

طراحی و اعتباربخشی مقیاس راهبردهای انضباطی معلمان

احسان عظیم پور^۱، جواد مصرآبادی^۲، پیمان یارمحمدزاده^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر طراحی و اعتباربخشی مقیاس راهبردهای انضباطی معلمان است. این پژوهش با روش تحلیل مضمون نظرات معلمان برای ساخت مقیاس و روش توصیفی - پیمایشی برای اعتباربخشی به آن استفاده شد. این پژوهش شامل دو نمونه آماری بود که برای هدف اول ۴۳ نفر معلم به روش نمونه‌گیری هدفمند و برای هدف دوم ۳۵۴ نفر معلم به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای طبقه‌ای به عنوان مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو ابزار محقق ساخته استفاده شد. اولین پرسش‌نامه دارای یک سؤال باز بود که در آن از معلمان نمونه اول خواسته شد تا راهبردهای انضباطی خود را در کلاس فهرست نمایند. دومین پرسش‌نامه یک مقیاس ۳۵ سؤالی بود که گویه‌های آن به طریق تحلیل مضمون و براساس نظرات معلمان از بین راهبردهای انضباطی آن‌ها انتخاب شده بود. برای تعیین مولفه‌های این پرسشنامه از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی به روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی و چرخش متعامد واریماکس استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که راهبردهای انضباطی معلمان را می‌توان در هفت نوع راهبرد کلی قرار داد که عبارتند از: قیمی (مستقیم)، پیش‌گیری مبتنی بر قانون‌گذاری، انسانی (غیرمستقیم)، واکنش سریع، مبتنی بر رابطه و شناخت، غیرکلامی، نمونه و مدل‌سازی. با عنایت به تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان لازم است شیوه‌های پیشگیری و مقابله با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان متنوع باشد.

کلید واژه‌ها: بی‌انضباطی، راهبردهای انضباطی معلمان، مدیریت کلاس.

^۱. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز، نویسنده مسئول مقاله.

ehsan.azimpoor1366@gmail.com

^۲. دانشیار روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز.

^۳. استادیار مدیریت آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز.

مقدمه

ماموریت اصلی آموزش و پرورش، آموزش به دانش‌آموزانی است که قادر به یادگیری هستند؛ به همین دلیل تمامی تلاش‌های معلمان حول محور این فعالیت اساسی است. معلمان در جامعه به عنوان آموزش دهنده‌ای برجسته به دانش‌آموزان که شامل آموزش موثر دانش، ارزش‌ها و مهارت‌های لازم در عمل و اجرا می‌شود، در نظر گرفته می‌شوند (بلانتین، ۲۰۰۱). شرایط محیط کاری باید یاری‌کننده‌ی معلمان در امر آموزش باشد و خود معلمان نیز باید دارای توانایی‌های خاصی باشند تا بتوانند وظیفه‌ی خود را به بهترین صورت به انجام برسانند. تحقیقات زیادی نشان می‌دهد که مدیریت کلاس درس یکی از اجزای مهم آموزش موثر در کلاس می‌باشد (ایمر و استو، ۲۰۰۱؛ بروفی، ۲۰۰۶؛ کارتر، کوشینگ، سابرز، استاین و برلینز، ۱۹۸۸؛ سوآر و سوآر، ۱۹۷۹؛ تاف و سسیونز، ۲۰۰۵؛ وانگ، هرتل و ولبرگ، ۱۹۹۳).

توانایی مدیریت کلاس درس یکی از مهارت‌های مهم و کارآمد معلمان می‌باشد که با فرآیند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در ارتباط است (مارزانو و مارزانو، ۲۰۰۳). مدیریت کلاس درس فعالیتی است که معلم برای اطمینان یافتن از درگیر نمودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی انجام می‌دهد (راگ، ۲۰۰۶). معلم به عنوان مدیر کلاس، مسئول تحقق اهداف انضباطی در چارچوب یک سازمان رسمی با نقش‌های تعریف شده است. کلایفورد (۲۰۰۴) در این زمینه معتقد است که "معلمان به عنوان مدیران جامعه کوچک‌تری به نام کلاس درس هستند و سعی دارند با کاربرد راهبردهای موثر در مدیریت کلاس درس، هم به مدیریتی پویا و اثر بخش دست یابند و هم مدیران آینده را طوری تربیت کنند که بتوانند کارایی لازم را در زمینه مدیریت داشته باشند" (ص ۹۰).

انضباط یکی از جنبه‌های بسیار مهم در اثربخشی مدیریت کلاس درس می‌باشد (مینگ، ۲۰۰۷، به نقل از رضائی، کاظمی، علایی، ۱۳۹۱). اندرسون (۲۰۰۱)، انضباط را، انتظارات مدیران آموزشی مدارس از تمام دانش‌آموزان نسبت به اینکه رفتارهای سازگارانه اجتماعی داشته باشند؛

همچنین رفاه، حقوق و حریم شخصی دیگر دانش‌آموزان مدرسه را رعایت کنند و از وسایل و تجهیزات مدرسه نگهداری کنند؛ تعریف می‌کند (به نقل از ویسی، ۱۳۹۱).

در هر موقعیت آموزشی می‌توان شاهد انواع بی‌انضباطی از نوع ریز و درشت بود. در این ارتباط، سو رفتارها یا بی‌انضباطی‌های کلاسی دانش‌آموزان، به هر رفتاری اطلاق می‌شود که جریان آموزش و یادگیری را در یک موقعیت خاص تهدید می‌کند (ترکانلو و گالتون، ۲۰۰۱، به نقل از مهدی‌نژاد، ۱۳۸۸). بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی از سوی دانش‌آموزان، موجب بروز مشکلاتی در روند آموزشی شده و حتی می‌توان اذعان داشت از عمده‌ترین دلایل شکست معلمان و فشار روحی ناشی از آن است (رنک، ام‌سی ککینی، کلاین و اولیورس، ۲۰۰۶). اکثر پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که بی‌انضباطی دانش‌آموزان و به دنبال آن اداره و کنترل کلاس یکی از بزرگترین چالش‌ها و دغدغه‌های بیشتر معلمان در امر آموزش به خصوص آنهایی که حرفه معلمی را تازه شروع کرده‌اند، می‌باشد (وینستین، ۱۹۹۶؛ اسمیت، ۲۰۰۰؛ مانینگ و بوچر، ۲۰۰۳؛ سوکال، اسمیت و مووات، ۲۰۰۳؛ فولر و ساراپل، ۲۰۱۰؛ روپرت و وودکچ، ۲۰۱۰). چارلز و ستر (۲۰۰۵)، معتقدند که بدرفتاری کلاسی دانش‌آموزان، پیامدهای منفی زیادی دارد. به عنوان مثال، باعث اختلال در یادگیری دانش‌آموزان، اختلال در آموزش معلمان، هدر رفت زمان در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، تضعیف انگیزه و انرژی در دانش‌آموزان، ایجاد جوی ترسناک و پراسترس برای دانش‌آموزان و معلمان و از بین رفتن حس اعتماد و مشارکت در بین معلمان و دانش‌آموزان می‌شود.

همچنین اگر معلمان قادر به مقابله با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان نباشند؛ کاهش توجه معلم، اختلال در کلاس درس و فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان نتیجه این بی‌انضباطی‌ها خواهد بود (سیوب، ۲۰۱۳). سیوب (۲۰۱۳) معتقد است که گستره‌ی توجه و تمایل دانش‌آموزان به یادگیری تا حد زیادی به چگونگی کنترل کلاس توسط معلمان بستگی دارد. همچنین کیزلیک (۲۰۰۹) معتقد است معلمی که قادر به مدیریت موثر دانش‌آموزان در کلاس باشد، از نشاط و

اعتماد به نفس بالایی در آموزش برخوردار خواهد بود که منجر به موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری می‌شود.

مرور یافته‌های پژوهشی اخیر نشان می‌دهد که اجرای فعالیت‌های سرگرم‌کننده جهت ایجاد تمرکز در دانش‌آموزان، برخورد دوستانه با آن‌ها و به خاطر سپاری اسامی آن‌ها از جمله راهبردهای انضباطی برای معلمان دبیرستانی است (سیوب، ۲۰۱۳). توقف رفتار مخرب یا به حداقل رساندن اثرات منفی آن (کلیک، ۲۰۰۳)، نادیده گرفتن، ستایش رفتارهای مطلوب (لایتسیج، ۲۰۰۶)، تلاش برای درک مشکل، صحبت کردن با دانش‌آموز، دادن مسئولیت و هشدار به دانش‌آموز (بسر، ۱۹۹۷)، توصیف رفتار مناسب (ماهانی، ۲۰۰۳)، تماس با خانواده، مدیریت مدرسه و خدمات راهنمایی و مشاوره (آیدین، ۲۰۰۸)، بهره‌گیری از تاثیر هم‌گروهی‌ها (آجداق، ۲۰۰۹)، ارائه خدمات اجتماعی (کانکایا، کاناکای، ۲۰۱۱) و حمایت عاطفی از دانش‌آموزان (کاندامیر، از کای، ۲۰۰۰) از دیگر راهبردهای مورد استفاده معلمان در مواجهه با بی‌انضباطی دانش‌آموزان می‌باشد (به نقل از سیوب، ۲۰۱۳). همچنین اچسون و گال (۱۳۸۰)، فونتانانا (۱۳۸۲)، بت ریس و فنی مور (۱۳۸۱) و کارولین اورتسون (۱۹۸۷)، تدوین قواعد و مقررات مشخصی را برای کنترل کلاس درس لازم می‌دانند.

دانیل (۱۹۸۶) در پژوهشی مشابه به بررسی راهبردهای انضباطی معلمان پرداخته و به ده اصل یا راهبرد انضباطی برای معلمان پی برده است. ۱- اصل ایجاد تمرکز ۲- اصل برخورد مستقیم ۳- اصل نظارت ۴- اصل مدل‌سازی ۵- اصل غیرکلامی ۶- اصل کنترل فضای کلاسی ۷- اصل مداخله ۸- اصل برخورد قاطعانه ۹- اصل انسانی ۱۰- اصل تقویت مثبت. یافته‌های پژوهش دانیل (۱۹۸۶) نشان داد، استفاده مناسب و به هنگام معلمان از این اصول می‌تواند در حد چشمگیری آنان را بر مسائل و مشکلات بوجود آمده بر اثر بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان مسلط سازد. همچنین لوئیس (۲۰۰۱) نیز برای اندازه‌گیری راهبردهای انضباطی معلمان در کلاس درس پرسشنامه‌ای ۲۴ سوالی طراحی نموده است که شامل شش راهبرد می‌باشد که عبارتند از ۱- تنبیه، ۲- شناخت، ۳- پاداش، ۴- بحث و گفت و گو، ۵- اشاره‌ای و ۶- پرخاشگری. لوئیس (۶۰)

(۲۰۰۱) معتقد است استفاده از راهبردهای انضباطی مناسب توسط معلمان به یادگیری دانش آموزان کمک کرده و آنان را از تهدید عاطفی و شناختی محافظت می کند.

آن دسته از معلمان هم که در اداره‌ی کلاس‌هایشان ناتوان هستند و به شغل خود ادامه می دهند به راحتی نمی توانند از این نکته‌ی مهم چشم پوشی کنند و با مشکل کنار بیایند. روزها پشت سر هم سپری می شود و آن‌ها مجبورند برای دستیابی به اهداف آموزشی در کلاس‌ها حاضر شوند و فشار روانی حاصل از بی انضباطی‌ها را تحمل کنند. این عدم توانایی در اداره و کنترل بدرفتاری‌های دانش آموزان در استرس شغلی معلمان موثر است. در همین زمینه رود و چکا (۲۰۱۲) در پژوهشی در مورد عوامل استرس‌زای شغل معلمی در کشور کامرون، بدرفتاری دانش آموزان را اولین عامل استرس شغلی معلمان تشخیص دادند. یافته‌های پژوهشی نشان می دهد که ناتوانی معلمان در کنترل کلاس‌های درس موجب فشار روانی بر آن‌ها می شود (لاونشتاین، ۱۹۹۱). همچنین طبق نتایج پژوهش کازمن و اشنال (۱۹۸۷) که بر روی پنج هزار نفر معلم آمریکائی و کانادائی انجام گرفته ۶۳ درصد از آن‌ها گزارش کرده‌اند که استرس‌زاترین عامل موجود در محیط کاری آنها مشکلات انضباطی دانش آموزان است. در همین راستا دیگر پژوهش‌ها نشان می دهد که یک بخش استرس‌زا از زندگی حرفه‌ای معلمان مشکلات انضباطی موجود در کلاس‌ها است (فیلدز، ۱۹۸۶). نتایج پژوهش قاسمی نژاد، سیادت و نوری (۱۳۸۴) نشان می دهد که بیشترین عامل استرس‌زای شغلی معلمان به مسائل مربوط به دانش آموزان تعلق دارد. لذا پژوهشگران راهبردهای گوناگونی برای مقابله با بی انضباطی‌های متنوع دانش آموزان به معلمان پیشنهاد کرده‌اند ولی پیشینه پژوهش در مورد ابزاری مدون و جامع که به سنجش راهبردهای انضباطی معلمان بپردازد، بسیار اندک است و حتی با وجود اهمیت مدیریت کلاس، ابزاری مدون در زمینه سنجش انواع راهبردهای انضباطی معلمان در کشور وجود نداشت. اهمیت انجام این پژوهش تدارک ابزاری برای سنجش راهبردهای انضباطی معلمان می باشد. با عنایت به گسترش پژوهش‌های حوزه مدیریت کلاسی تهیه چنین ابزاری لازم است.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با دو روش تحلیل مضمون و توصیفی-پیمایشی انجام گرفت. از روش تحلیل مضمون برای شناسایی تمامی راهبردهای انضباطی معلمان استفاده شد. به این صورت که در ابتدا برای تشخیص راهبردهای انضباطی از معلمان مورد نظر خواسته شد تا راهبردهای انضباطی خود را در کلاس درس فهرست نمایند. پس از جمع آوری پاسخ‌های معلمان، به دلیل گوناگونی و تکراری بودن بعضی از راهبردها، موارد دسته‌بندی و موارد تکراری و بی‌ربط حذف شدند. پس از مشخص شدن رفتارهای انضباطی معلمان، این شاخص‌ها برای ایجاد مقیاس راهبردهای انضباطی معلمان مورد استفاده قرار گرفتند. پس از طراحی ابتدا این مقیاس در اختیار سه نفر از اساتید علوم تربیتی و روانشناسی قرار گرفت تا موارد و اشکالات موجود را برطرف نمایند. در ادامه برای اعتبارسنجی این مقیاس از روش توصیفی-پیمایشی استفاده گردید. جامعه آماری مربوط به این پژوهش، شامل کلیه معلمان مقاطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان شهرهای شمالی استان آذربایجان غربی (شامل شهرهای سلماس، خوی، ماکو، چالدران، چایپاره، شوط و پلدشت) در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ می‌باشد که براساس آمار اعلامی اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، تعداد کل آن‌ها ۴۴۷۸ نفر می‌باشند. از این جامعه، با توجه به هدف تحقیق دو نمونه انتخاب شد. نمونه اول (برای طراحی مقیاس) شامل ۴۳ نفر از معلمان (۲۰ نفر مرد و ۲۳ نفر زن) که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و نمونه دوم (برای اعتبارسنجی مقیاس) که حجم آن طبق فرمول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) شامل ۳۵۴ نفر تعیین شد. از این تعداد ۱۵۸ نفر مرد و ۱۹۶ نفر زن می‌باشد. از حجم کل نمونه، ۲۶۷ نفر (۷۵ درصد)، مربوط به شهر خوی، ۴۷ نفر (۱۳ درصد) مربوط به شهر چایپاره و ۴۰ نفر (۱۲ درصد) مربوط به شهر شوط می‌باشد. بدین صورت که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای طبقه‌ای، با در نظر گرفتن نسبت جنسیت، مقطع تحصیلی و حجم معلمان مقاطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان در مناطق شهری، نمونه‌ی دوم در پژوهش به شرح زیر انتخاب شدند: در مرحله‌ی اول، شهرهای خوی، چایپاره و شوط، از بین شهرهای شمالی استان آذربایجان غربی، به صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شد. سپس، در هر یک از شهرها، از بین مدارس شهری، با توجه به حجم جامعه‌ی مربوط به هر شهر

و ترکیب نسبت جنسیتی و تعداد معلمان مقاطع تحصیلی مختلف آن شهر، پرسشنامه ها در بین مدارس که به صورت تصادفی به عنوان خوشه های مرحله ی دوم، انتخاب شده بودند.

ابزار پژوهش

با توجه به دو هدف تحقیق، در این پژوهش از دو ابزار اندازه گیری برای جمع آوری داده های مورد نیاز استفاده شد. برای هدف یک که به طراحی راهبردهای انضباطی معلمان می پرداخت؛ از یک ابزار کیفی و برای اعتبارسنجی راهبردهای انضباطی مورد استفاده ی معلمان از مقیاس راهبردهای انضباطی معلمان استفاده شد.

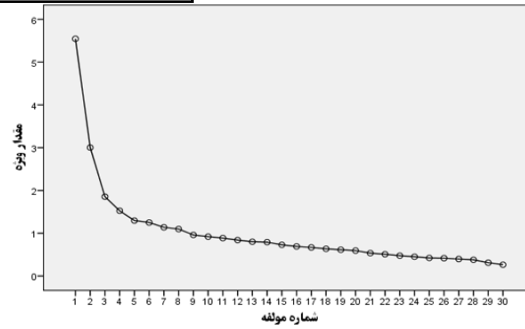
پرسش نامه باز پاسخ انواع رفتارهای انضباطی از نظر معلمان: این پرسش نامه که برای مشخص کردن گویه های مقیاس راهبردهای انضباطی معلمان تهیه و اجرا شد، شامل یک سؤال باز پاسخ بود که طی آن از معلمان نمونه ی آماری یک خواسته شد تا راهبردهای پیشگیری و مقابله با بی انضباطی ها دانش آموزان را مشخص نمایند (« راهبردهای پیشگیری و مقابله با بی انضباطی دانش آموزان در کلاس درس را مشخص نمایید »).

مقیاس راهبردهای انضباطی معلمان: پس از جمع آوری پاسخ های معلمان به پرسش نامه ی باز پاسخ، پاسخ های آن ها به روش تحلیل مضمون جمع بندی و پاسخ های تکراری و بی ربط حذف شد تا گویه های اولیه ی مقیاس راهبردهای انضباطی مشخص شود. در این مرحله ۳۵ رفتار انضباطی مشخص گردید که به عنوان گویه های پرسش نامه ی مقدماتی در نظر گرفته شد. بعد از تایید اساتید محترم علوم تربیتی در اختیار نمونه دوم قرار گرفت تا مشارکت کنندگان میزان استفاده از این رفتارها را براساس مقیاس ۴ درجه ای لیکرت از (۱= هرگز، ۲= تا حدودی، ۳= معمولا و ۴= همیشه) مشخص نمایند. پس از اجرای مقدماتی پرسشنامه بر روی نمونه ۳۵۴ نفری از معلمان، نتایج مورد تحلیل عاملی اکتشافی قرار گرفت که منجر به استخراج هفت راهبرد انضباطی شد.

یافته ها

برای تعیین انواع راهبردهای انضباطی از تحلیل عاملی اکتشافی بر روی پاسخ‌های ۳۴۸ مشارکت‌کنندگان حاضر در نمونه دوم، به روش تجزیه مؤلفه‌های اصلی و چرخش متعامد واریماکس استفاده شد. قبل از استفاده از روش تحلیل عاملی، لازم بود که از بالا بودن ضرایب همبستگی نمرات بین سؤالات پرسشنامه اطمینان حاصل شود. بدین منظور، شاخص‌های کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین و آزمون کرویت بارتلت مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آماره کایزر، مایر و اولکین (79/0) KMO و کرویت بارتلت (2447/81) $(x^2=)$ نشان‌دهنده وجود همبستگی قابل قبول بین سؤالات پرسشنامه برای اجرای تحلیل عاملی بود.

پس از اطمینان از این پیش‌فرض، تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش متعامد واریماکس، بر روی پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان-ها به ۳۵ سؤال پرسشنامه انجام شد. پس از مشاهده‌ی نتایج، جهت استخراج عامل‌ها، از مقادیر ویژه-ی بالاتر از یک، به عنوان ملاک انتخاب استفاده شد. نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی کل سؤال‌ها انجام گرفت، منجر به استخراج ۱۱ عامل دارای مقدار ویژه-ی بالاتر از یک شد. با بررسی ماتریس بارهای عاملی مشخص شد که دو سؤال بر روی هیچ یک از عوامل بار نشده بودند؛ همچنین مولفه‌های نهم، دهم و یازدهم تنها دارای یک سؤال بودند؛ همچنین سؤال‌های ۲۱ و ۸ نیز بر روی یک عامل بار شده بودند؛ به دلیل رسیدن به ساختاری ساده‌تر، این سؤال‌ها نیز حذف شدند. در نهایت دوباره تحلیل عاملی به روش تجزیه به مؤلفه‌های اصلی و روش چرخش متعامد واریماکس بر روی ۲۸ سؤال برای دست‌یابی به ساختار ساده‌تر مورد استفاده قرار گرفت و نتایج زیر حاصل شد. در شکل (۱) نمودار اسکری کتل مولفه‌های استخراجی پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان مشاهده می‌شود که در تحلیل عاملی دوم هفت عامل مقادیر ویژه بالاتر از یک دارند.



شکل ۱. نمودار اسکری کتل مؤلفه‌های استخراجی پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان

۶۵

جدول (۱)، عامل‌های استخراج شده ی باقیمانده به همراه مقدار ویژه، درصد واریانس تبیین شده و واریانس تراکمی تبیین شده به وسیله ی هر کدام از این عامل ها، قبل و بعد از چرخش متعامد واریماکس، نشان می‌دهد. تحلیل عاملی نهایی به استخراج هفت عامل منجر گردید که این عامل‌ها، مجموعاً ۵۶/۵۰٪ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کنند .

جدول ۱. مؤلفه های استخراج شده تحلیل عاملی نهایی پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان

مؤلفه	استخراج اولیه			استخراج بعد از چرخش واریماکس		
	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی	کل	درصد واریانس	درصد تراکمی
اول	۵/۵۴	۱۸/۴۹	۱۸/۴۹	۲/۷۵	۹/۱۶	۹/۱۶
دوم	۳/۰۰۲	۲/۰۰۸	۲۸/۴۹	۲/۶۹	۸/۹۶	۱۸/۱۲
سوم	۱/۸۵	۶/۱۸	۳۴/۶۷	۲/۶۴	۸/۸۱	۲۶/۹۳
چهارم	۱/۵۳	۵/۱	۳۹/۷۶	۱/۹۱	۶/۳۶	۳۳/۲۹
پنجم	۱/۲۹	۴/۳۲	۴۴/۱	۱/۸۵	۶/۱۶	۳۹/۴۵
ششم	۱/۲۵	۴/۱۷	۴۸/۲۵	۱/۶۷	۵/۵۶	۴۵/۰۲
هفتم	۱/۱۴	۳/۸	۵۲/۰۴	۱/۶۶	۵/۵۴	۵۰/۵۶

در ادامه جهت تعیین تعداد دقیق عامل های باقیمانده، تحلیل موازی هورن جدول (۲) توسط نرم افزار مونت کارلو انجام شد که نتایج آن، نتایج تحلیل عاملی را تایید می‌کرد.

جدول ۲. نتایج مقایسه مقادیر مولفه‌های پرسشنامه راهبردهای انضباطی در نرم افزارهای spss و Carlo Monte

مؤلفه	مقدار در spss	مقدار در Monte Carlo	نتیجه	توضیحات
اول	۵/۵۴	۱/۲۳	قبول	Monte Carlo < spss
دوم	۳/۰۰۲	۱/۱۵	قبول	Monte Carlo < spss
سوم	۱/۸۵	۱/۰۸	قبول	Monte Carlo < spss
چهارم	۱/۵۳	۱/۰۲	قبول	Monte Carlo < spss
پنجم	۱/۲۹	۰/۹۷	قبول	Monte Carlo < spss
ششم	۱/۲۵	۰/۹۱	قبول	Monte Carlo < spss
هفتم	۱/۱۴	۰/۸۵	قبول	Monte Carlo < spss
هشتم	۱/۱	۱/۲	رد	Monte Carlo > spss

در جدول (۳)، بارهای عاملی هر کدام از سؤال‌های پرسشنامه‌ی راهبردهای انضباطی معلمان بر روی هفت مؤلفه‌ی استخراج شده‌ی باقیمانده، مشخص شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود بارهای عاملی حدود ۰/۴۰ و بالاتر، جهت اختصاص هر سؤال به یک مؤلفه در نظر گرفته شد (لاورنس، گامست، گارینو، ۱۳۹۱). در نهایت با توجه به چگونگی بارگذاری هر یک از سؤال‌ها بر روی مولفه‌ها و محتوای سؤال‌های مربوطه نسبت به نام‌گذاری هر یک از عوامل طبق نظریه‌ها و ابزارهای قبلی اقدام شد و پایایی هر کدام با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ محاسبه گردید (جدول ۴).

جدول ۳. ماتریس بارهای عاملی سؤال‌های پرسشنامه‌ی راهبردهای انضباطی معلمان بر روی مؤلفه‌های استخراج‌شده

مؤلفه	شماره گویه	گویه	بارعاملی
راهبرد قیمی (مستقیم)	۲۰	از دانش‌آموزان بی‌انضباط تمهید کنی منی بر عدم تکرار بی‌انضباطی اخذ می‌کنم.	۰/۶۶
	۲۳	دانش‌آموزان بی‌انضباط را از کلاس اخراج یا منزوی می‌کنم.	۰/۶۳
	۱۹	مسئولیت‌های کلاسی را از دانش‌آموزان بی‌انضباط سلب می‌کنم.	۰/۶۲
	۱۷	دانش‌آموزان بی‌انضباط را با ارائه‌ی تکالیف اضافی جریمه می‌کنم.	۰/۵۸
	۲۴	عذرخواهی‌های دانش‌آموزان بی‌انضباط را نمی‌پذیرم، چون این کار را برای فرار از پذیرفتن عواقب عمل خود انجام می‌دهند.	۰/۵۲
راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری	۳۴	قوانین کلاس را با قوانین مدرسه هماهنگ می‌کنم.	۰/۶۹
	۲۶	قوانین انضباطی را به صورت منطقی و ضروری و قابل اجرا در کلاس با مشارکت دانش‌آموزان تهیه می‌کنم.	۰/۶۸
	۳۲	قوانین انضباطی را در اولین جلسه سال تحصیلی برای دانش‌آموزان توضیح و در معرض دید دانش‌آموزان نصب می‌کنم.	۰/۶۵
	۳۳	سعی می‌کنم اولیای دانش‌آموزان را به قوانین و مقررات و خواسته‌های خودم و مدرسه از آنها آشنا کنم.	۰/۵۹

طراحی و اعتباربخشی مقیاس...

۰/۵۶	گاهی اوقات قوانین و مقررات کلاس را برای دانش آموزان یادآوری می‌کنم.	۳۵	
۰/۷۶	از خود دانش آموزان برای پیش‌گیری و کنترل بی‌انضباطی دانش آموزان استفاده می‌کنم.	۵	راهبرد انسانی (غیرمستقیم)
۰/۶۸	هیچ‌گاه با بی‌انضباطی دانش آموزان به صورت افراطی برخورد نکرده و بی‌انضباطی‌های جزئی را نادیده می‌گیرم.	۱۱	
۰/۵۱	از دانش آموزان می‌خواهم تا علت بی‌انضباطی را توضیح دهند.	۲۲	
۰/۵۱	به تذکر شفاهی در مقابله با بی‌انضباطی دانش آموزان اکتفا می‌کنم.	۱۴	
۰/۴۹	سعی می‌کنم با نصیحت کردن به موضوع بی‌انضباطی دانش آموزان خاتمه بدهم.	۶	
۰/۴۶	رفتاری مناسب با نوع بی‌انضباطی دانش آموزان اتخاذ کرده و علت آن را به دانش آموز خطاکار توضیح می‌دهم.	۱۸	
۰/۶۴	در کلاس منتظر برخی رفتارهای غیر قابل پیش‌بینی هستم و میزان توانایی برخورد خود را با آنها می‌سنجم.	۳	راهبرد واکنش سریع
۰/۶۳	بصورت سریع، باثبات و منطقی با بی‌انضباطی دانش آموزان برخورد می‌کنم.	۷	
۰/۵۳	بلافاصله بعد از بی‌انضباطی، تنبیه متناسب با رفتار دانش آموزان را اتخاذ می‌کنم.	۹	
۰/۶۸	سعی می‌کنم آگاهی کامل از روحیات و مشخصات سنی و فیزیکی دانش آموزان داشته باشم.	۲۷	راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت
۰/۵۵	برای پیش‌گیری از بی‌انضباطی دانش آموزان با آنها رابطه‌ای مناسب برقرار کرده و با تک‌تک آنان رفتاری توأم با احترام و بزرگ‌منشی دارم.	۳۱	
۰/۵۴	سعی می‌کنم تا حد امکان، به خواست‌ها و نیازهای دانش آموزان توجه داشته باشم.	۲۵	
۰/۷۷	به صورت غیرمستقیم با بی‌انضباطی دانش آموزان برخورد می‌کنم.	۱۶	راهبرد غیرکلامی
۰/۶۸	از راهبرد نگاه خیره و کوتاه مدت به دانش آموز خاطی استفاده می‌کنم.	۳۰	
۰/۶۴	از تکنیک هم‌پوشانی (نزدیک شدن معلم به دانش آموز بدون توقف کردن تلوویزیون) استفاده می‌کنم.	۱۰	
۰/۸۴	سعی می‌کنم خود الگوی رفتاری دانش آموزان باشم.	۱۲	راهبرد نمونه و مدل‌سازی
۰/۶۳	سعی می‌کنم از بدله گویی و شوخی‌های بی‌مورد با دانش آموزان پرهیز کنم.	۲۸	
۰/۶۲	با آمادگی کامل و سر موقع در کلاس حاضر می‌شوم.	۴	

۶۷

در جدول (۴)، سؤالات مرتبط با هفت مؤلفه پرسشنامه‌ی راهبردهای انضباطی معلمان و ضرایب آلفای کرانباخ آزمون‌های فرعی ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود مولفه‌های راهبرد قیمی (مستقیم) و راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری دارای بیشترین

مقدار (۰/۷۱) و راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت دارای کمترین مقدار (۰/۶۴) ضریب آلفای کرانباخ می‌باشد. همچنین ضریب آلفای کل پرسشنامه نیز ۰/۸۴ محاسبه گردید.

جدول ۴. سوالات مرتبط با هفت مؤلفه‌ی راهبردهای انضباطی معلمان و ضرایب آلفای کرانباخ آزمون‌های فرعی

مؤلفه	ویژگی مورد سنجش	تعداد سؤال	شماره سؤال‌ها	ضریب آلفای کرانباخ
اول	راهبرد قیمی ^۱ (مستقیم)	۵	۲۰-۲۳-۱۹-۱۷-۲۴	۰/۷۱
دوم	راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون گذاری	۵	۳۴-۲۶-۲۲-۳۳-۲۵	۰/۷۱
سوم	راهبرد انسانی ^۲ (غیر مستقیم)	۶	۵-۱۱-۲۲-۱۴-۶-۱۸	۰/۷۰
چهارم	راهبرد واکنش سریع	۳	۳-۷-۹	۰/۶۵
پنجم	راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت	۳	۲۷-۳۱-۲۵	۰/۶۴
ششم	راهبرد غیر کلامی	۳	۱۶-۳۰-۱۰	۰/۶۵
هفتم	نمونه و مدل سازی	۳	۱۲-۲۸-۴	۰/۷۴

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تشخیص انواع راهبردهای انضباطی معلمان و اعتباربخشی آن صورت گرفت. مقیاس راهبردهای انضباطی که با تحلیل مضمون و حذف موارد تکراری نظرات معلمان در مورد راهبردهای انضباطی در ۳۵ گویه ساخته شده بود؛ مورد تحلیل عاملی اکتشافی اولیه قرار گرفت که نتایج این تحلیل در مرتبه اول نشان داد که هفت گویه این مقیاس به دلیل بار نشدن و یا بار شدن تنها یک گویه از تحلیل عاملی اکتشافی برای بار دوم کنار گذاشته شدند. نتایج در تحلیل عاملی ثانویه منجر به استخراج هفت عامل گردید که این عامل‌ها، مجموعاً ۵۰/۵۶٪ از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کردند. این عامل‌ها عبارتند از: ۱- راهبرد قیمی (مستقیم) ۲- راهبرد

^۱ . custodial

^۲ . humanistic

پیش‌گیری مبتنی بر قانون گذاری ۳- راهبردهای انسانی (غیرمستقیم) ۴- راهبرد واکنش سریع ۵- راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت ۶- راهبرد غیرکلامی و ۷- راهبرد نمونه و مدل‌سازی.

با بررسی پیشینه تجربی شناسایی راهبردهای انضباطی معلمان، نتایج پژوهش دانیل (۱۹۸۶) با نتایج پژوهش حاضر قابل مقایسه می‌باشد. هر چند که از لحاظ تعداد عوامل به دست آمده بین نتایج دو پژوهش مغایرت وجود دارد؛ با این وجود مقایسه‌ی دقیق‌تر عوامل ۱۰ گانه‌ی راهبردهای انضباطی دانیل (۱۹۸۶)، با عوامل ۷ گانه‌ی این پژوهش نشان دهنده‌ی شباهت‌های بسیار عوامل دو پژوهش است. عامل راهبرد قیمی (مستقیم) در پژوهش حاضر و اصول برخورد مستقیم و اصل برخورد قاطعانه در پژوهش (دانیل، ۱۹۸۶)، عامل راهبرد انسانی (غیرمستقیم) در پژوهش حاضر و اصل انسانی در پژوهش (دانیل، ۱۹۸۶)، عامل راهبرد غیرکلامی در پژوهش حاضر و اصل غیرکلامی در پژوهش (دانیل، ۱۹۸۶)، عامل راهبرد نمونه و مدل‌سازی در پژوهش حاضر و اصل مدل‌سازی در پژوهش (دانیل، ۱۹۸۶)، به حوزه‌ای یکسان مربوط هستند.

۶۹

نتایج پژوهش لوئیس (۲۰۰۱) که به راهبردهای انضباطی تنبیه، شناخت، پاداش، بحث و گفت و گو، اشاره‌ای و پرخاشگری اشاره دارد با نتایج پژوهش حاضر قابل مقایسه است. راهبردهای تنبیه و پرخاشگری در پژوهش لوئیس (۲۰۰۱) با راهبرد قیمی (مستقیم) در پژوهش حاضر، راهبرد شناخت در پژوهش لوئیس (۲۰۰۱) با راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت در پژوهش حاضر، راهبردهای پاداش و بحث و گفت و گو در پژوهش لوئیس (۲۰۰۱) و راهبرد راهبردهای انسانی (غیرمستقیم) در پژوهش حاضر و راهبرد اشاره‌ای در پژوهش لوئیس (۲۰۰۱) با راهبرد غیرکلامی در پژوهش حاضر را می‌توان به حوزه‌هایی یکسان در مدیریت کلاسی مربوط دانست.

همچنین بررسی پیشینه تجربی شناسایی راهبردهای انضباطی معلمان نشان داد که نتایج پژوهش سیوب (۲۰۱۲) با نتایج سوال پژوهشی دوم قابل مقایسه می‌باشد. نتایج آن پژوهش منجر به شناسایی سه راهبرد انضباطی شد که عبارتند از: ۱- ایجاد فعالیت‌های سرگرم‌کننده برای ایجاد تمرکز در دانش‌آموزان، ۲- برخورد دوستانه با دانش‌آموزان، ۳- به خاطر سپاری اسامی دانش‌آموزان. عوامل راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت در این پژوهش و برخورد دوستانه با

دانش‌آموزان و به خاطر سپاری اسامی دانش‌آموزان (سیوب، ۲۰۱۲) به حوزه‌ای یکسان مربوط می‌باشند و همسو هستند. نتایج مربوط به این پژوهش با نتایج پژوهش کانین (۲۰۰۰) و کانین (۱۹۷۰) نیز همسو می‌باشد. کانین (۱۹۷۰) در پژوهش خود پیش‌گیری از بی‌انضباطی را مورد توجه قرار می‌دهند. نتایج این پژوهش نیز یکی از راهبردهای انضباطی مهم معلمان را در پیش‌گیری از بی‌انضباطی مبتنی بر قانون‌گذاری می‌داند (به نقل از خلیلی بروجنی، زال پور و اسماعیلی، ۱۳۹۱).

همچنین می‌توان به نتایج پژوهش احمدی، رجایی پور و محمدی (۱۳۸۵) نیز اشاره کرد که در آن به راهبردهای انضباطی مشورت معلمان و مدیران برای حل مشکل، تذکر شفاهی خصوصی، جلسات آموزشی برای خانواده دانش‌آموز، انجام مشاوره فردی با دانش‌آموز، تشویق و پاداش به منظور اصلاح مشکل، دادن مسئولیت به دانش‌آموز و علت‌یابی مشکل توجه شده است که با قدری تأمل در مورد نتایج این پژوهش می‌توان به رابطه بین این دو پژوهش پی برد. تذکر شفاهی خصوصی، جلسات آموزشی برای خانواده دانش‌آموز، تشویق و پاداش به منظور اصلاح مشکل، دادن مسئولیت به دانش‌آموز و علت‌یابی مشکل را نیز می‌توان با راهبرد انسانی مقایسه نمود. در این راهبرد نیز معلمان سعی بر این دارند تا با حفظ ارزش و احترام دانش‌آموزان و در محیطی آرام و بی‌تنش به حل مشکلات انضباطی دانش‌آموز بپردازند.

به علاوه راهبرد نمونه و مدل‌سازی در این پژوهش با بخشی از نتایج پژوهش یعقوبی (۱۳۸۵) که در آن به ویژگی‌های آموزش‌دهنده اشاره شده است همسو است. راهبرد نمونه و مدل‌سازی نیز اشاره به این دارد که معلمان انضباط را خود در رفتار خود به صورت مشخص و قابل مشاهده به دانش‌آموزان نشان دادند و به الگوی رفتاری دانش‌آموزان خود تبدیل شوند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش راگ (۲۰۰۶) نیز همسو می‌باشد. راگ در پژوهش خود از جمله ویژگی‌های دانشجو معلمان موفق را رسیدن به کلاس قبل از دانش‌آموزان (همسو با راهبرد نمونه و مدل‌سازی)، وضع قوانین (همسو با راهبرد پیش‌گیری از بی‌انضباطی مبتنی بر قانون‌گذاری)، می‌دانست.

نتایج مربوط به پژوهش حاضر با پژوهش رامپائولا (۲۰۰۶) نیز همسو می‌باشد. رامپائولا (۲۰۰۶) از جمله ویژگی‌های معلمان موفق در کنترل سوء رفتار دانش‌آموزان را حفظ روابط با دانش‌آموزان، تقویت خودانضباطی می‌دانست که به ترتیب با راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت و راهبرد نمونه و مدل‌سازی همسو می‌باشد (به نقل از سیوب، ۲۰۱۲).

با توجه به مبانی نظری که تعیین قوانین کلاسی را راهی برای پیشگیری از بی‌انضباطی می‌دانند (دویل، ۱۹۸۶؛ هارگریوز، هستر و ملور، ۱۹۷۵)، نتایج مربوط با این پژوهش نیز حاکی از بکارگیری این راهبرد مهم توسط معلمان می‌باشد که حاکی از هم‌راستا نتایج با مبانی نظری موجود می‌باشد. همچنین استفاده از راهبرد غیر کلامی برای مشکلات خفیف دانش‌آموزان نیز از جمله مبانی نظری مطرح در این عرصه می‌باشد (توماس دانیل به نقل از سلیمانی، ۱۳۸۵)، که توجه معلمان به این راهبرد در مدیریت بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان کاملاً مشهود بود. به علاوه با نتایج پژوهش‌های هم‌چنین اچسون و گال (۱۳۸۰)، فونتانا (۱۳۸۲)، بت ریس و فنی مور (۱۳۸۱) و کارولین اورتسون (۱۹۸۷)، که تدوین قواعد و مقررات مشخصی را برای کنترل کلاس درس لازم می‌دانند، همسو می‌باشد.

به طور کلی با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش، هفت راهبرد برای پیشگیری و مقابله با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان شناسایی شد. این یافته‌ها از لحاظ نظری در افزایش دانش پژوهشگران و مربیان دارای اهمیت است. لذا برای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در زمینه شیوه‌های پیشگیری و مقابله با انواع بی‌انضباطی‌ها ابتدا لازم است بدانیم این نوع بدرفتاری در کدام دسته از بی‌انضباطی‌ها طبق پژوهش (مصرآبادی، پیری و استوار، ۱۳۹۲)، که به پنج طبقه توهین به معلم، قانون‌شکنی، حواس‌پرتی، مبارزه‌طلبی و آزار هم‌کلاسی‌ها اشاره کردند قرار دارد. برای پیشگیری و مقابله با این رفتارها بی‌تردید شیوه‌های یکسانی وجود ندارد. لذا معلمان با توجه به شدت، نوع و چگونگی انجام بی‌انضباطی از یکی از راهبردهای به دست آمده در این پژوهش استفاده نمایند تا بر مسائل و مشکلات بوجود آمده بر اثر این بدرفتاری‌ها تسلط بیابند. بهبود شیوه‌های کلاس‌داری معلمان می‌تواند طبق مدل کارسک (شی و همکاران، ۲۰۱۱؛ به نقل از مصرآبادی

و همکاران، ۱۳۹۲) موجب افزایش توانمندی معلمان در کنترل مسائل شغلی خود به ویژه رفتار دانش‌آموزان می‌شود که به تبع آن، کاهش استرس شغلی را همراه خواهد داشت و در نتیجه موجب کاهش ادراکات منفی معلمان نسبت به شغل خود می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برداشت‌های منفی معلمان از شغل خود منجر به افزایش فرسودگی شغلی در آن‌ها می‌شود (زمانی راد و روحانی، ۲۰۱۰؛ به نقل از مصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۲). با توجه به این که پژوهش حاضر در جامعه‌ای نسبتاً بزرگ انجام شده است ولی با این وجود تنوع در نوع راهبرد انضباطی معلمان در این پژوهش دارای محدودیت زمانی و مکانی می‌باشد. همچنین چون نتایج پژوهش مبتنی بر پرسشنامه می‌باشد، امکان بروز مطلوبیت اجتماعی و سوگیری پاسخ‌ها وجود دارد.

منابع

۱. اچسون، ا، کیت، و مردیت، دامین، گال. (۱۹۹۲). نظارت و راهنمایی تعلیماتی، کاربرد فنون کلینیکی در نظارت و راهنمایی، کارورزی و آموزش‌های پیش و ضمن خدمت، ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی، ۱۳۸۰. تهران: نشر کمال تربیت.
۲. احمدی، سید احمد؛ رجایی پور، سعید و محمدی، شریعت. (۱۳۸۵). مشکلات انضباطی دانش‌آموزان و ارائه‌ی یک الگوی نظری مناسب در مدارس دخترانه ابتدایی شهرستان شهرضا. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم رفتاری، ۱۶، ۱۳۸-۱۱۵.
۳. بت ریس، اس. فینی مور. (۱۳۸۱). مدیریت کلاس درس مبتنی بر دانش آموز محوری، ترجمه‌ی کیانوش هاشمیان. تهران: دانشگاه الزهراء (س) (تاریخ انتشار به زبان اصلی وجود ندارد).
۴. رمضانی، سیده گل افروز؛ کاظمی، یحیی و علایی، حبیبه. (۱۳۹۱). رابطه‌ی منبع کنترل دانش‌آموزان با گرایش آنها به انواع سبک‌های انضباطی معلمان. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴ (۲)، ۹۸-۸۳.
۵. سلیمانی، سیمین. (۱۳۸۵). کلاس با انضباط، با یازده روش، نشریه ماهانه آموزشی-تربیتی. مجله پیوند، شماره ۳۲، ۱۸-۱۳.

۶. فونتاننا، دیوید. (۱۹۹۴). کنترل کلاس، ترجمه حمزه و مجید محمدی، ۱۳۸۲. تهران: انتشارات رشد.

۷. قاسمی نژاد، افسر؛ سیادت، سیدعلی و نوری، ابوالقاسم. (۱۳۸۴). تعیین رابطه‌ی جو سازمانی با استرس شغلی و رضایت شغلی دبیران شهرکرد. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۲(۱۱)، ۶۴-۴.

۸. لاورنس اس، میرز؛ گامست، گلن، و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۱). پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر)، ترجمه حسن پاشا شریفی و همکاران. تهران: انتشارات رشد.

۹. مصرآبادی، جواد؛ بدری، رحیم، و واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه تبریز، ۱۹(۱)، ۱۵۹-۱۳۶.

۱۰. مصرآبادی، جواد؛ پیری، موسی، و استوار، نگار. (۱۳۹۲). بررسی تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۲(۴۸)، ۱۱۱-۱۲۶.

۱۱. مهدی نژاد، ولی. (۱۳۸۸). بررسی میزان حساسیت دبیران نسبت به انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان. پژوهشنامه روان‌شناسی تربیتی، ۹، ۹۴-۷۶.

۱۲. ویسی، امید. (۱۳۹۱). بررسی رابطه انگیزش شغلی با سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان راهنمایی و دبیرستان شهرستان پاوه و جوانرود در سال تحصیلی ۹۰-۹۱، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

13. Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

14. Ballantine, J. H. (2001). The Sociology of Education: A Systematic Analysis (5th ed.). N.J.: Prentice Hall.

15. Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert- novice differences in perceiving and processing visual classroom information. Journal of Teacher Education, 39(3), 25-31.

16. Charles, C.M., & Senter, G.W. (2005). Elementary classroom management (4th ed.). New York: Pearson Education.
17. Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. NY: Macmillan.
18. Daniel, T. R. (1986). A Primer on Classroom Discipline : Principles Old and New. Phi Delta Kappan, 63-64.
19. Everston, C. M. (1987) Managing classrooms: A framework for teachers. NY: Random House.
20. Everston, C. M. (1987) Managing classrooms: A framework for teachers. NY: Random House.
21. Emmer, E. T., Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education Educational Psychologist, 36, 103-112.
22. Fowler, J. , Saraple, O. (2010). Classroom management: what ELT students expect Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences, 3(1), 94-97.
23. Fields, B. A. (1986). The nature and incidence of classroom behaviour problems and their remediation through preventive management. Behaviour Change, 3(1), 53-57.
24. Kizlik, B. (2009). Adprima: Towards the best education information for new and future teachers Retrieved February 26, 2009 <http://www.adprima.com/assertive.htm> .
25. Kuzsman, F. L. , & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline. The Canadian School Executive, 6, 3-10.
26. Krejcie, R. V., Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.
27. Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. Teaching and Teacher Education, 17, 307-319.
28. Lowenstein, L. (1991). Teacher stress leading to burnout: Its prevention and cure. Education Today, 41(2), 12-16.

29. Marzano, R. J., Marzano, J. S. (2003). Key to classroom Management. Educational leadership, 24, 1-13.
30. Manning, M. L., Bucher, K. T. (2003). Classroom management: Models, applications and cases. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
31. Rhode, F. E. Check a, F. A. (2012). Influence of demographic factors on stress perceptions of teachers of public secondary schools in Cameroon, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 439 – 443.
32. Reupert, A., Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. Journal of Teaching and Teacher Education, 26(1) :1261-1268.
33. Renk, K., McKinney, C., Klein, J., & Oliveros, A. (2006). Childhood discipline perception of parents and current functioning in the female college students. Journal of adolescence. 29, 73-88.
34. Smith, B. (2000). Emerging themes in problems experienced by Student teachers: A framework for analysis. Journal of College Student, 34(4), 633-641.
35. Sokal, L., Smith, D. G & Mowat, H. (2003). Alternative certification teachers' attitudes toward classroom management. Journal of High School, 86(3), 8–18.
36. Sueb, R. (2013). Pre-Service Teachers' Classroom Management in Secondary School: Managing for Success in Teaching and Learning. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 90 , 670 – 676.
37. Soar, R., Soar, R. (1979). Emotional climate and management. In P. Peterson & H. Wahlberg (Eds.), Research on teaching: Concepts, findings, and implications. Berkeley, CA: McCutchan.
38. Torff, B., Sessions, D. N. (2005). Principals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness. Journal of Educational Psychology, 97, 530–537.

39. Weinstein, C. S. (1996). Secondary classroom management: Lessons from research and practice. NY: McGraw-Hill.
40. Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for learning. Review of Educational Research, 63(3), 249–294.

