

## **The Relationship between Teachers' Disciplinary Strategies with Disruption and Classroom Misbehavior from the Elementary Student's Point of View**

**Fateme Karkhane<sup>1</sup>, Amene Aali<sup>2\*</sup>, Fatemeh Nik Khoo<sup>3</sup>**

*1. M.Sc. in Primary Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran*

*2. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran*

*3. Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran*

(Received: August 12, 2020; Accepted: September 15, 2021)

### **Abstract**

Understanding the best disciplinary strategies for dealing with classroom issues is a general and ongoing concern of teachers throughout the education community. Accordingly, the present study was conducted to determine the relationship between teachers' disciplinary strategies and distraction from students' homework in the classroom in the form of a correlation plan. The research sample included 200 members of the sixth-grade elementary school students of public and non-profit schools in Tehran's 15th district, who were selected by cluster sampling. Data were collected by Lewis questionnaires with titles, teachers' disciplinary strategies, students' class abuse, and distraction. According to the descriptive indicators of the variables, the most common disciplinary strategy of aggressive teachers and then in order of punishment, conversation, indirect reference, reward and finally participatory decision making. The results of the Pearson correlation test also showed that students' abuse is negatively related to reward strategy and positively related to punishment and aggression strategies. And students' distractions are negatively associated with conversational strategies, indirect references and rewards, and positively correlated with punishment and aggression strategies. Also, based on the results of analysis of variance, the disciplinary strategies of public-school teachers were not significantly different from those of non-profit school teachers. According to these findings, training and application of disciplinary strategies related to child abuse and distraction in students are recommended to all those involved in teacher training and primary school teachers.

**Keywords:** Disruption, Students' misbehavior, Teachers' disciplinary strategies.

---

\* **Corresponding Author, Email:** a.aali@atu.ac.ir

## رابطه راهبردهای انضباطی معلمان با حواس‌پرتی از تکلیف و بدرفتاری کلاسی از نظر دانش‌آموزان ابتدایی

فاطمه کارخانه<sup>۱</sup>، آمنه عالی<sup>۲\*</sup>، فاطمه نیک‌خو<sup>۳</sup>

۱. کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه

طباطبائی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۲۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۴)

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور تعیین رابطه راهبردهای انضباطی معلمان با حواس‌پرتی از تکلیف و بدرفتاری در کلاس درس از نظر دانش‌آموزان در قالب طرح همبستگی اجرا شد. نمونه پژوهش از بین ۵۰ کلاس پایه ششم ابتدایی مدارس دخترانه دولتی و غیرانتفاعی منطقه ۱۵ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۷، طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۲۰۰ دانش‌آموز بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها به وسیله پرسشنامه‌های لوئیس (۲۰۰۱، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸) با عناوین، راهبردهای انضباطی معلمان، بدرفتاری کلاسی دانش‌آموزان و حواس‌پرتی از تکلیف گردآوری شد. طبق شاخص‌های توصیفی متغیرها، رایج‌ترین راهبرد انضباطی معلمان پرخاشگری و پس از آن به ترتیب، تنبیه، گفت‌وگو، اشاره غیر مستقیم، پاداش‌دهی و در نهایت، تصمیم‌گیری مشارکتی است. نتایج نشان داد، استفاده از راهبرد پاداش‌دهی با کاهش بدرفتاری و راهبردهای تنبیه و پرخاشگری با افزایش بدرفتاری دانش‌آموزان رابطه دارد، اما بین بدرفتاری و دیگر راهبردهای انضباطی رابطه معنادار مشاهده نشد. همچنین، راهبردهای گفت‌وگو، اشاره غیر مستقیم و پاداش‌دهی با کاهش حواس‌پرتی از تکلیف و راهبردهای تنبیه و پرخاشگری با افزایش حواس‌پرتی رابطه دارد، ولی بین راهبرد تصمیم‌گیری مشارکتی و حواس‌پرتی از تکلیف رابطه معناداری مشاهده نشد. همچنین، راهبردهای انضباطی معلمان مدارس دولتی با معلمان مدارس غیرانتفاعی تفاوت معناداری نداشت. طبق این یافته‌ها، اغلب معلمان برای مواجهه با بی‌انضباطی و برقراری نظم در کلاس بیشتر از راهبردهای انضباطی استفاده می‌کنند که با افزایش بدرفتاری کلاسی و حواس‌پرتی از تکلیف رابطه دارند و در مقابل، نسبت به کاربرد راهبردهای اثربخش‌تر که مرتبط با کاهش بدرفتاری و حواس‌پرتی از تکلیف‌اند کم‌توجه‌اند. این مسئله ضرورت بازاندیشی بر عمل تربیتی را برای معلمان ابتدایی دوبرابر می‌کند.

**واژگان کلیدی:** بدرفتاری کلاسی دانش‌آموزان، حواس‌پرتی از تکلیف، راهبردهای انضباطی معلمان.

## مقدمه

کلاس درس یک سازمان خرد با تراکم جمعیتی نسبتاً زیاد است که تعاملات بی‌شماری در آن رخ می‌دهد. هدف اصلی معلم در این مکان، درگیرکردن دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری و ایجاد حس تعلق به کلاس است. تحقق چنین هدفی مستلزم برقراری انضباط کلاسی است، یعنی تعیین قوانین واضح، رویه‌ها و روال‌هایی برای امور به‌منظور به حداکثر رساندن زمان انجام فعالیتهای یادگیری (هاچ و بر، هاسن فلد و کلایمی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین، تسهیل یادگیری از طریق تمرکز بر انجام فعالیتهای و تکالیف، هدف معقول انضباط و مدیریت کلاس است؛ دانش‌آموزان باید به نیکی درگیر فعالیتهای درسی شوند تا یاد بگیرند. باین‌وجود، غالباً بدرفتاری‌های کلاسی با فعالیتهای آموزشی تداخل می‌کند و منجر به حواس‌پرتهی دانش‌آموزان می‌شود (ایمر و استاگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱).

بدرفتاری کلاسی<sup>۳</sup> به رفتار غیر مسئولانه دانش‌آموزان و عدم پیروی از قوانین کلاسی اطلاق می‌شود که منجر به آسیب‌رساندن به خود، دیگران و وسایل و یا اختلال در تدریس و یادگیری می‌شود (لوئیس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). بدرفتاری کلاسی یکی از دلایل اصلی اتلاف وقت در کلاس محسوب می‌شود و معلمان انرژی زیادی برای مدیریت این رفتارهای انضباطی صرف می‌کنند تا بتوانند جریان یادگیری کلاس را حفظ کنند (سیمون و آلونسوتاپیا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). پژوهش سامرسون<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) نشان داد، مسائل انضباطی دانش‌آموزان تأثیر منفی بر پویایی کلاسی یعنی اثربخشی تدریس معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (سان و شک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲). هرچند غالباً تعداد کمی از دانش‌آموزان در کلاس بی‌نظمی ایجاد می‌کنند، اما باعث حواس‌پرتهی بقیه دانش‌آموزان می‌شوند و معلم در اجرای تدریس کارآمد شکست می‌خورد (لوئیس و همکاران، ۲۰۰۵).

برادشاو، هولسچر و ریچاردسون<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) با تحلیل نیمرخ نهفته در الگوهای خاص رفتار

1. Hochweber, Hosenfeld & Klieme
2. Emmer & Stough
3. Classroom misbehavior
4. Lewis
5. Simon & Alonso-Tapia
6. Samerson
7. Sun & Shek
8. Bradshaw, Hoelscher & Richardson

دانش‌آموزان در کلاس نشان داد ۷۱ درصد دانش‌آموزان به‌طور سازگارانه انتظارات رفتاری را پاسخ می‌دهند ۲۳ درصد به‌طور ناسازگارانه پاسخ می‌دهند و فقط ۶ درصد به‌طور کل اجابت نمی‌کنند. اما بدرفتاری همین ۶ درصد حداقلی از دانش‌آموزان می‌تواند مانع یادگیری کل کلاس باشد.

اهمیت انضباط فقط به خاطر نقش آن در رفتار و یادگیری دانش‌آموزان نیست، بلکه معلم را هم تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی پژوهش‌ها بی‌نظمی‌های کلاسی را اصلی‌ترین دلیل فرسودگی عاطفی معلمان (وانگ، هال و رحیمی، ۲۰۱۵)، حتی تغییر شغل آنان (اینگرسول، ۲۰۰۱) قلمداد کردند. به‌ویژه زمانی که معلم با سطح بالایی از مسائل انضباطی سروکار دارد اما حمایت ناچیزی در زمینه مدیریت کلاس در مدرسه دریافت می‌کند (تسلوپاس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۰).

در واقع، رفتارهای نامطلوب و همراه با خشونت دانش‌آموزان علت اصلی نارضایتی شغلی در سال‌های اول تدریس است (اسمیت و اسمیت، ۲۰۰۶) و در مقابل، انضباط دانش‌آموزان پیش‌بینی‌کننده قوی برای رضایت، تعهد و ماندن در حرفه معلمی است (رینک، ۲۰۰۸). حتی توانمندترین معلمان نیز باید گاهی به بدرفتاری‌های دانش‌آموزان در کلاس بپردازند. وجود حداقل چند دانش‌آموز در کلاس که به‌جای پیروی از درس‌انگیزه‌ای برای ایجاد اختلال در تدریس دارند، غیرعادی نیست (سان، ۲۰۱۵). بنابراین تسلط معلم بر محتوا به‌تنهایی کافی نیست، بلکه معلم باید برای برقراری نظم در کلاس تلاش کند، تا تدریس دچار وقفه و اختلال نشود. معلمانی که کارآمدی کمتری دارند، به‌راحتی جریان درس را از دست می‌دهند و وقت کلاس را صرف برخورد با بی‌نظمی‌ها و رفتارهای خارج از تکلیف می‌کنند (لوپز و اولیورا، ۲۰۱۷).

گستره رفتارهایی که در زمره بدرفتاری به‌حساب می‌آیند متنوع است؛ به گزارش معلمان، بی‌توجهی به قوانین و رویه‌های آموزشی مانند راه رفتن در کلاس، صحبت کردن بدون نوبت،

- 
1. Wang, Hall & Rahimi
  2. Ingersoll
  3. Tsouloupas
  4. Smith & Smith
  5. Lopes & Oliveira

مشارکت‌نکردن در فعالیت‌ها، مزاحمت برای همکلاسی و جابه‌جا کردن میز و نیمکت‌ها بخشی از رایج‌ترین بدرفتاری‌های کلاسی است (بریش، بریش و چافولیس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). طبق گزارش سازمان برنامه عمومی (۲۰۰۴)، جنجال به پا کردن، اهانت، تهدید کردن، قلدری، مشاجره، مسخره کردن و تأخیر یا غیبت از مدرسه نیز جزء بدرفتاری‌های رایج در مدرسه قلمداد می‌شوند (سامرسون، ۲۰۱۰). در پژوهش مصرآبادی، پیری و استوار (۱۳۹۲) نیز توهین به معلم، بی‌توجهی به قوانین، حواس‌پرتهی، مبارزه‌طلبی و آزار همکلاسی‌ها، نگران‌کننده‌ترین بدرفتاری‌های دانش‌آموزان از نظر معلمان گزارش شده است.

طبق پژوهش‌ها، نگرش نسبت به بدرفتاری و شیوه برخورد با آن در بین معلمان مدارس و جوامع مختلف متفاوت است و این تفاوت تا حد زیادی متأثر از ادراک مربیان نسبت به علت بدرفتاری‌هاست (هگنایر، هاشر و ولت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). برخی معلمان غالباً اعتقاد دارند علت این رفتارهای نادرست عدم علاقه دانش‌آموزان به درس و مدرسه، سیاست‌های غلط آموزشی، روش‌های سهل‌گیرانه انضباطی در جامعه مدرسه و بیش از همه فقر اقتصادی خانواده است (رایلی، لوئیس و وانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲).

از سوی دیگر، لوپز و اولیورا (۲۰۱۷) گزارش می‌دهند عملکرد کلاسی معلم بر رفتار دانش‌آموز نقش مؤثری دارد. آن‌ها دریافته‌اند، بدرفتاری دانش‌آموزان با خودکارآمدی معلمان در تدریس رابطه دارد؛ مقدار زمانی که بچه‌ها برای بدرفتاری در کلاس دارند، میزان بدرفتاری آنان را پیش‌بینی می‌کند. به عبارت دیگر، هر چه دانش‌آموزان زمان آزاد بیشتری داشته باشند، بدرفتاری بیشتری انجام می‌دهند. معلمان موفق بر درگیر کردن دانش‌آموزان در محتوای درس متمرکزند، نه بر اصلاح بدرفتاری دانش‌آموزان. بنابراین، همچنان که زمان تدریس و یادگیری را به حداکثر می‌رسانند از بروز بدرفتاری کلاسی پیشگیری می‌کنند. این پژوهشگران معتقدند معلمان کارآمد مشکلات انضباطی کمتری در کلاس دارند، نه صرفاً به این دلیل که در بازگرداندن نظم به کلاس خوب عمل می‌کنند، بلکه به این دلیل که در مدیریت رویه‌های کلاسی برای به حداکثر رساندن زمان مفید آموزش خوب هستند.

---

1. Briesch, Briesch & Chafouleas  
2. Hagenauer, Hascher & Volet  
3. Riley, Lewis & Wang

آن‌ها از برنامه درسی به‌طور مؤثر برای برقراری نظم و افزایش رفتار تحت تکلیف دانش‌آموزان استفاده می‌کنند و سرعت تدریس و سطح دشواری تکالیف را به‌گونه‌ای تنظیم می‌کنند که تمرکز دانش‌آموزان بر تکالیف افزایش و حواس‌پرتی کاهش یابد.

کواکوا<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) رابطه رفتار معلم و بدرفتاری دانش‌آموزان را به‌گونه‌ای دیگر تحلیل می‌کنند. به‌زعم آنان، شیوه مدیریت کلاس و تدریس معلم به‌تنهایی تعیین‌کننده نیست، بلکه اقدامات معلم در مواجهه با بدرفتاری نیز بسیار اهمیت دارد. بدرفتاری ابتدا به‌صورت ناخواسته و تصادفی رخ می‌دهد و این اقدامات معلم در مواجهه با بدرفتاری است که موجب تکرار این رفتارها و یا پیشگیری از بروز آن‌ها می‌شود. مصرآبادی، بدری و واحدی (۱۳۸۹) نیز میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان را با شرایط اعمال اقتدار معلم مرتبط می‌دانند؛ بیشترین میزان میانگین بی‌انضباطی دانش‌آموزان مربوط به شرایط کاربست اقتدار تنبیهی و کمترین میزان بی‌انضباطی مرتبط با شرایط کاربست اقتدار مرجع است.

نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد، معلمان در زنجیره انضباط یک نقش محوری ایفا می‌کنند. اقداماتی که معلمان برای مداخله در موقعیت‌های انضباطی کلاس انجام می‌دهند بر جو کلاس و به‌طور خاص رفتار دانش‌آموزان می‌تواند مؤثر باشد. میلر، فرگوسن و بایرن<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) ادراک دانش‌آموزان درباره عوامل مسبب بدرفتاری را گزارش کردند. طبق این پژوهش، رفتارهای معلم مانند فریادزدن مداوم، ملامت غیر منصفانه دانش‌آموزان و توهین‌کردن می‌تواند محرک مقاومت دانش‌آموزان و بدرفتاری‌های آتی آنان باشد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان مسئولیت بدرفتاری هم‌کلاسی‌هایشان را بیشتر به معلم نسبت می‌دهند تا افراد دیگری مانند والدین دانش‌آموزان.

طبق پژوهش لوئیس و همکاران (۲۰۰۸)، دانش‌آموزانی که سبک انضباط تعاملی دریافت می‌کنند کمتر رفتار مخرب در کلاس و مدرسه دارند و مسئولیت‌پذیرتر هستند. اما انضباط مستبدانه با

---

1. Kovacova

2. Miller, Ferguson & Byrne

حواس‌پرتهی بیشتر در انجام تکالیف مرتبط است. حواس‌پرتهی از تکلیف<sup>۱</sup> به معنای کاهش درگیری دانش‌آموز با تکالیف درسی و عدم تمرکز بر یادگیری درس است که با عوامل کلاسی رابطه دارد. در مجموع، این پژوهش‌ها نشان می‌دهد راهبردهای انضباطی که معلمان در مواجهه با رفتارهای نامطلوب به کار می‌گیرند، نقش زیادی در جریانات کلاسی دارد. راهبردهای انضباطی<sup>۲</sup> اقداماتی هستند که معلم برای افزایش مشارکت و کاهش بدرفتاری دانش‌آموزان به کار می‌برد تا محیط مناسب برای کاهش حواس‌پرتهی و افزایش درگیری در یادگیری فراهم شود (پستلم<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳).

معلمان از راهبردهای متفاوتی استفاده می‌کنند. طبق ادراک ۳۵۰۰ دانش‌آموز در پژوهش لوئیس<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) معلمان شش راهبرد انضباطی مختلف در مدیریت رفتار کلاسی به کار می‌گیرند؛ گفت‌وگو<sup>۵</sup>، اشاره غیر مستقیم<sup>۶</sup>، تصمیم‌گیری مشارکتی<sup>۷</sup>، پاداش‌دهی<sup>۸</sup>، تنبیه<sup>۹</sup> و پرخاشگری<sup>۱۰</sup>. لوئیس معتقد است این راهبردها مبتنی بر رویکردهای انضباط کلاسی است؛ راهبرد پاداش و تنبیه مبتنی بر رویکرد مداخله‌گرایانه است، راهبرد درگیرکردن در رویکرد تعاملی جای دارد، و راهبرد اشاره غیر مستقیم و گفت‌وگو در رویکرد عدم مداخله. اما راهبرد پرخاشگری هرچند که در هیچ‌یک از متون علمی توصیه نشده است، ولی به‌طور بالقوه ممکن است در هر موقعیت وجود داشته باشد.

معلمان بر اساس چه معیاری اقدام انضباطی خاصی را برای مواجهه با بدرفتاری برمی‌گزینند؟ آیا رفتار کلاسی معلم انتخابی آگاهانه است یا متأثر از شرایط محیط اجتماعی کلاس و دانش‌آموز است؟ اردوغان و کارت<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۵) با مرور نتایج ۵۴ پژوهش انضباط و مدیریت کلاس از سال ۲۰۰۲ تا ۲۰۱۴، گزارش می‌دهد که دلایل معلمان برای ترجیح نوع خاصی از رفتار انضباطی در کلاس مربوط به موقعیت اقتصادی اجتماعی مدرسه، تعداد دانش‌آموزان، و مهم‌تر از همه ویژگی‌های

1. Disruption
2. Discipline strategies
3. Postholm
4. Lewis
5. Discussion
6. Hinting
7. Participatory decision making
8. Rewarding
9. Punishment
10. Ggression
11. Erdogana & Kurta

دانش‌آموزان است. برای مثال، اکیسی (۲۰۰۴) اذعان می‌دارد، متأسفانه اغلب معلمان نسبت به دانش‌آموزان موفق‌تر که از خانواده‌هایی با موقعیت اقتصادی اجتماعی بهتری می‌آیند، رفتار حمایتی و دوستانه‌تری دارند، بیشتر لبخند می‌زنند، اعتماد بیشتری ابراز می‌کنند و انتظارات سطح بالاتری تعیین می‌کنند، اما در مقابل، به دانش‌آموزانی که بدرفتارند، در تحصیل ناموفق‌اند و اغلب از خانواده‌های فقیر هستند، به‌طور منفی پاسخ می‌دهند و همین شیوه واکنشی و ناآگاهانه در اجرای انضباط می‌تواند از مهم‌ترین علل نارضایتی معلمان در مدیریت کلاس باشد (اردوغان و کارتا، ۲۰۱۵).

با وجود این، اثربخشی عملکرد معلم منوط به شناخت عالمانه و گزینش آگاهانه رفتار کلاسی است. به‌طوری‌که، شناخت بهترین راهبردهای انضباطی برای مواجهه با مسائل کلاسی یک دغدغه عمومی و مستمر معلمان در کل جامعه تعلیم و تربیت و یک ضرورت در پژوهش‌های تربیتی است. هر چند یکی از مسیرهای شناخت روش‌های عملی معلمان در کلاس درس، پرسش از خود آن‌هاست، اما به دلیل دشواری تمایز قائل شدن بین آنچه باور داریم و می‌اندیشیم با آنچه به‌واقع عمل می‌کنیم، این احتمال وجود دارد که پاسخ‌های معلمان درباره روش‌های انضباطی‌شان از صحت و دقت کامل برخوردار نباشد. لیکن یک روش عینی‌تر در شناخت و ارزیابی رفتار کلاسی معلمان که البته در مطالعات تربیتی به‌ویژه پژوهش‌های داخلی به‌ندرت استفاده شده می‌شود، پرسش از دانش‌آموزان است، یعنی مخاطبان اصلی رفتار معلم.

با توجه به این مهم، پژوهش حاضر تلاشی برای مطالعه نظام‌مند ادراک دانش‌آموزان درباره راهبردهای انضباطی معلمان و رابطه آن با احتمال بروز بدرفتاری کلاسی توسط دانش‌آموزان و حواس‌پرتی از تکلیف می‌باشد. از آنجا که در این مطالعه راهبرد انضباطی معلمان از نظر دانش‌آموزان بررسی و رابطه این راهبردها با متغیرهای دانش‌آموزی مدنظر است، بررسی آن می‌تواند به دستیابی یافته‌های کاربردی و مفید منجر شود.

### روش‌شناسی پژوهش

از آنجا که هدف پژوهش صرفاً شناخت رابطه بین راهبردهای انضباطی معلمان و میزان بدرفتاری و



حواس پرتی دانش‌آموزان است و هیچ‌گونه مداخله یا دستکاری آزمایشی صورت نگرفته است، طرح پژوهش از نوع همبستگی است.

جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه ششم مدارس ابتدایی دولتی و غیر انتفاعی منطقه ۱۵ شهر تهران است که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ در ۵۰ کلاس درس مشغول به تحصیل بودند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، حجم نمونه ۲۰۰ نفر از بین جامعه مذکور تعیین شد که از این تعداد ۷۵ درصد مربوط به مدارس دولتی ۲۵ درصد مربوط به مدارس غیر انتفاعی بود. افراد نمونه طبق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای به تصادف از رده‌های درس که خوشه‌ها را تشکیل می‌دادند، انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزارهای زیر استفاده شد:

**پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان**<sup>۱</sup>: این پرسشنامه به منظور سنجش میزان استفاده معلمان از راهبردهای رایج انضباطی، توسط لوئیس (۲۰۰۱) ساخته شده است. پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال درباره راهبردهای تصمیم‌گیری مشارکتی، گفت‌وگو، اشاره غیر مستقیم، پاداش‌دهی، تنبیه و پرخاشگری است. پاسخ به هر سؤال در یک طیف پنج‌درجه‌ای از همیشه تا هرگز مشخص می‌شود. ضریب آلفا برای ارزیابی اعتبار این پرسشنامه برای هر یک از شش راهبرد انضباطی این‌گونه گزارش شده است: راهبرد تصمیم‌گیری مشارکتی ۰/۶۷، گفت‌وگو ۰/۸۵، اشاره غیر مستقیم ۰/۷۶، پاداش‌دهی ۰/۸۳، تنبیه ۰/۸۱ و پرخاشگری ۰/۷۷ گزارش شده است (لوئیس، ۲۰۰۱). در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرانباخ برای راهبرد تصمیم‌گیری مشارکتی ۰/۷۰، گفت‌وگو ۰/۸۵، اشاره غیر مستقیم ۰/۷۲، پاداش‌دهی ۰/۸۲، تنبیه ۰/۸۱ و پرخاشگری ۰/۷۱. روایی صوری نسخه ترجمه‌شده پرسشنامه نیز با جمع‌آوری نظر متخصصان ارزیابی و تأیید شد.

**پرسشنامه بدرفتاری کلاسی**<sup>۲</sup>: به منظور تعیین میزان احتمال بروز بدرفتاری کلاسی، دانش‌آموزان به دو سؤال مجزا در انتهای پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان پاسخ دادند و میزان احتمال

1. Teacher's discipline strategies questionnaire  
2. Classroom misbehavior questionnaire

بدرفتاری خود و دیگر دانش‌آموزان کلاس را در یک طیف پنج‌درجه‌ای از تقریباً هرگز تا غالباً ارزیابی کردند. این دو سؤال برگرفته از پرسشنامه لوئیس و همکاران (۲۰۰۵) است.

**پرسشنامه حواس‌پرتی از تکلیف<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه شش سؤالی برای ارزیابی میزان حواس‌پرتی دانش‌آموزان از تکلیف، به‌عنوان واکنشی به راهبردهای انضباطی معلمان، توسط لوئیس و همکاران (۲۰۰۸) طراحی شده است. پاسخ به سؤالات در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت، از هرگز تا همیشه، انجام می‌شود. ضریب آلفای کرانباخ پرسشنامه ۰/۸۳ گزارش شده است که در این پژوهش نیز ۰/۷۲ محاسبه شد. روایی صوری نسخه ترجمه‌شده نیز با توجه به نظر متخصصان تأیید شد.

### یافته‌های پژوهش

برای کسب یافته‌های مورد نیاز، پاسخ دانش‌آموزان نمونه پژوهش به پرسشنامه‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. گزارش توصیفی متغیرهای پژوهش و بررسی توزیع نرمال داده‌ها در جدول ۱ مشهود است:

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و بررسی توزیع نرمال داده‌ها با آزمون شاپیرو ویلک

متغیرها	M	SD	آماره شاپیرو ویلک	P
تصمیم‌گیری مشارکتی	۲/۱۵	۱/۲۷	۰/۳۵۴	۰/۰۴۸
گفت‌وگو	۲/۳۷	۰/۵۸	۰/۲۴۶	۰/۰۲۶
راهبردهای انضباطی	۲/۳۴	۰/۷	۰/۱۴۲	۰/۰۲۶
پاداش‌دهی	۲/۲۳	۰/۹۳	۰/۱۲۵	۰/۰۲۴
تنبیه	۴/۲۴	۰/۷۳	۰/۲۱۷	۰/۰۳۴
پرخاشگری	۴/۳۷	۰/۷۸	۰/۳۲۷	۰/۰۴۵
حواس‌پرتی از تکلیف	۴/۱	۰/۸۴	۰/۱۲۸	۰/۰۲۴
بدرفتاری کلاسی	۳/۹۹	۰/۸۸	۰/۱۴۹	۰/۰۲۷

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بیشترین میانگین در راهبردهای انضباطی مربوط به پرخاشگری و کمترین میانگین مربوط به پاداش‌دهی است. میانگین حواس‌پرتی از تکلیف بیشتر از سطح متوسط و میانگین میزان احتمال بدرفتاری کلاسی نیز کمی بیش از متوسط است. مقادیر

#### 1. Disruption questionnaire

به‌دست‌آمده از آزمون شاپیرو و ویلک دال بر تأیید فرض صفر و نرمال‌بودن متغیرهای پژوهش است ( $P \geq 0.05$ ).

بر اساس میانگین‌های مربوط به راهبردها، پرکاربردترین راهبرد انضباطی معلمان پرخاشگری و پس از آن به ترتیب تنبیه، گفت‌وگو، اشاره غیر مستقیم، پاداش‌دهی و در نهایت، تصمیم‌گیری مشارکتی است. میانگین‌ها نشان می‌دهد بیشتر وقت‌ها احتمال بروز بدرفتاری توسط دانش‌آموزان و حواس‌پرتهی از تکلیف در کلاس وجود دارد.

برای سنجش رابطه بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و مقادیر مربوطه در جدول ۲ نشان داده شده است:

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	آماره	راهبرد مشارکتی تصمیم‌گیری	راهبرد گفت‌وگو	راهبرد اشاره غیر مستقیم	راهبرد پاداش‌دهی	راهبرد تنبیه	راهبرد پرخاشگری
حواس‌پرتهی از تکلیف	ضریب همبستگی	۰/۰۹۶	۰/۱۸۳*	۰/۰۲۱	۰/۱۹۶*	۰/۳۷۶*	۰/۳۶۶*
	سطح معناداری	۰/۰۷۱	۰/۰۰۱	۰/۶۹۸	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
بدرفتاری کلاسی	ضریب همبستگی	۰/۰۳۰	۰/۰۲۳	۰/۰۷۳	۰/۲۲۷*	۰/۲۳۹*	۰/۲۰۰*
	سطح معناداری	۰/۵۷۴	۰/۶۷۲	۰/۱۷۷	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، حواس‌پرتهی دانش‌آموزان از تکلیف با راهبردهای انضباطی گفت‌وگو و پاداش‌دهی رابطه منفی و معنادار ( $P \leq 0.01$ ) و با تنبیه و پرخاشگری رابطه مثبت و معنادار ( $P \leq 0.01$ ) دارد. اما با تصمیم‌گیری مشارکتی و اشاره غیر مستقیم رابطه معنادار ندارد. همچنین، بدرفتاری کلاسی دانش‌آموزان با راهبرد پاداش‌دهی رابطه منفی و معنادار ( $P \leq 0.01$ ) و با تنبیه و پرخاشگری رابطه مثبت و معنادار ( $P \leq 0.01$ ) دارد. اما با تصمیم‌گیری مشارکتی، گفت‌وگو و اشاره غیر مستقیم رابطه معنادار ندارد.

به‌منظور مقایسه راهبردهای انضباطی معلمان مدارس دولتی و غیر انتفاعی از آزمون تی استفاده شد که نتایج در جدول ۳ یاد شده است:

جدول ۳. آزمون تی مستقل برای تفاوت راهبردهای انضباطی معلمان مدارس دولتی و غیر انتفاعی

P	T	خطای معیار تفاوت	اختلاف میانگین	متغیر راهبردهای انضباطی
۰,۵۶	-۰,۸۷	۰,۲۰۱	-۰,۱۷۴	تصمیم‌گیری مشارکتی
۰,۴۷	-۰,۳۱	۰,۰۹۱	-۰,۰۲۸	گفت‌وگو
۰,۷۳	-۱,۳۳	۰,۱۱۰	-۰,۱۴۷	اشاره غیر مستقیم
۰,۰۷	۱,۹۱	۰,۱۴۶	۰,۲۷۸	پاداش‌دهی
۰,۹۵	۱,۱۷	۰,۱۱۵	۰,۱۳۵	تنبیه
۰,۸۲	۰,۴۲	۰,۱۲۴	۰,۰۵۲	پرخاشگری

طبق نتایج جدول ۳، میانگین کاربرد راهبردهای تصمیم‌گیری مشارکتی، گفت‌وگو و اشاره غیر مستقیم در مدارس غیر انتفاعی بیشتر از مدارس دولتی است، اما این تفاوت‌ها از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد. همچنین، میانگین کاربرد راهبردهای پاداش‌دهی، تنبیه و پرخاشگری در مدارس دولتی بیشتر از مدارس غیر انتفاعی است اما این تفاوت‌ها نیز از لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

طبق یافته‌های توصیفی، از نظر دانش‌آموزان، پرخاشگری و سپس تنبیه پرکاربردترین راهبردهای انضباطی معلمان در مدارس ابتدایی هستند. در مقابل، راهبردهای پاداش‌دهی و تصمیم‌گیری مشارکتی کمترین میزان کاربرد را دارد و استفاده از گفت‌وگو و اشاره غیر مستقیم در حد متوسط است. همچنین، نتایج مقایسه میانگین‌ها مشخص کرد الگوی کاربرد راهبردهای انضباطی در بین معلمان مدارس دولتی و غیر انتفاعی تقریباً یکسان است.

نتایج تحلیل همبستگی نیز نشان‌دهنده وجود چند رابطه معنادار بین متغیرهای پژوهش بود: راهبردهای پرخاشگری و تنبیه با میزان بروز بدرفتاری کلاسی و حواس‌پرتی دانش‌آموزان از تکلیف رابطه مثبت دارد. یعنی با افزایش کاربرد تنبیه و پرخاشگری بدرفتاری کلاسی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. اما راهبرد پاداش‌دهی با بدرفتاری و حواس‌پرتی از تکلیف رابطه منفی دارد. و با افزایش پاداش‌دهی در کلاس، بدرفتاری و حواس‌پرتی کلاسی کاهش می‌یابد. راهبرد انضباطی گفت‌وگو نیز با حواس‌پرتی از تکلیف رابطه منفی دارد.

با جمع بین یافته‌های توصیفی و استنباطی پژوهش این نتیجه حاصل می‌شود که راهبردهای انضباطی منفی و مرتبط با افزایش بدرفتاری کلاسی و حواس‌پرتهی از تکلیف بیشتر مورد استفاده معلمان است. از سوی دیگر، راهبردهای مثبت‌تر که با کاهش بدرفتاری و حواس‌پرتهی از تکلیف ارتباط معنادار دارند، کمتر به کار می‌روند.

در پژوهش لوئیس و همکاران (۲۰۰۵) نیز همسو با نتایج پژوهش حاضر، راهبرد تنبیه کردن رایج‌ترین راهبرد در کشور استرالیا شده است، ولی چهارمین راهبرد رایج در اسرائیل و پنجمین در چین محسوب می‌شود. اما پرخاشگری و تصمیم‌گیری مشارکتی در استرالیا و اسرائیل کمتر از راهبردهای دیگر رواج دارد. معلمان در کشور چین کمتر از راهبرد پرخاشگری و تنبیه و بیشتر از پاداش‌دهی، گفت‌وگو، اشاره غیر مستقیم و تصمیم‌گیری مشارکتی استفاده می‌کنند. و به‌طور کل، معلمان تمایل دارند از راهبردهای مثبت‌تری برای دانش‌آموزان کوچک‌تر استفاده کنند، یعنی راهبردهای مبتنی بر اعتماد.

در مطالعه ماگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) نیز، کاربرد سیاست‌های محروم‌سازی وجه اشتراک برنامه‌های انضباطی اغلب مدارس است. هرچند بعضی مدارس محروم‌سازی را به‌عنوان آخرین راه‌حل انتخاب می‌کنند اما در اغلب مدارس یک استراتژی خط اول محسوب می‌شود. باهو و زاخاریا<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) نیز که تجربه دانش‌آموزان از انضباط در مدارس دولتی را به روش قوم‌نگاری مطالعه کردند، گزارش کردند، علی‌رغم ممنوعیت روش‌های خشونت‌آمیز در انضباط مدرسه، دانش‌آموزان اظهار داشتند تنبیه بدنی و تحقیر کلامی در مدارس رایج است، به‌ویژه در مدارس محلات فقیرنشین. همچنین، به گزارش کیگامبه<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۷)، با وجود اینکه خشونت علیه کودکان نقض جدی حقوق کودکان است که بر سلامت و بهزیستی فعلی و آتی آن‌ها تأثیر چشمگیری دارد، اما اقدامات انضباطی خشن مانند تنبیه فیزیکی و اهانت کلامی هنوز در مدارس وجود دارد.

همچنین، لوئیس و همکاران (۲۰۰۵) در مطالعه دیگری، همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، گزارش می‌کنند دانش‌آموزانی که تمایل بیشتری به بدرفتاری دارند سطح بالاتری از رفتار انضباطی

1. Maag

2. Bahou & Zakharia

3. Kyegombe

پرخاشگرانه معلم را گزارش می‌کنند. طبق نظر ریلی، لوئیس و وانگ (۲۰۱۲) نیز، بدرفتاری دانش‌آموزان موجب مدیریت پرخاشگرانه معلمان می‌شود که بر یادگیری تأثیر منفی دارد. در پژوهش‌های داخلی نیز مصرآبادی، بدری و واحدی (۱۳۸۹) طبق نظر دانش‌آموزان، اظهار داشتند اقتدار تنبیهی معلم بالاترین میانگین را دارد و بیشترین بی‌انضباطی در شرایط کاربرد اقتدار تنبیهی رخ می‌دهد.

به‌طور کلی، می‌توان استنباط کرد، رفتار پرخاشگرانه مانند فریادزدن باخشم، و تنبیه به معنای کاربرد محرک ناخوشایند برای دانش‌آموز بدرفتار، راهبردهایی هستند که گرچه در هیچ‌یک از نظریه‌ها و الگوهای مدیریت کلاسی توصیه نمی‌شود، اما در بین معلمان، چه در پژوهش حاضر و چه در پژوهش‌هایی همسویی که ذکر شد، رواج دارد. طبق روابط مشاهده‌شده، رده‌هایی که بیشتر از رفتار پرخاشگرانه و مداخلات تنبیهی در مدیریت انضباط کلاسی استفاده می‌شود، احتمال بروز رفتارهای اخلاک‌گرانه از طرف دانش‌آموزان بیشتر است و کاربرد این شیوه‌های انضباطی موجب حواس‌پرتی از تکلیف و مختل شدن تمرکز شاگردان می‌شود.

یافته‌ها نشان می‌دهد پرخاشگری معلم و تنبیه در پرورش رفتار مطلوب و مسئولانه در دانش‌آموزان بی‌اثر است. با توجه به این نتایج یک سؤال اصلی ایجاد می‌شود؛ اگر کاربرد انضباط تنبیهی و پرخاشگرانه موجب افزایش بدرفتاری و حواس‌پرتی از تکلیف می‌شود، چرا معلمان آن را بیشتر انتخاب می‌کنند؟ هرچند رابطه علی برای تحلیل‌ها باید با احتیاط انجام گیرد اما پاسخ این سؤال ضرورتی تربیتی دارد. طبق نظر ریچموند<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) وقتی دانش‌آموز رفتار مشکل‌ساز بروز می‌دهد، برخی معلمان ادراک مقابله و مبارزه با خود دارند و سعی می‌کنند رفتار مقابله‌به‌مثل داشته باشند. در حالی که معلم باید آن‌گونه که دانش‌آموز نیاز دارد با او رفتار کند. در واقع، اغلب دانش‌آموزانی که مشکلات رفتاری دارند و بیشتر نیاز به راهنمایی و تأیید دارند کمتر تشویق می‌شوند. برای کمک به دانش‌آموز در یادگیری و انتخاب رفتار مطلوب و رعایت حقوق دیگران در کلاس درس، راهبردهای توأم با گفت‌وگو و حل مسئله کارساز می‌باشند. اغلب مربیان تربیتی استدلال

---

1. Richmond

می‌کنند که مشارکت‌دادن و مذاکره با دانش‌آموزان موجب افزایش احساس تعلق داشتن به جامعه کلاسی و به دنبال آن کاهش بدرفتاری می‌شود. همچنین، هرچه دانش‌آموزان در تدوین قوانین نقش بیشتری داشته باشند، تمایل بیشتری نیز به پیروی از آن دارند (آندرمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

هامباچر<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) از طریق مشاهده و مصاحبه با معلمانی که از روش‌های تنبیهی در کلاس استفاده نمی‌کنند دریافت که این معلمان رفتار کودکان را به‌عنوان یک رفتار دردرساز نگاه نمی‌کنند بلکه به‌عنوان یکی از چندین مسئولیت خود در تدریس می‌بینند و بر این اساس فعالیت‌های آموزشی آن‌ها متمرکز بر مربیگری دانش‌آموزان است یعنی تلاش برای پرورش توانمندی‌های ذاتی آن‌ها و دورکردن موانع از مسیر موفقیت کودکان.

طبق پژوهش جرج<sup>۳</sup> (۱۹۹۰)، مدارس موفق از راهبردهای انضباطی استفاده می‌کنند که بر نیازهای رشدی کودکان و نوجوانان مبتنی است و به ایجاد جو مثبت در مدرسه کمک می‌کند. این در حالی که کاربرد روش‌های نامناسب انضباطی می‌تواند در ایجاد جو منفی، بی‌نظمی و بدرفتاری و همچنین به حداقل رساندن تمرکز بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری داشته باشد.

دلالت نهایی برگرفته از این یافته، تأکید بر لزوم کاربست برنامه‌های انضباطی مبتنی بر ارتباط مثبت معلم - دانش‌آموز است که در آن شناسایی و تشویق رفتارهای مطلوب و راهبردهای مشارکتی و تعاملی به‌عنوان روش‌های مهمی برای ایجاد نظم بدون ترس و تنبیه مد نظر است. طراحی و آموزش چنین برنامه‌های منسجمی به پژوهشگران و نیز دست‌اندرکاران تربیت معلم پیشنهاد می‌شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

---

1. Anderman  
2. Hambacher  
3. George

## منابع

- مصراآبادی، جواد، بدری، رحیم، و واحدی، شهرام (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار. *روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۵(۱۹)، ۱۶۱-۱۳۹.
- مصراآبادی، جواد، پیری، موسی، و استوار، نگار (۱۳۹۲). بررسی تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز، *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۴۸)، ۱۲۶-۱۱۱.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Bahou, L., & Zakharia, Z. (2019). Maybe that's how they learned in the past, but we don't learn like this today': Youth perspectives on violent discipline in Lebanon's public schools. *Educational Development*, 70(3), 2-23.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80, 133-177.
- Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Chafouleas, S. M. (2015). Investigating the usability of classroom management strategies among elementary schoolteachers. *Positive Behavior Interventions*, 17(1), 5-14.
- 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- 121.
- Erdogana, M., & Kurta, A. (2015). Review of Research on Classroom Management in Turkey. *Social and Behavioral Sciences*, 186, 9-14.
- George, D. N. (1990). *Discipline strategies for pupil control at the middle school level in an urban setting*. Teachers College, Columbia University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *Psychology of Education*, 30, 385-403.
- Hambacher, E. (2018). Resisting punitive school discipline: perspectives and practices of exemplary urban elementary teachers. *Qualitative Studies in Education*, 31(2), 303-335.
- Hochweber, J., Hosenfeld, I., & Klieme, E. (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Educational Psychology*, 106(1), 289-300.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Kovacova, Z., Douskova, A., Ciliakova, R., & Ivanova, I. (2017). Preventive programs as



- a way to optimizing classroom discipline. *Education and Educational Research*, 17, 391-398.
- Kyegombe, N., Namakula, S., Mulindwa, J., Lwanyaaga, J., Naker, D., Namy, S., Nakuti, J., Parkes, J., Knight, L., Walakira, E., & Devries, K. M. (2017). How did the Good School Toolkit reduce the risk of past week physical violence from teachers to students? *Qualitative Findings on Pathways of Change in Schools in Luwero*, Uganda. *Social Science & Medicine*, 180, 10-19.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, J., Y. & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24, 715-724.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (Vol. 2, pp. 231-253). New York: Nova Science Publishers.
- Maag, J. W. (2012). School-wide discipline and the intransigency of exclusion. *Children and Youth Services Review*, 34, 2094-2100.
- Miller, A., Ferguson, E., & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 85-96.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12, 389-402.
- Richmond, C. (1998). *The impact of exposure to a minimalist taxonomy of behavior management on the thinking and practice of 12 secondary teachers*. Paper presented at the 1998 Australian Association Research Conference. Adelaide.
- Riley, P., Lewis, R., & Wang, B. (2012). Investigating teachers' explanations for aggressive classroom discipline strategies in China and Australia. *Educational Psychology*, 32, 389-403.
- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1-13.
- Samerson, J. S. (2010). *Middle school discipline: It's effects and the perceived impacts of alternative intervention programs*. Dissertation Arizona.
- Simon, C., & Alonso-Tapia, J. (2016). Positive classroom management: Effects of disruption management climate on behaviour and satisfaction with teacher. *Revista de Psicodidactica*, 21(1), 65-86.
- Smith, D. L., & Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers who left urban schools. *The High School Journal*, 89(3), 34-42.
- study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 1-8.
- Sun, R. C. F. (2015). Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 46, 94-103.
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 1-8.
- Tsoulopas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010).

Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.

Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.

