

شناسایی باورهای انصباطی معلمان و واکنش دانشآموزان به راهبردهای انصباطی

الهه زارع زاده مهریزی^۱، مرتضی طاهری^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی باورهای انصباطی معلمان و واکنش دانشآموزان به راهبردهای انصباطی 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 ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بود. نمونه این پژوهش ۳۳۵ نفر از دانشآموزان و ۱۰ نفر از معلمین پایه ششم مدارس ابتدایی بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشای انتخاب شدند و به تعداد بین آن‌ها پرسشنامه توزیع شد. برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استفاده شد. برای سنجش باورهای انصباطی معلمان از پرسشنامه ۲۵ سوالی مارتین (۲۰۰۰) استفاده شد. از پرسشنامه ۲۴ سوالی لوئیس (۲۰۰۱) برای سنجش راهبردهای انصباطی معلمان و برای سنجش واکنش دانشآموزان نسبت به راهبردهای انصباطی 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 انصباطی 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 انصباطی معلمانشان از خود نشان دادند، حواس‌پرتی از تکلیف بود که این واکنش رابطه مشیت 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 انصباطی معلمان وجود نداشت. همچنین به بررسی مقوله تفاوت راهبردهای انصباطی 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 انصباطی، تفاوت معناداری بین دانشآموزان دختر و پسر وجود نداشت.

واژه‌های کلیدی: انصباط، باورهای انصباطی معلمان، راهبردهای انصباطی، واکنش دانشآموزان به راهبردهای انصباطی

^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 انصباط 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 انصباط و مقرراتی است که در آحاد ابعاد اجتماع همچون سازمان آموزش و پرورش حکم فرماست. البته وقتی در آموزشگاهها و مدارس صحبت از انصباط می‌شود، مراد نظم و ترتیب و سکوت دانشآموزان نیست بلکه به این معنی است که انصباط باید منجر به انگیزش فرد جهت حفظ مقررات گردد و به صورت عادت درآید. انصباط 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 انصباط، محور اساسی در برنامه‌های آموزشی در کلاس‌های درس است. معلمان جهت برقراری نظم و انصباط در مدارس بایستی با راهکارهای کنترل و برخوردهای مناسب آشناشی 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).

Riftارهای بی انصباطی دانشآموزان در کلاس درس علاوه بر دلسرب کردن معلمان از حرفة خود باعث از بین رفتن انگیزه، ناتوانی در تدریس اثربخش و کاهش کیفیت‌های معلمی می‌گردد. معلمان جهت برقراری نظم و انصباط در مدارس بایستی با راهکارهای کنترل و برخوردهای مناسب آشناشی 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 انصباط در کلاس درس، مدیریت کلاس به شیوه صحیح است. مدیریت کلاس اصطلاحی است که معلمان برای توصیف تدریس روان دروس و عدم ایجاد فعالیت‌های مخل کلاس از سوی دانشآموزان استفاده می‌کنند (ولفگانگ، ۲۰۰۴). همچنین Riftارها 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 منفی (همانند ارتباط موثر با معلم، نحوه برخورد صحیح با دوستان و...) و واکنش‌های منفی (همانند پرخاشگری، استرس، اضطراب و...) را در بی دارد که این واکنش‌ها هم می‌توانند سازنده باشند و هم می‌توانند مخل بوده و جو کلاس را برهم زند (لوبز، رومی، کاتر^۱، ۱۴۰۱). بدین جهت معلمان باید در تعیین روش‌های انصباطی و باورهای انصباطی خود و به کارگیری آن‌ها نهایت سعی را داشته باشند تا بتوانند بصورت صحیح در بر داشته باشند (ولفگانگ، ۲۰۰۴). 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 انصباطی است که شامل باورها و ارزش‌های معلم راجع به انصباط است (دنیس مور^۲، ۲۰۰۳). واکنش معلم به موقعیت‌های کلاسی و شیوه‌ها و روش‌هایی که در حل مسائل کلاس برمی‌گزیند، ریشه در باورهای وی دارد (جرمین^۳، 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). بیان‌نظامی‌های 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 (مصر آبادی، 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 لئیس^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، درگیرکردن، تذکر دادن و پرخاشگری می‌باشد.

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

۱- ارتباط - شنیدن (عدم مداخله‌گر)

۲- مواجه شدن - قرارداد بستن (تعامل‌گر)

۳- قواعد / پاداش - تنبیه (مداخله‌گر)

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 تحت غریزه پدید می‌آید. در نظریه انسان‌گرای کارل راجرز در روان‌شناختی تأکید می‌شود مراجع (دانش‌آموز) باید خود بر رفتارش کنترل داشته باشد نه درمانگر (معلم)؛ بنابراین معلم به دانش‌آموز نمی‌گوید چه چیز درست و چه چیز اشتباه است یا چه کاری برای مسأله باید انجام شود (لفگانک، 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 مبتنى 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 پاول 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. لئیس، رومی، کاتز، و کوبی^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 مصراًبادی (۱۳۹۵)

با توجه به کنش متقابلی که بین معلم و دانشآموز در کلاس درس وجود دارد، نحوه رفتار معلم عامل فوق العاده مهمی درجهت 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 هچنین واکنش دانشآموزان به راهبرهای 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 ۹۷-۹۸ 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 جمع آوری داده‌های پژوهش از سه ابزار اندازه گیری استفاده شد.

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 تصمیم گیری، 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 (حقشان این است؛ این کار لازم است) ب)

عاطفه منفی (از معلم دلخور می شوم؛ وقتی معلم اینگونه رفتار می کند ناراحت می شوم) ج) حواس پرتی از تکلیف (نمی توانم کارم را انجام دهم؛ از انجام تکلیف عقب می مانم).

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.

۳-۲- روش تجزیه و تحلیل داده ها

اطلاعات مورد نیاز برای انجام این تحقیق به روش زیر جمع آوری شد:

روش میدانی

برای جمع آوری داده ها و افزایش اعتبار داده های جمع آوری شده محقق شخصا کار توزیع و جمع آوری پرسشنامه ها را انجام داده و به این منظور، بعد از همانگاه های لازم و کسب مجوز از آموزش و پژوهش، از بین مدارس ابتدایی دولتی منطقه ۵ تهران به صورت تصادفی براساس حجم نمونه ۶ مدرسه (۱۰ کلاس درس) انتخاب شده و بعد از مراجعت به مدارس، پرسشنامه ها بین معلمان و دانش آموزان توزیع شد. پرسشنامه باورهای انضباطی معلمان توسط معلمان و پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان و واکنش دانش آموزان نسبت به راهبردهای انضباطی معلمان توسط دانش آموزان تکمیل شد.

روش تحلیل داده ها

داده های حاصل از پرسشنامه ها به وسیله نرم افزار SPSS در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و در سطح استنباطی با توجه به سؤال های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون T مستقل تحلیل شد.

۴- یافته ها

• نتایج آمار توصیفی

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

جدول ۱- سنجش واکنش دانش آموزان به راهبردهای انضباطی

متغیر	میانگین	انحراف معیار
حوالا 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 دانش آموزان به راهبردهای انضباطی است؛ 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 یافته ها 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	تصمیم‌گیری
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 بود است، لذا از شاخص های میانگین و انحراف معیار برای توصیف آن استفاده شده است. بر اساس یافته‌ها میانگین خرد 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	۲/۱۶	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 بود 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 بپردازیم. 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	ردیف
تذکر	۱/۱	۰/۱۶
گفتگو	۱/۰۳	۰/۳۵
پاداش	۱/۲	۰/۱۱
پرخاشگری	۱/۰۶	۰/۲۱
تصمیم‌گیری	۱/۳	۰/۰۶

۰/۳۰		۱/۰۴	تنبیه
۰/۱۱		۱/۰۸	حوالی از تکلیف
۰/۲۶		۱/۰۵	عاطفه منفی نسبت به معلم
۰/۰۶		۱/۳	موجه داشتن رفتار معلم
۰/۸۲		۰/۲۵	باورهای اضباطی معلمان

جدول ۵- نشانگر آزمون نرمال بودن داده ها می باشد؛ 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 می شود. بنابراین می توان نتیجه گرفت که، داده های پژوهش نرمال می باشند.

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

متغیرها	میانگین رتبه	رتبه بندی	آماره خی دو	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 وسعی کردن برای اجرای دقیق برنامه.	۱۵.۷۸	۸		
باور داشتن به این که قوانین کلاس مهم هستند زیرا رفتار دانش آموزان را شکل می دهند.	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 وسائل 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 ساخت شود و این کار را تکرار ننماید.	۱۵.۱۱	۱۲		
باور داشتن به این که دانش آموزان موفق خواهند بود اگر به انها 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 غیر منصفانه 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 می کند بله بدم دادن تنفس به آنها پاداش داد.
		۱۸	۱۱.۳۹	باور داشتن به این که معلم بله بدم تکالیف دانش آموزان را خودش تعیین نماید.
		۱۹	۱۰.۸۳	باور داشتن به این که دانش آموزان خودشان باید در رابطه با کارشان قضاویت 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 دانش آموزان برای رشد اخلاقی را سرکوب می نماید.
		۲۵	۳.۵	باور داشتن به انتخاب تکلیف دانش آموزان توسط خودشان.

یافته ها در جدول فوق نشان می دهد سطح معناداری آزمون فریدمن برابر با $100/0$ است که چون کمتر از $5/0$ است نشان می دهد 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 می کنیم. یافته ها نشان می دهد از نظر معلمان متغیر «اعلام قوانین کلاس و اگاه کردن دانش آموزان از قوانین» با میانگین رتبه 18.50 در رتبه اول قرار دارد. متغیرهای «اجازه دادن به فعالیت کلاسی دانش آموزان با سرعت خاص خودشان» و «باور داشتن به پیروی از قوانین کلاس درس توسط دانش آموزان» به ترتیب با میانگین رتبه 18 و 17.67 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	
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 مولفه هایش 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 یافته ها میانگین باورهای انضباطی معلمان و مولفه هایش بدست آمده است. از آنجا که طیف نمرات پرسشنامه از ۲۵ تا ۱۰۰ است و نمره میانگین $62/5$ می باشد، بنابراین نقطه 50% یعنی سبک تعاملی در نقطه $62/5$ قرار می گیرد. با توجه به این که پرسشنامه سه رویکرد را می سنجد بنابراین یک سوم پایین پرسشنامه، نمرات نزدیک به 25 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.

جدول ۸- ماتریس راهبردهای انضباطی معلمان و واکنش دانشآموزان

۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
								۱	پاداش
							۱	-۰/۰۴۲	تنبیه
						۱	-۰/۲۳۳**	۰/۳۵۶**	تصمیم‌گیری
					۱	۰/۴۴۱**	-۰/۱۳۸*	۰/۴۳۷**	گفتگو
				۱	۰/۵۶۸**	۰/۴۰۹**	-۰/۱۴۵*	۰/۳۸۶**	تذکر
			۱	-۰/۲۶۹**	-۰/۳۳۰**	-۰/۳۷۵**	۰/۶۸۰**	-۰/۲۱۳**	پرخاشگری
		۱	-۰/۱۱۸*	۰/۱۷۸**	۰/۱۲۴*	۰/۱۲۱*	-۰/۱۱۵*	۰/۱۱۶*	موجه دانستن
	۱	-۰/۰۱۸	۰/۳۰۳**	-۰/۱۲۷*	-۰/۱۲۱*	-۰/۱۱۸*	۰/۲۳۱**	-۰/۰۳۲	عاطفه منفی
۱	۰/۳۹۹**	-۰/۰۴۰	۰/۴۷۳**	-۰/۱۳۵*	-۰/۱۸۱**	-۰/۱۷۴**	۰/۳۷۳**	-۰/۱۷۱**	حواله پرتوی از تکلیف

جدول ۸- نشانگر رابطه بین راهبردهای انصباطی معلمان و واکنش دانشآموزان به راهبردهای انصباطی 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 انصباطی معلمان و واکنش دانشآموزان به راهبردهای انصباطی (مولفه موج دانستن رفتار معلم) دوره‌ی 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 مولفه‌های پاداش، تصمیم‌گیری، 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 انصباطی معلمان با (مولفه عاطفه منفی نسبت به معلم) رابطه منفی بین مولفه های، تصمیم‌گیری، 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 انصباطی معلمان با مولفه عاطفه منفی نسبت به معلم رابطه معنی داری وجود نداشت. همچنین، بر اساس نتایج بین راهبردهای انصباطی معلمان با (مولفه حواس‌پرتوی از تکلیف) دوره‌ی 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 مولفه‌های پاداش، تصمیم‌گیری، گفتگو و تذکر با مولفه حواس‌پرتوی از تکلیف و رابطه مثبت بین تنبیه و پرخاشگری با مولفه حواس‌پرتوی 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	تبیه
۰/۷۸۲	۰/۵۳۵	۰/۱۴۸	۰/۲۷۷	پاداش
۰/۸۸۳	۰/۳۷۳	۰/۰۵۵	۰/۱۴۸	تصمیم‌گیری
۰/۰۶۵	۰/۴۳۴	-/۶۴۴	-۱/۴۱	گفتگو
۰/۰۲۴	۰/۳۳۲	-/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	وجهه دانستن رفتار معلم
۰/۸۸۷	۰/۲۵۶	۰/۴۲۲	۰/۱۶۷	عاطفه منفی نسبت به معلم
۰/۳۱۳	۰/۸۵۵	۱/۸۱	۲/۱۲۰	حوال پرتوی

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 حواس‌پرتوی، وجهه 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 نتیجه گیری

با توجه به پیشرفت بشر در زمینه های مختلف و رشد و ترقی جوامع در دهه های اخیر که این روند صعودی مدیون رشد آموزش و پرورش در حوزه های مختلف می باشد 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 می باشد. در صورت اعمال راهبردهای خشک و بی انعطاف در کلاس درس نه تنها معلم را در شرایط بحرانی قرار داده بلکه با واکنش های منفی از طرف دانش آموزان 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 راه گشایی جهت پرورش انسان هایی توانمند و رو به پیشرفت می باشد:

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

- فعالیت های یادگیری را طوری طراحی کنیم که برای همه دانش آموزان، معنادار باشند و با رغبت ها و توانایی های ایشان سازگار باشند. برای این منظور ناگزیریم اصول رشد و تکامل، خصایص رشدی هر سن، محتوای درسی خاص هر کلاس و هر مقطع، و رغبت های ویژه دانش آموزان خود را دقیقاً بدانیم و با آنها در تعامل بوده و در جهت رشد دانش آموزان تلاش نماییم.

پیشنهادات بر اساس یافته های تحقیق

طبق یافته های پژوهش حاضر راهبرد در گیر کردن دانش آموزان در تصمیم گیری از میان شش راهبردی که معلمان استفاده می کنند، رتبه چهارم را کسب کرده است. با توجه به اینکه این راهبرد رابطه مثبت با واکنش موجه دانستن رفتار معلم و رابطه منفی با واکنش های حواس پرتی از تکلیف و عاطفه منفی نسبت معلم دارد، نشان دهنده این است که استفاده از این راهبرد واکنش مثبتی را از سوی دانش آموزان به دنبال دارد و همان طور که قبل اشاره شد، واکنش مثبت دانش آموزان باعث کاهش بی انضباطی می شود اما متساقنه معلمان این راهبرد را در اولویت چهارم خود قرار داده اند.

با توجه به اینکه باور غالب معلمان به سمت رویکرد مداخله ای گرایش دارد، به دست اندر کاران تربیت معلم پیشنهاد می شود با برگزاری دوره های آموزشی به معلمان آموزش دهند که در فعالیت های کلاسی از نظرات دانش آموزان نیز استفاده کنند و در واقع یک تعامل دو جانبه بین معلم و دانش آموز برقرار شود. هرچه باور معلمان از رویکرد مداخله ای فاصله گرفته و به سمت رویکرد تعاملی حرکت کند، هم علاقه و رغبت دانش آموزان برای فرآگیری مطالب درسی بیشتر می شود و هم به دلیل توجه بیشتر به مطالب درسی و آموزشی، از بی انضباطی آن ها در کلاس درس نیز کاسته می شود و این امر باعث افزایش بازده فعالیت های یاددهی - یادگیری می شود.

منابع

- جباری، معصومه. (۱۳۹۹). تاثیر بکارگیری فناوری داده ها بر اثر بخشی آموزش. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت ۲ و ۳، ۱-۲۶.
- جباری، معصومه، مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). تبیین عوامل موثر بر مصادیق بی انضباطی دانش آموزان در مدارس دوره متوسطه ناحیه دو شهرستان اراک. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۱۳، ۱۰۹-۱۳۶.
- 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، مصراًبادی 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). خوشهای 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 سیکهای 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.

بیزدی، امین، عالی، اسماعیل (۱۳۸۴). رابطه‌ی رفتار مطلوب انضباطی با عملکرد خانواده، منبع کنترل و عزت نفس دانش آموزان، مجله‌ی روان‌شناسی 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, Kataz, 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