بررسی راهبردهای تنظیم هیجان معلمان در کلاس در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان

حامد رضائی[۱*]، حسین سلیمی بجستانی[۲]، آتوسا کلانتر هرمزی[۳]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۳۰ پذیرش نهایی: ۱۴۰۴/۰۲/۰۱

چکیده

آموزش و پرورش یکی از نهادهای مهم جامعه و معلمان کلیدی‌ترین عناصر آن هستند و پژوهش در زمینه هیجانات معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است. هدف پژوهش حاضر، بررسی چگونگی استراتژی‌های تنظیم هیجان معلمان کرمانشاه هنگام مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان بود. این تحقیق به روش کیفی و با استراتژی پدیدارشناسی تفسیری انجام گرفت. میدان مورد مطالعه پژوهش حاضر، کلیه معلمان مرد متوسطه‌ی اول شهر کرمانشاه در سال۱۴۰۳بودند. نمونه‌گیری به روش غیرتصادفی و از نوع هدفمند مبتنی بر ناهمگنی در تدریس (نمونه‌گیری با حداکثر تنوع) بود. برای رسیدن به هدف پژوهش با معلمان مصاحبه عمیق و نیمه‌عمیق صورت گرفت و اطلاعات تا حد اشباع مفهومی یعنی ۱۷ معلم ادامه یافت. تجزیه و تحلیل اطلاعات با روش تحلیل مضمون کلارک و براون انجام گرفت. بررسی نتایج به دست‌آمده چند مضمون برای هر راهبرد تنظیم‌هیجان شناسایی شد. انتخاب موقعیت شامل ۳ مضمون اصلی: تاکید بر پیشگیری، دید سفید و سیاه و عدم توجه به دوره‌ی رشدی؛ اصلاح موقعیت شامل ۴مضمون: تغییر مکان، جو منطقی و رسمی کلاس، کنترل بالا بر خود و حل مسئله متفکرانه؛ گسترش توجه شامل ۳ مضمون: حواس‌پرتی، کنترل کم و حساسیت کم؛ بازاریابی شناختی شامل ۷ مضمون: ارتباط سازنده و مثبت، بیرونی کردن مشکل از شخصیت دانش‌آموز، همدلی، خودافشاگری سازنده، جو عاطفی متعادل ، تلاش دلسوزانه برای حل مشکل و توجه به دوره‌ی رشدی؛ مدلاسیون پاسخ شامل ۵ مضمون: تنبیه، فروخوردگی، رابطه‌ی خصمانه، جو متشنج کلاس و نشخوار فکری است. نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای تنظیم هیجان بازارزیابی مجدد شناختی و اصلاح موقعیت باعث تجربه هیجانات مثبت بیشتر و منفی کمتر و در نتیجه راهبردهای موفق و با رضایت شغلی بالا هستند در طرف دیگر سرکوب، انتخاب موقعیت و گسترش توجه راهبردهای ناموفق هستند که موجب افزایش هیجانات منفی، تجربه هیجانات مثبت کمتر، رابطه‌ی نامناسب با دانش‌آموزان و در نتیجه فرسودگی شغلی و کاهش رضایت شغلی معلمان می‌شود.

واژگان کلیدی: معلمان، تنظیم هیجان، دانش‌آموزان، بدرفتاری

۱. کارشناسی ارشد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
* نویسنده مسئول: hamedrezaeeatu@gmail.com

۲. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
۳. دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

بدرفتاری[1] هرگونه رفتاری‌ست که با استانداردهای روانی- اجتماعی و قوانین و هنجارهای اجتماعی مخالف باشد و انجام دادن آن باعث تنبیه‌های اخلاقی یا قانونی شود (گوستاوسن، نایگا، و وو[2]،۲۰۱۵). بدرفتاری کلاسی[3] عبارت است از رفتار غیرمسئولانه و عدم پیروی دانش‌آموز از قوانین کلاس که باعث آسیب‌رساندن به خود، بقیه و وسایل و یا اختلال در تدریس می‌شود (لوئیس[4] و همکاران، ۲۰۰۵). بدرفتاری دانش‌آموز به طور کلی به هر رفتاری اشاره دارد که بر جریان عملکرد تحصیلی در یک زمینه خاص تأثیر می‌گذارد (دینگ و همکاران[5]، ۲۰۰۸). رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان شامل کنش و واکنش‌های آن‌ها به گونه‌ای است که موجب از هم گسیختگی کلاس و فعالیت‌های یادگیری می‌شود (جانسون[6]، ۲۰۱۷). رفتارهای مشکل‌آفرین برخی دانش‌آموزان مانعی بزرگ بر سر فرایند آموزش و یادگیری است. از مهم‌ترین عواملی که در رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان در کلاس دخیل‌اند عبارتند از: بی‌حوصلگی و وقت خالی زیاد دانش‌آموزان و درگیری‌کم او در فرایند یادگیری، رغبت کم، کاهش انگیزه، کسب توجه از معلم و همکلاسی‌ها و دید خاص معلمان، جامعه و والدین می‌باشد (شمنده و انزاری[7]، ۲۰۱۹). مربیان کلاسی رفتارهای مشکل‌آفرین یادگیرندگان را از جمله مشکلات غالب خود معرفی می‌کنند (آلدروپ و همکاران[8]، ۲۰۱۸). بدرفتاری دانش‌آموزان یک پیش‌بینی کننده‌ی قوی و برجسته فرسودگی شغلی معلمان است (چانگ، ۲۰۰۹) یعنی رفتار نادرست دانش‌آموزان، قوی‌ترین ارتباط را با بعد خستگی عاطفی کاری معلمان دارد (آلوئه و همکاران[9]، ۲۰۱۴) زیرا رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان باعث استرس شغلی بالا و در نتیجه فرسودگی در معلمان می‌شود (دست‌باز، رضایی و عظیمی، ۱۴۰۳). فرسودگی شغلی یک مفهوم تقریباً نو در شغل‌های پراسترس است که باعث مشکلات خلقی، فیزیولوزیکی و کاهش عملکرد مؤثر فرد در موقعیت‌های شغلی می‌شود (چن[10]، چانگ و وانگ[11]، ۲۰۱۹).

1. Misbehavior
2. Gustavsen & Nayga & Wu
3. Classroom misbehavior
4. Lewis
5. Ding et al
6. Johnson
7. Shamnadh & Anzari
8. Aldrup et al
9. Aloe
10. Chen
11. Chang & Wang

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان باعث ایجاد احساسات منفی مانند خشم و ناامیدی در معلمان می‌شود (دیویس[1] و چانگ، ۲۰۰۹: تاکسر و گراس[2]، ۲۰۱۸) این احساسات منفی بر رفاه شغلی معلمان تأثیر می‌گذارد (فرنزل و بوریک[3]، ۲۰۱۹). این احساسات منفی معلمان را می‌توان از طریق راهبردهای تنظیم‌هیجان کاهش داد. پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند که معلمان از انواع استراتژی‌های تنظیم هیجان برای تنظیم احساساتشان استفاده می‌کنند (تاکسر و گراس، ۲۰۱۸). تنظیم هیجان شامل نظارت، ارزیابی و ویرایش پاسخ‌های هیجانی به خصوص در حالت‌های گذرا و شدید هیجانی به منظور رسیدن به هدف است (گراس، ۲۰۱۵). مدل فرایندی تنظیم‌هیجان جیمز گراس پنج خانواده از راهبردهای تنظیم‌احساسات را پیشنهاد می‌کند که شامل انتخاب موقعیت، اصلاح موقعیت, گسترش توجه, تغییر شناختی و مدلاسیون پاسخ است (گراس، ۲۰۱۵). یک معلم ممکن است بر اساس انتظار تجربه یک هیجان خوب یا بد در یک موقعیت، به یک موقعیت خاصی نزدیک یا از آن دوری کند؛ این راهبرد انتخاب موقعیت نامیده می‌شود که آینده نگرترین استراتژی است زیرا قبل از این‌که هیجانی شکل بگیرد، اتفاق می‌افتد (گراس، ۲۰۱۵). یک معلم ممکن است به طور فعال یک موقعیت جاری را به امید تغییر تأثیر هیجان آن را تغییر دهد. نام این راهبرد اصلاح وضعیت می‌باشد (گراس، ۲۰۱۵). معلم ممکن است سعی کند توجه خود را چه درونی چه بیرونی، به دور از یک رویداد هیجان انگیز متمرکز کند تا واکنش عاطفی خود را تغییر دهد. از این استراتژی به عنوان گسترش توجه یاد می‌شود (گراس، ۲۰۱۵). یک معلم ممکن است سعی کند با تغییر ارزیابی خود از موقعیت، تأثیر هیجانات آن موقعیت را تغییر دهد. این راهبرد تنظیم هیجان ارزیابی مجدد شناخته شده است و رایج‌ترین نوع تغییر شناختی است (گراس، ۲۰۱۵). معلمان گزارش داده‌اند که از ارزیابی مجدد برای تفسیر دوباره‌ی بدرفتاری‌های دانش‌آموزان استفاده می‌کنند (تاکسر و گراس، ۲۰۱۸؛ ساتون[4]، ۲۰۰۴). یک معلم ممکن است سعی کند جنبه‌های فیزیولوژیکی، تجربی یا رفتاری واکنش عاطفی خود را تغییر دهد. این استراژدی به عنوان مدولاسیون پاسخ شناخته شده است (گراس، ۲۰۱۵). بیشتر تحقیقات در مورد چگونگی راهبردهای تنظیم

1. Davis
2. Taxer & Gross
3. Frenzel & Buric
4. Sutton

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

هیجان معلمان، بر روی سرکوب و ارزیابی مجدد تمرکز کرده‌اند. سرکوب برای بهزیستی معلمان مضر است (یین و همکاران، ۲۰۱۶) در صورتی که ارزیابی مجدد شناختی به طور کلی یک استراتژی تنظیم هیجان تطبیقی و سازگارانه محسوب می‌شود. علاوه براین، لی[1] و همکاران (۲۰۱۶) دریافتند که ارزیابی مجدد با لذت بردن از شغل همبستگی دارد. چانگ (۲۰۰۹) در یک مطالعه به این نتیجه رسید که رفتار دانش‌آموزان و سایر امور آموزشی باعث به وجود آمدن هیجانات منفی و در نتیجه فرسودگی شغلی معلمان شده بنابراین معلمان نیازمند راهبردهای تنظیم هیجان انطباقی یا آموزش تنظیم هیجان و ارتباط میان فردی جهت تجربه هیجانات مثبت با دانش‌آموزان هستند (رضایی و دست‌باز، ۱۴۰۳) اما قبل از آموزش تنظیم هیجان به معلمان، پژوهشگران مبتنی بر اهداف علمی ابتدا باید این راهبردهای تنظیم هیجان معلمان ایرانی را کشف و توصیف کرده سپس دست به بررسی رابطه، پیش‌بینی و آموزش بپردازند. به‌عنوان مثال تحقیقات همبستگی مثل (زارعی، ۱۴۰۳: حسینی، ۱۴۰۰) در داخل صورت گرفته است (هرچند این تحقیقات مبتنی بر مدل تنظیم هیجان گرانفسکی می‌باشند) اما تحقیق اکتشافی کیفی مبتنی بر مدل گراس در داخل صورت نگرفته است. به‌طور کلی پژوهش در حیطه راهبردهای تنظیم هیجان معلمان در کلاس کم می‌باشد (ما و لیو[2]، ۲۰۲۴). بیشتر تحقیقات انجام شده روی معلمان، متمرکز بر متغیرهای شناختی و کلاس‌داری آن‌ها بوده‌اند (نگهداری و همکاران، ۱۴۰۲) در صورتی‌که هیجان بعد مهمی از حیطه کاری معلمان است. همچنین مطالعات اندک صورت گرفته در داخل کشور مبتنی بر مدل تنظیم‌هیجان گرانفسکی هستن به عنوان مثال (زارعی۱۴۰۳: افراشته و میرزایی، ۱۴۰۲) در صورتی‌که پژوهش حاضر مبتنی بر مدل تنظیم هیجان گراس است. همچنین پژوهش‌های اندک صورت گرفته در حوزه راهبردهای تنظیم هیجان معلمان بیشتر متمرکز بر سرکوب و بازارزیابی مجدد بوده‌اند، درصورتی که معلمان از راهبردهای گوناگون تنظیم هیجان استفاده می‌کنند (تیسولوپاز[3] و همکاران، ۲۰۱۰) علاوه‌بر این تحقیقات صورت گرفته در این حوزه هم متناقض بوده، به عنوان مثال برخی تحقیقات بازارزیابی مجدد را عامل مؤثری در کاهش هیجانات منفی و فرسودگی کاری معلمان دیده‌اند (صدری و همکاران، ۲۰۲۴: زنگ

1. Lee
2. Ma & Liu
3. Tsouloupas

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

و فتحی، ۲۰۲۴: چانگ و تاکسر، ۲۰۲۱) اما برخی تحقیقات آن را واسطه‌گر مؤثری ندیدند (شیپز[1] و همکاران، ۲۰۱۱: تیسولوپاز و همکاران، ۲۰۱۰). بیشتر تحقیقات صورت گرفته تنظیم‌هیجان در حیطه تأثیرات آن بوده‌اند، درصورتی که پژوهش در حیطه شناخت راهبردهای تنظیم هیجان معلمان در کلاس کم می‌باشد (هینگ[2] و همکاران، ۲۰۲۴) به عنوان مثال در حیطه تاثیرات تنظیم هیجان پژوهش‌هایی همچون وانگ[3] و همکاران (۲۰۲۳) به تاثیرات مثبت راهبردهای تنظیم هیجان معلمان می‌پردازد اما تحقیقات حاضردر مورد توصیف مصاحبه‌ای راهبردهای معلمان است. با توجه به کمبود اطلاعات در داخل کشور در حیطه شناسایی راهبردهای تنظیم‌هیجان معلمان در کلاس و همچنین مدل تنظیم هیجان جیمزگراس، تفاوت سیستم آموزشی کشور، وابستگی هیجانات به فرهنگ، تناقض در حیطه مؤثر بودن یا نبودن راهبردهای تنظیم هیجان و تنوع راهبردهای تنظیم هیجان پژوهشگران با هدف بیان بدرفتاری‌های گوناگون دانش‌آموزان، تاثیر آن بر کلاس و توصیف پدیدارشناسی از هیجانات معلمان و چگونگی تنظیم‌هیجانات و درک بیشتر از این راهبردها و درصدد غنا بخشیدن به دانش موجود در این حوزه به دنبال پاسخ به این سؤال هستند که تجربه‌ی زیسته معلمان از نحوه‌ی تنظیم هیجاناتشان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان چگونه است؟

روش

پژوهش کنونی که با هدف بررسی تجربه زیسته معلمان از نحوه تنظیم هیجاناتشان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان صورت گرفت، با سنت کیفی و استراتژی پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. چرا از پدیدارشناسی توصیفی هوسرل استفاده نشد؟ زیرا در پژوهش حاضر از یک مدل استفاده شده بود و این با مفهوم اپوخه یا براکتینگ کردن یا همان تعلیق پیش‌فرض‌ها تعارض دارد. همچنین پژوهشگران به دلیل استفاده از مدل، راهبردهای تنظیم‌هیجان را تفسیر کردند. پدیدارشناسی طرحی کیفی‌ست که هدف آن توصیف و کشف معنای تجربه‌ها جهت رسیدن به فهم و درک عمیقی از پدیده‌ی بررسی شده یا به عبارت دیگر فهم تجربه‌ها است. دلیل استفاده از پدیدارشناسی این بود که ما در داخل نیازمند کشف معنایی که معلمان ایرانی به بدرفتاری دانش‌آموزان می‌دهند و توصیفی از هیجانات،

1. Sheppes
2. Heng
3. Wang

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

چگونگی تنظیم آن و تجربیات و دیدگاه پدیداری آن‌ها بودیم (در مقدمه هم به برخی از ضرورت‌های پدیدارشناسی اشاره شد. البته تحقیق پدیدارشناسی یک فایده‌ی عمومی و کلی دارد و آن هم این است که پدیدارشناسی به رشد شخصیت، افزایش بینش فردی و حرکت در جهت شدن یا به قول روانشناسان انسان‌گرا به خودشکوفایی کمک می‌کند). میدان مورد مطالعه پژوهش حاضرکلیه معلمان مرد متوسطه‌ی اول شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۳بودند که حدقل یک سال تجربه معلمی درکلاس را داشتند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و از نوع هدفمند ناهمگن در تدریس (نمونه‌گیری با حدکثر تنوع) استفاده شد. (نوعی نمونه‌گیری هدفمند که در آن مشارکت‌کنندگان مختلف را پوشش می‌دهد. به نوعی برعکس نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد حاد و افراطی است که فقط موارد غیرعادی یا طیف ابتدایی- انتهایی را برای مشارکت انتخاب می‌کنند) بدین ترتیب با معلمان انواع دروس از جمله ریاضی، علوم تجربی، تفکر و سبک زندگی و ... مصاحبه شد. پژوهش با ۱۷ مشارکت‌کننده به اشباع رسید. معیار ورود به مشارکت در پژوهش آگاهی نسبی از احساسات و افکار، تجربه‌های مکرر بدرفتاری دانش‌آموزن در کلاس و به یاد آوری بدرفتاری‌های تجربه شده و راهبردهای به کار برده، رغبت به شرکت در پژوهش و در نهایت سابقه حدقل یک سال معلمی با ۱۸ ساعت موظف کاری در مدارس پسرانه متوسطه اول بود. قبل از انجام مصاحبه، معلمانی که اعلام آمادگی جهت مصاحبه کرده بودند، غربالگری می‌شدند زیرا با معلمان ورزش، مشاوران، مربیان پرورشی، معاونان و مدیران که در دوسال اخیر کمتر از ۱۲ساعت موظفی در تدریس داشتند، مصاحبه نشد زیرا با توجه به هدفمند بودن نمونه‌گیری و موضوع پژوهش، پژوهشگران نیازمند معلمانی بودند که تجربیات مکرر بدرفتاری در کلاس درس داشتند. جهت گردآوری اطلاعات از مصاحبه‌ی عمیق و نیمه‌ساختار یافته استفاده شد. از پروتکل سازماندهی شده مصاحبه مبتنی بر آرای کرسول (Creswell، 2007.ص۱۶۷) استفاده شد. قبل از شروع کلی مصاحبه‌ها، با استاد راهنما یک پیش‌مصاحبه مبتنی بر ایفای نقش صورت گرفت. این پیش‌مصاحبه علاوه بر آمادگی بیشتر مصاحبه‌گر برای انجام مصاحبه، باعث مشخص شدن پیش‌فرض‌های مصاحبه‌گر شد (بازخورد استاد راهنما در پیش مصاحبه، باعث آگاهی بیشتر مصاحبه‌گر از پیش‌فرض‌هایش در مورد پدیده مورد مطالعه شد). پیش از انجام مصاحبه در یک تماس تلفنی روند اجرای مصاحبه برای معلمان توضیح داده می‌شد سپس در مورد زمان مصاحبه،

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سؤالات مصاحبه و مکان توافقی مصاحبه هماهنگی رخ داد. مصاحبه‌کننده ابتدا تلاش حداکثری جهت برقراری رابطه حسنه با مشارکت‌کنندگان می‌کرد. در هنگام مصاحبه تمرکز بر روی تجربیات مشارکت‌کنندگان بود، نقش مصاحبه کننده تسهیل‌کننده یادآوری و روشن‌سازی تجربیات مشارکت‌کننده بود. موضع مصاحبه‌کننده نادانا و کنجکاوی محترمانه با گوش دادن فعال غیرقضاوتی نسبت به تجربیات مشارکت‌کننده بود. تماس چشمی مناسب، اداره لحظات سکوت در مصاحبه، وضعیت بدنی مناسب و همچنین لحن رسا و پذیرا رعایت شد. در پایان مصاحبه ضمن تشکر و قدردانی و مدیریت پایان مصاحبه، توضیحاتی در مورد بازخورد[1] آنان به مصاحبه ارائه شد. دو مصاحبه‌ی اول با معلمان با تجربه‌ی بالا به صورت مصاحبه عمیق صورت گرفته شد که در آن پژوهشگر سؤال کلی پژوهش را از معلمان می‌پرسید سپس با مهارت‌های مصاحبه مثل انعکاس و پاسخ کوتاه مصاحبه را غنی می‌کرد. سؤال کلی این بود که « شما چه معنایی به این رفتار دانش‌آموز می‌دهید؟». سؤالات پیگیرانه در مورد وضوح و پیگیری صحبت‌های معلمان انجام می‌گرفت. سؤالات باز از معلمان در مورد احساسات، افکار، نحوه‌ی مدیریت این احساسات، رفتارهای واکنشی در مقابل رفتار دانش‌آموزان به همراه تجربیات مرتبط به بدرفتاری از معلمان اخذ می‌شد. بعد از این دو مصاحبه سؤالات مصاحبه به کمک اساتید راهنما و مشاور مشخص شد، بدین ترتیب مصاحبه سوم به‌صورت نیمه‌ساختاریافته انجام شد. نمونه‌ای از سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختارمند عبارتند از۱-در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموز، چه احساسی در شما به وجود آمد؟۲- چگونه هیجانات‌تان را مدیریت کردید؟ ۳- نسبت به پدیده بدرفتاری چگونه فکر کردید؟۴- چه واکنشی نسبت به این بدرفتاری نشان دادید؟۵- یک تجربه‌ی بدرفتاری و واکنش شما در کلاس را می‌توانید برای ما شرح دهید؟۶-تاریخچه مدیریت هیجان‌تان چگونه بوده است؟ (این سؤال‌ات همراه با سؤال کلی در دو مصاحبه عمیق ابتدایی پرسیده می‌شد). مصاحبه‌ها با معلمان ۲ مدرسه‌ی حاشیه شهر گرفته شد که از نظر شرایط اجتماعی-اقتصادی جزو مدارس پایین شهر و البته با جمعیت بالا بود. اصول اخلاقی در پژوهش رعایت شد. از جمله این اصول: رضایت آگاهانه و آگاهی کامل از روند مصاحبه و تحقیق و اصل خودمختاری برای مشارکت، رازداری مصاحبه‌ها و حفظ حریم خصوصی مشارکت‌کنندگان، آگاهی از ضبط صوت و ذخیره اطلاعات

1. member-checking

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

به‌دست آمده در فایل شخصی سیستم پژوهشگر، خارج شدن در پژوهش در هر زمان از مصاحبه، احترام کامل به مشارکت کنندگان و تشکر از آن‌ها، عدم تحمیل عقاید، احترام به عقاید و رفتار معلمان در مواجهه با رفتار دانش‌آموزان و اصل عدم آسیب رسانی بودند. میانگین مصاحبه‌ها ۳۶ دقیقه و تمام مصاحبه‌ها به صورت حضوری در یک مکان توافقی مثل نمازخانه، ماشین، اتاق معاونان و مشاور مدرسه انجام گرفته شد.

یافته‌های اطلاعات به‌دست آمده تحقیق حاضر با روش تحلیل محتوای کیفی کلارک و براون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. روش تحلیل محتوای کیفی کلارک و براون ۶ مرحله دارد که عبارتند از:۱- آشنایی با داده‌های به‌دست آمده ۲- استخراج کدها یا مفاهیم اولیه ۳- شناسایی و مشخص کردن تم‌های اولیه ۴- شناسایی تم‌های مرتبط به هم سپس توسعه و در صورت لزوم اصلاح تم‌ها ۵- تبیین و انسجام تم‌ها ۶- مشورت با اساتید و متخصصان و توصیف و تفسیر تم‌ها و ارائه گزارش نهایی تم‌ها (براون، کلارک، ۲۰۱۳).

تجزیه و تحلیل اطلاعات همزمان با مصاحبه‌ها انجام می‌شد (یعنی استفاده از حرکت رفت و برگشتی به میدان). در جهت عدم تاثیرگذاری پیش‌فرض‌ها در هنگام تجزیه و تحلیل اطلاعات و کدگزاری، از برگه‌ی ثبت پیش‌فرض‌ها استفاده شد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

برای روایی و پایایی اطلاعات از بلاغت‌شناسی لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) استفاده شد. در جهت اعتبارپذیری اطلاعات به دست‌آمده پژوهشگر علاوه‌بر تماس طولانی مدت در محیط پژوهش از کنترل از سوی اعضا استفاده کرد به گونه‌ای بود که پژوهشگر مصاحبه‌ها و کدگزاری‌ها را برای مشارکت‌کنندگان در شبکه شاد می‌فرستاد سپس آن‌ها نظرشان را درباره‌ی فهم پژوهشگر از مصاحبه‌ها بیان می‌کردند و براساس بازخوردهای مشارکت‌کنندگان کار کدگذاری اصلاح و ویرایش می‌شد(پژوهشگران متن مصاحبه را برای همه‌ی معلمان می‌فرستاد و مشارکت‌کنندگان بر اساس اصل خودمختاری و حق اظهار نظر در مورد نظرات خودشان، با ارسال صدا یا نوشتن کامنت به مصاحبه بازخورد می‌دادند و پژوهشگران با مشورت در صورت لزوم به اصلاح می‌پرداختند). در جهت اطمینان‌پذیری اطلاعات از توصیف عمیق مرحله به مرحله پژوهش و ممیزان بیرونی (یعنی بررسی داده‌ها توسط یک مشاور خارجی. در پژوهش حاضر یک دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه با دید انتقادی به ارزیابی اطلاعات پرداخت) و در جهت انتقال‌پذیری از پایایی کدگذاران (بر اساس شباهت بالا در کدگزاری بین کدگزاران این ملاک تایید شد) و اصلاح و بررسی‌ها پس از بازخوردها استفاده شد. همچنین جهت جهت تاییدپذیری و دوری از تفسیرهای تک بعدی پژوهشگران، علاوه بر تبادل نظر با همتایان، از برگه‌ی ثبت پیش‌فرض‌ها جهت آگاهی از تأثیر سوگیری‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

این پژوهش با هدف بررسی تجربه زیسته معلمان از نحوه‌ی تنظیم هیجاناتشان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان انجام شد. در این قسمت، یافته‌های کسب شده از معلمانی که تجربه‌ی بدرفتاری دانش‌آموزان را داشته اند، ارائه می‌شود. معلمان مصاحبه‌شونده در طبقه سنی بین ۲۴تا ۵۲ سال بودند. پژوهشگران بعد از هر مصاحبه داده‌ها را تحلیل می‌کردند. در کل یافته‌ها از راهبردهای تنظیم هیجان معلمان ۵ کد اصلی، ۲۱ کد فرعی و ۲۷۵ فراوانی کد اولیه به‌دست آمد.

اکثر بدرفتاری‌ها از نظر معلمان: پرخاشگری کلامی، کاغذ در خودکار گذاشتن و پرت کردن آن به طرف دانش‌آموزان دیگر، شکلک در آوردن، دعواکردن، سوت کشیدن، توهین به معلم، ایجاد مزاحمت برای همکلاسی‌ها، داد و فریادکشیدن، موشک درست‌کردن گزارش شد. این بدرفتاری‌ها باعث به‌وجود آمدن احساسات منفی در معلمان

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

می‌شود. هیجان معلمان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان، خشم کدگزاری شد. معلمان در مواجهه با این خشم و هیجانات منفی به وجود آمده، از پنج استراتژی تنظیم هیجان استفاده می‌کردند که عبارت اند از: انتخاب موقعیت، اصلاح موقعیت، گسترش‌توجه، بازارزیابی مجدد شناختی و مدلاسیون پاسخ.

فراوانی استفاده از راهبردهای تنظیم‌هیجان اینگونه بود: یک معلم از انتخاب موقعیت، دو معلم از اصلاح موقعیت، یک معلم از گسترش توجه، هفت معلم از بازارزیابی مجدد شناختی و شش معلم از مدلاسیون پاسخ استفاده می‌کردند.

جدول ۱. مضامین به‌دست آمده از راهبردهای تنظیم‌هیجان معلمان

مضامین اصلی	مضامین فرعی	فراوانی مضامین فرعی	هیجانات بیان شده
انتخاب موقعیت	تاکید برپیشگیری	۱۲	خشم بالا، ناامیدی، نارضایتی، کلافگی و خستگی/ اشتیاق و انگیزه
	دید سفید و سیاه	۵	
	عدم توجه به دوره رشدی نوجوان	۴	
اصلاح موقعیت	تغییر مکان	۱۸	رضایت، غرور/ خشم کم، ناامیدی
	جو منطقی کلاس	۶	
	کنترل بالا برخود	۶	
	حل مسئله متفکرانه	۸	
گسترش توجه	حوس پرتی	۷	اضطراب بالا، سردرگمی و خستگی
	کنترل کم	۳	
	حساسیت کم	۶	
بازارزیابی مجدد	ارتباط سازنده و مثبت	۳۸	کاهش انگیزه، خشم کم، ناامیدی‌کم/کنجکاوی بالا، غرور، شوق، رضایت بالا
	بیرونی کردن مشکل از شخصیت دانش‌آموز	۱۴	
	همدلی	۲۱	
	خودافشاگری سازنده	۶	
	جو عاطفی متعادل	۱۱	
	تلاش دلسوزانه برای حل مشکل	۱۰	
	توجه به دوره رشدی	۱۶	
مدلاسیون پاسخ خصمانه	تنبیه	۲۶	خشم بالا، تنفر، ندامت و احساس گناه، ناامیدی و درماندگی
	فروخوردگی	۱۵	
	رابطه	۲۰	
		۱۱	
	جو متشنج کلاس نشخوار فکری	۱۴	

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سؤال: تجربه زیسته معلمان از نحوه تنظیم هیجاناتشان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان چگونه است؟

انتخاب موقعیت: این راهبرد به‌دین معناست که معلمان شرایطی را انتخاب می‌کردند که در آن هیجانات خوشایند کسب کنند و از هیجانات منفی دور باشند. این معلم به هیجانات خشم بالا، کلافگی و خستگی اشاره کرد. برخی مضامین آن عبارتند از:« از دست بعضیاشون خسته میشم و خودشون می‌دونن با کی‌ام. وسط درس اصلا انتظار شلوغی رو ندارم اما وقتی کاری می‌کنن بعد زود خسته می‌شم و ماژیک رو زمین می‌زارم و درس نمی‌دم». این معلم ۳ بار به هیجان مثبت انگیزه و اشتیاق در مواجهه با دانش‌آموزان درس‌خوان و دارای رفتار هنجار اشاره کرد مثل«بوده دانش‌آموزی اوایل درس‌خوان نبوده و با چند نفر شلوغی هم می‌کرد اما خیلی نصیحتش کردم بعد که پیشرفت در ادب و نمراتش دیدم خیلی انگیزه کاری‌ام بیشتر شده». این کد اصلی شامل ۳ کد فرعی پیشگیری، دید سیاه و سفید و عدم توجه به دوره نوجوانی است و فراوانی کدهای فرعی ۲۱ مورد می‌باشد. یک معلم جوان از این استراتژی استفاده کرد که در آن طبق گزارش خودش جهت جلوگیری از هیجانات منفی از بدرفتاری دانش‌آموزان مدام یادگیرندگان را نصیحت کرده و آن‌ها را از رفتارهای غیردرسی منع می‌کرد اما دانش‌آموزان به گفته خودش باز هم رفتارهای زننده زیادی انجام می‌دهند تا جایی که احساس گیرافتادن در بن بست می‌کند. برخی مضامین فرعی تاکید بر پیشگیری عبارتند از: «من خیلی حساسم و همیشه این تذکر را به بچه‌ها می‌دهم که هنگام درس کار بد و بی‌نظمی نکنند که عصبی بشم» «من سعی می‌کنم از به وجود آمدن بی‌نظمی پیشگیری کنم تا خشمگین نشم». او خشم و ناامیدی بالایی را گزارش داد زیرا این رفتارها برخلاف انتظارات اوست و به‌نظر می‌آید انتظار بالای او از دانش‌آموزان نوجوان عامل خشم بالای او باشد. برخی مضامین او در کد فرعی عدم توجه به دوره‌ی رشدی نوجوان عبارتند از: «وقتی رفتار زشت دانش‌آموز رو می‌بینم، شدت عصبانیتم زیاده، چون بر خلاف انتطارت منه». طبق مصاحبه با او، این معلم در ارتباطش با دانش‌آموزان به صورت گزینشی رفتار می‌کرد یعنی با دانش‌آموزانی که یک بار رفتاری مغایر با رفتار هنجاری یک یادگیرنده انجام می‌داد ارتباط گرم برقرار نمی‌کرد تا جایی که طبق مصاحبه‌ها تصورات منفی از آن‌ها داشت و پیش‌بینی رفتاری و در پایان هیجانی منفی از آن‌ها می‌کرد اما در ارتباط با

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دانش‌آموزان به گفته‌ی خودش آرام و مودب رفتار خوبی دارد و حتی مشوق درسی و تربیتی بیشتری برای آن‌ها نشان می‌دهد، این‌گونه موقعیت‌هارا به این صورت انتخاب می‌کرد تا از هیجانات منفی دور بماند. برخی مضامین در کد دید سیاه و سفید عبارتند از: «دانش‌آموزی بود که اکثر مواقع توسط معلمان بیرون کرده می‌شد، زمانی که سرکلاس او می‌رفتم، دید و فکر بدی درباره اش داشتم، بنابراین دنبال دوری از او بودم». طبق گزارش خودش استرس و نگرانی بالایی در کلاس دارد و گاهی به تغییر شغل فکر می‌کند بنابراین در دنیای پدیدارشناسی این معلم معلمی شغلی پراسترس و هیجانات منفی است و ارتباط کم با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند بنابراین پدیده تنظیم‌هیجان در آن‌ها کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد و اگر استفاده قرا بگیرد بیشتر مبتنی بر مراحل اولیه قبل از وقوع بدرفتاری می‌باشد.

اصلاح موقعیت: این دومین راهبرد تنظیم‌هیجان معلمان است که در هنگام روی دادن بدرفتاری رخ می‌دهد (اما انتخاب موقعیت قبل ار رخ دادن بدرفتاری روی می‌دهد) که در آن معلمان بعد از روی دادن بدرفتاری به تغییر محیط یا موقعیت مورد نظر می‌پردازند. اصلاح موقعیت به دو احساس مثبت رضایت از کار و غرور از کلاس‌داری خوب در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموز اشاره کرد و گفت: «من از شغل معلمی رضایت دارم. بین همکارامم همیشه میگم اینو»«حس غرور می‌گیرم وقتی معلما میگن فلانی کلاست همیشه آرومه. میان درباره‌ی برخورد با بدرفتاری دانش‌آموزا باهام مشورت می‌کنن». هیجانات منفی آن‌ها خشم و ناامیدی بود. نمونه‌ای از مضامین آنان عبارتند از: «من چون معلم انگلیسی‌ام مطالب رو پای تخته نوشته بودم بعد دانش‌آموز به بهانه آشغال ریختن پایین آمد و یکم از نوشته‌هامو پاک کرد. این شیطنت منو ناراحت کرد» « یکبار دیگه تلفنم زنگ خورد بعد تا رفتم و برگشتم، یکی از بچه‌ها که البته می‌دونم کی بود کل نوشته‌های روی تخته رو پاک کرده بود. اینا حس ناامیدی به معلم میده». دو معلم از این راهبرد استفاده کردند که در آن ۴ کد فرعی و ۳۸فراوانی کد فرعی به‌دست آمد. این معلمان هنگام رخ دادن بدرفتاری به‌جای گسترس توجه یا نسبت دادن آن به نوجوانی، سعی می‌کردند موقعیت را گونه‌ای عوض کنند تا بدرفتاری خاتمه پیدا کند و دانش‌آموزان درک کنند که معلم در کلاس حضور دارد و بدرفتاری باعث واکنش خاص معلم می‌شود، بنابراین معلم با تغیرات حتی جزیی مثل پایین آوردن دانش‌آموز، بیرون بردن او و صحبت با او

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در خصوص بدرفتاری‌اش جو را عوض می‌کرد. برخی مضامین در خصوص تغییر مکان عبارتند از: « بوده که دو نفر با هم دعوا کردن و من هردو رو پایین بردم و باهشون صحبت کردم بعد حتی یکی شون رو فکر کردم بیشتر مقصره پیش مشاور مدرسه فرستادم»«من معمولا دانش‌آموز شلوغ رو که آخر می‌شینه رو میارم نیمکت اول تا جلوی خودم باشه و اینجوری دیگه شلوغ نیست. اینجوری با عوض کردن موقعیت‌ها بچه‌ها کمتر شلوغی می‌کنند و منم راحت‌ترم» این معلمان شرایط جوی کلاس‌شان رسمی و عقلانی بود که در آن یک رابطه حد و مرز دار با تمام دانش‌آموزان برقرار می‌شد. آن‌ها در این باره بیان می‌کردند که معلمی که توان‌مندی بالایی در تدریس داشته باشد می‌تواند شرایطی را به وجود آورد که کلاس جای تحصیل برای یادگیرنده است نه شوخی و مسخره بازی به همین دلیل اعتقاد زیادی به شوخی با دانش‌آموزان یا داشتن محوبیت نزد آن‌ها نداشتند و بیشتر محتوای صحبت‌شان از جو رسمی- اداری بود. برخی مضامین کد جو منطقی و رسمی عبارتند از: «جریان کلاس‌های من منطقیه چون نوجوان اگه کلاس رو گرم کنی، به خاطر سن خاص‌شون کلا کلاس میره رو هوا و این باعث اذیت شدن منم می‌شه» «کلاس از رسمیت خارج بشه، دیگه دانش‌آموز فکر می‌کنه این معلم خودمونی هست و یه جو پر از صمیمیت پیش میاد و این جو کلاس را خراب می‌کنه حالا دیگه معلم انگار یک ساختمان روی دوشش هست». طبق گزارش‌هایشان آن‌ها مدیدریت بالایی در کلاس داشتند و مشکلات را حل می‌کردند یعنی خودباوری بالایی به‌خاطر تجربیات مثبت حل مشکل داشتند. همچنین بسیار به ادراک دانش‌آموزان اشاره داشتند که بیان می‌کردند که دانش‌آموزان باید این قدرت مدیریت هیجان و درک معلم را متوجه شوند تا به نوعی این الگویی برای حل کردن مشکلات خود، کنترل بیشتر بر خود و درک این مسئه باشد که کلاسی جایی برای رفتارهای ناهنجار دانش‌آموز نیست. برخی مضامین در خصوص کد کنترل بالا بر خود عبارتند از: «خیلی مهمه که دانش‌آموز رفتار بدی می‌کنه، معلم احساسات‌شو کنترل کنه و با منطق پیش بره و دانش‌آموز رو قانع کنه که رفتارش مناسب کلاس نبوده». «واکنش معلم خیلی مهمه چون گاهی معلم بخاطر عصبانیت یک واکنش تند نشون میده و این رفتار باعث میشه حتی دانش‌آموز ساکت هم شروع به سر و صدا بکنه». همچنین در کد حل مسئله متفکرانه بیان شد «سعی می‌کنم دانش‌آموزان آخر کلاسی را مبصر کلاس کنم تا اون آخر کلاس که مدیریتش سخت‌تره را بتونم حل کنم» «وقتی کلاس خیلی می‌خواد شلوغ

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بشه، یک وقفه ده دقیقه‌ای برای آزاد صحبت کردن می‌دم». این معلمان به دلیل کم بودن بدرفتاری دانش‌آموزان که پیامد آن کمبود هیجانات منفی بود بنابراین رضایت شغلی خوبی از حرفه معلمی و کار مربوط به تدریس بیان کردند بنابراین اصلاح موقعیت راهبرد مناسب بیرونی جهت کاهش هیجانات منفی می‌باشد.

گسترش توجه: این راهبرد شامل دو روش توجه مثبت و بی‌توجهی می‌باشد. در پژوهش حاضر فقط یک معلم از این راهبرد استفاده می‌کرد که آن هم از نوع بی‌توجهی بود نه توجه مثبت. این معلم به ۳ احساس اضطراب بالا همراه با سردرگمی و خستگی اشاره کرد. نمونه‌ای از مضامین او عبارتند از: «ما در دوران ۴ سال تربیت معلم بودیم هیچ وقت کلاس‌داری یادمون ندادن بعد یهو فرستاده شدیم مدرسه. بار اول که وارد کلاس شدم خیلی اضطراب داشتم. بعد از چند دقیقه بچه‌ها بدرفتاری می‌کردند من اصلا نمی‌دونستم چیکار کنم»«خب من معلم با این حقوق چیکار کنم در برابر این دانش‌آموزا که اصلا معلوم نیست چجوری تربیت شدن». گسترش توجه شامل ۳ کد فرعی و ۱۶ فراوانی کد فرعی بود. طبق مصاحبه با این معلم که البته دومین سال خدمت معلمی‌شان بود کنترل کمی در مدیریت کلاس داشت به گونه‌ای که طبق گزارش خودش بدرفتاری در کلاسش شدت بالایی داشت و این فشار زیادی بر او جهت مدیریت کلاس و مدیریت هیجانی‌اش می‌گذاشت. در کد فرعی کنترل کم بر کلاس برخی مضامین آن عبارتند از: «کلاس هشتم‌ها خیلی شلوغن و واقعا مجبورم فقط ول‌شون کنم. اینا خوب تربیت نشدن پس هر چی بگم، گوش نمی‌دن» «قد و هیکل کلاس نهم‌ها از من درشت تره، راستش نمی‌تونم کنترل خاصی روی اونا داشته باشم. کنترلم روشون کمه تا اعصاب خوردی پیش نیاد». طبق مصاحبه هنگامی که دانش‌آموزان بدرفتاری می‌کردند، هیجانات زیادی در کلاس بود که برای کاهش این هیجانات منفی سعی می‌کرد حواس خود را از کلاس و رفتار دانش‌آموز به سمت موضوعات دیگر ببرد مثل برخی مضامین در کدفرعی حواس‌پرتی که در آن بیان شد: «وقتی بچه‌ها خیلی شلوغی میکنن منم فکرمو می‌برم سمت مشکلاتی که توی خانواده و شخصی دارم تا ناراحت نشم» «اگر شلوغی زیاد اذیتم بکنه، میرم توی سالن یه قدم میزنم تا حواسم پرت بشه». «نیازی نیست به هر چیزی توجه کنی، شتر دیدی، ندیدی». ایشان گزارش دادند که بسیاری از دانش‌آموزان برای اهداف غیر درسی مدرسه می‌آیند بنابراین معلم نیازی نیست به رفتارهای بد دانش‌آموزان واکنش و توجه نشان دهد. برخی مضامین در

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

خصوص کد فرعی حساسیت کم عبارتند از: «وقتی دانش‌آموز به من میگه: من حالم از درس و کتاب به‌هم می‌خوره، من چیکار می‌تونم بکنم. راستش به من ربط نداره چون توجه کنم فقط غصه دارتر میشم». «هر چی حساسیتم رو کمتر کنم، کمتر اعصابم خراب میشه». این معلم به صراحت اعلام کرد با سن و سابقه کمی که داشته اما بسیار در مدرسه اذیت می‌شود بنابراین به فکر رفتن به روستا یا تغییر مدارس دیگر به امید بهبود شرایط در مدرسه یا عوض کردن شغل خود است.

باز ارزیابی مجدد شناختی: این استراتژی معروفی است که بیشترین فراوانی را داشت که در آن ۷ معلم از آن استفاده می‌کردند. همچنین دارای ۷ کدفرعی و ۱۱۴ فراوانی کد فرعی بود. این استراتژی به‌دین معناست که معلمان بدرفتاری یادگیرندگان را از یک نگاه عمیق‌تر و گسترده‌تر می‌بینند و نگاه و تعبیر متفاوتی از یک رویداد دارند. یکی از تفاوت‌های این استراتژی با اصلاح موقعیت این است که در بازارزیابی مجدد محیط درون(فکر و تفسیر متفاوت) تغییر می‌افتد اما اصلاح موقعیت محیط بیرونی تغییر می‌کند. معلم‌هایی که از بازارزیابی مجدد استفاده می‌کردند تحلیل محتوا نشان داد به طور کل ۱۲ بار هیجان منفی نشان دادند که شامل کاهش انگیزه، خشم و ناامیدی بود که بیشتر در حوزه عدم یادگیری یادگیرنده هنگام یادگیری دروس بود. برخی مضامین آنان عبارتند از: « وقتی من این‌قدر وقت می‌ذارم و با انرژی کامل درس میدم، دوست دارم دانش‌آموزم خوب گوش بده اما می‌بینی که سرشو گذاشته روی میز تا من نبینم داره با بغل دستی‌اش حرف می‌زنه. اینا یکم انگیزه آدمو کم می‌کنه». آن‌ها بیشتر هیجانات مثبت بیان کردند از جمله این احساسات حس کنجکاوی، غرور، شوق و رضایت بود که عمیق‌ترین آن‌ها احساس کنجکاوی بود. نمونه‌ای از مضامین در حوزه احساسات عبارتند از: « از اینکه ببینم دانش‌آموزم درس یاد می‌گیره حال خوبی دارم» « معلم شوق می‌گیره از اینکه وقتی دانش‌آموزش یاد می‌گیره. اینه که به معلم حس غرور میده». درمورد حس کنجکاوی بیان شد که:« من بدرفتاری می‌بینم کنجکاو می‌شم که علت این رفتار چیه؟ آیا چیزی سرکلاس دانش‌آموزم رو اذیت می‌کنه؟» «کنجکاو می‌شم نسبت به محیطم بیشتر توجه کنم که اتاق درس گرم یا سرد نیست؟ چون ممکنه دمای کلاس روی پرخاشگری و حال دانش‌آموزم تاثیر منفی بزاره». طبق مصاحبه‌ها آنان آگاهی بالایی از نوجوانان و سن نوجوانی داشتند و به نیازهای آنان در این سن احترام می‌گذاشتند به نوعی که

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بدرفتاری را یک پدیده‌ی طبیعی می‌دانستند و یکی از دلایلی که آنان از رفتارهای مشکل‌آفرین یادگیرندگان ناراحت نمی‌شدند همین نگاه گسترده به این رفتارها و سن خاص دانش‌آموز داشتند. برخی مضامین کد فرعی توجه به دوره‌ی رشدی عبارتند از: «نوجوان نیاز به محبت و توجه داره و وقتی اینو در خانواده نمی‌بینه، می‌خواد اونو توی مدرسه پیدا کنه. چه بهتر که معلم به دانش‌آموز نوجوانش توجه کنه بعدش دیگه دانش‌آموز دنبال ناراحت کردنت نیست» «دانش‌آموز تازه از بچگی در اومده و ممکنه رفتار بدی انجام بده و این طبیعیه». این معلمان مایل نبودند که بدرفتاری را به ذات و شخصیت دانش‌آموزان نسبت دهند به همین دلیل دنبال نسبت دادن بدرفتاری دانش‌آموزان به جر و بحث در خانواده، کمبود خواب، رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی، محیط و شرایط ضعیف اقتصادی و...بودند و همین باعث کاهش هیجانات منفی در آنان می‌شد. برخی عبارات در خصوص کد بیرونی کردن مشکل از دانش‌آموز عبارتند از: «الان رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی خیلی دارن روی دانش‌آموزان تاثیر منفی می‌زارن و من معلم نباید خیلی مشکل رو به بچه نسبت بدم وگرنه موهام سفید میشه»«یک دانش‌آموزی بود که خیلی شلوغی می‌کرد. وقتی باهاش حرف زدم بهم گفت که آقا دیشب پدر و مادرم با هم دعوا کردند. بنده‌ی خدا تا صبح نخوابیده بود. من چرا باید از بدرفتاری همچین دانش‌آموزی خشمگین بشم؟». طبق گزارش معلمان استفاده کننده از ارزیابی مجدد شناختی آنان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان، با آنان همدلی برقرار می‌کردند و این همدلی باعث شده بود که معلم سریع غرق در هیجانات منفی نشود بلکه با نگاه دانش‌آموز در کلاس قدم بردار گویی. این همدلی که یکی از عناصر اساسی ارتباطات انسانی است باعث می‌شد که معلم خودش را علت بدرفتاری یادگیرنده بداند که این خود علاوه بر کاهش هیجانات منفی، پرورش احساس مسئولیت و دلسوزی نسبت به یادگیرندگان می‌شد. نمونه‌ای از مضامین کد فرعی همدلی عبارتند از: «وقتی در مدرسه هیچ امکاناتی نیست، دانش‌آموز چجوری شلوغی نکنه، اونم انسانه» «منم توی این سن بودم و یک دوره پر استرسه، من یادمه خیلی رفتارای عجیب و غریب داشتم». «دانش‌آموزام اگر شلوغی نکنن، من فکر می‌کنم افسرده‌اند». طبق گزارشات این معلمان به‌خاطر نگاه خوبی که به مدرسه و دانش‌آموزان داشتند، بسیار به ارتباط حسنه با آنان اشاره می‌کردند تا جایی که این ارتباط را نه تنها باعث عدم هیجانات منفی، بلکه ایجاد کننده‌ی هیجانات مثبت می‌دانستند و این ارتباط حسنه را عامل اصلاح بدرفتاری

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دانش‌آموزان می‌دانستند. برخی مضامین کدفرعی ارتباط مثبت و سازننده عبارت است از: «وقتی به جای تنبیه، دانش‌آموز را جذب خودت کنی، نتیجه‌ی بهتری هم برای حال خودت هم دانش‌آموزت میگیری». «از محبت خارها گل می‌شوند، من با صمیمیت و محبت سعی می‌کنم بدرفتاری رو کمتر کنم. این جمله همیشه با منه و حال منم خوب می‌کنه». طبق مصاحبه‌ها آنان بر شناخت بالا احساسات درون خود اشاره می‌کردند و همین را عاملی می‌دانستند تا از حال و هوای احساسی خودشان در کلاس برای یادگیرندگان‌شان حرف بزنند تا بتوانند دانش‌آموزان را با خود همراهی کنند و بتوانند معلم‌شان را درک کنند. برخی مضامین کد خودافشاگری سازنده عبارتند از: «وقتی دانش‌آموز رفتار به اصطلاح بدی انجام می‌ده، اونو ابراز می‌کنم تا دانش‌آموز بدونه این رفتارش منو ناراحت کرده» «ماه‌های رمضان شرایط مو به بچه‌ها میگم، تا درکم کنن». این معلمان به دلیل همدلی بالا و نگاه انسانی به دانش‌آموزان نیاز به حال خوب دانش‌آموزان‌شان در کلاس خود اشاره می‌کردند و مشتاق بودند تا دانش‌آموزان در کلاس کسالت نداشته باشتند. در اینجا برخی مضامین در خصوص جو عاطفی متعادل کلاس آورده می‌شود که عبارتند از: «تدریس خشک سرکلاس من اصلاً وجود نداره، من بیشتر دنبال جذب دانش‌آموز به کلاسم» «معلم با تجربه به موقع از شوخی استفاده می‌کنه تا خستگی درس بره». «سعی می‌کنم گاهی برای بچه‌ها داستان‌های قشنگی تعریف کنم». این معلمان با توجه با ارتباط نزدیک با یادگیرندگان سعی می‌کردند مشکلات عمیق بدرفتاری آنان را حل کنند. برخی مضامین در خصوص کد تلاش دلسورانه برای حل مشکل عبارتند از: «یه دانش‌آموزی بود که بیش‌فعالی داشت، نه تنها از رفتار او ناراحت نمی‌شدم بلکه سعی می‌کردم بیشتر از این اختلال بخونم تا بفهمم در مقابل این مشکلات رفتاری چیکار کنم» « وقتی دانش‌آموزی می‌بینم که مشکل داره مثلا رفتارهای نابهنجار داره، توی خانه با اشتیاق دنبال حل اون میرم مثلا کتاب می‌خونم یا توی اینترنت سرچ می‌کنم». گزارشات بالایی از مشتاق بودن آنان برای معلم بودن و عدم بازنشستگی شنیده شد که این نشان از تأثیر بالای بازارزیابی مجدد شناختی از کاهش هیجانات منفی از بدرفتاری یادگیرندگان و افزایش رضایت از شغل بود.

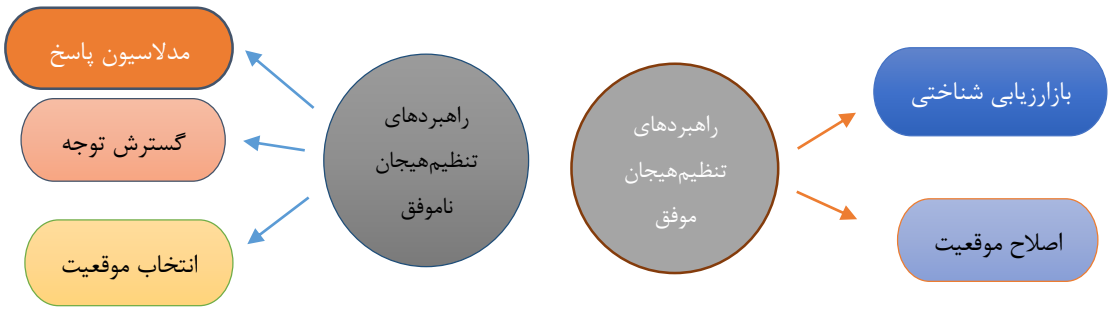
تعدیل پاسخ (مدلاسیون پاسخ): این استراتژی بعد از وقوع بدرفتاری روی می‌دهد که در آن معلمان پس از تجربه‌ی رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان سعی کرده‌اند هیجانات‌شان را سرکوب کنند یا هیجانات جعلی نشان

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دهند. محتوای هیجانی کلام‌شان شامل هیجانات منفی خشم، تنفر، ندامت، ناامیدی و درماندگی بود. نمونه‌ای از مضامین آنان عبارتند از: «دانش‌آموز تقلب کرد و رفتم روی سرش و بهش زدم اما برگشم دیدم یکی دیگه هم این کارو میکنه و جلویی زبان در میاره. خداشاهده این رفتارا فقط باعث نفرت و درماندگی معلم میشه نه چیز دیگه» «اینا دنبال اینن ابروی معلم‌شون روی پیش معاون و مدیر و همکارای دیگه ببرن. از بعضیاشون حالم بهم می‌خوره» «عید یا تابستان که میشه با خودم میگم خداروشکر دیگه از اونا که اینقدر سرکلاس ازشون متنفر بودم. نم‌بینم» «باور کن معلم رو اذیت می‌کنن خوشحالی هم می‌کنن. فقط ناامیدی داره» «یکی بود خیلی چهره معصومی داشت و هنگامی که درس دادم صحبت می‌کرد و یکی بهش زدم خیلی عذاب وجدان گرفتم. از دست یکی دیگه ناراحت بودم اما سر اون خالی کردم». در خصوص کد فروخوردگی بیانگر این مضامین است که عبارتند از: «دانش‌آموز چند بار سوت کشید و خیلی عصبی شدم اما چیزی نگفتم» «هزار تا بیماری روحی و جسمی گرفتیم بخاطر اینه که بی‌نظمی می‌بینیم و چیزی نمی‌گیم» «رفتار بد زیاد می‌بینم و تاسف می‌خورم بعدش یه نفس عمیق می‌کشم و به درس دادن ادامه میدم». آنان بدرفتاری را در ذات و شخصیت یادگیرنده نسبت می‌دادند به همین دلیل بدرفتاری‌ها را کار عمدی از دانش‌آموز در جهت ناراحت کردن عمدی معلمان می‌دانستند به همین دلیل در خصوص کد رابطه خصمانه چند مضمون آن به این باره می‌پردازد: «بچه‌های این دوره زمانه ناسازگارن، همش شلوغی می‌کنن و دنبال آزار و اذیتن» «علاقه‌ای به رابطه با دانش‌آموز ندارم چون خیلیاشون برای درس خوندن مدرسه نمیان بلکه با اصرار خانواده میان یا اینکه فقط مدرسه رو به هم بریزن و معلم رو عصبی‌تر کنن» «اگه با دانش‌آموز بگی و بخندی و باهاشون شوخی بکنی، اونا از این رفتار تو سوءاستفاده می‌کنند و اونو نشانه ضعف معلمی می‌دانن» «دانش‌آموز از سر عمد می‌خواد معلم‌شو اذیت کنه، انگار ما دشمن‌شونیم» «من ماشین مو مدرسه نمیارم اخه بعضیاشون از من کینه دارن و ممکنه خط بندازن روی ماشینم». به دلیل این نگاه خصمانه به دانش‌آموزان، معلمان بعد از مشاهده‌ی چند بدرفتاری و سرکوب این هیجانات منفی، این باعث جمع شدن خشم زیاد به دانش‌آموز می‌شود که آن را با تنبیه کردن شدید نشان می‌دهند. برخی مضامین در خصوص کد تنبیه بدنی عبارتند از: «یا نمی‌زنم یا اگه بزنم بدجور می‌زنم. سرکوب می‌کنم و چیزی نمی‌گم، می‌ذارم خوب عصبی بشم بعد یه جوری بزنم که تا آخر سال صدایی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ازش بلند نشه» «دانش‌آموزان چند بار شلوغی کرد و من چیزی نگفتم بعد پشت سرم شکلک در آورد و من به شدت اون رو تنبیه کردم چون خیلی عصبیم کرد و اگر دکترای علوم تربیتی هم داشتم باز هم علم و دانش را کنار می‌زاشتم و تنبیه می‌کردم. لباس اونو پاره کردم و خیلی بد اورا زدم». طبق گزارش‌ها آنان پس از تنبیه و واکنش تند به رفتار دانش‌آموز، به جای کم شدن بدرفتاری، مدیریت کلاس سخت‌تر می‌شود و پیامد آن هیجانات منفی بیشتر است. برخی مضامین در خصوص کد جو متشنج عبارت است از: «هرچی تذکر و تنبیه بدنی می‌کنم باز نتیجه نداره. کلاس رو هواست. اون لحظه از عصبانیت سرم داغ میشه» «دانش‌آموز تقلب کرد، من رفتم روی سرش و اونو زدم و اونم عکس العمل نشان داد، بعدش یکی دیگه آخر سوت می‌کشید، دانش‌آموز دیگه ای جیغ می‌کشید و بعضی هم می‌رفتن روی میز و صندلی و آهنگ می‌خوندند و می‌رقصیدند. منم فقط یه عصبی ساکت بودم که نگاه می‌کردم». انجام تنبیه خود عواقب و نگرانی‌های ذهنی زیادی برای معلمان به وجود می‌آورد که این سبب نشخوار فکری آنان در محیط دفتر و خانه می‌شود. برخی مضامین کد فرعی نشخوار فکری عبارت است از: «هر وقت تنبیه می‌کنم توی خانه یک هفته بهش فکر می‌کنم. عذاب وجدان زیادی هم می‌گیرم» «دانش‌آموز را تنبیه کردم و پدرش آمد و گفت ازت شکایت می‌کنم، همش توی ذهنم می‌اومد حتی زمان شام و موقع خواب. دلم زیر و رو می‌شد که چی می‌شه چون گفته بود من این کارتو رسانه‌ای می‌کنم و شکایتت می‌کنم». آنان بسیار مخالف با قوانین آموزش و پرورش در خصوص حمایت از دانش‌آموزان و عدم داشتن امنیت کافی در مقابل رفتارهای ناهنجار دانش‌آموزان گزارش دادند، معلمی را شغلی سخت با احساسات منفی بالا و درآمد کم و در کل رضایت کمی از معلمی بیان کردند.



شکل۱- استراتژی‌های تنظیم احساسات معلمان در مواجهه با رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بحث و نتیجه گیری

سؤال: تجربه زیسته معلمان از نحوه تنظیم هیجاناتشان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان چگونه است؟

بررسی نتایج به‌دست‌آمده از گفت‌وگوی حضوری با ۱۷ معلم مرد در مدارس متوسطه اول در حوزه‌ی بررسی راهبردهای تنظیم هیجان‌شان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان، چند مضمون برای هر استراتژی تنظیم هیجان شناسایی شد. انتخاب موقعیت شامل ۳ مضمون: تاکید بر پیشگیری، دید سیاه و سفید و عدم توجه به دوره رشدی؛ اصلاح موقعیت شامل ۴ مضمون: تغییر مکان، جو منطقی و رسمی کلاس، کنترل بالا بر خود و حل مسئله متفکرانه؛ گسترش توجه شامل ۳ مضمون: حواس پرتی، کنترل کم و حساسیت کم؛ استراتژی بازارزیابی‌شناختی شامل ۷ مضمون: ارتباط سازنده و مثبت، بیرونی کردن مشکل از شخصیت دانش‌آموزان، همدلی، خودافشاگری سازنده، جو عاطفی متعادل کلاس، تلاش دلسوزانه برای حل مشکل و توجه به دوره رشدی است. آخرین استراتژی که تعدیل پاسخ است، شامل ۵ مضمون است که عبارتنداز: تنبیه، فروخوردگی، رابطه‌ی خصمانه، جو متشنج کلاس و نشخوار فکری.

یکی از راهبردهای تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس (۲۰۱۵) انتخاب موقعیت است. در این پژوهش فقط معلم دروس تفکر و سبک زندگی از انتخاب موقعیت استفاده کرده بود. این معلم به‌دلیل انتظارات بالا از دانش‌آموزان نوجوان دچار خشم زیادی می‌شد به همین دلیل تلاش‌های او در جهت جلوگیری از به وجودآمدن احساسات منفی ناکام‌کننده بود و هشدارهای مدام و تاکید مکررش بر پیشگیری جهت مصون ماندن از همین هیجانات منفی بود. این پژوهش با مطالعه‌ی تامپسون[1](۲۰۰۴) و مارتین[2](۲۰۰۷) همسو بود که در آن انتخاب موقعیت استراتژی ناموفقی بود اما با مطالعه‌ی (تاکسر و گراس) ناهمسو بود زیرا در این مطالعه انتخاب موقعیت هیجانات خوشایندی را برای معلمان به بار می‌آورد. در مطالعه گراتز و رومر[3] (۲۰۰۴) افرادی که وسواس‌گونه از راهبردهای پیشگیری از هیجانات

1. Thompson
2. Martin
3. Gratz & Roemer

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

منفی استفاده می‌کردند، هنگام روبه رو شدن با شرایط جدید دچار خشم و آشفتگی زیاد می‌شدند. همچنین در تحقیق رضایی و دست‌باز (۱۴۰۳) هشدار بدون اقتدار معلم باعث ادامه بدرفتاری دانش‌آموزان و تجربه رفتارهای مشکل‌آفرین آنان می‌شد.

اصلاح موقعیت راهبرد دیگر این پژوهش بود که معلم زبان انگلیسی و ادبیات فارسی از این استراتژی استفاده می‌کردند. در پژوهش حاضر معلمانی که از اصلاح موقعیت استفاده می‌کردند، استرس و نگرانی پایینی در کلاس گزارش دادند. در پژوهش دست‌باز، رضایی و عظیمی (۱۴۰۳) استرس بالای معلم عامل فرسودگی شغلی و عدم کنترل بر خود بود. آن‌ها به علت کنترل بالا بر خود بسیاری از چالش‌های کلاس را با روش حل مسئله متفکرانه حل کرده و با انتخاب تدابیر مناسب هنگام بدرفتاری دانش‌آموزان، کنترل کلاس و احساسات‌شان را در دست داشتند بنابراین هنگامی که این معلمان دچار خشم می‌شدند با عوض کردن موقعیت، خشم‌شان را کنترل می‌کردند و این استراتژی می‌تواند هیجانات منفی را اصلاح کند. در مطالعه هانزیکر[1](۲۰۱۲) معلمانی که در کلاس توانایی حل مسئله داشتند، دانش‌آموزان او را به عنوان معلمی توانا درک می‌کردند. این پژوهش با تحقیق هانزیکر (۲۰۱۰)، تاکسر و چانگ (۲۰۲۱)، گراس و جزایری[2] (۲۰۱۴) و کلارک (۲۰۰۱) همسویی داشت که اصلاح موقعیت استراتژی موفقی برای معلمان است. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها نشان داد که آن‌ها مدام بر کنترل بر خود، اراده و مدیریت احساسات‌شان تاکید می‌کنند. به‌نظر می‌آید این کنترل بالا به دلیل سبک دلبستگی ایمن آن‌ها باشد بنابراین مطالعات آینده می‌توانند رابطه سبک‌های دلبستگی با تنظیم‌هیجان را بررسی کنند.

گسترش‌توجه استراتژی است که در پژوهش حاضر، توسط معلم دروس تفکر و سبک زندگی و هنر استفاده می‌شد. این معلم هنگام مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان از راهبرد حواس پرتی استفاده می‌کرد بدین‌ترتیب در واکنش به بدرفتاری‌ها و هیجانات منفی، ذهن خود را سمت مشکلات شخصی یا وقایعی می‌برد تا حواسش را پرت کند، این‌گونه سعی می‌کرد نسبت به بدرفتاری دانش‌آموزان و خشم، ناامیدی و کلافگی به وجود آمده، با پرت کردن حواسش، آن

1. Hunzicker
2. Jazaieri

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

را کنترل کند. در مطالعه تاکسر و گراس (۲۰۱۸) گسترش توجه باعث کاهش شدت هیجانات منفی می‌شد. اما این مطالعه ناهمسو با مطالعه‌ی چانگ و تاکسر (۲۰۲۱) بوده زیرا در آن تحقیق گسترش توجه استراتژی تطبیقی بود. طبق گزارش‌ها او نسبت به بسیاری از بدرفتاری‌ها و مدیریت کلاس بی‌توجه بود و این باعث می‌شد که کلاس پر از هیجانات منفی و سر و صدای دانش‌آموزان باشد این به نوبه خود بر راهبرد تنظیم‌هیجان افراد تاثیر بالایی دارد(زیرا در شرایط خیلی سخت نمی‌توان از راهبردهای تنظیم‌هیجان قوی مثل بازارزیابی استفاده کرد). در این راستا تامبر[1](۲۰۰۷) می‌گوید نبود اقتدار معلم باعث افزایش بدرفتاری دانش‌آموزان می‌شود.

بازارزیابی شناختی راهبرد دیگر است که توسط ۷ معلم به کار گرفته شد. معلمانی که در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان از بازارزیابی استفاده می‌کردند، ابتدا بدرفتاری را به نوجوانی یا مشکلات بیرون از مدرسه ربط داده سپس با تغییر فرایند شناختی‌شان، با آن‌ها همدلی برقرار می‌کردند. این همدلی باعث ارتباط خوب با دانش‌آموزان و افزایش بیان هیجانات مثبت و کاهش هیجانات معلم در کلاس می‌شد. در مطالعه ما و لیو (۲۰۲۴) بازارزیابی مجدد عامل مهمی در کاهش هیجانات منفی، در مطالعه لومیز[2] و همکاران (۲۰۲۳) بازاریابی معلمان باعث خشم کمتر نسبت به بدرفتاری‌های یادگیرندگان می‌شد. این همدلی و قدرت بالای شناختی‌شان باعث می‌شد تا آن‌ها به‌جای نصیحت کردن: پیشنهادهای دوستانه بدهند، ارتباط عاطفی مناسبی با دانش‌آموزان برقرار کنند، خودگویی‌های مثبت و سبک‌های مقابله‌ای انعطاف‌پذیر در مقابل رفتارهای دانش‌آموزان گزارش دادند، بنابراین آن‌ها احساسات غرور، لذت، عشق و خودکارآمدی را تجربه می‌کردند. این مطالعات همسو با لی و همکاران (۲۰۱۶)، جان[3] و گراس (۲۰۰۳) و چانگ و تاکسر (۲۰۲۱) بود و ناهمسو با مطالعه‌ی تیسولوپاز و همکاران (۲۰۱۰) و شیپز و همکاران (۲۰۱۱) بود، بنابراین این معلمان از کمترین فرسودگی کاری و بیشترین امید و رضایت شغلی برخوردار‌بودند. همچنین در مطالعه زنگ و فتحی (۲۰۲۴) بازارزیابی عامل مهمی در شفقت و درگیری و رفاه بیشتر معلم درکلاس و در مطالعه صدری و همکاران (۲۰۲۴) بازارزیابی عامل مهمی در تعهد به شغل و رضایت به حرفه معلمی بود.

1. Tauber
2. Loomis
3. John

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

همچنین این معلمان از حس کنجکاوی توام با همدلی برخوردار بود که به‌نظر می‌آید این کنجکاوی ارتباط زیادی با بازارزیابی مجدد دارد. تحقیقات آینده می‌تواند ارتباط بین این دو را نمایان‌تر کند.

مدلاسیون پاسخ راهبرد دیگری‌ست که ۶ معلم از آن استفاده می‌کردند. طبق گزارش‌های معلمانی که از سرکوب استفاده کرده بودند، رابطه‌ی خصمانه‌ای با دانش‌آموزان داشته، بسیار از تنبیه استفاده می‌کردند و آن را راهی برای بیان خشم زیادشان نسبت به بدرفتاری‌های مکرر دانش‌آموزان می‌دانستند که این به نوبه خود باعث نشخوار فکری بالا در آن‌ها می‌شد. این مطالعه همسو با مطالعه چانگ (۲۰۱۳)، فرنزل و تاکسر (۲۰۱۵)، یین[1] و همکاران (۲۰۱۶) بود که سرکوب باعث افزایش فشار و خستگی کاری و کاهش بهزیستی در معلمان می‌شود. آن‌ها به‌دلیل آگاهی‌کم از هیجاناتشان و عدم مهارت در ابراز هیجانات‌شان پس از مشاهده رفتارهای مکرر بدرفتاری و عدم پاسخ مناسب به بدرفتاری‌های اولیه، خشم‌شان همچون دیگ زودپزی جمع می‌شد و با پرخاشگری به رفتارها واکنش نشان داده می‌شد که این به نوبه‌ی خود رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان را تقویت می‌کند همین باعث شده بود این معلمان از دانش‌آموزان بیزار، متنفر و ناامید باشند. در مطالعه براون و همکاران (۲۰۲۰) وقتی معلمان از سرکوب استفاده می‌کردند، دانش‌آموزان دیدگاه مثبت کمتری به کل مجموعه مدرسه داشتند و در مطالعه لومیس و همکاران (۲۰۲۳) سرکوب با اخراج دانش‌آموزان از مدرسه ارتباط بالایی داشت. همچنین در مطالعه فراشته و میرزایی (۱۴۰۲) سرکوب شدید برای معلمان مضر بود. در مطالعه چانگ (۲۰۲۰) سرکوب بیانی با هر ۳ بعد فرسودگی شغلی یعنی کم‌شدن موفقیت فردی، خستگی هیجانی و مسخ شخصیت مرتبط بود.

تحلیل عمیق یافته‌ها نشان داد که تنظیم‌هیجان تحت تاثیر سن و شدت عاطفی واقعه است. معلمانی که سن و سابقه معلمی کمتری داشتند، از راهبرد های بازارزیابی و اصلاح موقعیت استفاده نمی‌کردند. این یافته‌ها همسو با یافته‌های جان و گراس (۲۰۰۳) بود. همچنین در شرایط خیلی سخت کلاسی نمی‌توان از بازارزیابی استفاده کرد و

1. Yin

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در آن موقعیت این استراتژی کارکردی ندارد، بنابراین تنظیم‌هیجان تحت تأثیر شدت عاطفی یک واقعه است. در مطالعه شیپز و همکاران (۲۰۱۱) ادعا شد که در شرایط خیلی سخت حواس‌پرتی استراتژی انطباقی‌تری از باز ارزیابی است.

بنابراین با جمع‌بندی کلی در پژوهش حاضر راهبردهای تنظیم هیجان باز ارزیابی مجدد شناختی و اصلاح موقعیت، راهبردهای موفق این پژوهش بودند که بیشترین رضایت شغلی و کمترین فرسودگی شغلی و انتخاب موقعیت، گسترش توجه و سرکوب استراتژی‌هایی بودند که بیشترین فرسودگی شغلی و کمترین رضایت شغلی را داشتند. معلمانی که از راهبردهای ناموفق استفاده می‌کردند معمولا از هیجانات‌شان آگاه نیستند بنابراین معلمان می‌توانند با ذهن‌آگاهی، خودکاوی، پذیرش هیجانات مخرب و خواندن کتاب‌های مربوط به رشد نوجوانان علاوه بر کنترل و کاهش هیجانات منفی، ارتباط درگیرانه عاطفی و انسان‌گرایانه‌ای برقرار کنند(به نقل از وجودنگری همچون بابر یک رابطه من با تو یا راجرز و سالیوان و بسیاری از رواشناسان دیگر یک ارتباط رشد دهنده) زیرا این ارتباط باعث افزایش شناخت معلمان از دانش‌آموزان شده و این به نوبه خود باعث افزایش همدلی معلمان از رفتارهای مشکل‌آفرین آن‌ها شود. همچنین این ارتباط انسانی می‌تواند دانش‌آموزان را مسئولیت‌پذیر و درگیرتر در فرایند کلاس کرده و به‌طور عمیق‌تر هویت مثبت به آن‌ها بدهد. پیشنهاد می‌شود که علاوه بر مصاحبه، از روش مشاهده برای بررسی استراتژی‌های تنظیم هیجان معلمان صورت گیرد، به روش آزمایشی راهبردهای مؤثر تنظیم هیجان و ارتباط میان‌فردی به معلمان آموزش داده شود و مبتنی بر روش تک‌موردی تحلیل عمیقی از سبک دلبستگی و ارتباط آن با هیجانات و تنظیم آن شود. همچنین مطالعات آینده می‌تواند مبتنی بر روش گراند تئوری بررسی کنند که علل بدرفتاری دانش‌آموزان از دیدگاه خودشان چیست و چه عواملی باعث تداوم این رفتارها می‌شود. این پژوهش نیز همانند پژوهش های دیگر محدودت هایی داشت. پژوهش حاضر همانند پژوهش‌های دیگر کیفی، قابلیت تعمیم ندارد، تنوع مدارس پایین بود، برهه زمانی کم با توجه به اتمام پایان‌نامه و تعداد کم معلمانی که از راهبردهای تنظیم‌هیجان انتخاب موقعیت، اصلاح موقعیت و گسترش‌توجه استفاده می‌کردند، بود بنابراین مطالعات آینده می‌تواند با مشارکت‌کننده بالاتر و در نهایت توصیف عمیق‌تر از گسترش‌توجه صورت گیرد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تشکر و قدردانی

تشکر و خسته نباشید خدمت معلمانی که وقت گذاشتند و تجربیات‌شان را در اختیار پژوهشگران گذاشتند.

حامی مالی

مقاله حاصل پایان‌نامه بوده و پژوهش حاضر هیچ کمک مالی از هیچ سازمانی دریافت نکرده است.

References

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. Educational Research Review, 12, 30–44. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003

Anvar Dastbaz, Hamed Rezaei, Ali Azimi, (1403). Investigating stressors perceived by teachers in school: A phenomenological study, Journal of Teaching Research, 12(1), 1-27 [in persian]

Arash Akhash, Askar Atash Afrooz, Manijeh Shahni Yilaq, Morteza Omidian, (1402). The relationship between cognitive emotion regulation strategies, perception of teacher's diagnostic skills, the challenging level of the class and the quality of the teacher's teaching with the emotions of progress in ninth grade students: a multilevel analysis, Journal of Research in Educational and Virtual Learning, 11(42), 9-24 [Persian]

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. Learning and instruction, *58*, 126-136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. W., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. Emotion, 3, 48–67. https://doi.org/10.1177/1098300714531827

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. Educational psychology review, *21*(3), 193-218. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior*: Appraisal, regulation and coping. Motivation and Emotion*, 37(4), 799-817.

Chang, M. L., & Taxer, J. (2021). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. Teachers and Teaching, 27(5), 353-369. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198

Chang, M.-L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In P. A.

Schutz & M. Zembylas *(Eds.),* Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. (pp. 95-127). Springe. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_6

Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. The Psychologist, 26(2), 120-123 https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0

Clark, D. M. (2001). A cognitive perspective on social phobia. In W. R. Crozier & L. E. Alden (Eds.), International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness (pp. 405–430). Chichester, UK: Wiley.

Chen, K. Y., Chang, C. W., & Wang, C. H. (2019). Frontline employees' passion and emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor strategies. *International Journal of Hospitality Management*, *76*, 163-172. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.05.006

Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. Educational Psychology, 28(3), 305-324. https://doi.org/10.1080/01443410701537866

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), International handbook of emotions in education (pp. 494–519).

Gratz, K L; Roemer, L (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Emotion Regulation Scale. J of Psychopathology and Behavioral Assessment, V 26, PP: 41- 54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 85(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical psychological science*, *2*(4), 387-401. https://doi.org/10.1177/2167702614536164

Gustavsen, G. W., Nayga, R. M., & Wu, X. (2015). Effects of Parental Divorce on Teenage Children's Risk Behaviors: Incidence and Persistence. Journal of Family and Economic Issues, 10, 121- 130.

Hamed Rezaei, Anvar Dastbaz, (1403) A phenomenological study of students' perceptions of teachers' reactions to their misbehavior in the classroom. Journal of Teacher Professional Development, 9(4). 50-21[in persian] DOI:10.48310/tpd.2025.17661.1786.

Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life–span development. *Psychological Review*, 117, 32–60. https://doi.org/10.1037/a0017668

Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. Professional development in education, 38(2), 267-289. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870

Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. Emotion, *20*(1), 105. https://doi.org/10.1037/emo0000649

Johnson, Z. D., Claus, C. J., Goldman, Z. W., & Sollitto, M. (2017). College student misbehaviors: An exploration of instructor perceptions. Communication Education, *66*(1), 54-69. https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1202995

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

Kengatharan, N., & Gnanarajan, A. H. (2023). Teacher self-efficacy and student misbehaviour: the moderating role of gender–classroom management. International Journal of Educational Management, 37(2), 507-525. https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2022-0141

Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. Social Psychology of Education, 19, 843–863. https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. British Journal of Educational Psychology, 77, 413-440. https://doi.org/10.1348/000709906X118036

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. Teaching and Teacher Education, 21(6), 729-741

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe?. Australian Psychologist, 38(1), 31-38. https://doi.org/10.1080/00050060310001706997

Majid Yousefi Afarashte, Fatemeh Mirzaei, (1402). Identifying students' classroom misbehavior and teachers' emotional strategies against them: a qualitative research, Pehadesh Pazhuhi Journal, 11(2), 53-77. [in persian]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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

Olivier, M. A. J., & Venter, D. J. L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the Georgia region. South African Journal of Education, 23, 186e192. https://hdl.handle.net/10520/EJC31947

Somia Ngahdary, Mohammad Hasan Seif, Saeed Talebi, Elnaz Ahmadabadi, (1402). Presenting the causal model of organizational intelligence and classroom management: the mediating role of philosophical mindset and self-efficacy among teachers in Firozabad, Journal of Applied Educational Leadership, 4(3), 147-161 (In Persian)

Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. Psychological science, 22(11), 1391-1396. https://doi.org/10.1177/0956797611418350

Shamnadh, M., & Anzari, A. (2019). Misbehavior of school students in classrooms-main causes and effective strategies to manage it. International Journal of Scientific Development and Research (IJSDR), 4(3), 318-321. [in persian]

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. Social Psychology of Education, 7(4), 379–398. https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y

Salman Zarei, (1403). The mediating role of cognitive regulation of emotion in the relationship between self-compassion and job stress in teachers, Education Quarterly, 40(1), 203-220. (In Persian)

Tauber, R. T. (2007). Classroom management: Sound theory and effective practice. *Greenwood Publishing Group.*

Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. Teaching and Teacher Education, 74, 180–189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. Teaching and Teacher Education, 49(0), 78e88. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Thompson, T. (2004). Failure-avoidance: parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. Learning and Instruction, 14, 3-26. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.005

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. Educational Psychology, 30(2), 173–189. https://doi.org/10.1080/01443410903494460

Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. International Journal of Environmental Research and Public Health, 13(9), 907. https://doi.org/10.3390/ijerph13090907

Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. Social psychology of education, *26*(6), 1651-1696. https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-023-09810-1

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Investigating teachers' emotion regulation strategies in the classroom in the face of students' misbehavior

Hamed Rezaie[1*], Hossein Salimi Bajestani[2], Atusa Kalantar Hormozi[3]

Abstract

The aim of the present study was to investigate the emotion regulation strategies of teachers based on the James Grass model of emotion regulation in the face of students' misbehavior. This research was conducted using a qualitative method and a phenomenological strategy was used. The study population of the current research was all the male teachers of the first secondary school in Kermanshah city in 140٣-140٤. The sampling of the research was non-random and purposeful based on heterogeneity in teaching. To achieve the goal of the research, an in-depth and semi-structured interview was conducted with the teachers, and the information was continued until saturation, that is, 17 teachers. Data analysis was used by Clark and Brown's thematic analysis method. The results of the research showed that emotion regulation strategies, cognitive remarketing and situation modification are successful strategies with high job satisfaction that reduce negative emotions, and suppression, situation selection, and expansion of attention are unsuccessful strategies that increase negative emotions and job burnout and decrease Job satisfaction of teachers.

Keywords: emotion regulation، teachers، students، misbehavior

1. Master's degree, Counseling Department, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.
*Corresponding Author: hamedrezaeeatu@gmail.com

2. Associate Professor, Counseling Department, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor, Counseling Department, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]