

# تمایز گذاری دانش آموزان با رفتارهای استرس زای بالا و پایین بر اساس مؤلفه های طرحواره های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

■ نگار استوار\* ■ داوود حسینی نسب\*\* ■ شعله لیوارجانی\*\*\*

## چکیده:

بدرفتاری های دانش آموزان در کلاس های درس می تواند بر اثربخشی فرایند یاددهی - یادگیری تأثیر مهمی داشته باشد. تشخیص عوامل مرتبط با این رفتارها اولین گام در تلاش برای طراحی هر برنامه اصلاحی است. این پژوهش با هدف تمایز گذاری دانش آموزان با رفتارهای استرس زای بالا و پایین بر اساس مؤلفه های طرحواره های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده انجام شد. رویکرد پژوهشی مبتنی بر فرد بود و از تجزیه تابع تشخیص برای این تمایز گذاری استفاده شد. گروهی از دانش آموزان با رفتارهای استرس زای بالا ( $n=62$ ) و پایین ( $n=55$ ) بر اساس نقاط برش چارک های اول و سوم پرسش نامه رفتارهای استرس زای دانش آموزان از یک گروه ۳۶۰ نفری از دانش آموزان دختر پایه دهم شهر تبریز انتخاب شدند. برای اندازه گیری دو متغیر پیش بین از پرسش نامه طرحواره های ناسازگار اولیه و پرسش نامه سنجش عملکرد خانواده استفاده شد. یافته های پژوهش نشان داد که دانش آموزان با رفتارهای استرس زای بالا در تمام مؤلفه های طرحواره های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده میانگین های بالاتری دارند. نتایج تابع تشخیص منجر به یک تابع تشخیصی معنادار با توان تشخیص متوسط شد که بر اساس آن مؤلفه حل مشکل بالاترین توان را داشت. بر اساس این تابع تشخیص در حدود ۷۵ درصد از دانش آموزان به درستی در گروه های اولیه خود جایگزین شده اند. یافته های این پژوهش بر اهمیت توجه به مؤلفه های خانوادگی و طرحواره های دانش آموزان بر بدرفتاری های آن ها تأکید می کند.

کلید واژه ها: رفتارهای استرس زای، طرحواره های ناسازگار اولیه، عملکرد خانواده، تجزیه تابع تشخیص

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۹/۱۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۹/۱۲ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱۲/۵

\* دانشجوی دکتری تخصصی گروه روان شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. ostovar@pnu.ac.ir  
\*\* استاد گروه روان شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول). instruction@iaut.ac.ir  
\*\*\* استادیار گروه روان شناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. Livarjanish@iaut.ac.ir

این مقاله از رساله دکتری نویسنده اول برگرفته شده است.

## مقدمه

مهم‌ترین و اولین هدف هر کلاس درس ایجاد یادگیری در فراگیران است. در این میان وظیفهٔ معلمان فراهم کردن شرایط مطلوب جهت دست‌یابی به این هدف است. با توجه به این هدف، آموزش به‌عنوان فعالیت‌هایی تعریف می‌شود که هدف از آن‌ها تسهیل یادگیری دانش‌آموزان است (سیف، ۱۳۸۶). برای به وجود آوردن یادگیری مؤثر در فراگیران، روان‌شناسان تربیتی توصیه‌هایی دارند که از جمله عبارت است از فعال کردن دانش‌آموزان در یادگیری، تعیین و ارائهٔ اهداف آموزشی درس به دانش‌آموزان، استفاده از روش‌های تدریس جذاب و مختلف و به‌کارگیری مناسب انواع ارزشیابی‌های کلاسی. البته اجرای این توصیه‌ها بدون وجود یک فضای کلاسی نسبتاً آرام، مشتاق و خالی از بی‌انضباطی بی‌نتیجه است. بنابراین در هرگونه تلاش برای افزایش کیفیت آموزشی لازم است برنامه‌هایی برای کاهش بی‌انضباطی در نظر گرفته شود. طبق نظر مارچکو، کستویچ و مارتین<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) معلمان در راستای اهداف آموزشی لازم است در ابتدا شیوه‌های مؤثری برای مقابله با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان اتخاذ نمایند.

مقابله با رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان برای تمام معلمان، با سطوح مختلف سابقهٔ کاری اساساً دشوار است. اورستون و واتشتاین<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) از صاحب‌نظران حوزهٔ مدیریت کلاس در این رابطه معتقدند که ادارهٔ کلاس درس برای معلمان تازه‌کار و باسابقه به یک اندازه دشوار است و بی‌انضباطی دانش‌آموزان از اصلی‌ترین منابع استرس‌زا در شغل معلمی است. در این زمینه رود<sup>۳</sup> (۲۰۱۲)، در پژوهشی در مورد عوامل استرس‌زای شغل معلمی در کشور کامرون، بدرفتاری دانش‌آموزان را اولین عامل استرس‌شغلی دبیرستانی تشخیص داده است. همچنین طبق نتایج پژوهش کازمن و اشنال<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) که بر روی پنج هزار نفر معلم آمریکایی و کانادایی انجام‌گرفته ۶۳ درصد از آن‌ها گزارش کرده‌اند که یکی از عوامل پر استرس در محیط‌های آموزشی، مشکلات بی‌انضباطی دانش‌آموزان است. در ایران نیز مطالعات متعدد نشان می‌دهد که مصرف مواد و الکل، دزدی و خرابه‌کاری، انحرافات جنسی و اجتماعی در مدارس ایران وجود دارد. چنین گزارش‌هایی نشانگر این موضوع است که مشکلات ناشی از بدرفتاری دانش‌آموزان و فقدان انضباط از مسایل بسیار جدی است و تأثیرات جدی و مخربی بر اثربخش بودن فعالیت‌های آموزشی معلم دارد. از جمله نیرو و زمانی که می‌تواند به نحو مفیدتری برای برنامه‌ریزی و افزایش کیفیت تدریس سرمایه‌گذاری شود، صرف پرداختن به مسائل بی‌انضباطی دانش‌آموزان می‌شود (مصراآبادی، بدری و واحدی، ۱۳۸۹).

در اینجا سؤالی مطرح می‌شود که دلایل بی‌انضباطی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس چیست؟ پاسخ به این سؤال راحت نیست و می‌توان پاسخ‌های بی‌شمار درستی را برای آن در نظر گرفت، برای یافتن بهترین پاسخ باید در موقعیت‌های خاصی که بی‌انضباطی رخ داده به جست‌وجو پرداخت. در واقع، عوامل زیادی بر بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان تأثیر دارند که به مقدار زیادی نیز با هم

همپوشی دارند و لذا شناسایی کامل آن‌ها دشوار است. طبق نظر بیلر (۱۳۷۱) در بسیاری از موارد علل بی‌انضباطی دانش‌آموزان منحصر به فرد، شخصی، پیچیده و شاید فراتر از درک و نظارت معلم است، در عین حال دلایل کلی و عمومی نیز برای رفتار نامطلوب وجود دارد که می‌توان آن‌ها را پیش‌بینی کرد. در کل باید به بی‌انضباطی به‌عنوان مشکلی نگریست که علت‌های مختلف و چندبعدی دارد. در واقع ابعاد فردی، خانوادگی و شناختی از هم قابل تفکیک نیستند و در کل تمام این عوامل مربوط به فرد با عوامل مربوط به کلاس به تعامل می‌پردازد. در این رابطه می‌توان از طرح‌واره‌های ناسازگار دانش‌آموزان به‌عنوان یک عامل فردی و شناختی، و از سازه عملکرد خانواده به‌عنوان عامل خانوادگی نام برد که هر دو می‌توانند با میزان بی‌انضباطی در ارتباط باشند. در این پژوهش این دو متغیر به‌عنوان عوامل مرتبط با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان بررسی شده‌اند.

در ارتباط با نقشی که طرح‌واره‌های اولیه در بی‌انضباطی فراگیران دارد پیشینه تجربی نشان می‌دهد که این طرح‌واره‌ها با دیگر رفتارهای ناسازگار رابطه مثبت دارند (نوبره و کارورلو، ۲۰۱۴؛ تیم، ۲۰۱۰). از طرف دیگر طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه‌ای چون محرومیت هیجانی، بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی - بدرفتاری و بیگانگی اجتماعی - انزوای اجتماعی وجود دارند که منطقی با وقوع و شیوع رفتارهای مشکل‌زای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس مرتبط هستند. صرف محرومیت هیجانی در محیط‌های زندگی می‌تواند منجر به رفتاری ناسازگار در کلاس درس شود که معلمان با آن‌ها آشنا هستند. ثبات کم در رفتار و پیش‌بینی‌ناپذیری خلق در کنار بی‌اعتمادی منجر به رفتارهای مغایر با قوانین کلاسی می‌شود. همچنین زمانی که دانش‌آموزان خود را در کلاس درس بیگانه تصور کنند و نتوانند با معلم و دیگر دانش‌آموزان هم‌نوایی کنند (بهرامی و بهرامی‌زاده، ۲۰۱۱)، رفتارهای ضداجتماعی در کلاس درس بروز می‌دهند. در مورد نقش عوامل خانوادگی نیز پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که مؤلفه‌های خانوادگی مانند ارتباط و حل مشکل می‌تواند موجب رفتارهای مناسب کلاسی شود (موسوی شوشتری، ۱۳۸۱؛ فولادچنگ، ۱۳۸۷).

یکی از الگوهای فکری که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده الگوها یا طرح‌واره‌های ناسازگارانه اولیه<sup>۷</sup> است. در یک تعریف جامع، طرح‌واره‌ها ساختارهایی شناختی هستند که راهنمای شیوه مشاهده، کدگذاری، تفسیر و پاسخ‌دهی به محرک‌های پیرامونی می‌باشند (یانگ، کلاسکو و ویشر، ۲۰۰۳). طرح‌واره‌ها ضمن تسهیل کارکرد شناختی، می‌توانند موجب تحریف در ادراک جهان اجتماعی و ایجاد مشکلات روان‌شناختی شوند (لوبستیل، آرنتز و سائزوردا، ۲۰۰۵). طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، الگوهای هیجانی و شناختی خودآسیب‌رسانی هستند که در ابتدای رشد و تحول در ذهن شکل گرفته‌اند و در مسیر زندگی تکرار می‌شوند (یانگ، کلاسکو و ویشر، ۱۳۸۹). تیم و هولاند<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۶) طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه شیوه‌های معنابخشی به تجارب و نظام‌های باور افراد تلقی می‌شوند.

طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه از نیازهای پایه برآورده‌نشده و تجارب آسیب‌زای دوران کودکی و نوجوانی ناشی می‌شوند. بر طبق مطالعات هجده طرح‌واره ناسازگار اولیه شناسایی شده‌اند که در پنج دسته کلی‌تر قرار می‌گیرند. این پنج طرح‌واره ناسازگار عبارت‌اند از:

۱. قطع ارتباط و طرد که طرح‌واره‌های مبتنی بر آن عبارت‌اند از: رهاشدگی، بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی، بدرفتاری، محرومیت هیجانی، نقص، شرم، انزوای اجتماعی و بیگانگی.
۲. گروه دوم شامل عملکرد خودگردانی مختل که شامل طرح‌واره‌های وابستگی، بی‌کفایتی، آسیب‌پذیری نسبت به بیماری، خودتحويل‌نیافته، گرفتار شکست می‌باشد.
۳. گروه سوم شامل محدودیت‌های مختل (عدم وجود مسئولیت‌پذیری و لذا بروز مشکلاتی در ارتباط با رعایت حقوق دیگران، تعهد و هدف‌گزینی) هستند و طرح‌واره‌هایی که از آنها سرچشمه می‌گیرد شامل استحقاق، بزرگ‌منشی و خودکنترلی ناکافی است.
۴. گروه چهارم طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه شامل دیگر جهت‌مندی یعنی توجه بیش‌ازحد به دیگران و نادیده گرفتن نیازهای خود است. طرح‌واره‌های این حیطه عبارت‌اند از اطاعت، فداکاری، تأییدجویی و توجه‌طلبی.
۵. در نهایت گروه پنجم طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه دربرگیرنده گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد و بازداری یعنی تأکید بیش‌ازحد بر واپس‌زنی احساسات است و طرح‌واره‌های آن عبارت‌اند از منفی‌گرایی، بدبینی، بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه، بیش‌انتقادی و در نهایت تنبیه‌گرایی.

با توجه به اینکه نحوه عملکرد و پیشرفت فرد در مراحل تغییر به شناخت‌ها و نحوه پردازش اطلاعات از سوی وی بستگی دارد، این طرح‌واره‌ها در بروز و تداوم رفتارهای نامطلوب سهم بزرگی دارند (کرچ، ۲۰۰۹). پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهند که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با نشانگان آسیب‌های روان‌شناختی مانند افسردگی، اختلال اضطراب اجتماعی و اختلالات شخصیت مرتبط هستند (کلویت و اورو، ۲۰۰۸؛ کلویت، اورو و هانکیم، ۲۰۰۸ و هینرچسن، والر و امانوئل، ۲۰۰۴). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه کودکان و گزارش‌های والدین از بدرفتاری‌های فرزندان رابطه وجود دارد (کار و فرانسیس، ۲۰۱۰). با توجه به این شواهد ممکن است بخش بزرگی از بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان ناشی از تفسیرهای غلط آن‌ها از وقایع درون‌کلاسی و روابطشان با معلم و دیگر دانش‌آموزان باشد. معمولاً ماهیت ناکارآمد این طرح‌واره‌ها وقتی ظاهر می‌شود که فراگیران در تعاملاتشان با دیگران به‌گونه‌ای عمل کنند که طرح‌واره‌های آن‌ها تأیید شود، حتی اگر برداشت اولیه آن‌ها درست نباشد. در واقع، سؤالی که می‌توان طرح کرد این است که چه نوع طرح‌واره‌های بیشتر بر رخداد بی‌انضباطی‌های فراگیران نقش دارد؟

علاوه بر طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، پاره‌ای از عوامل خانوادگی نیز مشکلات رفتاری و ناسازگاری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. لزوم لحاظ یک عامل خانوادگی در کنار طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، وجود یک اثر مشترک و تعاملی این دو متغیر بر رفتارهای ناسازگار افراد است. در واقع طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با شیوه ادراک افراد از مشخصه‌های خانوادگی خود در ارتباط هستند. کشف الگوهای ذهنی دانش‌آموزان با رفتارهای مشکل‌دار در تشخیص روابط بین عوامل خانوادگی و بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان می‌تواند اطلاعات بیشتری را از مطالعه رابطه صرف دوطرفه حاصل کند. پژوهش‌های میسلی و دلرومه<sup>۱۶</sup> (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه نقش میانجی در ادراک سبک‌های فرزندپروری والدین را بازی می‌کنند. الگوی یانگ (۱۹۹۹) در مورد شکل‌گیری طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه نیز تأکید می‌کند که این طرح‌واره‌ها نتیجه تعامل خلق‌وخوی دوران کودکی با تجارب منفی با همسالان و اعضای خانواده است که به صورت تراکمی این الگوها را تقویت می‌کند.

از بین عوامل خانوادگی، نقش عملکرد خانواده در پژوهش‌های پیشین در رابطه با مشکلات انضباطی دانش‌آموزان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. برناردز<sup>۱۷</sup> (۱۳۸۴) در اهمیت نقش خانواده در انتقال ارزش‌ها بیان می‌کند که خانواده‌ها انتقال‌دهندگان اصلی ارزش‌های فرهنگی و عمده‌ترین الگوی رفتارهای پذیرفتنی و ناپذیرفتنی هستند. بنابراین باید خانواده‌ها را در جهت بسط و گسترش ارزش‌های اصولی بشر همچون احترام، مدارا، پذیرش همونوع، برابری، لطف و کمک، مسئولیت در قبال دیگران، راستی و درستی، گذشت و همیاری حمایت کرد.

بنا به نظر مینوچین<sup>۱۸</sup> (۱۳۸۹) وقتی نظام خانواده عملکرد سالمی داشته باشد، اعضای خانواده، یک گروه منسجم و یکپارچه را می‌سازند. نتایج پژوهش‌های کیمیایی و بیگی (۱۳۸۹) در تأیید نظر مینوچین نشان می‌دهد که تحت شرایط تنیدگی و فشار، توازن روابط خانوادگی از بین می‌رود و بین کارکردهای ناسازگار خانواده و عملکرد کودکان رابطه وجود دارد. اختلال در عملکرد والدین می‌تواند بر کارکردهای خانواده، نقش‌های خانوادگی، پویایی‌های تعامل خانوادگی و توانایی والدین برای اجرای طرح‌های جامع که برای درمان به آن نیاز است، اثر بگذارد. عملکرد بد خانوادگی پدران و مادران، با عملکرد بد کودکان، شامل اختلال‌های اضطرابی شدید، نشانگان اضطراب و به‌طورکلی با مشکلات رفتاری آن‌ها، رابطه معناداری دارد. با توجه به نقش مشخصه‌های خانوادگی بر بی‌انضباطی‌های فراگیران در این پژوهش به این سؤال پاسخ داده می‌شود که بین عملکرد خانواده و میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان چه رابطه‌ای وجود دارد؟

همچنین مسئله‌ای که بایستی مورد توجه قرار بگیرد، نحوه تعامل عوامل شناختی- فردی و خانوادگی با عوامل عاطفی در تأثیر بر رفتارهای ناسازگارانه دانش‌آموزان است. گاهی فعال شدن طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در افراد موجب بروز آشفتگی‌های ذهنی و روانی می‌شود که این

مسئله رفتار آن‌ها را در جنبه‌های گوناگونی از زندگی از جمله یادگیری و عملکرد تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ درعین حال ممکن است مشخصه‌ها و عوامل خانوادگی موجب فعال شدن طرح‌واره‌های متفاوت و در نتیجه بروز رفتارهای نامطلوب و ناسازگار در فراگیران شود. با توجه به اینکه عملکرد نهایی فراگیران متأثر از تعامل جنبه‌های شناختی و اجتماعی آن‌ها می‌باشد و نیز اینکه نقش هم‌زمان عوامل شناختی و خانوادگی بر رفتارهای بی‌انضباطی کم‌تر مورد بررسی قرار گرفته شده است، و نیز با توجه به روابط احتمالی بین رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان در کلاس‌های درس با عوامل شناختی و خانوادگی، در این پژوهش به بررسی رابطه مؤلفه‌های این متغیرها باهم دیگر پرداخته می‌شود. آگاهی از این روابط نه تنها به توسعه دانش نظری در زمینه عوامل موجب بی‌انضباطی‌های کلاسی کمک می‌کند؛ بلکه در طراحی برنامه‌های آموزش خانواده و همچنین برنامه‌ریزی اصلاح فردی مبتنی بر طرح‌واره درمانی می‌تواند نقش مهمی داشته باشد.

این پژوهش با تحقیقات پیشین در این حوزه، که به بررسی رابطه متغیرها با استفاده از روش‌های مبتنی بر متغیر مانند تحلیل رگرسیون صورت گرفته، نیز متفاوت است. شیوه تحلیلی داده‌ها در این پژوهش که فردمحور<sup>۱۹</sup> (تجزیه تابع تشخیص<sup>۲۰</sup>) است از لحاظ روش شناختی از روش‌های جدید در علوم رفتاری است که اطلاعات متفاوتی از روابط بین متغیر پیش‌بین و ملاک را به دست می‌دهد. با استفاده از این روش می‌توان فراگیران بی‌انضباطی را که بیشترین سهم بی‌انضباطی آن‌ها از مؤلفه‌های مختلف طرح‌واره‌ها و خانوادگی‌شان است، شناخت و در گام‌های بعدی مشخصاً بر روی این افراد برای اصلاح آن بعد رفتاری مشخص، متمرکز شد.

## روش

این پژوهش از لحاظ اجرا از جمله روش‌های علی-مقایسه‌ای و از لحاظ روند تحلیلی از جز روش‌های مبتنی بر فرد است. در این پژوهش نخست از یک نمونه بزرگ‌تر از فراگیران، براساس شاخص‌های آماری، دو گروه کوچک‌تر با بیشینه و کمینه عملکرد انضباط کلاسی انتخاب شدند و سپس با استفاده از مؤلفه‌های دو متغیر طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده این دو گروه مجدداً از هم تمیز داده شدند و علاوه بر مشخص کردن میزان اهمیت هر کدام از مؤلفه‌ها در ایجاد تمایز گروهی، میزان صحت طبقه‌بندی اولیه نیز مشخص شد.

## آزمودنی‌ها

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. بنا بر آمار اداره کل آموزش و پرورش شهر تبریز تعداد کل این دانش‌آموزان به‌طور تقریبی برابر با ۱۹۰۰۰ نفر بود. برای برآورد حجم نمونه در این پژوهش با مشخص شدن حجم

جامعه از جدول کرجسی و مورگان<sup>۲۱</sup> (۱۹۷۰) استفاده شد که این تعداد برابر با ۳۶۰ نفر بود. برای انتخاب نمونه اولیه دانش‌آموزان از روش تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد. برای این منظور ابتدا از بین پنج ناحیه شهر تبریز به تصادف سه ناحیه و در گام بعدی از بین نواحی منتخب دو مدرسه دخترانه به تصادف انتخاب شد و در گام آخر از فهرست اسامی دانش‌آموزان پایه دهم هر مدرسه منتخب به تصادف ۶۰ دانش‌آموز انتخاب گردید.

برای تشخیص میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان شیوه‌های مختلفی در ادبیات پژوهشی وجود دارد که هر کدام محدودیت‌ها و مزایای خود را دارند. در این مطالعه از شیوه خوداظهاری برای میزان ارتکاب انواع رفتارهای بی‌انضباطی در کلاس درس استفاده شد. برای تشخیص دانش‌آموزان منضبط و بی‌انضباط از ملاک آماری استفاده شد. در گام دوم برای تعیین دانش‌آموزان منضبط و بی‌انضباط (نمونه دوم) از نمرات چارک اول و سوم نمرات کل پرسش‌نامه میزان بی‌انضباطی در کلاس درس به عنوان نقاط برش استفاده شد. نمره معادل چارک اول در پرسش‌نامه بی‌انضباطی برابر با ۱۷۷ بود که دانش‌آموزان با نمرات کمتر از این مقدار به عنوان دانش‌آموزان با حداقل مشکلات انضباطی تعریف شدند ( $n=55$ ). به همین نحو چارک سوم در پرسش‌نامه بی‌انضباطی برابر با ۲۱۳ بود که دانش‌آموزان با نمره کل بزرگ‌تر از این مقدار در پرسش‌نامه بی‌انضباطی به عنوان دانش‌آموزان با حداکثر بی‌انضباطی شناخته شدند ( $n=62$ ).

### ابزارهای اندازه‌گیری

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از سه ابزار اندازه‌گیری شامل ۱. پرسش‌نامه طرح‌واره‌های یانگ<sup>۲۲</sup>، ۲. ابزار سنجش عملکرد خانواده<sup>۲۳</sup> و ۳. مقیاس رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان (مصرآبادی، پیری و استوار، ۱۳۹۲) استفاده شد.

۱. پرسش‌نامه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه: پرسش‌نامه طرح‌واره یانگ (یانگ و براون<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۳) برای اندازه‌گیری طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه ساخته شده است. فرم کوتاه این پرسش‌نامه (YSQ-SF) برای اندازه‌گیری ۱۵ طرح‌واره ناسازگار اولیه بر اساس فرم اصلی تهیه شده است. فرم بلند ۲۰۵ گویه و فرم کوتاه ۷۵ گویه دارد. هر گویه بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. در این پرسش‌نامه، نمره بالا نشان‌دهنده طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه بیشتر در فرد است. در پژوهش حاضر به منظور سنجش طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه از چهار مقیاس فرعی این ابزار شامل ۱. محرومیت هیجانی (۵ گویه)، ۲. رهاشدگی / بی‌ثباتی (۵ گویه)، ۳. بی‌اعتمادی / بدرفتاری (۵ گویه) و ۴. بیگانگی اجتماعی / انزوای اجتماعی (۵ گویه) استفاده شد. پورمحمد (۱۳۹۰) در پژوهش خود همسانی درونی کل پرسش‌نامه را از طریق آلفای کرونباخ، ۰/۹۶ به دست آورده است.

تمایزگذاری دانش‌آموزان با رفتارهای استرس‌زای بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

۲. شیوهٔ سنجش خانوادگی (FAD): این ابزار برای ارزیابی عملکرد خانواده با عنوان «توصیفی» مدل مک مستر از عملکرد خانواده<sup>۲۵</sup> توسط ایستاین، بالدوین و بیشاپ<sup>۲۶</sup> (۱۹۹۳) طراحی شده و دارای ۶۰ سؤال با نمره‌گذاری لیکرت هفت‌بخشی است که، با هفت مقیاس، ابعاد شش‌گانهٔ عملکرد خانواده و بعد عملکرد کلی خانواده را می‌سنجد. در این پژوهش از سه مقیاس فرعی این ابزار یعنی حل مشکل، ارتباط و پاسخ‌دهی عاطفی استفاده شد. لزوم انتخاب این مقیاس‌ها به دلیل کاستن از حجم زیاد سؤال‌ها تعداد ابزارهای اجرا شده و مرتبط نبودن دیگر مقیاس‌ها به متغیرهای دیگر پژوهش بود. یوسفی (۱۳۹۱) در پژوهشی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی روایی سازهٔ این ابزار را بررسی کرد که نتایج نشان‌دهندهٔ برازش مناسب داده‌ها با ساختار ابزار است. همچنین مقادیر آلفای کرونباخ و ضریب تنصیف برای کل پرسش‌نامه، به ترتیب برابر ۰/۸۳ و ۰/۸۲ بود که نشان‌دهندهٔ پایایی قابل قبول ابزار بود.

۳. پرسش‌نامهٔ رفتارهای استرس‌زا: در این پژوهش از پرسش‌نامهٔ رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان برای سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان استفاده شد. این ابزار با هدف سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در مقطع متوسطه تهیه شده است (مصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۲). بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان اساساً ماهیت استرس‌زایی دارند. در پژوهش‌های پیشین از این ابزار به تکرار برای سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان استفاده شده است (برای مثال جباری و مصرآبادی، ۱۳۹۵). فرم اولیهٔ این پرسش‌نامه برای سنجش میزان و انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در کلاس‌های درس به روش‌های دلفی و تحلیل محتوا تهیه شده است. برای ساخت این ابزار ابتدا با یک سؤال باز پاسخ ۴۷ نفر از معلمان، رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان را در کلاس‌هایشان مشخص کردند. سپس پاسخ‌های آن‌ها به روش تحلیل محتوا جمع‌بندی شد و پاسخ‌های تکراری و بی‌ربط حذف گردید تا آیتم‌های اولیهٔ مقیاس مشخص شود. در این مرحله ۵۰ رفتار استرس‌زای دانش‌آموزان مشخص شد که به‌عنوان گویه‌های پرسش‌نامهٔ مقدماتی در نظر گرفته شد. فرم نهایی این ابزار پس از یک اجرای مقدماتی به ۳۵ گویه کاهش داده شد. آزمودنی‌ها با استفاده از یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت میزان رخداد انواع بی‌انضباطی‌ها را مشخص می‌کنند. مصرآبادی و همکاران (۱۳۹۲) روایی سازهٔ این ابزار را با تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و نتیجه را مطلوب و همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۹۱ گزارش نمودند، که نشان‌دهندهٔ پایایی قابل قبول ابزار است.

## یافته‌های پژوهش

برای تمایزگذاری بین دو گروه از دانش‌آموزان با حداقل و حداکثر مشکلات انضباطی از یک تجزیهٔ تابع تشخیص به روش هم‌زمان استفاده شد که نتایج آن در ادامه ارائه می‌شود.

تمایزگذاری دانش‌آموزان با رفتارهای استرس‌زای بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

**جدول ۱.** آماره‌های توصیفی و نتایج آزمون‌های تفاوت میانگین گروه‌های دانش‌آموزان با بیشینه و کمینه بی‌انضباطی در مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

گروه	محروریت هیجانی	رهاشدگی / بی‌ثباتی	بی‌اعتمادی / بدرفتاری	بیگانگی اجتماعی	حل مشکل	ارتباط	پاسخ‌دهی عاطفی
با بیشینه مشکلات انضباطی	۲۳/۷۹ (۶/۸۱)	۲۱/۷۶ (۵/۹۳)	۲۲/۶۶ (۶/۲۶)	۲۴/۰۶ (۵/۲۸)	۱۱/۵۲ (۲/۲۶)	۱۴/۸۷ (۳/۳۱)	۱۷/۴۲ (۴/۳۵)
با کمینه مشکلات انضباطی	۱۹/۱۵ (۷/۱۴)	۱۸/۹۶ (۶/۶۷)	۱۸/۲۴ (۶/۴۴)	۲۰/۳۶ (۶/۴۱)	۱۳/۷ (۲/۳۷)	۱۶/۶۴ (۳/۳۷)	۲۰/۶ (۴/۶۷)
مقدار لاندای ویلکز	۰/۹	۰/۹۵	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۸۲	۰/۹۳	۰/۸۹
مقدار F معادل	۱۲/۹۶	۵/۷۵	۱۴/۱۸	۱۱/۷	۲۵/۷۷	۸/۱۵	۱۴/۵۵
سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۱۸	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	۰/۰۰۱

در جدول ۱ آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده دانش‌آموزان با بیشینه و کمینه بی‌انضباطی و همچنین نتایج آزمون‌های معناداری تفاوت میانگین‌های این دو گروه در مؤلفه‌های مذکور ارائه شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود دانش‌آموزان با بیشینه مشکلات بی‌انضباطی در تمام مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه میانگین‌های بالاتری نسبت به دانش‌آموزان با کمینه مشکلات انضباطی دارند؛ از طرف دیگر دانش‌آموزان با بیشینه مشکلات انضباطی در مقیاس‌های عملکرد خانواده دارای میانگین‌های پایین‌تری نسبت به گروه با کمینه مشکلات انضباطی هستند. بیشترین اختلاف میانگین‌های دو گروه در متغیرهای حل مشکل و پاسخ‌گویی است. برای آگاهی از معناداری تفاوت دو گروه در میانگین‌های این متغیرها از آزمون‌های لاندای ویلکز استفاده شد که بر اساس مقادیر F معادل این آزمون‌ها مشخص گردید در تمام مؤلفه‌ها تفاوت‌های معناداری بین گروه‌ها وجود دارد ( $P \geq 0/01$ ).

**جدول ۲.** مقدار ویژه و نتایج آزمون لاندای ویلکز برای معناداری تابع تشخیص دانش‌آموزان با بیشینه و کمینه بی‌انضباطی در مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

مقدار ویژه	همبستگی کانونیک	لاندای ویلکز	مجذور کای	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۳۵	۰/۵۱	۰/۷۴	۳۳/۵۶	۷	۰/۰۰۱

تمایزگذاری دانش‌آموزان با رفتارهای استرس‌زای بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

با توجه به اینکه هدف ما تمایز دو گروه دانش‌آموزان با بیشینه و کمینه بی‌انضباطی بود، یک تابع تشخیصی به دست آمد. این تابع تشخیصی بر طبق یک آزمون مجذور کای با مقدار  $33/56$  به طور معناداری می‌تواند تمایزگذاری بین دو گروه از دانش‌آموزان با بیشینه و کمینه بی‌انضباطی را، بر اساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده انجام دهد ( $P \geq 0/01$ ). مقدار ویژه در این موقعیت برابر با  $0/35$  و ضریب همبستگی کانونیک برابر با  $0/51$  است که نشانگر سهم متوسط این تابع در تشخیص اعضای دو گروه از همدیگر است.

**جدول ۳.** ضرایب تشخیصی استانداردشده و نشده و ضرایب ماتریس ساختار برای تمایز دانش‌آموزان با بیشینه و کمینه بی‌انضباطی در مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

ضرایب	محروریت هیجانی	رهاشده‌ی بی‌ثباتی	بی‌اعتمادی / بدرفتاری	بیگانگی اجتماعی	حل مشکل	ارتباط	پاسخ‌دهی عاطفی
ضرایب تشخیصی کانونیک	-0/008	-0/036	-0/053	-0/011	0/281	-0/027	0/063
ماتریس ساختار	0/799	0/6	-0/592	-0/556	-0/533	0/449	-0/377
ضرایب تشخیصی استانداردشده	-0/057	-0/227	-0/335	-0/063	0/649	-0/086	0/284

در جدول ۳ ضرایب تشخیصی کانونیک، استانداردشده و ضرایب ماتریس ساختار برای تمایز دانش‌آموزان با بیشینه و کمینه بی‌انضباطی بر اساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده ارائه شده است. ضرایب تابع تشخیص کانونیک اهمیت نسبی هر متغیر (پس از کنترل نقش دیگر متغیرها) در گروه‌بندی افراد را نشان می‌دهند، شدت هر کدام از ضرایب نشانگر اهمیت آن متغیر در تمایزگذاری و علامت ضرایب نیز نشان‌دهنده جهت رابطه در تمایزگذاری است (مصراآبادی، ۱۳۹۵). بر طبق هر سه معیار متغیر حل مشکل از مؤلفه‌های عملکرد خانواده در تمایز دو گروه از دانش‌آموزان بی‌انضباط و منضبط نقش مهم‌تری دارد. در مورد ضرایب کانونیک فقط متغیر حل مشکل دارای مقداری چشمگیر و مثبت است که نشان می‌دهد با افزایش یک واحد به متغیر حل مشکل احتمال عضویت گروهی یک فرد در طبقه بی‌انضباطی  $0/28$  افزایش می‌یابد. در ضرایب استانداردشده اطلاعات مربوط به ضرایب کانونیک به شکل استانداردشده ارائه شده است که باز هم سهم متغیر حل مشکل با مقدار  $0/65$  در تمایزگذاری بیشتر است. در ردیف ماتریس ساختار ضرایب همبستگی هر متغیر با تابع ارائه شده است که مشخص است متغیرهای حل مشکل، ارتباط و پاسخ‌دهی عاطفی به ترتیب با مقادیر مثبت و متغیرهای بی‌اعتمادی، محروریت هیجانی، بیگانگی و رهاشدگی به ترتیب با ضرایب منفی توان تمایزگذاری دارند.

تمایزگذاری دانش‌آموزان با رفتارهای استرس‌زای بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

**جدول ۴.** پیش‌بینی عضویت گروهی دانش‌آموزان با بیشینه و کمینه مشکلات انضباطی بر اساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده\*

پیش‌بینی عضویت گروهی		گروه‌بندی اولیه
با بیشینه مشکلات (n=۶۵)	با کمینه مشکلات (n=۵۲)	
۱۶٪ (۲۹/۱)	۳۹٪ (۷۰/۹)	با کمینه مشکلات انضباطی (n=۵۵)
۴۹٪ (۷۹)	۱۳٪ (۲۱)	با بیشینه مشکلات انضباطی (n=۶۲)

\* ۷۵/۲٪ افراد گروه‌های اولیه به‌درستی مجدداً طبقه‌بندی شدند

جدول ۴ پیش‌بینی عضویت گروهی دانش‌آموزان با بیشینه و کمینه مشکلات انضباطی بر اساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده را نشان می‌دهد. بر اساس این تابع تشخیص در حدود ۷۵ درصد از دانش‌آموزان به‌درستی در گروه‌های اولیه خود جایگزین شده‌اند. دیگر نتیجه این بخش مؤید این است که بر اساس این تابع دانش‌آموزان با بیشینه مشکلات انضباطی (۷۹ درصد) بهتر از دانش‌آموزان با کمینه مشکلات انضباطی (۷۰ درصد) تشخیص داده شده‌اند.

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان با بیشینه مشکلات بی‌انضباطی در تمام مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه، میانگین‌های بالاتر، و در تمام مؤلفه‌های عملکرد خانواده میانگین‌های پایین‌تری، نسبت به دانش‌آموزان با کمینه مشکلات انضباطی، دارند. نتایج تابع تشخیص منجر به یک تابع تشخیصی معنادار با توان تشخیص متوسط شد که بر اساس آن متغیر حل مشکل بالاترین توان تمایز بین گروه‌ها را داشت. بر اساس این تابع تشخیص در حدود ۷۵ درصد از دانش‌آموزان به‌درستی در گروه‌های اولیه خود جایگزین شده‌اند.

بخشی از یافته‌های تحقیق نشان داد که دانش‌آموزان با بیشینه مشکلات انضباطی دارای نمرات بالاتری در تمام مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه هستند. این یافته از ارتباط نزدیک طرح‌واره‌های شناختی دانش‌آموزان با وضعیت انضباطی آن‌ها حکایت دارد. در همین زمینه نتیجه پژوهش گونزالس جیمنز و هرناندز-رومر<sup>۳۷</sup> (۲۰۱۴) نشان داد که غالب طرح‌واره‌های اولیه ناسازگار در دوره نوجوانی شکل می‌گیرند. بنابراین این انتظار می‌رود که آزمودنی‌های این پژوهش که در سنین نوجوانی قرار دارند مستعد برخورداری از چنین طرح‌واره‌هایی باشند. نقش احتمالی طرح‌واره‌های ناسازگار در بروز و تثبیت رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان بر طبق مبانی نظری و تجربی قابل پیش‌بینی

است. طرح‌واره‌های ناسازگار اساس ساخت‌های شناختی افراد را تشکیل می‌دهند، این طرح‌واره‌ها به شخص کمک می‌کنند تا تجارب خود را راجع به جهان پیرامون سازمان دهد و اطلاعات دریافتی را پردازش کند (تیم، ۲۰۱۰). یانگ (۱۹۹۹)، به نقل از سلیگمن، اسچولمن و ترایون<sup>۲۸</sup>، ۲۰۰۷) بر این باور است که طرح‌واره‌های ناسازگار در افراد به تجربه رویدادهای منفی در زندگی منجر می‌شود و حضور چنین رویدادهایی در زندگی شخص، باعث احساس فشار روانی بیش‌ازحد و نارضایتی او از زندگی می‌شود. کسانی که از طرح‌واره‌های ناسازگار به‌طور افراطی استفاده می‌کنند، بیشتر تحت تأثیر حوادث منفی زندگی قرار می‌گیرند. در پژوهش‌های استالارد<sup>۲۹</sup> (۲۰۰۷) و نوردل، هولت و هگام<sup>۳۰</sup> (۲۰۰۵)، کسب نمرات بیشتر در پرسش‌نامه طرح‌واره یانگ با درجات بیشتر آسیب‌شناسی روانی و رفتارهای استرس‌زا مرتبط بود. همچنین پژوهش بال و سسرو<sup>۳۱</sup> (۲۰۰۱) نشان داد که رابطه معناداری بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و شدت اختلالات شخصیت وجود دارد.

در همین زمینه نوبره و کارورلو (۲۰۱۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مجرمان جنسی دارای نمرات بالاتری در طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه نسبت به یک گروه از افراد غیرمجرم دارند. یافته‌های بهرامی و بهرامی‌زاده (۲۰۱۱) نیز نشان می‌دهد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه پیش‌بین‌های منفی معنادار برای میزان توافق و هم‌نوایی است. پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که هم‌نوایی با پرخاشگری و عصبانیت رابطه‌ای معکوس دارد (گلاسون، جنسن-کمپیل و ریچاردسون<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۴). برازنده، کیسانه، سعیدی و گوردون<sup>۳۳</sup> (۲۰۱۶) در یک مرور نظام‌دار به این نتیجه رسیدند که افراد با اختلال شخصیتی مرزی در مقیاس‌های مختلف طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه نمرات بالایی کسب می‌کنند. پژوهش شوری، استوارت و اندرسون<sup>۳۴</sup> (۲۰۱۳) نشان داد که آزمودنی‌هایی که سوء‌مصرف مواد دارند نسبت به یک گروه از افراد غیربالینی در ۹ مورد از ۱۸ طرح‌واره ناسازگار اولیه نمرات بالاتری دارند. همچنین پژوهش هالورسن، وانگ، ریچتر، میرلند، پدرسن و ایسمن<sup>۳۵</sup> (۲۰۰۹) روابط مثبت بین این طرح‌واره‌ها و روابط منفی بین همسالان و رفتار مشارکتی پایین را نشان می‌دهد.

یکی از توجیه‌های ممکن برای یافته‌های پژوهش در مورد روابط طرح‌واره‌های ناسازگار با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان، اثرپذیری مشخصه‌های شخصیتی از این نوع طرح‌واره‌ها است. نتایج پژوهش تیم (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با روان‌رنجوری بالا، برون‌گرایی پایین، هم‌نوایی پایین و وظیفه‌مداری کم مرتبط است. چنین ویژگی‌های شخصیتی به احتمال بیشتری یک دانش‌آموز را در دسته افراد

بی‌انضباط قرار می‌دهد.

در جمع‌بندی مبانی نظری و پژوهشی می‌توان گفت که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه با فشارهای روانی آسیب‌زا و رفتارهای نابهنجار در تعامل دوطرفه هستند. به‌گونه‌ای که فعال شدن این طرح‌واره‌ها بروز بسیاری از بدفهمی‌ها و نقصان‌های ادراکی و متعاقباً رفتارهای بین‌فردی نامطلوب را موجب می‌شوند. در واقع از آنجاکه طرح‌واره‌ها همانند چارچوبی برای پردازش اطلاعات به کار می‌روند و در واکنش‌های افراد به موقعیت‌ها و روابط بین‌فردی نقش تعیین‌کننده دارند، در وقوع رفتارهای استرس‌زا و ناسازگار دانش‌آموزان نقش مهمی دارند. طرح‌واره‌ها موجب سوگیری دانش‌آموزان در ارزیابی و تفسیر رویدادهای کلاس درس و در نهایت منجر به رخداد مشکلات در تعامل با معلمان و دیگر دانش‌آموزان می‌شوند. پژوهش‌های پیشین نیز مؤید نقش مخرب این طرح‌واره‌ها در رفتارهای افراد در موقعیت‌های مختلف است.

یافته‌های پژوهش در زمینه نقش مؤلفه‌های خانواده در بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان با مبانی نظری و تجربی این حوزه همخوان است. این یافته‌ها با تلویحات دیدگاه اکولوژی که ادعان می‌کند رفتار انسان تابع کلیه عوامل پیرامونی و محیط فیزیکی و روان‌شناختی است (بران فن برنر<sup>۳۶</sup>، ۱۹۷۹) همسوست. در تحقیقات پیشین مشخص شده است که روابط سالم خانوادگی بر بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است. حقیقی، شکرکن و موسوی شوشتری (۱۳۸۱) بر رابطه‌ی جو عاطفی خانواده و سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند. فولادچنگ (۱۳۸۷) نشان داد که بافت خانوادگی صمیمی با سازگاری با مدرسه رابطه دارد. همچنین این یافته‌ها با نتایج تحقیقات پای یل این، دوگلاس و شائولین چارلز<sup>۳۷</sup> (۲۰۰۷) که بر همبستگی به شدت بالای صمیمیت خانواده و توانایی فرزندان برای سازگاری مدرسه تأکید دارند همسو هستند. در نتیجه ضعیف بودن عملکرد خانواده امکان رخداد مشکلات انضباطی در سطح مدارس بیشتر می‌شود. در همین زمینه بررسی‌های هندرسون، هایسلپ و کینگ<sup>۳۸</sup> (۲۰۰۴) نشان داده است، خانواده‌هایی که ارتباط صمیمانه‌تری با یکدیگر دارند فرزندان‌شان هم سازگاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و داشتن چنین روابطی در خانواده پیش‌بینی‌کننده سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه است. در واقع دانش‌آموزانی که در مدرسه از سازگاری اجتماعی مطلوبی برخوردارند، دارای والدینی با روابط مبتنی بر تفاهم هستند، درحالی‌که دانش‌آموزان ناسازگار، دارای والدینی هستند که از روابط صحیح و بر اساس تفاهم بهره‌مند نیستند (آذین و موسوی، ۱۳۹۰).

به‌طور مشخص یافته‌های این پژوهش نشان داد که مؤلفه حل مشکل بیشترین توان

تمایز بین دو گروه از دانش‌آموزان منضبط و بی‌انضباط را دارد. در ارتباط با حل مشکل با توجه به اینکه کلاس درس یک فضای عمومی مبتنی بر روابط بین فراگیران است، بی‌تردید رخداد مشکلات ارتباطی در چنین محیط‌های پیچیده اجتماعی دور از انتظار نیست. به نظر می‌رسد شیوه حل مشکلات ارتباطی با معلم و همسالان مشخصه اصلی دانش‌آموزان بی‌انضباط است. این دانش‌آموزان تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی خاص خود (تیم، ۲۰۱۰) از شیوه‌های ناکارآمد برای حل مشکلات بهره می‌جویند.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، ملاک تشخیص دو گروه از دانش‌آموزان با کمینه و بیشینه بی‌انضباطی بود که براساس یک مقیاس خوداظهاری و با نقطه برش مختص انجام گرفت؛ هرچند دانش‌آموزان بی‌انضباط و منضبط به شیوه‌های دیگر نیز قابل شناسایی هستند. دیگر محدودیت این پژوهش با استفاده از فقط یک گروه جنسیتی (دختران) و مقطع تحصیلی (متوسطه دوم) بود که تعمیم نتایج به دیگر گروه‌ها را با محدودیت مواجه می‌سازد. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت توجه به مؤلفه‌های خانوادگی و طرح‌واره‌های دانش‌آموزان بر بی‌انضباطی‌های آن‌ها تأکید می‌کند. هرچند در سطح عملیاتی نمی‌توان بر کارکرد خانواده‌ها مداخله کرد؛ چراکه نقش‌ها و شیوه‌های خانواده پیش از ورود فراگیر به مدرسه شکل می‌گیرند و غالباً تغییر سبک‌های والدینی دشوار است. علی‌رغم این موضوع در کلاس‌های آموزش خانواده که در مدارس برگزار می‌شود می‌توان برای بهبود نظام‌های ارتباطی خانواده‌ها تلاش کرد. در ارتباط با طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان، موضوع متفاوت است؛ چراکه به جهت ماهیت شناختی این ویژگی و اینکه مختص خود دانش‌آموزان است؛ امکان مداخله برای اصلاح آن‌ها آسان‌تر است. مشاوران مدرسه به صورت جمعی و همچنین موردی در مداخله‌های انضباطی با دانش‌آموزان بی‌انضباط می‌توانند طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان را تشخیص داده و اصلاح نمایند. بایستی توجه کرد که این پژوهش به صورت علی-مقایسه‌ای روابطی را کشف کرد، اما طراحی و اجرای یک پژوهش آزمایشی نیز که به آموزش اصلاحی طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه بر روی دانش‌آموزان بی‌انضباط بپردازد لازم است. همچنین شیوه تقسیم‌بندی اولیه دانش‌آموزان به دانش‌آموزان منضبط و بی‌انضباط از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. در تشخیص گروه‌های مختلف دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان بی‌انضباط به جهت شیوه خوداظهاری امکان تأثیر مقبولیت پاسخ‌دهی وجود دارد. هرچند شیوه‌های دیگر تشخیص دانش‌آموزان بی‌انضباط براساس نمره انضباط مدرسه (جباری و مصرآبادی، ۱۳۹۵) و نظرات مسئولین مدرسه (رحمانی، مصرآبادی و زوار، ۱۳۹۲) نیز ممکن است ولی همین شیوه‌ها نیز محدودیت‌های خاص خود را دارند.

منابع

- آذین، احمد، و موسوی، سید محمود. (۱۳۹۰). بررسی نقش عوامل آموزشگاهی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان فریدون‌شهر. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۲(۱)، ۱۸۳-۲۰۰.
- برناردز، جان. (۱۳۸۴). *درآمدی به مطالعات خانواده* (ترجمه حسین قاضیان). تهران: نشر نی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۷ چاپ شده است).
- بیلر، رابرت. (۱۳۷۱). کاربرد روان‌شناسی در آموزش (ترجمه پروین کدیور). تهران: مرکز نشر دانشگاهی. (اثر اصلی در سال ۱۹۷۴ چاپ شده است).
- پورمحمد، وحیده. (۱۳۹۰). مقایسه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و سبک‌های زندگی در افراد وابسته به مواد و عادی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز.
- جباری، ثریا و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی از لحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۵(۱)، ۷۱-۸۴.
- رحمانی، سامان؛ مصرآبادی، جواد و زوار، تقی. (۱۳۹۲). تمایز دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط بر اساس ذهن‌خوانی و هوش هیجانی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۳)، ۹۵-۱۰۹.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی نوین پرورشی: روان‌شناسی آموزش و یادگیری*. تهران: انتشارات دوران.
- فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۷). نقش بافت خانوادگی در نیرخ شخصی نوجوانان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۲(۱)، ۷۲-۸۹.
- کیمیایی، سیدعلی و بیگی، فاطمه. (۱۳۸۹). مقایسه کارکرد خانوادگی مادران کودکان سالم و کودکان بیش‌فعال / نقص توجه. *مجله علوم رفتاری*، ۱۱(۲)، ۱۴۸-۱۴۱.
- مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). *کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری*. تبریز: انتشارات دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- مصرآبادی، جواد؛ بدری، رحیم؛ واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان دختر و پسر در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۵(۳)، ۱۵۹-۱۳۶.
- مصرآبادی، جواد؛ پیری، موسی و استوار، نگار. (۱۳۹۲). بررسی تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۴)، ۱۱۱-۱۲۶.
- مینوچین، سالوادور. (۱۳۸۹). *خانواده و خانواده‌درمانی* (ترجمه باقر ثنائی). تهران: امیرکبیر. (اثر اصلی در سال ۱۹۷۴ چاپ شده است).
- موسوی شوشتری، مژگان. (۱۳۸۱). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم مدارس راهنمایی. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۴(۱)، ۱۱۷-۱۰۵.
- یانگ، جفری؛ کلسکو، ژانت؛ ویشار، مارجوری. (۱۳۸۹). *طرح‌واره درمانی: راهنمای کاربردی برای متخصصان بالینی* (ترجمه حسن حمیدپور و زهرا اندوز). تهران: ارجمند. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۳ چاپ شده است).
- یوسفی، ناصر. (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس‌های شیوه سنجش خانوادگی مک مستر (FAD). *فصلنامه علمی- پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی*، ۳(۱)، ۸۳-۱۱۲.
- Bahrami E, H. & Bahramizadeh, H. (2011). Early Maladaptive Schemas and Agreeableness in Personality Five Factor Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 547 – 551.
- Ball, S. A., & Cecero, J. J. (2001) Addicted patients with disorders: Traits, schemas, and presenting problems. *Journal of Personality Disorders*, 15(1), 72-83.

- Barazandeh, H., Kissane, D. W., Saedi, N. & Gordon, M. (2016). A systematic review of the relationship between early maladaptive schemas and borderline personality disorder/traits. *Personality and Individual Differences, 94*, 130-139.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calvete, E. & Orue, I. (2008). Social anxiety and dysfunctional cognitive schemas. *Psicologia Conductual, 16*(1), 5-21.
- Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B. L. (2013). Early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents: The mediating role of anxious automatic thoughts. *Journal of anxiety disorders, 27*(3), 278-288. .
- Carr, S. N., & Francis, A. J. (2010). Early maladaptive schemas and personality disorder symptoms: An examination in a non-clinical sample. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 83*(4), 333-349.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of marital and family therapy, 9*(2), 171-180.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds. ), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & South Richardson, D. (2004). Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence. *Aggressive behavior, 30*(1), 43-61.
- González-Jiménez A, J. & Hernández-Romera, M, M. (2014). Early Maladaptive Schemas in adolescence: A quantitative study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 132*, 504 – 508.
- Halvorsen, M., Wang, C. E., Richter, J., Myrland, I., Pedersen, S. K., Eisemann, M., & Waterloo, K. (2009). Early maladaptive schemas, temperament and character traits in clinically depressed and previously depressed subjects. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 16*(5), 394-407.
- Haugh, J. A., Miceli, M., & DeLorme, J. (2017). Maladaptive Parenting, Temperament, Early Maladaptive Schemas, and Depression: A Moderated Mediation Analysis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 39*(1), 103-116.
- Henderson, J. M., Hayslip, Jr, B., & King, J. K. (2004). The relationship between adjustment and bereavement-related distress: A longitudinal study. *Journal of Mental Health Counseling, 26*(2), 98-124.
- Hinrichsen, H., Waller, G., & Emanuelli, F. (2004). Social Anxiety and Agoraphobia in the Eating Disorders: Associations With Core Beliefs. *The Journal of nervous and mental disease, 192*(11), 784-787.
- Kirsch, J. (2009). *Early maladaptive schemas, self-esteem, and changes in depression and anxiety in young adults during residential substance abuse treatment*. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607-610.

- Kuzsman, F. L., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive*, 6(3), 3-10.
- Lobbetael, J., Arntz, A., & Sieswerda, S. (2005). Schema modes and childhood abuse in borderline and antisocial personality disorders. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 36(3), 240-253.
- Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E., & Martin, W. P. (2017). Increasing positive and decreasing negative teacher responses to student behavior through training and feedback. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(3), 250-265.
- Carvalho, J., & Nobre, P. J. (2014). Early maladaptive schemas in convicted sexual offenders: Preliminary findings. *International journal of law and psychiatry*, 37(2), 210-216.
- Nordahl, H. M., Holthe, H., & Haugum, J. A. (2005). Early maladaptive schemas in patients with or without personality disorders: Does schema modification predict symptomatic relief? *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(2), 142-149.
- Lee, P. L., Hamman, D., & Lee, C. C. (2007). The relationship of family closeness with college students' self-regulated learning and school adjustment. *College Student Journal*, 41(4), 779-788.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. (2011). *Schema therapy: The CBT distinctive features Series*. London and New York: Routledge.
- Rhohd, F. A. (2012). Influence of demographic factors on stress perception of teachers of public secondary schools in Cameroon. *Procardia - social and behavioral sciences*, 47, 439-443.
- Seligman, M. E. P., Schulman, P., & Tryon, A. (2007). Group Prevention of depression and anxiety symptoms. *Behavior Research & Therapy*, 45(6), 1111 - 1126.
- Shorey, R. C., Stuart, G. L. & Anderson, S. (2013). Early maladaptive schemas among young adult male substance abusers: A comparison with a non-clinical group. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 44(5), 522-527.
- Stallard, p. (2007). Early maladaptive schemas in children: stability and differences between a community and a clinic referred sample. *Clinical psychology and psychotherapy*, 14(1), 10-18
- Thimm, J. C. (2010). Personality and early maladaptive schemas: A five-factor model perspective. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 41(4), 373-380.
- Thimm, J. C., & Holland, J. M. (2017). Early maladaptive schemas, meaning making, and complicated grief symptoms after bereavement. *International Journal of Stress Management*, 24(4), 347-367.
- Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema - Focused approach* (3rd Ed). Sarasota, FL: professional Resource press.
- Young, J. E., Klosko, J., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Young, J. E., & Brown, G. (2003). *Young schema questionnaire-L3a* (Measurment instrument). Retrieved from <http://psychology-training.com.au/wp-content/uploads/2017/04/Young-Schema-Questionnaire-L3.pdf>.

تمایزگذاری دانش‌آموزان با رفتارهای استرس‌زای بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

## پی‌نوشت‌ها

1. Mrachko, Kostewicz & Martin
2. Everston & Weinstien
3. Rhode
4. Kuzsman & Schnall
5. Nobre & Carvalho
6. Thimm
7. early maladaptive schemas
8. Young, Klosko & Weishaar
9. Lobbstaer, Arntz & Sieswerda
10. Thimm & Holland
11. Kirsch
12. Calvete & Orue
13. Calvete, Orue & Hankim
14. Hinrichsen, Waller & Emanuelli
15. Carr & Francis
16. Haugh, Miceli & DeLorme
17. Bernards
18. Minuchin
19. person-oriented
20. discriminative function analysis
21. Krejcie & Morgan
22. Young Schema Questionnaire
23. Family Assessment Device
24. Young & Brown
25. McMaster Model of Family Functioning (MMFF)
26. Epstein, Baldwin & Bishop
27. González-Jiménez & Hernández-Romera
28. Seligman, schulman & tryon
29. Stallard
30. Nor Dahl, Holds & Haugum
31. Bal I& Cecero
32. Gleason, Jensen-Campbell, & Richardson
33. Barazandeh, Kissane, Saeedi & Gordon
34. Shorey, Stuart & Anderson
35. Halvorsen., Wang,Richter, Myrland, Pederse &, Eisemann
36. Bronfenbrenner
37. PaiLin, Douglas & Chaolin Charles
38. Henderson, Hayslip & King

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی