مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۷۴، بهار و تابستان، سال۱۴۰۴
Journal of research on Issues of Education

مقاله علمی پژوهشی | http://isoedmag.ir | Research Article

صفحه ۱۲۳-۱۳۶

عنوان: نقش انضباط مدرسه در تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان ابتدایی

لیلا زارع[۱]، آمنه عالی*[۲] و زهرا رحیمی[۳]

چکیده

ایجاد فرصت برای مشارکت در زندگی و اجتماع، حق کودکان است و مدرسه موقعیتی منحصربه‌فرد در تأمین این حق دارد. هدف از مطالعهٔ حاضر تحلیل نقش قوانین و اقدامات انضباطی مدرسه در تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان بود. این پژوهش به روش پیمایش کیفی انجام شد. جامعهٔ آماری کلیهٔ مدیران و معلمان شاغل به کار در مدارس ابتدایی شهرستان نظرآباد در سال تحصیلی۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. از این بین تعداد ۱۷ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند تا حد اشباع نظری انتخاب شدند. اطلاعات مورد نیاز پژوهش به‌وسیله مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و با استفاده از کدگذاری سه مرحله‌ای باز، محوری و انتخابی تحلیل شد. طبق یافته‌ها، مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری¬ها فقط محدود به عضویت در شورای دانش‌آموزی است و اغلب در اجرای برنامه‌های از پیش طراحی‌شده مشارکت داده می‌شوند. از نظر مدیران و معلمان، مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، هم پیامدهای مثبت و هم پیامدهای منفی دارد و برخی عوامل فردی و محیطی مانع این مشارکت است. انضباط نیز از طریق دو مؤلفه اصلی یعنی اقدامات انضباطی (اقدامات پیشگیرانه، اصلاحی، تشویقی و تنبیهی) و قوانین انضباطی (قوانین انضباطی جمعی و فردی) بر حق مشارکت تأثیر دارد. انضباط رایج در مدرسه در موارد محدودی می¬تواند تأمین‌کننده حق مشارکت کودکان (به‌واسطهٔ قوانین دانش‌آموزمحور، اقدامات حمایتگر مشارکت و نگرش‌های تسهیل¬گر) باشد و در مواردی تهدید¬کنندهٔ حق مشارکت (از طریق قوانین معلم‌محور، اقدامات کنترل‌گرانه، نگرش‌های محدودکننده) است. با توجه به نتایج، اصلاح رویه‌های انضباطی مدارس و تسهیل مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مهم تربیتی و برنامه‌ریزی در مدارس لازمهٔ تأمین حقوق دانش‌آموزان است.

اطلاعات مربوط به مقاله

کلید واژگان

حق مشارکت دانش‌آموزان، انضباط مدرسه، مدارس ابتدایی

۱. دانش آموختهٔ کارشناسی ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۲. نویسنده مسئول: استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران a.aali@atu.ac.ir
۳. استادیار مطالعات برنامه‌درسی، گروه آموزش‌و پرورش، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

مقدمه

عموم مردم نقش اصلی آموزش‌وپرورش را یادگیری خواندن و نوشتن می‌دانند، اما در واقع مدارس مسئولیتی مهم در آماده‌کردن کودکان برای پذیرش نقش شهروند آگاه و فعال در جامعهٔ آینده دارند (Fielding, 2004; Robinson & Taylor, 2007) اگر کودکان و نوجوانان در طول آموزش در مدرسه محیطی دموکرات را تجربه کنند، برای پذیرش چنین نقشی در آینده بهتر تجهیز خواهند شد (Mockler & Groundwater-Smith, 2015). رسیدن به این هدف مستلزم در نظر گرفتن فردفرد دانش‌آموزان به‌عنوان یک عضو و شریک واقعی در جامعهٔ مدرسه است.

باید پذیرفت که دانش‌آموزان نیز در کنار مسئولین، معلمان و والدین در آموزش سهم دارند و عملکرد آن‌ها متأثر از کیفیت، ماهیت و بروندادِ سیستم آموزشی است. لذا لازم است در همه سطوح سیستم آموزشی مشارکت داشته باشند و به آن‌ها فرصت داده شود تا در تصمیم‌گیری برای مسائل مهم زندگی‌شان در مدرسه درگیر شوند و در حین همین درگیر شدن، درک مناسب و بلوغ فکری کافی کسب کنند. این موضوع برای بسیاری از دولت‌ها بسیار حائز اهمیت است؛ تا بدان‌جا که برای ملزم کردن مدارس به کاربرد روش‌های دموکرات در ارتباط با دانش‌آموزان و توجه به نظرات آنان، به تدوین چارچوب قانونی روی آورده‌اند (Lansdown, 2011).

دانش‌آموزان می‌توانند در فرایند یادگیری آموزشگاهی خود، از شرکت در شوراهای کلاس و مدرسه و اظهارنظر در تدوین و اجرای سیاست‌های مدرسه گرفته تا درگیرشدن در تصمیم‌گیری فردی برای آموزش و یادگیری خود، مشارکت داشته باشند. شرکت دانش‌آموزان در این شوراها و دیگر اشکال سازمان‌های دانش‌آموزی فرصت طلایی برای تقویت جامعه مدنی است (Bragg & Fielding, 2003). بر اساس شواهد تجربی موجود، استفاده از نظر و تجربهٔ کودکان در خانواده و مدرسه منجر به رشد عزت‌نفس، توانایی شناختی، مهارت‌های اجتماعی و ارتقای شأن آن‌ها می‌شود (Kronzl-Nagl & Zartler, 2010; Covell & Howe, 2005; Griebler & Nowak, 2012). احترام به کودکان و فراهم کردن فرصت مشارکت در مسائل مهم، کودکان را به سمت خودباوری و اعتمادبه‌نفس بیشتر سوق می‌دهد. آن‌ها از این طریق یاد می‌گیرند که چطور با دیگران مذاکره کنند تا تصمیم بهتری گرفته شود (Mann, Harmon, & power, 1989). در مقابل، کودکانی که فرصت محدودی برای مشارکت در تصمیم‌گیری دارند، احساس بی‌لیاقتی می‌کنند، نگرش‌های منفی نسبت به خود دارند و در ادارهٔ زندگی خود در آینده مشکل خواهند داشت (Adams, 2004). باوجود مزایای ثابت‌شده برای مشارکت کودکان، متأسفانه فرهنگ مشارکت در مدرسه کمرنگ است و هم‌چنان اقتدارگرایی و حتی خشونت علیه کودکان ادامه دارد. می‌توان مدعی شد که علت اصلی اغلب ترک تحصیل‌ها و اخراج از مدرسه، نادیده گرفتن نظرات دانش‌آموزان و سلب فرصت مشارکت برای آن‌ها است (Hodgkin, Rachel & Newell, 2002).

اهمیت مبحث مشارکت تا بدان‌جاست که پیمان‌نامهٔ حقوق کودک[1] آن را حق کودکان برشمرده و در قالب ماده‌ای مجزا به آن پرداخته است. بدین‌ترتیب با تدوین این پیمان‌نامه در نیمهٔ دوم قرن بیستم، تمرکز بحث حقوق کودک از حق حفاظت و رفع نیازها، به مشارکت و تعیین‌گری کودک تغییر یافته است. این تغییر بر این ادعا استوار است که کودکان اشخاص قانونی هستند و حقوقی مشابه بزرگ‌سالان دارند (Peterson-Badali & Ruck, 2008). افزایش آگاهی از حق تعیین‌گری کودکان سبب حرکت جهانی به سمت افزایش مشارکت آنان در تصمیماتی شد که بر زندگی آن‌ها تأثیر دارد (Cherney & Shing, 2008).

در مادهٔ ۱۲ این پیمان‌نامه قید شده است که همهٔ کودکان حق دارند دیدگاهشان را آزادانه در مورد همهٔ مسائل مربوط به خود بیان کنند. پس‌ازآن در مادهٔ ۲۹ تأکید شده‌است که رشد کامل و همه‌جانبهٔ دانش‌آموزان و آماده‌سازی آنان برای مشارکت مسئولانه در جامعهٔ دموکرات، هدف اصلی آموزش‌وپرورش است. بنابراین طبق پیمان‌نامه، مشارکت حق همه کودکان است و آموزش‌وپرورش یکی از زمینه‌های مهم تأمین این حق است. در این راستا، افزایش فرهنگ احترام به حقوق دانش‌آموزان یکی از تحولات اساسی در مدارس به شمار می‌آید.

در این پیمان‌نامه تصریح شده است کودکی که قادر به شکل دادن عقاید خود است، حق ابراز آزادانهٔ این عقاید را در کلیهٔ امور مربوط به خود دارد و باید متناسب با سن و بلوغ فکری وی به نظراتش اهمیت داده شود. این وظیفهٔ بزرگسالان است که زمان و مکان لازم برای گوش دادن به گفته‌های کودک از طرق مختلف را فراهم کنند، حتی با نقاشی، بازی، زبان بدن و ارتباط غیرکلامی (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2006).

[1]. Convention on the Rights of the Child (CRC)

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

حق مشارکت کودکان[1] بر این فرض استوار است که آنها توانایی تفکر و تصمیم‌گیری مستقلانه دارند. درحالی‌که اعتقاد عمومی بر این است که فقط بزرگ‌سالان از این قابلیت برخوردارند و لازم است زندگی کودکان بر اساس تصمیمات عقلانی بزرگ‌سالان تنظیم شود و آن‌ها مجاز هستند ارادهٔ خود را به کودکان تحمیل کنند. به‌رغم این عقیده، مطالعهٔ پدیدارشناسی کی‌تزادوک و کاتز (Kaye & Katz, 2021 – Tzadok) نشان می‌دهد که کودکان قادر به مشارکت هستند و می‌توانند نسبت به مسئولیت‌ها متعهد باشند. مشارکت در مدرسه به معنای توجه به نظرات آنان و شریک دانستن آن‌ها در امر تصمیم‌گیری در سطوح مختلف است. این امر مستلزم به اشتراک‌گذاری اطلاعات و طراحی گفتگو بین بزرگ‌سالان مسئول و دانش‌آموزان است (Lansdown, 2011).

هرچند کودکان از جهات بسیاری نظیر بازی، هنر و حتی کسب درآمد خانواده در جامعه مشارکت دارند؛ اما در پیمان‌نامهٔ حقوق کودکان، از اصطلاح مشارکت برای توصیف فرصت آنان برای بیان عقیده و جدی گرفتن نظرات آن‌ها استفاده شده است (Percy-Smith & Thomas, 2010). ایجاد فرصت برای شنیده شدن، حق کودکان در نظام آموزشی است که البته به سادگی محقق نمی‌شود و تحقق آن مستلزم تغییر فرهنگی چشمگیر در همهٔ سطوح سیستم و تنظیم رویه‌هایی برای ارتباط با کودکان است (Lansdown, 2011).

با وجود قدمت تعیین حق مشارکت برای کودکان (از زمان تدوین پیمان‌نامه در سال ۱۹۸۵)، هم‌چنان موانع بسیاری در زندگی روزمرهٔ کودکان وجود دارد که تأمین این حق را به ویژه در مدارس محدود می‌کند. در مدارس، اغلب این بزرگ‌سالان هستند که تصمیم می‌گیرند کودکان در چه مورد، چه موقع و چگونه می‌توانند ارتباط برقرار کنند، نظر دهند و عمل کنند. این در حالی است که کودکان بخش قابل‌توجهی از زندگی خود را در محیط آموزشی می‌گذرانند (Gillett Swan & Sargeant, 2017). یکی از محورهای اصلی که دانش‌آموزان حق دارند و باید در آن مشارکت داشته باشند تا به نیکی، نیازها و نگرش‌های آنان در نظر گرفته شود، تعیین قوانین مدرسه است. دانش‌آموزان با قوانین مختلف آموزشی و انضباطی مدرسه مواجه‌اند و بزرگ‌سالان از طریق این قوانین زندگی آنها را تعریف و تنظیم می‌کنند و برای اجرای قوانین و برخورد با قانون‌شکنی، اقداماتی را تدارک می‌بینند.

در نظام آموزشی ایران اغلب قوانین آموزشی به‌صورت متمرکز در سطوح بالای سیستم آموزشی نوشته می‌شود؛ اما برای انضباط فقط یک آئین‌نامهٔ کلی انضباطی وجود دارد و جزئیات قوانین و اقدامات توسط مدیران و مربیان در مدرسه تعیین می‌گردد. این آئین‌نامه دارای برخی مشکلات محتوایی است و از آنجا که بدون مشارکت اعضای مدرسه طراحی می‌شود، از ابعاد عاطفی و روانی متناسب با کودکان برخوردار نیست (Shirbagi, Gholami & Basati 2014).

انضباط مدرسه به قواعد و استراتژی‌هایی اشاره دارد که برای مدیریت رفتار دانش‌آموزان و ترغیب آن‌ها به خود انضباطی به‌کار می‌رود (Olivera, 2017). انضباط مدرسه بعد پررنگی از فرایند آموزش است که هر روزه بر زندگی کودکان تأثیر می‌گذارد و اثربخشی آموزش را و مهم‌تر از آن رشد و سلامت کودکان را متأثر می‌سازد (Winkler, 2016). دغدغهٔ اصلی بسیاری از معلمان، مدیران، دانش‌آموزان و حتی والدین، مسائل انضباطی است. بی‌نظمی و بدرفتاری چالشی اساسی در مدارس است و مسئولین مدرسه برای حفظ امنیت در محیط و تسهیل دستیابی به اهداف آموزشی، به‌ناچار انرژی و وقت زیادی برای هدایت این بی‌نظمی‌ها صرف می‌کنند (Pane, Rocco, Miller, & Salmon, 2014).

از آنجا که انضباط مدرسه حول توزیع قدرت در یک فضای خاص عمومی تنظیم می‌شود، موضوعی است که به لحاظ سیاسی و تربیتی از اهمیتی ویژه برخوردار است. رابطه بین اهداف مدرسه و اطاعت دانش‌آموزان، مسئله‌ای است که تفسیرهای مختلف دارد و منجر به تقسیم‌بندی‌های سنتی بین دو نوع مدیریت شده است؛ مدیریتی که مربیان تربیتی در آن تعیین‌کننده و محور هستند و شکلی از مدیریت که قدرت به دانش‌آموزان تفویض می‌شود و آن‌ها شریک در تصمیمات هستند (Ding, Li, Li, & Kulm, 2010). بر اساس پژوهش‌های تربیتی، جو انضباطی حاکم در اغلب مدارس، مدیریت معلم‌محور و متمرکز است و دانش‌آموزان مدعی هستند که هم‌چنان روش‌های خشونت‌آمیز و یک‌سویه در مدارس رایج است (Bahou & Zakharia, 2019). از نظر آنان هرچند انضباط ضرورت زندگی اجتماعی، خودکنترلی و محافظت شدن است؛ اما با مقوله‌های قدرت، کنترل و کمیتهٔ انضباطی همراه است و رواج قوانین انضباطی تنبیهی و سخت‌گیرانه، آزاردهنده می‌باشد (Fatma, 2018).

دانش‌آموزان در برابر چنین انضباطی مقاومت می‌کنند. معلمان و مدیران مدارس معتقدند، بی‌احترامی به قوانین و رویه‌های انضباطی و عدم تمایل به همکاری در فعالیت‌ها از عمده‌ترین بدرفتاری‌های رایج بین دانش‌آموزان در مدرسه است (Briesch, Briesch &

[1] .Children's right to participation

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

chafouleas, 2015). گویا رابطهٔ متقابلی بین روش‌های سخت‌گیرانه و کنترل تنبیهی مدارس با بی‌نظمی و قانون‌شکنی دانش‌آموزان وجود دارد. علت این تعارض تمام‌نشدنی بین دانش‌آموزان و مربیان مدرسه، سیستم انضباطی بسته و غیرمشارکتی است. بسیاری از مدارس به‌جای طراحی سیستم چند سطحی پشتیبانی برای رفع علل بدرفتاری و تدوین انضباط مشارکتی، از شیوه‌های انضباط سخت‌گیرانه و محروم‌کننده استفاده می‌کنند. این شیوه علاوه بر این‌که سلامت دانش‌آموزان را در معرض خطر قرار می‌دهد و محدود کنندهٔ فرصت‌های آموزشی است، مقاومت آنان را برای پذیرش قوانین برمی‌انگیزد (González, Sattler & Buth, 2018).

اثربخشی انضباط در گرو مشارکتی بودن آن است (Freiberg, 2016). انضباط مشارکتی انضباطی توافقی است که ریشه در رویکرد انسان‌گرا دارد و راهبردهای پیشگیرانه و جمعی را در برمی‌گیرد. دانش‌آموزان حق دارند در تهیهٔ آئین‌نامه‌ها و قوانین انضباطی مدرسه و دستورالعمل‌های داخلی که تضمین‌کننده حقوق آنان در زندگی آموزشگاهی است، مشارکت فعال داشته باشند. در واقع مشارکت در انضباط مدرسه حق آنان است و نه لطفی در حق آن‌ها (Osler, 2000).

هر چند برای شنیده‌شدن صدای دانش‌آموز در مدرسه برنامه‌های رسمی نظیر شورای دانش‌آموزی طراحی شده است که فرصت می‌دهد دانش‌آموزان به‌عنوان نمایندهٔ همسالان خود در تصمیم‌گیری‌ها حضور داشته باشند (Apple & Beane, 2007)، اما اگر مسئولین مدرسه به اهداف و اصول این برنامه‌ها پایبند نباشند، به‌تدریج این‌گونه برنامه‌ها نیز به تشریفات ظاهری تبدیل خواهد شد (Fielding, 2004; Quinn & Owen, 2014). تعهد واقعی و ارزش‌گذاری به صدای دانش‌آموزان، عمل‌کردن بر اساس نظرات آن‌هاست، اما در اغلب مدارس دانش‌آموزان نقشی منفعل دارند و رهبر فعال در جهت ایجاد یا هدایت تغییرات نیستند (Mitra & Gross, 2009).

مطالعهٔ حاضر بر این فرض استوار است که دانش‌آموزان صلاحیت درگیرشدن بیشتر در تصمیمات تربیتی را دارند و در واقع حق دارند که چنین سهمی داشته باشند. اما در محیط مدرسه ممکن است موانعی بر سر راه تأمین این حق وجود داشته باشد و این وظیفه مسئولین و مربیان مدرسه است که مسیرهای مشارکت را هموار سازند. در پیشینه پژوهشی خارج از کشور، این موضوع بیشتر برای دانش‌آموزان متوسطه کار شده است (Mitra & Gross, 2009). در پژوهش‌های داخل کشور نیز حق مشارکت کودکان در امور دادخواهی و قضاوت و حتی برنامه‌ریزی شهری و روستایی بررسی‌شده است. لذا مسئلهٔ اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش انضباط مدرسه، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین فرایندهای مرتبط با حقوق کودک، بر چگونگی تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان بر اساس تجارب و ادراکات مدیران و معلمان مدارس ابتدایی است.

روش‌شناسی

به‌منظور توسعهٔ درک عمیق از مسئلهٔ پژوهش، در این مطالعه از رویکرد کیفی به روش پیمایش کیفی[1] بهره گرفته‌شده است. در روش پیمایشی کیفی مسئله با توجه به تنوع ویژگی‌ها و تجارب موجود در یک جمعیت مشخص از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بررسی می‌شود (Jansen, 2010).

جامعه آماری پژوهش مدیران و معلمانی هستند که در سال تحصیلی ۱۴۰۲ ـ ۱۴۰۱ در مدارس ابتدایی دولتی شهرستان نظرآباد استان البرز مشغول به کار بودند. ازاین‌بین به روش هدفمند افرادی که بیش از سه سال سابقه اشتغال در مدارس ابتدایی داشتند و مدرک تحصیلی آنان کارشناسی و بالاتر از آن در رشته‌های مرتبط بود و مهم‌تر از همه برای مشارکت در پژوهش اعلام موافقت کردند، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند تا اطلاعات دقیق‌تری راجع به مسئله در اختیار پژوهشگران قرار دهند.

پس از مصاحبه با ۱۷ نفر از کارکنان مدرسه و تحلیل هم‌زمان پاسخ‌ها، اشباع نظری حاصل شد. این تعداد شامل ۱۰ نفر معلم و ۷ نفر مدیر مدرسه هستند که ۱۳ نفر دارای مدرک کارشناسی و ۴ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد می‌باشند. داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شد. فرم اولیه مصاحبه پس از مطالعه پیشینهٔ پژوهش طراحی شد و به تأیید چند نفر از متخصصان مرتبط با موضوع رسید. مصاحبه توسط پژوهشگر از طریق تماس تلفنی انجام گرفت. در ابتدا چند سؤال عمومی در زمینه تجربهٔ کاری و تحصیلات پرسیده شد و سپس سؤالات تخصصی در دو زمینهٔ انضباط مدرسه و حق مشارکت دانش‌آموزان مطرح گردید. سؤالات انضباط شامل قوانین انضباطی، بدرفتاری‌های شایع، اقدامات انضباطی رایج و اثربخشی آن‌ها بود و سؤالات مشارکت در مورد زمینه‌های مشارکت، میزان مشارکت، موانع و روش‌های تسهیل آن بود.

تماس تلفنی با رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان ضبط شد تا امکان پیاده‌سازی آن‌ها فراهم گردد و برای رعایت اصل رازداری در ثبت مصاحبه‌ها از کد به‌جای اسم افراد استفاده شد. در ادامه، برای تأیید روایی پژوهش، متن مصاحبه‌ها پیاده شد و در اختیار افراد مصاحبه‌شونده

[1]. Qualitative survey research

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

قرار گرفت تا نسبت به صحت دریافت مطالب گفته‌شده، بازخورد دهند. سپس با استفاده از فن کدگذاری سه مرحله‌ای اشتراوس وکوربین (Strauss & Corbyn, 2008) یافته‌های پژوهش حاصل گردید. بدین منظور، ابتدا مقوله‌های اولیه با تقطیع اطلاعات معنادار در خصوص موضوع، به‌عنوان کدهای باز، شناسایی شدند. کدهای محوری با مقایسه این مقوله‌های اولیه و پیوند آن‌ها طراحی شد و درنهایت مقوله‌های کلی‌تر به‌عنوان کدهای انتخابی تعیین گردید. فرایند کدگذاری به‌طور هم‌زمان توسط هر سه پژوهشگر انجام شد و یافته نهایی پژوهش با مقایسهٔ سه الگوی کدگذاری پژوهشگران و انتخاب کدهای موردتوافق، تعیین شد تا روایی بیرونی یافته‌های پژوهش افزایش یابد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش از تحلیل کیفی پاسخ شرکت‌کنندگان به سؤالات مصاحبه حاصل گردید. از آنجاکه دستیابی به هدف اصلی پژوهش یعنی بررسی نقش انضباط در تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان، مستلزم شناسایی مقوله‌های توصیفی در محورهای اولیه، انضباط و حق مشارکت است؛ در مرحله اول مصاحبه‌ها در هر یک از محورها کدگذاری شد و سپس مقوله‌های معنایی در پاسخ به مسئله اصلی از طریق مقایسه و تحلیل کدهای توصیفی استخراج‌شده در مرحلهٔ اول، استنباط گردید. لذا، در ادامه ابتدا الگوی کدهای شناسایی‌شده در محور انضباط و مشارکت به‌طور مجزا ارائه و سپس کدهای مربوط به سؤال اصلی گزارش می‌شود.

انضباط رایج در مدرسه ابتدایی

با تحلیل متن پاسخ‌های مربوط به سؤالات انضباط مدرسه، ۳۶ مفهوم اولیه یا کد باز شناسایی شد. سپس ۶ مقوله محوری از مقایسه و مرتبط کردن کدهای اولیه استنباط شد که در دو دسته قوانین انضباطی و اقدامات انضباطی، به‌عنوان کدهای انتخابی، معرفی گردید. نتایج حاصل از این تحلیل در جدول ۱ گزارش‌شده است:

جدول ۱: مؤلفه‌های فرایند رایج انضباط در مدرسه ابتدایی

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
اقدامات انضباطی	اقدامات پیشگیرانه	الگوبرداری، گفت‌وگو با والدین، تقویت جانشینی، آموزش از طریق قصه و نمایش
	اقدامات اصلاحی	ارجاع به مشاور، جابه‌جایی نقش، مسئولیت دادن
	اقدامات تشویقی	امتیاز دادن، تشویق در جمع، تقویت فعالیتی، جایزه دادن
	اقدامات تنبیهی	تذکر دادن، ارجاع به مدیر و معاون، محروم‌سازی، تعهد گرفتن، جبران اضافی، احضار والدین، اخراج از کلاس، اخراج از مدرسه، تهدید و تنبیه، جریمه کردن
قوانین انضباطی	قوانین انضباطی جمعی	احترام به دیگران، عدم سازش با دیگران، پرخاشگری و درگیری، دروغ‌گویی، دزدی
	قوانین انضباطی فردی	وقت‌شناسی، اجازه گرفتن، منع راه رفتن در کلاس، منع صحبت کردن در کلاس، رعایت بهداشت محیط، منع غیبت و تأخیر، انجام تکالیف

طبق جدول ۱ فرایند انضباط در قالب دو مؤلفه اصلی یعنی قوانین انضباطی، دستورالعمل‌هایی برای توصیه رفتارهای مطلوب و منع بدرفتاری‌ها در مدرسه است که یا رفتارهای فردی دانش‌آموز مانند بهداشت، انجام تکالیف و حضور و غیاب را هدف قرار می‌دهد، یا قوانین جمعی مربوط به رفتار در جمع نظیر احترام به دیگران و عدم پرخاشگری و درگیری را مدنظر قرار می‌دهد.

دومین مؤلفه انضباط مدرسه یعنی اقدامات انضباطی به معنای هرگونه فعالیتی است که معلمان و مدیران برای اجرای قوانین و مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان انجام می‌دهند و در ۴ محور اقدامات پیشگیرانه، اقدامات اصلاحی، اقدامات تشویقی و تنبیهی قابل‌بررسی است.

حق مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه ابتدایی

تحلیل پاسخ‌های مربوط به سؤالات مشارکت منجر به شناسایی ۲۱ مفهوم اولیه یا کد باز شد که با توجه به ارتباط معنایی بین آن‌ها ۶ مقوله معنایی یا کد محوری استخراج شد. این مقوله‌ها در سه دسته کلی به‌عنوان کد انتخابی قابل‌شناسایی است که در جدول ۲ نمایش داده‌شده است.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

جدول ۲: مؤلفه‌های حق مشارکت دانش‌آموزان در مدرسهٔ ابتدایی

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
زمینه‌های مشارکت دانش‌آموزان	مشارکت در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی	شورای دانش‌آموزی
	مشارکت در اجرای برنامه‌ها و قوانین	مشارکت در نقش مأمور انضباطی، مشارکت در بوفه مدرسه، مشارکت در نقش مأمور بهداشت، مشارکت در اجرای مراسم، مشارکت در نظافت مدرسه، اجرای مقررات انضباطی
آثار مشارکت دانش‌آموزان	پیامدهای مثبت مشارکت	افزایش مسئولیت‌پذیری، اصلاح بدرفتاری‌ها، تقویت ابراز وجود، پذیرش قوانین، اعتمادبه‌نفس، حس مثبت به مدرسه
	پیامدهای منفی مشارکت	از حد فراتر رفتن، تبعیض قائل شدن، ایجاد رقابت منفی
موانع مشارکت دانش‌آموزان	موانع فردی	سن کم دانش‌آموزان ابتدایی، ناتوانایی در انجام امور
	موانع محیطی	مخالفت والدین، جمعیت زیاد دانش‌آموزان، مقاومت برخی همکاران مدرسه برای مشارکت بچه‌ها

با نظر به اطلاعات جدول ۲، گفته‌های مدیران و معلمان درباره تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان در سه حوزهٔ زمینه‌های مشارکت، آثار مشارکت و موانع مشارکت دسته‌بندی شده است.

زمینه‌های مشارکت، فرصت‌هایی است که کارکنان مدرسه در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند تا در فعالیت‌های مدرسه سهیم شوند و نقشی ایفا کنند. این فرصت‌ها در دو زمینه شناسایی شدند: اول مشارکت در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی‌های مدرسه که فقط شامل یک کد باز است، یعنی عضویت در شورای دانش‌آموزی و دوم، مشارکت در اجرای برنامه‌های از پیش تعیین‌شده که شامل کدهای زیادی از جمله ایفای نقش به‌عنوان مأمور انضباطی، مأمور بهداشت، اجرای مراسم و موارد مشابه است.

آثار مشارکت دانش‌آموزان، پیامدهای مثبت و منفی حاصل از سهیم کردن دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی‌ها و فعالیت‌های اجرایی مدرسه است. طبق نظر مدیران و معلمان مواردی مانند افزایش مسئولیت‌پذیری، پذیرش قوانین و اصلاح بدرفتاری از جمله آثار مثبت مشارکت و ایجاد رقابت منفی بین دانش‌آموزان و پا از حد فراتر گذاشتن هم از آثار منفی مشارکت است.

در نهایت، موانع مشارکت عبارت است از مجموعه عواملی که امکان سهیم شدن دانش‌آموز در فرایندهای آموزشی و پرورشی را محدود می‌کند. این موانع در دو محور، موانع فردی و موانع محیطی شناسایی شد. عواملی مانند سن کم دانش‌آموزان ابتدایی و نداشتن توانایی و تجربه کافی از جمله موانع فردی است که به شخص دانش‌آموز مربوط است و مقاومت کارکنان و مخالفت والدین برای شریک شدن دانش‌آموزان در امور از موانع مربوط به محیط اجتماعی کودکان است.

نقش انضباط در تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان

به‌منظور پاسخ به مسئله اصلی پژوهش، کدهای به‌دست‌آمده در دو حوزه انضباط و حق مشارکت مجدد بررسی و تحلیل شد و ۶ مقوله معنایی به‌عنوان کد محوری برای توضیح نقش انضباط در تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه استنباط گردید. این مقوله‌ها از دو جنبه معرفی شدند: عوامل تأمین‌کننده حق مشارکت و عوامل تهدیدکننده این حق. نتایج این تحلیل در جدول ۳ گزارش‌شده است.

جدول ۳: مؤلفه‌های نقش انضباط در تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
انضباط تأمین‌کننده حق مشارکت کودکان	قوانین دانش‌آموز محور	اولویت کار گروهی، تأکید بر همکاری
	اقدامات انضباطی حمایتگر مشارکت	تشکیل شورای دانش‌آموزی، تفویض مسئولیت به دانش‌آموزان، مواجهه تعاملی با بدرفتاری
	نگرش‌های تسهیل‌گر مشارکت	مشارکت زمینه پرورش قوانین است، مشارکت للزمه پرورش مهارت‌ها و اصلاح رفتار است
انضباط	قوانین معلم محور	محدودیت‌های رفتاری، پیروی از برنامه درسی

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

تهدیدکننده	اقدامات کنترل‌گرانه	راهبردهای پاداش‌دهی، راهبردهای تنبیهی، راهبردهای ارجاعی
حق مشارکت کودکان	نگرش‌های محدودکننده مشارکت	افزایش دخالت دانش‌آموز در امور، ضعیف بودن قدرت تصمیم‌گیری دانش‌آموزان، اولویت قائل شدن برای مشارکت دانش‌آموزان توانمند

طبق تحلیل عمیق کدهای به‌دست‌آمده از گفته‌های مدیران و معلمان سه مقوله مفهومی و محوری استنباط گردید که می‌تواند حق مشارکت کودکان را تا حدی تأمین کند و فرصت لازم را برای سهیم شدن آن‌ها در فعالیت‌های مدرسه فراهم سازد. از جمله، قوانین دانش‌آموز محور، اقدامات انضباطی حمایتگر و نگرش‌های تسهیل‌گر مشارکت.

قوانین دانش‌آموز محور، آن دسته از مقررات رفتاری است که نیازهای رشد و علایق دانش‌آموزان را مدنظر قرار می‌دهد و از این طریق فرصتی برای دیده‌شدن و شنیده‌شدن کودکان فراهم می‌کند. از بین قوانین شناسایی‌شده در مدارس، دو نوع از قوانین، یکی اولویت کارگروهی و تأکید بر مشارکت و همکاری و دیگری احترام گذاشتن به یکدیگر از ویژگی دانش‌آموز محوری برخوردارند و بیش از آنکه نیاز مدرسه را به نظم برآورده کنند، به نفع دانش‌آموز طراحی‌شده‌اند. در این خصوص، مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱ می‌گوید: «یکی از مهم‌ترین قوانینی که برای من خیلی با ارزش هستند، این است که به بچه‌ها می‌گویم به خودتان، دوستانتان و بزرگ‌ترتان احترام بگذارید؛ وقتی مدیر یا والدین وارد کلاس شدند به احترام آن‌ها بایستید، در حرف هم نپرید و نوبت را در صحبت کردن رعایت کنید. این گوش دادن به یکدیگر و احترام گذاشتن خیلی برایم مهم است و مدام به آن‌ها می‌گویم که وقتی شما خودتان به خودتان احترام بگذارید، آن زمان دیگران هم به شما احترام می‌گذارند».

اقدامات انضباطی حمایتگر مشارکت، فعالیت‌هایی هستند که نظرات و ویژگی‌های دانش‌آموزان را در ابعاد مختلف تصمیم‌گیری و اجرای قوانین و حتی روش‌های مواجهه با بدرفتاری شریک می‌دانند. اقداماتی مانند تشکیل شورای دانش‌آموزی، تفویض مسئولیت‌های مختلف به دانش‌آموزان و کاربرد شیوه‌های تعاملی در مواجهه با بدرفتاری از این دسته شناسایی شدند. مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۹ معتقد است، تفویض مسئولیت یک اقدام انضباطی مطلوب است. او می‌گوید: «من به‌عنوان یک مدیر برای هر کلاس نماینده تعیین می‌کنم تا در نبود مسئولین مواظب شلوغی‌ها و بی‌انضباطی‌ها در کلاس باشد. برای کنترل نظم در گوشه و کنار حیاط مدرسه در مکان‌های مناسب مسئول تعیین می‌کنم. در کنترل امور بهداشتی ناخن، موی سر بچه‌ها، خرید از بوفه، برگزاری نماز جماعت، اجرای مراسم آغازین صبحگاهی و ظهرگاهی، امور تحقیقی و آزمایشگاهی نیز از آن‌ها استفاده می‌کنم».

نگرش‌های تسهیل‌گر مشارکت، ابعاد مثبتی از نگرش و باور مدیران و معلمان است که مسیر مشارکت دانش‌آموزان را هموار می‌کند. از جمله، این اعتقاد که مشارکت دانش‌آموزان زمینهٔ پذیرش بهتر قوانین انضباطی را فراهم می‌کند و لازمهٔ پرورش مهارت‌ها و اصلاح بدرفتاری‌ها است. مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۲ می‌گوید: «ما معلمان باید نظرات دانش‌آموزان را از دورهٔ ابتدایی مورد توجه قرار دهیم تا دانش‌آموزان وقتی به راهنمایی و دبیرستان می‌روند بتوانند خودشان را ابراز کرده و نظر بدهند. به نظر من برای این‌که بچه‌ها راحت‌تر بتوانند قوانین را اجرا کنند، مسئولین، مدیر، معاونین و مربیان پرورشی، می‌توانند در مورد دو یا سه مسئلهٔ مهم در مدرسه، علاوه بر قانون کلی که وجود دارد، از بچه‌ها نظرخواهی یا رأی‌گیری کنند. مثلاً دو یا سه قانون در مدرسه را به رأی بگذاریم و دانش‌آموزان قوانینی که مورد دلخواه خودشان است و از طرفی هم قوانین جامع و کلی از سمت مدیر و معاونین است، انتخاب کنند تا بتوانند راحت‌تر هم اجرا کنند».

طبق تحلیل کدهای توصیفی انضباط و مشارکت، استنباط گردید که انضباط از سه طریق ممکن است تهدیدکننده باشد و مانع مشارکت کودکان در مدرسه شود. این سه طریق عبارت‌اند از: قوانین معلم‌محور، اقدامات انضباطی کنترل‌گرانه و نگرش‌های محدودکننده مشارکت.

قوانین معلم‌محور، قوانینی هستند که مدیران و معلمان به‌منظور برقراری نظم از پیش تعیین می‌کنند. دانش‌آموزان در این فرایند دخالت ندارند و نیازها و علایق آن‌ها نیز در تعیین قوانین در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه محور تصمیم‌گیری نظم مدرسه است. تعیین محدودیت‌های رفتاری و تأکید بر پیروی از برنامه درسی ازجمله قوانین معلم محور در مدارس تشخیص داده شد. مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۳ و ۱۱ می‌گوید: «از قوانین کلاسی ما حضور به‌موقع در کلاس، ارسال به‌موقع تکالیف، رعایت احترام به معلم و هم‌کلاسی، رعایت بهداشت و غیبت‌های موجه شده از سمت اولیا است؛ نه این‌که دانش‌آموزان بدون دلیل در کلاس غیبت کنند. کارهایی که دانش‌آموزان بیشتر از همه در کلاس انجام می‌دهند راه رفتن در کلاس، مرتب به میز عقب برگشتن و صحبت کردن است. من از آن‌ها می‌خواهم حتماً با اجازهٔ معلم از جایشان بلند شوند. اجازه گرفتن بابت کارهایشان در کلاس مثل حرکت در کلاس، زمان زنگ تفریح و موقع رفت‌وآمد از الزامات انضباطی من است».

اقدامات انضباطی کنترل‌گرانه، شامل اجرای پیامدهای از پیش تعیین‌شده در مواجهه با بدرفتاری دانش‌آموزان است. در بین کدهای استخراج‌شده، راهبردهای پاداش‌دهی، تنبیهی و ارجاعی به‌عنوان راهبردها و اقدامات کنترل‌گرانه استنباط شدند. بیانات مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۳

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

مثالی برای اقدامات ارجاعی است: «من معمولاً اول دانش‌آموز بی‌انضباط را به دفتر مدیر و معاون مدرسه می‌فرستم. اگر حل نشد، خانواده دانش‌آموز را می‌خواهم و با آن‌ها صحبت می‌کنم و در صورت ادامه داشتن، مشکل را به مشاور ارجاع می‌دهم».

نگرش‌های محدودکنندهٔ حق مشارکت ابعاد منفی از باور معلمان و مدیران نسبت به سهیم کردن دانش‌آموزان است که احتمال می‌رود این باورها مشارکت دانش‌آموزان را محدود کند. ازجمله، اعتقاد آن‌ها به این‌که مشارکت منجر به افزایش دخالت دانش‌آموزان در امور می‌شود. یا باور به ضعیف بودن قدرت تصمیم‌گیری در کودکان و لزوم محدود کردن مشارکت آنان در حد اجرای برنامه‌ها و دیگر این‌که، فقط دانش‌آموزان توانمند برای مشارکت در مدرسه مناسب هستند. مصاحبه‌شوندهٔ شمارهٔ ۱۴ می‌گوید: «به نظر من مسئولیت‌ها و مشارکت‌ها نباید در حدی باشد که دانش‌آموز دچار بلندپروازی شده و به دانش‌آموزان دیگر و یا حتی معلم خود امر و نهی کند. گاهی این مشارکت دادن و ارزش قائل شدن برای نظرات آن‌ها سطح توقعات و انتظارات را بالا می‌برد».

بحث و نتیجه‌گیری

احترام به کودکان و فراهم کردن فرصت مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی حق همهٔ کودکان است و مدرسه یکی از مهم‌ترین این فرصت‌هاست که می‌تواند و ملزم است تأمین این حق را پیگیری نماید. نتایج حاصل از تحلیل کیفی مصاحبه با مدیران و معلمان به‌منظور واکاوی نقش انضباط بر تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان نشان داد که در فرایند رایج انضباط مدرسه دو مؤلفهٔ اصلی قوانین انضباطی (فردی و جمعی) و اقدامات انضباطی (اقدامات پیشگیرانه، اصلاحی، تشویقی و تنبیهی) قابل‌شناسایی است. هم‌چنین ادراک مدیران و معلمان در مورد مشارکت دادن دانش‌آموزان از سه جنبه قابل توصیف است: زمینه‌های مشارکت (مشارکت در تصمیم‌گیری و مشارکت در اجرای برنامه‌ها و قوانین)؛ آثار مشارکت (پیامدهای مثبت و منفی) و موانع مشارکت (موانع فردی و محیطی).

تحلیل مجدد این مقوله‌های توصیفی در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش حاکی از آن بود که انضباط رایج مدرسه می‌تواند از طریق قوانین دانش‌آموز محور، اقدامات انضباطی حمایتی و نگرش‌های تسهیل‌گر، تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان را ممکن سازد. اما از سوی دیگر، به‌وسیله قوانین معلم‌محور، اقدامات کنترلی و نگرش‌های محدودکننده، تأمین این حق برای کودکان را محدود کند. دو گروه مقوله‌های انضباطی تأمین‌کننده و تهدیدکنندهٔ حق مشارکت به‌عنوان یافته‌های اصلی پژوهش نیاز به توضیح و تبیین جامع‌تری در این بخش دارد.

انضباط تأمین‌کنندهٔ حق مشارکت دانش‌آموزان

قوانین دانش‌آموز محور به‌عنوان اولین مؤلفهٔ شناسایی‌شده برای تأمین حق مشارکت، قوانینی هستند که توسط دانش‌آموزان و یا حداقل با در نظر گرفتن نیازها و علایق آنان تدوین می‌شوند. مدیران و معلمان از وجود قوانینی در مدرسه خبر دادند که بر کار گروهی، همکاری بین فردی و احترام به یکدیگر تأکید دارد. این قوانین از آنجاکه نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان و رشد آن‌ها را هدف قرار داده، دانش‌آموز محور محسوب می‌شود و می‌تواند فرصت و انگیزه مشارکت در اجتماع را برای کودکان فراهم کند. البته چنان‌چه میزان این قوانین در مدرسه بیشتر باشد و توسط خود دانش‌آموزان تعیین شود آنگاه حق مشارکت به معنای واقعی تأمین خواهد شد.

همسو با این نتایج، اگن و کاوچاک (Eggen & Kauchak, 2001) گزارش کردند زمانی‌که دانش‌آموزان در گروه‌های کلاسی قرار می‌گیرند مهارت‌های میان فردی آن‌ها ازجمله، گوش دادن به صحبت‌های دیگران، تحمل دیدگاه‌های مخالف با دیدگاه خود، رعایت حق آزادی افراد دیگر، وارسی انتقادی بر درک و فهم خود و ارزشیابی خود و دیگران افزایش می‌یابد؛ این مهارت‌ها به گسترش تعاملات اثربخش کمک می‌کند.

اقدامات انضباطی حمایتگر دومین مسیر تأمین‌کننده حق مشارکت هستند. طبق نظر مصاحبه‌شوندگان، گاهی در مدرسه فعالیت‌هایی مانند تشکیل شورای دانش‌آموزی، تفویض برخی مسئولیت‌ها به دانش‌آموزان (مانند تعیین نمایندهٔ کلاس، مأمور انضباطی، مأمور بهداشت و غیره) و فنون مواجهه تعاملی برای کاهش بی‌انضباطی (مانند آموزش رفتار مطلوب با قصه و نمایش، مسئولیت دادن و روش جابه‌جایی نقش) انجام می‌گیرد. این اقدامات ماهیتاً مشارکتی هستند و اجرای آن‌ها مسیر تأمین حق مشارکت را می‌تواند تا حدی هموار سازد. با این‌وجود، به میزانی که کودکان در هر یک از این فعالیت‌ها به‌عنوان تصمیم‌گیرنده مورد توجه باشند، این فعالیت‌های می‌تواند به‌درستی تأمین‌کنندهٔ این حق باشد.

شوراها و انجمن‌های دانش‌آموزی از نقش بسزایی برای مشارکت‌دهی دانش‌آموزان در امور مدارس برخوردارند. شرکت در شورای دانش‌آموزی و انجام مسئولیت‌های مختلف در مدرسه به کودکان کمک می‌کند ایده‌ها و خواسته‌های خود را با معلمان و مدیران مدارس به اشتراک بگذارند و به‌عنوان عضوی فعال و مسئولیت‌پذیر در جامعه باشند (Alderson, 2000). در اکثر کشورها این شوراهای دانش‌آموزی به انجمن‌های بزرگ‌تر در جامعه پیوند می‌خورند تا مشارکت دانش‌آموزان جدی‌تر پیگیری شود. مثلاً در کانادا شورای دانش‌آموزی با انجمن ناظران فعالیت‌های دانش‌آموزی و در انگلستان با شورای دانش‌آموزی کشوری ارتباط دارد (Fletcher, 2005).

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

راهبردهای تعاملی در انضباط نیز مانند راهبردهای ارائه‌شده در الگوی انضباط تعاملی از درایکورس، الگوی انضباط به حفظ شأن از کوروین و مندلر و همچنین انضباط مبتنی بر واقعیت درمانی از گلاسر، دانش‌آموزان را در یک فرایند گفتگوی دوطرفه قرار می‌دهد تا فرصت پیدا کنند بر رفتارشان نظارت داشته باشند، دربارهٔ آن قضاوت کنند و درنهایت، راه‌حل مطلوبی انتخاب کنند (Wolfgang, 2009). دانش‌آموزان از این طریق در آموزش خود شریک می‌شوند و حق مشارکت آن‌ها تا حدی تأمین می‌شود.

سومین مسیر تأمین‌کننده حق مشارکت، نگرش‌های مثبت مدیران و معلمان نسبت به سهیم دانستن دانش‌آموزان در مدرسه است که دستیابی به این حق را تسهیل می‌کند. برخی مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند که مشارکت دانش‌آموزان در تعیین قوانین، زمینه پذیرش بیشتر آن قوانین و متعهد شدن به آن است. آن‌ها طبق تجارب خود، مسئولیت دادن و شریک کردن دانش‌آموزان در اجرای امور را لازمهٔ پرورش مهارت‌های اجتماعی و اصلاح بدرفتاری‌های آنان می‌دانند. مسلماً اگر مربیان مدرسه چنین نگرش مثبتی داشته باشند تمایل بیشتری دارند که در عمل هم کودکان را در نظر بگیرند و حقوق آن‌ها را محترم بشمارند. مطالعهٔ کی و بروور (Kaye & Brewer, 2013) نیز همسو با نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد در کلاس‌هایی با رویکرد دانش‌آموز محور، کودکان فرصت بیشتری برای گفتار آزادانه، مشارکت در کلاس، تجربه یادگیری بیشتر و در نهایت پرورش مهارت‌ها و پذیرش قوانین به دست می‌آورند.

انضباط تهدیدکنندهٔ حق مشارکت

وجود قوانین انضباطی معلم‌محور که توسط مدیران و معلمان صرفاً برای حفظ نظم و بدون دخیل کردن دانش‌آموزان تدوین می‌شود و دانش‌آموزان ملزم به رعایت آن هستند، اولین عامل شناسایی‌شده در مدرسه است که مانع تأمین حق مشارکت کودکان خواهد بود. در این مطالعه مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند که به‌منظور حفظ نظم در کلاس و مدرسه، قوانینی برای حضور در مدرسه، تردد در محیط، اجازه گرفتن برای انجام امور، انجام تکالیف و انجام رفتارهای تعریف‌شده طراحی می‌کنند. عدم تبعیت از این قوانین، عواقب تنبیهی دارد و اجابت از آن‌ها نیز پاداش در پی خواهد داشت. این نوع قوانین از آنجاکه برقراری نظم موردنظر مربیان را هدف قرار داده، مانعی بر مسیر مشارکت دانش‌آموزان خواهد بود. درحالی‌که، به گفته دانیل‌سون (Danielson, 2007) مشارکت فراگیران در یادگیری باید هدف اصلی مدارس و معلمان باشد نه صرفاً حفظ نظم، زیرا آنها از طریق مشارکت پرورش می‌یابند. مارتین (Martin, 2003) نیز معتقد است، تعیین قوانین و انتظارات یک عامل کلیدی در انضباط اثربخش است؛ اما اگر این قوانین با همیاری دانش‌آموزان نوشته نشده باشد، نمی‌تواند آن‌ها را به پیروی کردن برانگیزاند.

کاربرد اقدامات انضباطی، دومین مانع و به‌نوعی عاملی تهدیدکننده برای حق مشارکت است. مدیران و معلمان اذعان داشتند که برای اطمینان از اجابت دانش‌آموزان و هم‌چنین برای توقف هر چه سریع‌تر بدرفتاری‌ها، اغلب از راهبردهای پاداش، تنبیه، محروم‌سازی و ارجاع دانش‌آموز به مدیر و ناظم استفاده می‌کنند. در تدوین و عملیاتی کردن این اقدامات از دانش‌آموزان نظرخواهی نمی‌شود و آن‌ها علی‌رغم میل باطنی و غالباً به طمع پاداش یا ترس از تنبیه و ارجاع داده شدن به مسئولین و خانواده، از قوانین اطاعت می‌کنند و پیامدها را می‌پذیرند. درنتیجه، حق مشارکت آن‌ها تهدید می‌شود. هر چه بعد کنترل در انضباط مدرسه پررنگ‌تر شود، تعامل با دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و پیامد این ارتباط، عدم رشد مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در کودکان است. واضح است که چنین دانش‌آموزان کم‌توانی، شریکان خوبی برای تصمیم‌گیری در آینده نخواهند بود. کودکان باید مشارکت کنند تا رشد کنند و شریکان خوبی شوند.

در پژوهش اکبری (Akbari, 2020) نیز همسو با این نتایج، گزارش شد که کارکنان مدرسه از اقدامات مداخله‌ای پاداش و تنبیه برای ایجاد نظم استفاده می‌کنند. کارخانه (Karkhane, 2020) نیز دریافت که راهبردهای پرخاشگری و تنبیه از رایج‌ترین راهبردهای انضباطی در مدارس ابتدایی است.

سومین عامل تهدیدکنندهٔ حق مشارکت، نگرش‌های منفی مدیران و معلمان دربارهٔ زمینه‌ها و پیامدهای مشارکت است. مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که سهیم کردن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها باعث افزایش دخالت آن‌ها در امور مدرسه می‌شود. هم‌چنین بیان کردند، دانش‌آموزان قدرت تصمیم‌گیری ندارند، لذا مشارکت آن‌ها باید محدود به فعالیت‌های اجرایی باشد. در این خصوص دانش‌آموزان توانمند در اولویت هستند تا کارهای مدرسه به‌درستی و سرعت انجام شود. علی‌رغم رواج این عقیده که کودکان توانایی لازم برای مشارکت آگاهانه در تصمیمات را ندارند و ممکن است در معرض خطر قرار گیرند، نتایج اغلب پژوهش‌ها حاکی از تأثیر مثبت مشارکت در مدارس است (Lansdown, 2011; Percy-Smith & Thomas, 2010; Hannam, 2003; Mockler, & Groundwater-Smith, 2015).

مدیران و معلمان با داشتن چنین نگرش منفی، تمایل کمی برای بسترسازی تأمین این حق به معنای واقعی در مدرسه خواهند داشت و همان‌طور که در تحلیل پاسخ مصاحبه‌شوندگان مشخص شد، زمینه‌های رایج مشارکت غالباً محدود به حوزهٔ فعالیت‌های اجرایی مانند مأمور

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

انضباطی، فروشندهٔ بوفهٔ مدرسه و یا اجرای مراسم مختلف است. اما در حوزهٔ تصمیم‌گیری که اصلی‌ترین بحث مشارکت است، تنها کد شناسایی‌شده شورای دانش‌آموزی است. البته به گزارش اکثر مصاحبه‌شوندگان، اعضای شورای دانش‌آموزی بیشتر مسئول اجرای برنامه‌ها هستند تا شراکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و قانون‌گذاری. پژوهش داوودی (Davodi, 2012) نشان می‌دهد که مشارکت واقعی در شورای دانش‌آموزی در سطح پایین است و وجود موانع قانونی، انگیزشی و مدیریتی با این مقدار کم مشارکت رابطهٔ معنادار دارد. این حق زمانی معنا پیدا می‌کند که از دانش‌آموزان بخواهیم در تعیین قوانین مدرسه مشارکت داشته باشند. اگر قرار باشد که آن‌ها فقط مجری باشند و یا اجازهٔ اظهارنظر داشته باشند اما به نظراتشان ترتیب اثر داده نشود، این حق مفهوم واقعی خود را از دست می‌دهد. به گفته داپر (Dupper, 2010) احترام به‌حق مشارکت یعنی گوش دادن به کودکان و سهیم کردن آن‌ها در گفتگوی دوطرفه و سپس تصمیم‌گیری با یکدیگر به‌عنوان افراد برابر.

پینسون، مشولام و میچلین (Pinson, Meshulam, & Michlin, 2020) دریافتند که نحوهٔ برخورد معلمان با دانش‌آموزان در شورای دانش‌آموزی و دیگر جلسات تحت تأثیر نگرش آن‌ها است. در پژوهش آن‌ها معلمانی که به دانش‌آموزان به‌مثابه مقامات شهری نگاه می‌کردند، با آن‌ها مانند بزرگ‌سالان تعامل داشتند و گفتگوها را به‌طورجدی و مشارکتی هدایت می‌نمودند. اما در مقابل، معلمانی که رویکرد تعلیمی و تربیتی داشتند و کودکان را به‌عنوان بزرگ‌سالان رشد نایافته می‌دیدند که هنوز آمادگی مشارکت کامل را ندارند و مشارکت را اخلال در هویت حرفه‌ای خود قلمداد می‌کردند، گفتمان حمایتی و حفاظتی با دانش‌آموزان داشتند و آن‌ها را جدی نمی‌گرفتند.

مشارکت واقعی دانش‌آموزان نیازمند گسستن روال‌های معمول و ایجاد تحول در روابط قدرت در مدرسه است. مربیان باید دید گسترده‌ای نسبت به نقش دانش‌آموزان داشته باشند و آن‌ها را به‌عنوان شهروندان ارزشمند، برابر و فعال در مدرسه و جامعه در نظر بگیرند. بین صحبت کردن و شنیده شدن شکاف بزرگی است؛ ممکن است به‌ظاهر به کودکان فرصت اظهارنظر در مدرسه بدهند اما واقعاً به آن عمل نکنند (Quinn & Owen, 2016). تعهد واقعی و ارزش گذاشتن به صدای دانش‌آموز یعنی عمل کردن بر اساس نظرات آن‌ها (Mitra & Gross, 2009). به عقیده لندزداون (Lansdown, 2011) نیز هدف فراتر از آموزش کودکان برای فعالیت‌های مدرسه، در نظر گرفتن آن‌ها به‌عنوان شهروندان و شرکای اصلی جامعهٔ دموکرات مدرسه است.

درمجموع، بر اساس نتایج پژوهش حاضر، پارادایم فعلی انضباط مدرسه برای تأمین حق مشارکت کودکان در مدرسه به‌اندازهٔ کافی اثربخش نیست. قوانین و اقدامات از پیش تعیین‌شده و غالباً تنبیهی در پی برقراری نظم و کاهش بدرفتاری است؛ نه رفع نیاز دانش‌آموز و تضمین حقوق وی. لذا، نیاز مبرم به تغییر اساسی در شیوهٔ تفکر دربارهٔ انضباط مدرسه و روش‌هایی که مدارس برای تدوین سیاست‌ها، قوانین و فعالیت‌های انضباطی در پیش می‌گیرند، احساس می‌شود. برای تأمین حق مشارکت دانش‌آموزان ناگزیر باید به مدل انضباطی مبتنی بر روابط و تعامل اندیشید.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

منابع

Adams. H, W. (2004). Justice for children: The development of autonomy (Doctoral dissertation). Retrieved from. (http://hdl.handle.net/1911/18606).
Akbari, F. (2020). Survey of teachers 'and principals' attitudes towards common methods of encouragement and punishment in the process of elementary school discipline. Master Thesis. Allameh Tabataba'i University.
Alderson, p. (2000).School Student Views on School Councils and Daily Life at school. Children & Society, 14(2), 121- 134.
Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). Democratic schools: Lessons in powerful education. Portsmouth, NH: Heinemann.
Bahou, L. & Zakharia, Z. (2019). Maybe that's how they learned in the past, but we don't learn like this today': Youth perspectives on violent discipline in Lebanon's public schools. International Journal of educational development, 70(3), 2-23.
Bragg, S., & Fielding, M. (2003). Students as researchers: Making a difference. Cambridge, England: Pearsons.
Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Chafouleas, S. M. (2015). Investigating the usability of classroom management strategies among elementary schoolteachers. Journal of Positive Behavior Interventions, 17(1), 5-14.
Cherney, I. D., & Shing, Y. L. (2008). Children's nurturance and self-determination rights: A crosscultural perspective. Journal of Social Issues, 64, 835–856.
Covell, K., & Howe, R. B. (2005). Rights, respect and responsibility. Report on the RRR initiative to Hampshire County Education Authority. Nova Scotia, Canada: Children's Rights Centre, Cape Breton University.
Danielson, C. (2007). Enhancing Professional Practice: A framework for teaching. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.
Davodi, R. (2012). Evaluating Student Council' Performance and Obstacles to Involve Students in School Activities. Journal of Approaches in Educational Administration, 3 (4). 141-157
Ding, M., Li, Y., Li, X., &Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. Asia Pacific Journal of Education, 30(3), 321-337.
Dupper, D., R. (2010). A new model of school discipline: Engaging Students and Preventing Behavior Problems. New York: Oxford University Press.
Eggen P, Kauchak D (2001). Educational psychology: Windows on classrooms. New Jersey Prentice Hall, Inc.
Fatma, S. (2018). Children and Discipline: Investigating Secondary School Students' Perception of Discipline through Metaphors. European Journal of Educational Research, 7 (1), 31-45.
Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. British Educational Research Journal, 2, 295–311.
Fletcher, A. (2005). Mraningful Student Involvement, Guide to Students as Partners in School Change. WWW.Soundout.Org/MSGuid.Pdf
Freiberg, J. (2016). Beyond Discipline: Redefining Classroom Management. AERA Online Paper Repository, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Washington, DC, Apr 8-12).
Gillett-Swan, J., & Sargeant, J. (2017). Assuring children's human right to freedom of opinion and expression in education. International Journal of Speech-Language Pathology, 20(1), 120-127.
Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. Health Education, 2, 105–132.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

González, T., Sattler, H., Buth, A. (2018) .New Directions in Whole-School Restorative Justice Implementation. Conflict Resolution Quarterly 35(1). 300- 327.

Hodgkin, Rachel. & Newell, P. (2002). "Implementation Handbook on the Convention on the Rights of the Child". United Nations Children's Fund, New York.

Hannam, D. (2003). Participation and achievement. Examples of research that demonstrate associations or connections between student participation and learning, or otheroutcomes that support it. Unpublished report conducted for the ministerial adviser at the Citizenship Unit. London, England: Department for Education and Skills.

Jansen, H. (2010). The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. Forum Qualitative Social Research, 11(2), 220-242.

Kaye, L. K., & Brewer, G. (2013). Teacher and student-focused approaches: Influence of learning approach and self efficacy in a psychology postgraduate sample. Psychology Learning & Teaching, 12(1), 12-19.

Kaye-Tzadok, A., & Katz, C. (2021). "It's Our Duty to Give Them voice" Participation of Children and Adolescents in College Courses. Child Indicators Research, 37(1), 22-45.

Karkhane, F. (2020). The relationship between teachers' disciplinary strategies whit disruption and classroom misbehavior from the elementary student's point of view. . Master Thesis. Allameh Tabataba'i University.

Kronzl-Nagl, R., & Zartler, U. (2010). Children's participation in school and community. European perspectives. In B. Percy-Smith, & N. Thomas (Eds.), A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice (pp. 164–173). London, England: Routledge.

Lansdown, G. (2011). Every child's right to be heard: A resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment No. 12. London, England: Save the Children/United Nations Children's Fund.

Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken (Ed.), Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities (Vol. 2, pp. 231-253). New York: Nova Science Publishers.

Martin, Nancy k. (2003). The Student-Centered Classroom Environment, Middle School Journal, 28, 4, 3-9.

Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building relationships, improving outcomes. Educational Management Administration and Leadership, 4, 522–543.

Mockler, N., & Groundwater-Smith, S. (2015). Engaging with student voice in research, education and community: beyond legitimation and guardianship. Dordrecht: Springer.

Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). A handbook of children young people's participation: Perspectives from theory and practice. London: Routledge.

Pinson, H., Meshulam, A., & Michlin, Y. (2020). Can teachers disrupt their professional identity and enable Children's participation? Comparing teachers' and municipal officials' work with students in democratic spaces. Teaching and Teacher Education, 96(10), 201-221.

Osler, A. (2000). Children's rights, responsibilities and understandings of school discipline. Research Papers in Education, 15(1), 49-67.

Pane, D. M., Rocco, T. S., Miller, L. D., & Salmon, A. K. (2014). How teachers use power in the classroom to avoid or support exclusionary school discipline practices. Urban Education, 49(3), 297-328.

Peterson-Badali, M., & Ruck, M. D. (2008). Studying children's perspectives on self-determination and nurturance rights: Issues and challenges. Journal of Social Issues, 64, 749–769.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

Quinn, S., & Owen, S. (2014). Freedom to grow: Children's perspectives of student voice. Childhood Education, 90(3), 192–201.

Quinn, S. & Owen, S. (2016) Digging deeper: Understanding the power of student voice. Australian Journal of Education, 60(1), 60–72.

Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. Improving Schools, 1, 5–17.

Shirbagi, N, Gholami, Kh and Basati, M. (2014). Recognize the common disciplinary beliefs of community members. Journal of Educational Planning Studies. 4 (7).

Strauss, Anselm L. and Corbin, Juliet M. (2008). Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Ebrahim, Afshar (Trans). Tehran. Ney.

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2006). General comment no. 8: The right of the child to protection from corporal punishment and other forms of cruel and degrading treatment. Geneva, Switzerland: United Nations (Retrieved July 2012, from http://www.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm)

Winkler, S. L. (2016). Making school discipline kinder: developing a roadmap for youth well-being. Doctoral dissertation. The University of Arizona.

Wolfgang, C, H. (2009). Solving discipline and classroom management problems: methods and models for today's teachers (6th ed). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۷۴، بهار و تابستان، سال۱۴۰۴
Journal of research on Issues of Education

The role of school discipline in ensuring the right of primary school students to participate

Leila Zare.[1], Amene Aali*[2] and Zahra Rahimi[3]

Abstract

Creating an opportunity for children to participate in the education system is an opportunity for the school to have a unique setting to do so. The purpose of this study was to analyze the role of school rules and disciplinary actions in ensuring students' right to participate. This research was conducted using a qualitative survey method. The statistical population was all principals and teachers who were working in primary schools of Nazarabad city in the academic year 1401-1402. Among them, 17 people were selected by purposive sampling method to the extent of theoretical saturation. The required information was collected through semi-structured interviews and analyzed using three-step coding technique. According to the findings; student participation in decision-making is limited to student council membership, while more participation is made in the implementation of pre-designed programs. According to principals and teachers, student participation in school has both positive and negative consequences, and a number of individual and environmental factors hinder this participation. Discipline also through two main components namely; Disciplinary actions (preventive, corrective, incentive and punitive actions) and disciplinary rules (collective and individual disciplinary rules) affect the right to participate. Common school discipline can both ensure children's right to participate (through student-centered rules, participatory advocacy actions, and facilitative attitudes) and restrict the right to participate (through teacher-centered rules, control actions, restrictive attitudes). According to the results, reforming school disciplinary procedures in order to facilitate students' participation in important educational decisions and planning in schools is necessary to ensure their rights.

Keywords: students' right to participate, School discipline, Elementary schools

[1]. MA in Elementary Education, Allameh Tabataba`i university, Tehran, Iran.

[2]. Corresponding author:Assistant Professor of Educational psychology, Department of Education, Allameh Tabataba`i university, Tehran, Iran. a.aali@atu.ac.ir.

[3]. Assistant Professor of Curriculum Studies, Department of Education, Allameh Tabataba`i university, Tehran, Iran.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]