

بررسی ادراک معلمان مدارس از راهبردهای انضباطی در کلاس درس

(مورد مطالعه معلمان مدارس پسرانه دوره متوسطه شهرستان رامسر)

جلال اکراسریان^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۲۸

تاریخ پذیرش ۱۴۰۲/۰۶/۰۱

چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی ادراک معلمان مدارس از راهبردهای انضباطی در کلاس درس بوده است. روش تحقیق به لحاظ ماهیت، توصیفی-پیمایشی (زمینه یابی) و از حیث هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش را معلمان مدارس پسرانه دوره متوسطه شهرستان رامسر به تعداد ۳۵۵ نفر تشکیل دادند که تعداد ۱۸۸ نفر بر اساس فرمول کوکران و به روش نمونه گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلم لوئیس (۲۰۰۱) استفاده شد که روایی آنها توسط استاد راهنما مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آنها نیز از طریق آزمون ضریب آلفای کرونباخ (۰.۸۱) محاسبه و مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تحلیل داده ها از آزمون تی تک نمونه ای توسط نرم افزار آماری *Spss* استفاده شد. یافته های تحقیق نشان داد میزان ادراک معلمان مدارس از راهبردهای انضباطی پاداش و گفتگو و مذاکره در کلاس درس بالاتر از حد متوسط و میزان ادراک معلمان مدارس از راهبردهای تنبیه و پرخاشگری پایین تر از حد متوسط بوده است.

کلمات کلیدی: راهبرد پاداش، راهبرد گفتگو و مذاکره، راهبرد تنبیه، راهبرد پرخاشگری.

^۱ کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

۱- مقدمه

موضوع انضباط امروزه به عنوان یکی از مهمترین مشکلات موجود در جوامع خودنمایی می کند. کمک به افراد در زمینه 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 (مهدی نژاد، ۱۳۹۸). البته وقتی در آموزشگاه ها و مدارس صحبت از انضباط می شود، مراد نظم و ترتیب و سکوت دانش آموزان 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 (زارع زاده، ۱۳۹۸).

نظم و انضباط تعاریف متعددی دارد. انضباط به معنای صحیح کلمه این است که فرد شخصاً رفتار و اعمال خود را تحت نظم و قاعده در آورد، خویشتن را کنترل کند و با توجه به آثار و نتایج اعمال خویش اقدام نماید. مدیریت کلاس بیشتر یک برنامه انضباطی است که شامل باورها و ارزشهای معلم راجع به انضباط است (دنيس مور^۱، ۲۰۰۳؛ به نقل از محسنی، ۱۳۹۹). واکنش معلم به موقعیتهای کلاسی و شیوه ها و روش هایی که در حل مسائل کلاس برمی گزیند، ریشه در باورهای وی دارد. مدیریت کلاس درس فعالیتی است که معلم برای اطمینان یافتن از درگیر نمودن دانش آموزان در فعالیتهای آموزشی انجام می دهد (رابرت^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). طبق برخی گزارش پژوهشها، بیش از ۵۱ درصد زمان کلاس، صرف حل مسائل انضباطی و اداره کلاس می شود (جلیلی و محمدی، ۱۳۹۷). بی انضباطی های کلاسی پدیده ای شایع در کلاس های درس هستند و این مسئله ای است که در نتایج نظرسنجی های مؤسسه گالوپ از سال ۱۹۸۶ تا ۱۹۹۱، نبود انضباط اولین مشکل مدارس آمریکا تشخیص داده

1- Denismour
2- Roberts

شد(مصراآبادی و همکاران، ۱۳۹۲؛ به نقل از قرمزی، ۱۳۹۹). چنین گزارشهایی نشانگر این موضوع هستند که مشکلات مرتبط با بدرفتاری دانش آموزان 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 بدرفتاری های دانش آموزان استفاده می کنند. (رحیمی، ۱۳۹۸). لوفرانسو^۱ (۱۹۹۱) معتقد است انضباط به کارهایی از معلم گفته می شود که مانع سرزدن رفتارهایی از دانش آموزان است که فعالیت های کلاسی را مختل یا تهدید به اخلال می کنند(ژانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). در کتاب روان شناسی تربیتی شریعتمداری آمده است که انضباط به معنای صحیح کلمه این است که فرد شخصاً رفتار و اعمال خود را تحت نظم و قاعده در آورد، خویشتن را کنترل کند و با توجه به آثار و نتایج اعمال خویش اقدام نماید(مهدی نژاد، ۱۳۹۸). در آیین نامه انضباطی نهاد آموزش و پرورش نیز انضباط به رعایت موزاین و شئونات اسلامی و عملی ساختن آن در اخلاق و رفتار دانش آموزان تعریف شده است که هدفش این است که دانش آموزان را با مقررات مدرسه و گروه علمی و تربیتی هماهنگ سازد، محیط یادگیری را معنادارتر کند و تمایلات و غرایز طبیعی و فطری آنها را در جهتی مطلوب هدایت و راهنمایی کند. بنابراین انضباط به معنای خویشتن داری و پیروی از قواعد و مقررات آموزشی، تربیتی و انضباطی است. در ضمن از آنجا که آموزش و پرورش برای رسیدن به اهداف خود ضرورتاً نیازمند یادگیری دانش آموزان است و همه یادگیری ها نیز مستلزم پیروی از قواعد منظم است، بنابراین آموزش و پرورش ضرورتاً مستلزم داشتن انضباط است(زارع زاده، ۱۳۹۸). با توجه به کنش متقابلی که بین معلم و دانش آموز در کلاس درس وجود دارد، نحوه رفتار معلم عامل فوق العاده مهمی در جهت دهی به رفتار دانش آموزان در کلاس درس خواهد بود. دشواری کنترل دانش آموزان با توجه به ویژگیهای سنی آنها رو به افزایش است، بسیاری از معلمان و مدیران از برخورد با مسائل انضباطی دانش آموزان احساس ناتوانی می کنند و به طور معمول ممکن است برخورد نامناسبی با این رفتارها داشته باشند. بر این اساس

1- Alfredo
2- Zhang

در این تحقیق تلاش می شود تا به این سوال پاسخ داده شود که ادراک معلمان مدارس از راهبردهای انضباطی در کلاس درس چگونه است؟

سوال های پژوهش

ادراک معلمان مدارس از راهبردهای انضباطی در کلاس درس چگونه است؟

سوال های ویژه

۱. ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی پاداش در کلاس درس چگونه است؟
۲. ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی تنبیه در کلاس درس چگونه است؟
۳. ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی پرخاشگری در کلاس درس چگونه است؟
۴. ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی گفتگو و مذاکره در کلاس درس چگونه است؟

۲- مبانی نظری و توسعه فرضیه

۲-۱- تعریف انضباط و بی انضباطی

انضباط کلمه ای است عربی که در فرهنگ معین به معنای «سامان گرفتن ، خوب نگاه داشته شدن، نظم داشتن، آراستگی و پیروی کامل از دستورات نظامی» آمده است. در گفتار عام این کلمه مترادف با تربیت به کار می رود، زیرا فرد بی تربیت را در بعضی از مواقع بی انضباط نیز می گویند. برخی معتقدند نظم و انضباط شامل هر نوع سازماندهی در محیط مدرسه و کلاس است به طوری که سبب افزایش یادگیری شود. لوفرانسو^۱ (۱۹۹۱) معتقد است انضباط به کارهایی از معلم گفته می شود که مانع سرزدن رفتارهایی از دانش آموزان است که فعالیت های کلاسی را مختل یا تهدید به اخلال می کنند. در کتاب روان شناسی تربیتی شریعتمداری آمده است که انضباط به معنای صحیح کلمه این است که فرد شخصاً رفتار و اعمال خود را تحت نظم و قاعده در آورد، خویشتن را کنترل کند و با توجه به آثار و نتایج اعمال خویش اقدام نماید (امیرشکاری، ۱۳۹۷). کلاک^۲ نیز بی انضباطی را رفتاری می داند که از طرف عده ای از دانش آموزان انجام می شود و مشکلاتی را برای فرد معلوم به وجود می آورد و معلم را در راه

^۱- Lufonso

^۲- Clack

رسیدن به اهداف خود که ارتقاء تحصیلی دانش آموزان است با مشکل رو به رو می کند و مانع از پیشرفت کار تحصیل می شود (پریدار، ۲۰۱۴).

هدف از برقراری انضباط

هدف از انضباط این است که کودک را قادر به سازش با قوانین و مقرراتی که فرهنگ یک گروه پذیرفته است، بنماید؛ به طوری که او رفتار خود را با توقعات و خواسته های گروه اجتماعی که در آن زندگی می کند، هماهنگ نماید. رعایت قوانین و مقررات نه تنها برای آداب و رسوم حائز اهمیت است، بلکه برای شادی، سازش و آرامش خود کودک نیز اهمیت دارد. وینسنت و مارتین^۱ (۲۰۰۱) در این مورد گفته اند: هر فردی برای اینکه نیازها و آرزوهایش را با دیگران مطابقت دهد و مورد قبول و احترام آنها واقع شود، نیاز به انضباط و قوانین رفتاری دارد. البته وقتی در آموزشگاه از انضباط صحبت می شود، مراد نظم و ترتیب و سکوت دانش آموزان نیست؛ بلکه به این معنی است که انضباط باید منجر به انگیزش جهت حفظ مقررات گردد و به صورت عادت درآید (رشیدی، ۱۳۹۹). معلم باید همواره به یاد داشته باشد که انضباط وسیله است نه هدف، که هدف از برقراری انضباط عبارت است از:

۱. ایجاد عادت نظم و ترتیب در دانش آموزان
۲. آماده ساختن دانش آموزان برای منظم شدن در آینده
۳. ایجاد عادت کنترل شخصی و خودداری در اوضاع معین (آگبای^۲، ۲۰۱۹).

۲-۲- فنون انضباط

در گذشته تنها یک فن انضباط مطرح می شد و آن انضباط مبتنی بر اقتدار بود در صورتی که امروزه فنون دیگری نیز مورد استفاده قرار می گیرد. به طور کلی فنون انضباط را می توان به سه نوع طبقه بندی کرد که به این قرار است: **فنون انضباطی قدرت طلب**: در این فن ها، اساس انضباط بر قدرت طلبی و قدرت نمایی مبتنی است و کلمات " باید " و " نباید " در آنها بیشتر به کار برده می شود. در این فنون، تنبیه برای هرگونه کوتاهی اساس تلقی می شود تا جایی که معیارهای مورد انتظار رعایت شوند و از تمجید خبری نیست و یا بسیار کم است. **فنون**

^۱- Vinsent&Martin

^۲- Agbai

انضباطی آسان گیر: انضباط آسان گیر در واقع انضباط نیست و معمولاً کودک را به رفتار مورد تأیید جامعه یا گروه هدایت نمی کند و تنبیهی هم در کار نیست. بعضی از والدین و معلمان آسان گیری را با "آزادمنشی" اشتباه می کنند و راهنمایی کودک را در همسانی یا همنوایی باموقعیت ها، ضروری نمی دانند، غافل از اینکه این گونه به ظاهر انضباط، پیش از آنکه سودمند باشد، زیانبخش خواهد بود و کودکان هیچ گونه حدودی برای اعمال خود نخواهند شناخت و تنها به ارضای تمایلات خویش خواهند اندیشید. **فنون انضباطی دموکراتیک:** این روش انضباط برای کمک به کودکان به تبیین، بحث و استدلال درباره رفتار مورد نظر می پردازد و روی جنبه آموزشی و تربیتی انضباط بیش از جنبه تنبیهی آن تأکید کند. انضباط دموکراتیک، تنبیه و پاداش را به کار می برد اما روی پاداش بیش از تنبیه تأکید می ورزد و از وسیله تنبیه زمانی استفاده می کند که آخرین راه علاج باشد. زیرا به نظر طرفداران این نوع انضباط، این روش به کودکان کمک می کند که رفتار خود را مشخصاً کنترل کنند درونی را بر کنترل بیرونی ترجیح دهند (رضوی، ۱۳۹۸).

۲-۳- عوامل موثر در بی انضباطی دانش آموزان

عوامل برون سازمانی: شیوه های انتقال ارزشها، هنجارها و سنت های اجتماعی است لذا در محیط گرم و دوستانه خانواده که در آن پدر و مادر و اعضای دیگر خانواده دارای روابطی صمیمانه ای هستند، معمولاً کودکان با شخصیتی مثبت و فعال بار می آیند، به عکس خانواده از هم پاشیده و زندگی در محیط های آلوده و منحرف کننده، عدم مراقب دقیق والدین و بی توجهی آنان به امور تعلیم و تربیت فرزندان، کج رویها و بی انضباطی ها را در کودکی پایه گذاری می کنند که این امر در نوجوانی با شدت حدت ظاهر می شود. یکی دیگر از عوامل مؤثر در شکل گیری رفتارها، افکار، نگرش ها، احساسات و به طور کلی شخصیت نوجوانان و جوانان، ارتباط با دوستان و همسالان است. به طور نسبی می توان گفت که در شش سال اول زندگی، خانواده، در شش سال دوم، معلمان و در شش سال سوم زندگی، دوستان و همسالان بیشترین تأثیر را در تربیت و شکل گیری شخصیت هر فرد ایفا می کند (سلیمانی، ۱۳۹۷).

عوامل درون سازمانی: برخی دیگر از اندیشمندان بی انضباطی و نظایر آن را معلول نظام آموزش و پرورش ناقص دانسته اند عده ای معتقدند که آموزش و پرورش ناسالم، بی نظمی و رفتارهای نابهنجار را میان جوانان اشاعه میدهد. مدرسه به سبب تدوین وظایف و حقوق افراد و انتقال ارزشهای اجتماعی با وسایل مؤثری که برای کنترل اجتماعی در اختیار دارد یکی از مراکز مهم اجتماعی شدن فرد تلقی می شود. در مدارس بنابه دلایل گوناگون فرهنگ های فرعی متفاوتی میان دانش آموزان وجود دارد. در این مورد خاستگاه طبقاتی، وضعیت تحصیلی و شغلی، مهاجرت، ساختار خانواده های دانش آموزان و غیره تأثیر گذار است. کلمن در تحقیق خود، در مدارس متوسطه آمریکا سه نوع فرهنگ فرعی را به نام های: اهل تفریح و خوشگذرانی، دوستدار علم و دانش و بزهکار و بی انضباط متمایز نمود. کودکانی که در گروه تفریح و شادی هستند به درس و علم توجهی ندارند و به عکس، به شرکت و دستیابی به موفقیت‌هایی در ورزش و مسابقات و برقراری ارتباط با جنس مخالف اهمیت می دهند ارزشیابی مناسب و تشویق باعث تقویت گروه دانش طلب می شود و گروه بزهکاران (بی انضباط) و معمولاً افرادی یاغی و مخالف اصول مدرسه هستند (فیضی کلاسی، ۱۳۹۸).

۲-۴- عوامل به وجود آورنده بی انضباطی

تقی پور ظهیر (۱۳۷۹) عوامل به وجود آورنده بی انضباطی در دانش آموزان را این گونه بیان می نماید:

۱. علل روانی: به طور کلی وقتی که مقررات و قوانین مدرسه با نیازها و ویژگیهای سنی دانش آموز منطبق و هماهنگ نباشد، احتمال دارد وی نه تنها نسبت به مقررات و قوانین بی اعتنا باشد، بلکه با انجام دادن اعمال خلاف، نافرمانی از مقررات را نیز ظاهر سازد.
۲. میل به آزادی: هر کس آزاد به دنیا آمده است و طبعاً مایل است آزاد زندگی کند. هر وقت بی جهت این آزادی از فرد سلب شود و پیوسته تحت مراقبت شدید و غیر لازم قرار گیرد، در پی فرصتی خواهد بود که نظم و قاعده را برهم زند. پس باید به کودکان آزادی داد البته این آزادی باید تا حدی باشد که محیط پرورشی جنبه آموزشی و پرورشی خود را از دست ندهد.

۳. میل به بازی و حرکت: با توجه به میل و رغبت شدید کودک به بازی و حرکت باید روش کار در مدرسه و کلاس چنان تنظیم شود که این میل به جنبش و تلاش نیز تا حدی ارضا شود که در این صورت، دانش آموزان انضباط را رعایت خواهند کرد.

۴. میل به خودنمایی و اظهار وجود: در انسان اعم از کودک و بزرگسال این میل وجود دارد و شخص علاقه مند است کاری را انجام دهد که مورد توجه و یا مهر و محبت و تحسین دیگران واقع شود. اگر انسان نتواند آن را در جمع یا محیطی، با انجام دادن کارهای پسندیده و مفید ارضاء کند، ممکن است دست به کاری زند که نه تنها مفید نباشد، بلکه مضر هم باشد. مثلاً کودکی که در کلاس درس نتواند اظهار وجود کند و توجه معلم و همکلاسی های خود را جلب کند ممکن است بی انضباطی را پیش گیرد تا بلکه از این طریق مورد توجه قرار گیرد. بنابراین معلم و سایر اولیای مدرسه باید با تشکیل انجمن ها و اتخاذ روش های مناسب در تدریس و در طرز اداره مدرسه، فرصت هایی را فراهم آورند که آموزان بتوانند به نحوی اظهار وجود کنند.

۵. نفهمیدن مطالب درسی: یکی دیگر از علل بی انضباطی، به ویژه در کلاس درس، نفهمیدن مطالب و گفته های معلم است. وقتی مطالب درسی با استعداد و فهم دانش آموزان مطابق نباشد و زمانی که آن درس از طرف معلم بازگو و یا تکرار می شود، دانش آموزان یک نوع بیکاری حس می کنند و دست به شیطنت می زنند. عکس این مطالب هم صادق است یعنی بعضی اوقات دانش آموزان باهوش که با یک بار شنیدن درس را فهمیده اند وقتی از طرف معلم برای دانش آموزان متوسط یا کم استعداد تکرار می شود چون نیازی به گوش دادن به گفته های معلم را احساس نمی کنند در نتیجه ممکن است دست به شیطنت و بازیگوشی بزنند، بنابراین بهتر است در انتخاب دانش آموزان کلاس سعی شود حتی الامکان از لحاظ معلومات باهم یکسان باشند و در تدریس نیز معلم تدابیری اتخاذ کند که شاگردان با استعداد و باهوش در کلاس بیکار نمانند و نیروی اضافی آنان صرف شیطنت و خرابکاری نشود.

۶. علل جسمانی: گاهی بی انضباطی ها و مراعات نکردن مقررات، ناشی از ضعف و ناتوانی جسمی است. کودک ضعیف و ناتوان، کم حوصله است و زود عصبانی می شود، در کلاس درس زود خسته میشود و در نتیجه باعث بی نظمی و برهم خوردن نظم کلاس می شود. معلم

آگاه به روشهای پرورشی میدانند که باید توانایی کودکان را در آموزش در نظر گیرد و هر نوع بی حوصلگی و احیانا عدم مراعات مقررات از طرف دانش آموزان را بی نظمی و بی انضباطی تلقی نکند. در مواردی نیز بی انضباطی ممکن است ناشی از نقص یا عیب جسمانی باشد که معلم با داستان هایی از اشخاص که با وجود نقص های جسمانی موفقیت های شایانی کسب کرده اند و این نکته را به وی بفهماند که داشتن نقص عضو در اعضا نمی تواند باعث عقب ماندگی، در تمام زمینه های زندگی باشد.

۷. علل اجتماعی: گروه دیگر از علل بی انضباطی جنبه اجتماعی دارند. از آن جمله علل مربوط به آموزش و پرورش خانواده است. یعنی، همچنان که قبلا نیز گفته ایم، دانش آموزان یک کلاس یا یک مدرسه از خانواده های مختلف که دارای طرز رفتار و معلومات و جهان بینی متفاوت هستند، به مدرسه می آیند و تحت یک نوع مقررات و نظم قرار می گیرند. کودکی که در خانواده با خشونت و محدودیت عادت کرده، در کلاس و مدرسه که خود را دور از محیط خفقان آور خانواده ممکن است دست به اعمالی بزند، یا برعکس، کودکی که در خانواده به طور آزاد بزرگ شده شخصیت وی مورد احترام بوده است، در مدرسه نسبت به خانه محدودیت بیشتری احساس می کند، علاوه بر آن ممکن است شخصیتش به اندازه خانه مورد توجه و احترام قرار نگیرد، در نتیجه کودک را به انجام دادن اعمال خلاف مقررات مدرسه وا دارد. معلم و اولیای مدرسه باید با بصیرت و کاردانی به این موضوع توجه کنند و بکوشند کودک را به طور متعادل بار آورند. از جمله عوامل دیگر، اختلاف بین پدر و مادر، وجود نامادری، وضع اقتصادی خانواده ها هستند که نباید از چنین دانش آموزانی انتظار رفتاری مطلوب را داشت. البته نباید از آموزش و پرورش چنان کودکانی غافل باشیم، بلکه غرض پذیرفتن دانش آموز با تمام ویژگی ها و رفتارهای اکتسابی وی از محیط و سعی در ایجاد تغییرات در رفتار اوست به صورتی که مطابق با معیارهای اخلاقی مطلوب باشد (کلیچ، ۱۳۹۹).

۲-۵- پیشینه پژوهش

ناروئی (۱۳۹۹)، پژوهشی با عنوان «بررسی رویکردهای انضباطی موجود در مدارس و عوامل موثر بر آن از دیدگاه معلمان ابتدایی» انجام داد. جامعه آماری معلمان مدرسه ابتدایی شهر

گالیکش بودند. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج نشان داد زمان کلاس به برقراری نظم می‌گذرد که این مساله زمان تدریس و آموزش را کاهش می‌دهد.

رحیمی (۱۳۹۸)، پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه رویکردهای برنامه درسی و فنون برقراری انضباط کلاسی از دیدگاه معلمان دوره دوم ابتدایی» انجام داد. جامعه آماری معلمان دوره دوم ابتدایی شهر کاشان بودند. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج نشان داد میان رویکردهای برنامه درسی با فنون برقراری انضباط کلاسی رابطه معناداری وجود دارد.

هاس^۱ و همکاران (۲۰۲۲)، پژوهشی با موضوع «سواد یادگیری حرفه ای و انضباط کلاسی: نقش مدیریت کارآمد» انجام دادند. جامعه آماری معلمان یکی از مدارس دولتی در نئیز بود. روش تحقیق توصیفی-همبستگی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج تحقیق نشان داد که سواد یادگیری حرفه ای و سبک مدیریت کارآمد می‌تواند در بهبود انضباط کلاسی معلمان تاثیر مثبت و معناداری داشته باشند.

هو و دوآن^۲ (۲۰۱۹)، پژوهشی با موضوع «نقش رسانه های آموزشی در بهبود مدیریت انضباط کلاس» انجام دادند. جامعه آماری معلمان مدارس متوسطه توکیو بودند. روش تحقیق توصیفی-همبستگی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج تحقیق نشان داد که رسانه های آموزشی نقش موثری در مدیریت انضباط کلاس داشته اند.

ممبریلو^۳ و همکاران (۲۰۱۹)، پژوهشی با موضوع «نقش الگوهای آموزش مبتنی بر توسعه کلاسی در بهبود خودکارآمدی و مدیریت انضباط کلاس» انجام دادند. جامعه آماری معلمان مدارس دولتی در تایوان بود. روش تحقیق توصیفی-پیمایشی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج تحقیق نشان داد که میان الگوهای آموزش مبتنی بر توسعه کلاسی با خودکارآمدی و مدیریت انضباط کلاس رابطه معناداری وجود دارد.

^۱- Haas

^۲- Hu & Duan

^۳- Membrillo

۳- روش پژوهش

۳-۱- جامعه آماری پژوهش

جامعه آماری پژوهش را معلمان مدارس پسرانه دوره متوسطه شهرستان رامسر به تعداد ۳۵۵ نفر تشکیل داده اند.

۳-۲- حجم نمونه و روش نمونه گیری

حجم نمونه تحقیق بر اساس فرمول کوکران ۱۸۵ نفر تخمین زده شد. به جهت اینکه اعضای نمونه شانس مساوی در انتخاب شدن داشته باشند، لذا از روش نمونه گیری تصادفی ساده استفاده خواهد شد. جهت جلوگیری از کاهش اعتبار ناشی از ریزش پرسشنامه ها، تعداد ۱۹۰ پرسشنامه توزیع شد که تعداد ۲ پرسشنامه برگشت داده نشد. به عبارتی تعداد ۱۸۸ پرسشنامه برگشت داده شد و مبنای تحلیل قرار گرفت.

$$n = \frac{\frac{z^2 \times p \times q}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{z^2 \times p \times q}{d^2} - 1 \right)} \quad n = \frac{(1.96)^2 \times \frac{(0.5 \times 0.5)}{(0.05)^2}}{1 + \frac{1}{355} (1.96)^2 \times \left(\frac{(0.5)(0.5)}{(0.05)^2} - 1 \right)} = 185$$

۳-۳- ابزار جمع آوری داده ها

راهبردهای انضباطی: برای سنجش متغیر راهبردهای انضباطی معلم از پرسشنامه استاندارد لوئیس (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه به منظور سنجش راهبردهای انضباطی معلم طراحی و تدوین شده است و شامل دارای ۱۶ سوال می باشد که بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت به سنجش راهبردهای انضباطی معلم می پردازد. در پژوهش منصوری و همکاران (۱۳۹۴) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش منصوری و همکاران (۱۳۹۴) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد.

جدول ۳-۱: فهرست متغیرها و گویه های متناظر

متغیر	گویه
راهبرد پاداش	۱-۴

۵-۸	راهبرد تنبیه
۹-۱۲	راهبرد پرخاشگری
۱۳-۱۶	راهبرد گفتگو و مذاکره
۱-۱۶	راهبردهای انضباطی

۳-۴- رویای و پایایی ابزار پژوهش

جهت تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی صوری و محتوایی استفاده می شود که مورد تایید استاد راهنما قرار گرفت. برای تعیین روایی محتوا پرسشنامه مذکور در اختیار تعدادی از اساتید قرار داده شد تا اطمینان حاصل شود که پرسشنامه مذکور برای سنجش متغیرهای مورد نظر در تحقیق از روایی محتوایی کافی برخوردار است. همچنین به جهت بررسی روایی صوری پرسشنامه مذکور، هم زمان با سنجش پایایی اولیه تلاش گردید تا از قابل فهم بودن و شیوا بودن گویه ها برای سنجش متغیرها از سوی ۳۰ نفر پاسخ دهندگان اولیه اطمینان حاصل گردد. برای تأیید پایایی پرسشنامه، پرسشنامه ها میان ۳۰ نفر از پاسخ دهندگان توزیع گردید و پس از جمع آوری و تحلیل پرسشنامه ها، آلفای کرونباخ آنها بدست آمد.

جدول ۳-۲: پایایی پرسشنامه ها

متغیر	آلفای کرونباخ
راهبرد پاداش	۰/۸۵
راهبرد تنبیه	۰/۸۱
راهبرد پرخاشگری	۰/۷۹
راهبرد گفتگو و مذاکره	۰/۷۶
راهبردهای انضباطی	۰/۸۱

جدول (۳-۲) مربوط به پایایی سوالهای پرسشنامه راهبردهای انضباطی می باشد که آلفای کرونباخ کل برابر با ۰/۸۱ می باشد که پایایی قابل قبول و منطقی می باشد. بنابر نتایج فوق می توان گفت که پرسشنامه از اعتبار درونی کافی برخوردار بوده، بدین معنی که پاسخ های داده شده ناشی از شانس و تصادف نبوده ، بلکه به خاطر اثر متغیرهایی بوده که مورد آزمون قرار گرفته است.

۳-۵- روش های آماری تجزیه و تحلیل داده ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده های گردآوری شده از روش های آمار توصیفی (توصیف فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف معیار) و روشهای آمار استنباطی (آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت تعیین نرمال بودن توزیع داده های تحقیق، آزمون تی تک نمونه ای) توسط نرم افزار آماری Spss استفاده شد.

۴- یافته های توصیفی

۴-۱- یافته های توصیفی مربوط به مشخصات فردی

جدول ۴-۱: توزیع فراوانی در نمونه برحسب وضعیت سن معلمان

متغیر کیفی	سطح	فراوانی	درصد فراوانی
سن	۲۰-۳۰	۳	۲
	۳۱-۴۰	۷۹	۴۲
	۴۱-۵۰	۶۳	۳۳
	۵۱-۶۰	۴۳	۲۳
کل		۱۸۸	۱۰۰

همان طور که در جدول و نمودار (۴-۱) مشاهده می شود، افراد بین ۳۱ تا ۴۰ سال، با ۴۲ درصد بیشترین حجم نمونه را تشکیل می دهند. افراد بین ۲۰ تا ۳۰ سال سن نیز با ۲ درصد، کمترین اعضای نمونه را تشکیل می دهند.

جدول ۴-۲: توزیع فراوانی در نمونه برحسب وضعیت تحصیلی معلمان

متغیر کیفی	سطح	فراوانی	درصد فراوانی
وضعیت تحصیلی	کارشناسی	۴۳	۲۳
	کارشناسی ارشد	۱۴۴	۷۶
	دکتری	۱	۱
کل		۱۸۸	۱۰۰

همان طور که در جدول و نمودار (۴-۲) مشاهده می‌شود، افراد دارای مدرک کارشناسی ارشد با ۷۶ درصد بیش‌ترین حجم نمونه را تشکیل می‌دهند. افراد با مدرک دکتری نیز با ۱ درصد کمترین حجم نمونه را تشکیل می‌دهند.

جدول ۴-۳: توزیع فراوانی در نمونه برحسب سابقه کاری معلمان

ردیف	سطح	فراوانی	درصد فراوانی
۱	کمتر از ۱۰ سال	۹۱	۴۸
۲	۱۱-۲۰ سال	۶۸	۳۶
۳	بیشتر از ۲۰ سال	۲۹	۱۶
کل		۱۸۸	۱۰۰

همان طور که در جدول و نمودار (۴-۳) مشاهده می‌شود، افراد دارای سابقه کار کمتر از ۱۰ سال، با ۴۸ درصد بیش‌ترین حجم نمونه و افراد دارای سابقه کاری بیشتر از ۲۰ سال با ۱۶ درصد، کمترین حجم نمونه را تشکیل می‌دهند.

۴-۲- آمار استنباطی

وضعیت کلی بررسی بررسی ادراک معلمان مدارس از راهبردهای انضباطی در کلاس درس در این بخش، اطلاعات جمع‌آوری شده از ۱۸۸ نفر براساس ۱۶ سوال ۴ مولفه (راهبرد پاداش، راهبرد تنبیه، راهبرد پرخاشگری، راهبرد گفتگو و مذاکره) مورد بررسی قرار گرفته است. وضعیت کلی راهبردهای انضباطی در جدول (۴-۳) ارائه شده است. همان‌طور که در جدول (۴-۴) نشان داده است، میانگین مشاهده شده وضعیت موجود راهبردهای انضباطی (۳/۰۷) بیشتر از میانگین مورد انتظار (۳) است.

جدول ۴-۴: نتایج توصیفی وضعیت راهبردهای انضباطی

شرح	تعداد	میانگین مشاهده شده	میانگین مورد انتظار *	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
راهبردهای انضباطی	۱۸۸	۳/۰۷	۳	۰/۳۸۱	۲	۵

* میانگین مورد انتظار (وضعیت مطلوب) از حاصل جمع حداقل نمره ممکن (۱) با حداکثر نمره ممکن (۵) که پاسخ دهندگان می‌توانند در هر یک از گویه‌های به دست آورند، تقسیم بر (۲) مشخص شده است. بر این اساس میانگین مورد انتظار برابر با $2 = 3 * (1 + 2 + 3 + 4 + 5)$

سوال اصلی: ادراک معلمان مدارس از راهبردهای انضباطی در کلاس درس چگونه است؟

بررسی ادراک معلمان مدارس از راهبردهای انضباطی در کلاس و ...

نتایج آزمون تی تک گروهی نشان می دهد که بین میانگین وضعیت موجود راهبردهای انضباطی و میانگین موجود راهبردهای انضباطی میانگین وضعیت مورد انتظار، در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۳/۰۷) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) بزرگ تر بوده است، نتیجه گرفته می شود راهبردهای انضباطی در حد بالاتر از متوسط ارزیابی شده است.

جدول ۴-۵: نتایج آزمون t تک نمونه ای مقایسه وضعیت موجود راهبردهای انضباطی

Test Value = 3									
فاصله اطمینان در سطح ۹۵٪		تفاوت میانگین	سطح معنی داری	درجه آزادی	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	وضعیت موجود
حد بالا	حد پایین								
۰,۹۴۱	۰,۷۱۹	۰/۰۵۶	۰/۰۰۰۵	۱۸۷	۲/۴۷۵	۰/۳۸۱	۳/۰۷	۱۸۸	

وضعیت موجود ابعاد چهار گانه راهبردهای انضباطی چنانچه در جدول (۴-۵) نشان داده شد، میانگین مشاهده شده راهبردهای انضباطی در بعد راهبرد پاداش (۳,۹۸)، راهبرد تنبیه (۲,۰۷)، راهبرد پرخاشگری (۱,۸۰)، راهبرد گفتگو و مذاکره (۴,۴۱)، مولفه های (راهبرد پاداش و راهبرد گفتگو و مذاکره) بزرگتر از میانگین مورد انتظار (۳) است که با بررسی آزمون t تک نمونه ای در بعد راهبرد پاداش (۱۶,۸۰۲)، راهبرد تنبیه (۱۷/۰۰۸-)، راهبرد پرخاشگری (۲۴/۳۱۶-)، راهبرد گفتگو و مذاکره (۴۶/۰۸۵) در جدول (۴-۶) مشخص می شود که تمامی میانگین های واقعی و مورد انتظار (مطلوب) وضعیت موجود راهبردهای انضباطی در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد و به عبارت دیگر راهبردهای انضباطی در همه ابعاد در حد بالاتر از متوسط ارزیابی شده است.

جدول ۴-۶: نتایج توصیفی وضعیت موجود ابعاد چهار گانه راهبردهای انضباطی

آماره						
ابعاد راهبردهای انضباطی	تعداد	میانگین مشاهده شده	میانگین مورد انتظار*	واریانس	حداقل نمره	حداکثر نمره
راهبرد پاداش	۱۸۸	۳/۹۸	۳	۰/۶۳۶	۲	۵
راهبرد تنبیه	۱۸۸	۲/۰۷	۳	۰/۵۵۴	۱	۴

۳	۱	۰/۴۵۲	۳	۱/۸۰	۱۸۸	راهبرد پرخاشگری
۵	۳	۰/۱۷۷	۳	۴/۴۱	۱۸۸	راهبرد گفتگو و مذاکره
۴	۲	۰/۱۴۵	۳	۳/۰۷	۱۸۸	راهبردهای انضباطی

جدول ۴-۷: نتایج آزمون t تک نمونه ای برای بررسی وضعیت موجود راهبردهای انضباطی

Test Value= 3								
فاصله اطمینان در سطح ۹۵٪ حد پایین حدبالا	تفاوت میانگین	معنی سطح داری	درجه آزادی	t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	وضعیت موجود
$\frac{۰/۸۶۳}{۱/۰۹۲}$	۰/۰۵۸	۰/۰۰۰۵	۱۸۷	۱۶/۸۰۲	۰/۷۹۷	۳/۹۸	۱۸۸	راهبرد پاداش
$\frac{-۱/۰۳۰}{-۰/۸۱۶}$	۰/۰۵۴	۰/۰۰۰۵	۱۸۷	-۱۷/۰۰۸	۰/۷۴۴	۲/۰۷	۱۸۸	راهبرد تنبیه
$\frac{-۱/۲۹۱}{-۱/۰۹۷}$	۰/۰۴۹	۰/۰۰۰۵	۱۸۷	-۲۴/۳۱۶	۰/۶۷۳	۱/۸۰	۱۸۸	راهبرد پرخاشگری
$\frac{۱/۳۵۴}{۱/۴۷۵}$	۰/۰۳۱	۰/۰۰۰۵	۱۸۷	۴۶/۰۸۵	۰/۴۲۰	۴/۴۱	۱۸۸	راهبرد گفتگو و مذاکره
$\frac{۰/۰۱۴}{۰/۱۲۴}$	۰/۰۲۸	۰/۰۰۰۵	۱۸۷	۲/۴۷۵	۰/۳۸۱	۳/۰۷	۱۸۸	راهبردهای انضباطی

جدول ۴-۸: نتایج آزمون فریدمن برای بررسی وضعیت رتبه بندی مولفه های راهبردهای انضباطی

معنی سطح داری	درجه آزادی	رتبه بندی	رتبه بندی	میانگین رتبه ها	تعداد	وضعیت موجود
۰/۰۰۰۵	۱۸۷	۴۸۷/۱۳۰	۲	۳/۲۲	۱۸۸	راهبرد پاداش
			۳	۱/۷۳	۱۸۸	راهبرد تنبیه
			۴	۱/۳۷	۱۸۸	راهبرد پرخاشگری
			۱	۳/۶۷	۱۸۸	راهبرد گفتگو و مذاکره

رتبه بندی ابعاد چهار گانه ارزیابی فاکتورهای راهبردهای انضباطی چنانچه در جدول (۴-۸) نشان داده شد، میانگین رتبه بندی شده راهبردهای انضباطی در بعد راهبرد پاداش (۳،۲۲)، راهبرد تنبیه (۱،۷۳)، راهبرد پرخاشگری (۱،۳۷)، راهبرد گفتگو و مذاکره (۳،۶۷)،

است که با بررسی آزمون خی دو دررتبه بندی ابعاد راهبردهای انضباطی (۲/۴۷۵) با توجه به سطح معنی داری محاسبه شده ($p= ۰/۰۰۰۵$) از لحاظ آماری خی دو محاسبه شده معنی دار است. در جدول (۴-۷) مشخص می شود که راهبرد گفتگو و مذاکره رتبه اول ، راهبرد پاداش رتبه دوم، راهبرد تنبیه رتبه سوم و راهبرد پرخاشگری رتبه چهارم گزارش شده است.

سوال ویژه اول: ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی پاداش در کلاس درس چگونه است؟

بین میانگین وضعیت موجود راهبردهای انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی پاداش) و میانگین وضعیت مورد انتظار آنها در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد. از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۳/۹۸) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) بزرگتر بوده است، نتیجه گرفته می شود راهبردهای انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی پاداش) بالاتر از متوسط ارزیابی شده است. ضمنا آزمون t تک نمونه‌ای در بعد راهبرد انضباطی پاداش ($۱۶/۸۰۲$)، با توجه به سطح معنی داری محاسبه شده ($۰/۰۰۰۵$) $p=$ از لحاظ آماری آزمون t تک نمونه‌ای محاسبه شده معنی دار است.

سوال ویژه دوم: ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی تنبیه در کلاس درس چگونه است؟

بین میانگین وضعیت موجود راهبرد انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی تنبیه) و میانگین وضعیت مورد انتظار آنها، در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۲/۰۷) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) کمتر بوده است، نتیجه گرفته می شود راهبرد انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی تنبیه) کمتر از متوسط ارزیابی شده است. ضمنا آزمون t تک نمونه‌ای در بعد (راهبرد انضباطی تنبیه) ($-۱۷/۰۰۸$)، با توجه به سطح معنی داری محاسبه شده ($۰/۰۰۰۵$) $p=$ از لحاظ آماری آزمون t تک نمونه‌ای محاسبه شده معنی دار است.

سوال ویژه سوم: ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی پرخاشگری در کلاس درس چگونه است؟

بین میانگین وضعیت موجود راهبرد انضباطی درمورد مولفه(راهبرد انضباطی پرخاشگری) و میانگین وضعیت مورد انتظار آنها، در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۱/۸۰) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) کوچکتر بوده است، نتیجه گرفته می شود راهبرد انضباطی درمورد مولفه(راهبرد انضباطی پرخاشگری) کمتر از متوسط ارزیابی شده است. ضمناً آزمون t تک نمونه‌ای در بعد (راهبرد انضباطی پرخاشگری) (۲۴/۳۱۶-)، با توجه به سطح معنی داری محاسبه شده ($p= ۰/۰۰۰۵$) از لحاظ آماری آزمون t تک نمونه‌ای محاسبه شده معنی دار است.

سوال ویژه چهارم: ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی گفتگو و مذاکره در کلاس درس چگونه است؟

بین میانگین وضعیت موجود راهبرد انضباطی درمورد مولفه(راهبرد انضباطی گفتگو و مذاکره) و میانگین وضعیت مورد انتظار آنها، در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۴/۴۱) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) بزرگتر بوده است، نتیجه گرفته می شود راهبرد انضباطی درمورد مولفه(راهبرد انضباطی گفتگو و مذاکره) بالاتر از متوسط ارزیابی شده است. ضمناً آزمون t تک نمونه‌ای در بعد (راهبرد انضباطی گفتگو و مذاکره) (۶۷/۰۸۵)، با توجه به سطح معنی داری محاسبه شده ($p= ۰/۰۰۰۵$) از لحاظ آماری آزمون t تک نمونه‌ای محاسبه شده معنی دار است.

۵- بحث و نتیجه گیری

سوال اصلی: ادراک معلمان مدارس از راهبردهای انضباطی در کلاس درس چگونه است؟
نتایج آزمون تی تک گروهی نشان می دهد که بین میانگین وضعیت موجود راهبردهای انضباطی و میانگین وضعیت موجود راهبردهای انضباطی در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۳/۰۷) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) بزرگتر بوده است، نتیجه گرفته می شود

راهبردهای انضباطی بالاتر از متوسط ارزیابی شده است. این نتایج با یافته‌های پژوهشی هاس و همکاران (۲۰۲۲) مطابقت داشته و پشتیبانی می‌شود. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سواد یادگیری حرفه‌ای و سبک مدیریت کارآمد می‌تواند در بهبود انضباط کلاسی معلمان تاثیر مثبت و معناداری داشته باشند. امروزه اغلب معلمان تمایل به استفاده از استراتژیهای مؤثرتر و سازنده را دارند. در تبیین این یافته می‌توان اینگونه بیان کرد؛ در پنجاه سال گذشته تأکید بیشتر معلمان تهیه برنامه‌هایی برای کنترل و ایجاد نظم در کلاس بوده، به طوری که حتی با تنبیه بدنی جهت ایجاد نظم موافق بودند. اما در این اواخر (ده سال گذشته) مدارس تأکید بیشتری را بر مسولیت معلم برای تثبیت جو کلاس و هدایت دانش آموزان آغاز کرده اند. 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 هدررفت سرمایه‌های مادی و انسانی جلوگیری نمایند. راهبردهای انضباطی معلمان نیز باید طوری تنظیم گردد که با روحیات دانش آموزان سازگار بوده و واکنش جبران ناپذیری هم در این راستا از خود نشان ندهند (امیرشکاری، ۱۳۹۷). برای اینکه بدانیم کدام متغیر از نظر معلمان ارجحیت بیشتری داشته است به میانگین رتبه هر متغیر در جدول (۵-۱) توجه می‌کنیم. راهبرد انضباطی گفتگو و مذاکره در رتبه اول راهبردهای انضباطی قرار گرفته است. در این راستا باید بیان نمود این شاخص استدلال می‌کند که دانش آموزان مدارس افرادی عاقل هستند که می‌توان با مذاکره و گفتگو آنها را اصلاح نمود و یا راه و مسیر صحیح تعلیم در کلاس درس را به آنها آموزش داد. راهبرد انضباطی پاداش در کلاس دومین راهبرد انضباطی بوده است که مورد توجه معلمان قرار گرفت. در چنین شرایطی معلمان در تلاش خواهند بود که با دادن پاداش و جایزه به دانش آموزان آنها را در مسیر آموزش صحیح قرار دهند. سومین راهبرد آموزشی که معلمان نسبت به آن اتفاق نظر داشتند راهبرد انضباطی تنبیه در کلاس بود که حاکی از رفتارهای متنبه سازی دانش آموزان در انجام کارهای ناشایست و یا دوری جستن از فضای آموزشی کلاس بود. تنبیه باعث برانگیختن احساسات منفی کودک نسبت به محیطی است که تنبیه در آن صورت گرفته است. او نسبت به معلم مربوطه بی‌میل خواهد شد و از او دوری خواهد گزید. همچنین ممکن است علاقه به درس در او از میان برود حتی ممکن است از کلاس هم رویگردان شود. در تنبیه

ناگزیر معلم به رفتار بد توجه نشان می دهد. تحقیق نشان می دهد که بذل و توجه به رفتار مطلوب از توجه به رفتار نامطلوب به مراتب مؤثرتر است. طبق نتایج آدامز (۱۹۹۲) استفاده از روشهای انضباط تنبیهی شامل تعهد از فرد برای با انضباط بودن، تعلیق و اخراج، دادن برچسبهای منفی و تحمیل به آنان می تواند دانش آموزان را از مدرسه دلسرد کند. آخرین راهبرد نیز راهبرد پرخاشگری در کلاس درس بود که به عنوان آخرین ابزار معلمان در کلاس درس مورد استفاده قرار می گیرد و زمانی کاربرد دارد که راهبردهای قبلی روی دانش آموزان تاثیرگذار نباشند و دانش آموزان به توضیحات معلمان خود توجهی نکنند (پریدار، ۱۴۰۲).

سوال ویژه اول: ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی پاداش در کلاس درس چگونه است؟

بین میانگین وضعیت موجود راهبردهای انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی پاداش) و میانگین وضعیت مورد انتظار آنها، در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۳/۹۸) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) بزرگتر بوده است، نتیجه گرفته می شود راهبردهای انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی پاداش) بالاتر از متوسط ارزیابی شده است. این نتایج با یافته‌های پژوهشی رشیدی (۱۳۹۹) مطابقت داشته و پشتیبانی می شود. وی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که هر قدر فضای داخل کلاس انگیزشی تر باشد، میزان مسائل و مشکلات رفتاری دانش آموزان کمتر خواهد بود و رضایت بیشتری از محیط کلاس حاصل خواهد شد. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می گردد که معلمان از ابتدای سال تحصیلی به دانش آموزان خود اعلام می دارند که هرگونه عملکرد درست و مورد قبول در کلاس درس می تواند پاداشی را به دنبال داشته باشد. بر این اساس دانش آموزان بر آن خواهند بود تا رفتارهای شخصیتی و آموزشی خود را بر اساس ملاحظات معلمان خود تصحیح نموده و در پی دریافت پاداش و جایزه آن رفتارها را بهبود بخشند (رحیمی، ۱۳۹۸). چنین دانش آموزانی به امید دریافت پاداش از معلمان و یا مدیر مدرسه در تلاش هستند تا عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. این امر می تواند از جنبه های مختلفی مورد بررسی قرار بگیرد. بعضی از محققین بر این باورند که این

سبک از راهبردهای انضباطی دانش آموزان را به این امر عادت می دهد که صرفاً جهت دریافت پاداش رفتارهای صحیح از خود نشان دهند و یا در یادگیری دروس کوشا باشند و اگر زمانی در مقابل رفتارهای خوبشان پاداش دریافت نکنند، از معلمان دلسرد شده و از انجام تکالیف محوله یا رفتارهای پسندیده دست خواهند کشید. از طرفی این سبک از راهبردهای انضباطی می تواند باعث بهبود مستمر روند آموزش شده و تا مادامی که ارائه پاداش و جایزه به دانش آموزان ممتاز ادامه پیدا کند، شرایط انگیزشی برای دانش آموزان مهیا خواهد بود (سلیمانی، ۱۳۹۷).

سوال ویژه دوم: ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی تنبیه در کلاس درس چگونه است؟

بین میانگین وضعیت موجود راهبرد انضباطی در مورد مولفه (راهبرد انضباطی تنبیه) و میانگین وضعیت مورد انتظار آنها، در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۲/۰۷) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) کمتر بوده است، نتیجه گرفته می شود راهبرد انضباطی در مورد مولفه (راهبرد انضباطی تنبیه) کمتر از متوسط ارزیابی شده است. این نتایج با یافته‌های پژوهشی سلیمانی (۱۳۹۷) مطابقت داشته و پشتیبانی می شود. وی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که سبک استبدادی و تنبیهی می تواند در افت تحصیلی و کاهش عملکرد تحصیلی دانش آموزان نقش داشته باشد. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می گردد که معلمان مدارس در شرایطی از راهبرد انضباطی تنبیه نیز استفاده می کنند. به طور مثال در برخورد با دانش آموزان بازیگوش که تکالیف خود را به درستی انجام نمی دهند و به هشدارهای آموزشی معلمان خود توجهی نمی کنند، معلمان از این ابزار استفاده می کنند. حتی در شرایطی که دانش آموزان مخل جو کلاس می شوند فضای آموزشی کلاس را بهم می ریزند معلمان چاره ای جز تنبیه دانش آموزان نخواهند داشت (شیرزادی، ۱۳۹۵). این ابزار طرق مختلفی دارد که از آن جمله می توان به درخواست تکالیف بیشتر از دانش آموزان و یا پرسش از آنها در جلسات متوالی کلاس های درس و یا هماهنگی با مدیر مدرسه و ارسال نامه به والدین دانش آموزان اشاره نمود. این روش معایبی را هم به دنبال دارد که از آن جمله می توان دلسرد شدن دانش آموزان از محیط آموزشی مدرسه و دوری جستن از محیط کلاس، غیبت در کلاس درس و فاصله گرفتن از دروس ارائه شده در

کلاس های آموزشی اشاره نمود (قرمزی، ۱۳۹۹). از طرفی از آنجا که تنبیه برای شکل گیری یک پاسخ اجتنابی اعمال می شود؛ پاسخی که بر اساس آن دانش آموز از رفتارهایی که در آینده منجر به تنبیه می شوند، اجتناب خواهد کرد؛ بر همین اساس بعضی از معلمان معتقدند تنبیه برای کودک خوب است چون یاد می گیرد که بین درست و نادرست تمایز قایل شود و می آموزد که رفتار اشتباه فایده های در بر ندارد. آنها این حقیقت را که کودک کم کم نسبت به مرجع قدرت تنفر پیدا می کند نادیده می گیرند. کودک احساس می کند تنبیه شدن به او حق تنبیه کردن را هم می دهد و در این حالت درآوردن تلافی از دیگر کودکان مؤثرتر از انتقام گرفتن از بزرگسالان است. برای معلمان دارای نگرش سطحی به دانش آموزان و مسائل آنها که همیشه در پی ساده ترین راه حلها بدون تأمل در عواقبشان هستند تنبیه راهی بدیهی، ساده و کم زحمت به منظور اصلاح مهار و کاهش رفتار نامطلوب کودکان و نوجوانان و جایگزین کردن رفتار مطلوب تلقی می شود. تنبیهاتی که معلمان بر کودکان روا می دارند از یک طرف مشکلاتی عاطفی و رفتاری را موجب می گردد و از طرف دیگر در رابطه معلم و شاگرد آشفتنگی ایجاد کرده و امکان بازسازی و ترمیم آن را مشکل و در مواقعی دور از دسترس می سازد. در چنین شرایطی کودک تصور منفی خود از معلم تنبیه گر را ممکن است به معلمان دیگر، محیط آموزشی و حتی فضای فیزیکی مدرسه تعمیم دهد.

سوال ویژه سوم: ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی پرخاشگری در کلاس درس چگونه است؟

بین میانگین وضعیت موجود راهبرد انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی پرخاشگری) و میانگین وضعیت مورد انتظار آنها، در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۱/۸۰) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) بزرگتر بوده است، نتیجه گرفته می شود راهبرد انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی پرخاشگری) کمتر از متوسط ارزیابی شده است. این نتایج با یافته های پژوهشی ممبریلو و همکاران (۲۰۱۹) مطابقت داشته و پشتیبانی می شود. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که میان الگوهای آموزش مبتنی بر توسعه کلاسی با خودکارآمدی و

مدیریت انضباط کلاس رابطه معناداری وجود دارد. از طرفی مدیریت کلاس درس بر اساس تکنیک های آموزشی نوین استفاده از پرخاشگری و عصبانیت را آخرین راه حل در مدیریت کلاس معرفی نموده است. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می گردد که متأسفانه برخی از مربیان و معلمان بدون توجه به عواقب سوء تحقیر و تمسخر در برخورد با دانش آموزان از سرزنشهای تند استفاده می کنند و بدتر اینکه در مقابل دانش آموزان دیگر به سرزنش و توهین دانش آموز خاطی می پردازند. معلمان باید بدانند که این شیوه نامناسب و بی نتیجه بوده و برای رو دانش آموزان بسیار تلخ است. معلمان پرخاشگر و هیجانی که از عهده کنترل رفتارهای خودشان بر نمی آیند با تنبیهات شدید و مکرر آثار سوء در سازگاری دانش آموزان خود خواهند گذاشت و مقاومت آنها را در یادگیری دروس برخواهند انگیخت. تنبیه با اثرات جانبی روانی-عاطفی که به وجود می آورد می تواند بیش از رفتاری که موجب تنبیه گردیده و پیرانگر باشد. واکنشهای خشونت بار ممکن است سبب شود که معلم و دانش آموز را دور باطلی از برخوردها که در آن تنفر حرف اول را می زند، گرفتار نماید (فیضی کلاسی، ۱۳۹۸).

سوال ویژه چهارم: ادراک معلمان مدارس از راهبرد انضباطی گفتگو و مذاکره در کلاس درس چگونه است؟

بین میانگین وضعیت موجود راهبرد انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی گفتگو و مذاکره) و میانگین وضعیت مورد انتظار آنها، در سطح خطای کمتر از یک درصد و با اطمینان ۹۹ درصد تفاوت معنی داری وجود دارد؛ و از آنجایی که میانگین مشاهده شده (۴/۴۱) در مقایسه با میانگین مورد انتظار (۳) بزرگتر بوده است، نتیجه گرفته می شود راهبرد انضباطی درمورد مولفه (راهبرد انضباطی گفتگو و مذاکره) بالاتر از متوسط ارزیابی شده است. این نتایج با یافته های پژوهشی رحیمی (۱۳۹۸) مطابقت داشته و پشتیبانی می شود. وی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که میان رویکردهای برنامه درسی با فنون برقراری انضباط کلاسی رابطه معناداری وجود دارد. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می گردد که بهترین راهبردی که در حال حاضر در کشورهای مدرن و توسعه یافته جهت مدیریت کلاس درس استفاده می شود راهبرد گفتگو و مذاکره می باشد که اساس آن توجه به نظرات دانش آموزان و حل مسائل

کلاسی در قالب صحبت کردن و توجیح دانش آموزان می باشد. بدین صورت که هر چقد میزان استفاده از این تکنیک در کلاس بیشتر باشد دانش آموزان انگیزه برای یادگیری و انجام تکالیف خود دارند و نسبت به معلم و سیستم آموزشی احساس خوشایندی پیدا می کنند (محسنی، ۱۳۹۹). بطور کلی اظهارات تحسین آمیز معلم برای دانش آموز اهمیت زیادی دارد. ولی گاهی اوقات مدتی طول می کشد تا تحسین اثر خود را در دانش آموز باقی بگذارد. استمرار در تشویق دانش آموز در قالب صحبت های بین شخصی و مذاکره به خوب بودن و تعریف و تحسین کردن او به برقراری انضباط در کلاس کمک می کند. منظور از گفتگو رویکردی است مبتنی بر برخورد با رفتار سوء دانش آموز به شیوه ای غیر تهدید آمیز تا حدودی که نشان از تأیید و تصدیق سوء رفتار پیش آمده نداشته باشد. این رویکرد به ویژه برای بازگرداندن دانش آموز به ادامه تکلیف خود با حداقل کنش عصبی و بدون آنکه در چشم دانش آموز آشفته به نظر آییم یا سوء رفتار یاد شده را به معضلی تبدیل کنیم، سودمند است (ملکی، ۱۳۹۸). طبق نظر واقعیت درمانی گلاسر صحبت با دانش آموز در مورد بدرفتاری اش باعث می شود که فرد نیازهای خودش را به نحوی ارضاء کند که به دیگران تجاوزی نشود و یاد می گیرد که هر فردی مسئول اعمال خودش است و باید از رفتار خودش آگاه و متعهد به عمل خود در یک رویه مسئولانه نسبت به دیگران باشد؛ افراد برای اجتناب از واقعیت به شیوه نامناسبی رفتار می کنند و نیازی برای پیدا کردن استدلال و دفاع از رفتار غیر منطقی خود ندارند؛ بنابراین باید به افراد کمک شود تا تأیید کنند که رفتارشان غیر مسئولانه است و به دنبال عمل منطقی تر و مولدتر باشند (نارویی، ۱۳۹۹).

محدودیت های پژوهش

با توجه به اینکه پژوهش حاضر در مدارس پسرانه دوره متوسطه شهرستان رامسر اجرا شد، لیکن در تعمیم نتایج پژوهش به سایر مدارس دولتی و یا خصوصی و همچنین سیستم آموزش عالی باید دقت نمود.

پیشنهادها برای پژوهشگران آتی

۱. پیشنهاد می شود مشابه این پژوهش در سایر سازمانهای آموزشی همچون مدارس دخترانه نیز انجام گیرد و نتایج دو پژوهش با یکدیگر مقایسه گردد.
۲. پیشنهاد می شود پژوهشگران آتی در حیطه موارد ذیل به پژوهش بپردازند:
 - شناسایی باورهای انضباطی معلمان و ارتباط آنها با انگیزش تحصیلی
 - مطالعه تطبیقی از روش های سنتی مدیریت کلاس با روش های نوین

۶- منابع:

- اکبری، فاطمه. (۱۳۹۹). بررسی نگرش مربیان و مدیران نسبت به روش های رایج تشویق و تنبیه در فرآیند انضباط مدارس ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- امیرشکاری، راضیه. (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی انضباطی و عدم تعادل تلاش - پاداش با راهبردهای تدریس معلمان ابتدایی شهر کرمان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه یزد.
- پریدار، ساره. (۱۴۰۲). ارزیابی واکنش دانش آموزان دوره متوسطه اول به باورها و راهبردهای انضباطی معلمان در شهر پرند (نیم سال دوم ۱۴۰۱-۱۴۰۲). پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب.
- جلیلی، منصوره و محمدی، محمدمبین. (۱۳۹۷). علت بی نظمی و بی انضباطی دانش آموزان در کلاس و کاهش مشکل بی انضباطی آنان. دومین کنفرانس بین المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی، مدیریت و معارف اسلامی.
- رحیمی، ابوالفضل. (۱۳۹۸). بررسی رابطه رویکردهای برنامه درسی و فنون برقراری انضباط کلاسی از دیدگاه معلمان دوره دوم ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه کاشان.
- رشیدی، علیرضا. (۱۳۹۹). بررسی عوامل موثر در بهبود مسائل انضباطی دانش آموزان مدارس راهنمایی شهر کرمانشاه. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- رضوی، ریحانه سادات. (۱۳۹۸). اثر تعدیلی راهبردهای انضباطی معلم در رابطه ی بین مسئولیت پذیری و اشتیاق تحصیلی دانش آموز. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- زارع زاده، الهه. (۱۳۹۸). شناسایی باورهای انضباطی معلمان و واکنش دانش آموزان به راهبردهای انضباطی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش و پرورش دبستان، دانشگاه علامه طباطبائی.

سلیمانی، سعید. (۱۳۹۷). مطالعه رابطه سبک های انضباطی معلمان ایرانی زبان انگلیسی شاغل در متوسطه اول با فرسودگی شغلی و جنسیت آن ها. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری.

شیرزادی، زینب. (۱۳۹۵). بررسی مهارت‌های مدیریت کلاس درس دبیران دبیرستانهای دخترانه دولتی شهر کرج در سال تحصیلی ۹۴-۹۵. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی.

عظیم پور، احسان و مصرآبادی، جواد و یارمحمدزاده، پیمان. (۱۳۹۴). طراحی و اعتباربخشی راهبردهای آموزشی معلمان. آموزش و ارزشیابی، ۸(۳۹)، ۷۰-۶۳.

عظیم پور، احسان. (۱۴۰۱). تبیین راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان براساس نظریه خودتعیین‌گری. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

فیضی کلاسی، محدثه. (۱۳۹۸). پیش بینی اشتیاق یادگیری بر اساس راهبردهای انضباطی معلمان و نگرش به یادگیری در دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر قزوین. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

قرمزی، فاطمه. (۱۳۹۹). ارزیابی مهارت‌های مدیریت انضباط کلاس درس معلمان مقطع دبیرستانهای شهرستان بروجن. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز تهران. قلی پور، مرضیه و عالی، آمنه و عسگری، محمد. (۱۳۹۸). رابطه راهبردهای انضباطی معلمان با عاطفه دانش آموزان دختر ابتدایی نسبت به معلم و نگرش آن ها به یادگیری. مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۴(۱).

قلی پور، مرضیه. (۱۳۹۸). رابطه راهبردهای انضباطی معلمان، عاطفه نسبت به معلم و نگرش به یادگیری دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

کارخانه، فاطمه و عالی، آمنه و نیکخو، فاطمه. (۱۴۰۱). رابطه راهبردهای انضباطی معلمان با حواس پرتی از تکلیف و بدرفتاری کلاسی از نظر دانش آموزان ابتدایی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۲). کلیچ، فاطمه. (۱۳۹۹). مقایسه فرایند انضباط در مدارس ابتدایی دولتی دوره اول و دوم منطقه ۷ شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

محسنی، سحر. (۱۳۹۹). رابطه بین سبک‌های تفکر و سبک‌های انضباطی معلمان با شادی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان.

- محمدی، لیلا. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین راهبردهای انضباطی معلمان و جو کلاس درس با مسئولیت پذیری دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان طارم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- مصراآبادی، جواد و یارمحمدزاده، پیمان و عظیم پور، احسان. (۱۳۹۷). مدل علی تأثیر انگیزش شغلی خودتعیین گری معلمان بر بکارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی. آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۱)، ۲۹-۱۳.
- ملکی، زهرا. (۱۳۹۸). شناسایی راهبردهای انضباطی اثربخش کلاس درس از دید معلمان نمونه دوره ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- مهدی نژاد، ولی. (۱۳۹۸). دیدگاه دبیران دوره متوسطه درخصوص راهکارهای بی انضباطی کلاسی دانش آموزان و بهبود مدیریت کلاس. دانشگاه شاهد، ۲۰(۳).
- نارویی، شیرین. (۱۳۹۹). بررسی رویکردهای انضباطی موجود در مدارس و عوامل موثر بر آن از دیدگاه معلمان ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه مازندران.
- Agbai, C. (2019). Relationship between Teacher Engagement, Job Demands, Job Resources, and Disciplinary Strategy: Implications for Education Leadership in Oklahoma (Doctoral dissertation, Grand Canyon University).
- Amoah, S. A., Owusu-Mensah, F., Laryea, P., & Gyamera, A. (2015). Managing school discipline: The students' and teachers' perception on disciplinary strategies. *British Journal of Psychology Research*, 3(2), 1-11.
- Coburn, J. (2022). Parental Warmth and Disciplinary Strategies in Two-Parent-Adoptive and Biological Families (Doctoral dissertation, Brigham Young University).
- De Clercq, B., Vanwoerden, S., Franssens, R., Van Leeuwen, K., Vergauwe, J., & Hofmans, J. (2021). Positive and harmful effects of parental disciplinary tactics on dark trait development throughout childhood and adolescence. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 12(6), 503.
- Haas, L., Metzger, M., & Tussey, J. T. (2022). Professional learning literacy and classroom discipline: the role of effective management. Springer International Publishing AG.
- Hagassou, D., Francia, E., Ronga, D., & Buti, M. (2019). Blossom end-rot in tomato (*Solanum lycopersicum* L.): A multi-disciplinary overview of inducing factors and control strategies. *Scientia Horticulturae*, 249, 49-58.
- Hu, G., & Duan, Y. (2019). The role of creative thinking in classroom discipline: career motivation as a mediating variable. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), 303-321.
- Membrillo-Hernández, J., Muñoz-Soto, R. B., Rodríguez-Sánchez, Á. C., Díaz-Quiñonez, J. A., Villegas, P. V., Castillo-Reyna, J., & Ramírez-Medrano, A. (2019). Student engagement outside the classroom: analysis of a challenge-based learning strategy in biotechnology engineering. In 2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 617-621). IEEE.

- Roberts, T., Daniels, G., Level, J., Murrell, T., & Russell, J. (2023). A Critical Analysis of the Disciplinary Interventions in “Classroom Management That Works”: Two Decades Later. *Open Access Library Journal*, 10(1), 1-12.
- Szychlińska, M. A. (2021). Cartilage Repair and Regeneration: Focus on Multi-Disciplinary Strategies—Highlight on Magneto-Responsive Techniques. *Applied Sciences*, 11(23), 11092.
- Venkatraman, S., Benli, F., Wei, Y., & Wahr, F. (2022). The role of creative thinking in classroom discipline: career motivation as a mediating variable 4.0. *Future Internet*, 14(9), 255.
- Waldén, R., & Larsson, P. N. (2022). Joining the adventures of Sally Jones—Discursive strategies for providing access to literary language in a linguistically diverse classroom. *Linguistics and Education*, 72, 101121.
- Zhang, J., Lee, G., Iluore, A. C., Relyea, J. E., & Wui, M. G. L. (2022). Fostering civic reasoning through disciplinary literacy. *The Reading Teacher*.