



A Phenomenological Study of Students' Perception of Teachers' Reaction to Their Misbehavior in the Classroom

H. Rezaie¹, A. Dastbaz²

¹. MA student, department of counselling, faculty of psychology and educational sciences, Allemeh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding author), 0009000402638072

². Assistant professor, department of human sciences and social sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran, 0000000274025820

ABSTRACT

Understanding the different reactions of teachers to students' misbehavior has always been a topic of discussion among educational environment experts. However, the lack of research in the field of teachers' reactions to this misbehavior from the students' perspective was evident in domestic and foreign studies. Therefore, the present study aimed to investigate students' perception of teachers' reaction to their misbehavior in the classroom with a qualitative method and a phenomenological approach with 15 first-year high school students in Kermanshah province in the academic year 1403-1404 using purposive sampling. The data collection tool was a semi-structured interview, and Clark and Brown's content analysis was used to analyze the information obtained. In order to ensure the reliability of the information obtained, the management methods used by the interviewees, non-directional case analysis, and long-term observation and contact in the educational environment were used. For verification, a presupposition-recording sheet was used. Based on the interviews, two main codes of strict and gentle strategies were obtained. Strict strategies included informing parents and administrators, corporal punishment, and gentle strategies included conversational responses, classroom conflict, and negative grades. The results showed that teachers could take steps to reduce student misbehavior by communicating well and engaging students in classroom activities and their perception of justice.

Keywords:

. Educational environments
. Misbehavior
. Perception
. Students
. Teachers

Authors:

1. hamedrezaeeatu@gmail.com
2. anvardastbaz@uok.ac.ir

Citation (APA): Rezaie. H, Dastbaz. A. (2024). A Phenomenological Study of Students' Perceptions of Teachers' Reactions to Their Misbehavior in the Classroom. *The Journal of Teacher's Professional Development*, 9(4), 21-50.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17661.1786> 

Received: 2024/11/25

Revised: 2024/12/21

Accepted: 2025/02/10

Published online: 2024/12/21



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article

[/https://tpdevelopment.cfu.ac.ir](https://tpdevelopment.cfu.ac.ir)



فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۱۹

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰



مطالعه پدیدارشناسی ادراک دانش‌آموزان از واکنش معلمان در مواجهه با سوء رفتارشان

در کلاس

حامد رضائی^{۱*}، انور دست‌باز^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، ۰۰۰۹۰۰۰۴۰۲۶۳۸۰۷۲

۲. استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران، ۰۰۰۰۰۰۰۲۷۴۰۲۵۸۲۰

چکیده

پیشینه و اهداف: شناخت واکنش‌های متفاوت معلمان به سوء رفتارهای دانش‌آموزان همواره مورد بحث متخصصان محیط‌های آموزشی بوده است. با این حال کمبود پژوهش در حیطه واکنش‌های معلمان به این بدرفتاری‌ها از دیدگان دانش‌آموزان در پژوهش‌های داخلی و خارجی نمایان بود؛ لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی ادراک دانش‌آموزان از واکنش‌های معلمان نسبت به بدرفتاری‌شان در کلاس انجام شده است. روش‌شناسی: این پژوهش با شیوه کیفی و رویکرد پدیدارشناسی با ۱۵ دانش‌آموز متوسطه اول استان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ با استفاده از نمونه‌گیری هدف‌مند انجام شد. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختارمند بود و از تحلیل مضمون کلارک و براون در جهت تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده استفاده شد. جهت اعتمادپذیری اطلاعات به‌دست‌آمده، از روش‌های مدیریت از سوی مصاحبه‌شوندگان، تحلیل مورد ناهم‌سو و مشاهده و تماس طولانی در محیط آموزشی و جهت تاییدپذیری، از برگه ثبت پیش‌فرض‌ها استفاده شد. بر مبنای مصاحبه‌ها دو کد اصلی راهبردهای سخت‌گیرانه و ملایم به دست آمد. راهبردهای سخت‌گیرانه شامل اطلاع به والدین و مدیران، تنبیه بدنی و راهبردهای ملایم، شامل واکنش‌های گفت‌وگو، درگیری کلاسی و نمره منفی بود. نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد معلمان می‌توانند با ارتباط حسنه و درگیری دانش‌آموزان با فعالیت‌های کلاسی و درک عدالت از سوی آن‌ها، در جهت کاهش بدرفتاری دانش‌آموزان قدم بردارند.

واژه‌های کلیدی:

• بدرفتاری
• ادراک
• دانش‌آموزان
• معلمان
• محیط‌های آموزشی

نویسندگان:

1. hamedrezaeeatu@gmail.com

2. anvardastbaz@uok.ac.ir

استناد به این مقاله: رضائی، حامد و دست‌باز، انور. (۱۴۰۳). مطالعه پدیدارشناسی ادراک دانش‌آموزان از واکنش معلمان در مواجهه با سوء رفتارشان در کلاس. *توسعه حرفه‌ای معلم*. ۹(۴). ۲۱-۵۰.

DOI:10.48310/tpd.2025.17661.1786

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۰/۰۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۱۰/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۲۲



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

مقدمه

مدرسه برای دانش‌آموزان مکانی است که بعد از خانواده، بیشترین زمان خود را در آن سپری می‌کنند. این نهاد مسئول تربیت دانش‌آموزان است (لاری و همکاران، ۱۴۰۲). یکی از مهم‌ترین عناصر مدرسه، معلمان هستند که از ارکان اصلی آموزش و پرورش می‌باشند (رضایی، سلیمی و کلانتر، ۱۴۰۲). نقش معلمان در مدرسه از سایر افراد مهم‌تر است زیرا واکنش‌ها و رفتارهای آن‌ها تعیین‌کننده جو کلاس و رفتارهای دانش‌آموزان می‌باشد (فلاح و همکاران، ۱۴۰۲). گفتمان معلمان و واکنش‌های آن‌ها تأثیر زیادی بر انگیزه دانش‌آموزان دارد زیرا برخی معلمان با درگیر کردن دانش‌آموزان و دادن مسئولیت‌های کلاسی تلاش می‌کنند تا هویت مثبتی به آن‌ها بدهند. این دانش‌آموزان برای داشتن ارتباط بهتر با معلمان تلاش می‌کنند، بنابراین درگیری تحصیلی و انگیزه بالاتری کسب می‌کنند (ملفت، تقوایی‌نیا و ایول، ۱۳۹۸). رابطه معلم با دانش‌آموز یک ارتباط دوجانبه و پویاست که می‌تواند باعث تغییر دانش‌آموزان شود (لاری و همکاران، ۱۴۰۲). این ارتباط معلم-دانش‌آموز زمین حاصل‌خیزی جهت دستیابی به پیامدهای رضایت‌بخش دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است (دونگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ جادون و همکاران^۲، ۲۰۲۲).

رابطه معلم-یادگیرنده و بار هیجانی آن بر تغییر نگرش و آینده دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد (سابول و پیاندا، ۲۰۱۲) زیرا رابطه مثبت معلم-دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی (ملفت، تقوایی‌نیا و ایول، ۱۳۹۸)، خودکارآمدی و درک شایستگی بالا از خود (حجازی، نجفی و لواسانی، ۱۳۹۴)، انگیزش مثبت تحصیلی (فلاح و همکاران، ۱۴۰۲) و عدم تحصیل‌گریزی (اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹) دانش‌آموزان تأثیر دارد. اما گاهی اوقات برخی دانش‌آموزان در فرایند کلاس اختلال ایجاد می‌کنند و با بدرفتاری باعث اختلال در فرایند یادگیری و استرس بالا در معلمان می‌شوند (دست‌باز و رضایی، ۱۴۰۳). رفتار نادرست دانش‌آموزان در کلاس درس را می‌توان به‌عنوان هر عمل یا تعاملی که دانش‌آموزان انجام داده و محیط یادگیری را مختل می‌کنند، تعریف کرد (جانسون و همکاران، ۲۰۱۷). بدرفتاری دانش‌آموزان شامل نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه، بی‌احترامی، عدم مشارکت، مشارکت مشکل‌زا و بی‌نظمانه در کلاس و اختلال عمومی در میان دیگران است (کروم و مور^۳، ۲۰۰۳؛ جانسون و همکاران، ۲۰۱۷). در زندگی روزمره مدرسه، معلمان با طیف گسترده‌ای از سوءرفتار دانش‌آموزان روبه‌رو می‌شوند (کلینا^۴ و همکاران، ۲۰۰۶). معلمان در برابر این بدرفتاری‌ها دچار هیجانات منفی بالا و فرسودگی کاری می‌شوند (چانگ و تاکسر^۵، ۲۰۲۱) و بستگی به نوع تنظیم هیجان‌شان به رفتارهای دانش‌آموزان واکنش نشان می‌دهند (رضایی، سلیمی و کلانتر،

¹ Dong

² Jadoon et al

³ Croom & Moore

⁴ Kulinna

⁵ Chang & Taxer

(۱۴۰۲) که استفاده از استراتژی‌هایی مانند سرکوب می‌تواند باعث واکنش تنبیه به بدرفتاری‌ها شود و برخی واکنش‌های دیگر باعث ادراک و رفتار متفاوت در دانش‌آموزان می‌شود.

ادراک دانش‌آموزان شامل برداشت ذهنی از یک رویداد بیرونی است (هاویک و ویسترگارد^۱، ۲۰۲۰). ادراک دانش‌آموزان از کلاس و جوّ مدرسه بسیار مهم است (تاپا^۲ و همکاران، ۲۰۱۳) زیرا این درک بر رفتار و هیجانات‌شان تأثیر می‌گذارد. یکی از مهم‌ترین آن‌ها درک ناعدالتی از واکنش‌های معلم در کلاس است. درک بی‌عدالتی تأثیر زیادی بر زندگی دانش‌آموزان دارد، هم در مدرسه به‌عنوان مثال، بر خودپنداره تحصیلی، انگیزه و دستاوردهای دانش‌آموزان (پیتز و همکاران، ۲۰۱۲) و بیرون از آن دارد (پریچ و ایرهارت-مادپسی^۳، ۲۰۱۸).

در محیط یادگیری که عدالت‌محور باشد و دانش‌آموزان رفتارهای معلمان را مبتنی بر عدالت و به طور کلی حمایت‌کننده ارزیابی کنند، دانش‌آموزان اشتیاق بیشتری برای انجام تکالیف درسی و رشد و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند (اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹). دانش‌آموزان اغلب احساس می‌کنند که معلمان‌شان با آن‌ها ناعادلانه رفتار می‌کنند. سوءرفتار دانش‌آموزان ممکن است باعث نتایج منفی شدید مانند فضای منفی کلاس درس (پیتز و دالبرت^۴، ۲۰۱۰) یا رابطه پرتنش بین اکثر دانش‌آموزان با معلمان شود (آنگیس و رنسر^۵، ۲۰۰۸؛ رکلیف^۶، ۲۰۱۰).

یک رابطه پرتنش معلم-دانش‌آموز منجر به وقوع رفتارهای مشکل‌آفرین بیشتر دانش‌آموزان در کلاس درس می‌شود (ایرتسواج و والند^۷، ۲۰۰۷). در عوض مطالعات نشان می‌دهند که رابطه معلم-دانش‌آموز در بهبود رفتار دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد (اولیور و آرچامبولت، ۲۰۱۷؛ ام سی گریس و وان برگان، ۲۰۱۹؛ ایلهم و همکاران، ۲۰۱۹). برعکس درک ناعادلانه، دانش‌آموزان اگر تعاملات کلاسی را با کیفیت بالا ادراک کنند، بیشتر درگیر فعالیت‌های کلاسی می‌شوند (هاویک و ویسترگارد، ۲۰۲۰) بیشتر به مطالب معلم توجه می‌کنند، بیشتر در فعالیت‌های کلاسی تلاش می‌کنند و علاقه و انگیزه‌ای برای یادگیری نشان می‌دهند (فردریکسون و همکاران^۸، ۲۰۰۴).

علاوه‌براین، آن‌ها ایده‌های خود را به اشتراک می‌گذارند، سؤال می‌پرسند و سرنخ‌های یکدیگر را دنبال می‌کنند. در کلاس‌هایی که دانش‌آموزان درگیر هستند، معلمان می‌توانند به وضوح بفهمند که دانش‌آموزان چه چیزی را می‌فهمند و کدام مفاهیم و موضوعات نیاز به توضیح بیشتر و بحث عمیق‌تر دارند. دانش‌آموزان درگیر که به صورت گروهی کار می‌کنند به بحث و گفت‌وگو ادامه

¹ Havik & Westergård

² Thapa

³ Pretsch & Ehrhardt-Madapathi

⁴ Peter & Dalbert

⁵ Avtgis & Rancer

⁶ Ratclif

⁷ Ertesvåg & Vaaland

⁸ Fredricks et al

می‌دهند، از یکدیگر و معلمان‌شان سؤال می‌پرسند، به صورت انتقادی به یکدیگر گوش می‌دهند و با مثال‌هایی از زندگی خود و دانش قبلی بحث می‌کنند. کلاس‌هایی که بیشتر دانش‌آموزان به طور فعال در آن مشغول هستند، انرژی بیشتری دارند و دانش‌آموزان، انرژی بیشتری به هم‌سالان و معلمان خود می‌دهند (فورر، اسکینر و پیتزر، ۲۰۱۴). دانش‌آموزان دبیرستانی که سطوح بالاتری از درگیری دانش‌آموزان با فعالیت کلاسی را گزارش می‌کنند، ۷۵ درصد بیشتر از دانش‌آموزانی که مشارکت کمتری دارند، نمرات بالاتری کسب می‌کنند و منظم‌تر به مدرسه می‌روند (کلیم و کونل^۱، ۲۰۰۴). این به نوبه خود باعث «درگیر شدن دانش‌آموز در زندگی مدرسه» می‌شود (یازی مینتز^۲، ۲۰۰۷)، که برای دستیابی به نتایج تحصیلی مثبت و جلوگیری از ترک تحصیل، ضروری است (جانسون و همکاران، ۲۰۰۸).

اکثر مطالعات به ادراک معلمان از رفتار دانش‌آموزان پرداخته‌اند؛ مثل سان و شیک^۳ (۲۰۱۲): گلوک و کلین^۴، ۲۰۲۲: کراوشاو^۵، ۲۰۱۵) اما مطالعات کمی به ادراک دانش‌آموزان از رفتار معلم پرداخته‌اند. ضمناً مطالعات داخلی که به درک دانش‌آموزان پرداخته‌اند، بیشتر در حیطه درگیری تحصیلی (اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹: ملتفت، تقوایی‌نیا و ایول، ۱۳۹۸) و انگیزش تحصیلی (فلاح و همکاران، ۱۴۰۲) بوده‌اند در صورتی که ادراک از واکنش‌های معلمان به بدرفتاری و تأثیر این واکنش‌ها بر بدرفتاری دانش‌آموزان بررسی نشده است (هرچند حتی این تحقیقات مورد اشاره بالا از نوع تحقیقات کمی و بیشتر همبستگی و رگرسیونی بوده‌اند). تحقیق درباره ادراکات دانش‌آموزان بویژه درخصوص مدیریت کلاس و واکنش‌های معلمان، حوزه جدیدی از پژوهش‌ها است (سرگیننت، ۲۰۱۲: اسپیلت، ۲۰۱۰: کومن و مانتریکوپولوس^۶، ۲۰۱۰). در تحقیق کیفی توسط مومنی و همکاران (۱۳۹۷) گزارش شد، دانش‌آموزان ۹ ویژگی معلم حمایت‌کننده را بیان کردند که مهم‌ترین آن، توانمندی رابطه صمیمانه با دانش‌آموزان بود. یافته‌های این تحقیق ادعا کرد که معلم خوب، از نگاه دانش‌آموزان، از روش‌های تقویتی و تنبیه استفاده می‌کند در صورتی که وولفالک و وینستین^۷ (۲۰۰۶) ادعا کردند که تنبیه و روش‌های اجباری معلمان، هیچ تأثیری بر دانش‌آموزان ندارد و سیاست‌های خشن معلم، مانع سوءرفتار دانش‌آموزان نمی‌شود (وای^۸، ۲۰۱۱). کارخانه و همکاران (۱۴۰۱) در یک پژوهش همبستگی در مدارس ابتدایی مبتنی بر دیدگاه دانش‌آموزان ادعا شد که پرخاش‌گری مربی به‌عنوان رایج‌ترین استراتژی انضباطی و پس از آن تنبیه، گفت‌وگو، روش‌های

¹ Klem & Connell

² Yazzie-Mintz

³ Sun & Shek

⁴ Glock & Kleen

⁵ Crawshaw

⁶ Koomen, & Mantzicopoulos

⁷ Woolfolk Hoy & Weinstein

⁸ Way

تقویتی و تصمیم مشارکتی بود. نتایج نشان داد که راهبردهای انضباطی معلمان، با افزایش حواس‌پرتی و رفتارمشکل‌زای دانش‌آموزان و استراتژی‌های تقویتی، با کاهش حواس‌پرتی و بدرفتاری همبستگی دارند. لویز و الیور (۲۰۱۷) گزارش دادند که رفتارهای کلاسی درک‌شده معلمان، تأثیر زیادی بر رفتار دانش‌آموزان دارد همچنین واکنش‌های معلمان می‌تواند دانش‌آموزان را به مشارکت و احساس ارزش‌مندی در کلاس (اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹)، درک خودکارآمدی و هیجانات مثبت (حجازی، نجفی و لواسانی، ۱۳۹۴) ایجاد چالش‌گری یا وابستگی بیمارگونه (آخش و همکاران، ۱۴۰۲) یا خودپنداره منفی و عدم شایستگی، در نوجوانان شود (فلاح و همکاران، ۱۴۰۲). علاوه بر این کواکوا و همکاران^۱ (۲۰۱۷) ادعا می‌کنند که درک دانش‌آموزان از تدریس و واکنش معلمان در مواجهه با بدرفتاری‌شان، نقش تعیین‌کننده‌ای در داخل و خارج از مدرسه دارد؛ بنابراین واکنش‌ها و فعالیت‌های معلم تأثیر عمیقی بر دانش‌آموزان دارد. همان‌گونه که نمایان است پژوهش در حیطه دیدگاه دانش‌آموزان درباره واکنش‌های معلمان، کم است. پژوهش‌های صورت‌گرفته هم برخی تنبیه معلم را مفید و برخی راهبرد غیرموثری گزارش داده‌اند ازطرفی نیاز به درک عمیق از دنیای پدیدارشناسی دانش‌آموزان نسبت به پدیده واکنش معلمان به بدرفتاری دانش‌آموزان حس می‌شود؛ زیرا ما اول باید پدیده‌ها را توصیف سپس به تبیین و پیش‌بینی پدیده‌ها برسیم ازطرفی هیچ تحقیقی در داخل، در حوزه کیفی، به واکنش‌های معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان نپرداخته است (با پرسش‌نامه‌های مبتنی بر تحقیقات کمی، درک عمیقی از چگونگی و فرایند ادراک دانش‌آموزان پایین شهری، از پدیده واکنش معلم، به دست نمی‌آید). همچنین انتخاب مقطع متوسطه اول به این جهت بوده که در این دوره، بدرفتاری و مشکلات اخلاقی بیش از دوره‌های دیگر است. با توجه به تضاد در تحقیقات گزارش‌شده و همچنین نمایان بودن خلأهای پژوهشی در موارد بالا و عدم انجام تحقیق مورد نظر در داخل و تفاوت سیستم آموزشی داخل با کشورهای دیگر و نیاز به توصیف عمیق از تجربه و دیدگاه پدیدارشناسی دانش‌آموزان پسر متوسطه اول، پژوهش‌گران درصدد آمدند تا به این سؤال جواب دهند که تجربه زیسته دانش‌آموزان از واکنش‌های معلمان در مواجهه با بدرفتاری‌شان در کلاس چگونه است؟

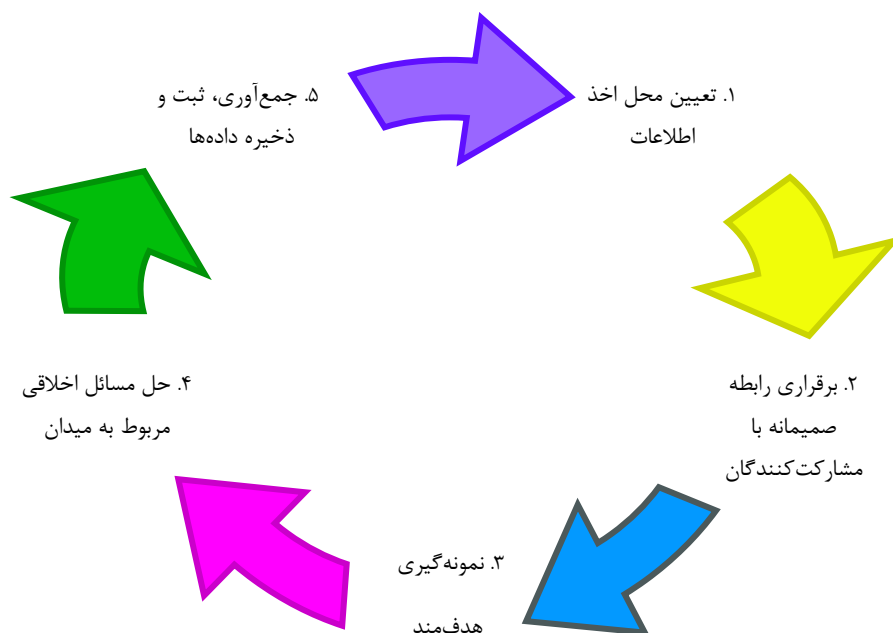
روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استراتژی پدیدارشناسی از تجربه زیسته دانش‌آموزان متوسطه اول انجام گرفت. جامعه مورد مطالعه کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه اول (پایه هشتم) کرمانشاه در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در طبقه سنی ۱۳-۱۴ سال بود. نمونه‌گیری مبتنی بر چارچوب روش پدیدارشناسی یعنی غیر احتمالی از نوع هدف‌مند بود. در نمونه‌گیری هدف‌مند، پژوهش‌گر براساس هدف تحقیق و متناسب بودن مشارکت‌کنندگان با موضوع، دست به انتخاب غیرتصادفی افرادی

¹ Kováčová et al

می‌زند که از اطلاعات زیادی در حیطه موضوع برخوردارند. در این تحقیق، با دانش‌آموزانی مصاحبه شد که رضایت آگاهانه والدین داشتند، توانایی کلامی بالا، نبودن در طیف‌های ابتدایی و انتهایی (عدم اخراجی و گوشه‌گیری بالا)، آگاهی از تجربیات و ادراکات ذهنی، میل به شرکت در پژوهش، گشودگی و میل به ارائه اطلاعات، نداشتن غیبت‌های مکرر، داشتن حداقل دوسال سابقه در مدارس با بافت و زمینه مورد نظر. پژوهش، با ۱۴ شرکت‌کننده به اشباع نسبی رسید اما پژوهش‌گر، جهت اطمینان از پدیدار متفاوت، یک مصاحبه انجام داد اما اطلاعات جدیدی به دست نیامد، بنابراین با ۱۵ شرکت‌کننده نمونه‌گیری را تمام کرد.

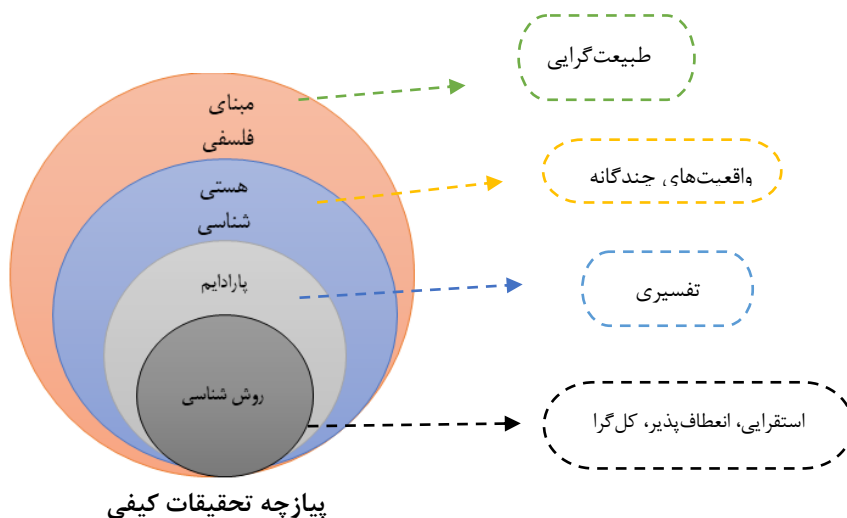
ابزار گردآوری اطلاعات سؤال پژوهشی، مصاحبه بود. از پروتکلی منظم جهت مصاحبه نیمه‌عمیق با دانش‌آموزان استفاده شد (برگرفته از Creswell, ۲۰۰۷، ص ۱۶۷) به گونه‌ای که قبل از مصاحبه، جهت افزایش روایی سؤالات و مصاحبه، یک مصاحبه آزمایشی با یکی از داوطلب‌های انتخاب‌نشده انجام شد. پیش از مصاحبه، علاوه بر برقراری رابطه حسنه، موضوع پژوهش برای دانش‌آموزان فرستاده می‌شد تا روی آن‌ها فکر کنند و هنگام مصاحبه، در مورد موضوع و سؤالات پرسیده‌شده نظر بدهند تا در صورت لزوم، اصلاحات مناسب صورت گیرد. در هنگام مصاحبه، مصاحبه‌گر سکوت می‌کرد تا مصاحبه‌شونده صحبت کند و در صورت نیاز، پژوهش‌گر از مهارت‌های مشاوره‌ای همچون انعکاس، پاسخ کوتاه و روشن‌سازی استفاده می‌کرد. از سؤالات باز استفاده می‌شد و هیچ جهتی به مصاحبه داده نمی‌شد. در پایان مصاحبه، علاوه بر اطمینان دادن در باب رازداری نسبت به گفت‌وگوی انجام‌شده، از مصاحبه‌شوندگان تقدیر و تشکر مناسب صورت می‌گرفت. جهت نمایان شدن روش پدیدارشناسی در پژوهش حاضر، هنگام مصاحبه، پس از پرسیدن هر سؤال از دانش‌آموزان، تجربه زیسته آن‌ها در حیطه مورد نظر هم جمع‌آوری می‌شد. اولین سؤال پژوهش این بود: «معلمان در برابر بدرفتاری‌های دانش‌آموزان چه اقدامی انجام می‌دهند؟» و سؤال‌های پس از آن، این بود: ۱. واکنش مورد نظر معلم‌تان چه تأثیری روی رفتارشان گذاشت؟ دیدگاه و تجربه‌هایتان را بیان کنید ۲. درک‌تان از رفتار کلاسی معلم چه بود و چه تأثیری روی رفتارشان گذاشت؟ ۳. دیدگاه و تجربه‌تان را در مورد روش‌های تنبیهی معلمان در مواجهه با رفتار مشکل‌زای دانش‌آموزان بیان کنید. ۴. پس از واکنش خاص معلم یا تنبیه‌شدن چه هیجانی در شما شکل می‌گرفت و چه تأثیری روی دیدتان نسبت به معلم می‌گذاشت؟ ۵. چه عاملی سبب این بدرفتاری‌هایتان بود، سؤالات مصاحبه براساس مقالات مشابه، درک از خواندن مقالات و کتب مرتبط، هدف و سؤال پژوهش، راهنمایی از متخصصان مدرسه و مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها به دست آمدند. تمام اطلاعات، از مصاحبه حضوری با دانش‌آموزان در مدارس جمع‌آوری شد. مصاحبه‌ها در ۲ مدرسه متوسطه اول حاشیه‌نشین با موقعیت اجتماعی-اقتصادی پایین شهر کرمانشاه صورت گرفت.



شکل (۱) فعالیت و مراحل گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر

کمترین مصاحبه ۲۸ و بیشترین مصاحبه ۴۹ دقیقه طول کشید. پژوهشگر حد امکان سعی کرد رابطه خوبی با مشارکت کنندگان برقرار کند تا آن‌ها را به عنوان همکاران پژوهشی جذب کند. این همکاری فواید زیادی داشت؛ از جمله صحبت فراوان در مورد تجربیات، کدگذاری و فهم درست مطالب درک شده توسط پژوهشگر و تمایل به شرکت در پژوهش‌های آینده. مصاحبه توسط تلفن هوشمند ضبط می‌شد و پس از اتمام مصاحبه، کلمه به کلمه مصاحبه با دانش‌آموزان تایپ می‌شد. پژوهشگران پس از هر مصاحبه، اطلاعات را نوشته و سپس آن را کدگذاری کرده و دوباره به میدان مطالعاتی برمی‌گشت (حرکت رفت و برگشتی). از هیچ نرم‌افزار یا هوش مصنوعی جهت کدگذاری استفاده نشد. اطلاعات، در بازه زمانی ۴ ماهه، علاوه بر جمع‌آوری، ثبت و ارزشیابی شدند. اصول حرفه‌ای اخلاق در پژوهش رعایت شد. از رویکرد کیفی لینکلن و گوبا جهت اعتبارپذیری اطلاعات به دست آمده از: ۱. روش‌های مدیریت از سوی مصاحبه‌شوندگان ۲. مشاهده و تماس طولانی در محیط آموزشی ۳. مشورت و تبادل نظر با چند معلم با سابقه بالا، استفاده شد. همچنین از تحلیل مورد ناهم‌سو جهت فزونی اعتبارپذیری اطلاعات به دست آمده، استفاده شد به گونه‌ای که دانش‌آموزی که خواهان تنبیه معلمان بود و تنبیه او را برای مدیریت کلاس ضروری می‌دانست، تحلیل شد. جهت برآورده کردن ملاک انتقال‌پذیری، هر دو پژوهشگر، کدگذاری جداگانه‌ای انجام دادند که شباهت کدگذاری بالا بود سپس از یک دانشجوی کارشناسی ارشد گرایش مدرسه که متخصص تحلیل کیفی بود، به عنوان مشاور بیرونی استفاده شد؛ همچنین از توصیف جزئیات و

مرحله به مرحله پژوهش در میدان استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها، مبتنی بر روش تحلیل مضمون براون و کلارک صورت گرفت که شامل ۶ مرحله آشنایی با داده‌های به‌دست‌آمده، ایجاد کدهای اولیه، شناسایی تم‌های (مضمون‌های) اصلی، اصلاح و توسعه تم‌ها، تعریف تم‌ها و گزارش نهایی از داده‌ها می‌باشد (Clarke & Braun, 2013). در هنگام کدگذاری، پژوهش‌گران مراقب تأثیرات ذهنی خود بودند بنابراین از برگه‌های ثبت پیش‌فرض‌ها استفاده شد. همچنین این پژوهش همچون سایر پژوهش‌های کیفی، تحلیل و کدگذاری در هنگام گردآوری داده‌ها صورت می‌گرفت.



یافته‌ها

پژوهش حاضر با هدف شناسایی دنیای پدیدارشناسی دانش‌آموزان نسبت به واکنش‌های معلمان در مواجهه با بدرفتاری‌شان در کلاس انجام شد. مصاحبه‌شوندگان ۱۵ دانش‌آموز متوسطه اول در پایه هشتم در طبقه سنی بین ۱۳ تا ۱۴ ساله در دو مدرسه حاشیه‌نشین شهر کرمانشاه بودند. پس از تایپ مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها، یافته‌ها از واکنش‌های معلمان به بدرفتاری دانش‌آموزان و اشاره دانش‌آموزان به علل بدرفتاری‌شان، به دست آمد. بنابراین ابتدا شرح کوتاهی از علل بدرفتاری دانش‌آموزان از دیدگان خودشان، سپس واکنش‌های متفاوت معلمان در جدول ۱ آورده می‌شود. دانش‌آموزان، علل بدرفتاری‌شان را در درجه اول، هم‌کلاسی‌ها سپس معلمان و در آخر، خودشان معرفی کردند.

هم‌کلاسی‌ها: از دیدگاه دانش‌آموزان، هم‌کلاسی‌ها بخصوص دانش‌آموزان بغل‌دستی و هم‌نیمکتی، بیشترین عامل بدرفتاری‌شان در کلاس درس است. این مضمون شامل تشویق به بدرفتاری، بغل‌دستی‌ها و سندروم محبوبیت است. نمونه‌هایی از مقوله تشویق به بدرفتاری که در مصاحبه دانش‌آموزان ۸، ۹، ۱۳ بیان شده عبارتند از: « علت بدرفتاریم بیشتر مواقع هم‌کلاسی‌ها

بودند مثلاً منو سپر کردن و گفتن این حرف بد رو به معلم یزن و منم زدم» «بغل دستی مو می بینم تشویق میشم که درباره مثلاً فوتبال دیشب حرف بزنیم». در حیطه مضمون بغل دستی، دانش آموزان علت بدرفتاری شان را بغل دستی هایشان می دانستند مثلاً مصاحبه شونده ۶ گفت «بغل دستیم زیاد شوخی می کنه و حواس مو از درس پرت می کنه تا منم شوخی کنم» مصاحبه شونده ۱۰ بیان کرد «بغل دستیم که شروع به شلوغی و حرف زدن می کنه منم شروع می کنم و از کلاس و محتوای بی خیال می شم». سندورم محبوبیت، محرک بدرفتاری کمتر شناخته شده ای است که توسط پژوهشگران داخلی و خارجی بسیار کمتر مورد توجه قرار گرفته است اما در پژوهش حاضر، عاملی برجسته در محرک انجام رفتارهای مشکل آفرین بود. دانش آموزان ۷ و ۱۴ در حیطه به وجود آمدن قدرت محبوبیت گفتند «کلاً بدرفتاری، جذابیت داره چون باعث میشه بین هم کلاسی ها قلدرتر و قدرتمندتر به نظر بیای» «باعث تسلط میشه مثلاً اگه اینجا از پس معلم بریای، برای فوتبال و حیاط و بقیه جاها بقیه ازت حساب می برن». درخصوص به دست آمدن توجه در باب محبوبیت، بیشتر مصاحبه شونده ۷ گفت «یه جورایی با این بدرفتاری ها خودتو نشون میدی» مصاحبه شونده ۸ بیان کرد «خوبی بدرفتاری اینه که بین هم کلاسی ها تو چشم تر و باارزش تر میشی» شرکت کننده ۱۵ «مزیت بدرفتاری تو چشم بودن و آدم حسابت کردنه، سن ما هم این چیزارو دوست دارن».

معلمان: یکی از عواملی که دانش آموزان محرک بدرفتاری شان می دانستند، مدیریت کلاس و رفتارهای معلم بود؛ این مضمون شامل رفتارهای معلمان مثل تنبیه، بدرفتاری خود معلم، عدم درگیری تحصیلی و تدریس ضعیف بود. درخصوص تنبیه مصاحبه شندگان ۱۲ و ۸ بیان کردند «رفتارهایی مثل خشونت و زدن، منو تحریک می کنه که سرکلاس بی نظمی بیشتری بکنم تا اینجوری رفتار معلم رو تلافی کنم» «با رفتارهای خشن معلم، ما فقط عمدی تر بی نظمی می کنیم». درخصوص مؤلفه بدرفتاری معلم، شرکت کنندگان ۶ و ۸ بیان کردند «علت بدرفتاریم معلمه چون بدرفتار می کنه. بخاطر همین منم لج می فتم و بدتر میشم» «معلم فحش میده و لقب بد بهمون میده مثلاً بهمون میگه بزغاله». شرکت کنندگان ۵ و ۷ درباره مضمون عدم درگیری تحصیلی گفتند «وقتی معلم خیلی زمان خالی در اختیارمون میذاره، کنجکاویم بیشتر میشه که یه کاری بکنم اما معلم هایی که وقت خالی کمتری برامون میذارن دیگه وقت بدرفتاری کردن نداریم» «معلم مدام با گوشی بازی می کنه و درس نمیده، طبیعیه که شلوغ کنیم» در این باره هم مصاحبه شونده ۱۱ بیان کرد «آقای فلانی میاد سرکلاس و میگه شیفت صبح هم کار کردم بعد دو تا میز میذاره تا بخوابه. به نظرم طبیعیه که ما بی نظمی بکنیم» مصاحبه شونده ۱۰ در مورد تدریس بد معلم گفت «معلم ریاضی مون جووری درس میده انگار ما لیسانس ریاضی داریم، این باعث میشه خسته بشیم و بخوایم که کلاس رو به هم بریزیم». مشارکت کننده ۱۲ گزارش داد «معلم مطالعات اجتماعی جووری درس میده که فکر می کنم که کتاب مطالعات اجتماعی از شیمی سخت تره. یه جووری برامون سختش

کرده که اصلاً به درسش گوش نمی‌دیم و الکی وانمود می‌کنیم که داریم یاد می‌گیریم». مصاحبه‌شونده ۱۱ گفت «علت اکثر بدرفتاری‌ها خستگی و کسلی کلاس بعضی معلمات». مشکلات شخصی: سومین عامل بدرفتاری شناخته‌شده توسط دانش‌آموزان، مسائل و مشکلات شخصیتی خودشان بود، یعنی آن‌ها عوامل درونی و شخصیتی خودشان مثل کنجکاوی زیاد، بی‌قراری و پرحرف بودن ذاتی‌شان را عامل بدرفتاری‌شان می‌دانستند. درخصوص بی‌قراری مصاحبه‌شونده ۱۵ گفت «علت بدرفتاریم بیشتر به خودم برمی‌گردد مثلاً گاهی بی‌قرارم و از درون، زیاد توی خودمم» و مصاحبه‌شونده ۱۳ گزارش داد «علت بدرفتاریم اول خودمم چون مدام حوصله‌ام سر میره». شرکت‌کننده ۵ درخصوص کنجکاوی گفت «آدم کنجکاوی‌ام و گاهی همین کنجکاوی زیاد باعث میشه بازی گوشی کنم». شرکت‌کننده ۷ بیان کرد «گاهی شیطنتهای شخصی خودم علت رفتارهای بد منه» مصاحبه‌شونده ۱۱ گفت «گاهی یه موضوعی به‌خاطر کنجکاوی زیاد همش توی ذهن‌مه، این باعث میشه با بچه‌ها حتی موقع تدریس معلم حرف بزنم» شرکت‌کننده ۱۵ بیان کرد «دست خودم نیست، زیاد حرف می‌زنم. زیاد حرف زدن رو دوس دارم». معلمان معمولاً برای مدیریت کلاس درس و عدم اختلال دانش‌آموزان بدرفتار، معمولاً به بدرفتاری‌های دانش‌آموزان واکنش نشان می‌دهند. دانش‌آموزان ادراک متفاوتی از واکنش‌های مختلف معلمان دارند. طبق مصاحبه‌ها دو واکنش اصلی معلمان، راهبردهای سخت‌گیرانه و ملایم بود. راهبردهای سخت‌گیرانه شامل تنبیه بدنی و اطلاع به والدین و مدیران بود. راهبردهای ملایم شامل سه واکنش هشدار و تذکر، درگیری کلاسی و نمره منفی گذاشتن بود. هر واکنش معلم با توجه به نوع بدرفتاری، باعث درک متفاوتی در دانش‌آموزان می‌شود. در ادامه واکنش‌های معلمان در مواجهه با سوء رفتار دانش‌آموزان به همراه برخی گفته‌های آنان آورده می‌شود.

جدول (۱) مضامین به‌دست آمده از واکنش‌های معلمان به بدرفتاری دانش‌آموزان

کدهای اصلی	کدهای فرعی	کدهای اولیه
	درگیری کلاسی	رابطه حسنه حمایت آموزشی مسئولیت‌پذیری کنجکاوی
راهبردهای ملایم	گفت‌وگو	هشدار و تذکر نظارت و پیگیری عدم بازدارندگی
	نمره منفی	عدم آسیب روانی بازدارندگی درسی-رفتاری نسبی دوری روانی تحریک کم

هیجانان منفی	
تحقیر	
ناعدالتی	
افت تحصیلی	تنبیه بدنی
سرکوب خشم	
نشخوار فکری	راهبردهای سخت‌گیرانه
دید منفی	
ارجاع	
محرومیت	اطلاع به والدین و مدیران
اصلاح موقعیت	

سؤال: تجربه زیسته دانش‌آموزان از واکنش‌های معلمان در مواجهه با بدرفتاری‌شان در کلاس چگونه است؟

واکنش درگیری کلاسی: این واکنش شامل درگیر کردن دانش‌آموزان در کارهای کلاسی و تحصیلی توسط معلم به دانش‌آموز بدرفتار است. از نظر دانش‌آموزان این بهترین واکنش معلم در مواجهه با بدرفتاری‌شان بود که شامل مقوله‌های رابطه حسنه، حمایت آموزشی، مسئولیت‌پذیری و کنجکاوی بود. مصاحبه‌شونده ۴ در باب ارتباط حسنه گفت «به‌نظرم وقتی دانش‌آموزی بدرفتاری می‌کنه بهتره معلم باهاش رابطه خوبی برقرار کنه تا دانش‌آموز تغییر کنه چون عامل تغییردهنده دانش‌آموزان، اخلاق معلمه» شرکت‌کننده ۱۲ گفت «معلم خوب، اخلاق خوبی داره، این معلم حتی اگه تو را تنبیه بدنی بکنه بازهم خوست میاد چون انگار پدرت داره برای خوبی خودت میزند. تنبیه این معلم منو ناراحت نمی‌کنه. اینا خیلی بی‌انضباطی مارو کم می‌کنه» دانش‌آموز شماره ۱۵ گزارش داد «آدم دلش نمی‌خواد محبت معلمی که اخلاق خوبی باهاش داره رو از دست بده مثل معلم ریاضی پارسالم که اوایل مهر یک‌بار بی‌نظمی کردم اما با رفتار درستش دیگه بعدش کار اذیت‌کننده‌ای نکردم». درخصوص کد کنجکاوی، دانش‌آموز ۱۴ گفت «یک‌بار سر کلاس، معلم تفکر و سبک زندگی مدام داد می‌زد و دعوا می‌کردم چون اصلاً اعصاب خودمم نداشتم بعد معلم آروم اومد بهم گفت: بیا پایین. پایین که رفتم پرسرم چیزی شده اینقدر عصبی هستی؟ بهش گفتم راستش صبحانه نخوردم. بهم گفت برو چیزی بخور و برگرد. بعدش با خودم گفتم وقتی اینجوری منو درک میکنه منم نباید سرکلاس همچین معلمی بی‌نظمی بکنم. شاید هر معلم دیگه‌ای بود اعصابش خرد می‌شد و تند برخورد می‌کرد» مصاحبه‌شونده ۸ گفت «یک‌بار منو و دوستم مدام سرکلاس حرف می‌زدیم بعد معلم اومد گفت چیزی هست که اذیت‌تون می‌کنه؟ دمای کلاس اذیت‌تون می‌کنه؟ اگه چیزی هست بهم بگین تا برطرفش کنم. وقتی این رفتار معلم رو دیدیم دوست نداشتم فکر بد بکنه و واقعاً سرکلاشش بخصوص موقع تدریس حرف نمی‌زدیم». درخصوص مسئولیت‌پذیری،

شرکت‌کننده ۵ گفت «چیزی که رفتار دانش‌آموز بدرفتار را عوض می‌کند: روحیه مثبت دادن و مسئول کردن فرد بی‌نظمه» مصاحبه‌شونده ۶ گفت «امسال اوایل مدرسه دوستم خیلی بی‌نظمی می‌کرد چون کلاً اینجوریه اما از وقتی معلم ادبیات مبصر کلاسش کرده و کارهای کلاسی مثل ماژیک آوردن از دفتر یا پخش کردن ورقه‌های امتحانی رو انجام میده اصلاً اون ادم بی‌نظم نیست» مصاحبه‌شونده ۱۴ گزارش داد «معلمایی که بهمون وظیفه و کار میدن سر کلاس‌شون کمترین بی‌نظمی هست اما بعضی معلما خیلی بی‌خیالن و سر کلاس نه درسی میدن نه تکلیفی. ما هم توی سنی هستیم که بی‌نظمی می‌کنیم نمونه‌اش معلم تفکر و سبک زندگی که همیشه کار کلاسی میده و سرکلاسش حتی بی‌نظم‌ترین بچه‌ها هم رفتارشون خوبه». درخصوص کد حمایت آموزشی، مصاحبه‌شونده ۱۳ گفت «یه دانش‌آموزی بود که انگلیسی اصلاً بلد نبود اما معلم به جای تحقیرش، از او حمایت کرد و روحیه بهش میداد. اون دانش‌آموز کم کم نوبت درس انگلیسی خیلی رشد کرد و رفتارشم خیلی بهتر شد». مصاحبه‌شونده ۶ بیان کرد «معلمی که از نظر علمی قوی‌تره، بهتر درس می‌ده و دانش‌آموز بدرفتار تحت تأثیر علم و تدریسش قرار می‌گیره» شرکت‌کننده ۱۰ بیان کرد «معلمی که خوب درس میده ما هم به درس علاقه‌مند میشیم، این باعث میشه به جای بدرفتاری، دنبال درس بریم» «معلم قرآن برامون داستان میگه، از کلمات قشنگ و خلاق استفاده می‌کنه. سر این جور کلاسی، خود دانش‌آموز یا هم کلاسی‌ها رفتار بد دانش‌آموز بدرفتار رو زیر سؤال می‌برند» کد ۱۵ گفت «آقای طهماسبی تمام عربی رو با جوک و شوخی به ما یاد داد. سرکلاش دانش‌آموزی شلوغی می‌کرد، خود دانش‌آموزا باهاش قهر می‌کردن. اینجا دیگه بدرفتاری محبوب نیست».

واکنش گفت‌وگو: واکنش گفت‌وگو در پژوهش حاضر بدین معناست که دانش‌آموزان، مرتکب رفتار ناشایستی می‌شوند سپس معلم به آن‌ها تذکر میده یا صحبت می‌کند که دوباره رفتار مورد نظر رخ ندهد. در این واکنش معلم، واریانس زیادی دیده شد، زیرا ادارک‌ها از این واکنش متفاوت بود به‌گونه‌ای که برخی دانش‌آموزان آن را عامل کاهنده بدرفتاری و برخی آن را عاملی دیدند که دانش‌آموزان از آن سوء استفاده می‌کنند. مصاحبه‌شونده ۱۴ درباره کد هشدار و تذکر، بیان کرد «بی‌نظمی کردم و معلم باهام صحبت کرد و بهش گفتم بهم فرصت مجدد بده و دیگه تکرار نخواهد شد. نمیگم دیگه اصلاً بی‌نظمی نکردم اما واقعاً بهتر شدم» شرکت‌کننده ۱۵ گفت «معلم بهتره اول تذکر بده بعد نمره کم کنه بعد تنبیه بدنی بکنه؛ اما یک معلم داریم اول تنبیه می‌کنه بعد تذکر میده بعد نمره کم می‌کنه. ما هم بدتر میشیم» مصاحبه‌شونده ۱ گفت: «یک‌بار سرکلاس فارسی به درس گوش نمی‌دادم و صحبت می‌کردم، معلم دید و بهم گفت تو با این حرف زدن داری به من و هم کلاسی‌ها بی‌احترامی می‌کنی، بعد از این حرف دیگه تا آخر سال سرکلاس این معلم صحبت نکردم. سرکلاس قرآن هم تقریباً همچین اتفاقی نیفتاد و دیگه تکرار نکردم». درخصوص کد ندامت، مصاحبه‌شونده ۶ بیان کرد «معلم، تذکر بده خود دانش‌آموز پشیمان میشه که دیگه بدرفتاری نکنه» «تذکر معلم باعث میشه دانش‌آموز از کارش پشیمان بشه». مصاحبه‌شوندگان ۴ و ۳ گفتند «معلم

به خاطر بدرفتاریم اگه تذکر بهم می داد، بهتر بود چون یاد می گرفتم که بعداً اون رفتار اشتباه رو انجام ندم». درخصوص نظارت و پیگیری، بعضی مصاحبه شونده‌گان مضامینی بیان کردند که عبارتند از: شرکت کنندگان ۲ و ۶ بیان کردند «معلمی که تذکر بده اما جدیت در کارش نباشه، دانش آموز از او سوء استفاده می کنه». شرکت کننده ۱۰ بیان کرد «معلم اگه ابهت داشته باشه بعد با اقتدارش تذکر بده، خیلی خوب میشه. این جوری دانش آموز از معلم بیشتر حساب می بره و کمتر بی نظمی می کنه» «چه بهتر اینکه دانش آموزا از معلم حساب ببرن و گاهی دانش آموزا ازش بترسن تا تذکرهاش رو جدی بگیرن». درخصوص کد عدم بازدارندگی، شرکت کننده ۶ گفت «بعضی دانش آموزان سرکلاس معلمی که فقط صحبت می کنه و برامون حرف می زنن، سوء استفاده می کنند. من خودم بوده معلم چندین بار گفته نکن اما بدتر شدم و بهتر نشدم». شرکت کننده ۱۱ گزارش داد «بعضی معلما فاز نصیحت دارن مثلاً من که بی نظمی کردم و معلم، بعدش نصیحت کرده اصلاً تأثیرگذار نبوده» «یه معلم داریم که همیشه چند دقیقه اول کلاس نصیحت می کنه اما کلاس که پیش میره بچه ها همیشه بی نظمی می کنن بعد هم با یه عصبانیت زیاد آه می کشه. ما توی سنی هستیم که گوش مون پر از نصیحت و کار تأثیرگذاری نیست».

واکنش نمره منفی: این واکنش به معنای این است که معلم، بعد از دیدن بدرفتاری دانش آموز، برای او نمره منفی بگذارد که این موضوع باعث کاهش نمرات پایانی یا مستمر دانش آموز می شود. این واکنش معلمان جزو واکنش های ملایم معلم است که ۶ دانش آموز به آن اشاره کردند. این عمل به نظر می آید تأثیر بیشتری روی دانش آموزان درس خوان و حساس به نمره داشته باشد. درخصوص کد فرعی عدم آسیب رسانی، شرکت کننده ۶ گفت «نمره منفی گذاشتن، رفتار خوبیه چون آسیبی به دانش آموز نمی زنه اما تأثیرش لحظه ای هستش». شرکت کننده ۱۳ گفت «خوبی نمره منفی اینه که لطمه شخصیتی بهت وارد نمی کنه و واقعاً اون روز به خاطر فراموش کردن معلم هم شده زیاد شلوغی نمی کنیم» «خوبی نمره منفی اینه که آسیبی نمی بینیم و جلسات بعد، ساکت تر هم می شیم». در حیطه بازدارندگی درسی-رفتاری نسبی، نظر مصاحبه شونده گان عبارت است از: شرکت کننده ۷ «من چون درس برام مهمه نمره منفی خیلی روم تأثیر داره و بدرفتاریمو قطع می کنه» شرکت کننده ۱۱ گفت «معلم بهتره اول نمره کم کنه چون نمره موقع کارنامه آمدن مشخص می شود که چه اهرم قوی است به خاطر همین از ترم بعد بچه ها این حرکت معلم رو جدی تر میگیرن و آروم تر میشن». شرکت کننده ۴ بیان کرد «نمره منفی گذاشتن، رفتار خوب و مناسب معلم هستش و خیلی مواقع باعث میشه تا تلاش کنیم دیگه بی نظمی نکنیم تا نمره منفی مان پاک بشه». شرکت کننده ۶ «بهتره معلم با دیدن رفتار بد دانش آموز براش نمره منفی بذاره بعد در طول هفته های آینده اگه ساکت شد، اون نمره منفی رو پاک کنه». درخصوص کد دوری روانی، مصاحبه شونده ۸ گفت «شلوغی رو کم نمی کنه چون فقط یک منفی گذاشته میشه. من احساس می کنم بین ما و معلم علوم مون انگار یه شکاف عاطفی هست به خاطر همین، خیلیا سر

کلاسش شلوغ» «انگار معلم خیلی سرده و نمی‌تونه شخصیت کاریزمایی داشته باشه که رفتارمون رو اصلاح کنه» مصاحبه‌شونده ۱۴ گفت «معلم اگه به جای نمره منفی یه کم روی دانش‌آموز بدرفتار نظارت کنه، و دانش‌آموز بفهمه نظارت سختی هست، بیشتر رعایت می‌کنه». درخصوص مقوله تحریک کم، شرکت‌کننده ۱ بیان کرد «با دوستانم حرف می‌زنم و معلم نمره منفی می‌ذاره. این کار روی ما تأثیر آنچنانی نداره. اما معلمایی که یه داد می‌زنن یا جدیدت بیشتری خرج میدن بخاطر ترس هم شده، سرکلاسش فعالیت درسی بیشتری داریم تا اینکه بی‌نظمی کنیم». مصاحبه‌شونده ۱۴ گفت «ما معلمایی رو دوس داریم که بی‌نظمی می‌کنیم بعدش یه جنمی از خودش نشون بده که ما یه کم بترسیم».

واکنش تنبیه بدنی: این عمل معلمان، شامل تنبیه‌های بدنی مثل زدن به گوش، سر و گردن و... در برابر دانش‌آموزان بدرفتار است. این واکنش معلمان، خود، عامل محرک بدرفتاری دانش‌آموزان گزارش شد؛ به‌عنوان مثال، مصاحبه‌شوندگان ۵، ۱، ۲، گفتند «تنبیه کاملاً اشتباه است چون ممکنه دانش‌آموز از لج معلم، باز هم اون رفتار را انجام بده یا بخواد معلم را اذیت کنه» «خیلی تشنه بودم و اجازه گرفتم برم آب بخورم اما معلم با عصبانیت و تنبیه نداشت برم، منم به‌عمدی مدام سرکلاس، زمانی که نفهمه سعی می‌کردم کلاس رو شلوغ کنم». این واکنش معلم، بخصوص اگر مدام و شدید باشد، سبب هیجانات منفی زیادی مثل کینه، خشم، تنفر و انتقام در دانش‌آموزان می‌شود، در این باره، مصاحبه‌شوندگان ۱، ۲، ۳، ۴ بیان کردند «معلم x که منو تنبیه کرد از او کینه دارم و هروقت امکانش باشه، از او انتقام می‌گیرم؛ مثلاً امکانش باشد خطی روی ماشینش می‌زنم یا از ناراحت یا مریض شدنش خوشحال می‌شم» «گاهی بعضی معلما شدت تنبیه‌شان شدیده و این باعث میشه دانش‌آموز از معلم متنفر بشه و حتی گاهی بعضی تنبیه‌ها باعث وحشت در کلاس می‌شه و این حس تنفر را عمیق‌تر می‌کنه» «یک‌بار معلمی منو زد بعد سعی کردم آبروشو بین دانش‌آموزا، معلما و مدیرا ببرم». این هیجانات منفی زمانی بیشتر می‌شود که تنبیه بدنی همراه با تحقیر و درک ناعدالتی از طرف دانش‌آموزان همراه شود. درخصوص کد فرعی تحقیر، مصاحبه‌شوندگان ۱، ۲، ۵، ۶، گفتند «معلم اگر جلوی دانش‌آموزای دیگه تنبیه کنه، کینه بیشتری به دل می‌گیرم، این از همه بدتر است و حتماً تأکید می‌کنم که حتماً دانش‌آموز به فکر اقدامات تلافی‌جویانه است». شرکت‌کننده ۱۳ گزارش داد «معلم مطالعات اجتماعی خیلی کتک می‌زنه و تحقیر می‌کنه مثلاً میگه سرتان را مثل دوتا گوسفند به هم بزنید و ما سرکلاس همچین معلمی چه کار کنیم؟». در مورد درک ناعدالتی شرکت‌کنندگان ۶ و ۹ بیان کردند «از تنبیه بدنی معلم مطالعات اجتماعی خیلی ناراحت میشم چون بی‌دلیل می‌زنه اما از معلمای دیگه ناراحت نمیشم چون اونا بی‌دلیل تنبیه نمی‌کنن. اینا رو فکر و رفتارمون تأثیر می‌ذارن». شرکت‌کننده ۱۳ گزارش داد «معلمی که بی‌دلیل تنبیه می‌کنه آدم می‌خواد بزندش چون ظلم و ناحقی میشه اما من اصلاً از تنبیه معلمی که با شناخت و دلیل تنبیه می‌کنه، مخالف نیستم». همچنین مصاحبه‌شوندگان ۱۲، ۱۱، ۱۴، ۱۵ و برخی

از مصاحبه‌شوندگان بالا به این موضوع پرداختند. درخصوص کد افت تحصیلی، مصاحبه‌شونده ۴ گفت «یک‌بار معلم مطالعات منو تنبیه کرد و بعدش کلاً از اون کلاس و درس، زده شدم» «سر کلاسش حتی نمی‌تونیم سؤال هم بپرسیم و این باعث میشه از نظر درسی چیزی یاد نگیریم». مصاحبه‌شونده ۱۳ «سرکلاسش به خاطر استرس بالا نمی‌تونم سؤالایی که می‌پرسه رو جواب بدم» «از معلم ریاضی بدمون میاد، بد هم تدریس می‌کنه و اصلاً هیچ نمی‌فهمیم از تدریسش». همچنین مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۸، ۱۵ مضامینی در این حیطه بیان کردند. شرکت‌کننده ۵ درخصوص جوّ کلاسی سرد، بیان کردند «جوّ کلاس‌های درس مطالعات سرد، کسل و بی‌حال است و هیچ دانش‌آموزی دوست نداره سرکلاس اون معلم باشه. اصلاً خیلی از دانش‌آموزان سرکلاس معلم مطالعات نمایان و غیبت می‌کنن. این رفتارهای ما واکنشی به همین کارهاست». مصاحبه‌شونده ۱ «معلم X سرکلاس میاد بچه‌ها اصلاً شور و شوق ندارند چون می‌ترسن که اگه شوخی بکنند یا رفتار دیگه، تنبیه بشن». مصاحبه‌شوندگان ۳، ۶، ۷ بیاناتی در این مورد اشاره کردند. درخصوص سرکوب خشم نسبت به معلم تنبیه‌کننده، مصاحبه‌شونده ۴ گفت «به خاطر رفتارش دوست داریم ضربه‌ای به او وارد کنیم اما نمی‌تونیم کاری بکنیم». شرکت‌کننده ۶ «دوست داریم ماشین‌شو خراب کنیم اما می‌ترسیم که بفهمه کار ماست». مصاحبه‌شونده ۸ گفت «تنبیه اگر مرا هم ساکت کند باز هم کینه به دل می‌گیرم. چیزی نمیگم اما فرصت پیش بیاد انتقام‌مو ازش می‌گیرم». همچنین مصاحبه‌شوندگان ۷ و ۱۵ به این موضوع پرداختند. درخصوص نشخوار فکری، شرکت‌کنندگان ۴ و ۱۴ با عباراتی تقریباً مشابه بیان کردند «تنبیه، باعث نوعی ترس در من شده و این باعث شده که من، معلم مطالعات اجتماعی رو ببینم ازش بترسم و حتی شبا به او فکر کنم» «در روز قبل از درس داشتن، با معلم X همش از خودم سؤال می‌پرسم که فردا منو میزنه؟ سؤال می‌پرسه؟ چه کاری انجام میده؟ نکنه تحقیرم کنه پیش بچه‌ها» مصاحبه‌شونده ۹ گفت «فکرکردن به معلم تنبیه‌کننده روح و روان آدمو خراب می‌کنه چون همش به خودم می‌گم نکنه برم پای تخته بعد معلم سؤال بپرسه و از استرس بالا، جواب ندم و بقیه دانش‌آموزا بهم بخندن». شرکت‌کننده ۶ درباره دید منفی به معلم تنبیه‌کننده بیان کرد «بعد از تنبیه خیلی اذیت میشم و تصور بدی از او دارم بخصوص اینکه بعضیاشون بعد از تنبیه خشم رو توی صورت‌شان نشان میدن و قرمز میشن». مصاحبه‌شونده ۶ گزارش داد «بدمون از معلم X میاد و هر وقت میاد سرکلاس، می‌گیم کاش زودتر بره». شرکت‌کننده ۱۵ «معلم ریاضی که تنبیه می‌کنه دید بدی نسبت بهش داریم. فکر می‌کنیم به دلایل شخصیتی و از روی لج تنبیه می‌کنه اما معلم علوم حتی اگر تنبیه کنه من اصلاً ناراحت نمیشم چون خوبی‌مونو می‌خواد و از روی لجش نیست» «معلمی که دید بد بهش داریم تنبیه‌شم ناعادلانه می‌بینیم». همچنین شرکت‌کنندگان شماره ۶، ۷، ۴، ۸، ۹ مضامین دیگری در این باره بیان کردند.

واکنش اطلاع به والدین و مدیران: این عمل معلمان شامل محرومیت دانش‌آموز از کلاس، فرستادن دانش‌آموزان به دفتر، صحبت با مدیر و معاونان و والدین در مورد بدرفتاری صورت گرفته دانش‌آموز در اتاق درس است. این واکنش معلم با وجود تندی رفتار با دانش‌آموز و ناراحتی از بیرون فرستادن از کلاس یا صحبت با والدین اما جزو واکنش‌های مؤثر بسیاری از دانش‌آموزان بود. آن‌ها این رفتار معلم را قطع‌کننده بدرفتاری دانش‌آموزان معرفی می‌کردند که پیامدهای منفی کمتری برای خود معلمان دارد. درخصوص ارجاع، گزارش‌دهنده ۲ گفت «من به‌شخصه بدونم معلمی منو به دفتر میفرسته تمام سعی من می‌کنم تا دیگه بی‌نظمی نکنم چون به دفتر بری، هم به پدرم میگن هم خود معاون آموزشی بد رفتار می‌کنه». مصاحبه‌شونده ۱ گفت «هر وقت معلمی منو دفتر می‌فرسته سریع زنگ میزنن به خانواده و بعدش برم خانه مدام بهم حرف میزنن. ترجیح میدم معلم تنبیهم کنه اما به دفتر مدیر نفرسته. این رفتار معلم، جنگ اعصاب بدی برای دانش‌آموز باقی میذاره». شرکت‌کننده ۱۲ گفت «معلم، بهتره در صورت ادامه داشتن بدرفتاری، دانش‌آموز را به دفتر بفرستند چون اگر دانش‌آموز رو تنبیه کنه، ممکنه دانش‌آموز به والدینش بگه بعد برای معلم بدبختی بشه. تازه، دانش‌آموز به دفتر بره مدیر و معاون حتی خانواده بهش فشار میارن که سرکلاس بی‌نظمی نکنه». شرکت‌کننده ۹ بیان کرد «بعضی از دانش‌آموزا از مدیر، معاون و والدین میترسن و اگه معلم به اونا بگه، به‌نظرم دیگه رفتار بد انجام نمیدن». همچنین مصاحبه‌شوندگان ۵، ۷، ۸ و ۱۴ عباراتی در این باره بیان کردند. درخصوص کد محرومیت، مصاحبه‌شونده ۱۴ گزارش داد «خوبی محروم کردن از کلاس، اینه که دانش‌آموز شلوغ رو بیرون می‌کنه و دیگه کسی نیست از اون یاد بگیره، تازه با تنبیه، ایجاد وحشت در کلاس هم نکردی». شرکت‌کننده ۹ گفت «به‌نظرم محروم کردن از کلاس، بهتر از تنبیه بدنی دانش‌آموز بدرفتار است و بی‌نظمی رو کمتر میکنه» «من دانش‌آموز شلوغی نیستم اما یک‌بار معلم ریاضی منو بیرون کرد بعد همش نگران این بودم که از درس جا موندم و فکر می‌کردم خوش به حال بچه‌ها که سرکلاس». مصاحبه‌شونده ۷ «امسال یه معاون جدید اومده که خیلی بد اخلاقه. از من تعهد گرفته که دیگه نباید سرکلاس بی‌نظمی کنم به خاطر همین، خیلی نگرانم که معلمی منو به دفتر بفرسته». در مورد اصلاح موقعیت، مصاحبه‌شونده ۱۱ گفت «معلم عربی، وسط درسش مدام بدرفتاری می‌کردیم، باهام محترمانه صحبت کرد و بهم گفت برو بیرون چون بقیه از این رفتارت یاد می‌گیرن و من بیرون رفتم و فکر می‌کنم دیگه سرکلاش نباید زیاد حرف بزنم» «با دوستم اون آخر کلاس نشسته بودیم و مشغول صحبت و گوشی‌بازی بودیم؛ بعد، معلم، دوستم که منو مشغول گوشی کرده بود رو بیرون کرد. بعد از رفتن دوستم به درس گوش دادم به جای اینکه گروه نگاه کردن به گوشی، آخر کلاس تشکیل بدیم». شرکت‌کننده ۸ گزارش داد «وقتی کلاس شلوغ میشه بعد معلم دو نفر رو به دفتر میفرسته، شرایط کاملاً عوض میشه و سکوت عمیقی توی کلاس حاکم میشه و هیچ کس حرف نمیزنه».

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف استخراج کیفی از درک دانش‌آموزان از واکنش‌های معلمان در مواجهه با بدرفتاری‌شان در کلاس درس در مدارس متوسطه اول صورت گرفت. در ابتدا شرح کوتاهی از علل بدرفتاری دانش‌آموزان از دیدگاه خودشان ارائه شده، سپس به سؤال اصلی پژوهش به صورت مفصلی پرداخته می‌شود.

دانش‌آموزان، بالاترین محرک بدرفتاری‌شان را دوستان هم‌کلاسی می‌دانستند. طبق مصاحبه‌ها دانش‌آموزان هم‌کلاسی (بخصوص دانش‌آموزانی که در نیمکت‌های نزدیک‌تر به فرد هستند) کنشی را انجام داده و آن‌ها مایلند واکنشی به آن کنش بدهند؛ این کنش می‌تواند تشویق به رفتار ناشایست علیه دانش‌آموز بغل‌دستی یا معلم باشد یا باعث پرت شدن حواس دیگر یادگیرندگان شود. در تحقیق کتران و کلینا (۲۰۰۷) گزارش شد که دانش‌آموزان برای جلب توجه هم‌کلاسی‌ها و دانش‌آموزان، به رفتارهای مشکل‌آفرین روی می‌آوردند. در تحقیق منقاری، حامدنیا و قشلائی (۱۴۰۱) گزارش شد که هم‌سالان، نقشی راهبردی و انگیزشی در رفتارهای هم‌کلاسی‌هایشان دارند و می‌تواند الگوی انگیزه رفتاری آن‌ها را شکل دهد. در تحقیق زارعی و همکاران (۱۳۹۴) داشتن هم‌کلاسی‌های بزهکار بیشترین تأثیر را بر هم‌سالان دارد و مشوق آن‌ها به انجام رفتارهای ضداجتماعی است. یافته دیگر پژوهش حاضر، موضوع سندروم محبوبیت بدرفتاری از دید دانش‌آموزان بود به این معنا که آن‌ها بدرفتاری در مدرسه را عامل محبوبیت می‌دانند. محبوبیت ذاتی بدرفتاری به‌نظر می‌آید عاملی است تقویت‌کننده که برای دانش‌آموزان، توجه، قدرت و محبوبیت در بین هم‌سالان می‌آورد. بدین ترتیب، بدرفتاری بین دانش‌آموزان و هم‌کلاسی‌ها محبوبیت، قدرت و توجه بیشتری در بسیاری از سطوح ورزشی، اجتماعی و حتی تحصیلی را برای دانش‌آموزان بدرفتار به ارمغان می‌آورد. همین محبوبیت بدرفتاری دانش‌آموزان به‌نظر می‌آید کار را برای اصلاح بدرفتاری دانش‌آموزان در مدرسه سخت می‌کند چون بدرفتاری، پیامدهای خوشایندی برای دانش‌آموزان به همراه دارد. در پژوهش کتران و همکاران (۲۰۰۹) گزارش شد بدرفتاری، باعث بهبود اجتماعی و روابط بهتر با هم‌سالان، در پژوهش فنتی و همکاران (۲۰۰۹) دانش‌آموزان بدرفتار بر تصمیم‌گیری‌های هم‌کلاسی و هم‌سالان‌شان تسلط دارند و بالاخره در پژوهش بیکر و لوثر^۱ (۲۰۰۷) گزارش شد که بدرفتاری محبوبیت بالایی برای دانش‌آموز به وجود می‌آورد. بنابراین بررسی اصطلاح سندروم محبوبیت در پژوهش حاضر، گسترده‌تر از تحقیقات خارجی بود و به درک ما از این عامل افزود.

¹ Becker & Luthar

دومین عامل بدرفتاری از دیدگاه دانش‌آموزان، معلمان گزارش شد. این عاملی است بیرونی که به کنش و واکنش‌های معلمان در اتاق درس اشاره دارد. طبق گزارش‌ها، معلمان، هنگامی که وقت خالی زیادی به دانش‌آموزان می‌دهند، دانش‌آموزان در این زمان خالی، بیشتر به رفتارهای مشکل‌آفرین روی می‌آورند بخصوص زمانی که بدرفتاری، عاملی عادی در کلاس، در این زمان خالی، تلقی می‌شود؛ این یافته، هم‌سو با پژوهش وای (۲۰۱۱) بود که گزارش شد زمانی که دانش‌آموزان، بدرفتاری را از نظر اجتماعی قابل قبول می‌دانند، بیشتر احتمال دارد که سوء رفتار داشته باشند. به تدریس نامناسب معلمان نیز به‌عنوان دیگرعامل مهم محرک بی‌نظمی اشاره شد؛ زیرا هنگامی که دانش‌آموزان، محتوای آموزشی و تدریسی معلم را نمی‌فهمند، دچار ناکامی بیشتری می‌شوند بنابراین بیشتر رفتارهای نابهنجار را انجام می‌دهند، همان‌طور که براساس مصاحبه‌ها، معلمانی که تدریس بهتری دارند و از روش‌های خلاقانه و مشارکتی استفاده می‌کنند، دانش‌آموزان، محتوای کلاس درس را یاد می‌گیرند و احساس لذت، عشق به یادگیری و احساس مسئولیت را در خود پرورش می‌دهند. در پژوهش (اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹) گزارش شد که معلمان با ایجاد شرایط تحصیلی حمایتی و ادراک مثبت، باعث افزایش تعلق دانش‌آموزان به کلاس و مانع تحصیل‌گریزی و فرار از مدرسه می‌شوند. درخصوص بدرفتاری معلم، دانش‌آموزان گزارش دادند که معلمان، با رفتارهایی مانند الفاظ رکیک، حساسیت و همچنین کنترل بالا مسبب بدرفتاری دانش‌آموزان هستند. در تحقیق عبدی زرین و علیاری (۱۴۰۰) بدرفتاری معلم، یک عامل بی‌اعتبارکننده معلم نزد دانش‌آموزان عنوان شد. در پژوهش (بخشی‌پور و نورالهی، ۱۴۰۱) یکی از عوامل افت تحصیلی رفتار عوامل آموزشی و معلمان بود. آن‌ها همچنین تنبیه معلم را واکنش برانگیزاننده بدرفتاری خود برای انجام رفتارهای مشکل‌آفرین می‌دیدند؛ زیرا تنبیه معلم، باعث ارتباط بد معلم-دانش‌آموز و به وجود هیجانات و تصورات منفی معلم در نگاه دانش‌آموزان می‌شود. طبق گزارش‌ها سندروم محبوبیت بدرفتاری، در کلاس چنین معلمانی بیشتر است به‌گونه‌ای که دانش‌آموز بدرفتار، محبوبیت، قدرت و توجه بیشتری در بین هم‌کلاسی‌ها کسب می‌کند. اما مطالعات خارجی مانند (جانسون و همکاران، ۲۰۱۷) بیان کردند که معلمان، برخلاف ادراک دانش‌آموزان، عوامل بیرونی مانند شیوه‌های فرزندپروری والدین، شبکه‌های مجازی و دوستان بیرون از مدرسه را عامل بدرفتاری دانش‌آموزان می‌دانند. در تحقیق کتران و کلینا (۲۰۰۷) خستگی دانش‌آموزان و کسل بودن تدریس معلم و ناکامی در فهم مطالب درسی را محرک بدرفتاری‌شان دیدند. برای محققان پیشنهاد می‌شود تحقیق کیفی در داخل کشور مبتنی بر درک معلمان از علت‌های بدرفتاری دانش‌آموزان صورت بگیرد تا با مطالعه حاضر، مقایسه شود بدین ترتیب ما با مقایسه درک معلمان و دانش‌آموزان از علل بدرفتاری دانش‌آموزان، بینش بالاتر و ارزیابی واقع‌بینانه‌تری از شرایط مدرسه و بدرفتاری‌ها به دست می‌آوریم.

آخرین عامل بدرفتاری دانش‌آموزان، مشکلات و مسائل شخصیتی خود گزارش شد. در مجموع کل مصاحبه‌ها ۵ دانش‌آموز به آن اشاره کردند یعنی در دنیای پدیدارشناسی، دانش‌آموزان، کمتر مشکلات شخصیتی‌شان را عامل بدرفتاری‌شان در مدرسه می‌دانستند. دانش‌آموزان ویژگی و صفات شخصیتی همچون کنجکاوی و بی‌قراری خودشان را محرک برخی بدرفتاری‌هایشان می‌دانستند که این عوامل می‌تواند در تأثیر هم‌کلاسی و رفتارمعلم‌ان بیشتر برانگیخته شود. در پژوهش (بخشی‌پور و نورالهی، ۱۴۰۱) یکی دیگر از عوامل برانگیزاننده افت تحصیلی، صفاتی مثل افسردگی، بازیگوشی و عصبی بودن خود دانش‌آموزان بود. رحمان‌زاده، عزیززاده و رستمی (۱۴۰۰) ادعا کردند که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه مشکلات رفتاری دانش‌آموزان نوجوان را پیش‌بینی می‌کند. ادیب راهنما، افشاری و بیجاری (۱۴۰۲) گزارش کردند دانش‌آموزانی که در دوران کودکی، تجربه بدرفتاری داشته‌اند، در نوجوانی، بیشتر دچار مشکلات شخصیتی، مهارت‌های خودکنترلی و شفقت پایین‌تر می‌شوند.

سؤال: تجربه زیسته دانش‌آموزان از واکنش‌های معلمان در مواجهه با بدرفتاری‌شان

در کلاس چگونه است؟

یکی از واکنش‌های معلمان به سوء رفتار دانش‌آموزان، درگیر کردن دانش‌آموزان با فعالیت‌های کلاسی بود. طبق مصاحبه‌ها دانش‌آموزان هنگامی که بدرفتاری انجام می‌دهند سپس معلم با اخلاق مناسب و با استفاده از روش‌های تشویقی و مشارکتی و با برقراری یک رابطه حسنه با دانش‌آموز بدرفتار، واکنش نشان دهد، دانش‌آموز، دید مثبت به خود و یک رابطه انسانی فرا می‌گیرد که می‌تواند به نوبه خود، باعث شود دانش‌آموز تلاش کند که با حمایت‌های معلم، علاقه به او و مسئولیت‌پذیر شدن، به اصلاح مثبت رفتار خود بپردازد (به‌نظر می‌آید واکنش از کنش مهم‌تر است). این پژوهش در این مورد که حمایت درک‌شده از طرف معلم باعث تلاش دانش‌آموزان برای بهتر شدن خود در مدرسه می‌شود، هم‌سو با مطالعات فنگ و همکاران (۲۰۱۹) و لازاردیس و همکاران (۲۰۱۹) بود. در مطالعه (فلاح و همکاران، ۱۴۰۲) درک حمایت معلمان، بی‌انگیزگی دانش‌آموزان در مدرسه را کاهش می‌دهد. در پژوهش هاویک و ویسترگارد (۲۰۱۹) و فورر، اسکینر و پیترز (۲۰۱۹) درگیری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز، عامل پویایی کلاس و کاهنده بدرفتاری آن‌ها است و در تحقیق یازی-مینتز (۲۰۰۷) بر احساس تعلق دانش‌آموز به کلاس و کم شدن کج رفتاری‌ها اشاره می‌شود. این یافته‌ها با مطالعه‌های وان برگن و ام سی گریس (۲۰۱۹) و آیهان و همکاران (۲۰۱۹) هم‌سو بود که رابطه حسنه بین دانش‌آموزان و معلمان باعث کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز و مشکل‌زای دانش‌آموزان و بهبود وضعیت عاطفی و رفتاری آنان می‌شود. همچنین در مطالعه مومنی و همکاران (۱۳۹۷) مهم‌ترین کنش معلم از دیدگاه دانش‌آموزان، برقراری رابطه حمایتی معلم-دانش‌آموز بود. طبق گزارش دانش‌آموزان، برخی معلمان، بعد از وقوع بدرفتاری، سریع واکنش منفی نشان نداده بلکه سعی در شناخت دلایل و عوامل مؤثر در کنش بدرفتاری داشتند که این به نوبه

خود، باعث درک مثبت از واکنش معلم می‌شد. این پژوهش، هم‌سو با مطالعه (آخش و همکاران، ۱۴۰۲) بود که بیان می‌کند معلمانی که با تعامل و مهارت‌های تشخیصی و شناخت بالا دانش‌آموزان را ارزیابی و قضاوت می‌کنند، یادگیرندگان، رفتار، تعامل و عملکرد تحصیلی بهتری دارند. در پژوهش رضایی، سلیمی و کلانتر (۱۴۰۲) کنجکاوی، از دلایل بدر رفتاری دانش‌آموزان بود و با بازاریابی مجدد شناختی معلم و ارتباط دوستانه و گرم با یادگیرندگان رابطه داشت.

مبتنی بر تحلیل محتوای مصاحبه‌ها به نظر می‌آید دانش‌آموزانی که در مدارس حاشیه‌ای و با شرایط اجتماعی-اقتصادی پایین زندگی می‌کنند، میزان حمایت و شیوه‌های تشویقی در محیط‌شان پایین‌تر است؛ بنابراین تشویق بیشتر معلمان و بویژه حمایت‌های تربیتی و تحصیلی برای این دانش‌آموزان می‌تواند تغییرات بزرگی در زندگی دانش‌آموزان در مدرسه و بیرون از آن شود. در مطالعه الیور و آرچامبولت (۲۰۱۷) بیان شد که برقراری تعامل و رابطه حسنه معلم با یادگیرندگان، احتمال موفقیت دانش‌آموزان در بیرون و داخل مدرسه را افزایش می‌دهد. همچنین هم‌سو با مطالعه (حجازی، نجفی و لواسانی، ۱۳۹۴) بود که واکنش‌های معلمان علاوه بر عزت‌نفس نوجوانان، می‌تواند بر بهزیستی، رفتار و نگرش‌های دانش‌آموزان تحول بزرگی به وجود آورد.

یکی از واکنش‌های معلمان به بدر رفتاری دانش‌آموزان، گفت‌وگو بود. واریانس بالایی در این مضمون گزارش شد به گونه‌ای که برخی دانش‌آموزان معتقد بودند که گفت‌وگو و هشدار معلم بدر رفتاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد زیرا دانش‌آموز می‌فهمد که مرتکب رفتار بدی شده است که کلاس را مختل کرده است بنابراین آن را ادامه ندهد اما برخی دانش‌آموزان اعتقاد داشتند که تذکر و هشدار به دانش‌آموز خطر سوء استفاده از رفتار معلم توسط دانش‌آموز وجود دارد چه بسا بهتر است معلم هنگام تذکر و هشدار به دانش‌آموز، از اقتدار و نظارت بالا هم استفاده کند. این مطالعه هم‌سو با مطالعه (لاری و همکاران، ۱۴۰۲) بود که دانش‌آموزان خواهان رابطه بیشتر با معلمان با اقتدار مدیریتی هستند. در پژوهش سید کلان و همکاران (۱۴۰۰) اقتدار معلم تأثیری مولدی دارد و در اتاق درس پویایی یادگیری و ذوق را برای یادگیرندگان به همراه دارد. در پژوهش اسماعیلی و همکاران (۲۰۱۵) نتایج نشان داد که افزایش سطح اقتدار معلم تأثیر مثبتی بر یادگیرندگان می‌گذارد و بالاخره در مطالعه ادیب زرین و علیاری (۱۴۰۰) گزارش شد بهتر است معلمان مهربانیت را با سخت‌گیری ترکیب کنند. به نظر می‌آید اقتدار و کنترل مناسب توسط معلم در کلاس، قدرت هشدار و تذکر و نصیحت‌های مبتنی بر فهم دانش‌آموزان را بالا می‌برد بنابراین دانش‌آموزان بعد از اولین هشدار مقتدرانه احتمالاً بدر رفتاری‌شان را قطع می‌کنند. در مطالعه (لاری و همکاران، ۱۴۰۲) دانش‌آموزان، معلمانی را شایسته درک می‌کردند که شخصیت قوی و مقتدری دارند. در پژوهش مومنی و همکاران (۱۳۹۷) راهنمایی و نصیحت معلم جزو کنش‌های حمایتی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان بود. اما در مطالعه صاحبی و همکاران (۱۴۰۱) گزارش شد معلمان به جای نصیحت کردن بهتر است که مهارت‌های تفکر را به دانش‌آموزان آموزش دهند.

یکی از واکنش‌های ملایم به بدرفتاری دانش‌آموزان، واکنش نمره منفی گذاشتن معلم در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان بود. دانش‌آموزان، این عمل معلم را واکنشی می‌دانستند که هیچ نوع آسیب روانی و جسمی به دانش‌آموزان وارد نمی‌کند (به جز درک ناعادلانه بودن نمره منفی) که معمولاً چنین معلمانی، شخصیت آرامی دارند اما دانش‌آموزان، چنین واکنش‌هایی را باعث تحریک و چالش کم دانش‌آموزان به تغییر می‌دانستند که به نوعی شکاف عاطفی بین آن‌ها و چنین معلمانی است؛ بنابراین این تحقیق ناهم‌سو با مومنی و همکاران (۱۳۹۷) بود زیرا آن‌ها در تحقیق‌شان آرام و صبور بودن معلم را یک عنصر تدریس اثربخش معرفی کردند. در پژوهش‌های (ابدالهی و نولتمیر، ۲۰۱۸: وشیسا و جوشی، ۲۰۱۵) سرسختی معلمان، عامل پیشرفت تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان و در پژوهش زقیبی‌قند و همکاران (۲۰۱۹) چالشی بودن معلم عامل رشد شخصیت و توانایی‌های دانش‌آموزان معرفی شد. در تحقیق لاری و همکاران (۱۴۰۲) نظارت و کنترل معلم به جای شکاف، عامل تحریک و علاقه دانش‌آموزان به کلاس گزارش شد اما در پژوهش ادیبی زرین و علیاری (۱۴۰۰) یادگیرندگان، خواهان رابطه با معلمان با خلق و خوی ثابت و آرام بودند. در پژوهش والکر^۱ (۲۰۰۸) این تم، جزو صفات معلمان باگذشت و مهربان طبقه‌بندی شد که کنش حمایتی از دیدگاه دانش‌آموزان بود. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد این واکنش معلم، عامل بازدارنده بدرفتاری دانش‌آموزانی است که نمره، معدل و رشد تحصیلی برای‌شان اولویت دارد یعنی حساسیت به نمره دارند.

یکی دیگر از واکنش‌های خاص معلمان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان، تنبیه بدنی گزارش شد. طبق گزارش‌ها این واکنش معلمان، سبب هیجانات منفی بالا همچون خشم، کینه و تنفر نسبت به معلم می‌شود. نفرت از معلم، زمانی بیشتر می‌شود که تنبیه بدنی همراه با تحقیر دانش‌آموزان در بین دانش‌آموزان دیگر و درک ناعدالتی از طرف دانش‌آموز باشد. این یافته، با مطالعه سگاری و ناستی‌زایی (۱۴۰۲) هم‌سو بود که بین رفتارهای خشونت‌آمیز معلم و هیجانات منفی همچون شرم، اضطراب، ناامیدی و خشم دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد و همچنین هم‌سو با مطالعه هکر و همکاران (۲۰۲۲) بود که خشونت معلم باعث اضطراب، گوشه‌گیری، داشتن نگاهی منفی به خود، اعتماد به نفس پایین و سلامت روان پایین می‌شود. تنبیه، خود، عاملی است که تأثیر روانی و جسمی بدی بر دانش‌آموزان می‌گذارد اما گاهی معلمان برای قطع بدرفتاری دانش‌آموزان بدرفتار از تنبیه استفاده می‌کنند؛ برخی از دانش‌آموزان گزارش دادند گاهی برای قطع برخی رفتارها تنبیه بدنی معلم ضروری است اما بهتر است معلمان هنگام تنبیه بدنی، عدالت را در محور کار خود قرار دهند به گونه‌ای که معلمان با شناخت کامل از رفتار اتفاق افتاده تنبیه بدنی کنند و اگر دانش‌آموز احساس کند که در مقایسه با سایر دانش‌آموزان ظلمی در حقش شده است، احساس انتقام می‌کند چه بسا بخواهد به خود معلم یا به وسایل نقلیه‌اش مثل موتور و ماشین آسیب بزند یا از آسیب دیدن

¹ Walker

معلم مورد نظر احساس لذت کند. درخصوص بی‌عدالتی در تحقیق (اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹) عدالت‌محوری معلم، کنشی حمایت‌کننده در جهت رشد تحصیلی است و در تحقیق (ملفت، تقوایی‌نیا و ایول، ۱۳۹۸) افزایش‌دهنده انگیزش معرفی شد. پریچ و ایرهارت (۲۰۱۸) ادعا کردند که درک ناعدالتی از طرف دانش‌آموزان بر نگرش دانش‌آموز نسبت به مدیریت کلاس تأثیر دارد و در تحقیق پیتر و همکاران (۲۰۱۲) انگیزه و موفقیت‌های دانش‌آموزان بر خودپنداره تحصیلی، تأثیر می‌گذارد. در پژوهش پیتر و دالبرت (۲۰۱۰) درک ناعدالتی باعث فضای منفی در کلاس و در تحقیق آوتگیس و رنسر (۲۰۰۸) باعث رابطه پرتنش بین معلم-دانش‌آموز می‌شود. در پژوهش لاری و همکاران، (۱۴۰۲) گزارش شد که برجسب غیرمنطقی و عجولانه و درک بی‌عدالتی، از جانب دانش‌آموز، تأثیر مستقیمی بر خودپنداره و هیجانات دانش‌آموز می‌گذارد. همچنین تنبیه بدنی می‌تواند باعث افت تحصیلی دانش‌آموزان شود به‌گونه‌ای که دانش‌آموزی که تنبیه بدنی شده (بخصوص اگر همراه با ناعدالتی درک‌شده از طرف دانش‌آموز شود و رابطه خوبی بین معلم-دانش‌آموز نباشد) هویت منفی و دید منفی از درس و کتاب معلم تنبیه‌کننده پیدا می‌کند و همین سبب فرار از مدرسه، بی‌مسئولیتی و زدگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. این مطالعه هم‌سو با مطالعه اسینیونگا و همکاران (۲۰۲۲) بود که خشونت معلم در کلاس پیامدهایی همچون غیبت‌های مکرر از مدرسه، ترک تحصیل و افت شدید تحصیلی و همچنین اختلالات روانی می‌شود. مومنی و همکاران (۱۳۹۷) بیان کردند که معلم خوب از نگاه دانش‌آموزان از روش‌های تقویتی و تنبیه استفاده می‌کند در صورتی که وولفلک و وینستین (۲۰۰۶) در پژوهش‌شان نشان دادند که تنبیه و روش‌های اجباری معلم، هیچ تأثیری بر دانش‌آموزان ندارد و سیاست‌های انضباطی و خشونت‌آمیز معلم، مانع سوءرفتار دانش‌آموزان نمی‌شود (وای، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان در مواجهه با تنبیه معلمی که ادراک منفی از او داشتند، از خشم سرکوب‌شده بالا گزارش دادند در صورتی که معلمی که رابطه خوبی با آن‌ها داشتند، با تنبیه آن‌ها هم‌دلی می‌کردند یعنی خشم آن‌ها تبدیل به هم‌دلی بالا از رفتار معلم می‌شد. در مطالعه چانگ و تاکسر (۲۰۲۱) و رضایی، سلیمی و کلانتر (۱۴۰۲) معلمانی که از بازآرزیابی مجدد در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان استفاده می‌کردند، خشم آن‌ها تبدیل به هم‌دلی می‌شد. مطالعات آینده می‌تواند راهبردهای تنظیم هیجان دانش‌آموزان را مبتنی بر روش گراند تئوری و تشکیل یک مدل بررسی کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر، دید مثبتی نسبت به تنبیه معلم گزارش داد. در جهت افزایش اعتمادپذیری پژوهش حاضر، از تحلیل مورد ناهم‌سو استفاده شد بدین‌گونه از مصاحبه، مشاهده و مشورت با همکاران و متخصصان و مصاحبه با هم‌کلاسی صورت گرفت (درون‌گرایی بالا در او تشخیص داده شد). این دانش‌آموز، تنبیه خشن را حق معلم در جهت ادامه درس و مدیریت کلاس درس و مهم‌ترین و بهترین عامل بازدارنده بدرفتاری دانش‌آموزان می‌دانست. تحلیل محتوای مصاحبه با او نشان داد که واکنش‌های ملایم معلم را محرک ادامه داشتن بدرفتاری و واکنش‌های سخت و تند معلم را برای کلاس ضروری می‌دانست.

او وجود اقتدار و نظارت معلم بر رفتار و رشد تحصیلی دانش‌آموزان را مهم‌تر از رابطه حسنه با دانش‌آموز می‌دانست و گزارش‌هایی از هیجانات خوشایند در کلاس معلمانی که تنبیه بدنی می‌کردند، می‌داد. در نتایج پژوهش مصرآبادی و همکاران مصرآبادی و همکاران (۱۳۹۰) گزارش شد که اقتدار تنبیهی معلمان در مدارس با شرایط اجتماعی-اقتصادی پایین، تأثیر بیشتری دارد؛ لذا از اقتدار تنبیهی، در مدارس طبقه اجتماعی-اقتصادی بالا کمتر استفاده کنند. در نظریه حساسیت نسبت به تقویت پیتیری کرینگ و گری^۱ (۱۹۹۹) بیان شده است که درون‌گرایان، حساسیت بیشتری نسبت به تنبیه دارند و برون‌گرایان بیشتر تحت تأثیر پاداش و شیوه‌های تشویقی هستند. تحقیقات آینده می‌تواند مبتنی بر طرح کیفی موردپژوهی و استفاده از پرسش‌نامه درون‌گرایی-برون‌گرایی، تحلیل عمیقی از چنین دانش‌آموزانی به وجود آورد.

تحلیل عمقی و تجزیه و تحلیل مضمون‌ها نشان داد دانش‌آموزان می‌توانند دید مثبتی نسبت به تنبیه داشته باشند. به نظر می‌آید دانش‌آموزانی که تنبیه نمی‌شوند و بیشتر شاهد تنبیه هم‌کلاسی‌هایشان هستند، دید مثبتی نسبت به تنبیه معلم دارند (مورد نهم‌سوی پژوهش حاضر که دید مثبتی نسبت به کنش تنبیه داشت هم چندین بار تأکید کرد که همیشه تلاش در جهت مصون ماندن از تنبیه می‌کند). مورد دوم، دید مثبت و رابطه خوب معلم-دانش‌آموز بود، یعنی دانش‌آموزان، تنبیه معلمی را که رابطه خوبی با آن‌ها دارد مناسب می‌دیدند. هرچند استفاده زیاد و مدام از تنبیه می‌تواند تأثیرات مخربی هم بر دانش‌آموز هم بر معلم بگذارد. این پژوهش هم‌سو با مطالعه ایرتسویچ و والند (۲۰۰۷) بود که رابطه پرتنش بین معلم-دانش‌آموز باعث حمایت کم معلم از دانش‌آموز می‌شود در نتیجه، دانش‌آموز دید منفی نسبت به معلم پیدا کرده و وقوع بدرفتاری را در دانش‌آموز افزایش می‌دهد.

آخرین واکنش معلمان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان از دیدگاه دانش‌آموزان، اطلاع به والدین و کادر دفتر بود. طبق گزارش‌ها دانش‌آموزان، وجود رفتار تند از جانب معلم برای قطع بعضی از رفتارهای مشکل‌آفرین را لازم می‌دانستند؛ زیرا نوجوانان از عواقب رفتارهایشان چندان آگاهی ندارند و یکی از واکنش‌های مفید معلم به جای تنبیه کردن، می‌تواند ارجاع دانش‌آموز بدرفتار به مدیران و معاونان باشد تا آنان نیز علاوه بر برخورد با دانش‌آموز، به والدین او این پیام را برسانند که دانش‌آموز مورد نظر، کلاس و مدرسه را به هم می‌ریزد، بنابراین اکثریت دانش‌آموزان، این واکنش معلمان را قطع‌کننده بدرفتاری اما باعث ایجاد فشار روانی بالا می‌دانستند. در مطالعه (لاری و همکاران (۱۳۹۹) دانش‌آموزان مایل به داشتن رابطه با معلم ساختاردهنده هستند. در گزارش (لاری و همکاران، ۱۴۰۲) رابطه معلم-خانواده یک طبقه بود که با کمک هم جهت پیشرفت دانش‌آموز فعالیت می‌کنند. در مطالعه ناصری و رضایی (۱۴۰۱) ادعا شد که محرومیت و شیوه‌های محروم کردن دانش‌آموزان از کلاس و اردوهای تفریحی می‌تواند تأثیرات مثبتی روی دانش‌آموزان دختر

¹ Pickering & Gray

داشته باشد؛ همچنین با فرستادن دانش‌آموز بدرفتار نزد معاونان، دانش‌آموزان درک می‌کنند که بدرفتاری در کلاس می‌تواند پیامدهای تندرستی نسبت به تذکر و نمره منفی دادن داشته باشد به گونه‌ای که حتی خطر اخراج از مدرسه، محرومیت از کلاس و بر هم خوردن رابطه دانش‌آموز با والدینش شود، بنابراین معلم با اصلاح موقعیت کلاسی، می‌تواند تغییراتی به وجود آورند تا دانش‌آموزان دیگر از دانش‌آموز دچار سوء رفتار الگو نگیرند. رضایی، سلیمی و کلانتر (۱۴۰۲) گزارش داد معلمان که از راهبردهای اصلاح موقعیتی استفاده می‌کنند، علاوه بر بی‌نظمی کمتر دانش‌آموزان در کلاس، کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند.

پژوهش صورت‌گرفته به شناخت ما نسبت به ادراک دانش‌آموزان از علل بدرفتاری‌شان در کلاس و واکنش‌های خاص معلمان به این بدرفتاری‌ها افزود؛ بدین ترتیب متخصصان آموزشی می‌توانند در بسیاری از تصمیم‌گیری‌های آموزشی از آن استفاده مناسب کنند. پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان ابتدا دوستان هم‌کلاسی سپس معلمان و در نهایت خود را عامل بدرفتاری می‌دانند؛ بنابراین معلمان می‌توانند با اصلاحات ظاهری کلاس (مثل تغییر مکان برخی دانش‌آموزان که مدام کنار هم صحبت می‌کنند) از ائتلاف و اتحاد برخی دانش‌آموزان جهت بدرفتاری جلوگیری کنند. همچنین معلمان بهتر است وقت خالی کمتری در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند زیرا دانش‌آموزان در سنی هستند که پارانرژی هستند بنابراین دانش‌آموزان را درگیر فعالیت‌های کلاسی کنند به گونه‌ای که با وجود اقتدار و ساختاردهی به کلاس توسط معلمان، دانش‌آموزان، کلاس را متعلق به خود بدانند زیرا این کار علاوه بر والایش انرژی (مکانیزم مفید دوره نوجوانی) باعث کاهش محبوبیت بدرفتاری و کاهش بی‌نظمی در کلاس می‌شود؛ همچنین تدریس با کیفیت پایین باعث ایجاد ناکامی و بریدگی تحصیلی-رفتاری و در نتیجه رفتارهای مخرب در دانش‌آموزان می‌شود، بنابراین معلمان می‌توانند با حمایت آموزشی از این دانش‌آموزان، با ایجاد یک هویت مثبت و تجربه‌های غرورآفرین موفقیت، زمینه ایجاد خودکارآمدی در دانش‌آموزان را فراهم آورند. علاوه بر این، دانش‌آموزان می‌توانند دید مثبتی نسبت به تنبیه داشته باشند به شرط آن‌که آن تنبیه، دانش‌آموز را قانع کند زیرا دانش‌آموزان از تنبیه مبتنی بر ناعدالتی و تحقیر تنفر دارند درحالی‌که تنبیه مبتنی بر عدالت و از روی دلسوزی، نوعی نظارت بالا و پدرمنشانه جهت پیشرفت و به فعل رساندن و تحریک توانایی‌های دانش‌آموزان می‌شود. به طور کلی بهتر است معلمان به صورت تک بعدی به رشد تحصیلی دانش‌آموزان نپردازند بلکه رابطه میان فردی‌شان در اولویت باشد زیرا در مدارس پایین شهری معمولاً دانش‌آموزان، محیط غنی جهت ارتباط انسانی ندارند اما معلمان می‌توانند با یک محیط حمایت‌کننده، یک رابطه انسان با انسان (به قول وجودنگرهایی مثل بابر، یک رابطه من با تو محترمانه) در کلاس درس به وجود آورند زیرا رشد تحصیلی، یک الگوی دایره‌ای و سیستمی است نه خطی؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که هم برای معلمان هم دانش‌آموزان، به صورت تحقیق آزمایشی، آموزش تنظیم هیجان و رشد ارتباط میان فردی در برنامه‌های آموزش و پرورش قرار داده

شود. پژوهش صورت‌گرفته دارای محدودیت‌هایی مانند همکاری کم مدیران و معاونان در مصاحبه‌های حضوری با دانش‌آموزان، عدم مشارکت دانش‌آموزان پایه نهم و کمبود و تنوع پایین مدارس بود؛ لذا پژوهش‌گران آینده می‌توانند این پژوهش را در مدارس دارای دانش‌آموزان طبقات بالای اجتماعی-اقتصادی انجام دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود که ادراک دانش‌آموزان دختر نیز از واکنش‌های خاص معلمان و علل بدرفتاری‌شان در مدرسه به شیوه مصاحبه‌ای-مشاهده‌ای صورت گیرد.

مشارکت نویسندگان

هر دو نویسنده در تمام مراحل نگارش مقاله مشارکت فعال داشتند. گردآوری اطلاعات و تحلیل اطلاعات برعهده نویسنده اول بود و نویسنده دوم به‌عنوان ناظر فعال در کدگذاری و بررسی اطلاعات بود.

تشکر و قدردانی

تشکر و خسته نباشید خدمت دانش‌آموزان و معلمانی که در پژوهش حاضر به محققان کمک کردند. پژوهش حاضر هیچ کمک مالی از هیچ سازمانی دریافت نکرده است.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع به وسیله هر دو نویسنده بیان نشده است».

منابع

- بخشی پور، ابوالفضل و نورالهی شبنم (۱۴۰۱). تحلیل ادراک دانش‌آموزان مقطع متوسطه از عوامل موثر بر افت تحصیلی در شرایط همه‌گیری کرونا: مطالعه کیفی، نشریه رویش روان‌شناسی، (۴) ۱۱.
- حجازی، الهه، صالح نجفی، مهسا و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۴). رابطه ادراک از محیط کلاس و خوش بینی با تحول مثبت دانش‌آموزان، نشریه روانشناسی، (۲) ۱۹.
- آخش، آرش، آتش افروز، عسکر، شهنی ییلاق، منیجه و امیدیان، مرتضی (۱۴۰۲). تحلیل چندسطحی رابطه ادراک مهارت‌های تشخیصی معلم، سطح چالش انگیزی کلاس، کیفیت تدریس معلم و هیجانات پیشرفت مثبت با عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان پایه نهم، فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، (۵۲) ۱۴.

آزاده، مومنی، خامسان، احمد، راستگومقدم، میترا و طالب زاده شوشتری، لیلا (۱۳۹۷). شناسایی ویژگی‌ها و کنش‌های معلم حمایت‌کننده از دیدگاه دانش‌آموزان: تحلیل کیفی، نشریه پژوهش‌های تربیتی، ۴(۲)، ۵۱-۷۱.

رحمن زاده مقدم، جعفر؛ علیزاده، گلاویژ و رستمی، محمد (۱۴۰۰). رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ویژگی‌های شخصیتی با مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان، فصلنامه روان‌شناسی افراد/استثنایی، ۱۰(۴۰)، ۲۱۱-۲۳۴.

مصرآبادی، جواد؛ بدری، رحیم و واحدی شهرام (۱۳۹۰). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم، فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۵(۱۹)، ۱۳۶.

سگاری، دادرچمن و ناستی زایی ناصر (۱۴۰۲). اثر خشونت معلم بر هیجانات مثبت و منفی تحصیلی و اضطراب مدرسه، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۲(۸۵)، ۱۰۷-۱۲۶.

دست باز، انور؛ رضایی، حامد و عظیمی، علی (۱۴۰۳). بررسی عوامل استرس‌زا درک شده توسط معلمان در مدرسه: یک مطالعه پدیدارشناسی، نشریه تدریس پژوهی، ۱۲(۱)، ۱-۲۷.

رضایی، سلیمی و کلانتر (۱۴۰۲). بررسی راهبردهای تنظیم هیجان معلمان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

صاحبی، زهرا؛ حسینی نسب، سید داوود و اقدسی علی نقی (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر باورهای انگیزشی و ادراک از محیط کلاس دانش‌آموزان ابتدایی، فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۷(۶۵)، ۱۸۲.

صالح اردستانی، سمیرا و خرمائی فرهاد (۱۳۹۹). رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای ادراک خود، نشریه آموزش و ارزشیابی، ۱۳(۴۹).

عبدی زرین، صابر و علیاری، سهراب (۱۴۰۰). تاثیر صمیمت و بد رفتاری معلم در اعتبار معلم، مجله راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۶(۱۰)، ۳۳-۶۱.

زغبی قناد؛ سیمین؛ بارانیان، سحر و عالیپور، سیروس (۱۳۹۸). بررسی رابطه‌ی ادراکات از کیفیت کلاس درس و انعطاف‌پذیری شناختی با چالش‌پذیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی، فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۸(۴)، ۱۱۲-۱۳۰. magiran.com/p2095189.

ادیب رهنما، فاطمه؛ افشاری، افروز و فرح بیجاری، اعظم (۱۴۰۲). نقش بدرفتاری دوران کودکی بر خودمهارگری نوجوانان: نقش تعدیل کننده جنسیت و شفقت بر خود، پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۹(۱)، ۴۷-۶۳.

ناصری، فاطمه و رضایی، صادق (۱۴۰۱). تاثیر تنبیه انضباطی بر بهبود مسئولیت پذیری شهروندی دانش آموزان دختر (مورد مطالعه مدارس دوره اول دبیرستان شهر تهران)، نشریه جامعه شناسی سیاسی ایران، ۵(۱۱)، ۴۱۶۹-۴۱۵۳.

ملتفت، قوام؛ تقوایی نیا، علی و ایول، ابودر (۱۳۹۸). بررسی رابطه ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی به واسطه انگیزش تحصیلی، نشریه مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۱(۲)، ۱۱۵-۱۳۴.

بابائی منقاری، محمدمهدی؛ حامدینیا، مهرداد و عابدی قلیچ قشلاقی، میلاد (۱۴۰۱). مدل سازی بین راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی فراشناختی با یادگیری از طریق همسالان در دانش آموزان مقطع متوسطه، فصلنامه روانشناسی، ۲۶(۱)، ۹۹-۹۱.

فلاح، منوچهر؛ غضنفری، احمد؛ چرامی، مریم و احمدی، رضا (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی ادراک شایستگی در ارتباط بین ادراک حمایت معلم با بی انگیزگی تحصیلی دانش آموزان، نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۰(۴۰)، ۷۷-۹۲.

لاری، نرجس؛ حجازی، الهه؛ جوکار، بهرام و اژه ای، جواد (۱۴۰۲). کیفیت رابطه معلم-دانش آموز در بافت مدرسه: یک پژوهش مردم نگارانه، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۸(۶۴)، ۱۵۶-۱۲۹.

لاری، نرجس؛ حجازی، الهه؛ جوکار، بهرام و اژه ای، جواد (۱۳۹۹). تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش آموزان از ویژگی ها و کنش های مؤثر معلم در رابطه معلم-دانش آموز، نشریه روانشناسی، ۲۴(۱)، ۲۴-۲۳.

References

- Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2018). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement?. *The journal of educational research*, 111(3), 345-351. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1261075>
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2007). *Peer-perceived admiration and social preference: Contextual correlates of positive peer regard among suburban and urban adolescents*. *Journal of research on adolescence*, 17(1), 117-144. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00514>.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2009). *Attributions for and consequences of student misbehavior*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167. <https://doi.org/10.1080/17408980701712148>

- Chang, M. L., & Taxer, J. (2021). *Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior*. *Teachers and Teaching*, 27(5), 353-369. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- Crawshaw, M. (2015). *Secondary school teachers' perceptions of student misbehaviour: A review of international research, 1983 to 2013*. *Australian Journal of Education*, 59(3), 293-311.
- Croom, B., & Moore, G. E. (2003). *The relationship between teacher burnout and student misbehavior*. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 53, 262-274. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi>
- Dong, Y., Wang, H., Luan, F., Li, Z., & Cheng, L. (2021). How children feel matters: teacher-student relationship as an indirect role between interpersonal trust and social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 11, 581235.
- Ertesvåg, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). *Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program*. *Educational psychology*, 27(6), 713-736. <https://doi.org/10.1080/01443410701309258>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., & Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in psychology*, 10, 612. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). *The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience*. *Teachers College Record*, 116(13), 101-123.
- Fanti, K. A., Brookmeyer, K. A., Henrich, C. C., & Kuperminc, G. P. (2009). *Aggressive behavior and quality of friendships: Linear and curvilinear associations*. *The Journal of Early Adolescence*, 29(6), 826-838. <https://doi.org/10.1177/0272431609332819>
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). *Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement*. *Scandinavian journal of educational research*, 64(4), 488-507.
- Hecker, T., Dumke, L., Neuner, F., & Masath, F. B. (2022). *Mental health problems moderate the association between teacher violence and children's social status in East Africa: A multi-informant study combining self-and peer-reports*. *Development and psychopathology*, 34(4), 1329-1338. <https://doi.org/10.1017/S095457942000228X>
- Ilhan, F., Ozfidan, B., & Yilmaz, S. (2019). *Home visit effectiveness on students' classroom behavior and academic achievement*. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(1), 61-80. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/45447/570403>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). *School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout*. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40.
- Johnson, Z. D., Claus, C. J., Goldman, Z. W., & Sollitto, M. (2017). *College student misbehaviors: An exploration of instructor perceptions*. *Communication Education*, 66, 54-69. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1202995>

- Glock, S., & Kleen, H. (2022). *A look into preservice teachers' responses to students' misbehavior: What roles do students' gender and socioeconomic status play?*. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101207.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J., & Regualos, R. (2006). *Teachers' reports of student misbehavior in physical education. Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 32-40. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2006.10599329>
- Karkhaneh Fatemeh, Amineh Ali, Fatemeh Nikkho (2022). *The relationship between teachers' disciplinary strategies and distraction from homework and classroom misbehavior from the perspective of elementary school students*, *Quarterly Journal of Educational and School Studies* 469-486.11(31). [in persian]
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). *Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of school health*, 74, 262-273.
- Kováčová, Z., Dousková, A., Ciliaková, R., & Ivanová, I. (2017). *PREVENTIVE PROGRAMME AS A WAY TO OPTIMISE CLASSROOM DISCIPLINE. In 4th INTERNATIONAL MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC CONFERENCE ON SOCIAL SCIENCES AND ARTS SGEM2017* (pp. 391-398).
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). *Classroom discipline: Theory and practice. In Classrooms. Volume 2: Academic Content and Behavior Strategy Instruction for Students With and Without Disabilities* (pp. 231-254). Nova Science Publishers, Inc.
- Lazarides, R., Gaspard, H., & Dicke, A. L. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, 60, 126-137. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.012>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2019). *Attributions and emotional competence: why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't)*. *Teachers and Teaching*, 25(3), 334-357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>
- Olivier, E., & Archambault, I. (2017). *Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. Learning and Individual Differences*, 59, 86-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.09.007>
- Pickering, A. D., & Gray, J. A. (1999). *The neuroscience of personality*. <https://psycnet.apa.org/record/1999-04371-010>
- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). *Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297-305. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001>
- Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). *Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. Learning and Individual Differences*, 22(1), 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001>
- Pretsch, J., & Ehrhardt-Madapathi, N. (2018). *Experiences of justice in school and attitudes towards democracy: A matter of social exchange? Social Psychology of Education*, 21(3), 655-675. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-018-9435-0>
- Ratclif, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). *The elephant in the classroom: The impact of misbehavior on classroom climate. Education*, 131(2), 306-314. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Aacd%3A5%3A7650837/detailv2>

- Ssenyonga, J., Katharin, H., Mattonet, K., Nkuba, M., & Hecker, T. (2022). *Reducing teachers' use of violence toward students: A cluster-randomized controlled trial in secondary schools in Southwestern Uganda*. *Children and youth services review*, 138, 106521. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106521>
- Sargeant, J. (2012). *Prioritising student voice: "Tween" children's perspectives on school success*. *Education*, 3-13, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.668139>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-211.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). *Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions*. *The scientific world Journal*, 2012. <https://doi.org/10.1100/2012/208907>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). *Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31 (6), 428-438. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.07.006>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A review of school climate research*. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Way, S. M. (2011). *School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions*. *The Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210>
- Walker, R. J. (2010). *12 Characteristics of an Effective Teacher*. Online Submission. Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). *Student and teacher perspectives on classroom management*. In C. A. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-219). New York: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203874783-14>
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement. A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University.
- Vashishtha, K., & Joshi, U. (2015). Impact of hardiness on academic performance of college students. *Journal for Studies in Management and Planning*, 1(2), 143-148.