

## روش‌های انضباطی اثربخش بر رفتار کودکان در مراکز شبانه‌روزی تحت پوشش سازمان بهزیستی

خدیجه حسینی مطلق<sup>۱</sup>، آمنه عالی<sup>۲</sup>، صغری ابراهیمی قوام<sup>۳</sup>

پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۲/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۶/۲۹

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور تعیین روش‌های انضباطی اثربخش مربیان بر کاهش میزان بدرفتاری کودکان در یکی از مراکز شبانه‌روزی تحت پوشش سازمان بهزیستی انجام شده است. روش پژوهش از نوع مطالعه‌ی موردی کیفی و روش نمونه‌گیری در دسترس است. برای انجام این پژوهش، ۶ مربی شاغل در یک مرکز شبانه‌روزی خصوصی دخترانه‌ی تحت پوشش بهزیستی شهر تهران به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها به‌وسیله‌ی دفتر گزارش‌های روزانه، مشاهده و مصاحبه جمع‌آوری شد. مربیان بر اساس میزان بدرفتاری کودکان در ساعات حضور آن‌ها به دو گروه مربیان اثربخش (با میزان بدرفتاری نسبتاً کم کودکان) و مربیان کمتر اثربخش (با میزان بدرفتاری نسبتاً زیاد کودکان) تقسیم شدند تا روش‌های انضباطی که به کار می‌گیرند مقایسه شود. برای تحلیل داده‌ها ابتدا فراوانی رفتار مربیان طبق سیاهه‌ی مشاهده محاسبه گردید و سپس پاسخ مربیان به سؤالات مصاحبه با استفاده از فن کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی) تحلیل شد. طبق یافته‌ها، فراوانی رفتارهای مربوط به انضباط جامع در بین مربیان اثربخش و فراوانی رفتارهای مربوط به انضباط سنتی در بین مربیان کمتر اثربخش به میزان بیشتری مشاهده شد. براساس اظهارات مربیان در مصاحبه‌ها نیز مشخص شد، در مقوله‌های یازده‌گانه‌ی مدیریت رفتار مربیان اثربخش از روش‌های حمایتی و مشارکتی استفاده می‌کردند و مربیان کمتر اثربخش از روش‌های کنترل‌گرانه‌ی مبتنی بر پاداش و تنبیه.

۱. کارشناسی ارشد آموزش و پرورش پیش از دبستان دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۲. استادیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول ایمیل: [a.aali@atu.ac.ir](mailto:a.aali@atu.ac.ir))

۳. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

## کلیدواژه‌ها: روش‌های انضباطی مربیان، رفتار کودکان، مرکز شبانه‌روزی تحت پوشش بهزیستی

### مقدمه

نظم و انضباط یکی از مسائلی است که بدون وجود آن هر سیستمی دچار اختلال می‌شود و به همین دلیل انسان از کودکی تحت آموزش قرار می‌گیرد تا با نظم جامعه هماهنگ شود. انضباط به معنای آموزش خویشتن‌داری به کودکان و هدایت آن‌هاست تا یاد بگیرند چگونه با خود و با دیگران سازگار شوند (یونسکو، ۲۰۰۶؛ ترجمه‌ی بازرگان و ابراهیم نژاد، ۱۳۸۹). معنای رایج انضباط در محیط تربیتی ایجاد سیستمی از قواعد، پیامدها و راهبردهای رفتاری مناسب با مقررات مربوط به کودکان است که هدف آن کنترل اعمال و رفتار می‌باشد (وینکلر، ۲۰۱۶).

برای فهم بدر رفتاری کودکان ابتدا باید دانست که منظور از رفتار چیست؟ به گفته میلتن برگر (۱۹۹۶)، ترجمه فتحی آشتیانی و عظیمی آشتیانی، (۱۳۹۱) آنچه افراد انجام می‌دهند یا بیان می‌کنند رفتار است. رفتار ممکن است آشکار یا پنهان باشد و در هر دو حالت پدیده‌ای قانونمند است که وقوع آن تحت تأثیر رویدادهای محیطی قرار می‌گیرد. در حوزه تربیت کودک، برخی رفتارها بدر رفتاری محسوب می‌شوند؛ هنگامی که کودکان به‌طور روزانه در ارتباط با بزرگ‌ترها و یا همسالان و یا حتی به‌طور فردی دچار مشکلات ارتباطی می‌شوند، بدر رفتاری‌هایی بروز می‌دهند. از جمله رفتارهای مشکل‌آفرین و شایع در بین کودکان ۳ تا ۶ سال می‌توان به پر خاشگری، ضرب و شتم دیگران، ناسزاگویی، لجبازی، نافرمانی، دزدی، انجام ندادن امور شخصی، عدم مشارکت در کار، شکایت کردن، گریه بدون دلیل و یا موارد شخصی مانند شب‌ادراری اشاره کرد (دال و آکان، ۲۰۱۸). این بدر رفتاری‌ها هم در محیط‌های غیررسمی خانواده و یا مراکز شبانه‌روزی و هم در محیط‌های رسمی مانند مدارس و مهدکودک‌ها ممکن است رخ دهد. انواع، میزان تکرار و شدت آن با توجه به شرایط زمینه‌ای متفاوت است. درایکورس و کاسل (۱۹۷۲)، ترجمه واثقی و داداش زاده، (۱۳۸۴)، بدر رفتاری کودکان را رفتاری ناسازگارانه تعریف می‌کنند که در جهت رفع نیاز ذاتی برای جلب توجه اجتماعی و تعلق داشتن انجام می‌پذیرد. کودکان در ابتدا سعی می‌کنند با انتخاب رفتارهای سازگارانه نیاز خود را رفع کنند اما چنانچه موفق نشوند الگویی از بدر رفتاری شروع می‌شود.

عوامل متعددی بر بروز بدر رفتاری کودکان تأثیر دارد مانند شیوه‌های فرزند پروری، روابط نامطلوب دیگران، ضعف در مهارت‌های اجتماعی، مشکلات و اختلالات هیجانی و پیشینه‌ی خانوادگی (کی، ۲۰۰۷؛ ایمانی، ۱۳۹۰). بنابراین، کودکان

با زمینه های رشدی، خانوادگی و اجتماعی متفاوت در میزان و نوع بدرفتاری ها متفاوت خواهند بود. طبق گزارش میلر (۲۰۲۰) نیز، سطح اقتصادی- اجتماعی، نیازهای سلامت روان کودکان و میزان حمایت خانوادگی، تعیین کننده ی میزان بدرفتاری در کودکان است. در این بین کودکانی که به دلیل از دست دادن والدین و یا تجارب منفی والدینی در محیط شبانه روزی و عمومی زندگی می کنند در بسیاری از این عوامل دچار ضعف هستند. این امر احتمال بروز بدرفتاری و مسائل پیچیده انضباطی را افزایش می دهد و ارتباط و مدیریت رفتار را برای مربیان آن ها دشوار می سازد. چنانچه پژوهش ها در ایران نشان دادند که شاخص های ناسازگاری و شدت اختلالات رفتاری (محبی و همکاران، ۱۳۹۰)، میزان اختلالات رفتاری و رفتار پرخاشگرانه (کریمی و همکاران، ۱۳۹۵ و حصار سرخی و همکاران، ۱۳۹۵) و به طور خاص اضطراب، افسردگی و گوشه گیری (رجبی و همکاران، ۱۳۹۶) در کودکان بی سرپرست بیشتر از کودکان عادی است. کودکان بی سرپرست از نظر تحول هیجانی- کارکردی با کودکان دارای سرپرست تفاوت دارند و این امر در بروز مشکلات رفتاری آنان نقش خواهد داشت (عالی و همکاران، ۱۳۹۸). لذا توجه به فراهم آوردن محیط مناسب برای پرورش توانمندی های آنان ضرورت دارد. این در حالی است که، غالباً مربیان به دلیل تسلط نداشتن بر روش های مطلوب انضباطی درصد بالایی از زمانی که باید برای ارتباط مثبت و آموزنده با کودکان صرف کنند را به رفع مسائل رفتاری اختصاص می دهند و بروز مداوم بدرفتاری، کودکان را از رشد و پیشرفت دور می کند و مربی را نیز دچار فرسودگی می کنند (گوردون، ۱۹۷۴، ترجمه ی فرجادی، ۱۳۸۳).

مدیریت بدرفتاری ها مهم ترین علت صرف زمان تربیتی است که فرصت رشد را برای کودکان محدود می سازد و با رشد و یادگیری تداخل می کند. لذا کاربرد روش های مؤثرتر در انضباط و مدیریت رفتار ضرورت پیدا می کند (لوپز و همکاران، ۲۰۱۷). با این وجود، مطالعات پژوهشی اندکی درباره ی راهبردهای اثربخش برای مواجهه با بدرفتاری و مدیریت رفتار کودکان انجام گرفته است (تامگنی و ویلسون، ۲۰۲۰).

رویکردهای مختلفی در پیشینه ی مبحث انضباط و مدیریت رفتار وجود دارد که هر یک از آن ها بر اساس مفهومی که از انضباط و اهداف آن ارائه می دهند، روش هایی را به عنوان استراتژی های اثربخش معرفی می کنند. انضباط مبتنی بر اصلاح

رفتار<sup>۱</sup>، واقعیت‌درمانی<sup>۲</sup>، انضباط اجتماعی<sup>۳</sup>، انضباط قاطعانه<sup>۴</sup>، انضباط آموزشی<sup>۵</sup> و ارتباط مؤثر<sup>۶</sup> از جمله این روش‌ها یا الگوها هستند (آکسوی، ۲۰۲۰). الگوی انضباط مبتنی بر اصلاح رفتار تأکید می‌کند که رفتارها از طریق پیوند ایجادشده بین محرک و رفتار پدید می‌آیند. در الگوی واقعیت‌درمانی توصیه می‌شود که هر محیطی که در آن کودکان باشند باید برای تأمین نیازهای آن‌ها تنظیم شود و رفتار از طریق نیازهایی مانند نیازهای حیاتی، نیازهای تعلق، قدرت، سرگرمی و آزادی تحریک می‌شود. در نتیجه نیازهای ارضا نشده علل بروز رفتارهای چالش‌برانگیز است. انضباط اجتماعی توضیح می‌دهد که نیازهایی مانند پذیرفته شدن توسط افراد و تعلق به گروه در پس این رفتارها نهفته است. از سویی دیگر، انضباط قاطعانه مبتنی بر یادآوری آرام و مداوم قوانین است. معلمان مرزهای قوانین را به دانش‌آموزان یادآوری می‌کنند و توضیح می‌دهند که اگر دانش‌آموزان از آن‌ها پیروی نکنند، چه نتایج حاصل می‌شود. انضباط آموزشی تأکید می‌کند که با جلوگیری از کسالت کودکان در انجام فعالیت، بدرفتاری کاهش می‌یابد. به عبارتی دیگر، انتخاب راه‌حل‌های پیشگیرانه برای رفتارهای چالش‌برانگیز توصیه می‌شود. در الگوی ارتباط مؤثر ادعا می‌شود، رفتارهای مشکل‌آفرین با استفاده از روش‌هایی مانند ارعاب و مجازات از بین نمی‌رود، بلکه با ایجاد روابط خوب و همدلانه بین معلم و دانش‌آموز می‌توان از بروز آن‌ها پیشگیری کرد (ولفگانگ، ۲۰۰۹ و ادواردز، ۲۰۰۷). این رویکردها و الگوهای انضباطی، بر اساس نقاط کانونی تمرکزشان، از یکدیگر متمایز می‌شوند و روش‌های متفاوتی برای پیشگیری و مواجهه با رفتارهای چالش‌برانگیز کودکان پیشنهاد می‌کنند.

کودکان همیشه به حمایت و مدیریت در انجام رفتارهای مطلوب نیاز دارند و کاربرد روش‌های انضباطی مناسب توسط والدین، مربیان، معلمان لازمه‌ی رشد و تربیت آنان است. این مسئله هنگامی که کودکان در محیط و شرایط خاص هستند بیشتر اهمیت پیدا می‌کند. انضباط در محیطی که تعداد کودکان بیشتر است و والدین وجود ندارند، مانند مراکز شبانه‌روزی تحت پوشش بهزیستی به‌واقع بحرانی‌تر است و شناخت نسبت به روش‌های اثربخش نیز ضرورت بیشتری می‌یابد.

- 
- 1 behavior modification
  - 2 reality therapy
  - 3 social discipline
  - 4 assertive discipline
  - 5 instructional discipline
  - 6 Effective communication

تاکنون در چند پژوهش داخلی تأثیر روش‌ها و مداخلات درمانی بر کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری کودکان تحت پوشش بهزیستی بررسی و تأیید شده است. از جمله، اثربخشی درمان مبتنی بر دلبستگی بر کاهش علائم اضطراب، احساس تنهایی و عزت نفس کودکان (بخنوده و همکاران، ۱۴۰۰)؛ تأثیر درمان گروهی مبتنی بر تعهد و پذیرش بر بهبود عزت نفس و کاهش احساس تنهایی (قوامی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ اثربخشی آموزش مبتنی بر طرحواره درمانی بر خودکارآمدی تعاملی، خودپنداره و تمایل به کنترل (زهره‌وند، ۱۳۹۹)؛ نقش بازی درمانی شناختی- رفتاری بر کاهش اضطراب (طریقتی انارکی، ۱۳۹۷)، اثربخشی آموزش نظریه‌ی انتخاب به مراقبان بر بهبود رابطه با کودک و کاهش پرخاشگری (احمدیان، ۱۳۹۷) و همچنین تأثیر مؤلفه‌های محیطی بر شرایط تربیتی (اردستانی و پرویزی، ۱۴۰۰). در این پژوهش‌ها تمرکز بر کاهش اختلالات از طریق روش‌های درمانی است و شناسایی و تحلیل عملکرد مربی و همچنین بهبود بدرفتاری‌های معمول و شایع کودکان در مراکز بهزیستی مدنظر نبوده است. این درحالی‌است که، بدرفتاری و درگیری بین‌فردی در این مراکز شایع است و مربیان هر لحظه و به ناچار برای حل‌وفصل آن به راهبردهای انضباطی مختلف متوسل می‌شوند. لذا، پژوهش حاضر در راستای شناسایی روش‌های انضباطی اثربخش مربیان بر کاهش بدرفتاری و ناسازگاری کودکان در مرکز شبانه‌روزی بهزیستی انجام پذیرفت. نتایج این پژوهش می‌تواند به مربیان و محققان در شناخت راهبردهای مؤثر و جایگزین برای مواجهه با رفتارهای پرچالش کودکان کمک کند.

## روش پژوهش

این تحقیق در قالب طرح مطالعه‌ی موردی انجام شد که یک روش تحقیق کیفی است. در یک فرآیند مطالعه‌ی موردی کیفی برای آشکار شدن ادراکات و رویدادها در محیط طبیعی آن‌ها به روشی واقع‌بینانه و جامع، از روش‌های عمیق جمع‌آوری داده مانند مشاهده، مصاحبه و تحلیل اسناد استفاده می‌شود. مطالعه موردی رویکردی است که به‌طور معمول در تحقیقات کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد (کرس ول، ۲۰۰۹؛ ترجمه‌ی کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۱). داده‌های این پژوهش نیز در موقعیت طبیعی که شرکت‌کنندگان انضباط را تجربه می‌کنند، یعنی یک مرکز شبانه‌روزی خصوصی دخترانه برای نگهداری از کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست تحت پوشش بهزیستی، گردآوری شد. در این مطالعه هر مربی یک مورد است که روش‌های انضباطی وی به‌عنوان پدیده‌ی اصلی از زوایای مختلف مطالعه شد و هیچ‌گونه مداخله و کنترلی بر رفتارها و رخدادها انجام نگرفت.

جامعه‌ی آماری و نمونه‌ی پژوهش را همه‌ی مربیان مشغول به کار در مراکز نگهداری از کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست تحت پوشش بهزیستی در شهر تهران تشکیل می‌دهند. از آنجاکه این مطالعه در واقع، چند موردی می‌باشد، ۶ نفر از ۱۵ مربی مشغول به کار در یک مرکز بهزیستی که مشارکت در مطالعه حاضر را پذیرفتند به‌عنوان مورد‌های نمونه‌ی پژوهش انتخاب شدند. سپس بر اساس میزان بدرفتاری کودکان که در ساعات حضور هر مربی در دفتر گزارش‌های انضباطی ثبت‌شده بود، به دو گروه سه نفری برای مقایسه تقسیم شدند.

اطلاعات موردنیاز پژوهش از سه منبع اطلاعاتی جمع‌آوری شد:

۱) دفتر ثبت گزارش‌های روزانه، این منبع به‌منظور محاسبه‌ی میزان بدرفتاری کودکان برای مربی استفاده شد. طبق رویه‌های متداول در این مرکز، هر مربی موظف است در پایان کار گزارش کامل از رویدادهای کلاسی در دفتر گزارش‌های روزانه ثبت کند.

۲) مشاهده: برای شناسایی روش‌های انضباطی مربیان، روابط بین مربی و کودک در موقعیت‌های انضباطی یعنی زمانی که بدرفتاری انجام می‌پذیرد و مربی مداخله می‌کند، مشاهده شد. هر مربی در ۵ روز نامتوالی به شیوه‌ی مشاهده‌گری کامل (بدون مشارکت در اتفاقات) مشاهده شد. فرایند مشاهده با ثبت یادداشت‌های میدانی، مستند شد. در هر یادداشت ویژگی‌ها و شرایط افراد و موقعیت، گفتگوهایی که ردوبدل می‌شد و اعمالی که انجام می‌گرفت، ثبت شد. پس‌از آن برای هر مربی سیاهه‌ی مشاهده رفتار کلاسی (مارشال، ۲۰۰۹) تکمیل شد. این سیاهه شامل ۱۱ مقوله (انتظارات، روابط، احترام، تعاملات اجتماعی-عاطفی، فعالیت‌های روزمره، مسئولیت‌پذیری، درگیر کردن، مداخلات رفتاری، پیشگیری، مشوق‌ها و محیط) است. هر مقوله دارای چهار سطح است و به مربی نمره‌ای بین ۱ تا ۴ در هر مقوله اختصاص داده می‌شود. سطح ۱ و ۲ مربوط به رویکرد سنتی در انضباط و سطح ۳ و ۴ مربوط به رویکرد جامع می‌باشد.

۳) مصاحبه: یک مصاحبه از نوع مصاحبه نیمه ساختارمند شامل ۱۴ سؤال در مورد بدرفتاری‌های رایج کودکان و راهبردهای انضباطی که توسط مربی به کار گرفته می‌شود، طراحی و اجرا شد. سؤالات مصاحبه توسط پژوهشگران و مبتنی بر مطالعات پیشینه در زمینه‌ی انضباط و مدیریت رفتار طراحی شد و چند نفر از استادان متخصص در این زمینه، روایی محتوایی آن را

تأیید نمودند. برای تأمین پایایی فرم مصاحبه نیز کلیه پاسخ‌های مربیان ضبط و سپس پیاده شد و به تأیید مربیان موردنظر رسیدند.

تأیید روایی و پایایی یافته‌های حاصل از منابع به چند روش حاصل گردید: برای افزایش روایی سازه که معیاری است برای قضاوت درباره‌ی کیفیت حاصل از پژوهش، طبق فنون پیشنهادی بین (۱۹۸۴؛ ترجمه‌ی نایی، ۱۳۹۳)، از همسوسازی منابع چندگانه‌ی شواهد (مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه و دفتر گزارش‌های روزانه) استفاده شد؛ و ابزار پژوهش به صورت زنجیره‌وار بررسی و اجرا شدند؛ یعنی ابتدا میزان بدرفتاری از دفتر ثبت گزارش‌ها استخراج شد و مربیان انتخاب‌شده بر اساس میزان بدرفتاری مشاهده شدند و پس از آن مصاحبه‌ها اجرا شد تا اطلاعات دریافت شده تأیید و تثبیت شوند. همچنین برای فراهم کردن روایی بیرونی در این پژوهش از مدل چندگانه (مشارکت دادن بیش از یک مورد در نمونه پژوهش) استفاده شد و ۶ مربی بررسی شدند. پایایی یافته‌های پژوهش نیز از طریق ثبت همه فرایندهای به‌کاررفته در حین مطالعه در دفتر یادداشت پژوهشگر تأمین گردید. با این کار هم امکان تکرار پژوهش فراهم می‌شود و هم نقص‌ها و انحرافات در حین کار مشخص می‌شود.

به منظور جمع‌آوری داده‌های لازم برای مطالعه‌ی موردی حاضر، ابتدا موافقت کتبی مدیر مرکز برای اجرای پژوهش دریافت شد. سپس در یک جلسه با حضور همه‌ی مربیان مرکز، توضیحاتی درباره‌ی اهداف و فعالیت‌های مربوط به پژوهش اعم از مصاحبه و مشاهده ارائه گردید و مربیان نظر خود را در خصوص مشارکت یا عدم مشارکت در پژوهش اعلام نمودند. در ادامه، با مراجعه به دفتر ثبت گزارش‌های روزانه‌ی مربیان، میزان کل بدرفتاری کودکان مربوط به هر مربی به مدت ۹ ماه محاسبه گردید تا برای گروهبندی مربیان به دو دسته اثربخش و کمتر اثربخش استفاده شود. سپس مشاهده‌گر هر مربی را ۸ بار در روزهای مختلف هفته و در ساعات مختلف روز مشاهده کرد هر مشاهده حدود ۹۳ دقیقه به طول انجامید و مشاهدات به صورت مشروح در دفتر یادداشت ثبت شد. حضور پژوهشگر به عنوان مشاهده‌گر در اتاق کودکان نامحسوس بود و در تعاملات جاری مداخله‌ای نداشت. پس از اتمام مشاهدات، مصاحبه‌ها در دفتر مشاهده که محیطی خصوصی و آرام است اجرا گردید. مصاحبه‌ها به صورت متمرکز در زمان مشخص با موافقت مربی انجام پذیرفت و همه‌ی گفتگوها ضبط شد. هر مصاحبه حدود یک ساعت به طول انجامید سپس گفتگوها پیاده و مکتوب شد و مربیان متن مصاحبه را تأیید کردند.

## یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و تحلیل مضمون استفاده شده است. آمار توصیفی شامل شمارش میزان بدرفتاری کودکان برای هر مربی و سپس برای هر گروه و محاسبه‌ی نمره‌ی مربی در مقوله‌های سیاهه‌ی مشاهده می‌باشد. روش تحلیل مضمون نیز با فن کدگذاری منظم سه مرحله‌ای اشتراوس و کوربین (۲۰۰۸، ترجمه افشار، ۱۳۹۵) برای تحلیل مصاحبه‌ها استفاده شد.

در مرحله‌ی اول برای انتخاب مربیان موردنظر در پژوهش، دفتر ثبت گزارش‌های روزانه بررسی شد. در این دفتر وقایع انضباطی و مشکلات رفتاری کودکان در ساعات حضور هر مربی به تفکیک ثبت می‌شود. طبق این دفتر، بیش‌ترین میزان بدرفتاری گزارش شده در طول سه ماه برای هر مربی ۱۳۶ و کمترین تعداد ۲۱ بود. برای انجام مقایسه‌ی دقیق، ۳ نفر از مربیانی که بدرفتاری کودکان در ساعات حضور آن‌ها کمترین میزان را داشت و ۳ مربی که بیشترین میزان بدرفتاری در حضور آن‌ها رخ می‌داد، برای مشاهده و مصاحبه انتخاب شدند. گروه اول مربیان اثربخش‌تر و گروه دوم مربیان کمتر اثربخش نام گذاشته شدند. در این بین مربیان با میزان بدرفتاری در حد متوسط در نمونه پژوهش قرار نگرفتند. ویژگی‌ها توصیفی نمونه پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: توصیف نمونه پژوهش

تعداد کودکان	سن کودکان	تعداد کل مربیان	سن مربیان	تحصیلات مربیان	میزان کل بدرفتاری در بازه زمانی ۳ ماه (۹۰ روز)
۲۳	۴ تا ۸ سال	۱۵	۳۰ تا ۶۵	سیکل تا کارشناسی ارشد	۴۷۱

به‌منظور شناسایی روش‌های انضباطی مربیان، هر یک از آن‌ها در ۵ روز در لحظات رخداد انضباطی مشاهده شدند. شرح مشاهدات در دفتر یادداشت پژوهشگر ثبت شد. سپس سیاهه مشاهده رفتار مربی بامطالعه‌ی گزارش‌ها تکمیل گردید. این سیاهه شامل ۱۱ مؤلفه است که مشاهده‌گر مهارت مربی در هر دفعه را در مقیاس ۱ تا ۴ ارزیابی کرد و درنهایت یکی از چهار فعالیت برای هر یک از ۱۱ مؤلفه برای هر مربی انتخاب شد. از این فعالیت‌ها ۲ مورد مربوط به



رویکرد انضباطی سنتی (موارد شماره ۱ و ۲ در هر مؤلفه) و ۲ مورد رویکرد انضباطی جامع (موارد شماره ۳ و ۴ در هر مؤلفه) است. نتایج حاصل از تکمیل سیاهه‌ی مشاهده در جدول ۲ نمایش داده شده است.

جدول ۲: مشاهده رفتار انضباطی مربیان

مؤلفه‌های انضباط	فراوانی در هر مؤلفه
<u>انتظارات</u>	
۱. با بی‌انضباطی به‌طور موردی برخورد می‌کند.	گروه ۱: ۲ نفر رویکرد جامع و
۲. قواعد و مجازات را اطلاع‌رسانی می‌کند.	۱ نفر رویکرد سنتی
۳. استانداردهای سطح بالا برای رفتار کودکان را به‌طور واضح منتقل و اجرا می‌کند.	گروه ۲: ۳ نفر رویکرد سنتی
۴. در بیان و اجرای انتظارات سطح بالا، واضح، باثبات و استوار است.	
<u>روابط</u>	
۱. گاهی اوقات ناعادلانه و بدون توجه به کودکان و بازی‌های موردعلاقه عمل می‌کند.	گروه ۱: ۳ نفر رویکرد جامع
۲. نسبت به برخی کودکان عادلانه و محترمانه است و روابط مثبتی را با بعضی‌ها ایجاد می‌کند.	گروه ۲: ۲ نفر سنتی
۳. نسبت به کودکان عادلانه و محترمانه است و روابط مثبتی را ایجاد می‌کند.	
۴. نسبت به همه کودکان صمیمیت، توجه و احترام را نشان می‌دهد و روابط قدرتمندی ایجاد می‌کند.	
<u>احترام</u>	
۱. احترام از طریق قدرت و تهدید به تنبیه به دست می‌آید.	گروه ۱: ۳ نفر جامع
۲. فقط احترام برخی از کودکان را با استفاده از اعمال اثربخش و عادلانه جلب می‌کند.	گروه ۲: ۲ نفر سنتی
۳. از طریق اعلام قوانین برای همه‌ی کودکان و پیشگیری از بروز بدرفتاری، احترام را برقراری می‌کند.	
۴. احترام کودکان را جلب می‌کند و جوی ایجاد می‌کند که بروز مشکلات رفتاری غیرممکن باشد.	
<u>تعاملات اجتماعی- عاطفی</u>	
۱. عموماً کودکان بدرفتار را تنبیه و سرزنش می‌کند.	گروه ۱: ۳ نفر جامع
۲. اغلب درباره‌ی ضرورت خوب رفتار کردن سخنرانی می‌کند و کودکان بدرفتار را مثال می‌زند.	گروه ۲: ۲ نفر سنتی
۳. تعاملات مثبت میان دانش‌آموزان را تقویت و مهارت‌های مفید اجتماعی را تدریس می‌کند.	
۴. برنامه‌ای را اجرا می‌کند که تعاملات مثبت و مهارت‌های اجتماعی- عاطفی را ایجاد می‌کند.	
<u>آموزش فعالیت‌های روزمره</u>	
۱. فعالیت‌های روزانه را به‌طور مؤثر آموزش نمی‌دهد و به‌طور مداوم کودکان را تهدید و سرزنش می‌کند.	گروه ۱: ۱ نفر جامع و ۲ نفر سنتی
۲. سعی می‌کند که فعالیت‌های روزانه را به کودکان یاد دهد اما اغلب آن‌ها مداوم نیست.	گروه ۲: ۳ نفر سنتی
۳. فعالیت‌های روزانه را به کودکان آموزش می‌دهد تا بتوانند همیشه انجام دهند.	
۴. فعالیت‌های روزانه را به کودکان آموزش می‌دهد تا کودکان آن‌ها را به‌طور خودکار انجام می‌دهند.	
<u>مسئولیت‌پذیری</u>	
۱. در پرورش خود-انضباطی غیر اثربخش عمل می‌کند و کودکان به مربی وابسته‌اند.	گروه ۱: ۲ نفر جامع
۲. تلاش می‌کند تا کودکان نسبت به رفتار خود مسئولیت‌پذیر باشند اما ممکن است خودکنترل نباشند.	و ۱ نفر سنتی
۳. خودتنظیمی کودکان را توسعه می‌دهد و به آن‌ها برای پذیرش مسئولیت رفتار خود آموزش می‌دهد.	گروه ۲: ۳ نفر سنتی
۴. به همه کودکان خودتنظیمی را آموزش می‌دهد تا مسئولیت کارهایشان را به عهده بگیرند.	
<u>درگیر کردن</u>	

مؤلفه‌های انضباط	فراوانی در هر مؤلفه
۱. مهارت‌های انضباطی کمی دارد و همیشه برای جلب توجه کودکان مشکل دارد.	گروه ۱: ۳ نفر جامع
۲. مجموعه محدودی از اقدامات انضباطی دارد که کودکان غالباً توجه نمی‌کنند.	گروه ۲: ۳ نفر سنتی
۳. اقدامات انضباطی اثربخش زیادی در اختیار دارد که می‌تواند توجه کودکان را همیشه جلب می‌کند.	
۴. اقدامات بسیار اثربخش انضباطی زیادی در اختیار دارد که می‌تواند توجه کودکان را همیشه جلب کند.	
<u>مداخلات رفتاری</u>	
۱. از حمایت‌های رفتاری و مداخلات مثبت برای جو مطلوب استفاده نمی‌کند.	
۲. گاهی از حمایت‌های رفتاری و مداخلات مثبت برای جو مطلوب استفاده می‌کند.	گروه ۱: ۱ نفر جامع
۳. از حمایت‌های رفتاری و مداخلات مثبت به‌طور ماهرانه برای جو مطلوب استفاده می‌کند.	و ۲ نفر سنتی
۴. به‌طور مؤثر از حمایت‌های رفتاری و مداخلات مثبت برای ایجاد فرهنگ کلاسی مثبت استفاده می‌کند.	گروه ۲: ۳ نفر سنتی
<u>پیشگیری</u>	
۱. در مشخص نمودن و پیشگیری از مسائل انضباطی ناموفق است و اغلب بچه‌ها از کنترل خارج می‌شوند.	گروه ۱: ۲ نفر جامع و ۱ نفر سنتی
۲. سعی می‌کند تا از بروز مشکل پیشگیری کند اما گاهی مسائل کوچک به بزرگ تبدیل می‌شوند.	گروه ۲: ۳ نفر سنتی
۳. حضور فعال و مطمئن دارد و فرصتی برای بروز اغلب مشکلات رفتاری فراهم نمی‌شود.	
۴. هوشیار، متعادل، فعال و مطمئن است و فرصتی برای بروز مشکلات رفتاری فراهم نمی‌شود.	
<u>مشوق‌ها</u>	
۱. جوایز بیرونی (مانند وقت آزاد دادن) را بدون توجه به اصلاح رفتار استفاده می‌کند.	گروه ۱: ۲ نفر جامع و ۱ نفر سنتی
۲. از جوایز بیرونی در تلاش برای جلب مشارکت و پیروی کودکان استفاده می‌کند.	گروه ۲: ۳ نفر سنتی
۳. به‌طور هوشمندانه از محرک‌ها برای تشویق کودکان و تقویت همکاری آن‌ها استفاده می‌کند.	
۴. به کودکان فرصت می‌دهد تا مشوق موردعلاقه خود را از یک سیستم تشویقی اثربخش انتخاب کنند.	گروه ۱: ۳ نفر جامع
<u>محیط</u>	
۱. کلاس سازمان‌دهی شده نیست. جوایز، مسائل روزمره، فرایندها و قوانین منتقل نمی‌شوند.	گروه ۲: ۲ نفر سنتی و ۱ نفر جامع
۲. کلاس سازمان‌یافته است. جوایز، مسائل روزمره، فرایندها و قوانین منتقل نمی‌شوند.	
۳. کلاس سازمان‌دهی شده نیست. جوایز، مسائل روزمره، فرایندها و قوانین به‌طور شفاف منتقل می‌شوند.	
۴. کلاس سازمان‌دهی شده است. جوایز، مسائل روزمره، فرایندها و قوانین به‌طور شفاف منتقل می‌شوند.	

طبق یافته‌های مربوط به سیاهه‌ی مشاهده رفتار انضباطی مربی در جدول ۲، روش‌های انضباطی مربیان گروه ۱ (مربیان اثربخش) در ۲۵ مورد با الگوی انضباط جامع و در ۸ مورد با الگوی انضباط سنتی همخوانی دارد و روش‌های مربیان گروه ۲ (مربیان کمتر اثربخش) در ۳۲ مورد با انضباط سنتی و در ۱ مورد با انضباط جامع هماهنگ است. سومین منبع جمع‌آوری داده مصاحبه با مربیان بود. ۶ مربی مصاحبه شدند و فرم مصاحبه شامل ۱۴ سؤال بود. مصاحبه‌ها پس از ضبط، پیاده‌سازی و تایپ شدند. سپس در دو گروه مربیان (گروه ۱ و ۲) منظم شدند تا مضامین

مشترک بین پاسخ‌های هر گروه مشخص شود. متن مصاحبه‌ها با توجه به ۱۱ مؤلفه فرم مشاهده رفتار مربی تحلیل قیاسی شد تا شباهت‌ها و تفاوت‌های بین دو گروه مشخص شود. نتایج حاصل از تحلیل مضمون قیاسی برای درک بهتر در قالب جدول ۳ ارائه شده است:

جدول ۳: روش‌های انضباطی مربیان بر اساس مصاحبه

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز	فراوانی	عبارات حمایت‌کننده از مضامین
	۱- انتظارات	تعیین انتظارات سطح بالا و باثبات انتقال و اجرای انتظارات سطح بالا	گروه ۱: ۲ نفر گروه ۲: -	مربی ب: به رفتاری که نابهنجار باشد بدرفتاری می‌گویند. مثلاً شکستن وسایل یا آزار رساندن به دیگران و حتی حیوانات مربی ج: همه رفتارهایی که نگران‌کننده و آسیب‌رسانند بدرفتاری است؛ مانند پرخاشگری، گوشه‌گیری، ناخن جویدن، دزدی کردن، شب‌اداری، لجبازی بدرفتاری هستند.
جامع	۲- روابط	ایجاد روابط مثبت قدرتمند با همه برخورد عادلانه و محترمانه با همه	گروه ۱: ۳ نفر گروه ۲: ۲ نفر	مربی الف: بامحبت زیاد ارتباط می‌گیرم نه بیش‌ازحد که لوس شوند. دوست دارم به خاطر محبتی که به من دارند به حرفم گوش دهند و از کنارم بودن احساس رضایت کنند نه از ترس حرف‌شنو باشند. مربی ب: با مهربانی برخورد می‌کنم. اینکه به سمت آن‌ها می‌روم نوازششان کنم با آن‌ها ارتباط بدنی و چشمی بگیرم.
	۳- احترام	جلب احترام همه کودکان پیشگیری از بروز بی‌احترامی	گروه ۱: ۳ نفر گروه ۲: ۱ نفر	مربی ج: با احترام گذاشتن به خود کودک برخورد می‌کنم. وقتی من به بچه احترام بگذارم و به او توهین و بی‌احترامی نکنم صد درصد بچه از رفتار من الگو می‌گیرد که به من احترام بگذارد. مربی د: با احترام گذاشتن به بچه‌ها موافقم. وقتی به بچه‌ها احترام بگذاری متقابلاً آن‌ها هم همین‌طور پاسخگو می‌باشند.
	۴- تعاملات عاطفی - اجتماعی	برقراری تعاملات مثبت بین کودکان آموزش مهارت‌های اجتماعی-عاطفی مفید	گروه ۱: ۲ نفر گروه ۲: -	مربی ب: سعی می‌کنم خودم الگوی رفتار اجتماعی خوب باشم تا بچه‌ها هم یاد بگیرند. مربی ج: رفتار خوب بچه‌ها را تشویق می‌کنم تا متوجه خوشحالی من شوند و هم بفهمند رفتار خوب چیست تا بقیه بچه‌ها آن‌ها را بپذیرند.

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز	فراوانی	عبارات حمایت‌کننده از مضامین
جامع	۵-	برنامه‌ریزی و آموزش فعالیت‌ها انجام خودکار فعالیت‌ها توسط کودکان	گروه ۱: ۲ نفر گروه ۲: ۱ نفر	مربی الف: سعی می‌کنم اول خودم انجام دهم تا ببینند که این نحوه‌ی کار چگونه است. در رفتار خودم و در بازی و شوخی به آن‌ها یاد می‌دهم که چگونه باید عمل کنند. مربی ج: وقتی قرار است همه‌ی بچه‌ها کاری را انجام دهند، چون امکان درگیری هست از آن‌ها می‌پرسم که بچه‌ها چه کسی روش کار را می‌داند و آن‌ها توضیح می‌دهند بعد مشغول می‌شوند.
	۶-	آموزش مسئولیت‌پذیری آموزش خود-تنظیمی	گروه ۱: ۲ نفر گروه ۲: ۱ نفر	مربی ج: وقتی خودم مسئولیت‌پذیر باشم کودک هم از من یاد می‌گیرد ولی در کل برای اینکه بچه‌ها مسئولیت‌پذیر شوند به آن‌ها مسئولیت می‌دهم مثلاً هر بچه‌ای را مسئول یک کار می‌کنم. مربی ب: از بچه‌ها می‌خواهم برای کار روزانه‌شان خودشان برنامه بدهند و بعد خودشان را چک کنند که آیا خوب عمل کردند.
	۷-	مجموعه غنی از اقدامات اثربخش حفظ توجه مستمر کودکان	گروه ۱: ۲ نفر گروه ۲: ۱ نفر	مربی الف: سعی می‌کنم با شوخی و خنده یا بازی با مسائل برخورد کنم. گاهی خودشان را درگیر می‌کنم و با کلام آن‌ها را تشویق می‌کنم. مربی ج: زمانی که بچه‌ها باعلاقه و خواست خودشان مشارکت می‌کنند کمتر خسته می‌شوند من هم سعی می‌کنم تنوع ایجاد کنم.
	۸-	مداخلات حمایتی مداخلات مثبت رفتاری	گروه ۱: ۲ نفر گروه ۲: ۱ نفر	مربی ج: خوب برخورد کردن، آرام بودن، وقتی من با آرامش با بچه‌ها صحبت کنم بهتر جواب می‌گیرم تا زمانی که صدایم بلند شود. مربی الف: اینکه سعی می‌کنیم با بچه‌ها خیلی منطقی صحبت کنیم. مثلاً وقتی رفتار بدی انجام می‌دهند با آرامش برای کودک توضیح بدهیم که این رفتاری که انجام می‌دهی بعدش این عواقب را دارد.
جامع	۹-	پیشگیری از بروز مشکلات رفتاری حضور فعال و مطمئن مربی	گروه ۱: ۲ نفر گروه ۲: ۲ نفر	مربی الف: وقتی من می‌بینم که با حرکت خاصی جیغ بچه‌ای درمی‌آید سعی می‌کنم آن حرکت را انجام ندهم. سعی می‌کنم در وهله‌ی اول حواس کودک را پرت کنم. مربی د: با سرگرم کردن بچه‌ها. به نظر من اگر بچه‌ها تغذیه روح داشته باشند و سرشان گرم باشد با کاردستی و بازی‌های خوب کمتر خشونت و تهاجم در مرکز به وجودمی‌یاد.

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز	فراوانی	عبارات حمایت کننده از مضامین
	۱۰-	انتخاب آزادانه مشوقها توسط کودکان انتخاب هوشمندانه مشوقها توسط مربی	گروه ۱: ۲ نفر گروه ۲: -	مربی الف: بستگی به این دارد که آن بچه چه چیزی را دوست دارد. مثلاً یک بچه دوست دارد موقع خواب نوازش شود و لالایی بخوانم و قصه بخوانم و یا مدت زیادی کنارش باشم. مربی ج: رفتارهای مثبت و خوب را مورد تشویق قرار می دهیم و به صورت کلامی و رفتاری تشویق می کنم.
	۱۱-	فضای سازمان دهی شده نظم جمعی و شفاف سازی	گروه ۱: ۳ نفر گروه ۲: -	مربی ب: به کودک یادآوری می کنم که الان وقت خواب است و الان نباید می ریختی و حالا که ریختی بیا باهم جمع کنیم. مربی ج: چیزی که روش خودم در انضباط اتاق هایشان قرار داده ام این است که نظم اتاق ها را ۵ ستاره می دهیم مثلاً بهترین اتاق ۵ ستاره.
	۱-	اطلاع رسانی قوانین و عواقب آن برخورد موردی با قانون شکنی	گروه ۱: ۱ نفر گروه ۲: ۳ نفر	مربی د: خشونت، عدم برقراری ارتباط با بچه ها، با صدای بلند حرف زدن، قهر کردن، لجبازی کردن اینها بد رفتاری اند و ممنوع است. مربی و: با رفتاری که ادب عمومی را رعایت نمی کنند چیزی که آزار دهنده باشد هم برای دوستانشان و هم بزرگ ترشان برخورد می کنم.
	۲-	روابط برخورد عادلانه فقط با برخی از کودکان برخورد با کودکان بدون توجه به نیازهای آنان	گروه ۱: - گروه ۲: ۲ نفر	مربی د: با کودک همراه شدن (هم سن خود کودک شدن) خوب است اما همه بچه ها ظرفیت آن را ندارند. مربی ه: من با خواندن داستان با بچه ارتباط برقرار می کنم ولی آن ها به داستان های آموزنده توجه نشان نمی دهند.
	۳-	جلب احترام کودکان جلب احترام از طریق قدرت	گروه ۱: - گروه ۲: ۳ نفر	مربی و: من کاری در این زمینه بلد نیستم که یک وقت بچه به من احترام می گذارد و یک وقت هایی احترام نمی گذارد. سعی می کنم جدل نکنم، مدارا کنم ولی واقعاً روشی ندارم. مربی ه: بچه ها می دانند من اگر از رفتار آن ها عصبانی شوم (فحش دادن یا حرف بد) دیگر آن ها را نمی بینم و من از این مسئله بهره برده ام.
	۴-	تذکر دادن رفتار خوب تنبیه و سرزنش رفتار بد	گروه ۱: ۱ نفر گروه ۲: ۳ نفر	مربی و: رفتار بدشان را سعی می کنم در ابتدا نادیده بگیرم. بعد با حالت قهر کردن که مثلاً من ناراحت شدم در مقابل بچه ای که برایش مهم است این گونه برخورد می کنم. مربی د: اگر رفتارشان باعث آسیب به خودشان و دیگری شود که بعد نسبت به سانشان به طور دقیقه ای تنبیه می شوند یعنی یک گوشه می نشینند تا آرام شوند.

سنّتی

کد انتخابی	کد محوری	کدهای باز	فراوانی	عبارات حمایت‌کننده از مضامین
سنّتی	۵-	تذکر دادن فعالیت‌های روزمره عدم آموزش مؤثر فعالیت‌ها	گروه ۱: ۱ نفر گروه ۲: ۲ نفر	مری بی: هر وقت که لازم باشد و قانون‌شکنی شود به کودک یادآوری می‌کنم که برنامه امروز ما چیست. -مری و: هرروز مجبورم نحوه انجام کارها را یادآوری کنم.
	۶-	مسئولیت دادن بدون پرورش خود-انضباطی و وابستگی کودکان به مری در انجام امور	گروه ۱: ۱ نفر گروه ۲: ۲ نفر	مری بی: با تقسیم‌کار، پیشنهاد کردن، خواهش کردن و بعضی وقت‌ها اصرار و تحکم برخورد می‌کنم. تا درونشان نهادینه شود. مری و: فکر می‌کنم خیلی از کارها را بهتر است که بچه‌ها موقع دیگری یاد بگیرند مثلاً بچه ۴،۳ و ۵ ساله حتماً باید جوراب بشویند. خودم چنین عقیده‌ای ندارم.
	۷-	کمبود در مهارت‌های انضباطی ناتوانی در جلب‌توجه کودکان	گروه ۱: ۱ نفر گروه ۲: ۲ نفر	مری بی: گاهی واقعاً نمی‌دانم با آن‌ها چه کار باید بکنم. مجبور می‌شوم افاق را ترک کنم. مری الف: اغلب زود خسته می‌شوند و از مشارکت و کار پشیمان می‌شوند و دیگر سراغ کار نمی‌آیند. گاهی مجبورم کار یا فعالیت را از آن‌ها بگیرم.
	۸-	گاهی کاربرد مداخلات منفی عدم کاربرد مداخلات حمایتی	گروه ۱: ۱ نفر گروه ۲: ۲ نفر	مری بی: تشویق می‌کنم و اگر تنبیهی هم باشد، تنبیه‌های خیلی کوچک و همان‌طور که همه می‌دانند بچه‌ها را باید بر اساس سن خود به همان اندازه به دقیقه تنبیه داشته باشند مثلاً پنج دقیقه از دیدن تلویزیون محروم شود. مری و: برخی مری‌ها به حرف بچه‌ها می‌کنند و آن‌ها را لوس می‌کنند.
سنّتی	۹-	فقط پیشگیری از بروز مشکلات بزرگ و گاهی عدم کنترل در بروز مشکلات	گروه ۱: ۱ نفر گروه ۲: ۲ نفر	مری و: با بازداشتن به‌صورت نهی کردن و یکی هم با قربان صدقه رفتن، قهر کردن راهکار دیگری به نظرم نمی‌رسد. مری بی: به آن‌ها امتیاز می‌دهم تا به حرفم گوش کنند اما یک‌وقتهایی حرف گوش نکردن یک نفر باعث می‌شود بقیه هم شلوغ کنند.
	۱۰-	استفاده از جوایز بیرونی استفاده از جوایز بدون ارتباط با رفتار	گروه ۱: ۱ نفر گروه ۳: ۳ نفر	مری بی: ستاره، استیکر، تشویق و گاهی خوراکی می‌دهم. مری بی: امتیازاتی که به بچه می‌دهم و چیزی که هست و در این مکان رایج است این است اگر بچه‌ای امتیاز بالایی دارد می‌تواند همراه مری بیرون برود.
	۱۱-	فضای بدون سازمان شفاف نبودن و بی‌نظمی	گروه ۱: ۱ نفر گروه ۲: ۳ نفر	مری و: وقتی افاق نامرتب است، یک داد می‌زنم سرشان بعد که خوابیدند خودم بلند می‌شوم و مرتب می‌کنم. مری بی: وقتی قرار است باهم کارها را انجام بدهند خیلی بی‌نظم می‌شود و من ترجیح می‌دهم جدایشان کنم.

طبق جدول ۳، کدهای استخراج شده از گزارش مربیان گروه ۱ (مربیان اثربخش) درباره روش های انضباطی شان در ۲۵ مورد مربوط به انضباط جامع و در ۸ مورد همسو با انضباط سنتی است. کدهای گروه ۲ (مربیان کمتر اثربخش) نیز در ۲۵ مورد به انضباط جامع و ۸ مورد به انضباط سنتی مرتبط است.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش روش های انضباطی مربیان در میزان بدرفتاری کودکان در مراکز شبانه روزی تحت پوشش بهزیستی انجام شد. یافته های حاصل از تحلیل مشاهده ها و مصاحبه ها نشان داد، روش انضباطی مربیان اثربخش که میزان بدرفتاری کودکان در ساعات حضور آن ها کمتر می باشد، در بیشتر موارد متناسب با الگوی انضباط جامع است و در مقابل، مربیان کمتر اثربخش که کودکان در هنگام حضور آن ها مشکلات رفتاری بیشتری بروز می دهند، از اقدامات انضباطی سنتی استفاده می کنند.

همسو با این نتایج، اوشر و همکاران (۲۰۱۰) گزارش کردند، هر چه برنامه های انضباطی منفی تر باشد، رفتار پرخاشگرانه ی کودکان بیشتر است. در مقابل، طبق امیری و همکاران (۱۳۹۶)، مدیریت رفتار بر اساس پیامدهای طبیعی و منطقی، مشکلات رفتاری کودکان را کاهش می دهد. یافته های پژوهش راسک (۲۰۱۶) نیز حاکی از اثربخشی الگوی انضباط فراگیر است. مطالعه ی رامی (۲۰۱۵) نشان داد، در مراکزی که کودکان از قشر ضعیف جامعه هستند، سیاست های انضباطی تنبیهی رایج است. در پژوهش آکسوی (۲۰۱۸) نیز، اغلب مربیان از الگوی اصلاح رفتار و کنترل استفاده می کنند که در افزایش بدرفتاری نقش دارد.

در مجموع با توجه به نتایج پژوهش حاضر و قیاس آن با دیگر پژوهش ها استنباط می شود، درک و اجرای روش های انضباطی جامع برای مدیریت رفتار کودکان و کاهش میزان بدرفتاری کودکان مراکز شبانه روزی مفید می باشد. از سویی دیگر، کاربرد روش های سنتی مبتنی بر پاداش و تنبیه می تواند محرک بروز مشکلات رفتاری باشد.

انضباط جامع متمرکز بر برقراری یک جو مشارکتی و درعین حال عادلانه در تعاملات بین مربی و کودک است که تقویت مثبت رفتار مطلوب بر روش‌های تنبیهی در مواجهه با مشکلات رفتاری در این الگو اولویت دارد (هرنر و همکاران، ۲۰۱۰). هرچند در پژوهش حاضر این رویکرد در بین رفتارهای انتخابی مربیان اثربخش غالب بود، اما مشاهدات و مصاحبه‌ها حاکی از این است که کاربرد این روش‌ها در حد متوسط بوده و در مواردی نیز مربیان در کاربرد سبک جامع اشتراک نداشتند و از روش‌های سنتی استفاده می‌کردند به همین دلیل بدر رفتاری در ساعات حضور آن‌ها نیز وجود داشت اما کمتر از زمان حضور مربیان کمتر اثربخش.

نظریه‌ها و الگوهای موجود در پیشینه‌ی بحث، از جمله الگوی انضباط مشارکتی، انضباط اثربخش، انضباط بر اساس واقعیت‌درمانی که همگی در رویکرد تعاملی قرار دارند و همچنین یافته‌های پژوهشی از کاربرد اقدامات مشارکتی و مداخلات مثبت و حمایتی در مدیریت رفتار حمایت می‌کنند و این مهم در مواجهه با کودکان مراکز شبانه‌روزی بهزیستی بسیار ضرورت پیدا می‌کند.

در رفتار و اظهارات مربیان اثربخش در نمونه‌ی پژوهش حاضر مشهود بود که آن‌ها اغلب سعی می‌کردند انتظارات رفتاری سطح بالا تعیین کنند و در اجرای آن باثبات باشند. آن‌ها اعتقاد داشتند، مشخص کردن انتظارات و اهداف رفتاری، کودک را آگاه می‌کند و به سمت رفتار مطلوب سوق می‌دهد، اما به گونه‌ای که تأکید بیش از حد بر انتظارات و تعیین اهداف دست‌نیافتنی کودک را ناامید و مأیوس نکند. در مقابل، مربیان کمتر اثربخش به تذکر دادن قوانین و یادآوری عواقب آن اکتفا می‌کردند.

مربیان اثربخش سعی می‌کردند با همه‌ی کودکان به طریقی عادلانه روابط مثبت توأم با احترام برقرار کنند و مشاهده شد که کودکان نیز در مقابل برای این مربیان احترام بیشتری قائل بودند و در ساعات حضور آن‌ها تمایل بیشتری به رعایت قوانین داشتند؛ اما مربیان کمتر اثربخش اعتقاد داشتند همه‌ی کودکان لایق احترام برابر نیستند؛ بنابراین، بر اساس نحوه‌ی عملکرد کودکان به آن‌ها واکنش نشان می‌دادند و سعی می‌کردند با اجرای مقتدرانه‌ی مجازات و عواقب مربوط به رعایت نکردن دستورات، کودکان را به اطاعت بیشتر وادارند. درحالی‌که، طبق پژوهش لوئیس و همکاران (۲۰۰۸)، هر چه سبک انضباطی مربی رابطه محور باشد، رفتار سازگارانه تر و مسئولیت‌پذیری بیشتری را از کودکان می‌توان انتظار داشت.



مربیان اثربخش تلاش می‌کردند با اجرای فعالیت‌های آموزشی و تربیتی گروهی و تقویت روابط مثبت بین فردی، مهارت‌های اجتماعی کودکان را رشد دهند. آن‌ها شیوه‌ی عمل در فعالیت‌های روزانه را ابتدا آموزش می‌دادند تا از خطا و سردرگمی کودکان کاسته شود. برای تقویت مسئولیت‌پذیری تا حدی حق انتخاب می‌دادند و کودکان را نسبت به پیامدهای رفتارشان آگاه می‌کردند. گاهی کودکان از ادامه‌ی فعالیت سرباز می‌زدند و مربیان سعی می‌کردند با به‌کارگیری فعالیت‌های جذاب و کودک‌پسند مانند بازی و قصه، آن‌ها را همچنان درگیر و فعال نگاه‌دارند؛ اما مربیان کمتر اثربخش بیشتر تمایل داشتند انجام فعالیت‌های روزانه را به کودکان توصیه کنند و بارها درباره‌ی لزوم انجام آن‌ها سخنرانی کنند و هرگاه کودکان در حین عمل دچار مشکل می‌شوند، به‌صورت موردی مواجه شوند و گاه با تهدید و سرزنش و کمتر با استفاده از اقدامات تربیتی متنوع، کودکان را درگیر در کار نگاه‌دارند. بااین‌وجود، کودکان در ساعات حضور آن‌ها مشکلات رفتاری بیشتری بروز می‌دادند. همان‌طور که ریلی، لوئیس و وانگ (۲۰۱۲) متذکر می‌شوند بین بدرفتاری کودکان و انضباط پرخاشگرانه‌ی مربیان رابطه وجود دارد؛ هر چه مربیان بیشتر از روش‌های تهدیدی، کنترل‌گرانه و محروم‌سازی استفاده می‌کنند، کودکان نیز مشکلات انضباطی بیشتری به‌وجود می‌آورند.

در هنگام مواجهه با بدرفتاری کودکان، مربیان اثربخش تلاش می‌کردند از طریق گفتگو وارد عمل شوند و در صورت نیاز به مداخله، از روش‌های مثبت مانند آموزش رفتار صحیح، آگاه‌سازی از پیامدها و تقویت‌کننده‌ها استفاده کنند. آن‌ها زمان بیشتری را در کنار کودکان صرف می‌کردند و با برقراری روابط صمیمی و حضور فعال، به‌نوعی از بروز مسائل انضباطی حاد پیشگیری می‌کردند. این مربیان اعتقاد داشتند تدارک فضا و برنامه‌های مشخص و همچنین شفاف‌سازی برنامه‌ها برای کودکان، شرایط را برای آن‌ها قابل پیش‌بینی می‌سازد. شاید همین ویژگی‌های رفتاری و موقعیتی، کودکان را به پذیرش بیشتر و آرامش در ساعات حضور این مربیان ترغیب می‌کرد. چنانکه به گفته‌ی شوشانی و اسلون (۲۰۱۷)، مداخلات مثبت و برقراری روابط اثربخش بین مربی و کودک در سلامت و بهزیستی کودکان نقش دارد و طبق گفته‌ی وانگ و همکاران، (۲۰۲۰)، کودکان در شرایط بهزیستی، شایسته‌تر عمل می‌کنند و تمایل بیشتری برای مشارکت در فعالیت‌های یادگیری دارند. در مقابل، مربیان کمتر اثربخش بر سختگیری و جدیت مربی اعتقاد داشتند. آن‌ها از مداخلات مثبت و حمایتی کمتر استفاده می‌کردند و گاهی با محروم کردن کودکان بدرفتار یا حذف امتیازات آن‌ها سعی می‌کردند بدرفتاری را متوقف کنند. بااین‌وجود، خودشان اظهار داشتند که گاه شرایط از کنترلشان خارج می‌شود و مستأصل می‌شوند. این مربیان اعتقادی

به لزوم شفاف‌سازی برنامه‌ها و تنظیم فضا داشتند. گاهی آن‌ها با اهدای جوایز به کودکان خوش‌رفتار، دیگران را به عمل خوب ترغیب می‌کنند.

درمجموع بر اساس نتایج پژوهش، به مسئولین سازمان بهزیستی و مدیران مراکز نگهداری پیشنهاد می‌شود تا دوره‌های مفید و مؤثر آموزش حرفه‌ای برای توانمندسازی مربیان در زمینه‌ی ارتباط با کودک و روش‌های انضباطی اثربخش برگزار کنند و به مربیان کودک پیشنهاد می‌شود از طریق شریک کردن کودکان در تعیین قوانین، شفاف‌سازی مقررات و پیامدها، برقراری ارتباط صمیمی و محترمانه با همه، طراحی فعالیت‌های متنوع و گروهی، دادن حق انتخاب و مسئولیت، مواجهه کردن با پیامد رفتار به‌جای مجازات، آموزش رفتار صحیح، مداخله‌ی حمایتی و گفتگو با کودک بدرفتار و همچنین پیش‌بینی پذیر کردن شرایط، انجام رفتار مطلوب و پذیرش مقررات را برای کودکان تسهیل کنند تا زندگی در محیط جمعی برای آن‌ها خوشایندتر شود.

Tamagni, A. L., & Wilson, A. M. (2020). Discipline policies and preschool special education students' personal-social skills. *Journal of Educational Research and Practice*, 10, 41-54.

Ahmadian Hosseini, N. (2019). *The effectiveness of "choice Theory" education for caregivers of the child's home, on improving caregivers-child relationship and aggression in orphans and abandoned children*. Master Thesis. Ferdowsi University. [Persian]

Amiri, M., Movallali, G., Nesayan, A., Hejazi, M. & Asadi Gandomani, R. (2017). Effect of Behavior Management Training for Mothers With Children having ODD Symptoms. *Archives of Rehabilitation*. 18:2. [Persian]

Ardestani, Z. A. & Parvizi, E. (2021). Explain the design components of the orphanage in order to improve educational conditions. *Educational Research*, 9 (43), 168-185. [Persian]

Bekhnoodeh, M, Ghiyasi Pirzaman, M, Elahian, MS. (2021). Effectiveness of Attachment-based Therapy on Reducing Symptoms of Anxiety, Loneliness, and Self-Esteem in Orphaned Boy Children. *Community Health journal*. 15 (2): 1-11. [Persian]

Creswell. J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Alireza Kiamanesh & Maryam Danaytoos (Trans). Tehran. ACECR, Allameh Tabatabai University. [Persian]

Dal, M. & Akan, D. (2018). Classroom management strategies used to deal with unwanted behaviors encountered by pre-school teachers]. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1116-1128.

Dreikurs. R. & Cassell. P. (1972). *Discipline without Tears*. Minoo Vaseghi & Maryam Dadashzadeh (Trans). Tehran. Roshd. [Persian]

Edwards, C. H. (2007). *Classroom discipline and management*. New York: Wiley.

GHavami, M., Hokmabadi, ME & Monirpoor, N. (2020). The effectiveness of commitment-based group therapy and acceptance on improving self-esteem and reducing the loneliness of adolescent girls living in orphanages. *Medical Journal of Mashhad*. 62(6). [Persian]

Gordon. T. (1974). *Teacher effectiveness training*. Parichehr Farjadi (Trans). Tehran. Aeen Tafahom. [Persian]

Hesarsorkhi, R. M.A., Tabibi, Z., Asghari-Nekah, S.M. & Bagheri, N. M.A. (2016). Effectiveness of Emotional Competence Training on Improving Emotional Knowledge,

Emotional Regulation and Decreasing Aggression in Orphans and Abandoned Children. *Journal of Clinical Psychology*; 8:31. [Persian]

Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 203-360.

Janet. K. (2007). *Behavioural, emotional and social difficulties: a guide for the early years*. Ali Imani (Trans). Tehran. Vania. . [Persian]

Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D. & Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior: A study with 5th through 9th-grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467- 490.

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.

Marshall, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miller, D. (2020). *Preschool Educators' Perspectives on the Racial Disproportionality in Exclusionary School Discipline*. Doctoral dissertation, University of Walden.

Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J., R & Doyle., W. (2010). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.

Rajabi M, Bagiyani M J, Bakhti M, Kariminejad K. (2017). Comparison of mental health indicators in orphaned children held centers with children deposited to relatives in Lorestan province. *JPEN (Journal of Pediatric Nursing)*. 4(1) :36-42. [Persian]

Ramey, D. M. (2015). The Social Structure of Criminalized and Medicalized School Discipline. *Sociology of Education*, 88(3), 181-201.

Raymond. G. & Miltenberger. (1997). *Behavior modification: principles and procedures*. Ali Ashtiani (Trans). Tehran. Samt. [Persian]

Riley, P., Lewis, R., & Wang, B. (2012). Investigating teachers' explanations for aggressive classroom discipline strategies in China and Australia. *Educational Psychology*, 32, 389-403.

Robert K. Yin. (1984). *Case study research: design and methods*. Hooshang Nayebi (Trans). Tehran. Ney. [Persian]

Rogers. B. (2002). *Teacher Leadership and Behaviour Management*. Reza Eftekhari (Trans). Tehran. Kohan, Avaye Kelk. [Persian]

Rusk, B. R. (2016). *A case study of classroom management practices and the influence on classroom disruption*. Doctoral dissertation, University of Arizona.

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*, 1-11.

Strauss. A. & Corbin. J. (2008). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Ebrahim Afshar (Trans). Tehtan.Ney. [Persian]

Tarighati Anaraki, Z. (2018). *Effectiveness of Cognitive-Behavioral Play Therapy for Anxiety in Orphan Children Aging 5-7 years*. Master Thesis. University of Science and Culture. [Persian]

UNESCO (2006). *Positive discipline in the inclusive, learning- friendly classroom*. Zahra Bazargan & Sanaz Ebrahimnejad (Trans). Tehran. Sokhan. [Persian]

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.

Winkler, S. L. (2017). *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*, 7th Ed. New York: wiley.

Zohrehvand, M. (2020). *The effectiveness of education based on child and adolescent schema therapy on interactive self-efficacy, self-concept and desire for control in orphans and abandoned children and adolescens*. Master Thesis. Semnan University. [Persian]

## **Effective disciplinary methods on children's behavior In boarding schools under the auspices of the Welfare Organization**

Khadije Hoseyni Motlaq<sup>1</sup>, Amene Aali<sup>2</sup>, Soghra Ebrahimi Qavam<sup>3</sup>

### **Abstract**

The present study was conducted to determine the effective disciplinary methods of educators on reducing child abuse in one of the boarding centers covered by welfare. The research method is qualitative case study and sampling method is available. To conduct this study, a sample of educators working in one of the girls' private boarding centers under the auspices of the Welfare of Tehran agreed to participate in the study. Data were collected through observation, interview, questionnaire and daily report book. Educators were divided into two groups based on the extent of child abuse during their hours of attendance: effective educators (with relatively low levels of child abuse) and less effective educators (with relatively high levels of child abuse). The disciplinary methods they use to manage children's behavior were compared. Three-step coding technique (open, axial and selective) was used to analyze the data. According to the results, the dominant approach in the disciplinary activities of effective educators was the comprehensive versus traditional approach. In other words, effective educators used comprehensive, supportive and participatory activities in the components of relationships, respect, interaction, engagement, and environment to establish discipline, and less effective educators used traditional activities based on reward, punishment, and control.

**Keywords:** educators' disciplinary methods, children's behavior, boarding center covered by welfare

---

1 Master of Preschool Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

2 Assistant Professor of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

3 Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran