تأملی بر رفتارهای ضد تولیدی معلمان در تدریس:
واکاوی نشانگان، ابعاد و ارزیابی وضع موجود در مدارس شهر تهران

شهره حسین پور طولازدهی*

دکتر حسن رضا زین آبادی**

اکرم علیمردانی***

فهیمه کرد فیروزجایی****

چکیده

پژوهش آمیخته حاضر با هدف شناسایی نشانگان رفتارهای ضد تولیدی معلمان در تدریس و ارزیابی وضع موجود این رفتارها در میان معلمان مدارس شهر تهران انجام شده است. در بخش کیفی از طریق روشهای نمونه‌گیری هدفمند، با معلمان و کارشناسان مصاحبه شد. پس از آن با تحلیل محتوا و کدگذاری مصاحبه‌ها، ۳۲ رفتار ضدتولیدی اساسی در سه بعد دانش، رفتار و تعهد حرفه ای شناسایی شدند. در مرحله کمّی از طریق رفتارهای شناسایی شده، پرسشنامه ای با روایی محتوایی تایید شده و پایایی مناسب (آلفای کرونباخ۹۵/۶۹) تدوین شد و ۳۹۷ معلم آن را تکمیل کردند. در رویکرد کمّی پژوهش روش توصیفی- همبستگی، تحلیل عاملی اکتشافی و آزمون فریدمن به کار گرفته شده است. یافته‌های پژوهش در مجموع حاکی از وجود معنادار رفتارهای ضد تولیدی در معلمان مورد مطالعه است. تجزیه و تحلیل کمّی نتایج نشان می‌دهد که رفتارهای ضدتولیدی معلمان در سه بعد مورد مطالعه به صورتی معنادار در مدارس وجود دارند. رفتارهای شناسایی شده بر اساس آزمون فریدمن در بعد دانش حرفه ای به ترتیب اهمیت مربوط به گویه‌های" ایجاد زمینه‌های رقابت با دیگران به جای پرورش روحیه همکاری و مشارکت"، "استفاده از روشهای تدریس سنتی و غیرفعال به‌جای روشهای تدریس فعال، مشارکتی و مبتنی بر خلاقیت"، در بعد عمل حرفه ای "پرهیز از ایجاد موقعیتهای نقدکننده" و " تمایل به ایجاد فضای الزام و اجبار در کلاس به جای آزادی و انتخاب "، و در بعد تعهد حرفه ای "پوشاندن و مخفی نگه داشتن ضعفهای آموزشی و ارائه آموزش نادرست به دانش آموزان " و " بی‌انگیزه کردن دانش آموزان به تحصیل" بوده اند.

کلید واژگان: رفتار ضد تولیدی، سوء رفتار سازمانی، دانش حرفه ای، رفتار حرفه ای، تعهد حرفه ای

تاریخ دریافت: ۹۳/۱۲/۶ تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۱۵

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی shohrehhossienpour@yahoo.com

**عضو هیأت علمی دانشگاه خوارزمی hzeinabadi@yahoo.com

*** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی ak.alimardani2014@gmail.com

**** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی fariba.kord@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

مقدمه و بیان مسئله

مسئولان سازمانها از کارکنان خود انتظار دارند رفتار مناسب داشته باشند. رفتارهایی که مظهر اهداف سازمانی باشند و به ایفای نقشهای مربوط منجر شوند. کارکنان همواره قادر به برآوردن این انتظارات نیستند و گاهی به خلاف انتظارات و قواعد سازمان عمل می‌کنند. این رفتارها که در تقابل با انتظارات سازمانی هستند، در ادبیات رفتار سازمانی با واژه‌هایی گوناگون مانند سوء رفتار سازمانی[۱]، رفتارهای غیراخلاقی[۲]، رفتارهای به دور از نزاکت[۳]، رفتار انحرافی در محل کار[۴]، رفتار ضداجتماعی[۵] و رفتار ضد تولیدی[۶] مطرح شده اند. نتایج پژوهشهای انجام شده در زمینه رفتارهای منفی کارکنان در محل کار نشان می‌دهد که همهٔ این رفتارها، منافع سازمان را به طرق گوناگون نقض می‌کنند، به عملکرد و اموال سازمان آسیب می‌رسانند و سبب کاهش کارایی کارکنان و سازمان می شوند(کلووِی[۷] و همکاران، ۲۰۱۰؛ مارتینک[۸] و همکاران، ۲۰۰۳؛ سَکِت و دی‌ور[۹]، ۲۰۰۱؛ جیاکالونه و گرینبرگ[۱۰]، ۱۹۹۷ به نقل از اونال[۱۱]، ۲۰۱۳). از آنجا که تحقیقات انجام شده در این زمینه نسبتاً جدید هستند، عناوین و ساختار تعاریف در رفتارهای مورد نظر، همپوشانی و تداخل دارند(اولری-کلی[۱۲] و همکاران، ۲۰۰۰؛ بِنت و رابینسون[۱۳]، ۲۰۰۳). پژوهش تروینیو[۱۴] و همکارانش نشان می‌دهد که تحقیقات انجام شده در زمینه رفتارهای انحرافی، سوء رفتار سازمانی، رفتارهای ضد تولیدی و رفتارهای ضد اخلاقی همپوشانی معنادار دارند(تروینیو و همکاران، ۲۰۰۶). در پژوهشهای دیگر نشان داده شده است که سوء رفتار سازمانی(واردی و وینر[۱۵]،۱۹۹۶)، رفتارهای ضد اجتماعی(جیاکالونه و گرینبرگ، ۱۹۹۷)، رفتارهای انحرافی، رفتارهای غیر اخلاقی(بنت و رابینسون، ۲۰۰۳) و رفتارهای ضد تولیدی(مارکوس و شولر[۱۶]، ۲۰۰۴)، که در مورد مجموعه ای از رفتارهای منفی کارکنان توضیح می‌دهند با عوامل مشابه قابل پیش‌بینی

1. Misbehavior in organizations
2. Unethical behavior
3. Uncivil behavior
4. Workplace deviant behavior
5. Anti-social behavior
6. Counterproductive behavior
7. Kelloway
8. Martink
9. Sackett & DeVore
10. Giacalone & Greenberg
11. Ünal
12. O'Leary-Kelly
13. Bennett & Robinson
14.Treviño
15. Vardi & Wiener
16. Marcus & Schuler

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

هستند(تروینیو و همکاران، ۲۰۰۶). به سبب همپوشانی و تداخل رفتارهای سازمانی مذکور لازم است که توضیح کوتاهی در مورد این رفتارها و برخی از پژوهشهای انجام شده در مورد آنها ارائه دهیم.

۱. رفتار ضد تولیدی، رفتاری است که طی آن فرد یا گروهی از افراد، آداب و رسوم، سیاستها، قوانین و مقررات داخلی سازمان را نقض کنند و اثری زیان آور برای سازمان و کارکنان آن همراه داشته باشند(رابینسون و بنت،۱۹۹۵؛ اندرسون[1] و همکاران، ۱۹۹۹). فعالیتهای ضد تولیدی در محل کار، روی پیوستاری قرار می‌گیرند که از رفتارهای نسبتاً جزئی مانند شایعه پراکنی، استفاده نامناسب از اینترنت، به‌هم ریختن امور شروع شده و به رفتارهای شدید از جمله آزار و اذیت، تخریب تجهیزات، سرقت و اعمال خشونت آمیز فیزیکی منجر می‌شوند. تعدادی از پژوهشگران در پژوهشهای خود نشان داده اند که برای درک رفتارهای ضدتولیدی و ارتباط آنها با متغیرهای فردی و سازمانی می‌توان این گونه رفتارها را در دو دسته مورد بررسی قرار داد: دسته اول رفتارهایی هستند که سازمان را هدف قرار می‌دهند، مانند اجرای ناموفق دستورالعملها یا انجام دادن نادرست امور از روی عمد. دسته دوم رفتارهایی هستند که افراد را در سازمان هدف قرار می‌دهند، مانند پرخاشگری سازمانی(فاکس و اسپکتور، ۱۹۹۹؛ رابینسون و بنت، ۱۹۹۵، به نقل از فاکس و همکاران، ۲۰۰۱). با این وصف این رفتارها در روابط میان- فردی، در رابطه با رؤسا، همکاران و مشتریان نیز مشاهده می‌شوند که به شکل ناراحتی یا آسیب احساسی روانی یا فیزیکی بروز می‌کنند(مونت[2] و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهشگران در تعیین مصادیق رفتارهای ضد تولیدی به موارد زیر اشاره کرده اند:

شکسته شدن آداب و رسوم و هنجارهای اجتماعی، نقض سیاستها و مقررات سازمان از سوی افراد، ضرر به منافع سازمان، ممانعت از دستیابی به اهداف، رفتارهای ضد اجتماعی، سرپیچی، رفتارهای مخرب و خطر ناک(هولینگر[3]، ۱۹۸۶؛ رابینسون و بنت، ۱۹۹۵؛ جیاکالونه، ریوردن[4] و روزن فلد[5]، ۱۹۹۷؛ هانت[6]، ۱۹۹۶؛ مورفی[7]، ۱۹۹۳ به نقل از مونت و همکاران، ۲۰۰۶)؛ سرقت، اختلاس، گرفتن رشوه، دادن اموال سازمان به دیگران بدون پرداخت هزینه یا با یک تخفیف قابل

1. Anderson
2. Mount
3. Hollinger
4. Riordon
5. Rosenfeld
6. Hunt
7. Murphy

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

توجه، خرابکاری، مصرف مواد مخدر، ضرب و شتم، سوء استفاده از زمان استراحت، پرهیز از تلاش، دروغ گفتن، امتناع از همکاری، تأخیر، تقلب، شوخی نامناسب با دیگران، گستاخی و بی-ادبی، دست انداختن دیگران، تهمت زدن(مارکوس و همکاران، ۲۰۰۲؛ کامپ و بروکس[1]، ۱۹۸۸و۱۹۹۱؛ هولینگر و همکاران، ۱۹۹۲؛ رابینسون و بنت، ۱۹۹۵، به نقل از ساموئل[2] و همکاران،۲۰۱۳).

در مورد رفتارهای ضد تولیدی در مدارس تحقیقات چندانی انجام نشده است و تعداد پژوهشهایی که روی شناسایی این رفتارها در مدارس متمرکز شده اند، بسیار محدود است. با وجود این یافته‌های حاصل از پژوهشهای انجام شده نشان می‌دهند که پیامدهای منفی رفتارهای ضد تولیدی در مدارس نیز مشاهده شده است. مثلاً در تحقیقی که روچ و لوئیس[3] در مدارس ابتدایی و متوسطه شهر ملبورن در زمینه بررسی رفتارهای پرخاشگرایانه معلمان در مدیریت کلاس به‌عنوان رفتارهای ضدتولیدی انجام داده اند، نشان می‌دهند که این گونه رفتارها تأثیراتی ناخواسته روی دانش آموزان می‌گذارند و سبب ترسیدن آنها از مسئولیت پذیری می‌شوند. رفتارهای تهاجمی و خشونت آمیز مانند تهدید کردن، تذکرات شفاهی تند و آزار دهنده، و مجبور کردن دانش آموزان به انجام دادن برخی از رفتارها، با رفتار مسئولانه ارتباط منفی دارند. بر اساس نتایج این پژوهش، معلمان ابتدایی غالباً از پاداش دادن، بحث کلاسی، توجه به نکات طرح شدهٔ دانش آموزان و مشارکت دادن آنان در فعالیتها استفاده می‌کنند و از خشونت و پرخاشگری در کلاس پرهیز می-نمایند(روچ و لوئیس، ۲۰۱۱). در پژوهشی دیگر که برای بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران انجام شد، یافته‌ها بیانگر رایج بودن خشونت کلامی در مدارس هستند. این نوع خشونت به‌صورت فحش و ناسزا گویی، تهمت و برچسب زدن به یکدیگر، توهین و تمسخر دیگری اعمال می‌شود. خشونت کلامی نه تنها میان دانش آموزان شایع است بلکه معلمان و سایر مسئولان این رفتار را در مقابل دانش آموزان از خود نشان می‌دهند(بازرگان و همکاران، ۱۳۸۲).

۲. سوء رفتار سازمانی، تیلور[4] نخستین کسی بود که به آثار پدیده سوء رفتار سازمانی توجه نمود. وی اصطلاح کندکاری را برای توصیف گونه ای از این پدیده به کار برد. کندکاری به نظر او یعنی از روی عمد به آهستگی کارکردن، تا از انجام دادن کار کامل روز پرهیز شود. این رفتار از دو

1. Kamp & Brooks
2. Samuel
3. Roache & Lewis
4. Taylor

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

منبع سرچشمه می گیرد. نخست از غریزه طبیعی و گرایش انسان به آسوده گذراندن زندگی که کندکاری طبیعی نامیده می‌شود. دوم از اندیشه و استدلال پیچیده تری ریشه می‌گیرد که انسان آن را از پیوندهای خود با دیگران پدید می آورد و می‌توان آن را کندکاری ارادی نامید(شیربگی و همکاران، ۱۳۹۲؛ به نقل از طوسی، ۱۹۹۹). واردی و وینر(۱۹۹۶) و واردی و وایتز[1] (۲۰۰۴) سوء رفتار سازمانی را هر اقدام عمدی کارکنان که هنجارهای سازمانی یا اجتماعی را نقض کند، تعریف کرده اند. سوء رفتار سازمانی مواردی مانند کم‌کاری، اتلاف وقت، کندکاری، امتناع از تلاش، اعمال نادرست در محل کار، کارشکنی و سوء استفاده از امکانات سازمان را در بر می گیرد.

۳. رفتارهای غیر اخلاقی مجموعه ای از رفتارهاست که مغایر با ارزشهای پذیرفته شده، قوانین و مقررات سازمان هستند. در بسیاری از سازمانها به دلیل فشارهای محیط قانونی و نظارتی، تلاشهای گوناگون برای اجرای سیاستها و برنامه‌هایی با هدف پرورش رفتار اخلاقی در کارکنان سازمان به عمل می آید(وی‌ور،[2] تریوینو و کوکران[3]، ۱۹۹۹ به نقل از تروینیو و همکاران، ۲۰۰۶) که زیرساختهای اخلاقی برای کارکنان هستند و شامل قوانین و مقررات، سیاستها، ارتباطات، آموزش، سیستمهای نظارتی، تحریمها و پاداشها از بُعد رسمی و توجه به جو اخلاقی و فرهنگ سازمانی از بُعد غیر رسمی می‌شوند. اما تحقیقات انجام شده در زمینه عملکرد و نتایج این زیر ساختها در حد متوسط است و دلیل آن شاید وجود مشکل در کسب مجوز برای گردآوری داده‌های اخلاقی و حقوقی و حساسیت این موضوعات در سازمانها باشد(تروینیو و وی‌ور، ۲۰۰۳، نقل از تروینیو و همکاران، ۲۰۰۶).

۴. رفتارهای به دور از نزاکت در محل کار به تازگی مطرح شده و تحقیقات مربوط به آن نیز افزایش یافته است. زیرا این رفتارها به سازمان و کارکنان آن آسیب می‌رسانند. پیرسون و پوراث[4] (۲۰۰۵) مواردی مانند تهدید کردن دیگران، اتهامات بی اساس، شایعه پراکنی و بی اعتنایی به دیگران با سکوت کردن را از نمونه رفتارهای به دور از نزاکت مطرح کرده اند که سه ویژگی دارند:

الف) این رفتارها موجب نقض هنجارهای محل کار، مانند احترام میان- فردی می‌شوند.

1. Weitz
2.Weaver
3. Cochran
4. Porath

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

ب) با هدف مبهم آسیب رساندن انجام می شوند، یعنی عملکرد فرد ممکن است آسیب رسان باشد بدون اینکه او قصد آسیب زدن داشته باشد. مانند غفلت کردن یا اشتباه سهوی.

ج) شدت این رفتارها کمتر است به ویژه زمانی که با رفتارهایی مانند پرخاشگری، زورگویی، آزار و اذیت مقایسه می‌شوند. شدت کمتر این رفتارها به این معنا نیست که اگرچه قصد آسیب رسانی وجود ندارد، آسیب رخ نمی‌دهد. تأثیر فزاینده این رفتارها، شدت رفتارهای خشونت آمیز را افزایش می‌دهد، یعنی وقتی که فردی چنین رفتاری را نسبت به فردی دیگر در محل کار از خود نشان می‌دهد، این پدیده فقط میان دو نفر باقی نمی‌ماند بلکه بر سایر کارکنان نیز تأثیر می‌گذارد و هماهنگی کار در سازمان را مختل می‌سازد(یلدریم[1] و همکاران، ۲۰۱۳).

اونال (۲۰۱۳) برای سنجش رفتارهای به دور از نزاکت معلمان در مدارس ترکیه، مقیاسی را تهیه کرد که در آن نوزده نشانه رفتاری در سه بعد مورد سنجش قرار می‌گیرد:

- **ناچیز شمردن دیگران،** مانند تحقیر کردن، توهین کردن، اعتراض کردن به نظرات دیگران بدون دلیل، دخالت دادن افراد به بحثهای شخصی بدون تمایل آنان، متهم کردن دیگران به دروغگویی.
- **غفلت کردن از مقررات و وظایف شغلی** مانند ترک کردن محیط کار، استراحت کردن بیش از حد، سر وقت به جلسات نرسیدن، صحبت کردن با تلفن در جلسات کاری.
- **تعرض به حریم خصوصی دیگران** مانند قطع کردن صحبت دیگران، استفاده از اموال دیگران بدون اجازه، دخالت کردن در زندگی خصوصی دیگران(اونال، ۲۰۱۳).

بررسی اونال در مطالعه دیگری نشان داد که نیمی از رفتارهای میان- فردی معلمان در ترکیه، انحرافی است و بی نزاکتی بخش بزرگی از این رفتارهای انحرافی را تشکیل می‌دهد(اونال، ۲۰۱۳). رفتارهای به دور از نزاکت تهدیدی برای همه سازمانها به شمار می آید و مشکل تجربه شده در مدرسه هم هست(ریو و ساندرز-ریو[2]، ۲۰۱۱) اما به ندرت در حوزه آموزش و پرورش مورد بحث قرار گرفته است(پاول ای. ال.[3]، ۲۰۱۲؛ پاول جی. ای.، ۲۰۱۲؛ اونال، ۲۰۱۳).

۵. رفتار انحرافی، برخی از پژوهشگران مانند هولینگر(۱۹۸۶) و رابینسون و بنت(۱۹۹۵) رفتار انحرافی در محل کار را به جای سوء رفتار سازمانی به کار برده اند و آن را معادل رفتارهایی

1. Yildirim
2. Reio & Sanders-Reio
3. Powell, A.L.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

دانسته‌اند که سبب شکسته شدن هنجارهای سازمان و آسیب رساندن به کارکنان و سازمان می-شوند.

رابینسون و گرینبرگ (۱۹۹۸) تأکید می‌کنند که رفتارهای انحرافی افراد تحت تأثیر نفوذ همکاران شکل می‌گیرند. آنها در پژوهشهای خود میان سطوح رفتارهای انحرافی و زمان استخدام، ارتباطی معنادار پیدا کرده اند. طبق یافته آنان، معلمان جدیدالاستخدام در آغاز، صادقانه کار می‌کنند اما بعد از مدتی، رفتارهای ضد تولیدی از خود نشان می‌دهند. رفتارهای انحرافی در مدرسه روی پیوستاری قرار می‌گیرند که مصادیق آن را می توان در قالب ترک محل کار برای مدت زمان کوتاه تا درگیری فیزیکی با همکاران مشاهده کرد. از نظر اولری کلی و همکاران(۲۰۰۰) رفتار انحرافی در محل کار منجر به سوء استفاده و از دست رفتن زمان، افزایش گردش شغلی کارکنان، غیبت، بیماری و در نتیجه کاهش بهره وری، تضعیف روحیه و دادخواهی می‌شود(اونال، ۲۰۱۳). اگرچه در زمینه رفتار انحرافی در محل کار تحقیقات بسیاری انجام شده است، اما جستجوهای انجام شده نشان می‌دهند که در زمینه سنجش این گونه رفتارها، در مدارس پژوهشهای زیادی انجام نگرفته است. ساروار[1] و همکاران (۲۰۱۰) با استفاده از مقیاس تهیه شده از سوی بنت و رابینسون(۲۰۰۰)، در سنجش رفتار انحرافی در مدارس نشان داد رفتارهای انحرافی میان- فردی، غالب رفتارهای انحرافی در مدرسه را شکل داده اند. دریک مدرسه رعایت زمان حضور در مدرسه، تشکیل کلاسهای آموزشی به‌صورت مرتب، داشتن رفتار مناسب با دانش آموزان و همکاران، از هنجارهای اساسی مدرسه است. معلمان انتظار دارند قوانین و مقررات آموزشی درست اجرا شوند، در صورتی که شاهد عدم رعایت این موارد باشند، رفتارهای ضد تولیدی از خود نشان می‌دهند. دلیل تداوم این گونه رفتارها در مدرسه را نیز، سیستم نظارتی ضعیف در نظام آموزشی بیان کرد(ساروار و همکاران،۲۰۱۰). در مطالعه دیگری برای بررسی رفتارهای انحرافی معلمان در مدرسه، اونال (۲۰۱۳) مقیاسی را با ۱۸ عامل رفتاری در سه بعد به شرح زیر تنظیم کرد:

الف) رفتار انحرافی میان- فردی مانند توهین به مدیر و معاون مدرسه، تهدید همکاران، حمله به کادر مدرسه، تحریک کردن والدین و دانش آموزان علیه معلمان دیگر، همکاری نکردن با همکاران ب) رفتار انحرافی در آموزش مانند عدم مدیریت صحیح کلاس درس، عدم تدریس مؤثر در کلاس درس، دنبال نکردن برنامه درسی، مجازات فیزیکی دانش آموزان ج) رفتار انحرافی در زمان کار مانند ترک کلاس زودتر از زمان مقرر، مشغول بودن به کارهای دیگر غیر از فعالیتهای

1. Sarwar

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

آموزشی در کلاس درس، عمل نکردن به وظایف در زمان تعیین شده(اونال، ۲۰۱۳). لیم[1] (۲۰۰۲) بیان می‌کند که کارکنانی که وقتشان را به‌طور کامل صرف انجام وظایفشان می‌کنند، انتظار دارند مدیران با آنها منصفانه برخورد کنند. وقتی که مسئولان در مقابل این عمل کارکنان واکنش مناسب نشان نمی‌دهند، زمینه رفتار انحرافی در محیط کار فراهم می‌شود(لیم، ۲۰۰۲). صرف نظر از اینکه رفتارهای مورد نظر آشکار باشند یا پنهان، برای کل سازمان و اجزای آن تبعات منفی به دنبال دارند(اپل‌بام[2] و همکاران،۲۰۰۷).

با بررسی مبانی نظری و تعاریفی که محققان رفتار سازمانی درباره رفتارهای منفی کارکنان در محل کار ارائه کرده اند، نمی‌توان به تعریفی جامع و کامل که رفتارهای ضد تولیدی را از سایر رفتارهای مورد بحث جدا سازد، دست یافت. نمونه‌های ارائه شده برای این رفتارها مشابه بوده و گاهی به جای یکدیگر نیز به‌کار رفته اند، اما وجه مشترک اغلب تعاریف، بر آسیب رسانی این رفتارها به سازمان و کارکنان آن، هنجارشکنی و ایجاد مانع در راه تحقق بخشیدن به اهداف سازمانی است. بنت و رابینسون(۲۰۰۳) و مارکوس و شولر (۲۰۰۴)، در تحقیقاتشان روی درک رفتارهای ضد تولیدی متمرکز شده اند، زیرا معتقدند این رویکرد به محققان اجازه می‌دهد نظریه پردازی بیشتری درباره تأثیر عوامل مشترک روی رفتارهای مغایر با انتظارات سازمانی داشته باشند(تروینیو و همکاران، ۲۰۰۶).

این مطالعه نیز بر درک رفتارهای ضد تولیدی در فرآیند تدریس معلمان تأکید کرده است. مهارت معلمان در تدریس یکی از مهمترین عوامل در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. بسیاری از محققان، شیوه‌های سنتی تدریس و برخوردار نبودن از مهارتهای حرفه ای را از مهمترین موانع رشد خلاقیت در آموزش و پرورش می‌دانند(دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). از این رو معلمی را که به اندازه کافی مهارتهای تدریس تجربه نکرده باشد، معلم بدون صلاحیت می‌دانند(رؤوف، ۱۳۷۹). هانتلی[3] (۲۰۰۸) در بررسی صلاحیتهای معلمان، آنها را در سه طبقه تعهد حرفه ای، دانش حرفه ای و عمل حرفه ای دسته بندی کرده است. تعهد حرفه ای شامل یادگیری حرفه ای، مشارکت، رهبری، ارزشها، ارتباطات و اخلاقیات می‌شود. دانش حرفه ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است (هانتلی، ۲۰۰۸،ص ۱۲۸). بخشی از تعهد

1. Lim
2. Appelbaum
3. Huntly

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

حرفه ای معلم به بحث اخلاق حرفه ای مربوط می‌شود. اخلاق حرفه ای مسئولیتهای اخلاقی و حرفه ای فرد را از لحاظ شغل دربر می‌گیرد. اخلاق در تدریس شامل در نظر گرفتن موضوعات مربوط به تنبیه و مدیریت رفتار، فرآیندهای مربوط به نظم، آزادی اخلاقی- حقوقی، مسئولیتها، استقلال فکری و قابلیت اعتماد است(آراسته و همکاران، ۱۳۸۹ :۲۰۴-۲۱۹). برای آنکه معلمان بخواهند براساس تعهد حرفه ای اخلاقی تدریس کنند باید از روشهای تدریس مؤثر و کارآمد برای موقعیتها و افراد متفاوت استفاده کنند، روشهای گوناگون تدریس را بشناسند و آنها را به‌کار برند، دارای طرح و برنامه روشنی باشند، در تدریس مسئولیت پذیر باشند، از مطالب روزآمد استفاده کنند، روحیه جستجوگری دانش آموزان را تقویت کنند و ذهن آنان را به چالش بکشانند، به تفاوتهای فردی توجه کنند و به دانش آموزان و کلاس احترام بگذارند، به حفظ تعادل با تأکید بر رابطه مثبت توجه کنند و ارزشیابیها را به دور از سوگیری انجام دهند(مطلبی فرد و همکاران، ۱۳۹۰؛ صمدی، ۱۳۹۲).

ویژگیهای شخصی معلم نیز بُعدی از شایستگی حرفه ای او را تشکیل می‌دهد. این ویژگیها علاقه‌مندی به آموزش، رعایت احترام و عدالت در برخورد با دانش آموزان، شیوه عمل فکورانه و برخورداری از خلاقیت، ایجاد فرصتهایی برای موفقیت همه دانش آموزان، توجه به تفاوتهای فردی آنان، دادن آزادی عمل به آنها، دارا بودن قدرت تحمل عقاید تازه دانش آموزان و احترام به افکار و عقاید آنان و صبر و بردباری معلم در برابر دانش آموزان را شامل می‌شود. معلمان از طریق برقراری ارتباط با دانش آموزان آنها را برای انتخاب و ایجاد هدفی چالش برانگیز و نیز تصمیم گیری فردی ترغیب می‌کنند. آنها آموزش را با شناخت دانش آموزان شروع می‌کنند(عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳؛ صمدی، ۱۳۹۲).

بُعد دیگری از صلاحیت حرفه ای معلم به دانش شغلی و شایستگیهای حرفه ای مربوط به مهارتهای آموزش و تدریس او برمی گردد. مهارتهایی مانند فعال کردن دانش آموزان در فرآیند یادگیری و به‌کار بردن روشهای فعال تدریس، ایجاد زمینه‌های مناسب برای افزایش تفکر انتقادی و ایجاد تجربه‌های یادگیری، بهره‌گیری از مشارکت فعال همه دانش آموزان در فعالیتهای آموزشی، برقراری ارتباط مناسب و صمیمانه با دانش آموزان به ویژه ارتباط کلامی، ایجاد زمینه‌های پرسشگری و تشویق دانش آموزان به بحث آزاد و جهت گیری دموکراتیک در کلاس درس، ایجاد موقعیتهای مبهم و سؤال برانگیز برای کشف مجهولات، دادن تکالیفی مرتبط با اهداف، محتوای

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

درس، ظرفیت و توانایی دانش آموزان از دانش حرفه ای معلم نشات می‌گیرد و عملکرد او را اثربخش می‌سازد (کریمی، ۱۳۸۷؛ عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳؛ هانتلی، ۲۰۰۸).

نتایج به دست آمده از بررسیهایی که در زمینه صلاحیتهای حرفه ای معلمان انجام شده، بیانگر پایین بودن دانش حرفه ای معلمان است(صمدی، ۱۳۹۲). معلمان از مهارتهای حرفه ای لازم برخوردار نیستند، با روشهای سنتی کار می‌کنند و اطلاعاتشان روزآمد نیست. در یک کلاس سنتی نقش معلم انتقال دانش به دانش آموزان است. در این کلاسها دانش آموزان در زمینه یادگیری مفاهیم درسی، کمتر با موقعیتهای چالش برانگیز مواجه می‌شوند، فرصتهای کمتر برای تعامل، هم فکری، بحث و گفتگو با معلم و همکلاسان خود دارند، بحث گروهی جایگاه چندانی ندارد، شیوه تدریس بیشتر معلمان سخنرانی است، مشارکت به ندرت در کلاس دیده می‌شود، آموزش به شیوه نظری و کتاب درسی محور همهٔ فعالیتهای کلاس است و از رسانه‌های آموزشی چندان بهره گرفته نمی شود. این رویکرد معلم- محور است و بر نتیجه یادگیری تأکید می ورزد. در این دیدگاه فرآیند یاددهی- یادگیری پویایی و کارایی لازم را ندارد. با اینکه هدف از آموزش، انتقال مطالب از قبل آماده شده به دانش آموزان نیست اما باید به آنان آموخت چگونه یاد بگیرند، به حل مسائل بپردازند و مطالب قدیم را با جدید ترکیب کنند و خود به دانش لازم دست یابند و آن را در عمل به‌کار بندند(دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵).

بروز چنین رفتارهایی که به دلیل پایین بودن صلاحیتهای حرفه ای معلمان است، نظام آموزشی را در تحقق بخشیدن به اهداف خود با مشکل مواجه می‌سازد. مثلاً در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بر گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری(راهبرد کلان ۶ و اهداف کلان۲ – ۱- ۴ – ۸ سند تحول بنیادین)، پرورش تربیت یافتگانی برخوردار از توان تفکر، درک و کشف پدیده‌ها و رویدادها و نیز دانش، بینش، مهارتها و روحیه مواجهه علمی و خلاق با مسائل فردی- خانوادگی و اجتماعی(بند ۱ از هدفهای عملیاتی و راهکارهای سند مذکور) تأکید شده است. بدیهی است بروز و ظهور چنین مهارتها و توانمندیهایی در معلمانی که صلاحیتهای حرفه ای مورد نیاز را ندارند، غیر ممکن است. در تعریف رفتارهای ضد تولیدی گفته شد، آن دسته از رفتارهایی که سازمان را در تحقق یافتن اهداف با مانع روبه‌رو می‌کند، سبب اجرای ناقص دستورالعملها و یا انجام امور به‌صورت اشتباه می‌شود، به بقا و منافع مشروع سازمان آسیب می‌رساند و اثرات زیان آوری را برای سازمان و کارکنان آن ایجاد می‌کند، بنابر این می‌توان به استناد این تعریف و نتایج پژوهشهای ذکر شده در مورد صلاحیتهای معلمان، اذعان نمود تا

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

زمانی که رفتارهای حرفه ای معلمان مطابق با صلاحیتهای تعیین شده نباشند، ضد تولیدی محسوب می‌شوند و نظام آموزشی را در دستیابی به اهداف با مانع روبه‌رو می‌سازند. با توجه به اینکه در مورد رفتارهای ضد تولیدی معلمان تاکنون پژوهشی انجام نشده است، این می‌تواند به منزلهٔ یک شکاف پژوهشی مطرح شود که نیاز به شناخت نشانگان رفتارهای ضد تولیدی در تدریس را ضروری سازد. بنابراین سؤالی که محققان این پژوهش با آن مواجه بودند، این بود که رفتارهای ضد تولیدی معلمان مدارس شهر تهران در قالب چه نشانگانی قابل بررسی است و آیا چنین رفتارهایی در مدارس به‌صورت معنادار وجود دارند؟

پژوهشگران امیدوارند نتایج حاصل از این پژوهش بتواند اطلاعاتی را در زمینه رفتارهای ضد تولیدی در مدارس به‌دست آورد و با توجه به نقش این رفتارها در آسیب رسانی به سازمان و افراد، زمینه ای برای کاهش یا از بین بردن آنها فراهم شود.

هدف پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر اطلاع از نشانگان رفتارهای ضد تولیدی در معلمان مدارس شهر تهران و بررسی میزان فراوانی این رفتارها در میان آنان، به ویژه در تدریس و مدیریت کلاس بوده است. این پژوهش در پی آن است که با کاربست روشی آمیخته، از یک سو از دیدگاه افراد صاحب‌نظر نشانگان این رفتارها را شناسایی و از سوی دیگر با استفاده از نظرات معلمان، وضع موجود را ارزیابی نماید.

سؤالهای پژوهش

این پژوهش برای پاسخ به سؤالات زیر اجرا شده است:

۱. نشانگان رفتارهای ضد تولیدی معلمان کدام اند و به چه ابعادی تقسیم می‌شوند؟

۲. وضع موجود رفتارهای ضد تولیدی در تدریس معلمان مدارس شهر تهران چگونه است؟

روش پژوهش

در این پژوهش نخست با استفاده از رویکرد کیفی، مهم‌ترین نشانگان رفتارهای ضدتولیدی شناسایی شدند سپس با یک مطالعه کمّی، وضع موجود رفتارها مورد ارزیابی قرار گرفتند. بر این اساس، پژوهش حاضر پژوهشی «آمیخته»[1] اکتشافی است. در رویکرد کیفی پژوهش از راهبرد پدیدار شناسی استفاده شده است که در آن می‌توان از برداشتهای گوناگون افراد از پدیده ای واحد،

1. Mixed method

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

به درک جامع رسید(شیربگی و همکاران، ۱۳۹۲) و در رویکرد کمی روش توصیفی به کار گرفته شده است .

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش همهٔ معلمان دوره‌های تحصیلی ابتدایی(دوره اول و دوم) و متوسطه(دوره اول و دوم) به تعداد۳۸۹۳۸ نفر بر اساس آمار سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در نظر گرفته شدند. در بخش کیفی پژوهش با توجه به ماهیت پژوهش، برای انتخاب مشارکت کنندگان، ابتدا از شیوهٔ «نمونه‌گیری هدفمند»[1] استفاده شده است. در این پژوهش معلمان و کارشناسانی انتخاب شدند که بیشترین و مناسب ترین اطلاعات را در مورد مصادیق رفتارهای ضدتولیدی داشتند. با استفاده از نمونه هدفمند، معلمان دیگر نیز معرفی شدند که اطلاعاتی بیشتر را در مورد نشانگان رفتارهای ضد تولیدی ارائه کردند(نمونه‌گیری گلوله برفی). در این پژوهش این روش نمونه گیری تا مرز «اشباع»[2] اطلاعاتی ادامه داشت. به‌طور کلی در بخش کیفی نظرات ۱۱نفر از معلمان با سابقه و کارشناسان صاحب نظر، با سابقه تدریس در مدارس مورد بررسی قرار گرفته اند. اما در بخش کمّی پژوهش از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای(چند مرحله ای) برای انتخاب نمونه معلمان مدارس شهر تهران استفاده شده است. نخست حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۳۸۰ نفر تعیین شد . سپس شهر تهران به پنج حوزه جغرافیایی (شمال، جنوب، مرکز، شرق، غرب) تقسیم شد. در مرحله بعد یک منطقه آموزشی از هر حوزه(مناطق ۱- ۵- ۴- ۷- ۱۲) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعد مدارس هر منطقه به تفکیک دوره‌های تحصیلی و سپس معلمان مدارس انتخاب شدند . برای کمک به اعتبار یافته‌ها و تعمیم پذیری بیشتر، حجم نمونه به ۵۰۰ نفر افزایش یافت. اما در نهایت اطلاعات ۳۹۷ معلم مورد تحلیل قرار گرفت. زیرا تعدادی از پرسشنامه‌ها به دلیل نقص قابل استفاده نبودند و عده ای از معلمان نیز حاضر به همکاری نشدند. به‌طور کلی از این تعداد در نمونه انتخاب شده ۷۴,۸ درصد زن و ۲۵,۲درصد مرد، ۸۵,۱ درصد رسمی و پیمانی و ۱۴,۹ درصد حق التدریسی و قراردادی، ۱۴,۹درصد با سابقه خدمت۱تا۱۰ سال، ۴۰,۶ درصد با سابقه خدمت۱۱-۲۰ سال، ۴۲درصد با سابقه خدمت ۳۰-۲۱ و ۲,۵ درصد بالاتر از۳۱ سال، ۴,۵درصد زیر دیپلم و دیپلم،۱۸,۱درصد فوق دیپلم، ۶۱,۵ درصد لیسانس و ۱۵,۹فوق لیسانس و بالاتر بودند. ۳۱,۵ درصد از معلمان در مدارس ابتدایی، ۲۱,۳ درصد در مدارس متوسطه دوره اول و ۴۷,۲ درصد در مدارس متوسطه دوره دوم شهر تهران مشغول فعالیت بودند. دلیل

1. Purposeful sampling
2. Saturation

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

بیشتر بودن درصد معلمان زن نسبت به معلمان مرد این بود که در همهٔ دوره‌ها عدهٔ معلمان زن از عدهٔ معلمان مرد بیشتر بوده و نمونه انتخابی تحت تاثیر جامعه معلمان قرار داشته است.

ابزارهای پژوهش

در بخش کیفی این پژوهش از مصاحبه «نیمه ساخت یافته» بهره‌گیری شده است. این نوع مصاحبه‌ها به این دلیل مناسب هستند که نه مانند مصاحبه‌های ساخت یافته دست و پای محقق را می‌بندند و نه مانند مصاحبه‌های عمیق، اطلاعات بسیار وسیع و گاهی غیرضروری را فراهم می‌سازند. از این رو نزدیکی و فاصله همزمان و مناسب با فضای ذهنی سوژه‌ها را ممکن می-کند(محمدپور، ۱۳۹۲، ص ۹۸ ؛ به نقل از شیربگی و همکاران، ۱۳۹۲) بنابراین، ضمن طرح برخی از سؤالات کلی طرح سؤالات جزیی تر برای هدایت جریان مصاحبه انجام شده است. گرچه سؤالهای مشترک در هر مصاحبه مطرح می‌شد، اما هر مصاحبه سبب طرح برخی از سؤالات ویژه می‌شد. در شروع هر مصاحبه ضمن برقراری ارتباط اولیه، هدف و پیامد پژوهش تشریح و از این طریق همکاری کامل مصاحبه شونده جلب شده است. هر مصاحبه به‌طور میانگین در حدود نیم ساعت طول کشید. البته زمان مصاحبه‌های اولیه طولانی‌تر بود و به ۴۵ دقیقه نیز می‌رسید. اما پس از مصاحبه با پنج نفر اول، مصاحبه‌های بعدی در زمان کمتر و برای پرکردن شکافهای احتمالی و گردآوری داده‌های تکمیلی انجام شده اند. گفتگو با نفر یازدهم نشان داد که مصاحبه به مرحله اشباع رسیده است، بنابر این ضرورتی به ادامه کار نبود. در پایان با کاربست الگوی اشتراوس و کوربین[1] (۱۹۹۶) از تکنیک «تحلیل محتوا» برای کدگذاری، طبقه‌بندی و تلخیص اطلاعات استفاده شد. ابتدا یک‌بار همهٔ مصاحبه‌ها مورد بررسی قرار گرفتند و اطلاعات آنها طبقه‌بندی و کدگذاری شد. سه مرحله کد گذاری باز، محوری و انتخابی بر روی داده‌ها انجام شد. به این منظور ابتدا داده-ها خط به خط خوانده و کدهای باز که همان کلمات خود شرکت کنندگان بود، استخراج گردید. کدها با هم مقایسه و آنهایی که از نظر مفهومی شبیه یکدیگر بودند، در یک طبقه قرار گرفتند و به تدریج طبقات شکل گرفت. طبقات نیز با یکدیگر مقایسه و در صورت نیاز با یکدیگر ادغام شد و در نهایت ۳ طبقه محوری(دانش، عمل و تعهد حرفه ای) به دست آمد. در تعیین طبقات محوری از دسته بندی هانتلی از صلاحیتهای حرفه ای معلم، در قالب دانش حرفه ای، عمل حرفه ای و تعهد حرفه ای استفاده شد. در کد گذاری انتخابی نیز ارتباط طبقات با یکدیگر آشکار و فرآیند یکپارچه سازی و بهبود مقوله ها انجام شد. در نهایت تعداد ۳۲ گویه(رفتارهای ضد تولیدی مهم در

1. Strauss & Corbin

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

آموزش) شناسایی شدند که در سه طبقه محوری قرار داده شدند. این گویه ها مبنای تدوین پرسشنامه پژوهش در بخش کمی قرار گرفتند. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از ۱ کمترین، تا ۵ بیشترین) نگرشهای معلمان را در مورد رفتارهای ضد تولیدی مورد بررسی قرار داد. با توجه به اینکه پرسشنامه مذکور خوداظهاری مستقیم بود، داده‌های حاصل از آن ممکن است به علت تأثیر تمایل اجتماعی سوگیری داشته باشد. زیرا پاسخگویان تمایل دارند تصویر مثبتی از خود ایجاد کنند که احتمالاً منجر به انحراف نتایج خواهد شد. البته صاحب‌نظرانی مانند واردی و ویتز (۲۰۰۴) معتقدند اگر گمنامی پاسخگویان تضمین گردد، پرسشنامه خوداظهاری می‌تواند به منزلهٔ ابزاری روا برای ارزیابی دامنه ای گسترده از ناهنجاریهای سازمانی به کار گرفته شود. فاکس و اسپکتور(۱۹۹۹) نیز ضمن تأیید این ایده اظهار می‌کنند که اگر هدف تحقیق دستیابی به چگونگی فهم، احساس و نحوه پاسخگویی کارکنان باشد، روش خوداظهاری ممکن است مؤثرتر باشد(شیربگی و همکاران، ۱۳۹۲، ص۳۷). پرسشنامه شامل دو بخش بود. بخش اول متشکل از اطلاعات جمعیت شناختی نمونه مورد مطالعه مانند جنسیت، میزان تحصیلات، نوع استخدام و سابقه خدمت. بخش دوم مشتمل بر ۳۲ گویه سنجش رفتارهای ضدتولیدی معلم در کلاس درس و در ارتباط با دانش آموز بود که ۱۷ گویه درمورد دانش حرفه ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش آموز،آگاهی از تدریس و یادگیری (گویه های مرتبط: ۱-۲-۳-۴-۵-۱۲-۱۳-۱۵-۱۶-۱۸-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷)، ۹ گویه در مورد عمل حرفه ای شامل ارتباط میان- فردی با دانش آموز، جو ، فضا و محیط یادگیری(گویه های مرتبط: ۶-۷-۸-۱۰-۱۱-۱۴-۱۷-۱۹-۲۰) و ۶ گویه در مورد تعهد حرفه ای شامل ارتباطات، اخلاقیات و ارزشها(گویه‌های مرتبط: ۹- ۲۸-۲۹-۳۰- ۳۱-۳۲) بود. پرسشنامه تهیه شده نخست در یک اجرای آزمایشی روی ۳۰ معلم مورد بررسی قرار گرفت سپس برای اجرای نهایی آماده شد.

روایی و پایایی ابزار پژوهش

برای تعیین روایی صوری پرسشنامه و خرده مقیاسهای آن، ابتدا پرسشنامه‌ها به شماری از اساتید متخصص داده شد، سپس نظرات آنان گردآوری و روی پرسشنامه‌ها اعمال و پس از اصلاح، نسخه نهایی آن را معلمان تکمیل کردند. برای تعیین پایایی پرسشنامه، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که معادل ۰/۹۵۶۹ به دست آمد. برای تعیین پایایی خرده مقیاسهای پرسشنامه سنجش رفتار ضد تولیدی نیز آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج آن در جدول زیر نشان داده شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

جدول شماره ۱. محاسبه ضرایب پایایی پرسشنامه سنجش رفتار ضد تولیدی و خرده مقیاسهای آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ

خرده مقیاس	ضریب آلفای کرنباخ	
رفتار ضد تولیدی در قالب دانش حرفه ای	۰,۹۳۸۴	۹۳/۸۴
رفتار ضد تولیدی در قالب عمل حرفه ای	۰,۸۷۰۵	۸۷/۰۵
رفتار ضد تولیدی در قالب تعهد حرفه ای	۰,۸۴۱۱	۸۴/۱۱
کل	۰,۹۵۶۹	۹۵/۶۹

شیوه تجزیه و تحلیل داده ها

در بخش کیفی برای تحلیل داده‌ها (پاسخ به سؤال اول پژوهش) از روشهای آماری استفاده نشده است. در این بخش از روش تحلیل محتوا برای داده های حاصل از مصاحبه و در بخش کمّی از روشهای آماری توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد) و روشهای آماری استنباطی شامل «تحلیل عاملی اکتشافی» و آزمون «فریدمن» استفاده شده است. آزمون فریدمن در نرم افزار SPSS از خی دو معادل می‌گیرد بنابراین از خی دو برای رتبه بندی مقوله استفاده شده همچنین از آزمون تی نیز برای تعیین سطح معناداری مؤلفه‌های هر بعد بهره‌گیری شده است. آزمون تی می تواند برای یک مجموعه داده که دارای مقیاس فاصله ای هستند، برای تعیین سطح معناداری مورد استفاده قرار گیرد. برای قضاوت در مورد کیفیت هر یک از ابعاد از طیف قضاوت سه بخشی استفاده شده است. گفتنی است که از نرم افزارهای SPSS 22 و LISREL 8.5 برای تحلیل داده های بخش کمّی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، همان‌گونه که گفته شد، تعداد ۵۲ گویه از تحلیل محتوای مصاحبه‌های انجام شده شناسایی شدند. با بررسی چند باره‌ای که بر روی نشانگان رفتارهای ضدتولیدی صورت گرفت در نهایت با حذف موارد تکراری و مشابه، این تعداد به ۳۲ گویه کاهش یافت که در قالب پرسشنامه تنظیم شد و نگرش دربارهٔ هر کدام از آنها مورد پیمایش قرار گرفت.

پس از گردآوری و ورود داده ها به رایانه، برای بررسی ساختار عاملی و وضعیت ابعاد، تحلیل عاملی اکتشافی انجام گرفت. در تحلیل عاملی اکتشافی، با به‌کارگیری روش «تحلیل مؤلفه‌های اصلی»[1] ساختار عاملی پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. اندازه «مقیاس کایزر-مایر اولکین برای کفایت نمونه‌گیری[2]» برابر با ۰/۹۴۶ و نتیجه آزمون «کرویت بارتلت»[3]، با درجه آزادی ۴۹۶، در

1.Principal Component Analysis
2. Kaiser-Meyer-Oliken (KMO) measure of sampling adequacy
3. Bartlett's test of sphericity

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

سطح معناداری صفر، برابر با ۷۹۵۰/۹۲۴ به‌دست آمد. با توجه به آنکه ۱) اندازه کفایت نمونه‌گیری بالاتر ۰/۸ به‌دست آمد و از ارزش قابل قبولی برخوردار بود، ۲) آزمون کرویت بارتلت معنادار شد و ۳) مقادیر محاسبه شده در قطر ماتریس همبستگی «ضدتصویر[1]» همگی بزرگ‌تر از ۰/۵ بودند، امکان انجام دادن تحلیل عاملی برای این پرسشنامه فراهم شد. در مرحله بعد، برای تعیین مناسب‌ترین عاملها، «چرخش متمایل» انجام شد و پس از حذف ۶ گویه مخدوش(تشویق مداوم دانش آموزان زرنگ و تحقیر مدوام دانش آموزان کم تلاش، بازخورد ندادن به تکالیف دانش آموزان، از بعد دانش حرفه ای، ترجیح بر مطیع ساختن دانش آموزان به جای پرسشگر نمودن آنان، سرزنش و توهین به دانش آموزان و پرورش حس خود کم بینی در آنان، استفاده از برخوردهای فیزیکی خشن برای تنبیه دانش آموزان خاطی، از بعد عمل حرفه ای و پایین بودن سعه صدر معلم در برابر رفتارهای غیر قابل انتظار دانش آموزان از بعد تعهد حرفه ای)، به دلیل اینکه بیش از یک عامل بار داشتند و یا بار عاملی آنها کمتر از۰/۳۰ بود، در گام بعد با توجه به ماهیت و درونمایه گویه‌های بار گرفته زیر هر عامل نام هر عامل به ترتیب ذکر شده در جدول شماره ۲ مشخص شد.

جدول شماره ۲. ماتریس چرخش‌یافته عوامل پرسشنامه

شماره گویه	گویه‌ها	عوامل		
		رفتارهای ضدتولیدی مرتبط با		
		دانش حرفه ای	تعهد حرفه ای	عمل حرفه ای
۱۳	پرهیز از ایجاد موقعیتهای مبهم برای کشف مجهولات و حل مسائل از سوی دانش آموزان	۰/۸۲۵		
۱۵	ایجاد زمینه‌های رقابت با دیگران به جای پرورش روحیه همکاری و مشارکت	۰/۸۰۹		
۱۶	مقایسهٔ دانش آموزان با هم به جای مقایسهٔ هر دانش آموز با گذشته خود	۰/۷۹۹		
۱۲	اجتناب از ایجاد زمینه‌های تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و تأکید بر کار فردی به جای کارگروهی در فرآیند آموزش	۰/۷۲۰		
۲۷	توجه نکردن به تفاوتهای فردی دانش آموزان در آموزش، دادن تکالیف و ارزشیابی	۰/۶۰۹		
۲۳	تأکید بر نتیجه یادگیری به جای جریان و فرآیند یادگیری	۰/۵۴۵		
۲۱	تأکید بر روشهای پاسخ- مدار و نمره- مدار به جای سؤال- محور و مسئله- مدار	۰/۵۳۷		
۲۲	انعطاف پذیر نبودن روشهای معلم در مدیریت کلاس	۰/۴۳۵		
۲۶	توجه به جنبه‌های منفی بیشتر از جنبه‌های مثبت در ارائه بازخورد به تکالیف دانش آموزان	۰/۴۳۰		
۵	استفاده از روشهای تدریس سنتی و غیرفعال به‌جای روشهای تدریس فعال، مشارکتی و مبتنی برخلاقیت	۰/۴۱۰		
۴	آشنا نبودن با چگونگی پرورش مهارتهای خود- آموزی، خود- یادگیری، خود-کنترلی در دانش‌آموزان	۰/۴۰۷		
۳	آشنا نبودن با ویژگیهای سنی دانش‌آموزان و نیازهای آنان (جسمی، عاطفی، روانی، اجتماعی...).	۰/۳۸۵		

1. Anti-image correlation

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

۱	شناخت ناکافی معلم نسبت به اهداف و ماموریتهای آموزش و پرورش و مدرسه	۰/۳۸۵		
۲۴	متناسب نبودن نوع و حجم تکالیف درسی با تواناییهای دانش آموزان	۰/۳۲۴		
۲	مسلط نبودن معلم به فناوریهای نوین و ناتوانی در استفاده از آنها در مقایسه با دانش‌آموزان	۰/۳۱۱		
۲۸	وقت کلاس را عمداً به بطالت گذراندن و دانش آموزان را صرفاً به انجام فعالیتی مشغول نمودن		۰/۷۶۵	
۳۱	ایجاد فضایی برای بدگویی دانش آموزان از مدیر یا بعضی از همکاران		۰/۷۲۹	
۳۰	دیر سر کلاس حاضر شدن و زود کلاس را ترک کردن		۰/۷۲۸	
۳۲	سعی در بی انگیزه نمودن دانش آموزان به تحصیل با گله از زندگی، شغل و بی فایده دانستن درس خواندن		۰/۶۹۹	
۲۹	سعی در پوشاندن و مخفی نگه داشتن ضعفهای آموزشی و ارائه آموزش غلط به دانش آموزان		۰/۶۹۴	
۱۰	ضعیف بودن جو اعتماد متقابل میان معلم با دانش آموزان و دانش آموزان با یکدیگر			۰/۷۱۱
۱۱	رعایت نکردن حقوق دانش آموزان و احترام به آنها			۰/۶۱۵
۶	تمایل به ایجاد فضای الزام و اجبار در کلاس به جای آزادی و انتخاب			۰/۶۰۰
۷	استفاده از فضای تهدید و ترس به جای فضای صمیمی و دوستانه در کلاس			۰/۵۷۷
۱۷	افزایش استرس دانش آموزان با تحت فشار قرار دادن آنان برای انجام دادن تکالیف و شرکت در فعالیتهای آموزشی			۰/۳۸۹
۸	پرهیز از ایجاد موقعیتهای نقدکننده			۰/۳۵۳

همان‌گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود اغلب گویه‌ها، بار عاملی بالایی دارند. با دقت در بارهای عاملی، می‌توان به نقش با اهمیت هر یک از گویه‌ها در تبیین و معرفی ابعاد سه‌گانه پی برد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، وضع موجود رفتارهای ضد تولیدی در تدریس معلمان مدارس شهر تهران به تفکیک ابعاد شناسایی شده به ویژه در تدریس و مدیریت کلاس و رتبه بندی این رفتارها با استفاده از آزمون فریدمن بررسی شد. به این منظور نمرات به‌دست آمده از نظرات معلمان در مورد مصادیق مربوط به رفتارهای ضد تولیدی در سه بعد دانش، عمل و تعهد حرفه ای، به رتبه تبدیل شده و معنادار بودن تفاوت میانگین رتبه ها مورد آزمون قرار گرفت. نتایج آزمونهای انجام شده در بعد دانش حرفه ای معلمان نشان می‌دهد تفاوتی معنادار میان میانگین رتبه‌های مربوط به مؤلفه‌های رفتار ضد تولیدی در این بعد وجود دارد(P0.05 ، 14 =df و خی دو= ۲۳۴/۹۸۰). بالاترین رتبه‌ها به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های"ایجاد زمینه‌های رقابت با دیگران به جای پرورش روحیه همکاری و مشارکت"، "استفاده از روشهای تدریس سنتی و غیرفعال به‌جای روشهای تدریس فعال، مشارکتی و مبتنی بر خلاقیت"، "پرهیز از ایجاد موقعیتهای مبهم برای کشف مجهولات و حل مسائل از سوی دانش آموزان" و پایین ترین رتبه متعلق به "توجه به جنبه-های منفی بیشتر از جنبه‌های مثبت در ارائه بازخورد به تکالیف دانش آموزان" بوده است. همچنین

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

طبق آزمون T تک نمونه ای، از مجموع گویه‌های این بعد، تنها گویه مربوط به "شناخت ناکافی معلم نسبت به اهداف و مأموریتهای آموزش و پرورش و مدرسه" از سطح قابل قبول معناداری برخوردار نیست و بقیه گویه ها با اطمینان ۹۵٪ معنادارند. نتایج در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول شماره ۳ . نتایج آزمون Tتک نمونه ای و فریدمن برای مؤلفه‌های رفتار ضد تولیدی در بعد دانش حرفه ای

شماره گویه	مؤلفه‌های بعد دانش حرفه ای	Test Value = ۲/۵(ارزش تی)			آزمون فریدمن		
		تی	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین رتبه	خی دو ★	درجه آزادی
۱	شناخت ناکافی معلم نسبت به اهداف و ماموریتهای آموزش و پرورش و مدرسه	۰/۴۹۸	۳۹۴	۰/۶۱۹	۸/۱۹	۲۳۴/۹۸۰	۱۴
۲	مسلط نبودن معلم به فناوریهای نوین و توانایی در استفاده از آنها در مقایسه با دانش‌آموزان	۴/۱۷۲	۳۹۶	۰/۰۰۰	۹/۲۷		
۳	آشنا نبودن با ویژگیهای سنی دانش‌آموزان و نیازهای آنان (جسمی، عاطفی، روانی، اجتماعی...)	۱/۹۱۹	۳۸۹	۰/۰۵۶	۸/۷		
۴	آشنا نبودن با چگونگی پرورش مهارتهای خود- آموزی، خود- یادگیری، خود-کنترلی در دانش‌آموزان	۴/۲۳۰	۳۸۹	۰/۰۰۰	۹/۴۵		
۵	استفاده از روشهای تدریس سنتی و غیرفعال به‌جای استفاده از روشهای تدریس فعال، مشارکتی و مبتنی بر خلاقیت	۶/۵۳۲	۳۹۲	۰/۰۰۰	۱۰/۱۳		
۱۲	اجتناب از ایجاد زمینه‌های تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و تأکید بر کار فردی به جای کارگروهی در فرآیند آموزش	۲/۹۰۰	۳۹۴	۰/۰۰۴	۹/۱۴		
۱۳	پرهیز از ایجاد موقعیتهای مبهم برای کشف مجهولات و حل مسائل از سوی دانش آموزان	۵/۷۱۸	۳۹۱	۰/۰۰۰	۱۰/۰۱		
۱۵	ایجاد زمینه‌های رقابت با دیگران به جای پرورش روحیه همکاری و مشارکت	۶/۶۲۷	۳۹۴	۰/۰۰۰	۱۰/۲۶		
۱۶	مقایسهٔ دانش آموزان با هم به جای مقایسهٔ هر دانش آموز با گذشته خود	۴/۷۹۸	۳۹۳	۰/۰۰۰	۹/۸۳		
۲۱	تأکید بر روشهای پاسخ مدار و نمره مدار به جای سؤال- محور و مسئله- مدار	۱/۹۵۹	۳۸۸	۰/۰۵۱	۸/۹۸		

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

۲۲	انعطاف پذیر نبودن روشهای معلم در مدیریت کلاس	۱/۰۴۳	۳۹۲	۰/۲۹۸	۸/۴۵		
۲۳	تأکید بر نتیجه یادگیری به جای جریان و فرآیند یادگیری	۴/۷۴۰	۳۸۹	۰/۰۰۰	۹/۳۵		
۲۴	متناسب نبودن نوع و حجم تکالیف درسی با تواناییهای دانش آموزان	۲/۴۳۸	۳۸۸	۰/۰۱۵	۸/۹۵		
۲۶	توجه به جنبه های منفی بیشتر از جنبه‌های مثبت در ارائه بازخورد به تکالیف دانش آموزان	-۰/۹۹۱	۳۹۰	۰/۳۲۲	۷/۹۹		
۲۷	توجه نکردن به تفاوتهای فردی دانش آموزان در آموزش، دادن تکالیف و ارزشیابی	۳/۳۱۵	۳۹۱	۰/۰۰۱	۹/۴		

★ در سطح ۰/۰۵ معنادار است

نتایج آزمونهای انجام شده در بعد عمل حرفه ای معلمان نشان می‌دهد تفاوتی معنادار میان میانگین رتبه‌های مربوط به مؤلفه‌های این بعد وجود دارد(P=0/05 ، df= 5 و خی دو = ۴۷۷/۹۴۶). بالاترین رتبه‌ها مربوط به گویه‌های" پرهیز از ایجاد موقعیتهای نقدکننده" و "تمایل به ایجاد فضای الزام و اجبار در کلاس به جای آزادی و انتخاب" و پایین ترین رتبه‌ها مربوط به گویه رعایت نکردن حقوق دانش آموزان و احترام به آنها" و "استفاده از فضای تهدید و ترس به جای فضای صمیمی و دوستانه در کلاس" بود که این نتایج در جدول شماره ۴ نشان داده شده است. همچنین طبق آزمون T تک نمونه ای، از مجموع گویه‌های این بعد، "ضعیف بودن جو اعتماد متقابل میان معلم با دانش آموزان و دانش آموزان با یکدیگر" و "افزایش استرس دانش آموزان با تحت فشار قرار دادن آنان برای انجام دادن تکالیف و شرکت در فعالیتهای آموزشی" از سطح قابل قبول معناداری برخوردار نیست و بقیه گویه ها با ۹۵٪ اطمینان معنادارند. نتایج در جدول شماره ۴ نشان داده شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

جدول شماره ۴ . نتایج آزمون Tتک نمونه ای و فریدمن برای مؤلفه های رفتار ضد تولیدی در بعد عمل حرفه ای

شماره گویه	مؤلفه‌های بعد عمل حرفه ای	Test Value = ۲/۵ (ارزش تی)			آزمون فریدمن		
		تی	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین رتبه	خی دو ★	درجه آزادی
۶	تمایل به ایجاد فضای الزام و اجبار در کلاس به جای آزادی و انتخاب	۱/۲۶۳	۳۹۵	۰/۰۲۰۷	۵/۵۴	۴۷۷/۹۴۶	۵
۷	استفاده از فضای تهدید و ترس به جای فضای صمیمی و دوستانه در کلاس	-۲/۹۸۸	۳۹۲	۰/۰۰۳	۴/۸۱		
۸	پرهیز از ایجاد موقعیتهای نقدکننده	۵/۶۰۷	۳۹۲	۰/۰۰۰	۶/۱۲		
۱۰	ضعیف بودن جو اعتماد متقابل میان معلم با دانش آموزان و دانش آموزان با یکدیگر	-۰/۶۳۴	۳۹۱	۰/۵۲۶	۵/۳۲		
۱۱	رعایت نکردن حقوق دانش آموزان و احترام به آنها	-۵/۷۸۱	۳۹۰	۰/۰۰۰	۴/۵		
۱۷	افزایش استرس دانش آموزان با تحت فشار قرار دادن آنان برای انجام تکالیف و شرکت در فعالیتهای آموزشی	-۷/۸۳۷	۳۹۴	۰/۹۷۰	۵/۳۸		

★ در سطح ۰/۰۵ معنادار است

در سنجش رفتار ضد تولیدی در بعد تعهد حرفه ای نیز نتایج بیانگر تفاوت معنادار میان میانگین رتبه‌های متعلق به گویه‌های این بعد بود(P=0/05 ، df=4، خی دو=۲۶۴/۳۹۱). بالاترین رتبه متعلق به گویه "سعی در پوشاندن و مخفی نگه داشتن ضعفهای آموزشی و ارائه آموزش نادرست به دانش آموزان" و پایین ترین رتبه متعلق به "ایجاد فضایی برای بدگویی دانش آموزان از مدیر یا بعضی از همکاران" بود. همچنین طبق آزمون T تک نمونه ای، کلیه گویه‌های این بعد با اطمینان ۹۵٪ معنادارند. نتایج در جدول شماره ۵ نشان داده شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

جدول شماره ۵. نتایج آزمون T تک نمونه ای و فریدمن برای مؤلفه های رفتار ضد تولیدی در بعد تعهد حرفه ای

شماره گویه	مؤلفه‌های بعد تعهد حرفه ای	Test Value = ۲/۵ (ارزش تی)			آزمون فریدمن		
		تی	درجه آزادی	سطح معناداری	میانگین رتبه	خی دو ★	درجه آزادی
۲۸	وقت کلاس را عمداً به بطالت گذراندن و دانش آموزان را صرفاً به انجام دادن فعالیتی مشغول نمودن.	-۱۴/۴۲۹	۳۹۱	۰/۰۰۰	۳/۲۸	۲۶۴/۳۹۱	۴
۲۹	سعی در پوشاندن و مخفی نگه داشتن ضعفهای آموزشی و ارائه آموزش غلط به دانش آموزان.	-۸/۳۲۷	۳۹۱	۰/۰۰۰	۳/۶۵		
۳۰	دیر سر کلاس حاضر شدن و زود کلاس را ترک کردن.	-۱۷/۱۷۳	۳۹۱	۰/۰۰۰	۳/۱۴		
۳۱	ایجاد فضایی برای بدگویی دانش آموزان از مدیر یا بعضی از همکاران.	-۱۶/۱۳۵	۳۸۹	۰/۰۰۰	۳/۱۳		
۳۲	سعی در بی انگیزه کردن دانش آموزان به تحصیل با گله از زندگی، شغل و بی‌فایده دانستن درس خواندن.	-۱۲/۶۶۱	۳۹۲	۰/۰۰۰	۳/۳۴		

★ در سطح ۰/۰۵ معنادار است

بحث و نتیجه گیری

سوء رفتار سازمانی در اشکال متفاوت در سازمانها بروز می کند و یکی از مسائل سازمانها از گذشته تا کنون بوده است. بر این اساس شاید هیچ سازمانی نتواند ادعا کند که با این پدیده سازمانی مواجه نشده و با آن بیگانه بوده است. سوء رفتار سازمانی شامل رفتارهای واقع شده در ورای محدوده قابل قبول رفتار حرفه ای است. این رفتارها در درازمدت سبب آسیبهایی جبران ناپذیر برای سازمانها می شوند(شیربگی، ۱۳۹۲). مسئله تحقیق حاضر شناسایی سوء رفتارهای معلمان به صورت رفتارهای ضد تولیدی و ارزیابی این رفتارها در تدریس معلمان شهر تهران بوده که به شیوه پژوهش آمیخته(کیفی و کمی) اجرا شده است. در بخش کیفی پژوهش از طریق مصاحبه با معلمان، مصادیق رفتارهای ضد تولیدی تعیین شدند و سپس وضعیت این گونه رفتارها در معلمان مدارس شهر تهران مورد بررسی قرار گرفتند. برخی از این رفتارها به دانش حرفه ای معلم، برخی به جو و فضای سازمانی و محیط یادگیری و دستهٔ دیگر به ویژگیهای شخصی معلم و اخلاقیات او مربوط می‌شدند. بنابراین رفتارهای مورد نظر به روش طبقه بندی که هانتلی (۲۰۰۸) دربارهٔ صلاحیتهای حرفه ای معلم ارائه کرده است در سه طبقه دانش حرفه ای، عمل حرفه ای و

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

تعهد حرفه ای قرار گرفتند. بر اساس نتایج حاصل از پژوهش، رفتارهای ضد تولیدی در بعد دانش حرفه ای به ترتیب اهمیت مربوط به گویه های"ایجاد زمینه‌های رقابت با دیگران به جای پرورش روحیه همکاری و مشارکت"، "استفاده از روشهای تدریس سنتی و غیرفعال به‌جای استفاده از روشهای تدریس فعال، مشارکتی و مبتنی بر خلاقیت"، "پرهیز از ایجاد موقعیتهای مبهم برای کشف مجهولات و حل مسائل از سوی دانش آموزان" بوده است. رفتارهای ضد تولیدی در بعد عمل حرفه ای به ترتیب اهمیت مربوط به گویه‌های"پرهیز از ایجاد موقعیتهای نقدکننده" و "تمایل به ایجاد فضای الزام و اجبار در کلاس به جای آزادی و انتخاب" بوده اند. رفتارهای ضد تولیدی در بعد تعهد حرفه ای به ترتیب اهمیت متعلق به گویه "سعی در پوشاندن و مخفی نگهداشتن ضعفهای آموزشی و ارائه آموزش نادرست به دانش آموزان" بوده است. همان گونه که قبلاً گفته شد در مورد رفتارهای ضد تولیدی در مدارس، تحقیقات چندانی انجام نشده و تعداد پژوهشهایی که روی شناسایی این رفتارها در مدارس متمرکز شده اند، بسیار محدود است. به همین دلیل یافته‌های حاصل از این پژوهش به سبب کمبود پژوهشهای مشابه به ویژه در داخل کشور، کمتر قابل مقایسه هستند. با وجود این یافته های حاصل از پژوهشهای انجام شده نشان می دهند که پیامدهای منفی رفتارهای ضد تولیدی در مدارس نیز مشاهده شده است. در تحقیق روچ و لوئیس(۲۰۱۱) نشان داده شده است که این گونه رفتارها تأثیراتی ناخواسته روی دانش آموزان داشته و سبب ترسیدن آنها از پذیرفتن مسئولیت می‌شوند. رفتارهای تهاجمی و خشونت آمیز مانند تهدید کردن، تذکرات شفاهی تند و آزار دهنده و مجبور کردن دانش آموزان به انجام دادن برخی از رفتارها، با رفتار مسئولانه ارتباط منفی دارند. یافته‌های حاصل از این پژوهش با پژوهشهای محدودی که در کشور ما در مورد خشونت بزرگسالان صورت گرفته مانند یافته‌های پژوهش نوابی نژاد (۱۳۷۲) و بازرگان و همکاران (۱۳۸۲) نیز همخوانی دارند. نتایج پژوهشهای مورد نظر بیانگر این واقعیت است که بسیاری از بزرگسالان در مقابل تخلفات دانش آموزان رفتارهای خشونت آمیز از خود نشان می‌دهند. نتایج تحقیقات اسمیت و شارپ(۱۹۹۴)، اولوئوس[1](۱۹۹۱) و بلومارت[2](۲۰۰۱) نیز حاکی از اعمال رفتارهای خشونت آمیز از سوی معلمان و سایر مسئولان مدرسه در مقابل دانش آموزان است(نوابی نژاد، ۱۳۷۲؛ بازرگان و همکاران، ۱۳۸۲). در این پژوهش نیز وجود رفتارهای خشونت آمیز مانند ایجاد فضای تهدید و ترس به جای فضای صمیمی

1. Olweus
2. Blomart

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

و دوستانه در کلاس، به منزلهٔ یکی از مصادیق رفتارهای ضد تولیدی در سطح معناداری گزارش شده است. اما نشانگان دیگر رفتارهای خشونت آمیز مانند برخوردهای فیزیکی خشن برای تنبیه کردن دانش آموزان خاطی و سرزنش و توهین به دانش آموزان و پرورش حس خود کم بینی در آنان از گویه‌های مخدوش هستند که (به دلیل اینکه بیش از یک عامل بار داشتند و یا بار عاملی آنها کمتر ۰/۳۰ بود)، کنار گذاشته شدند.

نتایج این پژوهش در مورد مصادیق رفتارهای میان- فردی شامل رعایت نکردن حقوق دانش-آموزان و احترام به آنان، اجتناب از ایجاد زمینه‌های تعامل، ایجاد فضای بدگویی از همکاران و رفتارهای انحرافی در آموزش مانند به کارگیری روشهای تدریس سنتی و غیر فعال، وقت کلاس را به بطالت گذراندن و دانش آموزان را صرفاً به انجام دادن فعالیتی مشغول نمودن، دیر سر کلاس حاضر شدن و زود کلاس را ترک کردن، در سطح معنادار دیده می شود همچنین همسو با پژوهش دیگری است که روی معلمان ترکیه انجام شده است. نتایج نشان می دهد نیمی از رفتارهای میان- فردی معلمان در ترکیه، انحرافی است. رفتار انحرافی در آموزش مانند عدم مدیریت صحیح کلاس درس، عدم تدریس مؤثر در کلاس درس، دنبال نکردن برنامه درسی، برخوردهای فیزیکی با دانش آموزان، ترک کردن کلاس زودتر از زمان مقرر، مشغول بودن به کارهایی غیر از فعالیتهای آموزشی در کلاس درس، و عمل نکردن به وظایف در زمان تعیین شده، ذکر شده است (اونال، ۲۰۱۳؛ ساروار و همکاران، ۲۰۱۰).

یافته‌های این پژوهش همچنین نشان می‌دهد که معلمان میزان رفتارهای ضدتولیدی مربوط به بعد دانش حرفه ای مانند ایجاد زمینه‌های رقابت با دیگران به جای پرورش روحیه همکاری و مشارکت، به کارگیری روشهای تدریس سنتی و غیرفعال به‌جای روشهای تدریس فعال، مشارکتی و مبتنی برخلاقیت، پرهیز از ایجاد موقعیتهای مبهم برای کشف مجهولات و حل مسائل از سوی دانش آموزان، مقایسهٔ دانش آموزان با هم به جای مقایسهٔ هر دانش آموز با گذشتهٔ خود، آشنا نبودن با چگونگی پرورش مهارتهای خود-آموزی، خود- یادگیری، خود-کنترلی در دانش‌آموزان، و تأکید بر نتیجه یادگیری به جای جریان و فرآیند یادگیری را به‌طور معناداری گزارش کرده اند. در پژوهشهایی که در زمینه صلاحیتهای حرفه ای معلمان انجام شده، نتایج به دست آمده همسو با یافته‌های این پژوهش و بیانگر پایین بودن دانش حرفه ای معلمان است. نتایج نشان می‌دهد که معلمان مهارتهای حرفه ای لازم را ندارند، اطلاعاتشان روزآمد نیست، به روشهای سنتی عمل می-کنند، درکلاسهای سنتی دانش آموزان در زمینه یادگیری مفاهیم درسی، کمتر با موقعیتهای چالش

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

آور مواجه می‌شوند، همچنین فرصتهای کمتری برای تعامل، همفکری، بحث و گفتگو با معلم و همکلاسان فراهم می شود، بحث گروهی جایگاه مناسبی ندارد، و مشارکت به ندرت در کلاس دیده می شود (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵ و صمدی، ۱۳۹۲).

یافته‌های پژوهش حاضر در مجموع حاکی از وجود معنادار رفتارهای ضد تولیدی در معلمان مورد مطالعه است. اگرچه بحث در مورد یافته‌ها، به نوعی دانش، تعهد و عمل حرفه ای معلمان را مورد نقد قرار می‌دهد اما به این معنا نیست که تمام این ضعفها متوجه آنها باشد. معلمان به مصادیق بسیاری از پدیدهٔ رفتار سوء سازمانی در محل کار خود و به ویژه در تدریس و مدیریت کلاس اشاره کرده اند که برخی از آنها دقیقاً متوجه معلمان و اقدامات آنان است و برخی دیگر به سازمان برمی‌گردد. عواملی مانند برنامه درسی، نظام آموزش معلمان، نظام ارزشیابی دانش آموزان، فضای آموزشی حاکم بر مدارس، نوع روابط انسانی حاکم که متأثر از فرهنگ سازمانی مدارس است، سبکهای مدیریتی مدیران آموزشی، نوع نگاه آنان به مسائل مدرسه، میزان اهمیتی که برای آموزش و مهیا ساختن شرایط به منظور بهبود آموزش و فرآیند تدریس معلمان قائل اند و عوامل بسیار دیگری می‌توانند زمینه‌ساز بروز و تقویت سوء رفتارهای سازمانی باشند. بنابراین پژوهش حاضر بیشتر نظام آموزشی را مورد خطاب قرار داده است. به‌طور حتم برای کاهش و رفع سوء رفتارها نیاز به آسیب شناسی این پدیده سازمانی و یافتن راهکارهای مناسب است. با توجه به آنکه موفقیت هر نظام آموزشی در حد بسیار زیادی به دانش و مهارتهای حرفه ای معلم بستگی دارد، از این رو می‌توان گفت که معلم مهم‌ترین عنصر نظام آموزشی در تحقق بخشیدن به اهداف تعلیم و تربیت است. همچنین در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر مواردی چون گسترش و تعمیق فرهنگ خلاقیت و نوآوری و پرورش تربیت یافتگانی برخوردار از توان تفکر، درک و کشف پدیده‌ها و رویدادها تأکید شده است که تحقق یافتن این موارد در ارتباطی تنگاتنگ با مهارتها و صلاحیتهای حرفه ای معلمان است. معلمان نه تنها باید در زمینه دانش و عملکرد شغلی، بلکه در زمینه تعهدات و اخلاق حرفه ای در حد انتظارات و صلاحیتهای مطروحه در سند ارتقاء یابند. اخلاق حرفه ای دربرگیرنده کلیه مسئولیتهای اخلاقی و حرفه ای معلمان از نظر شغل است. در صورتی که اخلاق حرفه ای میان کارکنان سازمانها و به ویژه معلمان تقویت شود، می‌توان انتظار داشت که سایر صلاحیتهای حرفه ای نیز بهبود و ارتقا یابند، از این رو لازم است نظام تربیت معلم نسبت به تربیت معلمانی با صلاحیتهای حرفه ای در ابعاد دانشی، عملی و اخلاقی همت گمارد. همچنین علل ریشه ای رفتارهای ضد تولیدی را که از مصادیق بارز سوء رفتار سازمانی است،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

بررسی کند و با طراحی راهکارهای مناسب در پی یافتن راه حلهای عملی و کاربردی برای حذف آن در مدارس باشد.

محدودیتها

این پژوهش با محدودیتهایی نیز مواجه بود. نخست آنکه پژوهشهای کمی در زمینه شناسایی مصادیق رفتارهای ضد تولیدی در حوزه تعلیم و تربیت صورت گرفته و ادبیات پژوهشی غنی در این زمینه وجود ندارد. دوم آنکه بررسی وضع موجود رفتارهای ضد تولیدی با نظر سنجی از خود معلمان انجام شده و مشاهده عینی پژوهشگران از پدیده مورد نظر صورت نگرفته است. به عبارت دیگر پژوهشگران با محدودیت ناشی از سنجش متغیر ملاک یعنی رفتار ضد تولیدی مواجه بودند. از آنجایی که سنجش این متغیر به صورت ذهنی[1] و از طریق پرسشنامه‌های خود- گزارشی انجام شده، ممکن است سوگیری مطلوبیت اجتماعی[2]، مداخله کرده باشد(براتی و دیگران، ۱۳۹۲، ص۱۹۳). چنانچه بررسی این پدیده از طریق مشاهده عملکرد معلمان صورت می‌گرفت، ممکن بود نتایج کاملاً متفاوتی را نشان دهد که ورود به این حوزه و بررسی عملکرد واقعی معلم تقریباً غیر ممکن بود. این پژوهش تجویزی نیست و سعی دارد در راستای توصیف وضعیت یک سوء رفتار سازمانی گام بردارد، لذا تعمیم یا قضاوت درباره نتایج آن باید با احتیاط و با آگاهی از محدویتهای یاد شده صورت گیرد.

پیشنهادها

- مطالعهٔ بیشتر در زمینه بررسی رفتارهای ضدتولیدی معلمان انجام شود. بهتر است در صورت امکان و فراهم بودن شرایط این بررسیها به صورت مشاهده عملکرد معلمان صورت پذیرد.
- با بررسی نشانگان رفتارهای ضد تولیدی که از این مطالعه به دست آمده است، به نظام تربیت معلم توصیه می‌شود فرآیند گزینش و ارزیابی عملکرد معلمان مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد.
- حضور مدیران مدارس در نقش رهبران آموزشی به کاهش سوء رفتارهای سازمانی یاری خواهد رساند. این امر مستلزم آموزش مدیران و برگزاری کلاسهایی در جهت شناسایی مسائل مدرسه و نحوه راه حل یابی برای مسائل شناخته شده است.

1. Subjective
2. Social desirability bias

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

منابع

آراسته، حمید رضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ مطلبی فرد، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت رعایت اخلاق آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه های دولتی شهر تهران. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۲و۳ (۸ و۹)، ۲۰۴-۲۱۹.

بازرگان، زهرا؛ صادقی، ناهید؛ غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۲). بررسی وضعیت خشونت کلامی در مدارس راهنمایی شهر تهران: مقایسه نظرات دانش آموزان و معلمان. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۳(۱)، ۱-۲۸.

براتی، هاجر و دیگران.(۱۳۹۲). تأثیر عدالت سازمانی و جو سازمانی بر رفتارهای ضد تولید. *فصلنامه فرهنگ مدیریت سازمانی*، ۱۱(۴)، ۱۸۱-۱۹۷.

تیلور، فردریک.(۱۹۹۹). *اصول مدیریت علمی*، (ترجمه محمد علی طوسی). تهران: مرکز مدیریت دولتی.

دانش پژوه، زهرا؛ فرزاد، ولی الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارتهای حرف های معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه نوآوریهای آموزشی*، ۵ (۱۸)، ۱۳۵-۱۷۰.

رؤوف، علی. (۱۳۷۹). *بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم* .تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش و دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱-۳۶.

شیربگی، ناصر؛ غلامی، خلیل؛ معروفی، فخرالدین؛ نوری، سمیه. (۱۳۹۲). درک و شناخت گونه های «سوء رفتار سازمانی» از دیدگاه کارکنان دانشگاه کردستان. *پژوهش نامه مدیریت تحول*، ۵ (۹)، ۲۸-۵۱.

صمدی، معصومه. (۱۳۹۲). بررسی نقش دانش حرفه ای خودکارآمدی معلمان بر شیوه‌های ارتباطی مثبت و منفی آنان با دانش آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۱۷)، ۱۰۵-۱۲۶.

عبدالهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۱۳(۴۹)، ۲۵-۴۸.

کریمی، فرهاد. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیتهای حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۴)، ۱۶۴-۱۶۵.

محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی ضد روش*. تهران: جامعه شناسان.

مطلبی فرد، علیرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ محسن زاده، فرشاد. (۱۳۹۰). بررسی و شناسایی نشانگرهای حرفه ای و اخلاقی در آموزش و تدریس از نقطه نظر دانشجویان کارشناسی ارشد: یک مطالعه کیفی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶(۴)، ۹-۱۶.

نوابی نژاد، شکوه. (۱۳۷۲). مبانی رفتار کودکان. در *مجموعه مقالات چهارمین سمپوزیوم جایگاه تربیت- نقش تربیتی معلم*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، دفتر مشاوره و تحقیق امور تربیتی.

Anderson, S. W., Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D., & Damasio, A. R. (1999). Impairment of social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex. *Nature Neuroscience*, *2*(11), 1032-1037.

Appelbaum, S. H., Iaconi, G. D., & Matousek, A. (2007). Positive and negative deviant workplace behaviors: causes, impacts, and solutions. *Corporate Governance*, *7*(5), 586 – 598.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

Bennett, R., & Robinson, S. (2003). The past, present, and future of workplace deviance research. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* (2nd ed., pp. 247-281). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Blomart, J. (2001). Preventing violence within the primary school environment. In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violences à l'école et politiques publiques*, (pp. 71-90). Paris: ESF.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Fox, S., Spector, P. E., & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 291-309.

Giacalone, R., & Greenberg, J. (1997). *Antisocial behavior in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher, 35*(1), 125-145.

Lim, V. K. (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior, 23*(5), 675–694.

Marcus, B., Schuler, H., Quell, P., & Hümpfner, G. (2002). Measuring Counter productivity: Development and initial validation of a German self-report questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment, 10*(1-2), 18-35.

Marcus, B., & Schuler, H. (2004). Antecedents of counterproductive behavior at work: A general perspective. *Journal of Applied Psychology, 89*(4), 647–660.

Mount, M., Ilies, R., & Johnson, E. (2006). Relationship of personality traits and counterproductive work behaviors: The mediating effects of job satisfaction. *Personnel Psychology, 59*(3), 591-622.

O'Leary-Kelly, A. M., Duffy, M. K., & Griffin, R. W. (2000). Construct confusion in the study of antisocial work behavior. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 18, pp. 275-303). Stamford, CT: JAI Press.

Olweus, D. (1991). *Aggression in schools: Bullies & whipping boys.* Washington D.C.: Hemisphere.

Pearson, C.M., & Porath, C.L. (2005). On the nature, consequences and remedies of workplace incivility: No time for "nice"? Think again. *Academy of Management Executive, 19*(1), 7–15. doi:10.5465/AME.2005.15841946

Powell, A.L. (2012). *The effects of workplace incivility, workplace bullying, and school culture on student achievement* (Doctoral dissertation, University of Louisville, Louisville, Kentucky). Retrieved from http://gradworks.umi.com/35/31/3531431. html

Powell, J.E. (2012). *Workplace incivility in public education* (Doctoral dissertation, University of Louisville, Louisville, Kentucky). Retrieved from http://gradworks. umi.com/35/31/3531427. html

Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education, 55*(2), Article 4, Available at: http://research.acer.edu.au/aje/vol55/iss2/4

Robinson, S., & Bennett, R. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal, 38*, 555-572.

Robinson, S. L., & Greenberg, J. (1998). Employees behaving badly: Dimensions, determinants and dilemmas in the study of workplace deviance. In C. L. Cooper &

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]

D. M. Rousseau (Eds.), *Trends in organizational behavior* (Vol. 5, pp. 1-30). New York: Wiley.

Reio, T.G.J., & Sanders-Reio J. (2011). Thinking about workplace engagement: Does supervisor and coworker incivility really matter? *Advances in Developing Human Resources, 13*(4), 462-478.

Samuel, Y. A., Ansu-Mensah, P., & Adjei, K. (2013). The causes of productive deviant behaviours: A survey of workers perspective. *International Journal of Innovative Research and Development, 2*(1), 274-289.

Sarwar, M., Alam, M., & Anwar, M. N. (2010). Location and gender differences in deviant behavior among primary school teachers. *International Journal of Business and Management, 5*(12), 97-101.

Smith, P.K., & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying: Insights and perspectives.* London: Routledge.

Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral ethics in organizations: A review. *Journal of management, 32*(6), 951-990.

Ünal, A. (2013). Teachers' deviant workplace behaviors: Scale development. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 41*(4), 635-642.

Vardi, Y., & Wiener, Y. (1996). Misbehavior in organizations: A motivational framework. *Organization Science, 7,* 151-165.

Vardi, Y., & Weitz, E. (2004). *Misbehavior in organizations: Theory, research and management*. Mahwah, NJ: LEA.

Yildirim, A., Unal, A., & Surucu, A. (2013). Incivil behaviors at school: Scale development. *International Journal of Academic Research, 5*(3), 154-159.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-02-04]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.1.1.7]