط اعمال منابع پنج‌گانه اقتدار معلم

مقیاس فرعی	پسران		دختران	
	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین
اقتدار قانونی	۲۵۶	۱۱/۹	۲۳۵	۱۰/۹
اقتدار تشویقی	۲۵۶	۹/۷	۲۳۵	۱۰/۴
اقتدار تنبیهی	۲۵۶	۱۹/۳	۲۳۵	۱۶/۷
اقتدار تخصص	۲۵۶	۷/۷	۲۳۵	۹/۴
اقتدار مرجع	۲۵۶	۷/۸	۲۳۵	۸/۹



شکل (۱) نمودار میزان بی‌انضباطی دانش‌آموزان دختر و پسر در شرایط اعمال منابع پنج‌گانه اقتدار معلم

برای اطمینان از معناداری تفاوت‌ها میانگین‌های نمرات بی‌انضباطی دانش‌آموزان در شرایط کاربرست منابع پنج‌گانه اقتدار از یک تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. در این تحلیل واریانس میزان بی‌انضباطی در شرایط پنج‌گانه اعمال اقتدار به عنوان عامل درون‌گروهی و جنسیت به عنوان عامل برون‌گروهی انتخاب شد. قبل از تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون موجلی^۱ از برابری ماتریس واریانس - کوواریانس‌ها اطمینان

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
 سال پنجم شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۹

حاصل شد. نتایج آزمون اثرات درون گروهی نشان می‌دهد که تفاوت‌های مشاهده شده در میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معنی‌دار است. همچنین تعاملی بین جنسیت دانش‌آموزان و میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع پنج‌گانه اقتدار مشاهده شد (جدول ۲).

جدول (۲) اثرات درون آزمودنی‌ها و تعامل اثر جنسیت با شیوه‌های اقتدار

منبع	SS	df	MS	F	سطح معنی‌داری
شیوه‌های اقتدار	۳۵۶۲۹/۹۴	۴	۸۹۰۷/۴۹	۱۶۲/۵۷	۰/۰۰۱
جنسیت × شیوه‌های اقتدار	۹۴۲/۰۲	۴	۲۳۵/۵	۴/۳	۰/۰۵
خطا	۱۰۶۲۹۵/۴۷	۱۹۴۰	۵۴/۷۹		

نتایج مقایسه‌های چندگانه نشان داد که در تمام مقایسه‌های جفتی میانگین بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط مختلف اعمال اقتدار معلم، تنها به جز مقایسه جفت میانگین‌های بی‌انضباطی در شرایط اعمال اقتدار تخصص و مرجع تفاوت‌های مشاهده شده معنی‌دار هستند.

در ارتباط با یافته‌های معنی‌دار تعامل جنسیت با میزان بی‌انضباطی در شرایط مختلف اعمال اقتدار نتایج پنج آزمون *t* مستقل نشان دادند که دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ میزان بی‌انضباطی تنها در شرایط اعمال اقتدار تنبیهی با هم متفاوت هستند. در این ارتباط پسران نسبت به دختران بی‌انضباطی‌های بیشتری نشان می‌دهند.

جدول (۳) آماره‌های توصیفی و آزمون *t* مستقل نمرات میزان بی‌انضباطی پسران و دختران در شرایط اعمال اقتدار تنبیهی

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t	سطح معناداری
پسر	۲۵۶	۱۹/۳	۱۲/۱	۲/۵۷	۰/۰۱
دختر	۲۳۵	۱۶/۷	۱۲/۵		

1- Mauchly's Test

در زمینه‌ی رابطه‌ی بین سطح تحصیلی پدران (به عنوان یکی از مشخصه‌های طبقه‌ی اقتصادی - اجتماعی) با میزان بی‌انضباطی در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم نتایج نشان داد که تنها در شرایط اعمال اقتدار تنبیهی چنین رابطه‌ای معنادار است. جدول شماره ۴ آماره‌های توصیفی نمرات دانش‌آموزان با سطوح مختلف تحصیلات پدران در آزمون فرعی اقتدار تنبیهی را نشان می‌دهد. طبق اطلاعات این جدول میانگین بی‌انضباطی احتمالی دانش‌آموزانی با سطح تحصیلات مختلف پدر در شرایط کاربست این نوع اقتدار متفاوت است. این نتایج نشانگر این موضوع هستند که با افزایش سطح سواد پدران احتمال بی‌انضباطی دانش‌آموزان تحت شرایط به کارگیری اقتدار تنبیهی افزایش می‌یابد. تفاوت میانگین گروه‌های دانش‌آموزان دارای تحصیلات متفاوت پدران در میزان بی‌انضباطی در شرایط استفاده از اقتدار تنبیهی در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($F_{۴۵۴,۵}=۳/۱۴$).

جدول (۴) آماره‌های توصیفی نمرات دانش‌آموزان با گروه‌های مختلف تحصیلی پدران در خرده-آزمون اقتدار تنبیهی

سطح سواد	تعداد	میانگین	انحراف معیار
بی‌سواد	۶۰	۱۵/۱۸	۱۱/۵۳
ابتدایی	۱۱۳	۱۵/۵	۱۱/۱
راهنمایی	۹۳	۱۹/۲۳	۱۲/۶۱
متوسطه	۱۱۳	۲۰/۵۹	۱۲/۹۴
فوق دیپلم	۳۷	۱۸/۴۹	۱۲/۸۴
کارشناسی و بالاتر	۴۴	۲۰/۴۱	۱۲/۴۴
کل	۴۶۰	۱۸/۱۷	۱۲/۳۵

در زمینه‌ی رابطه بین سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز با میزان بی‌انضباطی در شرایط کاربست منابع مختلف اقتدار معلم نتایج نشان داد که رابطه‌ی معناداری بین این دو متغیر وجود ندارد. با این وجود یافته‌های مربوط به این رابطه در شرایط اعمال اقتدار

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
- سال پنجم شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۹

تنبیهی جالب توجه است. در جدول شماره ۵ آماره‌های توصیفی نمرات دانش‌آموزان با سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی در خرده آزمون اقتدار تنبیهی نشان داده شده است. میانگین بی‌انضباطی دانش‌آموزانی با این سطوح مختلف تحصیلی نشانگر این موضوع هستند که هرچه سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر رود آنها به احتمال زیادتری در شرایط کاربست این نوع اقتدار بیشترین بی‌انضباطی‌ها را از خود نشان می‌دهند. با این وجود این تفاوت در میانگین‌های بی‌انضباطی از لحاظ آماری معنادار نیست ($F_{488,2}=1/47$). نتایج مقایسه‌های جفتی بین میانگین بی‌انضباطی گروه‌های دانش‌آموزان با سطوح تحصیلات متفاوت پدران نشان از معناداری تفاوت میانگین گروه‌های دارای تحصیلات پدر متوسطه و بالاتر با گروه‌های دارای تحصیلات پدر پائین دارد.

جدول (۵) آماره‌های توصیفی نمرات دانش‌آموزان با سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی در خرده-آزمون اقتدار تنبیهی

سطح پیشرفت تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
بالا	۹۸	۱۹/۸۹	۱۱/۳۳
متوسط	۱۶۸	۱۸/۵۸	۱۲/۰۲
پائین	۲۲۵	۱۷/۴	۱۲/۸
کل	۴۹۱	۱۸/۳	۱۲/۲۶

بحث

این پژوهش با هدف تشخیص میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم انجام گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان دادند که با توجه به کاربست منابع مختلف اقتدار از سوی معلم میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان می‌تواند متفاوت باشد. یافته‌های این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین همخوانی دارد. پژوهش‌هایی که بیلر (۱۳۷۱) و وولفولک (۲۰۰۴) نتایج آنها را نقل کرده‌اند بیانگر این نکته هستند که رفتارهای معلم در ایجاد و حفظ شرایط مطلوب و یا نامطلوب کلاسی اصلی‌ترین نقش را دارد. همچنین از پژوهش‌های داخلی نیز نتایج پژوهش‌های

صباغیان (۱۳۸۰)، صیوحی (۱۳۷۰)، دل‌پیشه (۱۳۸۶)، رشیدی (۱۳۷۳)، هویدا (۱۳۶۹) و حسنی (۱۳۷۹) تأثیر رفتار معلم بر وقوع و شیوع رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان را نشان داده‌اند. فونتانا (۱۳۸۲) در این رابطه بیان می‌کند که بسیاری از مشکلات انضباطی دانش‌آموزان نتیجه‌ی مستقیم نحوه‌ی عمل و یا عکس‌العمل معلم در مقابل رفتارهای دانش‌آموزان است. عوامل مرتبط با معلم که موجب وقوع و شیوع بی‌انضباطی در دانش‌آموزان می‌شوند نامحدود هستند. یکی از این عوامل شیوه‌ای است که معلم برای اعمال اقتدار کلاسی خود در پیش می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که بیشترین بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال اقتدار تنبیهی از سوی معلم رخ می‌دهد. در همین زمینه نتایج یک پژوهش بین فرهنگی که در سه کشور چین، اسرائیل و استرالیا انجام گرفته نیز نشان می‌دهد که در هر سه محیط، رفتارهای پرخاشگرانه و خشن معلمان موجب افزایش بی‌انضباطی‌های فراگیران می‌شود (لوئیس و همکاران، ۲۰۰۸). از این رو توصیه صاحب‌نظران حوزه‌ی مدیریت کلاس درس برای معلمان این است که از استفاده مستمر و نامناسب منبع اقتدار تنبیهی بپرهیزند (تابر، ۲۰۰۷).

یافته‌ی دیگر جالب توجه میزان بالای بی‌انضباطی دانش‌آموزان در شرایط اعمال اقتدار قانونی است (در درجه‌ی دوم). در توجیه میزان بالای بی‌انضباطی‌ها در شرایط اعمال اقتدار قانونی شاید بتوان گفت که دانش‌آموزان به جهت ماهیت کنترل‌کننده بودن اقتدار قانونی، آن را همچون اقتدار تنبیهی در نظر می‌گیرند. بوریچ و تومباری (۱۹۹۵) در همین زمینه اظهار می‌دارند که رفتارهای کنترل‌کننده معلم از طرف فراگیران به عنوان پدیده‌ای مخالف محبت [یعنی معادل تنبیه] انگاشته می‌شود. همچنین توجیه دیگری که البته مستلزم بررسی‌های بیشتر و دقیق‌تر می‌باشد، این است که احتمالاً فراگیران اقتدار قانونی معلمان را قبول ندارند که به آن تن بدهند. طبق نظر تابر (۲۰۰۷) اقتدار قانونی زمانی می‌تواند مؤثر باشد که افراد ساختار قدرت را قبول نمایند و احتمالاً چنین ساختاری مورد قبول فراگیران نیست.

نتایج بخش دیگری از تحقیق حاضر نشان داد که دانش‌آموزان پسر نسبت به دختران در مقابل به کارگیری اقتدار تنبیهی از سوی معلم برای مدیریت کلاس خود، بی‌انضباطی‌های بیشتری از خود نشان می‌دهند. در همین زمینه یافته‌های پژوهش پیمان (۱۳۷۱) نشان می‌دهد که نوع بی‌انضباطی‌ها با توجه به جنسیت دانش‌آموزان می‌تواند متفاوت باشد. برای مثال در این پژوهش در اختلال کمبود توجه با بیش‌فعالی و اختلال سلوک تعداد پسرهای بی‌انضباط بیشتر از دختران بود و در اختلال اضطراب و کناره‌گیری اجتماعی تعداد دختران بی‌انضباط بیش از پسران شناسایی شده‌اند. همچنین طبق پژوهش حسنی (۱۳۷۹) علاوه بر این که میزان نابهنجاری در دانش‌آموزان پسر بیش از دختران است، تفاوت کیفی نیز در انواع بی‌انضباطی‌ها مشاهده می‌شود. در تحقیق متقی (۱۳۸۱) و اسلامبولچی (۱۳۷۰) نیز در مقایسه میانگین نمرات ارزیابی اختلالات رفتاری، دختران اختلال کمتری را نسبت به پسران داشته‌اند.

بخش دیگری از یافته‌های تحقیق نشان داد که بدون توجه به سطح تحصیلی والدین دانش‌آموزان، در شرایطی که معلم از اقتدار قانونی، تشویقی، تخصص و مرجع استفاده می‌شود دانش‌آموزان به مقدار تقریباً یکسان بی‌انضباطی می‌کنند ولی هرچه سطح تحصیلات والدین دانش‌آموزان بالاتر رود آنها در مقابل به کارگیری اقتدار تنبیهی از سوی معلم برای مدیریت کلاس خود، واکنش نشان می‌دهند و به احتمال زیاد در مقایسه با دانش‌آموزانی که والدین‌شان سطح سواد کمتری دارند، بیشتر بی‌انضباطی می‌کنند. این یافته با نتایج تحقیق‌های دیگر این حوزه مرتبط است. طبق نتایج پژوهش‌های حسنی (۱۳۷۹) و نیک‌اختر (۱۳۷۸) عوامل خانوادگی چون گسیختگی و تقید مذهبی خانواده می‌توانند بر بروز بی‌انضباطی در دانش‌آموزان مؤثر واقع شوند. همچنین پژوهش اسلامبولچی (۱۳۷۰) نشان داد که بین سطح تحصیلات والدین و میزان ناسازگاری دانش‌آموزان رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد.

از آنجا که خانواده به عنوان اولین نهاد تربیتی جامعه وسیع‌ترین و بیشترین تأثیر را بر شکل‌گیری شخصیت کودکان دارد، عوامل خانوادگی می‌توانند بر میزان و نوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان تأثیر داشته باشند. در همین زمینه نتایج تعدادی از مطالعات نشان می‌دهد که والدین طبقات بالای اقتصادی-اجتماعی در منضبط کردن کودکان خویش از روش‌های کنترل‌کننده کمتری استفاده می‌کنند و نسبت به والدین طبقات پایین با بچه‌هایشان گرم‌تر هستند (سامپسون و لئوپ^۱، ۱۹۹۲). همچنین سفران^۲ (۱۹۹۰) در پژوهش خود نتیجه‌گیری کرد که روش‌های مدیریت کلاس بایستی با سطح اقتصادی - اجتماعی دانش‌آموزان انطباق داشته باشد.

در زمینه‌ی رابطه بین سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و میزان بی‌انضباطی‌های آنها در کلاس درس در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار در پژوهش حاضر رابطه‌ی معناداری به دست نیامد. این یافته از جهتی با نتیجه‌ی پژوهش اکبری چرمهینی (۱۳۷۸) همسو است که در آن تحقیق مشخص شد، تفاوت معناداری بین رفتار سازشی دانش‌آموزان تیزهوش، عادی و زیر حد متوسط که در مدارس ابتدایی عادی تحصیل می‌کردند، وجود ندارد. البته این یافته با باور عمومی مبنی بر بی‌انضباط بودن دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین و نتایج پژوهش‌های نیک‌اختر (۱۳۷۸) و سادات (۱۳۷۷) ناهمخوان است. نتایج تحقیق اول نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که افت تحصیلی داشته‌اند، رفتارهای خرابکارانه بیشتری در کلاس‌های درس دارند و نتایج پژوهش دوم نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با مشکل رفتاری زیاد در مقایسه با دانش‌آموزان با مشکل رفتاری، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری را از خود نشان می‌دهند.

به طور کلی می‌توان گفت از آنجا که وجود نظم و انضباط لازمه‌ی فرایند یاددهی - یادگیری است، وجود جوّ کلاسی مناسب که بر اثر شیوه‌های اعمال اقتدار معلم ایجاد می‌شود، می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. برای مثال پژوهش

1- Sampson & Laub

2- Safran

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز ▶
سال پنجم شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۹ ▶
-

غلامی (۱۳۷۹) نشان می‌دهد که بین سبک‌های مدیریت کلاسی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد. از این رو لازم است که معلمان از شیوه‌هایی برای اعمال اقتدار استفاده کنند که کمترین میزان احتمال وقوع و تشدید رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان را در پی داشته باشند. طبق نتایج این پژوهش بهترین شیوه‌های اعمال اقتدار معلم از طرق اعمال اقتدار مرجع و تخصص می‌باشد. بر اساس یافته‌های این تحقیق می‌توان پیشنهاد کرد که معلمان در مدیریت کلاس خود بیشتر از شیوه‌های اعمال اقتدار مرجع استفاده کنند که در برگزیده‌ی راهکارهایی همچون برخورد همراه با مساوات و انصاف، احترام به دانش‌آموزان، تحقیر نکردن دانش‌آموزان، صداقت و درستکاری در رفتار و گفتار، متانت، الگو بودن برای دانش‌آموزان و رفتارهای منطقی و معنی‌دار هستند. در همین زمینه نتایج پژوهش مخله^۱ (۲۰۰۶) نشان می‌دهد معلمانی در مدیریت کلاس موفق می‌شوند که روابط خوبی را با دانش‌آموزان ایجاد و حفظ می‌کنند، خود-انضباطی را در آنها تشویق می‌کنند و با احترام با آنها برخورد می‌نمایند. از طرف دیگر لازم است که مسئولین و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش در زمینه‌ی تغییر نگرش و دانش معلمان نسبت به تأثیرات نامطلوب استفاده از شیوه‌های اقتدار تنبیهی در سطوح مختلف آموزشی به ویژه در مورد دانش‌آموزان پسر برنامه‌هایی را طرح و اجرا نمایند.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله: ۸۸/۲/۱۲

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۸۸/۶/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۱۱/۲۰

References

منابع

- اسلامبولچی، مقدم (۱۳۷۰). بررسی علل ناسازگاری نزد دانش‌آموزان دوره ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تهران.
- بازرگان، زهرا، صادقی، ناهید، لواسانی، مسعود (۱۳۸۲). خشونت بدنی در مدرسه و راهکارهای پیشگیری و کاهش آن، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲(۶)، ۳۰-۱۳.
- بیلر، رابرت (۱۳۷۱). کاربرد روانشناسی در آموزش، ترجمه پروین کدیور، (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۴) تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- پیمان، نوشین (۱۳۷۱). بررسی مشخصات فردی، خانوادگی، اجتماعی دانش‌آموزانی که از دیدگاه آموزگاران شان در دبستان‌های ابتدایی شهر مشهد دارای اختلالات رفتاری می‌باشند، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- حسینی، غلامرضا (۱۳۷۹). میزان و علل ناهنجاری‌های اجتماعی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و روش‌های مقابله با آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده.
- دل‌پیشه، اسماعیل (۱۳۸۶). بهداشت مدارس، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- رشیدی، علیرضا (۱۳۷۳). بررسی عوامل مؤثر در بهبود مسائل انضباطی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی شهر کرمانشاه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تربیت معلم.
- صباغیان، زهرا (۱۳۸۰). مدیریت کارآمد در کلاس درس (راهنمای معلمان و مدرسان)، نوشته کولین جی اسمیت و رابرت لاسلت، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- صبحی، فرحناز (۱۳۷۰). بررسی عوامل مؤثر بر بی‌انضباطی دانش‌آموزان مدارس متوسطه دخترانه شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی چاپ نشده دانشگاه تهران.
- ضیائی، پروین؛ حاتمی‌زاده، نیکتا؛ واقمی، روشنگر و دولت‌آبادی، شیوا (۱۳۸۰). بررسی میزان شیوع مصرف سیگار و سن کشیدن اولین سیگار در دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۷۷-۱۳۷۸. مجله حکیم، ۴ (۲)، ۸۴-۷۸.

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
سال پنجم شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۹
-

- غلامی، رحیم (۱۳۷۹). بررسی سبک‌های مدیریت کلاس از دیدگاه معلمان و رابطه آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی شهرستان خرم‌آباد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تربیت معلم.
- فونتانو، دیوید (۱۳۸۲). کنترل کلاس درس، ترجمه حمزه ساده، (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۷)، تهران: نشر رشد.
- کالاهان، جی.اف و کلارک، ال.اچ. (۱۳۷۰). آموزش در دوره متوسطه، (ترجمه جواد طهوریان)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- متقی، شکوفه (۱۳۸۱). بررسی تأثیر تجربه آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر اختلالات رفتاری و کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه الزهرا.
- هرگنهان، بی، آر و السون، متیو، اچ. (۱۳۸۲). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی‌اکبر سیف، (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۱)، تهران: نشر دوران.
- هویدا، زهرا (۱۳۶۹). بررسی عوامل مؤثر در انضباط دانش‌آموزان از نظر مدیران و معلمان دبیرستان‌های اصفهان سال تحصیلی ۱۳۶۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تهران.
- یوسفی، فایق؛ عرفانی، نصراله؛ خیرآبادی، غلامرضا و قانعی، حسین (۱۳۷۹). بررسی شیوع اختلال‌های سلوک و نافرمانی در دانش‌آموزان راهنمایی استان کردستان، *مجله اندیشه رفتار*، ۶ (۳ و ۲)، ۴۸-۵۴.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, USA: Prentice-Hall.
- Bergin, C., & Bergin, D.A., (1999). Classroom Discipline That Promotes Self-control, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, (2), 189-206 .
- Borich, G.D., & Tombari, M.L. (1995). *Educational Psychology*, Harper Collins College Publishers.

- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-efficacy in Classroom Management, *Teaching and Teacher Education*, 16, (2), 239-253.
- 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.
- Eamon, M.K., & Altschuler, S.J. (2004). Can We Predict Disruptive School Behavior? *Children & Schools*, 26, 23-37.
- Fields, B.A. (1986). The Nature and Incidence of Classroom Behaviour Problems and Their Remediation through Preventive Management. *Behaviour Change*, 3(1), 53-57.
- French, J., & Raven, B. (1960). *The Bases for Social Power*, New York: Harper & Row.
- 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.
- Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems* (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Kiesner, J., & Kerr, M. (2004). Families, Peers, and Contexts as Multiple Determinants of Adolescent Problem Behavior, *Journal of Adolescence*, 27: 493-495.
- Kuzsman, F.L., & Schnall, H. (1987). Managing Teachers' Stress: Improving Discipline, *The Canadian School Executive* 6, 3-10.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y.J., & Qui, X. (2008). Students' Reaction to Classroom Discipline in Australia, Israel, and China, *Teaching and Teacher Education*, 24, 715-724.
- Lowenstein, L. (1991). Teacher Stress Leading to Burnout: Its Prevention and Cure, *Education Today*, 41(2), 12-16.

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
▶ سال پنجم شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۹
-

- Mokhele, P.R. (2006). The Teacher-learner Relationship in the Management of Discipline in Public High Schools, *Africa Education Review*, 3(1&2), 148-159.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009) Complementary Roles of Care and Behavioral Control in Classroom Management: The Self-determination Theory Perspective, *Contemporary Educational Psychology*, 34, 185-194.
- Safran, S.P. (1990). Predictors of Teachers' Perceived Self-competence in Classroom Management, *Psychology in the Schools*, 27, 148-155.
- Sampson, R.J., & Laub, J. H. (1992). Crime and Deviance in the Life Course. *Annual Review of Sociology*, 18, 63-84.
- Santrock, J.W. (2006). *Educational Psychology*, McGraw-Hill, Higher Education.
- Savage, T.V. (1991). *Discipline for Self- control*, New Jersey: Prentice Hall.
- Schwartz, W., (2001). School Practices for Equitable Discipline of African American Students, *ERIC Digest Number 166*: ERIC Clearinghouse on Urban Education NewYork NY.
- Tauber, T.R. (2007). *Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice*. United States: Greenwood Publishing Group
- Woolfolk, A.E., (2004). *Educational Psychology*: Boston: Allyn & Bacon.