

شناسایی باورهای انضباطی معلمان و واکنش دانش‌آموزان به راهبردهای انضباطی

الهه زارع زاده مهریزی^۱، مرتضی طاهری^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی باورهای انضباطی معلمان و واکنش دانش‌آموزان به راهبردهای انضباطی معلمان انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل معلمان و دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی منطقه پنج شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بود. نمونه این پژوهش ۳۳۵ نفر از دانش‌آموزان و ۱۰ نفر از معلمان پایه ششم مدارس ابتدایی بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به تعداد بین آن‌ها پرسشنامه توزیع شد. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استفاده شد. برای سنجش باورهای انضباطی معلمان از پرسشنامه ۲۵ سوالی مارتین (۲۰۰۰) استفاده شد. از پرسشنامه ۲۴ سوالی لوئیس (۲۰۰۱) برای سنجش راهبردهای انضباطی معلمان و برای سنجش واکنش دانش‌آموزان نسبت به راهبردهای انضباطی معلمان از پرسشنامه ۱۰ سوالی لوئیس (۲۰۰۶) استفاده شد. طبق یافته‌های پژوهش، اعلام قوانین کلاس و آگاه کردن دانش‌آموزان از قوانین، باور غالب معلمان در کلاس درس بوده و رویکرد معلمان در سبک‌های انضباطی به سمت رویکرد مداخله‌ای گرایش داشته است. از نظر دانش‌آموزان، معلمان بیشتر از راهبردهای گفتگو و تذکر استفاده می‌کنند و استفاده از راهبرد پرخاشگری در اولویت آخر معلمان قرار دارد. بیشترین واکنشی که دانش‌آموزان در برابر راهبردهای انضباطی معلمانشان از خود نشان دادند، حواس‌پرتی از تکلیف بود که این واکنش رابطه مثبت با مولفه‌های تنبیه و پرخاشگری و رابطه منفی با مولفه‌های درگیرکردن در تصمیم‌گیری، پاداش، گفتگو و تذکر داشت اما تفاوت معناداری بین واکنش دانش‌آموزان دختر و پسر به راهبردهای انضباطی معلمان وجود نداشت. همچنین به بررسی مقوله تفاوت راهبردهای انضباطی معلمان از نظر دانش‌آموزان دختر و پسر پرداخته شد که تفاوت معناداری بین مولفه تذکر و تنبیه در بین دختران و پسران وجود داشت. از نظر دانش‌آموزان پسر، معلمان بیشتر از راهبرد تنبیه استفاده می‌کنند و دانش‌آموزان دختر اعتقاد داشتند که معلمانشان از راهبرد تذکر بیشتر استفاده می‌کنند. در رابطه با به کارگیری سایر راهبردهای انضباطی، تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دختر و پسر وجود نداشت.

واژه‌های کلیدی: انضباط، باورهای انضباطی معلمان، راهبردهای انضباطی، واکنش دانش‌آموزان به راهبردهای انضباطی

^۱ کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گروه آموزش و پرورش دبستان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
elahezare66@yahoo.com

^۲ دانشیار، مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران



۱- مقدمه

موضوع انضباط امروزه به عنوان یکی از مهمترین مشکلات موجود در جوامع خودنمایی می‌کند. کمک به افراد در زمینه‌ی زندگی با دیگران و احترام گذاشتن به آن‌ها یکی از مهمترین اهداف جامعه بشری امروز است. بنابراین، برای اینکه فرد بتواند در اجتماع زندگی کند باید رفتار اجتماعی را بیاموزد؛ به این معنی که رفتارش مورد قبول جامعه باشد. یکی از راه‌های اجتماعی شدن و مورد قبول قرار گرفتن، رعایت انضباط و مقرراتی است که در آحاد ابعاد اجتماع همچون سازمان آموزش و پرورش حکم فرماست. البته وقتی در آموزشگاه‌ها و مدارس صحبت از انضباط می‌شود، مراد نظم و ترتیب و سکوت دانش‌آموزان نیست بلکه به این معنی است که انضباط باید منجر به انگیزش فرد جهت حفظ مقررات گردد و به صورت عادت درآید. انضباط یک فرایند آموختنی است و تقریباً در همه مراحل زندگی مورد نیاز همگان است و فرد بایستی رفتارش را با معیارهای اجتماعی جامعه خود منطبق کند. (قدیمی مقدم، مصر آبادی، ۱۴۰۰).

همچنین کلاس درس محیطی است که در آن امر یادگیری و آموزش اتفاق می‌افتد و معلم هدایتگر دانش‌آموزان به اهداف یادگیری است. تشکیل و اداره کلاس با ۳۰ نفر دانش‌آموز یا بیشتر، از وقت‌گیرترین و حساس‌ترین فعالیت‌های حرفه‌ای یک معلم است. (سلیمانی، علوی لنگرودی، ۱۳۹۲). مدیریت کلاس و انضباط، محور اساسی در برنامه‌های آموزشی در کلاس‌های درس است. معلمان جهت برقراری نظم و انضباط در مدارس بایستی با راهکارهای کنترل و برخوردهای مناسب آشنایی داشته باشند. معلمان با مدیریت کلاس به شیوه صحیح، می‌توانند این گونه بی‌نظمی‌ها را مهار کنند و از هدر رفت سرمایه‌های مادی و انسانی جلوگیری کنند. (مقدم و مصرآبادی، ۱۴۰۰).

رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان در کلاس درس علاوه بر دلسرد کردن معلمان از حرفه خود باعث از بین رفتن انگیزه، ناتوانی در تدریس اثربخش و کاهش کیفیت‌های معلمی می‌گردد. معلمان جهت برقراری نظم و انضباط در مدارس بایستی با راهکارهای کنترل و برخوردهای مناسب آشنایی داشته باشند تا بتوانند اینگونه بی‌نظمی‌ها را مهار کنند و از هدر رفت سرمایه‌های مادی و انسانی جلوگیری کنند (جباری، ۱۳۹۹).

یکی از عوامل برقراری نظم و انضباط در کلاس درس، مدیریت کلاس به شیوه صحیح است. مدیریت کلاس اصطلاحی است که معلمان برای توصیف فرایند تدریس روان دروس و عدم ایجاد فعالیت‌های مخل کلاس از سوی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند (ولفگانگ، ۲۰۰۴). همچنین رفتارها و تکنیک‌هایی که از سوی معلم در کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرد، باعث می‌شود واکنش‌هایی از سوی دانش‌آموزان بصورت مثبت و منفی روی دهد. واکنش‌های مثبت (همانند ارتباط موثر با معلم، نحوه برخورد صحیح با دوستان و...) و واکنش‌های منفی (همانند پرخاشگری، استرس، اضطراب و...) را در پی دارد که این واکنش‌ها هم می‌تواند سازنده باشد و هم می‌تولند مخل بوده و جو کلاس را برهم زند (لویز، رومی، کاتز، ۲۰۱۸). بدین جهت معلمان باید در تعیین روش‌های انضباطی و و باورهای انضباطی خود و به کارگیری آن‌ها نهایت سعی را داشته باشند تا بتوانند بصورت مسمر ثمری بر فرایند یادگیری و رشد دانش‌آموزان تأثیر گذار بوده و واکنش دانش‌آموزان را به صورت صحیح در بر داشته باشد (ولفگانگ، ۲۰۰۴). مدیریت کلاس بیشتر یک برنامه انضباطی است که شامل باورها و ارزش‌های معلم راجع به انضباط است (دنيس مور، ۲۰۰۳). واکنش معلم به موقعیت‌های کلاسی و شیوه‌ها و روش‌هایی که در حل مسائل کلاس برمی‌گزیند، ریشه در باورهای وی دارد (جرمین، ۲۰۰۲). مدیریت کلاس درس فعالیتی است که معلم برای اطمینان یافتن از درگیر نمودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های

1 Lewis, Roman, Katz

2 Dennis Moore

3 Jermaine



آموزشی انجام می‌دهد. معلم به عنوان مدیر کلاس مسئول تحقق اهداف انضباطی در چارچوب یک سازمان رسمی با نقش‌های تعریف شده است (عظیم پور، مصر آبادی، یارمحمدزاده ۱۳۹۴).

طبق برخی گزارش پژوهش‌ها، بیش از ۵۰ درصد زمان کلاس، صرف حل مسائل انضباطی و اداره کلاس می‌شود (قاضیان، ستوان، دهدار و علی شیرمرد، ۱۳۹۶). بی‌انضباطی‌های کلاسی پدیده‌ای شایع در کلاس‌های درس هستند و این مسئله‌ای است که در نتایج نظرسنجی‌های مؤسسه گالوپ^۱ از سال ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۱، نبود انضباط اولین مشکل مدارس آمریکا تشخیص داده شد (مصرآبادی، پیری و استوار، ۱۳۹۹). چنین گزارش‌هایی نشانگر این موضوع هستند که مشکلات مرتبط با بدرفتاری دانش‌آموزان و فقدان انضباط بسیار جدی هستند و تأثیر مهمی بر اثربخش بودن فعالیت‌های آموزشی معلم دارد.

معلمان از روش‌های مختلفی در انضباط کلاسی و مواجهه با بدرفتاری‌های دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. بر اساس پژوهشی که لوئیس^۲ (۲۰۰۵) با عنوان «انضباط کلاسی معلمان و بدرفتاری دانش‌آموزان در استرالیا، چین و اسرائیل» پرداخته، به شش راهبرد انضباطی برای مدیریت کلاس، اشاره کرده است که معلمان در کلاس به کار می‌گیرند. این راهبردهای انضباطی شامل پاداش، تنبیه، گفت‌وگو، درگیر کردن، تذکر دادن و پرخاشگری می‌باشد.

مارتین^۳ این رویکردهای سه‌گانه در انضباط کلاسی را براساس چارچوب نظری ولفگانگ (۲۰۰۴)، طراحی کرد. در این چارچوب سه مکتب تفکر روان‌شناختی زمینه تفاوت در باورهای اساسی درباره رشد کودکان محسوب می‌شوند:

۱- ارتباط - شنیدن (عدم مداخله‌گرا)

۲- مواجهه شدن - قرارداد بستن (تعامل‌گرا)

۳- قواعد/ پاداش - تنبیه (مداخله‌گرا)

در رویکرد عدم مداخله، براساس باور انسان‌گرایان، فرض بر این است که کودک انگیزه درونی برای شناخت دنیای واقعی دارد و نیازی به تحریک بیرونی ندارد و رشد تحت‌غریزه پدید می‌آید. در نظریه انسان‌گرای کارل راجرز در روان‌شناسی تأکید می‌شود مراجع (دانش‌آموز) باید خود بر رفتارشان کنترل داشته باشند نه درمانگر (معلم)؛ بنابراین معلم به دانش‌آموز نمی‌گوید چه چیز درست و چه چیز اشتباه است یا چه کاری برای مسأله باید انجام شود (ولفگانگ، ۲۰۰۹).

رویکرد مداخله‌گرایی در مقابل عدم مداخله قرار دارد؛ آن‌ها تأکید می‌کنند که محیط بیرونی، رشد را شکل می‌دهد. تغییر رفتار، پایه تئوریک این مکتب است به عبارت دیگر یک معلم مداخله‌گر از تئوری رفتارگرایی پیروی می‌کند. معلم رفتارگرا به منظور تعیین علت بدرفتاری دانش‌آموزان استدلال می‌کند که همه‌ی نتایج مبتنی بر مشاهده چگونگی تأثیر نیروهای محیط بیرون بر رفتار است. یکی از اولین تئوری‌هایی که در روان‌شناسی مقدماتی به وجود آمد، مکتب رفتارگرایی اسکینر و پاولف است (مارتین و همکاران، ۲۰۰۰).

اقدامات و راهبردهای انضباطی که معلم در کلاس استفاده می‌کند بر جنبه‌های مختلف کلاس درس و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر دارد. به عبارتی هر نوع فعالیت یا راهبرد انضباطی ممکن است واکنش متفاوتی در دانش‌آموز تحریک کند که بر عملکرد او مؤثر باشد. لوئیس، رومی، کاتز، و کویی^۴ (۲۰۱۸) در پژوهشی گسترده، تأثیر راهبردهای انضباطی بر واکنش و نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم، درس و فعالیت کلاسی را در سه کشور استرالیا، چین و اسرائیل مقایسه کردند و گزارش کردند که در هر سه کشور، هم تنبیه و هم پرخاشگری ارتباط معناداری با افزایش سطح حواس‌پرتی دانش‌آموزان و عاطفه منفی نسبت به معلم دارد و از سویی

1 Gallup

2 Louis

3 Martin

4 Louis, Roman, Katz, and Cui



دیگر تذکر دادن و درگیر کردن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های انضباطی کلاس با موجه دانستن اقدامات انضباطی معلم رابطه دارد. از اثرات احتمالی و با اهمیت انضباط معلم، کسب نگرش و عاطفه مثبت یا منفی دانش‌آموز نسبت به معلم و درس یا تکلیف مدرسه است. به گزارش جباری و مصرآبادی (۱۳۹۵)

با توجه به کنش متقابلی که بین معلم و دانش‌آموز در کلاس درس وجود دارد، نحوه رفتار معلم عامل فوق‌العاده مهمی در جهت دهی به رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس خواهد بود (کریمی و فتحی آذر، ۱۳۸۵). دشواری کنترل دانش‌آموزان با توجه به ویژگی‌های سنی آن‌ها رو به افزایش است، بسیاری از معلمان و مدیران از برخورد با مسائل انضباطی دانش‌آموزان احساس ناتوانی می‌کنند و به طور معمول ممکن است برخورد نامناسبی با این رفتارها داشته باشند. لذا پژوهش حاضر بر آن است که بررسی کند معلمان چه باورهای انضباطی در مدیریت کلاس درس دارند و راهبردهای انضباطی که به کار می‌برند تا چه اندازه با باورهای انضباطی آن‌ها تطابق دارد و همچنین واکنش دانش‌آموزان به راهبردهای انضباطی معلمان چیست؟

۲- روش شناسی

روش پژوهش

روش انجام این پژوهش، روش توصیفی از نوع همبستگی است. در این نوع تحقیق رابطه میان متغیرها بر اساس اهداف تحقیق تحلیل می‌گردد. با توجه به اینکه هدف بررسی رابطه بین سه متغیر باورهای انضباطی، راهبردهای انضباطی معلمان و واکنش دانش‌آموزان به راهبردهای انضباطی است، بنابراین پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش شامل معلمان و دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم مدارس ابتدایی دولتی منطقه پنج شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشغول به تحصیل بودند.

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری:

روش نمونه‌گیری در این پژوهش، تصادفی خوشه‌ای بود. در روش تصادفی خوشه‌ای یک نمونه تصادفی از گروه‌ها یا خوشه‌هایی از افراد انتخاب می‌شود. بدین ترتیب که ابتدا مناطق آموزشی شهر تهران انتخاب گردید. از بین مدارس ابتدایی منطقه ۵ تهران به صورت تصادفی ۶ مدرسه (۳ مدرسه پسرانه و ۳ مدرسه دخترانه) انتخاب شدند؛ سپس از بین مدارس انتخابی، تمامی کلاس‌های پایه ششم انتخاب شده و پرسشنامه‌ها بین معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم توزیع شد.

۳- ابزارهای گردآوری اطلاعات

برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از سه ابزار اندازه‌گیری استفاده شد.

۳-۱ معرفی ابزار تحقیق

۱. پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان:

از پرسشنامه ۲۴ سوالی لوئیس (۲۰۰۱) برای سنجش راهبردهای انضباطی معلمان استفاده شد که توسط دانش‌آموزان تکمیل شد. این پرسشنامه شامل شش راهبرد انضباطی معلمان (پاداش، تنبیه، درگیری در تصمیم‌گیری، گفتگو و مذاکره، تذکر و پرخاشگری) بود و هر سوال دارای ۵ گزینه بود که میزان کاربرد هر تکنیک توسط معلم را دانش‌آموزان ارزیابی کردند.

۲. پرسشنامه واکنش دانش‌آموزان نسبت به راهبردهای انضباطی:

برای سنجش واکنش دانش‌آموزان نسبت به راهبردهای انضباطی معلم از پرسشنامه ۱۰ سوالی لوئیس (۲۰۰۶) استفاده می‌شود. سه واکنش اصلی که پرسشنامه می‌سنجد عبارتند از: الف) موجه دانستن رفتار معلم (حششان این است؛ این کار لازم است) ب)



عاطفه منفی (از معلم دلخور می‌شوم؛ وقتی معلم اینگونه رفتار می‌کند ناراحت می‌شوم) ج) حواس پرتی از تکلیف (نمی‌توانم کارم را انجام دهم؛ از انجام تکلیف عقب می‌مانم).

۳. پرسشنامه باورهای انضباطی معلمان (ABCC)

برای سنجش باورهای انضباطی معلمان از پرسشنامه ۲۵ سوالی مارتین (۲۰۰۰) که امین یزدی و عالی (۱۳۸۴) آن را ترجمه کرده اند استفاده شد.

این پرسشنامه دارای ۲۵ سوال در سه مقیاس (مدیریت رفتار، مدیریت افراد و مدیریت آموزش) است که شامل ۴ سوال مربوط به مدیریت رفتار، ۸ سوال مربوط به مدیریت افراد و ۱۳ سوال مربوط به مدیریت آموزش است.

۲-۳- روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

اطلاعات موردنیاز برای انجام این تحقیق به روش زیر جمع‌آوری شد:

روش میدانی

برای جمع‌آوری داده‌ها و افزایش اعتبار داده‌های جمع‌آوری شده محقق شخصا کار توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها را انجام داده و به این منظور، بعد از هماهنگی‌های لازم و کسب مجوز از آموزش و پرورش، از بین مدارس ابتدایی دولتی منطقه ۵ تهران به صورت تصادفی براساس حجم نمونه ۶ مدرسه (۱۰ کلاس درس) انتخاب شده و بعد از مراجعه به مدارس، پرسشنامه‌ها بین معلمان و دانش‌آموزان توزیع شد. پرسشنامه باورهای انضباطی معلمان توسط معلمان و پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان و واکنش دانش‌آموزان نسبت به راهبردهای انضباطی معلمان توسط دانش‌آموزان تکمیل شد.

روش تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها به وسیله نرم افزار SPSS در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و در سطح استنباطی با توجه به سؤال‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون T مستقل تحلیل شد.

۴- یافته‌ها

• نتایج آمار توصیفی

جدول ۱- نشانگر فراوانی و درصد افراد بر اساس سابقه خدمت را نشان می‌دهد؛ بر این اساس ۳۰ درصد بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۷۰ درصد از افراد سن خدمتی خود را از بیست به بالا بیان کرده‌اند.

جدول ۱- سنجش واکنش دانش‌آموزان به راهبردهای انضباطی

متغیر	میانگین	انحراف معیار
حواس پرتی از تکلیف	۹/۹۷	۴/۲۲
عاطفه منفی نسبت به معلم	۷/۹۱	۲/۳۰
موجه دانستن رفتار معلم	۶/۴۵	۲/۴۳

جدول ۲- نشانگر آمار توصیفی متغیر سنجش واکنش دانش‌آموزان به راهبردهای انضباطی است؛ با توجه به آنکه سطح سنجش متغیر فاصله ای بوده است، لذا از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار برای توصیف آن استفاده شده است. بر اساس یافته‌ها میانگین متغیر حواس پرتی از تکلیف ۹.۹۷، عاطفه منفی نسبت به معلم ۷.۹۱، موجه دانستن رفتار معلم ۶.۴۵ به دست آمده است.

جدول ۲- آمار توصیفی متغیر راهبردهای انضباطی معلمان

متغیر	میانگین	انحراف معیار
-------	---------	--------------



۳/۰۱	۱۴/۳۱	تذکر
۳/۸۹	۱۵/۱۸	گفتگو
۴/۸۹	۱۴/۰۸	پاداش
۴/۳۵	۸/۹۱	پرخاشگری
۳/۳۲	۱۱/۹۱	تصمیم گیری
۴/۳۵	۹/۷۴	تنبیه

جدول ۳- نشانگر آمار توصیفی متغیر راهبردهای انضباطی معلمان می باشد؛ با توجه به آنکه سطح سنجش متغیر فاصله ای بوده است، لذا از شاخص های میانگین و انحراف معیار برای توصیف آن استفاده شده است. بر اساس یافته‌ها میانگین خرده مقیاس‌های متغیر راهبردهای انضباطی معلمان به ترتیب جدول ۲- بدست آمده است.

جدول ۴- سنجش باورهای انضباطی معلمان

مدیریت رفتار	مدیریت افراد	مدیریت آموزش	باورهای انضباطی	
۱۰/۱۰	۲۲/۴۰۰	۴۲/۵۵	۷۴/۷۷	میانگین
۱/۷۹	۳/۶۲	۳/۱۶	۶/۰۱	انحراف استاندارد
۳/۲۱	۱۳/۱۵	۱۰/۰۴	۳۶/۱۹	واریانس
۷/۰۰	۱۶/۰۰	۳۸/۰۰	۶۶/۰۰	Minimum
۱۳/۰۰	۲۹/۰۰	۴۷/۰۰	۸۸/۰۰	Maximum

جدول ۴- نشانگر آمار توصیفی متغیر سنجش باورهای انضباطی معلمان است؛ با توجه به آنکه سطح سنجش متغیر فاصله‌ای بوده است، لذا از شاخص های میانگین و انحراف معیار برای توصیف آن استفاده شده است. بر اساس یافته‌ها میانگین باورهای انضباطی معلمان بدست آمده است.

بررسی نرمال بودن داده ها

• آمار استنباطی

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و انتخاب نوع آزمون‌های مربوطه، ابتدا باید به بررسی وضعیت نرمال بودن متغیرها پردازیم. چرا که اگر متغیرها نرمال باشند، مجاز خواهیم بود هم از آزمون‌های پارامتریک و هم از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده نماییم. اما چنانچه متغیرها نرمال نباشند، تنها مجاز خواهیم بود از آزمون‌های ناپارامتریک استفاده نماییم.

جدول ۵- آزمون نرمال بودن داده ها

متغیر	نمره z	سطح معناداری
تذکر	۱/۱	۰/۱۶
گفتگو	۱/۰۳	۰/۳۵
پاداش	۱/۲	۰/۱۱
پرخاشگری	۱/۰۶	۰/۲۱
تصمیم گیری	۱/۳	۰/۰۶



۰/۳۰	۱/۰۴	تنبیه
۰/۱۱	۱/۰۸	حواس پرتی از تکلیف
۰/۲۶	۱/۰۵	عاطفه منفی نسبت به معلم
۰/۰۶	۱/۳	موجه دانستن رفتار معلم
۰/۸۲	۰/۲۵	باورهای انضباطی معلمان

جدول ۵- نشانگر آزمون نرمال بودن داده‌ها می‌باشد؛ برای بررسی این پیش فرض از آزمون کلموگروف اسمرینوف استفاده شده است؛ با توجه به آنکه سطح معناداری متغیرها بالاتر از پنج صدم بدست آمده است، لذا این پیش فرض تایید می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که، داده‌های پژوهش نرمال می‌باشند.

جدول ۶- نتایج آزمون فریدمن (اولویت بندی از نظر معلمان)

متغیرها	میانگین رتبه	رتبه بندی	آماره خی دو فریدمن	سطح معناداری
اعلام قوانین کلاس و آگاه کردن دانش آموزان از قوانین	۱۸.۵۰	۱	۱۰۰/۱۰۵	۰/۰۰۱
اجازه دادن به فعالیت کلاسی دانش آموزان با سرعت خاص خودشان	۱۸	۲		
باور داشتن به پیروی از قوانین کلاس درس توسط دانش آموزان	۱۷.۶۷	۳		
دادن تکالیف منزل جهت تمرین مطالب آموخته شده	۱۷.۵۶	۴		
باور داشتن به سازماندهی فعالیت‌های روزانه دانش آموز توسط معلم	۱۶.۹۴	۵		
باور داشتن به نظارت مداوم بر کار دانش آموزان در حین انجام فعالیت کلاسی.	۱۵.۹۴	۶		
باور داشتن به این که دانش آموزان درباره چگونه کار کردن با یکدیگر نیاز به راهنمایی دارند.	۱۵.۸۹	۷		
مشخص کردن زمان برای فعالیت یادگیری و سعی کردن برای اجرای دقیق برنامه.	۱۵.۷۸	۸		
باور داشتن به این که قوانین کلاس مهم هستند زیرا رفتار دانش آموزان را شکل می‌دهند.	۱۵.۶۱	۹		
اجازه دادن به دانش آموزان برای باهم در تعامل بودن در کلاس.	۱۵.۲۲	۱۰		
اجازه دادن به دانش آموزان برای استفاده از وسایل کمک آموزشی.	۱۵.۱۷	۱۱		
باور داشتن به این که اگر دانش آموزی کاری کند که باعث آزار دیگری شود باید سریعاً تذکر داد تا ساکت شود و این کار را تکرار ننماید.	۱۵.۱۱	۱۲		
باور داشتن به این که دانش آموزان موفق خواهند بود اگر به آنها اجازه داده شود از علایق خود پیروی نمایند.	۱۴.۸۹	۱۳		
باور داشتن به این که معلم باید دانش آموزان را از یک فعالیت یادگیری به فعالیت بعدی هدایت کند.	۱۴.۲۸	۱۴		
باور داشتن به عوض کردن قوانین کلاس اگر نظر دانش آموزان این باشد که قوانین کلاس غیرمنصفانه است.	۱۴.۲۸	۱۵		



	۱۶	۱۴.۲۲	باور داشتن به تعیین مواد آموزشی توسط خود معلم برای ایجاد یادگیری رضایت بخش.
	۱۷	۱۳.۸۳	باور داشتن به این که هنگامی که کلاس خوب کار می‌کند بیلدبا دادن تنفس به آنها پاداش داد.
	۱۸	۱۱.۳۹	باور داشتن به این که معلم بیلد تکالیف دانش آموزان را خودش تعیین نماید.
	۱۹	۱۰.۸۳	باور داشتن به این که دانش آموزان خودشان باید در رابطه با کارشان قضاوت کنند به جای اینکه به نظر معلم متکی باشند.
	۲۰	۷.۳۹	باور داشتن به تعیین فعالیت‌های روزانه کلاس توسط دانش آموزان.
	۲۱	۷.۲۲	باور داشتن به تعیین قوانین کلاس در هفته اول توسط دانش آموزان.
	۲۲	۶.۳۳	اجازه دادن به دانش آموزان برای تعیین جای نشستن خود در کلاس.
	۲۳	۵.۲۲	باور داشتن به این که اگر دانش آموزی در هنگام تدریس درس علوم شروع به تعریف تجربه خودش نماید به او نباید اجازه داد و باید به او گفت تا اتمام کلاس، باید درس تمام شود.
	۲۴	۴.۲۲	باور داشتن به این که قوانین کلاس، تولنایی دانش‌آموزان برای رشد اخلاقی را سرکوب می‌نماید.
	۲۵	۳.۵	باور داشتن به انتخاب تکلیف دانش آموزان توسط خودشان.

یافته‌ها در جدول فوق نشان می‌دهد سطح معناداری آزمون فریدمن برابر با ۰/۰۰۱ است که چون کمتر از ۰/۰۵ است نشان می‌دهد که از نظر معلمان تفاوت معناداری بین باورهای انضباطی معلمان پایه ششم ابتدایی وجود دارد. برای اینکه بدانیم کدام متغیر از نظر معلمان ارجحیت بیشتری داشته است به میانگین رتبه هر متغیر در جدول بالا توجه می‌کنیم. یافته‌ها نشان می‌دهد از نظر معلمان متغیر «اعلام قوانین کلاس و آگاه کردن دانش‌آموزان از قوانین» با میانگین رتبه ۱۸.۵۰ در رتبه اول قرار دارد. متغیرهای «اجازه دادن به فعالیت کلاسی دانش‌آموزان با سرعت خاص خودشان» و «باور داشتن به پیروی از قوانین کلاس درس توسط دانش‌آموزان» به ترتیب با میانگین رتبه ۱۸ و ۱۷.۶۷ در جایگاه دوم و سوم قرار گرفته است. رتبه بندی سایر متغیرها در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۷- سنجش باورهای انضباطی معلمان

مدیریت رفتار	مدیریت افراد	مدیریت آموزش	باورهای انضباطی	میانگین
10/10	22/400	42/55	74/77	میانگین
1/79	3/62	3/16	6/01	انحراف استاندارد
3/21	13/15	10/02	36/19	واریانس
7/00	16/00	38/00	66/00	Minimum
13/00	29/00	47/00	82/00	Maximum

جدول ۷- نشانگر آمار توصیفی متغیر سنجش باورهای انضباطی معلمان و مولفه‌هایش می‌باشد. با توجه به آنکه سطح سنجش متغیر فاصله ای بوده است، لذا از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار برای توصیف آن استفاده شده است. بر اساس یافته‌ها میانگین باورهای انضباطی معلمان و مولفه‌هایش بدست آمده است. از آنجا که طیف نمرات پرسشنامه از ۲۵ تا ۱۰۰ است و نمره میانگین ۶۲/۵ می‌باشد، بنابراین نقطه ۵۰٪ یعنی سبک تعاملی در نقطه ۶۲/۵ قرار می‌گیرد. با توجه به این که پرسشنامه سه رویکرد را می‌سنجد بنابراین یک سوم پایین پرسشنامه، نمرات نزدیک به ۲۵ رویکرد عدم مداخله، نمرات یک سوم میانه رویکرد



تعاملی و نمرات بالایی پرسشنامه و نزدیک به ۱۰۰، رویکرد مداخله‌گرا است. براساس یافته‌ها میانگین نمره باورهای انضباطی معلمان ۷۴/۷۷ است که نزدیک به نمره یک سوم بالایی بوده، پس رویکرد غالب در باورهای انضباطی معلمان مداخله‌ای است. در رابطه با مدیریت آموزش طیف نمرات بین ۱۳ تا ۵۲ با میانگین ۳۲/۵ بوده و نمره معلمان در این طیف ۴۲/۵۵ است که بالاتر از میانگین و در یک سوم بالایی قرار گرفته است بنابراین در مدیریت آموزش رویکرد مداخله‌ای غالب است. در مدیریت افراد طیف نمرات بین ۸ تا ۳۲ با میانگین ۲۰ بوده که نمره میانگین با توجه به آنچه معلمان پاسخ داده اند، ۲۲/۴ به دست آمده که مرز بین رویکرد تعاملی و مداخله‌ای و بیشتر به سمت مداخله‌ای است و در مقوله مدیریت رفتار نیز طیف نمرات بین ۴ تا ۱۶ با میانگین ۱۰ و نمره میانگین با توجه به پاسخ معلمان ۱۰/۱۰ بوده پس در این بعد نیز رویکرد غالب مرز بین رویکرد تعاملی و مداخله‌ای و بیشتر به سمت مداخله‌ای است. بنابر اطلاعات به دست آمده می‌توان گفت به طور کلی نمره معلمان انتهای مرز تعاملی است، پس باور معلمان بیشتر به سمت رویکرد مداخله‌ای است.



9	8	7	6	5	4	3	2	1	پاداش
							1	-۰/۰۴۲	تنبیه
						1	-۰/۲۳۳**	۰/۳۵۶**	تصمیم گیری
					1	۰/۴۴۱**	-۰/۱۳۸*	۰/۴۳۷**	گفتگو
				1	۰/۵۶۸**	۰/۴۰۹**	-۰/۱۴۵*	۰/۳۸۶**	تذکر
			1	-۰/۲۶۹**	-۰/۳۳۰**	-۰/۳۷۵**	۰/۶۸۰**	-۰/۲۱۳**	پرخاشگری
		1	-۰/۱۱۸*	۰/۱۷۸**	۰/۱۲۴*	۰/۱۲۱*	-۰/۱۱۵*	۰/۱۱۶*	موجه دانستن
	1	-۰/۰۱۸	۰/۳۰۳**	-۰/۱۲۷*	-۰/۱۲۱*	-۰/۱۱۸*	۰/۲۳۱**	-۰/۰۳۲	عاطفه منفی
1	۰/۳۹۹**	-۰/۰۴۰	۰/۴۷۳**	-۰/۱۳۵*	-۰/۱۸۱**	-۰/۱۷۴**	۰/۳۷۳**	-۰/۱۷۱**	حواس پرتی از تکلیف

جدول ۸- نشانگر رابطه بین راهبردهای انضباطی معلمان و واکنش دانش آموزان به راهبردهای انضباطی می باشد. با توجه به آنکه سطح سنجش متغیرها فاصله ای بوده و فرضیه تحقیق نیز به دنبال بررسی رابطه بین متغیرها بوده است؛ لذا از آزمون پیرسون برای بررسی این فرضیه استفاده شده است. بر اساس نتایج بین راهبردهای انضباطی معلمان و واکنش دانش آموزان به راهبردهای انضباطی (مولفه موج دانستن رفتار معلم) دوره ی ابتدایی رابطه معنادار وجود دارد. این نتیجه با توجه به سطح معناداری کمتر از پنج صدم بدست آمده است؛ همچنین نتایج با توجه به جدول ۸- نشان می دهد رابطه مثبت بین مولفه های پاداش، تصمیم گیری، گفتگو و تذکر با مولفه موجه دانستن رفتار معلم و رابطه منفی بین تنبیه و پرخاشگری با مولفه موجه دانستن رفتار معلم، وجود دارد. بر اساس نتایج بین راهبردهای انضباطی معلمان با (مولفه عاطفه منفی نسبت به معلم) رابطه منفی بین مولفه های، تصمیم گیری، گفتگو و تذکر با مولفه عاطفه منفی نسبت به معلم و رابطه مثبت بین تنبیه و پرخاشگری با مولفه عاطفه منفی نسبت به معلم، وجود دارد. همچنین بین راهبردهای انضباطی معلمان با مولفه عاطفه منفی نسبت به معلم رابطه معنی داری وجود نداشت. همچنین، بر اساس نتایج بین راهبردهای انضباطی معلمان با (مولفه حواس پرتی از تکلیف) دوره ی ابتدایی رابطه معنادار وجود دارد؛ این نتیجه با توجه به سطح معناداری کمتر از پنج صدم بدست آمده است؛ نتایج نشان می دهد رابطه منفی بین مولفه های پاداش، تصمیم گیری، گفتگو و تذکر با مولفه حواس پرتی از تکلیف و رابطه مثبت بین تنبیه و پرخاشگری با مولفه حواس پرتی از تکلیف، وجود دارد.



جدول ۹- تفاوت راهبردهای انضباطی معلمان از نظر دانش‌آموزان دختر و پسر

سطح معناداری	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	مقدار آماره t	
۰/۰۰۱	۰/۴۸۵	۲/۱۳	۴/۳۹	تنبیه
۰/۷۸۲	۰/۵۳۵	۰/۱۴۸	۰/۲۷۷	پاداش
۰/۸۸۳	۰/۳۷۳	۰/۰۵۵	۰/۱۴۸	تصمیم‌گیری
۰/۰۶۵	۰/۴۳۴	-۱/۶۴۴	-۱/۴۱	گفتگو
۰/۰۲۴	۰/۳۳۲	-۱/۷۵۵	-۲/۷۴	تذکر
۰/۳۹۳	۰/۵۱۲	۰/۴۳۸	۰/۸۵۵	پرخاشگری

جدول ۹- مقدار آماره T ، سطح معناداری، تفاوت میانگین‌ها و تفاوت خطای استاندارد را نشان می‌دهد. نتایج آزمون T مستقل جهت بررسی این فرضیه مورد استفاده قرار گرفت. همچنین براساس نتایج این جدول، از بین مولفه‌های راهبردهای انضباطی، مولفه‌های تنبیه و تذکر در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار بوده و از نظر دانش‌آموزان پسر، معلمان بیشتر از راهبرد تنبیه استفاده می‌کنند و دانش‌آموزان دختر اعتقاد داشتند که معلمانشان از راهبرد تذکر بیشتر استفاده می‌کنند. در مولفه‌های پاداش، گفتگو، تصمیم‌گیری و پرخاشگری تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین بین دانش‌آموزان دختر و پسر در مولفه‌های تنبیه و تذکر تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۱۰- تفاوت واکنش دختران و پسران به راهبردهای انضباطی معلمان

سطح معناداری	تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	مقدار آماره T	
۰/۶۶۱	۰/۲۷۹	۰/۱۲۳	۰/۴۳۹	موجه دانستن رفتار معلم
۰/۸۸۷	۰/۲۵۶	۰/۴۲۲	۰/۱۶۷	عاطفه منفی نسبت به معلم
۰/۳۱۳	۰/۸۵۵	۱/۸۱	۲/۱۲۰	حواس پرتی

جدول ۱۰- مقدار آماره T ، سطح معناداری، تفاوت میانگین‌ها و تفاوت خطای استاندارد را نشان می‌دهد. نتایج آزمون T مستقل جهت بررسی این فرضیه نشان داد که بین واکنش دختران و پسران به راهبردهای انضباطی معلمان در مولفه‌های حواس‌پرتی، موجه دانستن رفتار معلم و عاطفه منفی نسبت به معلم تفاوت معناداری در بین دختران و پسران دانش‌آموز وجود نداشت. و این فرضیه مورد تایید قرار نگرفت.



۵- بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به پیشرفت بشر در زمینه‌های مختلف و رشد و ترقی جوامع در دهه‌های اخیر که این روند صعودی مدیون رشد آموزش و پرورش در حوزه‌های مختلف می‌باشد بایستی، آموزش و پرورش را تا حد ممکن عاری از عیب و نقص نماییم. یکی از عوامل مهم در راستای پیشرفت و ترقی نمودن در حوزه آموزش و پرورش به کارگیری صحیح راهبردهای انضباطی در کلاس درس می‌باشد. در صورت اعمال راهبردهای خشک و بی‌انعطاف در کلاس درس نه تنها معلم را در شرایط بحرانی قرار داده بلکه با واکنش‌هایی منفی از طرف دانش‌آموزان روبرو خواهد شد و در صورت به کارگیری راهبردهای صحیح، کلاس درس محیطی امن و آرام جهت رشد و همدلی بین طرفین خواهد گردید در همین راستا، با توجه به نتایج حاصله در این پژوهش در رابطه با راهبردهای انضباطی معلمان که راه‌گشایی جهت پرورش انسان‌هایی توانمند و رو به پیشرفت می‌باشد:

- محیط کلاس را از هر لحاظ حتی فضا و تجهیزات، سالم گردانیم. باید مطمئن باشیم که دانش‌آموزان ما در کلاس و مدرسه احساس آرامش کنند.

- فعالیت‌های یادگیری را طوری طراحی کنیم که برای همه دانش‌آموزان، معنادار باشند و با رغبت‌ها و توانایی‌های ایشان سازگار باشند. برای این منظور ناگزیریم اصول رشد و تکامل، خصایص رشدی هر سن، محتوای درسی خاص هر کلاس و هر مقطع، و رغبت‌های ویژه دانش‌آموزان خود را دقیقاً بدانیم و با آنها در تعامل بوده و در جهت رشد دانش‌آموزان تلاش نماییم.

پیشنهادهای بر اساس یافته‌های تحقیق

طبق یافته‌های پژوهش حاضر راهبرد درگیر کردن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری از میان شش راهبردی که معلمان استفاده می‌کنند، رتبه چهارم را کسب کرده است. با توجه به اینکه این راهبرد رابطه مثبت با واکنش موجه دانستن رفتار معلم و رابطه منفی با واکنش‌های حواس‌پرتی از تکلیف و عاطفه منفی نسبت معلم دارد، نشان دهنده این است که استفاده از این راهبرد واکنش مثبتی را از سوی دانش‌آموزان به دنبال دارد و همان‌طور که قبلاً اشاره شد، واکنش مثبت دانش‌آموزان باعث کاهش بی‌انضباطی می‌شود اما متأسفانه معلمان این راهبرد را در اولویت چهارم خود قرار داده‌اند.

با توجه به اینکه باور غالب معلمان به سمت رویکرد مداخله‌ای گرایش دارد، به دست‌اندرکاران تربیت معلم پیشنهاد می‌شود با برگزاری دوره‌های آموزشی به معلمان آموزش دهند که در فعالیت‌های کلاسی از نظرات دانش‌آموزان نیز استفاده کنند و در واقع یک تعامل دوجانبه بین معلم و دانش‌آموز برقرار شود. هرچه باور معلمان از رویکرد مداخله‌ای فاصله گرفته و به سمت رویکرد تعاملی حرکت کند، هم‌علاقه و رغبت دانش‌آموزان برای فراگیری مطالب درسی بیشتر می‌شود و هم به دلیل توجه بیشتر به مطالب درسی و آموزشی، از بی‌انضباطی آن‌ها در کلاس درس نیز کاسته می‌شود و این امر باعث افزایش بازده فعالیت‌های یاددهی - یادگیری می‌شود.

منابع

- جباری، معصومه. (۱۳۹۹). تاثیر بکارگیری فناوری داده‌ها بر اثر بخشی آموزش. فصلنامه‌ی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت ۲ و ۳، ۲۶-۱.
- جباری، معصومه، مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). تبیین عوامل موثر بر مصادیق بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدارس دوره متوسطه ناحیه‌دو شهرستان اراک. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۱۳، ۱۳۶-۱۰۹.
- سلیمانی، زهرا، علوی لنگرودی، سیمین. (۱۳۹۲). کلاس با انضباط، با یازده روش، نشریه ماهانه آموزشی تربیتی. مجله پیوند، شماره ۳۲، ۱۳-۱۸.



- عظیم پور احسان، مصرآبادی جواد، یارمحمدزاده پیمان (۱۳۹۴). طراحی و اعتباربخشی راهبردهای آموزشی معلمان، نشریه علمی- پژوهشی آموزش و ارزشیابی، سال هشتم، شماره ۳۱، ص ۶۳-۷۵.
- قدیمی مقدم، مصر آبادی، جواد. (۱۴۰۰). خوشه‌های انگیزشی دانشجویان در دروس عمومی، تربیتی و اختصاصی دانشگاه تربیت معلم آذربایجان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۵۸، ۷۲-۵۷.
- کریمی، بهروز و فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۵). تأثیر برخورد مناسب معلم بر سبک‌های مقابله بدرفتاری و ضد اقتدار دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، ماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد سال سیزدهم-دوره جدید، شماره ۱۸، شهریور ۱۳۸۵.
- مصر آبادی، جواد؛ پیری، رحیم، استوار، شهرام. (۱۳۹۹). بررسی میزان بی انضباطی های دانش آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه تبریز، ۵ و ۱۹، ۱۵۹-۱۳۹.
- یزدی، امین، عالی، اسماعیل (۱۳۸۴). رابطه ی رفتار مطلوب انضباطی با عملکرد خانواده، منبع کنترل و عزت نفس دانش آموزان، مجله‌ی روان شناسی مدرسه، ۱ و ۲، ۱۳۶-۱۱۶.

Denismor, T.R. (2003). Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice. United States: Greenwood Publishing Group.

Jermin, I. (2002). Students' planning in the process of self-regulated learning. Contemporary educational psychology, 28(3), 304-334.

Lewis, R & Romi, Sh & Qui, X, Katanz, Y(2005). Teacher classroom discipline and student mis behavior in Australia, china and Israel. Teaching and teacher education, 21(2005) 729-741.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. Teaching and teacher education, 17(3), 307-319.

Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2018). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. Teaching and Teacher Education, 24(3), 715-724.

Martin, N. K. & Shoho, A. K., (2000). »The Influence of Teacher Characteristic on Classroom Management«, Research in the Schools, 10(2) 29-34.

Woolfolk, A.E. (2004). Educational Psychology, Boston: Allyn & Bacon.



Clarifying Teachers' Beliefs about Discipline and Students' Reactions to Discipline Strategies

Elahe Zarezadeh Mehrizi¹, Morteza Taheri²

Abstract

The present study aimed to clarifying teachers' beliefs about discipline and students' reactions to discipline strategies. the research method was descriptive of the type of correlation The statistical community consisted of teachers and girl and boy students of the elementary sixth-grade of public schools in district 5 of Tehran in the 1398 - 1397 academic year .the sample of the study consisted of 335 students and 10 elementary sixth-grade teachers that selected by cluster sampling method and were distributed among them questionnaires . three questionnaires were used to collect data . A questionnaire 25 questions, Martin (2000) was used to measure teachers' disciplinary beliefs. A questionnaire 24 questions, Lewis (2001) was used to measure the disciplinary strategies of teachers and to measure students ' reactions to discipline strategies was used a 10 questions questionnaire, Lewis (2006). According to the research findings, the provision of classroom laws and students 'knowledge of the laws was the dominant belief of teachers in the classroom and teachers ' approach to disciplinary styles tended toward intervention approach . In terms of students , teachers are more likely to use conversation strategies and to use the strategy of aggression on the final priority of teachers. The more reaction that students showed against their teachers' disciplinary strategies was a distraction of task, that this reaction had a positive relationship with the elements of punishment and aggression and negative relation with the components of their decision, making reward, conversation and notification , but there was no significant difference between the students ' reactions to the disciplinary strategies of teachers . Also, we examined the difference between the disciplinary strategies of teachers in terms of male and female students , and there was a significant difference between the notification and the punishment among girls and boys. In terms of boy students, teachers were more likely to use punishment strategies, and female students believed that their teachers used more notification strategies. There was no significant difference between male and female students in applying other disciplinary strategies. **key words:** Discipline , Teachers' beliefs about discipline, Discipline strategies , Students ' reactions to discipline strategies.

¹ Master of Educational Sciences, Department of Elementary Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (corresponding author)

² Associate Professor, Educational Administration, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i university, Tehran, Iran