

فرا تحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی

■ گویا قدیمی مقدم*

■ جواد مصرآبادی**

چکیده:

هدف پژوهش حاضر تعیین اندازه اثر پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتارهای بی‌انضباطی بر اساس پژوهش‌های داخل کشور به وسیله یک روند تحقیقی فرا تحلیلی است. جامعه آماری به تحقیقات در دسترس مرتبط، پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتاری انضباطی در داخل کشور مربوط می‌شود که پس از لحاظ ملاک‌های ورود و خروج در نهایت نتایج کمی ۲۸ تحقیق تحلیل شدند. ترکیب اندازه اثرهای اختلاف فراگیران در میزان بی‌انضباطی، با و بدون تجربه شرکت در برنامه‌های مداخله‌ای از این تحقیقات نشان دادند که به صورت کلی عملکرد فراگیران شرکت کرده در برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار برتر از فراگیرانی است که در این برنامه‌ها شرکت نکرده‌اند (ES: ۰/۷۴). این تفاوت در بیش از دو سوم اندازه اثرهای تحقیقات اولیه مشاهده شد با این وجود با تحلیل‌های دقیق‌تر مشخص شد از بین برنامه‌های مداخله‌ای مختلف به ترتیب برنامه‌های آموزش رفتاری (ES: ۱/۳۸)، دوره آموزش اجتماعی (ES: ۱/۱۳)، پیش‌دبستانی (ES: ۰/۹۰)، آموزش هیجانی (ES: ۰/۶۶)، آموزش شناختی (ES: ۰/۶۳) و آموزش شناختی- رفتاری (ES: ۰/۳۴) دارای بیشترین اندازه اثرهای می‌باشند که اندازه اثرهای برنامه‌های آموزش اجتماعی، آموزش هیجانی، آموزش شناختی و آموزش رفتاری از لحاظ آماری نیز معنادار می‌باشند. همچنین مشخص شد برنامه‌های مداخله‌ای بر روی دختران (ES: ۰/۹۲) دارای اندازه اثر بیشتری نسبت به پسران (ES: ۰/۸۷) است.

کلید واژه‌ها:

اصلاح رفتار، برنامه مداخله‌ای، بی‌انضباطی، فرا تحلیل

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱/۱۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۲/۳۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۷/۱۲

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان..... c la.ghadimi@gmail.com
** استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول)..... mesrabadi@azaruniv.ac.ir

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد و تحت حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان بوده است

مقدمه

موضوع انضباط^۱ امروزه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات موجود در جوامع خودنمایی می‌کند. کمک به افراد در زمینه‌زندگی با دیگران و احترام گذاشتن به آن‌ها یکی از مهم‌ترین اهداف جامعه بشری امروز است. بنابراین، برای اینکه فرد بتواند در اجتماع زندگی کند باید رفتار اجتماعی را بیاموزد؛ به این معنی که رفتارش مورد قبول جامعه باشد. یکی از راه‌های اجتماعی شدن و مورد قبول قرار گرفتن، رعایت انضباط و مقرراتی است که در آحاد ابعاد اجتماع همچون سازمان آموزش و پرورش حکم فرماست. البته وقتی در آموزشگاه‌ها و مدارس صحبت از انضباط می‌شود، مراد نظم و ترتیب و سکوت دانش‌آموزان نیست بلکه به این معنی است که انضباط باید منجر به انگیزش فرد جهت حفظ مقررات گردد و به‌صورت عادت درآید. انضباط یک فرایند آموختنی است و تقریباً در همه مراحل فراختانی زندگی مورد نیاز همگان است و فرد بایستی رفتارش را با معیارهای اجتماعی جامعه خود منطبق کند.

اگرچه از بی‌انضباطی^۲ همواره به‌عنوان رفتارهایی یاد می‌شود که مخل فرایند آموزشی بوده و مانع بهره‌گیری بهینه از کلاس درس می‌شود، با این حال هیچ تعریف واحدی برای بی‌انضباطی دانش‌آموزان وجود ندارد (فین، فیش و اسکات^۳، ۲۰۰۸ و تامپسون^۴، ۲۰۰۹ و هافثون، ولدال و مرتر^۵، ۱۹۸۸) اما در عمل بی‌انضباطی شامل رفتارهایی نظیر دیر به کلاس آمدن، پریدن از روی نیمکت‌ها، فعالیت‌های مخل آموزشی (صحبت کردن خارج از نوبت و بیرون آمدن از صندلی بدون اجازه)، آزار کلامی و یا بی‌احترامی نسبت به معلمان، قلدری، آزار و اذیت و فعالیت‌های قاچاق‌گونه می‌باشد (آلونه، آریل، شیسلر، شانون، نوریس^۶ و همکاران، ۲۰۱۴).

نتایج و بررسی‌های صورت گرفته در زمینه مسائل انضباطی مدارس نشان می‌دهد پدیده بی‌انضباطی از چندسو اثرات جبران‌ناپذیری را به پیکره نظام آموزشی و تربیتی بر جای می‌گذارد، از جمله از لحاظ اقتصادی و برنامه‌ریزی دگرگونی‌های جدی را شکل می‌دهد. رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان در کلاس درس علاوه بر دلسرد کردن معلمان از حرفه خود باعث از بین رفتن انگیزه، ناتوانی در تدریس اثربخش و کاهش کیفیت‌های معلمی می‌گردد (جباری، ۱۳۹۲). معلمان جهت برقراری نظم و انضباط در مدارس بایستی با راهکارهای کنترل و برخورد‌های مناسب آشنایی داشته باشند تا بتوانند این‌گونه بی‌نظمی‌ها را مهار کنند و از هدر رفت سرمایه‌های مادی و انسانی جلوگیری کنند.

سازمان آموزش و پرورش کشور برای نحوه مقابله با رفتارهای بی‌انضباطی از سوی دانش‌آموزان در سال ۱۳۷۹ طرحی کلی تحت عنوان آیین‌نامه انضباطی دانش‌آموزان به تصویب رسانده است که با وجود تغییر بسیاری از مسائل و معضلات جامعه، هنوز سرلوحه معلمان، مدیران و سایر کارکنان مدرسه در برخورد با دانش‌آموزان قرار دارد. در این آیین‌نامه فقدان پیشنهاد شیوه‌های مناسب و مؤثر

به جای شیوه‌های منسوخ گذشته و تا حدود زیادی تشریفاتی بودن و غیر عملی بودن شیوه‌های ارائه گردیده به مدارس، و مبتنی نبودن راهکارهای پیشنهادی این آیین‌نامه بر نتایج تحقیقات روز، شکاف بزرگی بین عرصه نظر و عمل در حیطه بی‌انضباطی به وجود آورده است. علاوه بر این اقدامات پیشنهادی آیین‌نامه مذکور نظیر تذکر شفاهی، تذکر کتبی، تعهد، اخراج موقت و... نشان از ماهیت مقابله‌ای این راهکارها دارد و بی‌انضباطی را به صورت موقت آن هم صرفاً در حضور منابع قدرت حذف می‌کند و اقدامی برای اصلاح بنیادی این‌گونه رفتارها در این آیین‌نامه ارائه نشده است.

یکی از عوامل برقراری نظم و انضباط در کلاس درس، مدیریت کلاس به شیوه صحیح است. مدیریت کلاس اصطلاحی است که معلمان برای توصیف فرایند تدریس روان دروس و عدم ایجاد فعالیت‌های مخل کلاس از سوی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. به سخن دیگر مدیریت کلاس عبارتست از کاربرد طیف وسیعی از تکنیک‌ها و روش‌هایی است که معلم از سویی برای هموارسازی فرایند تدریس خود به کار می‌گیرد و از سوی دیگر مانع از ایجاد رفتارهای مخل کلاس از سوی دانش‌آموزان می‌گردد (ولفگانگ و کلیگمن^۷، ۱۹۸۶). در ادبیات روان‌شناسی تربیتی تعدادی مدل مدیریت کلاس درس ارائه شده است.

اولین نظریه، نظریه انتخاب^۸ (کنترل) که گلاسر^۹ آن را بر مبنای رفتار پایه‌ریزی کرده است. در این نظریه اعتقاد بر این است که رفتار از انتخاب غیرقابل تفکیک است و این ما هستیم که در هر لحظه مشخص می‌کنیم چه رفتاری باید از ما سر بزند. همچنین ما بر رفتار هیچ‌کس جز خودمان کنترلی نداریم. ویژگی اصلی این مدل ایجاد یک رابطه عمیق و انسانی بین عناصر معلم، دانش‌آموز و یادگیری می‌باشد (چارلز^{۱۰}، ۲۰۰۸).

دومین مدل، مدل انضباط قاطعانه^{۱۱} است که توسط لی و کانتر^{۱۲} بیان شد. انضباط قاطع به دانش‌آموزان یاد می‌دهد نتیجه منطقی اعمالشان را بپذیرند. انضباط قاطع عنوان فرضیه بنیادی تقویت رفتار شایسته را دارد. مسئولیت واقعاً چیزی است که انضباط قاطع همیشه به دنبال آن است (به نقل از رندر، پادبلا و کراک^{۱۳}، ۱۹۸۹). دست‌اندرکاران انضباط قاطع، آموزش دیده‌اند که باید یاد بگیرند در کنترل کردن کلاس، قاطع باشند. در این مدل، سیستمی به وسیله معلم تعبیه می‌شود که پاداش می‌دهد و تنبیه می‌کند. این سیستم اجازه می‌دهد دانش‌آموزان بدانند چه زمان آن‌ها کار صحیح یا غلطی انجام داده‌اند. مجازات نامطبوع تصاعدی بر دانش‌آموزانی اعمال می‌شود که به انتخاب‌های ناشایست خود ادامه می‌دهند (کانتر، ۱۹۸۸).

مدل بعد مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی^{۱۴} و به ویژه دیدگاه‌های اسکینر^{۱۵} است. طبق این مدل کودکان به وسیله استفاده از پاداش‌ها و تنبیهات ویژه، نتایج قابل پیش‌بینی در رفتارشان به ثمر خواهد نشست. در رفتارگرایی اسکینر همه افراد در شرایط اولیه مثل هم هستند و این تکنیک‌های رفتاری هستند که تغییرات را در افراد به وجود می‌آورند (اسکینر، ۱۹۷۶).

مدل مطالعات تحلیل دادوستدی^{۱۶} اثر متقابل رفتار بین معلمان و دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار می‌دهد (هریس^{۱۷}، ۱۹۶۷). هریس سه مرحله پیشرفت که حالات خود نامیده می‌شوند، را پیشنهاد می‌کند. این حالات خود، کودک، والد و بزرگسال نامیده می‌شوند. معلمانی که می‌خواهند در تحلیل دادوستدی موفق باشند نیاز دارند در حالت خود بزرگسال باقی بمانند و قادر باشند حالت خود دانش‌آموزان اطرافشان را تشخیص دهند. معلمان بعداً می‌توانند بازی‌هایی را شناسایی کنند که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد در حالت خود کودک بازی کنند و به دانش‌آموزان یاد دهند در حالت خود بزرگسال رفتار کنند. توانایی‌های این شیوه این است که دانش‌آموزان به بازبینی ارتباط و رفتار خود تشویق می‌شوند. زبان این سیستم این است که ممکن است برای دانش‌آموزان بیش از اندازه مشکل باشد و باعث شود آن‌ها همدیگر را روان‌کاوی کنند (ادواردز، دی^{۱۸}، ۱۹۹۳).

مدل گینوت^{۱۹} روی ارتباط بین معلم و دانش‌آموز متمرکز می‌شود. این شیوه روی پرهیز از انتقاد و کوشش بر درک احساسات دانش‌آموزان تمرکز می‌کند. معلمان ترغیب به پرورش خودمختاری دانش‌آموزان می‌شوند و سعی می‌کنند به دانش‌آموزان کمک کنند به خاطر اعمالشان مسئولیت بر عهده گیرند. این اهداف به وسیله ارتباط با دانش‌آموزان و استدلال با آنان تحقق می‌یابد (ادواردز، سی^{۲۰}، ۱۹۹۳).

در مدل بعدی یعنی مدل کی^{۲۱} بر شخصیت کودکان که ساخته شده بر اساس معیارهای درونی است، توجه می‌شود. افراد دائماً بر اساس این معیارهای درونی اعمال خودشان را مورد قضاوت قرار می‌دهند. به وسیله آموزش و ساختن این معیارهای درونی کودکان می‌توانند، خود حکومتی^{۲۲} و مسئولیت برای اعمالشان را یاد بگیرند. اگر به دانش‌آموزان یاد داده شود چگونه کار را انجام دهند آنان ذاتاً انگیزه دارند درست رفتار کنند. دانش‌آموزان برای انگیزه و برای بازبینی رفتار خودشان مسئول هستند. معلمان نباید این مسئولیت‌ها را از دوش دانش‌آموز بردارند. نقش معلم این است که به دانش‌آموزان یاد دهد چگونه خودشان را بازبینی کنند (کی و کی، ۱۹۹۴).

در مدل دیگر، جونز^{۲۳} یک مدل نظم کلاسی را ایجاد کرد که به حضور شخص معلم در کلاس اهمیت می‌داد. مفروضات اصلی این مدل این است که کودکان نیاز دارند کنترل شوند و معلمان می‌توانند این کنترل را به وسیله زبان بدنی، مدیریت و حمایت والدین اعمال کنند. یک معلم نیاز است مرحله حضور را بشناسد. عوامل موج حضور معلم، اگر به قدر کافی معلم قوی و مؤثر باشد، در کلاس منتشر خواهد شد و هر دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار خواهد داد. توقف آموزش، خیره شدن و نشستن نزدیک دانش‌آموز تکنیک‌های هشداردهنده‌ای هستند که می‌توانند رفتار بد دانش‌آموزان را متوقف کنند (ادواردز، سی، ۱۹۹۳).

اگر بخواهیم سبک‌های مدیریت کلاس را به مکاتب فکری روان‌شناختی مرتبط کنیم. سبک‌های مدیریت کلاس گینوت، جونز، کی و اسکینر به ترتیب به مکاتب هیجان، اجتماعی، شناختی و

رفتاری تعلق دارند و مکتب شناختی - رفتاری تلفیقی از دو مدل کی و اسکینر است. همچنین تلفیق تمامی سبک‌های مدیریتی فوق را می‌توان در دوره‌های آموزشی پیش‌دبستان مشاهده کرد. در شرایط حاضر هنوز کار پژوهشی مدون و جامعی در مورد امکان‌سنجی تدوین برنامه مداخله‌ای جامع برای اصلاح بی‌انضباطی در کشور اجرا نشده است. بنابراین تغییر وضع موجود (مقابله با بی‌انضباطی) به وضعیت دیگر (اصلاح بی‌انضباطی) تنها در صورتی لازم به نظر می‌رسد که در شرایط فعلی تفاوتی چشمگیر به نفع دانش‌آموزان بی‌انضباطی که با برنامه‌های مداخله‌ای مختلف (سبک‌های مدیریتی کلاس) آموزش دیده‌اند باشد. فهم این چرایی جز از طریق انجام یک فراتحلیل بر روی تحقیقات انجام‌شده داخل کشور در حوزه پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای و اصلاح رفتار ممکن به نظر نمی‌رسد که مناسب‌ترین رویکرد ترکیبی تحقیقات، فراتحلیل است.

اصطلاح فراتحلیل را اولین بار گلاس در سال ۱۹۷۶ مطرح کرد و فراتحلیل را به‌عنوان «شیوه‌ای رسمی به‌عنوان تجزیه و تحلیل مجموعه عظیمی از تحلیل‌های مطالعات فردی با هدف ادغام یافته‌ها» تعریف نمود (کولیک و کولیک^{۲۴}، ۱۹۸۸). بررسی‌های مقدماتی به‌عمل آمده در پایگاه‌های اطلاعاتی داخل کشور نشان می‌دهد که فراتحلیل مدونی در ارتباط با اثرات برنامه‌های مداخله‌ای بر بی‌انضباطی فراگیران اجرا نشده است. با این وصف در داخل کشور پژوهش‌های متعددی در ارتباط با پیامدهای برنامه‌های مختلف بر بی‌انضباطی فراگیران وجود دارد. این تحقیقات تفاوت برنامه‌های مداخله‌ای مختلف را در شاخص بی‌انضباطی مورد بررسی قرار داده‌اند.

در زمینه اثرات برنامه‌های مداخله‌ای بر بی‌انضباطی نیز دید روشن و جامعی وجود ندارد. برای به دست آوردن یک برداشت کلی و جامع و درعین‌حال دقیق لازم است نتایج این پژوهش‌ها به روش کمی مرور و دسته‌بندی شوند. در زمینه فراتحلیل مقایسه‌ای، یعنی بررسی رابطه بی‌انضباطی با متغیرهای دیگر، نمونه‌ای در خارج از کشور موجود است. این فراتحلیل توسط آلوئه و همکاران در سال ۲۰۱۴ با هدف بررسی رابطه بین بی‌انضباطی دانش‌آموزان و ابعاد فرسودگی شغلی معلمان انجام گرفت. نتایج آن تحقیق حاکی از وجود ارتباط معنادار بین بی‌انضباطی دانش‌آموزان و ابعاد فرسودگی شغلی معلمان بود. بیشترین اندازه اثر در تحقیق مذکور مربوط به زوال (مسخ) شخصیت و بعد از آن دستاوردهای شخصی بود ضمناً متغیرهای میانجی تحقیق شامل پایه تحصیلی، سن معلم، کشور، درصد معلمان خانم و سال انتشار هر تحقیق شرکت داده شده در فراتحلیل بود.

با این وجود از آنجاکه فراتحلیل حاضر، با رویکردی متفاوت، قصد بررسی تأثیر برنامه‌های مداخله‌ای بر بی‌انضباطی را دارد لازم است که این یافته‌ها یک بار از طریق فراتحلیل مورد بررسی مجدد قرار گیرد. هدف این پژوهش ترکیب نتایج پژوهش‌های حوزه بی‌انضباطی به روش فراتحلیلی و کشف متغیرهای میانجی در این حوزه است. این جمع‌بندی کمی می‌تواند شناخت ما را از ابعاد و حوزه‌های تفاوت بین انواع برنامه‌های مداخله‌ای برای کنترل بی‌انضباطی کامل سازد و همچنین

مؤثرترین برنامه‌های مداخله‌ای را، که نشئت گرفته از سبک‌های مدیریت کلاس هستند، را برای ما مشخص خواهد کرد.

نتایج تحقیق حاضر می‌تواند به روش‌های کمی به استخراج و سازمان‌دهی اطلاعات حاصل از پژوهش‌های مربوط به پیامدهای برنامه‌های مختلف کنترل بی‌انضباطی منجر شود. از آنجاکه یافته‌های فراتحلیل نتایج ترکیبی چندین پژوهش را نشان می‌دهد، باعث خاتمه سوگیری‌های ناشی از انتخاب می‌شود. فراتحلیل همچنین به شناسایی متغیرهای تعدیل‌کننده به‌کارگرفته‌شده در پژوهش‌های حیطه بی‌انضباطی کمک می‌کند. شناسایی این متغیرها همراه با دیگر متغیرهای مداخله‌کننده در طرح‌ریزی برنامه‌های مداخله‌ای بهتر، کمک قابل توجهی خواهد کرد. همین خصوصیت باعث شده است که در سال‌های اخیر تعداد مقالات مربوط به فراتحلیل‌ها که در منابع علوم تربیتی منتشر می‌شوند، افزایش چشمگیری را نشان دهد. یکی از پیامدهای بسیار مهم چنین افزایشی، کاربرد روزافزون نتایج حاصل از فراتحلیل‌ها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه‌های آموزشی است. نتایج این فراتحلیل نیز به نظر ما می‌تواند به تصمیمات برنامه‌ریزان درسی در مورد اصل داشتن یا نداشتن یک برنامه مداخله‌ای برای کنترل و اصلاح بی‌انضباطی به‌صورت رسمی در آموزش و پرورش کشور کمک کند و می‌تواند پاسخی علمی برای موافقان و مخالفان داشتن این برنامه‌های مداخله‌ای فراهم آورد.

■ روش تحقیق

در این پژوهش از روش فراتحلیل استفاده شد. فراتحلیل به تحلیل‌های آماری اشاره می‌کند که برای ترکیب داده‌های یک مجموعه از مطالعات انجام می‌گیرد (برنستون^{۲۵} و همکاران، به نقل از مصرآبادی، هاشمی، حاتمی و ربوی، ۱۳۹۳). در این فراتحلیل از یافته‌های پژوهش‌های داخلی که به بررسی بی‌انضباطی در اثر متغیرهای مستقل مختلف پرداخته‌اند، استفاده شد. تمام این یافته‌ها که مجدداً مورد تحلیل واقع شدند مربوط به نتایج آماری بودند. نتایج این فراتحلیل در قالب اندازه اثرهای و همچنین شاخص‌های آماری مربوط به فراتحلیل ارائه شده است.

■ نمونه آماری

واحد تحلیل، در فراتحلیل، یافته‌های کمی پژوهش‌های دیگر است. بنابراین جامعه آماری این فراتحلیل به تحقیقات در دسترس مرتبط با بی‌انضباطی در شرایط مختلف متغیرهای مستقل گوناگون در داخل کشور مربوط می‌باشد. با توجه به گستردگی جامعه آماری تحقیق، لازم بود نمونه‌های مورد نیاز از درون یک چارچوب نمونه‌گیری انتخاب شوند. چارچوب نمونه‌گیری این تحقیق شامل کلیه مقالات منتشر شده‌ای بود که از طریق بانک پژوهشی SID به‌صورت کامل قابل دسترس

بودند. روش نمونه‌گیری این تحقیق، نمونه‌گیری هدفمند^{۲۶} بود که به این منظور محقق بر اساس قضاوت‌های خود پژوهش‌هایی را به‌عنوان مطالعات اولیه انتخاب کرد که در راستای اهداف فراتحلیل بودند.

برای انتخاب تحقیقات اولیه از چارچوب نمونه‌گیری، ابتدا کلیدواژه‌های معتبر را، بر اساس مرور پیشینه، پژوهش به‌منظور استفاده در جست و جوی پژوهش‌های اولیه، تعیین کردیم: بی‌انضباطی، ناسازگاری اجتماعی، پرخاشگری، رفتارهای استرس‌زا، سازگاری اجتماعی. تحقیقات بر اساس این کلیدواژه‌ها، در صورتی‌که متغیر وابسته به‌طور مشخص به مصادیق شاخص بی‌انضباطی نظیر پرخاشگری، قلدری و قانون‌شکنی دانش‌آموزان مربوط می‌شد، شرط ورود به فراتحلیل را کسب می‌کرد. در گام بعدی، بر اساس ملاک‌های ورود و خروج پژوهش‌های مورد نظر شناسایی و انتخاب شد. از بین ۷۹ پژوهش منتخب بر اساس کلیدواژه‌های پیش‌تر تعریف‌شده ۵۰ پژوهش برای فیش‌برداری تشخیص داده شد. پس از بازنگری این فیش‌ها ۲۹ پژوهش بر اساس ملاک‌های ورود به فراتحلیل وارد شد.

- حداقل یک گروه فراگیر غیرمنضبط جزو جامعه آماری پژوهش باشد.
 - متغیرهای مستقل تأثیرگذار در بی‌انضباطی چه به‌صورت مثبت و چه به‌صورت منفی به‌طور واضح گزارش شده باشند.
 - تحقیق بایستی داده‌های کافی را برای محاسبه اندازه اثر گزارش کرده باشد.
 - تحقیق بایستی به‌صورت مقاله کامل، و آنلاین به‌طور رایگان، در دسترس باشد.
- با توجه به اینکه تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند، با توجه به ملاک‌های خروج زیر یک تحقیق از فرایند تحلیل خارج شد.
- پژوهشی که موضوعات سازگاری و انضباط را در محیط‌هایی غیر از محیط تحصیلی نظیر محیط شغلی بررسی کرده است.
 - پژوهشی که به محاسبات آماری رابطه‌ای نه تفاوتی پرداخته باشد.
 - پژوهشی که یکی از اطلاعات لازم برای محاسبه اندازه اثر را گزارش نداده باشد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، اندازه اثرهای خانواده d استفاده شده است، شاخص d در موقعیت‌هایی که پژوهش‌ها تفاوت‌ها را بررسی می‌کنند به کار می‌رود و از بین انواع شاخص‌های d از شاخص g هگزی استفاده شد. بر طبق این معیار در تحقیقاتی که تفاوت گروه‌ها را بررسی می‌کنند، اندازه اثرهای ۰/۲، ۰/۵ و ۰/۸ به ترتیب نشانگر اندازه اثرهای کوچک، متوسط و بزرگ هستند.

جدول شماره ۱. شاخص‌های مرتبط با اندازه اثر تحقیقات اولیه

ردیف	پژوهشگر	متغیر مستقل	اندازه اثر	برنامه کلی اصلاح رفتار
۱	درتاج (۱۳۸۸)	مدیریت خشم	۵۳/۰	دوره هیجانی
۲	درتاج (۱۳۸۸)	مدیریت خشم	۳۷/۳**	نامشخص
۳	ابوالقاسمی (۱۳۹۰)	شناختی رفتاری	۴۳/۰-	دوره شناختی-رفتاری
۴	ابوالقاسمی (۱۳۹۰)	تنظیم هیجان	۶۲/۰*	دوره هیجانی
۵	شهنی ییلاق (۱۳۸۶)	کودک‌آزاری	۸۷/۰**	نامشخص
۶	به پژوه (۱۳۸۹)	مهارت اجتماعی	۱۷/۱**	دوره اجتماعی
۷	احدی (۱۳۸۸)	حل مسئله	۵۰/۰	دوره شناختی
۸	شریفی درآمدی (۱۳۹۰)	مهارت اجتماعی	۰۹/۱**	دوره اجتماعی
۹	برغندان (۱۳۹۱)	مدیریت خشم	۵۸/۲**	نامشخص
۱۰	خانخانی زاده (۱۳۹۱)	خودآموزی کلامی	۲۳/۱*	دوره شناختی
۱۱	زاهد (۱۳۹۱)	ناتوانی یادگیری	۹۳/۱**	نامشخص
۱۲	نریمانی (۱۳۹۲)	پذیرش / تعهد	۷۶/۳**	نامشخص
۱۳	نریمانی (۱۳۹۲)	تنظیم هیجان	۴۲/۲**	نامشخص
۱۴	خجسته مهر (۱۳۹۱)	موفقیت تحصیلی	۶۶/۰*	دوره شناختی
۱۵	عصاره (۱۳۹۲)	پیش‌دبستان	۳۵/۱**	دوره شناختی
۱۶	عصاره (۱۳۹۲)	پیش‌دبستان	۴۰/۱**	دوره شناختی
۱۷	اصغرزاده (۱۳۹۰)	قصه درمانی	۸۱/۰*	دوره اجتماعی
۱۸	اصغرزاده (۱۳۹۰)	قصه درمانی	۱۷/۲**	نامشخص
۱۹	سپاه منصور (۱۳۸۶)	مهارت زندگی	۹۰/۰*	دوره اجتماعی
۲۰	حسینی (۱۳۸۸)	راهبرد مقابله با استرس	۶۴/۲۶**	نامشخص
۲۱	حسینی (۱۳۸۸)	راهبرد مقابله با استرس	۱۴/۱۰**	نامشخص
۲۲	شاهی (۱۳۹۳)	رویکرد راه‌حل محور	۲۷/۱۱**	نامشخص
۲۳	شمس (۱۳۸۶)	شوخ‌طبعی	۷۰/۳**	نامشخص
۲۴	شمس (۱۳۸۶)	شوخ‌طبعی	۸۹/۲**	نامشخص
۲۵	بیک محمدی (۱۳۹۱)	مصون‌سازی	۵۴/۰*	دوره شناختی
۲۶	بیک محمدی (۱۳۹۱)	شناختی رفتاری	۰۷/۲**	نامشخص

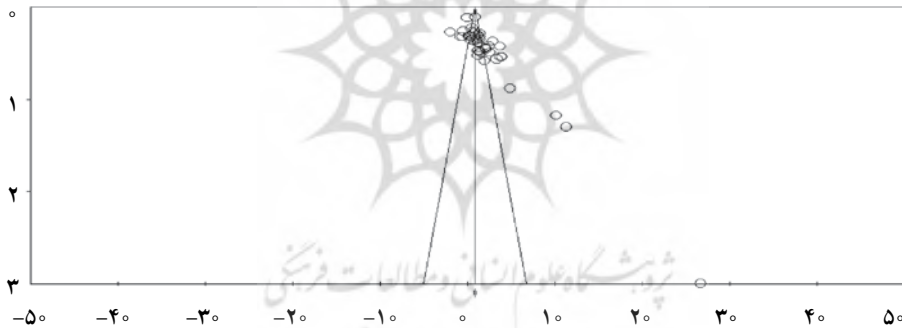
جدول شماره ۱. (ادامه) شاخص‌های مرتبط با اندازه اثر تحقیقات اولیه

ردیف	پژوهشگر	متغیر مستقل	اندازه اثر	برنامه کلی اصلاح رفتار
۲۷	جمالی (۱۳۹۳)	مهارت زندگی	۰/۲	نامشخص
۲۸	هاشمی (۱۳۸۸)	خودآموزی کلامی	۰/۴	نامشخص
۲۹	عطاری (۱۳۸۴)	مهارت اجتماعی	۰/۳	نامشخص
۳۰	مظاهری (۱۳۸۵)	رفتار شناختی	۰/۱	دوره شناختی-رفتاری
۳۱	مظاهری (۱۳۸۵)	رفتار شناختی	۰/۱	دوره شناختی-رفتاری
۳۲	مظاهری (۱۳۸۵)	رفتاری	۰/۱	دوره رفتاری
۳۳	مظاهری (۱۳۸۵)	رفتاری	۰/۱	دوره رفتاری
۳۴	خدایاری فرد (۱۳۹۰)	هوش هیجانی	۰/۷۹	دوره هیجانی
۳۵	فرامرزی (۱۳۹۳)	روان‌نمایشگری	۰/۱۹	دوره اجتماعی
۳۶	وزیری (۱۳۹۰)	همدلی	۰/۰۶	دوره اجتماعی
۳۷	وزیری (۱۳۹۰)	همدلی	۰/۴۲	دوره اجتماعی
۳۸	حمیدپور (۱۳۸۸)	پیش‌دبستان	۰/۱	دوره شناختی
۳۹	رجبی (۱۳۹۲)	شناختی رفتاری	۰/۵۹	دوره شناختی-رفتاری
۴۰	رجبی (۱۳۹۲)	شناختی رفتاری	۰/۳۶	دوره شناختی-رفتاری
۴۱	رجبی (۱۳۹۲)	شناختی رفتاری	۰/۴۲	دوره شناختی-رفتاری
۴۲	رجبی (۱۳۹۲)	شناختی رفتاری	۰/۳۰	دوره شناختی-رفتاری
۴۳	رجبی (۱۳۹۲)	شناختی رفتاری	۰/۷۲	دوره شناختی-رفتاری
۴۴	رجبی (۱۳۹۲)	شناختی رفتاری	۰/۱۹	دوره شناختی-رفتاری
۴۵	حاتمی فرد (۱۳۹۰)	ابراز وجود	۰/۰۹	نامشخص
۴۶	حاتمی فرد (۱۳۹۰)	حل مسئله	۰/۲۶	نامشخص

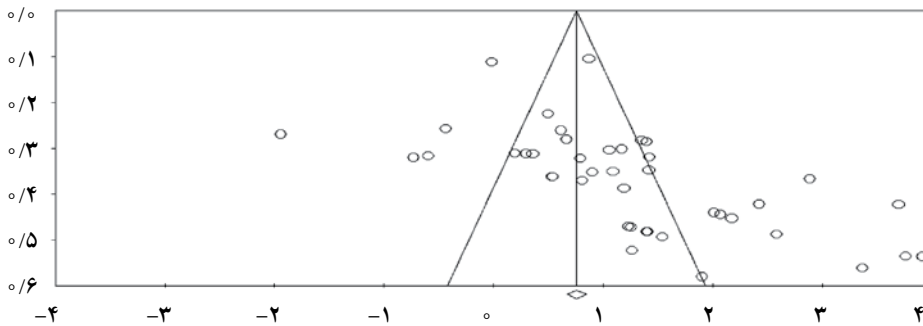
*** $p \leq 0/01$ ** $p \leq 0/05$ * $p \leq 0/1$

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود برای ۲۸ پژوهش اولیه ۴۶ شاخص اندازه اثر محاسبه شده است. در قسمت برنامه کلی اصلاح رفتار نوع برنامه مداخله‌ای وارد شده است و تحقیقاتی که از فرا تحلیل حذف شدند نوع برنامه مداخله‌ای اصلاح رفتار برایشان مشخص نشده است. از بین ۴۶ اندازه اثر تعداد ۵ شاخص منفی و ۴۱ شاخص مثبت است. از آنجاکه در فرایند محاسبه اندازه اثرهای به‌وسیله نرم‌افزار میانگین‌های گروه بی‌انضباط آموزش ندیده از گروه بی‌انضباط آموزش دیده کسر

شده است، بنابراین شاخص منفی اندازه اثر نشان‌دهنده عملکرد ضعیف‌تر (بی‌انضباطی بیشتر) گروه آموزش ندیده نسبت به گروه آموزش دیده است. تعداد بیشتر اندازه اثرهای مثبت نسبت به اندازه اثرهای منفی نشانگر این است که در غالب تحقیقات اولیه افراد بی‌انضباطی که به منظور اصلاح رفتار آموزش دیده‌اند از افرادی که آموزش ندیده‌اند عملکرد بهتری داشته‌اند و بی‌انضباطی کمتری را از خود بروز داده‌اند. با بررسی سطوح معناداری آزمون Z که برای آزمون معنادار بودن اندازه اثرهای به کار رفته است، مشخص می‌شود که از ۴۶ اندازه اثر ۹ اندازه اثر، غیر معنادار، ۲۸ اندازه اثر در سطح ۰/۰۱ یا کمتر و اندازه اثر ۹ پژوهش در سطح ۰/۰۵ معنادار هستند. با عنایت به اینکه یکی از پیش‌فرض‌های اصلی فرا تحلیل نبود سوگیری انتشار^{۲۷} است پیش از بررسی نتایج ابتدا یافته‌های مربوط به بررسی این پیش‌فرض ارائه می‌شود. سوگیری انتشار به چاپ نشدن تحقیقات مرتبط با موضوع فرا تحلیل مربوط است که دارای یافته‌های غیر معنادار هستند. در این فرا تحلیل برای بررسی تورش انتشار از دو شیوه (نمودار قیفی^{۲۸}) و یک شاخص آماری (تعداد امن از تخریب^{۲۹}) استفاده شد.

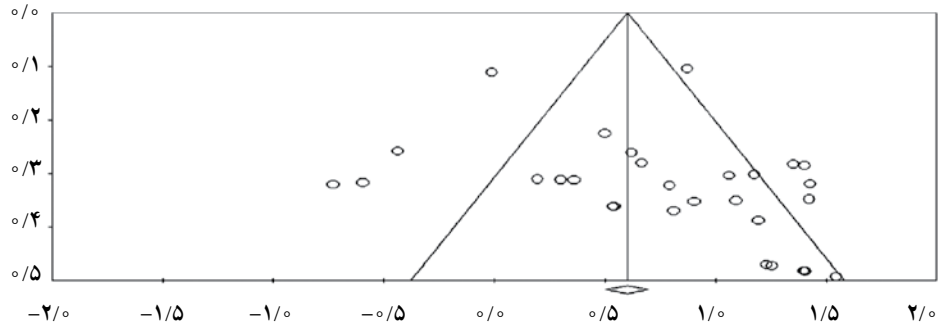


شکل شماره ۱. نمودار قیفی تورش انتشار پژوهش‌های اولیه قبل از تحلیل حساسیت



شکل شماره ۲. نمودار قیفی تورش انتشار پژوهش‌های اولیه بعد از تحلیل حساسیت

فرا تحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی



شکل شماره ۳. نمودار کیفی تورش انتشار پژوهش‌های اولیه بعد از دومین تحلیل حساسیت

در نمودارهای کیفی محور افقی نشانگر مقادیر اندازه اثرهای تحقیقات اولیه و محور عمودی خطای معیار آن‌هاست. سوگیری انتشار بر اساس نمودار کیفی زمانی قابل تشخیص است که نقاط در اطراف نمودار به شکل متقارن پراکنده نشده باشند که این ناشی از مقادیر بسیار بزرگ اندازه اثر و نیز خطاهای معیار بزرگ آن‌هاست (مانند شکل ۱). با مشاهده شکل ۱ و جدول ۱ مشخص شد که تعداد چهار اندازه اثر دارای مقادیر پرت و نامتعارف هستند که این‌ها نمودار را نامتقارن ساخته‌اند. با حذف این چهار اندازه اثر پرت، نمودار کیفی شکل ۲ حاصل شد که نسبت به نمودار ۱ اندازه اثرهای همگن‌تری را دارد؛ با این حال ۱۱ اندازه اثر دیگر نیز حذف می‌شوند تا نمودار اندازه‌های اثر، متقارن‌تر گردد و اندازه‌ها در فواصل $1/5$ و $1/5$ جای گرفته‌اند. همچنین بر اساس شاخص تعداد امن از تخریب پس از ورود ۹۳۳ اندازه اثر غیرمعنادار به فرا تحلیل اندازه اثر ترکیبی محاسبه شده غیرمعنادار می‌شود.

جدول شماره ۲. اندازه اثرهای و فواصل اطمینان و آزمون فرضیه برای اثربخشی برنامه‌های اصلاح رفتار در کاهش بی‌انضباطی

مدل	تعداد اندازه‌های اثر	اندازه اثر متوسط	خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار Z	مقدار P
				حد بالا	حد پایین		
ثابت	۲۸	۰/۵۳	۰/۵۵	۰/۴۲	۰/۶۴	۹/۶۷	۰/۰۰۱
تصادفی	۲۸	۰/۷۴	۰/۱۲	۰/۵۰	۰/۹۸	۶/۷۸	۰/۰۰۱

با توجه به اینکه هدف اصلی هر فرا تحلیل ترکیب شاخص‌های عددی تحقیقات اولیه در قالب یک شاخص کلی است در جدول ۲ اندازه اثرهای ترکیبی یا خلاصه بر اساس دو مدل‌های ثابت

و تصادفی برای ۲۸ اندازه اثر باقیمانده پس از تحلیل حساسیت ارائه شده است. غالب فراتحلیل‌ها بر دو مدل آماری مدل اثر ثابت و مدل اثر تصادفی مبتنی هستند. در مدل اثر ثابت فرض می‌شود که یک اندازه اثر واقعی وجود دارد که زیربنای همه تحلیل‌ها است و تفاوت‌های موجود در اندازه اثرهای مشاهده‌شده تحقیقات اولیه ناشی از خطای نمونه‌گیری است. در مقابل در مدل اثرات تصادفی فرض می‌شود که اندازه اثر واقعی از تحقیقی به تحقیق دیگر در حال تغییر است. یکی از علل اصلی این تغییر وجود متغیرهای مداخله‌کننده در روابط بین متغیر مستقل و وابسته است (برنشتاین، ۲۰۰۹). همان‌گونه که مشاهده می‌شود در این فراتحلیل برای مدل‌های ثابت و تصادفی مقادیر اندازه اثرهای به ترتیب برابر با ۰/۵۳ و ۰/۷۴ است. هر دو این اندازه اثرهای از لحاظ آماری معنادار هستند ($0 \leq P \leq 0.01$). برای انتخاب مدل نهایی فراتحلیل لازم است یک مجموعه تحلیل‌های ناهمگن برای اطمینان از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده انجام گیرد. در صورت وجود ناهمگنی در اندازه اثرهای تحقیقات اولیه مدل تصادفی انتخاب می‌شود و فرض می‌شود که در جامعه آماری ماهیت روابط بین متغیر مستقل و وابسته تحت تأثیر متغیرهای تعدیل‌کننده تغییر می‌یابد.

جدول شماره ۳. شاخص‌های ناهمگنی اندازه اثرهای در بین تحقیقات اولیه

شاخص Q	درجه آزادی	سطح معناداری	مجذور I
۱۱۶/۹۲	۲۷	۰/۰۰۱	۷۹/۹۰

برای اطمینان از همگنی اندازه اثرهای تحقیقات اولیه، از آزمون مجذور کای برای بررسی معناداری آماره Q کوکران استفاده می‌شود (هجز و اولیکین، به نقل از مصرآبادی، هاشمی، حاتمی و ربوی، ۱۳۹۳). معناداری این آزمون نشان‌دهنده همگنی تحقیقات اولیه است. در جدول ۳ نتایج بررسی ناهمگنی اندازه اثرها در بین تحقیقات اولیه بر اساس دو شاخص Q و مجذور I ارائه شده است. مقدار شاخص Q برابر با ۱۱۶/۹۲ است که از لحاظ آماری معنادار ($P \geq 0.01$) و نشانگر تفاوت واقعی بین اندازه اثرهای تحقیقات اولیه است. با توجه به محدودیت شاخص Q به حجم نمونه که هم چون دیگر آزمون‌های آماری توان آزمون رد فرض صفر تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ فراتحلیل گران توصیه استفاده از مجذور I را کرده‌اند (برنشتاین، به نقل از مصرآبادی، هاشمی، حاتمی و ربوی، ۱۳۹۳). این شاخص دارای مقداری از صفر تا صد درصد است که مقدار ناهمگنی را به صورت درصد نشان می‌دهد. مقدار مجذور I برابر با ۷۹/۹۰ است که نشان می‌دهد درصد بالایی از پراکنش موجود در نتایج تحقیقات اولیه واقعی و ناشی از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده

فرا تحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی

است که بر طبق معیار هیگنز و همکاران (۲۰۰۳) نشان‌دهنده ناهمگنی بالا در تحقیقات اولیه است. بر اساس هر دو شاخص می‌توان از وجود متغیرهای تعدیل‌کننده در روابط بین دو متغیر نوع آموزش (برای اصلاح رفتار) و بی‌انضباطی مطلع شد و این مدل تصادفی را به‌عنوان مدل فرا تحلیل انتخاب کرد. با مسلم شدن نقش متغیرهای تعدیل‌کننده در ادامه به تحلیل‌های بیشتر در مورد نقش و شدت تعامل متغیرهای تعدیل‌کننده بی‌انضباطی و نوع آموزش (برای اصلاح رفتار) با همدیگر پرداخته شد. لازم به ذکر است که در این تحلیل‌ها نتایج بر طبق مدل‌های تصادفی گزارش شده است؛ چراکه تحلیل‌های ناهمگنی نشان داد که اندازه اثرهای داخل خود این متغیرهای تعدیل‌کننده هم ناهمگن هستند. همچنین با توجه به تحلیل‌های بعدی در مورد نقش متغیرهای واسطه مدل تصادفی تبیین بهتری از ماهیت اندازه اثر ترکیبی تفاوت نوع آموزش بر میزان بی‌انضباطی به دست می‌دهد.

تعامل جنسیت با اندازه اثر، برنامه‌های مداخله‌ای در برخی از تحقیقات بر روی هر دو جنس دختر و پسر بررسی شده بودند و امکان مقایسه این دو گروه را از نظر میزان اثربخشی برنامه‌های آموزشی کنترل بی‌انضباطی فراهم کردند.

جدول شماره ۴. اندازه اثرهای ترکیبی تصادفی برای تفاوت اثربخشی برنامه‌های اصلاح رفتار در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان دختر و پسر

جنسیت	تعداد اندازه‌های اثر	اندازه اثر	خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪		مقدار Z	مقدار P
				حد پایین	حد بالا		
پسر	۶	۰/۸۷	۰/۲۹	۰/۳۰	۱/۴۴	۲/۹۹	۰/۰۰۰۳
دختر	۵	۰/۹۲	۰/۱۵	۰/۶۱	۱/۲۳	۵/۸۹	۰/۰۰۱

جدول ۴ اندازه اثرهای ترکیبی تصادفی برای تفاوت در جنسیت در کنترل بی‌انضباطی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود اندازه اثرهای گروه دانش‌آموزان بی‌انضباط پسر و دختر به ترتیب برابر با ۰/۸۷ و ۰/۹۲ است که هر دو گروه دارای اندازه اثر معنادار می‌باشند.

تعامل نوع مداخله اصلاح رفتار مورد سنجش با اندازه اثر، برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بی‌انضباطی شامل مصادیقی چون آموزش مهارت‌های اجتماعی، آموزش‌های شناختی و رفتاری، دوره پیش‌دبستان، قصه درمانی، حل مسئله و آموزش‌های تنظیم هیجان می‌باشد.

جدول شماره ۵. اندازه اثرهای ترکیبی تصادفی برای تفاوت در انواع برنامه‌های مداخله‌ای در کنترل بی‌انضباطی

مقدار P	مقدار Z	فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای معیار	اندازه اثر	تعداد مطالعات	برنامه مداخله‌ای
		حد بالا	حد پایین				
۰/۰۰۱	۳/۶۸	۱/۰۱	۰/۳۱	۰/۱۸	۰/۶۶	۳	آموزش هیجانی
۰/۱۴	۱/۴۶	۰/۷۹	-۰/۱۱	۰/۲۳	۰/۳۴	۹	آموزش شناختی رفتاری
۰/۰۰۱	۸/۷۱	۱/۳۸	۰/۸۷	۰/۱۳	۱/۱۳	۷	آموزش اجتماعی
۰/۰۰۲	۴/۱۸	۰/۹۳	۰/۳۳	۰/۱۵	۰/۶۳	۴	آموزش شناختی
۰/۰۰۱	۳/۹۴	۲/۰۸	۰/۶۹	۰/۳۵	۱/۳۸	۲	آموزش رفتاری
۰/۱۰۴	۱/۶۲	۱/۹۹	-۰/۱۸	۰/۵۵	۰/۹۰	۳	دوره پیش‌دبستان

جدول ۵ اندازه اثرهای ترکیبی تصادفی برای تفاوت در انواع برنامه‌های مداخله‌ای در کنترل بی‌انضباطی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود اندازه اثرهای تفاوت انواع برنامه‌های مداخله‌ای (دوره آموزش هیجانی، شناختی- رفتاری، اجتماعی، شناختی، رفتاری و پیش‌دبستان) به ترتیب برابر با ۰/۶۶، ۰/۳۴، ۱/۱۳، ۰/۳۸/۶۳، ۱/۰، ۰/۹۰ است که دوره آموزش هیجانی، اجتماعی، شناختی و رفتاری دارای اندازه اثرهای معنادار و دوره‌های آموزش شناختی- رفتاری و دوره پیش‌دبستان دارای اندازه اثر غیر معنادار می‌باشند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

به‌طور کلی بین میزان بی‌انضباطی فراگیران، در دوره‌های با و بدون برنامه مداخله‌ای، تفاوت معناداری از لحاظ اندازه اثر کلی وجود دارد. این تفاوت در بیش از دو سوم اندازه اثرهای تحقیقات اولیه مشاهده شد. با این حال با تحلیل‌های دقیق‌تر مشخص شد که از بین برنامه‌های مختلف مداخله‌ای برای کنترل بی‌انضباطی بزرگ‌ترین اندازه اثر به ترتیب مربوط به دوره آموزش رفتاری، آموزش اجتماعی، دوره پیش‌دبستان، آموزش هیجانی، آموزش شناختی و آموزش شناختی- رفتاری می‌باشد.

در ارتباط با این یافته‌ها که فراگیران بی‌انضباط بعد از دوره برنامه مداخله‌ای نسبت به فراگیرانی بی‌انضباطی که برنامه مداخله‌ای دریافت نکرده‌اند دارای تفاوت معناداری از لحاظ اندازه اثر مربوط به بی‌انضباطی هستند می‌توان شواهد تجربی به دست داد. نتایج تعدادی از تحقیقات نشان می‌دهد که افراد بی‌انضباط شرکت‌کننده در برنامه مداخله‌ای نشئت‌گرفته از سبک‌های مدیریت کلاس نسبت به آموزش سنتی، نمرات بالاتری در پیشرفت تحصیلی دارند (در تاج، مصائبی و اسدزاده، ۱۳۹۱). نتایج پژوهش ابویی مهریزی، طهماسبیان و خوش کنش (۱۳۸۹) نشان داد که توجه به برخی ویژگی‌های افراد بی‌انضباط نه تنها باعث بهبود سازگاری آن‌ها می‌گردد بلکه از شدت ناسازگاری آن‌ها نیز می‌کاهد. بر اساس تحقیق ابوالقاسمی، بیگی و نریمانی (۱۳۹۰) شرکت در برنامه‌های مداخله‌ای در بهبود و سازگاری دانش‌آموزان بی‌انضباط به‌طور معناداری مؤثر بوده است و نقش مهمی در سلامت روان این دانش‌آموزان دارد.

در برنامه‌های مداخله‌ای نشئت‌گرفته از سبک‌های مدیریت کلاس، هدف کلی دور نگاه داشتن فرد از فعالیت‌هایی است که خطر برچسب بی‌انضباطی را در او تقویت می‌کند. مثل آموزش نحوه کنترل خشم و خشونت، حل مسئله، مهارت‌های اجتماعی و... که از سوی محیط خانواده و کادر آموزشی مدرسه قابل ارائه است. این برنامه‌ها استراتژی‌های برنامه‌ریزی خود را بر اساس یافته‌های پژوهش‌ها طرح می‌کند و تأکید زیادی بر فرد و یا ارتباطات او دارد. به همین جهت راهکارهای بی‌انضباطی از طریق یادگیری مهارت‌های زندگی اجتماعی از یک طرف و محیط اجتماعی و ارتباطات فردی از طرف دیگر تأکید می‌کند.

طبق یافته‌های پژوهش حاضر با این اثرگذاری برنامه‌های مداخله‌ای کنترل رفتارهای بی‌انضباطی بر هر دو جنس پسر و دختر محرز است اما یافته‌ها حاکی از آن هستند که این برنامه‌ها در دختران از اثربخشی بیشتری برخوردارند که با نتایج تحقیق شیدایی و پیرخائفی همسو است. کافی (۱۳۸۹) نیز اعلام کرد دختران از نظر کامل بودن اهداف، سازگاری تحصیلی بیشتری در مقایسه با پسران دارند. همچنین حاجی شمسایی، کارشکی و امین یزدی (۱۳۹۲) در نتایج تحقیق خود اذعان داشتند که استفاده بیشتر دختران از راهبردهای نظیر خودتنظیمی می‌تواند از دلایل پایین بودن ناسازگاری در دختران نسبت به پسران باشد.

همچنین ذکر این نکته نیز لازم است که طبق یافته‌های نتایج تحقیق، فرا تحلیل

حاضر شاخص اندازه اثر برنامه‌های مداخله‌ای کنترل بی‌انضباطی، دوره آموزش هیجانی، اجتماعی، شناختی و رفتاری دارای شدت بالا و متوسط هستند، اما دوره پیش‌دبستان علیرغم برخورداری از اندازه اثر بالا، تأثیر معناداری ندارند که ممکن است از سوئی ناشی از حجم نمونه کوچک باشد و از سوئی دیگر این یافته تأییدکننده این نظر است که نمی‌توان کودکان را به این امید که صرفاً تجربه پیش‌دبستانی در سازگاری اجتماعی آن‌ها تأثیر مثبت دارد، به فضای مراکز پیش‌دبستانی فرستاد؛ بلکه شاید کیفیت برنامه‌های این مراکز، شخصیت و نحوه ارتباط معلم، فضای مرکز و میزان تجربه پیش‌دبستانی است که در این قلمرو اهمیت دارد (حمیدپور، حسینی و پژوهنده، ۱۳۸۸).

همچنین برنامه آموزشی شناختی-رفتاری نیز دارای اندازه اثر پایین و فاقد اندازه اثر معنادار است. از آنجاکه در این فراتحلیل اکثر برنامه‌های مداخله‌ای شناختی-رفتاری بر متغیر پرخاشگری جسمی بررسی شده بودند می‌توان به تحقیق ویلان کورت، برندگن، بیوین و ترمبلا^۳ (۲۰۰۳) استناد کرد که بیان کرده‌اند اغلب پرخاشگری فیزیکی در طی زمان ثابت و بدون تغییر باقی خواهد ماند (رجبی، نجفی و رضایی، ۱۳۹۲). همچنین طبق تحقیق رجبی، نجفی و رضایی (۱۳۹۲) درمان شناختی-رفتاری گروهی باعث کاهش پرخاشگری جسمانی کودکان نمی‌شود.

با توجه به برنامه‌های مداخله‌ای شرکت داده شده در فراتحلیل حاضر و تطبیق مدل‌های انضباطی مختلف بر آن‌ها می‌توان گفت دوره آموزش هیجانی نشئت‌گرفته از مدل انضباطی گینوت، دوره آموزش اجتماعی برگرفته از مدل جونز، دوره آموزش شناختی برگرفته از مدل کی و دوره آموزش رفتاری منشعب از مدل رفتارگرایی اسکینر است و دوره‌های آموزشی شناختی-رفتاری تلفیقی از مدل‌های کی و رفتارگرایی و دوره پیش‌دبستان تلفیقی از تمام مدل‌های انضباطی مختلف است. با این حساب می‌توان گفت در بین مدل‌های انضباطی بیشترین اثربخشی به ترتیب مربوط به مدل رفتارگرایی، مدل جونز، مدل تلفیقی پیش‌دبستان، مدل گینوت، مدل کی و مدل تلفیقی کی و رفتارگرایی می‌باشد.

با توجه به نتایج فراتحلیل حاضر عمده پیشنهادهاى تحقیق حاضر می‌تواند این موارد باشند، طراحی و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای به منظور کنترل بی‌انضباطی برگرفته از مبانی نظری قوی و بر اساس نتایج طرح‌های پژوهشی انجام شده

باشند، برنامه‌های آموزشی مهارت‌های اجتماعی در قالب برنامه مدرسه به کلیه دانش‌آموزان ارائه شود که هم منجر به پیشگیری از بی‌انضباطی و هم کنترل و کاهش آن می‌گردد. در دوره ابتدایی به علت ویژگی عینی بودن دانش‌آموزان می‌توان از روش قصه درمانی برای مداخله به نحو مناسب بهره برد و همچنین بهره‌گیری از یک برنامه تلفیقی می‌تواند در زمینه بهبود بی‌انضباطی دانش‌آموزان می‌تواند اقدام مؤثری باشد.

بایستی توجه کرد که این پژوهش دارای محدودیت‌هایی همچون مبهم بودن تعاریف متغیرهای مستقل و وابسته در تعدادی از پژوهش‌ها، کنترل نشدن برخی اثرات متغیرهای مداخله‌کننده، عدم وجود یک چارچوب عینی و مدون برای طبقه‌بندی برنامه‌های مداخله‌ای و مبتنی بودن نتایج این فراتحلیل بر پایه اطلاعات تحقیقات اولیه مندرج در گزارش آن‌ها نیز بوده است. برای کاهش مشکلات فراتحلیل گران آتی پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در گزارش نتایج عددی تحقیقات شاخص‌های توصیفی و شاخص‌های استنباطی که برای محاسبه اندازه اثر مورد نیاز است را به‌طور کامل گزارش نمایند، از متغیرهای پژوهش تعاریف جامع و کامل به عمل آورده و تا حد امکان اثر متغیرهای مداخله‌کننده را خنثی نمایند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ بیگی، پروین و نریمانی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی-رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۲۲)، ۲۱-۴۲.
- ابویی مهریزی، محبوبه؛ طهماسبیان، کارینه و خوش‌کنش، ابوالقاسم. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های خودنظم‌دهی خشم و تعارضات والد نوجوان در دختران دوره راهنمایی شهر تهران. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۶(۲۳)، ۳۹۳-۴۰۴.
- احدی، بتول؛ میرزایی، پری؛ نریمانی، محمد و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کم‌رو. *پژوهش در حیطه کودکان استثنائی*، ۹(۳)، ۱۹۳-۲۰۲.
- اصغرزاده سلماسی، فرزانه و پورشرفی، حمید. (۱۳۹۰). تأثیر قصه درمانی بر بهبود سازگاری اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال سلوک. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۳-۲۴.
- برغندان، سبیده؛ ترخان، مرتضی و قائمی خمایی، نیما. (۱۳۹۱). تعیین اثربخشی آموزش مدیریت خشم بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر رشت. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۲(۸)، ۱۳۹-۱۶۵.
- به‌پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرآموز. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۳۳)، ۱۶۳-۱۸۶.
- بیگ محمدی، محبوبه؛ ترخان، مرتضی و اکبری، بهمن. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش گروهی شناختی-رفتاری و مصون‌سازی در مقابل فشار روانی بر سازگاری اجتماعی و خودپنداره دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۳(۴)، ۴۱-۵۰.
- جباری، ثریا. (۱۳۹۲). مقایسه عاقله به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکلات انضباطی پایه‌های دوم و سوم مدارس متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. *دانشگاه شهید مدنی آذربایجان*، تبریز.
- جمالی پاقله، زیور؛ جمالی پاقله، سمیه؛ جدیدی فیکان، مهناز و نظری بدیع، مرضیه. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۴)، ۱۲۱-۱۳۹.
- حاجی شمسایی، مهدی؛ کارشکی، حسین و امین یزدی، سید امیر. (۱۳۹۲). نقش خودتنظیمی در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷(۲۱)، ۱-۱۸.
- حسینی، ساناز و مقتدر، لیلان. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش راهبردهای مقابله با استرس بر سازگاری اجتماعی. *اندیشه و رفتار*، ۳(۱۲)، ۶۶-۷۳.
- حمیدپور، حسن؛ حسینی، علی و پژوهنده، علی. (۱۳۸۸). نقش آموزش پیش‌دبستانی در یادگیری مهارت‌های روانی-حرکتی و سازگاری اجتماعی. *مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)*، ۱۶(۳)، ۱۱۷-۱۳۸.
- خانخانی زاده، هنگامه و باقری، سحر. (۱۳۹۱). اثربخشی خودآموزش کلامی بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۲۰، ۳۳-۵۲.
- خجسته مهر، رضا؛ عباس پور، ذبیح‌اله؛ کرابی، امین و کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱، ۲۷-۴۵.
- خدایاری فرد، محمد؛ چشمه‌نوشی، میترا؛ رحیمی‌نژاد، عباس و فراهانی، حجت‌اله. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های هوش هیجانی بر سازگاری اجتماعی و مصمیمیت اجتماعی. *روان‌شناسی*، ۱۵(۴)، ۳۵۳-۳۶۸.
- درتاج، فریبرز؛ مصائبی، اسدالله و اسدزاده، حسن. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری دانش‌آموزان پسر ۱۵-۱۲ ساله. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱۲)، ۷۲-۷۶.
- رجبی، زهرا؛ نجفی، محمود و رضایی، علی‌محمد. (۱۳۹۲). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری گروهی بر کاهش پرخاشگری کودکان. *فصلنامه روان‌شناسی بالینی*، ۳(۱۰)، ۵۵-۷۱.
- زاهد، عادل؛ رجبی، سعید و امیری، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱، ۴۳-۶۲.
- سپاه منصور، مژگان. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزه پیشرفت، خوداحترامی و سازگاری اجتماعی. *اندیشه و رفتار*، ۲۰(۱)، ۸۵-۹۳.
- شاهی، زهرا و اوجی نژاد، احمدرضا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش به شیوه رویکرد راه‌حل محور بر افزایش میزان سازگاری اجتماعی دانشجویان افسرده شهر تهران. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۳(۱)، ۸۱-۹۹.

فرا تحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی

- شریفی درآمدی، پرویز. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد شناختی- رفتاری بر سازگاری دانش‌آموزان نابینا. *روان‌شناسی افراد استثنائی*، ۱(۱)، ۴۵-۶۶.
- شهینی بیلاق، منیجه؛ میکائیلی، نیلوفر؛ شکرکن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۶). بررسی شیوع کودک‌آزاری و پیش‌بینی این متغیر از طریق سلامت عمومی والدین، سازگاری، عزت‌نفس و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز و متغیرهای جمعیت شناختی در دانش‌آموزان دختر آزار دیده و عادی دوره راهنمایی شهر اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۴(۱ و ۲)، ۱۶۷-۱۹۴.
- شهیدایی، رعنا و پیرخانگی، علیرضا. (۱۳۸۹). مقایسه گرایش به اعتیاد و سازگاری در دانش‌آموزان دختر و پسر. *اعتیادپژوهی سوء مصرف مواد*، ۱۴(۱)، ۵۳-۶۲.
- عصاره، علیرضا؛ احمدی، غلامعلی و عباس پور، حیدرعلی. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوزبانه اول ابتدایی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۰(۳)، ۳۰۳-۳۱۲.
- عطاری، یوسفعلی؛ شهینی بیلاق، منیجه؛ کوچکی، عاشور محمد و بشلیده، کیومرث. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی در سازگاری فردی - اجتماعی نوجوانان بزهکار در شهرستان گنبد کاووس. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۲(۲)، ۲۵-۴۶.
- فرامرزی، سالار؛ مرادی، محمدرضا و معتمدی، بهاره. (۱۳۹۳). اثربخشی روان‌نمایشگری به روش پانتومیم بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر ناشنوا. *شنوایی‌شناسی*، ۲۳(۶)، ۸۵-۹۱.
- کافی، سید موسی. (۱۳۸۹). مقایسه سازگاری تحصیلی در بین دانش‌جویان دختر و پسر دانشگاه گیلان. *پژوهش‌های مشاوره (تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره)*، ۹(۳۶)، ۱۲۷-۱۴۰.
- مصرآبادی، جواد؛ هاشمی، تورج؛ حاتمی، جواد و ربوی، رجب. (۱۳۹۳). فرا تحلیل پیامدهای شناختی - تحصیلی دوزبانگی. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۹(۳۴)، ۱۲۷-۱۵۰.
- مظاهری، اکرم؛ باغبان، ایران و فاتحی زاده، مریم. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش گروهی عزت‌نفس بر میزان سازگاری اجتماعی دانش‌جویان. *دانشور*، ۱۳(۱۶)، ۴۹-۵۶.
- نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲، ۱۵۴-۱۷۶.
- وزیری، شهرام و لطفی عظیمی، افسانه. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش همدلی در کاهش پرخاشگری نوجوانان. *روان‌شناسی تحولی، روان‌شناسان ایرانی*، ۸(۳۰)، ۱۶۷-۱۷۵.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of students misbehaviour and teacher burnout. *Educational research review*, 12, 30-44.
- Canter, L. (1988). Assertive discipline and the search for the perfect classroom. *Young Children*, 43(2), 24.
- Charles, C. M. (2008). *Building Classroom Discipline* (9th ed.). Boston: Pearson Education.
- Edwards, C. (1993). *Classroom discipline and management*. New York: Macmillan College.
- Edwards, D. (1993). Making choices about discipline. *American Secondary Education*, 22(2), 17-21.
- Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *Journal of Educational Research*, 101, 259-274.
- Harris, T. A. (1967). *I'm OK--You're OK*. New York, Avon Books.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297-312.
- Kay, R. S. & Kay, D. S. (1994). *The best is within them, Propositions, principles and strategies for teaching respect, responsibility, and excellence in the classroom*. publisher not identified.
- Kulik, J. A., & Kulik, Ch-L. C. (1988). *Meta-analysis Historical Origins and Contemporary Practice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 5-9, 1988.
- Render, G., Padilla, J., & Krank, H. (1989) What research really shows about assertive discipline. *Educational*

Leadership, 46(6), 72-75.

- Skinner, B. F. (1976). *Walden two*. New York, NY: MacMillan.
- Thompson, B. (2009). Disruptive behaviours in Barbadian classrooms, Implications for universal secondary education in the Caribbean. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 34(3), 39-58.
- Vaillancourt, T. Brendgen, M. Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression, Evidence of two factors over time? *Child development*, 74, 1628-1638.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving Discipline Problems*. Bostone: Allyn and Bacon.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

پی‌نوشت‌ها

1. discipline
2. misbehavior
3. Finn, J. D., Fish, R. M., & Scott, L. A.
4. Thompson, B.
5. Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F.
6. Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W.
7. Wolfgang Glickman
8. choice theory
9. Glasser
10. Charles
11. Assertive Discipline
12. Lee Canter
13. Render Padilla Krank
14. Behaviorism
15. Skinner
16. Transactional analysis
17. Harris
18. Edwards, D.
19. Ginot
20. Edwards, C.
21. Kay & Kay
22. Self-governing
23. Jones
24. Kulik & Kulik
25. Borenstein
26. Purposive sampling
27. Publication Bias
28. Funnel plot
29. Number of missing studies that would bring p-value to > alpha
30. Vaillancourt, T. Brendgen, M. Boivin, M. Tremblay, R. E.