

مدل های انضباط مبتنی بر رویکرد مثبت‌گرا: رویکردی جدید برای مدیریت انضباط در قرن ۲۱

هادی براتی

^۱ استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

h.barati@birjand.ac.ir

۰۹۱۵۹۶۳۴۴۹۰

چکیده:

یکی از چالش‌های حفظ انضباط دانش آموزان در کلاس درس، یکی از جنبه‌های مهم تشکیل کلاس درس سودمند است، زیرا مسائل انضباطی دانش آموزان یادگیری آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این‌رو؛ هدف اصلی پژوهش حاضر، تحلیل و تبیین مدل‌های انضباط مثبت‌گرا به‌منظور توسعه آگاهی معلمان در مواجهه با مسائل انضباطی بود که به روش مرور نظام‌مند انجام شده و ۸ مدل انضباطی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج حاصل از این پژوهش، بیانگر این بود که معلمان برای رویارویی با مشکلات انضباطی، از دو نوع انضباط مثبت و انضباط منفی استفاده می‌کنند. استفاده معلمان از رویکرد انضباط موجب سلب حق یادگیری دانش آموزان می‌شود، در حالی که معلمان در استفاده از رویکرد انضباط مثبت، معلمان می‌توانند با ایجاد یک کلاس درس مساعد و مشارکت دادن دانش آموزان در تهیه و تدوین قوانین حضور و غیاب مدرسه، مشارکت دادن دانش آموزان در یادگیری، کنش متقابل بین دانش آموزان و معلمان و همچنین مشارکت دانش آموزان در ارزشیابی، از انجام عادات بد دانش آموزان جلوگیری کرده تا دانش آموزان نسبت به قوانین کلاسی احساس مالکیت کنند و مسئولیت رفتارشان را بپذیرند. گرچه مسائل مربوط به انضباط یادگیرنده به قدمت آموزش است، اما با توجه به تغییر و تحولات قرن ۲۱ وزارت آموزش و پرورش باید در مورد این پدیده تجدیدنظر کند تا مناسب‌ترین راهبردهای انضباطی را برای مدیریت اثربخش انضباط اجرایی شود.

واژگان کلیدی: انضباط، مدیریت انضباط، رویکرد انضباط مثبت‌گرا

۱- مقدمه

امروزه انضباط برای ایجاد یک جو مثبت در مدرسه، به‌منظور عملکرد علمی خوب، یک امر بسیار ضروری است (ماسیتسا^۱، ۲۰۰۷؛ نکسومالو^۲، ۲۰۱۳) و امکان یادگیری در محیط‌های بی‌انضباط، اخلاق‌گر و غیر ایمن وجود ندارد (پرینسلو، ۲۰۱۴). از این‌رو؛ مدیریت اثربخش کلاس، نیازمند یک رویکرد جامع^۳ که شامل: ساختاردهی محیط کلاس و مدرسه، به‌کارگیری نظارت فعال در مشغولیت فراگیران، اجرای قوانین و روال‌های کلاس و تصویب رویه‌هایی برای تشویق رفتار مناسب است. والترز و فری^۴ (۲۰۰۷) مطرح می‌کنند که هنگام در نظر گرفتن انضباط کلاس، بدون نظم^۵ مؤثر، مدیریت کلاس نمی‌تواند اثربخش باشد. برای مدیریت اثربخش انضباط در کلاس، معلمان باید بر مهارت مدیریت اثربخش کلاس درس تسلط داشته باشند؛ بنابراین، مدیریت کلاس و انضباط کلاس برای ایجاد انضباط مؤثر در کلاس ضروری است (نکابینده^۶، ۲۰۲۰).

در این زمینه نتایج پژوهش‌های انجام‌شده بیانگر این است که در مدارس امروزی تکنیک‌های سنتی مدیریت انضباط، قادر به حل مسائل رفتاری دانش آموزان نمی‌باشد و آموزش و یادگیری در بعضی از مدارس دشوار و گاه در برخی از مدارس دیگر غیرممکن شده است زیرا معلمان نمی‌دانند چگونه انضباط را اعمال کنند. همچنین؛ معلمان دانش کمی در مورد استراتژی‌های انضباطی دارند و بیشتر اقدامات انضباطی به‌جای اینکه اصلاحی و

¹ .Masitsa

² .Nxumalo

³ .comprehensive approach

⁴ .Walters &Frei

⁵ .order

⁶ .Nkabinde

پرورشی باشد بیشتر از نوع واکنشی، تأدیی، تحقیری و تنبیهی است (تلاپی^۱، ۲۰۱۵). این موضوع در حالی اتفاق می‌افتد که در اکثر کشورهای جهان، تنبیه بدنی به دلیل تعرض به شأن یادگیرنده غیرقانونی اعلام شده است (ناز^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). در حقیقت، روش‌های جایگزین تنبیه بدنی ناشی از درک این موضوع است که دانش‌آموز از حقوقی برخوردارند که نباید با اقدامات تنبیهی سخت‌گیرانه و ظالمانه‌ای نقض شود (هارت^۳، ۲۰۰۱). طبق نتایج پژوهش سوپینگ^۴ (۲۰۰۸) اکثر معلمان پذیرفته‌اند که تنبیه بدنی در مدرسه و جامعه جایی ندارد و برخی هم بر این باورند که چوب به دست گرفتن به معنای تخریب دانش‌آموز است. ولی متأسفانه امروزه هنوز شاهد معلمانی هستیم که از تنبیه بدنی طرفداری می‌کنند. زیرا بر این باور هستند که هیچ جایگزینی مؤثری برای تنبیه بدنی وجود ندارد یا هم رویکردهای جایگزین، کار تنبیه بدنی را انجام نمی‌دهد.

نتایج پژوهش اگلستون^۵ بیانگر این است که تنبیه بدنی منجر به هدف مطلوب، یعنی فرهنگ یادگیری و انضباط در کلاس نمی‌شود. از این رو؛ معلمان باید برای اجرای گزینه‌های جایگزین تنبیه بدنی آموزش‌های لازم را ببینند. مدیران و معلمان مدارس در تلاش برای حفظ انضباط در محیط مدرسه بیهوده تلاش می‌کنند و خود را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهند که نمی‌دانند با دانش‌آموزان بی‌انضباط چگونه باید رفتار کنند. این عدم آموزش معلمان و عدم آگاهی معلمان از روش‌های انضباطی جدید، تربیت دانش‌آموزان در مدارس امروزی را به چالش کشیده است و معلمان دچار یک آشفتگی شده‌اند و گاهی نمی‌دانند در ارتباط با رفتارهایی از قبیل: بی‌احتیاطی دانش‌آموز، عدم انجام تکالیف، عدم رعایت دستورالعمل‌ها، دروغ‌گویی، صدمه جزئی به هم‌کلاسی، قماربازی، اخلال در کلاس، جعل اسناد، تمایلات تبعیض‌آمیز، داشتن سلاح سرد، سرقت، تخریب، تقلب در هنگام امتحانات، تهدید کلامی، سوءاستفاده جنسی، فروش مواد مخدر و ... چگونه رفتار کنند (نکابینده، ۲۰۲۰).

شواهد نظری و تجربی موضوع، بیانگر این است که استفاده از مدل‌های رفتاری مدیریت انضباط در کلاس در مواجهه با پدیده بی‌انضباطی دانش‌آموزان از طریق تنبیه و جرم‌انگاری دانش‌آموزان بی‌تأثیر است. از این رو؛ امروزه جهت‌گیری رویکردهای واکنشی و تنبیهی به انضباط به رویکردهای جامع^۶، فعال^۷ و پیشگیری مثبت^۸ تغییر یافته است (بل^۹، ۲۰۱۶). در این زمینه سووال^{۱۰} (۲۰۰۹) بیان می‌کند که وقتی مدارس مسائل رفتاری را به شیوه‌ای که باعث ترویج هنجارهای مثبت می‌شود حل نکنند، هنجاری‌های مثبت و استراتژی‌های مدیریت انضباط نیازهای فراگیران آن‌ها را برآورده نخواهد کرد. از این رو؛ رویکرد انضباط مثبت‌گرا به‌عنوان مناسب‌ترین رویکرد مدیریت انضباط در قرن بیست و یکم مطرح می‌باشد که مبتنی بر احترام به حقوق مسلم بشریت و مخصوصاً حقوق کودک به‌طور کلی می‌باشد (اوستوایزن^{۱۱}، ۲۰۱۰).

رویکرد مثبت انضباط یک رویکرد پیشگیرانه و سازنده است که تلاش می‌کند با ایجاد فضای مثبت در کلاس، مهارت‌های رفتاری و حل اختلاف را به دانش‌آموزان آموزش دهد. کاربرد روش‌های انضباط مثبت به معلمان کمک می‌کند یک جو یادگیری مثبت برای تمام دانش‌آموزان ایجاد کنند و رفتارهای درست را به آن‌ها آموزش دهند. استفاده از روش‌های انضباط مثبت نه تنها به معلمان کمک می‌کند تا بر چالش‌های مدیریت کلاس غلبه کنند، بلکه موجب افزایش حس احترام دانش‌آموزان به معلم، افزایش انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری و تمرکز در کلاس، کاهش نیاز به اقدامات انضباطی و کاهش میزان غیبت‌های بی‌دلیل می‌شود. مواردی که ذکر شد تنها چند نمونه از مزایای کاربرد تکنیک‌های انضباط مثبت در محیط‌های آموزشی هستند. تأثیرات مثبت این مدل در حقیقت فراتر از کلاس درس هستند و زندگی شخصی، فعالیت‌های ورزشی و روابط اجتماعی دانش‌آموزان را نیز بهبود می‌بخشند. مجموع این مزایا باعث شده است امروزه بسیاری از معلمان در سراسر دنیا روش‌های قدیمی را کنار بگذارند و از انضباط مثبت برای مدیریت کلاس و رفتارهای دانش‌آموزان استفاده کنند (یوزوچینا^{۱۲}، ۲۰۱۸).

طبق نظر تیوانی^{۱۳} (۲۰۱۰) هیچ مدل واحدی وجود ندارد که به‌طور اثربخش در همیشه و برای همه دانش‌آموزانی که دارای مسائل انضباطی هستند، کارساز باشد، وجود ندارد. ولی آشنایی با مدل‌های مختلف انضباط کلاسی به معلم کمک می‌کند که درک عمیق‌تر و بینش وسیع‌تری در مورد

1. Thlapi
 2. Naz
 3. Hart
 4. Suping
 5. Eggleston
 6. comprehensive
 7. proactive
 8. positive preventive
 9. Belle
 10. Suvall
 11. Oosthuizen
 12. Tauatwala
 13. Tiwani

پیشگیری مثبت و کاربست استراتژی‌های انضباط مداخله‌ای می‌شود. از این‌رو؛ در این مقاله به بررسی اجمالی مدل‌های مختلف انضباط مبتنی بر رویکرد مثبت‌گرا مدیریت پرداخته شده که بر اساس مبانی نظری موضوع، برخی از مهم‌ترین مدل‌های مورد بحث مبتنی بر اقدامات پیشگیرانه در سطح مدرسه و مداخله اثربخش انضباط عبارت‌اند از:

- مدل کلاس پاسخگو^۱
- مدل جانسون و جانسون^۲
- مدل انضباط مثبت جونر^۳
- مدل پیشگیری از قلدری اولویوس^۴
- مدل انضباط مثبت نلسون، لوت و گلن^۵
- مدل پاسخ به مداخله و آموزش^۶
- مدل برنامه انضباطی مثبت بوینتون و وینتون^۷
- مدل پشتیبانی از رفتار مثبت در سطح مدرسه^۸

مبانی نظری موضوع، بیانگر این است که مدل‌های انضباط مثبت، بسیار متنوع و متعدد بوده و هر معلمی با توجه به ترجیحات و شرایط حاکم می‌تواند از این روش‌ها استفاده کند. هرچند روش‌های عنوان شده تا حدی با یکدیگر متفاوت بوده ولی آنچه مشهود می‌باشد این است که مدیریت انضباط کلاس درس بر اساس مدل‌های انضباط مثبت، به‌طور کلی در چهار مؤلفه شناسایی اهداف بلندمدت؛ ایجاد یک جو آموزشی مثبت؛ درک دیدگاه و نحوه تفکر دانش‌آموزان و توجه به تفاوت‌های فردی مشترک می‌باشند و انضباط وسیله‌ای جهت تحقق اهداف عالی تعلیم و تربیت است که موجب رشد و تکامل و پیشرفت دانش‌آموز در تمامی ابعاد می‌شود که در ادامه به تحلیل و تبیین مدل‌های انضباط مثبت، پرداخته شده است.

۲- مدل کلاس پاسخگو

مدل کلاس پاسخگو یک مدل برای کل مدرسه است. این مدل در سال ۱۹۸۱ توسط معلمان در بنیاد کودکان ایالات متحده آمریکا برای کاربرد مجموعه‌ای از تمرین‌هایی که به معلمان کودک کمک می‌کند تا محیط‌های کلاسی ایجاد کنند که احساس تعلق کودک و مهارت‌های اجتماعی او را تقویت کند، سطوح رشد کودک را در نظر بگیرد، والدین را با اهداف یادگیری خود مرتبط کند و محیطی ایجاد کنید که یادگیری تحصیلی را ارتقا بخشد، مطرح شد (ریم-کافمن و ساویر^۹، ۲۰۰۴). هدف از این مدل تقویت خودتکایی^{۱۰} و ایجاد حس اجتماعی است و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در فرایند یادگیری خود مشارکت کنند. ریم-کافمن و همکاران (۲۰۰۷) در این زمینه بیان می‌کنند که بر مبنای این مدل، مدیران و معلمان در ارتباط با مسائل انضباطی می‌بایست موضع پیشگیرانه تا واکنشی داشته باشند زیرا انتظارات روشنی برای رفتار وجود دارد.

در مدل کلاس پاسخگو، مدیر، همکاری مربی و معلمان را تشویق می‌کند تا درباره شیوه‌های حل مسئله بحث و تبادل نظر کنند و از گروه‌های اجتماعی و منابع خارجی برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان استفاده کنند. این مدل انضباطی بر فرایند یادگیری، رویکردهای پیشگیرانه برای انضباط، فرصت انتخاب یادگیرنده، همکاری، تأمل و آموزش مهارت‌های خودکنترلی^{۱۱} تأکید دارد. بروک^{۱۲} و همکاران (۲۰۰۸) هفت اصل مدل کلاس درس پاسخگو را مطرح می‌کنند که عبارت‌اند از:

1. Responsive classroom model
2. Johnson's and Johnson's model
3. Jones's Positive Discipline
4. Olweus' bullying prevention model
5. Nelson, Lott & Glenn
6. response to intervention and instruction model (RTII)
7. Boynton & Boynton
8. School-wide Positive Behaviour Support model
9. Rimm-Kaufman & Sawyer
10. self-reliance
11. self-control
12. Brock

تأکید یکسان بر یادگیری اجتماعی و یادگیری تحصیلی
 تمرکز بر محتوای یادگیری و همچنین فرایند یادگیری توسط کودک
 حمایت از رشد اجتماعی و رشد تحصیلی
 تأکید بر مهارت‌های اجتماعی از قبیل: مسئولیت‌پذیری، همدلی، همکاری و خودکنترلی
 توجه به محتوای دانشگاهی، ویژگی‌های فرهنگی و توسعه‌ای دانش‌آموز
 درک نقش خانواده و همکاری با آن
 حمایت و پشتیبانی از همکاری معلمان

با توجه به مدل کلاس درس پاسخگو، بدیهی است که نقش مدیر، ترویج فرهنگ نظم و انضباط در مدرسه از طریق ایجاد روابط مثبت بین معلم و دانش‌آموزان، دانش‌آموزان و کارکنان غیر آموزشی، دانش‌آموزان و مدرسه و همچنین بین خود دانش‌آموزان است. این مدل از مدیران روابط محور حمایت می‌کند که در آن نقش مدیر فراهم ساختن زمینه مشارکت فعال بین مدرسه و والدین است. همچنین؛ بر اساس این مدل، مدیران رویکرد دموکراتیک را برای نظم و انضباط توسعه می‌دهند به این معنا که معلمان نه تنها با همکاران خود بلکه با والدین و دانش‌آموزان همکاری می‌کنند و رویه‌ها، اصول و عملکردهای مدرسه بر آن‌ها تحمیل نمی‌شود. اگرچه هدف نهایی مدل کلاس درس پاسخگو، آموزش انضباط به دانش‌آموزان است ولی انتقاد اصلی رواترده بر این مدل انضباطی از دیدگاه گیتنجر و کوهرل^۱ (۲۰۰۶) این است که مدل کلاس پاسخگو اغلب فاقد پویایی لازم است و بیش از حد ساختاریافته می‌باشد. همچنین منینگ و بوچر^۲ (۲۰۱۳) بیان می‌کنند باوجود اینکه این مدل تنبیه را منع می‌کند، گاهی اوقات اقدامات تنبیهی مورد نیاز خواهد بود چراکه استراتژی‌های مدیریت انضباط برای همه دانش‌آموزان کلاس کارساز نخواهد بود.

۳- مدل جانسون و جانسون

این مدل انضباطی تحت عنوان 3C مطرح است که از سرواژه‌های سه اصطلاح لاتین به معنای همکاری^۳، حل تعارض^۴ و ارزش‌های مدنی^۵ اقتباس شده است (جانسون و جانسون ۱۹۸۷). در این مدل، بر اساس مؤلفه همکاری از مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اعضای جامعه مدرسه خواسته می‌شود که برای رسیدن به اهداف رفتاری مشترک می‌بایست به صورت گروهی تلاش کنند. از این رو؛ جانسون^۶ و جانسون (۱۹۹۹) مفهوم یادگیری مشارکتی که یک رویکرد گروهی است را مطرح می‌کنند و بیان می‌کنند این رویکرد یادگیری موجب می‌شود که یادگیری هر عضو گروه به حداکثر برسد و شامل پنج مؤلفه به شرح زیر است:

وابستگی متقابل مثبت^۷: دانش‌آموزان بر این باور هستند که در قبال یادگیری خود و همچنین یادگیری گروه خود مسئول هستند.
 تعامل رودررو^۸: دانش‌آموزان توضیح می‌دهند که چگونه و چه چیزهایی را یاد می‌گیرند و در انجام وظایف محوله به دیگران کمک می‌کنند.
 مسئولیت‌پذیری شخصی^۹: دانش‌آموزان باید تسلط خود را بر مطالب نشان دهند.
 مهارت‌های اجتماعی^{۱۰}: دانش‌آموزان با ایجاد اعتماد و حفظ اعتماد به طور اثربخش ارتباط برقرار می‌کنند.
 پردازش گروهی^{۱۱}: گروه‌های دانش‌آموزی به طور مرتب پیشرفت خود و نحوه بهبود اثربخش را ارزیابی می‌کنند.
 جانسون و جانسون (۱۹۹۹) بیان می‌کنند که یادگیری مشارکتی موجب می‌شود که همه دانش‌آموزان به طور فعال در یادگیری خود مشارکت کنند؛ دانش‌آموزان بر اساس توان و استعداد بالقوه خود به موفقیت دست‌یافته و موفقیت روانی را تجربه می‌کنند و همچنین انگیزه بیشتری برای یادگیری بیشتر داشته باشند؛ موجب ترویج روابط دلسوزانه و متعهدانه می‌شود؛ به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا وابستگی متقابل و مهارت‌های گروه‌های

1. Gettinger & Kohler

2. Manning & Bucher

3. cooperation

4. conflict resolution

5. civic values

6. Johnson

7. positive interdependence

8. face-to-face interaction

9. personal accountability

10. social skills

11. group processing

کوچک را برای کار اثربخش در کلاس درس چند فرهنگی توسعه دهند؛ فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا مشکلات شخصی را باهم بحث و حل کنند و در نهایت موجب می‌شود که دانش‌آموزان احساس معنا، غرور و احترام کنند. دومین مؤلفه مدل جانسون، حل تعارض است. بر اساس این مؤلفه هر برنامه پیشگیری از خشونت باید شامل آموزش حل تعارض باشد تا مؤثر واقع شود. بر مبنای این مؤلفه جانسون و جانسون (۱۹۹۹) بیان می‌کنند که مدیر و معلم باید از روش‌های حل تعارض برای حل مسائل و بروز خشونت احتمالی استفاده کنند. در این زمینه جانسون به شش مرحله حل تعارض که به حفظ انضباط کلاسی کمک می‌کند، اشاره کرده که عبارت‌اند از: گام اول؛ مدیر یا معلم باید خواسته‌های خود را توصیف کند، از مهارت‌های ارتباط اثربخش استفاده کند و تعارض را به‌عنوان یک مسئله متقابل و خاص یادگیرنده تعریف کند.

گام دوم؛ برقراری ارتباط و بیان واضح و آشکار احساسات خود
 گام سوم؛ بیان دلایل خواسته‌ها و احساسات خود و همچنین اعلام همکاری و گوش دادن دقیق
 گام چهارم؛ توجه به دیدگاه دانش‌آموز و بیان ادراک خود را از خواسته‌ها و احساسات دانش‌آموز
 گام پنجم؛ ارائه سه برنامه اختیاری برای حل تعارض به‌نحوی که حداکثر مزایای مشترک را ایجاد کند.
 گام ششم؛ انتخاب یک برنامه و رسمیت بخشیدن به توافق از طریق دست دادن با دانش‌آموز
 بدین منظور؛ جانسون و جانسون (۲۰۰۴) برنامه آموزش صلح‌طلب^۱ را به‌عنوان یک برنامه حل تعارض مطرح کردند که این برنامه دانش‌آموزان را در معرض الگوهای مدیریت تعارض سازنده قرار می‌دهد و روش‌ها و مهارت‌هایی را که برای مدیریت تعارض اثربخش لازم دارند را به آن‌ها آموزش می‌دهد.

سومین مؤلفه مدل جانسون، ارزش‌های مدنی است. بر اساس این مؤلفه جانسون و جانسون (۱۹۸۷؛ ۱۹۹۹) بیان می‌کنند که مدیر با همکاری معلمان، باید جامعه‌ای با اهداف و ارزش‌های مشترک برای دانش‌آموزان ایجاد کند. این اهداف و ارزش‌های مشترک به تعریف رفتارهای مناسب در مدارس کمک می‌کند. ارزش‌های مدنی باید روی دیوارهای مدرسه و کلاس درس نوشته شود و در جلسات کلاس با دانش‌آموزان و والدین مورد بحث قرار گیرد.

هولوبک^۲ و جانسون (۲۰۰۱) تفاوت بین یک کلاس همکارانه^۳ و یک کلاس رقابتی^۴ را توضیح می‌دهند و بیان می‌کنند که در کلاس درس رقابتی، دانش‌آموزان در زمینه اشتراک‌گذاری اطلاعات با هم‌کلاسی‌ها و همسالان خود محتاط‌تر هستند. آن‌ها ایده‌های خود را ذخیره می‌کنند. باین‌حال، در این نوع کلاس‌ها مشارکت و مراقبت از دیگران وجود دارد زیرا از نظر روانی سالم است و ترویج‌کننده ارزش‌های مورد نیاز برای عضویت در یک جامعه است. بر اساس نظریه وابستگی متقابل اجتماعی^۵، وابستگی متقابل مثبت^۶ و در نتیجه تعاملات مثبت بین همسالان در مدارس از قبیل: کمک متقابل، تبادل منابع مورد نیاز، ارتباط مؤثر، تأثیر متقابل، اعتماد و مدیریت سازنده تعارضات ممکن است منجر به رفتار مطلوب دانش‌آموزان شود. در این زمینه روزت^۷، جانسون و جانسون (۲۰۰۸) بر این باور هستند که نیروی روانی مثبت^۸ یا سرمایه‌گذاری عاطفی^۹ نسبت به اقدامات دیگران باعث موفقیت فرد شده و این موضوع منجر به ایجاد روابط اجتماعی مثبت‌تری در بین دانش‌آموزان می‌شود. راثو^{۱۰} (۲۰۱۵) بیان می‌کند که رقابت، پیامدهای نامطلوبی را به دنبال دارد در حالی که همکاری باعث ایجاد رفاقت^{۱۱} می‌شود و رفاقت موجب کاهش بی‌انضباطی در بین دانش‌آموزان می‌شود. طبق اصول رهبری کارنگی^{۱۲}، مدیر باید ابتدا دانش‌آموزان را تحسین کند زیرا تحسین باعث افزایش سازگاری می‌شود و سازگاری رفتار همکارانه را تشویق می‌کند (باسفورد و مولبرگ^{۱۳}، ۲۰۱۳).

1. teaching peace program
2. Holubec
3. cooperative classroom
4. competitve classroom
5. social interdependence theory
6. positive interdependence
7. Roseth
8. positive cathexis
9. emotional investment
10. Rao
11. camaraderie
12. Carnegie's leadership principles
13. Basford & Molberg

بر مبنای این مدل انضباطی نقش مدیر در حفظ و نگهداری انضباط این است که یک رهبر آموزشی اثربخش باشد و تلاش کند بین رقابت و مؤلفه‌های همکاری در کلاس درس و مدرسه تعادل ایجاد کند. توجه به این امر در آن دسته از سیستم‌های آموزشی که آموزش بیشتر علمی و نتایج محور می‌باشند تا ارزش محور، از حساسیت بیشتری برخوردار است. از این رو؛ مدیران می‌بایست رویکرد رهبری اخلاقی^۱ را اتخاذ کند و ارزش‌های اخلاقی، معنوی، فرهنگی و مدنی را به همه دانش‌آموزان به صورت جمعی یا از طریق آثار هنری و نمادهای مدرسه منتقل کند. همچنین مدیر باید از رویکرد چند فرهنگی^۲ رهبری از طریق الگو قرار دادن نگرش بین فرهنگی^۳ استفاده کند که این رویکرد موجب القای ارزش‌های مدرسه از قبیل: احترام، تسهیم کردن، وحدت در تنوع^۴ و عدالت اجتماعی^۵ را در بین دانش‌آموزان می‌شود.

۴- مدل انضباط مثبت جونز

فرد جونز^۶ (۱۹۸۷) در کتاب خوش تحت عنوان *انضباط مثبت کلاس* در ارتباط با مدیریت انضباط کلاس درس، موضوع نقش کاربرد و استفاده از زبان بدن را مطرح می‌کند و بر این باور است که مهم‌ترین و مؤثرترین ابزار انضباطی معلم اشارات یا زبان بدن (از جمله تماس چشمی، نزدیکی جسمی، حالت صورت، ایما و اشاره) است. جونز بیان می‌کند انضباط مثبت به چگونگی مدیریت رفتار گروهی در کلاس درس به منظور کاهش اختلالات و افزایش رفتار مشارکتی و مسئولانه فراگیران سروکار دارد و هدف از نظم و انضباط مثبت درونی کردن انضباط^۷ یا خود انضباطی^۸ است. در حقیقت، مفروضه اصلی مدل جونز این است که کودکان نیاز دارند تا کنترل شوند و معلمان می‌توانند این کنترل را از طریق زبان بدنی، مدیریت و حمایت والدین اعمال کنند؛ بنابراین مدل انضباط جونز بر حضور شخص معلم در کلاس تأکید دارد و بیان می‌کند که زمان حضور و مداخله معلم یک نکته بسیار مهم تلقی می‌شود و یک معلم می‌بایست بدانند چه زمانی اعلام حضور کند.

جونز (۲۰۰۷) بیان می‌کند برای اینکه فراگیران یاد بگیرند، آن‌ها باید از یادگیری لذت ببرند؛ بنابراین، تکنیک‌های مثبتی را برای بهبود انضباط در بین فراگیران توسعه داد. در این زمینه مننگ و بوتچر (۲۰۱۲) بیان می‌کنند که روابط می‌بایست مبتنی بر احساس، عزت‌نفس، ارزش، همکاری، احترام و مراقبت باشد. بدیهی است که معلمان و مدیران نباید سبک رهبری خودکامه^۹ را انتخاب نموده و خواستار اطاعت محض باشند و تلاش کنند از طریق ترس دانش‌آموزان را کنترل کنند. جونز (۱۹۸۷) همچنان تأکید می‌کند که معلمان و مدیران باید از تکنیک‌های مدیریت مثبت و ارزان^{۱۰} استفاده کنند. به عبارت دیگر؛ معلمان و مدیران می‌بایست از تکنیک‌هایی استفاده کنند که ساده هستند و به حداقل برنامه‌ریزی، تلاش، زمان و کارهای اداری نیاز دارند.

جونز و جونز (۲۰۰۷) بیان می‌کند که جهت دستیابی دانش‌آموزان به خودکنترلی باید به آن‌ها کمک کرد و ساختار کلاس توانایی از بین بردن رفتارهای غلط را دارد. برای دستیابی به این هدف، جونز پیشنهاد می‌کند که معلم باید در بین دانش‌آموزان حرکت کند و یک مجاورت فیزیکی بین معلم و دانش‌آموز وجود داشته باشد. آنچه چگونگی حرکت معلم را در کلاس مشخص کند حلقه درونی است که تحت تأثیر مسائل فرهنگی است. جونز بر این باور است که دانش‌آموزان باید از ابتدای جلسه بر روی وظایف، قوانین و تشریفات جلسه متمرکز شده و نسبت به زبان بدن، مجاورت، تنفس صحیح و وضعیت بدن حساس باشد. جونز یک چرخه تکراری، گفتن، دیدن و انجام دادن را مطرح می‌کند که بر اساس این چرخه به دانش‌آموزان گفته می‌شود که چه کاری انجام دهند و آنچه را که در کلاس مورد نیاز است را در طول جلسه، چندین بار تکرار می‌کند. دانش‌آموزان از طریق این چرخه می‌توانند از زمان انجام فعالیت‌هایی مثبت که باعث ایجاد انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود، استفاده کنند یا آن را از دست بدهند. جونز معتقد بود که این مدل مانع اتلاف وقت شده و موجب مسئولیت‌پذیری، استقلال و همکاری بین دانش‌آموزان می‌شود.

مدل انضباط و مدیریت جونز دارای چهار مؤلفه تعیین محدودیت^{۱۱}، سیستم پشتیبان^{۱۲}، آموزش مسئولیت‌پذیری^۱ می‌باشد و به طور کلی؛ بر مبنای این مدل انضباطی، معلمی یک نوع دادوستد^۲ است که تلاش می‌کند با استفاده از مشوق‌ها، ارائه قوانین و برنامه‌های معمول دانش‌آموزان را درگیر نگه

1. moral leadership approach

2. multicultural approach

3. cross-cultural attitude

4. unity in diversity

5. social justice

6. Fred Jones

7. internalization of discipline

8. self-discipline

9. autocratic leadership style

10. cheap

11. limit setting

12. backup system

دارد. معلم نقش کنترل رفتار و اقتدارگرایانه دارد و چگونگی مشغولیت دانش آموزان نامعلوم می باشد (جینوت^۳، ۲۰۱۸). بدیهی است که این مدل انضباطی بسیار سازنده است و می تواند الگویی برای کلاس های خوب باشد ولی در عین حال یک سری انتقادات جدی بر این مدل وارد است.

- ۱- این مدل انضباطی بیشتر جنبه نظری دارد تا عملیاتی
- ۲- مجاورت فیزیکی با دانش آموزان گاهی ممکن است فضای شخصی دانش آموز را محدود کند
- ۳- فرض بنیادین این مدل این است که معلمان می توانند با استفاده از جثه فیزیکی دانش آموزان را بترسانند، اما بگویید اگر دانش آموزان از نظر جسمی بزرگ تر از معلم باشند یا جنسیت معلم و دانش آموز متفاوت باشد کاربرد این مدل انضباطی شبیه برانگیز خواهد بود.
- ۴- این مدل بر این باور است که معلمان می توانند بر فضای فیزیکی خود در محیط آموزش کنترل داشته باشند. در حالی که اغلب کلاس ها از قبل تعیین شده و دارای مبلمان از پیش تعیین شده و ثابتی هستند.
- ۵- با توجه به ثابت بودن صندلی های کلاسی و از پیش تعیین بودن آن، دانش آموزان اغلب در جای خود نشسته که این موضوع سبب اتلاف وقت در جابجایی کلاسی می شود.
- ۶- در این مدل کلاس های درس مکان های خسته کننده ای است که دانش آموزان در آن مطابق با قوانین و مقررات کلاسی رفتار می کنند در حالی که گاهی دانش آموزان برای آنکه از انگیزه برای کارهای واقعی برخوردار باشند نیازمند پاداش هایی فراتر یا خارج از آن قاعده ای که در نظر گرفته شده دارند.
- ۷- چرخه تکراری مطرح شده ممکن است مانع توسعه مهارت های خلاقیت، پرسشگری یا سطوح بالاتر شناختی می شود. به عبارتی، تمام فعالیت هایی که در زمان فعالیت مثبت انجام نشده بیانگر یک امر منفی است که ممکن است اشتیاق دانش آموز برای دیدن و شنیدن به خطر افتد.

۵- مدل پیشگیری از قلدری اولویوس

یکی از پدیده های رفتاری دانش آموزان در کلاس، قلدری دانش آموزان به یکدیگر است. قلدری مخفف PIC است از سرواژه های سه کلمه لاتین به معنای عمدی بودن^۴، عدم تعادل^۵ و تکرار^۶ تشکیل شده (ولفگانگ^۷، ۲۰۰۴) و در اصطلاح پدیده ای است که در آن دانش آموز رفتارهای منفی را مکرر نسبت به یک یا چند دانش آموز دیگر تکرار می کند. نتایج بررسی ها بیانگر این است که قلدری به سه صورت قلدری کلامی^۸ (مسخره کردن اسم فرد، دست انداختن دیگران، انتقاد بی رحمانه، اهانت های نژادپرستانه، اظهارات تحریک آمیز جنسی، اخاذی و شایعات)؛ قلدری فیزیکی^۹ (سیلی زدن، ضربه زدن، دندان گرفتن، مشت زدن، لگدزدن، گاز گرفتن، نیشگون گرفتن، خاراندن، پیچاندن اندامها، انداختن آب دهان، آسیب رساندن یا از بین بردن لباس یا اموال متعلق به قربانی) و قلدری رابطه ای^{۱۰} (خشونت های تهاجمی، گردش چشمها، اخم کردن، نیشخند زدن و زبان بدن خصمانه) بروز می کند (اولویوس^{۱۱}، ۱۹۹۳). هندوجا و پچین^{۱۲} (۲۰۱۱) بیان می کنند که علاوه بر موارد فوق، زورگیری سایبری^۱ به عنوان یک شکل رایجی از

1. responsibility training

2. business

3. Jinot

4. purposeful

5. imbalanced

6. continual

7. Wolfgang

8. verbal bullying

9. physical bullying

10. relational bullying

11. Olweus

12. Hinduja & Patchin

قلدری در مدارس امروزی مطرح است. قلدری سایبری را آسیب عمدی و مکرر ناشی از استفاده رایانه، تلفن همراه و سایر وسایل الکترونیکی تعریف می‌شود. به عبارت دیگر؛ قلدری سایبری به عنوان یک نوع از قلدری در نظر گرفته می‌شود که از طریق رسانه‌های الکترونیکی مانند پیام‌های متنی، تماس تلفنی، ایمیل، رسانه‌های اجتماعی و دیگر فناوری‌های ارتباطی انجام می‌شود. در میان اشکال مختلف قلدری سایبری، رایج‌ترین آن‌ها ارسال پیام‌های متنی اهانت‌آمیز از طریق تلفن و اینترنت، انتشارات شایعات برای صدمه زدن به قربانی و کاربرد نامناسب زبان است.

مدل اولویوس (۱۹۹۳) بیان می‌کند که قلدری مدرسه باید در سه سطح مدرسه، کلاس درس و سطح فردی مورد بررسی قرار گیرد و برای کاهش، حذف و جلوگیری از مشکلات قلدری/قربانی دو شرط لازم است. شرط اول؛ اینکه بزرگسالان در مدرسه و در خانه باید از میزان مشکلات قلدر/قربانی آگاه شوند. شرط دوم؛ اینکه تغییر وضعیت مستلزم درگیر شدن بزرگسالان با این موضوع است. در سطح مدرسه، یک پرسشنامه باید برای مدیر مدرسه، والدین، دانش‌آموزان و معلمان ارسال شود تا وضعیت قلدری مشخص شود، گفتگوهای مدرسه‌ای با کارکنان مدرسه و والدین طوری سازماندهی شود تا نتایج نظرسنجی به اشتراک گذاشته شود. نظارت بیشتری انجام گیرد و یک گروه هماهنگ‌کننده مدرسه با حضور والدین شکل گیرد و مدرسه باید شماره تلفن والدین را داشته باشند (ولفگانگ، ۲۰۰۴). از این رو؛ آموزش و ارائه مشاوره مداوم؛ مدیریت پرسشنامه قلدری اولویوس؛ برگزاری جلسات بحث گروهی با کارکنان؛ معرفی و اجرای قوانین مدرسه در مورد قلدری (از قبیل: برای دیگران قلدری نمی‌کنیم، سعی می‌کنیم به دانش‌آموزانی که مورد آزار و اذیت قرار گرفته‌اند کمک کنیم، اگر یک دانش‌آموز مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرد، به یک فرد بزرگسال در مدرسه و یا خانواده می‌گوییم)؛ بازبینی و اصلاح سیستم نظارتی برای کاهش فرصت‌های قلدری در بین یادگیرندگان؛ برگزاری یک رویداد آغازین در سراسر مدرسه برای شروع برنامه با حضور والدین، به عنوان هشت مؤلفه اصلی رویکرد برنامه پیشگیری از قلدری اولویوس در سطح مدرسه است.

در سطح کلاس می‌بایست قوانین کلاسی مربوط به مقابله با قلدری و همچنین ضمانت‌های اجرایی آن تدوین شده و برای دانش‌آموزان توضیح داده شود. در این زمینه می‌توان از راهبردهایی از قبیل: ایفای نقش، یادگیری مشارکتی، نشست‌های کلاسی بین مدیر، سرپرست، معلم، والدین و فرزندان استفاده برد. مدیر و معلم باید با قلدرها و قربانیان و همچنین والدین آن‌ها به‌طور جدی صحبت کنند، جلسات بحث گروهی را برای والدین قلدر و قربانی برگزار کنند، از دانش‌آموزان بی‌طرف کمک بگیرند و از والدین در جهت کمک به تغییر وضعیت کلاس یا مدرسه برای قلدرها حمایت کنند. این اقدامات همراه با ارائه محتوای برنامه درسی و ارائه فعالیت‌های مثبت به دانش‌آموزان در کسب دانش، نگرش‌ها و مهارت‌های اجتماعی مرتبط با ایجاد روابط اجتماعی مثبت و همچنین؛ در به حداقل رساندن قلدری کمک می‌کند (ریگی، ۲۰۱۱).

در سطح فردی، مدیر یا معلم کلاس می‌بایست به‌طور خصوصی و جدی با دانش‌آموز قلدر صحبت کند. در اینجا، مدیر یا معلم باید مؤلفه‌های انضباط چیزی که کالوزو (۲۰۰۰) از آن تحت عنوان 3R انضباط (جبران خسارت^۱، عزم راسخ^۲ و صلح و سازش^۳) یاد می‌کند را مورد توجه قرار دهد. جبران خسارت به معنای ترمیم آنچه دانش‌آموز انجام داده اعم از ترمیم آسیب‌های جسمی و شخصی است. عزم راسخ به معنای تعیین راهی برای جلوگیری از تکرار رفتار از طریق بستن یک قرارداد رفتاری بین زورگو و قربانی است. درنهایت، صلح و سازش به فرایند التیام بخشیدن به فرد متخلف به منظور احترام به طرح جبران خسارت و تعهد به رعایت آنچه مقرر شده، اشاره دارد.

ولفگانگ (۲۰۰۹) بیان می‌کند که مدیران مدرسه از طریق نمایش ویدیویی و شبیه‌سازی می‌تواند که ماهیت زشت قلدری را به تصویر بکشد و به دانش‌آموزان بفهماند که قلدری پدیده‌ای تنفر برانگیز است. همچنین می‌توان با نصب صندوق شکایات از پدیده قلدری در مدارس گزارش لازم را کسب کرد. علاوه از طریق نقشه‌های دوستی^۴ نیز می‌توان آن دسته از دانش‌آموزانی که دوستی در مدرسه ندارند و به‌طور بالقوه ممکن قربانی قلدری شوند را شناسایی کرد. نقشه دوستی را از طریق مصاحبه با هر دانش‌آموز به‌طور خصوصی و با پرسیدن اینکه در از فعالیت‌های کلاسی با کدامیک از دانش‌آموزان می‌خواهد، مشارکت داشته باشد، تدوین کرد. سوتو، کمپوس و مورالیس^۵ (۲۰۱۱) بیان می‌کنند که مدیر مدرسه به همراه سایر کارکنان

1. cyber bullying
2. Rigby
3. restitution
4. resolution
5. reconciliation
6. friendship maps
7. Soto, Campos & Morales

مدرسه می‌تواند از طریق تنظیم تقسیم اوقات مهارت‌های رفتاری، حل مؤثر مشکلات اجتماعی، پاسخ‌های تأکیدی، محتویات در مقابل قلدری و فعالیت‌های هنری برای افزایش شناخت قلدری و کاهش روند وقوع قلدری در مکاتب را کاهش داد.

۶- مدل انضباط مثبت نلسون، لوت و گلن

انضباط مثبت یک مدل انضباطی مبتنی بر روانشناسی آلفرد آدلر^۱ می‌باشد. نلسون، لوت و گلن (۱۹۹۷) در کتاب خود تحت عنوان **انضباط مثبت در کلاس درس** به تحلیل و تبیین رویکرد انضباط مثبت می‌پردازد که بر روی ویژگی‌هایی از قبیل: توسعه ویژگی‌های شخصی، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی تأکید دارد و زمینه تبعیت از قوانین و مقررات کلاسی را تسهیل می‌کند (به نقل از: پراستاریانی، هایکمت و توئیبی^۲، ۲۰۲۱). فرض اساسی این مدل این است که وقتی معلم آنچه را که دانش آموزان باید انجام دهند و یاد می‌گیرند را تبیین می‌کند و دانش آموزان را با تعیین انتظارات خودش جهت‌دهی می‌کند، دانش آموزان در ایجاد یک رابطه خوب مردد هستند. از این‌رو؛ بر مبنای این مدل روابط خوب تنها زمانی ایجاد می‌شود که معلم دانش آموزان را جهت بررسی و تحقیق تشویق کند و به آن‌ها احترام بگذارد (نلسون^۳ و همکاران، ۱۹۹۷). این مدل آموزشی بر روی توسعه ویژگی‌های شخصی، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی تأکید دارد و زمینه تبعیت از قوانین و مقررات کلاسی را تسهیل می‌کند. در مدل انضباط مثبت دانش آموزان یاد می‌گیرند که هر رفتاری پیامد خاص خود را دارد و همه چیز به انتخاب خود آن‌ها بستگی دارد.

طبق نظر مینینگ و بوچر (۲۰۱۳) تأکید می‌کنند که احترام و تشویق دو مؤلفه مهم انضباط مثبت محسوب می‌شود. در این زمینه کری^۴ (۲۰۰۹) بیان می‌کند که در مدل انضباط مثبت، مدیران و مربیان باید به فراگیران یاد بدهند که به حقوق دیگران احترام بگذارند؛ همدل باشند و نحوه رفتار را بیاموزند؛ بنابراین نلسون و همکاران (۲۰۰۰) در این زمینه بیان می‌کنند که یک معلم قبل از آموزش سر می‌بایست به قلب دانش آموز دسترسی پیدا کند. بر این اساس؛ هر نوع تنبیه یا مجازات بی‌احترامی و دلسردکننده است و باید از آن اجتناب کرد. زیرا که تنبیه ممکن است در کوتاه‌مدت اثربخش باشد ولی در بلندمدت اثرات منفی بر جا می‌گذارد ولی اکثر معلمان متأسفانه به خاطر اثر کوتاه‌مدت تنبیه در لحظه فریب می‌خورند و از این مکانیسم استفاده می‌کنند. نلسون و همکاران (۲۰۰۰) بیان می‌کنند زمانی که دانش آموزان فاقد سه قدرت (ادراک از ادراک از قابلیت‌های فردی^۵، احساس ارزشمندی در روابط اولیه^۶ و قدرت فردی برای تأثیرگذاری بر زندگی خود^۷) و چهار مهارت اساسی (مهارت‌های میان فردی^۸، مهارت‌های بین فردی^۹، مهارت‌های استراتژیک^{۱۰} و مهارت‌های قضاوتی^{۱۱}) باشند، رفتار نامطلوبی خواهند داشت (جینوت، ۲۰۱۸).

بر اساس مدل نظم و انضباط مثبت نلسون و همکاران، مدیران می‌بایست رویکرد رهبری آزاداندیشانه^{۱۲} را انتخاب کنند که تأکید اصلی آن بر رویکرد مشارکتی برای انضباط است. بر این اساس؛ باید به دانش آموزان فرصت داده شود تا بیندیشند و رفتار خود را طوری تنظیم کنند که درک درستی از قدرت مدیر و معلم داشته باشند. همچنین؛ مدیران می‌بایست مهارت‌های میان فردی، درون فردی، استراتژیک و قضاوتی را به‌طور کامل درک کنند و یک فضای آموزشی و یادگیری ترغیب‌کننده ایجاد کند که در نهایت موجب تربیت شخصیت دانش آموزان شود.

1. Alferd Adler

2. Prasetyarini, Hikmat & Thoyibi

3. Nelson

4. Carey

5. perceptions of personal capabilities

6. significance in primary relationships

7. personal power to influence their own life

8. intrapersonal skills

9. interpersonal skills

10. strategic skills

11. judgmental skills

12. open-minded leadership approach

۷-مدل پاسخ به مداخله و آموزش

مدل پاسخ به مداخله، مدلی برای هدایت تدریس (یا همان مداخله) بر اساس میزان پیشرفت دانش آموز (همان پاسخ) است که طبق ایده پیشگیری تدوین شده است. در حقیقت تحلیل رفتار کاربردی، پایه مدل پاسخ به مداخله را تشکیل می‌دهد و فرآیندهای یاددهی و ارزیابی را بر اساس سیستم مبتنی بر داده و طی مراحل مشخص فراهم می‌کند. این مدل بر اساس مدل آبنشاری دنو^۱ به دلیل افزایش چشمگیر دانش آموزان با نیازهای ویژه، در اواخر دهه ۱۹۸۰ طراحی و تدوین شده و چارچوبی برای تیم مداخله‌گر فراهم می‌کند که از طریق آن می‌تواند رفتار موردنظر را شناسایی کند، مداخله‌های مناسب را انتخاب و توسعه دهند و سرانجام تأثیر این مداخله‌ها را اندازه‌گیری کنند بر اساس مدل پاسخ به مداخله، همه دانش آموزان برای دستیابی به اهداف آموزشی، غربال و پیگیری می‌شوند و برای آن‌هایی که نیازمند حمایت بیشتر هستند، مداخله آموزشی موردنظر اجرا شده و دوباره پیشرفت آن‌ها پیگیری می‌شود. این مدل ریشه در قانون بهبود آموزش افراد کم‌توان^۲ (۲۰۰۴) دارد که بر اساس این قانون، ایالت‌های ایالات متحده این امکان را دارند تا از فرایند پاسخ دانش آموزان به منظور مداخله علمی-پژوهشی جهت شناسایی دانش آموزانی که دارای مشکلات یادگیری و یا مشکلات رفتاری خاص استفاده کنند (وزارت آموزش ورمونت^۳، ۲۰۱۳). جلوگیری از افت تحصیلی و رفتارهای چالش‌برانگیز فرض اساسی پاسخ به مدل مداخله و آموزش است (فاکس^۴ و همکاران، ۲۰۱۰). هدف کلی مدل پاسخ به مداخله و آموزش ارزیابی داده‌ها در مورد نحوه واکنش یادگیرنده به مداخله آموزشی یا رفتاری است که شامل سه مرحله پیشگیری^۵، سنجش^۶ و مداخله^۷ می‌باشد. این مدل یک چارچوب پیشگیری چند سطحی برای ارائه منابع آموزشی است که در آن مربیان، آموزش مبتنی بر شواهد را به‌درستی اجرا می‌کنند، مرتباً دانش آموزان را برای سنجش پیشرفت تحصیلی ارزیابی می‌کنند و به‌طور مداوم دستورالعمل‌ها را برای برآوردن نیازهای فراگیران تنظیم می‌کنند.

هدف اولیه این مدل به حداکثر رساندن یادگیری برای همه دانش‌آموزان است (گراوز^۸ و همکاران ۲۰۱۱). از این‌رو؛ در سراسر ایالات متحده، آژانس‌های آموزشی ایالتی^۹ از این مدل به‌منظور پشتیبانی از همه دانش آموزان در سطح مدرسه و در کلاس و همچنین کاهش نابرابری‌های آموزشی استفاده می‌شود. گرچه مدل پاسخ به مداخله و آموزش مدلی برای بهبود موفقیت است که ریشه در آموزش و پرورش دانش آموزان با نیازهای ویژه دارد، اما فاکس و همکاران (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که این امر از طریق کاهش مراجعات غیرضروری، به آموزش و پرورش ویژه کمک می‌کند، زیرا برنامه درسی و آموزشی با بالاترین کیفیت ممکن برای همه دانش آموزان به یک‌شکل ارائه می‌شود. داوسون^{۱۰} (۲۰۱۳) بیان می‌کند که هدف کلی این مدل، ارزیابی داده‌ها در مورد نحوه واکنش یادگیرنده به مداخله آموزشی یا رفتاری است؛ بنابراین پاسخ به مدل مداخله و آموزش مدلی است که چنین دانش‌آموزی را قبل از اینکه نتواند انتظارات سطح پایه را برآورده کند را شناسایی می‌کند. به‌طور کلی، سه نوع مدل پاسخ به مداخله در محیط‌های آموزشی که شامل: پروتکل استاندارد پاسخ به مداخله، پاسخ به مداخله مبتنی بر حل مسئله و پاسخ به مداخله در سطح مدرسه می‌باشد، اجرا می‌شود. کمیته راهبری ایالت ورمونت^{۱۱} ده اصل را برای مدل پاسخ به مداخله و آموزش تدوین کرده که عبارت‌اند از:

1. Deno waterfall pattern
2. Individuals with Disabilities and Education Improvement Act (IDEIA)
3. Vermont Department of Education
4. Fox
5. prevention
6. assessment
7. intervention
8. Graves
9. state educational agencies
10. Dawson
11. Vermont Statewide Steering Committee

- مریبان باید متعهد باشند
- وجود یک سیستم چند سطحی موفق با بالاترین کیفیت آموزش و حمایت از برنامه درسی مبتنی بر استانداردها
- وجود یک سیستم ارزیابی منسجم و متعادل جهت هدایت فرایند آموزش
- معلمان می‌بایست دانش آموزان را از پیشرفت آن‌ها آگاه سازند و تصمیمات مؤثری اتخاذ کنند
- تجزیه و تحلیل داده‌های عملکرد فعلی به منظور نظارت بر پیشرفت دانش آموزان
- تصمیم در مورد ارائه آموزش اثربخش و بیان نتایج مورد انتظار
- ارائه آموزش‌های هدفمند و متمایز در صورت نیاز یادگیرنده
- وجود یک همکاری مؤثر، پویا و مثبت بین فراگیران، خانواده‌ها و متخصصان
- رهبری توزیع شده برای ارزشیابی و ایجاد یک سیستم چند سطحی
- توسعه حرفه‌ای مستمر برای همه اعضای جامعه مدرسه

علاوه بر اصول مطرح شده فوق، ویتن^۱ و همکاران (۲۰۲۰) بیان می‌کنند که پاسخ به مدل مداخله و آموزش بر این اساس طراحی شده که هر دانش‌آموز می‌تواند یاد بگیرد و به توانایی‌های خود را شکوفا سازد. روابط مثبت در کلاس درس، یادگیری را به حداکثر می‌رساند؛ و معلمان باید به‌عنوان یک تیم با مریبان، همسالان، دانش‌آموزان و والدین کار کنند. واضح است که پاسخ به مدل مداخله و آموزش از روش مبتنی بر شواهد برای ارتقاء توسعه اجتماعی و رسیدگی به رفتارهای چالش‌برانگیز از طریق یک سیستم چند سطحی استفاده می‌کند که مستلزم همکاری همه ذینفعان مدرسه با مدیر مدرسه است.

۸- مدل برنامه انضباطی مثبت بویتون و ویتون

مدل برنامه انضباطی مثبت توسط بویتون^۲ و ویتون (۲۰۰۷) مطرح شده و بر این باور مبتنی است هر مدرسه باید دارای یک کمیته انضباطی به منظور تهیه و تدوین قوانین انضباطی و حل مسائل انضباطی باشد. کمیته انضباطی می‌بایست شامل: نماینده دانش آموزان از هر پایه و رشته‌های تحصیلی مختلف، معلمان با تخصص‌های مختلف و اعضای کارکنان اداری باشد. بر مبنای این مدل، برای تعیین باورهای مشترک انضباطی در مدرسه در گام اول می‌بایست هر عضو فلسفه شخصی خود را از انضباط، ارزیابی و آن را به کمیته انضباطی مدرسه برای تحلیل ارائه دهد که اگر این کار به‌صورت گروهی و در یک‌زمان واحد انجام شود، مناسب‌تر خواهد بود. حوزه‌های توافق مبنای برنامه انضباط مدرسه را شکل می‌دهد و هدف اصلی از ارزیابی اولیه یافتن حیطه‌های مورد توافق است تا اعضای کمیته انضباطی بتوانند به‌صورت کنش‌گرایانه آن‌ها را بررسی کنند.

در این زمینه بلاندفورد^۳ (۲۰۰۵) بیان می‌کند که 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 کننده سیاست انضباطی به روشی نیازها و انتظارات دانش آموزان و معلمان را بیان می‌کند و چارچوب لازم برای روش‌ها و شیوه‌ها ارائه می‌دهد؛ به‌عبارت‌دیگر 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 کند. بویتون و ویتون (۲۰۰۷) تأکید می‌کنند که

¹. Whitten

². Boynton

³. Blandford

اعضای کمیته انضباطی مدرسه می‌بایست وضعیت جاری انضباط دانش آموزان را از طریق منابع متعدد از قبیل: نمرات آزمون، داده‌های جمعیت شناختی، مصاحبه‌ها، مشاهدات و پرسشنامه مشخص و ارزیابی کنند. نتایج این خودارزیابی‌ها باید در فضایی مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل، با مدیر مدرسه به اشتراک گذاشته شود تا مدیر مدرسه بتواند از تلاش معلمان برای بهبود وضعیت انضباطی مدرسه حمایت کند. مدل انضباطی بوینتون و وینتون مبتنی بر یک راهبرد پیشگیرانه است و بر چهار راهبرد پیشگیرانه برقراری روابط مثبت با دانش‌آموزان، تعیین شاخص برای پذیرش رفتارهای قابل قبول دانش‌آموزان، به‌کارگیری مهارت‌های نظارتی مناسب و تعیین پیامدهای احتمالی متمرکز می‌باشد. اجرای هر کدام از راهبردهای چهارگانه شامل دو بخش ارزیابی فردی معلمان از رویکردهای انضباطی کلاس خودشان و ارزیابی کارکنان از برنامه انضباطی مدرسه می‌باشد.

نتایج بررسی‌های انجام‌شده در این زمینه بیانگر این است که بهره‌گیری از گام‌های شش‌گانه الگوی بهبود مستمر زمودا^۱ و همکاران (۲۰۰۴) عملیاتی کردن فرایندهای ذکرشده در مدل بوینتون و وینتون (۲۰۰۷) را تسهیل می‌کند که این مراحل عبارت‌اند از:

- ۱- شناسایی باورهای مشترک 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 باید برای کم کردن فاصله بین واقعیت‌های موجود و چشم‌اندازهای آینده انجام شود.
- ۵- توسعه و اجرای طرح عملی سیستمی برای تغییر
- ۶- درک استقلال جمعی و مسؤولیت پذیری جمعی برای کم کردن شکاف موجود

۹- مدل پشتیبانی از رفتار مثبت در سطح مدرسه

مدل پشتیبانی رفتار مثبت در سطح مدرسه^۲ بیش از ۲۰ سال پیش توسعه یافته و به‌طور مداوم تکامل یافته است. این مدل در سطح بین‌المللی مطرح شده و اغلب به‌عنوان یک سیستم مبتنی بر شواهد^۳ از آن یاد می‌شود و به‌طور گسترده در چندین ایالت و مدارس استرالیا مورد استفاده قرار گرفته و بیشتر منابع مورد استفاده برای اجرای این مدل به‌صورت رایگان در اختیار همه مدارس قرار گرفته است. در حقیقت، مدل پشتیبانی رفتار مثبت در سطح مدرسه، یک مدل معلم محور^۴ است که در سراسر ایالات متحده استفاده می‌شود و به‌عنوان یک رویکرد امیدبخش^۵ برای رسیدگی به رفتار مشکل به شیوه‌ای مثبت و پیشگیرانه تعریف شده است (سوگی و هورنر^۶، ۲۰۰۶).

این مدل به‌منظور بهبود رفتار دانش‌آموزان از طریق اطمینان دادن به دانش‌آموزان مبنی بر اینکه همه دانش‌آموزان به مجموعه‌ای از روش‌ها دسترسی دارند که شایستگی اجتماعی کل مدرسه و کلاس را ایجاد کنند، طراحی شده است و بر این باور است که بهبود رفتار در سطح مدرسه و کلاس موجب می‌شود که همه دانش‌آموزان توانایی رسیدن به نتایج تحصیلی مطلوب را متناسب با توان خود را کسب کنند. از این رو؛ از این مدل، برای کاهش مشکلات رفتاری-هیجانی دانش‌آموزان در مدارس، مدل حمایت و مداخله رفتاری مثبت استفاده می‌شود و بر کاربرد ترکیبی مدیریت کلاس و راهکارهای انضباط در سطح مدارس است که با آموزش‌های مؤثر علمی همراه شده و به ایجاد محیطی سالم و ایمن برای همه دانش‌آموزان کمک می‌کند، تأکید دارد. به‌عبارت دیگر؛ هدف از این مدل ایجاد جو مثبت در مدرسه به‌منظور حمایت از رفتارهای مختلف دانش‌آموزان می‌باشد. حمایت و مداخله رفتاری مثبت عبارت است از کاربرد رویکرد مبتنی بر رفتارگرایی برای بهبود ظرفیت مدارس، خانواده‌ها و جامعه برای طراحی محیط کارآمدی که یادگیری و تدریس را بهبود بخشد، به‌بیان دیگر، حمایت و مداخله رفتاری مثبت نوعی سیستم مدیریت رفتار است که

1. Zmuda
2. School-wide Positive Behaviour Support(SWPBS)
3. evidence-driven system
4. educator-centered approach
5. promising approach
6. Sugai & Horner

برای شناخت و حل مشکلات رفتاری هیجانی دانش آموزان مورداستفاده قرار می‌گیرد. این مدل، کمک می‌کند تا مدیران و معلمان دریابند که چرا دانش‌آموز مشکل رفتاری را بروز می‌دهد. در ادامه راهبردهایی را برای پیشگیری از رخداد مشکل رفتاری دانش‌آموز تدوین و اجرا می‌کند و هم‌زمان با کاربرد راهبردهایی برای پیشگیری از رخداد مشکل رفتاری، مهارت‌های جدید مطلوبی را به دانش‌آموز آموزش می‌دهد.

بررسی‌ها بیانگر این است که در مدل پشتیبانی رفتار مثبت در سطح مدرسه، اطلاعات مربوط به رفتار مراجعین در سطح مدرسه و در همه مناطق به صورت منظم جمع‌آوری شده و در یک پایگاه داده آنلاین^۱ ثبت و ضبط می‌شود و این مجموعه از داده‌ها بیانگر این است که چه کسی، چه چیزی، کجا، چه زمانی و چرا این ارجاع‌ها انجام شده است. با تجزیه و تحلیل داده‌ها، تیم پشتیبانی رفتار مثبت در سطح مدرسه می‌تواند تشخیص دهد که آیا مسائل مربوط به کل مدرسه یا یک کلاس مشخص، زمین‌بازی، برنامه‌ها یا دانش‌آموزان خاص می‌باشد؟ در این راستا، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها بیانگر این است که ۰/۸۵ از دانش‌آموزان بیشتر اوقات انتظارات سطح مدرسه را برآورده می‌کنند، ۰/۱۵ از دانش‌آموزان نیازمند مداخلات محدود و حدود ۰/۳۵ از دانش‌آموزان به برنامه‌های فردی و مداخلات تخصصی نیاز دارند (کرون^۲ و همکاران، ۲۰۰۳) که با آگاهی از این اطلاعات می‌توان مداخلات مناسبی را انجام داد. تمرکز حمایت و مداخله رفتاری مثبت بر ایجاد و حفظ حمایت در قالب سه سطح مدرسه‌ای، گروهی و فردی انجام می‌گیرد. طبق نظر بلونین^۳ و همکاران (۲۰۰۸) مدل پشتیبانی از رفتار مثبت در سطح مدرسه دارای هشت مؤلفه اصلی به شرح ذیل است:

- شناسایی سه تا پنج انتظار رفتاری در سطح مدرسه
- آموزش مهارت‌های اجتماعی و انتظارات رفتاری
- تقویت رفتار مناسب
- اصلاح رفتارهای نامطلوب با استفاده از مجموعه‌ای از پیامدها
- جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به رفتار
- درگیر کردن همه ذینفعان را درگیر
- جایگزین کردن مدیریت و پیشگیری فعال با انضباط واکنشی
- حمایت اداری و مالی در سطح مدرسه و منطقه برای تسهیل اجرای مدل

مدل پشتیبانی از رفتار مثبت در سطح مدرسه بر سه اصل پیشگیری^۴، تمرین مبتنی بر شواهد^۵ و پیاده‌سازی سیستم‌ها^۶ استوار است (سوگی و هورنر، ۲۰۰۶)

پیشگیری شامل تعریف و آموزش مجموعه‌ای مشترک از انتظارات رفتاری مثبت، تصدیق و پاداش دادن به رفتار مورد انتظار، تثبیت و استفاده از پیامدهای ثابت برای رفتار مسئله‌دار شامل آموزش یا آموزش رفتار جایگزین^۷ است (اوشر^۸ و همکاران، ۲۰۱۰). هدف از پیشگیری ایجاد یک جو مثبت در مدرسه و کلاس درس است که در آن انتظارات برای دانش‌آموزان قابل پیش‌بینی باشد، انتظارات به‌طور مستقیم آموزش داده می‌شود، به‌طور مداوم مورد تأیید و تصدیق قرار گیرد و به‌طور فعال تحت نظارت قرار گیرد. مدل پشتیبانی از رفتار مثبت در سطح مدرسه بر پیوستار سه‌گانه جامعی از حمایت رفتاری و مداخلاتی تأکید می‌کند که از پیشگیری از توسعه رفتار مسئله‌دار گرفته تا کاهش تأثیر یا شدت وقایع رفتاری مسئله‌دار را شامل می‌شود. در این زمینه هورنر^۹ و همکاران (۲۰۰۵) بیان می‌کنند که تمرکز بر پیشگیری از ایجاد و بروز رفتار مسئله‌دار اثربخش‌تر، مقرون

1. online database

2. Crone

3. Blonigen

4. prevention

5. evidence-based practice

6. systems implementation

7. alternative behavior

8. Osher

9. Horner, Sugai & Vincent

به صرفه تر و سازنده تر است. ریکرت^۱ (۲۰۰۵) بیان می کند که یک سیستم اثربخش در سطح مدرسه نه تنها باید خاصیت پیشگیرانه و آموزشی داشته باشد بلکه باید از ویژگی های برخوردار بوده و تعاملات سازنده، دلگرم کننده و مثبت بین دانش آموزان و همه کارکنان مدرسه را شامل شود. بدیهی است که در مدل پشتیبانی از رفتار مثبت در سطح مدرسه، مدیران نقش مؤثری در روند اجرای استراتژی های انضباطی پیشگیرانه و مداخله ای مختلف ایفا می کند. به عبارت دیگر؛ مدیر کسی است که سیستم های پیشگیری و مداخله را برنامه ریزی، هماهنگ، انگیزه و کنترل می کند و وظیفه او این است که اطمینان حاصل کند که هر فرد در تیم سیستم ها را خریداری می کند تا از درستی اجرا، اعتبار اجتماعی و عملکرد یادگیرنده اطمینان حاصل کند. مربیان، والدین، مددکاران اجتماعی، روانشناسان مدرسه و سایر کارکنان غیر آموزشی نمی توانند استراتژی های مختلف را تا زمانی که مدیر همه جنبه های این مدل را رهبری و سازمان دهی کند، عملی کنند (نیالیس^۲، ۲۰۱۴). مدیران باید بر اشتراک گذاری دیدگاه همه افراد در مدرسه تأکید کند، جو مدرسه ای را ایجاد کند که برای همه دانش آموزان خوشایند باشد، صرف نظر از تفاوت های فکری، جسمی یا فرهنگی آن ها، والدین را آموزش دهند تا در فرایند تربیت فرزندان خود در مدرسه مشارکت فعال داشته باشند و در حمایت آموزشی و رفتاری آن ها از انضباط مثبت استفاده می شود. علاوه بر این، مدیران باید فعالیت ها و وظایفی را طوری سازمان دهی کنند که در آن فراگیران در معرض توسعه مهارت های اجتماعی، ارزش ها و انتظارات رفتاری قرار گیرند تا رفتارهای نامطلوب با رفتارهای مثبت جایگزین شوند. همچنین، مدیران باید نظارت دقیقی بر اجرای قراردادهای رفتاری، برنامه آموزش رفتار و سیستم اقتصاد توکن داشته باشد. از این رو؛ با توجه به اینکه در این مدل انضباطی؛ مدیران در پیاده سازی مؤثر مدل نقش اساسی دارند، باید یک رهبر الهام بخش باشد تا همه ذینفعان مدرسه را برانگیزد و آن ها را به سمت مدرسه ای امن تر برای دانش آموزان و همچنین برای کل جامعه مدرسه هدایت کند.

به طور کلی؛ در مدرسی که مدل سیستم پشتیبانی رفتار مثبت در سطح مدرسه حاکم است اگر یک نو معلم از مدرسه بازدید کند، قطعاً دانش آموزان و کارمندان را پیدا خواهید کرد که بتواند انتظارات مدرسه و کلاس را به وضوح بیان کنند. همچنین ممکن است شواهدی مبنی بر اینکه انتظارات کل مدرسه را آموزش می دهند، الگو می گیرند و دوباره تعلیم می دهند را ببیند. هنگامی که دانش آموزان انتظارات بیان شده را برآورده می کنند، به دلیل رفتار مناسب مرتباً توسط معلمان از طریق لبخند، بازخورد مثبت و ... مورد تأیید و تصدیق قرار می گیرند این تصدیق ها ممکن است بیانگر بازخورد مثبت در سطح مدرسه باشد. از این رو؛ یک برنامه درسی اجتماعی در سطح مدرسه جنبه جدایی ناپذیر مدل پشتیبانی رفتار مثبت در سطح مدرسه محسوب می شود. همچنین، در مدرسی که مدل پشتیبانی رفتار مثبت در سطح مدرسه را به عنوان یک رویکرد مدیریت انضباطی پذیرفته اند، می بایست همه کارکنان از ثبات و سازگاری لازم برخوردار باشند تا در نهایت موجبات ایجاد و بهبود فرهنگ در سطح مدرسه فراهم گردد (دایسون^۳ و همکاران، ۲۰۱۵).

۱۰- بحث و نتیجه گیری

هر معلمی برای کاهش یا جلوگیری از رفتارهای نادرست دانش آموزان در کلاس درس از یک روش خاص استفاده می کند. روش های مدیریت محیط کلاس و رفتارهای دانش آموزان بسیار متنوع هستند و هر کدام مزایا و معایب خاص خود را دارند. در این میان، مدل انضباط مثبت با مزایایی که در کلاس درس و بیرون از آن فراهم می کند، به عنوان کارآمدترین روش مقابله با رفتارهای نامطلوب دانش آموزان شناخته می شود. انضباط مثبت در مقایسه با تنبیه یا پاداش یک روش کارآمدتر برای مدیریت رفتارهای نادرست دانش آموزان است. این مدل به دانش آموزان کمک می کند رفتارهایی را که در کلاس درس و محیط های دیگر از آن ها انتظار می رود یاد بگیرند و هم زمان مهارت های لازم را برای موفقیت در بزرگسالی کسب کنند. انضباط مثبت یک رویکرد پیشگیرانه و سازنده است که با ایجاد فضای مثبت در کلاس، مهارت های رفتاری و حل اختلاف را به دانش آموزان آموزش می دهد. این مزایا باعث شده است بسیاری از معلمان در سراسر دنیا روش های قدیمی را کنار بگذارند و از انضباط مثبت برای مدیریت کلاس و رفتارهای دانش آموزان استفاده کنند.

1. Rickert
2. Nealis
3. Dyson

از این رو؛ امروزه جهت گیری رویکردهای واکنشی و تنبیهی به انضباط به رویکردهای جامع، فعال و پیشگیری مثبت تغییر یافته و رویکرد انضباط مثبت‌گرا به عنوان مناسب‌ترین رویکرد مدیریت انضباط در قرن بیست و یکم مطرح است که مبتنی بر احترام به حقوق مسلم بشریت و مخصوصاً حقوق کودک به طور کلی می‌باشد و تلاش می‌کند با ایجاد فضای مثبت در کلاس، مهارت‌های رفتاری و حل اختلاف را به دانش‌آموزان آموزش دهد. در این فصل به بررسی اجمالی مدل‌های مختلف مدیریت رفتار مثبت مدل کلاس پاسخگو؛ مدل جانسون و جانسون؛ مدل انضباط مثبت جونز؛ مدل پیشگیری از قلدری؛ مدل انضباط مثبت نلسون، لوت و گلنن؛ مدل پاسخ به مداخله و آموزش؛ مدل برنامه انضباطی مثبت بویتون و ویتون و مدل پشتیبانی از رفتار مثبت در سطح مدرسه پرداخته شده است. هرچند مدل‌های عنوان شده تا حدی با یکدیگر متفاوت بوده ولی به طور کلی؛ در همه مدل‌های انضباط مثبت، بر چهار مؤلفه شناسایی اهداف بلندمدت؛ ایجاد یک جو آموزشی مثبت؛ درک دیدگاه و طرز تفکر دانش‌آموزان و توجه به تفاوت‌های فردی تأکید شده است.

معلم بخشی از سیستم اجتماعی کلاس درس است که وظیفه او اداره و کنترل کلاس، ایجاد نظم و انضباط، آموزش اثربخش و ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که با مجموعه قابل پیش‌بینی و آگاهانه از قوانین، دستورالعمل‌ها و برنامه‌های مشخص در کلاس، نیل به موفقیت را آسان و زندگی و تلاش را در کلاس به حرکت درمی‌آورد و از این طریق باعث عدم بروز مشکلات رفتاری دانش‌آموزان می‌شود. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که باورهای شخصی معلمان، انتخاب‌های آنان در مورد رویکرد مدیریت کلاس درس را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کونتی^۱، ۲۰۱۱). بسیاری از معلمان تمایل دارند به جای پاسخ دادن به رفتار نامطلوب دانش‌آموز به شیوه‌ای واکنش نشان دهند که موجب تشدید رفتار نامطلوب شوند. در حالی که باید رفتار نامطلوب دانش‌آموز را به عنوان یک فرصت آموزشی در نظر گرفت و به دانش‌آموزان این فرصت را داد تا که از اشتباهات خود بیاموزند. هرچند اصلاح مؤثر رفتار نامطلوب، امری دشوار، ولی کاملاً ممکن است و نقش معلمان این است که به دانش‌آموزان کمک کنند رفتارها و عاداتی را بیاموزند که در موفقیت آنان نقش دارد. معلمان باید بدانند که وقتی دانش‌آموزی قوانین وضع شده توسط معلم را زیر پا می‌گذارد، در حقیقت به معنای زیر سؤال بردن شخصیت معلم نیست. بلکه ممکن است به این معنا باشد که قوانین یا دستورالعمل‌هایی که دانش‌آموز در مورد نحوه سازگاری در محیط‌های دیگر آموخته است با قوانینی که معلم می‌خواهد برای مدرسه به آن‌ها آموزش دهد در تضاد باشد. ممکن است دانش‌آموزان در آن زمان، مهارت لازم برای بروز رفتار مورد انتظار را نداشته باشند و یا حتی ممکن است دلایلی برای بروز رفتار نامطلوب در آن لحظه وجود داشته که منطقی هم به نظر برسد.

روش‌های مدیریت انضباط رفتار نامطلوب دانش‌آموزان بسیار متنوع بوده و هر روش، مزایا و معایب خاص خود را دارند. از این رو؛ هر معلمی برای کاهش یا جلوگیری از رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان در کلاس درس، با توجه به شرایط حاکم، از یک روش خاص استفاده می‌کند. هیچ مدل واحدی وجود ندارد که به طور اثربخش در همیشه و برای همه دانش‌آموزانی که دارای مسائل انضباطی هستند، کارساز باشد، وجود ندارد. آشنایی با مدل‌های مختلف انضباط کلاسی به معلم کمک می‌کند که درک عمیق‌تر و بینش وسیع‌تری در مورد پیشگیری مثبت و کاربست استراتژی‌های انضباط مداخله‌ای می‌شود. بررسی مبانی نظری مدیریت انضباط بیانگر این است که اغلب معلمان با مسائل انضباطی مشابهی مواجه هستند و معلمان برای رویارویی با مشکلات انضباطی از دو رویکرد انضباط مثبت و انضباط منفی استفاده می‌کنند. روش‌های مبتنی بر رویکرد انضباط منفی مبتنی بر تنبیه بدنی و انضباط بی‌ادبانه است که حقوق دانش‌آموزان را سلب می‌کند. در میان رویکردها و مدل‌های مختلف انضباطی، مدل انضباط مثبت از کارآمدی و اثربخشی بهتری نسبت به سایر مدل‌های انضباطی برخوردار است و معلمان می‌توانند با ایجاد جو کلاس مطلوب، مشارکت دادن دانش‌آموزان در تنظیم قوانین حضور و غیاب مدرسه، مشارکت در یادگیری و مشارکت دانش‌آموزان در ارزشیابی عملکرد خودشان، از انجام عادات بد دانش‌آموزان جلوگیری کرده تا دانش‌آموزان قوانین مالکیت را یاد بگیرند و مسئولیت رفتارشان را بپذیرند.

مروری بر مبانی نظری رویکرد انضباط مثبت بیانگر این است که این رویکرد انضباطی، مبتنی بر روانشناسی آدلر است که علاوه بر معلمان، والدین، زوجها، مدیران کسب‌وکار و حتی رهبران جامعه نیز می‌توانند از مزایای آن بهره‌مند شوند. بر مبنای این رویکرد انضباطی، معلم باید برای یافتن راه‌حل با دانش‌آموزان تعامل مثبتی برقرار کند، همه دانش‌آموزان باید احساس کنند که به آن‌ها توجه می‌شود و مهم هستند. معلم باید به فعالیت‌های دانش‌آموزان علاقه نشان دهد، ارتباط فردی برقرار کند و این احساس را به دانش‌آموزان منتقل کند که آن‌ها ارزشمند هستند و تنها در این صورت خواهد بود که احتمال بروز رفتار نامطلوب در آن‌ها کاهش می‌یابد. در این رویکرد انضباطی تنها اجتناب از ارائه یا انتقال انتظارات منفی از دانش‌آموزان کفایت نمی‌کند، بلکه معلم باید تلاشی آگاهانه انجام دهد تا فعالانه انتظارات مثبت بالایی را به دانش‌آموزان خود منتقل کند.

¹. Konti

دستورالعمل‌های موفقیت خود را به اشتراک بگذارد و به دانش آموزان بگوید که می‌داند، می‌تواند به این دستورالعمل‌ها دست یابد. مکرراً به دانش آموزان یادآوری کند که می‌تواند به اهداف کلاسی و هر هدفی که در ذهنشان است دست یابد با تمام دانش آموزان با احترام رفتار کند و به کرامت ذاتی آن‌ها احترام بگذارد. با دانش آموزان به شیوه‌ای دوستانه تعامل داشته باشد. رفتارهای اصلاحی معلم، باید طوری طراحی شود که به دانش آموزان کمک کند رفتارهای اجتماعی را بیاموزند، از اشتباهات درس بگیرند و توان بالقوه خود را شکوفا سازند. به‌طور کلی؛ در این رویکرد، تعیین انتظارات مثبت بالا از دانش آموزان پایه‌ای است که بیشتر برنامه‌های مدیریت کلاس بر آن استوار است. آنچه مشهود می‌باشد، این است که امروزه نقش انضباط مثبت در یادگیری دانش آموزان و توجه به حقوق دانش آموزان برای استقرار یک نوع نظام انضباطی که به شأن دانش آموزان احترام بگذارد به‌طور فزاینده‌ای سراسر دنیا مورد توجه قرار گرفته و نهادینه سازی این مهم، در نظام آموزشی ایران مستلزم پژوهش‌ها و مطالعات بیشتری است تا بتوان نگرش معلمان را در جهت استفاده از این رویکرد آماده کرد.

منابع

- Arslan, Y., & Polat, S. (2016). The Relationship between Teachers' Trust in Students and Classroom Discipline Beliefs. *International Education Studies*, 9(12), 81-89.
- Basford, T. E., & Molberg, A. (2013). Dale Carnegie's Leadership Principles: Examining the Theoretical and Empirical Support. *Journal of Leadership Studies*, 6(4), 25-47.
- Belle, L. J. (2016). The role of principals in maintaining effective discipline among learners in selected Mauritian state secondary schools: An education management model. *Unpublished Doctoral thesis. Pretoria: University of South Africa.*
- Blandford, S. (2003). *Managing discipline in schools*. Routledge.
- Blonigen, B. A., Harbaugh, W. T., Singell, L. D., Horner, R. H., Irvin, L. K., & Smolkowski, K. S. (2008). Application of economic analysis to school-wide positive behavior support (SWPBS) programs. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(1), 5-19.
- Boynton, M., & Boynton, C. (2007). *The Educator's Guide to Assessing and Improving School Discipline Programs: ASCD*. ASCD.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of school psychology*, 46(2), 129-149.
- Carey, A. C. (2009). *On the margins of citizenship: Intellectual disability and civil rights in twentieth-century America*. Temple University Press.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program*. Guilford Press.
- Dawson, O. R. (2013). Elementary principals' leadership practices towards Response to Intervention (RTI) implementation: Perceptions of teachers in Southeastern Georgia.
- Dyson, M., Plunkett, M., & McCluskey, K. (2015). *Success in professional experience: Building relationships*. Cambridge University Press.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children*, 23(1), 3-13.
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2013). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In *Handbook of classroom management* (pp. 83-106). Routledge.

- Graves, A. W., Brandon, R., Duesbery, L., McIntosh, A., & Pyle, N. B. (2011). The effects of tier 2 literacy instruction in sixth grade: Toward the development of a response-to-intervention model in middle school. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 73-86.
- Hart, S. N. (2001). *Children's rights in education* (Vol. 11). Jessica Kingsley Publishers.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2011). High-tech cruelty. *Educational Leadership*, 68(5), 48-52.
- Holubec, E., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2001). Cooperative learning. *A Web-based System for the Professional Development of Teachers in Contextual Teaching and Learning Project*.
- Jinot, B. L. (2018). The causes of a lack of discipline among secondary school learners in Mauritius. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(1), 35.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall, Inc.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the "Teaching Students To Be Peacemakers Program". *Theory into practice*, 43(1), 68-79.
- Jones, F. (1987). *Positive classroom discipline*. NY, NY: McGraw-Hill.
- Jones, F. H., Jones, P., & Jones, J. L. T. (2007). *Tools for teaching: Discipline, instruction, motivation*. Fredjones. Com.
- Konti, F. (2011). Teachers and students perceptions towards teacher's classroom management applications in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 4093-4097.
- Manning, M. L. & Bucher, K. T. (2013). *Classroom management: Models, applications and cases*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Masitsa, M. G. (2007, April). Discipline and punishment in township schools in South Africa: Unresolved problems. *In International conference on learner discipline*.
- Naz, A., Khan, W., Daraz, U., Hussain, M., & Khan, Q. (2011). The impacts of corporal punishment on students' academic performance/career and personality development up-to secondary level education in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(12).
- Nealis, L. (2014). Safe and supportive school discipline: Promoting positive student mental health. *Principal Leadership*, 12-16.
- Nelson, C. V., Nelson, J. S., & Malone, B. G. (2000). Admission Models for At-Risk Graduate Students in Different Academic Disciplines. Paper presented at the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL
- Nelson, R. R., & Winter, S. G. (1977). In search of a useful theory of innovation. *In Innovation, economic change and technology policies* (pp. 215-245). Birkhäuser, Basel.
- Nkabinde, Z. S. (2020). *An investigation into teachers' effective management of discipline in the classroom* (Doctoral dissertation, North-West University (South Africa)).
- Nxumalo, T. M. (2013). *Educators' perception of discipline in rural high schools* (Doctoral dissertation, University of Zululand).
- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground. *Children on playgrounds*, 85-128.
- Oosthuizen, I. J. (2010). *A practical guide to discipline in schools*. Pretoria: Van Schaik.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational researcher*, 39(1), 48-58.

- Prasetyarini, A., Hikmat, M. H., & Thoyibi, M. (2021). Strategies to Cope With Students' Discipline Problems in Senior High School. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 3(1), 40.
- Rickert, C. S. (2005). A Blueprint for Safe and Civil Schools. *Principal leadership*, 6(1), 44.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273-285.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y. J., & You, W. (2007). The contribution of the Responsive Classroom Approach on children's academic achievement: Results from a three year longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 45(4), 401-421.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological bulletin*, 134(2), 223.
- Soto, C. M., Campos, J. C., & Morales, L. B. (2012). Bullying in Perú: A Code of Silence? In *Handbook of School Violence and School Safety* (pp. 168-178). Routledge
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School psychology review*, 35(2), 245-259.
- Sulich, M. (2004). Keeping discipline in the classroom. In *English Teaching Forum*. 42(3), 32-35.
- Suping, P. (2008). Present study and development trend of the deepen coal resource distribution and mining geologic evaluation. *Coal*, 17(2), 1-11
- Suvall, C. (2009). Restorative justice in schools: Learning from Jena high school. *Harv. CR-CLL Rev.*, 44, 547.
- Tauatswala, T. T. (2018). *Educator perceptions of power relations and discipline in rural schools* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).
- Tiwani, S. V. (2010). *Managing learner behavior: a collective case study of three effective secondary schools* (Doctoral dissertation). Pretoria: University of South Africa.
- Tlhapi, P. M. (2015). *Management of discipline in a post corporal punishment environment: case study of primary schools in the informal settlements in the North West Province* (Doctoral dissertation).
- Walters, J., & Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline*. Teacher Created Materials.
- Whitten, E., Esteves, K. J., & Woodrow, A. (2020). *RTI success: Proven tools and strategies for schools and classrooms*. Free Spirit Publishing.
- Wolfgang, C. H. (2004). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers*. Jossey-Bass, an Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.