

تأثیر برخورد مناسب معلم بر سبک‌های مقابله‌ای بد رفتاری و ضد اقتدار دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

نویسندگان: بهروز کریمی^۱ و دکتر اسکندر فتحی آذر^۲

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربی

۲. استادیار دانشگاه تبریز

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی تأثیر برخورد مناسب معلم بر سبک مقابله‌ای بد رفتاری (A) و ضد اقتدار (B) دانش‌آموزان در پایه چهارم و پنجم ابتدایی ناحیه ۳ تبریز انجام یافته است. در این پژوهش ۲۸ نفر از دانش‌آموزانی که دارای سبک‌های مقابله‌ای A و B بودند با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب گردیدند. از آزمون شناسایی سبک‌های مقابله‌ای A و B برای تعیین دانش‌آموزان دارای سبک مقابله‌ای مزبور و از آزمون ریون کودکان به منظور سنجش هوش این دانش‌آموزان استفاده گردید. هدف استفاده از آزمون ریون، کنترل متغیر هوش در دانش‌آموزان مذکور بود.

نتایج حاصل نشان دادند که: برخورد مناسب معلم به طور معنادار می‌تواند بد رفتاری (سبک A) و رفتارهای ضد اقتدار (سبک B) دانش‌آموزان را در کلاس درس کاهش دهد. بنابراین، برخورد مطلوب معلم در کلاس از عوامل بسیار مهم و تعیین‌کننده در چگونگی رفتار کلاسی دانش‌آموزان است. بر مبنای یافته‌های این تحقیق، پیشنهادهایی برای معلمان و دست‌اندرکاران ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: رفتار مناسب معلم، سبک مقابله‌ای A، سبک مقابله‌ای B، پرخاشگری و ضد اقتدار

دو ماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال سیزدهم - دوره جدید
شماره ۱۸
شهریور ۱۳۸۵

مقدمه

تعامل دائمی با همدیگر بوده، چگونگی ترکیب آن‌ها، تعیین‌کننده کارآمدی یا غیر کارآمد بودن تدریس است. با توجه به کنش متقابل که بین معلم و دانش‌آموز در کلاس درس وجود دارد، نحوه رفتار معلم عامل

تدریس از جمله مفاهیم پیچیده و چندوجهی در سیستم آموزشی هر کشور است که می‌تواند از فاکتورهای متعدد متأثر شود: موضوع درسی، معلم و شخصیت او، دانش‌آموز و کنش او در کلاس درس، جو کلی کلاس و غیره از مؤلفه‌هایی هستند که در فرایند تدریس در

فوق‌العاده مهمی در جهت‌دهی به رفتار دانش‌آموز در کلاس درس خواهد بود.

معلمان کارآمد دارای کلاس مطلوب، سازمان‌یافته و پر بارند. برعکس، معلمان ناموفق برای فراهم کردن شرایطی که به رفتار هماهنگ و پر بار منتهی شود، مشکل دارند. شاید مهم‌ترین تفاوت آن‌ها، توانایی معلم کارآمد در احتراز از رفتارهای مشکل‌زا است [۱].

گروهی از پژوهشگران دانشگاه تگزاس، متشکل از اندرسون، اورتسون، امر، سیمنت، سنفورد و ورشم در تعیین تأثیر ویژگی‌های معلمان بر عواملی چون توجه، چالش در یادگیری، کاهش رفتار نابهنجار و در نهایت افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دریافتند که بین رفتارهای ویژه معلم و عملکرد دانش‌آموزان در کلاس درس همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد [۲].

در بین مدارس، پیدا کردن کلاس درسی که رفتار همه دانش‌آموزان آن از هر نظر مطلوب و کاملاً بهنجار باشد، اگر امر محالی نباشد، بسیار دشوار است. لذا همیشه در کلاس، دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری وجود دارند که منبعی برای رنج معلم و عاملی برای کاهش کیفیت تدریس هستند. معلمان نیز به منظور پیشگیری و از بین بردن این‌گونه مسائل رفتاری، اقدامات گوناگونی به کار می‌گیرند که بسته به این‌که چه راهبردی به کار می‌برند آثار متفاوتی بر جا خواهد گذاشت. معمولاً راهبردها شامل طیف وسیعی از تنبیه و سرزنش تا روش‌های ملایم‌تر از قبیل محروم کردن و غیره می‌شود.

معلمین کلاس‌های معمولی، بیش‌تر از آن‌که بر رفتار مطلوب کودک توجه کرده، آن را مورد تأیید و تحسین قرار دهند، به رفتار نامطلوب توجه می‌کنند و به سرزنش و انتقاد رو می‌آورند که در نجه، رفتار نامطلوب تقویت شده، ادامه می‌یابد [۳].

تنها تأثیر استفاده از تنبیه برای حذف و یا کاهش یک رفتار نامطلوب این است که رفتار نامطلوب را سرکوب می‌کند و به حذف واقعی آن از خزانه رفتاری

فرد منجر نمی‌شود، بلکه به طور موقت آن را ناپدید می‌کند یا به عبارت دیگر آن را پس می‌زند که در صورت فقدان عامل تنبیه، چه بسا با شدت بیش‌تر دوباره آشکار شود.

کونین و گامپ، در مطالعه خود نجه گرفتند کودکانی که دارای معلمان تنبیه‌گر هستند، در مقایسه با کودکانی که چنین معلمانی ندارند در بد رفتاری خود پرخاشگرترند [۴].

معلمانی که در برخورد با دانش‌آموزان در زمینه‌های انضباطی، همواره از روش مستقیم و قیمی استفاده می‌کنند باید توجه کنند که روش تربی مبتنی بر فشار و قدرت‌مداری، خمودی به بار آورده، نجه آن نیز قبول تسلط دیگران است؛ یعنی افرادی که در چنین جوی تربیت شوند فشار و قلدری را پذیرا بوده، شخصیت خمود خواهند داشت [۵].

تنبیه بدنی در ایجاد رفتار مطلوب و دیرپای دانش‌آموزان مؤثر نیست و بالقوه، همه برای دانش‌آموزان و هم برای کارکنان مدرسه مضر است، مضافاً این که در امر کنترل لازم برای کارایی بهتر، بسیار غیر علمی و کم ارزش است. همچنین بر اساس اظهارات بنجیوانی، تنبیه بدنی غیر عملی، وقت‌گیر، و بر خلاف اهداف آموزش و پرورش اعلام شده است [۶].

لویس با بررسی ۲۱ مدرسه ابتدایی و ۲۱ مدرسه متوسطه، در ارتباط با نقش انضباط کلاس در بهبود مسئولیت‌پذیری برای یادگیری پایدار و افزایش امنیت خاطر در کلاس، دریافت که انضباط اجباری مانع رشد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان شده، آن‌ها را از کارهای مدرسه جدا می‌کند. بدین ترب، مشخص می‌شود که تنبیه نمی‌تواند رفتار پرخاشگرانه را کاهش دهد. پس حل مشکل رفتار پرخاشگرانه به احتمال زیاد، نیاز به برخورد و توجه خاص معلم دارد [۷].

چارلیش و قدیسن و دیگران در یک مطالعه منظم و سیستماتیک، اثر رفتار معلمان مدارس ابتدایی را از طریق وضع قوانین، نادیده گرفتن رفتار نامطلوب، و تصدیق

رفتارهای مطلوب بر رفتار کلاسی دانش‌آموزان بررسی کردند. نتایج نشان داد:

۱. وضع قوانین اثر محدودی بر رفتار کلاسی داشته است.

۲. نادیده گرفتن رفتار نامطلوب و تصدیق رفتار مطلوب (به طور ترکیبی) بیش‌ترین اثربخشی را بر تغییر مطلوب در رفتار دارد.

۳. احتمال دارد تصدیق رفتار مطلوب کلید موفقیت مدیریت کلاس اثربخش باشد [۸].

در یک تحقیق ۷۶ دانش‌آموز پسر پرخاشگر از ۸ مدرسه ابتدایی و از کلاس‌های چهارم تا ششم به طور تصادفی انتخاب شدند و در چهار گروه قرار گرفتند: گروه اول در کاربندی روش کاهش پرخاشگری، گروه دوم در روش تعیین اهداف و گروه سوم در روش کاهش پرخاشگری توأم با تعیین اهداف. گروه چهارم به عنوان کنترل بود و هیچ نوع کاربندی برایش به کار گرفته نشد. نجه نشانگر آن بود که شیوه کاهش پرخاشگری به طور معنادار و به میزان بسیار زیاد، رفتار پرخاشگرانه را کاهش می‌دهد [۹].

نقض قوانین توسط فراگیران در مدارس به خوبی می‌تواند به وسیله مدیریت اثربخش معلمان کاهش یابد [۱۰].

بلیزویچک معتقدند که کنترل کلاس و مسائل انضباطی همچنان از معضلات عمده بسیاری از معلمان است. مشکلات انضباطی یکی از دلایل اصلی عدم موفقیت معلمان و فشار روانی بر آن‌ها محسوب می‌شود. سهم این مسائل در عدم موفقیت دانش‌آموزان نیز اندک نبوده است. از این رو اهمیت آن‌ها در برنامه‌های تربیت معلم نیز در خور توجه است [۱۱].

همان‌گونه که مشاهده می‌گردد تقریباً در اکثر تحقیقات انجام‌گرفته، به منظور کاهش یا حذف بد رفتاری، بدون توجه به نوع، کیفیت و چگونگی رفتار مشکل‌ساز، راهبردهایی به کار گرفته شده‌اند. سبک‌های مقابله‌ای (coping styles) هشتگانه اسپالدینگ

(A,B,C,D,E,F,G,H) قبل از هر چیز به تعریف و تشخیص دقیق رفتار مشکل‌ساز می‌پردازد سپس متناسب با نوع مشکل و رفتار مسأله‌ساز، راهبرد مقتضی را پیشنهاد می‌کند. به عنوان نمونه، راهبرد رفتاری که برای مشکلات رفتاری سبک A مناسب است برای مشکلات سبک B نه تنها مناسب نیست، بلکه می‌تواند آن را حادتر کند.

منظور از راهبرد مقتضی یا به عبارت دیگر رفتار مناسب معلم (appropriate behaviour of teacher)، برخورد مناسب و منطبق با نوع سبک مقابله‌ای دانش‌آموز است که برای هر سبک مقابله‌ای به صورت جداگانه تعریف و شناسایی شده و ۲۱ راهبرد (۱۴ مورد برای سبک A و ۷ مورد برای سبک B) را شامل می‌شود که از منبع ۱۱ و ۱۲ استخراج شده‌اند.

سبک‌های مقابله‌ای هشت‌گانه اسپالدینگ هر کدام توصیف‌کننده طبقه خاصی از رفتارهای دانش‌آموزان در کلاس درس است که وی بعد از ۲۰ سال تجربه در کلاس درس آن‌ها را از رفتار دانش‌آموزان استنباط کرده است. در تحقیق حاضر با توجه به دامنه وسیع این سبک‌ها فقط به دو سبک رفتاری B و A پرداخته شد.

سبک مقابله‌ای A (رفتار پرخاشگر / موزیانه) (aggressive/manipulative) توصیف‌کننده رفتار آن دسته از دانش‌آموزانی است که از انگیزش بیرونی (external motivation) برخوردارند، برای رسیدن به هدف خود - البته نه برای لذت بردن از خود عمل - به صورت پرخاشگرانه (aggressive) رفتار می‌کنند، از طریق رفتار کلامی منفی (negative verbal behaviour) جلب توجه می‌کنند و به آزار و اذیت دیگر دانش‌آموزان و بزرگسالان می‌پردازند.

در سبک مقابله‌ای B (رفتار معطوف به همسال / ضد اقتدار) (Peer oriented/antiauthority) دانش‌آموز هر آنچه را که مورد تأکید و توجه معلم باشد رد می‌کند، به فعالیت‌های معطوف به خود (self oriented) و معطوف به همسال (peer oriented) یا تعاملات اجتماعی نامناسب

پیش‌آزمون در این طرح، اعمال کنترل (کنترل آماری) و مقایسه است و در نجه، این که تغییر ایجاد شده ناشی از اجرای متغیر آزمایشی بوده یا عوامل دیگر [۱۶].

لذا در این پژوهش نیز بعد از انتخاب تصادفی دو گروه آزمایش و کنترل، به معلمان گروه آزمایش مجموعه‌ای از راهبردهای پیشنهادی آموزش داده شد و از آنان خواسته شد به مدت ۴۵ روز آن‌ها را در کلاس خود به اجرا بگذارند. بعد از مدت مقرر برای تعیین تأثیر راهبردهای پیشنهادی در کاهش رفتارهای مبین سبک‌های A و B، پس‌آزمون که همان پیش‌آزمون پژوهش است به اجرا گذاشته شد.

با توجه به این که این پروژه از نوع پژوهش‌های شبه تجربی و دارای گروه‌های آزمایش و کنترل است ضرورت دارد از برخی جهات این دو گروه با همدیگر هم‌تاسازی شوند که برای این منظور اقدامات ذیل انجام گرفت:

۱. با انتخاب تصادفی تلاش گردید بسیاری از متغیرهای مزاحم کنترل شود.
۲. با استفاده از آزمون ریون کودکان، هوش دانش‌آموزان دو گروه مورد سنجش قرار گرفت که داده‌های آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱ تفاوت هوشی بین دو گروه آزمایش و کنترل

t	DF	P	تعداد	انحراف معیار	میانگین	
۰/۵۷۸	۲۶	۰/۵۷۳	۱۴	۱/۹۳	۱۰۲	گروه آزمایش
			۱۴	۱۰/۷۵	۱۰۰/۲۲	گروه کنترل

۳. همچنین تمام معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق بالای ۸ سال سابقه تدریس داشته‌اند.
۴. دانش‌آموزان همگی از جنس پسر بودند و لذا متغیر جنسیت نیز کنترل شده است.

می‌پردازند، در مقابل دستوره‌های معلم (orders teacher) سرکشی می‌کند و در مقابل توجه معلم با او به صورت دفاعی عکس‌العمل نشان می‌دهد.

با توجه به مطالب بالا، هدف عمده پژوهش حاضر، این بود که معلوم کند آیا پس از شناخت دقیق رفتار مشکل‌ساز و تعیین نوع آن (مثلاً نوع A یا نوع B) و سپس به کارگیری راهبرد مناسب آن نوع می‌توان به نحو مطلوب‌تر رفتار ناسازگار با موقعیت کلاس را کنترل کرد یا خیر. اهداف کلی تحقیق حاضر عبارتند از:

۱. تعیین تأثیر برخورد مناسب معلم بر سبک مقابله‌ای A دانش‌آموزان.
۲. مشخص کردن تأثیر رفتار مناسب معلم بر سبک مقابله‌ای B دانش‌آموزان.
۳. تعیین تأثیر برخورد مناسب معلم بر سبک‌های مقابله‌ای A و B دانش‌آموزان.

روش تحقیق

الف) نوع تحقیق

پژوهش حاضر پیرو طرحی از نوع تحقیقات شبه تجربی محسوب می‌شود. به طرح‌های آزمایشی که در آن‌ها نتوان از انتساب تصادفی استفاده کرد، طرح‌های شبه آزمایشی می‌گویند [۱۵].

قابل ذکر است نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انجام گرفته است.

حالت نمادی طرح

$$RG_1 \quad T_1 \times T_2$$

$$RG_2 \quad T_1 - T_2$$

طرح موردنظر، یک طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است که در آن، آزمودنی‌ها به صورت تصادفی انتخاب و به کمک همین روش در گروه‌های مختلف جایگزین می‌شوند. سپس قبل از اجرای متغیر مستقل، آزمودنی‌های انتخاب‌شده در هر دو گروه به وسیله پیش‌آزمون مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرند. نقش

متغیر هوش در بین گروه‌های آزمایش و کنترل هم‌تاسازی شود و هدف از اجرای پرسشنامه محقق ساخته، شناسایی دانش‌آموزان با سبک مقابله‌ای B و A بوده است.

۱-ج) پرسشنامه ریون کودکان: آزمون ریون اندکی پیش از جنگ جهانی دوم تهیه شده و از آن به بعد پژوهش‌های زیادی درباره آن به عمل آمده و بارها مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. اشکال تجدیدنظرشده این آزمون اکنون برای اندازه‌گیری هوش افراد در همه سطوح توانایی از کودکان ۵ ساله و بیش‌تر به کار می‌رود [۱۳].

این آزمون دارای ۳۶ تصویر رنگی است که یک قسمت هر تصویر جای خالی دارد. در پایین هر یک تصاویر شش گزینه که یکی از آن‌ها می‌تواند در جای خالی قرار گیرد و تصویر ناقص را کامل کند وجود دارد.

آزمون ریون دارای ضریب پایایی $0/80$ تا بالاتر از $0/90$ است. ضریب همبستگی این آزمون با آزمون استنفورد - بینه $0/60$ با آزمون عملی و کسلر $0/70$ و با آزمون کلامی و کسلر $0/58$ گزارش شده است [۱۳].

بعد از این‌که دفترچه ریون کودکان در اواخر دانش‌آموزان با سبک مقابله‌ای B و A قرار گرفت نحوه پاسخگویی به اولین تصویر توضیح داده شد و سپس از آنان خواسته شد که خود به بقیه سؤالات جواب دهند. بعد از جمع‌آوری نمرات خام (برای پاسخ درست ۱ و برای پاسخ غلط ۰) آن را به داخل جدول فرم که مخصوص شهر تبریز است برده، نمرات خام به نمره هوشی تبدیل گردیدند.

۲-ج) آزمون شناسایی سبک‌های مقابله‌ای B و A: دومین آزمون مورد استفاده، یک آزمون محقق ساخته است که ۳۰ گویه دارد و هر کدام از گویه‌ها یکی از ویژگی‌ها و خصوصیات دانش‌آموزان با سبک مقابله‌ای B و A را نشان می‌دهد. این ویژگی‌ها از جمله خصوصیا

۵. گروه آزمایشی در یک مدرسه و گروه کنترل در دو مدرسه جداگانه قرار داشتند که این امر از تداخل متغیرها جلوگیری می‌کرد.

ب) آزمودنی‌ها

۱-ب) جامعه آماری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه چهارم و پنجم ابتدایی ناحیه ۳ تبریز است که در سال تحصیلی ۸۲-۸۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند و بر اساس آمار موجود در آموزش و پرورش ناحیه ۳ تبریز ۶۷۰۷ نفر دانش‌آموز را شامل می‌گردد.

۲-ب) نمونه: نمونه این پژوهش ۲۸ نفر از دانش‌آموزانی هستند که سبک مقابله‌ای A یا B دارند. این ۲۸ نفر از کل دانش‌آموزان پسر پایه چهارم و پنجم ابتدایی ناحیه ۳ تبریز، پس از مشخص شدن این‌که دارای سبک‌های مقابله‌ای B و A هستند انتخاب شده‌اند. بعد از انتخاب، دانش‌آموزان مذکور را به طور تصادفی به دو گروه ۱۴ نفره تقسیم کردیم. سعی گردید برای جلوگیری از تداخل، افراد هر گروه در یک یا دو مدرسه متمرکز شوند. به همین دلیل ۱۴ نفر که به عنوان گروه کنترل محسوب می‌شدند در مدرسه جداگانه و ۱۴ نفر گروه آزمایش نیز در یک مدرسه دیگر جایگزین گردیدند. قابل ذکر است این دانش‌آموزان در همان کلاس‌های معمولی مورد بررسی قرار گرفتند، اما برای معلم که خود آن‌ها را شناسایی کرده بود شناخته شده بودند.

ج) ابزارها

ابزارهای مورد استفاده در این پروژه دو آزمون مختلف است؛ یکی آزمون ریون کودکان که یک آزمون استاندارد معیار شده برای سنجش هوش محسوب می‌شود و دیگری آزمون محقق ساخته که به وسیله آن دانش‌آموزان با سبک مقابله‌ای B و A شناسایی شدند. هدف از اجرای پرسشنامه ریون کودکان این بوده که

جدول ۲ پرسشنامه شناسایی سبک‌های مقابله‌ای A و B

نام مقیاس	تعداد گویه‌ها	آلفای کرونباخ
سبک مقابله‌ای A	۱۲	۰/۸۷
سبک مقابله‌ای B	۱۸	۰/۸۱
کل	۳۰	۰/۸۴

د) شیوه تحلیل داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون (t) مستقل برای بررسی تفاوت میانگین نمرات در گروه‌های آزمایش و کنترل به صورت تفکیکی برای سبک‌های B و A استفاده شده است. آلفای کرونباخ نیز به منظور تعیین پایایی آزمون شناسایی سبک‌های مقابله‌ای A و B انجام شد.

نتایج

نتایج مقایسه Dها در گروه آزمایش با گروه کنترل در سبک A (جدول ۳) نشان می‌دهد که (t) مشاهده شده در مقایسه با مقادیر بحرانی (t)، دارای تفاوت معنادار است.

جدول ۳ مقایسه Dها در گروه آزمایش با گروه کنترل در

سبک A

شاخص سبک	میانگین	انحراف معیار	تعداد	P	DF	t
D ₁ سبک A	۱۷/۵۷	۸/۱۸	۱۴	۰/۰۱	۲۶	۴/۱۱۰
D ₂ سبک A	۱/۲۹	۱۲/۳۶	۱۴			

برای محاسبه D₁، نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش از هم کسر گردید و برای محاسبه D₂، نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل از هم کم شده است. منظور از میانگین در ستون اول جدول، میانگین تفاوت پیش‌آزمون و پس‌آزمون است که برای گروه کنترل و گروه آزمایشی به صورت تفکیکی محاسبه گردیده است. داده‌های محاسبه شده در جدول (۳) نشان می‌دهد که تفاوت بین گروه آزمایش و گروه کنترل در سطح P=۰/۰۱ معنادار است.

هستند که اسپالدینگ برای توصیف دانش‌آموزان با سبک مقابله‌ای B و A از آن‌ها استفاده کرده است.

این گویه‌ها بر مبنای مقیاس پنج درجه‌ای خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، و خیلی زیاد تنظیم شده‌اند که به وسیله معلم در کلاس پر شد.

شیوه پر کردن بدین‌گونه بود که بعد از این که معلم در کلاس با دانش‌آموزان در تعامل بود پرسشنامه درآخارش قرار می‌گرفت و به او توضیح داده می‌شد که این پرسشنامه‌ها به چه منظور تهیه شده است. بعد از تفهیم، معلم برای یک هفته فرصت داشت دانش‌آموزان مذکور را بر اساس میزان بروز رفتار اخلاک‌گر در کلاس درجه‌بندی کند. البته از این آزمون، هم برای پیش‌آزمون و هم برای پس‌آزمون استفاده گردیده است.

پایایی آزمون محقق ساخته

به منظور تعیین پایایی درونی گویه‌های مربوط به آزمون شناسایی سبک‌های مقابله‌ای B و A دانش‌آموزان از ضریب آلفای کرونباخ طبق فرمول $\alpha = k \backslash k - 1 (1 - \sum Si^2 \backslash \sum s^2 \text{sum})$ استفاده شد، به طوری که دامنه آلفای کرونباخ بین ۰ و ۱ است. صفر بیانگر عدم پایایی و یک بیانگر پایایی کامل مجموعه گویه‌های مربوط به یک مفهوم زیربنایی است.

طبق توافق آماردانان و پیشنهاد کرونباخ، حداقل ضریب ۰/۶ بیانگر وجود پایایی لازم گویه‌ها است و می‌توان با ادغام آن‌ها به ایجاد یک مفهوم پرداخت [۱۴]. میزان ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در SPSS به طور جداگانه برای سبک مقابله‌ای A که ۱۲ گویه اول را شامل می‌شود ۰/۸۷ و برای ۱۸ گویه بعدی که به سبک مقابله‌ای B مربوط می‌شود ۰/۸۱ به طور متوسط، میزان این ضریب برای کل آزمون با ۳۰ گویه ۰/۸۴ است. ضمناً آلفای کرونباخ محاسبه شده برای آزمون شناسایی سبک‌های B و A بر روی ۳۲ نفر از دانش‌آموزان به دست آمده است (جدول ۲).

جدول ۴ مقایسه Dها در گروه آزمایشی با گروه کنترل در

سبک B

شاخص سبک	میانگین	انحراف معیار	تعداد	P	DF	t
D ₁ سبک B	۲۳/۲۸	۱۳/۷۲	۱۴	۰/۰۱	۲۶	۵/۰۷۶
D ₂ سبک B	۱	۹/۰۲۸	۱۴			

طریقه محاسبه Dها در جدول ۴ به ترب گفته شده در جدول ۳ است. داده‌های محاسبه شده در این جدول نیز نشان می‌دهد که تفاوت بین گروه آزمایش و گروه کنترل در سطح $P=۰/۰۱$ معنادار است. یافته‌های جدول ۵، نشانگر مقایسه Dها در گروه آزمایش و کنترل در سبک B و A به صورت ترکیبی است.

جدول ۵ مقایسه Dها در گروه آزمایش با گروه کنترل در

سبک‌های A و B

شاخص سبک	میانگین	انحراف معیار	تعداد	P	DF	t
D ₁ سبک A و B	۴۰/۷۱	۱۸/۵	۱۴	۰/۰۱	۲۶	۵/۹۹۲
D ₂ سبک A و B	۲/۲۸	۱۵/۶۹	۱۴			

محاسبات انجام شده در جدول ۵ نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه آزمایش و کنترل در سطح $p=۰/۰۱$ معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به داده‌های جدول ۳، بین دو متغیر برخورد مناسب معلم در کلاس درس و میزان بروز رفتارهای مبین سبک مقابله‌ای A رابطه معنادار وجود دارد؛ بدین نحو که با ثابت فرض کردن سایر متغیرهای مهم دخیل در رفتار می‌توان گفت که چگونگی نحوه برخورد معلم به میزان زیاد می‌تواند در کاهش بد رفتاری دانش‌آموزان دارای سبک A در کلاس درس مؤثر باشد.

این یافته با یافته‌های ایل که طی تحقیق خود نجه گرفت تقویت کردن رفتار مطلوب، علاوه بر کنترل

مناسب رفتار دانش‌آموز، باعث بهبود پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز می‌شود همسویی دارد [۱۷].

همچنین این یافته با یافته‌های اندرسون و دیگران که در مطالعات خویش نشان دادند معلمان سلطه‌گرا با رفتار خشونت‌بار و مخالف دانش‌آموزان و معلمان دیگرگرا با رفتار دوستانه، همیارانه و خودجوش دانش‌آموزان روبه‌رو شدند همسویی دارد [۴].

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بین دو متغیر، یعنی برخورد مناسب معلم و سبک B نیز رابطه معنادار وجود دارد؛ بدین شکل که معلم با رفتار مناسب و به جای خود می‌تواند رفتار مقاوم و ضد اقتدار دانش‌آموزان با سبک B را کاهش دهد و بدین ترب از ایجاد تضاد، وحدت بخشیدن به مشکل رفتاری این سبک جلوگیری به عمل آورد.

این یافته با یافته‌های تحقیق گروهی از محققین دانشگاه تگزاس (اندرسون، اورتسون، امر، سیمنت، سنفورد و ورشم) همسو است. این گروه در مطالعات خود بر روی دوره ابتدایی و سال سوم دبیرستان، بین رفتارهای خاص و ویژه معلم به طور مثبت با میزان درگیری دانش‌آموز در یادگیری، کاهش رفتار عدم انجام تکلیف و نابهنجاری، و در نهایت افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت به دست آورده‌اند [۲]. همچنین این یافته‌ها با یافته‌های رضازاده ساراب که طی تحقیق خود به این نجه رسید که رفتارهای پرخاشگرانه والدین میزان مقاومت و پرخاشگری کودکان را افزایش می‌دهد و اختلال رفتاری بیش‌تری ایجاد می‌نماید همسویی دارد [۱۸].

در نهایت، نتایج حاصل از جدول ۵ بیانگر این مطلب است که بین دو متغیر، یعنی برخورد مناسب معلم در کلاس درس و میزان بروز رفتارهای مبین سبک‌های مقابله‌ای A و B به صورت توأم از نظر آماری در سطح $P=۰/۰۱$ رابطه معنادار وجود دارد؛ یعنی با ثابت فرض کردن سایر متغیرهای مهم دخیل در رفتار می‌توان گفت چگونگی و نحوه برخورد معلم به میزان زیاد می‌تواند در

۲. برای دانش‌آموزان با سبک مقابله‌ای A استفاده از راهبردهایی مانند کاربرد روش ملایم محروم کردن، ساده کردن تکالیف داده شده به این دانش‌آموزان، استفاده از روش گام به گام، محدود کردن دامنه انتخاب، نظارت مستقیم، تحسین و تمجید بجا، یادآوری موفقیت‌های قبل به دانش‌آموز، چشم‌پوشی از برخی رفتارهای کم اهمیت، استدلال کردن، تقویت جانشینی، فعال نگه داشتن وی، و استفاده از نامه معلم و مطالعه بافت می‌تواند راهگشا باشد.

۳. برای دانش‌آموزان با سبک مقابله‌ای B استفاده از راهبردهایی از قبیل پرهیز از پاداش بیرونی، استفاده از رفتارهای غیر کلامی، ارائه دستورالعمل به صورت نوشته، دادن فرصت انتخاب، نادیده گرفتن رفتار اقتداری، قانون پیامد طبیعی و حذف رفتارهای تقویت‌کننده خود معلم مناسب است.

منابع

۱. گلور، جان، و پرویننگ، راجر (۱۳۷۸) روانشناسی تربی، ترجمه علی نقی خرازی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
2. Robert H.Z. and Mary K.Z. (1996) Classroom management in context orchestrating positive learning environment. Houghton Mifflin Company.
۳. آلن. ا. راس (۱۳۷۰) اختلالات روانی کودکان، ترجمه امیر هوشنگ مهریار، تهران، انتشارات رشد.
۴. بال، ساموئل (۱۳۷۳) انگیزش در آموزش و پرورش، ترجمه سید علی اصغر مسدد، شیراز، انتشارات دانشگاه شیراز.
۵. عباس‌زاده، میرمحمد (۱۳۷۱) معلمان و روش‌های کنترل کلاس، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱-۲، ۱۳۷۱.
۶. گوردون، توماس (۱۳۷۹) خود انضباطی کودک و نوجوان (در خانه و مدرسه)، ترجمه احمد زندی، تهران، مؤسسه انتشارات بعثت.
7. Lewis. R (2001) Classroom discipline and student responsibility, the student view vice, Australia journal of vol (3), 307-319.
8. Oleary K.D. and Oleary G.Susan (1976) Classroom management the successful use of behavior modification second Edition. Pergamon press Inc.

کاهش بد رفتاری دانش‌آموزان (سبک‌های A و B) در کلاس درس مؤثر باشد و معلم می‌تواند با برخورد مناسب و بجا رفتارهای مخل و آزاردهنده و ضد اقتداری دانش‌آموزان در کلاس درس را به بهترین نحو کنترل کند و از بروز مشکلات پیش‌تر جلوگیری به عمل آورد.

لویس نیز نشان داده که انضباط اجباری، از رشد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه جلوگیری کرده، آن‌ها را از کارهای مدرسه جدا می‌کند، در حالی‌که رفتار مناسب می‌تواند رشد مسئولیت‌پذیری و کنترل درونی دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد [۷].

فقدان یافته‌های کاملاً مرتبط با سبک‌ها، کوچک بودن حجم نمونه در پژوهش حاضر، بررسی تنها یک متغیر مستقل (متغیر رفتار مناسب معلم) بدون توجه به متغیرهای دیگر از قبیل عوامل خانوادگی، تأثیر حضور دوستان، چگونگی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ... و همچنین استفاده از مدارس جداگانه بدون توجه به زمینه‌های فرهنگی افراد، از جمله مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش به شمار می‌رود. پس تعمیم و تبیین نتایج باید با احاط صورت پذیرد. لذا انتظار می‌رود تحقیقات دیگر تأثیر متغیرهای متعدد را بر روی دو سبک مقابله‌ای A و B مورد بررسی قرار دهند.

پیشنهاد‌های کاربردی

در پایان، نظر به این که یافته‌های تحقیق فعلی، رابطه مثبت بین برخورد مناسب معلم و رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس را تأیید می‌کند پیشنهاد‌های زیر می‌توانند برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و معلمان در جهت رشد و ارتقای کیفی شیوه کلاس‌داری مفید و مثمر باشند:

۱. بر اساس توصیف اسپالدینگ از دو سبک مقابله‌ای A و B به شناسایی رفتار دانش‌آموزان مشکل‌ساز پرداخته، نوع رفتار یا سبک مقابله‌ای وی را مشخص کنند.

۱۵. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۸) روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران، انتشارات آگاه.
۱۶. دلاور، علی (۱۳۷۶) روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربی، تهران، نشر ویرایش.
۱۷. ایل، مصطفی (۱۳۶۵) کاربرد روش‌های تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷ و ۸ پاییز و زمستان ۱۳۶۵.
۱۸. رضازاده ساراب، جعفر (۱۳۷۵) بررسی عوامل روانی - اجتماعی موثر در اختلالات رفتاری نوجوانان ۱۶-۱۳ ساله، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربی و روان‌شناسی علامه طباطبایی.
9. Lochman E.J. and Larson J.(2002) helping school children cope with (cognitive-behavioral intervention) Guilford Pub.
10. Blanford. S.(1998). Managing discipline in schools. Routledge Pub.
۱۱. فونتانو، دیوید (۱۳۷۵) کنترل کلاس، ترجمه ساده حمزه و مجید محمدی، تهران، انتشارات رشد.
۱۲. اسپالدینگ، چریل لین (۱۳۷۷) انگیزش در کلاس درس، ترجمه حسن یعقوبی و ایرج خوش‌خلق، تبریز، انتشارات تربیت معلم تبریز.
۱۳. شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۹) اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی، تهران انتشارات رشد.
۱۴. دهقان سفید جدید، رقیه (۱۳۸۰)، بررسی رابطه یادگیری خود - نظم داده شده و انگیزش پشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

پیوست

(I) راهبردهای موفقیت در برخورد با سبک مقابله‌ای (A)

توجه: باید به دانش‌آموز فهماند که (۱) شیوه نامناسب از کارساز نمی‌باشد (۲) در یادگیری راه‌های جدید و قابل قبول باید به آن‌ها کمک کرد.

۱. کاربرد روش ملایم محروم کردن: مثلاً وق دانش‌آموزی سعی می‌کند دانش‌آموز دیگری را که در حال قدم زدن در راهرو است پشت پا بزند باید او را در پشت میز یا روی صندلی در کنار یا عقب کلاس دور از دانش‌آموزان دیگر و دور از فعالیت‌های جاری کلاسی نشانند. (معمولاً ۷ تا ۱۰ دقیقه کافی است). برای کاربرد بهتر محروم کردن نباید از لحنی پر خاشگرانه استفاده کرد. بلکه باید با لحن آرام و خنثی گفته شود. و در صورت امکان به صورت خصوصی مورد خطاب قرار گیرد.

مثال دیگر از محروم کردن می‌تواند گرفتن مداد دانش‌آموزی باشد که با آن دانش‌آموز دیگر را اذیت می‌کند. و به او می‌گویم که اگر آرام سر جایش بنشیند مداد را به او خواهیم داد سپس به آرامی مداد را روی میز می‌گذاریم. دانش‌آموزی که برای خنداندن بچه‌های دیگر شکلک درمی‌آورد باید به دانش‌آموزان دیگر گفته شود که حق ندارند به او بخندند (گرفتن توجه دانش‌آموزان دیگر از او).

ضمناً معلم از دانش‌آموز می‌پرسد که (می‌دانی چرا مدادت را گرفتم؟) اگر جواب او درست بود لازم نیست که چیزی گفته شود. ولی اگر جواب غلط بود باید توضیح دهیم که (مدادت را به این خاطر گرفتم که با آن دوست را زدی) در همین جا همه چیز تمام می‌شود.

۲. ساده کردن تکالیف داده شده به این دانش‌آموزان: مثلاً اگر ۱۰ مسأله به دانش‌آموزان داده شده و بقیه دانش‌آموزان آن را انجام داده‌اند ولی این یکی مجبور است که زنگ تفریح را نیز به حل مسائل پردازد می‌توانیم مثلاً فقط حل ۵ مسئله از او بخواهیم. و یا اگر او از تکالیف نوشتاری زیاد رنج می‌برد از ۵ پاراگراف به ۲ پاراگراف تقلیل یابد. به طور کلی اگر رفتار پر خاشگرانه به خاطر عدم توانایی در انجام تکلیف درسی است می‌توان آن‌ها را کاهش داد. چرا که موفقیت در کارهای ساده‌تر به افزایش ادراک شایستگی بهتر و مفیدتر از عدم موفقیت در کارهای مشکل می‌باشد. در صورت امکان تقلیل تکلیف وجود ندارد باید به او آموزش اضافه داده شود.

۳. استفاده از روش گام به گام: این‌گونه دانش‌آموزان نیاز شدید دارند که بفهمند دقیقاً چه کاری را باید انجام دهند. مثلاً اگر بقیه با یک توضیح شفاهی می‌توانند کارشان را خوب انجام دهند ولی این دانش‌آموز ممکن است که علاوه بر توضیح شفاهی به توضیح کتبی نیز نیاز داشته باشد که در آن دقیقاً کارهایی که قرار است انجام دهد را مشخص می‌نماید.

۴. دامنه انتخاب برای این افراد بایس که محدود باشد: مثلاً به او گفته شود یا به سؤالات زوج پاسخ دهد یا به سؤالات فرد. ولی اگر به آن‌ها گفته شود که به هر سؤال که می‌خواهید پاسخ دهید انتخاب برای آن‌ها مشکل خواهد بود.

۵. به منظور فراهم کردن سرمشق‌ها و کمک اضافی به این افراد معلم باید او را جایی بنشانند که به راح بتواند او را زیر نظر داشته باشد و معلم بارها به میز آن‌ها مراجعه کرده تا پیشرفت آن‌ها را بررسی کند و زمینه‌های کمک به آن‌ها را فراهم آورد و از تلاششان تمجید و تقدیر نمایند (اگر معلم به موقع مشکل دانش‌آموز را حل کند از آشفته‌گی‌های کلاسی به مقدار زیادی کاسته خواهد شد).

۶. دائماً باید مراقب بود در صورت بروز هر گونه رفتار مطلوب از تحسین و تمجید استفاده گردد. چون این دانش‌آموزان فوق‌العاده به تحسین کلامی پاسخ می‌دهند. برای اینکه وابستگی زیاد به تمجید معلم پیدا نشود معلم باید بیان مثبت آنچه را که دانش‌آموز به خوبی انجام داده‌اند دقیقاً یادآوری کنند و از اظهار رضایت شخصی خود بکاهد

(مثلاً) وق دانش‌آموز پرخاشگر با یکی از هم‌کلاسی‌هایش با مهربانی و احترام برخورد می‌کند معلم در آن لحظه می‌تواند با لبخند به او نگاه کند). یا اگر دانش‌آموزی به علت ناکامی برآشفته می‌شود اگر خودش مشغول حل مسئله‌ای می‌شود معلم می‌تواند یک پاداش بیرونی (نمرات تشویقی) جهت قدردانی از تلاش‌های دانش‌آموز به کار ببرد. البته اگر می‌دانید که دانش‌آموز دارای انگیزش زیادی برای انجام کارش می‌باشد لازم نیست از نمرات تشویقی استفاده گردد.

اصول استفاده از تقویت: مایکل

الف) هر فردی تقویت‌کننده خاص خود را دارد: مثلاً ممکن است تحسین برای یکی مفید ولی برای دیگری بی‌اثر باشد. یا نمره برای دانش‌آموزی مؤثر اما بعد از مد برای همین فرد غیر مفید باشد. بنابراین این‌گونه عمل می‌کنیم که رفتار دانش‌آموز را مشاهده می‌کنیم و تعیین می‌کنیم که این فرد بیشتر چه رفتاری را دوست دارد انجام دهد مثلاً خارج شدن از کلاس یا نقاشی کشیدن و یا زودتر به خانه رفتن، بعد از اینکه مشخص شد که چه رفتاری را دوست دارد به او می‌گوییم که اگر بچه‌های دیگر را اذیت نکند و یا به درس گوش دهد می‌تواند ۱۰ دقیقه زودتر کلاس را ترک کند و یا به نقاشی بپردازد (اصل پریماک).

ب) تقویت به صورت خودکار عمل می‌کند. نکته این‌که اگر دانش‌آموز ساکت باشد و تقویت بلافاصله دریافت نماید (بدون بحث پیرامون آن).

ج) تقویت به رفتار مشخص داده می‌شود. مثل مرتب آمدن به کلاس یا سر جای خود نشستن ...

د) تقویت تا تثبیت رفتار مطلوب باید ادامه یابد.

ه) بعد از رفتار مشخص بلافاصله باید تقویت ارائه گردد.

ی) کوچک‌ترین نشانه‌های رفتار مطلوب باید تقویت شود. مثلاً اگر دانش‌آموزی که سر و صدا راه می‌اندازد اما یک بار دیدیم که کمی آرام‌تر است با یک لبخند او را تشویق می‌کنیم (شکل‌دهی رفتار).

۷. یادآوری کردن موفقیت‌های قبلی به این دانش‌آموزان می‌تواند احساس عزت نفس را افزایش دهد: مثلاً (اگر دانش‌آموز در مورد امتحانی ناراحت است معلم می‌تواند به او یادآوری کند که سؤالات امتحان شبیه سؤالا است که آنان هفته قبل با موفقیت انجام داده‌اند).

۸. معلم از رفتارهای نامناسبی مانند خیال‌پردازی و به این طرف و آن طرف نگاه کردن که برای دیگران در کلاس بی‌ضرر است چشم‌پوشی کند (توجه کردن به این‌گونه رفتارها باعث تضعیف خودشایستگی دانش‌آموز می‌شود). حداکثر موارد سعی شود از دادن نمره بد به این دانش‌آموزان خودداری شود.

۹. استدلال کردن: بعد از اینکه دانش‌آموزی دیگری را ناراحت کرد می‌توانیم پیش او رفته و به او بگوییم که اگر این‌گونه با دوستت رفتار کنی باعث می‌شود که او از تو برنجد و همچنین نتواند که کارش را انجام دهد. هافمن معتقد است که برای کودکان دبستانی دلایلی که بر پیامدهای رفتار آن‌ها برای افراد دیگر تأکید دارد از دلایلی که بر پیامدهای رفتار برای خود آن‌ها تأکید دارد ترغیب‌کننده‌تر است.

۱۰. استفاده از تقویت جانشینی: مثلاً دانش‌آموزی که مؤدب است و ساکت سر جای خود نشسته و تکالیفش را انجام می‌دهد مورد تشویق قرار می‌دهیم. به این صورت که صدآفرین به رضا که مرتب دارد تکلیفش را انجام می‌دهد.

۱۱. فعال نگه داشتن دانش‌آموزان با فعالیت‌های مفید: مثل نقاشی کشیدن با انجام تکالیف.

۱۲. پشت میز نشستن به میزان زیاد باعث می‌شود که دانش‌آموزان احساس کنند شما کنترل کمی بر کلاس دارید.

۱۳. استفاده از نامه معلم: معلم نامه‌ای برای والدین کودک نوشته و کارهای نامطلوب او را دقیقاً شرح می‌دهد و سپس دانش‌آموز را بعد از ساعت کلاسی صدا زده و نامه را برای او می‌خواهند. معلم از دانش‌آموز می‌پرسد که آیا نامه را برای والدین او بفرستد یا نه؟ اگر جواب او (نه) بود با دانش‌آموز قرارداد می‌کنیم که باید تا ۱۰ روز بعد رفتار خویش

را تغییر دهد وگرنه نامه را برای والدین او خواهد فرستاد. نامه را نگهداری نموده و اگر رفتار او در روزهای مقرر اصلاح نشد مجدداً نامه نوشته می‌شود.

۱۴. مطالعه بافت: گاهی رفتار نامطلوب در شرایط خاصی اتفاق می‌افتد مثلاً صبح اول زنگ یا در روز سه‌شنبه و یا بعد از سرزنش او که در این صورت باید عتاب وی به صورت خصوصی انجام شود. مثلاً در فاصله یک متری او ایستاده و به او می‌گویم با دوست حرف نزن چون حواس بچه‌ها را پرت می‌کنی و من هم نمی‌توانم درس بدهم. یا اگر روز خاصی بد رفتار است می‌توانیم در آن روز به او کارهای پیشنهاد کنیم که دوست دارد انجام دهد.

(II) راهبردهای موفقیت در برخورد با سبک مقابله‌ای (B)

۱. از کاربرد پاداش‌های بیرونی (مثل برچسب، شیرینی، ستاره و غیره) در مورد این دانش‌آموزان پرهیز شود. چرا که این‌ها فکر می‌کنند با این پاداش‌ها خریداری شده‌اند بنا بر این مقاومت خود را شدیدتر می‌کنند (نجه معکوس می‌شود) تشویق مشروط (مثلاً اگر تمام کارتان را انجام دهید می‌توانید بیرون بروید و استراحت کنید). ح تمجید و تشویق از طرف معلم که در صداقتشان تردیدی نیست را کوششی برای اقدام به کنترل رفتار خودشان تلقی می‌کنند (نجه معکوس می‌شود). به جای استفاده از پاداش بیرونی و تشویق مشروط معلم اگر عادت کند که به گونه‌ای خنثی برخورد کند مطلوب‌تر می‌باشد.

۲. استفاده از رفتارهای غیر کلامی: مثلاً معلم هنگام عبور از کنار دانش‌آموز مهربانانه و ستایشگرانه دست خود را روی شانه او بگذارد. یا ح یک چشمک دوستانه می‌تواند در مورد دانش‌آموز مقاوم مفید باشد. اگر معلم بخواهد در حضور جمع با این افراد رابطه برقرار کند معمولاً موفق نخواهد بود. پس اگر ایجاد ارتباط به صورت خصوصی صورت بگیرد بهتر است.

۳. اکثر اوقات دستورالعمل‌ها باید به صورت نوشته به دانش‌آموز مقاوم داده شود. زیرا دستورهای کتبی کمتر از امر و نهی شفاهی برخورد ایجاد خواهد کرد. مثلاً اگر می‌خواهید جای این دانش‌آموز را عوض کنید می‌توانید بنویسید (لطفاً امروز در صندلی آخر ردیف ۲ بنشینید) معلم این یادداشت را هنگامی که دانش‌آموز وارد کلاس می‌شود به او می‌دهد سپس به کار دیگری می‌پردازد.

۴. دادن فرصت کافی به این افراد که خود انتخاب کنند: مثلاً اگر بخواهد با دانش‌آموز دیگری کاری انجام دهد اجازه بدهید که او خود تعیین کند با چه کسی کار کند، درباره چه موضوعی انشاء بنویسد و چه صفحه از کتاب را برای معلم با صدای بلند بخوانند. ضمناً اظهار نظر خواستن از آن‌ها (مثلاً کدام شخصیت داستان را بیش‌تر دوست داری؟ و چرا؟). همین که تشخیص دهند دارای کنترل هستند مقاومت کم‌تر می‌شود. اگر مقاومت او دوباره ظاهر شد لازم است که قدرت انتخاب از آن‌ها گرفته شود تا زمانی که مطمئن شویم که او می‌تواند مسئولیت به عهده بگیرد.

۵. نادیده گرفتن رفتار اقتداری: چون منظور اصلی آن‌ها تحریک واکنش منفی معلم و مشاهده ناراحتی و عصبانیت اوست. پس اگر معلمی واقعاً ناراحت شود او موفق شده است (موفق شدن در ناراحت کردن معلم یک پیروزی بزرگ برای او محسوب می‌شود). اما اگر معلم چشم‌پوشی نماید آنان را ناراحت کردن منبع قدرت ناامید می‌شوند و شاید برای پر کردن اوقات خود و ابراز وجود به کار مفیدتری بپردازند. مثلاً به او گفته می‌شود متنی را بخواند اما او امتناع می‌ورزد معلم به راح می‌تواند از دانش‌آموز دیگری بخواهد که آن مطلب را قرائت نماید. البته نادیده گرفتن کافی نیست بلکه باید در صورت مشاهده رفتار مناسب با امضا دفتر با برگ امتحانیش او را تشویق نماید. ضمناً کاهش رفتار نامناسب با نادیده گرفتن معمولاً کند بوده و ملموس نیست، لذا صبر لازم می‌باشد.

۶. قانون پیامد طبیعی: آگاه کردن کودک از نتایج عملش. مثلاً دانش‌آموزی که کمک معلم را رد می‌کند برای مدت کوتاهی معنای سزه با او را باید تجربه کند به صورت اخم کردن یا جواب سؤال او را ندادن ...

۷. حذف رفتارهای تقویت‌کننده خود معلم: بدون علت عصبانی شدن یا تهدیدهای مضحک و دستپاچه شدن [اقتباس از ۱۱ و ۱۲].