

مقایسه میزان بی‌انضباطی دانش‌آموزان خوشه‌های مختلف تشکیل شده براساس  
طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده

Discrimination of Disciplined and Indiscipline Students based on Early  
Maladaptive Schemas and Family Functioning Components

نگار استوار<sup>۱\*</sup>، داود حسینی نسب<sup>۲</sup>، شعله لیوارجانی<sup>۳</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۲۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۲۴

چکیده

هدف: بی‌انضباطی‌های کلاسی دانش‌آموزان یکی از عوامل منفی مؤثر بر بازده‌های تحصیلی در کلاس‌های درس است. روش: این پژوهش با هدف مقایسه میزان انواع رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان خوشه‌های مختلف تشکیل شده براساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده انجام شد. برای تشکیل خوشه‌های دانش‌آموزان براساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده از روش چندمیانگینی در بین یک گروه ۳۶۰ نفری از دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر تبریز استفاده شد. یافته‌ها: بر طبق معیارها، خوشه‌بندی دانش‌آموزان به دو خوشه بیشترین تمایز را داشت. دانش‌آموزان خوشه یک با بیشترین تعداد نسبت به خوشه دوم، میانگین‌های بالاتری در تمامی طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه دارند درحالی‌که در مؤلفه‌های عملکرد خانواده افراد این خوشه میانگین‌های پایین‌تری داشتند. نتیجه‌گیری: همچنین طبق نتایج یک آزمون MANOVA مشخص شد که دانش‌آموزان خوشه یک میانگین‌های بالاتری در هر پنج نوع از رفتارهای بی‌انضباطی دارند. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت توجه به مؤلفه‌های خانوادگی و طرح‌واره‌های دانش‌آموزان بر بدرفتاری‌های آن‌ها تأکید می‌کند.

کلیدواژه‌ها: رفتارهای بی‌انضباطی، مدیریت کلاسی، اولیه، عملکرد خانواده، تحلیل خوشه‌ای.

۱. دانشجوی دکتری رشته روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲. استاد گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

## ۱. مقدمه

از زمانی که مدارس شکل گرفتند و به تبع آن اجتماعاتی از دانش‌آموزان، معلمان و دیگر افراد به وجود آمدند، رفتارهای بی‌انضباطی به بخشی از این محیط‌های اجتماعی تبدیل شده‌اند. امروزه افزایش بی‌انضباطی و تنوع آن در بین دانش‌آموزان، توجه معلمان و مسئولان آموزشی را به خود جلب کرده است؛ زیرا این مسئله هم به‌عنوان یک عامل منفی و استرس‌زا برای معلمان تلقی می‌شود و هم به‌عنوان یک عامل بازدارنده از یادگیری و عملکرد تحصیلی برای دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود. در این زمینه جونز، کارلتن و ویلکین<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) اذعان می‌دارند که بسیاری از معلمان مدارس ما از مشکل بی‌انضباطی دانش‌آموزان رنج می‌برند و دچار استرس و اضطراب می‌شوند زیرا تمام برنامه‌ریزی‌های آن‌ها در جهت یادگیری مطالب درسی و در نهایت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دچار خدشه می‌شود. در واقع رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان، اغلب یک نگرانی بزرگ برای معلمان است که تلاش آن‌ها را برای آموزش مؤثر کلاسی تحت تأثیر قرار می‌دهد.

اگر یادگیری را هدف کلاس‌های درس و آموزش را وسیله نیل به این هدف فرض نماییم، بی‌تردید مدیریت کلاس مؤثر بستری است که در آن برنامه‌های آموزشی معلم دانش‌آموز را در رسیدن به یادگیری یاری می‌دهد. باین‌وجود کلاس‌های درس محیط‌های عاری از مشکلات انضباطی نیستند و زمان و انرژی زیادی از هر معلمی صرف برخورد با بی‌انضباطی‌های فراگیران می‌شود. مدیریت مناسب کلاس توسط معلمان اولین نکته شروع هر فرایند یاددهی و یادگیری محسوب می‌شود. اورستون و وانشتاین<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) مدیریت کلاسی را به‌عنوان هرگونه عملی که معلمان برای ایجاد و گسترش فضایی که موجب تسهیل یادگیری شود، تعریف می‌کنند (ص ۴). طبق نظر مارچ کو، کستویچز و مارتین<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) معلمان در راستای اهداف آموزشی لازم است در ابتدا شیوه‌های مؤثری برای مقابله با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان اتخاذ نمایند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که مدیریت کلاسی مؤثر با پیامدهای تحصیلی و رفتاری همبستگی مثبت دارد (گاروود و ورنون-فگناز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷).

مقابله با رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان برای تمام معلمان با سطوح مختلف سابقه کاری اساساً دشوار است. طبق گزارش مرکز ملی آمارهای تربیتی ایالات‌متحده، معلمان برای مقابله با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از آمادگی کافی برخوردار نیستند (NCES, ۲۰۱۵). رود<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی در مورد عوامل استرس‌زای شغل معلمی در کشور کامرون، بدرفتاری دانش‌آموزان را اولین عامل استرس شغلی دبیرستانی تشخیص داد. همچنین طبق نتایج پژوهش کازمن و اشنال<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) که بر روی پنج هزار نفر معلم آمریکایی و کانادایی انجام گرفته ۶۳ درصد از آن‌ها گزارش کردند که

1. Jones, Charlton & Wilkin
2. Evertson & Weinstein
3. Mrachko, Kostwicz & Martin
4. Garwood, Vernon-Feagans
5. Rhode
6. Kuzsman & Schnell

مشکلات بی‌انضباطی دانش‌آموزان یکی از عوامل پراسترس در محیط‌های آموزشی است. در داخل کشور نیز یک بازبینی از مطالعات متعدد نشان می‌دهد که مصرف مواد و الکل، دزدی و خرابکاری، انحرافات جنسی و اجتماعی در مدارس ایران مشاهده می‌شود. چنین گزارش‌هایی نشانگر این موضوع هستند که مشکلات مرتبط با بدرفتاری دانش‌آموزان و فقدان انضباط بسیار جدی هستند و تأثیرات مخربی بر فعالیت‌های آموزشی دارند. (مصراآبادی، بدری و واحدی، ۱۳۸۹).

مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در کلاس‌های درس از عوامل متنوع و همپوشی متأثر است. طبق نظر بیلر (۱۳۷۱) در بسیاری از موارد علل بی‌انضباطی دانش‌آموزان منحصر به فرد، شخصی، پیچیده و شاید فراتر از درک و نظارت معلم است؛ ولی دلایل کلی و عمومی برای رفتار نامطلوب وجود دارند که می‌توان آن‌ها را پیش‌بینی کرد. در کل باید به بی‌انضباطی به‌عنوان مشکلی نگریست که علت‌های مختلف و چندبعدی دارد. در واقع ابعاد فردی، خانوادگی و شناختی از هم قابل تفکیک نیستند و در کل تمام این عوامل مربوط به فرد با عوامل مربوط به کلاس به تعامل می‌پردازد.

در این پژوهش طرحواره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان به‌عنوان یک عامل فردی و شناختی و عملکرد خانواده به‌عنوان یک عامل خانوادگی برای بی‌انضباطی‌های کلاسی دانش‌آموزان لحاظ شده‌اند. در یک تعریف جامع طرحواره‌ها به‌عنوان ساختارهای شناختی تعریف می‌شوند که راهنمای شیوه مشاهده، کدگذاری، تفسیر و پاسخ‌دهی به محرک‌های پیرامونی هستند (بانگ، کلاسکو و ویشرا، ۲۰۰۳). از نظر تیم و هالند<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) طرحواره‌های ناسازگار اولیه شیوه‌های معنابخشی به تجارب و نظام‌های باور افراد تلقی می‌شوند. طرحواره‌ها ضمن تسهیل کارکرد شناختی، می‌توانند موجب تحریف در ادراک جهان اجتماعی و ایجاد مشکلات روان‌شناختی شوند (لوپستیل، آرنتز و سایزوردا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). طرحواره‌های ناسازگار اولیه از نیازهای پایه برآورده نشده و تجارب آسیب‌زا دوران کودکی و نوجوانی ناشی می‌شوند.

طرحواره‌های شناختی ناسازگار اولیه در دامنه متنوعی قرار دارند ولی می‌توان آن‌ها را در پنج دسته کلی‌تر دسته‌بندی کرد که شامل: (۱) قطع ارتباط و طرد که طرحواره‌های مبتنی بر آن عبارتند از: رهاشدگی، بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی، بدرفتاری، محرومیت هیجانی، نقص، شرم، انزوای اجتماعی و بیگانگی؛ (۲) گروه دوم شامل عملکرد خودگردانی مختل که شامل طرحواره‌های وابستگی، بی‌کفایتی، آسیب‌پذیری نسبت به بیماری، خودتحوّل نایافته، گرفتار شکست می‌باشد؛ (۳) گروه سوم شامل محدودیت‌های مختل (عدم وجود مسؤلیت‌پذیری و لذا مشکلاتی در ارتباط با رعایت حقوق دیگران، تعهد و هدف‌گزینی) و طرحواره‌هایی که از آن سرچشمه می‌گیرد شامل استحقاق، بزرگ‌منشی، خودکنترلی ناکافی هستند؛ (۴) گروه چهارم طرحواره‌های ناسازگار اولیه شامل دیگر

---

1. Young, Klosko & Weishaar
2. Thimm & Holland
3. Lobbstaël, Arntz & Sieswerda

جهت‌مندی یعنی توجه بیش‌ازحد به دیگران و نادیده گرفتن نیازهای خود است. طرحواره‌های این حیطه عبارت هستند از اطاعت، فداکاری، تاییدجویی و توجه‌طلبی است و ۵) در نهایت گروه پنجم طرحواره‌های ناسازگار اولیه دربرگیرنده گوش‌به‌زنگی بیش‌ازحد و بازداری یعنی تأکید بیش‌ازحد بر واپس‌زنی احساسات) است و طرحواره‌های آن عبارتند از منفی‌گرایی، بدبینی، بازداری هیجانی، معیارهای سرسختانه، بیش انتقادی و در نهایت تنبیه‌گرایی است.

با توجه به این‌که نحوه عملکرد و پیشرفت فرد به شناخت‌ها و نحوه پردازش اطلاعات از سوی وی بستگی دارد، این طرحواره‌ها در بروز و تداوم رفتارهای نامطلوب سهم بزرگی دارند (کرچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). پژوهش‌های قبلی نشان می‌دهند که طرحواره‌های ناسازگار اولیه با نشانگان آسیب‌های روان‌شناختی مانند افسردگی، اختلال اضطراب اجتماعی، اختلالات شخصیت مرتبط هستند (کلویت و اورو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ کلویت و همکاران، ۲۰۱۳ و هینرچسن، والر و امانوئل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). نتایج تحقیق فلینک<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که افراد دارای افکار خودکشی طرحواره‌های ناسازگار اولیه بیشتری نسبت به یک گروه از افراد عادی دارند. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه کودکان و گزارش‌های والدین از بدرفتاری‌های فرزندان رابطه وجود دارد (کار و فرانسیس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). بی‌انضباطی‌های کلاسی به‌عنوان یکی از مشکلات رفتاری شایع در مدارس همچون دیگر اختلالات رفتاری می‌تواند از طرحواره‌های ناسازگار اولیه متأثر باشد.

زمانی‌که معلمان از تأثیرات احتمالی فعالیت طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه بر رفتارهای بی‌انضباطی فراگیران آگاهی داشته باشند ممکن است به گونه متفاوتی با دانش‌آموزان برخورد کنند. در این سطح می‌توان به‌جای اصلاح مستقیم رفتار دانش‌آموز، ابتدا شناخت‌های غلط دانش‌آموزان که منجر به رفتارهای نامناسب می‌شود را اصلاح کرد. اصلاح شناخت‌های غلط به‌جای اصلاح موقت تظاهرات رفتاری منجر به تغییر عمیق‌تر و ماندگارتری می‌شود.

موضوع دیگر قابل‌توجه این است که طرحواره‌های شناختی در یک بافت اجتماعی شکل گرفته و توسعه می‌یابند؛ از این‌رو لازم است به نقش عوامل اجتماعی توجه کرد. خانواده به‌عنوان اولین و مهم‌ترین نهاد اجتماعی بر شکل‌گیری شناخت‌ها و نگرش‌های مطلوب یا ناسازگار دانش‌آموزان بسیار مؤثر است. علاوه بر طرحواره‌های ناسازگار اولیه، عوامل خانوادگی نیز مشکلات رفتاری و ناسازگاری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. لزوم لحاظ یک عامل خانوادگی در کنار طرحواره‌های ناسازگار اولیه، وجود یک اثر مشترک و تعاملی این دو متغیر بر رفتارهای ناسازگار افراد است. در واقع طرحواره‌های ناسازگار اولیه از شیوه ادراک اجتماعی افراد - که با تعاملات خانوادگی بسیار

- 
1. Kirsch
  2. Calvete & Orue
  3. Hinrichsen, Waller & Emanuelli
  4. Flink *et al*
  5. Carr & Francis

مرتبط است- اثر می‌پذیرد. پژوهش‌های هاگ، میسلی و دلرومه<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که طرحواره‌های ناسازگار اولیه نقش میانجی در ادراک سبک‌های فرزندپروری والدین را بازی می‌کنند. الگوی یانگ (۱۹۹۹) در مورد شکل‌گیری طرحواره‌های ناسازگار اولیه نیز تأکید می‌کند که این طرحواره‌ها نتیجه تعامل خلق‌وخوی دوران کودکی با تجارب منفی با همسالان و اعضای خانواده است که به‌صورت تراکمی این الگوها را تقویت می‌کند.

بنا به نظر مینوچین<sup>۲</sup> (۱۳۸۹) وقتی نظام خانواده عملکرد سالمی داشته باشد، اعضای خانواده یک گروه منسجم و یکپارچه را می‌سازند. نتایج پژوهش کیمیایی و بیگی (۱۳۸۹) در تأیید نظر مینوچین نشان می‌دهد تحت شرایط تنیدگی و فشار، توازن روابط خانوادگی از بین می‌رود و بین کارکردهای ناسازگار خانواده و عملکرد کودکان رابطه وجود دارد. اختلال در عملکرد والدین می‌تواند بر کارکردهای خانواده، نقش‌های خانوادگی، پویایی‌های تعامل خانوادگی و توانایی والدین برای اجرای طرح جامعی که برای درمان به آن نیاز است، اثر بگذارد. عملکرد بد خانوادگی پدران و مادران، با عملکرد بد کودکان، شامل اختلال‌های اضطرابی شدید، نشانگان اضطراب و به‌طور کلی با مشکلات رفتاری آن‌ها، رابطه معناداری دارد.

علاوه بر اثرات کلی جو خانواده بر رفتارهای دانش‌آموزان در محیط‌های عمومی به‌طور دقیق‌تر پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند که تعدادی از مشخصه‌های خانوادگی فراگیران با میزان رفتارهای بی‌انضباطی و نامطلوب کلاسی همبستگی دارند. پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند که کیفیت پیوندهای اجتماعی و روابط فراگیر با خانواده و مدرسه بر عواطف تحصیلی رابطه دارد (هاشم، واحدی و محبی، ۱۳۹۴ و شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۶). در تأیید این سخن، قلی‌پور و مصرآبادی (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مهارت‌های اجتماعی پایین دانش‌آموزان با رفتارهای بی‌انضباطی بیشتر آن‌ها همراه است. مهارت‌های اجتماعی در درجه اول در محیط‌های خانواده ساخته و پرداخته می‌شوند. نتیجه پژوهش سپهری و مصرآبادی (۱۳۹۱) نیز نشان داد که دانش‌آموزان منضبط نسبت به دانش‌آموزان دارای مشکلات انضباطی در مقیاس عملکرد خانواده نمرات بالاتری را اخذ کرده‌اند. در پژوهش دیگری از این‌دست فرزادی (۱۳۹۴) رابطه علی شیوه‌های فرزندپروری و سبک‌های دلبستگی را با بی‌انضباطی با میانجی‌گری خودتنظیمی هیجانی، مهارت‌های اجتماعی و ذهن‌خوانی بررسی کرد. نتیجه این تحقیق نشان داد که اثرات غیرمستقیم شیوه‌های فرزندپروری (مقتدرانه، مستبدانه، سهل‌گیرانه) و سبک‌های دلبستگی (ایمن، نایمن اجتنابی و نایمن دوسوگرا) با میانجی‌گری خودتنظیمی هیجانی و مهارت‌های اجتماعی با بی‌انضباطی دانش‌آموزان رابطه دارند.

1. Haugh, Miceli & DeLorme

2. Minuchin

با لحاظ مبانی نظری و تجربی پیشین و روابط بین متغیرهای طرحواره‌های ناسازگار اولیه، کارکرد خانواده و بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان این پژوهش با دو هدف انجام شد: الف) خوشه‌بندی دانش‌آموزان براساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و مؤلفه‌های عملکرد خانواده و ب) تعیین تفاوت خوشه‌های دانش‌آموزان در انواع رفتارهای بی‌انضباطی. این پژوهش با تحقیقات پیشین این حوزه که به بررسی رابطه بین متغیرها با استفاده از روش‌های مانند تحلیل رگرسیون صورت گرفته، متفاوت است. شیوه تحلیل داده‌ها در این پژوهش فردمحور<sup>۱</sup> (تحلیل خوشه‌ای<sup>۲</sup>) و از لحاظ روش‌شناختی از روش‌های جدید در علوم رفتاری است که اطلاعات متفاوتی از روابط بین متغیرها به دست می‌دهد. در این پژوهش با استفاده از یکی از روش‌های تحلیل خوشه‌ای ابتدا گروه‌های منسجمی از دانش‌آموزان براساس مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار اولیه و کارکردهای خانواده تشکیل می‌شود و سپس تفاوت افراد خوشه‌ها از لحاظ انواع بی‌انضباطی‌ها با یک روش چندمتغیره بررسی می‌شود. بنابراین مسئله اصلی این پژوهش بررسی رابطه بین متغیرها و تفاوت گروه‌ها نیست، چراکه این روابط تقریباً مبرهن است؛ بلکه مسئله تحقیق با لحاظ شیوه تحلیلی امکان‌سنجی شناسایی افرادی مشخص برای فراهم کردن دانش کاربردی برای اقدامات عملی بعدی است. تحلیل‌های مبتنی بر فرد امکان شناسایی افراد خاص و تمرکز اطلاعاتی بر آن‌ها را فراهم می‌سازند تا این‌که در یک تحلیل کلی فردیت آزمودنی‌ها از دست برود. با لحاظ اهداف این پژوهش و مبانی نظری و تجربی موجود مسئله‌ای که در این پژوهش در پی پاسخ به آن هستیم این است که آیا امکان گروه‌بندی دانش‌آموزان براساس طرحواره‌های شناختی ناسازگار اولیه و کارکردهای خانواده وجود دارد؟ بهترین گروه‌بندی براساس این متغیرها چیست و این‌که آیا در گام بعدی این گروه‌ها از لحاظ انواع بی‌انضباطی متفاوت هستند؟

## ۲. روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ روند تحلیلی جزء روش‌های مبتنی بر فرد و از لحاظ اجرا جزء روش‌های علی - مقایسه‌ای است. در تحلیل‌های مبتنی بر فرد تحلیل‌ها به گونه‌ای انجام می‌گیرند که برای هر فرد به صورت جداگانه اطلاعات تحلیلی حاصل می‌شود و برعکس تحلیل‌های مبتنی بر متغیر وضعیت هر فرد در قالب جدول‌ها و نمودارها مشخص می‌شود. با توجه به اهداف تحقیق در این پژوهش ابتدا یک نمونه از فراگیران براساس مؤلفه‌های طرحواره‌های شناختی ناسازگار اولیه و کارکرد خانواده خوشه‌بندی می‌شوند. در این گام، حالت بهینه گروه‌بندی با لحاظ این‌که چند خوشه وجود خواهد داشت و این‌که چه افرادی در داخل هر خوشه قرار می‌گیرند، انجام می‌گیرد. در گام بعدی تفاوت این خوشه‌ها از لحاظ انواع رفتارهای بی‌انضباطی بررسی می‌شود. با توجه به این‌که بی‌انضباطی‌های

1. person-oriented  
2. cluster analysis

فراگیران رفتاری یکدست و از یک نوع نیستند، به شیوه‌ای چندمتغیری تفاوت گروه‌های حاصل از خوشه‌بندی در انواع بی‌انضباطی‌ها بررسی می‌شود.

## ۲-۱. آزمودنی‌ها

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. بنابر آمار اداره کل آموزش و پرورش شهر تبریز تعداد کل این دانش‌آموزان به‌طور تقریبی برابر با ۱۹۰۰۰ نفر بود. برای برآورد حجم نمونه در این پژوهش با مشخص شدن حجم جامعه از جدول کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) استفاده شد که این تعداد برابر با ۳۶۰ نفر بود. برای انتخاب نمونه از روش تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد که برای این منظور ابتدا از بین پنج ناحیه شهر تبریز به‌تصادف سه ناحیه و در گام بعدی از بین نواحی منتخب دو مدرسه دخترانه به‌تصادف انتخاب شد؛ در گام آخر از لیست دانش‌آموزان پایه دهم هر مدرسه منتخب به‌تصادف ۶۰ دانش‌آموز انتخاب شد.

## ۲-۲. ابزارهای اندازه‌گیری

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

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

(۲) شیوه سنجش خانوادگی (FAD): این ابزار برای ارزیابی عملکرد خانواده با عنوان توصیف مدل مک مستر از عملکرد خانواده<sup>۴</sup> توسط اپستاین، بالدوین و بیشاپ (۱۹۹۳) طراحی شده است که دارای ۶۰ سؤال با نمره‌گذاری لیکرت هفت بخشی است که با هفت مقیاس ابعاد شش‌گانه عملکرد خانواده و بعد عملکرد کلی خانواده را می‌سنجد. در این پژوهش از سه مقیاس فرعی این ابزار یعنی

1. Krejcie & Morgan
2. Young Schema Questionnaire
3. family Assessment Device
4. McMaster Model of Family Functioning (MMFF)

حل مشکل، ارتباط و پاسخ‌دهی عاطفی استفاده شد. یوسفی (۱۳۹۱) در پژوهشی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی روایی سازه این ابزار را بررسی کرد که نتایج نشان‌دهنده برازش مناسب داده‌ها با ساختار ابزار است. همچنین مقادیر آلفای کرونباخ و ضریب تنصیف برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر ۰/۸۳ و ۰/۸۲ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل‌قبول ابزار بود.

۳) پرسش‌نامه رفتارهای استرس‌زا: در این پژوهش از پرسشنامه رفتارهای استرس‌زای دانش‌آموزان برای سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان استفاده شد. این ابزار با هدف سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در مقطع متوسطه تهیه شده است (مصرآبادی، پیری و استوار، ۱۳۹۲). بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان اساساً ماهیت استرس‌زایی دارند. در پژوهش‌های پیشین از این ابزار به تکرار برای سنجش میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان استفاده شده است (برای مثال جباری و مصرآبادی، ۱۳۹۵). 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 به‌عنوان گویه‌های پرسش‌نامه مقدماتی در نظر گرفته شد. فرم نهایی این ابزار پس از یک اجرای مقدماتی به ۳۵ گویه کاهش داده شد. آزمودنی‌ها با استفاده از یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت میزان رخداد انواع بی‌انضباطی‌ها را مشخص می‌کنند. مصرآبادی و همکاران (۱۳۹۲) روایی سازه این ابزار را با تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و نتیجه را مطلوب و همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۹۱ گزارش نمودند که نشان‌دهنده پایایی قابل‌قبول ابزار است.

### ۳. یافته‌های پژوهش

برای تشخیص خوشه‌های فراگیران بر اساس چهار طرح‌واره شناختی ناسازگار اولیه (محرومیت هیجانی، رهاشدگی/بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی/بدرفتاری و انزوای اجتماعی/بیگانگی) و سه مؤلفه کارکرد خانواده (حل مشکل، ارتباط و پاسخ‌دهی عاطفی) یک تحلیل خوشه‌ای به روش چند میانگینی<sup>۱</sup> با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد. هدف از تحلیل خوشه‌ای کشف یک طرح طبقه‌بندی برای تعدادی از افراد در خوشه‌هایی متجانس است؛ به‌طوری‌که افراد درون خوشه‌ها از بعضی جهات به هم شبیه باشند و از دیگر جهات با افراد دیگر خوشه‌ها متفاوت باشند (آلدنفر و بلشفیلد، ۱۹۸۴). با توجه به مشخص نبودن تعداد احتمالی خوشه‌ها، در ابتدا بر اساس هفت متغیر

1. K Means

2. Aldenderfer & Blashfield



پیش‌بین، آزمودنی‌ها به خوشه‌های دو، سه، چهار، پنج و شش‌تایی تبدیل شدند و سپس برای تعیین تعداد بهینه خوشه‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) با در نظر گرفتن گروه‌بندی براساس خوشه‌های دو، سه، چهار، پنج و شش‌تایی به‌عنوان متغیر پیش‌بین و نمرات چهار مؤلفه متغیر طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه و سه مؤلفه کارکرد خانواده به‌عنوان متغیرهای ملاک استفاده شد.

طبق نظر مانلی<sup>۱</sup> به نقل از مصرآبادی (۱۳۹۵) گروه‌بندی که به بزرگ‌ترین تفاوت بین خوشه‌ها از لحاظ متغیرهای خوشه‌بندی منجر شود بهترین تمایز بین گروهی را دارد و آن حالت انتخاب می‌شود. برای تشخیص توان تمایز خوشه‌ها از مقادیر F معادل لاندای ویلکز جدول MANOVA استفاده می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، هرکدام از گروه‌بندی‌ها که منجر به بزرگ‌ترین F شود، آن گروه‌بندی به‌عنوان تعداد نهایی خوشه‌ها در نظر گرفته می‌شود، زیرا که این حالت خوشه‌بندی توانسته است بین افراد از لحاظ متغیرهای دخیل در خوشه‌بندی، بیشترین تفاوت را ایجاد کند. در این مرحله، بیشترین مقدار F معادل آزمون MANOVA در شرایطی مشاهده می‌شود که متغیر مستقل حالت دوگروهی دارد ( $F=۸۱/۳۵$ )؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که گروه‌بندی به دو خوشه بهترین حالت است.

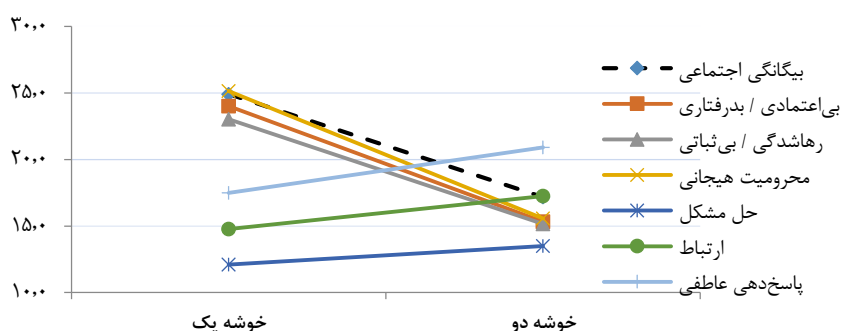
در جدول ۱ آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های خوشه‌بندی در خوشه یک و دو ارائه شده است؛ دانش‌آموزان خوشه یک با بیشترین تعداد نسبت به خوشه دوم، میانگین‌های بالاتری در تمامی طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه دارند درحالی‌که در مؤلفه‌های عملکرد خانواده افراد این خوشه میانگین‌های پایین‌تری دارند.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های خوشه‌بندی در خوشه یک و دو

خوشه دو (n=۱۰۵)		خوشه یک (n=۱۶۰)		شاخص	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۵/۶۳	۱۷/۱۸	۴	۲۴/۹۱	انزوای اجتماعی / بیگانگی	طرح‌واره‌ها
۵/۴۱	۱۵/۳۲	۴/۵	۲۴/۰۲	بی‌اعتمادی / بدرفتاری	
۶/۲۶	۱۵/۱۵	۵/۵۳	۲۳/۰۲	رهاشده‌گی / بی‌ثباتی	
۶/۲۳	۱۵/۵۸	۴/۹	۲۵/۱۶	محرومیت هیجانی	
۲/۶۲	۱۳/۵	۲/۲۴	۱۲/۱۱	حل مشکل	عملکرد
۳/۳۱	۱۷/۲۶	۳/۰۳	۱۴/۷۸	ارتباط	
۴/۳۷	۲۰/۹۲	۳/۶۲	۱۷/۴۹	پاسخ‌دهی عاطفی	

شکل ۱ نیمرخ‌های چهار مؤلفه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه (محرومیت هیجانی، رهاشده‌گی/ بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی/ بدرفتاری و انزوای اجتماعی/ بیگانگی) و سه مؤلفه کارکرد خانواده (حل

مشکل، ارتباط و پاسخ‌دهی عاطفی) در بین دانش‌آموزان خوشه یک و دو براساس یک نمودار خطی ترسیمی مبتنی بر میانگین‌ها نشان داده شده است. همان‌گونه که در این شکل مشاهده می‌شود برای هر خوشه میانگین متغیرهای خوشه‌بندی با نمودارهای خطی با الگوهای مختلف ترسیم شده است. در این نمودار در محور افقی جایگاه خوشه‌های یک و دو و در محور عمودی مقادیر متغیرهای خوشه‌بندی ارائه شده است. نقطه‌های انتهایی خطوط نشان‌دهنده میانگین متغیرها در خوشه‌ها است.



شکل ۱: نمودار خطی مؤلفه‌های طرحواره‌های ناسازگار و عملکرد خانواده در بین دانش‌آموزان خوشه یک و دو

پس از به‌دست آوردن خوشه‌های دانش‌آموزان، تفاوت میانگین‌های انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در بین خوشه‌های مختلف طرحواره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده تفاوت وجود دارد؟ با توجه به این‌که در این سؤال قصد بررسی تفاوت دو گروه از دانش‌آموزان در انواع رفتارهای بی‌انضباطی وجود دارد، آزمون MANOVA یا تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج آن در ادامه ارائه می‌شود.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های بی‌انضباطی در بین دانش‌آموزان خوشه‌های یک و دو

نوع بی‌انضباطی	خوشه یک (n=۱۶۰)		خوشه دو (n=۱۰۵)	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
توهین به معلم	۶۹/۰۵	۹/۹۲	۶۵/۹۶	۱۲/۵
قانون‌شکنی	۳۱/۰۲	۷/۴۷	۲۴/۷	۷/۹۹
حواس‌پرتی	۴۵/۳۱	۹/۲۴	۴۰/۴۱	۱۱/۹۹
آزار همکلاسی	۳۲/۰۷	۴/۷	۲۹/۶۸	۷/۱۷
مبارزه‌طلبی	۲۲/۴۴	۴/۶۳	۲۰/۲۳	۶/۲۶

در جدول ۲ آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های بی‌انضباطی در بین دانش‌آموزان خوشه یک و دو ارائه شده است. متفاوت بودن افراد داخل خوشه‌ها در این بخش از تحلیل نسبت به سؤال‌های قبلی

به جهت وجود داده‌های گم‌شده در مؤلفه‌های بی‌انضباطی است. همچنان که مشخص است دانش‌آموزانی که در خوشه یک بر اساس مؤلفه‌های کارکرد خانواده و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه دسته‌بندی شده‌اند نسبت به خوشه دو، میانگین‌های بالاتری در هر پنج دسته از رفتارهای بی‌انضباطی دارند. برای بررسی تفاوت فراگیران داخل دو خوشه یک و دو در ترکیب این متغیرها آزمون MANOVA استفاده شده است.

یکی از پیش‌فرض‌های آزمون MANOVA همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای وابسته در داخل گروه‌های مورد مقایسه است. نتیجه آزمون ام باکس با مقدار  $50/65$  و با مقدار  $F$  معادل برابر با  $3/29$  و معنی‌دار در سطح  $0/001$  نشان داد که ماتریس واریانس - کوواریانس متغیرهای وابسته دو گروه نسبت به هم ناهمگن هستند. با توجه به نتایج معنی‌دار آزمون ام باکس از بین چهار آزمون چندمتغیری روند MANOVA آزمون اثر پیلای به‌عنوان روند مقاوم‌تر در مقابل تخطی از پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس استفاده شد. پیش‌فرض دیگر آزمون MANOVA وجود همبستگی متوسط بین متغیرهای وابسته است که آزمون کروویت بارتلت برای بررسی این پیش‌فرض استفاده شد. مقدار تقریبی مجذور کای آزمون کروویت بارتلت برابر با  $803/15$  است که در سطح  $0/001$  معنی‌دار است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که همبستگی کافی و مناسبی برای شروع روند MANOVA در بین متغیرهای وابسته وجود دارد.

برای بررسی تفاوت ترکیب مؤلفه‌های بی‌انضباطی در بین دانش‌آموزان خوشه یک و دو از آزمون اثر پیلای استفاده شد. مقدار آماره این آزمون برابر با  $0/17$  و با مقدار  $F$  معادل برابر با  $8/89$  در سطح  $0/001$  معنی‌دار بود که نشانگر تفاوت بین دو گروه از دانش‌آموزان از لحاظ ترکیب رفتارهای بی‌انضباطی است.

جدول ۳: آزمون‌های ولج برای بررسی تفاوت مؤلفه‌های بی‌انضباطی در بین دانش‌آموزان

خوشه‌های یک و دو

مؤلفه‌ها	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	درجه آزادی	t	سطح معنی‌داری
توهین به معلم	3/55	1/49	174/33	2/38	0/02
قانون‌شکنی	5/89	1	201/43	5/88	0/001
حواس‌پرتی	5/52	1/4	165/79	3/93	0/001
آزار همکلاسی	2/8	0/84	142/46	3/31	0/001
مبارزه‌طلبی	2/04	0/69	172/78	2/92	0/004

با توجه به نتیجه معنی‌دار آزمون چندمتغیری اثر پیلای، برای آگاهی از تفاوت‌های دو گروه در میانگین‌های متغیرهای وابسته از آزمون ولج - برای شرایط تخطی از پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها - استفاده شد. نتایج این آزمون‌ها نشان داد که در هر پنج دسته از بی‌انضباطی‌ها بین دانش‌آموزان خوشه‌های یک و دو تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه میزان انواع رفتارهای بی‌انضباطی خوشه‌های مختلف دانش‌آموزان که براساس مؤلفه‌های طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه و عملکرد خانواده تشکیل شده بودند، انجام شد. بر طبق معیارها، خوشه‌بندی دانش‌آموزان به دو خوشه بهترین حالت خوشه‌بندی بود. دانش‌آموزان خوشه یک با بیشترین تعداد نسبت به خوشه دوم، میانگین‌های بالاتری در تمامی طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار اولیه و در مؤلفه‌های عملکرد خانواده افراد این خوشه میانگین‌های پایین‌تری دارند. همچنین طبق نتایج یک آزمون MANOVA مشخص شد که دانش‌آموزان خوشه یک میانگین‌های بالاتری در هر پنج نوع از رفتارهای بی‌انضباطی دارند.

با توجه به این که دانش‌آموزان خوشه یک که بی‌انضباطی‌های بیشتری داشتند، همچنین دارای طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار بیشتری نیز بودند می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و میزان رخداد بی‌انضباطی‌ها یک رابطه مستقیم وجود دارد. نقش احتمالی طرح‌واره‌های شناختی ناسازگار در بروز و تثبیت رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان بر طبق مبانی نظری و تجربی قابل پیش‌بین است. یانگ (۱۹۹۹، به نقل از سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۷) بر این باور است که طرح‌واره‌های ناسازگار در افراد به تجربه رویدادهای منفی در زندگی منجر می‌شود و حضور چنین رویدادهایی در زندگی شخص، باعث احساس فشار روانی بیش‌ازحد و نارضایتی از زندگی می‌شود. کسانی که از طرح‌واره‌های ناسازگار به‌طور افراطی استفاده می‌کنند، بیشتر تحت تأثیر حوادث منفی زندگی قرار می‌گیرند. در پژوهش‌های استالارد (۲۰۰۷) و نوردال، هولت و هگام (۲۰۰۵)، کسب نمرات بیشتر در پرسش‌نامه طرح‌واره یانگ با درجات بیشتر آسیب‌شناسی روانی و رفتارهای استرس‌زا مرتبط بود. همچنین پژوهش بال و سسرو (۲۰۰۱) نشان داد که رابطه معنی‌داری بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و شدت اختلالات شخصیت وجود دارد.

در همین زمینه نوبره و کارورلو (۲۰۱۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که مجرمان جنسی دارای نمرات بالاتری در طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه نسبت به یک گروه از افراد غیرمجرم دارند. یافته‌های بهرامی و بهرامی‌زاده (۲۰۱۱) نیز نشان می‌دهد که طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه پیش‌بین‌های منفی معنادار برای میزان توافق و هم‌نوایی است. پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که هم‌نوایی با پرخاشگری و عصبانیت رابطه‌ای معکوس دارد (گلاسون، جنسن-کمپبل و ریچاردسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). برازنده، کیسانه، سعیدی و گوردون<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در یک مرور نظام‌دار به این نتیجه رسیدند که افراد با اختلال شخصیتی مرزی در مقیاس‌های مختلف طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه نمرات بالایی کسب می‌کنند. پژوهش شوری، استورات و اندرسون<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) نشان داد که آزمودنی‌هایی که سوءمصرف مواد دارند نسبت به یک گروه از افراد غیربالینی در ۹ مورد از ۱۸

1. Gleason, Jensen-Campbell, & Richardson

2. Barazandeh, Kissane, Saeedi & Gordon

3. Shorey, Stuart & Anderson

طرحواره ناسازگار اولیه نمرات بالاتری دارند. همچنین پژوهش‌هاورسن و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) روابط مثبت بین این طرحواره‌ها و روابط منفی بین همسالان و رفتار مشارکتی پائین را نشان می‌دهد. یکی از توجیحات ممکن برای یافته‌های پژوهش در مورد روابط طرحواره‌های ناسازگار اولیه با بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان، اثرپذیری مشخصه‌های شخصیتی از این نوع طرحواره‌ها است. نتایج پژوهش تیمن<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که طرحواره‌های ناسازگار اولیه با روان رنجوری بالا، برون‌گرایی پائین، هم‌نوائی پائین و وظیفه‌مداری کم مرتبط است. چنین ویژگی‌های شخصیتی به احتمال بیشتری یک دانش‌آموز را در دسته افراد بی‌انضباط قرار می‌دهد.

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

همچنین مشخص شد که افراد خوشه یک که دارای میانگین‌های پائین در کارکرد خانواده هستند، بی‌انضباطی‌های بیشتری را از خود بروز می‌دهند. یافته‌های پژوهش در زمینه نقش مؤلفه‌های خانواده در بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان با مبانی نظری و تجربی این حوزه همخوان است. این یافته‌ها با تلویحات دیدگاه اکولوژی که اذعان می‌کند رفتار انسان تابع کلیه عوامل پیرامونی و محیط فیزیکی و روان‌شناختی است (بران فنبرنر<sup>۳</sup>، ۱۹۷۹) همسو است. در تحقیقات پیشین مشخص شده است که روابط سالم خانوادگی بر بهزیستی روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است. حقیقی، شکرکن و موسوی شوشتری (۱۳۸۱) بر رابطه جو عاطفی خانواده و سازگاری فردی و اجتماعی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند. فولادچنگ (۱۳۸۷) نشان داد که بافت خانوادگی صمیمی با سازگاری با مدرسه رابطه دارد. همچنین این یافته‌ها با نتایج تحقیقات پای لین لی، دوگلاس هامان و کائولین چارلز<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) که بر همبستگی به‌شدت بالای صمیمیت خانواده و توانایی فرزندان برای سازگاری مدرسه تأکید دارند همسو هستند. در نتیجه ضعیف بودن عملکرد خانواده امکان رخداد مشکلات انضباطی در سطح مدارس بیشتر می‌شود. در همین زمینه بررسی‌های هندرسون،

---

1. Halvorsen  
2. Thimm  
3. Fenbrenner  
4. PaiLin, Douglas & Chaolin Charles

هایسلیپ و کینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) نشان داده است، خانواده‌هایی که ارتباط صمیمانه‌تری با یکدیگر دارند فرزندانشان سازگاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و داشتن چنین روابطی در خانواده پیش‌بینی‌کننده سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه است. در واقع دانش‌آموزانی که در مدرسه از سازگاری اجتماعی مطلوبی برخوردارند، دارای والدینی با روابط مبتنی بر تفاهم هستند، درحالی‌که دانش‌آموزان ناسازگار، دارای والدینی هستند که از روابط صحیح و براساس تفاهم بهره‌مند نیستند (آذین و موسوی، ۱۳۹۰).

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

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، ملاک تشخیص میزان رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان بود که براساس یک مقیاس خوداظهاری انجام گرفت. دیگر محدودیت این پژوهش استفاده از یک گروه جنسیتی (دختران) و مقطع تحصیلی (متوسطه دوم) است که تعمیم نتایج به دیگر گروه‌ها را با محدودیت مواجه می‌سازد. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت توجه به مؤلفه‌های خانوادگی و طرحواره‌های دانش‌آموزان بر بی‌انضباطی‌های آن‌ها تأکید می‌کند. هرچند در سطح عملیاتی نمی‌توان بر کارکرد خانواده‌ها مداخله کرد؛ چراکه نقش‌ها و شیوه‌های خانواده پیش از ورود فراگیر به مدرسه شکل می‌گیرند و غالباً تغییر سبک‌های والدینی دشوار است. علیرغم این موضوع در کلاس‌های آموزش خانواده که در مدارس برگزار می‌شود می‌توان برای بهبود نظام‌های ارتباطی خانواده‌ها تلاش کرد. در ارتباط با طرحواره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان موضوع متفاوت است؛ چراکه به جهت ماهیت شناختی این ویژگی و این‌که مختص خود دانش‌آموزان است؛ امکان مداخله برای اصلاح آن‌ها آسان‌تر است. مشاوران مدرسه به‌صورت گروهی و فردی در مشاوره با دانش‌آموزان بی‌انضباط می‌توانند طرحواره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان را تشخیص داده و اصلاح نمایند. همچنین بایستی توجه کرد که این پژوهش به‌صورت علی-مقایسه‌ای روابطی را کشف کرد؛ هرچند طراحی و اجرای یک پژوهش آزمایشی که به آموزش اصلاحی طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر کاهش رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان متمرکز باشد، عنوان یک شیوه دقیق‌تر پژوهشی اکیداً توصیه می‌شود.

## منابع

- آذین، احمد و موسوی، سید محمود. (۱۳۹۰). «بررسی نقش عوامل آموزشگاهی بر سازگاری اجتماعی دانش-آموزان مقطع متوسطه شهرستان فریدون شهر». *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۴۱، ۲۰۰-۱۸۳.
- بیلر، رابرت. (۱۳۷۱). *کاربرد روانشناسی در آموزش*. ترجمه پروین کدیور. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۴) تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- پورمحمد، وحیده. (۱۳۹۰). *مقایسه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و سبک‌های زندگی در افراد وابسته به مواد و عادی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی عمومی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- جباری، ثریا و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). «بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی از لحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵۷، ۸۴-۷۱.
- شیخ الاسلامی، علی. و کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی-اجتماعی کلاسی، راهبردهای شناختی یادگیری، ۶ (۱۰)، ۹۵-۱۱۱.
- فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۷). «نقش بافت خانوادگی در نیمرخ شخصی نوجوانان». *مجله روانشناسی*، ۴۵، ۸۹-۷۲.
- کیمیایی، سید علی و بیگی، فاطمه. (۱۳۸۹). «مقایسه کارکرد خانوادگی مادران کودکان سالم و کودکان بیش‌فعال / نقص توجه». *مجله علوم رفتاری*، ۲، ۱۴۸-۱۴۱.
- مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۵). *کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری*، تبریز: انتشارات دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- مصرآبادی، جواد؛ بدری، رحیم؛ واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). «بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان دختر و پسر در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم». *فصل‌نامه روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۵، ۱۵۹-۱۳۶.
- مصرآبادی، جواد؛ پیری، موسی؛ استوار، نگار. (۱۳۹۲). «بررسی تنوع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه شهر تبریز». *فصل‌نامه علمی- پژوهشی نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲ (۴۸)، ۱۲۶-۱۱۱.
- مینوچین، س. (۱۳۸۹). *خانواده و خانواده‌درمانی* (ترجمه باقر ثنائی). تهران: امیرکبیر. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۴).
- هاشمی، تورج، واحدی، شهرام. و محبی، مینا (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای شناختی یادگیری، ۳ (۵)، ۲۰-۱.
- یانگ، جفری؛ کلوسکو، ژانت؛ ویشار، مارجوری. (۱۳۸۹). *طرح‌واره درمانی* (راهنمای کاربردی برای متخصصان بالینی). ترجمه: حسن حمیدپور؛ زهرا اندوز. تهران: ارجمند.

- یوسفی، ناصر. (۱۳۹۱). «بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس‌های شیوه سنجش خانوادگی مک‌مستر (FAD)»، فصلنامه علمی-پژوهشی *اندازه‌گیری تربیتی*، ۷، ۱۱۲-۸۳.
- Aldenderfer, M. S., & Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bahrami Ehsan, H. & Bahramizadeh, H. (2011). "Early Maladaptive Schemas and Agreeableness in Personality Five Factor Model", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 547-551.
- Ball, S. A., & Cecero, J.J. (2001). "Addicted patients with disorders: Traits, shemas, and presenting problems". *Journal of Peronality Disorders*, 15(1), 72-83.
- Barazandeh, H., Kissane, D. W., Saeedi, N. & Gordon, M. (2016). "A systematic review of the relationship between early maladaptive schemas and borderline personality disorder/traits", *Personality and Individual Differences*, 94, 130-139.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calvete, E. & Orue, I. (2008). "Social anxiety and dysfunctional cognitive schemas", *Psicologia Conductual*, 16(1), 5-21.
- Calvete, E., Orue, I. & Hankim, B L. (2008). "Early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents: the mediating role of anxious automatic thoughts", *Journal Anxiety Disorder*, 27(3), 278-288.
- Carr, S. N., Francis, A. J. (2010). Early maladaptive schemas and personality disorder Symptoms: an examination in a non-clinical sample, *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83(4), 333-349.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1993). "The McMaster Family Assessment Device", *Journal of marital and family therapy*, 9, 171-180.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Classroom management as a field of inquiry*. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flink, N., Lehto, S.M., Koivumaa-Honkanen, H., Viinamäki, A., Ruusunen, M. (2019). "Early maladaptive schemas and suicidal ideation in depressed patients", *The European Journal of Psychiatry*, 31(3), 87-92.
- Garwood, J. D., Vernon-Feagans, L. (2017). "Classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders". *Exceptional Children*, 83, 123-142.
- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & Richardson, D. S. (2004). "Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence". *Aggressive Behavior*, 30, 43-61.
- Halvorsen, M., Wang, C. E., Richter, J., Myrland, I., Pedersen, S. K., Eisemann, M., et al. (2009). "Early maladaptive schemas, temperament and character traits in clinically depressed and previously depressed subjects". *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16, 394-407.



- Haugh, J. H., Miceli, M. & DeLorme, J. (2017). "Maladaptive Parenting, Temperament, Early Maladaptive Schemas, and Depression: A Moderated Mediation Analysis", *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39, 103-116.
- Henderson, J. M., Hayslip, B., King, J. K. (2004). "The Relation between Adjustment and Bereavement- Related Distress: A Longitudinal Study". *Mental Health Counseling*, 24, 98-112.
- Hinrichsen, H. Waller, G. & Emanuelli, F. (2004). Social anxiety and agoraphobia in the eating disorders: associations with core beliefs, *Journal of Nervous and Mental Disease*, 192, 784-787.
- Jones, K., Charlton, T., & Wilkin, J. (1995). "Classroom behaviors' which first and middle school teachers in sat ttelena find troublesome". *Educational studies*, 21(1), 139-153.
- Kirsch, J. (2009). *Early maladaptive schemas self-esteem and changes in depression and anxiety in young adult's purring residential substance abuse treatment*. Widener University, institute for Graduate clinical psychology, Pennsylvania, ProQuest, 35-45.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). "Determining sample size for research activities". *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610
- Kuzsman, F. L., & Schnall, H. (1987). "Managing teachers' stress: Improving discipline". *The Canadian School Executive*, 6, 3-10.
- Lobbestael, J., Arntz, A. & Sieswerda. S. (2005). "Schema modes and childhood abuse in borderline and antisocial personality disorders". *J Behave Their Ext Psychiatry*, 36(3), 53-240
- Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E., & Martin, W. P. (2017). "Increasing Positive and Decreasing Negative Teacher Responses to Student Behavior through Training and Feedback". *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(3), 250-265.
- National Center for Education Statistics. (2015). *Schools and Staffing Survey*. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Retrieved from <https://nces.ed.gov/surveys/sass/>
- Nobre, P. J. & Carvalho, J. (2014). "Early maladaptive schemas in convicted sexual offenders: Preliminary findings", *International Journal of Law and Psychiatry*, 37, 210-216
- Nor Dahl, H. M., Holes, H., Haugum, J. A. (2005). "Early Maladaptive schemas in patients with or without personality disorders: does schema modification predict symptomatic relief?", *Clinical psychology & psychotherapy*, 12, 142-149
- PaiLin, L., Douglas H., and Chaolin Charles L. (2007). "The relationship of family closeness with college students' self-regulated learning and school adjustment". *College Student Journal*, 41,124-139.
- Rhohd, F. A. (2012). "Influence of demographic factors on stress perception of teachers of public secondary schools in Cameroon", *Procardia – social and behavioral sciences*, 47, 439-443.
- Shorey, R. C., Stuart, G. L. & Anderson, S. (2013). "Early maladaptive schemas among young adult male substance abusers: A comparison with a non-clinical group", *Journal of Substance Abuse Treatment*, 44, 522-527.

- Stallard, P. (2007). "Early maladaptive schemas in children: stability and differences between a community and a clinic referred sample". *Clinical psychology and psychotherapy*, 14(1), 10-18
- Thimm, J. C. (2010). "Personality and early maladaptive schemas: A five-factor model perspective", *Journal of Behavior Therapy and Experimental psychiatry*, 41, 373-380.
- Thimm, J. C. (2010). "Personality and early maladaptive schemas: A five-factor model perspective", *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 373-380.
- Thimm, J. C., & Holland, J. M. (2016). "Early Maladaptive Schemas, Meaning Making, and Complicated Grief Symptoms After Bereavement". *International Journal of Stress Management*, 24(4), 347-367
- Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema – Focused approach* (3<sup>rd</sup> Ed). Sarasota, FL: professional Resource press.
- Young, J. E., Klosko, J., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.