



ابزارهای
پژوهش



سرویس ترجمه
تخصصی



کارگاه های
آموزشی



بلاگ
مرکز اطلاعات علمی



سامانه ویراستاری
STES



فیلم های
آموزشی

کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی



آموزش مهارت های کاربردی در تدوین و چاپ مقالات ISI

آموزش مهارت های کاربردی
در تدوین و چاپ مقالات ISI



روش تحقیق کمی

روش تحقیق کمی



آموزش نرم افزار Word برای پژوهشگران

آموزش نرم افزار Word
برای پژوهشگران



مدیریت کلاس درس؛ اصول روانشناختی و کاربردها

رضا محمدزاده

فوق لیسانس مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

Rezamohammadzadeh1361@gmail.com

چکیده

مهمترین و اولین هدف هر کلاس درسی ایجاد یادگیری در فراگیران است و در این میان وظیفه معلمان فراهم کردن شرایط مطلوب جهت دستیابی به این هدف است. یکی از این شرایط، وجود یک فضای کلاسی نسبتاً آرام، مشتاق و خالی از مشکلات انضباطی است. ولی به نظر می رسد که معلمان زیادی با مشکلات انضباطی دانش آموزان درگیری دارند که این امر موجب افزایش فشار روانی و فرسودگی کاری زودرس معلمان می شود. در این مقاله ابتدا به بررسی ماهیت مشکل زای کلاس های درس خواهیم پرداخت. سپس نگاهی به نقش عقاید و سبک های رهبری معلم بر بی انضباطی دانش آموزان خواهیم داشت و با مروری بر مباحث سه رویکرد عمده برقراری انضباط یعنی مدیریت کلاسی، رویکرد انسان گرایانه و رویکرد رفتاری و راهکارهای پیشگیرانه و مقابله ای ارائه شده توسط آنها به سخن پایان خواهیم داد.

کلید واژه ها: مدیریت کلاس، انضباط، کنترل کلاس، مقررات کلاسی

مقدمه

معلمان دو وظیفه عمده آموزش و حفظ انضباط^۱ در کلاس های درس را برعهده دارند. اما بایستی در نظر داشت که ایجاد فضای کلاسی مناسب شرط هرگونه یادگیری مؤثر است. مسئله کنترل کلاس های درس^۲ امروزه به جهت تغییر کردن پاره ای شرایط و عقاید درباره تعلیم و تربیت بسیار مورد توجه معلمان است. مشکل انضباط تقریباً در زندگی روزانه تمام معلمان وجود دارد، البته لزومی ندارد که تمام دانش آموزان رفتاری نامطلوب داشته باشند، رفتار ناهنجار حتی یک نفر می تواند به کلی فرایند یاددهی - یادگیری آن کلاس را مختل کند به طوری که سایر دانش آموزان قوی و منضبط نیز به اهداف آموزشی کلاس دست نمی یابند. حتی اثرات چنین مشکلاتی می تواند بر سایر فعالیتهای آموزشی معلم اثرگذار باشد(ساوگ، ۱۹۹۱). همچنین بی انضباطی های دانش آموزان بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر منفی می گذارد(برگین و برگین، ۱۹۹۹). مشکلات مرتبط با بدرفتاری و فقدان انضباط بسیار جدی هستند، در کلاس های شلوغ نیرو و زمانی که می توان آن را به نحو مفیدتری برای برنامه ریزی و افزایش کیفیت تدریس به کار برد صرف پرداختن به مشکلات انضباطی دانش آموزان می شود. این مسائل هم موجب افت تحصیلی در دانش آموزان بی انضباط می شود و هم بر جو عمومی آموزش و یادگیری کلاس تاثیری منفی می گذارد.

به نظر می رسد که مشکلات انضباطی دانش آموزان یکی از مسائل اصلی نظام های آموزشی است. باکر (به نقل از ساوگ، ۱۹۹۱) نیز اظهار می دارد که بیش از دو سوم معلمان گفته اند که دانش آموزان بی انضباط و بی انگیزه مهم ترین مشکلات کلاس های درس آنها هستند. در مطالعه انجمن ملی آموزش تنها ۱۰٪ از معلمان گزارش کرده اند که مشکلات انضباطی آنها کم و بی تأثیر بر جریان آموزش آنها است.

شواهد پژوهشی نشان می دهد که ناتوانی معلمان در کنترل کلاس های درس خود موجب وارد آمدن فشار روانی^۳ بر آنها می شود(لاونشتاین، ۱۹۹۱). طبق نتایج پژوهش کازسمن و اسپنل (۱۹۸۷) که بر روی پنج هزار نفر معلم آمریکائی و کانادائی انجام گرفته ۶۳٪ از آنها گزارش کرده اند که استرس زاترین عامل موجود در محیط کاری آنها مشکلات انضباطی دانش آموزان است. همچنین مشکلات انضباطی دانش آموزان در نهایت موجب فرسودگی شغلی^۴ معلمان می شود(فریدمن و فاربر، ۱۹۹۲؛ بورگ، گرین کلاس و اسپوارز، ۱۹۹۶؛ فریدمن، ۱۹۹۵؛ بایرن، ۱۹۹۱ و برویرز و تامیک، ۲۰۰۰). بر اساس نظر بندورا (۱۹۹۷) افرادی که توان انجام بخشی از یک فعالیت را نداشته باشند به یک چنین فعالیتی به عنوان یک تهدید می نگرند و دست از آن می کشند که طبق نظر تابر (۱۳۷۹) ۴۳ درصد معلمانی که کار خود را رها کرده اند علت ترک شغل خود را مشکلات انضباطی دانش آموزان عنوان کرده اند. اما آن دسته از معلمانی که در اداره کلاس هایشان ناتوان هستند و به شغل خود می خواهند ادامه دهند به راحتی نمی توانند از این نکته مهم چشم پوشی کنند. روزها پشت سر هم سپری می شوند و آنها مجبورند برای دستیابی به اهداف آموزشی در کلاس ها حاضر شوند و فشار روانی حاصل از بی انضباطی ها را تحمل کنند.

باکر (به نقل از ساوگ، ۱۹۹۱) در این مورد اظهار می کند که بی انضباطی دانش آموزان بر رضایت شغلی^۵ معلمان تأثیری منفی می گذارد. بی انضباطی های مکرر و زیاد دانش آموزان با آرمان ها و نیازهای حرفه ای و شغلی معلمان ناسازگار است و این امر منجر به افزایش فشار روانی و اضطراب بر معلمان می شود. چنین معلمانی از تدریس لذت نمی برند و به زودی خسته و برای آموزش مؤثر بی انگیزه می شوند. نبود نظم و انضباط در کلاس درس با هدف های آموزشی ناهمخوان است و در واقع آموزش انضباط نیز خود یکی از رسالت های مدرسه است.

اما علل بی انضباطی های دانش آموزان چه می تواند باشد؟ پاسخ این سؤال راحت نیست و می توان پاسخ های بی شمار درستی را برای آن در نظر گرفت و برای یافتن بهترین پاسخ باید در موقعیت های خاصی که بی انضباطی رخ داده به جستجو



پرداخت. عوامل زیادی بر انضباط دانش آموزان تاثیر دارد و علاوه بر این به مقدار زیادی این عوامل باهم همپوشی دارند و شناسایی کامل آنها دشوار است. طبق نظر بیلر (۱۳۷۱) در بسیاری از موارد علل بی انضباطی دانش آموزان منحصر به فرد، شخصی، پیچیده و شاید فراتر از درک و نظارت معلم است ولی دلایلی کلی و عمومی برای رفتار نامطلوب وجود دارند که می توان آنها را پیش بینی کرد. مهم این است که پس از یافتن علت بی انضباطی آن باید مقدمه هرگونه برنامه ریزی برای پیشگیری و مقابله با مشکلات انضباطی فراگیران باشد.

از اظهارات بالا نایستی نتیجه گرفت که دانش آموزان همه سرور و سرکش شده اند. واقعیت این است که چنین رفتارهایی از پیامد های انکار ناپذیر تغییر فلسفه تربیتی، شیوه های نوین فرزندپروری، گسترش روزافزون اطلاعات و ... است. علاوه بر این دلایل، ماهیت و جو کلاس درس خود به مقدار زیادی مشکل زا است و چنین به نظر می رسد که بی انضباطی های دانش آموزان بخش جدانشدنی از شرایط عمومی کلاس های درس است. از این جهت است که تقریباً در هر کلاسی، معلمان بایستی در انتظار مشکلات انضباطی دانش آموزان باشند.

ماهیت کلاس های درس

در تحلیل فضای کلاس های درس دویل به نقل از سانتراگ (۲۰۰۱) شش ویژگی را توضیح می دهد که نشانگر پیچیدگی و مشکلات بالقوه کلاس های درس هستند. این ویژگی ها نشان می دهند که چگونه یک کلاس می تواند مستعد مشکلات انضباطی باشد.

کلاس ها چند بعدی هستند: یک کلاس محیطی برای فعالیت های متنوع است که دامنه آنها از فعالیت های تحصیلی چون خواندن، نوشتن، ریاضیات تا فعالیت های اجتماعی مانند انجام بازی ها، ارتباط با دوستان و بحث گسترده می شود. معلمان مجبورند طبق برنامه ای مدون حرکت کنند. آنها بایستی تکالیفی ارائه دهند، بر انجام آنها نظارت داشته باشند و آنها را جمع آوری و ارزیابی کنند. در این میان دانش آموزان نیز نیازهای شخصی دارند که گاه ممکن است با برنامه های معلمان در تضاد باشند.

فعالیت ها همزمان رخ می دهند: در بسیاری از کلاس ها همزمان چندین فعالیت رخ می دهند. ممکن است گروهی از دانش آموزان در پشت میز در حال نوشتن باشند، دیگری ممکن است درباره داستانی با معلم بحث می کند، دانش آموزی ممکن است با دیگری دعوا می کند، عده ای دیگر نیز شاید درباره برنامه بعد از مدرسه با هم صحبت کنند.

اتفاقات سریع رخ می دهند: رویدادها اغلب به سرعت در کلاس درس به وقوع می پیوندند و لازم است که به طور مداوم و سریع به آنها پاسخ داده شود. به عنوان مثال ممکن است معلم به یکباره شاهد مجادله دو دانش آموز بر سر یک دفتر یادداشت، شکایت دانش آموزی از دیگری به خاطر رونویسی از پاسخ های وی، خارج از نوبت صحبت کردن یک دانش آموز، یا گستاخی آشکار دانش آموزی به خود باشد.

رویدادها غالباً غیر قابل پیش بینی اند: حتی با وجود برنامه ریزی دقیق برای فعالیت های روزانه و تاکید زیاد بر حرکت طبق برنامه، بازهم اتفاقاتی در کلاس رخ خواهند داد که هیچ وقت انتظار آنها نمی رود. دانش آموزی مریض می شود، دو دانش آموز با هم دعوا می کنند، کامپیوتر کار نمی کند، یک جلسه از قبل اعلام نشده تشکیل می شود و ...

پنهان کاری کم است: کلاس ها مکان هایی عمومی هستند که دانش آموزان شاهد طرز برخورد معلم با مشکلات انضباطی دانش آموزان و گاه پیشامدهای غیرقابل انتظار و تأسف بار آنها هستند. تعدادی از معلمان در این رابطه می گویند که آنها احساس می کنند که در یک تنگ ماهی هستند. آنچه برای دانش آموزی اتفاق می افتد دانش آموزان دیگر آن را مشاهده می کنند و آنها درباره این رویدادها برداشت های متفاوتی دارند.



کلاس ها دارای تاریخچه هستند: دانش آموزان از آنچه در گذشته در کلاس اتفاق افتاده، خاطراتی دارند. آنها به یاد دارند که معلمشان قبلاً چگونه از پس یک مشکل انضباطی برآمده است. به چه دانش آموزانی امتیازات بیشتر از دیگران می داد و آیا معلم به قول هایش عمل کرده است. از آنجا که گذشته بر آینده تأثیر می گذارد، برای معلمان مهم خواهد بود که برای اداره مؤثرتر کلاس هایشان در آینده، امروز در مدیریت کلاسی کوشا و موفق باشند. از این جهت است که هفته های آغازین سال تحصیلی در مدرسه برای ایجاد یک مدیریت کلاسی مؤثر مهم هست.

علاوه بر ویژگی های کلی بالا که در تمام کلاس ها وجود دارند، یک سری عوامل دیگر نیز وجود دارند که از کلاسی به کلاس دیگر فرق می کنند. مسلماً در کلاس های دختران و پسران، مناطق، مدارس و درس های مختلف و ... شرایط کلاسی نسبت به هم متفاوت است. در تشخیص علت بی انضباطی ها و کاربست شیوه های برخورد بایستی به این تفاوتها توجه کرد. یکی از زمینه هایی که در آسیب شناسی و انتخاب شیوه های پیشگیرانه و مقابله ای با مسائل انضباطی دانش آموزان لازم است مورد توجه قرار گیرد، مقطع تحصیلی دانش آموزان است. با وجودی که کلاس های مدارس ابتدایی و متوسطه از لحاظ مشکلات انضباطی شباهت های باهم دارند ولی دارای تفاوت های اساسی نیز هستند و به این خاطر لازم است که معلمان دوره های مختلف راهبردهای متفاوتی را در برخورد با این مشکلات در پیش گیرند.

در مدارس ابتدایی معلمان با مشکل اداره ۲۰ تا ۳۰ دانش آموز در کل روز روبرو هستند و در این کلاس ها بدون وجود قوانین و رویه های مناسب مقدار زیادی از زمان کلاس صرف پاسخ به سؤالات مشابه فراوانی می شود. مانند "من تمرین های ریاضی ام را تمام کردم حالا چکار کنم". ولی در مدارس متوسطه معلمان با مشکل اداره پنج تا شش گروه ۲۰ تا ۲۵ نفری در طول روز مواجه هستند. مسلم است که معلمان مدارس متوسطه با ۱۰۰ تا ۱۲۰ دانش آموز در یک روز به احتمال بیشتر با انواع مشکلات انضباطی مواجه می شوند. همچنین از آنجا که معلمان دبیرستانی نسبت به معلمان مدارس ابتدایی وقت کمی را با دانش آموزان سپری می کنند و مجبورند سریع درس را شروع کنند، شانس کمتری برای برقراری رابطه ای قوی با دانش آموزان دارند. مشکلات دانش آموزان دبیرستانی می تواند بسیار پردوام و ریشه دار باشد و اصلاح آنها نیز دشوارتر است. دانش آموزان دبیرستانی اغلب قانون شکن اند، ولی مشکلات دانش آموزان ابتدایی بیشتر ناشی از تکانشی بودن و فعالیت مضاعف ناشی از شرایط سنی آنها است. از آنجا که دانش آموزان دبیرستانی از مهارتهای فکری پیشرفته تری برخوردارند ممکن است آنها بر توضیح و تشریح منطقی مقررات انضباطی تاکید داشته باشند (سانتراگ، ۲۰۰۱). حفظ انضباط کلاس ها حتی برای معلمان با تجربه در سطوح دبیرستان دشوار است. شناخت دقیق دانش آموزان دبیرستانی کار دشواری است و بسیاری از آنها ممکن است به واسطه تجارب تلخی که در سالهای قبل از تحصیل داشته اند از درس رویگردان باشند (کالاها و کافمن، ۱۳۷۰).

نقش معلم در بی انضباطی دانش آموزان

وقتی یک مشکل انضباطی به وجود می آید از دست چه کسی باید ناراحت بود؟ از دست دانش آموزان که به معلم احترام نمی گذارند؟ از دست خود معلم که روش های ناکارآمدی برای حفظ انضباط به کار می گیرد؟ یا از دست مدیر و مؤلفین مدرسه که نمی توانند شرایط مناسبی را برای کار کردن معلم فراهم کنند؟ و یا این که باید از خانواده و جامعه شاکی بود که نتوانستند کودکانی خوب تربیت کنند؟

شاید تمام این عوامل در بی انضباطی های دانش آموزان نقشی داشته باشند. اما نقش معلمان در وقوع و ادامه بی انضباطی های دانش آموزان را نمی توان نادیده انگاشت. همچنین این خود معلمان هستند که تعیین می کنند عوامل دیگر چقدر در نظم و انضباط دانش آموزان مؤثر واقع شوند. فونتانا (۱۳۸۲) در این رابطه بیان می کند که بسیاری از مشکلات انضباطی دانش آموزان نتیجه مستقیم نحوه عمل و یا عکس العمل معلم در مقابل کارهای دانش آموزان است و هرگز نبایستی در تشخیص علت



بی انضباطی فقط رفتار دانش آموز را در نظر گرفت. از نظر لئونگ و لام (۲۰۰۳) معلمان نگرش ها و جهت گیری های متفاوتی برای مدیریت کلاسی دارند. بعضی معلمان بر پیامدهای مثبت رفتارهای مطلوب و یا بر راهبردهای مبتنی بر پاداش تاکید دارند در حالی که تعدادی از معلمان نیز بر پیامدهای منفی رفتارهای نامطلوب یا بر راهبردهای مبتنی بر تنبیه تاکید دارند. عواملی که باعث انتخاب راهبردهای مختلف در مدیریت کلاسی می شوند مورد علاقه روانشناسان و مربیان است. تعدادی از این عوامل مهم عبارتند از کارآمدی معلم، نوع و شدت مشکلات رفتاری دانش آموزان، تاریخچه قبلی جامعه پذیری، جنسیت و تجربه معلم.

ما همه به راحتی می توانیم رفتارهای نادرست معلمان مان را در طی دوران تحصیل به یاد آوریم که چگونه با گفتار و رفتارشان باعث بروز و تداوم مشکلات انضباطی در کلاس ها می شدند. معلمی که به دانش آموزان توهین می کند، معلمی که با دانش آموزان زیادی شوخی می کند، معلمی که آشکارا در حق عده ای بی انصافی می کند و... خود عامل اصلی شروع و شیوع بی انضباطی ها در کلاس هستند. در ادامه بحث نقش معلمان بر بی انضباطی های دانش آموزان، به مشکلات ناشی از عقاید و انتظارات غلط معلمان و نیز استفاده نادرست آنها از منابع اقتدار خود می پردازیم.

عقاید و انتظارات معلم

غالب تفاوت های موجود در مورد شیوه های اعمال اقتدار و رهبری در بین معلمان ریشه در طرز نگرش آنها نسبت به دانش آموزان دارد. معلمانی که به دانش آموزان به عنوان افرادی توانا، قابل اعتماد و لایق می نگرند، باعلاقه و اشتیاق تدریس می کنند و به دانش آموزان مسئولیت بیشتری می دهند. علاوه بر این، طرز نگرش معلم نسبت به خود نیز بر سبک رهبری وی تأثیر می گذارد. معلمانی که در کلاس دارای اعتماد به نفس بالایی هستند نسبت به آنهایی که احساس بی کفایتی می کنند با علاقه و خوش بینی بیشتری به کار می پردازند. این معلمان از تدریس در کلاس هایی که پر از دانش آموزان قوی و سرآمد هستند، ترسی ندارند و از کار کردن با دانش آموزان بی انگیزه مأیوس نمی شوند. یک معلم با اعتماد به نفس قوی به چنین کلاس هایی به عنوان یک فرصت و زمینه ای برای تلاش می نگرد تا به عنوان یک تهدید. در مقابل معلمی که از اعتماد به نفس اندکی برخوردار است با ترس و اضطراب به چنین موقعیت هایی نزدیک می شود و بیش از حد به اعمال قدرت و کنترل دست می زند. او به اعضای گروه تکالیف بی اهمیت و پیش پا افتاده ای می دهد تا صرفاً مشغول باشند (ساوگ، ۱۹۹۱). پژوهش امر و همکاران به نقل از سانترگ (۲۰۰۱) نشان می دهد که معلمان موفق در مدیریت کلاسی نگرش مثبتی به دانش آموزان خود دارند و همین نگرش موجب ایجاد حس ایمنی در دانش آموزان می شود. این معلمان به نیازها و ناراحتی های دانش آموزان خود حساس هستند و توان برقراری رابطه ای مثبت و قوی با دانش آموزان را دارند.

بعضی از معلمان نیز عقیده دارند که دانش آموزان در یادگیری ناتوان و ضعیف هستند و این علت ناموفق بودن شان در یادگیری مطالب است. طبق این نگرش همیشه انتظار شکست از آنان دارند. معلمانی که نسبت به شاگردان شان چنین نگرشی دارند فقط ادای تدریس را در می آورند تا بتوانند لحظه ها را در کلاس به پایان برسانند. دانش آموزان نسبت به پیروی کردن از چنین معلمانی بی میل هستند و یا این که به زور تن به اطاعت از آنها می دهند. اگر معلمان در همان نخستین روزهای تدریس نتوانند احترام و اعتماد خود را نسبت به دانش آموزان نشان دهند احتمالاً دیگر نخواهند توانست احترام و اعتماد آنها نسبت به خود را تا پایان سال جلب کنند. بنابراین یکی از گام های مهم به وجود آوردن یک سبک رهبری مؤثر در کلاس، خود - تحلیلی^۶ باورهایی است که معلم درباره توانایی های خود، توانایی دانش آموزان برای یادگیری و ماهیت و ویژگی های دانش آموزان دارد (ساوگ، ۱۹۹۱).



مبنای شکل گیری عقاید و انتظارات معلم نسبت به دانش آموزان معمولاً نادرست است. مثلاً این عقیده که دانش آموزان دوساله، درشت و یا آنها که در ردیف های آخر نشسته اند بی انضباط هستند ناشی از سوگیری در استنتاج است. تشکیل این انتظارات ناخودآگاهانه و بی اختیار است و در تشکیل آنها جوانب علمی و منطقی در نظر گرفته نمی شود (فونتانا، ۱۳۸۲). همچنین گاهی اوقات، این دیگر افراد - به ویژه سایر معلمان - هستند که انتظارات معلم از دانش آموزان را شکل می دهند که این امر به ویژه در مدارس متوسطه مصداق بیشتری دارد، زیرا که هر کلاس چندین معلم دارد. صحبت هایی که معلمان در نشست های خود در رابطه با بی انضباطی های دانش آموزان می کنند در شکل گیری انتظارات غلط معلمان بسیار تاثیرگذار است. مثلاً معلمی می گوید احمدی در کلاس چهار مرتباً بی انضباطی می کند، معلم یا معلمانی دیگر ممکن است صحبت های او را تأیید کنند در این میان شاید تعدادی دیگر بپرسند او کجای کلاس می نشیند تا از این طریق او را شناسایی کنند. در کلاس این معلمان این دانش آموز شاید تا به حال آنچنان بی انضباطی نکرده باشد ولی این معلمان با این سؤال به طور ناآگاهانه به تشکیل انتظارات غلط می پردازند. در آینده نیز رفتارهای آن دانش آموز بیشتر زیر ذره بین خواهد بود و معلم به دنبال شواهد تأیید کننده ذهنیت خود از دانش آموز خواهد بود.

سبک های رهبری معلم

رهبری تنها زمانی وجود دارد که روابط رهبر - پیرو به گونه ای باشد که پیروی کنندگان یک شخص را به عنوان رهبر بپذیرند. در کلاس درس نیز بسیار مهم است که فراگیران معلم را به عنوان یک رهبر بپذیرند. هنگامی که چنین امری تحقق یافت مشکلات انضباطی به حداقل می رسند. در غیر این صورت در کلاس بین دانش آموزان و معلم جنگ دائمی قدرت ادامه خواهد داشت. رهبری معلم و استفاده او از قدرت قلب مدیریت کلاسی است. سبک رهبری^۷ معلم چیزی نیست جز روش هایی که او برای اعمال قدرت آنها را انتخاب کرده و به کار می بندد. سبک رهبری معلم بر رفتار دانش آموزان و میزان مشارکت آنان تأثیر می گذارد. بسیاری از رفتارهای نامطلوب دانش آموزان در حقیقت عکس العملی نسبت به نحوه بکارگیری قدرت و اقتدار از سوی معلم هستند. یکی از نیازهای دانش آموزان که بایستی در کلاس برآورده شود نیاز به قدرت است. اگر آنها تصور کنند که توانایی هایی که این نیازشان را برآورده می کند از سوی معلم تهدید می شود، ممکن است اقتدار معلم را به مبارزه بطلبند. معلمان نمی توانند از دانش آموزان به زور بخواهند که به آنها احترام بگذارند و به قدرت و اقتدار آنها تن دردهند. معلمان کارآمد آنهایی هستند که این احترام را خلق کنند (ساوگ، ۱۹۹۱).

ساوگ (۱۹۹۱) با الهام از نظریه فرنچ و راون در مورد منابع اقتدار اجتماعی از پنج نوع قدرت نام می برد که معلم می تواند با استفاده مناسب از این قدرت ها به ایجاد محیط مطلوب در کلاس برای آموزش بپردازد. این پنج نوع قدرت معلم عبارتند از قدرت تخصص^۸، قدرت مرجع^۹، قدرت قانونی^{۱۰}، قدرت پاداش^{۱۱} و قدرت تنبیه^{۱۲}.

قدرت تخصص: چنانچه شخصی از سوی گروه به عنوان فردی ماهر و متخصص شناخته شود یا این که دانش وی را درباره موضوعی بیشتر از بقیه بدانند، گروه به وی اقتدار و قدرت خواهد بخشید. چنین قدرتی قدرت تخصص نامیده می شود. دانش آموزان در کلاس معلمی که از لحاظ تسلط بر موضوع درس و توضیح و انتقال مطالب تواناست به ندرت اغتشاش و بی نظمی ایجاد می کنند. در عوض اگر آنها از ضعف دانش معلم در زمینه موضوع مورد تدریس آگاه شوند احساس خواهند کرد که کلاس بی فایده است و متعاقباً به هر رفتاری به جز رفتارهایی که لازمه یادگیری است، دست می زنند. این امر به خصوص در کلاس های متوسطه چشمگیرتر است. در صورتی که معلم نتواند قدرت تخصص خود را به فراگیران نشان دهد دانش آموزان به صورت گروهی و از پیش برنامه ریزی شده اقدام به برهم زدن نظم کلاس می کنند. در اینجا لازم به ذکر است که منظور از قدرت تخصص هم به میزان بالای دانش و مهارت معلم در زمینه آموزشی مربوط می شود و هم به توان او در ارائه و انتقال این مهارت ها و اطلاعات به فراگیران



. یعنی علاوه بر این که اطلاعات و مهارت معلم در مورد موضوع بایستی وسیع و عمیق باشد همچنین او باید بتواند به صورتی مناسب و مؤثر آنها را به دانش آموزان انتقال دهد .

چگونه می توان قدرت تخصص را به دست آورد ؟ اولین کار در این زمینه، طرح و اجرای یک برنامه تربیت معلم مناسب و قوی است که به داوطلبین شغل معلمی درباره موضوع درسی، ویژگی های دانش آموزان و روش های آموزش اطلاعات کافی ارائه دهد.

قدرت مرجع : این قدرت به نفوذ معلم در قلب دانش آموزان از طریق نشان دادن احترام و محبت نسبت به آنها اشاره دارد . در کلاسی که رابطه عاطفی درستی بین معلم و دانش آموزان وجود داشته باشد دانش آموزان به طریقی مناسب نیازهای خود چون نیاز به قدرت ، تحرک و داشتن سرگرمی را برآورده می کنند و معلم نیز به اهداف آموزشی خود می رسد . در عوض معلمانی که دارای احساسات منفی نسبت به دانش آموزان هستند نمی توانند احترام دانش آموزان را به دست آورند و بنابراین دانش آموزان به آنها اعتماد نمی کنند و از قوانین کلاسی کمتر پیروی می کنند. قدرت مرجع به ویژه در سطح دبیرستان دارای اهمیت است. در این کلاس ها یکی از دلایل شایع که به وسیله دانش آموزان خاطی به عنوان دلیلی برای رفتارهای نامناسب شان نقل می شود این است که ”معلم شان هیچ ارزش و احترامی برای آنها قائل نیست“ .

معلمان از چندین طریق می توانند قدرت مرجع را کسب کنند. شناخت ویژگی ها و نیازهای خاص کودکان در سنین مختلف ، ترغیب و تشویق واقعی و پرهیز از تمسخر نمونه هایی از این روش هستند . همچنین داشتن انصاف در طرح سؤالات امتحانی و تصحیح برگه ها در این مورد بسیار مهم است . عده ای از معلمان گاهی از امتحان به عنوان یک وسیله تنبیهی استفاده می کنند(مانند امتحان بدون اطلاع قبلی) و یا این که عده ای ، از سؤالات با هدف گیج کردن و فریب دادن دانش آموزان استفاده می کنند نه با هدف ارزشیابی از محتوا و اهداف آموزشی . همچنین بعضی از معلمان در تصحیح اوراق از معیارهای دلبخواهی و نامشخص استفاده می کنند. تمام این موارد از محبوبیت معلم در کلاس می کاهد .

قدرت قانونی : بعضی از نقش ها صرف نظر از این که چه کسی آنها را ایفا می کند ذاتا دارای اقتدار هستند. نقش معلمی نیز قدرت قانونی مشخصی را با خود به همراه دارد . معلم طبق قانون قدرت و اختیار تصمیم گیری راجع امور کلاس خود را دارد . به عنوان مثال او می تواند در برخورد با مسائل انضباطی ، دانش آموزان را به مدیر یا مشاور مدرسه معرفی کند. مشکل قوانین این است که در رابطه با قوانین ، نظر دانش آموزان پرسیده نمی شود و بنابراین ممکن است آنها این قدرت معلم را نپذیرند . همچنین تعدادی از معلمان از قدرت قانونی خود برداشت های غیرواقع بینانه ای دارند و معتقدند که دانش آموزان بایستی بی چون و چرا از آنها اطاعت کنند در غیر این صورت آنها حق اعمال هرگونه روش تنبیهی مانند اخراج از کلاس و یا تنبیه بدنی را دارند .

زمانی قدرت قانونی معلم آنقدر قوی بود که آن تنها قدرت مورد نیاز بود . اما امروزه دیگر چنین اقتداری وجود ندارد. در حقیقت در فلسفه تربیتی جدید اطاعت بی چون و چرا پسندیده و ارزشمند نیست. سانترگ(۲۰۰۱) در این رابطه اظهار می دارد که قبلاً به یک کلاس با انضباط همانند یک ماشین خوب روغن کاری شده^{۱۳} نگاه می شد ولی امروزه بهترین توصیف یک کلاس درس منظم مشارکت و رفتار فعالانه دانش آموزان است. معنای این عبارت این نیست که کلاس های درس بایستی پرسر و صدا و شلوغ باشند. بلکه بایستی دانش آموزان در تکالیف یادگیری مشارکتی فعالانه داشته باشند تا این که در صندلی هایشان آرام و منفعل بنشینند. طبق اظهار بریگن و بریگن(۱۹۹۹) هدف نهایی انضباط در کلاس درس نباید اطاعت صرف باشد، بلکه هدف باید بیشتر خودکنترلی^{۱۴} و درونی سازی ارزش های اجتماعی باشد.

با وجود این قدرت قانونی می تواند در روزهای آغازین سال تحصیلی قبل از آنکه معلم فرصتی برای کسب قدرت تخصص و مرجعیت به دست آورد ، مفید باشد . اکثر یادگیرندگان می دانند که معلم چنین اقتداری را دارا می باشد و معمولاً سال تحصیلی



را با پیروی از درخواست های منطقی و قانونی معلم آغاز می کنند. در آغاز سال تحصیلی معلم با وضع و اجرای قوانین کلاسی به ایجاد محیط مثبت و مطلوب کلاسی کمک می کند و در پی آن قدرت تخصص و مرجع نیز پدیدار می گردد .

قدرت پاداش : افراد در شرایط اقتدار و رهبری می توانند به اعضای گروه مزایا و پاداش بدهند . این توانایی نوع چهارم قدرت است که قدرت پاداش نام دارد. معلمان می توانند از پاداش های مؤثری چون نمره ، مسئولیت های خاص ، امتیازها ، توجه و ترغیب استفاده کنند. هر شخص از گرفتن پاداش لذت می برد و شخصی که دارای توانایی پاداش دادن است قدرتمند است . اما قدرت پاداش دارای محدودیت هایی نیز می باشد. یکی از محدودیت ها این است که گاهی گروه تعیین می کند که چه چیزی پاداش باشد مثلاً استفاده از نمره در کلاس هایی که اغلب دانش آموزان آن به دنبال کسب نمره نیستند پاداش محسوب نمی شود و حتی در یک چنین کلاس هایی دانش آموزان آن چند نفری را که به خاطر کسب نمره بالا تلاش می کنند ، مسخره می کنند(به عنوان مثال "فلانی کرم کتاب است"). در چنین موقعیتی اگر معلم برای اعمال قدرت فقط به نمره اکتفا کند به سرعت اقتدار خود را از دست می دهد . محدودیت دیگر قدرت پاداش این است که ممکن است افراد منابع دیگر پاداش را کشف کنند و این منابع برایشان قوی تر از پاداش های معلم باشد . برای مثال در کلاسی با دانش آموزان خشن و سرکش ایجاد مزاحمت و دردرس برای معلم نوعی پاداش از طرف گروه دوستان نصیب دانش آموز می کند که از پاداش اطاعت از معلم قوی تر باشد و یا پاداش های اجتماعی صحبت کردن با دوستان و یا داشتن اوقات خوش با دیگران در حالی که معلم تدریس می کند، مطلوب تر از پاداشی است که از شرکت کردن در تکالیف مدرسه نصیب شان می شود.

قدرت تنبیه : افرادی که دارای قدرت و اقتدار رهبری هستند توان اعمال تنبیه را نیز دارند. به طور سنتی ما قدرت معلم را با همین نوع قدرت می شناسیم. در ادبیات آموزش و پرورش چوب و فلک و ترکه یادگاری از این نوع قدرت معلم است . اکنون نیز بعضی از معلمان معتقدند که تنها راهی که آنها می توانند پذیرش و احترام دانش آموزان را به دست آورند ، تهدید و تنبیه آنها است . اصطلاح "این دانش آموزان از اول یاد گرفته اند که کتک بخورند تا درس بخوانند" به عنوان دلیلی برای اعمال تنبیه توسط این معلمان به کار می رود . به عبارت دیگر استدلال آنها این است که تنبیه تنها راه قدرت است که از طرف دانش آموزان قابل پذیرش است. چنین معلمانی مدام در جستجوی تنبیه های شدیدتر و اثربخش ترند. در حالی که طبق نظر گاتری به نقل از هرگنهان و السون (۱۳۸۲) در مورد اثربخشی تنبیه بیشتر بر ویژگی های خبررسانی آن تاکید دارد تا ویژگی های آزارندگی آن. از نظر گاتری اثربخشی تنبیه نه به جهت احساس ناخوشایندی است که در فرد ایجاد می کند بلکه آن به فرد نشان می دهد که رفتار جاری او اشتباه بوده است.

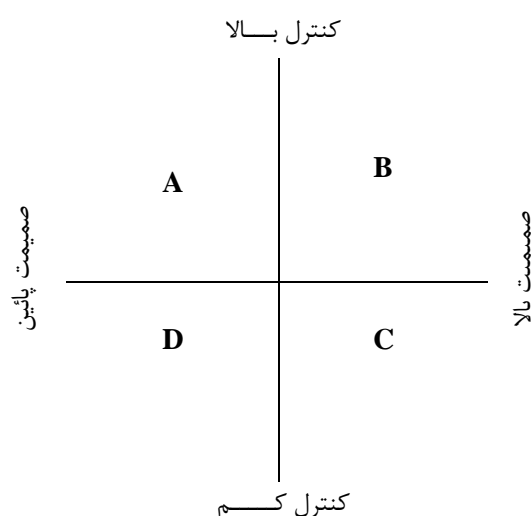
تنبیه شاید بتواند در کوتاه مدت مؤثر باشد و به سرعت رفتار نامطلوب را متوقف کند و به خاطر این اثر فوری ، بعضی از معلمان تنبیه را بهترین روش ایجاد اقتدار کلاسی می دانند . اما باید دانست که قدرت ناشی از تنبیه مانع رشد خود-کنترلی در دانش آموزان است. یکی از اثرات نبود خود - کنترلی جنگ دائمی قدرت بین معلم و دانش آموزان است. دانش آموزان تلاش می کنند تا نشان دهند که زیر بار حرف زور معلم نمی روند. بعضی هم به طرق منفی و منفعلانه مقابله می کنند و عده ای نیز آشکارا شیوه های تلافی جویانه ای را در پیش می گیرند. غالباً تخریب ، حمله کردن ، فحاشی و مدرسه گریزی پیامدهای بلندمدت بکارگیری قدرت تنبیه هستند .

همچنین بایستی توجه داشت که تنبیه بار مسئولیت را از دوش کسی که تنبیه شده به زیر می کشد. در واقع دانش آموزانی که تنبیه می شوند فکر می کنند که گناه شان پاک شده و دوباره می توانند به رفتارهای نامطلوب خود ادامه دهند. رانندگانی که جریمه می شوند تا ساعت ها پس از جریمه، خود را محق می دانند که تخلف کنند چون یک بار جریمه شده اند (فونتانا، ۱۳۸۲)!

علاوه بر سبک های رهبری مبتنی بر نظریه فرنچ و راون از منابع اقتدار اجتماعی که در بالا توضیح داده شد، سور و سور به نقل از بوریچ و تومباری (۱۹۹۵) از چهار نوع دیگر سبک رهبری معلم نام می برند. معلمی که هر کدام این از سبک ها را استفاده



کند بایستی انتظار پیامدهای انضباطی متفاوتی را داشته باشد. این تقسیم بندی مبتنی بر میزان استفاده معلم از محبت و کنترل در کلاس است. از زمان های دور چنین به نظر می رسد که مفاهیم محبت و کنترل مخالف هم هستند و اگر معلمی در کلاس راه صمیمیت با دانش آموزان را در پیش گیرد او نمی تواند به کنترل آنها بپردازد، اما سور و سور خاطرنشان کرده اند که در شرایطی می توان محبت و کنترل را هم زمان به کار گرفت. آنها با ترکیب این دو عامل چهار ترکیب ممکن جو کلاسی به شرح زیر پیشنهاد کرده اند.



معلمی که در ربع A قرار گرفته به عنوان معلمی سرد و کنترل کننده شناخته می شود. بیشتر صحبت های کلاس متعلق به معلم است. او دانش آموزان را حقیر می شمارد و مدام از آنها انتقاد می کند و سعی در کنترل جنبه های مختلف رفتاری آنها دارد. کلاس چنین معلمانی تکلیف مدار^{۱۵} و شبیه یک محیط کاری خشن است. دانش آموزان در چنین کلاس هایی کمتر مورد تشویق قرار می گیرند و انگیزش دانش آموزان برای انجام فعالیت ها در کلاس چنین معلمانی از طریق تهدید و تنبیه ایجاد می شود.

نوع دوم شرایط کلاسی که در ربع B نشان داده شده است ، دارای معلمانی صمیمی ولی در عین حال کنترل کننده هستند. در این کلاس ها مقررات کلاسی به طور مشترک تهیه می شود و بر شیوه های تشویقی جهت به انگیزش درآوردن دانش آموزان تاکید می شود. در چنین شرایطی محبت و کنترل باهم ترکیب شده اند. در این کلاس ها بیشتر رفتارهایی رخ می دهند که برای کسب پاداش مؤثر شناخته شده اند.

شرایط کلاسی توصیف شده در بخش C دارای معلمی گرم و سهل گیر است. در چنین کلاس هایی دانش آموزان آزادی کامل برای انتخاب محدوده های رفتاری خود را دارند که گاهی هم ممکن است مشکل زا باشند . معلم مدام دانش آموزان را تشویق می کند و رفتارهای قدغن در این کلاس ها بسیار کم هستند. معلم نقش راهنما و هدایت کننده را دارد تا نقش کنترل کننده رفتار دانش آموزان . دانش آموزان آزادی زیادی در رابطه با این که کی و چگونه صحبت کنند دارند. اگر قوانینی هم در این کلاس ها وجود داشته باشد آنها غیررسمی و غیرکلامی هستند.



کلاس هایی که در شرایط D قرار دارند دارای معلمانی سرد و سهل گیر هستند. یک چنین معلمانی بیشتر وقت شان صرف پر خاش با دانش آموزان و ارائه انتظارات خود از آنها می شود. آنها کمتر برای کنترل و یا محدود کردن رفتارهای مورد انتقاد دست به تدوین و اجرای قوانین می زنند. چنین شرایطی در کلاس معلمان جایگزین بیشتر رخ می دهد. در این کلاس ها تعدادی از دانش آموزان به خاطر ناآشنا بودن معلم با دانش آموزان و قوانین کلاس دست به بی انضباطی می زنند. این معلمان نیز برای ممانعت از مشکلات رفتاری دانش آموزان کمتر دست به طرح قوانین می زنند. در صورت طرح چنین قوانینی فرصت اجرا و پیگیری آنها را ندارند. معلمان این کلاس ها مدام راهکارهای مدیریت کلاسی خود و نیز توبیخ دانش آموزان خاطی را به تعویق می اندازند.

رویکردهای برقراری انضباط در کلاس

با تغییر فلسفه های تربیتی روش های انضباطی معلمان نیز تغییر پیدا کرده است. بوریچ و تومباری (۱۹۹۵) با توجه به فلسفه های زیربنایی راهبردهای برقراری انضباط، از سه رویکرد عمده در این زمینه نام می برند. رویکرد اول بر نقش معلم در برقراری ارتباط سازنده با دانش آموز و حل مسئله اجتماعی تاکید دارد، این رویکرد انسان گرایی^{۱۶} نامیده شده است. این رویکرد در نوشته های گلاس و کوینوت معرفی شده است. رویکرد دوم از حوزه تحلیل کاربردی^{۱۷} رفتار نشأت گرفته است که اولیری و اولیری و آلبرتو و تراستن از طرفداران این رویکرد هستند. سومین و جدیدترین رویکرد بر مهارت های تدریس شامل سازماندهی، مدیریت فعالیتهای کلاسی و طرز ارائه محتوای درس تاکید دارد. این رویکرد مدیریت کلاس درس^{۱۸} نامیده می شود. از طرفداران اصلی این رویکرد می توان کونین، گود، بروفی، دوئل، امر، اورستون، کلیمنت و ورشام را نام برد. از آنجا که رویکرد مدیریت کلاسی دارای جهت گیری پیشگیرانه در برخورد با مشکلات انضباطی است ابتدا به توضیح این رویکرد و پیشنهادات آن و سپس به توضیح دو رویکرد دیگر که جنبه مقابله ای دارند می پردازیم.

رویکرد مدیریت کلاس درس

همان گونه که در بالا مطرح شد رویکردهای انسان گرایی و تحلیل کاربردی رفتار در پی پاسخ به این سؤال هستند که بهترین پاسخ به بد رفتاری دانش آموزان چیست. این رویکردها بیشتر نظام های کنترل کلاسی واکنشی هستند (یعنی واکنش به مشکل انضباطی پس از رخداد آن)، آنها بر حل مشکل پس از وقوع آن تاکید دارند. در دهه های ۷۰ و ۸۰ قرن ۲۰ میلادی رویکردی در مدیریت کلاسی به وجود آمد که بر پیش گیری از مشکلات انضباطی تاکید داشت. این رویکرد مبتنی بر پژوهش هایی است که بر روی معلمان موفق و ناموفق در امر کلاس داری در کلاس های واقعی انجام گرفته است. نتایج کلی این پژوهش ها (به نقل از سانترگ، ۲۰۰۱) نشان می دهد که تفاوت اصلی معلمان موفق در کلاس داری نسبت به معلمان ناموفق بیشتر در رفتارهای پیش گیرانه است نه در رفتارهای واکنشی و چگونگی برخورد با بی انضباطی های دانش آموزان. براساس پژوهش اورستون و همکاران مشخص شد که معلمان موفق در مدیریت کلاسی دارای ویژگی های زیر هستند.

- آنها قبل از سال تحصیلی و به ویژه در روز های آغازین وقت زیادی را صرف برنامه ریزی و سازمان دهی کلاس برای به حداقل رساندن مشکلات انضباطی می کنند.
- آنها قبل از شروع درس به دانش آموزان قوانین و رویه های کلاسی را یاد می دهند. این قوانین و رویه ها بسیار واضح و منطقی هستند و در روزهای اول بر اجرای آنها نظارت زیادی می شود.
- آنها به دانش آموزان درباره پیامدهای قانون شکنی اطلاع می دهند و بر اجرای دقیق آنها نظارت دارند.



کاربرد رویکرد مدیریت کلاس درس

جمله "پیشگیری از درمان بهتر است" به همان اندازه که در مورد بیماری های جسمی مصداق دارد می تواند در مورد مشکلات انضباطی دانش آموزان نیز صادق باشد و معلم موفق کسی است که از بروز مشکلات جلوگیری می کند. در بسیاری موارد به آسانی نمی توان پس از وقوع یک مشکل انضباطی با آن به مقابله پرداخت. تصور کنید معلمی را که به عللی نتوانسته رهبری کلاسی را برعهده گیرد. او چگونه می تواند از بین تمام دانش آموزان دانش آموزی را که عکسش را به مسخره بر روی تخته سیاه کشیده، را شناسایی کند. حتی پس از شناسایی بازهم به سختی بتواند اقتدار از دست رفته را به دست آورد. بنابراین به این نتیجه می رسیم که پیشگیری از مشکلات انضباطی بهترین درمان آنها است. در زیر به معرفی و توضیح تعدادی از راهبردهای پیش گیرانه که در رویکرد مدیریت کلاس توصیه می شود می پردازیم.

- **راهبردهای مؤثر پیشگیرانه در اولین جلسات:** شروع اطمینان بخش و دقیق جلسات آغازین کلاس می تواند در پیشگیری از مشکلات انضباطی مؤثر باشد. طبق پژوهش هایی که سانتراک (۲۰۰۱) آنها را نقل کرده است، معلمان موفق و ناموفق در اداره کلاس به شیوه های متفاوتی جلسات آغازین کلاس هایشان را شروع می کنند. در زیر تعدادی از راهبردهای مؤثر در کاهش مسائل بی انضباطی در روزهای آغازین کلاس را ذکر می کنیم.

• **معلم انتظارات خود را از دانش آموزان به طور دقیق مشخص و اعلام کند.** در روزهای اول دانش آموزان از آنچه که از آنها در کلاس انتظار می رود آگاهی کاملی ندارند. ممکن است انتظارات آنها برپایه رفتارهای معلمان قبلی خود شکل گرفته باشد که با انتظارات معلم جدید همخوان نباشد.

• **دانش آموزان تجارب موفقیت آمیزی داشته باشند.** در روزها و هفته های اول محتوای فعالیتها و تکالیف بایستی به گونه ای طرح شوند که موفقیت دانش آموزان را تضمین کنند. این امر موجب شکل گیری نگرش مثبت در آنها نسبت به درس و معلم می شود که آنها را برای مواجهه با تکالیف مشکل بعدی آماده تر می شوند.

• **معلم همیشه در دسترس باشد.** به جای این که معلم بر صندلی خود بنشیند، بهتر است در بین دانش آموزان باشد و هر وقت که آنها نیاز به کمک داشتند بتوانند به او دسترسی داشته باشند.

• **معلم به عهد خود وفا کند.** هر قدر هم که قوانین صریح بیان شوند بازهم تعدادی دانش آموز پیدا می شوند که آنها را فراموش کنند و یا برای امتحان کردن معلم نسبت به این که آیا در اجرای قوانین مصمم هست یا نه، قانون شکنی کنند.

- **برنامه درسی:** ضعف های موجود در طرح و اجرای برنامه درسی^{۱۹} می تواند نقش بسیار مهمی در به وجود آوردن و گسترش مشکلات انضباطی داشته باشد. مسلم است معلمی که بدون برنامه وارد کلاس می شود با مشکلات انضباطی بیشتری نسبت به معلمی که برای تمام لحظه ها و فعالیت ها برنامه مشخصی تدوین کرده است، روبرو خواهد شد. در طرح یک برنامه درسی اهداف آموزشی پیش بینی می شود و براساس آن شیوه ها و وسایل آموزشی آماده می شوند بنابراین لازم نیست معلم در وسط درس به دنبال وسایل کمک آموزشی بگردد تا از این طریق فرصتی برای بی انضباطی های دانش آموزان فراهم آید. همچنین در یک طرح درس شیوه های به انگیزش درآوردن دانش آموزان مشخص می شود. معمولاً وقتی دانش آموزان یک درس را با انگیزه ای قوی شروع می کنند، انرژی و زمان آنها به جای آن که معطوف رفتارهای نامطلوب کند در خدمت یادگیری موضوعات درسی قرار می دهد. همچنین در یک طرح درس برای تمام اوقات کلاس برنامه ای در نظر گرفته می شود، درس به موقع شروع و به موقع خاتمه می یابد و در آن از خلاء های پایان کلاس که می تواند فرصتی برای بی انضباطی های دانش آموزان باشد، خبری نیست. در یک برنامه درسی منسجم مطالب نباید آنقدر زیاد باشند که تلاش عجولانه معلم برای اتمام درس موجب آشفته گی ذهنی دانش آموزان شود تا به این طریق آنها به دنبال فعالیت های دیگری به جز یادگیری موضوعات درسی باشند. طبق نظر شوارتز (۲۰۰۱) بسیاری از



دانش آموزان تنها به این دلیل بی انضباطی می کنند که از کلاس خسته شده اند و نمی توانند به چیز دیگری برای انجام دادن فکر کنند.

- **روال ها و مقررات کلاسی**: کلاس های درس مکان های شلوغی هستند و در آنها فعالیت های متنوعی انجام می گیرد. این فعالیت های متنوع نیازمند روال های منظمی هستند. روال ها^{۱۹} یک سری قوانین سازمان یافته مرتبط با یک زمان و مکان مشخص هستند. آنها فعالیت های روزمره دانش آموزان را هدایت می کنند و یکی از عوامل کاهش سردرگمی های دانش آموزان که موجب مشکلات انضباطی می شود، مشخص کردن و تمرین روال های انجام امور است. مثلاً لازم است معلم برای فعالیت هایی چون جابجا شدن در کلاس، حضور و غیاب، صحبت کردن و استفاده از وسایل فردی و عمومی روال هایی را تعیین و تمرین کند (بوریچ و تومباری، ۱۹۹۵). همچنین سانتر (۲۰۰۱) در رابطه با اهمیت قوانین کلاسی خاطر نشان می کند که برای این که کارها به طور منظم و روان در کلاس پیش رود وجود روال ها و قوانین روشنی لازم است. بدون وجود آنها وقوع سوء تفاهماتی که موجب بی نظمی و شلوغی در کلاس می شوند، اجتناب ناپذیر است.

قوانین منطقی یکی از اجزای مهم هر موقعیت اجتماعی است. هر وقت دو نفر یا بیشتر با هم زندگی کنند لازم است که درباره رفتارهای مناسب و نامناسب به توافق برسند. این قوانین شاید به صورت انتظارات نانوشته توسط طرفین پذیرفته شود و یا این که ممکن است به صورت نوشتاری و کلامی باشد. با وجود این انتظارات نانوشته منجر به تعارض و تضاد می شوند. این موضوع به ویژه در کلاس های درس حائز اهمیت است چون غالب افراد دارای سطح درک متفاوتی نسبت به هم هستند. پس لازم است معلم در جلسات آغازین سال تحصیلی زمانی را برای تدوین و تشریح قوانین و انتظارات کلاسی صرف کند. دو روش کلی برای ایجاد مقررات کلاس درس پیشنهاد شده است. الف) سبک / اقتدارگر/ یانه: که ریشه در اعمال قدرت قانونی، پاداش و تنبیه دارد. در این روش معلم خود قوانین را تعیین می کند و آنها را به اطلاع یادگیرندگان می رساند و پیامدهای پیروی و عدم پیروی از قوانین را نیز به آنها می گوید. در اصل، روش اقتدارگرایانه بیانگر این است که من رئیس کلاس هستم. من انتظار دارم از قوانین کلاس پیروی کنید و در غیر این صورت تنبیه می شوید و اگر انتظارات من را برآورده کنید پاداش خواهید گرفت. ب) سبک آزادگر/مدارانه: در این روش دانش آموزان به همراه معلم دست به انتخاب و تدوین قوانین و پیامدها می زنند. این سبک ریشه در اعمال قدرت مرجع، تخصص و قانونی از سوی معلم دارد و دانش آموزان نسبت به این مقررات احساس تعلق می کنند و به همین دلیل خود را ملزم به پیروی از آنها می دانند. روش اخیر نسبت به روش اقتدارگرایانه دارای این مزیت است که موجب رشد خود-کنترلی در دانش آموزان می شود (ساوگ، ۱۹۹۱). برای اثربخش بودن قوانین و روالها بایستی به چندین نکته توجه کرد.

اول این که این قوانین حتماً بایستی به طور دقیق و کامل به اطلاع تمام دانش آموزان رسانده شود و عدم اطلاع از قوانین نبایستی بهانه ای برای قانون شکنی عده ای از دانش آموزان باشد. برای این کار می توان از دانش آموزان خواست که قوانین و روال ها را در قسمتی از دفترچه یا کتاب شان یادداشت کنند. همچنین می توان این قوانین را به اطلاع اولیاء و مسئولین مدرسه رساند تا در مواقع لازم از حمایت آنها برخوردار بود (فونتانا، ۱۳۸۲).

دوم، لازم است که کلیه معلمان و کارکنان مدرسه به طور هماهنگ قوانین را اجرا کنند. وقتی که یک معلم از روش های غلط برخورد با مسائل انضباطی استفاده می کند او به طور غیرمستقیم بر مشکلات انضباطی دانش آموزان در کلاس های معلمان دیگر می افزاید. برای مثال معلمی که عمداً از تقلب دانش آموزان در امتحان چشم پوشی می کند و حتی خود فرصت این کار را فراهم می آورد موجب تقویت این تفکر در دانش آموزان می شود که دیگر معلمان نیز باید چنین برخوردی با تقلب داشته باشند.



بنابراین لازم است برای جلوگیری از چندگانگی سلیقه ها افرادی چون مدیر و مشاور مدرسه نقش هماهنگ کننده شیوه ها را داشته باشند.

نکته سومی که در رابطه با قوانین کلاسی بایستی در نظر گرفته شود، ثبات رأی معلم یا اصرار او بر اجرای مقررات کلاسی است. معلم بایستی به طور مداوم بر اجرای قوانین نظارت داشته باشد و اگر رفتاری در یک روز نامطلوب باشد در روزهای آینده نیز این گونه باشد. اعمال قوانین، بیشتر از آنکه به حال و هوای معلم در یک روز معین بستگی داشته باشد بایستی به اصل ثبات^{۲۰} در اجرای قوانین وابسته باشد. در حالت اول دانش آموزان هر روز با رفتارهای زیرکانه شان حوصله معلم را آزمایش می کنند تا بدانند که تا چه اندازه می توانند از مقررات تخطی کنند. یکی دیگر از ابعاد ثبات رأی معلم در اجرای قوانین کلاسی اجرای مساوی پیامدهای مقررات برای تک دانش آموزان است، به این معنی که قانون همانگونه که برای همگان اعمال می شود برای یک فرد خاص نیز اجرا شود. دانش آموزانی که در کلاس نسبت به سایرین شلوغ تر شناخته شده اند همیشه شکایت می کنند که "ما را شلوغ شناخته اند هر اتفاقی بیافتد گردن ما می اندازند و هیچ گذشتی هم در کار نیست". از طرف دیگر ظاهراً دانش آموزانی که نمرات بالایی می گیرند یا مؤدب هستند در صورت زیر پا گذاشتن قوانین زودتر بخشوده می شوند. اجرای انتخابی قوانین نه تنها به رابطه بین دانش آموزان و معلم آسیب می زند بلکه موجب ایجاد دشمنی بین دانش آموزان می شود (ساوگ، ۱۹۹۱). همچنین طبق نظر شوارتز (۲۰۰۱) نابرابری پیامدهای قوانین برای دانش آموزان موجب افت تحصیلی و ضایع شدن حقوق آنها می گردد.

نکته دیگر مورد تاکید فونتانا (۱۳۸۲) این است که قوانین و روال ها بایستی منطقی و قابل قبول برای دانش آموزان باشند. تهیه و اجرای قوانینی که مورد قبول دانش آموزان نیست مشکلی را حل نمی کند. در واقع بایستی یک رابطه علی آشکاری بین عمل کردن یا نکردن به قوانین و پیامدهای ناشی از آنها باشد. اگر این گونه نباشد دانش آموزان به لزوم قوانین شک کرده و آنها را رعایت نخواهند کرد. به عنوان نمونه، برای این قانون که در زمان معین در کلاس فقط یک نفر باید صحبت کند بایستی به دانش آموزان گفته شود که اگر همه باهم صحبت کنند (علت) هیچ کس منظور دیگری را نخواهد فهمید (معلول).

- **تقسیم مسئولیت** : با دادن مسئولیت به دانش آموزان، آنها احساس تعلق به کلاس و مدرسه می کنند. آنها احساس می کنند که مهم هستند و به این طریق فرصت تمرین قدرت به روش های مفید و مناسب را کسب می کنند. دانش آموزان در کلاس نیاز به اعمال قدرت دارند که یکی از طرق مناسب اعمال آن همین تقسیم مسئولیت است. در این صورت آنها کمتر به فکر نشان دادن قدرت و اقتدار خود از راه های غیرمسالمت آمیز خواهند افتاد. بعضی از کارهایی که به طور روزمره در کلاس انجام می گیرند مانند پاک کردن تخته سیاه، خواندن از روی کتاب، حضور و غیاب و ... یکنواخت و تا حدی بی اهمیت هستند و لزومی ندارد معلم شخصاً آنها را انجام دهد. اگر معلم انجام این کارها را به عهده دانش آموزان بگذارد می تواند زمان بیشتری را صرف انجام تکالیف و اعمال مهم و مرتبط با آموزش و یادگیری کند. علاوه بر این دانش آموزان از انجام این کارها لذت می برند. کارهایی که می توان به عهده یادگیرندگان گذاشت با توجه به سطح سنی دانش آموزان متفاوت است. دانش آموزان کوچک تر از کارهایی چون تمیز کردن تخته سیاه، آوردن گچ و... لذت می برند درحالی که چنین کاری ممکن است برای دانش آموزان بزرگ تر جاذبه ای نداشته باشد. دانش آموزان بزرگ تر می توانند در استفاده از تجهیزات سمعی - بصری و غیاب دانش آموزان و... به معلم کمک کنند. لازم است که در تقسیم مسئولیت ها همچون ثبات رأی معلم عدالت رعایت شود و مسئولیت های جذاب تر به دانش آموزان محبوب معلم واگذار نشود. برای این کار می توان مسئولیت ها را به صورت چرخشی اعمال کرد طوری که تمام دانش آموزان امکان انجام همه آنها را داشته باشند (ساوگ، ۱۹۹۱).

- **افزایش زمان یادگیری**: مدیریت زمان^{۲۱} به طور صحیح و مفید که دانش آموزان را به تکالیف یادگیری شان مشغول نگه دارد یک عامل کلیدی در پیشگیری از مشکلات انضباطی است. دانش آموزانی که هیچ کاری برای انجام دادن نداشته باشند خسته و بی حوصله می شوند و به دنبال راهی برای تحریک حسی خواهند گشت. متأسفانه اغلب تحریکی که آنها به دنبالش می روند چیزی



است که معلم خواهان آن نیست(ساوگ، ۱۹۹۱). پژوهش نشان می دهد که هرچه محتوا و زمان یادگیری بیشتر باشد مقدار یادگیری دانش آموزان افزایش می یابد. یکی از اهداف مدیریت کلاسی افزایش زمان اختصاص داده به یادگیری^{۲۲} می شود. اما تنها اختصاص زمان بیشتر به یادگیری نمی تواند به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منجر شود، بلکه دانش آموزان بایستی در این زمان به یادگیری تکلیف یادگیری مشغول باشند(وولفولک، ۱۹۹۷). مقدار زمانی که یادگیرندگان به تفکر و کارکردن بر روی یک تکلیف یادگیری صرف می کنند زمان اشتغال به یادگیری^{۲۳} نامیده می شود(ساوگ، ۱۹۹۱). زمان اشتغال به یادگیری از مقدار زمان تخصیص داده شده به یادگیری متفاوت است. برای مثال ممکن است معلمی ۳۵ دقیقه به یک فعالیت یادگیری معین اختصاص داده باشد اما دانش آموزان ممکن است تنها ۱۵ دقیقه از این زمان را مشغول یادگیری تکلیف باشند. ۲۰ دقیقه دیگر ممکن است صرف کارهایی چون دست به دست شدن مواد آموزشی، اخطار دادن، راهنمایی کردن، یا برخورد با مشکلات انضباطی و ... شود. معلمان موفق آنهایی هستند که فاصله بین زمان اختصاص داده شده به تکلیف را با زمان اشتغال دانش آموزان به یادگیری تکلیف کاهش دهند. وجود روال های مشخص انجام امور به کاهش این فاصله کمک می کند(بوریچ و تومباری، ۱۹۹۵). در زیر به شرح دو راهبردی که وینستاین جهت افزایش زمان اشتغال یادگیری آموزشگاهی ارائه داده، می پردازیم (به نقل ازسانتراگ، ۲۰۰۱).

- **حفظ جریان جاری امور:** کونین در پژوهش خود به این نتیجه رسید که معلمان موفق جریان فعالیت های جاری کلاس را در شرایط مختلف به طور مفید حفظ می کنند. در حالی که معلمان ناموفق مدام فعالیت های خود را عوض می کنند. آنها فعالیتی را شروع می کنند و به خاطر رویدادی که مهم نیست فعالیت خود را قطع کنند و به فعالیتی دیگر می پردازند و دوباره به فعالیت اولی برمی گردند. برای مثال یکی از این معلمان ممکن است زمانی که در حال توضیح یک موضوع درسی است به خاطر تذکر دادن به دانش آموزی که به آرنج خود تکیه زده، درس را قطع کند.
- **کاهش زمان های انتقال بین فعالیتها:** هنگام عوض کردن فعالیت های کلاسی احتمال بیشتری می رود که رفتارهای نامطلوب در کلاس رخ دهد. مطالعه آرلین نشان می دهد که در زمان انتقال فعالیت ها، فراوانی رفتارهایی چون داد زدن، ضربه زدن به دیگران به دو برابر می رسد. برای جلوگیری از این مسائل مشخص کردن رویه های انتقال فعالیت ها می تواند بسیار مؤثر باشد.

رویکرد انسان گرایی

این رویکرد ریشه در مشاوره و روانشناسی بالینی دارد. در این رویکرد بر تفکرات، احساسات و نیازهای روانی دانش آموزان تاکید می شود، به جای ایجاد تغییرات آنی در رفتار از طریق عوامل بیرونی، به دانش آموزان فرصت رشد خود-کنترلی داده می شود و اعتقاد بر این است که دانش آموز خود توانایی اصلاح رفتارهای نامطلوب خود را دارد. روش هایی که در این رویکرد برای برخورد با مشکلات انضباطی در پیش گرفته می شود راهبردهایی چون کاربرد مهارت های ارتباطی، فهم انگیزه های دانش آموزان، جلسات خصوصی با دانش آموزان مشکل دار، حل مسئله به صورت فردی و گروهی و اعمال اقتدار تخصص و مرجع هستند.

مهارت های ارتباطی کوینوت و واقعیت درمانی گلاسز نمونه ای از راهبردهای انضباطی این رویکرد هستند. از نظر کوینوت تلاش های معلم برای ایجاد خود-کنترلی در دانش آموزان بدون همکاری دانش آموزان امکان پذیر نیست. یکی از موانع اصلی در همکاری دانش آموزان، وجود نواقص ارتباطی بین معلم و دانش آموز است. زبانی که معلم برای تعامل با دانش آموزان به کار می گیرد بر خود-پنداره و رفتار آنها تاثیر مهمی می گذارد. کوینوت باور دارد که یادگیرندگان قادر به کنترل رفتار خویش هستند و معلمان بایستی فرصت این کار را به دانش آموزان خاطی بدهند. علاوه بر این باید به دانش آموزان کمک کرد تا با استفاده از مهارت های ارتباطی مفید بر احساسات و تفکرات درونی خود کنترل داشته باشند. معلم بایستی به رشد عزت نفس دانش آموزان



کمک کند. از نظر کوینوت یک معلم موفق برای حل مشکلات انضباطی دانش آموزان در یک ارتباط مثبت و سازنده به اصول زیر بایستی توجه کند.

- احساسات دانش آموزان را به جای سرکوب کردن، بپذیرد.
 - از برچسب زدن پرهیز کند.
 - دانش آموزان را به همکاری تشویق کند
 - در استفاده از تشویق و تنبیه دقت به خرج دهد.
- گلاس (به نقل از گلاور و برونینگ، ۱۳۷۵) نیز چنین استدلال می کند که بدرفتاری دانش آموزان با ناکامی آنان در استفاده از تجارب مدرسه همبستگی دارد. شکست به واکنش های احساسی می انجامد و احتمال رفتار معقول دانش آموز و یادگیری او از پیامدهای رفتار را کاهش می دهد. در برابر ، موفقیت موجب تشویق رفتار معقول و یادگیری از پیامدهای رفتار می شود. گلاس دستورالعمل هفت گانه زیر را برای جلوگیری از بروز مشکلات رفتاری ارائه داده است:
- **دوستانه برخورد کنید.** از ضمیرهای شخصی استفاده کنید و اهمیتی را که برای دانش آموزان قائلید به زبان بیاورید.
 - **فقط به رفتار فعلی اشاره کنید.** در واقع سؤال کنید که “هم اکنون چه می کنید؟” از این که دانش آموزان را با رفتارهای گذشته شان بسنجید پرهیز کنید.
 - **بر دآوری ارزشی خود تاکید کنید.** سؤال کنید که “آیا آنچه که انجام داده ای برایت مفید است یا نه”
 - **همراه با دانش آموزان برای رفتارهای جایگزین برنامه ریزی کنید.** دانش آموزان را در تصمیم گیری ها مشارکت دهید.
 - **در قبال برنامه ها متعهد باشید.** تعهد خود را با نظارت بر پیشرفت و عرضه تقویت مثبت ، در صورت رسیدن به هدف های برنامه ، نشان دهید.
 - **بهانه های دانش آموزان را نپذیرید.** در مورد بهانه ها و عذرهای دانش آموزان به بحث با آنها نپردازید.
 - **تنبیه نکنید.** تنبیه مسئولیت را از دوش دانش آموز بر می دارد.

رویکرد تحلیل کاربردی رفتار

این رویکرد به مقدار زیادی از نظریه یادگیری اسکینر که به شرطی شدن کنشگر مشهور است نشأت گرفته است . یکی از مفاهیم مهم در نظریه شرطی شدن کنشگر^{۲۴} پیشاندهای رفتاری است. پیشایندها محرک هایی هستند که احتمال وقوع رفتاری را افزایش می دهند . به عنوان مثال مشاهده معلم که در صندلی اش نشسته و با دانش آموزی در حال صحبت است، ممکن است برای دانش آموز ردیف آخر کلاس به عنوان پیشابندی برای شوخی کردن با بغل دستی اش عمل کند. همچنین صحنه پشت کردن معلم به دانش آموزان و نوشتن بر روی تخته سیاه گاهی به عنوان علامتی برای پرتاب چیزی و یا در آوردن صدایی، عمل می کنند. وجود و غیاب پیشایندها در کنترل رفتارهای کلاسی دانش آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است. نیرومندی پیشایندها به خاطر پیامدهایی است که پس از انجام رفتاری نصیب فرد می شود . مثلاً پرتاب یک شیء وقتی که معلم پشت به دانش آموزان کرده، ممکن است چون دفعات قبل توجه دانش آموزان (تقویت مثبت) را جلب کند و یا با پرهیز از انجام تکلیف (تقویت منفی) همراه شود.

تعدادی از پیشاندها که در کلاس های درس می توانند به رفتارهای مطلوب یا نامطلوب بینجامند عبارتند از :

- **فاصله معلم :** هر چه فاصله معلم از یک گروه از دانش آموزان دورتر باشد احتمال این که آنها به جای انجام تکلیف به کاری های دیگر بپردازند بیشتر می شود .



- **سبک سؤال پرسیدن معلم:** معلم باید اول سؤال بپرسد ، مکث کند و به کل کلاس نگاه کند، سپس از یکی بخواهد که پاسخ دهد. از این طریق توجه همه دانش آموزان جلب می شود. نام بردن دانش آموزان قبل از پرسیدن سؤال یا پرسیدن سؤالات به یک ترتیب مشخص کمتر احتمال دارد که توجه تمام دانش آموزان را جلب کند.
- **عوض شدن فعالیت های کلاسی:** هنگامی در کلاس فعالیت های آموزشی عوض می شوند انتظار بیشتری می رود که دانش آموزان رفتارهای نامطلوب از خود نشان دهند.
- **ماهیت فعالیت:** دانش آموزان در طول بحث و فعالیت های گروهی نسبت به وقتی که به تنهایی کار می کنند به احتمال بیشتری بی انضباطی می کنند .
- **شخصی که تدریس می کند:** دانش آموزان در کلاس معلم خود نسبت به وقتی که معلم جایگزین و یا دانشجو- معلم آموزش می دهد با احتمال کمتری بی انضباطی می کنند.

راهنمای برخورد با مشکلات انضباطی

برای این که معلمی به بهترین وجه کلاس خود را اداره کند علاوه بر این که لازم است از کلاس خود شناخت کاملی داشته باشد، بایستی به تعداد زیادی از راهبردهای مقابله با مشکلات انضباطی آشنایی داشته باشد و بداند که آنها را کجا و چه زمانی به کار گیرد (زبل و زبل، ۱۹۹۶). موقعیت های آموزشی دارای ویژگی های مختلفی هستند و بایستی در نظر داشت که میزان اثربخشی هر روشی در برقراری انضباط وابسته به شرایط کلاسی موجود است، این شرایط - همچون نوع مدرسه، جنسیت ، سن ، عقاید ، سطح اجتماعی - فرهنگی ، تجارب و تربیت قبلی معلم و دانش آموزان و عوامل دیگر - موارد پیدا و پنهانی هستند که به نوعی کلاس درس را تحت تاثیر قرار می دهند. بنابراین راهکار یا راهکارهای جادویی که در از بین بردن و کاهش مشکلات انضباطی همیشه ، همه جا و برای همه کس مؤثر و کارآ باشند، وجود ندارد. برای توضیح راحت تر راهبردهای مقابله با بی انضباطی های دانش آموزان می توان شیوه های مقابله با بی انضباطی ها را به سه دسته راهبردهای مقابله ای کلی ، راهبردهای مقابله با مشکلات خفیف و راهبردهای مقابله با مشکلات شدید تقسیم کرد. اما بایستی قبل از پاسخگویی به رفتارهای نامناسب دانش آموزان بایستی چندین اصل را در نظر داشت. پیروی از این اصول به احتمال زیاد می تواند در ایجاد جو کلاسی سالم مؤثر باشد (ساوگ، ۱۹۹۱).

- **هنگام برخورد با بی انضباطی احترام دانش آموزان حفظ شود.** استفاده از روش هایی که موجب بی حرمتی به دانش آموزان می شود فقط موجب افزایش مشکلات می شود. تعداد زیادی از دانش آموزان دبیرستانی دلیل اصلی بی انضباطی های خود را حرف ها و اقدامات توهین آمیز معلم ذکر کرده اند.
- **اصلاح خصوصی مؤثرتر از اصلاح در ملاء عام است.** تلاش برای اصلاح عمومی دارای چندین اشکال است . نه تنها در چنین شرایطی ممکن است به جمع توهین شود بلکه توجه همه به رفتار نامطلوب جلب می شود و ممکن است که دانش آموز از اطاعت کردن سرباز بزند و معلم ضایع شود. در چنین شرایطی معلم احساس می کند که باید به این تمرد پاسخ دهد و به این ترتیب یک مشکل رفتاری کوچک به یک درگیری بزرگ تبدیل می شود.
- **پاسخ معلم به بی انضباطی بایستی منصفانه و مداوم باشد.** پاسخ مداوم به بدرفتاری ها به این معنا است که معلم به همه بدرفتاری ها در هر لحظه واکنش نشان دهد. انصاف هم به این معناست که معلم علیرغم این که چه کسی بی انضباطی کرده قانون را به اجرا بگذارد.
- **باید به علل بی انضباطی توجه کرد.** پاسخ دادن صرف به رفتار ظاهری حتی اگر بتواند در آن زمان آن رفتار را متوقف سازد ، نمی تواند مسئله را حل کند و ممکن است در زمانی دیگر و به شکل شدیدتری بروز کند.



راهبردهای کلی برخورد با مشکلات انضباطی

در پیش گرفتن یک سبک رفتاری مؤثر با دانش آموزان خاطی می تواند در کاهش مشکلات انضباطی مؤثر واقع شود. مردم به چهار شیوه اصلی با ناکامی های زندگی برخورد می کنند. این سبک ها عبارتند از پرخاشگرانه^{۲۵}، فریبکارانه^{۲۶}، منفعلانه^{۲۷} و جسورانه^{۲۸}. افرادی که دارای سبک پرخاشگرانه هستند به دیگران حمله می کنند. آنها به شیوه ای خشونت آمیز و تهدید کننده با دیگران برخورد می کنند. افرادی که سبک فریبکارانه دارند سعی می کنند با ایجاد حس گناه و تاسف در دیگران نسبت به خود، به اهداف شان برسند. آنها به جای این که با دیگران به گونه ای مسئولانه برخورد کنند، طوری نقش یک فرد ذلیل و بیچاره را بازی می کنند که با تحریک حس ترحم شان آنها را وادار به انجام کاری که مایلند می کنند. اما افرادی که سبک منفعلانه دارند، ترسو و مطیع هستند. آنها به راحتی به دیگران اجازه می دهند تا در حق شان ظلم کنند. اینها قدرت بیان احساسات و خواسته هایشان را ندارند. در مقابل افرادی که سبک جسورانه دارند توان بیان احساسات شان را به طرف مقابل دارند. اینها راجع به کاری که باید آن را به انجام برسانند سؤال می پرسند و در مقابل چیزی که نمی خواهند، به راحتی "نه" می گویند. این افراد از حقوق خویش آگاهی دارند و در مقابل زورگویی و فریبکاری های دیگران مقاومت می کنند. چنین افرادی بر اصلاح امور تاکید می ورزند و برخورد جسورانه موجب بهبود روابط مثبت و سازنده می شود (سانتراگ، ۲۰۰۱). بنابراین به نظر می رسد که انتخاب یک شیوه کلی جسورانه در برخورد با بی انضباطی های دانش آموزان مؤثرتر از شیوه های دیگر باشد. در این زمینه کانتر و کانتر (۱۹۹۲) با معرفی شیوه انضباط جسورانه^{۲۹} تاکید می کنند که معلمان بایستی انتظارات خود از دانش آموزان را رک و راست بیان کنند و به گفته های خویش عمل کنند. در چنین شرایطی دانش آموزان انتخاب های مشخصی دارند؛ یا باید از قوانین تبعیت کنند و یا بایستی عواقب نافرمانی خود را ببینند. تعدادی از معلمان از این جهت در مقابله با بی انضباطی های دانش آموزان ناتوان هستند که بیش از اندازه منفعلانه، باعصبانیت و یا فریب کارانه با دانش آموزان برخورد می کنند.

همچنین سانتراگ (۲۰۰۱) از سه نوع راهبرد عمومی مدیریت کلاسی مقتدرانه، استبدادی و سهل گیرانه نام می برد. معلمان مقتدر دانش آموزان را تشویق می کنند و آنها را خودکنترل و مستقل بار می آورند ولی در عین حال بر آنها نظارت می کنند. آنها با دانش آموزان رابطه کلامی قوی برقرار می کنند و قوانینی برای نظارت بر رفتار آنها وضع می کنند. راهبرد مقتدرانه با دو سبک کلاس داری استبدادی و سهل گیرانه در تضاد است. راهبرد استبدادی کلاس داری تنبیهی و محدود کننده است و مبتنی بر کاربرد شیوه های پرخاشگرانه است. در این شیوه تبادل کلامی بین معلم و دانش آموز کم است. و دانش آموزان منفعل و از لحاظ مهارتهای ارتباطی در سطح ضعیفی قرار دارند. در راهبرد سهل گیرانه نیز که معلم منفعل و پذیرا است، دانش آموزان خودمختاری زیادی در اعمال و گفتارشان دارند. آنها کمترین حمایت را از معلم خود برای رشد مهارت های یادگیری و خود-کنترلی کسب می کنند.

راهبردهای مقابله با مشکلات انضباطی خفیف

راین برای توضیح این نوع راهبردها از اصطلاح مدیریت کلاسی کم نما^{۳۰} استفاده می کند تا به آن دسته از راهبردهای مقابله با مشکلات انضباطی اشاره کند که به بدرفتاری های دانش آموزان بدون ایجاد وقفه در روند درس خاتمه می دهند. این راهبردها در مورد بدرفتاری های صوری^{۳۱} که بیشتر بی انضباطی های دانش آموزان هم از این نوع است، بسیار اثربخش است. خندیدن، خارج از نوبت صحبت کردن و صحبت کردن با بغل دستی نمونه هایی از این نوع رفتارها هستند. این نوع مشکلات



انضباطی نشانی از اختلالات عاطفی و شخصیتی نیستند بلکه آنها بیشتر ناشی از شرایط سنی دانش آموزان و نیز احساس محبوس بودن در یک فضای بسته هستند (بورج و تومباری، ۱۹۹۵). تعدادی از این راهبردها به نقل از ساوگ (۱۹۹۱) عبارتند از:

علائم غیر کلامی: حدود ۹۰ درصد از راهبردهای کنترل کلاس از طریق شیوه غیر کلامی انجام می گیرد. زبان بدنی و علائم غیر کلامی همچون ژست ها، بیانات کلامی، ایما و اشاره و تماس های چشمی می تواند در کمک به معلم برای برخورد با مشکلات انضباطی کمک کند. گاهی یک تماس چشمی با دانش آموز خاطی برای فهماندن به او که معلم از آنچه اتفاق می افتد آگاه است، کافی است.

نزدیک شدن: اغلب اوقات یک معلم می تواند با حرکت به سمت محلی که در آن بی انضباطی اتفاق افتاده است بدون ایجاد اختلال در فرایند عادی کلاس مشکل را برطرف کند. اغلب دانش آموزان هنگامی که معلم نزدیک شان است به دشواری انضباطی می کنند. حرکت معلم در کلاس درس بخش مهمی از مدیریت کلاسی را تشکیل می دهد که می تواند هم برای پیشگیری از مشکلات و هم برای متوقف کردن بدرفتاری های خفیف مؤثر واقع شود.

به کار بردن نام دانش آموز خاطی: شاید معمول ترین روش مقابله معلمان با مسائل انضباطی دانش آموزان اسم بردن نام آنها باشد. این روش دارای این اشکال است که به طور مستقیم بر رفتار نامطلوب متمرکز است و موجب اخلال در جریان درس می شود. برای این منظور بهتر است نام دانش آموز در متن درس به کار رود.

راهبردهای مقابله با مشکلات انضباطی شدید

غالب مشکلات انضباطی که در کلاس ها رخ می دهند نسبتاً جزئی و کم اهمیت هستند. با این وجود تعدادی مسائل شدید تر نیز می تواند در کلاس ها رخ دهد که معلمان را بسیار ناراحت و آشفته می کند. معلمان احساس می کنند که مداوماً با چنین دانش آموزانی مشکل خواهند داشت و تلاش هایشان برای اصلاح رفتار آنها بی ثمر است. چنین مشکلات شدیدی در دانش آموزان معمولاً به عنوان نشانه ای از مشکلات عمیق تر هستند و بایستی به آنها به عنوان علامتی برای کمک طلبی نگریست. در زیر به توضیح راهبرد اخراج می پردازیم.

اخراج دانش آموز از کلاس: اخراج دانش آموز از کلاس چندین هدف را برآورده می کند. اول از همه، به دانش آموزان نشان می دهد که معلم در اجرای قوانین کلاسی مصمم است. دوم این که اغلب دانش آموزان دوست دارند در گروه باقی بمانند و از دوستان خود جدا نشوند. اخراج دانش آموزان از کلاس باعث می شود آنها از نعمت حمایت و همدردی دوستان شان محروم شوند. سوم این که فرصتی را در کلاس فراهم می آورد که هم معلم و هم دانش آموز خاطی آرامش پیدا کنند و خونسرد شوند. این مدت زمان فرصتی را برای معلم فراهم می آورد که درباره موضوع فکر کند و تصمیم مناسب بگیرد و احتمال این که عملی را از روی عصبانیت انجام دهد یا چیزی بگوید که کار را خراب تر کند کاهش دهد. در نهایت اخراج دانش آموز از کلاس فرصتی را فراهم می آورد که معلم دوباره کنترل کلاس را به دست گیرد و به تدریس ادامه دهد. البته بایستی در نظر داشت که دانش آموزان وقتی از کلاس اخراج می شوند بایستی به محل مشخصی مانند اتاق مشاوره فرستاده شوند. زیرا در محل های دیگر اگر هرگونه آسیبی به دانش آموزان اخراجی وارد شود مسئولیت آن به عهده معلم خواهد بود.

اما بایستی در نظر داشت که استفاده زیاد از راهبرد اخراج درست نیست. اول این که برای عده ای از دانش آموزان خارج از کلاس بودن تقویت کننده تر از داخل کلاس است. این دانش آموزان با آگاهی از استفاده زیاد معلم از این روش مدام به شیوه های مختلف بی انضباطی خواهند کرد تا به بیرون از کلاس فرستاده شوند. دوم این که اخراج مداوم دانش آموزان از نظر مدیر و مسئولین مدرسه نشان ناتوانی معلم در حفظ انضباط در کلاس است. همچنین گاهی دانش آموزان از قبول درخواست معلم برای بیرون رفتن از کلاس امتناع می کنند که باعث خراب تر شدن اوضاع می شود. در موقع اخراج بهتر است از یکی از مسئولین مدرسه خواست تا دانش آموز خاطی را به بیرون ببرد (اسپالدینگ، ۱۳۷۷).



پی نوشت

- 1-Discipline
- 2-Classroom Control
- 3-Strees
- 4-Burnout
- 5-Job Satisfaction
- 6-Self-Analysis
- 7-Leadership Style
- 8-Expert Power
- 9-Referent Power
- 10-Legitimate Power
- 11-Reward Power
- 12-Coercive Power
- 13-Well-oiled Machine
- 14-Self-Control
- 15-Task-Oriented
- 16-Humanism
- 17-Applied Behavior Analysis
- 18-Classroom Management
- 19-Procedure
- 20-Constancy
- 21-Time Management
- 22-Allocated Time
- 23-Engaged Learning Time
- 24-Operant Conditioning
- 25-Aggressive
- 26-Manipulative
- 27-Passive
- 28-Assertive
- 29-Assertive Discipline
- 30-Low- Profile Classroom Management
- 31-Surface Misbehavior

منابع

اسپالدینگ، چرچیل، ال. (۱۳۷۷). انگیزش در کلاس درس. ترجمه محمدرضا نائینیان و اسماعیل بیابانگرد. تهران: انتشارات مدرسه. بیلر، رابرت. (۱۳۷۱). کاربرد روانشناسی در آموزش. ترجمه پروین کدیور. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۴) تهران: مرکز نشر

دانشگاهی

تابر، روبرت، تی. (۱۳۸۰). الفبای مدیریت کلاس درس. ترجمه محمد رضا سرکارآرانی. تهران: انتشارات مدرسه. فونتانا، دیوید. (۱۳۸۲). کنترل کلاس درس. ترجمه ساده حمزه. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۷). تهران: نشر رشد. کالاهان، جوزف، اف و کافمن، لئونارد، اچ. (۱۳۷۰). آموزش در دوره متوسطه. ترجمه جواد طهوریان. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

گلور، جان، ای و برونینگ، راجر، اچ. (۱۳۷۵). روانشناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن. ترجمه علینقی خرازی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۰). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

هرگنهان، بی، آر و السون، متیو، اچ. (۱۳۸۲). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری. ترجمه علی اکبر سیف. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۱). تهران: نشر دوران.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. USA: Prentice-Hall.
- Bergin, C & Bergin, D, A. (1999). Classroom Discipline That Promotes Self-Control. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Volume 20, Issue 2, Pages 189-206.
- Borich, G, D. & Tombari, M, L. (1995). *Educational Psychology*. Harpercollins College Publishers.
- Brouwers, A & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*. *Teaching and Teacher Education*. Volume 16, Issue 2, Pages 239-253.
- Burke, R, J., Greenglass, E, R. and Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal* 9 3, pp. 1-15.
- Byrne, B, M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education* 7 2, pp. 197-209.
- Friedman, I, A. & Farber, B, A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research* 86 1, pp. 28-35.
- Friedman, I, A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research* 88 5, pp. 281-289.
- Kuzsman, F, L. and Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive* 6, pp. 3-10.
- Schwartz, Wendy. (2001). School Practices for Equitable Discipline of African American Students. *ERIC Digest Number 166*. <http://eric-web.tc.columbia.edu>.
- Leung, Chi-mei & Lam, Shui-fong (2003). The effects of regulatory focus on teachers' classroom management strategies and emotional consequences. *Contemporary Educational Psychology*. Volume 28, Pages 114-125.
- Lowenstein, L. (1991). Teacher stress leading to burnout: Its prevention and cure. *Education Today* 41 2 pp. 12-16.

18 May 2017



- Santrock, Jhon, W. (2001). *Educational Psychology*. Mc Graw-Hill, Higher Education.
- Savage, Tom, V. (1991). *Discipline for self- control*. Newjersey: Prentice Hall .
- Zable, R, H. & Zable, K. (1996). *Classroom Management in Context*. Houghton Mifflin Company.
- Woolfolk, Anata, E. (1995). *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.



ابزارهای
پژوهش



سرویس ترجمه
تخصصی



کارگاه های
آموزشی



بلاگ
مرکز اطلاعات علمی



سامانه ویراستاری
STES



فیلم های
آموزشی

کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی



کارگاه آموزشی
آموزش مهارت های کاربردی در تدوین و چاپ مقالات ISI

آموزش مهارت های کاربردی
در تدوین و چاپ مقالات ISI



کارگاه آموزشی
روش تحقیق کمی

روش تحقیق کمی



کارگاه آموزشی
آموزش نرم افزار Word برای پژوهشگران

آموزش نرم افزار Word
برای پژوهشگران