

نقش سبک‌های تدریس معلمان بر میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان:

تحلیل مبتنی بر شخص^۱

جواد مصرآبادی^۲

تاریخ پذیرش: ۹۳/۹/۸

تاریخ دریافت: ۹۲/۹/۱۱

چکیده

مشکلات انضباطی دانش‌آموزان دارای عللی چندگانه هستند که اثرات منفی خود را بر جنبه‌های مختلف فرایندهای یاددهی-یادگیری می‌گذارند. این پژوهش با هدف تعیین سبک‌های تدریس معلمان در درجه اول و هم‌چنین تعیین روابط بین نوع سبک تدریس با میزان رخداد مشکلات انضباطی انجام گرفت. نمونه پژوهش ۲۶۵ نفر از معلمان مقطع متوسطه شهر تبریز بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از یک مقیاس محقق ساخته برای سنجش بدرفتاری‌های دانش‌آموزان و از مقیاس سبک تدریس مقتدرانه (ارتسوق، ۲۰۰۹) استفاده شد. با توجه به ماهیت چند متغیری سبک تدریس برای تشخیص نوع سبک کلاس داری معلمان از تحلیل خوشه‌ای به روش سلسله مراتبی استفاده شد. نتیجه این تحلیل منجر به کشف دو خوشه از معلمان شد: خوشه اول (معلمان مقتدر) مشتمل بر معلمانی است که نمرات بالایی در هر دو بعد محبت و کنترل داشتند ($N=161$) و معلمان خوشه دوم (معلمان سهل انگار) که از میانگین نمرات پائین‌تری در هر دو بعد محبت و کنترل برخوردار بودند ($N=94$). دیگر نتایج تحقیق نشان داد که بر طبق نظرات معلمان میزان بی‌انضباطی‌ها در کلاس‌های معلمان مقتدر به طور معناداری کمتر از معلمان سهل گیر است. در ادامه، یافته‌ها در ارتباط با مبانی نظری-تجربی موضوع بحث و تلویحات کاربردی-پژوهشی ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: سبک تدریس، تحلیل خوشه‌ای، بی‌انضباطی، مدیریت کلاس درس

^۱ این مقاله با حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تحت قرارداد پژوهشی به شماره ۳۹۵۴/۵/۲۱/۲۲ مورخ ۱۳۹۰/۱۲/۲۲ انجام شده است.

^۲ دانشیار روانشناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان Mesrabadi@azaruniv.edu

مقدمه

کلاس‌های درس محیط‌هایی اجتماعی هستند که با هدف تسهیل یادگیری در فراگیران سازمان داده می‌شوند. بی‌شک فراهم کردن جو کلاسی مناسب لازمه فرایند یاددهی-یادگیری است. یکی از مهم‌ترین موضوعات هر کلاس درسی انضباط است. با توجه به چنین اهمیتی غریب نیست که از دید روانشناسان تربیتی معاصر (Emmer & Stough, 2001) یکی از موضوعات با اهمیت روانشناسی تربیتی مدیریت کلاس معرفی شود. در واقع یک کلاس با دانش‌آموزان منضبط از مهم‌ترین شاخصه‌های تدریس موفقیت‌آمیز است. سیف در این رابطه اظهار می‌دارد که کلاس‌هایی که به خوبی اداره می‌شوند بهترین فرصت‌های یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. از این رو، همه صاحب‌نظران در تعریف خود از اداره کلاس درس بر ایجاد محیط‌های سالم و فرصت‌های مناسب یادگیری تأکید کرده‌اند (Saif, 2007). علیرغم این اهمیت به نظر می‌رسد که اداره کلاس‌های درس همیشه هم آسان نیست.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مدیریت رفتار در کلاس درس یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های رو در روی معلمان سراسر جهان است (Loizou, 2009). طبق نتایج پژوهش‌ها استرس زاترین عامل موجود در محیط کاری آنها مشکلات انضباطی دانش‌آموزان است (Fields, 1986). در مطالعات پیمایشی انجام شده در انگلستان، استرالیا، نیوزلند و امریکا حدود یک سوم از همه معلمان مصاحبه شده تدریس را فعالیتی استرس‌زا یا بسیار استرس‌زا گزارش کرده‌اند (Pithers & Soden, 1998). از پژوهش داخلی نیز نتایج پژوهش قاسمی نژاد، سیادت و نوری نشان می‌دهد که بیش‌ترین عامل استرس زای شغلی معلمان به مسائل مربوط به دانش‌آموزان تعلق دارد (Ghasemi Nejad, Siadat & Nuri, 2005). نتایج پژوهش مهدی نژاد نیز نشان داد که بیش‌تر از نصف معلمان مورد مطالعه باور دارند که بیش از انتظار خودشان برای اداره و کنترل کلاس وقت صرف می‌کنند (MehdiNejad, 2009).

رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان برای تمام معلمان با سطوح مختلف سابقه کاری اساساً دشوار است. اورستون و وانشتاین از صاحب‌نظران حوزه مدیریت کلاس در این رابطه معتقدند که اداره کلاس درس برای معلمان تازه‌کار و باسابقه به یک اندازه دشوار است (Evertson & Weinstein, 2006). سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که دلایل بی‌انضباطی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس چیست؟ پاسخ این سؤال راحت نیست و می‌توان پاسخ‌های بیش‌مار درستی را برای آن در نظر گرفت. برای یافتن بهترین پاسخ باید در موقعیت‌های خاصی که بی‌انضباطی رخ داده به جستجو پرداخت. عوامل زیادی بر انضباطی‌های دانش‌آموزان تاثیر دارند و علاوه بر این به مقدار زیادی این عوامل باهم همپوشی دارند و شناسایی کامل آنها دشوار است.

طبق نظر بیلر در بسیاری از موارد علل بی انضباطی دانش آموزان منحصر به فرد، شخصی، پیچیده و شاید فراتر از درک و نظارت معلم است؛ ولی دلایلی کلی و عمومی برای رفتار نامطلوب وجود دارند که می‌توان آنها را پیش بینی کرد (Biehler, 1992).

با توجه به نبود علل مشخص و قابل پیش بینی بی انضباطی‌های فراگیران، دشواری اداره کلاس‌های درس برای معلمان چندین برابر می‌شود. در تحلیل جو کلاس‌های درس دوئل به نقل از سانتراک شش ویژگی کلاس درس را توضیح می‌دهد که نشانگر پیچیدگی و مشکلات بالقوه کلاس‌های درس هستند. ویژگی‌هایی که یک کلاس درس را مستعد مشکلات انضباطی می‌سازند عبارتند از: (۱) چند بعدی بودن جو کلاس‌ها، (۲) رخداد همزمان فعالیت‌های مختلف، (۳) رخداد سریع اتفاقات، (۴) نبود امکان برای پنهان کاری، (۵) غیر قابل پیش بینی رویدادها و (۶) کلاس‌های درس دارای تاریخچه هستند. با وجود چنین جوی در کلاس‌های درس، طبیعی است که معلمان انتظار بی انضباطی‌هایی را در کلاس درس خود داشته باشند (Santrock, 2006). علی‌رغم این دشواری‌های عمومی تجربه همه ما چه به عنوان فراگیر و چه عنوان معلم نشان می‌دهد که همیشه همه معلمان به یک اندازه با بی انضباطی‌های کلاسی روبرو نمی‌شوند. بنابراین بایستی سؤال قبلی را دقیق‌تر مطرح سازیم: علل برانگیزاننده و تداوم دهنده بی انضباطی‌های دانش آموزان که مرتبط با معلمان است، چه می‌واند باشد؟

از بین عوامل مؤثر بر بی انضباطی‌های دانش آموزان نمی‌توان نقش معلمان را در وقوع و ادامه چنین رفتارهایی نادیده انگاشت. هم‌چنین این خود معلمان هستند که تعیین می‌کنند عوامل دیگر چقدر در نظم و انضباط دانش آموزان مؤثر واقع شوند. در واقع بسیاری از مشکلات انضباطی دانش آموزان نتیجه مستقیم نحوه عمل و یا عکس العمل معلم در مقابل کارهای دانش آموزان است و هرگز نیاستی در تشخیص علت بی انضباطی فقط رفتار دانش آموز را در نظر گرفت. ما همه به راحتی می‌توانیم رفتارهای نادرست معلمان مان را در طی دوران تحصیل به یاد آوریم که چگونه با گفتار و رفتارشان باعث بروز و تداوم مشکلات انضباطی در کلاس‌ها می‌شدند. معلمی که به دانش‌آموزان توهین می‌کند، معلمی که با دانش آموزان زیادی شوخی می‌کند، معلمی که آشکارا در حق عده ای بی انصافی می‌کند و... خود عامل اصلی شروع و شیوع بی انضباطی‌ها در کلاس است.

پژوهش‌هایی که بیلر و وولفولک نتایج آنها را نقل کرده اند (Woolfolk, 2004; Biehler, 1992). بیانگر این نکته هستند که رفتارهای معلم در ایجاد و حفظ شرایط مطلوب و یا نامطلوب کلاسی اصلی ترین نقش را دارد. هم‌چنین از پژوهش‌های داخلی نیز نتایج پژوهش‌ها تأثیر رفتار معلم بر وقوع و شیوع رفتارهای نامطلوب دانش آموزان را نشان داده اند (Sabaghian, 2001; Sabouhi, 1991; Delpishe, 2007; Hoveyda, 1990; Rashidi, 1994). عوامل مرتبط با معلم که

موجب وقوع و شیوع بی‌انضباطی در دانش‌آموزان می‌شوند نامحدود هستند. اگر بخواهیم به کلی -ترین و مهم‌ترین مؤلفه رفتاری معلم که بر وقوع و تداوم بی‌انضباطی‌های کلاسی تأثیر می‌گذارد اشاره کنیم، آن سبک تدریس معلم است.

هر معلمی مجموعه راهکارهای منحصر به فردی در فعالیتهای آموزشی خود دارد که غالباً در طول زمان و مکان ثابت هستند. شیوه‌های مختلف معلمی که به سبک تدریس^۱ معروف است همچون سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان هستند که معلمان به تجربه یاد گرفته اند این سبک‌ها برای آموزش‌های کلاسی آنها کارآ هستند. براون سبک‌های تدریس را به عنوان ترجیحات معلم برای انتخاب و به کارگیری یک مجموعه از راهبردهای آموزشی تعریف می‌نماید (Brown, 2003). معمولاً این سبک‌های تدریس همان روش‌هایی هستند که معلمان به آن شیوه یاد گرفته اند. در صورتی که سبک‌های تدریس معلمان با سبک‌های یادگیری فراگیران انطباق داشته باشد، یادگیری، یادداری و عملکرد فراگیران به حداکثر می‌رسد (Lage, Platt & Treglia, 2000).

بخشی از سبک تدریس معلمان به رفتارهای کلاس داری آنها مربوط می‌شود. معلمان نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های متفاوتی برای مدیریت کلاسی دارند. بعضی معلمان بر پیامدهای مثبت رفتارهای مطلوب و یا بر راهبردهای مبتنی بر پاداش تأکید دارند در حالی که تعدادی از معلمان نیز بر پیامدهای منفی رفتارهای نامطلوب یا بر راهبردهای مبتنی بر تنبیه تأکید دارند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سبک‌های تدریس و کلاس داری معلمان تحت تأثیر عوامل مختلفی همچون شخصیت معلمان است (Ramezani, Kazemi & Aelaei, 2012). سبک‌های کلاس داری معلمان مشخصه‌ای پویا است که همچون شخصیت وجه معلمان است.

سور و سور به نقل از بوریچ و تومباری از چهار نوع سبک کلاس داری نام می‌برند (Borich & Tombari, 1995). آنها اذعان می‌دارند معلمی که هر کدام این از سبک‌ها را به کار می‌بندد؛ بایستی انتظار پیامدهای انضباطی متفاوتی را داشته باشد. این تقسیم بندی مبتنی بر میزان استفاده معلم از محبت و کنترل در کلاس است. از زمان‌های دور چنین به نظر می‌رسد که مفاهیم محبت و کنترل مخالف هم هستند و اگر معلمی در کلاس راه صمیمیت با دانش‌آموزان را در پیش گیرد او نمی‌تواند به کنترل آنها بپردازد، اما سور و سور خاطر نشان کرده اند که در شرایطی می‌توان محبت و کنترل را هم زمان به کار گرفت. آنها با ترکیب این دو عامل چهار سبک کلاس‌داری پیشنهاد کرده‌اند (شکل ۱).

¹ teaching style

کنترل بالا

مهمیت ع	A مستبدانه	B مقتدرانه	مهمیت بالا
	سهل انگارانه D	سهل انگارانه C	

کنترل کم

شکل ۱: سبک‌های مختلف کلاس داری بر اساس ترکیب محبت و کنترل

تقسیم بندی فوق از سبک‌های کلاس داری ریشه در نظریه بامریند در زمینه سبک‌های فرزندپروری دارد (Baumrind, 1991). وی با استفاده از دو بعد کنترل و محبت چهار سبک فرزندپروری را پیشنهاد داد که بسیار مشابه سبک‌های کلاس داری سور و سور است. اخیراً در پژوهش‌هایی متعددی از چارچوب نظری بامریند برای طبقه بندی سبک‌های تدریس معلمان استفاده شده است (Ertesvåg, 2009).

از بین سبک‌های متشکل از دو بعد محبت و کنترل، سبک‌های دو خانه B و D مورد توجه این پژوهش هستند؛ چرا که این دو سبک به ترتیب بهترین و بدترین سبک‌های مدیریت کلاس هستند. دو سبک دیگر کلاس داری A و C نیز اساساً مشکل‌زا هستند. معلمی که در ربع A قرار گرفته به عنوان معلمی سرد و کنترل کننده شناخته می‌شود. در این گونه کلاس‌ها بیش‌تر صحبت‌های کلاس متعلق به معلم است. او دانش‌آموزان را حقیر می‌شمارد و مدام از آنها انتقاد می‌کند و سعی در کنترل جنبه‌های مختلف رفتاری آنها دارد. کلاس چنین معلمانی تکلیف مدار و شبیه یک محیط کاری خشن است. دانش‌آموزان در چنین کلاس‌هایی کمتر مورد تشویق قرار می‌گیرند و انگیزش دانش‌آموزان برای انجام فعالیت‌ها در کلاس چنین معلمانی از طریق تهدید و تنبیه ایجاد می‌شود. چنین سبک کلاس داری بیش‌تر در توافق با دیدگاه قدیمی تعلیم و تربیت است. به عنوان مثال در نظریه کلاسیک ویلارد والر در ارتباط با جامعه‌شناسی آموزش و پرورش (Waller, 1932) بر تقویت و اعمال شدید قوانین مدرسه برای حفظ نظم در کلاس توسط معلمان تأکید می‌شود. از دیدگاه والر کلاس درس یک میدان جنگی است که معلم همیشه برای کنترل کامل آن بایستی بجنگد. در این دیدگاه معلم برای حفظ نظم و انضباط در کلاس غیر قابل انعطاف و مستبدانه رفتار می‌کند.

شرایط کلاسی توصیف شده در بخش C دارای معلمی گرم و سهل‌گیر است. در چنین کلاس‌هایی دانش‌آموزان آزادی کامل برای انتخاب محدوده‌های رفتاری خود را دارند که گاهی هم ممکن است مشکل‌زا باشند. معلم مدام دانش‌آموزان را تشویق می‌کند و رفتارهای قدغن در این کلاس‌ها بسیار کم هستند. معلم نقش راهنما و هدایت‌کننده را دارد تا نقش کنترل‌کننده رفتار دانش‌آموزان. فراگیران آزادی زیادی در رابطه با این که کی و چگونه صحبت کنند دارند. اگر قوانینی هم در این کلاس‌ها وجود داشته باشد آنها غیررسمی و غیرکلامی هستند.

کلاس‌هایی که در شرایط D قرار دارند دارای معلمانی سرد و سهل‌گیر هستند. یک چنین معلمانی بیش‌تر وقت‌شان صرف پرخاش با دانش‌آموزان و ارائه انتظارات خود از آنها می‌شود. آنها کمتر برای کنترل و یا محدود کردن رفتارهای مورد انتقاد دست به تدوین و اجرای قوانین می‌زنند. چنین شرایطی در کلاس معلمان جایگزین بیش‌تر رخ می‌دهد. معلمان این کلاس‌ها مدام راهکارهای مدیریت کلاسی خود و نیز توییح دانش‌آموزان خاطی را به تعویق می‌اندازند.

شرایط کلاسی که در ربع B نشان داده شده است، دارای معلمانی صمیمی ولی با این حال کنترل‌کننده هستند. در این کلاس‌ها مقررات کلاسی به طور مشترک تهیه می‌شود و بر شیوه‌های تشویقی جهت به‌انگیزش درآوردن دانش‌آموزان تاکید می‌شود. در چنین شرایطی محبت و کنترل باهم ترکیب شده‌اند. در این کلاس‌ها بیش‌تر رفتارهایی رخ می‌دهند که برای کسب پاداش مؤثر شناخته شده‌اند.

موفق‌ترین مدیریت در همه گروه‌های اجتماعی، از جمله خانواده و کلاس درس، سبک‌های اقتدارگرایانه همراه با احترام و محبت متقابل است که نام دیگر آن سبک دموکراسی است. این سبک مدیریتی هم به روابط انسانی در میان اعضای گروه احترام می‌گذارد و هم بر ضوابط قانونی متکی است. اما قبل از توضیح بیش‌تر این نوع سبک مدیریت کلاسی بهتر است با مفهوم اقتدار بیش‌تر آشنا شویم. اقتدار موضوعی جامعه‌شناختی، فلسفی و تاریخی است. اقتدار زمانی وجود دارد که یک شخص (یا یک گروه از افراد) بدون سؤال دستورات یک نفر دیگر را بپذیرند و یا این که از آنها اطاعت و پیروی نمایند.

در کلاس درسی که با سبک اقتدارگرایانه اداره می‌شود، معلم و شاگردان با توجه به رعایت حقوق یکدیگر رفتار می‌کنند و نسبت به هم احترام متقابل به جا می‌آورند. در این شرایط آموزشی، رفتارها در محدوده قوانین و مقرراتی صورت می‌پذیرد که خود وضع کرده‌اند یا دیگران وضع کرده و آنها قبول‌شان دارند. در این کلاس‌ها، در آغاز کار پس از بحث و مذاکره و تبادل نظر اعضای کلاس (معلم و شاگردان)، جملگی بر سر مقررات و ضوابطی به توافق می‌رسند. هم‌چنین حق و حقوق معلم و شاگردان به روشنی بیان می‌شود و همه اعضای گروه کلاس درس می‌پذیرند که به

ضوابط تعیین شده و مقررات وضع شده گردن بنهند. از آن پس، کلاس با اقتدار اداره می‌شود و کسی نمی‌تواند به میل خود عمل کند، مقررات را زیر پا بگذارد، یا حق دیگران را به خاطر منافع خویش نادیده بگیرد.

معلمان مقتدر برای ایجاد روابط گرم، باز و همراه با پذیرش تلاش می‌کنند؛ آنها استانداردهای بالایی در کلاس خود تدارک می‌بینند و انتظار رفتار مسؤانه‌ای از دانش‌آموزان دارند. آنها قوانین و رویه‌های کلاسی را به طریقی مداوم و سخت به اجرا در می‌آورند و از راهبردهای تنبیهی در مواقع لزوم استفاده می‌کنند؛ هم‌چنین با تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در بحث‌هایی در مورد رفتارشان خودمختاری آنها را ترغیب می‌کنند (Brophy, 1996). ترکیب این دو متغیر با هدف مدیریت کلاس درس انجام می‌گیرد که دارای اهداف دوگانه‌ای است که در کوتاه مدت رفتارهای دانش‌آموزان را مدیریت می‌کند و در بلندمدت موجب رشد مسؤولیت‌پذیری در دانش‌آموزان می‌شود (Hughes, 2002).

این پژوهش با هدف تعیین سبک‌های تدریس معلمان در درجه اول و هم‌چنین تعیین روابط بین نوع سبک تدریس با میزان رخداد مشکلات انضباطی انجام گرفت. پژوهش‌ها نشان دهنده شیوع مشکلات انضباطی در مدارس هستند (گالوپ به نقل از Woolfolk, 2004) که این مشکلات تقریباً نصف فرصت‌های آموزشی معلمان را می‌گیرد (Jones, 2000) و موجبات افزایش استرس شغلی در آنها می‌شود (Kuzsman & Schnall, 1987). با عنایت به چنین اهمیتی لزوم اتخاذ راهکارهای پیشگیرانه و مقابله‌ای با بی‌انضباطی‌ها روشن است. تلویحات مبانی نظری و تجربی پیشین نشان می‌دهد که سبک تدریس مقتدرانه احتمالاً مؤثرترین شیوه برای پیشگیری و با این حال مقابله با مسائل انضباطی است. برای اطمینان از این پیش فرض ابتدا لازم است به دسته بندی معلمان بر اساس سبک تدریس پرداخته شود و در گام بعدی میزان شیوع بی‌انضباطی‌ها در کلاس‌های معلمان با سبک‌های تدریس مختلف بررسی شود. از آنجا طبق نظریه سور و سور به نقل از بوریچ و تومباری (Borich & Tombari, 1995). سبک‌های کلاس داری به عنوان یکی از مؤلفه‌های سبک تدریس ویژگی دومتغیری است (کنترل و محبت) لازم است بر اساس یک شیوه چندمتغیری (تحلیل خوشه‌ای) نوع سبک معلمان مشخص شود. از لحاظ روش شناسی در این پژوهش به شیوه چندمتغیری نوع سبک معلمان مشخص می‌شود. طبقه بندی‌های چندمتغیره معلمان با ماهیت سبک تدریس بیش‌تر سازگار است تا تعیین سبک تدریس معلمان صرفاً بر اساس نمره برش در یک متغیر. کشف روابط بین نوع سبک تدریس و میزان بی‌انضباطی علاوه بر افزایش دانش نظری محققان، برنامه ریزان و مهم‌تر معلمان از علل شروع و تداوم بی‌انضباطی‌ها، می‌تواند تلویحات کاربردی نیز داشته باشد. اساساً سبک مقتدرانه موضوعی قابل آموزش است که می‌توان با

آموزش آن به معلمان مهارت‌های تدریس و کلاس داری آنها را بهبود بخشید. در سال‌های اخیر بسته‌های آموزشی متنوعی در زمینه جسارت ورزی در حوزه‌های رفتاری عمومی (برای نمونه Moetamedin, 2008) ارائه شده است. با عنایت به موضوعات فوق‌الذکر این پژوهش در ابتدا به دنبال پاسخ به این سؤال است که های تدریس کلاس درس معلمان چیست؟ در گام بعدی به این سؤال پاسخ داده خواهد شد که آیا میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس‌های معلمان دارای سبک‌های تدریس مختلف متفاوت است؟

روش

آزمودنی‌ها

جامعه آماری این پژوهش را معلمان مقطع متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ تشکیل می‌دادند. دلیل انتخاب مقطع دبیرستان مشکلات بیش‌تر کلاس داری است که در این مقطع وجود دارد. غالب صاحب‌نظران حوزه مدیریت کلاس باور دارند که محیط کلاس متوسطه بسیار پیچیده‌تر از کلاس‌های ابتدایی است. در کلاس‌های ابتدایی به راحتی می‌توان رویه‌ها و قوانین کلاسی را طرح و اجرا کرد. در حالی که در مدارس متوسطه به خاطر دشواری ایجاد روابط در بین دانش‌آموز و معلم کنترل کلاسی دشوارتر است (Taber, 2001). از بین این جامعه آماری ۲۶۵ نفر از معلمان مقطع متوسطه شهر تبریز با برآورد حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان (Krejcie & Morgan, 1970) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از دو ابزار اندازه‌گیری: (۱) مقیاس محقق ساخته سنجش بدرفتاری‌های دانش‌آموزان و (۲) مقیاس سبک تدریس مقتدرانه (Ertesvåg, 2009) استفاده شد. مقیاس سنجش بدرفتاری‌های دانش‌آموزان: این مقیاس یک ابزار محقق ساخته بود که برای سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس‌های درس به روش‌های دلفی و تحلیل محتوا تهیه شد. برای ساخت این ابزار ابتدا با استفاده از یک سؤال بازپاسخ ۴۷ نفر از معلمان رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان در کلاس‌هایشان را مشخص کردند. سپس پاسخ‌های آنها به روش تحلیل محتوا جمع‌بندی و پاسخ‌های تکراری و بی‌ربط حذف شدند، تا آیت‌های اولیه مقیاس بدرفتاری‌های دانش‌آموزان مشخص شوند. در این مرحله ۵۰ رفتار استرس‌زای دانش‌آموزان مشخص شدند که به عنوان گویه‌های پرسشنامه مقدماتی در نظر گرفته شدند. این مقیاس با این جمله شروع می‌شد "تا چه اندازه این رفتارها در کلاس‌های شما رخ می‌دهد؟". آزمودنی‌ها می‌توانستند به گویه‌های این بخش در یک مقیاس پنج‌بخشی (هرگز رخ نمی‌دهد، رخداد کمتر از یک

بار در هفته، رخداد یک یا دو بار در هفته، رخداد اکثر روزها و رخداد هر روز چند بار) پاسخ دهند. پس از اجرای مقدماتی این پرسشنامه روایی سازه این ابزار از طریق تحلیل عاملی اکتشافی بررسی شد که با حذف ۱۵ گویه منجر به استخراج پنج عامل با مقدار ویژه بالاتر از یک شد که ۶۲٪ از واریانس مقیاس را تبیین می‌کردند. هم‌چنین ضرایب آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۹۱ بود که نشان دهنده پایایی قابل قبول ابزار است.

مقیاس سبک تدریس مقتدرانه: برای سنجش سبک‌های تدریس معلمان از مقیاس سبک تدریس مقتدرانه^۱ استفاده شد. این ابزار یک پرسشنامه خود گزارشی با دو مقیاس است که توسط ارتسوق (Ertesvåg, 2009) طراحی شده است. این مقیاس بر اساس چارچوب نظری سبک‌های فرزند پروری بامریند (Baumrind, 1991) ساخته شده که مشتمل بر هشت گویه است. مقیاس‌ها که دو بعد کنترل و محبت را می‌سنجند، هر کدام دارای چهار سؤال هستند. آزمودنی‌ها در یک طیف لیکرت ۵ بخشی از هیچ وقت تا همیشه به آن پاسخ می‌دهند. مؤلفین پرسشنامه با تحلیل عاملی تأییدی در دو نمونه از معلمان به طور مقطعی و طولی روایی سازه را این ابزار را بررسی و تأیید کرده اند.

روش جمع آوری داده‌ها

در این پژوهش از دو روش پیمایشی و علی-مقایسه‌ای استفاده شد. با استفاده از روش پیمایشی معلمان با پاسخ به مقیاس سبک‌های تدریس مقتدرانه اطلاعات سبک تدریس خود را ثبت کردند. هم‌چنین معلمان با پاسخ به مقیاس بی‌انضباطی‌های دانش آموزان، میزان رخداد بی‌انضباطی‌های را در طیفی پنج بخشی در کلاس‌هایشان مشخص کردند. پس از مشخص شدن سبک‌های تدریس معلمان بر اساس تحلیل خوشه‌ای، تفاوت میزان بی‌انضباطی‌ها با استفاده از یک روش علی-مقایسه‌ای در بین معلمان با سبک‌های تدریس مختلف بررسی شد.

یافته‌ها

برای تشخیص خوشه‌های سبک کلاس داری معلمان از تحلیل خوشه‌ای^۲ به روش سلسله مراتبی با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد. هدف از تحلیل خوشه‌ای کشف یک طرح طبقه-بندی برای گروه بندی تعدادی از افراد در خوشه‌ها است؛ به طوری که افراد درون خوشه‌ها از بعضی جهات به هم شبیه باشند و از بعضی جهات آنها از افراد دیگر خوشه‌ها متفاوت باشند (Aldenderfer & Blashfield, 1984). از آنجا که تحلیل خوشه‌ای به داده‌های پرت^۳ حساس هست،

¹ authoritative teaching style scale

² cluster analysis

³ outliers

پیش از انجام تحلیل با استفاده از ملاک فاصله ماهالانوبیس^۱ توزیع داده‌ها بررسی و سه داده پرت حذف شدند. هم‌چنین از مجذور فاصله اقلیدسی^۲ به عنوان شاخص شباهت و از روش فاصله متوسط برای ادغام خوشه‌ها در هم استفاده شد. طبق مبانی نظری تحقیق و ابزار پژوهش، گروه‌بندی‌های ۲، ۳ و ۴ تایی ابتدا در نظر گرفته شد و عضویت افراد در این گروه معلوم شد. برای تعیین تعداد خوشه‌های کشف شده از تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) با در نظر گرفتن گروه بندی بر اساس خوشه‌ها به عنوان متغیر مستقل و نمرات دو مقیاس فرعی پرسشنامه سبک تدریس به عنوان متغیرهای وابسته استفاده شد (Manley, 1994). بر اساس این تحلیل مشخص شد که گروه بندی دو تایی دارای کم‌ترین سطح خطای نوع اول است. بنابراین گروه بندی معلمان به دو سبک نتیجه نهایی تعیین تعداد خوشه‌ها در نظر گرفته شد. هم‌چنین برای آزمون معناداری تفاوت فراوانی‌های معلمان در داخل خوشه‌های به دست آمده از آزمون مجذور کای استفاده شد.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی مقیاس‌های محبت و کنترل و آزمون مجذور کای برای بررسی تفاوت

فراوانی معلمان در خوشه‌ها

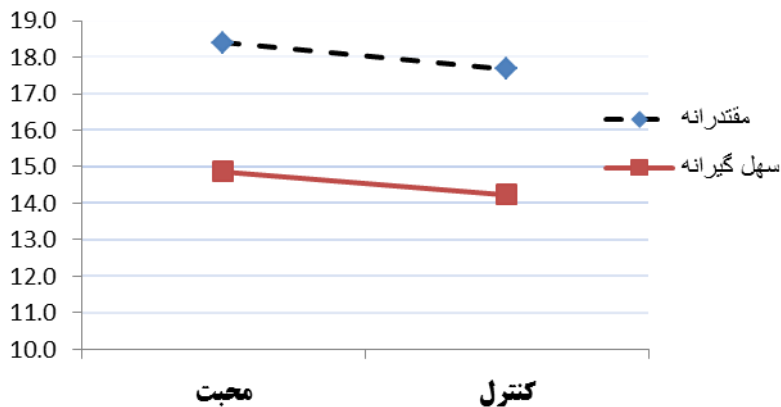
ابعاد تدریس	مقتدر (۱۶۱)	سهل انگار (۹۴)	آزمون مجذور کای		
	M(SD)	M(SD)	χ^2	Df	معنی داری
محبت	۱۸/۴۰ (۱/۳۴)	۱۴/۸۶ (۱/۹۷)	۱۷/۶	۱	۰/۰۰۱
کنترل	۱۷/۶۸ (۱/۵۶)	۱۴/۲۴ (۲/۰۳)			

همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد دو خوشه از معلمان بر اساس ابعاد دوگانه سبک تدریس معلم (محبت و کنترل) به دست آمد. در جدول ۱ آماره‌های توصیفی این دو بعد در بین معلمان دو خوشه نشان داده شده است. بر اساس نتایج این جدول خوشه اول مشتمل بر معلمانی است که نمرات بالایی در هر دو بعد محبت ($M=18/40$) و کنترل ($M=17/68$) دارند که این گروه، معلمان مقتدر نامیده شدند؛ اما معلمان خوشه دوم از میانگین نمرات پائین‌تری در هر دو بعد محبت ($M=14/86$) و کنترل ($M=14/24$) برخوردار بودند که آنها معلمان سهل انگار نام گرفتند. هم‌چنین فراوانی معلمان قرار گرفته در هر دو خوشه نسبت به هم متفاوت است. در خوشه یک ۱۶۱ نفر از معلمان قرار گرفته‌اند و در خوشه دو معلمان سهل انگار ۹۴ نفر از معلمان قرار دارند. در ادامه جدول ۱ آزمون مجذور کای برای بررسی تفاوت فراوانی معلمان در خوشه‌ها ارائه شده است. نتیجه این آزمون نشان می‌دهد که طبق اظهار معلمان بیش‌ترین سبک کلاس داری آنها از نوع مقتدرانه

¹ Mahalanobis distance criterion

² squared Euclidean distance

است ($X^2 = 17/6$ ، $p \leq 0/001$). البته محدودیت‌ها و تلویحات این یافته در ادامه مورد بحث واقع شده است.



شکل ۲: نیمرخ‌های میانگین مقیاس‌های محبت و کنترل در بین معلمان دارای سبک‌های مقتدرانه و سهل‌انگارانه

شکل ۲ نیمرخ‌های ابعاد محبت و کنترل در بین معلمان دارای سبک‌های مقتدرانه و سهل-انگارانه نشان می‌دهد. همان گونه که در این شکل مشاهده می‌شود برای هر گروه از معلمان یک نمودار خطی ترسیم شده است که میانگین‌های معلمان دارای سبک‌های مقتدرانه و سهل‌انگارانه در مورد ابعاد محبت و کنترل را به ترتیب با خطوط منقطع و ممتد نشان می‌دهد. در این نمودار در محور افقی ابعاد محبت و کنترل و در محور عمودی میزان این متغیرها ارائه شده است. از طریق نقطه‌ها میانگین مقدار هر متغیر برای هر گروه مشخص شده است. با وصل کردن این نقطه‌ها به هم می‌توان نیمرخ سبک کلاس داری مربوط به آن خوشه را نشان داد.

جدول ۳: آماره‌های توصیفی و آزمون t برای مقایسه رخدادهای انضباطی‌های در بین معلمان دو خوشه

گروه‌ها	M(SD)	t	df	SE	سطح معناداری
مقتدرانه	۴۹/۴۷(۱۴/۱۹)	۲/۰۲	۲۵۱	۱/۷۷	۰/۰۴
سهل‌گرایانه	۵۳/۰۷(۱۲/۵۶)				

در جدول ۳ آماره‌های توصیفی رخدادهای انضباطی‌های گزارش شده توسط معلمان دارای دو سبک مقتدرانه و سهل‌گرایانه ارائه شده است. همان گونه که مشخص است معلمان دارای سبک

سهل‌گرایانه ($M=53/07$) میزان بی‌انضباطی‌های بیش‌تری را نسبت به معلمان دارای سبک مقتدرانه ($M=49/47$) در کلاس‌های خود گزارش کرده‌اند. برای بررسی معناداری تفاوت این دو میانگین از آزمون t برای مقایسه میانگین‌های دو گروه مستقل استفاده شد که نتایج آن در ادامه جدول ۳ مشاهده می‌شود. البته پیش از آزمون t پیش‌فرض‌های همگنی واریانس متغیر وابسته در بین دو گروه و نیز نرمال بودن متغیر وابسته با روش‌های مرتبط بررسی و از برآورده شدن آنها اطمینان حاصل شد. نتایج غیرمعنادار آزمون لون ($F=0/98$) نشان دهنده رعایت پیش‌فرض همگنی واریانس‌های نمرات رخداده بی‌انضباطی در کلاس‌های دو گروه از معلمان مورد مقایسه بود. همچنین نمودار هیستوگرام نمرات میزان بی‌انضباطی نشان دهنده طبیعی بودن توزیع بود. نتایج آزمون t با مقدار آماره $2/02$ نشان دهنده تفاوت معنادار بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان دارای معلمان سبک‌های تدریس مقتدرانه و سهل‌گیرانه است ($P \leq 0/05$).

بحث

هدف از این پژوهش تعیین تفاوت میزان رخداد مشکلات انضباطی در کلاس‌های معلمان با سبک‌های تدریس مختلف بود. یافته‌های تحلیل خوشه‌ای نشان داد که معلمان شرکت‌کننده در پژوهش را می‌توان در دو گروه سبک تدریس دسته‌بندی کرد. اولین گروه که مشتمل بر ۱۶۱ نفر بودند معلمان مقتدر نام‌گذاری شدند که نمرات بالایی در هر دو بعد محبت و کنترل داشتند. معلمان خوشه دوم (معلمان سهل‌انگار) از میانگین نمرات پائین‌تری در ابعاد محبت و کنترل برخوردار بودند. در ارتباط با این یافته بایستی خاطر نشان کرد که سبک‌های تدریس معلمان را الزاما نمی‌توان در دو گروه تقسیم‌بندی نمود و شاید به تعداد معلمان سبک‌های تدریس وجود دارد. بنابراین مشاهده یک ساختار دوارزشی در سبک‌های تدریس معلمان صرفاً ناشی از ابزار مورد استفاده و روش آماری مورد استفاده است. در ارتباط با عامل اول ارتسواک (Ertesvåg, 2009) مؤلف ابزار تأکید می‌کند سبک تدریس معلمان بسیار فراتر از تأکید فقط بر روی دو بعد کنترل و محبت است؛ با این وجود در سال‌های اخیر در ادبیات پژوهش علوم تربیتی شاهد این نوع تقسیم‌بندی هستیم. در ارتباط با عامل دوم یعنی روش آماری (تحلیل خوشه‌ای) گروه‌بندی‌هایی بر اساس این روش ترجیح داده می‌شوند که موجب بیش‌ترین اختلافات بین گروهی و کمترین اختلافات درون گروهی باشند؛ در این تحلیل دسته‌بندی‌های ۳ و ۴ گروهی روش تدریس نیز محاسبه شد ولی چون دارای توان کمتری در تمایزگذاری معلمان بودند گروه بندی دوخوشه‌ای ترجیح داده شد.

هم‌چنین علاوه بر محدود کردن سبک تدریس به دو بعد کنترل و محبت، دیگر محدودیت این یافته، به شیوه گزارش دهی شخصی سبک تدریس توسط خود معلمان مربوط می‌شود. اساساً چون ابعاد کنترل و محبت به نوعی برای معلمان سازه‌هایی حساسیت برانگیز و مهم هستند؛ احتمال

سوگیری در پاسخ به سؤالات آنها برای قرار دادن خود در سبک مقتدرانه بیش تر می شود. به عبارتی حتی اگر سبک تدریس معلمانی مقتدرانه نباشد؛ مقاومت روانشناختی آنها موجب خواهد شد که آنها خود را به عنوان معلمان مقتدر نشان دهند.

دیگر نتیجه تحقیق نشان داد که بر طبق نظرات معلمان، میزان بی انضباطی ها در کلاس های معلمان مقتدر به طور معناداری کمتر از معلمان سهل گیر است. پژوهش های پیشین نقش عوامل مرتبط با معلمان، همچون ناتوانی معلم در مدیریت کلاس (Colin and Laslt, 1938)، تسلط علمی و میزان آشنایی با شیوه های تدریس (Sabouhi, 1991)، قوانین نامناسب و بی ثبات انضباطی (Delpishe, 2007) و میزان حمایت کننده و درگیر بودن معلم (Jones & Jones, 2004) بر بد رفتاری های فراگیران را نشان داده اند.

به طور دقیق تر هم چنین این یافته که اقتدار معلمی با بی انضباطی های دانش آموزان دارای روابطی منفی است، با مبانی تجربی و نظری این حوزه هماهنگ است. پژوهش های متعددی نشان می دهند (Hughes, 2002; Wentzel, 2002) که کار بست سبک مقتدرانه توسط معلمان بر بهبود روابط آنها با شاگردان شان اثرات مثبتی دارد. روابط بهتر معلم با شاگردان می تواند زمینه ساز پیشگیری از بروز مشکلات انضباطی باشد. در زمینه ای مشابه مصرآبادی، بدری و واحدی به این نتیجه رسیدند که کمترین بی انضباطی ها در کلاس هایی است که معلمان اقتدار خود را از قدرت قانونی خود کسب می کنند و بیش ترین شلوغی را در کلاس معلمانی رخ می دهد که معلمان شان از قدرت تنبیهی و تشویقی بهره می گیرند. در اقتدار قانونی معلم با این حال که به کنترل فراگیران می پردازد؛ اما چنین معلمانی به احترام به دانش آموزان، دادن مسؤلیت به آنها و رعایت عدالت در بین دانش آموزان نیز امید می ورزند. با این وجود در اقتدار تنبیهی و تشویقی معلم به ترتیب تنها از یکی از ابعاد کنترل یا محبت استفاده می کند که نه تنها باعث پیشگیری از بی انضباطی ها نمی شود؛ بلکه خود عامل و تشدید کننده بد رفتاری های فراگیران است (Mesrabadi., Badri. & Vahedi, 2010). هم چنین علاوه بر اثرات مثبت سبک تدریس مقتدرانه بر شاخص های رفتاری دانش آموزان، می توان انتظار داشت بر شاخص های شناختی- تحصیلی نیز کار بست آن اثرات مثبتی داشته باشد. این اثرات هم چنین ممکن است تحت تأثیر ویژگی های دانش آموزان باشد. هاقس معتقد است که سبک رهبری مقتدرانه معلمان برای دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پائین، مزایای بیش تری دارد (Hughes, 2002).

دیگر پژوهش ها نشان می دهند که روابط معلم- فراگیر که به وسیله محبت و تعهد مشخص می شود؛ با رفتارهای مطلوب فراگیران، پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی بالا آنها مرتبط است (Wentzel, 2002, 2005 Hamre & Pianta). به همین نحو، معلمان مقتدردی که بر رفتار و

یادگیری فراگیران خود نظارت دارند از آنها در مقابل تأثیرات منفی همسالان یا موقعیت‌های اجتماعی آسیب‌زا محافظت می‌کنند (Hughes, 2002). در واقع نظارت دقیق بر فعالیت‌های کلاسی و رفتار فراگیران باعث پیشگیری یا کاهش مشکلات رفتاری آنها می‌شود (Good & Brophy, 2007).

اثر بخشی سبک تدریس مقتدرانه در کاهش مشکلات انضباطی، ناشی از ترکیب همزمان دو بعد کنترل و محبت است. ترکیب محبت و کنترل توسط معلمان موجب پیشگیری از مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان می‌شود که دارای اهدافی دوگانه است؛ در کوتاه مدت رفتار دانش‌آموزان را کنترل می‌کند و در درازمدت موجب رشد مسئولیت‌پذیری در فراگیران می‌شود (Hughes, 2002). والکر نیز معتقد است که در محیط پیچیده کلاس درس هر دو بعد محبت و کنترل لازم بایستی باهم به کار گرفته شوند (Walker, 2009). بعد محبت به روابط بین معلم با شاگردان مرتبط است و موجب ایجاد روابط مثبت بین آنها می‌شود؛ در حالی که با بعد کنترل می‌توان در ارتباط با موقعیت‌های مختلف کلاسی رویه‌ها و قوانینی را وضع کرد و بر رفتار دانش‌آموزان نظارت کرد. طبق نظر بروفی معلمان مقتدر بر روی ایجاد روابط گرم و پذیرش فراگیران تلاش می‌کنند؛ آنها معیارهای رفتاری بالایی را بر می‌گزینند و انتظارات سطح بالایی از رفتارهای اجتماعی و مسؤانه افراد دارند. آنها به روشی محکم و با ثبات قوانین و معیارها را اجرا می‌کنند و در صورت لزوم از راهبردهای تنبیهی نیز بهره می‌گیرند. هم‌چنین آنها با تشویق شاگردان به مشارکت در تصمیم‌گیری در مورد رفتارشان خودمختاری آنها را ترغیب می‌کنند (Brophy, 1996).

با جمع‌بندی یافته‌های این پژوهش و مبانی نظری و تجربی حامی می‌توان به این نتیجه رسید که معلمانی که در فرایندهای کلاسی خود به طور مقتدرانه تدریس و کلاس‌داری می‌کنند و از کنترل در کنار محبت بهره می‌جویند؛ به احتمال بیش‌تری از مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پیشگیری خواهند نمود. با عنایت به این یافته پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های تربیت‌دبیری یا دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان بر آموزش مهارت‌های تدریس مقتدرانه تأکید شود. ارتسواک نشان داد که سازه تدریس مقتدرانه قابل آموزش است (Ertesvåg, 2011). هم‌چنین لازم است در پژوهش‌های آتی شیوه‌های دیگر سنجش اقتدار معلم همچون نظرسنجی از فراگیران یا مدیر و مسئولین مدرسه در کنار پرسشنامه خودسنجی لحاظ شود.

Refrence

Aldenderfer, M. S., & Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Bakhshayesh, A. (2013). The relation between students' control center with them orientation to teachers' classroom styles. *Quarterly Journal of New Approaches in Educational Administration*, (2), 83-98. (In Persian)

Baumrind, D. (1991). *Parenting styles and adolescent development*. In J. Brooks- Gunn, R. Lerner & A. C. Petersen (eds.), *The Encyclopedia on Adolescence*.

Biehler, R. F. (1992). *The psychology applied to teaching*. Translation Parvin Kadivar. (The original language of publication date 1974), Tehran: Center for Academic Publication. (In Persian)

Borich, G.D., & Tombari, M. L. (1995). *Educational Psychology*. Harper Collins College Publishers.

Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guildford.

Brown, B. (2003). Teaching Style vs. Learning Style. *Educational Resources Information Center*, 26, Retrieved August 10, 2010, from <http://www.calpro-online.org/eric/docs/mr41.pdf>

Colin G. and Laslt, R. (1938). *Efficient management in the classroom (teachers guide)*. (Translation Z. Sabaghian. Tehran: Shahid Beheshti University.

Delpishe, Esmail. (2007). *School Health*. Tehran: Payam Noor University Press.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

Ertesvåg, S. K. (2009). Measuring authoritative teaching, *Teaching and Teacher Education*, 2, 51-61.

Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51-61.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Classroom management as a field of inquiry*. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroommanagement.Research, practice and contemporary issues* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates.

Fields, B. A. (1986). The nature and incidence of classroombehaviour problems and their remediation through preventive management. *Behaviour Change*, 3(1), 53–57.

Ghasemi Nejad, A., Siadat, S, A., & Nuri, A. (2005). Determining the relationship between organizational atmosphere, job stress and job Satisfaction among high school teacher in ShareKoard. *Journal of Education and Psychology*, 12 (1) 45-64.

Good, T. L., & Brophy, J. (2007). *Looking in classrooms* (10th ed.). Boston: Allen and Bacon.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.

Hoveyda, Z. (1990). *The survey of Factors affecting student indiscipline in view of school principals and teachers in 1369 academic year*. Unpublished MA thesis. Tehran University.

Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: tipping the balance in favor of schoolversus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40(6), 485-492.

Jones, F. (2000). *Tools for teaching: Discipline instruction motivation*. Santa Cruz, CA: Fredric H. Jones & Associates.

Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

Kuzsman, F. L., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive*, 6, 3–10.

Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.

Loizou, E. (2009). In-service early childhood teachers reflect on their teachertraining program: reconceptualizing the case of Cyprus. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 195-209.

Manley, B. F. J. (1994). *Introduction to multivariate statistical methods*. (Translated by M. Moghaddam., A. Mohammadi Shooty and M. Aghaei Sarbarzeh. M), Tabriz: Pishtaze elm publications. (In Persian)

MehdiNejad, V. (2009) The survey of teachers' sensitivity with student indiscipline, *Educational Psychology Studies*, 6 (9), 75-94.

Mesrabadi, J., Badri, R., & Vahedi, S. (2010). The survey of students' indiscipline rate among female and male teachers in condition of the various sources of authority. *Journal of Psychology*, 5, 159-136.

Moetamedin, M. (2008). Assertiveness training. Tabriz: Frouzesh Press.

Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279. (In Persian)

Rashidi, A, R. (1994). *Survey of disciplinary problems factors in Kermanshah school*, Unpublished MA thesis, Teacher Training University. (In Persian)

Sabouhi, F. (1991). *The survey of Factors affecting student indiscipline high schools of Tehran*, Unpublished MA thesis, Tehran University. (In Persian)

Saif, A, A. (2007). *Modern Educational Psychology (Psychology of Learning and Education)*, 6 , Tehran: Dowran Publishing Company. (In Persian)

Santrock, J.W. (2006). *Educational Psychology*. McGraw-Hill, Higher Education

Taber, R. T. (2001). *Classroom Management Alphabet*. (Translation M. Srkararany). Tehran: school Publication. (In Persian)

Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory In to Practice*, 48(2), 122-129.

Waller, W.W. (1932). *The Sociology of Teaching*, New York: Russell and Russell.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching style and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.

Woolfolk, A. E. (2004). *Educational Psychology*: Boston: Allyn & Bacon.

