

## شناخت باورهای مشترک انضباطی اعضای جامعه مدرسه (مطالعه موردی: یک دبیرستان پسرانه)

ناصر شیربگی<sup>۱</sup>؛ خلیل غلامی<sup>۲</sup>؛ مختار بساطی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۷/۳۰ / تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۱۲/۱۸

صص ۱۰۵-۱۳۲

### چکیده

این مطالعه باهدف شناسایی باورهای مشترک انضباطی اعضای ذینفع جامعه یک مدرسه (مستولان مدرسه، دبیران، والدین و دانش آموزان) انجام گرفت. با استفاده از رویکرد کیفی و روش پدیدارنگاری و با بهره‌گیری از مصاحبه نیمه ساختمند، دیدگاه اعضای جامعه مدرسه در یک دبیرستان پسرانه شهر سنندج جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. روش نمونه‌گیری در این پژوهش گلوله برفی و بر مبنای قاعده اشباع نظری بود که بر همین مبنا ۲۹ مصاحبه به عمل آمد. از نتایج تحلیل مصاحبه‌ها چهار مقوله کلی ذیل احصاء شد: مشکلات محتوایی آئین‌نامه انضباطی، عدم تناسب آئین‌نامه انضباطی با زمینه، توجه به بعد عاطفی و روانی در برخورد انضباطی و شاخص‌های اجتماعی، رفتاری و اخلاقی در مسائل انضباطی. مؤلفه‌ها به‌دست‌آمده جمع‌بندی باورهای مشترک اعضای جامعه مدرسه بودند. مؤلفه‌ها را می‌توان در دو دیدگاه ساختاری-تدوینی و اجرایی قرارداد. نتایج حاکی از آن بود که مشارکت‌کنندگان خواهان آنند که در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تدوین آئین‌نامه انضباطی از نظرات اعضای جامعه مدرسه بهره گرفته شود. پیشنهاد می‌شود مستولان مدرسه و معلمان در اجرای آئین‌نامه‌های انضباطی به ویژگی‌های اخلاقی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان توجه ویژه کنند و شیوه‌ای منعطف را به‌کارگیرند.

**واژه‌های کلیدی:** انضباط؛ باورهای مشترک انضباطی؛ جامعه مدرسه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رئیس‌جمهور

<sup>۱</sup> - دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، (نویسنده مسئول): nshirbagi@uok.ac.ir

<sup>۲</sup> - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان khalil.gholami@gmail.com

<sup>۳</sup> - کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان Mokhtarbasati@yahoo.com

## مقدمه

نظم و کنترل جزء ضروری زندگی گروهی است و همه سازمان‌ها با مسائل مربوط به کنترل و انضباط دست به‌گیرانند. در مدارس رفتارهای مسئله‌ساز بسیار گسترده و شایع شده است. معلمان، مربیان و مسئولان مدارس از طریق تجربه‌های شخصی و حرفه‌ای با موضوعاتی هم چون تأخیر، غیبت، مدرسه‌گریزی، نافرمانی، اهانت به مقدسات، خشونت، تخریب و مسائل جنسی آشنایی دارند. هدف اصلی مدرسه به‌عنوان یک مؤسسه اجتماعی به وجود آوردن تغییرات اساسی در دانش آموزان است. این تغییرات محدود به رفتارهای ادراکی و یادگیری نبوده بلکه گستره وسیعی از رفتارهای اجتماعی، عاطفی، حرکتی و اخلاقی را دربرمی‌گیرد.

مدارس همه افرادی را که به‌طور قانونی باید تحصیل کنند پذیرا می‌باشند لذا نه مدرسه و نه مراجع در مورد شرکت در رابطه‌ای که میان آن‌ها به وجود می‌آید اختیاری ندارند. ماهیت اجباری حضور دانش آموزان در مدرسه بیانگر آن است که مدارس با افرادی سروکار دارند که نمی‌توان انگیزه‌ها و خواسته‌های آن‌ها را در مورد خدمات مدرسه فرضی دانست و منطقی است که کنترل دانش آموزان موردتوجه قرار گیرد. به نظر می‌رسد که هر مدرسه یک ایده غالب در مورد کنترل دانش آموزان دارد که ارزش‌های معلمان تازه‌وارد را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (لاننبرگ و اورنستین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). یکی از روش‌های تجسم جوّ سازمانی مدارس مبتنی بر نگرش و رفتاری است که مسئولان مدرسه در کنترل دانش آموزان از آن استفاده می‌کنند.

معلمان و متصدیان آموزش و پرورش در مورد افزایش گزارش خشونت و رفتارهای ضداجتماعی در مدارس اظهار نگرانی می‌کنند. در دو دهه گذشته کنترل دانش آموزان موردتوجه شدید مدیران مدارس و شهروندان بوده است. عدم توانایی کنترل شایسته دانش‌آموزان عامل اصلی نارضایتی بسیاری از معلمان و جزو سه دغدغه اصلی مدارس دولتی رتبه‌بندی شده است (روز و گالوپ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶).

بدرفتاری برخی دانش آموزان آن قدر جدی است که مشکلات زیادی برای معلمان و مسئولان مدرسه به بار می‌آورد (اسلاوین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۵). مدرسه در پیشگیری یا کنترل کردن بدرفتاری جدی و بزهکاری نقش مهمی دارد؛ ولی دانش‌آموز و مدرسه فقط یک قسمت از این ماجرا هستند. رفتار بزهکارانه دانش آموزان معمولاً همسالان، والدین، پلیس، دادگاه‌ها، مؤسسات خدمات اجتماعی را درگیر می‌کند. بر اساس اصول تعلیم و

<sup>۱</sup> Lunenburg & Ornstein

<sup>۲</sup> Rose & Gallup

<sup>۳</sup> Slavin

تربیت انسان‌گرا چنانچه یادگیری در محیطی امن انجام شود، راحت‌ترین، معنادارترین و مؤثرترین شکل را خواهد داشت. به باور بسیاری از معلمان و مدیران، مهم‌ترین علت عدم موفقیت معلمان مسائل مربوط به انضباط دانش‌آموزان و اداره کلاس است. هنگامی که دانش‌آموزان سبب ازهم‌گسیختگی فعالیت‌های کلاس و مدرسه می‌شوند، معلمان نمی‌توانند محیط مناسب برای یادگیری ایجاد کنند (گیج و برلاینر<sup>۱</sup>؛ ترجمه غلامرضا خوئی نژاد و همکاران، ۱۳۷۴). لذا موضوع انضباط، هسته مرکزی برنامه‌های مدارس اثربخش را تشکیل می‌دهد. راهبردهای فراهم کردن محیط یادگیری مؤثر نه تنها پیشگیری از بدرفتاری و پاسخ‌دهی به آن را در بردارند، بلکه استفاده درست از وقت کلاس، ایجاد جو برانگیزاننده علاقه، کاوش و تخیل دانش‌آموزان را شامل می‌شود. به‌هیچ‌وجه نمی‌توان کلاسی را که مشکلات رفتاری ندارد، کلاس خوب اداره شده دانست (اسلاوین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۵). این نظریه که آموزش مؤثر به‌خودی‌خود بهترین وسیله برای اجتناب کردن از مشکلات انضباطی است، به روشی برای اداره کلاس و انضباط می‌پردازد که روی پیشگیری از بدرفتاری تأکید دارد. در گذشته تصور می‌شد که برای ایجاد محیط یادگیری مؤثر باید به بدرفتاری دانش‌آموزان به‌صورت فردی پرداخته شود؛ اما برداشت فعلی روی اداره کلاس به شکل یک کل تأکید دارد به‌طوری‌که بدرفتاری‌های فردی به‌ندرت روی دهند.

جامعه مدرسه متشکل از دانش‌آموزان، معلمان، کارکنان مدرسه و والدین است. ترکیب اعضای جامعه مدرسه به آن شخصیت و هویت می‌دهد. مدرسه باید نمونه‌ای از جامعه بومی خود باشد. به این منظور، مدارس باید به جامعه‌ای کوچک در درون جامعه دیگر تبدیل شوند تا هویتی شکل دهد که منعکس‌کننده ارزش‌ها و اعتقادات اعضای آن باشد. محیط مدرسه در مدیریت انضباط نقش مهم و اساسی دارد. رفتار دانش‌آموزان در یک مدرسه تقریباً از هر جنبه روشی که با آن اداره می‌شود تأثیر می‌پذیرد. دانش‌آموزان، معلمان، والدین و سازمان‌های حمایتی به‌عنوان بازیکنان فعال در زندگی روزانه مدرسه، نیاز به ارتباط با یکدیگر دارند. همه اعضای جامعه مدرسه، باید در ایجاد و اشتراک اخلاق در مدرسه مشارکت داشته باشند. در عمل، هرگونه تعریف و تفسیر از انضباط، باورها و ارزش‌های مشترک تمام اعضای جامعه مدرسه را منعکس می‌کند. در این زمینه رابطه بین معلمان، دانش‌آموزان، والدین، مسئولین و کارشناسان آموزش و پرورش اساسی است. در مدارسی که هیچ درک مشترکی از مفهوم انضباط وجود ندارد، احتمال بروز تنش و بحران بیشتر است. تمام اعضای جامعه مدرسه نیازمند

<sup>۱</sup>. Gage & Berliner

<sup>۲</sup>. Slavin

شناسایی نیازهای دانش آموزان و درکی مشترک از سیاست انضباطی، راهبردها و روش‌ها هستند (بلاندفورد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

در ایران سیاست‌ها و مقررات انضباطی در وزارت آموزش و پرورش تدوین می‌شود و شرایط و مقتضیات استان‌ها و جوامع محلی مدنظر قرار نمی‌گیرد؛ از این رو برخورد با بدرفتاری‌های دانش آموزان یکنواخت و غیر منعطف است. این ایده که نماینده تمام اعضای جامعه مدرسه در تدوین و اجرای سیاست‌های انضباطی مشارکت نمایند هنوز در سطح آموزش و پرورش و مدارس ایران مطرح و اجرانشده است. از این رو، مسئله اساسی تحقیق حاضر این است که آیا مدارس اراده و توانایی استفاده از ظرفیت اعضای جامعه مدرسه را برای تعیین باورهای اصلی درباره ماهیت مسائل انضباطی دانش آموزان دارند؟

از نخستین پژوهش‌ها در زمینه مسائل انضباطی مدارس به مطالعات کارلسون<sup>۲</sup> (۱۹۶۴) می‌توان اشاره کرد. به نظر او مدارس عمومی نوعی سازمان خدماتی هستند که در انتخاب مشتریان خود دخالتی نداشته و مشتریان نیز باید اجباراً در سازمان شرکت کنند. این مشتریان، ممکن است علاقه کمی به خدمات سازمان داشته یا اصلاً چنین علاقه‌ای نداشته باشند. چنین عاملی بر مشکل کنترل مشتری تأکید می‌کند. نتیجه آن است که کنترل دانش آموزان در مدارس عمومی جنبه اساسی زندگی مدرسه و مشکلی حاد است.

والر<sup>۳</sup> (۱۹۶۵) در پژوهش خود بر روی مدارس توجه متصدیان را به کنترل دانش آموزان بر اساس جنبه‌های ساختاری و هنجاری فرهنگ مدرسه جلب نمود. ویلوور و جونز<sup>۴</sup> (۱۹۶۷) در مطالعاتی که بر مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی متمرکز کردند خرده‌فرهنگ‌های تعارض‌آمیز کنترل دانش آموزان، حضور و غیاب و مشکلات دانش آموزان را توضیح داده‌اند. آنان کنترل دانش آموزان را به عنوان موضوع غالب در داخل سیستم مدرسه بیان کرده‌اند؛ موضوعی که به الگوهای روابط معلم-معلم و معلم-مدیر معنا می‌بخشد.

ویلوور، ایدل و هوی<sup>۵</sup> (۱۹۷۳) پیوستاری از کنترل دانش آموزان ارائه کرده‌اند که جهت‌گیری قیمی تا انسانی را دربرمی‌گیرد. در این پیوستار، مدل جهت‌گیری قیمی با مدرسه‌ای سنتی تصور می‌شود که حفظ نظم از اهداف عمده آن است و فضایی خشک و به‌شدت کنترل‌شده‌ای فراهم می‌کند. در مقابل مدل جهت‌گیری انسانی، مدرسه‌ای است که

1. Blandford

2. Carlson

3. Waller

4. Willower & Jones

5. Willower, Eidell & Hoy

به‌مثابه یک اجتماع آموزشی در نظر گرفته‌شده که در آن دانش‌آموزان از طریق کنش و واکنش و تجارب مشترک یاد می‌گیرند و خود-ناظمی دانش‌آموزان جایگزین کنترل شدید معلمان است. لاننبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) نشان داد که مدارس انسانی با خود مفهومی بالای دانش‌آموز به‌عنوان یادگیرنده ارتباط دارد. به‌علاوه تصورات دانش‌آموزان از جوّ مدرسه انسانی به‌طور مثبت با انگیزش، جهت‌گیری شغلی، حل مسئله و شدت یادگیری مربوط می‌شود. او این سؤال را که آیا ایدئولوژی کنترل دانش‌آموز، بر احساس دانش‌آموزان نسبت به معلمان اثر می‌گذارد در یک مطالعه جامع مورد بررسی قرار دادند. جهت‌گیری قیّمی به‌طور مستقیم به عدم پذیرش و دشمنی با معلمان از سوی دانش‌آموزان مربوط می‌شد.

لاننبرگ (۱۹۸۴) ایدئولوژی کنترل دانش‌آموز را وسیله‌ای مؤثر برای سنجش جوّ حاکم بر مدرسه می‌دانست، او سودمندی ساختار مدرسه انسانی - قیّمی را به‌عنوان پیشگویی‌کننده جوّ مدرسه مورد آزمایش قرارداد. سه خرده مقیاس جوّ سازمانی (روحیه، پویایی رفتار و عدم اشتغال) برای مقایسه انسانی‌ترین مدارس و قیّمی‌ترین مدارس برحسب نمرات جوّ باز آن‌ها استفاده کرد. مدرسی که دارای ایدئولوژی قیّمی بودند به‌طور فراوان در روحیه و پویایی رفتار نمرات کمتری داشتند و نمرات عدم اشتغال بالا بود.

لاننبرگ و اشمیت<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) مفروضاتی را به‌منظور آزمایش روابط بین ایدئولوژی کنترل دانش‌آموز و کیفیت زندگی مدرسه بررسی کردند. سبک قیّمی با واکنش‌های منفی دانش‌آموزان نسبت به کیفیت زندگی مدرسه مربوط بود. به‌علاوه، تفاوت‌هایی در میان مدارس شهری، حومه و روستا مشاهده شد. مدارس شهری بیشتر قیّمی و از نظر نمرات کیفیت زندگی مدرسه کمتر از مدارس حومه شهر و روستایی بودند.

گلاسر<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) بین مدیریت (کنترل اجباری) و رهبری (کنترل غیراجباری) تمایز قائل می‌شود. او فلسفه‌ای را برای رهبری بر اساس کاربرد تشویق و حل مسئله برای کنترل دانش‌آموزان پیشنهاد می‌نماید. رهبری، تمام انرژی و وقت خود را صرف این می‌کند که سیستم را به‌گونه‌ای اداره کند که دانش‌آموزان دریابند که انجام کار باکیفیت بالا به نفع خود آن‌ها است. هنگامی که کیفیت در مرکز فعالیت‌های مدرسه قرار می‌گیرد، دانش‌آموزان به آنچه انجام می‌دهند افتخار می‌کنند.

1. Lunenburg

2. Schmidt

3. Glasser

گلیگمن و تامشیرو<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) چارچوبی جامع بر اساس نظریه‌های انضباطی و روان‌شناسی یادگیری ارائه داده‌اند که پیوستاری از رویکردهای مداخله‌ای، تعامل گرایانه و غیر مداخله‌ای را دربرمی‌گیرد. هرچقدر از رویکرد مداخله‌ای فاصله بگیریم میزان کنترل کم و مقدار مشارکت و مسئولیت دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

عالی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود با نقد تبارشناسانه رویکردهای انضباطی در مدرسه به راهبردهایی که در طول تاریخ آموزش و پرورش به کاررفته، اشاره می‌کنند که امروزه به‌عنوان شیوه‌های نوین انضباطی در مدرسه مطرح هستند. تصریح‌شده که چگونه شیوه‌های انضباطی باهدف تربیت افراد مفید برای اجتماع بکار گرفته می‌شود و می‌توانند به انقیاد و مطیع سازی آن‌ها منجر شود. هم‌چنین از دیدگاه تبارشناسانه فوکو، پیوند میان قدرت- دانش در تحول فهم بشر از انضباط موردبررسی قرار گرفته است.

رمضانی و همکاران (۱۳۹۲) رابطه منیع کنترل دانش‌آموزان را با گرایش آن‌ها به انواع سبک‌های انضباطی معلمان مطالعه کردند، دریافتند بین منیع کنترل دانش‌آموزان و گرایش آن‌ها به سبک انضباطی تعامل گرایانه<sup>۲</sup> و غیر مداخله گرایانه<sup>۳</sup> همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. سبک تعامل گرایانه بیشترین پیش‌بینی را از منیع کنترل دانش‌آموزان داشت.

مهدی‌نژاد (۱۳۹۲) در تحقیق خود در زمینه دیدگاه دبیران درباره بی‌انضباطی دانش‌آموزان دریافت که ۶۷ درصد از دبیران بیشتر از حد معمول برای اداره و کنترل کلاس، وقت صرف می‌کنند. بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان برحسب میزان یا تکرار شامل عدم رعایت نوبت در صحبت کلاسی صحبت کردن یا شوخی کردن با دیگران، غرولند کردن نسبت به تکالیف، ایجاد صداهای غیرکلامی به‌طور عمدی بود.

در تعالیم دین اسلام هم در خصوص انضباط فراگیران در محیط آموزشی آدابی سفارش شده است. به‌عنوان مثال شهید ثانی (ترجمه حجتی، ۱۳۹۰) بیان می‌دارد که:

بر معلم لازم است که از هرگونه رفتاری که شخصیت دانش‌آموزان را تباه و یا موجب ترک اشتغالات علمی یا اسائه ادب آنان می‌گردد جلوگیری کند. معلم باید از پرحرفی و سخنان بیپوده شاگردانش ممانعت به عمل آورد و از معاشرت آنان با اشخاص نامناسب جلوگیری نماید. برای پیشگیری از سوء رفتار شاگردان و جلوگیری از ارتکاب خلاف، معلم حتی‌الامکان با ایماء و اشاره و تعریض و کنایه، راه گشای تربیت اخلاقی شاگردان بوده و از تخلف آن‌ها جلوگیری کند (ص ۱۵۰).

1. Glickman & Tamashiro

2. Interactionalist

3. Non-Interventionist

انضباط در لغت به معنی سامان گرفتن، نظم داشتن و پیروی کامل از دستورات نظامی است (دهخدا، ۱۳۷۷). به نظر شریعتمداری (۱۳۸۷) انضباط این است که فرد شخصاً رفتار و اعمال خود را تحت نظم و قاعده درآورد، خویشتن را کنترل کند و با توجه به آثار و نتایج اعمال خویش اقدام نماید. انضباط به روش‌های اشاره دارد که برای جلوگیری از مشکلات رفتاری یا پاسخ دادن به مشکلات رفتاری موجود و از این‌رو کاستن از وقوع آن‌ها در آینده به‌کاربرده می‌شوند (چارلز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). در مقابل، بی‌انضباطی به گونه ذیل تعریف شده است: «رفتارهای نامعقول و نامنظم که از طرف برخی دانش‌آموزان انجام می‌شود، مشکلاتی را برای معلم به وجود می‌آورد، معلم را در راه رسیدن به ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان با مشکل روبرو کرده و مانع از پیشرفت تحصیلی می‌شود» (کلارک<sup>۲</sup>، ۱۳۷۴؛ ۸۰).

انضباط در مدارس برحسب مقررات و پیامدهای آن عملیاتی شده است؛ یعنی اگر قاعده‌ای توسط دانش‌آموز شکسته شود او گرفتار پیامد منفی آن می‌شود که رویکرد واکنشی نامیده می‌شود. در رویکردهای نوین یک دیدگاه پیش‌کنشی اتخاذ می‌شود که بر این تأکید دارد که کارکنان مدرسه باید گام‌های ملموس و محکم برای تدریس نظام‌مند رفتارهای موردنظر بردارند و از راهبردهای تشویق و حفظ این رفتارها به‌محض یادگیری استفاده کنند. راهبرد اساسی برای ایجاد انتظارات رفتاری در سطح مدرسه، اتخاذ همان شیوه‌های آموزشی است که معمولاً برای تدریس مهارت‌های علمی به کار می‌رود. رویکرد کنش‌گرایانه از این منظر به معنی تدریس رفتار، درک می‌شود (کولین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ ۱۱). سه رویکرد انضباطی توسط سپریک<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) به شرح ذیل ارائه شده است:

- ۱) کنش‌گرایانه: معلمان اثربخش تمرکزشان را بر پیشگیری از مشکلات به‌جای درافتادن با آن‌ها قرار می‌دهند. با گردآوری و استفاده از داده‌های معنی‌دار معلم می‌تواند برنامه کلاس خود را تغییر دهد و آن را اثربخش‌تر سازد.
- ۲) مثبت: معلمان مؤثر، بادانش‌آموزان رابطه مشارکتی ایجاد می‌کنند و برای افزایش انگیزش و عملکرد آن‌ها بازخورد مثبت و معنی‌دار فراهم می‌کنند.
- ۳) آموزشی: معلمان اثربخش صراحتاً انتظارات رفتاری را در شروع هر سال تحصیلی و در طول ترم، هر زمان که لازم باشد بیان می‌کنند و با بدرفتارها به‌عنوان فرصتی برای تدریس رفتار جایگزین برخورد می‌کنند.

1. Chares

2. Clark

3. Colvin

4. Sprick

به باور بلاندفورد (۲۰۰۵) انضباط بر توانایی افراد برای خود-ناظمی مؤثر و مداوم تمرکز دارد. اگر همه اعضای مدرسه، افرادی خود-ناظم باشند، مشکلات اندکی وجود خواهد داشت. از این دیدگاه، انضباط سازوکارهایی است که افراد را به خود-ناظمی هدایت می‌کند؛ در آن صورت توافق بر روی مرزهای نگرش و رفتار ضروری خواهد بود. مدیریت انضباط، مسئولیت همه اعضای جامعه مدرسه است؛ بنابراین، افراد نیاز دارند که آنچه را که برای سایر اعضای جامعه مدرسه قابل قبول است درک کنند. سیاست انضباطی به‌روشنی نیازها و انتظارات دانش‌آموزان و معلمان را بیان می‌کند و چارچوب لازم برای روش‌ها و شیوه‌ها ارائه می‌دهد؛ به عبارت دیگر، برای رسیدن به درک مشترک نیاز است که تمام اعضای جامعه مدرسه در روند یک تصمیم‌گیری که منجر به انتشار یک سیاست انضباطی شود مشارکت کنند.

مدیریت انضباط ریشه در اداره مدرسه به‌عنوان یک جامعه کوچک دارد. به‌منظور تسهیل این فرایند به سیاست‌های مناسب و ساختارهای محلی نیاز است. تجسم ظاهری توانایی افراد چه برای خود-ناظمی یا تحمیل انضباط در نگرش و رفتار آن‌ها نسبت به دیگران و محیطشان نمایش داده می‌شود. حدود رفتارهای قابل قبول باید به مدرسه اجازه دهد تا به‌عنوان جامعه‌ای انسانی طوری عمل کند که محیطی مساعد برای یادگیری واقعی ایجاد کند (دوکینگ<sup>۱</sup>، ۱۹۸۰). چارچوب پژوهش حاضر بر مبنای نظریه برنامه انضباطی مثبت بوینتون و بوینتون<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) نهاده شده است. آن‌ها بر این باورند که هر مدرسه باید یک کمیته انضباطی برای گردآوری قوانین نوشته‌شده پس از احصای نظرات کارکنان و حل مسائل انضباطی رخ داده داشته باشد. این کمیته باید شامل نماینده دانش‌آموزان از هر پایه و رشته‌های تحصیلی مختلف، معلمان با تخصص‌های مختلف و اعضای کارکنان اداری باشد. برای تعیین باورهای مشترک انضباطی جامعه مدرسه لازم است که هر عضو فلسفه شخصی خود را از انضباط ارزیابی و آن را به کمیته انضباطی مدرسه برای تحلیل ارائه دهد. این کار به‌صورت گروهی و در یک‌زمان انجام شود بهتر است. هدف اصلی ارزیابی یافتن حیطه‌های توافق است تا بتوانند به‌صورت کنش‌گرایانه آن‌ها را بررسی کنند. حوزه‌های توافق مبنای برنامه انضباط مدرسه را شکل می‌دهد (ص ۵). آن‌ها تأکید دارند که اعضای کمیته انضباطی مدرسه باید وضعیت جاری انضباط دانش‌آموزان را با تحلیل منابع چندگانه مانند نمرات آزمون، داده‌های جمعیت‌شناختی، مصاحبه‌ها، مشاهدات و پرسشنامه مشخص کنند. معلمان نیز باید سطوح فعلی انضباط را در هر یک از کلاس‌ها ارزیابی کنند. نتایج این خودارزیابی‌ها باید در فضایی مبتنی بر

<sup>۱</sup>. Docking

<sup>۲</sup>. Boynton & Boynton



احترام و اعتماد متقابل، با مدیر مدرسه به اشتراک گذاشته شود تا او بتواند تلاش‌های معلمان را برای بهبود وضع انضباط پشتیبانی کند. الگوی انضباطی مدارس که آن‌ها پیشنهاد داده‌اند بر چهار راهبرد پیشگیرانه تمرکز دارد:

۱) ایجاد روابط مثبت با دانش آموزان: مهم‌ترین جزء برنامه انضباطی مدرسه باید روابط باشد. وقتی اعضای جامعه مدرسه بدانند که نگرانشان هستیم و به آنان احترام می‌گذاریم تمایل بیشتری به پیروی از دستورات و درخواست‌ها خواهند داشت. اگرچه، تمرکز عمده معلمان بر ارتباط با دانش آموزان است، تعامل با دیگر اعضا نیز برای جو و فرهنگ مدرسه حیاتی است. در مدارس روابط بین کارکنان به حدی تحمیلی است که تعامل برای شکل دادن یک فلسفه یا رویکرد مشترک مشکل است. چنین تضادهایی باید به نحوی اداره شود که تمرکز مدارس بر یادگیری دانش آموزان حفظ شود.

۲) تعیین شاخص‌ها برای پذیرش رفتار دانش آموزان: ایجاد و آموزش شاخص‌های روشن رفتارهای قابل قبول دانش آموزان برای انضباط اساسی است. معلمان باید طرح انضباطی و قوانین رفتاری کلاس خودشان را به دانش آموزان بیاموزند. طرح انضباطی برای همه دانش آموزان، در همه مواقع و در تمام موقعیت‌ها اجرا می‌شود. قوانین رفتاری در سه دسته: تحصیلی، کلاس‌های درس روزانه و موقعیت‌های ویژه رده‌بندی می‌شود.

۳) مهارت‌های نظارت بر شاخص‌ها: استفاده مناسب از مهارت‌های نظارتی، تغییرات مثبت در رفتارهای دانش آموزان را ارتقا می‌دهد و در همان حال به دانش آموزان اجازه می‌دهد شأن خودشان را حفظ کنند. استفاده مؤثر از مهارت‌ها این پیام مهم را می‌رساند که معلم از آنچه دانش آموز در هر زمان انجام می‌دهد آگاه است و رفتارهای نامناسب تحمل نخواهد شد.

۴) پیامدهای احتمالی: مهم نیست چه تعداد رویکرد پیشگیری-محور توسط معلم به کار برده می‌شود بلکه همواره به پیامدهای معنی‌دار نیاز خواهد بود. در راستای اثربخشی، پیامدها باید به هنگام، ساده برای اجرا، ناممکن برای حذف و به اندازه کافی برای سازگاری با انواع مختلف نقض مقررات متنوع باشند.

اجرای هر کدام از راهبردهای چهارگانه شامل دو بخش است: نخست، ارزیابی فردی مربیان از رویکردهای انضباطی در کلاس خودشان و سپس ارزیابی کارکنان از برنامه انضباطی مدرسه. برای عملیاتی شدن فرایندهای مذکور پیروی از شش گام ذیل مربوط به الگوی بهبود مستمر زمودا<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۴) بسیار مناسب است:

<sup>۱</sup>. Zmuda

- ۱) شناسایی باورهای هسته‌ای که فرهنگ مدرسه را تعریف می‌کند.
  - ۲) ایجاد یک بینش مشترک برای تعیین چگونگی باورهای مشترک در عمل.
  - ۳) گردآوری داده‌ها برای شناسایی موقعیت کنونی و مقایسه با وضع مطلوب از دید اعضا.
  - ۴) شناسایی آنچه که باید برای پرکردن شکاف بین واقعیت‌ها و افق‌های آتی انجام شود.
  - ۵) توسعه و اجرای طرح عملی نظام‌دار برای تغییر.
  - ۶) درک استقلال جمعی و مسؤولیت پذیری جمعی در پر کردن شکاف‌ها.
- اگرچه گام‌های الگوی بیان شده خطی است، اما رهبر مدرسه زمانی که تصمیم‌گیری اعضا را اجرا می‌کند باید انعطاف‌پذیر باشد. هدف نهایی این کار مشترک دستیابی به بازخورد صحیح درباره تمام جنبه‌های نظام انضباطی مدرسه است. گاهی اوقات اطلاعاتی به دست خواهد آمد که برای پذیرش دشوار است، اما آگاهی از حیطه‌های مشکلات را به بهبود کل ساختار کمک می‌کند.

سؤال اساسی تحقیق حاضر این است که اعضای جامعه مدرسه چه باورهای مشترکی درباره انضباط در مدرسه دارند؟ پاسخ به سؤالات ویژه ذیل نیز مد نظر است:

- ۱- مسؤلان مدرسه چه برداشتی در مورد انضباط دانش آموزان دارند؟
- ۲- برداشت معلمان از انضباط دانش آموزان مدرسه چیست؟
- ۳- والدین دانش آموزان از انضباط فرزندان خود در مدرسه چه برداشتی دارند؟
- ۴- انضباط از دیدگاه دانش آموزان مدرسه چگونه برداشت می‌شود؟

### روش شناسی تحقیق

رویکرد پژوهش کیفی و مبتنی بر روش پدیدار نگاری<sup>۱</sup> است. میدان تحقیق دبیرستان‌های پسرانه شهر سمنان بود. توجیه انتخاب میدان مطالعه فعلی آن بود که پژوهش‌ها نشان داده مشکلات رفتاری جدی بین دانش آموزان یا مدارس به‌طور برابر وجود ندارد و اغلب دانش‌آموزانی که مشکلات رفتاری جدی دارند پسر هستند. برآورد شده که پسرها سه تا هشت برابر دخترها مشکلات رفتاری جدی دارند. ضمناً بدرفتاری و بزهکاری جدی در بین دانش‌آموزانی که از طبقات محروم مناطق شهری جامعه هستند خیلی شایع‌تر است (پرکینز و بوردن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). از این‌رو، به شیوه مطالعه موردی یک دبیرستان پسرانه از یک منطقه متوسط

<sup>۱</sup> Phenomenography

<sup>۲</sup> Perkins & Borden

شهری انتخاب گردید. شیوه نمونه‌گیری مبتنی بر معرفی مشارکت‌کننده<sup>۱</sup> بود. در این پژوهش مشارکت‌کنندگان (۲۹ نفر) بودند، شامل چهار گروه متفاوت مسئولان مدرسه (مدیر، معاونان آموزشی، اجرایی، پرورشی و مربیان و مشاوران، ۶ نفر)، دبیران (۷ نفر)، والدین (۶ نفر) و دانش آموزان (۱۰ نفر) هستند. از آنجاکه پژوهشگر به دنبال دستیابی به توصیفی عمیق و غنی از تجارب، نگرش و ادراک مشارکت‌کنندگان نسبت به ابعاد مختلف انضباط در مدرسه بودند از این‌رو، برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساخت مند استفاده شد. در خلال طراحی فرایند انجام مصاحبه راهنمای تهیه‌شده توسط (چاماز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳) مدنظر قرار گرفت. تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت رودررو و فردی در زمان کاری مشارکت‌کنندگان در مکانی ساکت مانند کلاس، یا دفتر کار در مدت ۲ ماه انجام شد. میانگین زمان مصاحبه ۴۲ دقیقه بود و تا کسب توصیفی غنی از موضوعات مربوط به پژوهش ادامه می‌یافت. در تمامی مصاحبه‌ها از دستگاه ضبط‌صوت استفاده شد. قبل از شروع مصاحبه، ضمن شروع گفتگو با موضوعاتی غیررسمی، غیر از عنوان پژوهش، جهت ایجاد رابطه‌ای دوستانه، پژوهشگر هدف مطالعه، محتوای فرم رضایت و سؤال‌های مصاحبه را به‌صورت کلی توضیح داد. داده‌های گردآوری‌شده از مصاحبه‌ها به‌صورت سه مرحله‌ای مقولات فرعی، مقولات اصلی و تم‌ها کدگذاری شد. بعد از اتمام مصاحبه‌ها، مرحله پیاده‌سازی انجام گرفت. ابتدا دو مصاحبه از هر گروه پیاده و کدهای فرعی از آن استخراج گردید. پژوهشگر در مصاحبه‌های بعدی، در پی میزان تکرار و همپوشی کدها بود تا زمانی که کد جدیدی استخراج گردد. مرحله بعد استخراج مقولات اصلی از کدهای فرعی بود. نهایتاً تم‌ها از مقولات اصلی استخراج شد. تمام این مراحل برای هر چهار گروه مسئولان مدرسه، دبیران، والدین، دانش آموزان به عمل آمد.

### یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: مسئولان مدرسه چه برداشتی در مورد انضباط دانش آموزان دارند؟ پاسخ به این سؤال بر اساس داده‌هایی بود که از مصاحبه با مسئولان مدرسه شامل مدیر، معاونان و مشاورین مدرسه به عمل آمد. چهار مقوله اصلی استخراج گردید که به دو تم تبدیل شدند:

۱- مشکلات محتوایی آئین‌نامه انضباطی: مشکلات محتوایی به عدم کاربرد و فراگیر نبودن مواد آئین‌نامه انضباطی تدوین‌شده توسط نظام آموزش و پرورش اشاره دارد. به خاطر

<sup>۱</sup> Respondent-driven sampling

<sup>۲</sup> Charmaz

متمرکز بودن نظام آموزشی یک آئین‌نامه انضباطی واحد به تمام مدارس ابلاغ گردیده تا به مرحله اجرا درآید. این ویژگی مورد اعتراض بیشتر افراد مصاحبه‌شونده بود و دلایل متعددی از جمله عدم رعایت تفاوت‌های فرهنگی، اقلیمی، اجتماعی، اقتصادی و حتی تفاوت فردی را ذکر کردند و معتقد به انعطاف‌پذیری و تفویض اختیار به مدارس در تدوین و اجرای آئین‌نامه بودند. این مقوله شامل دو زیر مقوله نامناسب بودن آئین‌نامه و کلی و غیرعلمی بودن آئین‌نامه است:

الف: نامناسب بودن آئین‌نامه انضباطی: به ناهمخوانی اصول موجود در آئین‌نامه انضباطی وزارتی با واقعیات موجود در مدارس اشاره دارد؛ که شامل مقوله‌هایی مانند عدم هماهنگی در امکانات مناطق برخوردار و غیر برخوردار، عدم طراحی آئین‌نامه بر اساس بافت فرهنگی و اقلیمی و اجتماعی، عدم واگذاری اختیار به عوامل اجرایی مدارس است. به‌عنوان نمونه می‌توان به گفته‌های مدیر دبیرستان که تجربه زیادی در حوزه مدیریت مدرسه داشت اشاره کرد:

*به نظرم، در آئین‌نامه انضباطی باید از نظرات مدیران مدارس نیز استفاده کنند. هر منطقه‌ای باید آئین‌نامه انضباطی خاص خود را داشته باشد. دانش‌آموزان مناطق برخوردار کشور از امکانات آموزشی و اقتصادی بهتری برخوردارند و در مقایسه با دانش‌آموزانی که در مناطق محروم هستند نمی‌توان یک نوع آئین‌نامه انضباطی را اجرا کرد. به آئین‌نامه هماهنگ معتقد نیستم، زیرا یک‌بعدی به انضباط نگاه می‌کند.*

ب: کلی بودن و غیرعلمی بودن آئین‌نامه انضباطی: این مؤلفه از یک‌طرف به بی‌توجهی آئین‌نامه به مشکلات ویژه مدارس اشاره دارد، مسئولان مدرسه بیان داشتند که آئین‌نامه انضباطی به این دلیل کلی است که بازخوردی از مدارس در زمینه آئین‌نامه انضباطی گرفته نمی‌شود، ضروری است در طی چندین مرحله به مدارس ابلاغ و بازخورد بگیرند و درصدد رفع معایب آن برآیند. از طرف دیگر، منظور از غیرعلمی بودن آن نیز به‌روز نبودن و ناهماهنگی با آخرین دستاوردهای علمی است. گفته‌های معاون آموزشی مدرسه قابل توجه است:

*آئین‌نامه انضباطی وزارت خانه‌ای در بیشتر موارد در مدرسه ما جوابگو نیست چراکه به‌صورت کلی بیان‌شده و مصادیق را کامل شرح نداده است. بعد از چندین سال سابقه تفویض اختیار یا بازبینی در آیین‌نامه ندیده‌ام و چنانچه برخورد جدی کنیم اداره بقیه ما را می‌گیرد که چرا خارج از آئین‌نامه عمل کرده‌اید ولی ما سعی می‌کنیم طوری برخورد کنیم که منافاتی با نوع مشکل نداشته باشد و رضایت والدین و دانش‌آموز جلب شود.*

## ۲- توجه به ابعاد عاطفی و روانی در برخورد انضباطی: بخشی از اهداف نظام

آموزشی به‌ویژه در آئین‌نامه انضباطی به ویژگی‌های بخش عاطفی اختصاص دارد. تشویق، ترغیب و تنبیه که در آئین‌نامه انضباطی به آن اشاره شده است به بعد عاطفی و روانی اشاره دارد. داشتن روحیه و اخلاق مناسب در برخورد انضباطی، عدم قضاوت عجولانه، عدم

تصمیم‌گیری شتاب‌زده، از جمله عوامل مربوط به رعایت بعد عاطفی در هنگام برخورد انضباطی است. اینتم شامل دو مقوله اصلی تعامل و مدارا «و آگاهی از بعد عاطفی در انضباط» است: الف: تعامل مثبت و مدارا: این مؤلفه به رابطه دوطرفه بین دانش‌آموزان و عوامل اجرایی مدرسه و لزوم انعطاف در برخورد انضباطی برمی‌گردد. چنانچه بین اولیاء مدرسه، دانش‌آموز و والدین تعامل باشد در نزدیکی نظرات آن‌ها می‌تواند مؤثر باشد، این تعامل می‌تواند در شناساندن ویژگی اخلاقی دانش‌آموز به معلمان نقش به‌سزایی داشته باشد. اظهارات یکی از مشاورین مدرسه که رابطه نزدیکی با دانش‌آموزان داشت در ذیل نقل می‌شود:

*رابطه معلم و دانش‌آموز بر اخلاق تأثیر می‌گذارد. اگر معلم متکی به نمره شود که از طریق آن دانش‌آموز را کنترل کند اشتباهی بزرگ انجام داده و به ضرر خود عمل می‌کند. متأسفانه بعضی از همکاران در کلاس می‌گویند اگر کسی شلوغ باشد نمره مستمرش را صفر منظور می‌کنم که به‌جای آن می‌توانند کلاس را گروه‌بندی کنند، برایشان صحبت کنند تا کلاس آرام شود و رابطه‌ای صمیمانه برقرار کنند بعد تدریس را شروع کنند.*

ب: لزوم شناخت بعد عاطفی در انضباط: این مقوله در انضباط اشاره به بعد عاطفی دارد. مدرسه بخش مهمی از دوران نوجوانی را شامل می‌شود. آگاهی از ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان و خانواده ضروری است و باید متناسب با آن‌ها رویکرد مناسب انضباطی بکار گرفته شود. روحیات متفاوت دانش‌آموزان و ویژگی‌های متنوع خانواده‌ها روش‌هایی خاص می‌طلبد. آگاهی از خلق‌وخوی دانش‌آموزان بخش مهمی از کار انضباطی را شامل می‌شود. مدیر مدرسه در این زمینه گفت:

*نسبت به ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری دانش‌آموز باید شناخت لازم داشته باشم. پرونده دانش‌آموزان را بیشتر اوقات نگاه می‌کنم. حتی از والدین درباره دانش‌آموز می‌پرسم که اخلاقش در خانه چگونه است. تلاشم این است چنانچه مسئله انضباطی پیش بیاید شآن و شخصیت دانش‌آموز حفظ شود. انضباط به این معنی نیست که دانش‌آموز صم و بکم باشد بلکه به‌تناسب نوجوانی جنب‌وجوش باید داشته باشد. در آموزش و پرورش باید بعد عاطفی عمیق باشد. شرایط دانش‌آموز را باید بسنجیم سپس آئین‌نامه اجرا شود طوری که از مدرسه زده نشود.*

## جدول ۱: تم‌ها و مقوله‌های مستخرج از سؤال پژوهشی اول:

مسئولان مدرسه چه برداشتی در مورد انضباط دانش آموزان دارند؟

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی	تم
نامناسب بودن آئین‌نامه	عدم هماهنگی در امکانات مناطق برخوردار و غیر برخوردار در آئین‌نامه انضباطی، عدم واگذاری اختیار به عوامل اجرایی و مدارس، عدم توجه به هنجارها و ارزش‌های مدرسه در آئین‌نامه انضباطی	مشکلات محتوایی در تدوین آئین‌نامه
کلی بودن و غیرعلمی بودن آئین‌نامه	بیان کلیات در آئین‌نامه انضباطی، عدم انعطاف در اجرای آئین‌نامه انضباطی، عدم استفاده از نظرات کارشناسان و معلمان در تدوین و اجرای جزئیات، بازبینی مجدد در آئین‌نامه انضباطی	
تعامل و مدارا	مدارا در برخورد انضباطی، لزوم تعامل با والدین در حل مشکلات انضباطی، نقش مشارکت اعضای مدرسه در مسائل انضباطی، تعامل و ارتباط عوامل اجرایی با دانش آموزان، سعه‌صدر و گذشت در مواقع بی‌انضباطی، تأثیر تعامل در شناسایی ریشه‌ای مشکلات انضباطی	توجه به بعد عاطفی و روانی در برخورد انضباطی
لزوم آگاهی از مسائل بعد عاطفی	تأثیر ارزش‌های گروهی و همسالان در انضباط، توجه به شخصیت و شأن دانش‌آموز، عدم کاربرد خشونت و رفتار مستبدانه در مسائل انضباطی، عدم توهین و تنبیه بدنی در اجرای آئین‌نامه، اولویت مسائل انسانی و عاطفی نسبت به آئین‌نامه، نقش خانواده در بی‌انضباطی، عدم پشتیبانی اداره از عوامل مدرسه در برخورد انضباطی و بی‌انگیزگی	

**سؤال دوم پژوهش:** برداشت معلمان از انضباط دانش آموزان مدرسه چیست؟ پاسخ به این سؤال بر مبنای داده‌های حاصله از مصاحبه با تعدادی از دبیران دبیرستان است که دو تم اصلی عدم تناسب آئین‌نامه انضباطی با زمینه و شاخص‌های اجتماعی و اصول رفتاری در انضباط استخراج شده است:

۱- عدم تناسب آئین‌نامه انضباطی با زمینه: این تم به عدم توجه به ویژگی‌های مناطق که آئین‌نامه در آن بکار گرفته می‌شود اشاره دارد که از جمله آداب و رسوم و فرهنگ بومی، ویژگی‌های اجتماعی، مردم‌شناسی و اقلیمی را در آن لحاظ نکرده‌اند. این ناهماهنگی بین مقررات انضباطی با بافت و موقعیت باعث سردرگمی در اجرا می‌شود. این تم شامل مقولات

نقش تغییرات اجتماعی جامعه در انضباط، توجه به فرهنگ بومی در انضباط، هماهنگی و همکاری است که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود.

الف) نقش تغییرات اجتماعی جامعه در انضباط: تغییرات فزاینده در پیشرفت فناوری و گسترش رسانه‌های گروهی امروزه عاملی مهم در بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه است، دبیران آن‌ها را مهم‌ترین عامل بی‌انضباطی دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس می‌دانستند. گفته‌های دبیر ادبیات فارسی در ذیل نقل می‌شود:

هرچه به گذشته‌تر برگردیم دانش‌آموزان مؤدب‌تر بودند. وسایل الکترونیکی مثل موبایل و تبلت و ماهواره بر رفتار دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد. ترقی علم به مراتب آگاهی دانش‌آموز را در پی دارد و کنترل کردن سخت‌تر می‌شود و امروزه دانش‌آموزان بی‌انضباط‌تر هستند.

ب) هماهنگی و همکاری: اشاره به برنامه‌ها و راهکارهای اجرایی در زمینه برخورد با بی‌انضباطی دارد که چگونه می‌توان بین آئین‌نامه وزارتی و نگرش‌های موجود در این زمینه بین معلمان هماهنگی به وجود آورد. تفاهم در بین عوامل اجرایی درباره مسائل انضباطی باعث می‌شود که تصمیمات بهتر و سریع‌تری گرفته شود. به نقل‌قولی از دبیر شیمی که داری تجربه تدریس بالایی بود اشاره می‌شود:

تعامل و همکاری عوامل اجرایی با والدین و حتی دانش‌آموز یکی از مهم‌ترین اصولی است که در مدرسه باید به آن توجه شود زیرا که در سایه همین همکاری است که هماهنگی به وجود می‌آید. همکاری والدین با مدرسه باعث اجرای بهتر آئین‌نامه انضباطی می‌شود و والدین می‌توانند روحیات و ویژگی‌های شخصیتی فرزند خود را برای مدرسه توصیف کنند و حتی نوع رفتارشان را در محیط منزل برای مدرسه بیان کنند که آئین‌نامه انضباطی راحت‌تر اجرا شود.

ج) توجه به فرهنگ بومی در انضباط: فرهنگ و آداب‌ورسوم مناطق مختلف کشور و حتی فرهنگ خانواده‌ها دارای تنوع است. این تنوع فرهنگی زمینه‌ساز رفتارهای مختلف در جامعه است، مدارس نیز دارای دانش‌آموزانی با سلیق و اخلاق مختلف است. هر کدام از آنان عصاره‌ای از فرهنگ خانواده خویش هستند که رفتارهایی متفاوت و متنوع را از خود بروز می‌دهند. در زیر به نقل‌قول دبیر تربیت‌بدنی که رابطه صمیمانه‌تری دارد و در محیط باز با دانش‌آموزان در ارتباط است اشاره می‌شود:

با توجه به محیط، فرهنگ و تنوع افرادی که در کنار هم وجود دارند، نمی‌توان یک آئین‌نامه انضباطی را در مورد همه به کاربرد، چراکه فرهنگ برخورد خاص خود را می‌طلبد. از لحاظ روحی و روانی و ویژگی شخصیتی دو دانش‌آموز هم به‌طور کامل شبیه هم نیستند چه برسد به دو مدرسه. پس لازم است متصدیان مدرسه خود به طراحی آئین‌نامه انضباطی اقدام کنند.

## ۲- اصول رفتاری و اخلاقی در مسائل انضباطی: این مؤلفه به بعد عاطفی و اخلاقی

اشاره دارد که در مصاحبه‌ها، دبیران تأکید ویژه‌ای بر آن داشتند. کلید حل مسائل انضباطی را در ارتباط با حوزه روحی و روانی دانش آموزان می‌دانستند. این بعد شامل دو مقوله نگرش‌های ذهنی انضباط «و توجه به بعد عاطفی و شناختی» است:

الف) نگرش‌های ذهنی انضباط: تعاریف متعدد از مفهوم انضباط نشان از وسعت دید نسبت به مقوله انضباط دارد. در اصل هرکس از دیدگاه خودش فردی منضبط است، باید از نگاه دیگران به این قضیه نگاه کرد. آزادی رفتار، نصیحت و تذکر آگاهانه، رعایت قانون و مقررات از جمله تعاریف دیگری است که در مصاحبه از دبیران بیان شد که نظرات دبیران ریاضیات بیان می‌شود:

*به نظر من انضباط یعنی قرار گرفتن هر چیزی در جای خود. هر مطلبی درسی جای خود بیان شود. نظم و تربیت چیزی کلی است و ساکت بودن به معنای منضبط بودن نیست بلکه مؤدب بودن و احترام گذاشتن و بجا سؤال پرسیدن و سروقت وارد کلاس و مدرسه شدن مؤلفه‌هایی از انضباط است.*

ب) توجه به بعد عاطفی و شناختی در انضباط: مسائل عاطفی بخش عظیمی از نگرش‌های مربوط به شیوه برخورد انضباطی را شامل می‌شود. عدم توجه بعد عاطفی و روانی در سنین مدرسه آسیب‌های جبران‌ناپذیری ممکن است در پی داشته باشد. دبیران معتقد بودند که در مدرسه خصوصاً کلاس درس، باید ویژگی‌های عاطفی را شناخت و متناسب با آن به تدریس پرداخت. به نمونه‌ای از اظهارات دبیر فلسفه اشاره می‌شود:

*عزت‌نفس دانش‌آموز برایم اهمیت دارد و سعی می‌کنم به آن بیشتر توجه کنم. چنانچه دانش‌آموزی بی‌انضباطی انجام داد نباید عزت‌نفس و شخصیتش از بین رود. به‌صورت آنی به او تذکر نمی‌دهم، سعی می‌کنم بی‌توجهی نسبت به مسئله را در آن لحظه نشان دهم و بعد تذکر می‌دهم؛ و با سپردن کار درسی و کلاسی تا حدودی در فعالیت درگیرش می‌کنم. حتی خیلی وقت‌ها با بحث‌های علمی و ورزشی کلاس را کنترل می‌کنم.*



## جدول ۲: تم و مقوله‌های مستخرج از سؤال پژوهشی دوم:

برداشت معلم از انضباط دانش‌آموزان مدرسه چیست؟

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تم
نقش تغییرات اجتماعی در انضباط	تأثیر رسانه‌های گروهی، تأثیر فناوری در انضباط، تأثیر پیشرفت علم در بی‌انضباطی، تأثیر شرایط اجتماعی بر نوع سازمان، تأثیر نوع زندگی اجتماعی بر انضباط، عدم تناسب آئین‌نامه با شرایط زندگی دانش‌آموزان	عدم تناسب آئین‌نامه انضباطی با زمینه
توجه به فرهنگ بومی در انضباط	انضباط زیرمجموعه فرهنگ، برخورد انضباطی با توجه به فرهنگ رایج، ویژگی‌های بومی و محلی، تأثیر فرهنگ خانواده‌ها در انضباط، توجه به بافت فرهنگی منطقه، تفاوت طبقاتی در مدرسه	
هماهنگی و همکاری	عدم استفاده از نظرات کارکنان مدرسه در تدوین آئین‌نامه، تأنی همکاری عوامل مدرسه با والدین در حل بهتر مسائل انضباطی، لزوم تعامل و همکاری با دانش‌آموزان در اجرای بهتر اصول انضباطی	
نگرش‌ها درباره انضباط	وقت‌شناسی، قرارگرفته هر چیزی در جای خود، رعایت احترام متقابل، نصیحت و تذکر آگاهانه، داوطلبانه بودن رعایت مقررات، تأثیر بیان پیشرفت و فعالیت دانش‌آموز بی‌انضباط	اصول رفتاری و اخلاقی در مسائل انضباطی
توجه به بعد عاطفی و شناختی در انضباط	تأثیر خانواده در انضباط و رعایت مقررات، حفظ عزت‌نفس و شخصیت دانش‌آموز، توجه به تفاوت فردی و شخصیتی، تقویت حس مسئولیت‌پذیری، تأثیر گروه و همسالان در الگوگیری	

**سؤال سوم پژوهش:** والدین دانش‌آموزان از انضباط فرزندان خود در مدرسه چه برداشتی دارند؟ پاسخ به این سؤال بر مبنای داده‌های گردآوری‌شده از مصاحبه با تعدادی از والدین دانش‌آموزان است که دو تم اصلی شاخص‌های اجتماعی «و شاخص‌های شناختی و عاطفی» استخراج گردید:

۱- **شاخص‌های اجتماعی:** شاخص اجتماعی در انضباط به مقوله‌های خانواده و فرهنگ می‌پردازد. در مصاحبه‌ها، والدین به نقش مهم خانواده‌ها در انضباط و شکل‌گیری نظم در فرزند خود و اثرات آن در مدرسه اشاره کردند. عدم توجه به نقش کلیدی خانواده در آئین‌نامه

انضباطی، نقش فرهنگ بومی در اجرای آئین‌نامه انضباطی و تعامل و مدارا از مقوله‌های اصلی شاخص اجتماعی است که به آن پرداخته می‌شود.

الف) عدم توجه به نقش کلیدی خانواده در آئین‌نامه انضباطی: در تدوین و اجرای آئین‌نامه انضباطی باید به خانواده به‌عنوان رکن اصلی توجه شود. والدین به نقش مهم خود اشاره کردند. به نمونه‌ای از گفته‌های مادر یکی دانش‌آموزان اشاره می‌شود:

*اگر در مدرسه و جامعه انضباط نباشد به اصطلاح سنگ روی سنگ بند نمی‌شود و باید همه انضباط را در زندگی خود رعایت کنند. سرمنشأ اصلی انضباط از خانواده‌ها شکل می‌گیرد. زیرا سنین کودکی بهترین زمان برای آموزش آداب و رسوم و شیوه زندگی کردن در اجتماع است. به نظرم باید اول از خانواده نظم‌پذیری شروع شود و وظیفه مادر است، بعد در مدرسه به آن پرداخته شود، نقش کلیدی خانواده را نباید منکر شد و همه چیز را به حساب مدارس گذاشت و بگویند که آن‌ها باعث شده‌اند فرزند من بی‌انضباط شود.*

ب) نقش فرهنگ بومی در اجرای آئین‌نامه انضباطی: فرهنگ شامل ارزش‌ها و باورها و هنجارها است که در هر جامعه‌ای وجود دارد. قابل‌فهم نبودن و عدم تناسب با فرهنگ بومی باعث به وجود آمدن اختلافات عدیده‌ای در زمینه اجرای آئین‌نامه انضباطی است. پدر یکی از دانش‌آموزان که تحصیلات دانشگاهی داشت و شغل بازاری داشت چنین اظهار نظر کرد:

*فرهنگ از مقولات مهم در برخورد با دیگران است و با توجه به تفاوت فرهنگی مناطق مختلف کشور و حتی خانواده‌ها برخورد انضباطی باید بر اساس فرهنگ بومی باشد. ممکن است عملی درجایی خوب باشد و درجایی دیگر ضد ارزش باشد، مثل مسئله نداشتن حجاب در کشورهای دیگر یک امر عادی است اما در جامعه ما عدم پوشش عملی زشت محسوب می‌شود یا حتی تلفن همراه داشتن در مدرسه به صورت سلیقه‌ای در بعضی مدارس عمل می‌شود و مشکلی ندارد درحالی‌که در مدارس دیگر ممکن است به صورت جدی با آن برخورد شود.*

## ۲- عوامل شناختی و عاطفی در برخورد انضباطی: این مقوله اشاره به تفکرات،

اندیشه‌های ذهنی و احساسات و علائق والدین در انضباط دارد. نگرش‌های ذهنی در تعریف انضباط، توجه به بعد عاطفی در انضباط و تعامل و مدارا مقوله‌های اصلی استخراج‌شده بودند که در ذیل به آن پرداخته می‌شود:

الف) نگرش‌های ذهنی در تعریف انضباط: از دید دانش‌آموز انضباط با دید والدین و مدیران متفاوت بود. از دیدگاه والدین انضباط مترادف با پوشش مناسب، نظافت ظاهری، عفت کلام بود. هرکدام از این مقوله‌ها نقش مهمی در زندگی شخصی دانش‌آموزان دارد. به نقل قول پدر یکی از دانش‌آموزان اشاره می‌شود:

*به نظر من انضباط تعاریف مختلف دارد و با توجه به جا و مکان می‌توان تعاریف متفاوتی از آن داشت ولی به‌طور کل باور من این است که هرکسی اگر به دیگران احترام بگذارد، سنجیده و*

به‌موقع حرف بزند و در صحبت با دیگران خصوصاً بزرگ‌تر، در محیط مدرسه با اولیاء مدرسه عفت کلام داشته باشد می‌توان گفت منضبط است. مرتب بودن ظاهر و پوشش مناسب در مدرسه از جمله مصادیق انضباط است.

ب) توجه به بعد عاطفی انضباط: والدین بیان داشتند که در برخورد انضباطی باید حوزه روحی و روانی را در نظر داشت. با توجه به شخصیت و ویژگی‌های اخلاقی و تفاوت‌های فردی با آن‌ها برخورد کرد. به نقل قول یکی از مادرانی که دغدغه اصلی‌اش تربیت و رسیدگی به فرزندش بود، اشاره می‌شود:

اصولاً روی تربیت فرزندم حساسم و همیشه مراقبش هستم که چگونه با دیگران برخورد می‌کند. روی پوشش و طرز صحبت کردن او حساسم و سعی می‌کنم که لباس‌های رسمی و مرتب برای او تهیه کنم. با توجه به شناختی که از فرزندم دارم می‌دانم که آدم حساسی است و در مدرسه باید مراقب باشند که چگونه با او برخورد کنند زیرا نوع برخورد ممکن است اثرات بدی در او بگذارد چراکه سن دبیرستان سنی حساس است. همیشه توجیهش کردم که چگونه با دیگران رفتار کند. تصورم این است که فرزندم ادب و تربیت خود را در مدرسه نشان می‌دهد

ج) تعامل و مدارا: ضروری است که مسئولین و اولیاء دانش‌آموزان در ارتباط باشند بخصوص در مسائل انضباطی تعامل و مدارا باعث حل سریع‌تر و بهتر مسائل انضباطی می‌شود. به نقل قولی از پدر یکی از دانش‌آموزان که بازنشسته است اشاره می‌شود:

در مدرسه باید تعامل والدین با مدرسه همیشه برقرار باشد زیرا اگر تعامل نباشد شخصیت دانش‌آموز برای مدرسه ناشناخته است. اگر تعامل باشد خلیات شفاف می‌شود که دانش‌آموز چه ویژگی‌های عاطفی و شخصیتی دارد. چنانچه بر اساس آن تصمیم گرفته شود راحت‌تر می‌توان دانش‌آموزان مدیریت کرد. اگر مشکلی پیش بیاید راه‌حل آن بهتر می‌تواند پیاده شود. مدرسه این تعامل را باید حفظ کنند و چنانچه دانش‌آموزی مشکلی داشت از لحاظ درسی و انضباط به والدین اطلاع بدهد که با همدیگر برای مشکل به وجود آمده چاره‌اندیشی کنند.

### جدول ۳: تم و مقوله‌های مستخرج از سؤال پژوهشی سوم:

والدین دانش‌آموزان از انضباط فرزندان خود در مدرسه چه برداشتی دارند؟

تم	مقوله اصلی	مقوله فرعی
شاخص‌های اجتماعی در انضباط	نقش خانواده در تدوین و اجرای آئین‌نامه انضباطی	تأثیر تربیت خانوادگی در آئین‌نامه انضباطی مدارس، تأثیر مدیریت خانواده در رعایت مقررات مدرسه، لزوم آموزش آداب و معاشرت در خانواده، بازخورد تربیت خانوادگی در مدرسه، توجه به تفاوت خانوادگی در برخورد انضباطی، رابطه متقابل تربیت خانوادگی و انضباط در مدرسه

## ادامه‌ی جدول ۳: تم و مقوله‌های مستخرج از سؤال پژوهشی سوم:

والدین دانش‌آموزان از انضباط فرزندان خود در مدرسه چه برداشتی دارند؟

تم	مقوله اصلی	مقوله فرعی
شاخص‌های اجتماعی در انضباط	نقش فرهنگ بومی در اجرای آئین‌نامه انضباطی	لزوم هماهنگی در برخورد انضباطی با فرهنگ مدرسه، کاربرد عملی فرهنگ بومی در آئین‌نامه انضباطی، نقش کلیدی فرهنگ منطقه در پیشرفت آموزشی و انضباطی، نقش فرهنگ و آداب رسوم در برخورد با مشکلات انضباطی
شاخص‌های شناختی و عاطفی در انضباط	نگرش‌های ذهنی انضباط (مفاهیم انضباط)	پوشش مناسب، عفت کلام، اجتماعی بودن، درس خواندن، بهداشت فردی، قرار گرفتن هر چیزی در جای خود، قانون زندگی اجتماعی، رعایت احترام متقابل
شاخص‌های شناختی و عاطفی در انضباط	رعایت و توجه به بعد عاطفی انضباط	عدم تحقیر شخصیت در برخورد انضباطی، اثر نامطلوب برخورد نامناسب در روحیات دانش‌آموزان، عدم تذکر و تنبیه بدنی در حضور دیگران، توجه به بعد عاطفی و شناختی در مدرسه، لزوم به‌کارگیری مشاوره و توجه به مشکلات دانش‌آموز به‌کارگیری رویکرد رفاقتی و دوستانه در برخورد انضباطی
تعامل و مدارا	تأثیر تعامل و پیگیری والدین در رعایت مقررات انضباطی و حل مشکلات، لزوم تعامل در شناساندن شخصیت دانش‌آموز به اولیاء مدرسه، لزوم تعامل و ارتباط صمیمی بین اولیاء و مربیان مدرسه، تأثیر تعامل در مدیریت بهتر مدرسه، شفاف‌سازی و رفع ابهام آئین‌نامه انضباطی برای دانش‌آموزان	

**سؤال چهارم پژوهش:** انضباط از دیدگاه دانش‌آموزان مدرسه چگونه برداشت می‌شود؟ پاسخ به این سؤال بر اساس داده‌های مصاحبه‌هایی است که با دانش‌آموزان به عمل آمد. تم اصلی شاخص‌های اخلاقی و رفتاری در انضباط بود. این تم به شیوه‌های برخورد بین عوامل اجرایی و دانش‌آموزان در مدرسه و نحوه تصمیم‌گیری در مورد انضباط برمی‌گردد. دانش‌آموزان به شیوه‌های برخورد و رعایت شأن دانش‌آموز در برابر دیگران و در مواقع تصمیم‌گیری در مورد

خود آن‌ها تأکید کردند. تعامل و مدارا، لزوم انعطاف در برخورد، رعایت و توجه به بعد عاطفی انضباط مقولات اصلی شاخص‌های اخلاقی و رفتاری در انضباط است که در زیر بیان می‌شوند. الف) تعامل و مدارا: همکاری نقش مهم در مدرسه دارد. دانش‌آموزان به لزوم همکاری و مدارا در مدرسه با عوامل اجرایی تأکید کردند و در حل مسئله انضباطی معتقد به این مهم بودند، بیشتر ارزش قائل شدن و همکاری در تصمیم‌گیری در حل مسائل انضباطی را حق خود می‌دانند. به نقل قولی از دانش‌آموز سال دوم تجربی در این زمینه اشاره می‌شود:

به نظرم مسائل انضباطی در مدرسه باید به صورت دوطرفه حل شود بعضی وقت‌ها بدون این‌که از خود دانش‌آموز بپرسند که چه شده است و چرا این کار را انجام داده است فوراً تصمیم‌گیری می‌کنند و با والدین تماس می‌گیرند، مسایل کوچک گاهی بزرگ‌نمایی می‌شود. باید با دانش‌آموز صحبت کنند و با صبوری و دوطرفه مسئله را حل کنند. این‌گونه دانش‌آموز احساس شخصیت می‌کند، چراکه با مدرسه در تعامل است و چنانچه مشکلی داشته باشد می‌تواند با مدیر یا معاونین در میان بگذارد.

ب) توجه به بعد عاطفی و شناختی انضباط: دانش‌آموزان برخورد نرم و منعطف را تأثیرگذارتر می‌دانستند. به گفتگو و مشارکت بر مبنای مسایل عاطفی بیشتر بها می‌دادند. یک دانش‌آموز سال سوم رشته ریاضی گفت:

چنانچه در مدرسه در مسائل انضباطی رفتار درستی با من نداشته باشند و شخصیتم را خرد کنند احساس حقارت می‌کنم و فکر می‌کنم به این معنی است که انسان کوچک و ضعیفی هستم. نه تنها من بلکه تمام دانش‌آموزان چه زرنگ و چه تنبل این احساس را دارند. ولی اگر به دانش‌آموز احترام بگذارند، دانش‌آموز حس بهتری دارد مسلماً احساس غرور می‌کند، در مدرسه بهتر درس می‌خواند و همیشه سعی می‌کند احترامی که به او می‌گذارند را از بین نبرد.

یک دانش‌آموز سال سوم رشته انسانی نیز گفت:

مدرسه مکانی است که هر دانش‌آموزی از جایی آمده است، اگر مقررات مدرسه را رعایت نکنند، مدرسه را نمی‌توان کنترل کرد، اما معاونان گاهی زیاد سخت‌گیری می‌کنند که این موضوع زیاد خوب نیست و دانش‌آموز نمی‌تواند دوام بیاورد از مدرسه زده می‌شود. مثل بی‌نظمی در کلاس حتی در نمره درس هم تأثیر می‌دهند که این واقعاً جالب نیست. مثل در ظاهر شخصی زیاد سخت‌گیری می‌کنند باید میزان سخت‌گیری را کمتر کنند.

#### جدول ۴: تم و مقوله‌های مستخرج از سؤال پژوهشی چهارم:

انضباط از دیدگاه دانش‌آموزان مدرسه چگونه برداشت می‌شود؟

تم	مقوله اصلی	مقوله فرعی
شاخص‌های اخلاقی و رفتاری در انضباط	تعامل و مدارا	گذشت در مسائل انضباطی، تأثیر گفتگو و تعامل در حل مشکلات انضباطی، تأثیر تعامل عوامل در حل مسئله انضباطی، لزوم رفتار مناسب عوامل اجرایی در مسائل انضباطی

## ادامه‌ی جدول ۴: تم و مقوله‌های مستخرج از سؤال پژوهشی چهارم:

انضباط از دیدگاه دانش آموزان مدرسه چگونه برداشت می‌شود؟

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تم
توجه به بعد عاطفی و شناختی در انضباط	احترام متقابل، لزوم توجه به اخلاق دانش‌آموز، انعطاف در برخورد با دانش‌آموز، ایجاد رابطه دوستانه و صمیمانه، توجه به بعد شخصیتی و عاطفی دانش‌آموز، لزوم توجه به تفاوت‌های فردی، تأثیر شناخت دانش‌آموز در حل مشکلات، برخورد محترمانه و منعطف در برخورد انضباطی، عدم تأثیر طرح مشکل در حضور دیگران، تأثیر شیوه برخورد انضباطی در دانش‌آموزان، پرهیز از تنبیه، توهین، سرزنش، تحقیر در مدرسه، حساس شدن دانش‌آموز نسبت به گیر دادن‌های مکرر، عدم استفاده از وسایل زینتی در مدرسه، تأثیر دادن انضباط در نمره درسی، تأکید سخت‌گیری در ظاهر شخصی، تأثیر جدیت عوامل اجرایی بر رفتار دانش‌آموز، تأثیر نظم بر کیفیت تدریس معلم، تأثیر مدرسه منظم در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تکرار بی‌انضباطی در اثر حساسیت بیشتر عوامل اجرایی، تأثیر مدیریت کلاس مقتدر در انضباط، تحریک شدن دانش‌آموزان بی‌انضباط با تنبیه، تأثیر گروه همسالان در انضباط	شاخص‌های اخلاقی و رفتاری در انضباط

سؤال اساسی تحقیق حاضر آن بود که اعضای جامعه مدرسه چه باورهای مشترکی درباره انضباط در مدرسه دارند؟ در جدول ۵ خلاصه‌ای از تم‌های نهایی مستخرج از مصاحبه آمده است. این تم‌ها در دو بخش شباهت‌ها و تفاوت‌ها مورد بررسی قرار گرفته‌اند. تفاوت‌ها بیانگر تمایز دیدگاه‌های اعضای جامعه مدرسه در اشاره به تم‌های مورد نظر است و شباهت نیز به همپوشانی نظرات اعضای جامعه مدرسه مربوط است.

## جدول ۵: تم‌های نهایی استخراج شده از مصاحبه‌ها

تم‌ها	مسئولان مدرسه	معلمین	والدین	دانش‌آموزان
مشکلات محتوایی در تدوین آئین‌نامه انضباطی	*	*	-	-
تفاوت‌ها				
عدم تناسب آئین‌نامه انضباطی با زمینه	*	*	-	-

## ادامه‌ی جدول ۵: تم‌های نهایی استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

تم‌ها	مستولان مدرسه	معلمان	والدین	دانش‌آموزان
شباهت‌ها	*	*	*	*
	*	*	*	*

\* اشاره به تم موردنظر

- عدم اشاره به تم موردنظر

مستولان مدرسه و دبیران دو مؤلفه را مطرح کردند که توسط والدین و دانش‌آموزان بیان نشده است: مشکلات محتوایی در تدوین آئین‌نامه انضباطی و عدم تناسب آئین‌نامه انضباطی با زمینه. پنج تم اصلی دارای هم‌پوشانی در بین اعضای جامعه مدرسه بود که می‌توان آن را به مقولات نهایی توجه به بعد عاطفی، روانی و شناختی در برخورد انضباطی، شاخص‌های اجتماعی، اصول رفتاری و اخلاقی در مسایل انضباطی تبدیل کرد و به‌عنوان دیدگاه مشترک اعضای جامعه مدرسه در خصوص انضباط در نظر گرفت.

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مصاحبه‌ها مشخص ساخت که مستولان مدرسه و دبیران به ساختار کلی آئین‌نامه انضباطی ایراد داشتند، معتقد بودند که مشکلات اساسی در تدوین و نحوه اجرای آن وجود دارد و به مقوله مشکلات ریشه‌ای و محتوایی در تدوین آئین‌نامه انضباطی و عدم تناسب آئین‌نامه انضباطی با زمینه اشاره کردند. در مصاحبه‌های انجام‌شده مستولان و دبیران مدرسه به تدوین و اجرای آئین‌نامه انضباطی مجدد تأکید کردند و معتقد بودند باید تجدیدنظر صورت بگیرد و آئین‌نامه‌ای بر اساس نظرات اعضای جامعه مدرسه تهیه شود و به مرحله اجرا درآید. مستولان مدرسه و دبیران اذعان داشتند آئین‌نامه انضباطی وزارتی که به‌صورت متمرکز به تمام مدارس ابلاغ می‌گردد، نمی‌تواند تمام نیازهای مدرسه را پوشش دهد، زیرا در وزارت آموزش و پرورش تهیه گردیده است و فرهنگ‌های بومی کشور، آداب و رسوم محلی، هرکدام ویژگی‌های خاص خود را دارند و تدوین‌کنندگان وزارتی با همه فرهنگ‌ها آشنایی کامل ندارند در این صورت نمی‌توان برای تمام دانش‌آموزان یک برخورد انضباطی به کار گرفت.

مستولان مدرسه و دبیران دارای این باور مشترک بودند که آئین‌نامه انضباطی، به خاطر عدم توجه به نقش مستولان مدرسه و بیان کلیات، نمی‌تواند جوابگوی تمام مشکلات دانش

آموزان باشد. مسئولان مدرسه و دبیران معتقد بودند مشکلات عدیده‌ای ممکن است در مدرسه اتفاق افتد که در آئین‌نامه انضباطی نیامده است مانند ناهنجاری‌های اخلاقی و ناسازگاری‌های جمعی و استفاده از وسایل ارتباطی با فناوری جدید. آئین‌نامه انضباطی دانش آموزان به تنبیه و تشویق و وظایف دانش آموزان و مدرسه پرداخته است که به صورت کلی است و جوابگوی تمام نیازهای مدرسه نیست. مسئولان مدرسه و دبیران مخالف آئین‌نامه وزارتی بودند. آئین‌نامه انضباطی را یا از روی اجبار اجرا می‌کردند معتقد بودند که باید آئین‌نامه انضباطی مدرسه توسط اعضای کارکنان مدرسه تهیه شود و آئین‌نامه وزارتی را در کنارش استفاده کنند اما به نقش دانش آموزان و والدین آن‌ها در تهیه آئین‌نامه موردنظر اشاره‌ای نداشتند.

دانش آموزان و والدین آن‌ها تقریباً دارای باورهای مشترکی در زمینه انضباط بودند. بیشتر به نحوه اجرای آئین‌نامه انضباطی تأکید کردند و معتقد بودند مسئولان مدرسه در اجرای آئین‌نامه انضباطی سخت و جدی برخورد نکنند و انعطاف را مدنظر قرار دهند. شاخص‌های اجتماعی، شاخص‌های شناختی و عاطفی در برخورد انضباطی و شاخص‌های اخلاقی و رفتاری تم‌های مهمی بود که در مصاحبه با والدین و دانش آموزان استخراج شد. در مصاحبه‌های انجام‌شده والدین به نقش کلیدی خانواده‌های دانش آموزان در اجرای آئین‌نامه انضباطی مدرسه اشاره داشتند همچنین معتقد بودند که باید در تهیه آئین‌نامه‌ای که برای فرزندان آن‌هاست، نقش داشته باشند در صورتی که از آنان نظرخواهی نمی‌شود. والدین و دانش آموزان به ارتباط و تعامل اعضای جامعه مدرسه تأکید کردند.

اعضای جامعه مدرسه به نابرابری موجود در آئین‌نامه انضباطی اشاره کردند که به تمرکزگرایی نظام آموزشی برمی‌گردد، معتقد بودند نباید آئین‌نامه انضباطی به صورت یکسان به تمام مدارس ابلاغ شود، بلکه باید از نظرات اعضای مدرسه آئین‌نامه‌ای مناسب برای مدرسه تهیه گردد. تفاوت‌های فرهنگی، بومی، اقلیمی، اجتماعی و حتی اقتصادی در مناطق مختلف کشور، از جمله دلایل مهم اعضای جامعه مدرسه در تهیه و تدوین آئین‌نامه انضباطی مدرسه بود. به طور کل می‌توان دو دیدگاه در خصوص باورهای مشترک اعضای جامعه مدرسه استخراج کرد: دیدگاه اول دیدگاهی ساختاری انضباطی بود. مسئولان و معلمان در مدرسه جزو طرفداران این دیدگاه بودند و معتقدند که برای اجرای انضباط قابل قبول در مدرسه، باید آئین‌نامه انضباطی مناسبی که شامل نظرات اعضای جامعه مدرسه است استفاده کرد. هر منطقه‌ای از کشور دارای یک سری آداب و رسوم محلی و فرهنگ متفاوت است، به همین دلیل باید آئین‌نامه‌ای تهیه و تدوین شود که نیازهای دانش آموزان را برآورده کند. این دیدگاه بر اساس رویکرد آموزشی سپریم (۲۰۰۶) همسوست. دیدگاه دوم، دیدگاهی اجرایی در انضباط است.



طرفداران این دیدگاه، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها بودند است که بر این باور بودند که دانش‌آموزان دارای روحیات و تفاوت فردی و تنوع فرهنگی زیادی هستند به همین دلیل، در برخورد‌های انضباطی باید به این مقولات مهم توجه کرد. دانش‌آموزان و والدین آن‌ها بر این باور بودند که باید در اجرای مقررات انضباطی انعطاف را مدنظر قرارداد و از شیوه‌هایی که به شخصیت دانش‌آموز لطمه وارد نکند استفاده شود. این دیدگاه به رویکرد کنش‌گرایانه و مثبت‌سپریک (۲۰۰۶) که هدفش پیشگیری از مشکلات به‌جای درافتادن با آن‌ها و توسعه روابط مشارکتی با دانش‌آموزان است گرایش دارد.

راحت‌ترین راه برای پرداختن به مشکلات رفتاری این است که کاری کنیم این رفتارها اصلاً روی ندهند. برای پیشگیری از مشکلات رفتاری، چند روش نویدبخش وجود دارد. یک روش این است که صرفاً محیط امنی ایجاد نماییم و درباره رفتارهای مخاطره‌آمیز و روش‌های جلوگیری از آزادانه بحث کنیم. روش دیگر این است که به دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای ایفای نقش‌هایی در مقام داوطلب، دستیار آموزگار یا رهبر در فعالیت‌هایی بدهیم که به حال مدرسه و جامعه آن‌ها مفید واقع شوند (آلن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). به وجود آوردن کلاس‌های دموکراتیک و مشارکتی می‌تواند به دانش‌آموزان فرصت بدهند تا در محیطی مناسب به تأیید و کنترل دست یابند و از این‌رو نیاز به برون‌ریزی را در آن‌ها کاهش دهند (هیمن و سنوک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). برخی کودکان به این دلیل بدرفتاری می‌کنند که از نظر آن‌ها پاداش‌های بدرفتاری بر پاداش‌های خوش‌رفتاری می‌چربند (ونتزل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). از این‌رو، باید مرتباً به دانش‌آموزان یادآور شویم که انتظار داریم از قوانین مدرسه تبعیت کنند. برای مثال شعارهای دیواری و خرابکاری‌های دیگر باید یک‌باره مرمت شوند تا دانش‌آموزان تصور نکنند که بدرفتاری، رایج یا مقبول است. از سوی دیگر باید قوانین را قاطعانه ولی منصفانه اجرا کرد؛ اغلب معلوم شده که کاربردهای سخت‌خط‌مشی‌ها نتیجه عکس می‌دهد (سکیبا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰).

1. Allen

2. Heyman & Snook

3. Ventzel

4. Skiba

## منابع

- اسلاوین، رابرت، ای. (۲۰۰۶). *روانشناسی تربیتی، نظریه و کاربردها*. مترجم: یحیی سید محمدی (۱۳۸۵). تهران: روان
- حجتی، سیدمحمد باقر. (۱۳۹۰). *آداب تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چهاردهم.
- دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۷). *لغت نامه دهخدا*. تهران: دانشگاه تهران.
- رضائی، سیده گل افروز؛ کاظمی، یحیی و علایی، حبیبه. (۱۳۹۲). *رابطه منبع کنترل دانش آموزان با گرایش آن‌ها به انواع سبک‌های انضباطی معلمان، فصلنامه رهیافت نو در مدیریت آموزشی*، ۴(۲). ۹۸-۸۳.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۷). *روانشناسی تربیتی*. اصفهان: مشعل، چاپ بیستم.
- عالی، مرضیه؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ جاویدی، طاهره؛ آهنگچیان، محمدرضا (۱۳۹۱). *انتیاد کودکان در نظام آموزشی: نقد تبارشناسانه رویکردهای انضباطی در مدرسه*. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ششم، ۱، ۲۸-۵.
- کلارک، ماکلین، ایزابل (۱۳۷۴). *راهنمایی مشاوره کودک در مدرسه*. ترجمه: رضا شاپوریان. تهران: امیرکبیر.
- گیج، نیت، ل؛ برلاینر، دیوید، سی. (۱۳۷۴). *روانشناسی تربیتی*. ترجمه غلامرضا خوئی نژاد و همکاران. مشهد: حکیم فردوسی.
- مهدی نژاد، ولی. (۱۳۹۲). *دیدگاه دبیران دوره متوسطه در خصوص بی‌انضباطی کلاسی دانش آموزان و راهکارهای بهبود مدیریت کلاس*. *دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد*، سال بیستم - دوره جدید، شماره سوم، ۲۳۱-۲۴۲.
- هوی، وین، ک؛ میسکل، ج. سیسیل. (۱۳۸۷). *مدیریت آموزشی - تئوری، تحقیق و عمل*. ترجمه: میرمحمد عباس‌زاده. ارومیه: دانشگاه ارومیه.

Allen, R. (2003). The democratic aims of service learning. *Educational leadership*, 60(6), 51-54.

Blandford, S. (2005). *Managing discipline in schools*. USA: Routledge.

Boynnton, M. Boynton, C. (2007). *The educator's guide to assessing and improving school discipline programs*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Carlson, R.O. (1964). Environmental constraints and organizational consequences: The public school and its clients. In D. E. Griffiths (Ed.),

- 
- Behavioral Science and Educational Administration*, (pp. 267-76). Chicago: University of Chicago Press
- Charmaz, K. (2003). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (pp. 311-330). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Colvin, G. (2007). *Seven Steps for Developing a Proactive School wide Discipline Plan: A Guide for Principals and Leadership Teams*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Docking, J.W. (1980). *Control and Discipline in Schools*, London: Harper & Row.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: harper & Row
- Heyman, I. A. & Snook, P. A. (2000). Dangerous schools and what can do about them, *Phi Delta Kappan*, 81, (7). 488-501.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2007). *Educational Administration: Concepts and Practices*, Wadsworth Publishing
- Lunenburg, F. C. & Schmidt, L.J. (1989). "Pupil control Ideology, pupil control Behavior, and the Quality of school Life", *Journal of Research and Development in Education*, 22, 36-44.
- Lunenburg, F. C. (1983). Pupil control Ideology and self-concept as a Learner," *Educational Research Quarterly*, 8, 33-39.
- Lunenburg, F.C. (1984). *Pupil control in schools: Individual and organizational correlates* (Lexington, MA; Ginn).
- Perkins, D. F., & Borden, L. M. (2003). Positive behaviors, problem behaviors, and resiliency in adolescence. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 6 Developmental psychology* (pp. 373-394). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rose, L. C., & Gallup, A. M. (2006). The 39<sup>th</sup> Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools.
- Skiba, R. (2000). *Zero tolerance, Zero evidence: An Analysis of school disciplinary school disciplinary practice*. Bloomington, IN. Indiana Education Policy Center.
- Sprick R. S. (2006). *Discipline in the Secondary Classroom: A Positive Approach to Behavior Management*,. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ventzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.) *Handbook of Psychology: Vol.7. Educational psychology* (pp.235-258). Hoboken, NJ. Wiley
- Waller, W. W. (1965). *Sociology of Teaching*. John New York: Wiley.
- Watkins, C. and Wagner, P. (1987). *School Discipline*, Oxford: Blackwell.

- Willower, D. J., & Jones, R. G. (1967). Control in an educational organization. In J. D. Raths, J.R. Pancella, & J. S. Van Ness & R. G. Jones, *Studying teaching* (pp 424- 28) Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Willower, D. J., Eidell, T. L., & Hoy, W. K. (1973). *The school and pupil control ideology*. Pennsylvania State Studies Monograph. No. 24, Pennsylvania State University Press, University Park, PA.
- Zmuda, A., Kuklis, R., & Kline, E. (2004). *Transforming schools: Creating a culture of continuous improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

