

اثر بخشی بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه

■ سیاوش شیخ‌علیزاده***

■ ابوالفضل فرید**

■ جواد مصر آبادی**

■ مسلم امیری*

چکیده:

بی‌انضباطی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و محیط مدرسه همواره برهم‌زننده فرایند آموزشی بوده و از مشکلات رفتاری شایع در دوران نوجوانی است. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه بود. این پژوهش از نوع تک‌آزمودنی است و با خط پایه چندگانه هم‌زمان و با پیگیری دو ماهه انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه نهم (اول متوسطه) مدارس شهر جوانرود، در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰، بود. از میان آن‌ها ۳ دانش‌آموزی که ملاک‌های ورود داشتند از طریق مقیاس رفتارهای اضطراب‌آور دانش‌آموزان در کلاس درس و به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. هر یک از گروه‌ها شامل دانش‌آموزان و والدینشان می‌شد و هر کدام به صورت جداگانه در ۱۲ جلسه آموزش‌های بسته دریافت کردند. این بسته‌های آموزشی را پژوهشگران از پیش طراحی و اعتباریابی کرده بودند. داده‌ها به روش‌های ترسیم دیداری، شاخص تغییر پایا (RCI)، فرمول درصد بهبودی و اندازه اثر d کوهن تحلیل شدند. بر اساس یافته‌ها، اجرای بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه از نظر آماری ($P > 0/05$) و بالینی تأثیر معنی‌داری دارد. بنابراین توصیه می‌شود از آموزش‌های این بسته، که برگرفته از مبانی آموزشی - درمانی نظریه انتخاب است، از طریق مراکز مشاوره و به‌ویژه هسته‌های مشاوره آموزش و پرورش به صورت فردی و گروهی استفاده شود.

بسته آموزشی، مدیریت رفتار، نظریه انتخاب، بی‌انضباطی، دانش‌آموزان

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۳/۴ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۴/۶ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۳

*دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز. E-mail: amiri.moslem@yahoo.com

** (نویسنده مسئول) استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز. E-mail: mesrabadi@azaruniv.ac.ir

***دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز. E-mail: farid614@azaruniv.ac.ir

****استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز. E-mail: s.sheikhalizadeh@azaruniv.ac.ir

مقدمه

نظم و انضباط موضوع مهمی است که در موفقیت زندگی فردی و اجتماعی انسان بسیار اهمیت دارد. مدرسه، که از ارکان مهم جامعه محسوب می‌شود، بدون نظم و انضباط نمی‌تواند به اهداف خود دست یابد. یکی از رفتارهای مخرب نوجوانان، که در محیط مدرسه و کلاس درس به‌وفور قابل مشاهده است، بی‌انضباطی^۱ است. این به معنی رفتاری مخرب و مختل‌کننده امور از طرف فرد به علت ناتوانی در خودکنترلی و انضباط فردی در نتیجه رشد ناکافی سازوکارهای درونی مدیریت رفتار و نگرش ناقص و معیوب به نیازها و انتظارات دیگران و محیط اطراف است که باعث می‌شود فرد در مقابل رفتارش مسئولیت‌پذیر نباشد (بلندفورد^۲، ۲۰۰۵). همچنین در عمل به هر نوع رفتاری اطلاق می‌شود که جریان یاددادن و یادگرفتن را در موقعیتی خاص تهدید می‌کند و شامل رفتارهایی نظیر دیر به کلاس آمدن، پریدن از روی نیمکت‌ها، فعالیت‌های مخل آموزشی (صحبت خارج از نوبت و بلندشدن از روی صندلی بدون اجازه)، آزار کلامی یا بی‌احترامی به معلمان، قلدری، آزار و اذیت و فعالیت‌های قاچاق‌گونه است (آلوئه^۳ و همکاران، ۲۰۱۴).

اهداف مجریان مدرسه در راستای اهداف کلی آموزشی، تولید شهروندانی یکپارچه و منسجم برای بهره‌مندی از آن‌ها و در جامعه است و این مهم تنها زمانی ممکن است رخ دهد که از طریق مدرسه بتوان دانش‌آموزانی با شخصیت و ویژگی‌های خوب پرورش داد (اودبود^۴، ۲۰۱۹). بروز نگرانی و اضطراب در معلمان و اولیای مدرسه، اخلاف در برنامه‌ریزی مدرسه و نظام آموزشی برای ایجاد محیطی امن برای فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و همچنین ایجاد مانعی بزرگ در مسیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از جمله پیامدهای منفی بی‌انضباطی‌های گسترده دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس است. البته وقتی در آموزشگاه‌ها و مدارس صحبت از انضباط می‌شود، منظور نظم و ترتیب و سکوت دانش‌آموزان نیست، بلکه به این معنی است که انضباط باید به انگیزش فرد برای حفظ مقررات منجر شود و به‌صورت عادت درآید (قدیمی‌مقدم و مصرآبادی، ۱۳۹۶).

فتحی‌آذر (۱۳۹۶) علل بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان را در شش دسته کلی خلاصه کرده است: علل مربوط به معلم، علل مربوط به دانش‌آموز، علل مربوط به هم‌کلاسی‌ها و گروه‌های دانش‌آموزی، علل مربوط به مدرسه و مدیریت در آن، علل مربوط به خانواده و علل اجتماعی. پژوهش‌های پیشین نیز در این باره بر لزوم توجه به کیفیت روابط میان اعضای خانواده و تقویت هرچه بیشتر آن تأکید دارند، چراکه ویژگی‌های خانوادگی فراگیران با میزان رفتارهای بی‌انضباطی و نامطلوب کلاسی همبستگی دارند (شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۷). بر اساس نتیجه پژوهش سپهری و همکاران (۱۳۹۱)، دانش‌آموزان منضبط در مقایسه با دانش‌آموزان بی‌انضباط، در مقیاس عملکرد خانواده، نمرات بالاتری را اخذ کرده‌اند. کیسنر و کر^۵ (۲۰۰۴) در یک جمع‌بندی خانواده، همسالان و بافت‌های فرهنگی همچون مدرسه را سه عامل اصلی تعیین‌کننده مسائل انضباطی نوجوانان در مدارس می‌دانند. تابر^۶ (۲۰۰۷)

در زمینه تأثیر خانواده بیان می‌دارد که کودکان نمی‌توانند صبح هنگام که به مدرسه می‌آیند مشکلات شخصی - خانوادگی خود را، که ارتباطی با مدرسه ندارد، پشت در کلاس بگذارند و پس از رفتن به خانه به آن‌ها بپردازند.

لی^۷ و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای فراتحلیل درباره بی‌انضباطی از مقطع پیش‌دبستان تا دبیرستان به این نتیجه رسیدند که بر اساس ۶۵ پژوهش و ۲۴۷ اندازه اثر، نظم و انضباط در مدارس با خودکنترلی رابطه مثبت دارد ($r = 0.189$). در کل باید به بی‌انضباطی به‌منزله مشکلی نگرست که علت‌هایی مختلف و چندبعدی دارد. در واقع ابعاد فردی، خانوادگی و شناختی از هم تفکیک‌پذیر نیستند و در کل تمام این عوامل مربوط به فرد با عوامل مربوط به کلاس با هم در تعامل‌اند (استوار و همکاران، ۱۳۹۸).

همچنین بر اساس نتایج تحقیقات مختلف، شیوع مشکلات رفتاری و انضباطی در مدارس، مخصوصاً مقطع متوسطه اول (راهنمایی سابق) به مراتب بیشتر از مقاطع دیگر است. مثلاً حبیبی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به این نتایج رسیدند که میزان شیوع اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان متوسطه اول ۲۲/۷۲ درصد و در دانش‌آموزان متوسطه دوم ۱۷/۱ درصد است. میزان شیوع در پسران بیشتر از دختران (پسران از دختران به مراتب مشکلات هیجانی و رفتاری شدیدتر و بیشتری داشته‌اند و بیشتر مشکلات رفتاری خود را به صورت رفتارهای بیرونی نظیر رفتارهای پرخاشگرانه، اطاعت‌نکردن و رفتارهای ناپسند از نگاه جامعه ظاهر می‌سازند)، در متوسطه اول بیشتر از متوسطه دوم و در مناطق شهری بیشتر از مناطق روستایی بود. همچنین بر اساس نتایج، اختلال پرخاشگری شایع‌ترین میزان شیوع را در هر دو گروه دانش‌آموزان دارد. والتر^۸ و همکاران (۲۰۰۸) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که ۸۷ درصد از مدارس راهنمایی در ایالات متحده آمریکا حداقل یک مورد خشونت در هر مدرسه گزارش داده‌اند و در مدارس راهنمایی نیز بیشتر از دبیرستان‌ها یا مدارس ابتدایی مشکلات رفتاری و پرخاشگری در میان دانش‌آموزان، زورگویی، بدرفتاری کلامی و بی‌نظمی گسترده در کلاس درس مشاهده شده است. طبق این تحقیق، دانش‌آموزان در معرض خطری که در مقطع راهنمایی‌اند باور ندارند که نیاز آن‌ها به احساس تعلق در مدرسه برآورده می‌شود. روساریا^۹ (۲۰۱۱) نیز بیان می‌کند که ۷۶ درصد از زمان معلمان متوسطه اول در کلاس صرف کنترل رفتارهای مختل‌کننده می‌شود.

مرکز ملی آمارهای آموزشی^{۱۰} ایالات متحده آمریکا در گزارش سال ۲۰۰۴ خود می‌نویسد روش‌های سنتی‌ای که مریبان برای حفظ نظم و انضباط به کار می‌گیرند، مانند اخراج از کلاس در کاهش رفتارهای مُخل، مؤثر نیستند. بنابراین لزوم مداخله آموزشی - روان‌شناختی مؤثر برای مدیریت رفتار و کاهش مشکلات رفتاری و بی‌انضباطی دانش‌آموزان ضرورت دارد. سازمان بهداشت جهانی^{۱۱} (WHO، ۲۰۱۶) نیز در گزارشی بین‌المللی دو راهکار مهم پیشنهاد داد: نخست، تقویت روابط والدین و نوجوانان با استفاده از برنامه‌های مداخله‌ای روان‌شناختی؛ و دوم ارائه آموزش‌هایی درباره مهارت‌های زندگی در مدارس برای حمایت روانی و اجتماعی، پیشگیری و درمان مشکلات رفتاری و روانی نوجوانان.

بنابراین با در نظر گرفتن این شواهد، به‌منظور کاهش مشکلات رفتاری و انضباطی دانش‌آموزان در محیط مدرسه، مداخلات روان‌شناختی مؤثر برای آموزش والدین و دانش‌آموزان بیش‌ازپیش ضرورت دارد. در این راه، سهم خود دانش‌آموزان در خودتنظیمی و اصلاح رفتارهای مخرب همانند سهم خانواده بسیار ضروری است، چراکه در شیوه جدید مدیریت کلاس به راهنمایی دانش‌آموزان برای دستیابی به انضباط فردی بیشتر و به نظارت بیرونی کمتر توجه می‌شود (سانتراک^{۱۲}، ۲۰۰۸/۱۳۹۵).

شیوه‌های متفاوت آموزشی - درمانی روان‌شناسان تربیتی و خانواده‌درمانگران برای کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در محیط مدرسه پیشنهاد شده است، از جمله سبک‌های مدیریت کلاسی در کاهش بی‌انضباطی گینوت، جونز، کی، گلسر و اسکینر و برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار با رویکردهای رفتاری، شناختی، هیجانی، شناختی - رفتاری و اجتماعی در پژوهش‌های قدیمی مقدم و مصرآبادی (۱۳۹۶)، درتاج و همکاران (۱۳۸۸)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰)، به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۹). در این میان، نظریه انتخاب یکی از نظریه‌های کاربردی برای مدیریت رفتار در زمینه روابط بین‌فردی، انضباط شخصی و مسئولیت‌پذیری است و در حوزه نظم و انضباط مدرسه کاربرد بسیار گسترده‌ای دارد (ووبلینگ^{۱۳}، ۲۰۱۳/۱۳۹۸).

مدرسه کیفی^{۱۴} راهبرد نظریه انتخاب در مدرسه است که عوامل ایجاد یک محیط یادگیری بهینه و کاهش یا حذف بدرفتاری‌ها را مدیریت راهبرانه معلمان و کارکنان مدرسه، سهم مدیر به‌منزله تسهیلگر مدیریت راهبرانه، آموزش تفکر و رفتار مسئولانه به دانش‌آموزان و دعوت از آن‌ها برای ارزیابی شخصی و مسئولیت‌پذیری در قبال رفتارهایشان می‌داند (صاحبی، ۱۳۹۷). در این مطالعه و در زمینه این راهبرد صرفاً بر آموزش تفکر و رفتار مسئولانه و دعوت از دانش‌آموزان برای خودسنجی تأکید شده و تأثیر معلمان و عوامل مدرسه در نظر گرفته نشده است.

مدیریت انتخاب و مسئولیت‌پذیری از شاخه‌های بلوغ عاطفی است که کمبود آن در برخی نوجوانان مشهود است (نیروزاده و همکاران، ۱۳۹۶). در نظریه انتخاب مدیریت رفتار به معنی کنترل، مدیریت و صدور رفتار از درون فرد و پذیرش مسئولیت انجام دادن آن از جانب فرد است (گلسر، ۱۳۹۷).

در کل بر اساس توضیح این نظریه، افراد چرا و چگونه رفتار می‌کنند و هرآنچه از ما سر می‌زند یک رفتار است و همه رفتارها از درون ما برانگیخته می‌شوند و معطوف به هدفی‌اند. همچنین هدف از هر رفتار ارضای یکی از پنج نیاز اساسی ماست: بقا و زنده‌ماندن، عشق و احساس تعلق، قدرت، آزادی و تفریح. گلسر (۱۳۹۷) می‌گوید: «ناکامی در برآوردن نیازهای اساسی یک تجربه عمومی و همگانی است، چراکه واقعیت همیشه با ما هماهنگ و هم‌نوا نیست. اما برخی از افراد هنگامی که در برآوردن نیازهایشان ناکام می‌شوند، به‌جای پذیرفتن مسئولیت و جست‌وجوی راه‌های مؤثر دیگر برای ارضای نیازهای خود و انجام عمل مسئولانه برای تأمین آن‌ها مسئولیت‌گريزانه رفتار کرده، دیگران را مسئول ناکامی خود می‌دانند و چون توقع دارند واقعیت به نفع آن‌ها کنار رود اما چنین نمی‌شود، به شیوه‌ای مسئولیت‌گريزانه

واقعیت را انکار می‌کنند (ص. ۱۱)».

طبق اصول نظریه انتخاب، می‌توان به افراد برای داشتن انتخاب‌های بهتر برای درک احساسات خوشایند و رفتار کارآمد کمک کرد (دریابی^{۱۵}، ۲۰۱۵). بخش اعظم این رویکرد رویه‌هایی است که هدفشان انگیزش افراد به اقدامات عملی برای تغییر دادن وضعیت ناخوشایند موجود است. این رویه‌ها بر این مفروضه اساسی مبتنی‌اند که افراد زمانی برای تغییر برانگیخته می‌شوند که شرایط زیر پیش آید:

۱. متقاعد شوند که رفتار کنونی، آن‌ها را به آنچه می‌خواهند نخواهد رساند؛ و ۲. به این باور برسند که می‌توانند رفتارهایی را انتخاب کنند که آن‌ها را به خواسته‌ها و اهدافشان نزدیک‌تر سازد (محسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴).

هرچند نظریه انتخاب چند سالی است که در ایران با استقبال جامعه روان‌شناسی روبه‌رو شده است، پژوهش‌های فراوانی درباره اثربخشی این نظریه در زمینه مدیریت رفتار، مسئولیت‌پذیری فردی و کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه انجام نگرفته است. اما طبق مرور پژوهش‌های موجود، آموزش این نظریه در حوزه‌های گوناگون، به‌ویژه مدرسه، مفید واقع شده است، از جمله صاحبی و همکاران (۱۳۹۴)، حاجی‌محمدی آرانی و همکاران (۱۳۹۴)، میرشاهی (۱۳۹۳)، ساده (۱۳۹۷)، مَبیوس و رولند^{۱۶} (۲۰۱۶)، بیچوکه و دیبلا^{۱۷} (۲۰۱۲)، گابریل و متیوز^{۱۸} (۲۰۱۱)، والتر و همکاران (۲۰۰۸)، لوید^{۱۹} (۲۰۰۵)، پاسارو^{۲۰} و همکاران (۲۰۰۴)، ایدنس^{۲۱} (۱۹۹۶)، به نقل از احدی و همکاران، (۱۳۸۸) و پترا^{۲۲} (۲۰۰۰). همچنین نورجانا^{۲۳} و همکاران (۲۰۲۰) پژوهشی به روش فراتحلیل روی ۷ مطالعه پژوهشی در کشور اندونزی انجام دادند. میانگین وزنی اندازه اثر ۲/۸۱۸ این مطالعات نشان از تأثیر بالای آموزه‌های واقعیت‌درمانی در بهبود انگیزه یادگیری و انضباط دانش‌آموزان داشت. رادک^{۲۴} و همکاران (۱۹۹۷) نیز فراتحلیلی روی ۲۱ مطالعه پژوهشی انجام دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که آموزش‌های نظریه انتخاب و واقعیت‌درمانی در تمامی حوزه‌ها روی هم‌رفته تأثیری متوسط دارد.

تاکنون در کشور بسته آموزشی جامع و روشنی در زمینه مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب برای والدین و دانش‌آموزان نوجوان به‌منظور کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه طراحی نشده است. در مطالعه حاضر از بسته تهیه‌شده‌ای که پژوهشگران طراحی و اعتباریابی کرده‌اند برای این منظور استفاده شد. گفتنی است به‌منظور طراحی بسته آموزشی مدیریت رفتار از مبانی نظری کتاب تئوری انتخاب نوشته ویلیام گلسر، ترجمه علی صاحبی (۱۳۹۷)، و برای کسب اطمینان از روایی مطلوب بسته آموزشی طراحی‌شده از روش روایی محتوایی با پانل خبرگان ۸ نفری به‌منظور کسب قضاوت‌های کیفی صاحب‌نظران در زمینه نظریه انتخاب و از دو ضریب کمی نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی محتوایی استفاده شد. همه متخصصان محتوایی تمام جلسات را برای به‌دست‌آوردن نسبت روایی محتوایی ضروری دانستند؛ یعنی، از دیدگاه متخصصان، ۱۰۰ درصد مهم‌ترین و درست‌ترین محتوا برای بسته انتخاب شده

است. همچنین پاسخ‌ها برای به‌دست‌آوردن شاخص روایی محتوایی به‌گزینه کاملاً مرتبط ۹۴ درصد و به‌گزینه مرتبط اما نیاز به بازبینی ۶ درصد بود. محتوای بسته آموزشی نیز مطابق نظر آنان اصلاح و در بسته لحاظ شد.

بنا بر آنچه ذکر شد و با مرور پیشینه پژوهش‌ها مشخص می‌شود که مدیریت رفتار، با بهره‌گیری از مبانی نظریه انتخاب، در مسئولیت‌پذیری و کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان اثربخش است. همچنین برای کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان، در این مطالعه، به‌علت تأثیر پررنگ خانواده و خود دانش‌آموز به‌منظور خودتنظیمی و اصلاح رفتارها و مشکلات انضباطی خود، فقط بر علل مربوط به دانش‌آموز و خانواده تأکید شد. همان‌طور که در تحقیقات اشاره شد، به‌علت بروز بیشتر مشکلات رفتاری و بی‌انضباطی در پسران در قیاس با دختران، دانش‌آموزان پسر به‌منزله آزمودنی‌های این پژوهش در نظر گرفته شدند. با توجه به آنچه اشاره شد، پژوهش حاضر در پی پاسخ به سؤال زیر بود:

آیا اجرای بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب به کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه منجر می‌شود؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع طرح تک‌آزمودنی^{۲۵} با خط پایه چندگانه^{۲۶} هم‌زمان و با پیگیری دوماهه انجام شد. با کمک این طرح‌ها مزیت‌های بالینی پژوهش تک‌موردی با سخت‌گیری‌های آزمایش واقعی ترکیب می‌شود و پژوهشگر مجاز می‌شود تا وجود روابط علت و معلولی میان عمل آزمایشی و پاسخ‌های مشارکت‌کننده را نشان دهد. از میان طرح‌های تک‌آزمودنی طرح چند خط پایه جزو پرکاربردترین طرح‌هاست و با این هدف انجام می‌گیرد که نشان دهد آیا عمل آزمایشی علت تغییر در رفتار است یا خیر (گراوتر و فورزانو^{۲۷}، ۱۳۹۶/۲۰۰۹).

جامعه، نمونه و فرایند نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر پایه نهم (اول متوسطه) مدارس دولتی شهر جوانرود، از توابع استان کرمانشاه، به تعداد ۴۵۵ نفر (پنج مدرسه پسرانه شهری) در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ تشکیل می‌دهند. از میان آن‌ها ۳ نفر از دانش‌آموزان به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند^{۲۸} از مدرسه شهید مطهری انتخاب شدند. در نمونه‌گیری هدفمند پژوهشگر اعضای نمونه را بر پایه قضاوت خود درباره اینکه چقدر معرف موضوع مورد تحقیق‌اند یا چقدر درزمینه موضوع موردنظر تخصص دارند انتخاب می‌کند (کولیکان^{۲۹}، ۱۳۹۷/۲۰۰۹). معیارهای انتخاب شامل مشغول به تحصیل بودن در پایه نهم (مقطع اول متوسطه)، داشتن حداقل وضعیت تحصیلی متوسط، داشتن خانواده یکپارچه (وجود هر دو والد در خانواده و زندگی با آن‌ها)، نداشتن بیماری مزمن جسمانی و روان‌شناختی در خانواده، و همچنین دارا بودن معیارهای بی‌انضباطی از دید معلمان (آن‌هایی که مجموع نمرات

طیف‌های پنج‌گانه هرگز «نمره صفر»، کم «نمره ۱»، متوسط «نمره ۲»، زیاد «نمره ۳» و بسیار زیاد «نمره ۴» از گویه‌های سی و پنج‌گانه پرسش‌نامه دارای بیشترین نمره باشد) بود. معیارهای حذف هم شامل نبود هر کدام از معیارهای بالاست. ویژگی‌های جمعیت‌شناسی افراد شرکت‌کننده در مطالعه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد شرکت‌کننده در مطالعه

دانش‌آموز	نسبت والد / والده شرکت‌کننده با دانش‌آموز	سن	شغل والد / والده	تحصیلات والد / والده	نوع آموزش
اول	مادر	۳۶	خانه‌دار	دیپلم انسانی	مستقیم
	پدر	۴۷	آزاد	سوم راهنمایی	غیرمستقیم
دوم	مادر	۳۰	خانه‌دار	پنجم ابتدایی	مستقیم
	پدر	۳۴	آزاد	سوم راهنمایی	مستقیم
سوم	مادر	۳۷	خانه‌دار	فوق دیپلم	مستقیم
	پدر	۴۵	آزاد	فوق لیسانس	غیرمستقیم

همان‌طور که در جدول ۱ مشخص است، دو نفر از پدرها به علت مشغله کاری به صورت غیرمستقیم آموزش‌هایی را که همسرشان در جلسات دیده بودند در خانه دریافت کردند و بقیه والدین به صورت مستقیم در جلسات آموزش دیدند. همچنین همه مادرها خانه‌دار و همه پدرها شغل آزاد داشتند و فقط والدین دانش‌آموز سومی تحصیلات عالی داشتند. شرح مختصر نمونه‌ها در زیر آمده است:

دانش‌آموز اول: او تک‌فرزند و روش غالب تربیتی‌اش سهل‌انگارانه است. چندین بار به علت مخالفت والدین با خواسته‌هایش، مثل رنگ کردن موی سر، آرایش‌های ظاهری و دوستی با افراد لائبال و بزرگ‌تر از خودش، مادرش را در خانه کتک زده و با پدر درگیر شده است. کیفیت رابطه‌اش بیشتر با پدر نامطلوب است. از لحاظ وضعیت تحصیلی متوسط رو به بالاست، اما در مدرسه با دانش‌آموزان دیگر چندین بار شدیداً دعوا کرده و مجموع معلمان و کارکنان مدرسه از وضعیت انضباطی‌اش ناراضی‌اند. به نظر می‌آید که بسیار با مراجع قدرت مشکل دارد.

دانش آموز دوم: فرزند اول خانواده است و یک خواهر کوچک‌تر از خودش دارد که کلاس سوم دبستان است. روش غالب تربیتی وی مستبدانه است و کیفیت رابطه‌اش بیشتر با مادر نامطلوب است. چندین بار به علت مخالفت والدین با خواسته‌هایش، مثل خرید گوشی همراه، با آن‌ها درگیر شده و بعد از خانه فرار کرده است و به شدت پرخاشگر است. هم‌اکنون در یک خشک‌شویی مشغول به کار است. او از لحاظ وضعیت تحصیلی متوسط است. اما مجموع معلمان و کارکنان مدرسه از وضعیت انضباطی‌اش ناراضی‌اند، چراکه در مدرسه با دانش‌آموزان دیگر چندین بار شدیداً دعوا کرده است. معلمان نیز از وضعیت رفتاری وی در کلاس درس راضی نیستند، چون مدام دانش‌آموزان دیگر را اذیت می‌کند و با حرف زدن‌های بیجا و بی‌مسئولانه در روند کلاس اختلال ایجاد می‌کند. به نظر می‌آید که بسیار با مراجع قدرت مشکل دارد.

دانش آموز سوم: فرزند اول خانواده است و یک خواهر کوچک‌تر از خودش دارد که چهارساله است. روش غالب تربیتی وی مستبدانه است و کیفیت رابطه‌اش بیشتر با مادر نامطلوب است. چندین بار به علت مخالفت والدین با خواسته‌هایش، مثل تهیه ترقه‌های دست‌ساز، و اذیت و آزار همسایه‌ها با والدین درگیر شده است. از لحاظ وضعیت تحصیلی متوسط رو به بالاست. اما مجموع معلمان و کارکنان مدرسه از وضعیت انضباطی‌اش ناراضی‌اند، چراکه در مدرسه چندین بار مرتکب دزدی از وسایل هم‌کلاسی‌ها شده است و رفتارهای قلدرمآبانه از خود نشان می‌دهد. معلمان نیز از وضعیت رفتاری وی در کلاس درس راضی نیستند، چون مدام دانش‌آموزان دیگر را اذیت می‌کند و با درآوردن صداهای ناهنجار در روند کلاس اختلال ایجاد می‌کند. والدین و عوامل مدرسه به وی برجسب بیش‌فعالی زده‌اند، اما در آزمون‌های تشخیصی جلسات آموزشی مشخص شد که بیش‌فعال نیست و فقط نیاز به آزادی بالایی دارد. به نظر می‌آید که بسیار با مراجع قدرت نیز مشکل دارد.

روند اجرای پژوهش

پیش از اجرای پژوهش، به آزمودنی‌ها در مورد محرمانه‌بودن اطلاعات اطمینان داده شد و موافقت آن‌ها برای شرکت در پژوهش به صورت کتبی اخذ شد. هریک از گروه‌ها شامل دانش‌آموزان و والدینشان به صورت جداگانه در ۱۲ جلسه آموزش‌های بسته تهیه‌شده مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب را، که پژوهشگر طراحی و اعتباریابی کرده بود و به صورت خلاصه در جدول ۲ آمده است، دریافت کردند. جلسات مداخله هفته‌ای دو بار و به صورت گروهی و جداگانه، برای هر کدام از گروه‌های دانش‌آموزان و والدین، اجرا شد. طرح کلی پژوهش هم شامل سه مرحله خط پایه (۳ بار)، مداخله (۵ بار) و پیگیری (۲ بار) بود. مداخله را خود پژوهشگر انجام داد که دوره‌های آموزشی سیصدساعته در زمینه‌های نظریه انتخاب و مدیریت رفتار را در انجمن روان‌شناسی تربیتی ایران گذرانده است.

جدول ۲. رئوس مطالب و محتوای جلسات بسته آموزشی به صورت خلاصه

جلسه	اهداف	محتوای آموزشی	زمان هر جلسه
اول: آشنایی اولیه	۱. ایجاد انگیزه ۲. تعیین اهداف کلی دوره	• جلب اعتماد برای همکاری با پژوهشگر، تشریح پیامدهای منطقی و مفید حاصل از آموزش نظریه انتخاب برای تقویت رابطه، حل تعارضات موجود و مدیریت رفتار فردی در محیط خانواده و مدرسه، پاسخ به سؤالات اعضا	۱ ساعت
دوم: آموزش اصول بدیهی نظریه انتخاب	• پی‌بردن به میزان کنترل انسان بر رویدادها و اهمیت کیفیت مطلوب روابط بر کاهش مشکلات روان‌شناختی	• از بین ده اصل بدیهی نظریه انتخاب اصول یک تا پنج و همچنین اصل ده به صورت ساده و قابل فهم آموزش داده می‌شود اما درباره اصول شش، هفت، هشت و نه گذرا بحث می‌شود، زیرا جلسات بعدی مطلقاً به آن‌ها اختصاص داده شده است.	۱/۵ ساعت
سوم: آموزش پنج نیاز اصلی و بنیادین آدمی	۱. شناخت نیازهای بنیادین و پی‌بردن به اهمیت آن‌ها در بروز رفتار آدمی ۲. ضرورت متعادل کردن رفتار با اطرافیان	• ما با پنج نیاز ژنتیکی سوق داده می‌شویم که عبارت‌اند از: ۱. نیاز به بقا و زنده ماندن؛ ۲. نیاز به عشق و احساس تعلق؛ ۳. نیاز به قدرت؛ ۴. نیاز به آزادی؛ ۵. نیاز به تفریح. • هر فرد اگر در ارضای یک یا چند نیاز ژنتیکی اش ناکام بماند، ممکن است رفتار نامتناسبی داشته باشد.	۱/۵ ساعت
چهارم: آموزش دنیای مطلوب (کیفی)	• ضرورت احترام به دنیاهای مطلوب همدیگر برای نیل به روابط مطلوب و با کیفیت و کاهش بدرفتاری‌ها و تقویت همدلی و تفاهم	• معرفی دنیای مطلوب، اجزای دنیای مطلوب، تغییرات دنیای مطلوب در طول زمان و تأثیر آن در صدور رفتار انسان‌ها. • به نمایش گذاشتن چند کلیپ آموزشی در زمینه دنیای مطلوب و تأثیر آن در صدور رفتار انسان‌ها.	۱/۵ ساعت
پنجم: آموزش دنیای ادراکی و مؤلفه‌های آن	• ضرورت کاهش سختگیری‌ها در روابط و انتظارات به دلیل تفسیرهای متفاوت افراد از پدیده‌های یکسان	• معرفی نظام ادراکی و مؤلفه‌های آن از طریق چارت نظریه انتخاب (برای نشان دادن نحوه عملکرد مغز و چرایی رفتار ما) • به نمایش گذاشتن چند کلیپ آموزشی در این مورد	۱/۵ ساعت
ششم: آموزش ماشین رفتار و مؤلفه‌های آن	• لزوم مدیریت و داشتن کنترل بر ماشین رفتار خود برای راندن ایمن در جاده زندگی	• معرفی رفتار کلی و مؤلفه‌های آن، آموزش کارت‌های ماشین رفتار و انجام دادن فعالیت‌ها و کاربرگ‌های مرتبط با مفهوم رفتار کلی انسان.	۱/۵ ساعت
هفتم: آموزش تأثیر کنترل بیرونی و عادت‌های مخرب رابطه	• شناخت هفت عادت مخرب و لزوم پرهیز از آن‌ها در روابط انسانی	• معرفی هفت عادت مخرب رابطه به منزله واژگان رایج در روان‌شناسی کنترل بیرونی: عیب‌جویی (انتقاد)، سرزنش کردن، گلابسه و شکایت، نِق‌نق کردن و غرغرزدن، تهدید کردن، تنبیه کردن/ محروم کردن، باج‌دادن برای کنترل (تطمیع).	۱/۵ ساعت

جدول ۲. (ادامه)

جلسه	اهداف	محتوای آموزشی	زمان هر جلسه
هشتم: آموزش تأثیر کنترل و عادت‌های بهبوددهنده رابطه	• شناخت هفت عادت بهبوددهنده و لزوم توجه به آن‌ها در روابط انسانی	• معرفی هفت عادت بهبوددهنده رابطه به‌منزله و ازگان رایج در روان‌شناسی کنترل درونی: پذیرش، حمایت‌کردن، تشویق‌کردن، احترام‌گذاشتن، اعتماد‌کردن، گوش‌کردن، گفت‌وگوی دائمی بر سر اختلافات.	۱/۵ ساعت
نهم: آموزش خودسنجی - مسئولیت‌پذیری	• لزوم ارزیابی شخصی برای بررسی اثربخشی رفتار فردی و مسئولیت‌پذیری در رفتار فردی	• تشریح شیوه دلبودی‌ای بی (WDEP) به‌عنوان فرایند واقعیت‌درمانی (استراتژی نظریه انتخاب) و خودارزیابی. • آموزش خلاصه‌ای از ۲۲ نوع خودسنجی با نمونه سؤال مربوط به هر مقوله.	۲ ساعت
دهم: الف) فرزندپروری موفق و هدایت و مربیگری هیجانی فرزندان (ویژه والدین) ب) شناخت و مدیریت هیجان خشم (ویژه دانش‌آموزان)	۱. شناخت شیوه‌های فرزندپروری موفق ۲. نحوه مربیگری هیجانی فرزندان	• آموزش شیوه‌های فرزندپروری موفق از دید نظریه انتخاب و همچنین نحوه مربیگری هیجانی فرزندان	۱/۵ ساعت
یازدهم: آموزش حل تعارض به‌عنوان مهارتی مهم در حفظ رابطه	۱. شناخت هیجان خشم ۲. علت بروز هیجان خشم و نحوه مدیریت صحیح آن	• علت بروز هیجان خشم و تبیین آن با مفهوم ماشین رفتار، زیست‌شناسی خشم (موقع خشم در مغز ما چه می‌گذرد؟)، تکمیل آزمون ۱۲ سؤالی شدت خشم، انواع سبک‌ها و عادات بد مقابله با خشم، اصول انسانی مدیریت خشم.	۱/۵ ساعت
دوازدهم: جمع‌بندی و مرور جلسات قبل	۱. دیدن تعارض به مثابه فرصتی برای برقراری رابطه‌ای مطلوب ۲. لزوم یادگیری مهارت‌های مثبت و سازنده حل تعارض	• قبل از شروع این جلسه، سطوح نیازهای ژنتیکی اعضا، که در جلسه سوم سنجیده شد، در اختیار طرف مقابل رابطه (والد یا فرزند) قرار داده می‌شود؛ این کار برای بهبود رابطه و متعادل‌کردن رفتار افراد و تعارض احتمالی نیازها بسیار مفید است. • تعارض به مثابه رقابت یا فرصت؟، رویکردهای نامطلوب و مخرب در مدیریت و حل تعارض و مهارت‌های مثبت و سازنده حل تعارض.	۱/۵ ساعت
دوازدهم: جمع‌بندی و مرور جلسات قبل	• تثبیت یادگیری محتوای دوره	• مرور و جمع‌بندی مباحث جلسات قبل برای تحکیم یادگیری دوره آموزشی، به بحث گذاشتن دیدگاه والدین و دانش‌آموزان درباره محتوای جلسات و میزان تأثیرگذاری آن در نگرش به رابطه والدفرزندی و مدیریت رفتارشان.	۱ ساعت

ابزار سنجش

● مقیاس رفتارهای اضطراب‌آور دانش‌آموزان در کلاس درس

این مقیاس را مصرآبادی و همکارانش در سال ۱۳۹۲ با هدف سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در مقطع متوسطه طراحی کردند و شامل ۳۵ گویه با مؤلفه‌های توهین به معلم، قانون شکنی، مبارزه طلبی، آزار هم‌کلاسی و حواس پرتی است. این مقیاس را معلم تکمیل می‌کند. بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان اساساً ماهیت استرس‌زایی دارند. در پژوهش‌های پیشین از این ابزار به کرات برای سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان استفاده شده است، برای نمونه جباری و مصرآبادی (۱۳۹۵) و استوار و همکاران (۱۳۹۸). در پژوهش‌های متعدد فرم اولیه 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 و پاسخ‌های تکراری و بی‌ربط حذف شدند تا آیت‌های اولیه مقیاس مشخص شود. در این مرحله ۵۰ رفتار استرس‌زای دانش‌آموزان مشخص شدند که به‌منزله گویه‌های پرسش‌نامه مقدماتی در نظر گرفته شد. فرم نهایی این ابزار پس از اجرای مقدماتی سازندگان آن به ۳۵ گویه کاهش داده شد. آزمودنی‌ها با استفاده از یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (هرگز، کم، متوسط، زیاد و بسیار زیاد که به ترتیب نمرات صفر تا چهار به آن‌ها تعلق می‌گیرد) میزان رخداد انواع بی‌انضباطی‌ها را مشخص می‌کنند. حداقل نمره در این مقیاس صفر و حداکثر آن ۱۴۰ است. مصرآبادی و همکاران (۱۳۹۲) روایی سازه این ابزار را با تحلیل عاملی اکتشافی بررسی کردند و نتیجه را مطلوب و همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۹۱ گزارش کردند که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است.

● روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

در طرح‌های تک‌آزمودنی روش اصلی و معمول برای تحلیل داده‌ها استفاده از نمودار و تحلیل دیداری^{۳۰} آن است. در تحلیل دیداری طراز^{۳۱} (سطح)، روند^{۳۲} و تغییرپذیری^{۳۳} داده‌ها در مراحل مختلف (خط پایه، مداخله و پیگیری) و مقایسه آن‌ها با موقعیت‌های مختلف اساس تحلیل است (لین و گاست^{۳۴}، ۲۰۱۴). در این مطالعه برای تحلیل دیداری داده‌ها از تحلیل درون موقعیتی و بین موقعیتی گاست و اسپریگر^{۳۵} (۲۰۱۰)، به نقل از نوفرستی و حسن‌آبادی، (۱۳۹۷) و، برای اطمینان و دقت بیشتر، از روش سخت‌گیرانه‌تری با عنوان روش معیار دوگانه محافظه کارانه^{۳۵} (CDC) فیشر^{۳۶} و همکاران (۲۰۰۳) نیز استفاده شد که به‌منظور غلبه بر مشکل ذهنی بودن^{۳۷} و پایایی پایین میان ارزیابان^{۳۸} در تفسیر نتایج ترسیم دیداری استفاده می‌شود. در این روش اگر تعداد برابر یا بیشتر از نقاط داده‌های^{۳۹} موردنیاز (مشخص شده در جدول ۳) در مرحله مداخله زیر هر دو خطوط پیش‌بین روند و سطح تغییرات (برای مواردی که کاهش رفتار هدف مدنظر است) یا روی هر دو خطوط پیش‌بین روند و سطح تغییرات (برای

مواردی که افزایش رفتار هدف مدنظر است) قرار بگیرد، نشان از تغییر منظم تأثیر درمان دارد. در غیر این صورت این تأثیرات منظم نیست (فیشر و همکاران، ۲۰۰۳).

جدول ۲. معیار تغییر منظم فیشر و همکاران (۲۰۰۳) به صورت مختصر

تعداد نقاط مورد نیاز برای استنتاج تغییر منظم	تعداد نقاط داده‌ها در مرحله مداخله
۵	۵
۶	۶
۶	۷
۷	۸
۸	۹
۸	۱۰

از آنجایی که تأکید صرف روی تحلیل دیداری می‌تواند اشتباه ایجاد کند و موجب خطای نوع یک شود (گاست، ۲۰۰۵)، بنابراین در این پژوهش از شاخص تغییر پایا^{۴۰} (RCI) نیز برای بررسی معنی‌داری آماری، از شاخص درصد بهبودی برای بررسی معنی‌داری بالینی و از شاخص اندازه اثر d^{۴۱} کوهن برای ارزیابی کارایی و سنجش میزان اثربخشی مداخله استفاده شد.

برای محاسبه شاخص تغییر پایا نمره پیش‌آزمون از نمره پس‌آزمون کم می‌شود و حاصل بر خطای استاندارد تفاوت تقسیم می‌شود. برای اینکه شاخص تغییر پایا از نظر آماری معنی‌دار باشد باید قدر مطلق نتیجه آن مساوی یا بیشتر از ۱/۹۶ شود. این موضوع نشان‌دهنده این است که با در نظر گرفتن ۰/۰۵ احتمال خطا نتایج به دست آمده بیشتر ناشی از عوامل فعال و دست‌کاری آزمایشگر است تا خطای اندازه‌گیری (ناصری و همکاران، ۱۳۹۴). برای محاسبه فرمول درصد بهبودی، نمره پس‌آزمون فرد از نمره پیش‌آزمون کم و حاصل آن بر نمره پیش‌آزمون تقسیم می‌شود و نتیجه آن در صد ضرب می‌شود. طبق این فرمول، ۵۰ درصد کاهش یا افزایش در علائم (بسته به روند مداخله)، موفقیت کامل در درمان و نمرات بین ۲۵ درصد تا ۴۹ درصد موفقیت اندک در درمان و در نهایت کاهش یا افزایش نمرات علائم تا حد زیر ۲۵ درصد شکست درمان یا مداخله تلقی می‌شود (رفائی سعیدی، ۱۳۹۸). برای محاسبه اندازه اثر d کوهن نیز میانگین خط پایه منهای میانگین دوره مداخله می‌شود و حاصل بر شاخص انحراف معیار تقسیم می‌شود. در این مطالعه برای تفسیر اندازه اثر از ملاک فرگوسن^{۴۲} (۲۰۰۹) استفاده شد که در طرح‌های تک‌آزمودنی و برای شاخص d مقادیر ۰/۴۱، ۱/۱۵ و ۲/۷۰ را به ترتیب برای اثرهای کوچک، متوسط و بزرگ مطرح کرده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال پژوهش: آیا اجرای بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب به کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه منجر می‌شود؟

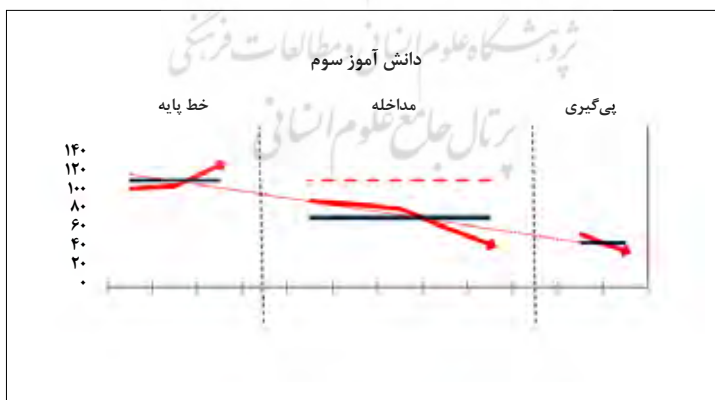
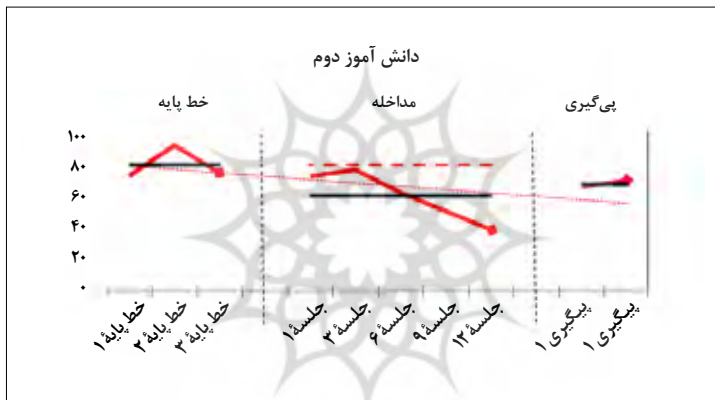
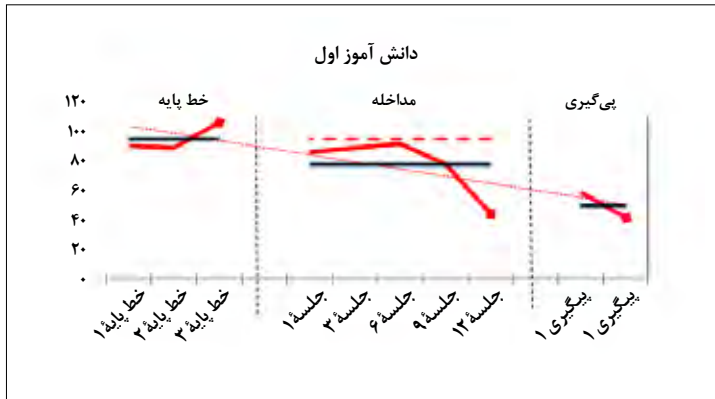
برای پاسخ به سؤال پژوهش روند تغییر نمرات بی‌انضباطی هریک از دانش‌آموزان در مقیاس رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان در کلاس درس بررسی شدند. جدول ۴ و شکل ۱ روند تغییر نمرات بی‌انضباطی هریک از دانش‌آموزان و شاخص‌های معنی‌داری آماری، بالینی و اندازه اثر را نشان می‌دهند.

جدول ۴. روند تغییر نمرات بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مراحل مختلف و بررسی شاخص‌ها

مراحل آموزش	دانش‌آموز اول	دانش‌آموز دوم	دانش‌آموز سوم
خط پایه اول	۹۱	۷۵	۱۰۳
خط پایه دوم	۹۰	۹۵	۱۰۵
خط پایه سوم	۱۰۷	۷۷	۱۲۸
میانگین مرحله خط پایه	۹۶	۸۲/۳	۱۱۲
جلسه اول	۸۷	۷۵	۹۰
جلسه سوم	۹۰	۷۹	۸۷
جلسه ششم	۹۳	۶۴	۸۲
جلسه نهم	۷۹	۵۲	۶۳
جلسه دوازدهم	۴۵	۴۰	۴۵
میانگین مرحله مداخله	۷۸/۸	۶۲	۷۳/۴
شاخص تغییر پایا (مداخله)	-۱۲/۱۹	-۱۴/۳۹	-۲۷/۳۷
درصد بهبودی	۵۷/۹۴	۴۸/۰۵	۶۴/۸۴
درصد بهبودی کلی		۵۶/۹۴	
شاخص d کوهن	۱/۰۱	۱/۳۸	۲/۲۰
پیگیری اول	۵۹	۶۸	۵۶
پیگیری دوم	۴۲	۷۲	۳۸
میانگین مرحله پیگیری	۵۰/۵	۷۰	۴۷
شاخص تغییر پایا (پیگیری)	-۳۲/۲۶	-۸/۷۲	-۴۶/۰۹
درصد بهبودی	۶۰/۷۴	۶/۴۹	۷۰/۳۱
درصد بهبودی کلی		۴۵/۸۴	
شاخص d کوهن	۴/۳۶	۱/۳۴	۴/۸۱

* علامت منفی (-) نشان‌دهنده تغییر کاهش نمرات است.

اثر بخشی بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه



— میانگین و سطح تغییرات
 - - - خط پیش‌بین سطح تغییرات
 . . . خط پیش‌بین روند تغییرات

شکل ۱. روند تغییر نمرات بی‌انضباطی دانش‌آموزان در طی مراحل خط پایه، مداخله و پیگیری دومانه

ابتدا تحلیل دیداری داده‌ها با استفاده از روش گاست و اسپریگر (۲۰۱۰)، به نقل از نوفرستی و حسن‌آبادی، (۱۳۹۷) بررسی می‌شود. از مراحل تحلیل مذکور داده‌هایی انتخاب شدند که اطلاعات بهتری در اختیار می‌گذارند و گزارش آن در جدول ۵ آمده است. از تحلیل درون موقعیتی طراز، روند و تغییر طراز و از تحلیل بین موقعیتی هم‌پوشی داده‌ها (PND و POD) بین دو موقعیت خط پایه و مداخله گزارش شده است.

جدول ۵. متغیرهای تحلیل دیداری برای دانش‌آموزان در مقیاس رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان در کلاس درس

مرحله پیگیری			مرحله مداخله			مرحله خط پایه			توالی موقعیت
سوم	دوم	اول	سوم	دوم	اول	سوم	دوم	اول	دانش‌آموز
طراز									
۵۹-۳۵	۸۸-۵۳	۶۳-۳۸	۱۰۳-۶۲	۸۰-۴۸	۱۰۹-۶۵	۱۳۱-۷۹	۹۶-۵۸	۱۱۴-۶۸	محفظه ثابت
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۸۰	۸۰	۸۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	درصد داده‌های محفظه ثابت
بائبات	بائبات	بائبات	بائبات	بائبات	بائبات	بائبات	بائبات	بائبات	دامنه تغییرات محفظه ثابت
تغییر طراز									
-۱۸	+۴	-۱۷	+۲۴	+۲۳	+۱۱	+۱۲/۵	+۱۰	+۸/۵	تغییر طراز نسبی
-۱۸	+۴	-۱۷	-۴۵	-۳۵	-۴۲	+۲۵	+۲	+۱۶	تغییر طراز مطلق
روند									
نزولی	صعودی	نزولی	نزولی	نزولی	نزولی	صعودی	هم‌سطح	صعودی	جهت
هم‌پوشی داده‌ها (بین موقعیت خط پایه و مداخله)									
						۱۰۰	۶۰	۶۰	PND
						۰	۴۰	۴۰	POD

همان‌طور که از جدول ۵ نیز مشخص است، داده‌های مرحله خط پایه برای هر سه دانش‌آموز دارای ثبات است. روند تغییرپذیری نمرات بعد از شروع مداخله برای دانش‌آموز اول ابتدا به صورت کاهشی ناگهانی در مقابل مرحله آخر خط پایه و بعد افزایشی ملایم و تدریجی و در نهایت کاهش ناگهانی بعد از جلسه ششم مداخله نشان داده شد. برای دانش‌آموز دوم افت‌وخیزی آرام و اندک در جلسات اولیه مداخله و در نهایت کاهشی ناگهانی بعد از جلسه ششم مداخله نشان داده شد. دانش‌آموز سوم نیز کاهشی تدریجی و آرام تا جلسه سوم و بعد از آن، همانند دانش‌آموز اول و دوم، کاهشی ناگهانی بعد از جلسه ششم مداخله را نشان داد. بخش عمده‌ای از تغییرات به دست آمده در جلسات مداخله در طول دوره پیگیری دو ماهه نیز تداوم یافت و در دانش‌آموز اول و سوم کاهش چشمگیری داشت. اما در دانش‌آموز دوم روندی صعودی را طی کرد. در کل میانگین و سطح نمرات هر سه دانش‌آموز در مرحله مداخله و پیگیری در قیاس با مرحله خط پایه کاهش یافت و شاهد شیب منفی کاهشی برای هر سه دانش‌آموز در هر سه مرحله بودیم. همچنین بر اساس میزان پی‌ان‌دی (PND) و پی‌ادی (POD)، مداخله برای دانش‌آموز سوم بیشترین کارآمدی را داشت، اما برای دانش‌آموز اول و دوم به نسبت کارایی کمتری داشت.

با در نظر گرفتن معیار دوگانه محافظه‌کارانه سی‌دی‌سی (CDC) فیشر و همکاران (۲۰۰۳) و طبق جدول معیار تغییر منظم فیشر (جدول ۳)، چون ۵ نقطه داده در مرحله مداخله وجود دارد، بنابراین هر ۵ نقطه داده باید پایین‌تر از خط پیش‌بین سطح و خط پیش‌بین روند تغییرات باشند تا تغییرات تأثیر مداخله را منظم دانست. در دانش‌آموز اول تمام ۵ نقطه داده در مرحله مداخله پایین‌تر از خط پیش‌بین سطح تغییرات است و تنها یک نقطه داده زیر خط پیش‌بین روند تغییرات است. در دانش‌آموز دوم و سوم تمام ۵ نقطه داده زیر خط پیش‌بین سطح تغییرات است. اما برای دانش‌آموز دوم ۳ نقطه و دانش‌آموز سوم ۲ نقطه زیر خط پیش‌بین روند تغییرات است. در کل این داده‌ها، مطابق این معیار، بیانگر تغییرپذیری منظم تأثیر مداخله برای هر سه دانش‌آموز است.

بر اساس میزان شاخص تغییر پایا برای بررسی معنی‌داری آماری در جدول ۴، این مقدار در دانش‌آموز اول برای مرحله مداخله $RCI = -12/19$ و برای مرحله پیگیری $RCI = -32/26$ بوده است. همچنین این میزان برای دانش‌آموز دوم در مرحله مداخله $RCI = -14/39$ ، برای مرحله پیگیری $RCI = -8/72$ و برای دانش‌آموز سوم نیز برای مرحله مداخله $RCI = -27/37$ و برای دوره پیگیری $RCI = -46/09$ بود. بنابراین با $0/05$ احتمال خطا نتیجه گرفته می‌شود که کاهش نمرات بی‌انضباطی در مراحل مداخله و پیگیری هر سه دانش‌آموز ناشی از مداخله آموزشی بوده و این کاهش نمره از لحاظ آماری معنی‌دار است. همچنین بر اساس میزان شاخص درصد بهبودی برای بررسی معنی‌داری بالینی در جدول ۴، دانش‌آموز اول در پایان جلسات مداخله به تقریباً ۵۸ درصد بهبودی و کاهش بی‌انضباطی دست یافته که در پایان دوره پیگیری این میزان به تقریباً ۶۱ درصد رسیده است. دانش‌آموز دوم در پایان جلسات مداخله به تقریباً ۴۸ درصد بهبودی و کاهش بی‌انضباطی رسیده که این میزان در دوره پیگیری به شدت

کاهش یافته و تنها ۶ درصد از آن در پایان دوره پیگیری حفظ شده است. همچنین دانش‌آموز سوم در پایان جلسات مداخله به تقریباً ۶۵ درصد بهبودی و کاهش بی‌انضباطی رسیده که در پایان دوره پیگیری این میزان به تقریباً ۷۰ درصد رسیده است. میزان بهبودی کلی هر سه دانش‌آموز در پایان مداخله تقریباً ۵۷ درصد و در دوره پیگیری دوماهه تقریباً ۴۶ درصد است. طبق نتایج این شاخص، کاهش نمره بی‌انضباطی حاصل شده برای دانش‌آموز اول و سوم در مراحل مداخله و پیگیری از لحاظ بالینی معنی‌دار بوده و مداخله به صورت کامل موفق بوده است. بهبودی حاصل شده برای دانش‌آموز دوم نیز در مرحله مداخله از لحاظ بالینی معنی‌دار بوده و نشان‌دهنده موفقیت اندک مداخله آموزشی است. اما در مرحله پیگیری از لحاظ بالینی معنی‌دار نیست.

در نهایت طبق بررسی اندازه اثر برای ارزیابی کارایی و سنجش میزان اثربخشی مداخله در جدول ۴، شاخص *d* کوهن برای دانش‌آموز اول در مرحله مداخله ۱/۰۱ و در مرحله پیگیری ۴/۳۶ بوده که طبق ملاک فرگوسن (۲۰۰۹)، نشان‌دهنده اثر متوسط در مرحله مداخله و اثر بزرگ در مرحله پیگیری است. این شاخص برای دانش‌آموز دوم در مرحله مداخله ۱/۳۸ و در مرحله پیگیری ۱/۳۴ بوده که طبق ملاک فرگوسن، نشان‌دهنده اثر متوسط در مراحل مداخله و پیگیری است. این میزان برای دانش‌آموز سوم نیز در مرحله مداخله ۲/۲۰ و در مرحله پیگیری ۴/۸۱ بوده که طبق ملاک فرگوسن، نشان‌دهنده اثر متوسط در مرحله مداخله و اثر بزرگ در مرحله پیگیری است. در کل بر اساس اندازه اثرهای به دست آمده برای هر سه دانش‌آموز، بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان اثربخش است. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که اجرای بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه از نظر آماری و بالینی تأثیر معنی‌داری داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی اثربخشی اجرای بسته آموزشی مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه، با روش تک‌آزمودنی و با ۳ دانش‌آموز پایه نهم (متوسطه اول) انجام شد. در آن از میان عوامل مختلف بروز بی‌انضباطی در دانش‌آموزان تأثیر دو عامل مهم خانواده و خود دانش‌آموز و از معیارهای مدرسه کیفی گلسری برای کاهش بی‌انضباطی سهم آموزش تفکر و رفتار مسئولانه به دانش‌آموزان و دعوت از آن‌ها برای ارزیابی شخصی و مسئولیت‌پذیری در قبال رفتارهایشان بررسی شدند. بر اساس یافته‌ها در بررسی سؤال پژوهش، میانگین و سطح نمرات بی‌انضباطی هر سه دانش‌آموز در مرحله مداخله و پیگیری در مقابل مرحله خط پایه کاهش یافت و در بررسی شاخص‌ها نیز معنی‌داری آماری و بالینی آن‌ها مشخص شد. بنابراین می‌توان چنین ادعا کرد که اجرای بسته آموزشی

مدیریت رفتار مبتنی بر نظریه انتخاب در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان مؤثر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های صاحبی و همکاران (۱۳۹۴)، حاجی محمدی آرانی و همکاران (۱۳۹۴)، میرشاهی (۱۳۹۳)، ساده (۱۳۹۷)، مَبیوس و رولند (۲۰۱۶)، بیچوکه و دبیلا (۲۰۱۲)، گابریل و متیوز (۲۰۱۱)، والتر و همکاران (۲۰۰۸)، لوید (۲۰۰۵)، پاسارو و همکاران (۲۰۰۴)، ایدنس (۱۹۹۶)، به نقل از احدی و همکاران، (۱۳۸۸) و پترا (۲۰۰۰) همخوان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت نظریه انتخاب به ما می‌گوید هر آنچه از تولد تا مرگ از ما سر می‌زند یک رفتار است و هدف از هر رفتار نیز ارضای یکی از پنج نیاز اساسی ماست: بقا و زنده ماندن، عشق و احساس تعلق، قدرت، آزادی و تفریح. بنابراین علت رفتارهایی ما محرک‌های بیرونی نیستند، بلکه خواسته‌های درونی هر شخص‌اند. چنانچه فرد برای ارضای نیازهایش روش‌های مؤثر را پیدا نکند، دست به رفتارهای ناکارآمد و غیرمسئولانه می‌زند (گلسر، ۱۳۹۷). بنابراین رفتارهای دانش‌آموزان در مدرسه می‌تواند با مراجعه به نیازهایی تعبیر شود که آن‌ها عمداً برای ارضایشان تلاش می‌کنند. برای مثال، فراهم آوردن انتخاب از میان فعالیت‌های مختلف برای دانش‌آموزان نیاز آن‌ها را به آزادی برطرف می‌کند. اگرچه نظریه انتخاب مشخصاً نظریه‌ای انگیزشی نیست، به مریبان این امکان را می‌دهد تا فعالیت‌ها و محیط‌هایی برای افزایش انگیزه دانش‌آموزان ایجاد کنند که با فراهم آوردن موقعیت‌هایی آن‌ها را در ارضای پنج نیاز اساسی پشتیبانی می‌کند (ایروین، ۲۰۱۸). از بین نیازهای پنج‌گانه بنیادینی که نظریه انتخاب معرفی می‌کند ارضای نیاز به قدرت به شیوه نامطلوب و مخرب منبع عمده تعارض در جامعه، به‌ویژه بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه، است. آموزه‌های نظریه انتخاب به کمک افراد می‌آیند تا آن‌ها نیاز به قدرتشان را به‌صورت مؤثر ارضا کنند، بدون اینکه مانع دیگران برای ارضای قدرت شوند (ووبلینگ، ۱۳۹۸/۲۰۱۳).

طبق این رویکرد، علل رفتارهای نامطلوبی همچون بی‌انضباطی در عوامل مختلفی همچون ارضای نامناسب نیازهای بنیادین، مسئولیت‌گریزی و ناتوانی در خودسنجی یا ارزیابی شخصی رفتار فرد است. نظریه انتخاب توجه ویژه‌ای بر بُعد انگیزشی تغییر رفتار دارد و از طریق دعوت به ارزیابی شخصی در قبال رفتارها و با فعالیت‌ها و شیوه‌های مختلف، از جمله دلبودی‌ای پی^{۳۳} (WDEP) - به‌منزله ابزاری برای تجزیه و تحلیل انتخاب‌های رفتاری و تغییر ادراکات دانش‌آموزان که به آن‌ها امکان پذیرش مسئولیت شخصی در قبال رفتارهای آینده و مدیریت رفتار فردی را

می‌دهد. در ایجاد و پرورش روابط با کیفیت با همسالان، انتخاب‌های آگاهانه درباره یادگیری و رشد خود، خودنظم‌دهی رفتاری با نظارت مستقیم بر اعمال و افکار و در نتیجه کاهش مشکلات انضباطی و رفتاری دانش‌آموزان بسیار تأثیرگذار است (گابریل و متیوز، ۲۰۱۱).

با آموزه‌های نظریه انتخاب، دانش‌آموزان رفتارهای مسئولانه‌تری در پیش می‌گیرند، نیازهایی که برانگیخته‌شان می‌کند را بهتر درک می‌کنند و درمی‌یابند رفتار و کردار و شادمانی‌ای که در سراسر عمر با آن روبه‌رویند در کنترل خودشان است (صاحبی، ۱۳۹۷). اساساً نظریه انتخاب بر روابط فعلی فرد متمرکز است و بر اساس آن، نوجوانان می‌توانند زندگی‌شان را بدون تعارض و درگیری مدیریت کنند (بهمنش و همکاران، ۲۰۲۱).

گلسر مسئولیت‌پذیری را ضرورتی ذاتی می‌داند که تعهد به آن از درون شخص نشئت می‌گیرد تا تمام وظایف خود را، که به‌عنوان مسئولیت بر عهده دارد، به‌خوبی انجام دهد. اساساً نظریه انتخاب در یک کلام به معنای دعوت به مسئولیت‌پذیری است و درمانگران آن را هم‌پایه با سلامت روانی در نظر می‌گیرند (صاحبی، ۱۳۹۴). از علل اثربخشی واقعیت‌درمانی و نظریه انتخاب، افزایش توان حل مسئله در افراد است. این رویکرد به افراد می‌آموزد که در برابر مشکلات و سختی‌ها نباید فرار کرد و مسائل و مشکلات را به گردن دیگران انداخت، بلکه باید مسئولیت مشکلات پیش‌آمده را پذیرفت و در راستای حل و فصل آن‌ها اقدامات مثبت و مؤثری انجام داد. وقتی افراد مسئولیت رفتار و کارهای خود را می‌پذیرند، آنگاه متقاعد می‌شوند که فرمانده اصلی زندگی خودند و به‌منظور بهبود وضعیت زندگی و افزایش شادی و امید می‌توانند اعمال اصلاحی انجام دهند؛ تفکرات، نگرش‌ها و رفتارها را تغییر دهند، هیجانات خود را بپذیرند و با آن‌ها کنار آیند. در همین راستا بر اساس نظریه انتخاب، فرد آموزش می‌بیند که چگونه برای ارضای نیازهای فردی و بر اساس واقعیت هدف‌گذاری کنند. طراحی، اجرا و برنامه‌ریزی آگاهانه برای رسیدن به هدف‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت موجب شکل‌گیری راهبردهای خودتنظیمی برای مدیریت رفتار در فرد می‌شود (بدالهی صابر و همکاران، ۱۳۹۸).

علاوه بر تأثیر خود دانش‌آموزان در خودتنظیمی رفتار و مسئولیت‌پذیری در قبال رفتارهایشان برای کاهش بی‌انضباطی، والدین نیز در این میان سهم بسزایی دارند، چون والدین با آموزه‌های نظریه انتخاب و با افزایش پاسخگویی به نیازهای فرزندان و تمرکز بر روش‌های انضباطی با کمترین میزان کنترل باعث بهبود رابطه و رفتار

آن‌ها در خانه و مدرسه می‌شوند (پترا، ۲۰۰۰). گلسر (۱۳۹۸) می‌گوید: «فرزندان ناخشنود، برآیند روابط غیرمنطقی والدین‌اند. اگر می‌خواهید کنترل اوضاع را در دست بگیرید، از کنترل کردن دست بردارید و به فرزندانشان اعتماد کنید. چراکه در آموزش به شیوه تئوری انتخاب فقط راه ارضای نیاز به عشق و قدرت در فرزندانشان جلب اعتماد، احترام و محبت است. همچنین از بین نیازهای پنج‌گانه روان‌شناختی، مشکل‌ترین کار ارضای نیاز به عشق و تعلق است، به‌خاطر آنکه برای ارضای آن به شخص دیگری نیاز داریم و نمی‌توانیم به‌تنهایی این کار را انجام دهیم. نوجوانان کمی مشکل‌آفرینی می‌کنند، اما به‌شدت نیازمند عشق و محبت‌اند.» بنابراین بهبود رابطه والد - فرزندی از راهکارهای مهم برای کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه است، چون مشکلات خانوادگی قطعاً در روابط در مدرسه نیز تأثیر خواهند گذاشت. یکی از نکات قابل تأمل در این پژوهش آن بود که کاهش نمرات بی‌انضباطی هر سه دانش‌آموز رفته‌رفته و طی جلسات مداخله بیشتر از زیرمقیاس‌های آزار هم‌کلاسی‌ها و توهین به معلم بود تا زیرمقیاس‌های مبارزه‌طلبی، قانون‌شکنی و حواس‌پرتی. همچنین طی مرحله پیگیری نمرات هر سه دانش‌آموز افزایش نسبی نشان داد. بر اساس این یافته، کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان نیازمند مشارکت معلمان و عوامل مدرسه برای فراهم کردن شرایط ارضای مناسب نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان است زیرا مدیریت راهبرانه معلمان و کارکنان مدرسه و سهم مدیر، به‌عنوان تسهیلگر مدیریت راهبرانه، از دیگر معیارهای مدرسه‌ای کیفی برای ایجاد یک محیط یادگیری بهینه و کاهش یا حذف رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان است که در مطالعه حاضر نادیده گرفته شده است.

در جنبش مدارس کیفی، برای ترفیع رشد بهینه دانش‌آموزان، معلمان باید محیطی در کلاس خلق کنند که دانش‌آموزان را به ارضای نیازهای پنج‌گانه روان‌شناختی‌شان، یعنی نیاز به عشق و احساس تعلق، آزادی، قدرت و ارزشمندی و نیاز به تفریح ترغیب کنند. مشکلات انضباطی و رفتاری دانش‌آموزان در محیطی که به ارضای نیازهایشان می‌پردازند به‌صورت معنی‌داری کاهش می‌یابد و با این شرایط علل کمتری وجود خواهد داشت که خود را درگیر رفتارهای نامناسب یا مخرب کنند. گلسر باور دارد وقتی نظم مدرسه به هم می‌ریزد، بیشتر این دانش‌آموزان‌اند که مسبب این کار می‌شوند، چون نیازهایشان در مدرسه ارضا نمی‌شود. آن‌ها تصویر چندانی از مدرسه، فعالیت درسی یا معلم در دنیای مطلوب خود ندارند. وقتی آن‌ها در کلاس حضور دارند، میان آنچه از کلاس توقع دارند و آنچه در

کلاس در جریان است تفاوت بسیاری احساس می‌کنند. در نتیجه احساس ناکامی و خشم آن‌ها را فرامی‌گیرد. اخراج دانش‌آموزانِ اخلاک‌گر از کلاس، حبس آن‌ها در مدرسه، اخراج موقتی از مدرسه یا احضار والدین به مدرسه اگرچه به سرعت اوضاع را تحت کنترل درمی‌آورد، مشکل را بنیادی حل نمی‌کند. این از ویژگی‌های معلم یا مدیری رئیس‌مآب با شیوه مدیریت رئیس‌مآبانه^{۴۴} است. معلم راهبر با شیوه مدیریت راهبرانه^{۴۵} و در مدرسه‌ای کیفی یاد می‌گیرد که بدون تنبیه دانش‌آموز اخلاک‌گر اوضاع را هدایت کند و در عین حال ذهن او را متوجه درس سازد (صاحبی، ۱۳۹۷).

همچنین ذکر این نکته مهم را نباید از نظر دور داشت که گلسر مراحل ایجاد مدرسه کیفی را به این شکل توصیف می‌کند: «روابط کیفی، محیط کیفی و یادگیری کیفی؛ به این معنی که دانش‌آموزان، معلمان، والدین، کارکنان بخش پشتیبانی، مدیران و اعضای جامعه یکدیگر، مدرسه و یادگیری را در دنیای مطلوب خود قرار دهند (دری‌سکول^{۴۶}، ۱۳۹۸/۲۰۰۵). در پژوهش‌هایی، از جمله پژوهش فتحی‌آذر (۱۳۹۶)، نیز علل بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شش دسته کلی خلاصه شده‌اند: علل مربوط به معلم، علل مربوط به دانش‌آموز، علل مربوط به هم‌کلاسی‌ها و گروه‌های دانش‌آموزی، علل مربوط به مدرسه و مدیریت در آن، علل مربوط به خانواده و علل اجتماعی. بنابراین ایجاد محیط یادگیری بهینه و ایدئال و با حداقل بدرفتاری‌ها نیازمند همکاری همه عوامل دخیل در این زمینه است.

بررسی جزئیات نتایج بررسی سؤال پژوهش، علاوه بر یافته کلی که به آن اشاره شد، منتج به استخراج یافته قابل تأمل دیگری شد. بر اساس مقایسه نمرات و تحلیل دیداری نمودارهای هر سه دانش‌آموز، نمرات بی‌انضباطی دانش‌آموز دوم در مرحله پیگیری با افزایش ناگهانی همراه بود، به طوری که میانگین نمرات مرحله پیگیری بیشتر از مرحله مداخله بود. به نظر می‌رسد طبق این یافته، سهم مهم بر عهده خانواده و کیفیت روابط اعضای خانواده است. بررسی شرایط خانوادگی و مصاحبه پژوهشگر با دانش‌آموز دوم طی مرحله پیگیری نشان از افزایش تنش‌ها و مشکلات خانوادگی، به ویژه کیفیت ضعیف روابط والدین با هم، داشت که بر کیفیت رابطه با دانش‌آموز نیز تأثیر می‌گذاشت؛ در صورتی که والدین این دانش‌آموز با عمل به آموزه‌های دوره آموزشی در کاهش نمرات بی‌انضباطی در مرحله مداخله تأثیر داشتند. در تأیید این یافته، تابر (۲۰۰۷) بیان می‌دارد که کودکان نمی‌توانند صبح هنگام که به مدرسه می‌آیند مشکلات شخصی - خانوادگی خود را، که ارتباطی با مدرسه ندارد، پشت در کلاس بگذارند و پس از رفتن به خانه به آن‌ها بپردازند.

همچنین صاحبی (۱۳۹۸) بیان می‌کند که برای تغییر نگرش کنترل بیرونی و درونی کردن آموزه‌های نظریه انتخاب بصیرت، بینش، خودآگاهی و خودشناسی به تنهایی کافی نیست. همه تغییرات مثبت و بهبودها با عمل کردن به برنامه‌ها صورت می‌گیرد. تغییر و بهبودی واقعی محصول شناخت، آگاهی، رفتارهای تازه، تعهد و قبول مسئولیت دائمی در قبال رفتارهاست.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

محدودیت در تعمیم‌پذیری یافته‌ها به دلیل حجم کوچک نمونه در طرح‌های تک‌آزمودنی، تک‌جنسیتی بودن نمونه‌ها به منظور کنترل متغیر جنسیت، دشواری‌ها و اضطراب‌های ناشی از شیوع بیماری کرونا در زمان اجرا برای ترغیب آزمودنی‌ها به شرکت در جلسات با رعایت دستورالعمل‌های بهداشتی، شرکت نکردن دو نفر از والدین پدر به دلیل مشغله‌های کاری زیاد، بررسی فقط دو عامل از عوامل مهم و اثرگذار بر بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در مدرسه، همچنین پرسش‌نامه رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان در کلاس درس که صرفاً از دید معلمان به بی‌انضباطی بررسی شد و این نگرش به انضباط نگرشی کنترل‌گرانه است.

توليدات کاربردی نتایج این پژوهش عبارت‌اند از:

آموزش‌های این بسته، که برگرفته از مبانی آموزشی-درمانی نظریه انتخاب است، از طریق مراکز مشاوره و به‌ویژه هسته‌های مشاوره آموزش و پرورش به صورت فردی و گروهی مورد استفاده قرار گیرد؛ از آموزش‌های گروهی در قالب کارآزمایی‌های تصادفی کنترل‌شده و با حجم نمونه بزرگ‌تر استفاده شود؛ از روش‌های آماری دیگر و با نمونه‌های با جنسیت دختر استفاده شود و با پژوهش حاضر مقایسه شود؛ اثربخشی این بسته آموزشی در مقایسه با بسته‌های آموزشی دیگر و مبتنی بر نظریه‌های دیگر روان‌شناختی در کاهش بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه بررسی شود؛ پرسش‌نامه یا نگرش‌سنجی برای شناسایی علل بی‌انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس طراحی شود که در آن از دید دانش‌آموزان به کم‌کاری و ضعف معلمان و عوامل آموزشی در فراهم کردن شرایط مناسب برای ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان و معیارهای مدرسه کیفی گلگیری پرداخته شود؛ پژوهش‌های دیگری به منظور بررسی تأثیر عوامل دیگر بروز بی‌انضباطی دانش‌آموزان در از جمله معلم، هم‌کلاسی‌ها و گروه‌های دانش‌آموزی، مدرسه و مدیریت، و علل اجتماعی انجام شود.

منابع REFERENCES

- ابوالقاسمی، عباس، بیگی، پروین و نریمانی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی دو روش آموزشی شناختی - رفتاری و مهارت‌های تنظیم هیجان بر خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اضطراب. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۲۲)، ۲۱-۴۲.
- احدی، حسن، یوسفی‌لویه، مجید، صالحی، مهدیه و احمدی، ابراهیم. (۱۳۸۸). مقایسه کارآمدی مداخله عقلانی - هیجانی - رفتاری گروهی با واقعیت‌درمانی گروهی در افزایش سلامت عمومی دانشجویان دختر. *تحقیقات روان‌شناختی*، ۱(۲)، ۱-۱۵.
- استوار، نگار، حسینی‌نسب، داوود و لیوارجانی، شعله. (۱۳۹۸). مقایسه میزان بی‌انضباطی دانش‌آموزان خوشه‌های مختلف تشکیل‌شده بر اساس طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۳)، ۱۷۳-۱۹۰.
- به‌پژوه، احمد، سلیمانی، منصور، افروز، غلامعلی و غلامعلی‌لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۳۳)، ۱۶۳-۱۸۶.
- جباری، ثریا و مصراآبادی، جواد. (۱۳۹۵). بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی از لحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۵۷)، ۷۱-۸۴.
- حاجی‌محمدی آرانی، میثم، قربانی محمدآبادی، فاطمه، نجاریان نوش‌آبادی، ابوالفضل، دهقانی آرانی، اسما و قیصری، راحله. (۱۳۹۴). *بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر (مقاله ارائه‌شده)*. دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و علوم‌انسانی. ترکیه، استانبول.
- حبیبی، مجتبی، مرادی، خدیجه، پوراوری، مینو و صالحی، سمیه. (۱۳۹۴). بررسی میزان شیوع اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و متوسطه استان قم. *مجله تخصصی اپیدمیولوژی ایران*، ۱۱(۱)، ۵۶-۶۳.
- درتاج، فریبرز، مصائبی، اسدالله و اسدزاده، حسن. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر پرخاشگری و سازگاری دانش‌آموزان پسر ۱۲-۱۵ ساله. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۱۲)، ۷۲-۷۶.
- دریسکول، پیتر. (۱۳۹۸). *گام به گام تا مدرسه کیفی (ترجمه حسن ملکیان)*. سایه سخن. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است).
- رفائی‌سعیدی، نسرين. (۱۳۹۸). *پیامدهای روان‌شناختی سرطان پستان: مرور نظام‌دار، طراحی بسته درمانی پیشگیرانه و تعیین اثربخشی آن (رساله دکتری)*. دانشگاه فردوسی مشهد.
- ساده، گلچهره. (۱۳۹۷). *تأثیر آموزش واقعیت‌درمانی بر کاهش پرخاشگری و هیجانات منفی نوجوانان دختر (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشگاه علم و فرهنگ، تهران.
- سانتراک، جان. دبلیو. (۱۳۹۵). *روان‌شناسی تربیتی (ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر)*. مؤسسه خدمات فرهنگی رسا. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۸ چاپ شده است).
- سپهری، آسیه، مصراآبادی، جواد و زوار، نقی. (۱۳۹۱). *بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکلات انضباطی از لحاظ عملکرد خانواده (مقاله ارائه‌شده)*. نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین. سندج، دانشگاه آزاد اسلامی.
- شیخ‌الاسلامی، علی و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۷). *پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و جو روانی - اجتماعی کلاسی*. راهبردهای شناختی یادگیری، ۶(۱۰)، ۹۵-۱۱۱.
- صاحبی، علی. (۱۳۹۷). *تئوری انتخاب در مدرسه (چاپ سوم)*. سایه سخن.
- صاحبی، علی. (۱۳۹۸). *مسئولیت‌پذیری، فضیلت گمشده*. سایه سخن.
- صاحبی، علی. (۱۳۹۴). *همه چیز به خود تو بستگی دارد*. فصلنامه تخصصی روزنه؛ ویژه سمینار تئوری انتخاب و کاربست‌ها، ۱(۳)، ۷-۹.
- صاحبی، علی، زالی‌زاده، محسن و زالی‌زاده، مسعود. (۱۳۹۴). *تئوری انتخاب: رویکردی در جهت مسئولیت‌پذیری و تعهد اجتماعی*. رویش روان‌شناسی، ۴(۱۱)، ۱۱۳-۱۳۳.
- فتاحی‌آذر، اسکندر. (۱۳۹۶). *روش‌ها و فنون تدریس*. انتشارات دانشگاه.
- قدیمی‌مقدم، گويا و مصراآبادی، جواد. (۱۳۹۶). *فراتحلیل پیامدهای برنامه‌های مداخله‌ای اصلاح رفتار بر بی‌انضباطی*. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶(۶۴)، ۵۷-۷۶.
- کولیکان، هیو. (۱۳۹۷). *آمار و روش‌های پژوهش در روان‌شناسی (ترجمه علی دلاور، داود عرب قهستانی و سیاوش جمالفر)*. انتشارات رشد. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۹ چاپ شده است).
- گراوتر، اف. ج. و فورزانو، ال. بی. (۱۳۹۶). *روش‌های تحقیق برای علوم رفتاری (ترجمه اکبر رضایی)*. نشر فروزش. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۹ چاپ شده است).

- گلسر، ویلیام. (۱۳۹۸). *تئوری انتخاب برای والدین و نوجوانان* (ترجمه علی صاحبی). سایه سخن. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).
- گلسر، ویلیام. (۱۳۹۷). *تئوری انتخاب: درآمدی بر روان‌شناسی امید* (ترجمه علی صاحبی). سایه سخن. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).
- محسن‌زاده، فرشاد، جهانخشی، زهرا و کشاورز افشار، حسین. (۱۳۹۴). تأثیر واقعیت‌درمانی بر کاهش سهل‌انگاری تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵(۱۹)، ۲۰۳-۲۲۰.
- مصراآبادی، جواد، پیری، موسی و استوار، نگار. (۱۳۹۲). بررسی تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲(۴۸)، ۱۱۱-۱۲۶.
- میرشاهی، فاطمه. (۱۳۹۳). *اثر بخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دوره متوسطه* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه آزاد واحد مرودشت.
- ناصری، اسماعیل، سهرابی، فرامرز، برجعلی، احمد و فلسفی‌نژاد، محمدرضا. (۱۳۹۴). اثر بخشی طرح‌واره‌درمانی دو وجهی در درمان وابستگی به هروئین همبود با اختلال شخصیت ضداجتماعی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۵(۱۸)، ۷۵-۹۷.
- نوفرستی، اعظم و حسن‌آبادی، حمیدرضا. (۱۳۹۷). تحلیل داده‌ها در طرح‌های آزمایشی تک‌آزمودنی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۲(۱۲)، ۲۹۱-۳۰۶.
- نیروزاده، شهربانو، یوسفی، فریده، فولادچنگ، محبوبه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش مبتنی بر رویکردهای نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی - هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری تنظیم هیجان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۸(۲)، ۳۷-۵۰.
- وولبدینگ، رابرت. (۱۳۹۸). *واقعیت‌درمانی برای قرن بیست و یکم* (ترجمه علی صاحبی و حسین زیرک). سایه سخن (اثر اصلی در سال ۲۰۱۳ چاپ شده است).
- یدالهی صابر، فاطمه، ابراهیمی، محمد اسماعیل، زمانی، نرگس و صاحبی، علی. (۱۳۹۸). تعیین اثر بخشی آموزش تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و امیدواری دانشجویان دختر. *دوفصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۸(۱)، ۱۶۵-۱۷۴.

- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student's misbehaviour and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Bechuke, A., & Debeila, J.R. (2012). Applying choice theory in fostering discipline: managing and modifying challenging learner's behaviours in south african schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(22), 240-255.
- Behmanesh, Z., Kheramine, Sh., & Ramezani, Kh. (2021). The effect of choice theory-based group training on cognitive emotion regulation and parent-child relationship in male adolescents. *Iran J Health Sci*, 9(1), 12-21.
- Blandford, S. (2005). *Managing discipline in schools*. Taylor & Francis e-Library.
- Darbai, M. (2015). Study of efficiency of teaching choice theory and reality therapy courses on increasing intimacy among irreconcilable wives. *Welfare and Rehabilitation University*, 10(5), 81-99.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Fisher, W. W., Kelley, M. E., & Lomas, J. E. (2003). Visual aids and structured criteria for improving visual inspection and interpretation of single-case designs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 387-406.
- Gabriel, E. & Matthews, L. (2011). Choice theory; an effective approach to classroom discipline and management. *The Journal of Adventist Education*, 73(3) 20-23.
- Gast, D. L. (2005). Visual analysis of graphic data. In G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Encyclopedia of behavior modification and cognitive behavior therapy: Educational applications* (Vol. 3, pp. 1595-1599). Sage.
- Irvine, J. (2018). A framework for comparing theories related to motivation in education. *Research in Higher Education Journal*, 35, 1-30.
- Kiesner, J., & Kerr, M. (2004). Families, peers, and contexts as multiple determinants of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27, 493-495.
- Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014) Visual analysis in single case experimental design studies: brief review and guidelines. *Journal of Neuropsychol Rehabil*, 24 (3-4), 445-463.

- Li, J. B., Bi, S. S., Willems, Y. E., & Finkenauer, C. (2021). The association between school discipline and self-control from preschoolers to high school students: A three-level meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(1), 73-111.
- Loyd, B. (2005). The effects of reality therapy/choice theory principles on high school students' perception of needs satisfaction and behavioral change. *International Journal of Reality Therapy*, 25(1), 5-9.
- Mabeus, D., & Rowland, K. D. (2016). Reality Therapy in a Middle School Setting: Altering a Student's Perception. *Georgia School Counselors Association Journal*, 23, 48-52.
- National Center for Educational Statistics. (2004). *Crime and safety in america's public schools: Selected findings from the school survey on crime and safety*. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2004/2004370.pdf>
- Nurjanah, A.S., Sanyata, S., & Zatrachadi, M.F. (2020). The effectiveness of reality therapy in improving learning motivation and discipline. *Psikopedagogia, jurnal bimbingan dan konseling*, 9(2), 87-91.
- Odebode, A. (2019). Causes of indiscipline among students as viewed by primary school teachers in nigeria. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 126-140.
- Passaro, P. D., Moon, M., Wiest, D. J., & Wong, E. H. (2004). A model for school psychology practice: addressing the needs of students with emotional and behavioral challenges through the use of an in-school support room and reality therapy. *Journal of Adolescence*, 39(155), 503-509.
- Petra, J.R. (2000). *The effects of a choice theory and reality therapy parenting program on children's behavior* (No. 9989078) [Doctoral Dissertation, The Union Institute Graduate College]. <https://search.proquest.com/openview/79a40dc0900c3395b06518833fca7fa8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Radtke, L., Sapp, M., & Farrell, W. (1997). Reality therapy: A meta-analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 17(1), 4-9.
- Rosaria, M, C. (2011). *Pupil misbehaviour and classroom management: the impact of congruence* [Doctoral Dissertation, University of Southampton]. <https://eprints.soton.ac.uk/197497/>.
- Tauber, T.R. (2007). *Classroom management: sound theory and effective practice*. Greenwood Publishing Group.
- Walter, S.M., Lambie, G.W & Ngazimbi, E.E. (2008). A choice theory counseling group succeeds with middle school students who displayed disciplinary problems. *Middle School Journal*, 40(2), 4-12.
- World Health Organization. (2016). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.



پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. indiscipline 2. Blandford 3. Aloe et al 4. Odebode 5. Kiesner & Kerr 6. Tauber 7. Li et al 8. Walter 9. Rosaria 10. National Center for Educational Statistics 11. World Health Organization 12. Santrock 13. Wubbolding 14. quality school 15. Darbai 16. Mabeus & Rowland | <ul style="list-style-type: none"> 17. Bechuke & Debeila 18. Gabriel & Matthews 19. Loyd 20. Passaro et al 21. Edens 22. Petra 23. Nurjanah et al 24. Radtke et al 25. single case design 26. multiple base line 27. Gravetter & Forzano 28. purposeful sampling 29. Coolican 30. visual analysis 31. level 32. trend 33. stability | <ul style="list-style-type: none"> 34. Lane & Gast 35. Conservative Dual-Criterion (CDC) 36. Fisher 37. subjectivity 38. low interrater reliability 39. data points 40. Reliable Change Index (RCI) 41. Cohen's Deffect size 42. Ferguson 43. Wants, Doing, Evaluation and Planning 44. boss management 45. lead management 46. Driscoll |
|---|--|---|

Effectiveness of behavior management training package based on choice theory on reducing students' indiscipline at school

- Moslem Amiri, PhD Candidate in Educational Psychology at Shahid Madani University of Āzarbāijān-Tabriz¹
- Javād Mesrābādi (PhD), Shahid Madani University of Āzarbāijān -Tabriz²
- Abolfazl Farid (PhD), Shahid Madani University of Āzarbāijān -Tabriz³
- Siāvash Sheikhhalizāde (PhD), Shahid Madani University of Āzarbāijān -Tabriz⁴

Abstract

Students' indiscipline in the classroom and school environment has always disrupted the educational process and also it is a common behavioral problem during the adolescence. The aim of this study was to investigate the effectiveness of the behavior management training package based on the choice theory on reducing the students' indiscipline at school. This study was conducted as a single-subject design with multiple simultaneous baselines with a two-month follow-up. The research population included all the ninth-grade male students of high schools in Javānrood city in the academic year 2020-2021, of which 3 students - who met the inclusion criteria - were selected using the purposeful sampling method, through the scale of students' stressful behaviors in the classroom. Each group, including students and their parents, individually received 12 sessions of training of the package which were previously designed and validated by the researchers. Data were analyzed by visual drawing, Reliable Change Index (RCI), recovery percentage formula and Cohen's D effect size. Findings showed that the implementation of the behavior management training package based on the choice theory has a clinically and statistically significant effect on reducing the students' indiscipline at school ($P < 0.05$). Therefore, it was recommended that the trainings of this package which is based on the educational-therapeutic foundations of choice theory, to be used individually and in groups, through the counseling centers, especially the education counseling centers.

Keywords

Training Package, Behavior Management, Choice Theory, Indiscipline, Students

E-mail: 1. amiri.moslem@yahoo.com 2. mesrabadi@azaruniv.ac.ir (Corresponding Author) 3. farid614@azaruniv.ac.ir
4. s.sheikhhalizadeh@azaruniv.ac.ir