

پیش‌بینی ابعاد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ابتدایی بر اساس راهبردهای انضباطی معلمان

آمنه عالی^۱

لیلا محمدی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۱۶

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان از طریق راهبردهای انضباطی معلمان در کلاس تدوین شده است. برای پیگیری این هدف، در قالب یک طرح همبستگی، ۲۳۹ نفر از جامعه‌ی آماری دانش‌آموزان پایه‌ی ششم مدارس دولتی شهرستان طارم به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌های موردنیاز به‌وسیله‌ی دو پرسشنامه گردآوری شد؛ پرسشنامه‌ی راهبردهای انضباطی معلمان (لوئیس، ۲۰۰۱) و مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (لوئیس، ۲۰۰۱). طبق یافته‌های حاصل از تحلیل همبستگی کانونی، انواع راهبردهای انضباطی با مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری رابطه دارند و راهبردهای انضباطی تصمیم‌گیری مشارکتی، گفتگو و اشاره‌ی غیرمستقیم قوی‌ترین رابطه را دارند و قادر به پیش‌بینی سطح مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در امور مربوط به خود و دیگران هستند. در مجموع، ۳۳ درصد از تغییرات متغیر مسئولیت‌پذیری با راهبردهای انضباطی قابل توضیح است. همچنین یافته‌های مربوط به میزان کاربرد هر راهبرد انضباطی حاکی از این است که معلمان پایه‌ی ششم بیشتر از راهبرد انضباطی گفتگو استفاده می‌کنند و پرخاشگری کاربرد کمتری دارد. در متغیر مسئولیت‌پذیری نیز میانگین مسئولیت‌پذیری فردی (برای خود) بیش از مسئولیت‌پذیری اجتماعی (برای دیگران) محاسبه شد. بر اساس این یافته‌ها، به معلمان ابتدایی پیشنهاد می‌شود برای توسعه‌ی رفتار مسئولانه در کلاس، از راهبردهای انضباطی تعاملی و مثبت استفاده کنند و به برنامه‌ریزان حوزه‌ی آموزش معلمان نیز پیشنهاد می‌شود، به آموزش انضباط اثربخش در برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای معلمان توجه ویژه‌ای شود.

کلیدواژه‌ها: مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری فردی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، راهبردهای انضباطی معلمان

۱ کارشناسی ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲ استادیار روانشناسی تربیتی، گروه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
.a.aali@atu.ac.ir

مقدمه

افزایش کیفیت رفتارهای اجتماعی امروزه به هدف اصلی آموزش و پرورش تبدیل شده است؛ به طوری که در اغلب کشورها تمایل زیادی برای داشتن مدارسی وجود دارد که تسهیل‌گر رفتارهای مسئولانه در دانش‌آموزان هستند. این تمایل هم ناشی از نگرانی رایج نسبت به ضعف ارزش‌ها و رفتار مطلوب در دانش‌آموزان است و هم بر این عقیده استوار است که در طول تاریخ، تربیت شهروند خوب و نه صرفاً داشتن نمرات بالا، مهم‌ترین هدف آموزش عمومی بوده است (لوئیس، ۲۰۰۴).

بنا بر تعریف پرینگ^۲ (۲۰۰۱)، شهروندی به معنای انجام عمل مسئولانه طبق ارزش‌های انسانی است که انتقال آن در همه‌ی جنبه‌های آموزشی و تربیتی مدارس نهفته است. رفتار مسئولانه غالباً به معنای سازگار بودن، انجام دادن وظایف خود، پذیرش اثرات عمل خود بر دیگران، احترام به حقوق دیگران و کنترل عواقب رفتار خود در نظر گرفته می‌شود (سزر، ۲۰۰۸). به گفته‌ی ویدیانینگتیا^۴ (۲۰۱۸)، مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان با تعهد آن‌ها نسبت به انجام مستقلانه و بهینه‌ی وظایف خود هم در خانواده و هم در مدرسه همراه است. لوئیس (۲۰۰۱) حمایت از حقوق انسانی خود و دیگران را مهم‌ترین جنبه از رفتار مسئولانه در مدرسه می‌داند. به‌زعم وی، رفتار مسئولانه یعنی رعایت حقوق مربوط به ایمنی و یادگیری در جامعه کلاسی برای خود، دیگر دانش‌آموزان و معلم. طبق این تعاریف، مسئولیت‌پذیری دو نوع دارد: مسئولیت‌پذیری در کار فردی^۵ به معنای انجام مستقلانه و مصرانه‌ی کار خود و مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۶ یعنی به اشتراک گذاشتن عادلانه‌ی منابع و رعایت حقوق دیگران.

نیاز به داشتن رفتار مسئولانه در کلاس از دو جنبه اهمیت دارد؛ اول اینکه دانش‌آموزان برای حضور و پذیرش نقش شهروند مسئول در جامعه آماده می‌شوند، که درواقع این هدف اصلی آموزش رسمی است و دوم اینکه بدون وجود سطح رضایت‌بخشی از مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان، تدریس معلم حتی با داشتن بهترین و جذاب‌ترین طرح درس نیز ممکن است تأثیر مطلوبی نداشته باشد

1. Lewis

2. Pring

3. Sezer

4. Widyaningtyas

5. individual work responsibility

6. social responsibility

(روتستین؛ ۲۰۰۰). مسئولیت‌پذیری به دانش‌آموزان کمک می‌کند عملکرد اثربخش‌تری در کلاس و بعدها در محیط جامعه و حرفه داشته باشند (آسیک‌گاز و دمرسی‌گولار؛ ۲۰۲۱). هرچند توافق کلی برای دستیابی به هدف پرورش مسئولیت‌پذیری در آموزش و پرورش وجود دارد اما در مورد چگونگی دستیابی به این هدف پرسش‌های بسیاری مطرح است. از جمله اینکه؛ مسئولیت‌پذیری چگونه پرورش می‌یابد؟ چه عواملی رفتار مسئولانه‌ی دانش‌آموزان در مدرسه را متأثر می‌سازد؟ و چه افرادی در آن نقش دارند؟

شاید عدم وجود پاسخ قطعی برای چنین پرسش‌هایی به این دلیل است که مسئولیت‌پذیری مفهوم پیچیده‌ای است و مفاهیم مختلفی را شامل می‌شود. اندرسون و پراوات^۳ (۱۹۸۳) دو جنبه‌ی اصلی آن را پاسخگویی^۴ و کنترل^۵ می‌دانند؛ به‌میزانی که افراد بر رفتارشان کنترل دارند، مسئولیت رفتار را هم به عهده خواهند داشت. بنابراین، افرادی که احساس کنترل می‌کنند، تمایل بیشتری دارند که مسئولیت رفتار خود را بپذیرند و از سویی دیگر، معلمی که با دست‌کاری پیامدها رفتار دانش‌آموزان را کنترل می‌کند، مسئولیت رفتار آن‌ها را به عهده دارد. به عقیده‌ی گلاسر^۶ (۱۹۹۹)، ترجمه فیروز بخت، (۱۳۸۲) نیز، مسئولیت‌پذیری برآیند انتخاب‌گری و پاسخگویی است و داشتن فرصت انتخاب اعمال، مشوقی برای افزایش درک مسئولیت‌پذیری است.

لوئیس (۲۰۰۸) مسئولیت را به‌عنوان وجه متقابل حقوق توصیف می‌کند؛ هنگامی که برای افراد حقوقی تعریف می‌شود، در مقابل نیاز به درک مسئولیت برای تأمین حقوق خود و رعایت حقوق دیگران احساس می‌شود. برای رفتار مسئولانه نیز دو مؤلفه فرض می‌شود؛ یک مؤلفه‌ی آشکار، یعنی رفتار و یک مؤلفه‌ی ناآشکار شناختی، که همان ادراک و باور فرد است. مؤلفه‌ی شناختی از آن جهت مهم است که ملاک تمیز رفتار مسئولانه از رفتار وابسته به پیامدها و محرک‌های بیرونی است. رفتار ممکن است مناسب باشد اما مسئولانه نباشد؛ آیا دانش‌آموز با جدیت تکالیفش را انجام می‌دهد تا بتواند امتیازی برای وقت آزاد کسب کند، یا معتقد است انجام به‌موقع تکلیف در یادگیری اهمیت دارد. هرچند رفتار در هر دو وضعیت یکسان است، اما استدلال دوم نشانگر احساس مسئولیت است (لوئیس، ۲۰۰۴).

1. Rothstein

2. Acikgoz & Demirci

3. Anderson & Prawat

4. accountability

5. control

6. Glasser

با توجه به چندبعدی بودن مسئولیت‌پذیری و اهمیت مؤلفه‌ی شناختی در تعیین رفتار مسئولانه، استنباط می‌شود که عوامل چندگانه‌ای در توسعه‌ی آن نقش دارند و نمی‌توان ادعا کرد که به سهولت و به‌طور مستقیم قابل آموزش است. با این وجود، در جامعه‌ی تعلیم و تربیت نگرشی مبنی بر لزوم طراحی برنامه‌ی درسی ویژه برای آموزش شهروندی وجود دارد و تاکنون در کشورهای مختلف برنامه‌های آموزشی زیادی به‌عنوان بخش مکمل برنامه‌ی درسی اصلی طراحی و اجرا شده است (مانند برنامه‌ی آموزش مسئولیت‌پذیری به کودکان از آری سونیا واتی^۱ و همکاران (۲۰۲۱) و بسته‌ی تقویت رفتار مسئولانه از مهابهاوی^۲ و همکاران (۲۰۲۲))، اما اثربخشی این برنامه‌ها کوتاه‌مدت و تک‌بعدی است. اغلب صاحب‌نظران این حوزه معتقدند پرورش این توانایی باید جزء ذاتی برنامه‌ی درسی و آموزش مدرسه‌ای باشد. زیرا مستلزم درونی شدن معیارهای عمل و توانایی در کاربرد این استانداردها در تنظیم رفتار است که زمینه‌ی وسیع‌تری را می‌طلبد.

مسئولیت نوعی آگاهی است که افراد باید با انجام وظایف متناسب با سن، سطح رشد و جنسیت خود از ابتدای کودکی به دست آورند. اولاً خانواده سپس زندگی مدرسه و روابط اجتماعی در توسعه‌ی آگاهی از مسئولیت بسیار مهم هستند. از آنجاکه ساختار فیزیکی و روانی مدرسه و کلاس درس تأثیر زیادی بر رفتار معلم و دانش‌آموزان و همچنین تعاملات آن‌ها در کلاس دارد (اردوغان و کورت^۳، ۲۰۱۵)، مدارس می‌توانند نقش مهمی در افزایش یا کاهش مسئولیت‌پذیری افراد داشته باشند. مدرسه از طریق برآوردن نیازهای تحصیلی و روانی فرد در طی رشد مهارت‌ها و نگرش‌های مختلف، در خودشکوفایی و ادغام فرد با جامعه اهمیت دارد (دمرسی‌گولار و آسیک‌گاز، ۲۰۱۹). شرایط کلاس درس می‌تواند مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را تسهیل و یا از پیشرفت آن جلوگیری کند (ویتو^۴، ۲۰۰۳). نمی‌توان بدون فراهم کردن جو مناسب در کلاس از دانش‌آموزان انتظار رفتار مسئولانه داشت. این شرایط شاید مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را تضمین نکند اما افزایش آن را تسهیل می‌کند. طبق گزارش‌های پژوهشی اخیر، اقدامات کلاسی مانند تدریس معکوس (بارسا و کاس^۵، ۲۰۲۰)، کار گروهی در کلاس (ویدیانینگتیا، ۲۰۱۸)، بازی‌های آموزشی (جلایی و همکاران، ۲۰۲۰) و موارد دیگر در افزایش رفتار مسئولانه تأثیر مثبت دارند و آموزش مسئولیت‌پذیری نیز بر بهبود سلامت

1. Ari Suniawati

2. Mahabbah Havi

3. Erdogan. & Kurt

4. Vitto

5. Bursa & Kose

روان و تاب‌آوری دانش‌آموزان اثربخش است (الیسون^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین با تقویت مسئولیت‌پذیری می‌توان اضطراب امتحان را مدیریت کرد (خانزاده و همکاران، ۱۳۹۶).

همه‌ی عوامل و متغیرهای مدرسه‌ای می‌تواند مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را متأثر سازد؛ اما به اعتقاد لوئیس (۲۰۰۴)، انضباط قدرتمندترین این عوامل است. کلاس‌های درس مکان‌های شلوغی هستند که نیاز به قوانین واضح رویه‌ها و روال‌های انضباطی دارد تا آموزش بتواند اجرا شود. معلمان برای به حداکثر رساندن زمان اختصاص داده‌شده به آموزش راهبردهای مختلف انضباطی را به کار می‌گیرند (هاچ و بر^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). راهبردهای انضباطی اقداماتی هستند که معلمان برای مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان و به‌منظور کنترل رفتار آن‌ها انجام می‌دهند. روشی که معلمان برای مدیریت کلاس درس انتخاب می‌کنند، بر تمرکز دانش‌آموزان، رفتار آن‌ها در رابطه با تکالیف کلاسی و معلمشان و همچنین رشد ارزش‌های اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (لوئیس و همکاران، ۲۰۱۲). از سویی دیگر بین رضایت شغلی معلمان و به‌کارگیری راهبردهای انضباطی توسط آن‌ها رابطه‌ی قوی و تقریباً بالایی وجود دارد (سعدی و همکاران، ۱۳۹۵) که حکایت از سود دوجانبه‌ی اتخاذ راهبرد انضباطی مناسب برای معلمان و دانش‌آموزان دارد.

معلمان اغلب از شش راهبرد انضباطی در کلاس استفاده می‌کنند؛ اشاره‌ی غیرمستقیم^۳، گفتگو^۴، تصمیم‌گیری مشارکتی^۵، پاداش‌دهی^۶، تنبیه^۷ و پرخاشگری^۸. این راهبردها بر طیفی قرار دارند که میزان مداخله‌ی معلم در کنترل رفتار به ترتیب از راهبرد اول تا آخر افزایش می‌یابد (لوئیس و همکاران، ۲۰۰۸). طبق یافته‌های پژوهشی، این راهبردها بر ادراک و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد. به‌عنوان مثال: روش‌هایی که تأکید کمتری بر اطاعت دانش‌آموز و اجبار معلم دارند، می‌تواند خودتنظیمی دانش‌آموزان را محقق کنند (ویتو، ۲۰۰۳)؛ بازشناسی و پاداش‌دادن به رفتار مسئولانه ممکن است دانش‌آموزان را وابسته‌تر و مطیع‌تر کند و در افزایش مسئولیت‌پذیری نقش کمی داشته باشد (کوهن، ۱۹۹۶)؛ مجازات و تنبیه رفتار غیرمسئولانه نیز تأثیر ناچیزی بر ارتقاء مسئولیت‌پذیری

1. Ellison

2. Hochweber

3. Hinting

4. Discussion

5. Involvement in decision - making

6. Rewarding

7. Punishment

8. Aggression

دانش‌آموز دارد (لوئیس، ۲۰۱۲)؛ رومی^۱ و همکاران (۲۰۰۹) نشان دادند بین مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و انضباط کلاسی در مدارس مختلف رابطه است؛ به گزارش لوئیس و همکاران (۲۰۰۸) دانش‌آموزانی که انضباط رابطه‌محور دریافت می‌کنند، کمتر رفتار مخرب دارند و مسئولیت‌پذیرتر هستند؛ اینگرسول^۲ (۱۹۹۶) معتقد است صلاحیت متأثر ساختن مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در کلاس مهم‌ترین معیار برای گزینش یک راهبرد قدرتمند در انضباط کلاسی است.

باوجوداینکه تاکنون پژوهش‌های تربیتی متعددی درباره‌ی رابطه و یا نقش روش‌های انضباطی مدرسه بر رفتار مسئولانه‌ی دانش‌آموزان در کشورهای مختلف انجام گرفته است، مطالعاتی که در ایران اجرا شده‌اند، عوامل کلی‌تری را هدف قرار داده‌اند؛ عواملی مانند مدیریت کلاس درس (رحمانی صیدآبادی و عفتی زرقری، ۱۳۹۴)، راهبردهای خودتنظیمی (کاظم پور و همکاران، ۱۳۹۶)، شیوه‌های فرزند پروری والدین (دودمان، ۱۳۹۷) و آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی (شریعت باقری ۱۳۹۷). این نشان می‌دهد که در این پژوهش‌ها به عوامل زمینه‌ای مدرسه به‌ویژه انضباط و راهبردهای آن به‌طور دقیق پرداخته نشده است. این در حالی است که فراتحلیل (احمدی زمانی و همکاران، ۱۳۹۸). بر حدود ۷۰ گزارش پژوهشی نشان می‌دهد که محیط مدرسه با دارا بودن سه فرایند آموزشی، پرورشی و سازمانی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نقش دارد.

با نظر به اهمیت شناسایی رابطه‌ی انضباط مدرسه بر متغیرهای دانش‌آموزی و کمبود پژوهش داخلی در زمینه‌ی انضباط و مسئولیت‌پذیری، به‌ویژه در دوره‌ی ابتدایی، هدف اصلی پژوهش حاضر مطالعه‌ی ارتباط این دو متغیر است. پیگیری این هدف فرصتی است برای شناسایی راهبردهای انضباطی رایج معلمان براساس نظر دانش‌آموزان، سنجش سطح مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان، بررسی رابطه‌ی این دو متغیر و درنهایت تعیین میزان پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان براساس راهبردهای انضباطی معلمان.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش در مطالعه‌ی حاضر توصیفی و از نوع تحقیقات همبستگی است؛ زیرا هدف پژوهش بررسی تغییرات متغیر ملاک براساس متغیر پیش‌بین بود و استفاده از طرح همبستگی می‌تواند راهگشا باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی ششم ابتدایی مدارس دولتی

1. Romi

2. Ingersoll

شهرستان طارم است. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۲۳۹ نفر معین شد که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای دستیابی به نمونه‌ی موردنظر از اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان طارم اسامی کلیه‌ی مدارس دولتی شهرستان به‌عنوان خوشه‌های نمونه‌گیری استخراج شد. سپس از هر مدرسه تعدادی از دانش‌آموزان پایه‌ی ششم (متناسب با حجم نمونه) به‌تصادف انتخاب شدند و هر دو پرسشنامه را تکمیل کردند. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه استفاده شده است؛ پرسشنامه‌ی راهبردهای انضباطی معلمان و پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان.

جهت سنجش راهبردهای انضباطی معلمان، از پرسشنامه‌ی ۲۴ سؤالی لوئیس (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه ۶ راهبرد رایج انضباطی معلمان را مورد پرسش قرار می‌دهد که عبارت‌اند از: تنبیه، پاداش‌دهی، تصمیم‌گیری مشارکتی، گفتگو و مذاکره، اشاره‌ی غیرمستقیم و پرخاشگری. با استفاده از این پرسشنامه، دانش‌آموزان نظرشان را درباره‌ی میزان کاربرد راهبردهای مختلف انضباطی توسط معلمان در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از هرگز تا همیشه) ثبت می‌کنند. ضریب پایایی پرسشنامه به روش سازگاری درونی برای راهبرد تنبیه ۰/۸۱، گفتگو ۰/۸۵، پاداش‌دهی ۰/۶۷، پرخاشگری ۰/۷۹، تصمیم‌گیری مشارکتی ۰/۶۷ و اشاره‌ی غیرمستقیم ۰/۷۶ گزارش شده است (لوئیس، ۲۰۰۱). در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برای راهبرد تنبیه ۰/۷۱، گفتگو ۰/۸۵، پاداش‌دهی ۰/۸۲، پرخاشگری ۰/۷۱، تصمیم‌گیری مشارکتی ۰/۷۰ و اشاره‌ی غیرمستقیم ۰/۷۲ محاسبه شد. جهت تعیین روایی نسخه‌ی ترجمه‌شده‌ی پرسشنامه از روایی محتوایی استفاده شد بدین‌صورت که بعد از دریافت نظر متخصصان اصلاحات لازم انجام و پرسشنامه اجرا گردید.

برای سنجش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان از پرسشنامه‌ی ۱۷ سؤالی لوئیس (۲۰۰۱) استفاده شد. نمره‌دهی این پرسشنامه در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز تا همیشه است. ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین اعتبار پرسشنامه به گزارش لوئیس (۲۰۰۱) عبارت‌اند از: مسئولیت‌پذیری برای خود ۰/۸۹ و برای دیگران ۰/۹۳. آلفای کرونباخ در این پژوهش برای متغیر مسئولیت‌پذیری برای خود ۰/۷۲ و برای دیگران ۰/۷۷ به دست آمد. برای سنجش روایی نسخه‌ی ترجمه‌شده‌ی پرسشنامه نیز نظر افراد متخصص به‌عنوان روایی محتوایی دریافت گردید.

یافته‌های پژوهش

برای کسب یافته‌های موردنیاز، پاسخ دانش‌آموزان نمونه پژوهش به پرسشنامه‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. گزارش توصیفی متغیرهای پژوهش و بررسی توزیع نرمال داده‌ها در جدول ۱ مشهود است. طبق اطلاعات این جدول، بیشترین میانگین به راهبردهای انضباطی گفتگو (۱۴/۵۱) و کمترین میانگین مربوط به پرخاشگری (۹/۳۵) است. میانگین مسئولیت‌پذیری برای خود (۴۵/۷۷) بیش از میانگین مسئولیت‌پذیری برای دیگران (۲۲/۷۴) است. مقادیر نمره Z دال بر تأیید فرض صفر و نرمال بودن متغیرهای پژوهش است ($P \geq 0/05$).

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و آزمون نرمال بودن کولموگروف اسمیرنوف

متغیر	میانگین	انحراف معیار	Z نمره	سطح معناداری
تنبیه	۱۳/۲۸	۳/۳۱	۱/۱	۰/۱۶
پاداش‌دهی	۱۲/۹۰	۲/۵۵	۱/۰۳	۰/۳۵
تصمیم‌گیری مشارکتی	۱۲/۰۰	۲/۹۳	۱/۲	۰/۱۱
گفتگو	۱۴/۵۱	۲/۹۴	۱/۰۶	۰/۲۱
اشاره‌ی غیرمستقیم	۱۳/۷۰	۳/۰۲	۱/۳	۰/۰۶
پرخاشگری	۹/۳۵	۴/۲۶	۱/۰۴	۰/۳۰
مسئولیت‌پذیری برای خود	۴۵/۷۷	۶/۵۸	۱/۰۶	۰/۲۱
مسئولیت‌پذیری برای دیگران	۲۲/۷۴	۴/۶۹	۱/۰۷	۰/۱۶

برای سنجش رابطه‌ی بین مجموعه‌ی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (خود و دیگران)، به‌عنوان متغیر ملاک، و مجموعه‌ی راهبردهای انضباطی معلمان (تنبیه، پاداش‌دهی، تصمیم‌گیری مشارکتی، گفتگو و مذاکره، اشاره‌ی غیرمستقیم و پرخاشگری)، به‌عنوان متغیر پیش‌بین، از تحلیل همبستگی

کانونی استفاده شد. همبستگی کانونی شبیه رگرسیون چند متغیری است؛ به این معنا که در این روش ترکیبی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده به‌منظور پیش‌بینی متغیر ملاک به‌کاربرده می‌شود. تفاوت این دو روش در تعداد متغیرهای ملاک است؛ به‌گونه‌ای که تحلیل همبستگی کانونی بر همبستگی بین یک ترکیب خطی از متغیرهای یک مجموعه و یک ترکیب خطی از متغیرهای مجموعه دیگر متمرکز می‌شود. در این تحلیل ابتدا دو ترکیب خطی با بیشترین همبستگی مشخص می‌شود، سپس دو ترکیب خطی که در میان تمام زوج‌های ناهمبسته با زوج انتخاب‌شده‌ی اول دارای بیشترین همبستگی باشد، تعیین می‌شود و این فرایند ادامه می‌یابد. زوج‌های ترکیبات خطی را متغیرهای کانونی و همبستگی آن‌ها را همبستگی‌های کانونی می‌نامند.

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که اولین مدل همبستگی کانونی از لحاظ آماری معنادار است ($p=0/001$). معمولاً اولین مدل کانونی مهم‌تر از دیگر همبستگی‌ها است. اولین همبستگی کانونی توانسته است ۵۴ درصد از مؤلفه‌ی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را تبیین نماید. شاخص لامبدای ویکلز برای این ارتباط ۰/۶۸ به‌دست‌آمده که آماره‌ی F مربوط به آن ۶۹/۷ است و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. بنابراین، فرضیه تحقیق مبنی بر ارتباط بین دو گروه متغیر تأیید می‌شود.

جدول ۲: نتایج همبستگی کانونی بین مجموعه راهبردهای انضباطی معلمان و مسئولیت‌پذیری

دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی

مجموعه	همبستگی	مقدار ویژه	آمار ویکلز	F	شماره df	df خطا	ضریب معناداری
۱	۰/۵۴۴	۰/۴۲۰	۰/۶۸۲	۷/۶۹۱	۱۲	۴۳۸	۰/۰۰۱
۲	۰/۱۷۶	۰/۰۳۲	۰/۹۶۹	۱/۴۱۰	۵	۲۲۰	۰/۲۲۲

برای بررسی دقیق‌تر نحوه‌ی ارتباط و اهمیت متغیرها به وزن‌های کانونی نیاز است. وزن‌های کانونی ارقامی استاندارد شده‌اند که بین صفر تا ۱ تغییر می‌کنند و به همین دلیل به نام ضرایب همبستگی کانونی استاندارد شده خوانده می‌شوند و تاندازه‌ای نمایانگر همبستگی‌های تفکیکی هر متغیر از ریشه‌ی کانونی مربوطه هستند. به‌عبارت‌دیگر، وزن‌های کانونی با بار عاملی در تحلیل عاملی

تفسیر یکسانی دارند. ضرایب همبستگی کانونی استاندارد شده، اهمیت نسبی هر یک از متغیرهای اصلی را در محاسبه‌ی مقدار کانونی هریک از متغیرهای کانونی نشان می‌دهد. وزن‌های کانونی یا همان ضرایب کانونی مانند مقادیر بتا در تحلیل رگرسیون هستند. برای شناسایی متغیرهای معنادار در مجموعه‌ها یا متغیرهای کانونی فقط باید به متغیرهای دارای ضرایب ساختاری بالای $0/30$ و بیشتر توجه کرد و آن‌ها را تفسیر کرد.

طبق جدول ۳، براساس میزان ضرایب ساختاری، متغیرهای معنادار شامل تصمیم‌گیری مشارکتی ($0/646$)، گفتگو ($0/552$) و اشاره‌ی غیرمستقیم ($0/494$) است. همچنین مشاهده می‌شود تصمیم‌گیری مشارکتی و گفتگو قوی‌ترین مؤلفه‌هایی هستند که با متغیر ملاک دارای ارتباط می‌باشند. میزان واریانس استخراج‌شده متغیر کانونی اول راهبردهای انضباطی معلمان ۳۳ درصد است. همپوشی نیز نشانگر میزان واریانسی است که مجموعه‌ی مقابل، متغیر کانونی مقابل را تبیین می‌کند.

در متغیرهای مجموعه‌ی مسئولیت‌پذیری هر دو مؤلفه‌ی خود و دیگران معنادار هستند. مؤلفه خود با مقدار $1/21$ - قوی‌ترین رابطه را با مجموعه‌ی متغیر پیش‌بین دارد و مؤلفه‌ی دیگران با مقدار $0/94$ کمترین ارتباط را با مجموعه‌ی متغیر پیش‌بین دارد. میزان واریانس استخراج‌شده متغیر کانونی اول مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ۷۶ درصد است و راهبردهای انضباطی معلمان نیز ۲۳ درصد از تغییرات مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را تبیین می‌نماید.

جدول ۳: ضریب استاندارد، ساختاری و مجذور آن‌ها در متغیرهای پژوهش

مؤلفه	تابع	درصد واریانس	همپوشی	ضریب ساختاری
تنبیه	$0/206$			$-0/188$
پاداش‌دهی	$0/111$			$-0/200$
تصمیم‌گیری مشارکتی	$0/992$	$0/335$	$0/087$	$-0/646$
گفتگو	$0/787$			$-0/552$
اشاره‌ی غیرمستقیم	$0/381$			$-0/494$
پرخاشگری	$0/125$			$-0/194$
مسئولیت‌پذیری برای خود	$1/241$	$0/763$	$0/237$	$-1/807$
مسئولیت‌پذیری برای دیگران	$0/946$			$-0/534$

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

هدف این پژوهش مطالعه‌ی رابطه و پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان براساس راهبردهای انضباطی معلمان بود. طبق یافته‌های توصیفی، دانش‌آموزان پایه‌ی ششم شهرستان طارم ادعا دارند که معلمان آن‌ها بیشتر از راهبرد انضباطی گفتگو استفاده می‌کنند و پرخاشگری کاربرد کمتری دارد. در متغیر مسئولیت‌پذیری نیز میانگین مسئولیت‌پذیری فردی (برای خود) بیش از مسئولیت‌پذیری اجتماعی (برای دیگران) محاسبه شد. همچنین براساس یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه‌ی اصلی پژوهش از طریق نتایج تحلیل همبستگی کانونی، انواع راهبردهای انضباطی با مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری رابطه دارند و راهبردهای انضباطی تصمیم‌گیری مشارکتی، گفتگو و اشاره‌ی غیرمستقیم قوی‌ترین رابطه را دارند و قادر به پیش‌بینی سطح مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در امور مربوط به خود و دیگران هستند. درنهایت، ۳۳ درصد از تغییرات متغیر مسئولیت‌پذیری با راهبردهای انضباطی قابل توضیح است.

یافته‌های مربوط به راهبردهای انضباطی رایج در بین معلمان از برخی جهات با پژوهش‌های دیگر همسو و از جهات دیگر ناهم‌سو است؛ به گزارش لوئیس و همکاران (۲۰۰۵) تنبیه کردن رایج‌ترین راهبرد در کشور استرالیا و پاداش‌دهی و گفتگو پرکاربردترین در کشور چین هستند. کارخانه (۱۳۹۸) رایج‌ترین راهبرد انضباطی معلمان پایه‌ی ششم در شهر تهران را پرخاشگری گزارش کرد و پس‌از آن به ترتیب تنبیه، گفتگو، اشاره‌ی غیرمستقیم، پاداش‌دهی و درنهایت تصمیم‌گیری مشارکتی. طبق مطالعه‌ی قلی‌پور (۱۳۹۸) معلمان در پایه‌ی تحصیلی چهارم از پاداش، در پایه‌ی پنجم از گفتگو و در پایه‌ی ششم از پرخاشگری بیش از بقیه استفاده می‌کنند. این تنوع و گاه تضاد در یافته‌های پژوهشی حاکی از این است که ویژگی‌های مربوط به بافت کلاس درس بر انتخاب معلم در استفاده از راهبردهای مختلف تأثیر دارد.

یافته‌های مربوط به اولویت میزان مسئولیت‌پذیری فردی دانش‌آموزان (برای خود) نسبت به مسئولیت‌پذیری اجتماعی (برای دیگران) با نتایج پژوهش لوئیس (۲۰۰۱) و رومی و همکاران (۲۰۰۹) همسو است. طبق این یافته، دانش‌آموزان عموماً تمایل به انجام کار صحیح توسط خودشان دارند و کمتر همکلاسی‌های خود را به عمل مسئولیت‌پذیری تشویق می‌کنند. این در حالی است که طبق مبانی نظری موضوع، رشد هر دو بعد (فردی و اجتماعی) به‌طور هم‌زمان و همسان ضرورت دارد. یعنی همان‌طور که انتظار می‌رود دانش‌آموزان بتوانند حقوق خود را تشخیص دهند و تأمین کنند، لازم

است از حقوق همکلاسی‌هایشان آگاه باشند و بدانند که برای رعایت حقوق آن‌ها چه رفتاری را باید و چه رفتاری را نباید انجام دهد و از آن مهم‌تر اینکه سعی کنند دیگران را نیز به این امر تشویق کنند. یافته‌های مربوط به وجود رابطه‌ی معنادار بین راهبرد تصمیم‌گیری مشارکتی گفتگو و اشاره‌ی غیرمستقیم با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان به‌ویژه در حوزه‌ی فردی و امکان پیش‌بینی میزان مسئولیت‌پذیری بر اساس این راهبردها نیز، با پژوهش‌های لوئیس (۲۰۰۸)، رومی و همکاران (۲۰۰۹) و براون و بکت (۲۰۰۶) همسو است. از این یافته‌ها این‌گونه استنباط می‌شود که کلاس‌های مسئول‌تر به معلمانی مربوط می‌شود که کمتر از تنبیه و پرخاشگری استفاده می‌کنند و به‌احتمال بیشتری دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری انضباطی و قوانین کلاسی مشارکت می‌دهند. این معلمان با دانش‌آموزان خاطی درباره‌ی تأثیر بدرفتاری‌ها بر دیگران و انتخاب رفتار بهتر گفتگو می‌کنند و در هنگام بروز بدرفتاری سعی می‌کنند با اشاره‌ی غیرمستقیم و بیان انتظارات خود، دانش‌آموزان را به تغییر رفتار ترغیب کنند. از سوی دیگر معلمانی که بیشتر پرخاشگری می‌کنند، یعنی بر سر دانش‌آموز بدرفتار با خشم فریاد می‌زنند و یا از تنبیه و مجازات‌هایی مانند محروم کردن از کلاس استفاده می‌کنند، باعث افزایش رفتارهای مخرب و غیرمسئولانه‌ی دانش‌آموزان در کلاس می‌شوند.

بر اساس یافته‌های مربوط پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را بر مبنای سه راهبرد انضباطی تصمیم‌گیری مشارکتی، گفتگو و اشاره‌ی غیرمستقیم نیز می‌توان استنباط کرد، معلمان با به‌کارگیری این راهبردها در حل مسائل کلاسی و مواجهه با دانش‌آموزان مشکل‌ساز، به آن‌ها کمک می‌کنند تا مسئولیت‌پذیرتر شوند. هرچند که طبق گزارش‌های پژوهشی، غالباً در عمل این‌گونه رخ نمی‌دهد و معلمان در برخورد با دانش‌آموزان خاطی از فنون اجبار، پرخاشگری و تنبیه استفاده می‌کنند؛ یعنی روش‌هایی که با افزایش بدرفتاری و کاهش مسئولیت‌پذیری رابطه دارند (گابل^۱ و همکاران، ۲۰۰۹؛ بلگلو^۲، ۲۰۰۹ و لیتل و آکین‌لیتل^۳، ۲۰۰۸). علت این نوع رفتار شاید به‌زعم گلاسر (۱۹۹۷) احساس ناکامی معلم در مقابل بدرفتاری دانش‌آموز باشد. این ناکامی موجب خشم و بروز رفتار پرخاشگرانه و خصمانه در مقابل دانش‌آموز خاطی می‌شود. برای چنین معلمانی مسلماً قابل‌قبول نیست که نسبت به دانش‌آموز بی‌انضباط، منطقی رفتار کنند و سعی کنند رفتارهای مناسب آن

1. Gable

2. Baloglu

3. Little & Akin-Little

دانش‌آموز را تشویق کنند، یا زمان صرف کنند و درباره‌ی پیامد رفتارش با او گفتگو کنند تا او را متقاعد کنند که رفتارش نیاز به تغییر دارد.

تبیین نتایج این پژوهش مستلزم پاسخ به این پرسش است که راهبردهای انضباطی چرا و چگونه می‌توانند مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در کلاس را متأثر سازند؟ لیبراجو^۱ و همکاران (۲۰۱۷) رابطه‌ی روش‌های انضباطی سخت‌گیرانه و تجربه‌ی قربانی شدن را در ۴۰۱ دانش‌آموز ابتدایی بررسی کردند. طبق این گزارش انضباط سخت معلم با تجربه‌ی قربانی شدن دانش‌آموزان رابطه دارد و این رابطه با وساطت ادراک منفی از حمایت معلم رخ می‌دهد. راهبردهای انضباطی معلم به احتمال زیاد در رفتارها و روابط دانش‌آموزان انعکاس می‌یابد و معلم در نقش الگو هنجارهای رفتار مطلوب را نشان می‌دهد.

از سویی دیگر، باید گفت که چالش‌های انضباط ناشی از تعارض قدرت و خودمختاری است؛ بزرگسالان در حین اجرای انضباط و کنترل رفتار کودک، بر قدرت خود تکیه می‌کنند؛ درحالی‌که کودکان افرادی مستقل و خودمختارند و بزرگسال هرچقدر هم که قدرت داشته باشد نمی‌تواند افراد دیگر را به انجام آنچه می‌خواهد وادارد (برگین و برگین، ۱۹۹۹). قابل پیش‌بینی است که تأکید بر قدرت منجر به توسعه‌ی بدرفتاری کودکان خواهد شد (کوی و دادج، ۱۹۹۸). به عبارتی کاربرد استراتژی‌های کنترل مستقیم در انضباط، با سرکشی و مقاومت کودکان همراه است (گیلمن^۲ و همکاران، ۲۰۰۹ و کواکوا^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). مدیریتی که تنبیه را با رفتار پرخاشگرانه و خصمانه ترکیب می‌کند، می‌تواند باعث تشدید بدرفتاری و رفتار غیرمسئولانه‌ی دانش‌آموزان شود. در مقابل، ترکیبی از تعاملات مثبت و تشویق‌ها برای رفتار مناسب، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز را ترغیب می‌کند و رفتار نادرست را کاهش می‌دهد (روچ و لوئیس، ۲۰۱۱).

به اعتقاد ویتو (۲۰۰۳)، برنامه‌ی انضباطی مبتنی بر پاداش و تنبیه فرصت دانش‌آموز را برای داشتن حق انتخاب و مشارکت در کلاس محدود می‌کند. در چنین شرایطی تلاش برای خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با مسیر اقتدار معلم تناقض دارد. درحالی‌که، به گفته‌ی گراهام^۴ (۲۰۱۸)، روش‌های اثربخش انضباطی باید بتوانند مسئولیت رفتار را درجایی قرار دهند که باید باشد، یعنی بر

1. Librojo

2. Bergin, & Bergin

3. Coie & Dodge

4. Gilman

5. Kovacova

6. Roache & Lewis

7. Graham

عهده‌ی دانش‌آموزان. اما معلمان معمولاً آن‌قدر روی کنترل متمرکز می‌شوند که فرصت کمی برای آموزش و درک مسئولیت رفتار باقی می‌ماند. زیرا در چنین کلاسی دانش‌آموزان بیشترین زمان را برای گوش دادن به سخنرانی، نصیحت و سرزنش صرف می‌کنند. مهم‌تر از همه این معلمان بیش‌ازحد بر کنترل رفتارهای جزئی، مثل راه رفتن در کلاس، متمرکز می‌شوند؛ یعنی اعمالی که در پرورش رفتار مسئولانه نقشی ندارند. به عبارت دیگر می‌توان گفت، معلمان برای دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری کمتری دارند و بیشتر بدرفتاری می‌کنند از فنون انضباطی غیرمولد استفاده می‌کنند؛ یعنی فنونی که با مسئولیت‌پذیری کمتر رابطه دارند. درحالی‌که، این دانش‌آموزان نیاز به تشویق، گفتگو و مشارکت بیشتری دارند تا بتوانند مسئولانه‌تر رفتار کنند.

انضباط فقط نگه‌داشتن امور کلاس در کنترل خود نیست، بلکه مسئله‌ی اصلی انضباط مدرسه کمک به دانش‌آموزان در یادگیری خوب انتخاب کردن و بر عهده گرفتن مسئولیت رفتارهای منتخبشان است و این هدف به کاربرد روش‌های تعاملی و مثبت و اجتناب از فنون تهاجمی و منفی نیاز دارد. معلمان برای کاربرد این روش‌ها نیاز به حمایت و مشاوره‌ی حرفه‌ای توسط متخصصین دارند. آموزش روش‌های مطلوب و اثربخش انضباط باید در بخش اصلی برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان قرار گیرد و امکان بهره‌مندی معلمان از مشاوره‌ی تخصصی در مدارس نیز برایشان فراهم شود.

کتابنامه

- احمدی زمانی، زهرا؛ گودرزی، اکرم و دیالمه، نیکو. (۱۳۹۸). مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با تأکید بر نقش مدرسه. *نشریه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۷(۲)، ۴۷-۷۸.
- دودمان، پروانه. (۱۳۹۷). رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان مهر. *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، ۱۲(۴)، ۵۱-۶۰.
- خانزاده، حسین؛ طاهر، محبوبه؛ سیدنوری، زهرا؛ حبیبی، زهره؛ بهزادفر، فاطمه و محمدی، حاتم. (۱۳۹۹). رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۲(۵۱)، ۷۸-۶۳.
- رحمانی صیدآبادی، ابراهیم و عفتی زرقری، علی. (۱۳۹۴). تأثیر مدیریت کلاس درس بر ویژگی‌های خود انضباطی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر پایه ششم. *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.
- سعدی، محمدرضا؛ جلیلی، سربه و عظیم‌پور، احسان. (۱۳۹۵). رابطه رضایت شغلی با به کارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان. *فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱(۴۶)، ۳۸-۲۱.
- شریعت باقری، محمدمهدی. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی بر مسئولیت‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۹(۳۲)، ۲۰۷-۲۲۳.
- قلی پور، مرضیه. (۱۳۹۸). رابطه راهبردهای انضباطی معلمان، عاطفه نسبت به معلم و نگرش به یادگیری دانش‌آموزان دوره‌ی دوم ابتدایی. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی*.
- کارخانه، فاطمه. (۱۳۹۸). رابطه راهبردهای انضباطی معلمان با حواس‌پرستی و بدررفتاری کلاسی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی ششم ابتدایی. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی*.
- کاظم پور، اسماعیل؛ قدیری، ندا و اسلامی سهیلا. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه دوم. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۱(۳)، ۱۱۱-۱۲۳.
- گلاس، ویلیام. (۱۹۹۹). *تئوری انتخاب: روانشناسی نوین آزادی شخصی*. انتشارات رسا (ترجمه مهرداد فیروزبخت، ۱۳۸۲).

Acikgoz, S. N., & Demirci Güler, M. C. (2021). The Science Course-Focused Responsibility Scale Towards Primary School Students': Study of the Validity and Reliability. *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews*, 4(1), 637-650.

Anderson, L. M., & Prawat, R. S. (1983). Responsibility in the Classroom: A Synthesis of Research on Teaching Self-Control. *Educational Leadership*, 40(7), 62- 66.

Ari Suniawati, N. W., Suarni, N. K. & Dantes, N. (2021). Development of Responsibility Character Instruments for Junior High School Students. *Bisma*, 5 (2), 83-91.

Baloglu, N. (2009). Negative behaviour of teachers with regard to high school students in classroom settings. *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), 69-78.

Bergin, C., & Bergin, D. A. (1999). Classroom Discipline That Promotes Self-Control. *Developmental Psychology*, 20(2), 189-206.

Brown, L., & Beckett, K. (2006). The role of the school district in student discipline: Building consensus in Cincinnati. *Urban Review*, 38(3), 235-256.

Bursa, S. & Kose, T. C. (2020). The Effect Of Flipped Classroom Practices On Students' Academic Achievement And Responsibility Levels In Social Studies Course. *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 21(4), 143-159.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). *Aggression and antisocial behavior*. Wiley.

Demirci Guler, M. P., & Acikgoz, S. N. (2019). Examination of the science course curriculum of the year 2018 in terms of including course outcomes regarding responsibility. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 391-419.

Ellison, D. W., Walton-Fisette, J. L. & Eckert, K. (2019) Utilizing the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Model as a Trauma-informed Practice (TIP) Tool in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(9), 32-37.

Erdogan, M. & Kurt, A. (2015). Review of Research on Classroom Management in Turkey. *Social and Behavioral Sciences* 186, 9 – 14.

Gable, R., Hester, P., Rock, M., & Hughes, K. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 195-205.

Gilman, R., Scott Huebner, E., & Furlong, M. J. (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2 ed.). New York, NY: Taylor & Francis e-Library.

Glasser, W. (1997). A new look at school failure and school success. *Phi Delta Kappan*, 78(8), 597-602.

Graham, L. G. (2018) Student compliance will not mean 'all teachers can teach': a critical analysis of the rationale for 'no excuses' discipline, *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1242-1256.

Hochweber, J., Hosenfeld, I., & Klieme, E. (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 289-300.

Ingersoll, R. M. (1996). Teachers' decision-making power and school conflict. *Sociology of Education, 68*(2), 159-176.

Jalaei, M., & Cheragh Mollaei, L., & Khodabakhsh Pirkalani, R. (2020). The Effect Of Play Based On Moral Intelligence On Conscience, Self-Control And Social Responsibility Of Elementary School Children. *Quarterly Educational Psychology, 15*(54), 59-89.

Kohn, A. (1996). *Beyond discipline: From compliance to community*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kovacova, Z., Douskova, A., Ciliakova, R., & Ivanova, I. (2017). Preventive programs as a way to optimizing classroom discipline. *Education and educational research, 17*, 391-398.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education, 307*-319.

Lewis, R. (2004). Helping teachers help students act responsibly. *ACER Research Conference Proceedings, 28*-33.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 729-741.

Lewis, R. (2008). *The Developmental Management Approach to Classroom Behaviour Responding to individual needs*. Acer press.

Lewis, R., Romi, S., Ktaz, Y. J., & Qui, X. (2008) Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and china. *Teaching and Teacher Education, 24*, 715-724.

Lewis, R., Romi, S., & Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education, 870*-878.

LibrojoMelissa, L. A., GarabilesLiane, R. & Alampay, P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence, 57*, 18-22.

Little, S., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools, 45*(3), 227-234.

Mahabbah Havi, S. A., Wardani, I. S. & Irianto, A. (2022). Character education of elementary school students on online learning. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara, 7*(2), 244-256.

Pring, R. (2001). Education as a moral practice. *Journal of Moral Education*, 30 (2), 101-12.

Roache, J., & Lewis, R. (2011). Teachers' Views on the Impact of Classroom Management on Student Responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146.

Romi, S.; Lewis, R., & Katz, Y. J. (2009) Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39(4), 439-453.

Rothstein, R. (2000). Towards a composite index of school performance. *The Elementary School Teacher*, 100 (5), 409-441.

Sezer, T. (2008). İlkogretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk degerinin ogretimine iliskin ogretmen gorusleri [The view of teachers about teaching the value of responsibility in social studies lesson in the 6th grade of primary education]. (Master's Dissertation). Gazi University, Institute of Educational Sciences.

Vitto, J. (2003). Relationship-driven classroom management: strategies that promote student's motivation, Corwin Press.

Widyaningtyas, H., Winarni, R. & Murwaningsih, T. (2018). Developing students responsibility through numbered head together modle in social science learning at elementary school. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 2(2), 112-119.

Predicting the dimensions of elementary students' responsibility based on teachers' disciplinary strategies

Abstract

Development of responsibility in students is an important goal of the school and teachers' disciplinary strategies can play an important role in achieving or staying within this goal. The present study aims to predict students' responsibility through teachers' disciplinary strategies in the classroom. To pursue this goal, in the form of a correlational design, 239 members of the statistical population of sixth grade students in Tarom public schools were selected by cluster random sampling. The required data were collected by two questionnaires; Teachers' Discipline Strategies Questionnaire (Lewis, 2001) and Student Responsibility Scale (Lewis, 2001). According to the findings of canonical correlation analysis, a variety of disciplinary strategies are related to the components of responsibility. Involvement in decision - making, Discussion and Hinting are the strongest relationship and are able to predict the level of student responsibility in related matters. To themselves and others. In total, 33% of the variability of accountability variables can be explained by disciplinary strategies. Findings from the application of each disciplinary strategy also indicate that sixth grade teachers use Discussion more often and aggression is less used. In the responsibility variable, the average of individual responsibility (for oneself) was calculated more than social responsibility (for others). finally, It is suggested to elementary teachers to use interactive and positive disciplinary strategies to develop responsible classroom behavior. It is also suggested to teachers in the field of teacher education, to pay special attention to teaching effective discipline in teacher professional empowerment programs.

Keywords: Student Responsibility; Individual Responsibility; Communal Responsibility; Teachers' Disciplinary Strategies