



Research Article

Does the Educational Environment Affect the Psychological Well-Being of Preschool Children? Analysis of the Role of Discipline

Sahar Kiyayi: Master of Preschool Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
sahar_kiaei@atu.ac.ir

Amene Aali*: Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.
amene.aali@gmail.com

Fateme Nikkhoo: Assistant Professor of Psychology of Exceptional Children, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
fnikkhoo@atu.ac.ir

Abstract

Disciplinary rules and measures in the educational environment are an important factor in forming the emotions and behaviors that affect students' well-being in this way. Therefore, identifying the role of the discipline process on the psychological well-being of children in preschool centers was determined as the aim of the present study. The study used a qualitative methodology and the research sample who were purposefully selected comprised 16 educators working in preschool centers. The data collection tool was a semi-structured interview. The qualitative analysis method was used to achieve the findings with a three-step coding technique (open, axial, and selective). The results indicated that some disciplinary measures had a positive role and others have a negative role on children's psychological well-being. The process of discipline can positively affect children's psychological well-being through pleasant disciplinary strategies and regulations that develop interpersonal relationships. On the other hand, it can also have a negative effect on psychological well-being through debilitating strategies of positive self-concept and disciplinary strategies and regulations that threaten autonomy and independence. Accordingly, the establishment of participatory discipline based on the development of relationships and positive feelings to promote the psychological well-being of children in preschool centers is recommended to educators.

Keywords: discipline, psychological well-being, preschool children

*. Corresponding author



Introduction

Child well-being as an essential educational output is a goal beyond acquiring knowledge and cognitive skills in modern education (Gordeeva, et al, 2019). In addition to the family, well-being promotion is closely related to education. The classroom environment is a powerful social force in children's lives (Bergin & Bergin, 1999) that can affect children's well-being directly and indirectly. Among the constituent elements of the classroom environment, the process of discipline is an important and decisive element and factor because mastering classroom interactions affects students' cognitive, social and emotional outputs (Roiste, et al., 2012; Sun & Shek, 2012; Martin, 2003). Researchers report on numerous disciplinary models that teachers use in school and the classroom (Lopes and Oliveira, 2017; Wolfgang, 2009). The present study was designed based on the premise that different rules and practices that educators in preschool centers use to control behavior can affect the psychological well-being of children. To this end, the following research questions were formulated:

1. What is the psychological condition of children in preschool centers from educators' perspective?
2. What is the discipline process like in preschool centers?
3. What role does the discipline process play in ensuring the psychological well-being of children in preschool centers?

Method

A qualitative approach and a qualitative survey method was used in this study. The statistical population of the study included the educators who were employed in preschool centers of a region in Tehran during the academic year 2020-2021. Then, sampling continued until theoretical saturation was reached, and the final sample consisted of 16 people. Research data were collected using semi-structured interviews. The instructors' answers to the

interview questions, after implementation and validation, were coded using a three-stage qualitative analysis method.

Results

According to the educators, the psychological well-being of children in preschool centers was not favorable. Although two positive aspects of well-being, namely having a passion for play and a passion for exploratory activities, were somewhat evident in children's behavior. However, due to characteristics such as feelings of dissatisfaction and anxiety, dependence and control, negative relationships with peers, and weakness in positive self-concept, a good assessment of their psychological well-being could not be done. On the other hand, the common discipline in preschool centers was teacher-centered and controlling. Moreover, educators tried to control children's behavior and establish order by setting rules and rewarding and punishing. In dealing with children's indiscipline, educators acknowledged they took action. These actions fell into three categories: incentive strategies (such as rewards), disciplinary strategy (such as exclusion and blame), and corrective strategy (such as counseling and education)

Regarding the role of educators' disciplinary rules and strategies in the quality of children's wellbeing, it can be said that some common disciplinary measures in preschool centers have a positive role in maintaining and developing children's psychological well-being. For example, regulations that emphasize the development of positive interpersonal relationships and strategies that are more enjoyable for children including determining the positive consequences of behavior and teaching skills through play and storytelling. On the other hand, many disciplinary measures are contrary to wellbeing and prevent it from improving, including setting too restrictive rules and controlling intervention methods that threaten the child's autonomy and

independence. Controlling children may have a short-term effect on their behavior, but it does not develop self-control in children. On the contrary, controlling affects children negatively because it leads to aggression and hostile relations with them. However, unfortunately, adults tend to use their power to achieve immediate adaptation. In addition, using negative disciplinary methods such as embarrassing, comparing, and giving negative feedback undermines the child's positive self-concept. This type of intervention caused the child to be ashamed in front of his peers and intensified jealousy and competition between children. All these cases can harm the child's positive self-image, which is the primary basis of his confidence and self-esteem.

Conclusion

Punishments and rewards make teachers responsible for student behavior. Whereas the teacher's goal in the discipline should focus on fostering an environment in which children experience a good understanding of their decision and are influenced to internalize social values and behaviors. The ultimate goal of discipline is not just about getting children to obey

but self-control, growth, and health. It requires establishing disciplines based on the development of positive relationships, creating satisfaction and acceptance, and accepting the child's right to participate and independence in personal actions and decisions. This can eventually lead to the transformation of children's psychological well-being.

Ethical Consideration

Compliance with Ethical Guidelines

All ethical issues like informed consent and confidentiality of participants' identifications were compiled based on the ethical committee of the University of Allameh Tabataba'i University.

Authors' Contributions

First author was responsible for research plan design, data collection and analysis of results. Second author was responsible for leading the overall research process and reviewed and approved the final version of the manuscript. Finally, all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding

This article did not receive financial support.

Acknowledgment

The authors thank the dear teachers who have helped us in this research.



آیا محیط آموزشی بهزیستی روانشناختی کودکان پیش‌دبستانی را متأثر می‌سازد؟ تحلیل نقش انضباط

سحر کیایی: کارشناسی ارشد آموزش پیش‌دبستان، دانشگاه علامه طباطبائی

sahar_kiaei@atu.ac.ir

آمنه عالی*: استادیار روانشناسی تربیتی، گروه آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

amene.aali@gmail.com

فاطمه نیکخو: استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران،

ایران.

fnikkhoo@atu.ac.ir

چکیده

قوانین و اقدامات انضباطی رایج در محیط آموزشی عاملی مهم در شکل‌گیری عواطف و رفتار دانش‌آموزان است که می‌تواند از این مسیر، بهزیستی آنان را متأثر سازد؛ از این رو، هدف این پژوهش، شناسایی نقش فرآیند انضباط بر بهزیستی روانشناختی کودکان در مراکز پیش‌دبستانی بود که دستیابی به آن به‌واسطه روش پیمایش کیفی حاصل شد. شرکت‌کنندگان در پژوهش، به روش هدفمند، از بین مریبان مشغول به فعالیت در مراکز پیش‌دبستانی انتخاب شدند و پس از مصاحبه با ۱۶ نفر، اشباع نظری حاصل شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه ساختار یافته بود. برای دستیابی به یافته‌ها از روش تحلیل کیفی با فن کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی) استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که بعضی از اقدامات انضباطی بر بهزیستی روانشناختی کودکان، نقش مثبت و برخی دیگر نقش منفی دارند. فرآیند انضباط به‌واسطه راهبردهای انضباطی خوشایند و مقررات توسعه‌دهنده روابط بین فردی، بر بهزیستی روانشناختی کودکان نقش مثبت داشت و از طریق راهبردهای تضعیف‌کننده خودپنداره مثبت و همچنین، راهبردها و مقررات انضباطی تهدیدکننده خودمختاری و استقلال، تأثیر منفی بر بهزیستی روانشناختی به‌جای گذاشت. بر اساس این، برقراری انضباط مشارکتی مبتنی بر توسعه روابط و احساس مثبت به‌منظور ارتقای بهزیستی روانشناختی کودکان در مراکز پیش‌دبستانی به مریبان توصیه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: انضباط، بهزیستی روانشناختی، کودکان پیش‌دبستانی، مریبان پیش‌دبستانی

مقدمه

دوران کودکی مرحله‌ی اساسی رشد انسان و دوره‌ای پراهمیت در تحول روانی و شکل‌گیری ساختار شخصیت فرد محسوب می‌شود که اثر آن در تمامی زندگی باقی می‌ماند. بر اساس این، کودکان مهم‌ترین گروه هدف برای مداخلات تربیتی‌اند. رشد روانی و اجتماعی به معنای توانمندشدن در مهارت‌هایی مانند برقراری روابط مثبت^۱، بیان و تنظیم احساسات و اعتمادبه‌نفس^۲، اولویت اصلی در آموزش اوایل کودکی است (Oades et al., 2011)؛ زیرا این زمینه از رشد پیش‌بینی‌کننده سلامت روان آینده است و می‌تواند داربستی محکم یا ضعیف برای مسیرهای مثبت یا منفی سلامت فرد فراهم سازد (Shonkof & Phillips, 2000).

پژوهشگران عوامل زیادی را در رشد روان و شخصیت کودک مطالعه کرده‌اند. یکی از مهم‌ترین عوامل، بهزیستی^۳ فرد است که سطح بالای آن به افزایش اعتمادبه‌نفس و تحول عاطفی - اجتماعی در آینده می‌انجامد (Dwivedi & Harper, 2004). مدرسه و خانواده از مهم‌ترین نهادهای زندگی کودکان هستند که نقش مؤثری بر بهزیستی آنان دارند و با بزرگ‌ترشدن کودکان، مدرسه به عامل مهم‌تر و تأثیرگذارتری در زندگی امروز و آینده کودکان تبدیل می‌شود (Bradshaw et al., 2007)؛ بنابراین، بهزیستی کودک به‌عنوان یک برون‌داد تربیتی مهم، هدفی فراتر از کسب دانش و مهارت‌های شناختی در تعلیم و تربیت مدرن به‌شمار می‌آید (Gordeeva et al., 2019). تمرکز بر بهزیستی کودکان به دلیل آسیب‌پذیری آنان از اهمیت بسیاری برخوردار است (Ben-Arieh et al., 2014) و مریبان کودک موقعیت منحصر به فردی برای

اعمال مداخلات تربیتی برای ارتقای بهزیستی کودکان دارند (Shoshani & Slone, 2017).

بهزیستی به معنای وضعیت مطلوبی از خوشبختی، سلامتی و سعادت‌مندی، حق کودکان است که در پیمان‌نامه بین‌المللی حقوق کودک (CRC)^۴ یک چارچوب برای درک بهزیستی کودکان ارائه شده است. در پیمان‌نامه، به‌طور ضمنی، اشاره شده که تأمین حقوق کودکان به معنای تضمین بهزیستی و رفاه آنان است (Ben-Arieh & Frones, 2011). حقوقی مانند امنیت، توجه به بهترین منافع کودک، دسترسی به آموزش و مراقبت‌های بهداشتی، آزادی بیان، مشارکت در اجتماع، شرایطی در راستای توسعه بهزیستی برای کودک محسوب می‌شوند (Edberg, 2009).

از منظر حقوق کودک، بهزیستی، تأمین حقوق کودک و ایجاد فرصت برای او است تا در پرتو آن توانایی‌ها، مهارت‌ها و پتانسیل او شکوفا شوند (Bradshaw et al., 2007). بهزیستی جنبه‌های مختلفی را شامل می‌شود که می‌توان در سه بعد خلاصه کرد: جسمی، اجتماعی و روانشناختی. از این بین، بهزیستی روانشناختی^۵، به معنای احساس مثبت و عملکرد مؤثر داشتن (Huppert, 2009)، زمینه‌ساز تحول روانی است و به شکوفایی و کامیابی انسان منجر می‌شود (Linley & Joseph, 2004). کودکانی که نمرات بالاتری در بهزیستی روانشناختی دارند، عملکرد بهتری در ارتباط با دیگران، یادگیری حل مسئله و همدلی دارند (Dwivedi & Harper, 2004). ارتقای بهزیستی علاوه بر خانواده، رابطه تنگاتنگی با آموزش و پرورش دارد؛ به همین دلیل، در عصر حاضر همان‌گونه که آموزش و پرورش به‌عنوان یک حق برای کودک در نظر گرفته می‌شود، ابزاری برای ارتقای بهزیستی نیز هست؛ به‌جای

1. positive relationships

2. self- confidence

3. well-being

4. Convention on the Rights of the Child

5. psychological well-being

اینکه مانند گذشته وسیله‌ای برای کنترل اجتماعی باشد (Kosher et al., 2014).

ریف (1995) بهزیستی روانشناختی را در گرو تأمین شش شرط می‌داند: پذیرش خود^۱، خودمختاری^۲، ارتباط مثبت با دیگران^۳، هدفمندی^۴، تسلط بر محیط^۵ و رشد شخصی^۶. سلیگمن (2011) نیز آن را شامل احساسات مثبت، روابط مثبت، درگیری در فعالیت، معنا و موفقیت معرفی می‌کند. با توجه به این مؤلفه‌ها، بهزیستی روانشناختی کودکان وابسته به کیفیت و نوع فعالیت‌هایی است که در آن درگیرند (McDoola et al., 2020). به میزانی که فرد در حین عمل کردن در محیط اجتماعی، مراقبت، مشارکت و حمایت دریافت می‌کند، سطح بالاتری از بهزیستی را تجربه خواهد کرد (Desai, 2010; Hyson, 2004). وقتی نیازهای روانی کودکان در تعامل روزانه و معاشرت در محیط مدرسه تأمین می‌شود، به احتمال زیاد، آنها در زمینه‌های مختلف تحصیلی، عاطفی و اجتماعی توانمندترند و در نهایت، بهزیستی روانشناختی سازگارانه‌ای را تجربه می‌کنند (Ryan & Deci, 2000).

طبق پژوهش دانیلسون (2011)، وجود ویژگی‌هایی مانند گرمی، امنیت، پیوستگی و روابط باکیفیت بین کودک با معلم و همسالانش از بهزیستی روانشناختی کودکان حمایت می‌کند. شوشانی و اسلون (2017) دریافتند مداخلات مبتنی بر روانشناسی مثبت، اعم از ایجاد روابط مثبت معلم با کودک، بازی‌های شاد و فعالیت‌های علمی جذاب بر بهزیستی روانشناختی کودکان ۳ تا ۶ سال اثربخش است و طبق پژوهش سادات و بدری گرگری (2018) از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌کاهد.

علاوه بر این، تجارب اجتماعی شدن کودکان در مدرسه به تقویت یا تضعیف خودپنداره کودکان (Kroesbergen et al., 2015; Wigfield & Eccles, 2000) تغییر باورهای انگیزشی و صلاحیت‌های رشدی (Wang & Hofkens, 2019) آنان منجر می‌شود و به نوبه خود، بر بهزیستی روانی و تحصیلی اثر می‌گذارد. همچنین، طبق یک فراتحلیل بر ۶۱ مطالعه پژوهشی از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۶، جو کلاس مملو از ارتباطات مثبت با شایستگی اجتماعی، بهزیستی روانشناختی، انگیزه و مشارکت یادگیرندگان رابطه مثبت دارد (Wang et al., 2020). در این راستا، آموزش راهبردهای خودگردانی (Naderi et al., 2019) و تقویت رفتارها و مهارت‌های اجتماعی (Barghi Irani et al., 2015; Ataie Moghanloo & Moghanloo, 2015) نیز بهزیستی را متأثر می‌سازد.

هرچند طبق پژوهش‌ها، رفتارها، شناخت و انگیزه‌های فرد، محرک بسیار مهمی در بهزیستی روانشناختی محسوب می‌شوند (Lyubomirsky et al., 2005)، این بدان معنا نیست که بهزیستی قابل دست‌کاری نیست؛ بلکه می‌توان با اعمال مداخلاتی که باعث تغییر در رفتارها، شناخت و انگیزه‌های فرد می‌شوند، در راستای تحول بهزیستی اقدام کرد (Huppert, 2009). مدارس برای فراهم کردن این فرصت‌ها، محیط‌های ایدئالی هستند (Peterson, 2006) و توجه به بهزیستی در همه دوره‌های تحصیلی کودک اولویت دارد (Kern et al., 2015)؛ اما به دلیل احتمال ظهور زود هنگام مشکلات رفتاری، نیاز به سرمایه‌گذاری اجتماعی و عاطفی در برنامه‌های پیش‌دستانی احساس می‌شود (Hemmeter et al., 2006) و تمرکز بر ارتقای سلامت روان کودکان در دوره پیش از دبستان حائز اهمیت است (Shonkoff & Phillips, 2000).

¹. self-acceptance

². autonomy

³. positive relations with other people

⁴. purpose in life

⁵. environmental mastery

⁶. personal growth

اگرچه انضباط کلاسی و کنترل رفتار دانش‌آموزان، طبق تفکر رایج، زمینه‌ساز تدریس بهتر معلم و افزایش تمرکز دانش‌آموزان در یادگیری است، باید اذعان داشت پیشرفت تحصیلی که به قیمت تضعیف بهزیستی دانش‌آموزان حاصل شود، یک موفقیت تربیتی نیست (Gordeeva et al., 2019). بر اساس این، برخلاف این باور سنتی که صرف زمان بیشتر برای سلامت روان و بهزیستی کودکان به غفلت از یادگیری آموزشی منجر می‌شود (Bonell et al., 2013)، باید نتایج غیرشناختی آموزشی مانند بهزیستی را در کنار پیشرفت تحصیلی، اهداف مهم مدرسه در نظر گرفت و هم‌زمان به ارتقای آنها اهمیت داد (Opdenakker & Van Damme, 2000).

فرآیندهای انضباطی چگونه می‌توانند به تحول یا تضعیف بهزیستی کودکان منجر شوند؟ وینکلر (2016) اذعان می‌دارد تا کنون پژوهشگران، کمتر به مطالعه وضعیت بهزیستی دانش‌آموزان در حین اجرای یک برنامه انضباطی توجه داشته‌اند؛ در حالی که مدل‌ها و شیوه‌های مختلف انضباطی ممکن است اثرات متفاوت در بهزیستی روانشناختی کودکان داشته باشد.

پژوهشگران از مدل‌های انضباطی بی‌شماری خبر می‌دهند که معلمان در مدرسه و کلاس درس استفاده می‌کنند (Lopes & Oliveira, 2017; Wolfgang, 2009). این مدل‌ها در دسته‌بندی‌های دوگانه مختلفی قرار داده شده‌اند؛ مدل‌های سخت‌گیرانه و سهل‌گیرانه (O'Leary, 1995)، مدل‌های پیشگیرانه و واکنشی (Lewis et al., 2005) و انضباط معلم‌محور^۲ و دانش‌آموز‌محور^۳ (Martin, 2003). وجه تمایز عمده در این تقسیم‌بندی‌های دوقطبی، میزان قدرت معلم و میزان تفویض قدرت و اختیار انتخاب و عمل به دانش‌آموزان است. استراتژی‌های برگرفته از هر یک از مدل‌های انضباطی، اثرات مختلف و گاه متضاد بر

محیط کلاس یک نیروی اجتماعی قدرتمند در زندگی کودکان است (Bergin & Bergin, 1999) که بر بهزیستی کودکان به‌طور مستقیم و غیرمستقیم اثر می‌گذارد. در بین عناصر تشکیل‌دهنده محیط کلاس، فرآیند انضباط^۱ یک عنصر و عامل مهم و تعیین‌کننده است؛ زیرا با تسلط بر تعاملات کلاسی، بروندهای شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان را متأثر می‌سازد (Roiste et al., 2012; Sun & Shek, 2012; Martin, 2003).

انضباط در مدرسه به معنای سیستمی از قوانین، پیامدها و راهبردهایی است که با هدف کنترل رفتار دانش‌آموزان و حفظ نظم اجرا می‌شود (Winkler, 2016). مربیان و معلمان با اعمال انضباط در کلاس سعی دارند محیطی ایمن و منظم برای یادگیری کودکان فراهم کنند؛ اما مسئله به این سادگی نیست؛ انضباط از چالش‌برانگیزترین جنبه‌های آموزش است. انضباط کلاسی برای معلمان در ۵ سال اول تجربه کاری یکی از دغدغه‌های اصلی است؛ به‌ویژه برای مربیان کودکان خردسال؛ بنابراین نیاز به توسعه حرفه‌ای در این زمینه احساس می‌شود (Ritz et al., 2014).

طبق یافته‌های پژوهشی، کاربرد استراتژی‌های کنترل مستقیم در انضباط، با سرکشی و مقاومت کودکان همراه است (Gilman et al., 2009; Kovacova et al., 2017; Jewell et al., 2008). غالباً مربیان برای کاهش بدرفتاری کودکان در کلاس به اعمال کنترل بیشتر متوسل می‌شوند و کنترل بیشتر به افزایش ناسازگاری با قوانین، درگیری با همسالان و حتی تخریب اموال می‌انجامد (Mesrabadi et al., 2002; Bear et al., 2014). این چرخه معیوب ادامه می‌یابد تا اینکه انضباط به منبع اصلی استرس مربیان و دانش‌آموزان تبدیل می‌شود.

². Teacher-Centered discipline

³. Student-Centered discipline

¹. discipline

طریق مصاحبه نیمه ساختارمند بررسی می‌شود (Jansen, 2010).

قلمرو پژوهش شامل مربیانی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در مراکز پیش دبستانی منطقه دو در شهر تهران مشغول به کار بودند. مربیانی که بیش از سه سال سابقه مربیگری داشتند و مدرک تحصیلی آنها کارشناسی و بالاتر از آن در رشته‌های مرتبط بود و موافق مشارکت در پژوهش بودند، به‌عنوان شرکت کنندگان پژوهش انتخاب شدند و اشباع نظری پس از مصاحبه با ۱۶ نفر حاصل شد.

ابزار سنجش: داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه نیمه ساختارمند جمع‌آوری شدند. با توجه به مبانی نظری موضوع، فرم اولیه مصاحبه در دو حوزه انضباط و بهزیستی روانشناختی طراحی شد و چند نفر از اساتید، آن را اصلاح و تأیید کردند. مصاحبه شامل چند سؤال عمومی در زمینه تجربه کاری و تحصیلات بود و سؤالات تخصصی در زمینه‌های انضباط (شامل: قوانین، بدرفتاری‌های شایع، اقدامات انضباطی رایج و اثربخشی آنها) و بهزیستی روانشناختی کودکان (شامل: مؤلفه‌های بهزیستی و نقش قوانین و اقدامات انضباطی بر هریک از مؤلفه‌ها) است. به دلیل شیوع ویروس کرونا و محدودیت در ارتباط اجتماعی، پژوهشگر مصاحبه‌ها را از طریق تماس تلفنی انجام داد. به‌منظور افزایش روایی یافته‌های پژوهش، مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه شرکت کنندگان ضبط و ثبت شد و در اختیار هر مربی قرار گرفت تا صحت آن را بررسی کنند. متن مصاحبه در بخش پیوست آمده است.

روش اجرا و تحلیل: برای اجرای پژوهش ابتدا از طریق هماهنگی با مدیران مراکز پیش دبستانی، با مربیان ارتباط برقرار شد و افرادی که موافق مشارکت در پژوهش بودند، در مصاحبه شرکت کردند. پاسخ مربیان به سؤالات مصاحبه پس از پیاده‌سازی و تأیید روایی، به روش کدگذاری سه مرحله‌ای اشتراوس و

کودکان می‌گذارد؛ استراتژی‌های انضباطی مثبت مبنی بر تشویق و همدلی، بهزیستی و آموزش مؤثر کودکان را در کلاس درس تسهیل می‌کند (Bagheri et al., 2018; Ling-wang & Yuan Kuo, 2019; Lohre et al., 2010)؛ در حالی که کنترل و انضباط سخت گیرانه پیش‌بینی‌کننده مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان است (Olson et al., 2011). سبک انضباطی رابطه‌محور نیز با رفتار سازگارانه‌تر دانش‌آموزان و مسئولیت‌پذیری آنان رابطه دارد و درمقابل، انضباط تنبیهی با حواس‌پرتی بیشتر و عاطفه منفی نسبت به معلم همراه است (Lewis et al., 2008).

با توجه به گزارش‌های پژوهشی در زمینه تأثیر روش‌های مختلف انضباطی بر ویژگی‌های روانی، اجتماعی و عملکرد دانش‌آموزان، مطالعه حاضر بر مبنای این پیش‌فرض طراحی شده است که قوانین و اقدامات مختلفی که مربیان در مراکز پیش دبستانی برای کنترل رفتار کودکان به کار می‌گیرند، بر وضعیت بهزیستی روانشناختی کودکان تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، مطالعه چگونگی این تأثیرگذاری با توجه به تجارب و گزارش‌های مربیان است. برای نیل به این هدف، سه سؤال پیگیری شده است: ۱- وضعیت بهزیستی روانشناختی کودکان در مراکز پیش دبستانی از نظر مربیان چگونه است؟ ۲- فرایند انضباط در مراکز پیش دبستانی چگونه است؟ ۳- فرایند انضباط چه نقشی در تأمین بهزیستی روانشناختی کودکان در مراکز پیش دبستانی دارد؟

روش

روش، قلمرو پژوهش و شرکت کنندگان: به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش، از روش پیمایش کیفی^۱ استفاده شد. در این روش، مسئله با توجه به تنوع ویژگی‌ها و تجارب موجود در یک جمعیت مشخص از

^۱. qualitative survey research

تحلیل شدند؛ بدین صورت که در مرحله اول، کدهای توصیفی به‌طور جداگانه به هریک از این دو مقوله اختصاص داده شدند. سپس با توجه به مسئله اصلی، مقوله‌های معنایی با مقایسه و تحلیل کدهای توصیفی در مرحله قبل استخراج شدند. در ادامه، ابتدا کدهای به‌دست‌آمده در حوزه انضباط و بهزیستی روانشناختی به‌طور جداگانه در این مقاله ارائه می‌شوند و سپس به کدهای مربوط به سؤال اصلی پرداخته خواهد شد.

وضعیت بهزیستی روانشناختی کودکان در مراکز پیش‌دبستانی: براساس تحلیل پاسخ سؤالات حوزه بهزیستی روانشناختی در این پژوهش، ۲۲ کد اولیه استخراج شد و پس از بررسی ارتباط آنها با یکدیگر، ۶ کد محوری برای پاسخ به سؤال اول پژوهش به دست آمد. این ۶ کد نیز در دو مقوله جنبه‌های منفی‌کننده بهزیستی روانشناختی و جنبه‌های مؤید بهزیستی روانشناختی، به عنوان کدهای انتخابی، گروه‌بندی شد. تحلیل مذکور در جدول ۱ گزارش شده است:

کورین (2008) تحلیل کیفی شد؛ بدین صورت که در ابتدا کدهای باز از طریق شناسایی مقوله‌های اولیه با تقطیع اطلاعات معنادار درباره مفاهیم پژوهش استخراج شدند، سپس با مقایسه کدهای اولیه و کشف مقوله‌های معنایی از دل این اطلاعات، کدهای محوری استنباط شدند. درنهایت، کدهای انتخابی از دسته‌بندی کدهای محوری حاصل شدند. برای تأیید روایی بیرونی یافته‌های پژوهش، ابتدا هر سه پژوهشگر الگویی از کدگذاری طراحی کردند و کدهای نهایی از مقایسه و انتخاب موارد توافقی به دست آمدند.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر از طریق تحلیل کیفی پاسخ‌های ارائه‌شده از مریدان شرکت‌کننده در پژوهش استخراج شدند. به‌منظور دستیابی به هدف اصلی پژوهش که شناسایی نقش فرآیند انضباط در تأمین بهزیستی روانشناختی کودکان در مراکز پیش‌دبستانی است، ابتدا دو مقوله بهزیستی روانشناختی و فرآیند انضباط در مراکز پیش‌دبستانی به‌طور جداگانه بررسی و

جدول ۱: مؤلفه‌های بهزیستی روانشناختی کودکان در مراکز پیش‌دبستانی

Table 1: Components of psychological well-being of children in preschool centers

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
	احساس ناخشنودی	اضطراب یادگیری، اضطراب جدایی، خستگی و بی‌حوصلگی، بی‌علاقگی به فعالیت‌های آموزشی
جنبه‌های منفی‌کننده	وابسته و تحت کنترل بودن	پیروی از قوانین تحمیل‌شده، وابستگی به دیگران در انجام تکالیف، خودکنترلی ضعیف در رفتار، فرصت کم برای بازی آزاد و تفریح.
بهزیستی روانشناختی	روابط بین‌فردی منفی	پرخاصگری با همسالان، گوشه‌گیری، جروبحث با دوستان، ضعف در حل مسائل بین‌فردی.
	ضعف در خود‌پنداره مثبت	ناخشنودی از مقایسه‌شدن با دیگران، اعتمادبه‌نفس کم در کارها، جلب توجه بیش‌ازحد، تلاش کم برای موفقیت.
جنبه‌های مؤید بهزیستی	شور و شوق داشتن	رویاپردازی، بازی‌های خیالی هدفمند.
روانشناختی	اشتیاق به اکتشاف	کنجکاوی و پرسشگری، میل به فعالیت آزاد و خودکاوی، لذت از تجربه‌های جدید.

ضعف در خود‌پنداره مثبت^۱ به‌عنوان جنبه‌های منفی‌کننده بهزیستی روانشناختی شناسایی شدند که

طبق جدول ۱، مواردی از قبیل احساس ناخشنودی، وابسته و تحت کنترل بودن، روابط بین‌فردی منفی و

¹. Positive self-concept

فرآیند انضباط در مراکز پیش‌دبستانی: برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش، پاسخ‌های مربوط به سؤالات مصاحبه در حوزه انضباط مراکز پیش‌دبستانی تحلیل شد و ۵۰ کد باز به دست آمد. سپس با بررسی ارتباط معنایی مفاهیم اولیه با یکدیگر، ۵ کد محوری استخراج شد و این کدهای محوری در دو گروه مقررات رفتاری و راهبردهای انضباطی پژوهش جای گرفتند. نتایج حاصل شده در جدول ۲ گزارش شده‌اند:

شامل کدهای باز بسیاری‌اند؛ از جمله اضطراب یادگیری، پرخاشگری با همسالان، پیروی از قوانین تحمیل شده و ناخشنودی از مقایسه شدن با دیگران. دو مؤلفه اشتیاق به اکتشاف و شور و شوق داشتن نیز مؤید بهزیستی روانشناختی کودکان است و شامل ۵ کد باز هستند؛ مانند بازی‌های خیالی هدفمند و لذت از تجربه‌های جدید.

جدول ۲: مؤلفه‌های فرآیند انضباط در مراکز پیش‌دبستانی

Table 2: Components of the discipline process in preschool centers

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
مقررات رفتاری	رفتارهای توصیه شده	نظافت کلاس، رعایت نظافت شخصی، اجازه گرفتن، رعایت آداب معاشرت توسط مربی و کودک، حضور به‌موقع، احترام به دیگران، ارتباط مثبت با یکدیگر، رعایت حقوق دیگران، پیروی از برنامه کلاس، رعایت نظم نسبت به لوازم شخصی، خودکفایی، مسئولیت‌پذیری نسبت به رفتار شخصی، همیاری با هم‌کلاسی‌ها، پوشیدن لباس فرم، کمک به مربی، پشتکار در فعالیت‌ها و خودکنترلی.
	رفتارهای منع شده	خشونت فیزیکی، دودیدن در کلاس و راهروها، فریادزدن، پرخاشگری کلامی، استفاده از وسایل شخصی جذاب، مسخره کردن، عدم مسئولیت‌پذیری نسبت به رفتار و گفتار، خیرچینی، زورگویی، برداشتن وسایل دیگران و دزدی.
	راهبردهای تشویقی	جایزه‌دادن، تشویق رفتارهای مثبت نوآموز در جمع، نوازش و دلسوزی، تابلوی امتیاز، ستاره و استیکر دادن، تشویق کلامی، تقویت‌کننده فعالیتی.
راهبردهای انضباطی	راهبردهای تنبیهی	ارجاع به مدیر، محرومیت فردی، تعلیق از مدرسه، محرومیت گروهی، تذکر دادن به صورت مستقیم، تهدید کردن، اخراج از کلاس، سرزنش و تحقیر.
	راهبردهای اصلاحی	ارجاع به مشاور، آموزش شناخت احساسات، آموزش از طریق نمایش خلاق و قصه‌گویی، گفتگوی گروهی، گفتگوی فردی، واگذاری مسئولیت به کودک، تذکر دادن به صورت غیرمستقیم، نادیده گرفتن بدرفتاری.

راهبردهای انضباطی به‌عنوان دومین کد محوری فرآیند انضباط، اقداماتی‌اند که مربیان و مدیران برای اجرای قوانین و مواجهه با خوش‌رفتاری و بدرفتاری کودکان پیش‌دبستانی به کار می‌گیرند. در این پژوهش، اقدامات انضباطی به کار بسته شده‌اند در ۳ گروه راهبردهای تشویقی، تنبیهی و اصلاحی طبقه‌بندی شدند.

طبق جدول ۲، مقررات رفتاری شامل رفتارهایی است که از نظر مربیان شرکت‌کننده در پژوهش، مطلوب بوده و به کودکان توصیه شده است؛ مانند رعایت نظافت شخصی، رعایت حقوق دیگران، حضور به‌موقع و غیره یا رفتارهایی که کودکان از انجام آنها منع شده‌اند، زیرا نامطلوب فرض می‌شود، مواردی از قبیل خشونت فیزیکی، پرخاشگری کلامی و استفاده از وسایل شخصی جذاب و غیره.

کودکان‌اند؛ مانند راهبردهای انضباطی خوشایند و مقررات توسعه‌دهنده روابط بین فردی و مقوله‌هایی که به نقش منفی انضباط منجر می‌شوند؛ یعنی اقدامات تهدیدکننده خودمختاری و استقلال و نیز راهبردهای تضعیف‌کننده خودپنداره مثبت کودکان. کدهای ذکر شده در جدول ۳ گزارش شده‌اند.

نقش انضباط بر بهزیستی روانشناختی کودکان پیش‌دبستانی: در راستای پاسخگویی به سؤال سوم پژوهش حاضر، بعد از تحلیل مجدد کدهای شناسایی شده در دو حوزه انضباط و بهزیستی روانشناختی، دو کد انتخابی تعیین شد؛ مقوله‌هایی که نشان‌دهنده نقش مثبت انضباط بر بهزیستی روانشناختی

جدول ۳: مؤلفه‌های نقش انضباط در بهزیستی روانشناختی کودکان پیش‌دبستانی

Table 3: Components of the role of discipline in the psychological well-being of preschool children

کدهای باز	کدهای محوری	کد انتخابی
تعیین پیامدهای مثبت رفتاری، آموزش رفتار مطلوب از طریق فعالیت‌های کودک‌محور	راهبردهای انضباطی خوشایند	نقش مثبت انضباط در بهزیستی روانشناختی کودکان
تأکید بر روابط مثبت با همسالان، تقویت همکاری و کار گروهی	مقررات توسعه‌دهنده روابط بین فردی	
قوانین رفتاری بیش‌ازحد محدودکننده، روش‌های مداخله‌ای و کنترل‌گرانه	قوانین و راهبردهای تهدیدکننده خودمختاری و استقلال	نقش منفی انضباط در بهزیستی روانشناختی کودکان
شرمنده کردن در جمع، مقایسه کردن با یکدیگر، بازخورد منفی دادن به رفتار	راهبردهای تضعیف‌کننده خودپنداره مثبت	

با صدای بلند تشویقش کنند یا یک برچسب به نمودار امتیازات او اضافه می‌کنم. گاهی اوقات نوآموزانی که تعداد برچسب تشویقی آنها زیاده‌تر باشد را در گروه‌های پنج‌نفری به اتاق اسباب‌بازی می‌فرستم یا اینکه از آنها برای رساندن و پخش کردن مداد، دفتر نقاشی، سطل خمیر و غیره به نوآموزان دیگر کمک می‌گیرم که برای آنها این واگذاری مسئولیت بسیار شیرین و هیجانی است».

مقررات توسعه‌دهنده روابط بین فردی، به‌عنوان دومین کد محوری، شامل قواعدی است که بر روابط مثبت با همسالان تأکید می‌کند؛ مانند رعایت آداب معاشرت، احترام به دیگران، ارتباط مثبت با یکدیگر، رعایت حقوق دیگران. همچنین، قوانینی را شامل می‌شود که باعث افزایش همکاری بین کودکان و کار گروهی می‌شود؛ مثل تشویق همکاری و همیاری با

با توجه به جدول شماره ۳، راهبردهای انضباطی خوشایند به‌عنوان اولین کد محوری شامل تعیین پیامدهای مثبت رفتاری و کاربرد روش‌های آموزشی متناسب با کودکان و مورد علاقه آنها برای اصلاح و پیشگیری از بدرفتاری‌اند که می‌تواند نقش مثبت در بهزیستی دارد.

مریان شرکت‌کننده در این پژوهش راهبردهایی را نام برده‌اند که ممکن است احساس خوشایندی در کودک ایجاد کند؛ مواردی از قبیل جایزه‌دادن، تقویت‌کننده فعالیت، تشویق کلامی، امتیاز دادن و نمایش خلاق و قصه‌گویی.

در این باره شرکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید: «در حین انجام رفتار منظم، با صدای بلند نام کودک مدنظر را بیان می‌کنم و با این کار توجه دیگر نوآموزان را به او و رفتار خوب او جلب می‌کنم و از بچه‌ها می‌خواهم

تا زمانی که آرام شود و بتواند در آرامش به کار کلاسی بپردازد».

راهبردهای تضعیف‌کننده خودپنداره مثبت، چهارمین کد محوری و جنبه منفی دیگری از نقش انضباط است. برخی از اقدامات انضباطی که به گفته مریان در مراکز پیش‌دبستانی به کار می‌رود، چنین تهدیدی محسوب می‌شوند؛ از جمله شرم‌نامه کردن کودک در جمع از طریق محروم‌سازی، سرزنش و تحقیر، تذکر دادن، اخراج از کلاس و ارجاع به مدیر یا مقایسه کردن کودکان با یکدیگر به صورت کلامی یا تابلوی امتیاز یا بازخورد منفی دادن مثل تذکر دادن در جمع، تهدید، تنبیه و جریمه کردن.

در این زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌فرماید: «مرکزی که من کار می‌کردم، در قبال بدرفتاری بچه‌ها کار مفیدی مانند ارجاع آنها به مشاور انجام نمی‌داد، فقط کودک بدرفتار را از مدیر یا از والدین می‌ترساندند و بیان می‌شد در صورتی که به مدیر ارجاع داده شوی، او شما را دعوا می‌کند یا به‌عنوان تنبیه از مدرسه اخراج خواهی شد و از مریبی خواسته می‌شد در صورت بدرفتاری، کودک را به دفتر ارجاع دهد».

شرکت‌کننده شماره ۱۴ نیز بیان می‌کند: «در مقابل بدرفتاری‌های کودکان، اقداماتی شامل صحبت کردن با بچه‌ها، محروم کردن و جریمه کردن آنها انجام می‌دادیم؛ برای مثال، صندلی به نام صندلی تنهایی در گوشه کلاس داشتیم و کودک برای مدت کوتاهی باید روی صندلی می‌نشست و از بازی محروم می‌شد و بعد کودک با عذرخواهی کردن از دوستش، به روند کلاس بر می‌گشت».

بحث

قوانین و اقدامات انضباطی این قدرت را دارند که بر فرایندها و پویایی‌های کلاسی (Sun & Shek,

هم‌کلاسی‌ها. مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ می‌گوید: «کارهای مثبتی مانند اذیت‌نکردن دوستان، مهربان بودن، از خودگذشتگی، رعایت نوبت در بازی را تشویق می‌کردم. برای کودکی که کار مثبت انجام می‌داد، دست زده می‌شد، ستاره داده می‌شد و وقتی چند تا ستاره می‌گرفتند، به آنها جایزه می‌دادیم».

سومین کد محوری، قوانین و راهبردهای تهدیدکننده خودمختاری و استقلال است که جنبه‌ای منفی از رابطه انضباط و بهزیستی محسوب می‌شود؛ زیرا قوانین رفتاری از قبیل ممنوعیت دویدن، الزام پوشیدن لباس فرم، حرف‌نزدن، نیاوردن وسایل مورد علاقه را شامل می‌شود که بیش‌ازحد محدودکننده‌اند یا مداخلات انضباطی را در بر می‌گیرد که کنترل‌گرانه و یک‌سویه‌اند.

مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ بیان می‌کند: «از جمله قوانین مهمی که ما روی آن خیلی جدیت داشتیم، این بود که بچه‌ها باید در فاصله بین دو فعالیت کلاسی، بلند می‌شدند و بغل دیوار می‌ایستادند تا زمانی که من نام آنها را می‌بردم که بیایند و فلان کار را انجام بدهند؛ یعنی این‌گونه نبود که بچه‌ها همین‌طور وسط کلاس بچرخند. باید حتماً کنار دیوار می‌ایستادند تا اسم آنها صدا زده شود. در این مقررات ما خیلی جدی بودیم».

مصاحبه‌شونده شماره ۱ نیز می‌گوید: «یکی از قوانین انضباطی مهم در مرکز پیش‌دبستانی ما این است که بچه‌ها در راهروهای کوچک و راه‌پله‌ها حق دویدن ندارند و در صورت عدم رعایت باید برگردند و مسیر را دوباره و این بار با آرامش بیایند. در صورتی که بدرفتاری کودک، خشونت فیزیکی و زدن سایر کودکان باشد، یک روز محرومیت از مدرسه خواهد داشت؛ اما در صورتی که این بدرفتاری به صورت مختل کردن نظم کلاس باشد، از کودک خواسته می‌شود تا مدت کوتاهی در اتاق همکار نظافت بنشیند

کودکان می‌توان گفت برخی از اقدامات انضباطی رایج در مراکز پیش‌دبستانی، نقش مثبت در حفظ و توسعه بهزیستی روانشناختی کودکان دارد؛ از جمله مقرراتی که بر توسعه روابط مثبت بین‌فردی تأکید می‌کنند و راهبردهایی که برای کودکان خوشایندتر است؛ مانند تعیین پیامدهای مثبت رفتار و آموزش مهارت‌ها با بازی و قصه؛ اما در مقابل، اقدامات انضباطی بسیاری هم رایج‌اند که با بهزیستی منافات دارند و مانع بهبود آن‌اند؛ شامل تعیین قوانین بیش‌ازحد محدودکننده و روش‌های مداخله‌ای کنترل‌گرایانه که خودمختاری و استقلال کودک را تهدید می‌کند. همچنین، کاربرد روش‌های انضباطی منفی مانند شرم‌دهی، مقایسه کردن و بازخورد منفی دادن به کودک در هنگام مواجهه با بی‌نظمی که خودپنداره مثبت او را تضعیف می‌کند. در تبیین این یافته‌ها مواردی درخور ذکر است:

مربیان از تعیین مقررات انضباطی در مراکز پیش‌دبستانی خبر دادند که دوستی و همکاری را در محیط آموزشی تأکید و تشویق می‌کند. این مقررات با توجه به اینکه زمینه‌ساز توسعه روابط مثبت بین‌فردی کودکان خواهد بود، می‌تواند بهزیستی دانش‌آموزان را ارتقا دهد. روابط مثبت به معنای ادراک حمایت از جانب دیگران و احساس ارتباط و امنیت است (Seligman, 2011). پژوهش‌ها تأیید می‌کنند تقویت رفتارها و مهارت‌های اجتماعی کودکان بر بهزیستی آنان اثربخش است (Barghi Irani et al., 2015; Moghanloo & Ataie Moghanloo, 2015; Ataie Wang et al., 2020; Shoshani & Slone, 2017). نکته حائز اهمیت این است که این رابطه دوسویه است؛ دانش‌آموزانی که بهزیستی بیشتری دارند، معمولاً روابط بهتری با همسالان و معلم برقرار می‌کنند (Gordeeva et al., 2019).

(2012) و همچنین، عواطف و رفتار دانش‌آموزان (Lewis et al., 2005) تأثیر بگذارند و از این طریق در افزایش یا کاهش بهزیستی آنها نقش داشته باشند (Winkler, 2016)؛ از این رو، در پژوهش حاضر، نقش انضباط رایج در محیط آموزشی در تأمین بهزیستی کودکان پیگیری شد. طبق نتایج کیفی مبتنی بر گزارش مربیان، وضعیت بهزیستی روانشناختی کودکان در مراکز پیش‌دبستانی مطلوب نیست. با وجود اینکه دو جنبه مثبت از بهزیستی یعنی داشتن شور و شوق در بازی و اشتیاق به فعالیت‌های اکتشافی، در رفتار کودکان تا حدی مشهود است، به دلیل بروز ویژگی‌هایی مانند احساس ناخشنودی و اضطراب، وابسته و تحت کنترل بودن، روابط منفی با همسالان و ضعف در خودپنداره مثبت، ارزیابی مطلوبی از بهزیستی روانشناختی آنها نمی‌توان داشت.

همچنین، انضباط رایج در مراکز پیش‌دبستانی، انضباطی معلم‌محور و کنترل‌گرایانه است و مربیان با وضع یک‌سویه قوانین و تعیین پاداش و تنبیه، سعی در کنترل رفتار کودکان و برقراری نظم دارند. به گفته مربیان، مقرراتی در محیط آموزشی تعیین شده است که یا مبتنی بر توصیه رفتارهای است که مربیان مطلوب می‌دانند، مانند رعایت نظم و نظافت یا مبتنی بر منع رفتارهایی است که از نظر مربیان، نامطلوب فرض می‌شوند، مانند دویدن، فریادزدن و پرخاشگری. همچنین، مربیان اذعان داشتند برای مواجهه با بی‌انضباطی کودکان غالباً اقداماتی انجام می‌دهند که در سه دسته جای می‌گیرد: راهبردهای تشویقی (مانند جایزه و امتیاز دادن)، راهبردهای تنبیهی (مانند محروم‌سازی و سرزنش) و راهبردهای اصلاحی (مانند مشاوره و آموزش).

با تحلیل مجدد این نتایج، درباره نقش مقررات و راهبردهای انضباطی مربیان در کیفیت بهزیستی

مسئولیت‌پذیری و انگیزه برای خودتنظیمی افراد را کاهش دهند.

علاوه بر جنبه‌های مثبت انضباط، مریمان از مقررات و راهبردهایی خبر دادند که می‌توانند نقش منفی در توسعه بهزیستی داشته باشند و حتی تا حدی محدود کننده و مانع محسوب شوند. آنها گزارش دادند برای کنترل و ایجاد نظم، در بیشتر اوقات لازم می‌دانند کودکان را به پیروی دقیق از دستورالعمل‌ها و برنامه‌های کلاسی وادارند و آنها را از آوردن وسایل دلخواهشان یا انجام فعالیت‌های کودکانه منع کنند. تعیین چنین قوانین محدود کننده‌ای، تهدیدی است برای خودمختاری و استقلال کودکان و مانعی است در مسیر بهزیستی آنان. پژوهش‌های دیگر نیز تأیید می‌کنند کنترل سخت گیرانه معلم به احساس سرخوردگی و عدم استقلال و نیز تضعیف شایستگی و خودمختاری کودک منجر می‌شود (Gordeeva et al., 2019) و همین کنترل منبع اصلی رفتار نادرست است (Gilman et al., 2009; Mesrabadi et al., 2014). این اثرگذاری تا جایی است که به مشکلات رفتاری کودکان در خارج از محیط آموزشی هم تسری می‌یابد (Jewell, 2008; Olson et al., 2011). در مقابل، روابط امن و پایدار فرصتی را برای کودکان فراهم می‌کند تا اثرات رفتارهای خود را بر دیگران، کشف و محیط را کنترل کنند (Hyson, 2004) و با مشارکت در تعیین قوانین مدرسه به احساس رضایت، شادی و عملکرد تحصیلی بالاتر دست یابند (Roiste et al., 2012). با وجود اینکه پژوهش‌ها نشان می‌دهند کنترل یک‌سویه، بازدهی کوتاه مدت دارد، باعث رشد خودکنترلی در کودک نمی‌شود، اثرات منفی ایجاد می‌کند و منجر به پرخاشگری و روابط خصمانه در کودک می‌شود، متأسفانه بزرگسالان به دلیل دستیابی به سازگاری فوری تمایل دارند از روش‌های ابراز قدرت استفاده کنند.

مریمان همچنین بیان کردند برای تشویق رفتار مطلوب در بین کودکان، پیامدهای مثبتی مانند جایزه و امتیاز برای آنها تدارک می‌دیدند یا به کودک خوش رفتار فرصت می‌دادند تا فعالیت دلخواهش را انجام دهد. برای اصلاح برخی بدرفتاری‌ها و آموزش رفتار صحیح نیز گفته شد گاهی از بازی، قصه و نمایش استفاده می‌کنند. کودکان تشویق شدن و هدیه گرفتن و بازی کردن را دوست دارند و احتمالاً در آنها احساس خوشایندی ایجاد می‌شود. احساسات مثبت شادی، لذت و تفریح وجه مهمی از بهزیستی روانشناختی است (Shoshani & Slone, 2017). پژوهش‌ها نیز همسو با این نتایج، رابطه قوی و مثبت بین فعالیت‌های آموزشی خوشایند (Lohre et al., 2010)، روش‌های انضباطی مثبت (Bagheri et al., 2018; Ling-wang & Yuan, 2019) و مداخلات تشویقی (Huppert, 2009) با افزایش بهزیستی کودکان را گزارش کرده‌اند.

هرچند تعیین مقررات همکاری محور و به کارگیری راهبردهای مثبت در انضباط اثربخش است، گزارش مریمان از وضعیت بهزیستی کودکان در مراکز پیش دبستانی حاکی از عدم مطلوبیت کافی در همین دو بعد است؛ آنها نشانگانی را شرح دادند که بیان کننده احساس ناخشنودی و اضطراب در کودکان و روابط منفی با همسالان است. این تناقض ناشی از عدم کاربرد دقیق یا کافی انضباط مثبت توسط مریمان است یا بیان کننده تفاوت بین نظر و عمل مریمان است؛ یعنی آنگونه که گفتند، عمل نمی‌کنند. قوانین اگر صرفاً به کودکان توصیه شوند، اما ضمانت اجرایی نداشته باشند، بی‌معنا می‌شوند و تعیین پیامدهای مثبت اگر معلم محور صورت گیرد و اجرای آن منوط به مقایسه و سرخوردگی کودکان باشد، نه تنها مؤثر نیست، ممکن است مضر هم باشد. به گفته وینکلر (2016)، پاداش‌ها می‌توانند رفتار را کنترل کنند؛ اما ممکن است حس

با حذف تقویت‌کننده‌هایی مانند ستاره‌ها و استیکرها بسیار رایج‌اند. شاید به این دلیل که اجرای آن نسبت به سایر راهبردها آسان‌تر است و به مشارکت کودک نیازی ندارد. این نوع اقدامات واکنشی‌اند و بر پیامد رفتار متمرکزند. در واقع، مربی از طریق پیامدها کودک را کنترل می‌کند و این کار علاوه بر اینکه باعث تضعیف استقلال کودک می‌شود، مانع توسعه نظم و انضباط شخصی کودک هم خواهد شد. وینکلر (2016) می‌گوید محروم‌سازی‌ها با بروز مشکلات جدی در سلامت روان همراه است؛ مانند اضطراب شدید و افسردگی.

مجازات‌ها و حتی پاداش‌ها معلمان را مسئول رفتار دانش‌آموزان جلوه می‌دهند؛ در حالی که هدف معلم در انضباط باید پرورش محیطی باشد که در آن کودکان درک مناسبی از تصمیم خود را تجربه می‌کنند و برای درونی‌سازی ارزش‌ها و رفتارهای اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌گیرند. هدف نهایی انضباط فقط اجابت کودکان نیست، بلکه خودکنترلی، رشد و سلامت در کنار دیگران است و لازمه آن، برقراری انضباط مبتنی بر توسعه روابط مثبت، ایجاد احساس رضایت و خشنودی، پذیرش حق مشارکت و استقلال کودک در اعمال شخصی و تصمیم‌گیری‌ها است که همگی به تحول بهزیستی روانی کودکان می‌انجامد.

نتایج این پژوهش محدود به یافته‌های حاصل از مصاحبه با مربیان و تصمیم‌پذیر به مراکز پیش‌دبستانی شهر تهران است؛ بنابراین، به‌منظور دستیابی به یافته‌های گسترده‌تر و عمیق‌تر، پیشنهاد می‌شود نقش اقدامات انضباطی مربیان بر بهزیستی کودکان در موقعیت‌های جغرافیایی دیگر و تنوعی از مراکز آموزشی کودکان و همچنین، با به‌کارگیری ابزار و منابع بیشتر، به‌ویژه مشاهده طبیعی، در پژوهش‌های آتی بررسی شود.

دومین جنبه از نقش منفی انضباط، راهبردهای انضباطی تضعیف‌کننده خودپنداره مثبت در کودکان است. به گفته مربیان، از جمله اقدامات رایج در مراکز پیش‌دبستانی برای مقابله با بدرفتاری و رعایت‌نکردن قوانین، ارجاع کودک به مدیر، محروم‌سازی فردی، تعلیق از مدرسه، محروم‌سازی گروهی، تذکر دادن به‌صورت مستقیم، تهدید کردن، اخراج از کلاس، سرزنش و تحقیر است. این نوع مداخلات سبب شرم‌نده شدن کودک در جمع، مقایسه با دیگران و تحریک حسادت و رقابت بین افراد می‌شود و کودک بازخورد منفی از محیط اجتماعی دریافت می‌کند. همه این موارد به خودپنداره مثبت کودک، یعنی بنیان اصلی اعتماد و عزت نفس او، صدمه وارد می‌کند.

تجربه اصلی و محوری برای رسیدن به درک مثبت از خود و ادراک کفایت و کارآمدی، در مدرسه کسب می‌شود. این است که بیشتر مدارس می‌کوشند کاستی‌ها و ضعف‌های کودک را نمایان کنند. اگر در این امر افراط شود، دانش‌آموز احساس ناتوانی می‌کند. نقش معلم حمایت از دانش‌آموزان در شناخت توانایی‌های خود و پرورش آنهاست (Wolfgang, 2009). برای معلمان اندیشمند، نامناسب است که زمان زیادی را برای مجازات رفتارهای ناپذیرفتنی، تحقیر کردن و محروم کردن مکرر صرف کنند.

کودکان ۴ تا ۵ ساله در هنگام ورود به محیط آموزشی دارای خودپنداره مثبت‌اند؛ ولی با شروع یادگیری رسمی در اثر مقایسه شدن با کودکان دیگر به ارزیابی واقع‌بینانه‌تر دستاوردهایشان می‌پردازند (Wigfield & Eccles, 2000). اگر در این مقایسه بازخوردهای منفی از مثبت پیشی بگیرد، خودپنداره آسیب می‌بیند (Kroesbergen et al., 2015).

بازخوردهای منفی و مجازات‌ها صرفاً رفتار نامطلوب را سرکوب می‌کند، بدون اینکه چیز جدیدی را آموزش دهد. با وجود این، روش‌های تنبیهی همراه

References

- Ataie Moghanloo, V., & Ataie Moghanloo, R. (2015). The Effect of Behavioral Activation Therapy Based on Changing Lifestyle on Depression, Psychological Well-being and Feelings of Guilt in Children between 7-15 Years Old with Diabetes. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences* 14 (4), 325-338. (In Persian)
- Bagheri, M., Tahmassian, K., & Mazaheri, M, A. (2018). Efficacy of Mindful Parenting and Parent Management Training Integrative Program on Psychological Wellbeing and Happiness of Children. *Journal of Clinical Psychology Studies*, 8(30), 1-26. (In Persian)
- Barghi Irani, Z., Bakhti, M., & Bagiyan Koole Marz, M, J. (2015). The Effectiveness of a Cognitive Processing-based Social Skills Training on the Effectiveness of Cognitive Processing Based Training of Social Skills on, Emotional, Psychological Well-being and Reducing the Symptoms of Children with Conduct Disorder. *Social cognition*, 4(1), 157-176. (In Persian)
- Bear, G. G., Cavalier, A. R., & Manning, M. A. (2002). Best practices in school discipline. In A. Thomas, & J. Grimes, *Best practices in school psychology* (4 ed., pp. 977-991). National Association of School.
- Ben-Arieh, A., & Frones, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 18(4), 460-476.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., & Korbin, J. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. *Handbook of Child Well-Being*. Springer.
- Bergin, C., & Bergin, D. A. (1999). Classroom Discipline That Promotes Self-Control. *Developmental Psychology*, 20(2), 189-206.
- Bonell, C., Jamal, F., Harden, A., Wells, H., Parry, W., Fletcher, A., . . . Moore, L. (2013). Systematic review of the effects of schools and school environment interventions on health: evidence mapping and synthesis. *Public Health Research*, 1(1). 110- 156.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *social Indicators Research*, 12(3), 133-177.

منابع

- اشتراوس، ا. و کرین، ج. (۱۳۹۵). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای. ترجمه ا. افشار، نشر نی (سال انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۸).
- باقری، م؛ طهماسیان، کک. و مظاهری، م. ع. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه ترکیبی والدگری ذهن آگاهانه و آموزش مدیریت والدین بر بهزیستی روانشناختی و شادکامی کودکان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی بالینی*، ۸(۳۰)، ۲۶-۱.
- برقی ایرانی، ز؛ بختی، م. و بگیان کوله مرز، م. ج. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر پردازش شناختی بر بهزیستی اجتماعی، هیجانی، روانشناختی و کاهش نشانه‌های کودکان اختلال سلوک. *دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۴(۱)، ۱۷۶-۱۵۷.
- سادات، س. و بدری گرگری، ر. (۱۳۹۷). آموزش شوخ طبعی به معلم و تأثیر آن بر فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۴(۴)، ۲۴-۱۳.
- عطایی مغاللو، و. و عطایی مغاللو، ر. (۱۳۹۴). تأثیر درمان فعالسازی رفتاری مبتنی بر تغییر سبک زندگی بر افسردگی، بهزیستی روانشناختی و احساس گناه در کودکان ۷ تا ۱۵ ساله مبتلا به دیابت. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۴(۴)، ۳۲۵-۳۳۸.
- مصرآبادی، ج؛ پیری، م. و استوار، ن. (۱۳۹۲). بررسی تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۴۸)، ۱۱۱-۱۲۶.
- نادری، خ؛ نشاط دوست، ح. ط. و طالبی، ه. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش راهبردهای خودگردانی بر افزایش شادی دانش‌آموزان؛ مقایسه جنسیتی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۵(۱)، ۵۴-۴۱.

- Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262-271.
- Kosher, H., Jiang, X., Ben-Arieh, A., Huebner, E. S., (2014). Advances in Children's Rights and Children's Well-Being Measurement: Implications for School Psychologists. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 7-20.
- Kovacova, Z., Douskova, A., Ciliakova, R., & Ivanova, I. (2017). Preventive programs as a way to optimizing classroom discipline. *Education and educational research*, 17, 391-398.
- Kroesbergen, E., Hooijdonk, M., Viersen, S., Middel-Lalleman, M., & Reijnders, J. (2015). The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 1-15.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, J. Y., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24, 715-724.
- Ling-wang, W., & Yuan Kuo, C. (2019). Relationships Among Teachers' Positive Discipline, Students' Well-being and Teachers' Effective Teaching: A Study of Special Education Teachers and Adolescent Students With Learning Disabilities in Taiwan. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 15-34.
- Linley, P., & Joseph, S. (2004). *Positive Psychology in practice*. John Wiley and Sons, Inc.
- Lohre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. (2010). School wellbeing among children in grades 1 - 10. *BMC Public Health*, 10-526.
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In J. P. Bakken, *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (Vol. 2, pp. 231-235). Nova Science Publishers.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A framework for teaching*. Association for supervision and curriculum Development.
- Desai, M. (2010). *A Rights-Based Preventative Approach for Psychosocial Well-Being in Childhood*. Springer.
- Dwivedi, K., & Harper, P. (2004). *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health*. Jessica Kingsley Publishers.
- Edberg, M. (2009). UNICEF/LAC core indicators for mics4 (and beyond) with rationale and sample module. *UNICEF*. Retrieved from http://www.unicef.org/lac/core_INDICATORS_Part_3_MICS.pdf
- Gilman, R., Scott Huebner, E., & Furlong, M. J. (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2 ed.). Taylor & Francis e-Library.
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Lunkina, M. V. (2019). School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psychological Science and Education*, 24(3), 32-42.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: a conceptual model for intervention. *Sch. Psychol. Rev.*, 35, 583-601.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences†. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137-164.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum*. Teachers College Press.
- Jansen, H. (2010). The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. *Forum Qualitative Social Research*, 11(2), 220-242.
- Jewell, J. D., Krohn, E. J., Scott, V. G., Carlton, M., & Meinz, E. (2008). The Differential Impact of Mothers' and Fathers' Discipline on Preschool Children's Home and Classroom Behavior. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 173-188.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring wellbeing in students: Application of the PERMA. *The*

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol*, 55, 68-78.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Sadat, S., Badri Gargari, R. (2018). The effect of Humor Training to Teacher on Academic Burnout in Students. *Positive Psychology Research*, 4(4), 13-24. (In Persian)
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Simon & Schuster.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors. *frontiers in Psychology*, 11(2), 1-11.
- Strauss, A. & Corbin, c. (2008). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, 2nd ed. Translated by A. Afshar. Ney. (In Persian)
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 12(3), 1-8.
- Wang, M. T., & Hofkens, T. L. (2019). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 1, 1-15.
- Wang, M., Degol, J. L., Amemiva, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 1-21.
- Wigfield, A., & Eccles, J. s. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Winkler, S. (2016). *Making school discipline kinder: developing a roadmap for youth well-being*. Doctoral dissertation. The University of Arizona.
- Wolfgang, C. H. (2009). *Solving discipline and classroom management problems: methods and models for today's teachers* (6th ed). John Wiley & Sons.
- Martin, N. K. (2003). The Student-Centered Classroom Environment. *Middle School Journal*, 28(4), 3-9.
- Mesrabadi, J., Piri, M., & Ostovar, N. (2014). Diversity and prevalence of students' indiscipline behaviors from the viewpoints of Tabriz secondary school teachers. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 12(48), 111-126. (In Persian)
- McDoola, E., Powella, P., Roberts, J. & Taylor, K. (2020). The internet and children's psychological well-being. *Journal of Health Economics*, 69, 170-190.
- Naderi, KH., Neshatdoost, H, T., & Talebi, H. (2019). The Effect of Self-Regulation Strategies Training on Happiness in Students: Gender Comparison. *Positive Psychology Research*, 5(1), 41-54. (In Persian)
- Oades, L. G., Robinson, P., and Green, S. (2011). Positive education: creating flourishing students, staff and schools. *In Psych*, 33, 16-17.
- O'Leary, S. G. (1995). Parental discipline mistakes. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 11-13.
- Olson, S. L., Tardif, T. Z., Miller, A., Felt, B., Grabell, A. S., Kessler, D., Hirabayashi, H. (2011). Inhibitory Control and Harsh Discipline as Predictors of Externalizing Problems in Young Children: A Comparative Study of U.S., Chinese, and Japanese Preschoolers. *J Abnorm Child Psychol*, 39, 1163-1175.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 11(2), 165-196.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green, J. (2014). Behavior Management In Preschool Classrooms: Insights Revealed Through Systematic Observation and Interview. *Psychology in the Schools*, 51(2), 181-197.
- Roiste, A. D., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Gabhainn, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, 112(2), 88-104.

پیوست

به نام خالق هستی

با عرض سلام و خدا قوت. پرسشنامه زیر به منظور انجام پایان‌نامه اینجانب در مقطع کارشناسی ارشد تدوین شده‌است. لازمه انجام پژوهش مصاحبه با معلمان عزیز و مدیران گرامی است. انجام مصاحبه به دلیل وضعیت موجود و فراهم نبودن شرایط برای مصاحبه حضوری، به صورت مجازی انجام می‌شود. بنابراین، خواهشمند است با صرف دقایقی از وقت خود، پاسخ سؤالات را در قالب پیام صوتی یا به صورت تایپ شده (به هر شیوه‌ای که شما با آن احساس راحتی می‌کنید و تمایل دارید) در اختیار پژوهشگر قرار دهید.

لازم به ذکر است که فقط اطلاعات کسب شده برای انجام پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد و هیچ اسمی از شما و حتی مدرسه شما برده نخواهد شد. در همین راستا پیشاپیش از همکاری صادقانه شما کمال تشکر را داریم.

سؤالات عمومی برای مربی پیش‌دبستانی:

- ۱- شما در سمت مدیریت یا مربی در این مرکز فعالیت می‌کنید و چه مدت؟
 - ۲- در چه منطقه‌ای فعالیت می‌کنید؟ چه مدت است که در این منطقه کار می‌کنید؟
 - ۳- چه مدت در این پیش‌دبستانی کار می‌کنید؟
 - ۴- پیش‌دبستانی شما دخترانه است یا پسرانه؟
 - ۵- پیش‌دبستانی که شما در آن مشغول به کار هستید دولتی است یا غیرانتفاعی؟
 - ۶- مدرک تحصیلی شما؟
- سؤالات تخصصی حوزه انضباط برای مربی:
- ۱- مهم‌ترین قوانین انضباطی در پیش‌دبستانی شما چیست؟
 - ۲- بدرفتاری‌های شایع در پیش‌دبستانی شما چه هستند؟
 - ۳- شایع‌ترین بدرفتاری در پیش‌دبستانی شما چیست؟ وقتی اتفاق می‌افتد، چه می‌کنید؟
 - ۴- به نظر شما در این پیش‌دبستانی در برخورد با کودک بدرفتار خیلی ملایم هستند یا سخت‌گیر؟
 - ۵- در پیش‌دبستانی شما چه اقداماتی برای کنترل بدرفتاری کودکان انجام می‌گیرد؟ (چه پیامد منفی برای آنها پیش‌بینی شده‌است)
 - ۶- چقدر فکر می‌کنید که اجرای چنین اقداماتی در اصلاح بدرفتاری‌های کودکان تأثیرگذار است؟ (یعنی بدرفتاری کاهش می‌یابد)
 - ۷- اگر می‌توانستید تغییری در شیوه‌های انضباطی مربوط به کودکان بدرفتار ایجاد کنید، آن تغییر کدام است؟ چرا؟
 - ۸- به نظر شما رفتارهای مثبتی که در پیش‌دبستانی قابلیت تشویق را دارند، کدام‌اند؟
 - ۹- برای کودکانی که رفتار منظمی در پیش‌دبستانی دارند، چه پیامدی در نظر گرفته می‌شود؟
 - ۱۰- چقدر فکر می‌کنید که اجرای چنین برنامه‌های تشویقی مؤثر است؟ تأثیرگذاری را تا چه میزان می‌دانید؟
 - ۱۱- درباره‌ی چه مسائل انضباطی تاکنون با والدین ارتباط داشته‌اید؟ آیا والدین کار شما را آسان‌تر کرده‌اند یا سخت‌تر؟
 - ۱۲- اگر می‌توانستید یک چیزی (قوانین یا شیوه‌های اجرایی) در ارتباط با انضباط پیش‌دبستانی خودتان تغییر دهید، آن چه بود؟ چرا؟

سؤالات تخصصی حوزه بهزیستی برای مربی:

- ۱- به نظر شما کودکان در مرکز پیش دبستانی شما شاد بودند؟
- ۲- کودکان تا چه حد نسبت به خودشان احساس مثبت داشته و از خودشان راضی بودند؟
- ۳- کودکان تا چه حد با یکدیگر ارتباط مثبت داشتند، یعنی یکدیگر را دوست داشتند و با هم مؤدبانه و محترمانه رفتار می‌کردند؟
- ۴- کودکان چقدر می‌توانستند بدون وابستگی به دیگران مشکلات خود را حل کنند و رفتار خود را کنترل کنند؟
- ۵- کودکان تا چه حد توانایی مدیریت امور روزمره خود و استفاده از فرصت‌های محیط را داشتند؟
- ۶- آیا کودکان نسبت به زندگی شوق و شور داشتند و فعالیت‌های هدفمند انجام می‌دادند و رویاها و آرزوهای معناداری بیان می‌کردند؟
- ۷- چقدر آنها به دنبال کشف و یادگیری مطالب جدید بوده و برای پیشرفت در آن پشتکار داشتند؟
- ۸- آیا فکر می‌کنید قوانین و اقدامات انضباطی که در مرکز شما انجام می‌گرفت بر نگرش کودکان نسبت به خودشان و پذیرش و رضایت از خودشان تأثیر داشت؟ چگونه؟
- ۹- به نظر شما این قوانین و اقدامات انضباطی چه تاثیری بر روابط کودکان با یکدیگر می‌گذاشت؟ (بر دوستی‌ها احترام و همکاری فی‌مابین آنها)
- ۱۰- چگونه ممکن بود این قوانین و اقدامات انضباطی بر استقلال رفتاری و خود کنترلی کودکان تأثیر بگذارد؟ آیا این قوانین و اقدامات، رفتار کودکان را کنترل می‌کرد و آنها کمتر مستقل بودند؟
- ۱۱- آیا قوانین و مقررات انضباطی بر میزان شادی و شور و شوق کودکان و پیگیری اهداف شخصی آنان تأثیر می‌گذاشت؟ چگونه؟
- ۱۲- آیا فکر می‌کنید این قوانین و مقررات انضباطی، انتخاب آزاد، کشف و یادگیری شخصی کودکان را محدود می‌کرد؟