

فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت
 سال چهارم- شماره ۲- تابستان ۹۲
 صص ۸۳-۹۸

رابطه‌ی منبع کنترل دانش‌آموزان با گرایش آنها به انواع سبک‌های انضباطی معلمان

سیده گل افروز رضانی*^۱، یحیی کاظمی^۲، حبیبه علایی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۱/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۳/۴

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی رابطه‌ی منبع کنترل دانش‌آموزان با گرایش آنها به نوع سبک انضباطی معلمان مدارس می‌باشد. برای تحقق این هدف، جامعه‌ی آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان پایه‌ی اول مقطع متوسطه‌ی ناحیه یک شهرستان زاهدان انتخاب گردید که از این بین ۳۵۱ نفر دانش‌آموز با روش خوشه‌ای طبقه‌ای تصادفی به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است و برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی سبک‌های انضباطی و پرسشنامه‌ی منبع کنترل پس از اعتبارسنجی و تغییرات لازم استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از راه آزمون‌های آماری رگرسیون چندگانه، همبستگی پیرسون و t مستقل انجام گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین منبع کنترل دانش‌آموزان و گرایش آنها به سبک انضباطی تعامل‌گرایانه و غیرمداخله‌گرایانه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد و سبک انضباطی تعامل‌گرایانه بیش‌ترین پیش‌بینی را از منبع کنترل دانش‌آموزان داشته است. یافته‌ها با استفاده از آزمون تی مستقل بیانگر آن بود که بین جنسیت دانش‌آموزان از نظر گرایش به سبک انضباطی مداخله‌گرایانه و سبک تعامل‌گرایانه معلمان و هم‌چنین نوع منبع کنترل تفاوت معناداری وجود داشته است. اما تفاوتی بین جنسیت دانش‌آموزان از لحاظ گرایش به سبک غیرمداخله‌گرایانه مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: منبع کنترل، سبک‌های انضباطی مداخله‌گرایانه، تعامل‌گرایانه، غیرمداخله‌گرایانه.

۱- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان

۳- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

*- نویسنده مسئول: Golafrozramezani@ymail.com

مقدمه

انضباط یکی از جنبه‌های بسیار مهم در اثربخشی کلاس درس دانش‌آموزان و معلمان است (Ming, 2007). پژوهشگران به‌گونه کلی کنترل کلاس درس را به عنوان طیف گسترده‌ای از تلاش‌های معلم برای نظارت بر تعامل اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان توصیف می‌کنند (Ritter & Hancock, 2007). مدیریت رفتار دانش‌آموزان از پایدارترین و گسترده‌ترین چالش‌های پیش‌روی دانش‌آموزان و آغاز کار معلمان و از نگرانی‌های شایع هم در بین معلمان باتجربه و هم معلمان پیش از خدمت است که در بین معلمان پیش از خدمت بیش‌تر مشخص می‌شود (Gal, 2006). چرا که آنها بدرفتاری دانش‌آموزان را به عنوان جنبه‌های منفی کارآموزی خود می‌دانند (Sokal and al, 2003)، دویل (۱۹۸۶) بی‌انضباطی را هر گونه اقدام به‌وسیله یک یا چند دانش‌آموز که باعث ایجاد اختلال در جریان فعالیت کلاس یا تهدید به خارج کردن کلاس درس از برنامه‌های در حال اجرا می‌داند که این نیز امنیت گروه و هنجارهای مناسب کلاس درس را به خطر می‌اندازد (Miller, 2009). بنابراین، انضباط به ساختارها و قوانین رفتار دانش‌آموزان و تلاش برای اطمینان از این که دانش‌آموزان با این قوانین موافقت می‌کنند اشاره دارد (Martin & Shoho, 1999)، و دو هدف اساسی آن؛ اطمینان از ایمنی مربیان و فراگیران و ایجاد محیطی که منجر به تدریس و یادگیری گردد، می‌باشد (Ferreira ana et al, 2009). اگر چه مدیریت کلاس و انضباط مترادف هستند؛ اما دو موضوع متفاوتند. مدیریت کلاس با رویه‌ها، جریان‌های عادی و آموزش همراه است و معلمان مسئول هستند؛ اما انضباط در مورد خودکنترلی و مدیریت انگیزش است و دانش‌آموزان مسئول می‌باشند (M.A. & Frei, 2007).

پیشینه پژوهش

معلمان محدوده‌ای از رویکردهای مدیریت رفتار را مورد استفاده قرار می‌دهند (Richmond, 2009)، که مفیدترین و اثر بخش‌ترین این رویکردها، رویکرد سازنده‌گرایی^۱ یا فرآیند تفکر مسئول فورد^۲ (۲۰۰۳) است که جامع‌ترین رویکرد در مدیریت رفتار و مبتنی بر عقیده گلاسر (۱۹۷۵-۱۹۹۰) می‌باشد (Macfarlane and et al, 2007). در این راستا گلیکمن و تامشیرو^۳ (۱۹۹۰)، چارچوبی بسیار جامع بر اساس نظریه‌های انضباطی و روان‌شناسی یادگیری ارائه داده‌اند که در یک پیوستار کنترل به ترتیب: رویکرد مداخله‌گرایانه^۴، تعامل‌گرایانه^۵ و غیرمداخله‌گرایانه^۱

^۱-Constructivist

^۲-Ford

^۳-Glickman & Tamashiro

^۴-Interventionist

^۵-Interactionalist

می‌باشد که هر چه از مداخله‌گرایی به سمت غیرمداخله‌گرایی پیش رویم، کنترل کم و مقدار مشارکت و مسئولیت دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

در سبک انضباطی مداخله‌گرایانه فرض اصلی این است که محیط بیرونی و تقویت‌های حاصل از آن رشد را شکل می‌دهد. یکی از اولین تئوری‌های مرسوم شده در روان‌شناسی مقدماتی مکتب رفتارگرایی با نظریه‌های اسکینر و پاولف است که پایه‌ی تئوریک این رویکرد است (Martin & Baldwin, 1992). یک درک منفی از تئوری مداخله‌گرایی معلم این است که دانش‌آموز یک شیوه‌ی رفتاری مناسب را نمی‌آموزد، بلکه تنها به خاطر بدرفتاری‌شان تنبیه می‌شوند (Ozbena, 2010). مداخله‌گرایان معتقدند که دانش‌آموزان اصولاً رفتارهای مناسب را زمانی یاد می‌گیرند که رفتارشان به‌وسیله‌ی پاداش‌ها و تنبیهاتی که معلم بوجود می‌آورد (کنترل بیرونی) تقویت شود (Eveyik-Aydn and et al, 2009). در این سبک معلم مسئولیت اصلی را برای کنترل دارد (Yavuz, 2009)، و تلاش می‌کند با اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتار دانش‌آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس به اهداف آموزشی دست یابد (Baliey & Johnson, 2000). خود-انضباطی آموخته شده به‌وسیله‌ی این رویکرد یک سازش رفتاری بر قوانین بیرونی است و نظارت بر دانش‌آموزان حتمی است (Millei, 2005). از مدافعان تئوری مداخله‌گرایی فردریک جونز (۱۹۸۷) با تئوری انضباط مثبت، کانتر (۱۹۷۶) با تئوری انضباط قاطع، تئوری دابسون (۱۹۷۰) و راجرز (۱۹۹۱) می‌باشد (Millei, 2007).

سبک انضباطی تعامل‌گرایانه در بین دو رویکرد مداخله و غیرمداخله قرار دارد، بر مبنای پیش‌فرض‌های روان‌شناسی اجتماعی هم بر فعالیت‌هایی تأکید دارد که فرد برای تغییر محیط انجام می‌دهد و هم به عوامل محیطی توجه دارد که بر فرد اثر می‌گذارد. تعامل‌گرایان اظهار می‌کنند که معلمان و دانش‌آموزان باید برای کنترل کلاس و ایجاد انضباط مسئولیت مشترکی داشته باشند (Eveyik-Aydn and et al, 2009). بر اساس این رویکرد همیشه ضروری نیست که دانش‌آموزان خودشان فعالیت‌های خود انگیخته‌ای داشته باشند تا بر طبق الگوهای جدید رفتاری تقویت شوند (Martin & Baldwin, 1992). رادولف دریکرز^۲ از طرفداران رویکرد تعامل‌گرا بیان می‌کند که تعامل-تعامل‌گرایان و نظریه پردازان اجتماعی پیوند مشترکی با یکدیگر دارند و آن این است که همه‌ی رفتارها به انضمام بی‌انضباطی‌ها به سمت دستیابی به رسمیت‌های اجتماعی هدایت شوند. ولفگانگ نیز تشریح می‌کند که شروع بی‌انضباطی زمانی است که دانش‌آموز در کسب مقبولیت اجتماعی موفق نیست (Martin & Baldwin, 1998). این سبک به دنبال کسب رضایت هر دو معلم و دانش-

¹-Non-Interventionist

²-Dreikurs

آموز است و برخی از تکنیک‌های مشابه سبک مداخله و غیرمداخله را به کار می‌گیرد (Martin and et al, 2006)، و بر محیط درونی افراد و آن‌چه را که نشانی از محیط به شکل فردی است، متمرکز است (Gencer & Cakiroglu, 2007). انضباط تعاملی به عنوان تعامل متقابلی که مرتبط با رفتار دانش‌آموز تعیین می‌شود، تعریف می‌گردد. در فرآیند تعامل معلم نقش آموزشی، انگیزشی، اجتماعی، مدیریتی و ارزیابی را دارد (Jeanpierre, 2004). نظریه‌ی انضباط مشارکتی آلبرت (۱۹۸۹)، انضباط قضاوتی^۱ گادریکول (۱۹۹۰)، واقعیت‌درمانی گلاسر (۱۹۶۵) و انضباط با حفظ شخصیت دانش‌آموز^۲ کاروین و آلدلر (۱۹۹۹) و هم‌چنین تئوری آلفرد آدلر نمونه‌هایی از مدل انضباطی مبتنی بر تفکر تعاملی هستند (Martin & Baldwin, 1993, 1998).

در سبک انضباطی غیرمداخله‌گرایانه براساس باور انسان‌گرایان فرض بر این است که کودک انگیزه درونی برای شناخت دنیای واقعی دارد و نیازی به تحریک بیرونی ندارد؛ چرا که رشد تحت گزینه پدید می‌آید (Martin & Sass, 2010). معلم غیرمداخله‌گرا معتقد است که اصل اساسی تعلیم و تربیت، انسان‌گرایی و دادن فرصت‌هایی به دانش‌آموزان برای انتخاب و مدیریت یادگیری‌شان است و این به معنای دادن آزادی انتخاب کامل به دانش‌آموزان نیست؛ بلکه اجازه دادن به آنها برای مشارکت در بحث‌های کلاسی است (Martin & Baldwin, 1992). با چنین عقیده‌ای معلم مسئولیت‌ها را به دانش‌آموزان واگذار می‌کند و فرصت بیش‌تر برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی آنها از علائق شخصی خود را برای آنان فراهم می‌کند (Martin & Shoho, 2000). در این رویکرد دانش‌آموزان مجازند تا نفوذ قابل توجهی در کلاس درس داشته باشند و معلمان نیز بایستی برای تعدیل و اصلاح رفتارهای دانش‌آموزان کمتر مداخله کنند (Eveyik-Aydm & et al, 2009). رویکرد غیرمداخله‌گرا مدلی دانش‌آموز محور برای انضباط کلاسی که معلم آن نقش تسهیل کننده دارد، می‌باشد و حداقل کنترل را به کار می‌گیرد (Yilmaz, 2009). انواع مداخلات در این سبک بصورت غیرکلامی و کنفرانس‌های فردی است (Yavuz, 2009). از دیگر تئوری‌های غیرمداخله‌گرا؛ تئوری گوردون (۱۹۷۴) با آموزش اثربخش معلم (Martin & Baldwin, 1993)، رویکردهای ارشادی همچون؛ ایده‌های سازنده‌گرایی کامی (۱۹۹۱-۱۹۸۲) و تئوری‌ها و تکنیک‌های حل تعارض گارتزل (۱۹۹۸) می‌باشد (Millei, 2007). به هر حال یک رویکرد انضباطی همیشه بر فعالیت‌های معلمان حکمفرما نیست. بعضی معلمان قادر هستند بسته به نیازهای دانش‌آموزان و ویژگی‌های شخصیتی متفاوت آنها (نوع منبع کنترل) از رویکردهای متفاوت انضباطی در زمان‌های متفاوتی استفاده کنند (Laut, 1999). با وجود این امروزه، رویکردهای سنتی (معلم محور)، همچنان در اداره و کنترل

¹-Judicious Discipline

²-Discipline With Dignity

کلاس پابرجاست (Martin&Yin,1999). درحالی که بدون اعمال سبک‌های انضباطی مشارکتی یا دانش‌آموز محور، تدریس مشارکتی یا دانش‌آموز- محور واقعی نمی‌تواند وجود داشته باشد. ویلوور (۱۹۶۷) در این خصوص دریافت که رویکردهای معلمان برای کنترل رفتار دانش-آموزان تحت دو عنوان: ایدئولوژی کنترل سرپرست که سطح بالایی از کنترل را اعمال می‌کنند (کنترل بیرونی) و ایدئولوژی کنترل انسانی که معلم به جای اعمال کنترل و انضباط به عنوان راهنمایی برای خودانضباطی دانش‌آموز (کنترل درونی) عمل می‌کند، می‌باشد. بنابراین، نوع سبک انضباطی بر ایجاد محیط یادگیری مؤثر، تأثیر گذار می‌باشد (Yilmaz,2009) و از راه بررسی بیش‌تر روابط علت و معلول و حمایت دانش‌آموزان برای قاعده‌مندسازی اهداف مطابق درک و فهم آنها، منبع کنترل درونی را تقویت می‌کنند (Vasquez,1999). معلمان دارای منبع کنترل درونی با حفظ یک محیط یادگیری کنترل شده موفقیت‌های بیش‌تری را برای دانش‌آموزان بوجود می‌آورند که در نتیجه‌ی آن دانش‌آموزان به داشتن رفتارهای مناسب‌تر متعهد می‌شوند (Rose,2000). بیش‌تر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، در کلاس درس معلمان با منبع کنترل بیرونی است که کنترل بالایی را اعمال می‌کنند (Harpin&Sandier,2001). بنابراین، متغیر دیگر این پژوهش منبع کنترل می‌باشد که اگر چه پژوهش‌های تجربی کمی درباره‌ی منبع کنترل و کنترل کلاس با استفاده از رویکردهای انضباطی وجود دارد؛ اما پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ارتباط بین این دو متغیر احتمالی است و نحوه‌ی کنترل کلاس با استفاده از هر نوع سبک انضباطی به‌وسیله معلمان جهت کانون کنترل را تغییر می‌دهد (Martin&Baldwine,1993).

منبع کنترل یک ویژگی شخصیتی و مجموعه‌ای از انتظارات است که به‌وسیله‌ی عوامل موقعیتی بر افراد تأثیر می‌گذارد و افراد نتایج عملکرد خود را تحت تأثیر تلاش‌های خود (کنترل درونی) یا تحت تأثیر نیروهای بیرونی فراتر از کنترل خود (کنترل بیرونی) می‌دانند (Stewart,2008). ساختار کنترل درونی شامل دو موضوع شناختی و رفتاری و ساختار کنترل بیرونی نیز شامل سه آیتم؛ شرایط حال و گذشته، اقتدار دیگران و عدم انتخاب می‌باشد (Wilkena and et al,2002). ارزش‌هایی مانند؛ روابط بین فردی، مشارکت، استقلال و عزت نفس در افراد درون‌گرا بالاتر و ارزش‌های مربوط به حمایت اجتماعی بالاتر، ابهام نقش و چشم‌انداز کار در افراد برون‌گرا بالاتر می‌باشد (XH and et al,2008). منبع کنترل بیرونی با متغیر پایداری و منبع کنترل درونی با متغیرهایی که دارای اثرات متوسطی هستند پایه‌ای قوی برای موفقیت تحصیلی دانش-آموزان بوجود می‌آورند (Russell and et al,2009). بین شادکامی افرادی که کنترل درونی دارند و افرادی که کنترل بیرونی دارند تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد بدین صورت که بین منبع کنترل درونی و شادکامی رابطه‌ی معناداری وجود دارد (Pannells&Claxton,2008). کنترل درونی قوی به

عنوان سطوح بالایی از رفتار خودگردان، جهت‌گیری است که با تجربیات مکرر همراه است (Scheper&Crous, 2006). افراد درون‌گرا دارای سلامت روانی و جسمانی بالا و بیش‌تر از راهبرد-های مقابله‌ای فعال استفاده می‌کنند (Derks and et al, 2005). منبع کنترل درونی برای رسیدن به موفقیت با پرخاشگری منفی همراه است (Deming&Lochman, 2008) و ویژگی اساسی که افراد برون‌گرا را با انگیزه می‌کند توجه اجتماعی است که رفتار آنها به بار می‌آورد (Ashton and et al, 2002). برون‌گرایان در مقایسه با درون‌گرایان دارای اضطراب و استرس بیش‌تری هستند، که این موجب نقصان در عملکرد و فشار روانی و مشکلاتی در سلامتی می‌گردد (Stanke&Taylor, 2004). منبع کنترل به‌گونه کلی روابط محکمی با معیارهای مربوط به شغل و معیارهای عمومی دارد (Wang and et al, 2010)، و هم‌چنین یک عامل قوی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (Russell&Phelps, 2009).

همان‌گونه که بیان شد افراد با منبع کنترل درونی و بیرونی با یکدیگر متفاوت هستند که در کاربرد نوع سبک انضباطی در کلاس درس توجه به این تفاوت‌های شخصیتی دانش‌آموزان از عوامل موفقیت معلمان در تحقق اهداف آموزشی می‌باشد و هدف اصلی از این مقاله، بررسی رابطه‌ی منبع کنترل دانش‌آموزان با گرایش آنها به نوع سبک انضباطی معلمان می‌باشد. فرضیاتی را که این پژوهش قصد بررسی آنها را دارد عبارتند از:

- بین نوع منبع کنترل دانش‌آموزان و گرایش آنها به نوع سبک انضباطی معلمان رابطه‌ی معناداری وجود دارد.
- بررسی این‌که؛ کدام یک از مولفه‌های سبک انضباطی پیش‌بینی کننده‌ی بهتری برای نوع منبع کنترل دانش‌آموزان می‌باشد.
- بین جنسیت دانش‌آموزان با گرایش آنها به نوع سبک انضباطی معلمان و منبع کنترل تفاوت معناداری وجود دارد.

روش پژوهش

نوع پژوهش: این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است.

جامعه و نمونه آماری: جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی اول مقطع متوسطه‌ی ناحیه‌ی یک شهرستان زاهدان، در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ می‌باشد که تعداد پسران ۱۷۶۸ نفر و دختران ۲۶۰۰ نفر بوده‌اند. حجم نمونه‌ی دانش‌آموزان براساس فرمول زیر ۳۵۱ نفر به دست آمد. از این بین ۲۰۷ دانش‌آموز دختر و ۱۴۴ دانش‌آموز پسر، به روش خوشه‌ای طبقه-

$$N = \frac{N t^2 p q}{n d^2 + t^2 p q}$$

ای انتخاب شدند.

$$n = \frac{4368 (1/96)^2 \times (0/5 \times 0/5)}{4368 (0/05)^2 + (1/96)^2 \times (0/5 \times 0/5)} = 351$$

ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه استفاده شد. (۱) پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی سبک-های انضباطی: این پرسشنامه به سنجش گرایش دانش‌آموزان به انواع سبک‌های انضباطی بر مبنای سه رویکرد مداخله‌گرا، تعاملی و غیرمداخله‌گرا می‌پردازد. زیر مقیاس‌های سبک انضباطی مداخله-گرایانه شامل؛ تمایل دانش‌آموزان به مداخله‌ی کامل معلم در زمینه‌ی؛ فعالیت‌های یادگیری، نظارت، تعیین مقررات و اجرای آن است و زیر مقیاس‌های سبک انضباطی تعامل‌گرایانه شامل؛ تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های چهارگانه‌ی فوق به‌وسیله معلم و دانش‌آموزان به‌گونه مشترک می‌باشد و زیر مقیاس‌های سبک انضباطی غیرمداخله‌گرا شامل؛ تمایل دانش‌آموزان به عدم مداخله‌ی معلم در انجام فعالیت‌های چهارگانه‌ی فوق و انجام آنها به‌وسیله خود دانش‌آموزان می‌باشد. برای هر سبک ۱۸ پرسش مطرح شده است. برای به دست آوردن روایی محتوایی پرسشنامه از نظر پنج متخصص در زمینه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی استفاده شد و برای به دست آوردن پایایی پرسشنامه ضریب آلفای سبک مداخله‌گرا برابر با ۰/۷۷، سبک تعاملی برابر با ۰/۸۲ و سبک غیرمداخله برابر ۰/۸۴ به دست آمد. (۲) پرسشنامه‌ی منبع کنترل راتر (۱۹۶۶): این آزمون ۲۹ ماده دارد که ۶ ماده‌ی آن (۱، ۸، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۸) به‌گونه‌ای تهیه شده‌اند که هدف آزمون را از آزمودنی پوشیده نگه می‌دارند و مابقی، ۲۶ ماده‌ی آن منبع کنترل را می‌سنجد. مقیاس پاسخ‌دهی مورد استفاده در این پرسشنامه دو گزینه "الف" یا "ب" است. عروتی موفق در سال ۱۳۸۳ جهت بررسی روایی منبع کنترل درونی و بیرونی از روایی ملاکی همزمان استفاده کرد و منبع کنترل درونی- بیرونی نویکی استریکلند را به عنوان ملاک قرار داد و روایی به دست آمده با روش مذکور، برابر با ۰/۳۹ بود. در این پژوهش برای سنجش پایایی این پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ منبع کنترل ۰/۸۰ به دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

بمنظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه به روش مرحله‌ای و t مستقل) استفاده به عمل آمد.

یافته‌ها

فرضیه اول پژوهش: بین نوع منبع کنترل دانش‌آموزان و گرایش آنها به نوع سبک انضباطی معلمان (مداخله‌گرایانه، تعامل‌گرایانه و غیرمداخله‌گرایانه) رابطه‌ی معناداری وجود دارد. برای بررسی این رابطه از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- همبستگی بین منبع کنترل و سبک‌های انضباطی

متغیر	منبع کنترل درونی	سبک مداخله	سبک تعاملی	سبک غیرمداخله
کنترل بیرونی	** -۰/۹۹	۰/۰۹	** -۰/۲۰	** ۰/۱۳
کنترل درونی	۱	-۰/۰۹	** ۰/۲۰	** -۰/۱۳

N=۳۵۱ **P≤۰/۰۱

براساس نتایج مندرج در جدول ۱، همبستگی معنی‌داری بین نوع منبع کنترل دانش‌آموزان و گرایش آنها به سبک انضباطی تعامل‌گرایانه و غیرمداخله‌گرایانه معلمان وجود دارد. این همبستگی بین منبع کنترل بیرونی و درونی با گرایش به سبک تعاملی به ترتیب برابر با $r = -0/20$ و $r = 0/13$ و همبستگی بین منبع کنترل بیرونی و درونی با گرایش به سبک انضباطی غیرمداخله به ترتیب برابر با $r = 0/13$ و $r = -0/13$ می‌باشد که همگی در سطح $P \leq 0/01$ معنادار می‌باشند. این نتایج مشابه و معکوس، به این دلیل است؛ که منبع کنترل درونی عکس منبع کنترل بیرونی است. نتایج همبستگی نشان می‌دهد که بین نوع منبع کنترل دانش‌آموزان و گرایش آنها به سبک انضباطی مداخله‌گرایانه معلمان رابطه‌ی معنی‌داری وجود ندارد.

فرضیه دوم پژوهش: بررسی این که؛ کدام یک از مولفه‌های سبک انضباطی پیش‌بینی‌کننده‌ی بهتری برای نوع منبع کنترل دانش‌آموزان می‌باشد، برای بررسی این فرضیه از رگرسیون گام به گام استفاده شد. مقدار آزمون دوربین (۱/۷۲) مجاز بودن استفاده از رگرسیون را نشان می‌دهد. نتایج این بررسی در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲- خلاصه الگوی رگرسیون پیش‌بینی نوع منبع کنترل دانش‌آموزان با توجه به گرایش آنها به نوع سبک انضباطی

گام	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	R	R ^۲ تعدیل شده	F تغییر	بتای استاندارد	t
۱	سبک تعاملی	منبع کنترل	۰/۲۰	۰/۰۴	**۱۴/۲۶	۰/۲۰	**۳/۷۷

** P ≤ ۰/۰۱

براساس نتایج مندرج در جدول ۲، در محاسبه ضریب رگرسیون ۰/۰۴ درصد از پراکندگی منبع کنترل (درونی و بیرونی) به واسطه سبک انضباطی تعاملی تبیین می‌شود. مقدار بتای استاندارد در این سبک انضباطی برابر ۰/۲۰ است که معنادار می‌باشد و نشان می‌دهد که سبک تعاملی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پراکندگی ایجاد شده در منبع کنترل است. مقدار F در سطح $P \leq 0/01$ معنی‌دار می‌باشد؛ و مقدار t نشان دهنده‌ی معنادار بودن ضریب بتا در سطح $P \leq 0/01$ می‌باشد.

فرضیه سوم پژوهش: بین جنسیت دانش‌آموزان با گرایش به نوع سبک انضباطی معلمان و منبع کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. برای آزمون فرضیه سوم، با استفاده از آزمون t گروه‌های مستقل، نتایج جدول ۳، حاصل شد.

جدول ۳- تفاوت بین جنسیت دانش‌آموزان با توجه به گرایش آنها به نوع سبک انضباطی معلمان و منبع

کنترل						
مولفه‌ها	جنسیت	M	SD	df	t	sig
سبک مداخله	دختر	۲۲/۶۷	۳/۳۶	۱۲۴	-۲/۵۱**	۰/۰۱
	پسر	۲۳/۷۹	۴/۵۷	۲۴۶		
سبک‌های انضباطی	دختر	۲۸/۱۹	۳/۷۵	۳۴۹	۳/۶۶**	۰/۰۰
	پسر	۲۶/۶۹	۳/۷۸			
سبک غیرمداخله	دختر	۲۱/۲۶	۳/۱۳	۳۴۹	-۰/۷۲	۰/۴۶
	پسر	۲۱/۵۰	۳/۰۱			
منبع کنترل	دختر	۴۸/۳۰	۴/۷۷	۳۴۹	۲/۰۹*	۰/۰۳
	پسر	۴۷/۲۲	۴/۷۳			
بیرونی	دختر	۳۸/۶۲	۴/۷۱	۳۴۹	-۲/۰۸*	۰/۰۳
	پسر	۳۹/۶۸	۴/۶۶			

* $P \leq 0.05$ ** $P \leq 0.01$ N=۲۰۷ دختران N=۱۴۴ پسران

براساس نتایج مندرج در جدول ۳، t محاسبه شده نشان می‌دهد بین جنسیت دانش‌آموزان با توجه به گرایش آنها به سبک انضباطی مداخله‌گرایانه و سبک تعامل‌گرایانه تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر بیشتر تر به سبک مداخله‌گرایانه گرایش دارند؛ و در گرایش به سبک تعاملی دانش‌آموزان دختر بیشتر تر به این سبک تمایل دارند تا دانش‌آموزان پسر. نتایج نشان می‌دهد؛ بین جنسیت دانش‌آموزان و گرایش آنها به سبک انضباطی غیر مداخله‌گرایانه تفاوت معناداری وجود ندارد و دانش‌آموزان دختر و پسر به یک مقدار به این سبک انضباطی تمایل نشان می‌دهند. نتایج آزمون t هم‌چنین نشان می‌دهد که بین جنسیت دانش‌آموزان از لحاظ نوع منبع کنترل (درونی و بیرونی) تفاوت معناداری وجود دارد و دانش‌آموزان دختر بیشتر تر دارای منبع کنترل درونی و دانش‌آموزان پسر بیشتر تر دارای منبع کنترل بیرونی هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

اگر چه پژوهش‌های گسترده‌ای در خارج از کشور در زمینه نگرش‌ها و عقاید معلمان در خصوص کاربرد سبک‌های انضباطی در کلاس درس صورت گرفته است، همچون پژوهش‌های مارتین و همکارانش (۹۹-۱۹۹۲)؛ اما پژوهشی در بررسی رابطه‌ی متغیرهای فوق و این که دانش‌آموزان به چه نوع رویکرد انضباطی معلمان گرایش دارند چه در داخل و چه در خارج کشور انجام

نشده است که با توجه به تحلیل‌های صورت گرفته یافته‌های این پژوهش حکایت از آن دارد که رابطه‌ی بین نوع منبع کنترل دانش‌آموزان و گرایش آنها به کاربرد سبک انضباطی تعامل‌گرا و غیرمداخله معلمان معنادار می‌باشد؛ اما بین نوع منبع کنترل دانش‌آموزان و گرایش آنها به سبک انضباطی مداخله‌گرایانه معلمان رابطه معناداری وجود ندارد. این یافته با پژوهش مارتین و بالدوین (۱۹۹۶) که دریافتند سبک غالب معلمان مداخله‌گرایانه است همخوان نیست؛ زیرا این پژوهش حاکی از تسلط سبک مداخله‌گرای معلمان در مدارس است؛ و از آن‌جا که در این سبک هدف رفع نیاز معلم می‌باشد و تلاش معلم برای کنترل رفتار دانش‌آموزان است بدون آن‌که به تفاوت‌های فردی آنها توجه شود، دانش‌آموزان به این سبک تمایلی ندارند؛ در حالی که آن‌چه در کنترل کلاس به شیوه تعاملی و غیرمداخله به عنوان یک اصل مهم مطرح می‌شود، "نیازهای رشد دانش‌آموزان" است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که گرایش به سبک انضباطی تعامل‌گرایانه بیش‌ترین پیش‌بینی را از تغییرات منبع کنترل دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش مارتین، ین و بالدوین (۱۹۹۸) که دریافت‌اند دوره‌های آموزشی در گرایش معلمان به نحوه‌ی کنترل و اداره کلاس بصورت تعاملی مؤثر است، همخوان نیست؛ که می‌توان چنین استدلال کرد که این پژوهش عوامل خارجی را در نوع انضباط مؤثر می‌داند؛ اما این پژوهش عوامل روانی را مرتبط می‌داند که دلیل این تفاوت می‌تواند ناشی از گستردگی عوامل مؤثر بر انضباط تلقی شود.

در بررسی تفاوت جنسیت دانش‌آموزان در گرایش به سبک‌های انضباطی یافته‌ها بیانگر آن بود که دانش‌آموزان پسر بیش‌تر به سبک مداخله‌گرایانه و دانش‌آموزان دختر بیش‌تر به سبک تعامل‌گرایانه تمایل نشان می‌دهند؛ اما در گرایش به سبک انضباطی غیرمداخله‌گرایانه هر دو جنسیت به یک مقدار به این سبک تمایل نشان می‌دهند. این نتیجه با یافته‌های مارتین و ین (۱۹۹۷) که چنین نتیجه گرفتند که مردان به سبک مداخله و زنان به سبک تعاملی گرایش بیش‌تری دارند همسو است.

این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دختر بیش‌تر دارای منبع کنترل درونی و دانش‌آموزان پسر بیش‌تر دارای منبع کنترل بیرونی هستند. می‌توان چنین استدلال نمود که دختران بیش‌تر مؤدب و کم‌تر رقابت‌جو هستند و تحریکات زیاده از حد خارجی برای آنها خسته‌کننده و حتی اضطراب‌آور است در حالی که پسران گرایش بیش‌تری به قاطعیت، پرخاشگری و سلطه‌گری که از ویژگی‌های بارز برون‌گرایی است، دارند. این نتیجه با نتایج پژوهش کاگیتیباسی^۱ (۱۹۸۲) که دریافت دختران نسبت به پسران دارای منبع کنترل درونی هستند همخوان می‌باشد (Serin and et)

^۱-kagiticibaci

(all,2010) و با نتایج محمودی و مهرابی زاده که میانگین نمره‌ی آزمودنی‌های پسر در مکان کنترل درونی به گونه معناداری بالاتر از آزمودنی‌های دختر بود (Mahmodi&Mehrabizadeh,2007)، همخوان نیست. برخی مؤلفان اظهار داشته‌اند که بیرونی یا درونی بودن مکان کنترل در زنان و مردان امری نسبی است و هر کدام از دو جنس در موضوعات مورد علاقه و تخصص خود دارای مکان کنترل درونی تر هستند (Majdiyan,2002). براساس آن چه در این مقاله مطرح شد، از نقطه نظر کاربردی انجام دادن این پژوهش نکات مهمی را برای دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به همراه دارد. چرا که غالب پژوهش‌های صورت گرفته نشان داده است که غالب معلمان روش انضباطی مداخله‌گرایانه را در کلاس‌های درس بدون توجه به تفاوت‌های فردی و شخصیتی دانش-آموزان به کار می‌گیرند؛ در حالی که دانش‌آموزان امروزه به بهترین روش انضباطی که خودکنترلی، مسئولیت‌پذیری و نگرش مثبت نسبت به مدرسه و یادگیری را ترویج دهد، پاسخ می‌دهند. بنابراین، این مهم است که معلمان آینده بتوانند افراد کنترل شده درونی را که به عنوان مشخصه‌ای از شخصیت سالم پذیرفته می‌شوند را آموزش دهند و دانش‌آموزان دارای کنترل بیرونی را با کمک برنامه‌های توسعه یافته فردی بر طبق افراد کنترل شده درونی آموزش دهند (Serin and et al,2010) به هر حال امید است که همچنان که دانش‌آموزان با تجربه‌تر می‌شوند، احساس راحت-تری برای عدم پذیرش جنبه‌های رفتارگرایی و انجام جنبه‌های تئوری انسان‌گرایی و یادگیری اجتماعی داشته باشند.

References

- Ashton, MC. Lee, K., & Paunonen, S.V. (2002). What Is the Central Feature of Extraversion? Social Attention versus Reward Sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 245-252.
- Balieu, G., & Johnson, B. (2000). *Preservice Teachers Beliefs about Discipline, Behavioral Studies and Educational Technology*. www. Uscupstate. Edu/academics/education/issues/balieu. Johnson. Puff.
- Derks, W., Leeuw, J R., Hordijk, G.J., & Winnows, J A. (2005). Differences in Coping Style and Locus of Control Between Older and Cancer. *Clinical Otolaryngology*, 30(2), 186- 192.
- Deming, A.M., & Lochman, J.E. (2008). The Relation of Locus of Control, Anger, and Impulsivity to Boys' Aggressive Behavior. *ERIC Document Reproduction*, 33(2), 108-119.
- Eveyik-Aydn, E., Kurt, G., & Mede, E. (2009). Exploring the Relationship between Teacher Beliefs and Styles on Classroom Management in Relation to Actual Teaching Practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612-17.

- Ferreira, A., Jacobs, L., Coetzee-Manning, D., & Wet, C.de. (2009). Discipline in Lesotho schools: Educator Strategies. *Acta Academica*, 41(4), 159-194.
- Gal, N. (2006). The Rol of Practicum Supervisors in Behaviour Management. *Teaching and Teacher Education*, 22 (3), 377- 393.
- Gencer, A.S., & Cakiroglub, J. (2007). Turkish Preservice Science Teachers' Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and Their Beliefs about Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1990). Clarifying Teachers' Beliefs about Discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Ghasemzadeh, A., Berengiyan tabrizi, H., Abedi, M & Barzide, O. (2010). A comparative study of the relationship between quality of life with self-esteem, locus of control, stress and social capital of children in Fars Information. *New approach in the Journal of Educational Management*, (4), 107-124. (In Persian)
- Harpin, P.M., & Sandier, I.N. (2001). Interaction of Sex, Locus of Control, and Teacher Control: Toward a Student-Classroom Match1. *American Journal of Community Psychology*, 7(6), 621-632.
- Jeanpierre, B.J. (2004). Two Urban Elementary Science Classrooms: The Interplay between Student Interactions and Classroom Management Practices. *Journal Education*, 124(4), 664-676.
- Laut, J. (1999). Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles. *ERIC Document Reproduction, Service No, ED 445815*.
- Millei, Z. (2007). *Controlling or guiding students –What's the Difference? A Critique of pproaches to Classroom Discipline NZARE and AARE Conference*. http://www.aare.edu.au/07pap/code07.Htm/M_mil_07410.pdf.
- Millei, Z.J. (2005). The Discourse of Control: Disruption and Foucault in an Early Childhood Classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 128-139.
- Majdiyan, M. (2002). *Religious attitudes of students entering teacher training university and its relationship with the self-esteem and locus of control*. Master's Thesis, University Tehran. (In Persian)
- Mahmodi, S. D & Mehrabizadeh, M. (2007). Associated with places of religious attitudes and gender roles, *Journal of Psychiatric Research – Cognitive*, 9(3), 47-64. (In Persian)
- Martin, N.K., & Baldwine, B. (1993). Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers. *ERIC Identifier, ED 359 240*.

Martin, N.K., & Sass, D.A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1-12.

Martin, N.K., & Baldwin, B. (1992). Beliefs Regarding Classroom management Style: the Differences between Pre- Service and Experienced Teachers. *ERIC Identifier: ED 355213:3*

Martin, N., & Shoho, A.R. (2000). Teacher Experience, Training & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style. *ERIC Document Reproduction, ED 440 963*

Martin, N.K., & Yin, Z. (1999). Beliefs Regarding Classroom management Style: the Differences between Rural and Urban Secondary Level Teachers. *Journal of Research in Rural Education*, 15(2), 101-105.

Martin, N.K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1997). Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences between Male and Female Teachers. *ERIC Identifier, ED 404 738*.

Martin, N.K., & Baldwin, B. (1996). Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences between Elementary and Secondary Level Teachers. *ERIC Identifier, ED 393 835*.

Martin, N.K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Classroom Management Training, Class size and Graduate Study. *ERIC Identifier, ED 420671*.

Macfarlane, A., Glynn, T., Cavanagh, T., & Bateman, S. (2007). Creating Culturally-Safe Schools for Maori Students. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36, 65-75.

Ming, T.H. (2007). The Influence of Classic Chinese Philosophy of Confucianism, Taoism and Legalism on Classroom Discipline in Hong Kong Junior Secondary Schools. *Pastoral Care in Education*, 25(2), 38-45.

Miller, G. (2009). *Classroom Management, National Center on Accessing the General Curriculum*. 1-26, www.aim.cast.org

Martin, N.K., Mayall, H., & Yin, Z. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style. *ERIC Document Reproduction, Service No, ED 494050*

M.A, J., & Frei, S. (2007). Managing Classroom Behavior and Discipline. *Shell Education*.

Martin, N.K., & Shoho, A.R. (1999). Beliefs Regarding Classroom Management Style: the Differences between Traditional and Alternative Certification Teachers. *ERIC Document Reproduction, ED: 432544*.

Ozbena, U. (2010). Teachers' Strategies to Cope with Student Misbehavior. *Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 587- 594.

Oroti, L. (2005). *Emotional intelligence to predict changes in the personality characteristics of students in Tehran University*. Master's Thesis, University Tehran. (In Persian)

Pannells, T.C., & Claxton, A.F. (2008). Happiness, Creative Ideation, and Locus of Control. *Creativity Research Journal*, 20(1), 67-71.

Ritter, J.T., & Hancock, D.R. (2007). Exploring the Relationship between Certification Sources, Experience Levels, and Classroom Management Orientations of Classroom Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.

Schepers, J.M., & Crous, F. (2006). Locus of Control in Relation to Flow. *SA Journal of Industrial Psychology*, 32(3), 63-71.

Raised, J.S. (2000). Teacher Locus of Control, Teacher Behavior and Student Behavior as Determinants of Student Achievement. *Journal of Educational Research*, 74(6), 375-81.

Richmond, C. (2009). *Behaviour Management: A Minimalist Approach*. www.minedu.govt.nz

Russell, C.M., & Phelps, C.L. (2009). The Effect of Mastery-Focused Goal Setting to Internalize Locus of Control and Increase Academic Achievement, Phi Delta Kappa International. *Summit on Quality Education Recruitment and Retention*, 1-13.

Serin, Nerguz Bulut & Oguz and Sahin, Sulen. (2010). Factors affecting the locus of control of the university student. *Procedia social and behavioral sciences*, 2, 449-452.

Sokal, L., Mowat, H., & Smith, D.G. (2003). Alternative Certification Teachers' Attitudes toward Classroom Management. *The High School Journal*, 86(3), 8-16.

Stanke, A., & Taylor, M. (2004). Religiosity, Locus of Control, and Superstitious Belief. *Journal of Undergraduate Research*, 7, 1-5.

Stewart, J.E. (2008). Locus of Control and Self-Attribution as Mediators of Hazardous Attitudes among Aviators: A Review and Suggested Applications. *International Journal of Applied Aviation Studies*, 8(2), 263-280

Vasquez, J.A. (1999). Locus of Control, Social Class, and Learning. *ERIC Document Reproduction, Service No, ED 166596*.

Wang, Q., Bowling, N.A., & Eschleman, K.J. (2010). A Meta-Analytic Examination of Work and General Locus of Control. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 761-768.

Wilkena, C.S., Walkera, K., Sandberga, J.G., & Holcombb, C.A. (2002). A Qualitative Analysis of Factors Related to Late Life Independence as Related by the Old-Old and Viewed Through the Concept of Locus of Control. *Journal of Aging Studies*, 16 (1), 73-86.

XH, M., YH, H., SF, Y., & XY, Q. (2008). Relationship between Work Locus of Control and Occupational Stress in Oil Workers. *Department of Epidemiology, School of Public Health, Tianjin Medical University, Tianjin 300070, China*, 26(12), 718-20.

Yavuz, M. (2009). An Investigation of Burn-out Levels of Teachers Working in Elementary and Secondary Educational Institutions and their Attitudes to Classroom management. *Educational Research and Reviews*, 4(12), 642-649.

Yilmaz, K. (2009). Pre-Service Secondary Science and Mathematics Teachers' Classroom Management Styles in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(2), 1-6.

Archive of SID