مجله یافته های علوم تربیتی و آموزشی

بررسی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در کلاس درس (بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش) و راهکارهای مداخله‌ای معلم

نویسنده: هوشیارصالحی[1]، کویستان وکیلی[2]، مریم محمدی[3]، سیدمهدی طاهری[4]

دکتری مدیریت، کارشناسی حسابداری، کارشناسی الهیات، کارشناسی ادبیات

فرهنگی آموزش و پرورش

MDOI-02-2026.0555
MNR-576-2-38F9F8

کلاس درس به‌عنوان یک نظام اجتماعی کوچک، همواره بستر بروز رفتارهای گوناگون دانش‌آموزان است. در سال‌های اخیر، علاوه بر مشکلات رفتاری آشکار مانند پرخاشگری فیزیکی و کلامی، شکل‌های نامحسوس‌تری از رفتارهای مخرب مانند بی‌حوصلگی، بی‌توجهی مزمن و پرخاشگری خاموش (پرخاشگری منفعل) در میان دانش‌آموزان افزایش یافته است. این رفتارها اگرچه به‌ظاهر کم‌شدت و بی‌صدا هستند، اما به‌دلیل ماهیت پنهان و تدریجی خود، می‌توانند به افت تحصیلی، کاهش انگیزه، انزوای اجتماعی، فرسودگی شغلی معلم و اختلال در جو روانی-اجتماعی کلاس منجر شوند. بی‌حوصلگی به‌صورت بی‌علاقگی، خستگی روانی و عدم درگیری شناختی با محتوای درس بروز می‌کند؛ بی‌توجهی به‌شکل حواس‌پرتی، عدم پاسخ‌دهی به پرسش‌ها و بی‌اعتنایی به قوانین کلاس نمایان می‌شود؛ و پرخاشگری خاموش شامل رفتارهایی مانند مقاومت منفعل، لجاجت پنهان، بدگویی، طفره‌رفتن از همکاری و ایجاد اخلال‌های ظریف بدون تخلف آشکار است. هدف این پژوهش، شناسایی علل و نشانگان این سه دسته از مشکلات رفتاری و ارائه راهکارهای عملی و مداخله‌ای برای معلمان در جهت مدیریت بهینه کلاس درس است. روش پژوهش از نوع مروری-تحلیلی بوده و با استناد به منابع معتبر روان‌شناسی تربیتی، مقالات علمی-پژوهشی و تجارب زیسته معلمان تدوین شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که عوامل فردی (نظیر کمبود مهارت‌های خودتنظیمی، مشکلات روانی-عاطفی و اختلالات یادگیری)، عوامل خانوادگی (سبک‌های فرزندپروری ناکارآمد، تعارضات خانوادگی و کمبود حمایت عاطفی) و عوامل مدرسه‌ای (شیوه‌های تدریس سنتی، عدم تناسب محتوا با نیازهای دانش‌آموزان، فضای رقابتی افراطی و ضعف در ارتباط معلم-دانش‌آموز) در بروز این رفتارها نقش دارند. بر این اساس، راهکارهای معلم در سه سطح پیشگیری، مداخله و پیگیری طبقه‌بندی می‌شود: در سطح پیشگیری، استفاده از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی، ایجاد رابطه گرم و حمایتگر، تعیین انتظارات روشن و منصفانه، و تنوع در فعالیت‌های کلاسی؛ در سطح مداخله، به‌کارگیری تکنیک‌های ارتباط غیرکلامی هوشمندانه، بازخورد سازنده و فوری، گفت‌وگوی خصوصی و همدلانه، استفاده از تقویت مثبت و قراردادهای رفتاری، و هدایت انرژی دانش‌آموزان به سمت فعالیت‌های سازنده؛ و در سطح پیگیری، همکاری با مشاور مدرسه، برگزاری جلسات با والدین، آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به دانش‌آموزان و پایش مستمر تغییرات رفتاری. نتیجه‌گیری می‌شود که مدیریت مؤثر این مشکلات رفتاری نیازمند نگاهی جامع، پیشگیرانه و رابطه‌محور است و معلم به‌عنوان عامل اصلی تغییر، با بهره‌گیری از

مهارت‌های ارتباطی، هوش هیجانی و راهبردهای نوین مدیریت کلاس می‌تواند زمینه‌ساز کاهش این رفتارها و ارتقای کیفیت یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان شود.

کلیدواژه‌ها: مشکلات رفتاری، بی‌حوصلگی، بی‌توجهی، پرخاشگری خاموش، مدیریت کلاس، راهکارهای معلم

مقدمه

کلاس درس، صرف‌نظر از ساختار فیزیکی و برنامه درسی، یک نظام اجتماعی پویا است که در آن کنش‌های متقابل معلم و دانش‌آموز، جوّ روانی-اجتماعی کلاس و کیفیت یادگیری را شکل می‌دهد (امین‌فر و همکاران، ۱۴۰۰). در چنین بستری، رفتار دانش‌آموزان تنها بازتابی از ویژگی‌های فردی آنان نیست، بلکه محصول تعامل پیچیده عوامل خانوادگی، مدرسه‌ای، اجتماعی و فرهنگی است (Wentzel, 2022). امروزه یکی از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزشی، مدیریت مشکلات رفتاری دانش‌آموزان است؛ رفتارهایی که می‌توانند فرایند یاددهی-یادگیری را مختل کرده و سلامت روانی معلم و دانش‌آموز را به خطر بیندازند.(Emmer & Sabornie, 2015)

در دسته‌بندی‌های رایج، مشکلات رفتاری کلاسی معمولاً به دو گروه رفتارهای برون‌ریز (مانند پرخاشگری آشکار، بی‌نظمی و تخلف از قوانین) و رفتارهای درون‌ریز (مانند انزوا، اضطراب و افسردگی) تقسیم می‌شوند (Achenbach & Rescorla, 2001). با این حال، در سال‌های اخیر شکل سومی از رفتارها مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است که نه کاملاً برون‌ریز است و نه کاملاً درون‌ریز؛ بلکه پرخاشگری خاموش یا پرخاشگری منفعل نامیده می‌شود (Björkqvist, 2018). این رفتارها به‌صورت مقاومت پنهان، لجاجت، طفره‌رفتن از همکاری، بدگویی، بی‌اعتنایی هدفمند و ایجاد اخلال‌های ظریف بروز می‌کنند و به‌دلیل ماهیت نامحسوس خود، اغلب دیرتر شناسایی و مدیریت می‌شوند (Forrest et al., 2005).

در کنار پرخاشگری خاموش، دو مشکل رفتاری دیگر نیز در کلاس‌های امروزی بسیار شایع‌اند: بی‌حوصلگی و بی‌توجهی. بی‌حوصلگی به‌عنوان یک حالت هیجانی-شناختی منفی، زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز محتوای درس را بی‌معنا، تکراری یا خارج از توان خود ادراک می‌کند و در نتیجه، درگیری شناختی و انگیزشی او کاهش می‌یابد (Pekrun et al., 2010). پژوهش‌ها نشان می‌دهد بی‌حوصلگی با افت عملکرد تحصیلی، کاهش خودکارآمدی و افزایش رفتارهای مخرب رابطه مستقیم دارد (Tze et al., 2016). بی‌توجهی نیز به‌شکل حواس‌پرتی، عدم پاسخ‌دهی به پرسش‌ها، بی‌اعتنایی به دستورات و کاهش تمرکز در تکالیف کلاسی نمایان می‌شود و می‌تواند نشانه‌ای از مشکلات زیربنایی مانند اختلال نقص توجه، اضطراب یا عدم تناسب روش تدریس با سبک یادگیری دانش‌آموز باشد (DuPaul & Stoner, 2014).

شیوع این مشکلات در کلاس‌های امروزی، ضرورت بازنگری در راهبردهای مدیریت کلاس را دوچندان کرده است. رویکردهای سنتی که مبتنی بر کنترل، تنبیه و سکوت اجباری بودند، امروزه نه‌تنها

کارآمد نیستند، بلکه می‌توانند به تشدید پرخاشگری خاموش و بی‌حوصلگی منجر شوند (Lewis et al., 2016). در مقابل، رویکردهای نوین بر پیشگیری، رابطه‌محوری، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و پاسخ‌دهی سازنده تأکید دارند (Marzano et al., 2003). در این میان، معلم به‌عنوان عامل اصلی تغییر در کلاس، نقشی کلیدی در شناسایی زودهنگام، مداخله هدفمند و پیگیری مستمر این رفتارها ایفا می‌کند (Jennings & Greenberg, 2009).

بر این اساس، پژوهش حاضر با تمرکز بر سه مشکل رفتاری بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش، به دنبال پاسخ به این پرسش است که علل و نشانگان این رفتارها چیست و معلم می‌تواند با چه راهکارهای عملی و مبتنی بر شواهد، آن‌ها را مدیریت کند. اهمیت این موضوع از آنجا دوچندان می‌شود که این رفتارها به‌دلیل پنهان بودن، اغلب در پژوهش‌ها و برنامه‌های آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند، در حالی که اثرات تدریجی و عمیقی بر جوّ کلاس، انگیزه دانش‌آموزان و فرسودگی شغلی معلمان دارند.(Chang, 2009)

1. بیان مسئله

کلاس درس امروز، بیش از هر زمان دیگری با تنوع رفتاری، فرهنگی و روانی دانش‌آموزان روبه‌روست. این تنوع اگرچه فرصتی برای غنی‌سازی یادگیری فراهم می‌کند، اما مدیریت آن را نیز پیچیده‌تر ساخته است (Emmer & Sabornie, 2015). یکی از چالش‌های اساسی معلمان، بروز مشکلات رفتاری در کلاس است؛ رفتارهایی که فرایند یاددهی-یادگیری را مختل کرده، جوّ روانی کلاس را تضعیف می‌کنند و به فرسودگی شغلی معلم دامن می‌زنند (Chang, 2009). در میان این مشکلات، سه دسته رفتاری در کلاس‌های امروزی بسیار شایع و در عین حال کمتر شناخته‌شده‌اند: بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش.

بی‌حوصلگی به‌عنوان یک حالت هیجانی-شناختی ناخوشایند، زمانی پدید می‌آید که دانش‌آموز محتوای درس را بی‌معنا، تکراری، بیش از حد آسان یا خارج از توان خود ادراک کند (Pekrun et al., 2010). این حالت نه‌تنها با افت عملکرد تحصیلی و کاهش انگیزه همراه است، بلکه می‌تواند زمینه‌ساز رفتارهای مخرب و ترک تحصیل شود (Tze et al., 2016). پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز نشان می‌دهد بی‌حوصلگی کلاسی یکی از عوامل اصلی کاهش مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری است (امین‌فر و همکاران، ۱۴۰۰).

بی‌توجهی نیز به‌شکل حواس‌پرتی، عدم پاسخ‌دهی به پرسش‌ها، بی‌اعتنایی به دستورات کلاسی و کاهش تمرکز در تکالیف نمایان می‌شود. این رفتار می‌تواند نشانه‌ای از مشکلات زیربنایی مانند اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی، اضطراب، افسردگی یا عدم تناسب روش تدریس با سبک یادگیری دانش‌آموز باشد (DuPaul & Stoner, 2014). بی‌توجهی مزمن، نه‌تنها یادگیری دانش‌آموز را مختل می‌کند، بلکه معلم را با این تصور نادرست روبه‌رو می‌سازد که دانش‌آموز «بی‌انگیزه» یا «تنبل» است و در نتیجه، مداخلات نادرست را جایگزین تشخیص دقیق می‌کند.(Wentzel, 2022)

پرخاشگری خاموش یا پرخاشگری منفعل، شکل سوم و پیچیده‌تر این مشکلات است. برخلاف پرخاشگری آشکار که به‌صورت فیزیکی یا کلامی بروز می‌کند، پرخاشگری خاموش در قالب مقاومت پنهان، لجاجت، طفره‌رفتن از همکاری، بدگویی، بی‌اعتنایی هدفمند و ایجاد اخلال‌های ظریف نمایان می‌شود .(Björkqvist, 2018) این رفتارها به‌دلیل ماهیت نامحسوس خود، اغلب دیرتر شناسایی می‌شوند و معلم ممکن است آن‌ها را به حساب «شخصیت» یا «حال بد» دانش‌آموز بگذارد .(Forrest et al., 2005) پژوهش‌ها نشان می‌دهد پرخاشگری منفعل با کاهش انسجام گروهی، افزایش تعارض معلم-دانش‌آموز و تضعیف جوّ عاطفی کلاس رابطه مستقیم دارد.(Björkqvist, 2018)

آنچه این سه مشکل را به یک مسئله پژوهشی جدی تبدیل می‌کند، سه ویژگی مشترک آن‌هاست:

نخست، ماهیت پنهان و تدریجی. برخلاف پرخاشگری آشکار که بلافاصله توجه را جلب می‌کند، بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش به‌آرامی شکل می‌گیرند و به‌تدریج به الگوهای رفتاری پایدار تبدیل می‌شوند .(Lewis et al., 2016) این پنهان بودن، شناسایی زودهنگام را دشوار می‌کند.

دوم، تأثیر چندلایه بر فرایند یادگیری. این رفتارها نه‌تنها بر دانش‌آموز درگیر، بلکه بر همکلاسی‌ها، جوّ کلاس و عملکرد معلم نیز اثر می‌گذارند .(Jennings & Greenberg, 2009) پژوهشی نشان داده است که حضور حتی یک دانش‌آموز با پرخاشگری خاموش می‌تواند مشارکت کلاسی سایر دانش‌آموزان را تا ۳۰ درصد کاهش دهد.(Marzano et al., 2003)

سوم، ناکارآمدی رویکردهای سنتی. رویکردهای مدیریت کلاس مبتنی بر کنترل، تنبیه و سکوت اجباری، نه‌تنها این رفتارها را کاهش نمی‌دهند، بلکه می‌توانند آن‌ها را تشدید کنند .(Lewis et al., 2016) در مقابل، رویکردهای نوین بر پیشگیری، رابطه‌محوری، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و پاسخ‌دهی سازنده تأکید دارند.(Marzano et al., 2003)

با وجود اهمیت این موضوع، خلأ پژوهشی قابل توجهی در این زمینه وجود دارد. بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در ایران، بر پرخاشگری آشکار یا مشکلات برون‌ریز متمرکز بوده‌اند و کمتر به شکل‌های نامحسوس رفتارهای مخرب مانند پرخاشگری خاموش پرداخته‌اند (امین‌فر و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، پژوهش‌هایی که این سه مشکل را به‌صورت یکپارچه بررسی کنند و راهکارهای عملی برای معلمان ارائه دهند، بسیار محدودند .(Wentzel, 2022) این در حالی است که معلمان در عمل با ترکیبی از این رفتارها روبه‌رو هستند و نیازمند راهبردهایی یکپارچه، مبتنی بر شواهد و قابل اجرا در کلاس هستند (Emmer & Sabornie, 2015).

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که:

علل و نشانگان بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش در دانش‌آموزان چیست و معلم می‌تواند با چه راهکارهای عملی، پیشگیرانه و مداخله‌ای، این رفتارها را در کلاس درس مدیریت کند؟

پاسخ به این پرسش، نه‌تنها به بهبود مدیریت کلاس و کیفیت یادگیری کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به کاهش فرسودگی شغلی معلمان و ارتقای سلامت روانی دانش‌آموزان نیز منجر شود (Chang, 2009; Jennings & Greenberg, 2009).

۲ .اهمیت و ضرورت پژوهش

اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر از چند جهت قابل تبیین است: نخست، شیوع بالای مشکلات رفتاری در کلاس‌های امروزی و تأثیر منفی آن‌ها بر فرایند یاددهی-یادگیری، جوّ روانی-اجتماعی کلاس و سلامت روانی معلم و دانش‌آموز، ضرورت پرداختن به این موضوع را دوچندان کرده است (Emmer & Sabornie, 2015; Chang, 2009). دوم، ماهیت پنهان و نامحسوس بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش باعث شده این رفتارها کمتر شناسایی شوند و در پژوهش‌های داخلی نیز به‌طور جدی مورد توجه قرار نگیرند؛ در حالی که اثرات تدریجی و عمیق آن‌ها بر افت تحصیلی، کاهش انگیزه، انزوای اجتماعی و فرسودگی شغلی معلمان انکارناپذیر است (Björkqvist, 2018; Tze et al., 2016). سوم، ناکارآمدی رویکردهای سنتی مدیریت کلاس مبتنی بر کنترل و تنبیه در مواجهه با این رفتارها، ضرورت بازنگری در راهبردهای معلم و حرکت به سمت رویکردهای پیشگیرانه، رابطه‌محور و مبتنی بر شواهد را آشکار می‌سازد (Lewis et al., 2016; Marzano et al., 2003). چهارم، خلأ پژوهشی در زمینه ارائه راهکارهای یکپارچه و عملی برای معلمان در مواجهه با ترکیب این سه مشکل، و نیاز مبرم نظام آموزشی به برنامه‌های مداخله‌ای قابل اجرا در کلاس، انجام چنین پژوهش‌هایی را ضروری می‌سازد (Wentzel, 2022). در نهایت، یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای معلمان، مشاوران مدرسه،

برنامه‌ریزان آموزشی و والدین مفید باشد و به بهبود مدیریت کلاس، ارتقای کیفیت یادگیری و کاهش فرسودگی شغلی معلمان کمک کند (Jennings & Greenberg, 2009).

۳ .مبانی نظری و چارچوب مفهومی

۳-۱ .مفهوم مشکلات رفتاری کلاسی

مشکلات رفتاری کلاسی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که با انتظارات آموزشی و اجتماعی کلاس مغایرت داشته و فرایند یاددهی-یادگیری را مختل می‌کنند .(Emmer & Sabornie, 2015) این رفتارها در طبقه‌بندی‌های روان‌شناسی تربیتی معمولاً به دو دسته برون‌ریز (مانند پرخاشگری آشکار، بی‌نظمی و تخلف از قوانین) و درون‌ریز (مانند انزوا، اضطراب و افسردگی) تقسیم می‌شوند (Achenbach & Rescorla, 2001). با این حال، در سال‌های اخیر شکل سومی از رفتارها مورد توجه قرار گرفته است که در مرز میان این دو دسته قرار می‌گیرد و پرخاشگری خاموش یا پرخاشگری منفعل نامیده می‌شود (Björkqvist, 2018). در پژوهش حاضر، سه مشکل رفتاری بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش به‌عنوان محورهای اصلی بررسی انتخاب شده‌اند؛ زیرا هر سه دارای ماهیت پنهان، تدریجی و کم‌شدت هستند و به‌دلیل همین ویژگی‌ها، اغلب از دید معلمان و پژوهشگران پنهان می‌مانند (Forrest et al., 2005).

۳-۲ .مبانی نظری بی‌حوصلگی

بی‌حوصلگی یک حالت هیجانی-شناختی ناخوشایند است که با کاهش برانگیختگی، بی‌علاقگی و عدم درگیری با محتوای درس مشخص می‌شود .(Pekrun et al., 2010) نظریه کنترل-ارزش پکران یکی از جامع‌ترین چارچوب‌های نظری برای تبیین بی‌حوصلگی است. بر اساس این نظریه، بی‌حوصلگی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز هم کنترل کم بر موقعیت یادگیری احساس کند (یعنی باور داشته باشد تلاش او تأثیری بر نتیجه ندارد) و هم ارزش پایین برای محتوا قائل باشد (یعنی محتوا را بی‌معنا، تکراری یا بی‌ربط بداند .(Pekrun et al., 2010) (پژوهش‌های فراتحلیلی نشان می‌دهد بی‌حوصلگی با افت عملکرد تحصیلی، کاهش انگیزه درونی، افزایش رفتارهای مخرب و حتی ترک تحصیل رابطه مستقیم دارد (Tze et al., 2016). از منظر نظریه خودتعیینی(Deci & Ryan, 2000) ، بی‌حوصلگی زمانی پدید می‌آید که سه نیاز روانی اساسی دانش‌آموز — خودمختاری، شایستگی و ارتباط — در کلاس ارضا نشود. بنابراین، بی‌حوصلگی نه یک ویژگی شخصیتی پایدار، بلکه پاسخی به محیط یادگیری ناسازگار است (Wentzel, 2022).

۳-3 .مبانی نظری بی‌توجهی

بی‌توجهی به‌شکل حواس‌پرتی، عدم پاسخ‌دهی به پرسش‌ها، بی‌اعتنایی به دستورات و کاهش تمرکز در تکالیف نمایان می‌شود .(DuPaul & Stoner, 2014) از منظر نظریه بار شناختی(Sweller, 1988) ، بی‌توجهی می‌تواند ناشی از اضافه‌بار شناختی باشد؛ یعنی زمانی که حجم اطلاعات ارائه‌شده بیش از ظرفیت حافظه کاری دانش‌آموز است و در نتیجه، توجه او پراکنده می‌شود. از سوی دیگر، نظریه توجه انتخابی توضیح می‌دهد که دانش‌آموز ممکن است به‌جای محتوای درس، به محرک‌های دیگر کلاس یا ذهن خود معطوف شود .(Posner & Petersen, 1990) بی‌توجهی همچنین می‌تواند نشانه‌ای از اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی(ADHD) ، اضطراب، افسردگی یا عدم تناسب روش تدریس با سبک یادگیری دانش‌آموز باشد .(DuPaul & Stoner, 2014) پژوهش‌ها نشان می‌دهد بی‌توجهی مزمن، نه‌تنها یادگیری دانش‌آموز را مختل می‌کند، بلکه باعث می‌شود معلم تصور نادرستی از توانایی و انگیزه او پیدا کند و مداخلات نادرست را جایگزین تشخیص دقیق سازد.(Wentzel, 2022)

۴-5 .مبانی نظری پرخاشگری خاموش

پرخاشگری خاموش یا منفعل، شکلی از پرخاشگری است که به‌صورت غیرمستقیم و پنهان بروز می‌کند و شامل رفتارهایی مانند مقاومت منفعل، لجاجت، طفره‌رفتن از همکاری، بدگویی، بی‌اعتنایی هدفمند و ایجاد اخلال‌های ظریف است (Björkqvist, 2018). برخلاف پرخاشگری آشکار که با حمله فیزیکی یا کلامی همراه است، پرخاشگری خاموش از مکانیزم‌های اجتماعی-شناختی پیچیده‌تری استفاده می‌کند و هدف آن آسیب به روابط، اعتبار یا موقعیت طرف مقابل است، بدون آنکه ردپای آشکاری از خود برجای بگذارد (Forrest et al., 2005). نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی (Crick & Dodge, 1994) توضیح می‌دهد که دانش‌آموزان پرخاشگر منفعل، در مرحله رمزگشایی نشانه‌های اجتماعی دچار سوگیری می‌شوند و نیت‌های خنثی یا مثبت معلم و همکلاسی‌ها را خصمانه تفسیر می‌کنند. نظریه یادگیری اجتماعی (Bandura, 1977) نیز نشان می‌دهد که این رفتارها می‌توانند از طریق مشاهده الگوهای خانوادگی، رسانه‌ای یا همسالان آموخته شوند.

پژوهش‌ها حاکی از آن است که پرخاشگری خاموش با کاهش انسجام گروهی، افزایش تعارض معلم-دانش‌آموز، تضعیف جوّ عاطفی کلاس و کاهش مشارکت سایر دانش‌آموزان رابطه مستقیم دارد .(Björkqvist, 2018)این رفتارها به‌دلیل ماهیت نامحسوس خود، اغلب دیرتر شناسایی می‌شوند و معلم ممکن است آن‌ها را به حساب «شخصیت» یا «حال بد» دانش‌آموز بگذارد.(Forrest et al., 2005)

3-۵ .نظریه‌های مدیریت کلاس و راهکارهای معلم

مدیریت کلاس به مجموعه اقداماتی اطلاق می‌شود که معلم برای ایجاد و حفظ محیطی منظم، حمایتگر و متمرکز بر یادگیری به کار می‌گیرد .(Emmer & Sabornie, 2015) رویکردهای سنتی مدیریت کلاس مبتنی بر کنترل، تنبیه و سکوت اجباری بودند و هدف اصلی آن‌ها سرکوب رفتارهای مخرب بود (Lewis et al., 2016). با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهد این رویکردها نه‌تنها در کاهش مشکلات پنهان مانند بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش ناکارآمدند، بلکه می‌توانند آن‌ها را تشدید کنند (Lewis et al., 2016). در مقابل، رویکردهای نوین مدیریت کلاس بر پیشگیری، رابطه‌محوری، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و پاسخ‌دهی سازنده تأکید دارند .(Marzano et al., 2003) نظریه خودتعیینی (Deci & Ryan, 2000) پیشنهاد می‌کند معلم باید زمینه ارضای سه نیاز خودمختاری، شایستگی و ارتباط را فراهم کند تا انگیزه درونی دانش‌آموز تقویت شود. نظریه یادگیری اجتماعی-هیجانی (Jennings & Greenberg, 2009) نیز نشان می‌دهد که معلمانی با هوش هیجانی بالا و مهارت‌های ارتباطی مؤثر، بهتر می‌توانند مشکلات رفتاری را شناسایی و مدیریت کنند. بر این اساس، راهکارهای معلم در سه سطح پیشگیری (مانند روش‌های تدریس فعال، ایجاد رابطه گرم و تعیین انتظارات روشن)، مداخله (مانند بازخورد سازنده، گفت‌وگوی خصوصی و تقویت مثبت) و پیگیری (مانند همکاری با مشاور و والدین) طبقه‌بندی می‌شود.(Marzano et al., 2003; Emmer & Sabornie, 2015)

3-۶ .چارچوب مفهومی پژوهش

بر اساس مبانی نظری فوق، چارچوب مفهومی پژوهش حاضر به‌صورت زیر طراحی شده است:

عوامل زمینه‌ای (فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی) بر مشکلات رفتاری کلاسی (بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش) تأثیر می‌گذارند. این مشکلات، به‌نوبه خود، بر پیامدهای یادگیری و روانی-اجتماعی (افت تحصیلی، کاهش انگیزه، انزوای اجتماعی، فرسودگی شغلی معلم و تضعیف جوّ کلاس) اثر می‌گذارند. در این میان، راهکارهای معلم در سه سطح پیشگیری، مداخله و پیگیری به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده عمل می‌کنند و می‌توانند شدت و پیامدهای این مشکلات را کاهش دهند (Emmer & Sabornie, 2015; Jennings & Greenberg, 2009). این چارچوب، مبنای تحلیل و ارائه راهکارهای عملی در بخش‌های بعدی پژوهش خواهد بود.

۴ .پرسش‌های پژوهش

با توجه به مسئله پژوهش و چارچوب مفهومی ارائه‌شده، پرسش‌های پژوهش حاضر به‌صورت زیر تدوین شده‌اند:

پرسش اصلی: علل و نشانگان مشکلات رفتاری دانش‌آموزان (بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش) در کلاس درس چیست و معلم می‌تواند با چه راهکارهای عملی، پیشگیرانه و مداخله‌ای این رفتارها را مدیریت کند؟

پرسش‌های فرعی:

1. بی‌حوصلگی دانش‌آموزان در کلاس درس چه علل و نشانگانی دارد و معلم با چه راهکارهایی می‌تواند آن را کاهش دهد؟
2. بی‌توجهی دانش‌آموزان در کلاس درس چه علل و نشانگانی دارد و معلم با چه راهکارهایی می‌تواند آن را مدیریت کند؟
3. پرخاشگری خاموش دانش‌آموزان در کلاس درس چه علل و نشانگانی دارد و معلم با چه راهکارهایی می‌تواند آن را شناسایی و کاهش آن
4. چه راهکارهای مشترک و یکپارچه‌ای برای مدیریت هر سه مشکل رفتاری (بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش) در کلاس درس وجود دارد؟
5. عوامل زمینه‌ای (فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی) چه نقشی در بروز و تداوم این سه مشکل رفتاری دارند؟

۵ .اهداف پژوهش

هدف اصلی هدف کلی این پژوهش، شناسایی علل و نشانگان مشکلات رفتاری دانش‌آموزان (بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش) در کلاس درس و ارائه راهکارهای عملی، پیشگیرانه و مداخله‌ای برای معلمان در جهت مدیریت مؤثر این رفتارها و بهبود جوّ روانی-اجتماعی کلاس است.

اهداف جزئی

۱ .شناسایی علل و نشانگان بی‌حوصلگی دانش‌آموزان در کلاس درس و ارائه راهکارهای کاهش آن.

۲ .شناسایی علل و نشانگان بی‌توجهی دانش‌آموزان در کلاس درس و ارائه راهکارهای مدیریت آن.

۳ .شناسایی علل و نشانگان پرخاشگری خاموش دانش‌آموزان در کلاس درس و ارائه راهکارهای شناسایی و کاهش آن .

۴ .تدوین راهکارهای مشترک و یکپارچه برای مدیریت هر سه مشکل رفتاری در کلاس درس

۵. تبیین نقش عوامل زمینه‌ای (فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی) در بروز و تداوم این سه مشکل رفتاری.

۶ .پیشینه پژوهش

۱-6 .پژوهش‌های داخلی

امین‌فر و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «مدیریت کلاس درس: رویکردهای نوین» به بررسی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در کلاس‌های ایرانی پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بی‌حوصلگی و بی‌توجهی از شایع‌ترین مشکلات رفتاری در کلاس‌های متوسطه ایران هستند و عواملی مانند شیوه‌های تدریس سنتی، عدم تناسب محتوا با نیازهای دانش‌آموزان و فضای رقابتی افراطی در بروز آن‌ها نقش دارند. این پژوهش همچنین بر ضرورت حرکت از رویکردهای کنترلی به رویکردهای رابطه‌محور و پیشگیرانه تأکید کرد (امین‌فر و همکاران، ۱۴۰۰).

رضایی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای با عنوان «نقش هوش هیجانی معلم در مدیریت رفتارهای چالشی کلاس» به بررسی رابطه بین هوش هیجانی معلمان و توانایی آن‌ها در مدیریت رفتارهای پنهان دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد معلمانی که هوش هیجانی بالاتری دارند، بهتر می‌توانند بی‌حوصلگی و بی‌توجهی دانش‌آموزان را شناسایی کرده و با استفاده از ارتباط غیرکلامی مؤثر و بازخورد سازنده آن‌ها را کاهش دهند. این پژوهش همچنین نشان داد که پرخاشگری خاموش در کلاس‌هایی با جوّ عاطفی مثبت کمتر بروز می‌کند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۹).

کریمی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی شیوع پرخاشگری منفعل در دانش‌آموزان دوره متوسطه» به این نتیجه رسیدند که پرخاشگری خاموش در بین دانش‌آموزان ایرانی شیوع قابل توجهی دارد، اما به‌دلیل ماهیت پنهان آن، اغلب توسط معلمان نادیده گرفته می‌شود. آن‌ها پیشنهاد کردند که معلمان باید مهارت‌های مشاهده دقیق و گوش دادن فعال را در خود تقویت کنند تا بتوانند نشانه‌های ظریف این رفتارها را شناسایی کنند (کریمی و همکاران، ۱۴۰۱).

۲-6 .پژوهش‌های خارجی

پکران و همکاران (Pekrun et al., 2010) در پژوهش بنیادین خود با عنوان «بی‌حوصلگی در موقعیت‌های پیشرفت: بررسی پیشایندهای کنترل-ارزش و پیامدهای عملکردی یک هیجان نادیده‌گرفته‌شده» به بررسی ماهیت بی‌حوصلگی در کلاس پرداختند. آن‌ها با استفاده از نظریه کنترل-ارزش نشان دادند که بی‌حوصلگی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز کنترل کم بر موقعیت یادگیری و ارزش پایین برای محتوا ادراک کند. یافته‌های آن‌ها حاکی از آن بود که بی‌حوصلگی با افت عملکرد تحصیلی، کاهش انگیزه درونی و افزایش رفتارهای مخرب رابطه مستقیم دارد.(Pekrun et al., 2010)

تزه و همکاران (Tze et al., 2016) در یک فراتحلیل جامع با عنوان «ارزیابی رابطه بین بی‌حوصلگی و پیامدهای تحصیلی» به بررسی ۵۲ پژوهش در این زمینه پرداختند. نتایج این فراتحلیل نشان داد که بی‌حوصلگی با افت عملکرد تحصیلی($r = -0.24$) ، کاهش انگیزه ($r = -0.36$) و افزایش رفتارهای مخرب ($r = 0.28$)رابطه معناداری دارد. آن‌ها همچنین نتیجه گرفتند که بی‌حوصلگی یک هیجان نادیده‌گرفته‌شده در پژوهش‌های تربیتی است و نیازمند توجه بیشتر است.(Tze et al., 2016)

بیورکویست (Björkqvist, 2018) در پژوهشی با عنوان «تفاوت‌های جنسیتی در پرخاشگری» به بررسی اشکال مختلف پرخاشگری از جمله پرخاشگری خاموش پرداخت. یافته‌های او نشان داد که پرخاشگری خاموش در دختران شایع‌تر از پسران است و به‌صورت مقاومت منفعل، بدگویی و بی‌اعتنایی هدفمند بروز می‌کند. او همچنین نتیجه گرفت که این شکل از پرخاشگری به‌دلیل ماهیت پنهان خود، دیرتر شناسایی می‌شود و می‌تواند به آسیب‌های روانی بلندمدت در قربانیان منجر شود.(Björkqvist, 2018)

فارست و همکاران (Forrest et al., 2005) در پژوهشی با عنوان «اندازه‌گیری پرخاشگری منفعل در بزرگسالان» به طراحی و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش پرخاشگری خاموش پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که پرخاشگری خاموش شامل سه مؤلفه اصلی است: پرخاشگری اجتماعی (مانند بدگویی و شایعه‌پراکنی)، پرخاشگری پنهان (مانند لجاجت و طفره‌رفتن) و پرخاشگری غیرکلامی (مانند نگاه‌های

تحقیرآمیز و بی‌اعتنایی). آن‌ها همچنین تأکید کردند که این رفتارها در محیط‌های آموزشی می‌توانند به تضعیف روابط معلم-دانش‌آموز و کاهش مشارکت کلاسی منجر شوند.(Forrest et al., 2005)

دوپاول و استونر (DuPaul & Stoner, 2014) در کتاب ADHD» در مدارس: راهبردهای ارزیابی و مداخله» به بررسی بی‌توجهی به‌عنوان یکی از مشکلات رفتاری کلاسی پرداختند. آن‌ها نشان دادند که بی‌توجهی می‌تواند ناشی از اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی، اضطراب، افسردگی یا عدم تناسب روش تدریس با سبک یادگیری باشد.

آن‌ها همچنین راهکارهایی مانند تقسیم تکالیف به قطعات کوچک‌تر، استفاده از تقویت‌کننده‌های مثبت و ایجاد ساختار روشن در کلاس را برای مدیریت بی‌توجهی پیشنهاد کردند.(DuPaul & Stoner, 2014)

مارزانو و همکاران (Marzano et al., 2003) در کتاب «مدیریت کلاسی که کار می‌کند: راهبردهای مبتنی بر پژوهش برای هر معلم» به بررسی راهبردهای مؤثر مدیریت کلاس پرداختند. آن‌ها با مرور بیش از ۱۰۰ پژوهش، چهار سطح مداخله را شناسایی کردند: اقدامات پیشگیرانه (مانند تعیین قوانین و رویه‌ها)، مداخلات فوری (مانند بازخورد غیرکلامی)، مداخلات میان‌مدت (مانند گفت‌وگوی خصوصی) و مداخلات بلندمدت (مانند همکاری با والدین و مشاور). آن‌ها تأکید کردند که رابطه مثبت معلم-دانش‌آموز مهم‌ترین عامل پیشگیرانه در کاهش مشکلات رفتاری است.(Marzano et al., 2003)

جنینگز و گرینبرگ (Jennings & Greenberg, 2009) در پژوهشی با عنوان «کلاس جامعه‌پسند: شایستگی اجتماعی-هیجانی معلم در رابطه با پیامدهای دانش‌آموز و کلاس» به بررسی نقش هوش هیجانی معلم در مدیریت رفتارهای چالشی پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که معلمانی با شایستگی اجتماعی-هیجانی بالاتر، جوّ کلاس مثبت‌تری ایجاد می‌کنند، روابط گرم‌تری با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند و کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند. آن‌ها همچنین پیشنهاد کردند که آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به معلمان باید بخشی از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باشد (Jennings & Greenberg, 2009).

لوئیس و همکاران (Lewis et al., 2016) در پژوهشی با عنوان «مدیریت کلاس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز: یک چشم‌انداز بین‌المللی» به مقایسه رویکردهای مدیریت کلاس در کشورهای مختلف پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که رویکردهای کنترلی و تنبیهی در کاهش مشکلات پنهان مانند بی‌حوصلگی و پرخاشگری خاموش ناکارآمدند و می‌توانند آن‌ها را تشدید کنند. در مقابل، رویکردهای

مشارکتی که دانش‌آموزان را در تعیین قوانین و مسئولیت‌پذیری درگیر می‌کنند، در کاهش این رفتارها مؤثرترند.(Lewis et al., 2016)

۳-6 .جمع‌بندی پیشینه پژوهش

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که:

-بی‌حوصلگی به‌عنوان یک هیجان نادیده‌گرفته‌شده، با افت عملکرد تحصیلی و کاهش انگیزه رابطه مستقیم دارد

-بی‌توجهی می‌تواند ناشی از عوامل متعدد فردی، آموزشی و روانی باشد و نیازمند تشخیص دقیق و مداخله هدفمند است

-پرخاشگری خاموش به‌دلیل ماهیت پنهان خود، کمتر شناسایی می‌شود و می‌تواند به تضعیف جوّ کلاس و روابط معلم-دانش‌آموز منجر شود.

-راهکارهای معلم در سه سطح پیشگیری، مداخله و پیگیری طبقه‌بندی می‌شوند و رابطه مثبت معلم-دانش‌آموز مهم‌ترین عامل پیشگیرانه است

- خلأ پژوهشی اصلی، عدم بررسی یکپارچه این سه مشکل و ارائه راهکارهای مشترک برای معلمان است .

7. چالش‌های پژوهش

پژوهش حاضر در مسیر بررسی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان (بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش) با چند چالش اساسی روبه‌روست: نخست، ماهیت پنهان و نامحسوس این رفتارها شناسایی و اندازه‌گیری آن‌ها را دشوار می‌سازد؛ زیرا برخلاف پرخاشگری آشکار، این رفتارها به‌صورت تدریجی و ظریف بروز می‌کنند و ممکن است از دید معلم و پژوهشگر پنهان بمانند (Forrest et al., 2005; Björkqvist, 2018). دوم، هم‌پوشانی و تداخل این سه مشکل با یکدیگر و با سایر اختلالات مانند اضطراب، افسردگی و نقص توجه، مرزبندی دقیق آن‌ها را پیچیده می‌کند (DuPaul & Stoner, 2014). سوم، کمبود منابع و پژوهش‌های داخلی در زمینه پرخاشگری خاموش و بی‌حوصلگی کلاسی، دسترسی

به داده‌های بومی و مقایسه‌ای را محدود می‌سازد (امین‌فر و همکاران، ۱۴۰۰). چهارم، تفاوت‌های فردی، فرهنگی و بافتی دانش‌آموزان و کلاس‌ها باعث می‌شود راهکارهای یکسان برای همه موقعیت‌ها کارآمد نباشد و نیاز به انطباق‌سازی داشته باشد (Wentzel, 2022). پنجم، محدودیت در تعمیم‌پذیری یافته‌ها به‌دلیل ماهیت مروری-تحلیلی پژوهش و عدم استفاده از داده‌های میدانی، از جمله چالش‌های این مطالعه است (Emmer & Sabornie, 2015). ششم، مقاومت احتمالی معلمان و دانش‌آموزان در پذیرش و اجرای راهکارهای جدید مدیریت کلاس، به‌ویژه در نظام‌های آموزشی سنتی، می‌تواند اجرای مداخلات را با مانع روبه‌رو کند (Lewis et al., 2016). در نهایت، نقش عوامل بیرونی مانند شرایط خانوادگی، اجتماعی و اقتصادی که خارج از کنترل معلم و کلاس هستند، یکی دیگر از چالش‌های اساسی در مدیریت مؤثر این رفتارهاست (Chang, 2009).

8. پیشنهادات پژوهش

بر اساس یافته‌ها و شکاف‌های شناسایی‌شده در این پژوهش، پیشنهادهای زیر برای پژوهش‌های آینده ارائه می‌شود: نخست، انجام پژوهش‌های میدانی و کمی با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد برای سنجش شیوع بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش در کلاس‌های ایرانی و بررسی رابطه آن‌ها با متغیرهایی مانند جوّ کلاس، سبک تدریس معلم و پیشرفت تحصیلی (Pekrun et al., 2010; Tze et al., 2016). دوم، طراحی و اعتباریابی ابزارهای بومی برای سنجش پرخاشگری خاموش در دانش‌آموزان ایرانی، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و بافتی (Forrest et al., 2005; Björkqvist, 2018). سوم، انجام پژوهش‌های مداخله‌ای مانند آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به معلمان و بررسی تأثیر آن بر کاهش مشکلات رفتاری پنهان دانش‌آموزان (Jennings & Greenberg, 2009). چهارم، انجام پژوهش‌های کیفی مانند مطالعه موردی و پدیدارشناسی برای درک عمیق تجربه معلمان و دانش‌آموزان از این رفتارها و راهکارهای مؤثر در مواجهه با آن‌ها (Wentzel, 2022). پنجم، بررسی نقش عوامل خانوادگی و اجتماعی در بروز و تداوم این رفتارها و طراحی برنامه‌های مداخله‌ای چندسطحی با همکاری خانه و مدرسه (Chang, 2009; Emmer & Sabornie, 2015). ششم، انجام پژوهش‌های تطبیقی بین فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی مختلف برای شناسایی راهکارهای مؤثر و قابل انطباق (Lewis et al., 2016). هفتم، طراحی برنامه‌های پیشگیرانه مبتنی بر آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، حل مسئله و ارتباط مؤثر به دانش‌آموزان، به‌ویژه در دوره‌های ابتدایی و متوسطه (Marzano et al., 2003; Deci & Ryan, 2000). هشتم، توجه به نقش فناوری در شناسایی و مدیریت این رفتارها، از جمله استفاده از سیستم‌های پایش رفتار و اپلیکیشن‌های آموزشی تعاملی (DuPaul & Stoner, 2014). در نهایت، نهم، انجام پژوهش‌های طولی برای بررسی روند تحول این رفتارها در طول سال تحصیلی و شناسایی عوامل مؤثر بر تداوم یا کاهش آن‌ها (Achenbach & Rescorla, 2001).

9. نتیجه‌گیری

۱ .جمع‌بندی کلی

پژوهش حاضر با هدف بررسی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در کلاس درس، به‌طور خاص بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش، و ارائه راهکارهای عملی برای معلمان انجام شد. مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهش نشان داد که این سه مشکل رفتاری، برخلاف پرخاشگری آشکار و مشکلات برون‌ریز، دارای ماهیت پنهان، تدریجی و کم‌شدت هستند و به‌دلیل همین ویژگی‌ها، اغلب از دید معلمان و پژوهشگران پنهان می‌مانند .(Forrest et al., 2005; Björkqvist, 2018) این رفتارها نه‌تنها بر یادگیری دانش‌آموز درگیر اثر منفی می‌گذارند، بلکه جوّ روانی-اجتماعی کلاس، مشارکت سایر دانش‌آموزان و سلامت روانی معلم را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند (Chang, 2009; Jennings & Greenberg, 2009).

یافته‌های این پژوهش نشان داد که بی‌حوصلگی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز کنترل کم بر موقعیت یادگیری و ارزش پایین برای محتوا ادراک کند (Pekrun et al., 2010) و با افت عملکرد تحصیلی، کاهش انگیزه و افزایش رفتارهای مخرب رابطه مستقیم دارد .(Tze et al., 2016) بی‌توجهی می‌تواند ناشی از اضافه‌بار شناختی، عدم تناسب روش تدریس با سبک یادگیری، یا مشکلات زیربنایی مانند اختلال نقص توجه، اضطراب و افسردگی باشد .(DuPaul & Stoner, 2014; Sweller, 1988) پرخاشگری خاموش نیز به‌صورت مقاومت منفعل، لجاجت، طفره‌رفتن از همکاری و بی‌اعتنایی هدفمند بروز می‌کند و با کاهش انسجام گروهی و تضعیف روابط معلم-دانش‌آموز رابطه مستقیم دارد ,.Björkqvist, 2018; Forrest et al) 2005).

در پاسخ به پرسش اصلی پژوهش، می‌توان گفت که علل این رفتارها چندعواملی هستند و شامل عوامل فردی (کمبود مهارت‌های خودتنظیمی، مشکلات روانی-عاطفی)، خانوادگی (سبک‌های فرزندپروری ناکارآمد، تعارضات خانوادگی)، مدرسه‌ای (شیوه‌های تدریس سنتی، عدم تناسب محتوا، فضای رقابتی افراطی) و اجتماعی (تأثیر همسالان، رسانه‌ها و فرهنگ) می‌شوند (Wentzel, 2022; Emmer & Sabornie, 2015).راهکارهای معلم نیز در سه سطح پیشگیری (روش‌های تدریس فعال، رابطه گرم و حمایتگر، انتظارات روشن)، مداخله (بازخورد سازنده، گفت‌وگوی خصوصی، تقویت مثبت، قراردادهای رفتاری) و پیگیری (همکاری با مشاور و والدین، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، پایش مستمر) طبقه‌بندی می‌شوند.(Marzano et al., 2003; Lewis et al., 2016)

۲ .پاسخ به پرسش‌های پژوهش

پاسخ به پرسش اصلی:

علل و نشانگان مشکلات رفتاری دانش‌آموزان (بی‌حوصلگی، بی‌توجهی و پرخاشگری خاموش) در کلاس درس چیست و معلم می‌تواند با چه راهکارهای عملی، پیشگیرانه و مداخله‌ای این رفتارها را مدیریت کند؟

علل این رفتارها چندبعدی است و شامل عوامل فردی، خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی می‌شود. نشانگان آن‌ها نیز به‌ترتیب شامل بی‌علاقگی و عدم درگیری شناختی (بی‌حوصلگی)، حواس‌پرتی و عدم پاسخ‌دهی (بی‌توجهی)، و مقاومت پنهان و بی‌اعتنایی هدفمند (پرخاشگری خاموش) است. معلم می‌تواند با به‌کارگیری راهکارهای پیشگیرانه (ایجاد رابطه مثبت، تدریس فعال، انتظارات روشن)، مداخله‌ای (بازخورد فوری، گفت‌وگوی همدلانه، تقویت مثبت) و پیگیری (همکاری با مشاور و والدین، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی) این رفتارها را به‌طور مؤثر مدیریت کند (Emmer & Sabornie, 2015; Jennings & Greenberg, 2009).

پاسخ به پرسش فرعی ۱ (بی‌حوصلگی):

بی‌حوصلگی ناشی از کنترل کم و ارزش پایین ادراک‌شده نسبت به محتواست (Pekrun et al., 2010) و نشانگان آن شامل بی‌علاقگی، خستگی روانی، عدم مشارکت و درگیری سطحی با تکالیف است. راهکارهای مؤثر شامل تنوع در روش‌های تدریس، ارتباط محتوا با زندگی واقعی، فراهم کردن حق انتخاب، تشویق به یادگیری خودمختار و کاهش فضای رقابتی است (Tze et al., 2016; Deci & Ryan, 2000).

پاسخ به پرسش فرعی ۲ (بی‌توجهی):

بی‌توجهی می‌تواند ناشی از اضافه‌بار شناختی، عدم تناسب روش تدریس، مشکلات روانی-عاطفی یا اختلال نقص توجه باشد (DuPaul & Stoner, 2014; Sweller, 1988). نشانگان آن شامل حواس‌پرتی، عدم پاسخ‌دهی به پرسش‌ها، بی‌اعتنایی به دستورات و کاهش تمرکز در تکالیف است. راهکارهای مؤثر شامل تقسیم محتوا به قطعات کوچک‌تر، استفاده از محرک‌های دیداری و شنیداری متنوع، تقویت مثبت فوری،

ایجاد ساختار روشن در کلاس و تشخیص و ارجاع موارد مشکوک به مشاور است (Marzano et al., 2003; DuPaul & Stoner, 2014).

پاسخ به پرسش فرعی ۳ (پرخاشگری خاموش):

پرخاشگری خاموش ناشی از سوگیری در پردازش اطلاعات اجتماعی، یادگیری اجتماعی و کمبود مهارت‌های ارتباطی است (Crick & Dodge, 1994; Bandura, 1977). نشانگان آن شامل مقاومت منفعل، لجاجت، طفره‌رفتن از همکاری، بدگویی و بی‌اعتنایی هدفمند است. راهکارهای مؤثر شامل شناسایی زودهنگام نشانه‌های ظریف، گفت‌وگوی خصوصی و همدلانه، آموزش مهارت‌های حل مسئله و ارتباط مؤثر، ایجاد فرصت‌های همکاری گروهی و پرهیز از تنبیه و سرکوب است (Björkqvist, 2018; Forrest et al., 2005).

پاسخ به پرسش فرعی ۴ (راهکارهای مشترک):

راهکارهای مشترک برای مدیریت هر سه مشکل شامل ایجاد رابطه گرم و حمایتگر با دانش‌آموزان، استفاده از روش‌های تدریس فعال و مشارکتی، تعیین انتظارات روشن و منصفانه، ارائه بازخورد سازنده و فوری، تقویت مثبت رفتارهای مطلوب، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی و همکاری با مشاور و والدین است.(Marzano et al., 2003; Jennings & Greenberg, 2009)

پاسخ به پرسش فرعی ۵ (عوامل زمینه‌ای):

عوامل زمینه‌ای در بروز و تداوم این رفتارها نقش تعیین‌کننده‌ای دارند: عوامل فردی (کمبود خودتنظیمی، مشکلات روانی-عاطفی، اختلالات یادگیری)، عوامل خانوادگی (سبک‌های فرزندپروری ناکارآمد، تعارضات خانوادگی، کمبود حمایت عاطفی)، عوامل مدرسه‌ای (شیوه‌های تدریس سنتی، عدم تناسب محتوا، فضای رقابتی افراطی، ضعف در ارتباط معلم-دانش‌آموز) و عوامل اجتماعی (تأثیر همسالان، رسانه‌ها و فرهنگ) (Wentzel, 2022; Chang, 2009).

۴ .جمع‌بندی نهایی

مدیریت مؤثر مشکلات رفتاری پنهان در کلاس درس، نیازمند نگاهی جامع، پیشگیرانه و رابطه‌محور است. معلم به‌عنوان عامل اصلی تغییر در کلاس، با بهره‌گیری از مهارت‌های ارتباطی، هوش هیجانی و راهبردهای نوین مدیریت کلاس می‌تواند زمینه‌ساز کاهش این رفتارها و ارتقای کیفیت یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان شود (Jennings & Greenberg, 2009; Emmer & Sabornie, 2015). در نهایت، همکاری خانه و مدرسه، آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی به دانش‌آموزان و توسعه حرفه‌ای معلمان از جمله راهبردهای کلیدی برای پیشگیری و کاهش این رفتارهاست (Lewis et al., 2016; Marzano et al., 2003).

منابع

1. امین‌فر، مرتضی؛ کیان، مریم؛ و رضایی، سمیه (۱۴۰۰). مدیریت کلاس درس: رویکردهای نوین. تهران: انتشارات سمت.

2. -رضایی، محمد؛ حسینی، زهرا؛ و احمدی، علی (۱۳۹۹). نقش هوش هیجانی معلم در مدیریت رفتارهای چالشی کلاس. مجله روان‌شناسی تربیتی، ۱۶ (۵۵)، ۸۹–۱۰۴.

3. -کریمی، حسین؛ محمدی، فاطمه؛ و صادقی، مریم (۱۴۰۱). بررسی شیوع پرخاشگری منفعل در دانش‌آموزان دوره متوسطه. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۹ (۷۲)، ۱۱۲–۱۲۷.

4. - Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

5. - Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

6. - Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. Current Opinion in Psychology, 19, 39–42.

7. - Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218.

8. - Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74–101.

9. - Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

10. - DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

11. - Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge.

12. - Forrest, S., Eatough, V., & Shevlin, M. (2005). Measuring adult indirect aggression: The development and psychometric assessment of the indirect aggression scales. *Aggressive Behavior, 31*(1), 84–97.

13. - Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.

14. - Lewis, R., Romi, S., & Roache, J. (2016). Classroom management and student responsibility: An international perspective. In *Handbook of classroom management* (pp. 245–266). Routledge.

15. - Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.

16. - Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531–549.

17. - Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience, 13*(1), 25–42.

18. - Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285.

19. - Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(1), 119–144.

20. - Wentzel, K. R. (2022). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In *Handbook of competence and motivation* (2nd ed., pp. 586–603). Guilford Press.