

## Identifying Students' Classroom Misbehavior And Teachers' Emotional Strategies Against Them: A Qualitative Research

Majid Yousefi afrashteh<sup>1\*</sup>, Fatemeh Mirzaii<sup>2</sup>

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۴/۲۶

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۲۵

Accepted Date: 2023/07/17

Received Date: 2023/01/15

### Abstract

The importance of regulating emotions by the teacher in the face of misbehavior observed in the classroom has been widely accepted. However, there was a lack of studies on why and how emotions are regulated by teachers in Iran. Therefore, this research was carried out in a qualitative way with the approach of lived experience with the aim of extracting the strategies of regulating the teacher's emotions against students' misbehavior in a sample of 16 teachers of Zanjan province. After making the necessary arrangements, the participants were interviewed in person and virtually. The participants were 16 secondary school teachers with an average of 10 years of teaching experience, with an age range of 24 to 40 (with an average age of 34 years) and with a bachelor's degree (9 cases), a master's degree (6 cases), and a doctorate (1 case). Purposive sampling method was used to select the participants. To collect the required data, a semi-structured individual interview was used until reaching theoretical saturation, and the obtained information was analyzed using content analysis. Colaizzi's seven-step method (1978) was used to analyze the content of the interviews. This model consists of seven steps, step 1) reading carefully all descriptions and important findings from the participants, step 2) extracting important and meaningful phrases related to the target topic, 3) understanding the extracted important phrases, step 4) sorting the descriptions of the participants, 5) turning all the inferred opinions into comprehensive and complete descriptions, step 6) turning the complete descriptions of the phenomenon into a real summary and useful description and 7) final validation.

The interview questions were arranged around the teachers' emotion regulation strategies against students' misbehavior. Simultaneously with data collection, their analysis began; In this way, each interview was read several times, then the texts related to the lived experience of each person were placed in one text to form the

1. Associate Professor of Psychology, University of Zanjan, Zanjan, Iran.

\*Corresponding Author:

Email: mjduosefi@gmail.com

2. Master Student of Educational Psychology University of Zanjan, Zanjan, Iran.

analysis unit. Then the meaningful units of the overall text were determined and the summarized meaningful units were extracted from them. Finally, analytical codes were extracted from them. The obtained codes were carefully studied and based on the similarities and differences between them, subcategories and then general categories were formed. By theoretical analysis based on conceptual similarities, the general categories within the topics were extracted. In this way, the general text of the interview was arranged in a classified manner from the topics to the meaningful units. To ensure the internal and external validity of the research results, the four criteria recommended by Goba and Lincoln were evaluated. The reliability level was obtained by Krippendorff's alpha method of 0.77.

After implementing a total of 8:25 hours of interviews, the results were categorized into two categories of students' classroom misbehavior and teachers' emotion regulation strategies against these behaviors. Five sub-themes for students' classroom misbehavior and two sub-categories of positive and negative strategies were extracted. Class misbehavior is the disturbing things in the educational atmosphere of the class, which causes the emotional and behavioral reaction of the teacher in front of them. The findings of this research showed that teachers used positive emotion regulation strategies to regulate their emotions, including: situation correction, re-evaluation, and response modulation or adjustment, and negative emotion regulation strategies, including: suppression, rumination, and catastrophic perception, against misbehavior. Among them: uncooperative behaviors, neglecting lessons, verbal and physical aggression towards classmates, verbal and physical aggression towards the teacher, excessive joking and mocking each other in the class and cheating in the exam. Adaptive strategies include strategies that have appropriate psychological and behavioral consequences. These strategies are also known as positive strategies in psychology. One of these strategies is the strategy of correcting the situation. According to teachers, this strategy was an attempt to correct the situation in order to change its emotional impact, which refers to changing the physical and external environment of the person. Another strategy was the re-evaluation strategy, which the teachers described as an example of cognitive change and interpreting the meaning of an event in order to change its emotional impact. For example, it may involve interpreting an event by broadening one's perspective to see the "bigger picture." According to the interviews, it was found that reappraisal effectively reduces the physiological, mental and neurological emotional response. Modulation or adjustment of the response based on which teachers have been able to control their anger when observing students' misbehavior, by taking a deep breath or walking in the classroom or drinking a glass of water, and at that moment their feelings in a positive way. show more In fact, as it was found, this strategy includes trying to directly affect the experimental, behavioral and physiological response systems. Incompatible or negative strategies include strategies that do not have appropriate psychological and

behavioral consequences and are often challenging. According to the conducted interviews, repression was the most frequent strategy used in the classroom. According to the teachers, this strategy is an example of establishing attention, which includes trying to direct one's attention from specific thoughts and mental images to other content in order to improve one's emotional state. The rumination strategy is another negative strategy because this strategy aggravated the emotional distress of teachers. According to them, the occurrence of unfortunate situations and misbehavior of students causes intellectual preoccupation around various aspects of the event and the feelings and thoughts created due to unfortunate situations are constantly reviewed by the teacher. The negative strategy of catastrophic perception refers to the situation where the teachers perceived and expressed the created conditions as more severe and terrible than the reality of that event. These strategies are used against student misbehavior. Misbehavior including uncooperative behaviors include moving in class, not attending regularly, talkativeness, without permission to speak, using inappropriate words in class regardless of the presence of the teacher, grumbling about the lesson and insisting on finishing the class early. Such behaviors slow down the learning process. In the conducted interviews, uncooperative behaviors were the most frequent and were reported in various forms in different situations. According to the teachers, neglecting the lesson as the second most frequent misbehavior, mostly included not finishing and not doing the homework, not following the learning materials in the class. The learning process cannot be done without the necessary attention and concentration. In the interviews conducted, aggression was mentioned as the third type of misbehavior towards classmates and teachers; Of course, there was more aggression towards classmates. Other misbehavior included teasing and joking, according to the teachers, which disrupted the learning process and class order. The last case was the misbehavior of cheating, which was considered a social violation and a disciplinary problem according to the teachers, and includes cheating in the exam, cheating in exercises and homework, and group coordination for cheating.

This research presented results about the most common emotion regulation strategies in teachers, which can be used to intervene in teachers' professional development programs and planning and decision-making in the field of ways to prevent and deal with all kinds of misbehavior.

**Keywords:** Emotion regulation strategies, classroom misconduct, teachers, qualitative research

## شناسایی بدرفتاری‌های کلاسی دانش‌آموزان و راهبردهای هیجانی معلمان در برابر آن‌ها: یک پژوهش کیفی

مجید یوسفی افراشته<sup>۱\*</sup>، فاطمه میرزائی<sup>۲</sup>

### چکیده:

اهمیت تنظیم هیجان‌ها توسط معلم در مواجهه با بدرفتاری‌های مشاهده شده در کلاس، به‌طور گسترده‌ای پذیرفته شده است. با این وجود، کمبود مطالعه در مورد چرایی و چگونگی تنظیم هیجانات توسط معلمان در ایران وجود داشت. لذا این پژوهش به شیوه‌ی کیفی با رویکرد تجربه زیسته با هدف استخراج راهبردهای تنظیم هیجان معلم در مقابل بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در نمونه‌ای ۱۶ نفری از معلمان استان زنجان انجام شد. از مصاحبه نیمه ساختاریافته برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد و اطلاعات به دست آمده با استفاده از تحلیل محتوا مورد تحلیل قرار گرفتند. میزان پایایی با روش آلفای کریپیندورف ۰/۷۷ به دست آمد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان برای تنظیم احساساتشان از راهبردهای اصلاح وضعیت، ارزیابی مجدد و مدولاسیون یا تعدیل پاسخ و راهبردهای تنظیم هیجان منفی از جمله: سرکوب، نشخوار فکری و تلقی فاجعه‌آمیز، در برابر بدرفتاری‌هایی از جمله: رفتارهای غیره همکارانه، بی‌توجهی به درس، پرخاشگری کلامی و جسمی به همکلاسی‌ها، پرخاشگری کلامی و جسمی به معلم، افراط در شوخی و تمسخر یکدیگر در کلاس، جابه‌جایی در کلاس و تقلب در امتحان، استفاده می‌کنند. این پژوهش نتایجی درباره رایج‌ترین راهبردهای تنظیم هیجان در معلمان ارائه داد که می‌توانند برای مداخله در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان و برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در زمینه شیوه‌های پیشگیری و مقابله با انواع بدرفتاری‌ها مورد استفاده قرار گیرند.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای تنظیم هیجان، بدرفتاری‌های کلاسی، معلمان، پژوهش کیفی

رتال جامع علوم انسانی

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران.

\* نویسنده مسئول:

Email: yousefi@znu.ac.ir.

۲. دانشجوی کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران.

**مقدمه و بیان مسئله:**

بدرفتاری‌های دانش‌آموزان<sup>۱</sup> در کلاس درس پدیده‌ای بسیار شایع است که در نتایج نظرسنجی‌ها نیز بازتاب داشته است، طوری که بیش از دوسوم معلمان گفته‌اند دانش‌آموزان بی‌انضباط جدی‌ترین مشکل در کلاس‌های درس آنان هستند (Woolfolk, 2004). رفتار نامناسب دانش‌آموزان در کلاس را می‌توان به‌عنوان هرگونه کنش یا تعاملی که دانش‌آموز ایجاد می‌کند و باعث از بین رفتن یا برهم زدن محیط یادگیری می‌شود، توصیف کرد (Johnson, Claus et al., 2017). معلمان بدرفتاری دانش‌آموزان یا مشکلات انضباطی را از عوامل عمده مشکلات شغلی خود نام می‌برند ((Aldrup & Klusmann et al., 2018). این بدرفتاری‌های دانش‌آموزان یکی از منابع رنج احساسی در تجربه آموزشی معلمان هستند (younesi, 2020). رفتار نادرست دانش‌آموزان در کلاس‌ها مانع عملکرد صحیح فرآیند یادگیری می‌شود. عدم علاقه دانش‌آموزان، نداشتن انگیزه، جلب توجه، فضای کلاس، نگرش معلمان، جامعه و خانواده‌ی دانش‌آموزان از جمله عواملی است که به‌طور عمده در بدرفتاری‌های کلاسی مؤثرند ((Shamnadh & Anzari, 2019). مقابله با رفتارهای نادرست دانش‌آموزان در کلاس، وظیفه اصلی معلمان است که به موجب آن معلمان قبل از مدیریت رفتار مخل، باید بر استراتژی‌های تنظیم هیجانات خود، هنگام رویارویی با آن موارد، آگاه باشند. چرا که واکنش نامناسب به رفتارهای نادرست دانش‌آموزان بر پیشرفت یادگیری و تدریس اثرگذار خواهد بود. یونسی (۲۰۲۰) در بخشی از نتایج پژوهش کیفی خود به شیوه‌های مختلف معلمان در مواجهه با رنج احساسی اشاره کرده است که برخی از آن‌ها مانند تلاش، برنامه‌ریزی و کنترل هیجان مطلوب سازمانی در طول تعاملات بین فردی مثبت و برخی دیگر مانند تجربه‌ی از دست دادن کنترل شخصی و به‌تبع تجربه بیگانگی، سردی عاطفی منفی هستند. برای نتیجه‌گیری می‌توان گفت که استراتژی‌های مناسب برای بدرفتاری دانش‌آموزان در کلاس این است که کاملاً از این بدرفتاری‌ها آگاه بوده و با تفکر، مشکل حل شود. اگر راهبردهای تنظیم هیجان<sup>۲</sup> به‌طور مؤثر مدیریت شوند، کیفیت تدریس و پیشرفت یادگیری را می‌توان در صورت بدرفتاری دانش‌آموزان نیز به دست آورد (Shamnadh & Anzari, 2019). در رابطه با راهبردهای تنظیم هیجان، هیجانات واکنشی پیچیده و کوتاه‌مدت به موقعیت‌های مهم هستند و جنبه‌های احساسی، فیزیولوژیکی، رفتاری و شناختی دارند (Gross, 2015). تنظیم هیجان نیز، بر چگونگی مدیریت هیجانات توسط معلمان و بروز احساسات مناسب، مطابق قوانین قابل درک، متمرکز است (Diefendorff & Gosserand, 2003). نتایج پژوهشی نشان داد هنگامی که معلمان در قبال بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از روش‌های تنبیهی استفاده می‌کنند، طبق نظر دانش‌آموزان متوسطه، میزان بدرفتاری‌ها بیشتر می‌شود (Mesrabadi, Badri & Vahedi, 2010). در عوض در شرایطی که معلمان در برابر بی‌انضباطی‌ها از شیوه‌های مبتنی بر قانون و احترام متقابل بهره می‌جویند موجب کاهش بی‌انضباطی‌ها

1. Misbehavior Of students

2. Emotion regulation strategies

می‌شوند. از آنجا که رفتارهای غیر قابل احترام و تهدیدآمیز، بی‌احترامی و زیر پا گذاشتن حریم خصوصی معلم و کلاس، حتی به میزان کم، می‌تواند به‌طور قابل توجهی در محیط‌های آموزشی تأثیر بگذارد، بنابراین لازم است معلمان دانش کافی در مورد چنین رفتارهایی داشته باشند. برای کنار آمدن با چالش‌های رفتارهای مخرب دانش‌آموزان، معلمان می‌توانند از راهبردهای مختلف استفاده کنند (Mahvar, Farahani, et al, 2018). ارزیابی مجدد شناختی به‌عنوان یک راهبرد قابل استفاده برای تنظیم هیجانات، ارائه شده است که در آن فرد، شرایط را برای ایجاد احساس بهتر در مورد آن، تغییر می‌دهد. تحقیقات اخیر حاکی از آن است که استفاده از ارزیابی مجدد در طولانی مدت تنها با تغییر موقتی وضعیت، بدون بهبود شرایط مفید نخواهد بود (Ford & Troy, 2019).

یکی از الگوهای نظری که می‌تواند باعث تقویت راهبردهای تنظیم هیجان در معلمان گردد، الگوی (Gross, 2015) می‌باشد. در این مدل اهداف تنظیم هیجان با استفاده از راهبردهای تنظیم هیجان حاصل می‌شود. (Gross, 2015) پنج خانواده از راهبردهای تنظیم احساسات را پیشنهاد می‌کند که شامل انتخاب وضعیت، تغییر (یا اصلاح) وضعیت، استقرار توجه، تغییر شناختی و مدولاسیون (تعدیل یا اصلاح) پاسخ، می‌باشد. این راهبردها منجر به پیامدهای مختلف فوری و طولانی مدت اجتماعی، شناختی و عاطفی می‌شود. معلمان به‌طور معمول تنظیم احساسات خود را از طریق راهبرد تعدیل پاسخ (سرکوب)، و به دنبال آن استقرار توجه، تغییر شناختی و اصلاح وضعیت انجام می‌دهند (Gross, 2015). مدل فرآیند تنظیم هیجان این نظریه را مطرح می‌کند که احساسات با گذشت زمان آشکار می‌شوند و راهبردهای تنظیم ممکن است در نقاط مختلف این روند برانگیخته شوند. راهبردها، قبل از اینکه پاسخ‌های هیجانی کاملاً فعال شوند و بر پاسخ فیزیولوژیک رفتاری به موقعیت تأثیر بگذارند، اتفاق می‌افتد (Gross, 2002). این راهبردها به‌عنوان یک روش سالم برای تنظیم هیجانات نظریه‌پردازی می‌شوند، زیرا از بروز هیجانات منفی اولیه جلوگیری می‌کنند و در نتیجه بیان این هیجان‌ها را تعدیل می‌کنند (Haga, Kraft & Corby, 2009).

به‌طور خلاصه یافته‌ها نشان داد که معلمان از استراتژی‌های مختلفی برای تنظیم احساسات استفاده می‌کنند؛ با این حال، استراتژی مدولاسیون پاسخ، بیشترین استراتژی مورد استفاده است (Taxer & Gross, 2018). معلمانی که کمتر از راهبردهای تنظیم هیجان استفاده می‌کنند، شدیدترین احساسات منفی را نشان می‌دهند و سطح خستگی عاطفی‌شان پایین‌تر است، معلمانی که از استراتژی ارزیابی مجدد و سرکوب (به ندرت) استفاده می‌کنند، سازگارترین گروه معلمان و دارای کمترین میزان خشم، خستگی عاطفی و بالاترین سطح لذت در تدریس می‌باشند. همچنین معلمانی که بیشتر از دو گروه دیگر احساساتشان را سرکوب می‌کردند به‌طور قابل توجهی سطح خشمشان نسبت به رفتارهای اشتباه کلاس پایین‌تر بوده ولی خستگی عاطفی بیشتری را تجربه می‌کردند (Chang & Taxer, 2020). شواهد دیگری نشان می‌دهد که استفاده افراد از ارزیابی شناختی در موقعیت‌های اضطرابی، احساسات منفی و پریشانی عاطفی را کاهش می‌دهد و با تأثیر مثبت همراه است (Haga, Kraft & Corby, 2009). در واقع هنگامی

که دانش آموز قانون کلاس را نقض می‌کند، به جای انتقاد شدید، و سرزنش دانش آموز، معلمی که ارزیابی مجدد می‌کند، واکنش دلسوزانه‌تری دارد و ممکن است تفسیر مثبتی از واقعه برای خود و دانش آموزان دیگر ارائه دهد (Jennings, Lantieri & Roeser, 2012). در تحقیقی تحت عنوان "اثرات تنظیم هیجانان، فرسودگی شغلی و رضایت از زندگی معلمان بر رفاه دانش آموزان" نشان دادند مهارت‌های تنظیم هیجان با دیدگاه مثبت دانش آموزان، پریشانی عاطفی و رفتار اجتماعی آن‌ها مرتبط است (Brown et al., 2020). نتایج نشان می‌دهند بین سوء رفتار دانش آموزان در کلاس و سلامت شغلی معلمان و همچنین رابطه معلم-دانش آموز، رابطه‌ی منفی وجود دارد (Aldrup, Klusmann et al., 2018). طبق آنچه در پیشینه مرور شد به نظر می‌رسد بدرفتارهای دانش آموزان در کلاس موجب استرس و چالش‌های مختلف رونی برای معلمان می‌شود. راهبردهای مختلفی که معلمان در مواجهه با این بدرفتاری‌ها در پیش می‌گیرند ممکن است کارآمد یا ناکارآمد باشند. با وجود اهمیت این موضوع، مطالعات چندانی درباره بدرفتاری‌ها و هیجان‌های مقابله‌ای معلمان در ایران صورت نگرفته است. بر این اساس پژوهش حاضر در نظر دارد در دو فاز کیفی ابتدا بدرفتاری‌های دانش آموزان کلاس و سپس در فاز دوم راهبردهای مقابله‌ای را که معلمان آن‌ها را می‌کنند را شناسایی و طبقه‌بندی کند. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش حول دو محور شکل گرفته است. ابتدا بدرفتاری‌های دانش آموزان در کلاس شامل چه مواردی است و دوم اینکه معلمان چه واکنش‌های هیجانی را در قبال بدرفتارهای دانش آموزان دارند.

### مبانی نظری

بدرفتاری دانش آموزان، پیش‌بینی کننده برجسته فرسودگی شغلی معلمان می‌باشد. یافته‌های یک پژوهش نشان داد که بیشتر موقعیت‌های بدرفتاری که توسط معلمان توصیف می‌شود شامل دانش آموزان غیر مشارکت کننده یا سرپیچی آنان است. همچنین، معلمان عمدتاً شرایطی را توصیف می‌کنند که در آن به دلیل رفتار نادرست دانش آموزانشان، عصبانیت یا سرخوردگی را تجربه کرده‌اند (Chang & Taxer, 2020). نتایج پژوهشی نشان داد که رفتار نادرست دانش آموزان با سه بعد فرسودگی شغلی معلمان ارتباط دارد. بیشترین تأثیر بین رفتار نادرست دانش آموزان و خستگی عاطفی معلم، به دنبال آن شخصیت زدایی، و سپس موفقیت شخصی بود. رفتار نادرست با پیشرفت شخصی ارتباط منفی دارد و نشان می‌دهد که وقتی رفتار نادرست دانش آموزان افزایش می‌یابد، احساس موفقیت شخصی معلمان کاهش می‌یابد. با این حال، تأثیر منفی این احساسات را می‌توان از طریق استراتژی‌های مؤثر تنظیم هیجان کاهش داد (Aloe, Shisler et al, 2014). تحقیقات قبلی نشان داده است که معلمان از انواع راهبردهای تنظیم هیجان برای تنظیم احساسات خود در کلاس استفاده می‌کنند (Yin, Huang et al., 2016). نحوه‌ی ابراز احساسات معلمان، یکی از عواملی است که در مواجهه با بدرفتاری‌های دانش آموزان، تأثیرگذار است (Chang & Taxer, 2020). با این حال، تا همین اواخر، توجه نسبی به احساسات در آموزش معلمان قابل ملاحظه است. علاوه بر این، احساسات معلمان اغلب به‌عنوان تابعی از عوامل بیرونی تلقی می‌شوند و از نقش ذهنیت

احساسی (یعنی باورهای مربوط به شکل‌پذیری احساسات) در تأثیرگذاری بر احساسات معلمان و نتایج بعدی غفلت می‌کنند. یافته‌ها اهمیت طرز فکر و احساسات را برای معلمان در زمینه‌های کاری و یادگیری برجسته می‌کند (Jenina et al., 2021). تنظیم احساسات را می‌توان به‌عنوان اقداماتی تعریف کرد که تعیین می‌کند کدام احساسات را مجاز می‌دانیم، در چه مرحله‌ای باید از آن‌ها استفاده کنیم و چگونه این احساسات را تجربه یا بیان کنیم (Gross & John, 2003). نتایج پژوهشی نشان داد با افزایش سوابق خدمت و تجربه حرفه‌ای در تعامل با فراگیران در مقاطع راهنمایی و دبیرستان، به‌تدریج پاره‌ای از باورها و عقاید جای خود را به انتظارات دیگری داده و نحوه رفتار معلمان تا حدودی تغییر خواهد کرد، بنابراین می‌توان انتظار داشت که تفکرات یک معلم دارای سابقه خدمت از ۱۱ تا ۲۰ سال با اندیشه‌های معلمی دیگر با سنوات خدمت ۲۱ تا ۳۰ سال از لحاظ نحوه برخورد با فراگیران و چگونگی اداره کلاس و برقراری نظم و انضباط متفاوت باشد. این اختلاف و تفاوت در میانگین سبک‌های مدیریت همچنین می‌تواند ناشی از تغییر در میزان تحصیلات، تغییر در قوانین و رویه‌های نظام آموزشی به مرور و در بازه‌های مختلف زمانی، تغییر فراگیران مورد تدریس در هر سال و پایه تحصیلی، تغییر هنجارها و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی و بسیاری عوامل دیگر باشد (Zwar & Visi, 2016).

طبق پژوهش (Yin et al., 2017) راهبردهای تنظیم هیجان بر کارایی معلم تأثیر بسزایی دارد. در نتیجه موجب بهبود کیفیت فرایند تدریس و جو کلاس، یادگیری و دستاوردهای دانش‌آموزان خواهد شد. علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهد که آثار زیان‌بار احساسات منفی ممکن است مضرتر از آثار مطلوب احساسات مثبت باشد، بنابراین این احساسات منفی باید به طرق مختلف مورد بررسی قرار گیرد. به‌عنوان مثال، افزایش سطح حمایت و احترام به معلمان، زمینه حمایتی که در آن معلمان می‌توانند درباره احساسات خود بحث کرده و ظرفیت‌های تنظیم هیجان خود را ارتقا دهند و همچنین آموزش تکنیک‌های مختلف تنظیم هیجان به معلمان. به همین ترتیب، برنامه‌های تربیت معلم باید اهمیت راهبردهای تنظیم هیجان معلمان و تأثیرات آن‌ها را در نظر بگیرند، به این صورت که راهکارهایی را برای ارتقاء تجربیات مثبت روزانه و کاهش تجربیات منفی پیشنهاد کنند (Lavy & Eshet, 2018). همچنین یافته‌ها نشان داد که درمان‌های تنظیم هیجان و چشم‌انداز زمان‌بر کاهش علائم افسردگی و نشخوار فکری نوجوانان نیز اثربخش بوده‌اند. علاوه بر این، اثربخشی درمان تنظیم هیجان بر افسردگی بیشتر از درمان چشم‌انداز زمان‌بر بوده است (Esmaili et al., 2023).

همچنین طبق پژوهش (Lavy & Eshe, 2018) شصت‌ودو معلم اندازه‌گیری‌های روزانه احساسات، تنظیم احساسات، فرسودگی شغلی و رضایت شغلی را طی ۱۰ روز کاری تکمیل کردند. نتایج نشان می‌دهد که استراتژی‌های تنظیم هیجان، زیر بنای تأثیر احساسات بر رضایت و فرسودگی شغلی است. اکثر تحقیقات درباره نحوه تنظیم احساسات معلمان، بر استفاده از سرکوب و ارزیابی مجدد شناختی متمرکز شده است (Yin, Huang et al., 2016). ارزیابی مجدد، در افزایش ابراز احساسات مثبت و کاهش بیان احساسات



منفی مؤثرتر از سرکوب است (Jiang, Vauras et al., 2016). یافته‌ها نشان داد بین ارزیابی مجدد شناختی و فرسودگی عاطفی رابطه‌ی منفی و بین سرکوب و خستگی عاطفی رابطه‌ی مثبت، وجود دارد (Grandey, Dickter et al., 2004).

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با روش کیفی با رویکرد تجربه زیسته در سال ۱۴۰۰ انجام شده است. در این پژوهش تحلیل محتوا با هدف استخراج کیفی راهبردهای تنظیم هیجان معلم در مقابل بدرفتاری‌های دانش‌آموزان استفاده شد. پس از انجام هماهنگی‌های لازم، با مشارکت‌کنندگان به صورت حضوری و مجازی مصاحبه شد. مشارکت‌کنندگان ۱۶ نفر از معلمان با متوسط ۱۰ سال سابقه تدریس بودند. جهت انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از مصاحبه فردی نیمه ساختاریافته تا رسیدن به حد اشباع نظری استفاده شد. در مجموع ۱۶ مصاحبه فردی انجام شد. مصاحبه با طرح موضوع پژوهش و سؤال کلی در مورد «بدرفتاری‌های مشاهده شده در کلاس و راهبردهای استفاده شده توسط معلمان دوره متوسطه دوم در مواجهه با این بدرفتاری‌ها» آغاز شد و بر اساس پاسخ‌های ارائه شده هدایت می‌شد. سؤال‌های مصاحبه حول محور راهبردهای تنظیم هیجان معلمان در مقابله با بدرفتاری‌های دانش‌آموزان تنظیم شده بود. اولین سؤال به‌طور ثابت به این صورت بود که «چه مشکلات رفتاری در کلاس مشاهده می‌کنید؟ و چه رفتار تقابلی در مواجهه با این رفتارها دارید؟» در ادامه سؤال‌هایی مبتنی بر پاسخ‌های شرکت‌کنندگان پرسیده می‌شد مانند «از نظر شما چه رفتارهای دیگری از جانب دانش‌آموزان وجود دارد که بدرفتاری محسوب می‌شود؟» یا «چه راهبردهای تنظیم هیجان دیگری وجود دارد که از نظر شما کارآمدتر است؟». در پایان مصاحبه هم اگر سؤالی در جریان مصاحبه و مبتنی بر پاسخ‌های مشارکت‌کننده پرسیده نشده بود طرح می‌شد. زمان هر مصاحبه ۲۰ تا ۴۰ دقیقه بود. در مصاحبه‌های حضوری پاسخ‌ها با یادداشت‌برداری و در مصاحبه‌های انجام گرفته در فضای مجازی پاسخ‌ها به صورت صوتی ثبت می‌شد. برای تحلیل محتوای مصاحبه‌ها از روش هفت مرحله‌ای (Colaizzi, 1978) استفاده شد. این الگو شامل هفت مرحله است که مرحله (۱) خواندن دقیق همه توصیف‌ها و یافته‌های مهم از شرکت‌کنندگان، مرحله (۲) استخراج عبارات‌های مهم و معنی‌دار مرتبط با موضوع هدف، (۳) مفهوم‌بخشی به جمله‌های مهم استخراج شده، مرحله (۴) مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان، مرحله (۵) تبدیل همه نظرات استنتاج شده به توصیف‌های جامع و کامل، مرحله (۶) تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مفید و (۷) معتبرسازی نهایی. به‌عنوان نمونه در مصاحبه اول کدهای اولیه به صورت به دست آمدند: «بی‌توجهی در کلاس از رایج‌ترین مشکلات من با دانش‌آموزان است.»، «وقتی دارم تدریس می‌کنم بعضی از دانش‌آموزان باهم شوخی می‌کنند که بسیار آزاردهنده است.»، «زمانی که از بدرفتاری دانش‌آموزان مواجه می‌شوم سعی می‌کنم تفسیرهای بهتری برای آن پیدا کنم تا راحت‌تر کنار بیایم.» تحلیل محتوا روشی است که به منظور تعیین وجود کلمات و مفاهیم معین در متن و با یک سری از متون مورد استفاده قرار می‌گیرد و پژوهشگر از وجود، تکرار و ارتباط بین مطالب به پیام‌های درون متون،

نویسندگان، شنوندگان و ... پی می‌برد. تحلیل محتوا در واقع فرایند ساختارمند کردن داده‌های بدون ساختار است و طی این روش پژوهشگر دنبال این است که داده‌های مشابه را در طبقه‌های اختصاصی قرار دهد و از آن‌ها درون‌مایه استخراج کند (Adib haji bageri, Parvizi & Salsali, 2015). همزمان با جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل آن‌ها شروع شد؛ بدین نحو که هر مصاحبه‌چندین بار خوانده شد، سپس متون مربوط به تجربه زیسته هر فرد در یک متن قرار داده شد تا واحد تحلیل تشکیل شود. سپس واحدهای معنادار<sup>۱</sup> متن کلی مشخص و از روی آن‌ها واحدهای معنادار خلاصه شده<sup>۲</sup> استخراج شدند. در نهایت کدهای تحلیلی از آن‌ها استخراج شدند. کدهای به دست آمده به دقت مطالعه شدند و بر پایه تشابه و تفاوت‌های بین آن‌ها زیر طبقه‌ها و سپس طبقه‌های کلی تشکیل شد. با تحلیل نظری مبتنی بر تشابهات مفهومی طبقه‌های کلی درون‌مایه‌ها استخراج شدند. به این صورت متن کلی مصاحبه به صورت طبقه‌بندی شده از درون‌مایه‌ها تا واحدهای معنادار تنظیم شدند. جهت اطمینان از روایی درونی و بیرونی نتایج پژوهش چهار ملاک توصیه شده توسط Goba و Lincoln مورد ارزشیابی قرار گرفتند. این دو پژوهشگر چهار ملاک باورپذیری<sup>۳</sup>، تأییدپذیری<sup>۴</sup>، قابلیت اطمینان<sup>۵</sup> و انتقال‌پذیری<sup>۶</sup> را برای پژوهش‌های کیفی بر شمرده‌اند. برای باورپذیری نتایج، یافته‌ها با توضیحات مربوط به هر یک از طبقه‌ها و درون‌مایه‌ها در اختیار متخصصان قرار گرفت و از نظر ایشان تأیید شد. برای بررسی تأییدپذیری و قابلیت اطمینان نتایج، دو تحلیلگر کیفی به طور جداگانه داده‌ها را کدگذاری و تحلیل که نتایج طبق ضریب توافق ۰/۷۷ نزدیک بود. جهت بررسی ملاک انتقال‌پذیری، یافته‌ها با یک نفر معلم خارج از گروه مصاحبه‌شوندگان در میان گذاشته شد و مورد توافق وی قرار گرفت. ملاحظات اخلاقی در این پژوهش با محوریت جلب رضایت آگاهانه و مراجعه در زمان هماهنگ شده رعایت شد. قبل از مصاحبه اهداف پژوهش، بیان معیارهای انتخاب نمونه، حق خودداری از ادامه پژوهش، نحوه جمع‌آوری داده‌ها و تأکید بر حفظ و عدم انتشار هویت آن‌ها توضیح داده شد. برای تعیین پایایی از شاخص آلفای کربیندورف استفاده شد که مقدار ۰/۷۷ را به دست داد که مقدار مطلوبی است.

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۶ معلم دوره متوسطه دوم با سابقه متوسط ۱۰ سال تدریس با دامنه‌ی سنی ۲۴ تا ۴۰ (با میانگین سنی ۳۴ سال) و با تحصیلات کارشناسی (۹ مورد)، کارشناسی ارشد

- 
1. Meaning units
  2. Condensation
  3. Credibility
  4. Confirmability
  5. Dependability
  6. Transferability

۶ مورد) و دکتری (۱ مورد) بودند. در جدول ۱ اطلاعات جمعیت‌شناسی برای معرفی شرکت‌کنندگان بر اساس جنسیت، سن، سابقه تدریس و سطح تحصیلات ارائه شده است.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناسی برای معرفی شرکت‌کنندگان بر اساس جنسیت، سن، سابقه تدریس و سطح تحصیلات

کد مصاحبه‌شونده	جنسیت	سن	سطح تحصیلات	سابقه شغلی
۱	زن	۳۲	کارشناسی	۱۰
۲	مرد	۳۶	کارشناسی ارشد	۱۳
۳	زن	۳۳	کارشناسی ارشد	۱۱
۴	زن	۲۸	کارشناسی ارشد	۶
۵	مرد	۳۰	کارشناسی	۴
۶	زن	۲۴	کارشناسی	۲
۷	مرد	۳۷	کارشناسی	۱۳
۸	زن	۳۸	کارشناسی	۱۴
۹	مرد	۳۹	کارشناسی ارشد	۱۳
۱۰	مرد	۳۸	دکتری	۱۴
۱۱	مرد	۲۴	کارشناسی	۲
۱۲	زن	۳۹	کارشناسی ارشد	۱۴
۱۳	مرد	۳۶	کارشناسی	۱۱
۱۴	زن	۳۵	کارشناسی	۹
۱۵	مرد	۴۰	کارشناسی ارشد	۱۲
۱۶	مرد	۳۵	کارشناسی	۱۲

#### یافته‌ها

پس از پیاده‌سازی مجموع ۸:۲۵ ساعت مصاحبه نتایج در دو دسته بدرفتاری کلاسی دانش‌آموزان و راهبردهای تنظیم هیجان معلمان در مقابل این رفتارها دسته‌بندی شدند. پنج مضمون فرعی برای بدرفتاری کلاسی دانش‌آموزان و دو مقوله فرعی راهبردهای مثبت و منفی استخراج شدند. بدرفتاری‌های کلاسی موارد برهم زنده فضای آموزشی کلاس هستند که باعث واکنش هیجانی و رفتاری معلم در مقابل آن‌ها می‌شود. در ادامه ابتدا بدرفتارهای رایج دانش‌آموزان از نظر معلمان در جدول ۲ ارائه شده و سپس در جدول ۳ واکنش‌های هیجانی رایج معلمان گزارش شده است.

جدول ۲: مقوله اصلی، مقولات فرعی و کدهای مفهومی برای بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در کلاس

مضمون اصلی	مضامین فرعی	کدهای مفهومی	کدهای مربوط به مصاحبه‌شوندگان
بدرفتاری دانش‌آموزان	رفتارهای غیره همکارانه	جابجایی در کلاس، عدم حضور منظم، پرحرفی، بدون اجازه صحبت کردن، استفاده از کلمات نامناسب در کلاس بدون توجه به حضور معلم، غر زدن راجع به درس و اصرار برای زودتر تمام شدن کلاس	۲، ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۶
	بی‌توجهی به درس	تمام نکردن و انجام ندادن تکالیف، دنبال نکردن مطالب یادگیری در کلاس	۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۴
	پرخاشگری	پرخاشگری جسمانی، پرخاشگری کلامی و پرخاشگری روانی	۳، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶
	افراط در شوخی کردن و تمسخر یکدیگر در کلاس	شوخی، تمسخر، بلند خندیدن و برچسب‌زنی به هم	۱، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳
	تقلب	تقلب در امتحان، تقلب در انجام تمرین‌ها و تکالیف خانه و هماهنگی گروهی	۴، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵، ۱۶

در ادامه هر یک از مقوله‌ها توضیح داده شده‌اند.

### رفتارهای غیره همکارانه

این رفتارها را در کلاس می‌توان شامل جابجایی در کلاس، عدم حضور منظم، پرحرفی، بدون اجازه صحبت کردن، استفاده از کلمات نامناسب در کلاس بدون توجه به حضور معلم، غر زدن راجع به درس و اصرار برای زودتر تمام شدن کلاس، دانست. این‌گونه رفتارها باعث کندی روند یادگیری می‌شوند. در مصاحبه‌های انجام شده رفتارهای غیره همکارانه بیشترین فراوانی را داشت و در موقعیت‌های مختلف به اشکال متنوع گزارش شد. مشارکت‌کننده کد ۱۶ به مشکلات انضباطی تأکید می‌کنند و توضیح می‌دهد: «بی‌انضباطی یعنی همکاری نکردن در اجرای مقررات آموزشی و کلاسی. مثلاً حین آموزش جابجا می‌شوند یا اینکه با بغل دستیش زیاد صحبت می‌کند یا وسط صحبت معلم شروع به حرف زدن بی ربط می‌کند و مدام حرف او را قطع می‌کند». مشارکت‌کننده دیگری (کد ۱۴) درباره رفتارهای غیره همکارانه می‌گوید: «واقعاً بعضی رفتارها مدیریت کلاس را سخت می‌کند. دانش‌آموزانی هستند که توجهی به ابتدایی‌ترین مقررات کلاسی ندارد. مثلاً سر جای خود نمی‌نشینند، دنبال بهانه غیبت و خروج از کلاس هستند و به حرف معلم گوش نمی‌کنند». یکی از مشارکت‌کنندگان (کد ۹) به غر زدن راجع به درس و اصرار برای زودتر تمام شدن کلاس و انجام ندادن تکالیف اشاره کرد: «خیلی وقت‌ها تعدادی از دانش‌آموزان علاقه‌ای

به یادگیری ندارند و در تلاشند تا هرچه زودتر روند تدریس و یادگیری را به پایان برسانند. این مهم‌ترین رفتار غیره همکارانه است.». در همین ارتباط مشارکت‌کننده دیگری (کد ۲) غر زدن را مشکل مسری می‌داند و تأکید می‌کند: «مشکل اصلی اعتراض و نق زدن غیرمنطقی این است که مسری است. به مرور باعث می‌شود انرژی همه دانش‌آموزان کلاس افت کند و همه غر بزنند». استفاده از کلمات نامناسب هم مورد دیگری برای رفتارهای غیره همکارانه بود. مشارکت‌کننده کد ۱۰ در این باره می‌گوید: «اینکه بعضی از دانش‌آموزان از کلمات رکیک استفاده می‌کنند آزاردهنده است. حالا ممکن است مخاطب این کلمات زشت همکلاسی باشد یا اینکه کلی باشد. نسبت به دوره تحصیلی ما واقعاً این ادبیات زشت بیشتر شده است.». شرکت‌کننده کد ۱۱ با تأکید بر اینکه کلمات رکیک منظور فقط فحش نیست گفت: «فحش که یک رفتار پرخاشگرانه است. اما منظور من از حرف زشت ادبیات گفتاری آن‌هاست که شنونده هم مشکلی با آن ندارد و متقابلاً از همان ادبیات استفاده می‌کند.». مشارکت‌کننده‌های کد ۵ و ۷ نیز به شکل مشابه با موارد ذکر شده به مصادیقی از رفتارهای غیره همکارانه اشاره کردند.

### بی‌توجهی به درس

از نظر معلمان بی‌توجهی به درس بیشتر شامل تمام نکردن و انجام ندادن تکالیف، دنبال نکردن مطالب یادگیری در کلاس بود. فرایند یادگیری بدون توجه و تمرکز لازم نمی‌تواند انجام پذیرد. طبق یافته‌ها این مسئله نیز موردی از رفتارهای پرتکرار در کلاس درس بود که می‌تواند دلایل زیادی از جمله بی‌علاقگی به درس، معلم و یا محیط یادگیری، بیش‌فعالی و... داشته باشد و گاهی حتی با تذکرات فراوان نیز برطرف نمی‌شد. مشارکت‌کننده‌ی کد ۳ توضیح می‌دهد: «معمولاً بدرفتاری‌های دانش‌آموزان به سه صورت روی می‌دهد: مشکلات اخلاقی، مشکلات انضباطی و مشکلات درسی. دانش‌آموزان به هر یک از این شیوه‌ها ممکن است نسبت به فرایند آموزش بی‌توجه باشند.». مشارکت‌کننده دیگری (کد ۱۴) پاسخگو نبودن به سؤال‌های درسی و انجام ندادن تکالیف را بیان کرد که در حیطه‌ی بی‌توجهی قرار می‌گیرند: «از ساده‌ترین تکالیفی که انتظار می‌رود هر دانش‌آموزی انجام دهد تلاش برای یادگیری است. دانش‌آموزی که درس نمی‌خواند و هیچ وقت آماده پاسخگویی به درس نیست یک بدرفتاری کلاسی را مرتکب شده است.». در همین ارتباط مشارکت‌کننده‌ی کد ۵ بیان می‌کند: «زمانی که احساس می‌کنم یکی از دانش‌آموزان با بغل دستیش صحبت می‌کند یا با میز بازی می‌کند عصبانی می‌شوم.». شرکت‌کننده کد ۴ با تأکید بر اهمیت یادگیری درونی اشاره کرد: «دانش‌آموز خودش باید پیگیر یادگیری باشد، درس‌ها را مرور کند و هر جایی که مشکل دارد بپرسد تا معلم توضیح دهد. اما وقتی خودش انگیزه درونی ندارد فشار روی معلم بیشتر می‌شود. انگار معلم تنها مسئول یادگیری دانش‌آموز است و او هیچ مسئولیتی ندارد. این واقعاً ناراحت‌کننده است.». مشارکت‌کننده‌های کد ۱، ۲، ۹ و ۱۰ نیز به شکل مشابه با موارد ذکر شده به مصادیقی از بی‌توجهی به درس اشاره کردند.

### پرخاشگری

طبق مصاحبه‌ها مشخص شد که معلمان پرخاشگری را یک رفتار تخریب‌کننده و آسیب‌رسان می‌دانند که اثرات و ریشه‌های آن، تنها به محیط مدرسه ختم نمی‌شود و یکی از عوامل بسیار کنترل‌کننده آن محیط خانواده می‌باشد. این طبقه شامل پرخاشگری جسمانی، کلامی و روانی بود. در مصاحبه‌های انجام شده به پرخاشگری در انواع مختلف نسبت به همکلاسی‌ها و معلمان اشاره شده بود؛ که البته پرخاشگری نسبت به همکلاسی‌ها فراوانی بیشتری داشت. مشارکت‌کننده کد ۱۱ به هر دو اشاره می‌کند و می‌گوید: «پرخاشگری و دعواهای ناگهانی سر کلاس، جروب‌های پرسروصدا با همکلاسی و معلم از عوامل تنش‌زای کلاس هستند». مشارکت‌کننده کد ۱۳ با تفکیک انواع پرخاشگری توضیح داد: «پرخاشگری کلامی حتی اگر بین دانش‌آموزان باشد باعث ناراحتی معلمان می‌شود. گاهی پرخاشگری‌های کلامی به‌صورت آهسته یا پنهان انجام می‌شود اما پرخاشگری‌های جسمانی علاوه بر ناراحتی معلم جو کلاس را هم به هم می‌ریزد و فضای آموزش و یادگیری مختل می‌شود. این بدترین شکل پرخاشگری است». مشارکت‌کننده کد ۳ و ۱۵ درباره پرخاشگری روانی که مظاهر بیرونی کمی دارد اما فضای کلاس را تحت تأثیر قرار می‌دهد صحبت کردند. مشارکت‌کننده کد ۱۵ در این باره گفت: «من فکر می‌کنم بعضی پرخاشگری‌ها پنهان هستند. فقط پیامدهایش را می‌توان دید. مثلاً ممکن است دانش‌آموزی همکلاسی‌اش را تهدید کرده است که بعد از مدرسه او را می‌زند. یا مثلاً دانش‌آموز قلدری می‌تواند دیگران را برای ترک کلاس ترغیب کند... مورد دیگر برای این نوع پرخاشگری‌ها افشای اطلاعات شخصی و خانوادگی افراد است که معمولاً توسط همسایه‌ها و فامیل صورت می‌گیرد». مشارکت‌کننده کد ۱۶ نیز درباره‌ی پرخاشگری نسبت به معلم و همکلاسی‌ها می‌گوید و آن را از عوامل برهم‌زننده‌ی کلاس می‌داند: «البته مواردی هم هست که پرخاشگری به سمت خود معلم است. این خیلی کم پیش می‌آید اما به‌رحال از همکاران می‌شنویم که توسط دانش‌آموزان گستاخی که می‌خواهند خودشان را به همکلاسی‌ها نمایش دهند مشاهده می‌شود». مشارکت‌کننده‌های کد ۶، ۸ و ۹ نیز به شکل مشابه با موارد ذکر شده به مصادیقی از پرخاشگری اشاره کردند.

### افراط در شوخی کردن و تمسخر یکدیگر در کلاس

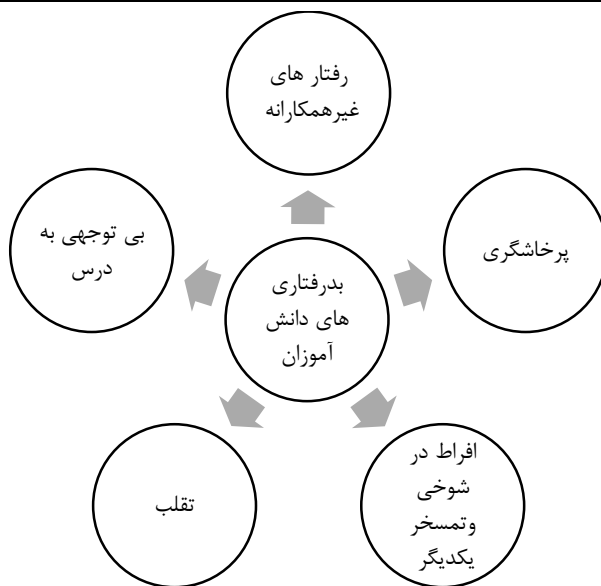
تمسخر و شوخی از نظر معلمان موردی بود که باعث برهم‌زدن فرایند یادگیری و نظم کلاس می‌شد. این مضمون شامل مقولات شوخی، تمسخر، بلند خندیدن و برچسب‌زنی به هم می‌شد. با توجه به یافته‌ها، این مورد نیز یکی از پرتکرارترین بدرفتاری‌ها در کلاس بود. تفاوت این مقوله با مقوله پرخاشگری که توضیح داده شد در هدف اقدام است. مشارکت‌کننده کد ۷ درباره تفکیک این دو مقوله گفت: «پرخاشگری با خشم صورت می‌گیرد و هدفش ناراحت کردن و آسیب زدن به طرف مقابل است. اما افراط در شوخی به سمت تمسخر پیش می‌رود. گاهی شوخی و تمسخر به‌صورت دو طرفه انجام می‌شود و باعث خنده هر دو طرف و بقیه دانش‌آموزان می‌شود. اما هم پرخاشگری و هم تمسخر کلاس را به هم می‌ریزند و از کنترل

خارج می‌شود». مشارکت‌کننده‌ی کد ۱ درباره لقب‌ها و برجسب‌های دانش‌آموزان می‌گوید: «اغلب دانش‌آموزان با دادن لقب‌های زشت به یکدیگر، به تمسخر هم می‌پردازند. گاهی دامنه لقب‌ها به خانواده‌ها هم کشیده می‌شود. لقب دادن تصاعدی بالا می‌رود». مشارکت‌کننده‌ی ۸ به شوخی‌های بیش از حد اشاره می‌کند و توضیح می‌دهد: «تیکه پرانی‌ها و تمسخر بیش از اندازه بعضی از دانش‌آموزان موجب آزار و اذیت دیگر دانش‌آموزان می‌گردد. گاهی نیز بدون توجه به حضور من (معلم) از کلمات نامناسبی نسبت به دوستانشان استفاده می‌کنند». مشارکت‌کننده کد ۱۰ به درباره شوخی و مثبت و منفی توضیح می‌دهد: «گاهی اتفاقاً شوخی خیلی مثبت و به جاست و باعث بهبود یادگیری دانش‌آموزان هم می‌شود. این نوع شوخی‌ها به کسی توهین نمی‌کند و ادامه‌دار هم نیستند. اما شوخی‌های منفی بیشتر از اینکه شامل موضوعات باشند شامل افراد هستند. حتی گاهی معلم مخاطب دست انداختن و تمسخر دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. که البته هر چقدر حجم کلاس بیشتر باشد این رفتارها نیز بیشتر است». مشارکت‌کنندگان درباره اینکه افراط در شوخی و تمسخر باعث آسیب به فرایند آموزشی-یادگیری می‌شوند و از این کانال به افزایش استرس معلمان منجر می‌شوند اتفاق نظر داشتند. مشارکت‌کننده‌های کد ۳، ۵، ۶، ۱۲ و ۱۳ نیز به شکل مشابه با موارد ذکر شده به مصادیقی از تمسخر و شوخی افراطی اشاره کردند.

### تقلب

تقلب از نظر معلمان یک تخطی اجتماعی و یک مشکل انضباطی بود و شامل تقلب در امتحان، تقلب در انجام تمرین‌ها و تکالیف خانه و هماهنگی گروهی برای تقلب می‌شود. برای مثال یکی از مشارکت‌کنندگان (کد ۹) در این باره توضیح می‌دهد: «بسیاری از دانش‌آموزان من که هنگام تدریس گوش نمی‌دهند و بی‌توجهی می‌کنند، نمی‌توانند تکالیف خود را به درستی انجام دهند، در نتیجه چیزی یاد نمی‌گیرند و در ارزشیابی‌ها به تقلب متوسل می‌شوند». مشارکت‌کننده‌ی کد ۱۳ می‌گوید: «گاهی دانش‌آموزانم برای تقلب با یکدیگر همکاری می‌کنند، عده‌ای سؤال‌های نامرتب می‌پرسند تا فرصت تقلب برای دوستانشان فراهم شود». مشارکت‌کننده‌های کد ۴، ۸، ۱۵ و ۱۶ نیز به شکل مشابه با موارد ذکر شده به مصادیقی از تقلب اشاره کردند.

ابعاد بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در کلاس در تصویر ۱ مشخص شده است.



تصویر ۱: ابعاد بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در کلاس

بسیاری از معلمان از دانش‌آموزانی که به اعتقاد آنها بدرفتار هستند و رفتارهای ناخواسته و نامناسبی از خود بروز می‌دهند و به‌این‌ترتیب نظم و انضباط مدرسه و کلاس درس را دچار اختلال می‌کنند، ابراز نارضایتی می‌کنند. هر کدام از معلمان واکنش‌های متفاوتی در مقابل این نوع دانش‌آموزان از خود نشان می‌دهند و تصمیم‌گیری‌های آنان در این زمینه هم متفاوت است. در جدول ۳ مقوله اصلی، مقولات فرعی و کدهای مفهومی مرتبط استخراج شده از مصاحبه‌ها گزارش شده است. درون‌مایه‌ها شامل دو بخش راهبردهای تنظیم هیجان مثبت از جمله: اصلاح وضعیت، ارزیابی مجدد و مدولاسیون یا تعدیل پاسخ و راهبردهای تنظیم هیجان منفی از جمله: سرکوب، نشخوار فکری و تلقی فاجعه‌آمیز می‌شود.

جدول ۳: مقوله اصلی، مقولات فرعی و کدهای مفهومی برای راهبردهای تنظیم هیجان معلمان

مقوله اصلی	مقولات فرعی	کدهای مفهومی	کدهای مربوط به مصاحبه‌شوندگان
راهبردهای تنظیم هیجان	راهبردهای سازگاره یا مثبت	اصلاح وضعیت	۱۵، ۱۴، ۱۱، ۱۰، ۶
		ارزیابی مجدد	۱۶، ۱۲، ۹، ۷، ۶، ۳، ۲
		مدولاسیون یا تعدیل پاسخ	۱۶، ۱۴، ۱۱، ۶، ۴، ۲
	راهبردهای ناسازگاره یا منفی	سرکوب	۱۳، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳
		نشخوار فکری	۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۲، ۸، ۶
		تلقی فاجعه‌آمیز	۱۴، ۱۲، ۱۱، ۵، ۴، ۱

در ادامه به تشریح هر یک از راهبردهای مثبت و منفی پرداخته شده است.



## راهبردهای سازگاران

راهبردهای سازگاران شامل راهبردهایی هستند که پیامدهای روانی و رفتاری مناسبی دارند. این راهبردها که در روانشناسی با عنوان راهبردهای مثبت نیز شناخته می‌شوند در این پژوهش شامل سه راهبرد اصلاح وضعیت، ارزیابی مجدد و مدولاسیون یا تعدیل پاسخ هستند که با توجه به انتزاع بالا و تخصصی بودن اصطلاحات تک تک توضیح داده می‌شوند.

**اصلاح وضعیت:** از نظر معلمان این راهبرد تلاش برای اصلاح وضعیت بود تا تأثیر عاطفی آن تغییر کند که اشاره به تغییر محیط فیزیکی و بیرونی فرد داشت. یکی از مشارکت‌کنندگان (کد ۶) در این باره می‌گوید: «به دانش‌آموز بدرفتار تذکر می‌دهم. اگر مشکل با تذکر حل نشود، دانش‌آموز را از کلاس بیرون می‌کنم یا به مدیر ارجاع می‌دهم». مشارکت‌کننده‌ی (کد ۱۰) اشاره می‌کند که: «من سعی می‌کنم اگر مشکلی با نادیده گرفتن و اخطار حل نشد، فرایند تدریس رو قطع کنم و با دانش‌آموز در مورد مسائل غیر درسی صحبت کنم و یا استراحت مختصری به آن‌ها بدهم». مشارکت‌کننده‌ی دیگری با (کد ۱۱) روش دیگری برای اصلاح وضعیت به کار می‌برد و توضیح می‌دهد: «گاهی اوضاع از اختیار من خارج می‌شود و موضوع با تذکر ساده حل نمی‌شود، در این مواقع مدیر را مطلع می‌کنم و یا بقیه دانش‌آموزان را به زنگ تفریح می‌فرستم و با دانش‌آموزان خاطی صحبت می‌کنم. گاهی دانش‌آموزان بدرفتار را از کلاس اخراج می‌کنم. وقتی مشکلات رفتاری در بعضی از دانش‌آموزانم تداوم پیدا می‌کند آن‌ها را به مشاور ارجاع می‌دهم تا بتواند ریشه مشکلات را پیدا کند». مشارکت‌کنندگان کدهای ۱۴ و ۱۵ به‌طور مشابهی به مصادیقی از اصلاح وضعیت پرداختند.

**ارزیابی مجدد:** معلمان این راهبرد را نمونه‌ای از تغییر شناختی و تفسیر معنای یک رویداد به‌منظور تغییر تأثیر عاطفی آن بیان کردند. به‌عنوان مثال، ممکن است شامل تعبیر و تفسیر یک واقعه از طریق گسترش دیدگاه فرد برای دیدن «تصویر بزرگ‌تر» باشد. طبق مصاحبه‌های انجام گرفته مشخص شد که ارزیابی مجدد به‌طور مؤثر پاسخ عاطفی فیزیولوژیکی، ذهنی و عصبی را کاهش می‌دهد. از نظر معلمان این راهبرد، یک استراتژی تنظیم عاطفی سازگار تلقی شد. مشارکت‌کننده‌ی (کد ۲) در این باره می‌گوید: «همیشه سعی می‌کنم بعد از اتمام ساعات کاری به اشتباهاتی که در آن لحظه مرتکب شده‌ام فکر کنم تا در مواجهه‌ی بعدی با آن شرایط بتوانم بهتر عمل کنم». مشارکت‌کننده‌ی (کد ۳) در مورد نتایج ارزیابی مجدد خود این‌چنین توضیح می‌دهد: «همان لحظه به‌صورت کلی و با مخاطب کلی به آن‌ها توصیه می‌کنم که آن کار را انجام ندهند. گاهی فکر می‌کنم نمی‌توانستم کار بیشتری انجام دهم و چاره‌ای جز بیرون کردن دانش‌آموزانم نداشتم». مشارکت‌کننده‌ی (کد ۱۲) در مورد استفاده از تجاربش در این زمینه می‌گوید: «بیشتر اوقات سعی می‌کنم تجربیاتی که قبلاً در این قبیل شرایط داشته‌ام را به کار ببرم، ولی بعضی اوقات آن رفتار آنقدر تکرار می‌شود که واقعاً ناراحت می‌شوم و نسبت به دانش‌آموز پرخاشگر می‌شوم». مشارکت‌کننده‌ی (کد ۱۶) می‌گوید: «در اکثر مواقع سعی می‌کنم خشمم را سرکوب کنم ولی گاهی اتفاقات

ناگواری در کلاس رخ داده که در پی آن چون یک بدرفتاری را به‌طور مکرر از یک دانش‌آموز می‌دیدم، به دانش‌آموزم آسیب رساندم، چون آن اتفاق بد رخ داده بود سعی کردم خودم را گم نکنم و دستپاچی‌ام را نشان ندهم، خودم را نسبت به اتفاقی که افتاده بود بی‌تفاوت نشان دادم ولی مدام به فکر عواقب آن واکنش والدینش بودم. مدام به این فکر می‌کردم که چطور می‌توانستم بهتر آن بدرفتاری را مدیریت کنم». مشارکت‌کنندگان کدهای ۶، ۷ و ۹ به‌طور مشابهی به مصادیقی از ارزیابی مجدد پرداختند.

**مدولاسیون یا تعدیل پاسخ:** معلمان به این مورد اشاره کردند که گاهی هنگام مشاهده‌ی بدرفتاری‌های دانش‌آموزان، با کشیدن نفس عمیق یا راه رفتن در کلاس و یا نوشیدن یک لیوان آب توانسته‌اند عصبانیت خود را کنترل کنند و در آن لحظه احساس خود را به‌صورت مثبت‌تری نمایان کنند. در واقع آن‌طور که مشخص شد این راهبرد شامل تلاش برای تأثیر مستقیم بر سیستم‌های پاسخ تجربی، رفتاری و فیزیولوژیکی است. مشارکت‌کننده‌ی (کد ۶) در این مورد می‌گوید: «سعی می‌کنم نفس عمیق بکشم تا عصبانیتم در آن لحظه کم شود و بعد به دانش‌آموز بدرفتار تذکر می‌دهم». مشارکت‌کننده‌ی (کد ۱۱) به تلاشش برای تعدیل رفتار و هیجان خود اشاره می‌کند و می‌گوید: «وقتی جروبحث بین دانش‌آموزانم شروع می‌شود سعی می‌کنم ابتدا بر خودم تسلط داشته باشم، اما گاهی اوضاع از اختیار من خارج می‌شود». مشارکت‌کننده‌ی (کد ۱۴) درباره‌ی استفاده از این راهبرد توضیح می‌دهد: «در مواقعی که بتوانم خودم را کنترل کنم، یک نفس عمیق می‌کشم یا در کلاس راه می‌روم، ناراحتیم را برای خودم نگه می‌دارم و بروز نمی‌دهم و بدرفتاری دانش‌آموز را نادیده می‌گیرم، ولی گاهی امکان دارد بدرفتاری دانش‌آموز به‌گونه‌ای غیرقابل تحمل باشد، در آن صورت سعی می‌کنم خشمم را تعدیل کنم به‌گونه‌ای که بعداً برایم پیگرد قانونی ایجاد نکند». مشارکت‌کنندگان کدهای ۲، ۴، ۱۶ به‌طور مشابهی به مصادیقی از مدولاسیون یا تعدیل پاسخ پرداختند.

### راهبردهای ناسازگارانه

راهبردهای ناسازگارانه شامل راهبردهایی هستند که پیامدهای روانی و رفتاری مناسبی ندارند و غالباً چالش برانگیزند. این راهبردها که در روانشناسی با عنوان راهبردهای منفی نیز شناخته می‌شوند در این پژوهش شامل سه راهبرد سرکوب، نشخوار فکری و تلقی فاجعه‌بار هستند که به دلیل انتزاع بالا و تخصصی بودن اصطلاحات تک تک توضیح داده می‌شوند.

**سرکوب:** طبق مصاحبه‌های انجام شده سرکوب، پرتکرارترین راهبرد مورد استفاده در کلاس درس بود. از نظر معلمان این راهبرد، نمونه‌ای از استقرار توجه، شامل تلاش برای هدایت توجه فرد از افکار خاص و تصاویر ذهنی به محتوای دیگر به‌منظور اصلاح وضعیت عاطفی فرد است. معلمان اشاره کردند که اگرچه با سرکوب فکر می‌توانند موقتاً از افکار نامطلوب خلاص شوند، اما ممکن است باعث تولید افکار ناخواسته بیشتری شود. یکی از مشارکت‌کنندگان (کد ۵) در این باره می‌گوید: «خیلی از مواقع جلوی ابراز عصبانیت و خشمم را می‌گیرم و تو این موقعیت با روش‌هایی مثل گوشزد کردن (هوشیاری، هم‌پوشانی و مدیریت

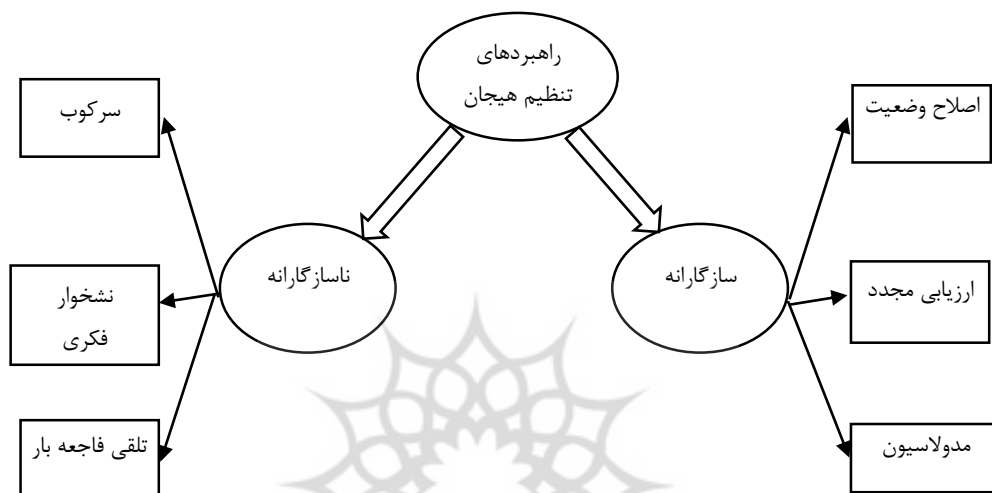
حرکت و تمرکز گروه) سعی می‌کنم در آن لحظه کلاس رو مدیریت کنم». مشارکت‌کننده‌ی کد ۷ این چنین از چگونگی سرکوب احساسش می‌گوید: «در اکثر مواقع خشمم را برای خودم نگه داشتم و طوری برخورد کردم که انگار آن مسئله برای من مهم نبوده و بعد از کلاس مدام به آن رفتار فکر می‌کنم، خودخوری می‌کنم و احساس می‌کنم که مشکل از نوع مدیریت من بوده است». مشارکت‌کننده‌ی کد ۱۳ توضیح می‌دهد: «نسبت به بدرفتاری‌های مختلف واکنش‌های متفاوتی دارم، ولی بیشتر اوقات سعی می‌کنم خشمم را کنترل کنم تا به برخورد فیزیکی یا تنبیه نرسد و بیشتر سعی می‌کنم عصبانیتیم را طوری ابراز کنم که باعث ترس دانش‌آموز شوم». مشارکت‌کنندگان کدهای ۳، ۴ و ۶ به‌طور مشابهی به مصادیقی از سرکوب پرداختند.

**نشخوار فکری:** از نظر معلمان بروز شرایط ناگوار و بدرفتاری‌های دانش‌آموزان، موجب ایجاد مشغولیت فکری پیرامون ابعاد گوناگون واقعه شده و مدام احساسات و افکار ایجاد شده به دلیل شرایط ناگوار به‌وسیله معلم مرور می‌شود. معلمان ضمن استفاده از این راهبرد، نشخوار فکر را یک استراتژی تنظیم‌کننده هیجان ناسازگار در نظر می‌گرفتند، چرا که این راهبرد موجب تشدید ناراحتی هیجانی آن‌ها می‌شد. مشارکت‌کننده‌ی کد ۸ در رابطه با استفاده از این راهبرد می‌گوید: «برخی از بدرفتاری‌ها مرا آنقدر عصبانی می‌کند که با صدای بلند سر دانش‌آموز فریاد می‌کشم و گاهی فکر می‌کنم اگر در آن لحظه دست به تنبیه بدنی می‌زدم چه اتفاقی می‌افتاد». مشارکت‌کننده‌ی کد ۱۵ می‌گوید درباره‌ی عواقبی که بعد از خشمگین شدن در کلاس برایم ایجاد خواهد شد، مدام فکر می‌کنم: «گاهی خیلی عصبانی می‌شوم و سخنانی را به دانش‌آموز بدرفتار در کلاس می‌گویم، بعد هنگام استراحت بعد از کلاس، مدام آن لحظه را با خودم مرور می‌کنم و می‌گویم که نکند دانش‌آموز آن صحبت‌ها را در خانه و یا جای دیگر بگوید، از برخورد والدین نمی‌ترسم بیشتر از این می‌ترسم که به شخصیتی که بین والدین و همکاران در مدرسه داشتم لطمه بزند». یکی دیگر از مشارکت‌کننده‌ها (کد ۱۶) در این مورد می‌گوید: «گاهی اتفاقات ناگواری در کلاس رخ داده که در پی آن چون یک بدرفتاری را به‌طور مکرر از یک دانش‌آموز می‌دیدم، به دانش‌آموزم آسیب رساندم، چون آن اتفاق بد رخ داده بود سعی کردم خودم را گم نکنم و دستپاچگی‌ام را نشان ندهم، خودم را نسبت به اتفاقی که افتاده بود بی‌تفاوت نشان دادم ولی مدام به فکر عواقب آن واکنش والدینش بودم». مشارکت‌کنندگان کدهای ۶، ۱۲ و ۱۳ به‌طور مشابهی به مصادیقی از نشخوار فکری پرداختند.

**تلقی فاجعه‌آمیز:** این راهبرد اشاره به شرایطی داشت که معلمان، شرایط ایجاد شده را شدیدتر وحشتناک‌تر از واقعیت آن واقعه ادراک و ابراز می‌کردند. مشارکت‌کننده‌ی کد ۱۱ در مورد ترسش از شرایط به وجود آمده در کلاس می‌گوید: «وقتی جروب‌بحث بین دانش‌آموزانم شروع می‌شود سعی می‌کنم ابتدا بر خودم تسلط داشته باشم، اما گاهی اوضاع از اختیار من خارج می‌شود و موضوع با تذکر ساده حل نمی‌شود، هر لحظه می‌ترسم که اوضاع بدتر شود و کار به دعوا و زدوخورد برسد، در این مواقع مدیر را مطلع می‌کنم و یا بقیه دانش‌آموزان را به زنگ تفریح می‌فرستم». مشارکت‌کننده‌ی دیگری (کد ۱۲) بیان می‌کند: «بعضی

اوقات یک رفتار بد آنقدر تکرار می‌شود که واقعاً ناراحت می‌شوم و نسبت به دانش‌آموز پرخاشگر می‌شوم، گاهی آن بدرفتاری چنان از نظرم بد است، هرچند یه حرف نامناسب کوچک باشد، که نمی‌توانم جلوی عصبانیت‌م را بگیرم». مشارکت‌کنندگان کدهای ۱، ۴، ۵، و ۱۴ به‌طور مشابهی به مصادیقی از اصلاح وضعیت پرداختند.

راهبردهای تنظیم هیجان معلم در کلاس در مواجهه با بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در تصویر ۲ مشخص شده است.



تصویر ۲: راهبردهای تنظیم هیجان معلم در کلاس در مواجهه با بدرفتاری‌های دانش‌آموزان

### بحث

هدف پژوهش حاضر، استخراج کیفی راهبردهای تنظیم هیجان معلمان در مقابل بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در گروهی از معلمان دوره متوسطه دوم با متوسط ۱۰ سال سابقه بود. برای این منظور با ۱۶ نفر از معلمان که به‌طور متوسط ۱۰ سال سابقه داشتند مراجعه شد. با تحلیل مضمونی مصاحبه‌ها شش مقوله برای بدرفتارهای دانش‌آموزان و شش راهبرد هیجانی در قالب راهبردهای سازگارانه و ناسازگارانه استخراج شدند.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش تحلیل مضمونی مصاحبه‌ها بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در شش مقوله فرعی شامل رفتار غیر همکارانه، بی‌توجهی به درس، پرخاشگری، افراط در شوخی کردن و تمسخر یکدیگر در کلاس و تقلب قرار گرفت. این یافته را می‌توان در ارتباط با برخی از پژوهش‌های قبلی بررسی کرد. از جمله پژوهش (Mesrabadi et al, 2013) نیز توهین به معلم، قانون‌شکنی، حواس‌پرتی، مبارزه‌طلبی و آزار همکلاسی‌ها را از بدرفتاری‌های موجود در کلاس گزارش کرده است. طبق این پژوهش بیشترین بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از نوع قانون‌شکنی و کمترین میزان بی‌انضباطی‌های رخ داده در کلاس درس

از نوع توهین به معلم است. هر چند که از لحاظ تعداد عوامل به دست آمده بین نتایج دو تحقیق مغایرت وجود دارد، با این وجود مقایسه دقیق تر عوامل ۵ گانه تحقیق (Mesrabadi et al., 2013) با عوامل ۷ گانه ی این تحقیق نشان دهنده ی شباهت بسیار بالای عوامل دو تحقیق است. در هر دو تحقیق، عواملی در ارتباط با شکستن قوانین استخراج شد (تقلب، رفتارهای غیر همکارانه از جمله: انجام ندادن تکالیف، صحبت کردن بدون اجازه و عدم حضور منظم). در این تحقیق دسته دیگر بدرفتاری های شایع از نوع بی توجهی به درس بودند. با مقایسه گویه های دو تحقیق مشخص شد که حواس پرتی معادل بی توجهی به درس است. رفتار مرتبط با آزار همکلاسی ها در تحقیق (Mesrabadi et al., 2013) نیز نوع دیگری از بی انضباطی ها بود که در این تحقیق هم مشخص شد (افراط در شوخی و تمسخر یکدیگر در کلاس). در تحقیق ما جابه جایی در کلاس به عنوان یکی از بدرفتاری های موجود در کلاس به دست آمد که در تحقیق (Mesrabadi et al., 2013) چنین عاملی مشخص نشد. یافته ها نشان داد عدم همکاری دانش آموزان، سرپیچی، رفتارهای رشدنیافته، پرخاشگری جسمی یا کلامی و حواس پرتی از جمله بدرفتاری هایی هستند که در کلاس رخ می دهند (Chang & Taxer, 2020). یافته ها نشان داد پرخاشگری چه به صورت کلامی یا عملی، از رفتارهای پرتکرار در کلاس می باشد. نتایج بیانگر آن است که آموزش مهارت های اجتماعی (همدلی، ارتباط مؤثر و حل تعارض) در کاهش گرایش رفتارهای خشونت آمیز (خشونت کلامی و عملی) تأثیرگذار است (kordnoghbi et al., 2017).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش راهبردهای تنظیم هیجان در معلمان در دو دسته سازگارانه شامل اصلاح وضعیت، ارزیابی مجدد و مدولاسیون یا تعدیل پاسخ و ناسازگارانه شامل سرکوب، نشخوار فکری و تلقی فاجعه آمیز قرار گرفت. در ارتباط با سؤال دوم پژوهش می توان به برخی از پژوهش ها اشاره کرد. از جمله پژوهش (Chang & Taxer, 2020) نشان داد معلمان در موقعیت های مختلف راهبردهای تنظیم هیجان مختلفی را استفاده می کنند. بیشتر معلم ها وضعیتی را توصیف کردند که در آن احساسات ناشی از رفتار نامطلوب را تنظیم می کردند. در شرایطی که معلم دانش آموز را مقصر می دانست و احساس می کرد دانش آموز مسئول رفتارهای نادرست است، احساس خشم خود را بروز می داد که برخلاف راهبرد سرکوب می باشد. سرکوب برای پنهان کردن احساسات منفی در پاسخ به انواع رفتارهای نادرست دانش آموزان استفاده می شود. طبق این پژوهش تعدادی از معلمان گزارش کردند که از تعدیل پاسخ فیزیولوژیکی در پاسخ به رفتار نامناسب دانش آموزان استفاده می کنند، مثلاً؛ نفس های عمیق می کشند تا خود را آرام کنند. همچنین در پژوهش (Chang & Taxer, 2020) معلمان به طور مکرر از اصلاح وضعیت برای تغییر احساسات خود در پاسخ به رفتارهای نادرست دانش آموز، نام برده اند، که با نتایج پژوهش ما هماهنگ است. یافته ها نشان داد که معلمان بر تنظیم عواطف خود و دانش آموزان خود تمرکز دارند و به طور معمول در تلاشند احساسات منفی را کاهش دهند. طبق این نتایج معلمان از استراتژی های مختلفی برای تنظیم احساسات استفاده می کنند. با این حال، استراتژی سرکوب بیشترین استراتژی گزارش شده بود (Taxer & Gros, 2017).

2018؛ که همسو با تحقیق ما می‌باشد چرا که از بین ۱۶ معلم، ۱۴ نفر بیان داشتند که از راهبرد سرکوب استفاده می‌کنند. دیدگاه‌های نظری موجود نشان می‌دهد که مهارت‌های تنظیم هیجان، بر سلامت اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذاشته و با آن‌ها در ارتباط است. هنگامی که معلمان از ارزیابی مجدد شناختی استفاده می‌کردند، دانش‌آموزان ناراحتی عاطفی کمی داشتند. هنگامی که معلمان از سرکوب بیانی استفاده می‌کردند، دانش‌آموزان دیدگاه مثبت کمتری را گزارش می‌کردند (Brown et al., 2020). با وجود یک حامی یا همکار انتقادی، که به معلمان تازه‌کار کمک می‌کند تا قسمت منفی احساساتشان را تجزیه و تحلیل کنند، معلمان مبتدی می‌توانند با تجزیه و تحلیل تجربیات منفی عاطفی خود، استراتژی‌های مقابله‌ای مؤثرتری را شناسایی کنند و رفتاری بیرونی را که برای نمایش مناسب‌تر و با اهداف آن‌ها به‌عنوان معلم همسوتر است، انتخاب کنند (Taylor et al., 2020).

این پژوهش به روش کیفی صورت گرفت و به‌رغم تجربه زیسته معلمان، دچار محدودیت وابستگی به زمینه وعدم تعمیم‌پذیری به شرایط و موقعیت‌های دیگر است. هرچند ملاک‌های Goba و Lincoln مورد توجه و رعایت قرار گرفت با این وجود ممکن است نتایج به دست آمده از گروه‌های مختلفی از معلمان نتایج را تا حدی متفاوت کند. تحقیق این موضوع توسط پژوهشگران مختلف در شرایط گوناگون فرهنگی می‌تواند به تأیید یا اصلاح دستاوردهای این پژوهش کمک کند. برای پیشگیری و مقابله با این رفتارها بی‌تردید شیوه‌های یکسانی وجود ندارد. با این وجود، تدارک پژوهشی برای مشخص کردن بهترین روش‌های برخورد با انواع بدرفتاری‌ها شواهد خوبی را در پی خواهد داشت.

### نتیجه‌گیری

بدرفتاری‌های مشاهده شده در کلاس و راهبردهای تنظیم هیجان مناسب برای مواجهه با آن‌ها، یکی از عوامل استرس‌زا برای معلمان است. این پژوهش نتایجی درباره رایج‌ترین راهبردهای تنظیم هیجان در معلمان ارائه داد. این یافته‌ها می‌توانند برای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در زمینه شیوه‌های پیشگیری و مقابله با انواع بی‌انضباطی‌ها مورد استفاده قرار گیرند. همچنین با روشن کردن اهداف مهم قابل‌انعطاف، می‌تواند برای مداخله در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با هدف بهبود معلمان، استفاده شود.

### ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش از جمله رعایت حقوق آزمودنی‌ها، سازمان‌ها و نهادها و نیز مؤلفین و مصنفین رعایت شده است. پیروی از اصول اخلاق پژوهش در مطالعه حاضر رعایت شده و فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

### حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

## تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است و این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

## References:

- Adib Haj Bagheri, M., Parvizi, S., & Mahvash Salsali, M. (2013). "Qualitative research methods". Tehran, publishing and human propaganda. [in Persian]
- Aldrup, K., et al. (2018). "Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship." *Learning and instruction* 58: 126-136.
- Aloe, A. M., et al. (2014). "A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout." *Educational Research Review* 12: 30-44.
- Braun, S. S., et al. (2020). "Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being." *Journal of Applied Developmental Psychology*. 69: 101151
- Chang, M.-L., & Taxer, J. (2020). "Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior." *Teachers and Teaching*: 1-17.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In: Valle, R. S. & King,
- Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). "Understanding the emotional labor process: A control theory perspective". *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 945-959
- Esmaili, V., Ariapooran, S., & Amiri, H. (2023), "Effectiveness of Emotion Regulation and Time Perspective Therapies on Depression and Co-rumination in Adolescent Students During the COVID-19 Outbreak", *Journal of Research in Teaching*, 10, 4, 58-81 [In Persian]
- Ford, B. Q., & Troy, A. S. (2019). "Reappraisal reconsidered: A closer look at the costs of an acclaimed emotion-regulation strategy". *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 195-203
- Grandey, A. A., et al. (2004). "The customer is not always right: Customer aggression and emotion regulation of service employees." *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*. 25(3): 397-418.
- Gross, J. J. (2002). "Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences." *Psychophysiology*. 39(3): 281-291.
- Gross, J. J. (2015). "Emotion regulation: Current status and future prospects." *Psychological inquiry*. 26(1): 1-26.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). "Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being." *Journal of personality and social psychology*. 85(2): 348.

Haga, S. M., Kraft, P., & Corby, E. K. (2009). "Emotion regulation: Antecedents and well-being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples". *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 271–291.

Jenina N., et al. (2021). " Teachers who believe that emotions are changeable are more positive and engaged: The role of emotion mindset among in- and preservice teachers. " *Learning and Individual Differences* 92

Jennings, P. A., Lantieri, L., & Roeser, R. W. (2012). "Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students". In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.). *Handbook of Prosocial Education* (pp.371–397). Rowan & Littlefield

Jiang, J., et al. (2016). "Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self-and students' perceptions." *Teaching and teacher education* 54: 22-31.

Johnson, Z. D., et al. (2017). "College student misbehaviors: An exploration of instructor perceptions." *Communication Education* 66(1): 54-69.

Kordnoghi, R., Moradi, Sh., & Beyranvand, A. (2017), "School Violence: The Role of Empathy, Communication Skills, and Conflict Resolution in Reducing Adolescent Violent Behaviors", *Bi-Quarterly Journal of Contemporary Psychology*. 12,2,172-185. [in persian]

Lavy, S., & Eshet, R. (2018). "Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: evidence from a daily diary study." *Teaching and teacher education*. 73: 151-161.

Mahvar, T., et al. (2018). "Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review." *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. 6(3): 102.

Mesrabadi, J., Badri, R., & Vahedi, Sh. (2010), "A Study of the Discipline of Male and Female Students in the Conditions of Exercising Different Sources of Teacher Authority ", *Tabriz University Psychology Quarterly*. 5, 19, 136-159. [in persian]

Mesrabadi, J., Piri, M., & Ostovar, N. (2013), "Study of the diversity of students' indiscipline from the perspective of high school teachers in Tabriz", *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 48, 111-126. [in persian]

Shamnadh, M., & Anzari, A. (2019). "Misbehavior of School Students in Classrooms-Main Causes and Effective Strategies to Manage It." *International Journal of Science & Engineering Development Research*. 4(3): 318-321.

Taylor, L. P., et al. (2020). "Patterns and progression of emotion experiences and regulation in the classroom." *Teaching and teacher education* 93: 103081.



Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). "Emotion regulation in teachers: The "why" and "how"." *Teaching and teacher education* 74: 180-189.

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

Yin, H., & Huang, S. (2017). "Act Wisely: Examining the Relationships between Emotional Labor in Teaching and Teacher Efficacy." AERA Online Paper Repository.

Yin, H., et al. (2016). "Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies." *International journal of environmental research and public health*. 13(9): 907.

Zawar, T., & Visi, O. (2016), "Studying the difference in job motivation, classroom management styles and teachers' teaching styles based on some demographic and job characteristics", *Journal of Research in Teaching*, 4, 1, 1-26[In persian].

