

ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سبک‌های مقابله‌ای A,B,C,D دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم دبستان در خصوص مدیریت کلاس درس

فرنگ رحمتی^۱ - دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی.
بهرروز کریمی - استادیار دانشگاه پیام نور.
علی محمد رضایی - استادیار دانشگاه سمنان.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سبک‌های مقابله‌ای A,B,C,D برای دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم دبستانی شهر کنگاور در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع هنجاریابی کلاسی است و جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم دبستانی بودند که نمونه‌ای ۸۰۰ نفری به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته سبک‌های مقابله‌ای است که دارای چهار خرده‌مقیاس A,B,C,D است. به منظور برآورد پایایی همسانی درونی پرسشنامه، از روش آلفای کرانباخ استفاده شد. برای تعیین روایی محتوایی، از نظر متخصصان و تعیین روایی سازه، از تحلیل عاملی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که ضریب پایایی ۰/۹۸۵ برای کل آزمون و برای چهار خرده‌مقیاس آن به ترتیب ضرایب ۰/۹۵۹، ۰/۹۶۱، ۰/۹۵۳ و ۰/۹۴۹ به دست آمد که بسیار مطلوب و رضایت‌بخش است. مقدار کفایت نمونه‌برداری برابر با ۰/۹۶۴ شد که بسیار مطلوب است و مشخصه کروییت بارتلت در سطح $P=۰/۰۰۰$ معنادار بود. همچنین تحلیل عاملی با استفاده از چرخش واریماکس، به استخراج ۴ عامل از پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای منجر شد که جمعاً ۵۵/۴۳۷ درصد از واریانس سؤال‌ها را تبیین کردند که نشان‌دهنده روایی سازه قابل قبول آزمون است. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که برای سنجش سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دبستانی، می‌توان از پرسشنامه A,B,C,D به‌عنوان یک آزمون معتبر استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها

پایایی، روایی، سبک‌های مقابله‌ای، مدیریت کلاس.

مقدمه

پیشگیری از رفتار مخل، احتمالاً سخت‌ترین جنبه از آموزش برای بسیاری از معلمان است. در واقع تجربه مشکلات در این زمینه باعث می‌شود که برخی از معلمان به ترک تدریس بپردازند، چون اداره و کنترل کلاس درس، همواره پیش‌نیاز یک محیط یادگیری اثربخش برای دستیابی به اهداف آموزشی است (Fowler, 2010). نتایج و یافته‌های مؤسسه گالوپ از دهه ۱۹۷۰ تا ۱۹۹۹ نشان می‌دهد که مدیریت کلاس درس، یکی از عمده‌ترین مسائل و مشکلات معلمان است (Good and Brophy, 1995; translated by Ahmadi and Shahabi, 2000). مطالعات گود و برافی (Good and Brophy, 1995) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در رده‌هایی که به خوبی مدیریت می‌شوند، بیشتر است.

مارتین و یین (Martin and Yin, 2004) مدیریت کلاس را به‌عنوان چتری برای فعالیت‌های کلاسی توصیف می‌کنند که به وجود آورنده جو اجتماعی - روان‌شناختی کلاس است و دارای سه جنبه است: آموزش، مدیریت افراد و مدیریت رفتار. به اعتقاد براون و پرسی (Brown and Percy, 2007) معلمی در اداره، هدایت و رهبری کلاس درس خود موفق است که توانایی حل هوشمندانه تعارض‌ها و تضادهای موجود در مباحث کلاسی را دارا باشد؛ یعنی در هنگام بحث و گفتگوی دانش‌آموزان با توجه به روش‌های معقول، سعی کند آن تضادها و اختلافات را در بین دانش‌آموزان حل کند. بر اساس گزارش‌های مختلف، میزان شیوع مشکلات رفتاری در میان جمعیت مدرسه‌ای بین ۵/۰ تا ۲۰ درصد است. شایع‌ترین مشکلاتی که در افراد مشاهده می‌شود، مسائلی نظیر پرخاشگری و رفتارهای ایدایی است (Kauffman, 2001). مدیریت کلاس درس به مفهوم ایجاد شرایط لازم برای تحقق یادگیری است (Fowler, 2010). از این رو، مهارت‌های مدیریت کلاس درس سنگ بنای کل موفقیت در تدریس است.

به اعتقاد جنتری (Jentery, 2007) تدریس در کلاسی که دانش‌آموزانی منضبط دارد، کاری نسبتاً آسان است، اما همیشه در هر کلاسی چند دانش‌آموز وجود دارند که باعث ایجاد بی‌نظمی در کلاس می‌شوند و مشکل از اینجا آغاز می‌شود. بیلز و پیچک^۱ (Bilz & Pichac, 2003) معتقدند که کنترل کلاس و مسائل انضباطی همچنان یکی از مشغولیات عمده بسیاری از معلمان است. مشکلات انضباطی یکی از دلایل اصلی عدم موفقیت معلمان و فشار روانی بر آن‌هاست. سهم این مسائل در عدم موفقیت دانش‌آموزان نیز اندک نبوده است و از این رو اهمیت آن‌ها در برنامه‌های تربیت معلم نیز مهم است. در نتیجه سعی در کمک کردن به دانش‌آموزانی که دارای مشکلات رفتاری هستند، باید از ضروریات و اولویت‌های برنامه‌های آموزشی در یک نظام آموزشی باشد. آگاهی از رفتار دانش‌آموزانی که ثبات کلاس را تهدید می‌کنند، به معلمان کمک می‌کند تا از بروز تضادهایی که ممکن است به‌سادگی به برخورد بینجامد، اجتناب کنند (Koolin and LaSt, 2001).

سبک مقابله‌ای یعنی روش رفتار دانش‌آموزان در مقابل فعالیت‌های کلاسی (Spalding, 1992; translation of yaghubi and khoshkholgh, 1998). اسپالدینگ در بررسی‌های خود از ۵۱ مدرسه در ایالت کالیفرنای آمریکا، با استفاده از تحلیل عوامل، هشت سبک مقابله‌ای را در بین دانش‌آموزان این منطقه تعیین کرد و آن‌ها را با حروف A, B, C, D, E, F, G, H تنظیم نمود که هر کدام توصیف‌کننده یک سری رفتارهای خاص در عده‌ای از دانش‌آموزان می‌باشند. این پژوهش به بررسی روایی و پایایی چهار سبک A, B, C, D برای دانش‌آموزان عادی پایه چهارم و پنجم دبستانی پرداخته شده است. اما دلایل اینکه چرا سبک‌های A, B, C, D از بین هشت سبک مقابله‌ای انتخاب شده‌اند؟ ۱. دانش‌آموزان دارای سبک‌های A, B, C, D سطح پایینی از کنترل و شایستگی دارند، در نتیجه فاقد انگیزه درونی برای انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌باشند، ۲. دانش‌آموزان دارای سبک B و A بیشترین دردرس را در کلاس ایجاد می‌کنند، ۳. دانش‌آموزان دارای سبک C و D از نظر تحصیلی دارای مشکل بوده و فاقد مهارت‌های اجتماعی می‌باشند و به راحتی به محرک‌های بیرونی پاسخ می‌دهند ۴. به دلایل بالا، این دانش‌آموزان اغلب از سوی معلمان به فراموشی سپرده می‌شوند.

نیکخواه (Nikkhah, 2012)، در پژوهشی با هدف افزایش نقاط قوت رفتاری در دانش‌آموزان، علل بی‌انضباطی دانش‌آموزان را مواردی از قبیل: پایین بودن سطح سواد والدین، عدم تناسب تشویق و تنبیه، عدم پیگیری کامل و اجرای قوانین در مدرسه و منزل و سختگیری اولیاء برشمرد. تقی پور و غفاری (Taghi poor and Ghafari, 2009) طی

1 - Bilz & Pichac

2 - Cooping style

پژوهشی با هدف بررسی تأثیر محیط مدرسه بر انضباط دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که بین عواملی از قبیل: ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، روابط موجود، ساختار سازمانی، مکانیسم‌های تشویق و تنبیه و میزان کاربرد فناوری اطلاعات در مدرسه با انضباط دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. کریمی (2003, Karimi)، در تحقیقی با عنوان «بررسی تأثیر برخورد معلم بر سبک‌های مقابله‌ای A و B دانش‌آموزان» به این نتیجه رسید که برخورد مناسب معلم به‌طور معنی‌داری می‌تواند بدرفتاری (سبک A) و رفتارهای ضد اقتدار (سبک B) دانش‌آموزان در کلاس درس را کاهش دهد. کایسکی (2009, Kaycki)، نشان داد که بین ابعاد مهارت‌های مدیریت کلاس معلمان و بی‌انضباطی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. کانتر، جورجین بامرت و کولر (2007, Kunter, Jurgen Baumert, and Koller) نشان دادند که وضوح نقش و کنترل معلمان باعلاقه دانش‌آموزان به رعایت مقررات همبستگی مثبت دارد. استرنبرگ و همکاران (Sternberg et al., 2005)، با استفاده از سیاهه رفتاری کودک، به بررسی تأثیر خشونت خانواده، سن و جنسیت کودکان بر مشکلات رفتاری پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که هرچه خشونت خانواده‌ها بیشتر باشد، احتمال بروز مشکلات رفتاری افزایش می‌یابد. تحقیقات گودلاد و سائزر (1992, Quotes Spalding)، نشان داد که افراد برحسب ویژگی‌های یک محیط معین که در آن قرار می‌گیرند، گرایش به استفاده از سبک‌های گوناگون مقابله‌ای دارند. اسپالدینگ (1992, Spaulding)، در ۱۲۰ بار مشاهده مستقیم از ۵۱ مدرسه در بخش کالیفرنیا جنوبی آمریکا که از ابتدایی تا دبیرستان را شامل می‌شدند، نتیجه گرفت که از بین هشت سبک مقابله‌ای حدود ۶۰ درصد از رفتارهای مورد مشاهده از نوع سبک مقابله‌ای H (منفعل / مطیع^۱) بودند و تنها حدود ۵ درصد از نوع رفتارهای پردردسر (سبک‌های رفتاری A و B) بودند. حدود ۲ درصد نیز دارای سبک‌های مقابله‌ای C و D بودند.

با توجه به اینکه هدف از مداخله مدیریت در کلاس، تغییر سبک‌های مقابله‌ای مبتنی بر انگیزش بیرونی به سبک‌های مقابله‌ای مبتنی بر انگیزش درونی است، اطلاع معلمان از وجود سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان، به آن‌ها کمک می‌کند تا در برخورد با دانش‌آموزان خود، راهبردهای متناسب با آن سبک را به کار بگیرند. پس بسیار شایسته است که مدیریت کلاس و اهم مطالب مربوط به آن بررسی شده و موانع و مشکلات مدیریت مؤثر شناسایی و راهبردهایی جهت مقابله و رفع موانع مدیریت کلاس تحلیل و ارائه گردد تا معلمان بتوانند با به‌کارگیری این راهبردها، بر مشکلات فائق آمده و محیط کلاس را به محیطی جذاب، شاد و مثبت جهت حداکثر تعامل و یادگیری تبدیل کنند (2003, Karimi). بنابراین با لحاظ نمودن اهمیت شناسایی سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان در کلاس و کمک کردن به معلمان جهت طراحی برنامه‌های مداخله‌ای در کلاس با توجه به وجود سبک‌های مقابله‌ای متفاوت در بین دانش‌آموزان، نگارش این مقاله و مطالعه آن، به معلمان و مدیران کمک می‌کند تا تصمیمات آگاهانه‌تری بگیرند. با توجه به آنچه گفته شد، دستیابی به آزمونی معتبر و قابل اطمینان که بتواند برآوردی صحیح از انضباط در بین دانش‌آموزان را به دست دهد، هدفی است درخور اهمیت است که محققان را در ارزشیابی وضعیت مطلوب روان‌شناختی در جمعیت‌های بزرگی مانند دانش‌آموزان یاری خواهد داد. لذا هدف این پژوهش، بررسی روایی، پایایی و هنجاریابی آزمون تشخیصی سبک‌های مقابله‌ای A, B, C, D در دانش‌آموزان ابتدایی است.

روش

روش تحقیق با توجه به اهداف پژوهش حاضر، توصیفی از نوع آزمون‌سازی و هنجاریابی کلاسی است. از آنجاکه محققان از این روش جهت بررسی وضعیت موجود و ماهیت شرایط و بررسی توزیع ویژگی‌های یک جامعه آماری استفاده می‌کنند، هنجاریابی به‌عنوان روش تحقیق توصیفی شناخته می‌شود (2007, Hosseini Nasabi).

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان عادی پایه چهارم و پنجم دبستانی شهر کنگاور بود که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند که تعداد آن‌ها ۲۵۰۸ نفر بوده است که با توجه به مطلوب‌ترین شکل ممکن برای آزمون‌سازی (برای تهیه جداول هنجاری به یک نمونه نسبتاً وسیع نیاز است) از میان آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۸۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند که جهت راحتی مقایسه پایه‌ها باهم و نیز نزدیکی حجم جامعه آماری دو جنس (۱۲۶۹ نفر دختر و ۱۲۳۹ نفر پسر) به هم، در

انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با نسبت مساوی استفاده شده است.

روش اجرا: در پژوهش حاضر، در مرحله اول؛ از تمام مدارس مقطع دبستانی شهرستان کنگاور ۲ مدرسه (۱ مدرسه دخترانه و ۱ مدرسه پسرانه) به تصادف انتخاب و پرسشنامه محقق ساخته برای ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم اجرا شد و پس از به دست آوردن پایایی سؤالات، در مرحله دوم؛ از تمام مدارس دبستانی شهرستان (۲۰ مدرسه) ۲ کلاس (۱ کلاس پایه چهارم و ۱ کلاس پایه پنجم) و در مجموع ۴۰ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و ۲۰ سری از پرسشنامه محقق ساخته در اختیار معلم کلاس گذاشته شد تا در مدت تعیین شده (۱۰ روز) برای ۲۰ نفر از دانش‌آموزان کلاس خود پر کند.

مراحل ساخت آزمون

مرحله اول) تهیه سؤالات: در این مرحله، محقق پس از مطالعه ویژگی‌های سبک‌های مورد مطالعه، برای هر سبک سؤالاتی متناسب با آن سبک تهیه کرد.

مرحله دوم) بررسی روایی محتوایی سؤالات: در این مرحله، برای تعیین روایی محتوایی سؤالات، چک‌لیست آماده شده سؤالات در اختیار دو تن از اساتید گروه روانشناسی و یک نفر متخصص آزمون‌سازی رشته روانشناسی قرار گرفت تا از لحاظ انطباق با سبک‌های مورد مطالعه و نیز ارتباط هر سؤال با سبک مورد نظر، مورد بررسی قرار گیرند و درباره میزان روایی محتوایی سؤالات آزمون داوری کنند. در این بررسی به پیشنهاد آن‌ها برخی از سؤالات حذف و سؤالات دیگری جایگزین شد و در نهایت تعداد ۱۰۰ سؤال باقی ماند (هر سبک ۲۵ سؤال).

مرحله سوم) اجرای مقدماتی آزمون و تعیین پایایی آن: در این مرحله، پرسشنامه تهیه شده به صورت تصادفی برای نمونه‌ای ۱۰۰ نفری از جامعه هدف اجرا شد و پس از تجزیه و تحلیل سؤالات با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ، ضریب پایایی ۰/۹۸۵ برای کل آزمون به دست آمد که بسیار مطلوب و رضایت‌بخش است. علاوه بر آن، همبستگی اصلاح شده همه سؤالات پرسشنامه با نمره کل آزمون بزرگ‌تر از ۰/۳۰ شد که نشان می‌دهد نیاز به حذف هیچ‌کدام از سؤالات نیست. همچنین محاسبه ضریب آلفای کرانباخ برای ۴ خرده مقیاس آزمون به ترتیب برابر با ۰/۹۵۹ برای سبک A، ۰/۹۶۱ برای سبک B، ۰/۹۵۳ برای سبک C و ۰/۹۴۹ برای سبک D به دست آمد که بسیار مطلوب و رضایت‌بخش است و همبستگی اصلاح شده هر سبک با نمره کل آن سبک بزرگ‌تر از ۰/۳۰ به دست آمد که نشان‌دهنده ثبات درونی سؤالات است.

مرحله چهارم) اجرای نهایی آزمون (تحلیل عاملی و هنجاریابی): در این مرحله، برای محاسبه هنجار پژوهش، فرم نهایی آزمون بر روی نمونه‌ای ۸۰۰ نفری از دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم دبستانی در مدت یک ماه (اسفند ۹۱) اجرا شد و داده‌های به دست آمده از آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. پس از تحلیل عاملی سؤالات آزمون، مشخص شد که برخی از سؤالات علاوه بر عامل خود، روی سایر عوامل نیز بارهای عاملی قابل ملاحظه (بزرگ‌تر از ۰/۳۰) دارند. بنابراین، با توجه به اینکه در این مقیاس سعی بر آن بود که تا حد ممکن سؤالات صرفاً روی یک عامل، بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰/۳۰ داشته باشند، سال‌هایی که ویژگی ذکر شده را تأمین نکردند، از مقیاس کنار گذاشته شدند. لذا تعداد ۴۸ سؤال حذف و تعداد ۵۲ سؤال باقی ماند.

روش تجزیه و تحلیل: در پژوهش حاضر، برای محاسبه میانگین و انحراف استاندارد داده‌ها، از آمار توصیفی، برای تعیین روایی آزمون از روایی محتوایی و روایی سازه (تحلیل عاملی) و برای تعیین پایایی آزمون از آلفای کرانباخ با تأکید بر همسانی درونی سؤالات با نمره کل آزمون استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی شامل تعداد، میانگین و انحراف معیار برای ۴ کلاس و به تفکیک ۴ سبک مقابله‌ای آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی به تفکیک پایه تحصیلی و سبک مقابله‌ای

کل هر پایه		D		C		B		A		N	آماره پایه
S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}		
۹/۳۷	۷۹/۷۷	۴/۰۱	۲۲	۳/۸۱	۲۰/۶۴	۳/۴۴	۱۹/۲۳	۳/۰۵	۱۷/۹۰۵	۲۰۰	کلاس پنجم دخترانه
۹/۳۵	۹۳/۷۷	۴/۳۳	۲۶/۰۵	۴/۱۸	۲۴/۳۹۵	۳/۸۳	۲۲/۲۱۵	۳/۶۷	۲۱/۱۰۵	۲۰۰	کلاس پنجم پسرانه
۱۰/۶۱	۸۶/۱۳	۴/۸۱	۲۵/۶۳	۳/۸۰	۲۰/۹۲۵	۴/۰۴	۲۱/۶۷۵	۳/۰۲	۱۷/۸۹۵	۲۰۰	کلاس چهارم دخترانه
۱۰/۵۷	۹۰/۶۷	۳/۵۴	۲۲/۷۵	۴/۰۸	۲۳/۶۷۵	۳/۵۲	۲۱/۸۶۳	۳/۶۵	۲۲/۳۸	۲۰۰	کلاس چهارم پسرانه
۱۵/۲۲	۸۷/۵۹	۴/۰۶	۲۴/۱۱	۴	۲۲/۴۰	۳/۷۴	۲۱/۲۶	۳/۴۰	۱۹/۸۲	۸۰۰	کل هر سبک

همان‌طور که از جدول ۱ مشاهده می‌شود کلاس پایه پنجم پسرانه دارای بیشترین میانگین (۹۳/۷۷) و کلاس پایه پنجم دخترانه دارای کمترین میانگین (۷۹/۷۷) می‌باشند. همچنین سبک مقابله‌ای D دارای بیشترین میانگین (۲۴/۱۱) و سبک مقابله‌ای A دارای کمترین میانگین (۱۹/۸۲) است.

روایی: برای به دست آوردن روایی آزمون، علاوه بر روایی محتوایی؛ روایی سازه آزمون نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی، مورد بررسی قرار گرفت. برای انجام تحلیل عاملی، ابتدا آزمون کفایت نمونه‌برداری^۱ (KMO) برای حصول اطمینان از کفایت حجم نمونه و برای آنکه مشخص شود همبستگی بین متغیرها در جامعه برابر صفر نیست، آزمون کرویت بارلت^۲ مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۲. مقدار KMO و نتیجه آزمون کرویت بارلت

مقدار کایزر- مایر- اولکین (کفایت حجم نمونه)	مقدار مجذور کای، آزمون کرویت بارلت	سطح معنی‌داری	درجه آزادی
۰/۹۶۴	۲۷۱۹۴/۱۶۴	۰/۰۰۰	۱۳۲۶

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، مقدار KMO آزمون سبک‌های مقابله‌ای برابر با ۰/۹۶۴ است که بیانگر کفایت حجم نمونه است و مقدار مجذور کای مشخصه کرویت بارلت در سطح $P=۰/۰۰۰$ برابر با ۲۷۱۹۴/۱۶۴ است که از نظر آماری معنادار است. مقدار KMO ۰/۵۰ ضعیف و مقدار ۰/۶۰ آن قابل پذیرش است و هرچه این مقدار به ۱ نزدیک‌تر باشد، بهتر است. آزمون کرویت بارلت نیز نشان داد که همبستگی داده‌ها در جامعه صفر نیست. بدین ترتیب علاوه بر کفایت نمونه‌گیری، اجرای تحلیل عاملی بر پایه همبستگی مورد مطالعه نیز قابل توجیه است. به منظور تعیین تعداد عوامل مناسب برای چرخش عاملی اطلاعات جهت تعیین روایی سازه آزمون، از روش مؤلفه‌های اصلی (ملاک کیسر و نمودار اسکری) و چرخش واریماکس متعامد استفاده شد.

۱. **ملاک کیسر:** بر اساس این ملاک، عواملی که ارزش ویژه بزرگ‌تر از ۱ یا ۱/۵ داشته باشند برای چرخش در نظر گرفته می‌شوند که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

1 - Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy
2 - Bartlett's Test of Sphericity

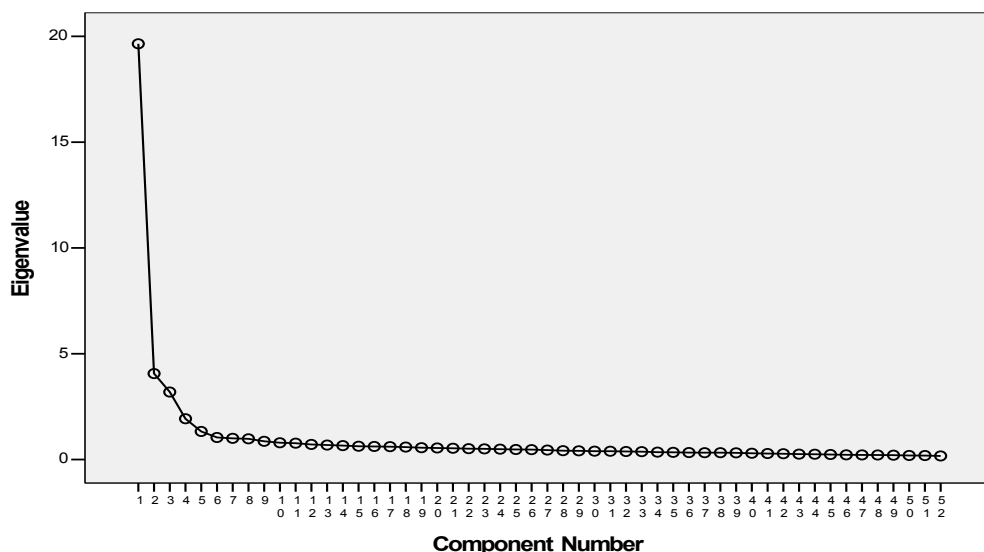
جدول ۳. نتایج ملاک کیسر برای سبک‌های مقابله‌ای

عامل	قبل از چرخش			بعد از چرخش		
	ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تراکمی	ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تراکمی
۱	۱۹/۶۴۷	۳۷/۷۸۲	۳۷/۷۸۲	۸/۵۸۹	۱۶/۵۱۸	۱۶/۵۱۸
۲	۴/۰۶۴	۷/۸۱۵	۴۵/۵۹۷	۸/۲۶۰	۱۵/۸۸۴	۳۲/۴۰۲
۳	۳/۱۹۰	۶/۱۳۶	۵۱/۷۳۳	۶/۳۰۱	۱۲/۱۱۷	۴۴/۵۱۹
۴	۱/۹۲۶	۳/۷۰۵	۵۵/۴۳۸	۵/۶۷۷	۱۰/۹۱۸	۵۵/۴۳۷
۵	۱/۳۲۷	۲/۵۵۲	۵۷/۹۸۹			

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، ارزش ویژه ۴ عامل قبل از چرخش بزرگ‌تر از ۱/۵ است و ارزش ویژه عامل پنجم کوچک‌تر از ۱/۵ است. لذا بر اساس این ملاک تعداد ۴ عامل برای چرخش انتخاب شد. بر اساس ملاک کیسر، عامل اول ۱۶/۵۲ درصد واریانس ماتریس را تبیین نمود. سایر عوامل نیز به ترتیب ۱۵/۸۸، ۱۲/۱۲ و ۱۰/۹۲ درصد واریانس ماتریس را تبیین نمودند و روی هم‌رفته این ۴ عامل ۵۵/۴۳۷ درصد کل واریانس پرسشنامه را تبیین کردند.

۲. نمودار اسکری: بر اساس این نمودار، جایی که شیب خط تغییر می‌کند به‌عنوان تعداد عوامل قابل چرخش در نظر گرفته می‌شود.

Scree Plot



نمودار ۱. نمودار اسکری برای اطلاعات حاصله از پرسشنامه

بر اساس نتایج شکل ۱ نمودار اسکری تعداد عوامل مناسب برای چرخش را ۴ عامل نشان می‌دهد. **مبانی نظری تحقیق:** بر اساس مبانی نظری تحقیق، سؤال‌های این آزمون برای چهار عامل A, B, C, D تهیه شدند. لذا بر اساس ملاک‌های ذکر شده، سؤال‌ها برای ۴ عامل با استفاده از روش چرخش واریانس متعامد چرخش داده شد. بر این اساس سؤال‌هایی که صرفاً روی یک عامل بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰/۳۰ داشته باشند، باقی ماندند و سؤال‌هایی که ویژگی مورد نظر را نداشتند، حذف شدند.

جدول ۴. بارهای عاملی سؤال‌ها پس از چرخش واریماکس

شماره سؤال	عامل ۱	شماره سؤال	عامل ۲	شماره سؤال	عامل ۳	شماره سؤال	عامل ۴
۱۱	۰/۷۸۷	۱۶۲	۰/۵۱۱	۱۲۵	۰/۷۰۹	۱۶۷	۰/۶۸۹
۱۲	۰/۶۹۶	۱۴۳	۰/۵۸۱	۱۳۵	۰/۶۷۸	۱۷۷	۰/۶۳۴
۱۳	۰/۷۵۸	۱۷۳	۰/۵۰۵	۱۴۵	۰/۶۴۷	۱۹۷	۰/۵۷۵
۱۴	۰/۷۳۲	۱۹۳	۰/۵۴۱	۱۷۵	۰/۵۸۳	۱۱۸	۰/۴۷۸
۱۵	۰/۷۲۸	۱۰۴	۰/۶۰۳	۱۰۶	۰/۷۵۵	۱۲۸	۰/۶۴۸
۱۶	۰/۶۹۹	۱۱۴	۰/۶۵۷	۱۱۶	۰/۶۵۶	۱۳۸	۰/۵۶۸
۱۹	۰/۷۱۱	۱۳۴	۰/۶۱۱	۱۲۶	۰/۶۵۷	۱۴۸	۰/۴۸۷
۱۱۱	۰/۷۵۱	۱۴۴	۰/۵۸۱	۱۳۶	۰/۶۹۴	۱۵۸	۰/۵۸۶
۱۲۱	۰/۷۰۳	۱۶۴	۰/۶۷۷	۱۰۷	۰/۵۶۹	۱۶۸	۰/۶۶۷
۱۳۱	۰/۶۰۴	۱۷۴	۰/۶۹۸	۱۲۷	۰/۶۷۲	۱۷۸	۰/۴۳۸
۱۴۱	۰/۷۵۸	۱۸۴	۰/۷۲۸	۱۳۷	۰/۷۶۵	۱۸۸	۰/۵۳۶
۱۵۱	۰/۵۱۳	۱۹۴	۰/۶۱۵	۱۴۷	۰/۷۴۶	۱۲۹	۰/۴۹۲
۱۹۱	۰/۶۳۴	۱۰۵	۰/۴۸۱	۱۵۷	۰/۷۵۷	۱۹۹	۰/۶۱۶
	۹/۰۷۴		۷/۷۸۹		۹/۸۸۸		۷/۴۱۴

همان‌طور که از جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، در هر عامل ۱۳ سؤال بارهای عاملی بزرگ‌تر ۰/۳۰ را اختیار کردند که بر این اساس، ۵۲ سؤال باقی‌ماند و ۴۸ سؤال دیگر که بارهای عاملی کمتر از ۰/۳۰ داشتند، حذف شدند. این چهار عامل به ترتیب ۹/۰۷۴، ۷/۷۸۹، ۹/۸۸۸، ۷/۴۱۴ و روی هم رفته ۳۳/۱۶۵ درصد از کل واریانس را تبیین کردند. پایایی: برای محاسبه پایایی مقیاس سبک‌های مقابله‌ای، در مرحله مقدماتی آزمون، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۸۵ و برای خرده مقیاس‌های آن به ترتیب ۰/۹۵۹، ۰/۹۶۱، ۰/۹۵۳، ۰/۹۴۹ به دست آمد. در مرحله اجرای اصلی آزمون نیز از ضریب همسانی درونی و ضریب آلفا برای تک‌تک سؤالات باقی‌مانده استفاده شد که نتایج آن‌ها در جداول ۵ و ۶ آمده است.

جدول ۵. ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ سبک‌های مقابله‌ای A, B, C, D

سبک‌ها	A	B	C	D	کل آزمون
آلفای کرونباخ	۰/۹۵۹	۰/۹۶۱	۰/۹۵۳	۰/۹۴۹	۰/۹۸۵

در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود، میزان آلفای کرونباخ سبک‌های مقابله‌ای در حد بسیار مطلوب و رضایت‌بخش است. اسون (Oson, 1978; Mansoori, Quotes, 2001) کمترین میزان آلفای پذیرفته‌شده برای یک آزمون را ۰/۷۰ می‌داند و اگر کمتر از ۰/۶۰ باشد، آن آزمون را پایا نمی‌داند. در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ همه سبک‌ها بالاتر از ۰/۹۰ است، بنابراین، می‌توان گفت آزمون سبک‌های مقابله‌ای پایایی قابل قبولی دارند.

همان‌طور که از جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود، همه ۵۲ سؤال باقیمانده روی عوامل مربوطه از ضریب تمیز مناسبی برخوردار هستند. سؤال مناسب، سؤالی است که ضریب تمیز آن ۰/۳۰ و بالاتر باشد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، به‌جز سؤال ۸۴ در عامل چهارم که مقدار ضریب تمیز آن ۰/۴۴۸ است، بقیه سؤالات ضریب تمیز بالاتر از ۰/۵۰ دارند. علاوه بر آن، حذف هیچ‌کدام از سؤالات افزایش چشمگیری در مقدار ضریب آلفا ایجاد نمی‌کند. بنابراین پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای با ۴ عامل از پایایی مناسبی برخوردار است.

جدول ۶. ضریب همسانی درونی و ضریب آلفا در صورت حذف سؤال عوامل سبک‌های مقابله‌ای

عامل اول			عامل دوم			عامل سوم			عامل چهارم		
شماره سؤال	ضریب همسانی درونی	حذف سؤال	ضریب آلفا در صورت حذف سؤال	شماره سؤال	ضریب تمیز	حذف سؤال	شماره سؤال	ضریب تمیز	حذف سؤال	شماره سؤال	ضریب آلفا در صورت حذف سؤال
۱	۰/۷۶۵	۰/۹۳۴	۰/۹۲۳	۵۲	۰/۷۰۷	۰/۹۱۳	۲۶	۰/۶۲۱	۰/۶۸۸	۷۶	۰/۹۰۰
۲	۰/۷۱۵	۰/۹۳۶	۰/۹۲۳	۵۳	۰/۷۰۱	۰/۹۱۲	۳۴	۰/۶۳۷	۰/۵۰۵	۷۸	۰/۹۰۹
۳	۰/۷۶۲	۰/۹۳۴	۰/۹۲۵	۵۴	۰/۶۳۷	۰/۹۱۵	۳۷	۰/۵۷۰	۰/۷۲۴	۷۹	۰/۸۹۹
۴	۰/۷۵۳	۰/۹۳۴	۰/۹۲۷	۵۷	۰/۶۰۴	۰/۹۱۷	۳۹	۰/۵۰۳	۰/۶۵۱	۸۱	۰/۹۰۲
۵	۰/۷۳۰	۰/۹۳۵	۰/۹۲۱	۶۰	۰/۷۴۴	۰/۹۱۲	۴۰	۰/۶۵۳	۰/۶۹۳	۸۲	۰/۸۹۹
۶	۰/۷۰۵	۰/۹۳۶	۰/۹۲۴	۶۱	۰/۶۷۸	۰/۹۰۹	۴۱	۰/۷۲۷	۰/۶۹۲	۸۳	۰/۹۰۰
۹	۰/۷۳۲	۰/۹۳۵	۰/۹۲۴	۶۲	۰/۶۷۹	۰/۹۱۲	۴۳	۰/۶۵۱	۰/۶۰۱	۸۴	۰/۹۰۳
۱۱	۰/۷۵۸	۰/۹۳۴	۰/۹۲۳	۶۳	۰/۷۰۱	۰/۹۰۹	۴۴	۰/۷۲۷	۰/۷۲۰	۸۵	۰/۸۹۹
۱۲	۰/۷۱۳	۰/۹۳۶	۰/۹۲۶	۷۰	۰/۶۱۲	۰/۹۱۰	۴۶	۰/۷۰۰	۰/۴۴۸	۸۶	۰/۹۱۴
۱۳	۰/۶۵۴	۰/۹۳۷	۰/۹۲۵	۷۲	۰/۶۵۷	۰/۹۱۲	۴۷	۰/۶۶۴	۰/۵۴۸	۸۷	۰/۹۰۵
۱۴	۰/۷۸۷	۰/۹۳۳	۰/۹۲۲	۷۳	۰/۷۲۰	۰/۹۰۸	۴۸	۰/۷۵۰	۰/۷۱۰	۸۸	۰/۸۹۹
۱۵	۰/۵۵۸	۰/۹۴۰	۰/۹۲۲	۷۴	۰/۷۲۱	۰/۹۱۲	۴۹	۰/۶۵۸	۰/۶۵۸	۹۲	۰/۹۰۲
۱۹	۰/۶۷۴	۰/۹۳۷	۰/۹۲۲	۷۵	۰/۷۳۳	۰/۹۱۲	۵۰	۰/۶۶۴	۰/۷۰۰	۹۹	۰/۸۹۹

داده‌های هنجاری

جدول ۷. شاخص‌های توصیفی آزمون سبک‌های مقابله‌ای A,B,C,D

ویژگی موردسنجش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانه	حداقل	حداکثر
رفتار پرخاشگرانه	۸۰۰	۱۹/۸۲	۹/۳۷	۱۵	۱۳	۶۱
رفتار ضد اقتدار	۸۰۰	۲۱/۱۳	۹/۳۵	۱۸	۱۳	۵۹
رفتار انزوطلب	۸۰۰	۲۲/۴۰	۱۰/۶۱	۱۸	۱۳	۵۹
رفتار حواس‌پرتی	۸۰۰	۲۴/۱۱	۱۰/۵۷	۲۲	۱۳	۵۸

در جدول ۷ داده‌های هنجاری با توجه به میانگین و انحراف معیار نشان داده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، ساخت مقیاسی پایا و روا برای سنجش سبک‌های رفتاری دانش‌آموزان دبستانی در کلاس درس بود. به‌منظور پاسخگویی به سؤال اول (روایی آزمون)، روایی محتوایی و سازه آزمون موردبررسی قرار گرفت. **روایی محتوایی:** آزمون تدوین شده سبک‌های مقابله‌ای از نظر روایی محتوایی موردبررسی قرار گرفت و از نظر متخصصان اعتبار صوری و منطقی آن تأیید گردید و جهت سنجش انضباط دانش‌آموزان دبستانی مناسب تشخیص داده شد.

روایی سازه: اعتبار سازه آزمون به‌وسیله تحلیل عاملی موردبررسی قرار گرفت. پیش از انجام تحلیل عاملی، کفایت نمونه‌برداری حجم نمونه آزمون و نیز شرط لازم برای انجام تحلیل عاملی به‌وسیله آزمون کروییت بارتلت موردبررسی

قرار گرفت که مقدار KMO محاسبه شده برای پژوهش حاضر، $0/964$ به دست آمد که نشان دهنده کفایت نمونه‌گیری آزمون است و میزان مشخصه کرویت بارتلت در سطح $P=0/000$ از نظر آماری معنادار بود. بنابراین، با توجه به دو ویژگی بالا، همبستگی موجود میان گویه‌ها برای تحلیل داده‌ها مناسب است. سرنی و کیسر (Cerney & Kaiser, 1977, Quote-) و شومان (Shoorman, 2005)، معتقدند وقتی که مقدار نمونه‌گیری بزرگ‌تر از $0/60$ باشد، به راحتی می‌توان از تحلیل عاملی استفاده کرد و هرچه این مقدار بزرگ‌تر باشد، مناسب و کفایت نمونه‌گیری بیشتر خواهد بود.

با استفاده از تحلیل عوامل مؤلفه‌های اصلی و با روش چرخش واریماکس متعامد، آزمون مورد تحلیل قرار گرفت و سؤالاتی که روی مؤلفه‌های مورد نظر دارای بیشترین بار عاملی بودند در خرده مقیاس‌های (عامل‌ها) مورد نظر انتخاب گردیدند و بقیه سؤالات حذف شدند. تحلیل عاملی به استخراج ۴ عامل از پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای منجر شد که تا حدود زیادی با چارچوب نظری مورد استفاده در تدوین آزمون هم‌خوانی داشت و جمعاً $437/55$ درصد از کل واریانس سؤالات را تبیین می‌کردند که مقدار مناسبی است و نشان دهنده روایی سازه قابل قبول آزمون است. لذا این پرسشنامه از ساختار عاملی مناسبی برخوردار است. این نتیجه در بردارنده این مطلب است که آزمون سبک‌های مقابله‌ای A,B,C,D از روایی مناسبی در جهت اندازه‌گیری جنبه‌هایی از رفتار دانش‌آموزان دبستانی برخوردار است و با قدرت بالایی می‌تواند سبک‌های رفتاری این دانش‌آموزان را در کلاس درس بسنجد. در پژوهش حاضر، پژوهشگر با رعایت نکاتی از قبیل: انتخاب تعداد زیادی سؤال مناسب برای هر سبک با استفاده از نظر متخصصان، دادن توضیحات لازم درباره نحوه کامل کردن برگه‌های آزمون به پاسخ‌دهندگان، دادن زمان لازم به پاسخ‌دهندگان برای پاسخگویی به آزمون، انتخاب سؤالات چندگزینه‌ای به جای سؤالات تشریحی و انتخاب گروه‌های مختلف از جامعه مورد مطالعه، سعی در بالا بردن روایی آزمون داشته است. لذا آزمون ساخته شده، از روایی بالا و قابل اعتمادی برخوردار است.

برای پاسخگویی به سؤال دوم (پایایی آزمون)، از ضریب آلفای کرانباخ به منظور بررسی همسانی درونی سؤالات با کل آزمون و از ضریب تمیز تک تک سؤالات به منظور حذف سؤالات نامناسب و تعیین تعداد عوامل مناسب تشکیل دهنده آزمون استفاده شده است. نتایج محاسبه ضریب آلفای کرانباخ در مرحله آزمون نشان داد که چهار آزمون فرعی و نیز کل پرسشنامه از پایایی بالایی برخوردار است. ضرایب به دست آمده برای کل آزمون $0/985$ و برای چهار خرده مقیاس آن به ترتیب $0/959$ برای رفتار پرخاشگرانه، $0/961$ برای رفتار ضد اقتدار، $0/953$ برای رفتار انزواطلب و $0/949$ برای رفتار حواس‌پرتی محاسبه شد که با توجه به حجم نمونه، میزان مطلوبی است. مقدار ضریب تمیز 52 سؤال آزمون نیز بالا و در مجموع $35/063$ به دست آمد که ضریب مناسبی است. بهترین سؤال، سؤالی است که ضریب تمیز آن $1+$ باشد و سؤال مناسب، سؤالی است که ضریب تمیز آن $0/30+$ و بالاتر باشد (Kline, 2005). نتایج به دست آمده حاکی از این است که به جز سؤال ۸۴ در عامل چهارم که مقدار ضریب تمیز آن $0/448$ است، بقیه سؤالات ضریب تمیز بالاتر از $0/50$ دارند. بنابراین پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای با ۴ عامل از پایایی مناسبی برخوردار است.

هرچند قضاوت در مورد کافی بودن ضریب پایایی آزمون به نوع ضریب پایایی، موارد استفاده از آزمون و هدف اندازه‌گیری بستگی دارد؛ ولی نتیجه حاصل در مورد میزان پایایی پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای A,B,C,D حاکی از پایایی قابل قبول آن برای استفاده در جامعه مورد مطالعه است. مزیت این مقیاس نسبت به پرسشنامه‌هایی که صرفاً یک جنبه از رفتار دانش‌آموزان در کلاس (مثلاً پرخاشگری) را بررسی می‌کنند، در کاربرد بالینی آن است. در منابع علمی ضریب پایایی $0/70$ و $0/80$ ممکن است برای کارهای پژوهشی مناسب باشد، لیکن برای کارهای تشخیصی و تصمیم‌گیری ضعیف است و ضریب پایایی در این گونه موارد بایستی $0/95$ و بالاتر باشد (Veen, 2000). لذا می‌توان گفت آزمون سبک‌های مقابله‌ای برای کارهای پژوهشی و تشخیصی، از پایایی مناسبی برخوردار است. تحلیل پایایی خرده مقیاس‌های آزمون نیز حاکی از ثبات و دقت خوب خرده مقیاس‌ها است. با توجه به یافته‌های پژوهش، می‌توان انتظار داشت که پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای A,B,C,D بتواند به عنوان ابزاری برای درمان اختلالات رفتاری در کلینیک‌های بالینی، تشخیص مشکلات رفتاری کودکان در مراکز مشاوره و راهنمایی، شناسایی دانش‌آموزان بر هم زننده نظم در مدارس و مدیریت بهتر کلاس، به طور مؤثری به کار گرفته شود.

با توجه به موضوع پژوهش و نبود پژوهش‌هایی مانند این، نمی‌توان مقایسه‌ای دقیق با پژوهش‌های انجام شده دیگر انجام داد.

وجود داده‌های هنجاری پژوهش حاضر، به معلمان و مشاوران مدارس کمک می‌کند تا از تصمیم‌گیری‌های عجولانه برای برچسب زدن رفتار مخل به دانش‌آموزان خودداری کرده و ابتدا رفتار دانش‌آموز خاطی را با توجه به هنجار به دست‌آمده برای هر یک از خرده مقیاس‌های این پژوهش، بررسی کرده و سپس درباره آن تصمیم‌گیری کنند. داده‌های هنجاری امکان مقایسه وضعیت آزمودنی‌ها در هرکدام از آزمون‌های فرعی را با عملکرد گروه هنجار فراهم می‌نمایند. استخراج جداول هنجاری از این جهت سودمند است که به هنگام استفاده متخصصان دیگر از پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای A,B,C,D مرجعی مناسب برای مقایسه نمره‌ها در اختیار آن‌ها قرار می‌دهد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان انتظار داشت که پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای بتواند به طور مؤثری در پژوهش‌های تربیتی آتی برای جمع‌آوری داده‌های مرتبط با عوامل رفتاری، تحصیلی، خانوادگی و شغلی به کار گرفته شود.

مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر، بررسی‌های اندک در زمینه سبک‌های مقابله‌ای A,B,C,D در داخل و خارج از کشور بود. عدم اجرای سایر آزمون‌ها در کنار آزمون سبک‌های مقابله‌ای، عدم گزارش والدین دانش‌آموزان از رفتار فرزندان خود، عدم همکاری بعضی از معلمان با محقق و عدم دقت و توجه معلمان در تکمیل پرسشنامه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که این آزمون را برای سایر پایه‌های تحصیلی هنجاریابی کنند. با توجه به این‌که در این پژوهش، رفتار دانش‌آموز، فقط در محیط کلاس ارزیابی شده است، در پژوهش‌های بعدی رفتار دانش‌آموز در موقعیت‌های دیگر نیز مورد ارزیابی قرار گیرد. در مطالعات بعدی، برای بالا بردن دقت تشخیص مشکلات رفتاری کودکان، از روش‌های دیگر از جمله مصاحبه سازمان‌یافته با دانش‌آموزان، والدین و معلمان‌شان استفاده شود.

منابع

- Afroz, G.A. (2005). *The prevention principles*, Tehran: of Tehran university publication. [In Persian]..
- Ali Abadi, K.&Karimi, Y. (2008). *The comparative style of learning of third and fifth Middle school of Tehran*, *Educations journal*, No. 94 : 10-40. [In Persian]..
- Brown, I. & Percy, M. (2007). *A Comprehensive guide to intellectual and developmental*. London: Powl, H, B rookes.
- Fowler, J. (2010). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices. *Journal Social and Behavioral Sciences*, 1: 612-617.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1995). *Teacher student relationship*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- HosseiniNasabi, D. (2007). *Making end morning test of reading*, pooyesh publication, 2 periods, 3 numbers. [In Persian]..
- Hooman, H. A. (2005). *Operating analyze, difficulties*. *Physiological and educational magazine*, Tehran University. [In Persian]..
- Jentery, D. (2007). Anger management and may not help at all. *Journal of consulting and clinical psychology*, 3, 422-441.
- Kauffman, J.M. (2001). *Characteristics of emotional and behavior Disorder of children and Youth* (7th ed.). Upper saddle river, N.J: merill/prentice hall.
- Koolin, E. T. & LaSt, L. M. (2001). *Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education*. *Educational psychologist*, Vol.36 No.2: 103-112.
- Karimi, B. (2003). *The investigation of behaviours effect of teachers on comparative styles A, B in Fourth and Fifth elementary school of Tabriz*, M.A Thesis in educational psychology, educational end psychological university, Tabriz University. [In Persian]..
- Kunter, M. Jurgen Baumert, J. & Koller, O. (2007). *Effective classroom management and the*

development of subject-related interest. Learning and instruction, Vol. 17 No.5: 494-509.

Kaycki, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behavior of students. *Procedia social and behavioral sciences*, Vol. 1 No.1: 1215-1225.

Kline, T.J.B. (2005). *Psychology testing.* London: sage.

Lo, H.M. (1994). *A comparative study of learning styled of gifted.* regular classroom, resource room/ remedial program students in grades 3 to 5 in Taiwan, Republic of china (Doctoral dissertation, University of Missouri- Saint Louis, 1994), dissertation abstracts.

Martin, K. Nancy & Yin, Zening. (2004). Construct validation to the Attitude & Beliefs on classroom management control inventory. *Journal of classroom interaction*, Vol. 33 No.2: 6-15.

Mansoori, M. (2001). *Making end standarding measure of jobs satisfaction, managing – practical magazine.* [In Persian].

Najafi, M. & Colleages. (2009). *The range of spreading outs of attention decrease disorder end more activities,* conduct disorder end comparative disobedience disorder in elementary school students. Research on exceptional Childs, Ninth year 3, number pages 239-254. [In Persian].

Nikkhah, M. (2012). How we can increase the self- confidence of students with magnifying of behaviors pros, Tehran: *Educational system, payvand magazine,* number 376. [In Persian].

Oliav, P.F. (1991). *Educational supervising and guidance in schools today, translation of Ahmadigholanreza & Shahabisaed, (2000).* Esfahan: Azad University of khorasan.

Sternberg, K.J. Baradaran, L.P., Abbott, C.B. & Lamb, M.E. (2006). Type of violence age and gender difficulties in the effects of family violence on children's behavior problems: A mega-analysis, *Developmental Review*, 26: 89-12

Spalding, C.L. (1992). *Motivation in class, translation of yaghubi Hasson & khoshkholgh Eareg, (1998).* Tabriz: teacher training university, Mohebalmahdi publication.

Salehi, M., Azari – Niaz, T. & Moatamedi Tlavaki, M. T. (2009). The effects of active styles of Teaching on reading developments of fourth and Fifth elementary school of Mazandaran province, *educational journal, Eighth year* Vol.32 No. 45. [In Persian].

Taghi poor, H. A. & Ghafari, H. (2009). The investigation of hidden curriculum roles in disciplines behavior of students, From the views of managers end teachers of a girls Middle school in khalkhar in 2009-2010-*physical education magazine,* second year number 7: 23 – 65. [In Persian].

Tammie, J. (2012). Comparison of severity ratings on norm-referenced tests for children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders* 45: 59–68.

Veen, J. (2000). *Assessing student with special needs (2nded).* Upper saddle river, NJ: Merrill, <http://olomebook.blogfa.com>