

## مقاله‌ی پژوهشی

## اثربخشی برنامه‌های ضد قلدری مدرسه بر توان‌مندی معلمان زن در مدیریت رفتار قلدری دانش‌آموزان

## خلاصه

**مقدمه:** قلدری یکی از پدیده‌های پیچیده در مدارس است. توانمندی معلمان در مدیریت رفتار قلدری، با وقوع و تداوم آن، رابطه‌ی نزدیکی دارد. هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش شناخت و مقابله با قلدری به معلمان بر راهبردهای مدیریت رفتار کلاس و خودکارآمدی ادراک شده‌ی معلمان می‌باشد.

**روش کار:** جامعه‌ی آماری این پژوهش بالینی شامل تمام معلمان زن دوره‌ی ابتدایی شهرستان اهر در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود. تعداد ۴۰ نفر از معلمان به صورت تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه آزمون و شاهد قرار گرفتند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از پرسش‌نامه‌های راهبردهای مدیریت رفتار کلاس و خودکارآمدی معلمان استفاده شد. برنامه‌ی طراحی شده برای گروه آزمون با محتوای شناخت و مقابله با قلدری دانش‌آموزان، در ۶ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای انجام شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره و نرم‌افزار SPSS نسخه‌ی ۱۵ تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** بنا بر نتایج، آموزش توانسته است تغییرات معنی‌داری در انتخاب بین راهبردهای جرأت‌مندی دفاع ( $P=0/005$ )، اجتناب از دفاع ( $P=0/000$ ) و جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر ( $P=0/01$ ) و کارآمدی ادراک شده‌ی معلمان در مدیریت رفتار کلاس ( $P=0/001$ ) در مقایسه با گروه شاهد به وجود آورد.

**نتیجه‌گیری:** به نظر می‌رسد آموزش برنامه‌ی ضد قلدری توانسته است بر راهبردهای مدیریت رفتار قلدری و کارآمدی ادراک شده‌ی معلمان در کلاس موثر واقع شود لذا اجرای دوره‌های آماده‌سازی و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و مشاوران مدارس برای مواجهه‌ی صحیح با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ضرورت دارد.

**واژه‌های کلیدی:** دانش‌آموز، رفتار، قلدری، کارآمدی، معلم

شهرام واحدی

دانشیار، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

اسکندر فتحی آذر

استاد، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

\*فرشته گل‌پرور

دانشجوی دکتری، دانشگاه تبریز، ایران

\*مؤلف مسئول:

دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه

تبریز، تبریز، ایران

f\_golparvar129@yahoo.com

تاریخ وصول: ۹۳/۱۱/۱۶

تاریخ تایید: ۹۴/۰۵/۲۱

## پی‌نوشت:

این پژوهش به عنوان پروژه‌ی دوره‌ی دکتری پس از تایید اساتید راهنما در دانشگاه تبریز و بدون حمایت مالی نهاد خاصی انجام شده و با منافع نویسندگان ارتباطی نداشته است. از تمام کسانی که در انجام این پژوهش ما را یاری دادند به ویژه اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان اهر در آذربایجان شرقی و معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، سپاسگزار می‌نمایم.

## مقدمه

امروزه تحقیقات جدید در زمینه کارکردهای روان‌شناسی تربیتی تاکید می‌کنند که این حوزه از روان‌شناسی باید به معلمان نیز به میزان دانش‌آموزان توجه نموده و طراحی و اجرای دوره‌های آمادگی در مهارت‌های تخصصی و حرفه‌ای را بیش از پیش، مورد توجه قرار دهد. این ضرورت به روشنی در محافل تربیتی احساس می‌شود (۱). یکی از پدیده‌های پیچیده در محیط کلاس، قلدری<sup>۱</sup> دانش‌آموزان به یکدیگر است که در آن یک دانش‌آموز رفتارهای منفی را مکرراً درباره‌ی یک یا چندین دانش‌آموز تکرار می‌کند. رفتارهای منفی شامل تنوع وسیعی از رفتارهای غیر کلامی نظیر خیره نگاه کردن، کشیدن مو، لقب دادن به دیگران، مسخره کردن، آزار و اذیت‌های رابطه‌ای تا حمله‌های فیزیکی می‌شود (۲). از جمله نظریه‌هایی که به تبیین قلدری پرداخته‌اند، نظریه‌ی زیستی-اجتماعی<sup>۲</sup> است. بر اساس این نظریه، قلدری رفتاری بازداشته شده یا تقویت شده در نتیجه‌ی روابط پیچیده بین افراد خانواده، مدرسه، همسالان، جامعه و فرهنگ است و اهمیت تجربه‌های روزانه‌ی دانش‌آموز را در محیط مدرسه به عنوان اساسی در فهم پویایی‌های قلدری مدرسه نشان می‌دهد (۳،۴). بر اساس اصول و یافته‌های نظری و تجربی موجود، برنامه‌های ضد قلدری مدرسه‌ی<sup>۳</sup> فراوانی طراحی و اجرا شده‌اند که هدف اصلی آن‌ها آموزش تمام کارکنان مدرسه درباره‌ی اصول مقابله با قلدری در مدارس می‌باشد. بخشی از این برنامه‌ها تحت عنوان برنامه‌ی ضد قلدری معلم‌محور<sup>۴</sup> نامیده می‌شود که تمرکز اصلی آن بر آموزش و ارزیابی راهبردهای مدیریت رفتار است که معلمان در اداره‌ی قلدری در کلاس به کار می‌برند (۵،۶).

مدیریت رفتار کلاس<sup>۵</sup> عبارت است از تمام اعمال آگاهانه که از سوی معلمان به منظور افزایش احتمال رفتارهای مطلوب فردی و گروهی دانش‌آموزان انجام می‌شود (۷). معلمان بر اساس رویکردها و باورهایی که درباره‌ی قلدری دانش‌آموزان دارند، راهبردهای مدیریت متفاوتی را به کار می‌برند (۸،۹). در مدل ارایه شده توسط تروپ و لاد<sup>۶</sup>، چهار طبقه‌ی کلی راهبردهای مدیریت رفتار کلاس در نظر گرفته شده است. این راهبردها بر اساس باورهای معلمان درباره‌ی قلدری مفهوم‌سازی شده‌اند. در این طبقه‌بندی، معلمان با باورهای جرات‌مندانه، بیشتر تمایل دارند تا از مداخله‌ی مستقیم در موقعیت‌ها خودداری کرده و به جای آن از دانش‌آموزان بخواهند که خودشان مسئله را حل کنند (راهبرد جرات-

مندی دفاع<sup>۷</sup>). معلمان با باورهای هنجاری<sup>۸</sup>، با احتمال کمتری اعمال پرخاشگرانه‌ی دانش‌آموزان را تنبیه می‌کنند و از آنجایی که گمان می‌کنند اشتباه و خطایی وجود ندارد، مداخله را ضروری ندانسته و از راهبرد درگیر کردن والدین<sup>۹</sup> نیز کمتر استفاده می‌کنند. معلمان با این باورها، بیشتر مایل به استفاده از راهبردهای منفعل نظیر اجتناب از دفاع<sup>۱۰</sup> می‌باشند و بالاخره باورهای اجتنابی<sup>۱۱</sup> موجب می‌شود تا معلمان با استفاده از راهبردهایی نظیر جدا کردن دانش‌آموزان<sup>۱۲</sup> قلدر و قربانی از یکدیگر، موقعیت را در کلاس مدیریت کنند. در پژوهش حاضر نیز از مدل فوق استفاده شده است (۴). خودکارآمدی ادراک<sup>۱۳</sup> شده‌ی معلمان که از تجربه‌های مثبت و منفی آنان در اداره‌ی موقعیت‌های خاص کلاس ناشی می‌شود به کارآمدی معلمان در غلبه بر مشکلات رفتاری کلاس مربوط است بنابراین زمانی که مشاوران و معلمان مدارس با قلدری دانش‌آموزان مواجه می‌شوند، سطح بالایی از اضطراب را تجربه می‌کنند (۱۲-۱۰). معلمان به دلیل فقدان مهارت و آموزش‌های لازم در زمینه‌ی قلدری و برآورد ضعیف از کارآمدی خود، اغلب این پدیده را نادیده می‌گیرند (۱۰،۶).

پژوهش‌های فراوانی نشان داده‌اند که راهبردهای مدیریت رفتار کلاس و خودکارآمدی ادراک شده‌ی معلمان، متغیرهایی هستند که از میزان آگاهی و مهارت‌های معلمان اثر می‌پذیرند (۸، ۱۷-۱۳). در بررسی راهبردهای ضد قلدری از دید دانش‌آموزان، آشکار شد که آن‌ها تمایل دارند معلمان به این موقعیت‌ها توجه و در آن مداخله نموده و آموزش‌های لازم را به قربانی‌ها در چگونگی حل مسئله ارایه دهند (۱۸). در حالیکه معلمان اغلب مجهز به فهم عمیق و صحیح از قلدری و راهبردهای رویارویی با آن نیستند (۶، ۱۹) و مداخله‌ی ناشیانه‌ی آن‌ها، گاه موجب ادامه یافتن اختلاف‌ها در میان همسالان می‌شود. از آنجایی که الگوهای شناختی و رفتاری معلمان در رفتار قلدری دانش‌آموزان دارای نقش حیاتی است (۱۳، ۱۴) بنابراین ضروری است تا معلمان اطلاعات بیشتری به دست آورند و ماهیت انواع قلدری را بشناسند (۲۰). بررسی اثربخشی برنامه‌هایی که برای افزایش آگاهی و مهارت‌های معلمان درباره‌ی قلدری طراحی شده‌اند، نشان می‌دهد که بدون این آموزش‌ها، فهم معلمان از قلدری و مدیریت آن ضعیف می‌باشد (۲۱، ۱۵، ۵).

دوره‌های مهارت‌افزایی، بر دیدگاه‌های معلمان نسبت به رفتارهای کلاسی و کارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس، اثرگذار بوده و از

<sup>7</sup>Advocate Assertion<sup>8</sup>Normative<sup>9</sup>Involve Parents<sup>10</sup>Advocate Avoidance<sup>11</sup>Avoidance<sup>12</sup>Separate Students<sup>13</sup>Perceived Efficacy<sup>1</sup>Bullying<sup>2</sup>Ecosystem<sup>3</sup>School-Wide Anti-Bullying Programs<sup>4</sup>A Teacher-Targeted Anti-Bullying Program<sup>5</sup>Class Behavior Management<sup>6</sup>Troop and Ladd

احتمال پیامدهای منفی قلدری و قربانی شدن در سال‌های مدرسه نظیر افسردگی و بزهکاری آینده می‌کاهد (۲۴-۲۲). تحقیقاتی که از برنامه‌های ضد قلدری استفاده کرده‌اند، نشان می‌دهند که آموزش‌ها موجب افزایش شناخت و آگاهی معلمان از قلدری، بهبود راهبردهای مدیریت و افزایش کارآمدی آنان، بهبود مدیریت تنش در دانش‌آموزان و افزایش فعالیت‌های مشارکتی در کلاس شده‌اند (۵). با این وجود، تحقیقات به روشنی نشان نداده‌اند که این آموزش‌ها و برنامه‌ها چه تاثیری در انتخاب راهبردهای مدیریت رفتار قلدری در کلاس دارند. ضروری است تا مداخله‌های آزمایشی بیشتری انجام گیرد تا نشان داده شود که ماهیت اثرگذاری برنامه‌ها بر راهبردهای مدیریت رفتار به چه شکلی است. بنابراین هدف کلی پژوهش حاضر این است که با استفاده از برنامه‌ی ضد قلدری مدرسه‌ای معلم‌محور، تعیین کند که اجرای دوره‌های شناخت قلدری و مهارت‌افزایی در راهبردهای مدیریت رفتار قلدری چه تاثیری بر انتخاب هر کدام از ۴ طبقه‌ی راهبردهای مدیریت رفتار قلدری (جدا کردن دانش‌آموزان، اجتناب از دفاع، درگیر کردن والدین و جرات‌مندی دفاع) بر اساس مدل تروپ و لاد دارد. از سوی دیگر تحقیقات قبلی بیشتر بر خودکارآمدی کلی معلمان توجه کرده‌اند و خودکارآمدی ادراک شده‌ی آنان در مدیریت رفتار قلدری را مورد بررسی قرار نداده‌اند. بنابراین تعیین تاثیر برنامه بر خودکارآمدی ادراک شده‌ی معلمان در مدیریت رفتار کلاس نیز جزو اهداف پژوهش می‌باشد.

## روش کار

جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمام معلمان زن دوره‌ی ابتدایی شهرستان اهر می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به خدمت بوده، تعداد کل آن‌ها ۲۰۰ نفر بود. نمونه‌ی آماری پژوهش شامل ۴۰ نفر از این معلمان است که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده‌اند. نمونه‌گیری به این ترتیب بود که ابتدا از لیست اسامی معلمان که از سوی اداره‌ی آموزش و پرورش در اختیار محقق قرار گرفت، ۴۰ نفر به روش تصادفی ساده انتخاب شدند و سپس نامه‌ی معرفی پژوهشگر به مدارس که معلمان مورد نظر در آن‌ها مشغول به کار بودند (۹ مدرسه‌ی ابتدایی بود) صادر شد. در مرحله‌ی بعد، محقق برای توضیح فرایند کار و جلب رضایت معلم‌ها به مدارس مربوطه مراجعه و با آن‌ها در این مورد صحبت کرد. معلمان از پایه‌های مختلف ابتدایی، گروه نمونه را تشکیل می‌دادند و میزان تحصیلات آن‌ها کاردانی و کارشناسی بود. در مرحله‌ی آخر، افراد نمونه‌گیری شده با توجه به معیارهای پایه‌ی تحصیلی، میزان سابقه‌ی کاری و میزان تحصیلات همتاسازی شده و به صورت تصادفی به گروه‌های آزمون و شاهد گماشته شدند.

ابزار پژوهش

الف- پرسش‌نامه‌ی راهبردهای مدیریت رفتار کلاس: پرسش‌نامه‌ی مذکور با اقتباس از پرسش‌نامه‌ی سیاست‌های مدیریت کلاس (CMPQ)<sup>۱</sup> تروپ و لاد، توسط محقق، طراحی و برای اندازه‌گیری متغیر مورد نظر مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس شامل ۱۸ گویه می‌باشد که ۴ طبقه راهبردهای مدیریت رفتار کلاس (جرات دفاع دادن، درگیر کردن والدین، جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر و اجتناب از دفاع) را می‌سنجد. در این پرسش‌نامه از معلمان خواسته شد در یک مقیاس ۴ درجه‌ای (من هرگز از این راهبرد استفاده نمی‌کنم «۱»، من این راهبرد را یکی دو بار تا کنون استفاده کرده‌ام «۲»، گاهی از این راهبرد استفاده می‌کنم «۳»، این روشی است که معمولاً به کار می‌برم «۴») میزان استفاده از راهبردهای فوق را نشان دهند. گویه‌های مقیاس متناظر با باورهای معلمان به قلدری مفهوم سازی شده‌اند. در این مقیاس ۴ گویه برای زیرمقیاس جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر، ۵ گویه برای زیرمقیاس جرات‌مندی دفاع، ۵ گویه برای زیرمقیاس اجتناب از دفاع و ۴ گویه برای زیرمقیاس درگیری والدین در نظر گرفته شده است. بنابراین هر معلم دارای ۴ نمره در این مقیاس می‌باشد که این نمرات از طریق جمع نمرات گویه‌های متناظر هر زیرمقیاس محاسبه می‌شود. پایایی آزمون در پژوهش تروپ و لاد و کوچندر-لاد و پلتیر<sup>۲</sup> با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده و برای زیرمقیاس‌ها به صورت زیر است: راهبردهای جدا کردن دانش‌آموزان ۰/۸۰، جرات دفاع دادن ۰/۷۵، درگیر کردن والدین ۰/۸۰ و اجتناب از دفاع ۰/۸۵. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های راهبردهای جدا کردن، جرات دفاع دادن، درگیر کردن والدین و اجتناب از دفاع به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۸، ۰/۸۰ و ۰/۶۸ محاسبه شد که نشان‌دهنده‌ی پایایی مناسب ابزار می‌باشند (۹). اعتبار محتوایی آزمون نیز توسط متخصصین در داخل (دکتر شهرام واحدی و دکتر اسکندر فتحی آذر) و معلمان دوره‌ی ابتدایی اهر و تبریز مورد تایید قرار گرفت.

ب- خودکارآمدی معلمان: در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی معلم (اسپان-موران و ولفولک ۲۰۰۱) که توسط حسین چاری و همکاران در ایران ترجمه و با استفاده از تحلیل عاملی شاخص-های روان‌سنجی آن برآورد شده است، مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. شکل نهایی این پرسش‌نامه دارای ۲۴ سؤال می‌باشد و در مجموع سه زیرمقیاس درگیر کردن فراگیران، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس را می‌سنجد. در این مقیاس سؤال‌های ۱، ۳، ۵، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۱۹ و ۲۱ برای اندازه‌گیری زیرمقیاس مدیریت کلاس به کار می‌رود و در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری خودکارآمدی ادراک شده‌ی معلمان در

<sup>1</sup>Classroom Management Policies Questionnaire

<sup>2</sup>Kochenderfer-Ladd and Pelletier

مطالعه و بازنگری اساتید متخصص در این زمینه که راهنمایی پژوهش حاضر را بر عهده داشتند، مورد تایید قرار گرفت. ضمن اینکه چهارچوب برنامه، قبل از اجرای جلسات در اختیار معلمان قرار گرفت و کلیات آن از نظر قابلیت درک و فهم و کارایی مورد تایید آن‌ها نیز قرار گرفت. مداخله گر اصلی مطالعه با توجه به پژوهش‌های قبلی و مشابه خود، مهارت لازم را برای مداخله و اجرای بسته‌ی آموزشی داشت و طی مداخله از راهنمایی اساتید نیز برخوردار بود. آزمودنی‌ها به مدت ۶ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای آموزش‌های لازم را دریافت کردند. مداخله ۶ هفته به طول انجامید و جلسات در سالن کنفرانس یکی از دبیرستان‌های شهرستان اهر برگزار شدند و رویکرد بحث گروهی نیز طی جلسات مدنظر قرار گرفته بود.

در پژوهش حاضر از میانگین و انحراف استاندارد جهت توصیف متغیرها در گروه‌های آزمون و شاهد استفاده شد و به منظور تعیین اثربخشی مداخله، تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) پس از بررسی پیش‌فرض‌های آن شامل استقلال آزمودنی‌ها، همگنی ماتریس‌های واریانس- کوواریانس، نرمال بودن چندمتغیری و خطی بودن، استفاده شد.

این پژوهش با تایید دانشگاه تبریز و اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی قرار گرفته و قبل از اجرای مداخله، رضایت تمام معلمین شرکت‌کننده با حضور در محل کار آن‌ها جلب شده است. به منظور کاستن از آسیب‌های احتمالی در گروه شاهد، پس از پایان اجرای مداخله ضمن تشریح جریان مداخله، محتوای جلسات نیز به صورت مکتوب در اختیار گروه شاهد قرار گرفت.

مدیریت رفتارهای کلاس، از این گویه‌ها استفاده شده است و جمع نمرات هر معلم در گویه‌های مربوطه، به عنوان نمره‌ی خودکارآمدی معلمان در مدیریت کلاس در نظر گرفته شده است. حسین چاری و همکاران در سال ۱۳۸۹ اعتبار محتوایی آزمون را بررسی نموده و پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی مدیریت رفتار کلاس را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند (۱۲).

این پژوهش با استفاده از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه شاهد انجام شده است. پس از جای‌گزینی تصادفی آزمودنی‌ها در گروه آزمون و شاهد، هر دو گروه در نوبت پیش‌آزمون به پرسش‌نامه‌های راهبردهای مدیریت رفتار کلاس و خودکارآمدی معلمان پاسخ دادند، سپس مداخله برای گروه آزمون انجام شد. طی زمان مداخله، معلمان گروه شاهد در هیچ دوره‌ی مهارت‌افزایی شرکت نکردند و پس از اتمام مداخله هر دو گروه در پس‌آزمون شرکت نمودند.

در پژوهش حاضر محتوای برنامه‌ای که طی جلسات برای گروه آزمون ارایه شد، با استفاده از برنامه‌های ضد قلدری موجود با محتوای شناخت و مقابله با قلدری، توسط محقق طراحی و تنظیم شد. در این مداخله به ویژه از برنامه و کتابچه‌ی ضد قلدری معلم‌محور با عنوان راهنمای معلمان برای کمک به قلدرها، قربانی‌ها و تماشاگران تهیه شده توسط نیومن<sup>۱</sup> و همکاران استفاده شده است (۶). روایی محتوایی برنامه‌هایی که بسته‌ی آموزشی حاضر بر اساس آن‌ها طراحی شده است، با توجه به اثربخشی و اعتبار آن‌ها در پژوهش‌ها و مداخله‌های قبلی مورد تایید می‌باشند. روایی محتوایی و صوری بسته‌ی آموزشی طراحی شده پس از چندین مرحله

<sup>1</sup>Newman

## جدول ۱- خلاصه‌ای از محتوای برنامه در جلسات آموزش شناخت و مقابله با قلدری

جلسات	سرفصل مطالب
اول	شناخت قلدری این مرحله شامل ارایه‌ی تعاریف موجود از قلدری، معرفی و توضیح ویژگی‌های رفتار قلدری و معیارهای تفکیک آن از انواع دیگر پرخاشگری‌ها و بدرفتاری‌های بین دانش‌آموزان، توصیف انواع قلدری در روابط بین دانش‌آموزان نظیر قلدری کلامی، رابطه‌ای، عاطفی، اجتماعی و ... می‌باشد. رویکردهای نظری موجود در زمینه‌ی علل قلدری نیز تا حدودی تشریح شدند.
دوم	شناخت ویژگی‌های قلدر محتوای این جلسه شامل تشریح ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزانی بود که رفتارهای قلدرانه‌ی بیشتری را نشان می‌دهند. به عوامل خانوادگی و کلاسی و اجتماعی و ... که به تداوم چنین رفتارهایی در این دانش‌آموزان منجر می‌شود، اشاره شد. بخشی از جلسه نیز به ارتباط بین قلدری و سایر اختلالات رفتاری نظیر بزه کاری که ممکن است در آینده، نتیجه‌ای از پیامدهای رفتارهای قلدرانه باشد اشاره شد. رویکردها و راهکارهای معلمان درباره‌ی این نوع رفتار دانش‌آموزان با بحث گروهی دنبال شد.
سوم	شناخت ویژگی‌های قربانی محتوای این جلسه شامل تشریح ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزانی که بیش از سایر همسالان خود مستعد قربانی شدن می‌باشند، بود. به عوامل خانوادگی و کلاسی و اجتماعی و ... که به تداوم این شرایط در دانش‌آموز منجر می‌شود، اشاره شد. انواع تنش‌ها و درماندگی آموخته شده به عنوان پیامدهای احتمالی عدم توجه به شرایط قربانیان قلدری، مطرح شد. رویکردها و راهکارهای معلمان درباره‌ی این نوع رفتار دانش‌آموزان، با بحث گروهی دنبال شد.
چهارم	مقابله و مدیریت رفتار قلدری (رویکرد رفتاری) در این جلسه برای افزایش مهارت معلمان در مدیریت رفتارهای کلاس، از رویکرد رفتاری استفاده شد و بخش‌هایی از اصول و روش‌های تغییر و اصلاح رفتار مانند انواع

تقویت‌ها، بستن قرارداد با دانش‌آموزان، جبران رفتارها و شکل‌دهی رفتارهای مناسب به جای رفتارهای نامطلوب... مورد توجه قرار گرفت. به تدوین هنجارها و قوانین کلاسی روشن به عنوان محرک‌های محیطی تاکید شد. بخشی از این جلسه نیز به ویژگی‌های گفتگوی اثربخش بین معلم و دانش‌آموز و پرهیز از مواردی نظیر لقب دادن به دانش‌آموزان که یادگیری مشاهده‌ای دیگران را در پی دارد، اختصاص یافت.

#### مقاله و مدیریت رفتار قلدری (رویکرد شناختی)

پنجم

در این جلسه برای افزایش مهارت معلمان در مدیریت رفتارهای کلاس، از رویکرد شناختی استفاده شد. آموزش‌ها در این جلسه شامل آموزش راهبرد حل مسئله‌ی فردی و گروهی، خودنظارتی بر رفتار و بررسی اهمیت اسنادهای علی معلمان در تبیین رفتارهای دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفت.

#### آموزش مهارت‌های تعامل در کلاس

ششم

در این جلسه ابتدا به جنبه‌هایی از روابط قلدر و قربانی پرداخته شد و مهارت‌آموزی در اظهار نظر شخصی نظیر نه گفتن به یکدیگر در مقابل درخواست ناخوش‌آیند، چگونگی انتقاد کردن از یکدیگر، ترویج فرهنگ نوع‌دوستی در کلاس و راهبرد حساسیت‌زدایی مورد تاکید قرار گرفت و در ادامه‌ی این جلسه درباره‌ی نظرات مثبت و منفی مداخله‌ی والدین دانش‌آموزان در مقابله با مشکلات رفتاری کلاس بحث گروهی شد و نقاط قوت و ضعف این رویکرد مورد بررسی قرار گرفت.

## نتایج

آزمون و شاهد قرار گرفته بودند. میانگین و انحراف استاندارد پیش‌آزمون در پژوهش حاضر ۴۰ نفر از معلمان زن دوره‌ی ابتدایی به عنوان شرکت‌کننده حضور داشتند که با توجه به معیارهای پایه‌ی تحصیلی، میزان سابقه‌ی کاری و میزان تحصیلات همسازسازی شده و در گروه‌های

پس‌آزمون گروه‌های آزمون و شاهد در متغیرهای راهبردهای مدیریت رفتار قلدری و خودکارآمدی معلمان در مدیریت رفتار، در جدول ۲ ارائه شده است.

**جدول ۲- نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون معلمان در راهبردهای مدیریت رفتار و خودکارآمدی معلمان**

متغیرها	پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه شاهد	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
جرات‌مندی دفاع	۱۰/۸۵	۲	۱۲/۴۵	۲/۳۵	۱۰/۴۵	۳/۷۳
درگیر کردن والدین	۹/۷۰	۳/۱۸	۱۰/۵۰	۳/۷۷	۹/۴۵	۲/۲۵
جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر	۶/۸۰	۲/۶۶	۶/۴۵	۱/۹۸	۷/۷۵	۲/۳۵
اجتناب از دفاع	۱۲/۳۵	۳/۵۷	۹/۴۰	۱/۶۰	۱۱/۴۰	۳/۵۰
خودکارآمدی در مدیریت رفتار	۲۹/۹۵	۳/۵۰	۳۲/۸۰	۳/۵۰	۱۰/۴۵	۲/۷۵

## جدول ۴- نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره‌ی تفاوت

گروه‌های آزمون و شاهد در راهبردهای مدیریت و خودکارآمدی

منابع متغیر وابسته	شاخص آماری	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	سطح مجذور	معلمان	
							معنی داری	معنی داری
گروه	جرات دفاع دادن	۳۹/۵۸	۱	۳۹/۵۸	۸/۹۷	۰/۰۰۵	۰/۲۱	۰/۲۱
	درگیر کردن والدین	۱۰/۳۹	۱	۱۰/۳۹	۱/۲۳	۰/۲۹	۰/۰۳	۰/۰۳
	جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر	۱۷/۴۰	۱	۱۷/۴۰	۱۷/۴۰	۶/۶۰	۰/۰۱	۰/۱۶
	اجتناب از دفاع	۶۱/۶۷	۱	۶۱/۶۷	۶۱/۶۷	۱۶/۵۳	۰/۰۰	۰/۳۳
	خودکارآمدی در مدیریت رفتار	۹۲/۷۸	۱	۹۲/۷۸	۹۲/۷۸	۱۴/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۰

برای بررسی اثر مداخله، تحلیل کوواریانس چند متغیره روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون متغیرهای وابسته انجام گرفت لذا پیش‌آزمون به عنوان متغیر همگام وارد تحلیل کوواریانس شده تا اثر آن از روی واریانس خودکارآمدی ادراک شده و راهبردهای مدیریت رفتار، برداشته شود. به این ترتیب حتی پس از کنترل پیش‌آزمون بین دو گروه از لحاظ متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد. جدول ۳ نتایج این تحلیل را نشان می‌دهد.

## جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره روی نمره‌های پس-

آزمون با کنترل پیش‌آزمون متغیرهای وابسته

اثر	آزمون	مقدار F	df خطا	df فرضیه	معنی‌داری مجذور	تا
گروه لامبدای ویلکز	۰/۲۴	۱۸/۱۰	۵	۲۹	۰/۰۰۱	۰/۷۵

همانگونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، بین متغیرهای وابسته در گروه آزمون و شاهد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین جهت بررسی این تفاوت، تحلیل کوواریانس یک سویه در متن مانکوا، روی متغیرهای وابسته انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول ۴ آورده شده است.

به طوری که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در متغیرهای جرات دفاع دادن ( $F=۸/۹۷$  و  $P<۰/۰۱$ )، جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر ( $F=۶/۶۰$  و  $P<۰/۰۱$ )، اجتناب از دفاع ( $F=۱۶/۵۳$  و  $P<۰/۰۱$ ) و همین-

قربانی رویارویی با مسئله را به درستی نیاموزد و دانش آموز قلدر درباره‌ی رفتار خود آگاه نشود.

جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر، اصرار به نادیده گرفتن آزار و اذیت‌ها و اجتناب از دفاع و رویارویی با مسئله، می‌تواند نتیجه‌ی عدم شناخت کافی از ماهیت قلدری و پیامدهای منفی آن و عدم مهارت کافی در استفاده از راه‌کارهای مناسب در کلاس از سوی معلم‌ها باشد. به طوری که ملاحظه شد پس از مداخله، گروه آزمون تمایل بیشتری به استفاده از راهبرد جرات دفاع دادن به دانش‌آموزان، درحالی که تمایل آن‌ها به استفاده از راهبردهای جداکردن دانش‌آموزان از یکدیگر و اجتناب از دفاع، در مقایسه با پیش‌آزمون و گروه شاهد، کاهش یافته بود. بنابراین ارایه‌ی آموزش‌ها در زمینه‌ی شناخت و مقابله با قلدری، بر انتخاب هر کدام از راهبردها از سوی معلمان اثرگذار بوده به طوری که از میزان استفاده از راهبردهای منفعل در کلاس کاسته و کارآمدی آن‌ها را برای استفاده از راهبردهای فعال نظیر رویارویی با مسئله، افزایش داده است. جدیدترین پژوهش‌های انجام شده توسط دپلیس، ویلفورد و هالی<sup>۱</sup> و چاد<sup>۲</sup> که بر ارایه‌ی آموزش‌های لازم برای معلمان در این زمینه تاکید دارد، از یافته‌های این پژوهش حمایت می‌کنند (۲۶،۲۷).

در مقابل یافته‌های فوق که جهت تبیین نتایج پژوهش ارایه شد، تعدادی از پژوهش‌ها به نتایج متفاوتی رسیده‌اند که نشان می‌دهد معلمان که از راهبرد جداکردن دانش‌آموزان از یکدیگر استفاده می‌کنند، شیوع کمتری از قلدری را در کلاس‌های خود تجربه می‌کنند و برعکس، معلمان که قربانیان را تشویق می‌کنند تا از خود دفاع کنند، میزان بیشتری از قلدری را خواهند داشت (۸،۲۸). به نظر می‌رسد در ارزیابی یافته‌های اخیر نیاز به تامل بیشتری وجود دارد زیرا این پژوهش‌ها از سوی مطالعات انجام شده درباره‌ی وضعیت روانی قربانیان قلدری که قادر به دفاع از خود نبوده‌اند، مورد انتقاد قرار گرفته‌اند (۱۱،۱۷،۱۸).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد زمانی که معلمان، روش‌های حل مسئله را یاد می‌گیرند، تمایل بیشتری به استفاده از آن‌ها دارند. پس از مداخله، معلمان گروه آزمون در مقایسه با گروه شاهد، تمایل کمتری به استفاده از راهبرد جداکردن دانش‌آموزان دارند و بیشتر مایلند تا از راهبردهای فعال مدیریت قلدری در کلاس استفاده کنند. با استفاده از این راهبردها، معلمان به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند تا روی پای خود بایستند و مسئله را خودشان حل کنند.

در حمایت از یافته‌های فوق پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای جرات‌مندانه و فعالانه، موجب می‌شود تا معلمان در موقعیت-

طور در میزان خودکارآمدی معلمان در مدیریت رفتارهای کلاس ( $F=14/15$  و  $P<0/01$ )، بین گروه‌های آزمون و شاهد، تفاوت معنی‌داری وجود دارد اما در راهبرد درگیر کردن ( $F=1/23$  و  $P>0/01$ )، بین گروه‌های آزمون و شاهد تفاوت معنی‌داری به دست نیامد.

## بحث

پژوهش حاضر به دنبال تعیین اثربخشی برنامه‌ی ضد قلدری بر راهبردهای مدیریت قلدری و خودکارآمدی ادراک شده‌ی معلمان بود. یافته‌ها نشان می‌دهند که پس از مداخله، معلمان گروه آزمون تمایل بیشتری به استفاده از راهبرد جرات دفاع دادن به دانش‌آموزان داشتند در حالیکه تمایل آن‌ها به استفاده از راهبردهای جداکردن دانش‌آموزان از یکدیگر و اجتناب از دفاع، در مقایسه با پیش‌آزمون و گروه شاهد، کاهش یافته است. هم‌چنین نتایج حاصل از پژوهش، اثربخشی ارایه‌ی آموزش‌ها درباره‌ی شناخت و مقابله با قلدری را بر توانمندی معلمان در مدیریت قلدری مورد تایید قرار دادند. بر اساس این یافته، زمانی که آگاهی معلمان درباره‌ی ماهیت قلدری و مهارت‌های آنان برای مقابله با آن افزایش می‌یابد، کارآمدی کلی ادراک شده‌ی آنان نیز در مدیریت رفتار کلاس افزایش می‌یابد که به نوبه‌ی خود موجب می‌شود تا آن‌ها تمایل بیشتری برای مداخله در موقعیت‌های خاص کلاس نظیر قلدری داشته باشند.

یافته‌های کلی پژوهش بر اساس نظریه‌ی خودکارآمدی بندورا قابل تبیین می‌باشند. بر اساس این نظریه، افراد برای انجام وظایف خود، به مفهوم مثبتی از خودکارآمدی نیاز دارند. شکل‌گیری خودکارآمدی با وساطت کسب دانش و آگاهی درباره‌ی پدیده‌ها و مهارت‌های مورد نیاز از یکسو و اضطراب‌ها و موفقیت‌های تجربه شده‌ی گذشته در آن زمینه، صورت می‌گیرد. بر اساس همین نظریه، خودکارآمدی ادراک شده نیز بر اعمال و رفتارهای معلمان در موقعیت‌های مختلف اثر می‌گذارد. به این صورت که تا حدودی تعیین‌کننده‌ی تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های آن‌ها در استفاده از راهبردهای مدیریت کلاس می‌باشد (۲۵). جدیدترین پژوهش‌های انجام شده بعد از پژوهش حاضر نیز یافته‌های فوق را تایید کرده و بر لزوم آموزش برنامه‌های ضد قلدری برای معلمان و سایر عوامل مدرسه و هم‌چنین بر اهمیت توجه به خودکارآمدی معلمان جهت مدیریت موقعیت‌های قلدری در مدارس تاکید کرده‌اند (۲۶،۲۷). شواهد عینی نشان می‌دهد که معلم‌ها اغلب توانایی خود را برای مدیریت قلدری، بیشتر از آنچه هست تخمین می‌زنند و همین امر موجب می‌شود تا آنها راهبردهایی به کار گیرند که مسایل بیشتری را به وجود آورد. برای مثال در مواجهه با موقعیت، سعی می‌کنند تا دانش‌آموزان قلدر و قربانی را از یکدیگر جدا کنند. این راهبرد موجب می‌شود تا دانش‌آموز

<sup>1</sup>Depaolis, Williford and Hawley

<sup>2</sup>Schad

مقابله با آن باشد، به طوری که در پژوهش حاضر انجام شد، حایز توجه و برنامه‌ریزی می‌باشد. هر پژوهش دارای محدودیت‌هایی می‌باشد. از آن جایی که این پژوهش برای اولین بار در داخل کشور انجام شده، پیشینه‌ی داخلی ندارد که با توجه به اهمیت مسایل افراد قلدر و قربانی و آگاهی و توانمندی معلمان در این زمینه، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی با معلمان مرد در مقاطع مختلف آموزشی انجام شود تا بتوان به نتایج جامع‌تری درباره‌ی اثربخشی مداخلات برای معلمان هر دو جنس در مقاطع مختلف دست یافت. انجام پی‌گیری طولانی‌تر در پژوهش‌های آینده نیز توصیه می‌شود. امید است که پژوهش حاضر در جهت توجه کارشناسانه و تخصصی به موضوع آموزش‌های ضمن خدمت معلمان و چگونگی طراحی و اجرای آن‌ها گام موثری باشد.

### نتیجه‌گیری

بنا بر یافته‌های پژوهش حاضر به نظر می‌رسد پس از آموزش مهارت‌های مدیریت و خودکارآمدی به معلمان، تمایل ایشان به استفاده از راهبرد جرات دفاع دادن به دانش‌آموزان افزایش می‌یابد در حالی که تمایل آن‌ها به استفاده از راهبردهای جدا کردن دانش‌آموزان از یکدیگر و اجتناب از دفاع، در مقایسه با پیش‌آزمون و گروه شاهد، کاهش یافته است. هم‌چنین زمانی که آگاهی معلمان درباره‌ی ماهیت قلدری و مهارت‌های آنان برای مقابله با آن افزایش می‌یابد، کارآمدی کلی ادراک شده‌ی آنان نیز در مدیریت رفتار کلاس افزایش می‌یابد که به نوبه‌ی خود موجب می‌شود تا آن‌ها تمایل بیشتری برای مداخله در موقعیت‌های خاص کلاس نظیر قلدری داشته باشند.

های قلدری مداخله کنند و به آموزش دانش‌آموزان بپردازند و کمتر از راهبرد جدا کردن دانش‌آموزان، بدون توجه به ضرورت آن استفاده کنند (۱۶، ۱۸، ۲۰). بر اساس نظریه‌ی خودکارآمدی بندورا که در آن خودکارآمدی ادراک شده‌ی معلمان رفتارهای مدیریتی آن‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد، مشاهده شد که پس از مداخله، افزایش در خودکارآمدی ادراک شده‌ی معلمان با تغییر رفتارهای مدیریتی آنان همراه بوده است زیرا زمانی که معلمان در مدیریت بدرفتاری‌های دانش‌آموزان موفقیت‌هایی به دست آورند، توانمندی ادراک شده‌ی آنان درباره‌ی خود، همراه با کاهش اضطراب، افزایش می‌یابد و در نتیجه تمایل بیشتری برای مداخله در مسایل کلاس و مدیریت رفتارهای پرخطر خواهند داشت. این یافته‌ها، نتایج مختلف حاصل از پژوهش‌هایی که هر کدام با روش‌شناسی خاص خود متغیرهای حاضر را مورد بررسی قرار داده‌اند مورد تایید قرار می‌دهد (۴، ۶، ۸، ۱۰، ۳۲، ۲۹).

از آنجایی که پژوهش حاضر با معلمان زن انجام شده است، پیشنهاد می‌شود به منظور دست‌یابی به چهارچوب کلی‌تر در زمینه‌ی باورها و رویکردهای معلمان راجع به قلدری و خودکارآمدی ادراک شده‌ی آنان، پژوهش مشابهی با معلمان مرد نیز انجام شود تا بتوان به نتایج جامع‌تر برای کل معلمان دوره‌ی ابتدایی دست یافت.

اصلاح مشکلات رفتاری کلاس‌ها آن‌جا اهمیت بیشتری می‌یابد که مطالعات متعددی نشان داده‌اند که این مسایل پیش‌بینی‌کننده‌ی مهمی برای ابتلا به برخی از اختلالات ضد اجتماعی در آینده می‌شوند (۲۶، ۳۰). با توجه به جایگاه معلمان در اجرای برنامه‌های ضد قلدری در کلاس‌ها، اهمیت اجرای دوره‌های تخصصی برای آنان که مطابق با یافته‌های جدید علمی در زمینه‌ی اختلالات رفتاری دانش‌آموزان و شیوه‌های

### References

- Mishna F, Scarcello I, Pepler D, Wiener G. Teachers' understanding of bullying. *J Educ* 2005; 28: 718-38.
- Olweus D. Bullying prevention program. Exclusive distributed in North America by Hazelden Publishing and Education Services; 2004. Available from: URL; www.clemson.edu/olweus.
- Olweus D, Limber SP. The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. New York: Routledge; 2010: 377-402.
- Harel-Fisch Y, Walsh SD, Fogel-Grinvald H, Gabril A, William P, Molcho M, et al. Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *J Adolesc* 2010; 34: 639-52.
- Marshall M. Teachers perceived barriers to effective bullying intervention. PhD. Dissertation. Georgia University: College of Education, 2012.
- Newman-Carlson D, Horner AM. Bully busters: A psycho educational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *J CounsDev* 2004; 82: 259-67.
- Neill S, Stephenson J. Does classroom management coursework influence pre-service teachers 'perceived preparedness or confidence? *J Teach TeachEduc* 2012; 28: 1131-43.
- Kochenderfer-Ladd B, Pelletier ME. Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *J SchPsychol* 2008; 46: 431-53.
- Troop WP, Ladd GW. Teachers' beliefs regarding peer victimization and their intervention practices. *Proceeding of the Conference on Human Development*, 2002, Oct 15-19, Charlotte, NC.
- Hicks SD. Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management. Ph.D. Dissertation. Lynchburg: Liberty University, 2012: 12-44.

11. Hossein Chary M, Samavy A, Mohammady M. [Psychometric evaluation of the teacher efficacy scale]. *Journal of teaching and learning* 2011; 2: 85-99. (Persian)
12. Charlton AL. School counselors' perceived self-efficacy for addressing bullying in the elementary school setting. Ph.D. Dissertation. Virginia: Falls Church College, 2009: 10-50.
13. Craig WM, Henderson K, Murphy JG. Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *J Sch Psychol Int* 2000; 21(1): 5-21.
14. Nicolaides S, Toda Y, Smith PK. Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *J Educ Psychol* 2002; 72: 105-118.
15. Kiani Rad D. [The relationship between self-esteem and bullying at school belongs to the school of the student's second year boys' schools in Tehran]. MA. dissertation. Tehran University: Faculty of Psychology and Educational Sciences, 2011: 20-35. (Persian)
16. Chang L. Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *J Child Dev* 2003; 74(2): 535-48.
17. Ttofi MM, Farrington DP, Loe F. School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *J Aggress Viol Behav* 2012; 17: 405-18.
18. Frisen A, Hasselblad T, Holmqvist H. What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *J Adolesc* 2012; 35: 981-90.
19. Jimerson S, Huai N. International perspectives on bullying prevention and intervention. In: Jimerson SR, Swearer SM, Espelage DL. (editors). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*; 2012: 571-92.
20. Gini G. Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school]. *J Sch Psychol* 2006; 44: 51-65.
21. Golparvar F. [Effectiveness of elementary teachers' knowledge of cognitive - behavioral issues in the classroom management on their job]. Proceedings of the 1<sup>st</sup> Conference of the Cognitive Science Education; 2011, Dec 15, Mashhad, Iran. (Persian)
22. McGilloway S, Mhaille G, Lodge A, Neill D, Kelly P, Leckey Y, et al. Positive classrooms: Positive children; a randomized controlled trial to investigate the effectiveness of the incredible years teacher classroom management training program in an Irish context (short term outcomes). [cited 12 April 2011]. Available from: URL; <http://www.incredibleyears.com>
23. Ford T, Edwards E, Sharkey S, Ukoumunne UC, Byford S, Norwich B, et al. Supporting teachers and children in schools: the effectiveness and cost-effectiveness of the incredible years teacher classroom management program in primary school children. *J Public Health* 2012; 12: 719.
24. Hutchings J, Daley D, Jones K, Martin P, Gwyn R. Early results from developing and researching the Webster-Stratton incredible year teacher classroom management training program in North West Wales. *J Children Serv* 2007; 2: 15-26.
25. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997: 40-5.
26. Depaolis K, Williford A, Hawley P. The likelihood of cyberbullying intervention in school settings: The role of attitudes, perceptions, and self-efficacy beliefs. *J Soc Soc Work Res* 2015; 3: 14-18.
27. Schad E. The preparation of school psychologists and specialists in educational psychology in Sweden]. *J Sch Educ Psychol* 2014; 3: 191-7.
28. Patrick H, Anderman LH, Bruening PS, Duffin LC. The role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *J Educ Psychol* 2012; 46: 71-83.
29. Orpinas P, Horne A, Staniszewski B. [School bullying: Changing the problem by changing the school]. *J Sch Psychol Rev* 2003; 32: 431-44.
30. Yoon JS, Kerber K. Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *J Res Educ* 2003; 69: 27-35.
31. Smith PK, Shu S. What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *J Childhood* 2000; 7: 193-212.
32. Kayikci K. The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behavior of students. *J Procedia Soc Behav Sci* 2009; 1: 1215-25.