

اثرات علیّ مدیریت آموزشی و رفتاری استادان بر کاهش رفتارهای مخرب کلاسی بواسطه خودکارآمدی

کریم سواری*: عضو هیات علمی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران.

فاطمه فرزادی: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

چکیده: در تحقیق حاضر، مدل اثرات علیّ مدیریت آموزشی و رفتاری کلاسی استادان دانشگاه بر کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان بواسطه خودکارآمدی طراحی و آزمون شد. کلیه استادان دانشگاه پیام نور اهواز، جامعه آماری تحقیق را تشکیل داده اند که از بین آنها ۱۵۶ نفر به صورت داوطلبانه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسش‌نامه مدیریت آموزشی، رفتاری و رفتارهای مخرب کلاسی محقق ساخته (۲۰۱۷) و مقیاس خودکارآمدی نظامی، شوارتزر و جروسلم (۱۹۹۶) استفاده گردید. تحلیل داده‌ها از طریق نرم‌افزار Spss و Amos صورت گرفت. تحلیل داده‌ها از برازندگی مدل پیشنهادی خبر می‌دهد. نتایج تحلیل همچنین نشان داد مدیریت آموزش و مدیریت رفتار کلاسی استادان دانشگاه، در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان اثر علیّ منفی و همین متغیرها (مدیریت آموزش و مدیریت رفتار کلاسی) در افزایش خودکارآمدی استادان دانشگاه اثر علیّ مثبت و خودکارآمدی استادان دانشگاه، در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان اثر علیّ منفی دارد. تحقیق حاضر، پیشنهاد می‌دهد برای کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان، به ارتقاء و تقویت مدیریت آموزش، مدیریت رفتار و خودکارآمدی استادان دانشگاه اهتمام نمود.

واژگان کلیدی: مدیریت آموزشی، مدیریت رفتاری، استادان دانشگاه، خودکارآمدی، رفتارهای مخرب کلاسی.

***نویسنده‌ی مسؤؤل:** عضو هیات علمی، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران.

Email: k_sevari@pnu.ac.ir

مقدمه

رفتارهای مخرب یا سوء رفتار کلاسی دانش آموزان و یا حتی دانشجویان، در دو دهه اخیر مورد توجه جدی پژوهشگران قرار گرفت (چارلس ۲۰۰۸). بررسی ها حاکی است که رفتارهای مخرب کلاسی یکی از عمده ترین چالش های معلمان با شاگردان (پن ۲۰۱۰؛ دمیر ۲۰۰۹) و یکی از اصلی ترین دلایل ارجاع شاگردان به مدیران مدارس و دیگر پرسنل مدرسه و از عوامل فرسودگی شغلی معلمان به شمار می رود (وانگ و همکاران ۲۰۱۵). تحقیقات مستمر نشان داد که رفتارهای مخرب کلاسی می تواند نظم کلاس و یادگیری فراگیران را بهم زده و بطور منفی عملکرد تحصیلی آنان را تحت تاثیر قرار دهد (سون و شک ۲۰۱۲؛ مک کارتنی، و فیلیپس ۲۰۰۸ به نقل از افشاریان ۱۳۹۴). به عبارت دیگر از جمله پیامدهای رفتارهای مخرب کلاسی می توان به افت تحصیلی (فین و همکاران ۲۰۰۸) افزایش استرس معلمان (تسولویاس و همکاران ۲۰۱۴)، کاهش خودکارآمدی (هانگ ۲۰۱۲) ایجاد فرسودگی و اختلال در حافظه (آلو و همکاران ۲۰۱۴؛ چنگ ۲۰۱۳) اشاره نمود. معلمان و مدرسان درگیر با این رفتارها گزارش می دهند رفتارهای مخرب کلاسی قابل تحمل نیستند (جانسون و فولوود ۲۰۰۶) و برای کنترل کلاس انرژی بیشتری از آنان می گیرند (شن و همکاران ۲۰۰۹؛ لنگ و هو ۲۰۰۱).

از دیدگاه معلمان و مدرسان، رفتارهای مخرب کلاسی شامل دامنه وسیعی از رفتارهایی همچون خیال پردازی در کلاس، خوابیدن در کلاس، نگاه به بیرون از پنجره انداختن، بازی به جای توجه به درس، آزار رسانی به همکلاسی ها، بی احترامی به دیگران، بحث و جدل، درگیری با معلم، شکایت (دینگ و همکاران ۲۰۰۸)، غیرمشارکتی بودن، آشفتگی هیجانی، بیش فعالی و کناره گیری از دیگران (شن و همکاران ۲۰۰۹)؛ شکستن مقررات و رویه ها، سرگردانی در اطراف کلاس، برخورد منفعلانه شاگرد با یادگیری در کلاس، ایجاد اختلال در

نظم کلاس، ایجاد سر و صدا به دلیل حرکت دادن صندلی ها در کلاس و عدم تکمیل تکالیف درسی را در بر می گیرد (بریش و همکاران ۲۰۱۵؛ پاستولم ۲۰۱۳؛ سون و شک ۲۰۱۲؛ هو ۲۰۰۴). بررسی های دیگری نشان داد که خوردن و آشامیدن در کلاس، تولید صداهای غیرکلامی، سرپیچی و عدم اطاعت، صحبت کردن با صدای بلند سر کلاس، بطالت، بیهودگی، بی توجهی به وقت کلاس، دست انداختن دیگران، پرخاشگری فیزیکی، عدم آراستگی ظاهری، نشستن بالای صندلی و ایجاد اختلال در نظم یادگیری از جمله رفتارهای مخرب و مسائل رفتاری کلاسی است (تامپسون ۲۰۰۹؛ آرباکل و لیتل ۲۰۰۴؛ ولدال و مرت ۱۹۸۸). لازم به ذکر است اغلب معلمان، سوء رفتارهای مخرب کلاسی را به فقدان علاقه به محتوی مدرسه، سیاست های غلط آموزشی، آسان گیری جامعه و مدرسه در مورد سوء رفتار و خشونت و داشتن والدین ضعیف و غیرکارآمد نسبت می دهند (لوپس و سنتوس ۲۰۱۳؛ دینگ و همکاران ۲۰۱۰).

اینکه چگونه رفتارهای مخرب و سوء رفتارهای کلاسی را کنترل نمود، می توان به مدیریت کلاس مدرس و معلم پناه برد. در این خصوص مدیریت کلاس یکی از مهم ترین متغیرهایی است که در فهم رفتارهای مخرب و سوء رفتار کلاسی نقش اساسی دارد (بروفی ۱۹۹۶؛ دوپل ۱۹۸۶). بررسی های انجام شده در مورد آموزش نشان می دهد که مدیریت و انضباط کلاس عمده ترین نگرانی های معلمان به شمار می رود (دمیرداگ ۲۰۱۵؛ اونیل و اسپنسون ۲۰۱۲؛ مک کی ۲۰۰۱). مدیریت کلاس، فعالیت هایی نظیر مدیریت جو کلاس، زمان و فعالیت های درسی و همچنین مدیریت رفتار شاگرد، ویژگی ها، مهارت ها و شایستگی های معلم را شامل می شود (دیجیک و استوجیلیجیکوویچ ۲۰۱۱). مدیریت کلاس به مجموعه ای از راهبردهایی اشاره می کند که توسط معلم جهت افزایش مشارکت و یادگیری دانشجو و دانش آموز و کاهش رفتارهای مخرب کلاسی آنان بکار می رود و به

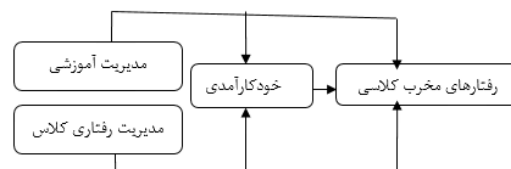
مطالعه ای نشان دادند معلمانی که تمایل داشتند کنترل بیشتری روی رفتار شاگردان نشان دهند با رفتارهای مخرب کلاسی کمتری سروکار پیدا کردند. از نظر آنان باورهای خودکارآمدی و صرف وقت جهت کنترل رفتارهای مخرب از پیش بین کننده رفتارهای مخرب کلاسی به شمار می رود. ضمناً آنها نشان دادند که خودکارآمدی معلم و صرف وقت برای مقابله با رفتارهای مخرب واسطه بین سبک مدیریت کلاس و رفتارهای مخرب ادراک شده کلاسی است. لوپس و سنتوس (۲۰۱۳) طی مطالعه ای نشان دادند که کنترل و مدیریت کلاس با رفتارهای مخرب کلاسی ارتباط معکوس دارد. مطالعه هیکس (۲۰۱۲) و مین و هاموند (۲۰۰۸) نشان داد که بین رفتار ادراک شده شاگرد و خودکارآمدی معلم ارتباط هست. گوردون (۲۰۰۱) پیشنهاد داد که معلمان با خودکارآمدی بالا در کنترل رفتارهای مخرب کلاسی مطمئن ترند. در عوض معلمان با خودکارآمدی پایین در کنترل رفتار شاگردان احساس ناتوانی بیشتری می کنند. اینگونه معلمان، در برخورد با شاگردان از رویکردهای انسانی کمتری استفاده نموده و برای مقابله با رفتارهای مخرب کلاسی پیامدهای منفی بیشتری اعمال می کنند (خانی و میرزائی ۱۳۹۴). برخی از پژوهش ها نشان داد که رفتارهای معلم و اعمال وی در کلاس و چگونگی برخورد وی با سوء رفتارهای کلاسی، ممکن است بواسطه باورهای خودکارآمدی وی صورت می گیرد (اونیل و اسپنسون ۲۰۱۲؛ تسچان-موران و هوی ۲۰۰۱). در همین رابطه دارجان (۲۰۱۲) طی مطالعه ای نشان داد که خودکارآمدی بالا با مدیریت موثر کلاس و با مدیریت دموکراتیک کلاس ارتباط مثبت دارد. با توجه به نتایج بررسی ها بایستی به این نکته اساسی توجه نمود که اهمیت مدیریت آموزشی و رفتاری کلاس در توسعه و پیشرفت جوامع و سازمان ها بویژه مراکز آموزشی بر کسی پوشیده نیست. اصولاً ارتقای سطح علمی افراد و پویایی سازمان ها و بهره گیری آنان از تازه های جهان دانش، بدون تکیه بر مدیریت آموزشی و رفتاری میسر نبوده و

مناسب نمودن محیط یادگیری افراد کمک می کند (سريت و ياكسل ۲۰۱۵؛ پاستولم ۲۰۱۳). برخی از صاحب نظران همچون، مارتین و ساس (۲۰۱۰) معتقدند که مدیریت کلاس شامل دو نوع مدیریت آموزشی و مدیریت رفتاری است. مطابق این نظریه، مدیریت آموزشی به تلاش مدرس و استاد برای طراحی و اجرای روزانه آموزش، طراحی فعالیت های یادگیری برای شاگردان، انتخاب مواد درسی، نظارت و ارزیابی بر روند یادگیری و عملکرد تحصیلی در محیط یادگیری سازنده دلالت می کند. برخی از مصادیق مدیریت آموزشی استاد عبارتند از آمادگی معلم برای تدریس مطالب روز بعد، تقسیم واحد آموزش به بخش های کوچک، انتخاب مکان نمایش اطلاعات علمی، تهیه فیلم، تهیه نقشه، تاسیس آزمایشگاه ها، برپایی نمایشگاه های آموزشی. در عوض، مدیریت رفتاری کلاس به ایجاد ضوابط و مقررات کلاسی (جهت جلوگیری از رخداد رفتارهای مخرب کلاسی) تقویت رفتارهای مثبت کلاسی و تشویق شاگردان برای پذیرش و بکارگیری آن ضوابط در محیط آموزش و جلب توجه دانش آموزان و دانشجویان در خصوص مزایای استفاده کامل از آنها در کلاس اشاره می کنند. همچنین مدیریت رفتاری کلاس به تلاش های معلم در ایجاد و حفظ ارتباط مناسب و زیاد با شاگرد؛ رشد روابط متقابل مبتنی بر احترام بین معلم - شاگرد و همکاری دوجانبه دلالت می کند (ویوکاس ۲۰۰۷). برای مثال، نمونه ای از مدیریت رفتاری کلاس عبارتند از: بحث و گفتگوی بین معلم - شاگرد و یا استاد - دانشجو در اوائل شروع سال تحصیلی در خصوص تعیین رفتارهای مقبول یا رفتارهای نامقبول؛ طراحی برنامه ملاقات و ارتباط معلم - والد در هفته یا ماه؛ حمایت و همکاری معلم و استاد از سرویس های اجتماعی و تربیتی و شرکت معلم و استاد در توسعه جلسات مربوط به بحث های رفتاری. در زمینه موضوع مورد بررسی تاکنون پژوهش های کمتری صورت گرفته و این دال بر جدید بودن موضوع است که به برخی از این بررسی ها اشاره می شود. لوپز و همکاران (۲۰۱۷) طی

توجه به اینکه میزان دسترسی دانشجویان به استادان حق تدریسی کم است و از طرفی میزان همکاری آنها با دانشجویان در حد کم بود لذا و به همین منظور به صورت داوطلبانه تعدادی از استادان فوق الذکر انتخاب شدند و به دلیل مشکلات یاد شده آزمودنی ها به صورت تصادفی انتخاب نشدند و برای تخمین مقدار نمونه مورد نیاز از فرمول های آماری استفاده نگردید. برای جمع آوری داده ها، از پرسش نامه مدیریت آموزشی، رفتاری و رفتارهای مخرب کلاسی محقق ساخته (۱۳۹۶) و مقیاس خود کارآمدی نظامی، شوارترز و جروسلم (۱۹۹۶) استفاده شد. مدیریت آموزشی و رفتاری کلاس: برای اندازه گیری مدیریت آموزشی و رفتاری کلاس، از پرسش نامه ۲۳ ماده ای (مدیریت آموزشی کلاس ۱۳ ماده و مدیریت رفتاری کلاس ۱۰ ماده) ساخته سواری (۱۳۹۶) استفاده شد (با اقتباس از مارتین و ساس، ۲۰۱۰). روش نمره گذاری ماده ها به صورت مقیاس چهار درجه ای از کاملا مخالفم با امتیاز ۱ تا کاملا موافقم با امتیاز ۴ صورت می گیرد. برای تعیین پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای متغیر مدیریت آموزشی کلاس ۰/۸۵؛ برای مدیریت رفتاری کلاس ۰/۷۴ و برای کل ماده های پرسش نامه ۰/۸۱ بدست آمد. روایی ۲۳ ماده با کمک تحلیل عاملی تاییدی بررسی ($X^2/DF=1/61, =X^2 267/63$)، $CFI=0.91$ ، $IFI=0.92$ ، $RMSEA=0.053$) و تایید شد.

رفتارهای مخرب کلاسی: برای اندازه گیری رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان، از پرسش نامه ۱۸ ماده ای ساخته سواری (۱۳۹۶) استفاده شد (با اقتباس از پرسش نامه تئو و سینگ ۲۰۰۸). روش نمره گذاری ماده ها به صورت مقیاس پنج درجه ای از هرگز با امتیاز ۱ تا همیشه با امتیاز ۵ صورت می گیرد. برای تعیین پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده شد که آلفای کرونباخ برای کل ماده های پرسش نامه ۰/۸۳ بدست آمد. روایی ماده ها با کمک تحلیل عاملی تاییدی بررسی ($X^2 277/53=0.92$)، $CFI=0.91$ ، $IFI=0.92$ ، $RMSEA=0.071$) و تایید شد.

حتی افزایش توان اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و شکوفایی سازمان های یادگیرنده منوط به بسط و گسترش مدیریت آموزشی و رفتاری می باشد. به عبارت دیگر، وجود نظم و انضباط در کلاس و یا به عبارتی مدیریت آموزشی و رفتاری کلاسی، جهت اثر بخشی و کارایی و در نهایت بهره وری کار یک معلم بسیار مؤثر می باشد. لازم به یادآوری است که به منظور انجام تحقیق حاضر به ابزارهای دقیق و معتبر مورد نیاز است، لذا در تحقیق حاضر به منظور سنجش مدیریت آموزشی و رفتاری کلاسی استادان و خودکارآمدی و رفتارهای مخرب کلاسی از ابزارهای معتبر (جهت کسب اطلاعات بیشتر به بخش مواد و روش ها مراجعه شود) استفاده گردید. با توجه به مقدمه بالا در تحقیق حاضر فرضیه هایی همچون مدیریت آموزشی و رفتاری کلاس استادان در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان اثر علیّ منفی، مدیریت آموزشی و رفتاری کلاس استادان در خودکارآمدی اثر علیّ مثبت، و خودکارآمدی استادان در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان اثر علیّ مثبت دارد، مورد بررسی قرار گرفتند. مدل مفهومی تحقیق حاضر در نمودار ۱ آمده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی تحقیق حاضر

مواد و روش ها

با توجه به اینکه در تحقیق حاضر، اثرات علیّ مدیریت آموزشی و رفتاری کلاسی استادان دانشگاه بر کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت لذا نوع مطالعه توصیفی تحلیلی از نوع همبستگی است و برای تحلیل داده ها از تحلیل مسیر استفاده گردید. به منظور انجام این تحقیق کلیه استادان عضو هیات علمی و حق تدریس دانشگاه پیام نور اهواز جامعه آماری تحقیق را تشکیل داده اند که از بین آنها ۱۵۶ نفر به صورت داوطلبانه انتخاب شدند. لازم به ذکر است با

در جدول ۱، شاخص های توصیفی متغیرها ارائه شده است. مندرجات جدول یاد شده نشان می دهد که میانگین و انحراف معیار متغیر خودکارآمدی ۴۱/۴۳ (۹/۹۰)؛ مدیریت آموزش ۳۳/۶۵ (۷/۴۱)؛ مدیریت رفتار ۲۹/۱۶ (۷/۸۰) و رفتارهای مخرب کلاسی ۲۳/۴۸ (۸/۲۱) به ترتیب بیشترین کمترین مقدار را داشتند. همچنین مندرجات جدول ۱ نشان می دهد مقادیر ضریب همبستگی مدیریت آموزش کلاسی استادان با رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان ۰/۴۷-؛ مدیریت رفتار کلاسی استادان با رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان ۰/۳۰-؛ خودکارآمدی استادان با رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان ۰/۳۳-؛ مدیریت آموزش کلاسی استادان با مدیریت رفتار آنان ۰/۴۲-؛ مدیریت آموزش کلاسی استادان با خودکارآمدی آنان ۰/۲۸- و مقدار مدیریت رفتار کلاسی استادان با خودکارآمدی آنان ۰/۲۱ بدست آمد. ضمناً پیش فرض های تحلیل داده ها (بهنجار بودن توزیع داده ها) در جدول یاد شده ارائه شده است.

مقیاس خودکارآمدی نظامی، شوارتزر و جروسلم (۱۹۹۶): مقیاس خودکارآمدی ۱۰ ماده ای توسط نظامی، شوارتزر و جروسلم ساخته شد. این مقیاس توسط رجیبی (۱۳۸۴) اعتباریابی شد. مقیاس یاد شده به صورت چهار درجه ای از ۱ تا ۴ درجه بندی می شود. رجیبی (۱۳۸۴) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در دانشجویان دانشگاه چمران اهواز را ۰/۸۴ گزارش کرد. روایی هم زمان بین مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی و مقیاس عزت نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) در دانشجویان روان شناسی دانشگاه چمران را ۰/۲۰ گزارش نمود (رجیبی ۱۳۸۴). لازم به ذکر است به منظور جلب همکاری آزمودنی ها، هدف از اجرای تحقیق برای آنها توضیح داده شد و از آنها خواسته شد که به دقت پرسش نامه ها را خوانده و گزینه مناسب را بدون ذکر نام و نام خانوادگی پاسخ دهند. همچنین به آنان گفته شد که اطلاعات پاسخ دهی آنان محرمانه مانده و در اختیار کسی قرار داده نمی شود.

یافته ها

در این بخش اهم اطلاعات مفید مربوط به یافته های تحقیق (توصیفی و استنباطی) ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، ضرایب همبستگی و نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	K-S	P
۱. رفتارهای مخرب کلاسی	۲۳/۴۸	۸/۲۱	-					
۲. مدیریت آموزش کلاسی	۳۳/۶۵	۷/۴۱	-۰/۴۷	-			۲/۳۶	۱/۰۳۳
۳. مدیریت رفتار کلاسی	۲۹/۱۶	۷/۸۰	-۰/۳۰	**۰/۴۲	-		۱/۲۹	۰/۰۹۸
۴. خودکارآمدی	۴۱/۴۳	۹/۹۰	**۰/۳۳	**۰/۲۸	۰/۲۱	-	۱/۴۰	۰/۲۸۰

همان طور که در جدول ۲ آمده است مقادیر شاخص برازندگی تطبیقی برابر است با (CFI) ۰/۹۸؛ شاخص برازندگی افزایشی (IFI) ۰/۹۷ و مقدار شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) (۰/۰۶) که نشان از برازندگی مدل است.

به منظور ارزیابی مدل پیشنهادی، روش تحلیل مسیر مورد استفاده قرار گرفت. جهت تعیین کفایت برازش مدل پیشنهادی با داده ها ترکیبی از سنجه های برازندگی مورد استفاده قرار گرفتند. برازش مدل پیشنهادی با داده ها بر اساس شاخص های برازش در جدول ۲ گزارش شده است.

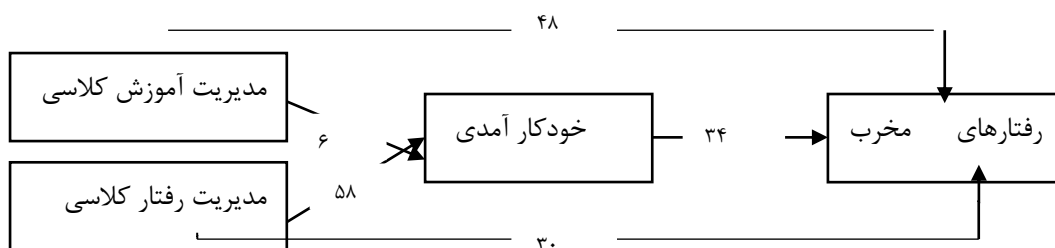
جدول ۲. شاخص های برازندگی مدل پیشنهادی

مدل	χ^2	Df	χ^2/df	IFI	CFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۶/۴۵	۲	۳/۲۲	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۰۶

دارد. به همین نحو مدیریت رفتار کلاسی استادان در افزایش خودکارآمدی آنان ($\beta = ۰/۵۸$) اثر علیّ مثبت و همین متغیر در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان ($\beta = -۰/۳۰$) اثر علیّ منفی دارد. جدول یاد شده همچنین نشان می دهد که خودکارآمدی استادان دانشگاه در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان ($\beta = -۰/۳۴$) اثر علیّ منفی دارد. لذا با استناد به این جدول فرضیه های تحقیق تایید می گردد

در نمودار ۲، ضرایب بتای مدل اثرات علیّ مدیریت آموزشی و رفتاری کلاس استادان دانشگاه بر کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان از طریق خودکارآمدی ارائه شده است.

مندرجات نمودار ۲ نشان می دهد که مدیریت آموزش کلاسی استادان، در افزایش خودکارآمدی آنان ($\beta = ۰/۶۵$) اثر علیّ مثبت و همین متغیر در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان ($\beta = -۰/۴۸$) اثر علیّ منفی



نمودار ۲. ضرایب بتای مدل اثرات علیّ مدیریت آموزشی و رفتاری استادان دانشگاه در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی از طریق خودکارآمدی

دهد (مدیریت رفتاری)، همچون آموزش، فراهم کردن، نظارت دقیق و مستمر بر کلاس و مدیریت تعارض است (مدیریت آموزشی کلاس)، که در مجموع بدان ها «مدیریت کلاس» گفته می شود شکل دهنده محیط روان شناختی - اجتماعی کلاس هستند و می توانند اثرات گوناگونی بر خودکارآمدی دانش آموزان بگذارد (پاترسون و فارمر ۲۰۱۸). معلم باید دانش آموزانی را که به او سپرده اند، همیشه در نظر آورد و شرایط یادگیری را برای آنان فراهم کند. در ادامه باید گفت، عوامل متعددی در فرایند تدریس اثربخش مؤثر می باشد که مهمترین عوامل تعیین کننده در این زمینه به فعالیت ها و اقداماتی مربوط می گردد که در قالب مدیریت کلاس درس توسط معلمان، استادان و مجریان برنامه های درسی انجام می شود (دیجیک و استوجیکوویک ۲۰۱۱).

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی مدل پیشنهادی رابطه علیّ مدیریت آموزشی و رفتاری کلاس استادان دانشگاه بر کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان از طریق خودکارآمدی بود. اولین یافته پژوهش رابطه مثبت و معنی دار مدیریت آموزشی و رفتاری تعاملی کلاس درس بر خودکارآمدی بود که با یافته های لوپز، سیلوا، الیورا، ساس و مارتین (۲۰۱۷) و لوپس و سنتوس (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت، خودکارآمدی در کلاس درس را باید در ارتباط با دامنه وسیع تری از متغیرهای کلاس درس بررسی نمود. کمیت یا کیفیت تعاملات دانش آموزان با یکدیگر و با معلم، شیوه هایی که معلم برای کنترل رفتارهای دانش آموزان و حمایت علمی و عاطفی مورد استفاده قرار می

انجام می دهد و به عوامل محیطی که بر فرد اثر می گذارد، توجه دارد. در کلاس هایی که با این سبک اداره می شوند، کنترل و انضباط در فرایند تعاملی با یکدیگر قرار میگیرد. اساتید به دانشجویان فرصت می دهند تا در کلاس درس فعالیت داشته باشند دانشجویان چنین استادی، نه به دلیل فشار و اجبار، بلکه به علت نفوذ او، به همکاری تشویق می شوند اساتدان در یک رابطه گرم و محبت آمیز با دانشجویان همکاری می کنند، پذیرای پرسش های گوناگون آنان هستند و به افراد در باره توانایی هایشان بازحورد می دهند به همین سبب خودکارآمدی افراد افزایش پیدا می کنند.

یافته دیگر این پژوهش، رابطه منفی بین سبک مدیریت آموزشی و رفتاری تعامل گرا با رفتارهای مخرب دانشجویان بود که با یافته های لوپز و همکاران (۲۰۱۷) و لوپس و سنتوس (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین این نتایج می توان گفت، اساتدان دارای سبک تعاملی، شیوه متعادل بین مداخله گر و غیر مداخله گر را دارند و در دادن اختیارات به دانشجویان در انتخاب فعالیت های آموزشی و یادگیری حد تعادل را رعایت می کنند. البته اگر اساتدان در فرایند یادگیری و مدیریت کلاس مداخله نکنند، یادگیرندگان به علت ناآشنایی با فضا و فرایند چنین کلاس هایی دچار سردرگمی و اغتشاش شوند. اداره کلاس کارآمد و موثر یگانه راهی است که به آموزش و یادگیری مفید و موثر ختم می شود. همین امر مانعی در برابر رفتارهای مخرب یادگیری می شود. از سوی دیگر، هر چه مدرس از نظر علمی در زمینه بحث مورد تدریس توانمند باشد به علت وسعت اطلاعات، توجه فراگیران را به سهولت به سوی خود جلب می کند و یک ارتباط موثر بین مدرس و فراگیرانش برقرار می شود. برقراری ارتباط خوب و جهت دار میان مدرس و فراگیران در ایجاد علاقه مندی و سازش بهتر و کاهش تنش ها و مشکلات در کلاس درس تأثیر بسزایی دارد (که بیشتر بعد مدیریت رفتاری کلاس نمود دارد). هرگاه اساتدان، اهداف کلی و رفتاری درس، مدت زمان کلاس، سرفصل های درس، منابع درسی را

اگر مدیریت رفتاری و آموزشی اساتدان خشک و بر پایه معلم- محور یا سبک مدیریت کلاس مداخله گر باشد، دانش آموزان خود را مطیع قوانین می دانند و از توانایی های خود به رهن می گیرند؛ چرا که خودکارآمدی، عبارت از ارزیابی میزان توانایی فرد در انجام دادن تکالیف است و با تعیین تکلیف و اهداف از طرف معلم تحت الشعاع قرار می گیرد و دانش آموزان نیز از انجام تکالیفی که مستلزم خودکارآمدی است، باز می مانند. در نتیجه، انگیزش پیشرفت شان تحت الشعاع آن قرار می گیرد. از آنجا که دانش آموزان چنین کلاس هایی، آزادی، برابری و احترام متقابل را تجربه نمی کنند، هیچ یک از این رفتارها را نمی آموزند و تنها رفتار تحکم آمیز و داده ها از بالاتر و زورگویی به پایین تر را که از ویژگی های شاخص سبک استبدادی است، یاد می گیرند و رفتارهای مخرب بیشتری را از خود نشان می دهند. اساتدان طبق این سبک، معمولاً بیشتر از روش سخنرانی استفاده می کنند و اجازه فعالیت کمتری به دانشجویان خود می دهند، برای صحیح بودن پاسخ ها تأکید زیادی می کنند و در صورت اشتباه پاسخ دادن معمولاً از تنبیه استفاده می کنند در کلاس آنان تأکید آنها به جای آموزش و یادگیری، بر حفظ انضباط است. اساتدان مستبد بر دانشجویان خودکنترل زیادی اعمال می کنند و با آنها ارتباط کلامی زیادی برقرار نمی نمایند. دانشجویان نیز، یادگیرندگان منفعلی هستند که دست به ابتکار نمی زنند و فقط به فکر پاس کردن واحدهای درسی خود هستند. با توجه به این عوامل بدیهی است که دانشجویان به توانایی های خود شک کنند و خودکارآمدی تحصیلی آنان افت می کند همین امر نیز سبب افزایش رفتارهای مخرب یادگیری در کلاس درس از جمله، صحبت کردن، با تلفن همراه مشغول بودن می شود. همچنین، انگیزه پیشرفت آنان نیز پایین است (علوی و سلیمانی ۱۳۹۲). اما در مقابل طبق نظر یه مدیریت کلاس تعامل گرا، دانشجویان از راه رابطه فعال با دیگران (اساتدان یا همکلاسی) می آموزند. این نظریه هم بر فعالیت هایی تأکید می کند که فرد برای تغییر محیط

شروع خواهد شد یا خیر و اگر شروع شود فرد تا چه اندازه ای برای انجام آن تلاش خواهد کرد و در رویارویی با مشکلات چقدر استقامت از خود نشان می دهد (لو و چنگ ۲۰۱۸).

از جمله محدودیت های پژوهش حاضر، استفاده صرف از پرسش نامه های خود گزارش دهی برای ارزیابی متغیرها، محدود شدن نمونه پژوهش به اعضای هیأت علمی دانشگاه پیام نور اهواز و حق التدریس و بررسی و جمع آوری مقطعی داده ها بود. براساس نتایج حاصل شده از تحقیق حاضر، پیشنهاد می گردد که در نحوه جذب اعضای هیأت علمی دانشگاه ها تجدید نظر جدی و دقت کافی صورت گیرد و به منظور بهبود فرایند کار و ارائه نتایج بهتر و کارآمد تر در بخش آموزش، بر متولیان امر بویژه معاونت آموزشی وزارت علوم و به تبع آن دانشگاه ها و مراکز آموزشی کارگاه های آموزشی روش آموزش و تدریس پیشرفته و همچنین مدیریت رفتار را هموار و تدارک دیده و به منظور ترغیب استادان دانشگاه ها در شرکت این کارگاه ها، راه کارهای مناسب جذب آنان را پیدا نمود. لازم به ذکر است اعطای امتیاز پژوهشی و یا پایه های تشویقی به شرکت کنندگان می تواند روش مدیریت آموزشی و رفتاری آنان را بهبود بخشده بطوری که تحقق آن در عملکرد استادان نمود پیدا می کند. از طرفی پیشنهاد می شود اطلاعات و مهارت های آنان از طریق کارگاه های آموزشی به روز شود، در زمینه تخصصی و شیوه های تدریس و روان شناسی تربیتی و یادگیری مداوم به آنان مهارت آموزی گردد، از عملکرد استادان با تکیه بر نحوه تدریس، توان علمی و پژوهش های فردی و گروهی ارزیابی به عمل آید، از روش های تدریس تعاملی و دانشجو محورانه در کلاس استفاده شود و به همین منوال، استادان به نیازهای اساسی دانشجویان توجه نمایند. به دلیل گستردگی دامنه پژوهشی مدیریت کلاس و اهمیت آن، به پژوهشگران پیشنهاد می شود که به بررسی تأثیر سبک های مدیریت کلاس و مدیریت رفتار بر خود انضباطی و مسؤولیت پذیری دانشجویان

مشخص کنند و زمان بندی کلاس بر اساس سرفصل های درسی رعایت کنند (با توجه به مولفه طراحی و سازماندهی)، به نظرات دانشجویان گوش دهند، رفتار باز و صادقانه همراه با احترام با دانشجویان داشته باشند، جوی گرم و صمیمی و پذیرا ایجاد کنند، دانشجویان را برای شرکت در فعالیت های کلاسی ترغیب کند، عدالت و انصاف را در همه جنبه ها خصوصا روابط با دانشجویان و توجه به آن ها رعایت کنند می توان انتظار داشت که از میزان حواسپرتی و رفتارهای مخرب آنان کم شود.

یافته دیگر پژوهش حاضر، رابطه منفی بین خودکارآمدی و رفتارهای مخرب کلاسی است که با یافته های لوپس و سنتوس (۲۰۱۳)؛ هیکس (۲۰۱۲)؛ مین و هاموند (۲۰۰۸) و گوردون (۲۰۰۱) همسو است. در تبیین این نتایج می توان گفت، دانشجویان دارای سطح خودکارآمدی بالا به زودی دست از تلاش نمی کشند و در صورت مواجه با مشکلات تحصیلی به دنبال راه حل های مفید و مناسب برای آن ها می گردند. همچنین این افراد با برنامه ریزی درست و به جا، استرس کمتری را تجربه می کنند. این دانشجویان حتی در صورتی که کلاس درس معیارهای لازم آنان را نداشته باشد و سبک مدیریت اساتید به صورت مداخله گر باشد از منابع دیگر در پی بدست آوردن پرسش های خود می گردند و فعالتر خواهند شد. این افراد از هر فرصتی برای یادگیری بهره می جویند و رفتارهای مخرب خیلی کمی در کلاس درس نشان می دهند. از طرفی، می توان عنوان نمود که خودکارآمدی یکی از مهم ترین مولفه های کسب موفقیت و سازش یافتگی است و در حیطه روان شناسی جای می گیرد. طبق نظر بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی نقش مهمی در سازگاری روان شناختی، مشکلات روانی، سلامت جسمانی و نیز راهبردهای تغییر رفتار خود رهنمون دارد. به تعبیری خودکارآمدی به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت های ویژه است که بر الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی انسان در سطوح مختلف تجربه انسانی تأثیر گذار بوده و تعیین کننده این امر است که آیا رفتاری

Bandura A, 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.

Briesch AM, Briesch JM, Chafouleas SM, 2015, Investigating the usability of classroom management strategies among elementary schoolteachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol.17, No.1, pp.5-14.

Brophy J, 1996, *Teaching problem students*. New York, NY: The Guilford Press.

Cerit Y, Yüksel S, 2015, Teachers' perceptions of classroom management orientations in Turkish and Latvia contexts: A comparative study. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, Vol.5., No.3, pp.1-10.

Charles C, 2008, *Building classroom discipline* (9 ed.). New York, Pearson Education, Inc.

Chang ML, 2013, Toward a theoretical model to understand teacher emotions & teacher burnout in the context of student misbehavior. *Motivation & Emotions*, Vol.10., No.2, pp. 191-197

Dârjan I, 2012, *Correlations between teachers' sense of self-efficacy and classroom management*. Vol.2., No.3, pp.582-587.

Demirdag S, 2015, Classroom management and students' self-esteem: Creating positive classrooms. *Educational Research and Reviews*, Vol.10., No.2, pp. 191-197.

Demir S, 2009, Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.1., No.1, pp. 584-589.

Ding M, Li Y, Li X, Kulm G, 2010, Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom

بپردازند و همچنین تأثیر عوامل درون دانشگاهی از جمله سبک مدیریت دانشگاه، قوانین دانشگاه، برنامه آموزشی و درسی، نظام سنجش و ارزشیابی آموزشی و سبک نظارت و ارزشیابی آموزشی و... را بر سبک مدیریت کلاس و مدیریت رفتار اعضای هیأت علمی بررسی نمایند. در پایان تحقیق حاضر نشان داد مدیریت آموزش و مدیریت رفتار کلاسی استادان دانشگاه در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان اثر علیّ منفی و همچنین متغیر مدیریت آموزش و مدیریت رفتار کلاسی در افزایش خودکارآمدی استادان دانشگاه اثر علیّ مثبت و خودکارآمدی استادان دانشگاه، در کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان اثر علیّ منفی دارد. لذا با استناد به این تحقیق برای کاهش رفتارهای مخرب کلاسی دانشجویان به ارتقاء و تقویت مدیریت آموزش، مدیریت رفتار و خودکارآمدی استادان دانشگاه اهتمام نمود.

References

Afshareyan N, 2015, The role of socio-economic base and attachment quality to parents in predicting maladaptive behavior of adolescents. *Quarterly journal of modern psychological research*, Vol.10., No.40, pp.29-48. [In Persian].

Alavilangrodi K, Solaimani, Z, 1998, Comparing teachers' beliefs and attitudes about class management with respect to demographic characteristics. *New Approach in Educational Management*, Vol. 4., No.2, pp.115-136. [In Persian].

Aloe AB, Amo LC, Shanahan M.E, 2014, Class management, self efficacy & burnout. *Educ Psychol Rev*, Vol. 26.No.3, pp,101-126.

Arbuckle C, Little E, 2004, Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol.4, No.6 pp,59-70.

- perceive problem behaviors? *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 33., No.1, pp.20–39.
- Khani R, Mirzaee A, ۱۳۹۴, How do self-efficacy, contextual variables, and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, Vol. 35., No.1, pp.93-109. [In Persian].
- Leung J, Ho C, 2001, Disruptive classroom behavior perceived by Hong Kong primary school teachers. *Journal of Educational Research*, Vol.16., No.2, pp. 223–237.
- Lewis R, 1999, Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, Vol.3, No.3, pp. 155–171.
- Lo TW, Cheng CHK, 2018, Predicting Effects of the Self and Contextual Factors on Violence: A Comparison between School Students and Youth Offenders in Macau. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol.15., No.285, pp. 2-17.
- Lopes João, Silva Elisabete, Oliveira Célia, et al, 2017, Electronic. *Journal of Research in Educational Psychology*, Vol., 15 No.3, pp.467- 490.
- Lopes J, Santos M, 2013, Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica. Journal of Psychodidactics*, Vol.18., pp.5-24.
- Main S, Hammond L, 2008, Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behavior management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, Vo.33., No.4, pp. 28–39.
- Martin NK, Sass DA, 2010, Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26., pp.1124-1135.
- misbehaviour. Asia Pacific. *Journal of Education*, Vol.30., pp.321-337.
- Ding M, Li Y, Li X, Kulm G, 2008, Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour, *Educational Psychology*, Vol. 28., No.3, pp.305–324.
- Djigić G, Stojiljković S, 2011, Classroom management styles, classroom climate, and school achievement. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, Vol.29, pp.819–828.
- Doyle W, 1986, Classroom organization and management. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, pp.392-431. New York, NY: Macmillan.
- Gordon LM, 2001, *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Unpublished research.
- Finn JD, Fish RM, Scott LA, 2008, Educational sequelae of high school misbehavior, *The Journal of Educational Research*, Vol.101., No.5, pp.259-274.
- Hicks SD, 2012, *Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management*. Doctoral Dissertation (EdD), Liberty University, Lynchburg, VA.
- Ho IT, 2004, A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors, *Educational Psychology*, Vol. 24., No.3, pp. 375–391.
- Hong JY, 2012, Why do some beginning teachers have the school & others stay? *Teachers teaching*, Vol.18., No.4, pp.417-440.
- Jessor R, Jessor SL, 1977, Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth, *Academic Press, New York, USA*.
- Johnson HL, Fullwood HL, 2006, Disturbing behaviors in the secondary classroom: how do general educators

- Sun RC, Shek DTL, 2012, Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, Vol.1., pp.1-8.
- Thompson B, 2009, Disruptive behaviours in Barbadian classrooms: implications for universal secondary education in the Caribbean. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, Vol.34., No.3, pp. 39-58.
- Torkardelani F, 2002, Effect of self-efficacy on the success of individuals in life. *Education development*, Vol.6., No.2, pp4-7.
- Tschannen-Moran M Hoy AW 2001, Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Vol.17, pp.783-805.
- Tsouloupas C, Carson RL, McGregor SK, 2014, The development of high school teachers efficacy in handling student misbehavior. *The journal of Educational Research*, Vol.107., No. 3, pp.230-240.
- Vouyoukas AC, 2007, An analysis of equality, legislation, attitudes and values in education: The case of Greece. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol.12., No.2, pp. 115-134.
- Wang H, Hall NC, Rahimi, S, 2015, Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 47., pp.120-130.
- Wheldall K, Merrett F, 1988, Which classroom behaviors do primary school teachers say they find most troublesome, *Educational Review*, Vol.40., No.1, pp.13-27.
- Mckee, JG, 2001, *Toward an agenda for induction: Perceptions of beginning teachers and student teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the Eastern Educational Research Association, Boston, MA.
- O'Neill S, Stephenson J, 2012, Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28., pp.1131-1143.
- Pane DM, 2010, Viewing classroom discipline as negotiable social interaction: A communities of practice perspective. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26., pp. 87-97.
- Patterson TT, Farmer A, 2018, Classroom management self-efficacy of pre-Service teachers. *World Journal of Educational Research*, Vol.5., No.2, pp.134-143.
- Postholm MB, 2013, Classroom Management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, Vol.12, pp. 389-402.
- Rajabi G, 1999, Reliability and Validity of the Scale of General Self-efficacy Beliefs in Students of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University and Islamic Azad University, Marvdasht Branch. *Journal of Educational New*, Vol.1., No.5, pp.111-122.
- Reed DF, Kirkpatrick C, 1998, Disruptive Students in the Classroom: A Review of the Literature, *Metropolitan Educational Research Consortium*, Richmond, VA, USA.
- Shen J, Zhang N, Zhang, C, et al, 2009, Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems, *Educational Psychology*, Vol.29., No.2, pp.187-201.

The Causal Effects of Professors' Educational and Behavioral Management on reducing the students' Malicious Behaviors through Self-efficacy

Karim Sevari *: Faculty member, Department of educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Fatemeh Farzadi: Ph.D student in Educational Psychology, Department of educational Psychology, Faculty of Psychology and educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Abstract: In the present study, the causal-effects model of teaching and behavioral management of university professors on the reduction of students' destructive behaviors through self-efficacy were designed and tested. All professors at Payame Noor University of Ahvaz were included in statistical society that 156 members were voluntarily selected. To collect data, a researcher-made teaching, behavioral and destructive behavior questionnaire (2017) and self-efficacy scale of Nezami, Schwarzer & Jeroaslem (1996) were used. Then, data analysis was performed by using SPSS and Amos software and it indicated the appropriateness of the proposed model. In addition, the results of the analysis showed that teaching and behavioral management of university professors in reducing students' classroom malicious behaviors had a negative casual effect, although the same variables (teaching management and classroom behavior management) had positive casual effect on increasing the self-efficacy of university professors whereas self-efficacy of university professors in reducing destructive behaviors of students' had a negative effect. According to the present study, the more improvement of teaching, behavior management and self-efficacy of university professors, the less students' classroom behaviors.

Key words: Teaching and behavioral management, university Professors, Self-efficacy, Classroom destructive behaviors.

***Corresponding author:** Faculty member, Department of educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Email: K_Sevari@pnu.ac.ir