

تدوین و اعتباریابی مدل کژ رفتاری سازمانی معلمان مدارس: پژوهشی آمیخته

*رضا حیدری فرد، استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، موسسه آموزش عالی باختر، ایلام،


ایران.

نسترن نسیرخانی، دانش آموخته کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، موسسه آموزش عالی

باختر، ایلام، ایران.

حاتم فرجی دهسرخ، دانش آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران،

ایران.

 10.52547/MEO.11.4.49

چکیده

شیوع و فراوانی کژ رفتاری معلم در مدرسه لزوم درک آن را ضروری ساخته است. از این رو، هدف پژوهش تدوین و اعتبارسنجی مدل کژ رفتاری معلم است. بدین منظور از طرح پژوهش آمیخته اکتشافی استفاده شد. در مرحله اول پژوهش از طرح پژوهش نظریه داده بنیاد جهت طراحی مدل کژ رفتاری معلم استفاده شد. بدین منظور با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و گلوله برفی صاحب‌نظران این حوزه شناسایی شدند. به منظور گردآوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه ساختاریافته و به منظور تحلیل داده‌ها، از فن تحلیل مضمون استفاده شد. در مرحله دوم پژوهش از طرح پژوهش همبستگی و پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری شامل همه معلمان شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای جهت انتخاب نمونه آماری و برای تعیین حجم نمونه از جدول Kerjegy and Morgan (1970)، استفاده شد. به منظور گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه محقق ساخته کژ رفتاری سازمانی معلمان استفاده شد که روایی و پایایی آن توسط تحلیل عاملی تایید شد. به منظور تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS و آزمون فریدمن با استفاده از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. یافته‌ها این مطالعه نشان داد که ابعاد کژ رفتاری معلم عبارت‌اند از: آموزش و تدریس نامطلوب، تعامل ضعیف/غیر سازنده با دانش‌آموزان، تعامل ضعیف/غیر سازنده با همکاران و والدین و توجه اندک به مقررات و شئون شغلی. همچنین یافته‌ها نشان داد که توجه اندک به مقررات و شئون شغلی مهم‌ترین کژ رفتاری معلم است.

واژگان کلیدی: کژ رفتاری معلم، کژ رفتاری سازمانی، معلمان.

*نویسنده مسئول: heidarifard.reza@gmail.com


دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۱۸ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۵/۶

Development and Validation of Teacher Organizational Misbehavior Model: A Mixed Method Research

***Reza Heydari Fard**, Assistant Professor in Education, College of Humanities, Bakhtar Higher Education Institute, Illam, Iran.

Nastaran Shirkhani, M.A. Graduate in Education, College of Humanities, Bakhtar Higher Education Institute, Illam, Iran.

Hatam Faraji Dehsorkhi, PhD in Educational Administration, College of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

 10.52547/MEO.11.4.49

Abstract

It is imperative to understand teacher misbehavior due to its prevalence and frequency. Thus, the present paper aims to develop and validate a model for teacher misbehavior. In so doing, a mixed method research design was employed. The first phase involved grounded theory design to develop a teacher misbehavior model using convenient and snowball sampling. To gather data, semi-structured interview was used and the data was thematically analyzed. The second phase involved survey and correlational designs. The target population included all the teachers in Illam in 2020-2021. A random sample was selected using cluster sampling technique and the sample size was determined using Kerjency and Morgan's (1970) table. To gather data, a researcher made questionnaire that its psychometric properties was examined using factorial analysis was used. To analyze data, confirmatory factor analysis using AMOS and Friedman test using SPSS were deployed. The results showed that teacher misbehavior was composed of the following components: poor teaching, lousy interaction with pupils, lousy interaction with colleagues and parents, and inattention to rules and regulation. According to the results, inattention to rules and regulation ranked first.

Keywords: Teacher misbehavior, organizational misbehavior, Teachers.

* Corresponding author: heidarifard.reza@gmail.com

Receiving Date: 7/2/2022 Acceptance Date: 28/7/2022

مقدمه

تدریس به‌عنوان یک فعالیت پیچیده، دشوار و طاقت‌فرسا مستلزم صبر، شفقت و تفکر زیاد و همچنین پردازش حجم زیاد اطلاعات در آن واحد و توانایی برقراری ارتباط با افراد مختلف است. از این رو، تدریس یک حرفه بسیار پر استرس است و چنین حجم بالای استرس سبب واکنش نامناسب معلم در کلاس درس و خارج از کلاس درس می‌شود که از آن تحت عنوان کژ رفتاری یاد می‌شود (Lewis & Riley, 2009).

واضح است که کژ رفتاری معلم اثرات چندگانه دارد؛ هم بر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدرسه اثر می‌گذارد، هم بر دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه اثر می‌گذارد و هم نیک‌نامی مدرسه را متأثر می‌سازد (همان؛ Granero-Gallegos et al., 2020; Banos et al., 2017; Baker & Goodboy, 2018). مطالعات تجربی در داخل و خارج کشور نشان داده‌اند که کژ رفتاری معلم (Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005) و مصداق‌های آن همچون خشونت کلامی و تنبیه بدنی (Pazhoi & Nadi, 2018) یک پدیده متداول در مدرسه است که اثرات زیانباری بر دانش‌آموزان دارد (Lewis et al. 2008; Claus, Booth-Butterfield, & Chory, 2012; Goodboy & Bolkan, 2009; Goodboy, Myers, & Bolkan, 2010; Broeckelman-Post, Tacconelli, Guzmán, Rios, Calero & Latif, 2016; Granero-Gallegos et al., 2020; Vallade, 2020).

با این وجود، کژ رفتاری معلم حوزه‌ای است که کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است (Lewis & Riley, 2009; Page, 2013) و با وجود مفهوم‌سازی مختلف به‌منظور شناسایی ماهیت کژ رفتاری معلم، اکثر این مطالعات یک ضعف و محدودیت عمده دارند: بر کژ رفتاری‌های معلم در کلاس درس تمرکز دارند (Page, 2013). این در حالی است که معلم نه تنها در کلاس درس بلکه همچنین در دفتر کار سایر همکاران، در راهرو مدرسه، در حیاط مدرسه و در زمین بازی حضور دارد و با همکاران خود در مدرسه و همچنین اولیاء دانش‌آموزان در ارتباط است و در هر یک از این موقعیت ممکن است معلم دچار کژ رفتاری شود.

به‌طور کلی، کژ رفتاری معلم را می‌توان به‌عنوان ارتکاب و عدم ارتکاب مفهوم‌سازی کرد. ارتکاب به فعالی اشاره دارد که معلم انجام می‌دهد در حالی که نباید انجام دهد (مثل تحقیر دانش‌آموز، انتقاد غیر سازنده از دانش‌آموز، فریاد زدن بر سر دانش‌آموز) و عدم ارتکاب به رفتارهایی اشاره می‌کند که معلم نباید انجام دهد اما انجام می‌دهد (مثل دیر حاضر شدن در کلاس درس) (Lewis & Riley, 2009). Kearney, Plax, Hays and Ivey (1991) کژ رفتاری معلم را به‌عنوان آن دسته از رفتارهای معلم که در مسیر آموزش و یادگیری اختلال ایجاد می‌کند تعریف می‌کنند. مبتنی بر این تعریف، این محققان سه نوع عمده از کژ رفتاری معلم که دانش‌آموزان تجربه می‌کنند را شناسایی کردند:

بی‌کفایتی، تهاجمی بودن، راحت‌طلب و سستی^۱ بی‌کفایتی معلم شامل رفتارهایی است که نمایانگر فقدان مهارت‌های پایه‌ای تدریس است. تهاجمی بودن که نمایانگر فقدان مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی است شامل رفتارهایی همچون خشونت و بدجنسی می‌شود و معلم راحت‌طلب به واسطه بی‌توجهی به کلاس اهمیتی به کلاس و دانش‌آموزان نمی‌دهد (Vallade, 2020).

از آن زمان تاکنون محققان مختلف سعی کرده‌اند مفهوم‌سازی‌های متفاوتی از کژ رفتاری معلم ارائه دهند. برای مثال، Lewis and Riley (2009) کژ رفتاری معلم را به دودسته کژ رفتاری پداگوژیک و کژ رفتاری غیرقانونی «همچون سوء رفتار فیزیکی و جنسی، سوءاستفاده و تعرض و دزدی یا رفتارهای ناقض قانون در حوزه مالی» تقسیم کرد. در سال ۲۰۱۵، Goodboy and Myers مدل Kearney et al.'s (1991) در تلاش برای به‌روز رسانی فهم و سنجش کژ رفتاری معلمان اصلاح کردند. مدل آنها شامل سه بعد کلی از کژ رفتاری معلم بود: خصوصاً^۲ که شامل رفتارهایی همچون تحقیر کردن، داد زدن، انتقاد از دانش‌آموزان در حضور سایر دانش‌آموز می‌باشد و مقوله رفتار خشونت‌آمیز در مدل Kearney et al مطابقت داشت. خطابه^۳ که شامل تدریس خشک، بی‌روح و غیرکارآمد می‌باشد و با با مقوله بی‌کفایتی در مدل Kearney et al مطابقت داشت، و شیوه بیان^۴ که شامل صحبت کردن با زبان خارجی یا لهجه محلی می‌باشد.

هرچند مفهوم‌سازی‌های فوق از کژ رفتاری‌های معلم می‌تواند تا اندازه‌ای روشن‌گر ماهیت پدیده کژ رفتاری معلم است اما محدودکننده هستند چراکه یا منحصرأ بر کلاس درس به‌عنوان مکان وقوع کژ رفتاری تمرکز دارند (Page, 2016) یا نقض قوانین و مقررات مدرسه را به‌عنوان کژ رفتاری در نظر می‌گیرند؛ اما معلمان تنها عاملان کلاس^۵ درس نیستند یا فقط در یک فضای قانونی فعالیت نمی‌کنند. این معلمان همچنین زمانی را با همکاران و زمین‌بازی سپری می‌کنند و بنابراین تلقی کژ رفتاری معلم به‌عنوان کژ رفتاری پداگوژیک یا کژ رفتاری غیرقانونی محدودکننده است و تنها اثرات آن بر دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرد و اثر وسیع‌تر آن را نادیده می‌گیرد؛ بنابراین، طراحی و تدوین چارچوبی که نمایانگر ماهیت درونی کژ رفتاری معلم بوده و آن را در بافت وسیع‌تر مدرسه (و نه فقط کلاس درس) ملاحظه کند ضروری است. با گذر از مفهوم‌سازی محدود کژ رفتاری که در مطالعات پیشین وجود دارد، Vardi and Wiener (1996) تعریف دیگری ارائه می‌دهند: "هرگونه اقدام آگاهانه (عمدی) توسط عضو/اعضای سازمان/سازمان‌ها که ناقض هنجارها و انتظارات مشترک و/یا ارزش‌های اصلی جامعه، آداب‌ورسوم و

1- indolence

2- antagonism

3- lecture

4- articulation

5- classroom practitioner

استانداردهای رفتاری مناسب باشد. "چنین مفهوم‌سازی از کثر رفتاری دلالت‌های مهمی برای فهم کثر رفتاری معلم دارد. از این نظرگاه، کثر رفتاری معلم دیگر محدود به امور آموزشی نیست. کلید تعریف فوق تأکید بر اقدامات و رفتارها به‌جای نیت و قصد است و همچنین اهمیت هنجارها و انتظارات که لزوماً در قوانین و مقررات رسمی گنجانده نمی‌شوند را نشان می‌دهد. بعلاوه، این تعریف با گسترش قلمرو کثر رفتاری معلم موضوع ارزش‌های اجتماعی و استانداردها را نیز مطرح می‌سازد. با توجه به مباحث فوق، می‌توان کثر رفتارهایی معلم را به‌عنوان هرگونه رفتار مغایر قوانین و مقررات یا مغایر با هنجارها، استانداردهای حرفه‌ای و اخلاقیات مفهوم‌سازی کرد که می‌تواند آموزش را از مسیر تعریف‌شده‌اش منحرف سازد. تعریف فوق بسیار وسیع‌تر از مفهوم‌سازی صورت گرفته قبلی هست و محل وقوع آن می‌تواند در کلاس درس یا بیرون از کلاس درس باشد؛ بنابراین، با توجه به مباحث فوق پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به سؤالات زیر است:

- (۱) مدل مفهومی کثر رفتاری سازمانی معلمان از چه ابعاد و مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟
- (۲) اعتبار مدل کثر رفتاری سازمانی معلمان به چه میزان است؟
- (۳) مهم‌ترین ابعاد کثر رفتاری سازمانی معلمان کدامند؟

روش‌شناسی پژوهش

به‌منظور پاسخ به سؤالات پژوهش از طرح پژوهش آمیخته اکتشافی استفاده شد. به‌زعم Creswell (2012)، هدف طرح آمیخته اکتشافی این است که ابتدا داده‌های کیفی برای بررسی پدیده را گردآوری کند و سپس بر اساس داده‌های کمی روابط کشف‌شده در فاز کیفی را تبیین نماید. کاربرد متداول این طرح عبارت است از بررسی پدیده، شناسایی تم‌ها و الگو، تدوین ابزار و درنهایت آزمون مدل (Creswell, 2012).

به‌منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش از طرح پژوهش کیفی داده بنیاد استفاده شد. به‌زعم Creswell (2012) طرح داده بنیاد روش مناسبی برای مطالعه فرآیندها، توضیح و تبیین اقدامات افراد، یا توضیح و تبیین تعاملات در میان افراد است. جامعه پژوهش شامل همه اساتید دانشگاه، مدیران و معلمان مدرسه و همچنین کارکنان آموزش و پرورش شهر ایلام بودند. به‌منظور شناسایی این افراد در مرحله کیفی از روش نمونه‌گیری در دسترس و گلوله برفی استفاده شد. بدین ترتیب، نمونه‌ای از استادان حوزه علوم تربیتی، مدیران و معلمان شاخص مدارس ابتدایی شهر ایلام و همچنین کارشناس ارزیابی عملکرد و کارشناسان هیأت بدوی تخلفات اداری اداره کل شهر ایلام انتخاب شدند (جدول شماره ۱). به‌منظور گردآوری داده‌ها، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. به‌زعم Merriam (2009; cited in Faraji

فرآیند انجام مصاحبه نیز بدین صورت بود که پنج تا هفت روز قبل از مصاحبه، پروتکل مصاحبه متشکل از عنوان و هدف پژوهش، چرایی انتخاب مصاحبه‌شونده، نحوه استفاده از داده‌های مصاحبه و همچنین پرسش‌های پژوهش برای مصاحبه‌شونده ایمیل یا ارسال می‌شود. در زمان مصاحبه نیز تلاش بر این بود که رابطه دوستانه و مبتنی بر اعتماد با مصاحبه‌شونده برقرار شود و مصاحبه با اجازه مصاحبه‌شونده ضبط می‌شد. بلافاصله، بعد از اتمام مصاحبه، فایل صوتی مصاحبه در قالب متن پیاده‌سازی و بر اساس فن مقایسه مداوم تحلیل می‌شد تا علاوه بر فهم خط فکری مصاحبه‌شونده از نتایج تحلیل داده برای اصلاح یا افزودن پرسش‌های مصاحبه بعدی استفاده کرد. برای مثال، در مصاحبه دوم ایده «رفتار نامناسب معلم با والدین» مطرح شد و این مقوله در مصاحبه‌های بعدی مورد کنکاش قرار گرفت. به‌منظور تحلیل داده‌ها، از تحلیل تماتیک¹ (Braun and Clarke, 2013) استفاده شد. به‌زعم این نویسندگان، تحلیل تماتیک یک روش مناسب برای طیف وسیعی از طرح‌های پژوهش کیفی از جمله گراند تئوری است. در این روش ابتدا مصاحبه‌ها پیاده‌سازی شده و متن مصاحبه به‌دقت و با توجه به سؤالات پژوهش مطالعه می‌شود (مرحله اول). سپس بخش‌ها مهم و مرتبط با سؤالات پژوهش شناسایی شده و کدگذاری می‌شوند (مرحله دوم). در مرحله بعد، کدهای تولیدشده بر اساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان باهم مقایسه شده و در قالب تم‌ها دسته‌بندی می‌شوند (مرحله سوم). سپس، این تم‌ها با توجه به گفته‌ها و بیانات مصاحبه‌شونده‌ها و همچنین کدها مورد بررسی و بازبینی قرار می‌گیرند (مرحله چهارم). بعد از بازبینی و اطمینان از محتوای تم‌ها از نظر معیارهایی همچون جامعیت و مانعیت، هر تم نام‌گذاری می‌شود (مرحله پنجم). درنهایت، یافته‌ها گزارش می‌شود. شایان‌ذکر است که هرچند این مراحل به‌صورت خطی ارائه شده است اما تحلیل داده‌های کیفی یک فرآیند رفت و برگشتی است و تحلیل‌گر هم‌زمان در حال انجام چند مرحله باهم است. معیار توقف فرآیند مصاحبه نیز اشباع نظری بود. در این روش، فرآیند رفت و برگشتی بین گردآوری داده‌ها و تحلیل داده‌ها تا رسیدن به اشباع مقوله ادامه می‌یابد و پژوهشگر به این نتیجه می‌رسد که داده‌های جدید اطلاعات تازه‌ای در زمینه مقولات در حال پیدایش در اختیار نمی‌گذارد (Creswell, 2012). بدین ترتیب، با ۱۵ نفر از افراد نمونه مصاحبه انجام گرفت و میانگین مدت‌زمان مصاحبه‌ها حدود ۷۵ دقیقه بود. به‌منظور اطمینان از روایی پژوهش فن سه سویه سازی منابع داده (اساتید دانشگاه، مدیران، معلمان و کارکنان آموزش و پرورش) و کنترل به کمک مصاحبه‌شوندگان^۲ به کار گرفته شد. بدین منظور، یافته‌های پژوهش در اختیار سه نفر از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و از آن‌ها درخواست شد نظرات خود را درباره

1- thematic analysis

2- member checking

مقولات و مفاهیم تدوین شده بیان کنند و بر اساس بازخوردهای آن‌ها، مقولات و مفاهیم بازنگری و ویرایش شدند.

جدول ۱. اطلاعات نمونه مرحله کیفی

معلمان شاخص ابتدایی	مدیران مدارس ابتدایی	کارشناس ارزیابی عملکرد	کارشناسان هیأت بدوی تخلفات اداری	اساتید دانشگاه ایلام	اساتید دانشگاه باختر	خبرگان
۳	۴	۱	۲	۳	۲	تعداد

به منظور پاسخ به سؤالات دوم و سوم پژوهش از طرح پژوهش کمی استفاده شد. به منظور پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش از پژوهش همبستگی از نوع پیش‌بین استفاده شد و به منظور پاسخگویی به سؤال سوم پژوهش از پژوهش پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر ایلام است که تعداد آن‌ها ۵۵۰ نفر برآورد شد. به دلیل گستردگی و پراکندگی جغرافیایی جامعه پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. جهت تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) استفاده شد (Biabangard, 2009)؛ بدین ترتیب، ۲۲۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. به دلیل جلوگیری از ریزش نمونه و همچنین افزایش نرخ پاسخ حجم نمونه ۵ درصد بیشتر از مقدار فوق یعنی ۲۳۷ نفر در نظر گرفته شد. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر یافته‌های مرحله کیفی پژوهش استفاده شد. پرسشنامه پژوهش حاضر از ۴ بعد: تدریس و آموزش نامطلوب (۷ گویه)، ارتباط ضعیف/غیر سازنده با دانش‌آموزان (۷ گویه)، ارتباط ضعیف/غیر سازنده با همکاران و والدین (۷ گویه) و توجه اندک به مقررات اداری و شئون شغلی (۷ گویه) و مجموعاً ۲۸ گویه تشکیل شد. به منظور نمره‌گذاری پاسخ‌ها، از طیف ۵ گزینه‌ای (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) استفاده شد. روایی محتوایی نسخه نهایی پرسشنامه در اختیار جمعی از متخصصان حوزه کثر رفتاری قرار گرفت و با دریافت بازخوردهای آن‌ها تغییرات جزئی در پرسشنامه اعمال شد. سپس پرسشنامه به صورت آزمایشی در میان نمونه‌ای ۳۵ نفری از معلمان ابتدایی اجرا شد. بعد از گردآوری پرسشنامه‌ها، پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرون باخ $0/83$ محاسبه شد. پس از اطمینان از روایی و پایایی پرسشنامه، محققان تصمیم گرفتند پرسشنامه نهایی را در میان نمونه اصلی توزیع نمایند. به منظور تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل عاملی تأییدی با کمک نرم‌افزار AMOS (سؤال دوم) و آزمون فریدمن با کمک نرم‌افزار SPSS25 (سؤال سوم) استفاده شد.

یافته‌ها

بر اساس تحلیل داده‌های کیفی و کمی پژوهش ۴ بعد: تدریس و آموزش نامطلوب، ارتباط ضعیف/غیر سازنده با دانش‌آموزان، ارتباط ضعیف/غیر سازنده با همکاران و والدین و توجه اندک به مقررات اداری و

شئون شغلی به عنوان ابعاد کثر رفتاری معلم در مدرسه شناسایی شد. در ادامه، یافته‌ها بر اساس سؤالات پژوهش ارائه می‌شود.

سؤال اول پژوهش: مدل مفهومی کثر رفتاری سازمانی معلمان از چه ابعاد و مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟

به منظور پاسخ به سؤال اول از روش پژوهش کیفی و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با استادان دانشگاه، کارشناسان ارزیابی عملکرد اداره کل، کارشناسان هیأت بدوی تخلفات اداری، مدیران و معلمان شاخص مدارس ابتدایی شهر ایلام استفاده شد. لذا جهت شناسایی نشانگرها و ابعاد کثر رفتاری سازمانی معلمان در جلسه مصاحبه از افراد سؤالاتی پرسیده شد. طی فرایند مصاحبه نیز در صورت وجود ابهام در گفته‌ها با سؤالات پیگیر از افراد خواسته شد تا توضیحات بیشتر و روشن‌تری ارائه نمایند. به این منظور ابتدا و طی فواصل زمانی به ترتیب با توجه به ابعاد شناسایی شده کثر رفتاری سازمانی معلمان از مصاحبه‌شوندگان سؤال شد: ۱) برای داشتن کثر رفتاری سازمانی معلمان در مدارس ابتدایی چه ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی لازم است؟ ۲) این ویژگی‌ها و مؤلفه‌ها چرا و به چه دلایلی برای بروز کثر رفتاری معلمان در مدارس ابتدایی مهم هستند؟ با عنایت به پاسخ آن‌ها اهم گزاره‌های کلامی موجود در پاسخ هر یک از مصاحبه‌شوندگان در قالب کدهای باز استخراج یافته از مصاحبه به‌عنوان نمونه به شرح جدول ۲ آورده شده است. در ادامه نحوه‌ی شکل‌گیری کدگذاری محوری و کد انتخابی یا مقوله‌نهایی نیز در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۲. یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه (معلم مدرسه)

مصاحبه شماره ۱

به عقیده من کثر رفتاری معلم می‌تواند در زمینه‌های مختلفی باشد. مثلاً در کار تدریس و آموزش بدون طرح درس و رعایت بودجه‌بندی تدریس کنه، به تفاوت‌های فردی بچه‌ها توجه نکنه، تأکید زیادی روی حافظه داشته باشه تا این که فرایند یادگیری را مدنظر داشته باشه. از فناوری‌های جدید در کارش استفاده نکنه، به خلاقیت بچه‌ها توجه نداشته باشه. به ایده‌هایی که بچه‌ها ارائه می‌دهند بی‌توجه باشه و از ایده‌های آن‌ها استقبال نکنه و به نحوی ایده‌های آن‌ها را سرکوب کنه. ارزشیابی‌هایی که انجام می‌دهد بدون هدف باشه و هیچ‌گونه هدفی نداشته باشه و ... البته کثر رفتاری معلم خیلی گسترده‌تر از مواردی بود که ذکر کردم.

جدول ۳. نحوه شکل‌گیری کدگذاری محوری و کد انتخابی یا مقوله‌ی نهایی

کد محور	کد انتخابی	کدباز
کثر رفتاری سازمانی معلمان	بعد تدریس و آموزش نامطلوب	تدریس بدون طرح درس و عدم رعایت بودجه‌بندی لازم. عدم استفاده از روش‌های تدریس فعال و فناوری‌های آموزشی جدید. عدم توجه به تفاوت‌های فردی در فرآیند تدریس و یادگیری. نتیجه محور بودن و تأکید صرف بر حافظه تا فرآیند محور بودن. نداشتن نظام نظارت و ارزشیابی هدفمند از آموخته‌های دانش‌آموزان. فراهم نکردن فرصت‌های متنوع یادگیری و بی‌توجهی به خلاقیت دانش‌آموزان. سوق دادن دانش‌آموزان به تفکر همگرا و عدم استقبال ایده‌های نو و ابتکارات.

جدول ۴. یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه (استاد دانشگاه) مصاحبه شماره ۲

<p>به‌نظرم کثر رفتاری معلمان به عوامل مختلفی برمی‌گردد. رفتارهای خارج از عرف و صلاحیت‌های شغلی معلمان می‌تواند ناشی از عامل فردی، اجتماعی و یا تحت تأثیر مدرسه و محیط کارشان باشه؛ اما این‌که بخوایم بگم چه رفتارهایی کثر رفتاری محسوب میشه، رفتارهای نادرست در حوزه‌های مختلف آموزش و تدریس معلمان، روابط با مدیر و همکاران، رابطه با دانش‌آموزان و اولیاء و سایر رفتارهای شغلی ممکنه سر بزین.</p> <p>به‌نظرم اگر یک معلم دانش‌آموزان را نسبت به کمترین اشتباهی که از آن‌ها سر میزنه آن‌ها را توبیخ شدید کنه و یا این‌که به‌طور مکرر بچه‌ها را تحقیر و تمسخر کنه و نسبت به رفتارهای نادرست بازخورد مناسبی ندهد و یا جو اعتماد و همدلی در کلاس ایجاد نکنه رفتارهای قابل‌قبولی نداره.</p>
--

جدول ۵. نحوه شکل‌گیری کدگذاری محوری و کد انتخابی یا مقوله‌ی نهایی

کد محور	کد انتخابی	کد باز
کد رفتاری سازمانی معلمان	بعد تعامل ضعیف و ارتباط مخرب با دانش‌آموزان	تویخ شدید دانش‌آموزان نسبت به کمترین اشتباه او. فراهم نکردن محیط مناسب و پشتیبان جهت رشد همه‌جانبه و پرورش استعدادهای دانش‌آموزان. تحقیر و تمسخر مکرر دانش‌آموزان در کلاس. عدم پذیرش منطقی دانش‌آموزان در کلاس. ندادن بازخورد مناسب به دانش‌آموزان نسبت به رفتار و عملکرد آنان. فراهم نکردن جو اعتماد و همدلی نسبت به دانش‌آموزان. استفاده از تنبیه بدنی و متوسل شدن به رفتارهای ناشایست در مواجهه با عملکرد نامطلوب دانش‌آموزان.

جدول ۶. یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه (استاد دانشگاه) مصاحبه شماره ۳

کد رفتاری یعنی رفتارهای خارج از صلاحیت شغلی و شئون اخلاقی داشتن. پس رفتارهایی مثل غیبت و بدگویی از همکاران، چشم‌وهم‌چشمی در محل کار، واکنش تند و پرخاشگرانه به هنگام انتقاد افراد از او، بر هم زدن محیط کاری بانشاط مدرسه و ...

جدول ۷. نحوه شکل‌گیری کدگذاری محوری و کد انتخابی یا مقوله‌ی نهایی

کد انتخابی	کد محور	کد باز
کد رفتاری سازمانی معلمان	بعد تعامل ضعیف و ارتباط غیر سازنده با همکاران و والدین دانش‌آموزان	عدم مشارکت با همکاران و والدین دانش‌آموزان جهت طراحی، اجرا و نظارت بر پروژه‌های آموزشی. غیبت و بدگویی از همکاران خود در مدرسه. چشم‌وهم‌چشمی در محل کار و موقعیت‌های سازمانی. عدم اعتماد به همکاران خود و والدین دانش‌آموزان و ارتباط خشک و بی‌روح آن‌ها. واکنش تند و پرخاشگرانه به هنگام انتقاد سازنده همکاران و والدین دانش‌آموزان از تصمیمات و عملکرد او. عدم استقبال از کار تیمی و گروهی جهت پیشبرد امور. بر هم زدن محیط کاری آرام و بانشاط.

جدول ۸. یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه (هیأت تخلفات اداری) مصاحبه شماره ۴

به عقیده من هرگونه رفتاری که مطابق با شئون شغلی حرفه تدریس معلمی نباشد چه در درون مدرسه و چه خارج از مدرسه اتفاق بیفته کژ رفتاری است. متأسفانه برخی از معلمان به دلایل مختلفی رفتارهای ناصوابی دارند و بعضاً به هیئت‌های تخلفات اداری معرفی می‌شوند که مطابق با قانون با آن‌ها رفتار خواهد شد.

همان‌گونه که می‌دانیم رفتارهایی مثل غیبت در محل کار بدون دلیل موجه، تأخیر در ورود و یا تعجیل در خروج به‌صورت مکرر، هدر دادن منابع مدرسه و بیت‌المال، کم‌کاری و رشوه‌خواری، اعتیاد به مواد مخدر، افشای رازهای سازمانی و اداری، هتک حرمت و حیثیت همکاران و ... رفتارهایی هستند که از نظر ما و از لحاظ قانونی تخلف و یا به‌اصطلاح کژ رفتاری شغلی و سازمانی محسوب می‌شوند. البته دایره کژ رفتاری معلم وسیع‌تر از این موارد هست که ممکن است در قانون مطرح نشده باشد ولی از لحاظ عرفی و ... قابل قبول نباشد. مواردی مثل چگونگی رفتار معلم با همکاران، دانش‌آموزان، والدین، شیوه تدریس و یا تربیتی او و ... هم بدون شک اگر خارج از شئون شغلی و جایگاه معلمی باشد قابل قبول نیست.

جدول ۹. نحوه شکل‌گیری کدگذاری محوری و کد انتخابی یا مقوله‌ی نهایی

کد انتخابی	کد محوری	کدباز
کژ رفتاری سازمانی معلمان	عدم توجه به مقررات اداری و رعایت نکردن شئون شغلی	غیبت در محل کار بدون دلیل موجه. تأخیر در ورود و تعجیل در خروج به‌صورت مکرر. هدر دادن وقت و منابع مدرسه. کم‌کاری، بی‌توجهی و رشوه‌خواری. اعتیاد به دخانیات و مواد مخدر. نداشتن رفتار و پوشش مناسب مطابق با انتظارات شغلی. افشای رازهای سازمانی و اخلاقی و هتک حیثیت همکاران خود.

جدول ۱۰. ابعاد و نشانگرهای کثر رفتاری سازمانی معلمان

کد انتخابی	کد محور (مؤلفه‌ها)	کدباز (نشانگرها)
	بعد تدریس و آموزش نامطلوب	تدریس بدون طرح درس و عدم رعایت بودجه‌بندی لازم. عدم استفاده از روش‌های تدریس فعال و فناوری‌های آموزشی جدید. عدم توجه به تفاوت‌های فردی در فرآیند تدریس و یادگیری. نتیجه محور بودن و تأکید صرف بر حافظه تا فرآیند محور بودن. نداشتن نظام نظارت و ارزشیابی هدفمند از آموخته‌های دانش‌آموزان. فراهم نکردن فرصت‌های متنوع یادگیری و بی‌توجهی به خلاقیت دانش‌آموزان. سوق دادن دانش‌آموزان به تفکر همگرا و عدم استقبال از ایده‌های نو و ابتکارات.
	بعد تعامل ضعیف و ارتباط مخرب با دانش‌آموزان	تویخ شدید دانش‌آموز نسبت به کمترین اشتباه او. فراهم نکردن محیط مناسب و پشتیبان جهت رشد همه‌جانبه و پرورش استعدادها دانش‌آموزان. تحقیر و تمسخر مکرر دانش‌آموزان در کلاس. عدم پذیرش منطقی دانش‌آموزان در کلاس. ندادن بازخورد مناسب به دانش‌آموزان نسبت به رفتار و عملکرد آنان. فراهم نکردن جو اعتماد و همدلی نسبت به دانش‌آموزان. استفاده از تنبیه بدنی و متوسل شدن به رفتارهای ناشایست در مواجهه با عملکرد نامطلوب دانش‌آموزان.
	بعد تعامل ضعیف و ارتباط غیر سازنده با همکاران و والدین دانش‌آموزان	عدم مشارکت با همکاران و والدین دانش‌آموزان جهت طراحی، اجرا و نظارت بر پروژه‌های آموزشی. غیبت و بدگویی از همکاران خود در مدرسه. چشم‌پوشی در محل کار و موقعیت‌های سازمانی. عدم اعتماد به همکاران خود و والدین دانش‌آموزان و ارتباط خشک و بی‌روح آن‌ها. واکنش تند و پرخاشگرانه به هنگام انتقاد سازنده همکاران و والدین دانش‌آموزان از تصمیمات و عملکرد او. عدم استقبال از کار تیمی و گروهی جهت پیشبرد امور. بر هم زدن محیط کاری آرام و بانشاط.
	عدم توجه به مقررات اداری و رعایت نکردن شئون شغلی	غیبت در محل کار بدون دلیل موجه. تأخیر در ورود و تعجیل در خروج به صورت مکرر. هدر دادن وقت و منابع مدرسه. کم‌کاری، بی‌تعهدی و رشوه‌خواری. اعتیاد به دخانیات و مواد مخدر. نداشتن رفتار و پوشش مناسب مطابق با انتظارات شغلی. افشای رازهای سازمانی و اخلاقی و هتک حیثیت همکاران خود.

تحلیل داده‌های مصاحبه به شناسایی ۲۴۳ کد اولیه و ۴ بعد انجامید. مطابق یافته‌ها، کثر رفتاری معلمان می‌تواند در کلاس درس یا خارج از کلاس درس و در ارتباط با مسئولیت‌های شغلی (آموزش و تدریس)، دانش‌آموزان، همکاران، والدین و هنجارها و قوانین و مقررات آموزشی رخ دهد. در ادامه، این ابعاد موردبررسی قرار می‌گیرد.

آموزش و تدریس نامطلوب

کثر رفتاری معلم در این بعد طیفی از رفتارهایی را شامل می‌شود که به دلیل عدم توجه یا توجه اندک معلم به آن‌ها سبب می‌شود فرآیند آموزش در کلاس درس مختل شود. این بعد از کثر رفتاری معلم می‌تواند کثر رفتاری معلم قبل از تدریس (همچون نداشتن طرح درس)، حین تدریس (همچون عدم استفاده از روش‌های مختلف تدریس در کلاس) و بعد از تدریس (همچون ارزشیابی ضعیف آموزشی) را شامل شود.

تعامل ضعیف و غیر سازنده با دانش‌آموزان

هرچند این بعد را می‌توان به‌عنوان جزئی از بعد تدریس نامطلوب در نظر گرفت، اما به دلیل اینکه معلم اکثر زمان خود را با دانش‌آموزان صرف می‌کند و اینکه تعامل ضعیف و غیر سازنده معلم با دانش‌آموزان می‌تواند در خارج از کلاس درس هم رخ دهد بنابراین به‌عنوان یک بعد مجزا در نظر گرفته شده است. تعامل ضعیف و غیر سازنده معلم با دانش‌آموزان می‌تواند به هر نوع کثر رفتاری اطلاق شود که مانع شکل‌گیری یک رابطه دوستانه و مبتنی بر اعتماد بین دانش‌آموزان و معلم می‌شود. ازجمله این رفتارها می‌توان به تنبیه بدنی دانش‌آموزان یا تحقیر و تمسخر دانش‌آموزان از سوی معلم اشاره کرد.

تعامل ضعیف و غیر سازنده با همکاران و والدین

تعامل ضعیف معلم با همکاران و والدین به رفتارهایی اشاره دارد که مانع از شکل‌گیری یک فضای ارتباطی و تعاملی سالم در مدرسه می‌شود. این کثر رفتاری معلم سبب می‌شود تا فضای مناسب همکاری میان معلم با سایر معلمان و والدین به‌منظور حمایت و پشتیبانی از رشد و یادگیری دانش‌آموزان خلق و حفظ نشود. ازجمله این کثر رفتاری‌ها می‌توان به همکاری ضعیف معلم با والدین دانش‌آموزان در رابطه با امور آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان یا غیبت و بدگویی از همکاران اشاره کرد.

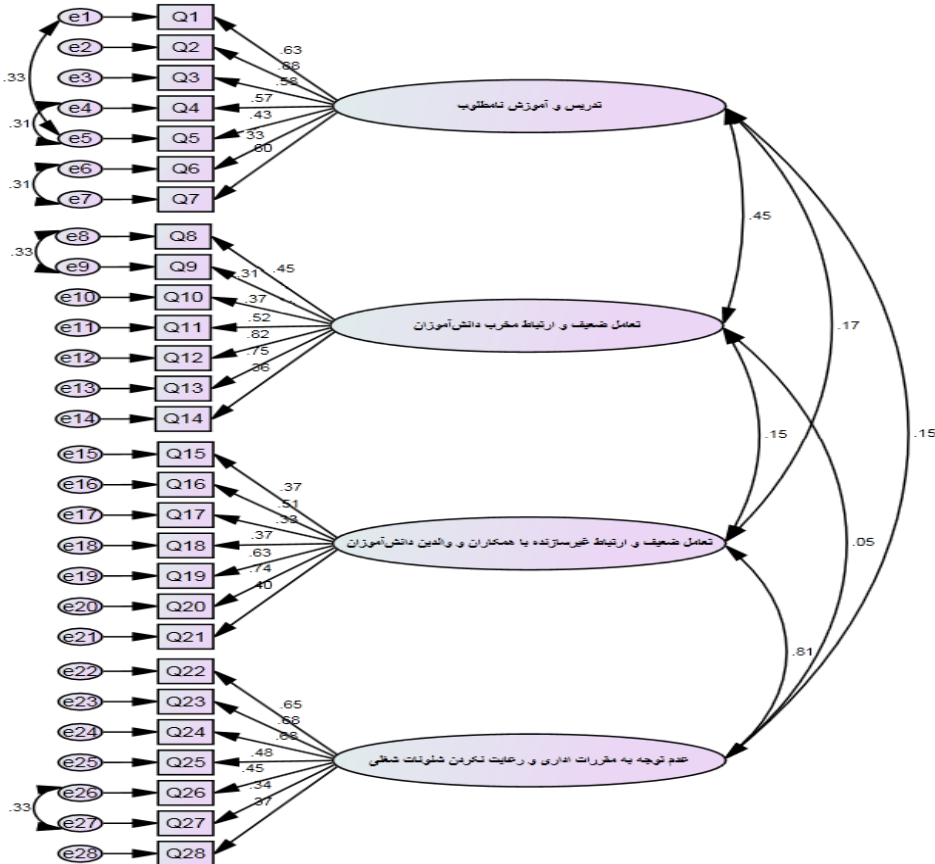
توجه اندک به مقررات اداری و شئون شغلی

می‌توان گفت که ملموس‌ترین و مشهودترین کثر رفتاری معلم مربوط به بی‌توجهی به قوانین و مقررات و رعایت نکردن شئون شغلی است. کثر رفتاری‌های معلم در این حوزه به‌راحتی قابل‌مشاهده و پیگیری است. ازجمله این کثر رفتاری‌ها می‌توان به نداشتن پوشش مناسب یا غیبت غیرموجه از محل کار اشاره کرد.

با توجه به یافته‌های فوق و همچنین اعتبارسنجی کمی، مدل کژ رفتاری سازمانی معلمان در شکل شماره ۲ ترسیم شده است.

سؤال دوم پژوهش: اعتبار مدل کژ رفتاری سازمانی معلمان به چه میزان است؟

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که بار عاملی همه گویه‌ها معنادار است. همچنین، بررسی شاخص‌های برازش مدل نشان از برازش مطلوب مدل کژ رفتاری معلم دارد (نگاه شود به شکل شماره ۲ و جداول شماره ۳ و ۴)؛ بنابراین می‌توان گفت که مدل کژ رفتاری سازمانی معلمان از اعتبار و کیفیت لازم برخوردار است و برازش مناسبی بین داده‌های پژوهش و مدل پژوهش وجود دارد.



شکل ۱. تحلیل عاملی مدل کژ رفتاری سازمانی معلمان

جدول ۱۱. بار عاملی و معناداری بارها

متغیر	گویه	بار عاملی	مقدار t	خطای آزمون	سطح معنی داری	نتیجه
تدریس و آموزش نامطلوب	Q1	۰/۶۲۹	۹/۷۱۹	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q2	۰/۸۸۱	۳/۸۵۴	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q3	۰/۵۸۲	۹/۹۹۳	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q4	۰/۵۶۹	۱۰/۱۷۸	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q5	۰/۴۳۲	۱۰/۸۵۵	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q6	۰/۳۳۱	۱۱/۱۴۹	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q7	۰/۶۰۱	۱۰/۲۳۹	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q8	۰/۴۵۳	۱۱/۰۳۳	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
تعامل ضعیف و ارتباط مخرب با دانش آموزان	Q9	۰/۳۱۲	۱۱/۱۴۴	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q10	۰/۳۷۲	۱۱/۱۰۷	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q11	۰/۵۲۳	۱۰/۰۱۹	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q12	۰/۸۲۳	۵/۰۱۰	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q13	۰/۷۴۹	۶/۷۴۰	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q14	۰/۳۵۸	۱۰/۶۶۱	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q15	۰/۳۷۳	۱۰/۵۴۸	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
تعامل ضعیف و ارتباط غیر سازنده با همکاران و والدین دانش آموزان	Q16	۰/۵۱۲	۹/۵۰۰	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q17	۰/۳۲۰	۱۰/۴۸۰	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q18	۰/۳۷۱	۱۰/۳۷۹	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q19	۰/۶۳۲	۱۰/۸۸۶	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q20	۰/۷۴۳	۶/۶۶۶	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q21	۰/۳۹۹	۱۰/۵۷۱	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q22	۰/۶۵۱	۸/۴۵۰	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
عدم توجه به مقررات اداری و رعایت نکردن شیون شغلی	Q23	۰/۶۸۲	۹/۰۲۸	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q24	۰/۶۸۳	۷/۷۴۴	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q25	۰/۴۸۱	۱۰/۲۹۸	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q26	۰/۴۵۴	۱۰/۹۴۴	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q27	۰/۳۴۲	۱۰/۹۹۰	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	Q28	۰/۳۶۹	۱۰/۶۷۹	<0/01	۰/۰۱	تأیید نشانگر
سطح مطلوب			خارج فاصله (+۲ و -۲)			
نتیجه			تائید			

جدول ۱۲. نتایج شاخصه‌ای برازندگی مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول کژ رفتاری سازمانی معلمان

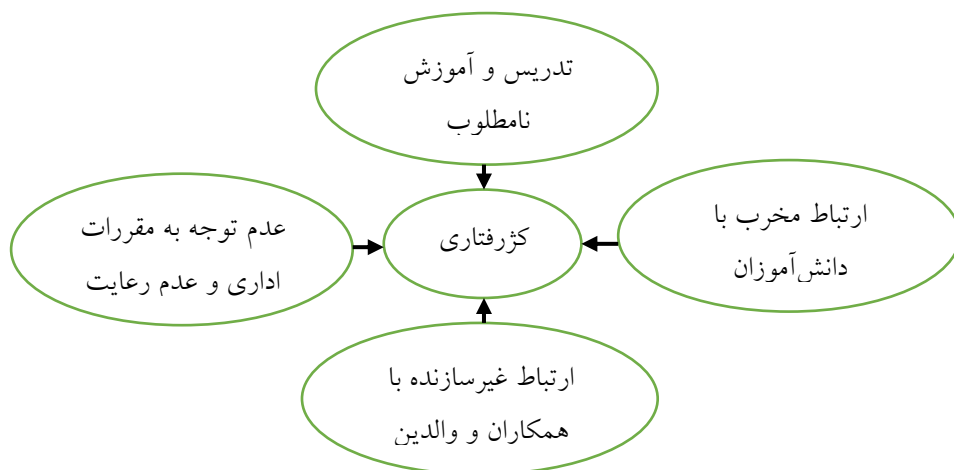
شاخص	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI
میزان	۸۵۳/۹۱۹	۳۳۹	۲/۵۱۹	۰/۰۷۸	۰/۸۹۲	۰/۸۸۳	۰/۸۹۳	۰/۸۹۴	۰/۸۸۱
سطح مطلوب	-	-	< ۴	< ۰/۰۸	> ۰/۸۰	> ۰/۸۰	> ۰/۸۰	> ۰/۸۰	> ۰/۸۰
نتیجه	تائید								

سؤال سوم پژوهش: مهم‌ترین ابعاد کژ رفتاری سازمانی معلمان کدامند؟

نتایج آزمون فریدمن نشان داد که ابعاد کژ رفتاری سازمانی معلمان از نظر اهمیت تفاوت معناداری باهم دارند. همان‌طور که از جدول شماره ۱۲ نشان می‌دهد، مهم‌ترین کژ رفتاری معلم که در محیط مدرسه رخ می‌دهد توجه اندک به مقررات اداری و شئون شغلی است. کژ رفتاری تعامل ضعیف/غیر سازنده با دانش‌آموزان، کژ رفتاری تعامل ضعیف/غیر سازنده با همکاران و والدین و کژ رفتاری آموزش و تدریس نامطلوب به ترتیب در رتبه‌های دوم تا چهارم از نظر اهمیت قرار دارند.

جدول ۱۳. نتایج رتبه‌بندی ابعاد کژ رفتاری سازمانی معلمان

ابعاد کژ رفتاری معلمان	میانگین رتبه	اولویت‌بندی	خی‌دو	درجه آزادی	سطح معناداری
تدریس و آموزش نامطلوب	۲/۰۶	۴	۷۰۲ ۱۴۴	۳	۰/۰۱
تعامل ضعیف/غیر سازنده دانش‌آموزان	۲/۳۴	۲			
تعامل ضعیف/غیر سازنده با همکاران و والدین دانش‌آموزان	۲/۲۹	۳			
توجه اندک به مقررات اداری و شئون شغلی	۳/۳۱	۱			



شکل ۲. مدل کثر رفتاری سازمانی معلمان

بحث و نتیجه گیری

تدریس حرفه‌ای پراسترس است که می‌تواند به بروز رفتارهای نامناسب که از آن تحت عنوان کثر رفتاری معلم یاد می‌شود، در موقعیت‌های مختلف در درون کلاس یا خارج از کلاس بیانجامد. مطالعات مختلف نیز شیوع و شدت کثر رفتاری‌های معلمان را گزارش کرده‌اند (Lewis and Riley, 2009; Vallade, 2020). از این رو، لازم است تا مداخلات، خط‌مشی‌ها و برنامه‌هایی جهت کاهش سطوح کثر رفتاری معلمان تدوین و اجرا شود؛ اما موفقیت در اجرای چنین برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌هایی قبل از هر چیز نیازمند فهم دقیق این پدیده پیچیده است. از این رو، هدف مطالعه حاضر بررسی پدیده کثر رفتاری معلم و شناسایی ابعاد این پدیده در مدرسه بود. مفروضه اصلی پژوهش حاضر این است که معلمان هم می‌توانند منبع کثر رفتاری و مشکلات در مدرسه باشند.

در این مطالعه ما به صورت استقرایی و با مصاحبه با خبرگان و مطلعین این حوزه ابعاد و مولفه‌های کثر رفتاری‌های معلم را شناسایی کردیم. مطالعه حاضر نشان داد که کثر رفتاری سازمانی معلم از ۴ بعد اصلی تشکیل شده است: آموزش و تدریس نامطلوب، تعامل ضعیف/غیر سازنده با دانش آموزان، تعامل ضعیف/غیر سازنده با همکاران و والدین و توجه اندک به مقررات و شئون شغلی. در ادامه، تحلیل عاملی تأییدی داده‌های کمی حاصل از پرسشنامه نشان از برازش مناسب مدل پژوهش حاضر بود و ابعاد شناسایی شده در مرحله کیفی را تأیید کرد.

کژ رفتاری «آموزش و تدریس نامطلوب» نشان از فقدان شایستگی‌های پایه‌ای تدریس از سوی معلمان دارد. در کل، وجود این کژ رفتاری بیانگر آن است که معلم اهمیتی به درس نمی‌دهد و شامل مجموعه‌ای از رفتارهای نامناسب معلم می‌شود که در مسیر تحقق اهداف آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان اختلال ایجاد می‌کند. از جمله مصداق‌های عینی این نوع کژ رفتاری می‌توان به کژ رفتاری‌های قبل از تدریس (همچون آماده نکردن طرح درس)، کژ رفتاری‌های حین تدریس (همچون عدم شور و اشتیاق معلم در کلاس درس، یا تدریس سریع مطالب درسی) و کژ رفتاری‌های بعد از تدریس (همچون تصحیح با تأخیر برگه‌های امتحانی دانش‌آموزان) اشاره کرد. این نوع کژ رفتاری معادل کژ رفتاری عدم صلاحیت (Kearney et al. (1991). کژ رفتاری پداگوژیک (Lewis and Riley (2009) و کژ رفتار خطابه (Goodboy and Myers (2015) است.

کژ رفتاری «تعامل ضعیف/غیر سازنده با دانش‌آموزان» بیانگر آن است که معلم رابطه مبتنی بر اعتماد و احترام باهم یا برخی از دانش‌آموزان برقرار نمی‌کند. وجود این کژ رفتاری بیانگر آن است که معلم اهمیتی برای دانش‌آموزان و شخصیت آن‌ها قائل نیست و همانند کژ رفتاری فوق در مسیر یادگیری دانش‌آموزان اختلال ایجاد می‌کند. معلمان با این کژ رفتاری اسامی دانش‌آموزان را بلد نیستند، دانش‌آموزان را در مقابل سایر دانش‌آموزان تحقیر می‌کنند، یا به آن‌ها توهین می‌کنند. این معلمان به دانش‌آموزان فحش و ناسزا می‌گویند، عصبانی می‌شوند یا به‌منظور ساکت نگه‌داشتن دانش‌آموزان در کلاس فریاد می‌زنند. همچنین این دسته از معلمان پارتی‌بازی می‌کنند و با برخی از دانش‌آموزان رفتار مناسب و نسبت به بقیه رفتار نامناسب دارند. این کژ رفتاری معادل کژ رفتاری پرخاشگری (Kearney et al. (1991) و کژ رفتاری خصومت و شیوه بیان (Goodboy and Myers (2015) رفتاری است.

کژ رفتاری «تعامل ضعیف/غیر سازنده با همکاران و والدین» نشان می‌دهد که معلم تعامل مناسب و سازنده‌ای با همکاران و والدین دانش‌آموزان ندارد و مدرسه را به فضایی پرتنش که مانع از تحقق اهداف آموزشی و پرورشی مدرسه است تبدیل می‌کند. معلمانی که این کژ رفتاری را دارند نسبت به انتقادات یا سؤالات همکاران و والدین دانش‌آموزان برافروخته شده و پرخاشگری می‌کنند. وجود این نوع کژ رفتاری سبب می‌شود تا همکاری و تعامل مناسبی بین مدرسه و خانواده جهت پیشبرد و تحقق اهداف آموزش و پرورش شکل نگیرد.

کژ رفتاری «توجه اندک به مقررات و شئون شغلی» نشان از فقدان شایستگی‌های اداری معلمان دارد. این کژ رفتاری نشان می‌دهد که معلم اهمیتی به قوانین و مقررات مدرسه، اخلاق حرفه‌ای و هنجارها نمی‌دهد و در کل بی‌نظم و غیر سازمان‌یافته هستند. بروز این نوع کژ رفتاری سبب می‌شود تا وجهه و اعتبار مدرسه نزد جامعه محلی تخریب شود. این نوع کژ رفتاری تاندازه‌ای معادل کژ رفتاری راحت‌طلبی (Kearney et al. (1991) و تاندازه‌ای کژ رفتاری غیرقانونی (Lewis and Riley (2009) است. با این تفاوت که کژ رفتاری راحت‌طلبی به رفتارهای نامناسب معلم در کلاس درس اشاره دارد اما کژ

رفتاری فوق هم محیط کلاس و هم محیط مدرسه را شامل می‌شود؛ کثر رفتاری غیرقانونی نیز به رفتارهای غیرقانونی معلم اشاره می‌کند اما کثر رفتاری «توجه اندک به مقررات و شئون شغلی» هم کثر رفتاری‌های غیرقانونی و کثر رفتاری اخلاقی و هنجاری معلمان را شامل می‌شود. از جمله این کثر رفتاری‌ها می‌توان به پوشش نامناسب معلم، تأخیر در ورود به مدرسه و کلاس درس یا تعجیل در خروج از مدرسه و کلاس درس اشاره کرد.

هرچند یافته‌های پژوهش حاضر همپوشانی‌هایی با یافته‌های پژوهش‌های پیشین دارد اما مفهوم‌سازی وسیع‌تری از کثر رفتاری معلم ارائه می‌کند به گونه‌ای که کثر رفتاری معلم را منحصر به رفتارهای نامناسب کلاسی/پداگوژیک یا رفتارهای غیرقانونی نمی‌داند بلکه بیان می‌کند که کثر رفتاری معلم در هر فضایی که معلم قرار بگیرد - چه در کلاس درس و چه در خارج از کلاس درس - می‌تواند رخ دهد. همچنین پژوهش ما نشان داد که کثر رفتاری‌های معلم اشکال گوناگونی به خود می‌گیرد که می‌تواند پیامدهای مخربی داشته باشد. به‌زعم Kearney et al. (1991) کثر رفتاری‌های معلم سبب ایجاد مشکل در فرآیند آموزش و کلاس درس می‌شود؛ اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کثر رفتاری‌های معلم نه تنها در فرآیندهای آموزشی و پرورشی مدرسه و یادگیری دانش‌آموزان بلکه همچنین در انجام فرآیندهای اداری مدرسه نیز می‌تواند اختلال ایجاد کند. مدل تدوین و اعتباریابی شده در پژوهش حاضر درک جدید و عمیقی از کثر رفتاری‌های معلم در اختیار می‌گذارد و این درک جدید به معلمان، مدیران و سیاست‌گذاران در پیش‌بینی این پدیده و همچنین آماده‌سازی برای برخورد با آن و تشخیص آن کمک می‌کند. همچنین، پژوهش حاضر نشان داد که مهم‌ترین کثر رفتاری معلم در محیط مدرسه توجه اندک به مقررات و شئون شغلی است. نتایج همچنین نشان داد که تعامل ضعیف/غیر سازنده با دانش‌آموزان، تعامل ضعیف/غیر سازنده با همکاران و والدین و آموزش و تدریس نامطلوب به ترتیب در رتبه‌های دوم تا چهارم اهمیت قرار دارند.

پیشنهادهای

- توصیه می‌شود که معلمان رفتارهای خود را با ابعاد کثر رفتاری‌های شناسایی شده در پژوهش حاضر مقایسه کنند تا بدین ترتیب نسبت به کثر رفتاری‌های خود در محیط مدرسه آگاه شوند.
- توصیه می‌شود با توجه ابعاد مدل حاضر، برنامه‌های بالندگی و آموزشی جهت آگاه‌سازی معلمان و مدیران مدرسه تدوین و برگزار شود.
- توصیه می‌شود که سیاست‌گذاران و مدیران عالی آموزش و پرورش با توجه به ابعاد شناسایی شده نسبت به تمهید رویه‌های قانونی برخورد با پدیده کثر رفتاری اقدام کنند.

محدودیت‌های پژوهش

همانند هر پژوهش دیگری، پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است. اهم محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

- از آنجاکه تحلیل داده‌های کیفی مبتنی بر پارادایم تفسیری است، لذا ممکن است در بخش تحلیل داده‌های کیفی ذهنیت محقق در نحوه استخراج مؤلفه‌ها تأثیرگذار بوده باشد. البته در پژوهش حاضر محقق تلاش نمود تا حد امکان بدون سوگیری عمل کند.
- با توجه به اینکه پژوهش حاضر محدود به شهر ایلام هست، لذا نتایج آن قابل تعمیم به سایر شهرهای ایران نیست. از این‌رو، توصیه می‌شود مدل حاضر در شهرهای دیگر ایران و همچنین مقاطع تحصیلی متفاوت و از نظر اطلاعات جمعیت شناختی معلمان مورد بررسی و کنکاش عمیق‌تر قرار گیرد.

تعارض منافع / تضاد مالی

این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی نسترن شیرخانی در سال ۱۳۹۹ در مؤسسه آموزش عالی باختر ایلام به راهنمایی دکتر رضا حیدری فرد و بدون حمایت مالی انجام شده است و با منافع هیچ سازمانی در تعارض نیست.

منابع

- Baker, J. P., & Goodboy, A. K. (2018). Students' self-determination as a consequence of instructor misbehaviors. *Communication Research Reports*, 35(1), 68-73.
- Biabangard, Ismail (2008). Research methods in psychology and educational sciences. Tehran: Doran Publishing(In persian).
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. sage.
- Broeckelman-Post, M. A. Tacconelli, A. Guzmán, J. Rios, M. Calero, B. & Latif, F. (2016). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education*, 65(2), pp. 204-212.
- Claus, C. J. Booth-Butterfield, M. & Chory, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61, pp. 161-183
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- D. (2016). The multiple impacts of teacher misbehavior. *Journal of Educational Administration*.54(1), pp. 2-18.

- FarajiDehsorkhi, Hatem; Hoshyasadat, Seyed Alireza; Mohammadabadi, Masoumeh and BastaniPourmoghadam, Mahshid (1398). Barriers to participation of Farhangian University faculty members in professional development courses: Data-based studies. *Educational Studies*, 8 (21), p.43-63 (in Persian).
- Goodboy, A. K. & Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73, pp. 204–219.
- Goodboy, A. K. Myers, S. A. & Bolkan, S. (2010). Student motives for communicating with instructors as a function of perceived instructor misbehaviors. *Communication Research Reports*, 27, pp. 11–19.
- Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2015). Revisiting instructor misbehaviors: A revised typology and development of a measure. *Communication Education*, 64(2), 133-153.
- Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2020). Analysis of misbehaviors and satisfaction with school in secondary education according to student gender and teaching competence. *Frontiers in Psychology*, 11, 63.
- Kearney, P. Plax, T. G. Hays E. R. & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, pp. 309–324.
- Kearney, P. Plax, T.G. Hays, E.R. and Ivey, M.J. (1991). College teacher misbehaviors: what students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(3), pp. 309-324.
- Lewis, R. & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In *International دستینه of Research on Teachers and Teaching* (pp. 417-431). Springer, Boston, MA.
- Lewis, R. Romi, S. Katz, Y. J. & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), pp. 715–724.
- Lewis, R. Romi, S. Qui, X. & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp.729–741.
- Masoumeh and Bostani Pourmoghadam, Mahshid (2008). Barriers to participation of Farhangian University faculty members in professional development courses: Data-based studies. *Educational Studies*, 8 (21), p.43-63
- Navarro, R. B., Camacho, M. D. M. O., Extremera, A. B., & Rodríguez, J. L. T. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 10(20), 40-50.
- Page, D. (2013). Teacher misbehaviour: An analysis of disciplinary orders by the General Teaching Council for England. *British Educational Research Journal*, 39(3), 545-564.
- Vardi, Y. and Wiener, Y. (1996). Misbehavior in organizations: a motivational framework. *Science*. 7(2), pp. 151-165.