

رابطه راهبردهای انضباطی معلمان با عاطفه دانش‌آموزان دختر ابتدایی نسبت به معلم و نگرش آن‌ها به یادگیری

مرضیه قلی‌پور*، آمنه عالی**، محمد عسگری***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه راهبردهای انضباطی معلمان با عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم و نگرش آن‌ها به یادگیری تدوین شده است. برای پیگیری این هدف، در قالب یک طرح همبستگی، ۳۹۱ نفر از جامعه آماری دانش‌آموزان مدارس دولتی دوره دوم ابتدایی منطقه ۱۵ شهر تهران به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌های موردنیاز به وسیله سه پرسشنامه گردآوری شد: پرسشنامه راهبردهای انضباطی، پرسشنامه نگرش به یادگیری و پرسشنامه عاطفه نسبت به معلم. طبق یافته‌های حاصل از پژوهش، کاربرد راهبردهای انضباطی تنبیه و پرخاشگری توسط معلمان با نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری رابطه منفی دارد؛ کاربرد راهبردهای انضباطی گفتگو، اشاره غیرمستقیم، پاداش‌دهی و تصمیم‌گیری مشارکتی با عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم و نگرش به یادگیری رابطه مثبت دارد؛ و نگرش دانش‌آموزان به یادگیری با عاطفه آن‌ها نسبت به معلم رابطه مثبت دارد. همچنین طبق تحلیل رگرسیون، کاربرد راهبردهای انضباطی توسط معلمان پیش‌بینی‌کننده عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم و نگرش آن‌ها به یادگیری است. بر اساس این نتایج، دانش‌آموزانی که با روش تنبیهی و پرخاشگری معلم در انضباط کلاسی مواجه هستند، معلم‌شان را دوست ندارند و به یادگیری درس نیز علاقه ندارند و اهمیت نمی‌دهند؛ اما در مقابل، دانش‌آموزانی که راهبردهای انضباطی مثبت و مشارکتی را تجربه می‌کنند، معلم‌شان را بیشتر دوست دارند و نسبت به یادگیری درس نگرش مثبت دارند. این مسئله ضرورت بازاندیشی بر عمل تربیتی را برای معلمان ابتدایی دوچندان می‌کند.

واژه‌های کلیدی: دانش‌آموزان ابتدایی، راهبردهای انضباطی معلمان، عاطفه نسبت به معلم، نگرش به یادگیری

یادگیری

* کارشناسی ارشد آموزش و پرورش پیش‌دبستان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. m.gholipur94@gmail.com

** استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

(نویسنده مسئول) a.aali@atu.ac.ir

*** دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه سنجش و ارزشیابی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

alinejad.h@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۴/۱۳

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۴/۶

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۳

مقدمه

کلاس درس به‌عنوان محیطی برای آموزش و یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد و معلم در نقش هدایتگر دانش‌آموزان به سمت اهداف یادگیری، وظیفه مهم مدیریت کلاس را بر عهده دارد. کلاس‌هایی که به‌خوبی مدیریت می‌شوند بهترین فرصت یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند (مارتین، ۲۰۰۳). یکی از جنبه‌های بسیار مؤثر در مدیریت کلاس درس، انضباط است (هیو، ۲۰۰۷). هاک‌ویر، هزنفلد و کلیم (۲۰۱۴) معتقدند که تحقق اهداف آموزشی مستلزم اجرای انضباط صحیح در کلاس است. انضباط کلاسی^۱ سیستمی از قوانین، پیامدها و راهبردهایی است که به‌منظور کنترل رفتار دانش‌آموزان و حفظ نظم اجرا می‌شود (وینکلر، ۲۰۱۶). معلمان از راهبردهای انضباطی برای برقراری نظم و انضباط و نیز پیشگیری یا برخورد با بی‌انضباطی در کلاس، استفاده می‌کنند. به‌کارگیری راهبردهای انضباطی را می‌توان از مهمترین عملکردهای حرفه‌ای معلمان در کلاس درس دانست (مصرآبادی، یارمحمدزاده و عظیم‌پور، ۱۳۹۷). این راهبردها اقداماتی است که معلمان در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان و به‌منظور کنترل رفتار آن‌ها انجام می‌دهند (لوئیس، ۲۰۰۱) تا محیطی مناسب برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان و یادگیری در کلاس به وجود آورند (پست‌هولم، ۲۰۱۳).

هرچند که هدف اصلی کاربست انضباط حفظ شرایط مطلوب برای یادگیری فرض می‌شود، اما ممکن است برخی اقدامات انضباطی مانعی در مسیر یاددهی-یادگیری ایجاد کنند. لازم به ذکر است که راهبردهای انضباطی معلمان در مواجهه با مسائل کلاسی، یکسان و مشابه نیست. به‌عقیده ولفگانگ (۲۰۰۹)، علت تفاوت در الگوی رفتار انضباطی معلمان و سبک مدیریت کلاسی آنان، اختلاف در عقایدشان نسبت به رشد و یادگیری کودکان است. هگنایر، هاشر و ولت (۲۰۱۵) علت تفاوت در روش‌های انضباطی معلمان را نگرشی می‌دانند که آن‌ها نسبت به بدرفتاری دانش‌آموزان دارند. یافته‌های پژوهش‌های لوئیس و همکاران (۲۰۰۱، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸) نشان می‌دهند که معلمان درک متفاوتی از علت بدرفتاری دانش‌آموزان دارند و بر این اساس از راهبردهای انضباطی مختلف استفاده می‌کنند. آن‌ها شش راهبرد رایج را در بین معلمان شناسایی کردند: اشاره غیرمستقیم، گفتگو، تصمیم‌گیری مشارکتی، پاداش‌دهی، تنبیه و پرخاشگری.

وجود تفاوت در ماهیت روش‌ها و راهبردهای معلمان نکته حائز اهمیت است، زیرا هر راهبرد انضباطی که معلمان استفاده می‌کنند می‌تواند واکنش متفاوتی در دانش‌آموزان ایجاد کند و در کل، برون‌دادهای شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان را متأثر سازد (مارتین، ۲۰۰۳). به‌عنوان مثال، انضباط مشارکتی موجب افزایش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان و تدریس کارآمدتر در معلمان

^۱. classroom management

می‌شود (رحیمی و حسینی، ۲۰۱۲). شیوه‌های انضباطی مثبت علاوه بر اینکه محیط یادگیری مشارکتی و جذابی را ایجاد می‌کند، باعث ایجاد و تقویت ویژگی‌های عاطفی، شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (اوربن، ۲۰۲۱) و ارتباط دوستانه معلم و دانش‌آموزان را تقویت می‌کند (سیوب، ۲۰۱۳). پژوهش آزانیل، کماریا و یان (۲۰۲۱) نشان داد که کاربرد انضباط تعاملی در کلاس درس بر بهره‌وری معلم و دانش‌آموزان و در نتیجه بر موفقیت تدریس و پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر است. در مقابل نیز، رفتار پرخاشگرانه معلم و انضباط تنبیهی با سطح پایین مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (لوئیس، ۲۰۰۱)، عاطفه منفی نسبت به معلم و حواس‌پرتی از درس هم در جامعه دانش‌آموزان کشور استرالیا و هم کشور چین (لوئیس، رومی، کاتز و کوئی، ۲۰۰۸) رابطه دارد. با توجه به اثرات مثبت و منفی متعدد راهبردهای انضباطی بر متغیرهای محیط یادگیری، انتخاب راهبرد انضباطی مناسب برای اداره کلاس درس یکی از بزرگترین چالش‌ها و دغدغه‌های معلمان شناخته شده است (فولر و ساراپل، ۲۰۱۰؛ روپرت و وودکخ، ۲۰۱۰؛ لوئیس، رومی، کوئی و کاتز، ۲۰۰۵).

یکی از پیامدهای غیرشناختی رفتارها و اقدامات معلمان که از اهمیت بالایی برخوردار است، احساسی است که دانش‌آموزان به معلم خود خواهند داشت. عاطفه نسبت به معلم یعنی دوست داشتن، دوست نداشتن و گاهی نفرت و همچنین پذیرش رفتار معلم توسط دانش‌آموز (لوئیس و همکاران، ۲۰۰۸). عاطفه مثبت و منفی که دانش‌آموز نسبت به معلم دارد به احتمال زیاد تحت‌تأثیر جو کلاس و اقدامات انضباطی معلم در کلاس خواهد بود. به گزارش جباری و مصرآبادی (۱۳۹۵) دانش‌آموزان منضبط که کمتر در معرض اقدامات انضباطی مدرسه هستند عاطفه مثبت نسبت به مدرسه دارند. لوئیس و همکاران (۲۰۰۸) دریافتند کاربرد پرخاشگری، طعنه زدن و تنبیه فردی یا گروهی در انضباط کلاسی با میزان دوست داشتن معلم و حواس‌پرتی دانش‌آموزان دوره متوسطه ارتباط منفی دارد. از سویی دیگر، به گفته هانگ، والر، هاوز و آلن (۲۰۲۰) دانش‌آموزانی که بروز عاطفی مناسبی ندارند حساسیت معلم را کمتر تحریک می‌کنند و در نتیجه از پاداش‌های معلم بهره‌ای نمی‌برند.

یکی دیگر از این پیامدهای غیرشناختی احتمالی، نگرش دانش‌آموزان به یادگیری است که از سویی در میزان توجه و درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی نقش دارد و از سویی متأثر از رفتار کلاسی معلمان است. نگرش نظامی است پایدار که شامل اجزای شناختی، عاطفی و عملی بوده و دربردارنده تمایلات، عملکردها و باورهای شخص درباره جهت و مسیر تحصیل فرد است (کن، ۲۰۰۹). نگرش‌های افراد محصول ارزیابی مثبت یا منفی فرد از یک موضوع یا یک فکر هستند (السیبل، ۲۰۰۴). نگرش دانش‌آموزان درباره موضوعات درسی در موفقیت یا شکست نسبت به آن درس تأثیر بسزایی دارد؛ دانش‌آموزانی که نگرش مثبت نسبت به درسی دارند، علاقه به فعالیت و یادگیری در آن درس دارند و برعکس کسانی که درباره درسی نگرش منفی دارند، واکنش مناسبی

نسبت به آن درس ندارند (زکی، ۱۳۹۰). پژوهش نشان داده، این علاقه و نگرش نسبت به درس و معلم در دانش‌آموزان متفاوت است؛ متغیرهای عاطفه نسبت به مدرسه و عملکرد تحصیلی بین دو گروه دانش‌آموز منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی تفاوت معنی‌داری دارد (جباری و مصرآبادی، ۱۳۹۵).

با توجه به یافته‌های پژوهشی در مورد وجود تنوع در راهبردهای انضباطی معلمان و همچنین اثرات متعدد مثبت و منفی هر راهبرد و اقدام انضباطی بر ویژگی‌های مربوط به دانش‌آموز و یادگیری کلاسی، بررسی وضعیت این متغیرها در مدارس یک ضرورت پژوهشی است؛ اما با وجود این، در پژوهش‌های داخلی، به‌ویژه در دوره ابتدایی کمتر به آن پرداخته شده و ادراک دانش‌آموزان نیز به‌عنوان منبع اصلی جمع‌آوری اطلاعات مدنظر نبوده است؛ بنابراین، شناسایی راهبردهای انضباطی رایج در مدارس ابتدایی از طریق بررسی ادراک دانش‌آموزان درباره راهبردهای انضباطی معلمان و بررسی رابطه این راهبردها با عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم و نگرش آن‌ها به یادگیری، هدف اصلی پژوهش حاضر بود. برای پیگیری این هدف، طبق پیشینه موجود، فرضیه‌های زیر مدنظر قرار گرفت:

- ۱- بین راهبردهای انضباطی معلمان و عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم رابطه وجود دارد.
- ۲- بین راهبردهای انضباطی معلمان و نگرش دانش‌آموزان به یادگیری رابطه وجود دارد.
- ۳- ابعاد راهبردهای انضباطی معلمان پیش‌بینی کننده عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم است.
- ۴- ابعاد راهبردهای انضباطی معلمان پیش‌بینی کننده نگرش دانش‌آموزان به یادگیری است.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس دولتی دخترانه دوره دوم ابتدایی (پایه‌های تحصیلی چهارم، پنجم و ششم) منطقه ۵ شهر تهران است. از آنجا که پرسش‌نامه‌های مورد استفاده در پژوهش از نوع خودگزارش‌دهی هستند و متناسب برای سنین ۱۰ تا ۱۸ سال هستند، دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی به‌عنوان نمونه پژوهش حاضر انتخاب شدند تا بتوانند به‌درستی به سؤالات پاسخ دهند. شرکت‌کنندگان در پژوهش از بین جامعه آماری مذکور به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب، نخست از بین مناطق آموزش و پرورش تهران، به‌طور تصادفی، منطقه ۱۵ انتخاب شد. سپس از تعداد ۴۳ مدرسه دولتی دخترانه ۴ مدرسه به تصادف انتخاب و ۳۹۱ نفر وارد فرایند نمونه‌گیری شدند. از این تعداد ۱۳۹ نفر دانش‌آموز پایه چهارم، ۱۳۰ نفر

دانش آموز پایه پنجم و ۱۲۲ نفر دانش آموز پایه ششم بودند. میانگین سن دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش ۱۱/۲ سال با انحراف معیار ۱/۴ سال بود.

ابزارهای پژوهش

برای جمع آوری اطلاعات، ابزارهای زیر توسط دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش تکمیل شد: پرسش نامه راهبردهای انضباطی معلمان: پرسش نامه راهبردهای انضباطی معلمان^۱ به منظور سنجش میزان استفاده معلمان از راهبردهای رایج انضباطی، توسط لوئیس (۲۰۰۱) ساخته شده است. پرسش نامه شامل ۲۴ گویه درباره راهبردهای تصمیم گیری مشارکتی (۴ گویه)، گفتگو (۴ گویه)، اشاره غیرمستقیم (۴ گویه)، پاداش دهی (۴ گویه)، تنبیه (۴ گویه) و پرخاشگری (۴ گویه) است. پاسخ به هر گویه در یک طیف ۵ درجه ای از هرگز تا همیشه (۱ تا ۵) مشخص می شود. به گزارش لوئیس (۲۰۰۱) ضریب آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی خرده مقیاس تصمیم گیری مشارکتی ۰/۶۷، گفتگو ۰/۸۵، اشاره غیرمستقیم ۰/۷۶، پاداش دهی ۰/۸۳، تنبیه ۰/۸۱ و پرخاشگری ۰/۷۷ محاسبه شده است. ساختار چند عاملی پرسشنامه نیز طی فرایند تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده و در مجموع، ۶ خرده مقیاس ۷۰ درصد واریانس گویه ها را تبیین نمودند. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برای راهبرد تصمیم گیری مشارکتی ۰/۷۰، گفتگو ۰/۸۵، اشاره غیرمستقیم ۰/۷۲، پاداش دهی ۰/۸۲، تنبیه ۰/۸۱ و پرخاشگری ۰/۷۱ محاسبه شد و برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. طبق نتایج این تحلیل، گویه ها به خوبی ساختار ۶ عاملی پرسش نامه را تأیید می کنند. شاخص های برازندگی مدل ($GFI = 0/89$, $X^2/df = 2/4$, $AGFI = 0/87$, $NFI = 0/92$, $RMSEA = 0/09$, $CFI = 0/94$, $TLI =$) نیز بر برازش مطلوب مدل تأییدی با داده ها دلالت دارد. روایی صوری نسخه ترجمه شده پرسش نامه نیز از طریق جمع آوری نظر متخصصان ارزیابی و تأیید گردید.

پرسش نامه نگرش به یادگیری دانش آموزان: پرسش نامه نگرش به یادگیری دانش آموزان^۲ توسط لوئیس (۲۰۰۱) طراحی شده است؛ و دارای ۱۲ گویه و دو خرده مقیاس است. گویه های مربوط به علاقه نسبت به موضوع درسی (۶ گویه) در یک طیف چهاردرجه ای از اصلاً علاقه ندارم تا خیلی علاقه دارم (۱ تا ۴) و گویه های مربوط به اهمیت موضوع درسی (۶ گویه)، در یک طیف چهاردرجه ای از اصلاً مهم نیست تا خیلی مهم است (۱ تا ۴) ارزیابی می شود. طبق لوئیس (۲۰۰۱) ضریب آلفای کرونباخ پرسش نامه ۰/۷۵ محاسبه شده است و روایی محتوایی آن نیز تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و برای خرده مقیاس علاقه به موضوع

^۱. Teacher's Discipline Strategies Questionnaire

^۲. Attitudes to Learning Questionnaire

درسی ۰/۷۸ و برای اهمیت موضوع درسی ۰/۸۱ محاسبه شد. همچنین، روایی صوری نسخه ترجمه‌شده پرسش‌نامه از طریق جمع‌آوری نظر متخصصان ارزیابی و تأیید گردید.

پرسش‌نامه عاطفه نسبت به معلم: پرسش‌نامه عاطفه نسبت به معلم^۱ ده گویه‌ای که توسط لوئیس و همکاران (۲۰۰۸) طراحی شده است، میزان عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلمشان را در یک طیف چهاردرجه‌ای از اصلاً دوست ندارم تا خیلی زیاد دوست دارم (۱ تا ۴) ارزیابی می‌کند. به گزارش لوئیس و همکاران (۲۰۰۸)، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ محاسبه شده و روایی محتوایی آن نیز تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز، پایایی پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ تأیید شد. همچنین، روایی صوری نسخه ترجمه‌شده پرسش‌نامه از طریق جمع‌آوری نظر متخصصان ارزیابی و تأیید گردید.

یافته‌ها

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش درباره وجود روابط معنی‌دار بین متغیرهای موردنظر، پاسخ دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش به پرسش‌نامه‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش و نیز آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها در جدول ۱ آورده شده است. عدم معنی‌داری مقادیر Z به دست آمده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشانگر تأیید فرض نرمال بودن داده‌های پژوهش است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	Z	P
تصمیم‌گیری مشارکتی	۱۲/۳۲	۳/۱۱	۱/۳	۰/۰۶
گفتگو	۱۶/۷۵	۲/۷۸	۱/۰۳	۰/۳۵
راهبردهای انضباطی	۱۵/۱۲	۲/۵۹	۱/۱	۰/۱۶
پاداش‌دهی	۱۴/۶۲	۳/۵۰	۲/۱	۰/۱۱
تنبیه	۸/۳۷	۳/۷۳	۱/۰۴	۰/۳۰
پرخاشگری	۷/۲۲	۲/۹۹	۱/۰۶	۰/۲۱
نگرش به یادگیری	۳/۸۱	۰/۵۳	۱/۰۸	۰/۱۱
اهمیت موضوع درسی	۳/۸۵	۰/۴۶	۱/۰۸	۰/۱۱
عاطفه نسبت به معلم	۳/۸۶	۰/۴۸		

برای آزمون فرضیه‌های اول و دوم پژوهش در مورد رابطه بین راهبردهای انضباطی، عاطفه نسبت به معلم و نگرش به یادگیری از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. مقادیر مربوطه در جدول ۲ نشان می‌دهد، عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم با راهبردهای انضباطی پرخاشگری ($r = -0/43$, $p \leq 0/05$) و تنبیه ($r = -0/12$, $p \leq 0/05$) رابطه منفی و معنی‌داری دارد و با راهبردهای انضباطی پاداش‌دهی ($r = 0/40$, $p \leq 0/01$)، گفتگو ($r = 0/23$, $p \leq 0/01$)، اشاره غیرمستقیم ($r = 0/11$, $p \leq 0/05$) و تصمیم‌گیری مشارکتی ($r = 0/10$, $p \leq 0/05$) رابطه مثبت و معنی‌دار دارد؛ بنابراین، فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

نگرش دانش‌آموزان به یادگیری در مؤلفه اهمیت موضوع درسی نیز رابطه منفی و معنی‌دار با راهبردهای انضباطی پرخاشگری ($r = -0/27$, $p \leq 0/05$) و تنبیه ($r = -0/13$, $p \leq 0/05$) دارد و رابطه مثبت و معنی‌دار با راهبردهای انضباطی پاداش‌دهی ($r = 0/21$, $p \leq 0/01$)، گفتگو ($r = 0/10$, $p \leq 0/05$)، اشاره غیرمستقیم ($r = 0/11$, $p \leq 0/05$) و تصمیم‌گیری مشارکتی ($r = 0/10$, $p \leq 0/05$) دارد. نگرش به یادگیری در مؤلفه علاقه به موضوع درسی نیز با راهبردهای انضباطی پرخاشگری ($r = -0/24$, $p \leq 0/01$) و تنبیه ($r = -0/14$, $p \leq 0/01$) رابطه منفی و معنی‌دار دارد و با راهبردهای انضباطی پاداش‌دهی ($r = 0/24$, $p \leq 0/01$)، گفتگو ($r = 0/13$, $p \leq 0/05$)، تصمیم‌گیری مشارکتی ($r = 0/11$, $p \leq 0/05$)، اشاره غیرمستقیم ($r = 0/10$, $p \leq 0/05$) رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. در نتیجه، فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. تصمیم‌گیری مشارکتی	۱								
۲. گفتگو	۰/۴۳ ^{**}	۱							
۳. اشاره غیرمستقیم	۰/۴۴ ^{**}	۰/۴۲ ^{**}	۱						
۴. پاداش‌دهی	۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۰۹	۱					
۵. تنبیه	-۰/۳۳ ^{**}	-۰/۴۱ ^{**}	-۰/۲۳ ^{**}	-۰/۰۵	۱				
۶. پرخاشگری	-۰/۵۱ ^{**}	-۰/۵۷ ^{**}	-۰/۴۸ ^{**}	-۰/۰۲	۰/۶۴ ^{**}	۱			
۷. عاطفه نسبت به معلم	۰/۱۰ [*]	۰/۲۳ ^{**}	۰/۱۱ [*]	۰/۴۰ ^{**}	-۰/۱۲ [*]	-۰/۴۳ ^{**}	۱		
۸. علاقه به موضوع درسی	۰/۱۱ [*]	۰/۱۳ [*]	۰/۱۰ [*]	۰/۲۴ ^{**}	-۰/۱۴ ^{**}	-۰/۲۴ ^{**}	۰/۴۵ ^{**}	۱	
۹. اهمیت موضوع درسی	۰/۱۰ [*]	۰/۱۴ [*]	۰/۱۱ [*]	۰/۲۱ ^{**}	-۰/۱۳ [*]	-۰/۲۷ [*]	۰/۴۷ ^{**}	۰/۶۶ ^{**}	۱

** $p \leq 0/01$, * $p \leq 0/05$

طبق نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه (جدول ۳)، مقدار F برای پیش‌بینی عاطفه نسبت به معلم بر اساس راهبردهای انضباطی برابر با ۲۱/۱۵ بود که در سطح $p \leq 0/01$ معنی‌دار است. R^2 نشان می‌دهد که راهبردهای انضباطی معلمان ۲۳ درصد از عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم را پیش‌بینی

می‌کنند. با توجه به ضرایب رگرسیون، راهبردهای انضباطی پاداش‌دهی ($\beta = 0/48, p \leq 0/01$)، گفتگو ($\beta = 0/35, p \leq 0/01$)، اشاره غیرمستقیم ($\beta = 0/27, p \leq 0/01$)، تصمیم‌گیری مشارکتی ($\beta = 0/12, p \leq 0/05$) به ترتیب، عاطفه نسبت به معلم را به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کنند و راهبردهای پرخاشگری ($\beta = -0/38, p \leq 0/01$) و تنبیه ($\beta = -0/29, p \leq 0/01$) نیز، پیش‌بینی کننده منفی و معنی‌دار هستند؛ بنابراین، فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۳. نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی عاطفه نسبت به معلم بر اساس راهبردهای انضباطی

متغیر پیش‌بین	F	P	R	R ²	β	t	P
تصمیم‌گیری مشارکتی					0/12	2/44	0/05
گفتگو					0/35	5/54	0/01
اشاره غیرمستقیم	21/15	0/01	0/43	0/23	0/27	3/27	0/01
پاداش‌دهی					0/48	6/23	0/01
تنبیه					-0/29	3/46	0/01
پرخاشگری					-0/38	5/58	0/01

با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه (جدول ۴) نیز، مقدار F برای پیش‌بینی نگرش به یادگیری بر اساس راهبردهای انضباطی برابر با ۲۰/۴۱ بود که در سطح $p \leq 0/01$ معنی‌دار است. مقدار R² نشان می‌دهد که راهبردهای انضباطی معلمان ۱۹ درصد از عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم را پیش‌بینی می‌کنند. با توجه به ضرایب رگرسیون، راهبردهای انضباطی پاداش‌دهی ($\beta = 0/42, p \leq 0/01$)، گفتگو ($\beta = 0/28, p \leq 0/01$)، اشاره غیرمستقیم ($\beta = 0/25, p \leq 0/01$)، تصمیم‌گیری مشارکتی ($\beta = 0/13, p \leq 0/05$)، به ترتیب، عاطفه نسبت به معلم را به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کنند و راهبردهای پرخاشگری ($\beta = -0/42, p \leq 0/01$) و تنبیه ($\beta = -0/31, p \leq 0/01$) نیز، پیش‌بینی کننده منفی و معنی‌دار هستند؛ بنابراین، فرضیه چهارم پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۴. نتایج رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی نگرش به یادگیری بر اساس راهبردهای انضباطی

متغیر پیش‌بین	F	P	R	R ²	β	t	P
تصمیم‌گیری مشارکتی					0/13	2/38	0/05
گفتگو					0/28	4/21	0/01
اشاره غیرمستقیم	20/41	0/01	0/48	0/19	0/25	3/19	0/01
پاداش‌دهی					0/42	6/12	0/01
تنبیه					-0/31	4/87	0/01
پرخاشگری					-0/42	6/17	0/01

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور مطالعه رابطه راهبردهای انضباطی معلمان با عاطفه نسبت به معلم و نگرش به یادگیری در جامعه دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی اجرا شد. نتایج حاصل از تحلیل همبستگی نشان داد، کاربرد دو راهبرد انضباطی تنبیه و پرخاشگری با عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم و نگرش به یادگیری رابطه منفی دارد؛ یعنی دانش‌آموزانی که با روش تنبیهی و پرخاشگری معلم در انضباط کلاسی مواجه هستند، معلم‌شان را دوست ندارند و به یادگیری درس نیز علاقه ندارند و اهمیت نمی‌دهند؛ اما در مقابل، کاربرد راهبردهای انضباطی اشاره غیرمستقیم، گفتگو، پاداش‌دهی و تصمیم‌گیری مشارکتی با عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم و نگرش به یادگیری رابطه مثبت دارد؛ یعنی دانش‌آموزانی که با روش‌های مثبت و تعاملی در انضباط کلاسی مواجه هستند، معلم‌شان را بیشتر دوست دارند، بیشتر به درس علاقه دارند و به یادگیری آن اهمیت می‌دهند. به عبارت دیگر، افزایش کاربرد تنبیه و پرخاشگری (فریاد زدن باخشم) توسط معلم در کلاس، با کاهش علاقه به معلم و یادگیری درس همراه است و استفاده گسترده‌تر از راهبردهای تعاملی و مثبت با افزایش علاقه به معلم و درس. در پژوهش‌های لوئیس و همکاران (۲۰۰۸) نیز روابطی هم‌سو با یافته‌های این پژوهش اما در مدارس متوسطه و در دو کشور استرالیا و چین مشاهده شده بود که این هم‌سویی تأییدی است بر قوت این روابط. جباری و مصرآبادی (۱۳۹۵)، حکمتیان، نوشادی و نیکدل، (۱۳۹۷) و کالومیشی و کالومیشی (۲۰۱۵) نیز به یافته‌های هم‌سو با این نتایج اشاره کرده‌اند.

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نیز نشان داد، میزان کاربرد هر راهبرد انضباطی توسط معلم پیش‌بینی‌کننده عاطفه دانش‌آموزان نسبت به معلم است. راهبرد انضباطی پاداش‌دهی قوی‌ترین پیش‌بین و پس‌از آن به ترتیب، راهبرد گفتگو، اشاره غیرمستقیم، تصمیم‌گیری مشارکتی می‌تواند میزان عاطفه نسبت به معلم را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند و راهبردهای پرخاشگری و تنبیه نیز، پیش‌بینی‌کننده منفی این عاطفه هستند. در خصوص نگرش به یادگیری نیز نتایج نشان داد، راهبردهای انضباطی که معلمان برای برقراری نظم در کلاس به کار می‌گیرند می‌تواند نگرش دانش‌آموزان به یادگیری، یعنی میزان علاقه آن‌ها به موضوع درس و میزان اهمیت دادن به درس را پیش‌بینی کند. از این بین، راهبرد انضباطی پاداش‌دهی قوی‌ترین پیش‌بین و پس از آن، راهبرد گفتگو، اشاره غیرمستقیم، تصمیم‌گیری مشارکتی، به ترتیب، نگرش دانش‌آموزان به یادگیری را به طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کند و راهبردهای پرخاشگری و تنبیه نیز، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنی‌دار نگرش دانش‌آموزان هستند. این یافته‌ها با پژوهش‌های جباری و مصرآبادی (۱۳۹۵)، زکی (۱۳۹۰)، لوئیس و همکاران (۲۰۰۸) و هانگ و همکاران (۲۰۲۰) هم‌سو است.

در تبیین این روابط می‌توان گفت، همچنان که تأکید زیاد بر قدرت و کنترل در برقراری انضباط در کلاس درس می‌تواند مقاومت دانش‌آموزان را تحریک کند (کواکوا، دوسکوا، سیلیاکوا و ایوانوا، ۲۰۱۷) و بدرفتاری را تداوم بخشد، ارتباط دوستانه معلم با دانش‌آموزان، موفقیت در حل مسائل انضباطی کلاس را به همراه دارد (رامپائولا مخل، ۲۰۰۶) و جو مطلوب در کلاس درس فراهم می‌کند (محمدی، ۱۳۹۸). کاربرد روش‌های تنبیهی یعنی ارائه محرک‌های ناخوشایند مانند طعنه زدن، تحقیر کردن، اخراج و غیره، به‌منظور مقابله و کاهش بدرفتاری دانش‌آموزان و همچنین ابراز رفتارهای پرخاشگرانه مانند فریاد زدن باخشم، شاید در ابتدای امر به نظر کارساز بیاید و بدرفتاری یا قانون شکنی را متوقف کند؛ اما در درازمدت موجب تحریک خشم دانش‌آموز نسبت به منبع رفتار یعنی معلم خواهد شد و این خشم زمینه‌ساز احساس منفی و عدم‌پذیرش نسبت به دستورات معلم و مقاومت در مقابل تغییر خواهد شد. در ادامه این فرایند پیش‌بینی می‌شود بی‌انضباطی‌ها و بدرفتاری کلاسی گسترش یابد و مدیریت کلاس را برای معلم دشوارتر کند. به گفته سیوب (۲۰۱۳) همین ناتوانی معلم در مدیریت رفتار کلاسی می‌تواند علت کاهش توجه دانش‌آموز و اختلال در فرایند تدریس شود زیرا گستره توجه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری تا حد زیادی به چگونگی و کیفیت اداره کلاس توسط معلم بستگی دارد.

اتخاذ شیوه‌های تنبیهی و خشن در مدیریت رفتار دانش‌آموزان ریشه در باور نادرست «مقابله‌به‌مثل» دارد (ریچموند، ۱۹۹۸) یعنی پاسخ دانش‌آموز را همان‌گونه بدهیم که او رفتار کرده است؛ در حالی که وظیفه یک معلم رفع نیازهای تربیتی دانش‌آموز و ترغیب آن‌ها به سمت رفتار مطلوب است، نه راندن و دور کردن؛ اما در مقابل، استفاده از راهبردهای انضباطی خوشایندتر و تعاملی‌تر، پیامدهای مطلوب‌تری را به همراه خواهد داشت. چنانچه معلمان در حل مسائل انضباطی کلاس از راهبرد تصمیم‌گیری مشارکتی استفاده کنند یعنی دانش‌آموزان را در تعیین قوانین کلاس و حقوق خود و دیگران درگیر کنند و به دانش‌آموز بدرفتار فرصت دهند تا متوجه علت نادرستی رفتارش شود، پذیرش آن‌ها برای اجرای قوانین بیشتر خواهد شد. هنگامی که معلم راهبرد «اشاره غیرمستقیم» را به کار می‌برد یعنی قوانین کلاس و عواقب بدرفتاری را به دانش‌آموزان اطلاع می‌دهد و حقوق فردی و جمعی را یادآور می‌شود، احتمال خطا را در کلاس کاهش می‌دهد. وقتی معلم از راهبرد «گفتگو» استفاده می‌کند و به دانش‌آموز فرصت انتخاب رفتار مطلوب یا تحمل عواقب بدرفتاری می‌دهد و یا درباره لزوم رعایت حقوق دیگران و آثار رفتار فرد بر دیگران توضیح می‌دهد، دانش‌آموز را به سمت عمل آگاهانه‌تر هدایت می‌کند. همچنین استفاده از راهبرد «پاداش‌دهی» از طریق تشویق فردی و جمعی رفتارهای مطلوب و تحسین رفتار همکارانه در کلاس، موجب رضایت و خوشایندی در روابط خواهد شد. در نهایت، جمع همه این پیامدهای بلاواسطه رفتارهای انضباطی معلمان، ایجاد نگرش و احساس مثبت‌تر نسبت به معلم و یادگیری خواهد بود که جو مطلوبی در

کلاس فراهم می‌کند و از همه مهمتر اینکه، مدیریت تعاملات کلاسی را برای معلم آسان‌تر و خوشایندتر می‌سازد.

اطلاعات مورد نیاز برای این پژوهش از نمونه دانش‌آموزان دختر مدارس ابتدایی دوره دوم جمع‌آوری شده و یافته‌ها قابلیت تعمیم به جامعه مربوطه را دارد. از آنجا که درباره مدارس پسرانه و دوره اول ابتدایی اطلاعاتی جمع‌آوری نشده است، نمی‌توان در مورد روابط متغیرهای این پژوهش در این مدارس هیچ اظهارنظری داشت؛ لذا پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های مشابهی در جامعه پسران و مدارس دوره اول ابتدایی نیز انجام شود تا امکان مقایسه فراهم شود. در مجموع، نتایج این پژوهش تأکیدی است بر لزوم توجه ویژه به یادگیری و کاربرد روش‌های انضباطی کارآمد توسط معلمان در مدارس ابتدایی. بر این اساس، توسعه برنامه‌های پیشرو برای آموزش حرفه‌ای معلمان در زمینه انضباط اثربخش و همچنین بازنگری در برنامه درسی دانشگاه‌ها و گنجانیدن محتوای مدیریت کلاس و انضباط در این برنامه‌ها به‌منظور توانمندسازی هر چه بیشتر دانشجو معلمان پیشنهاد می‌گردد.

منابع

الف. فارسی

- جباری، ثریا و مصرآبادی، جواد (۱۳۹۵). بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی از لحاظ سه مؤلفه عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۵(۵۱)، ۸۴-۷۱.
- حکمتیان، ملیحه؛ نو شادی، ناصر و نیکدل، فریبرز (۱۳۹۷). دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۹)، ۲۵-۹.
- زکی، محمدعلی (۱۳۹۰). نگرش دانش‌آموزان به درس ریاضی و رابطه آن با اضطراب امتحان (مورد: دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم دبیرستان‌های شهر اصفهان). *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۷(۳)، ۱۸۱-۱۵۳.
- محمدی، لیلا. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین راهبردهای انضباطی معلمان و جو کلاس درس با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر ستان طارم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- مصرآبادی، جواد؛ یارمحمدزاده، پیمان و عظیم‌پور، احسان (۱۳۹۷). مدل علی تأثیر انگیزش شغلی خودتعیین‌گری معلمان بر به‌کارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۱)، ۱۳-۲۹.

ب. انگلیسی

- Alsebaill, A. (2004). *The college of education students' attitudes toward computers at King Saud University* (pp. 1-179). Ohio University.
- Azainil, A., Komariyah, L., & Yan, Y. (2021). The effect of principal's managerial competence and teacher discipline on teacher productivity. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(2), 563-579.
- Can, S. (2009). The effects of science student teacher academic achievements, their grade Levels, gender and type of education they are exposed to on their mat learning Styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 1853.
- Colomeischi, A. A., & Colomeischi, T. (2015). The students' emotional life and their attitude toward mathematics learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 744-750.
- Fowler, J., & Şaraple, O. (2010). Classroom management: What ELT students expect. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 94-97.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403.
- Hochweber, J., Hosenfeld, I., & Klieme, E. (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 289-300.
- Hue, M. T. (2007). The influence of classic Chinese philosophy of Confucianism, Taoism and Legalism on classroom discipline in Hong Kong junior secondary schools. *Pastoral Care in Education*, 25(2), 38-45.
- Hwang, S., Waller, R., Hawes, D. J., & Allen, J. L. (2020). Callous-unemotional traits and antisocial behavior in South Korean children: Links with academic motivation, school engagement, and teachers' use of reward and discipline. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 1183-1195.
- Kovacova, Z., Douskova, A., Ciliakova, R. & Ivanova, I. (2017). Preventive programs as a way to optimizing classroom discipline. *Education and Educational Research*, 17, 391-398.
- 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. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741
- Martin, N. K. (2003). The student-centered classroom environment. *Middle School Journal*, 28, 4, 3-9.
- Orbon, K. E. (2021). *Teach peacefully: Fostering a positive and engaging classroom environment*. Master Thesis. Merrimack College.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12, 389-402.
- Rahimi, M., & Hosseini, K. F. (2012). EFL teachers' classroom discipline strategies: The students' perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 309-314.
- Rampaola Mokhele, P. (2006). The teacher-learner relationship in the management of discipline in public high schools. *Africa Education Review*, 3(1-2), 148-159.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268.

- Richmond, C. (1998). *The impact of exposure to a minimalist taxonomy of behavior management on the thinking and practice of 12 secondary teachers*. Paper presented at the 1998 Australian Association Research Conference. Adelaide.
- Sueb, R. (2013). Pre-service teachers' classroom management in secondary school: Managing for success in teaching and learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 670-676.
- Winkler, S. L. (2016). *Making school discipline kinder: developing a roadmap for youth well-being*. Doctoral dissertation. The University of Arizona.
- Wolfgang, C. H. (2009). *Solving discipline and classroom management problems*. John Wiley & Sons.

English Abstract

The Relationship between Teachers' Discipline Strategies and Students' Affection toward Teachers and their Attitudes toward Learning in Elementary Schools

Marzieh Gholipur*, Amene Aali, Mohammad Asgari*****

The aim of this study was to determine the relationship between teachers' disciplinary strategies, on the one hand, and students' affection toward teachers and their attitudes toward learning, on the other hand. To pursue this goal, a correlational design was employed. The statistical population of this study consisted of all second-grade students in the public elementary schools in District 15 of Tehran. Of these students, 391 were selected using cluster sampling and were asked to fill out the following three questionnaires: A 24-item Disciplinary Strategy Questionnaire, An Attitude-Toward-Learning Questionnaire, and An Affection-Toward-Teacher Questionnaire. According to the research findings, the use of punishment and aggression strategy by teachers had a negative relationship with students' attitudes to learning. Furthermore, the results showed that the use of disciplinary strategies of discussion, reward, and involvement in decision-making had a positive relationship with students' affection toward teachers. Also, the results of regression analysis revealed that the use of disciplinary strategies by teachers predicted students' affection toward the teacher and their attitude to learning. Based on these results, students who face teachers' punitive and aggressive strategies in the classroom do not like their teachers and are not interested in learning the lesson. On the other hand, students who experience positive and collaborative disciplinary strategies tend to like their teachers more and have a positive attitude toward learning. This issue highlights the necessity of rethinking the educational practice of disciplinary strategies adopted by elementary school teachers.

Keywords: affection toward teacher, attitude toward learning, discipline strategies, elementary

*MA in Preschool Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. m.gholipur94@gmail.com

**Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author) a.aali@atu.ac.ir

*** Associate Professor, Department of Educational Measurement, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. alinejad.h@gmail.com