

اثر بخشی آموزش مدیریت رفتار کلاسی به معلمان بر کاهش علائم کاستی توجه/فزون کنشی و قلدری دانش‌آموزان

طاهره سام‌خانیانی^{۱*} و سپیده سوکی^۲

۱. کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی آموزش مدیریت رفتار کلاسی به معلمان بر کاهش علائم کاستی توجه/فزون کنشی و قلدری دانش‌آموزان بود. **روش:** روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با گروه گواه و طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه و جامعه آماری معلمان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر تهران در سال ۹۷-۱۳۹۶ بود که تعداد ۵۰ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. گروه آزمایش به مدت دو ماه در ۸ جلسه آموزش مدیریت رفتاری شرکت کردند، در حالی که گروه گواه تحت هیچ مداخله‌ای قرار نگرفتند. ابزار پژوهش مقیاس قلدری ایلی نویز (۲۰۰۱) و پرسشنامه کاستی توجه/فزون کنشی کانرز، ایرهارد و اسپارو (۱۹۹۹) و برنامه آموزش مدیریت رفتار کلاسی پاراسنسان (۲۰۱۲) بود. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد آموزش مدیریت رفتار کلاسی به معلمان بر کاهش علائم کاستی توجه/فزون کنشی ($F=29/80, P=0/001$)، زد و خورد ($F=19/45, P=0/001$) و قلدری ($F=11/55, P=0/001$) دانش‌آموزان تأثیر داشت و این تأثیرها در مرحله پیگیری نیز پایدار می‌ماند. **نتیجه‌گیری:** با توجه به نتایج به دست آمده، استفاده از راهکارهای مدیریت رفتار کلاسی در کارگاه‌های آموزشی به منظور کاهش قلدری و کاستی توجه/فزون کنشی دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش مدیریت رفتار کلاسی، کاستی توجه/فزون کنشی، قلدری، معلمان

مقدمه

قلدری در مدرسه از رفتارهای مشکل‌ساز دوره نوجوانی است که اخیراً توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران حیطه روان‌شناسی تربیتی را در سه دهه اخیر به خود معطوف ساخته است و موضوع محوری مطالعات بسیاری بوده است (پاتچین و هیندوجا، ۲۰۱۱). قلدری رفتاری پرخاشگرانه یا آزار دهنده تعمدانه است که توسط یک فرد یا یک گروه از افراد در یک دوره زمانی به صورت مکرر اعمال می‌شود و شامل عدم توازن قدرت است (نانسل و همکاران، ۲۰۱۱). از میان عوامل مؤثر در قلدری، تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان یا سایر کارمندان در محیط و ساعات مدرسه از عوامل مؤثر است که ممکن است در هر مکانی از مدرسه اتفاق بیفتد (یورتال و آرتوت، ۲۰۱۰). بیشترین احتمال قلدری در زمین بازی، راهروهای مدرسه، سرکلاس و به ویژه در غیاب معلم و مسیر رفت و برگشت به مدرسه است (اسپونا، ۲۰۰۸). این آمار نشانگر اهمیت معلم و سایر مسئولین مدرسه در بروز قلدری است. حتی پژوهش‌ها نشان داده‌اند شیوه‌های ترجیحی دانش‌آموزان راهنمایی و متوسطه برای برخورد با قلدری، مداخلات مؤثر معلم و مدیریت کلاس درس است (کرودرز و همکاران، ۲۰۱۶). از سوی دیگر برخی معلمان، اغلب نگرشی سهل‌انگارانه نسبت به قلدری دارند، یا اینکه از مداخلات خودسرانه استفاده می‌کنند که اثری منفی روی قلدری دارد (الن، ۲۰۱۰). در حالی که می‌توان از توجه معلمان در جهت غلبه یا کاهش این رفتار استفاده کرد.

همچنین اختلال کاستی توجه/فزون کنشی جزء شایع‌ترین اختلالات رفتاری دوران کودکی است که در سطح مراقبت‌های اولیه، این مشکلات به میزان محدودی تشخیص داده می‌شود. شیوع اختلال کاستی توجه/فزون کنشی در ایران تقریباً مشابه سایر کشورها، حدود ۵ تا ۱۰ درصد کل کودکان است (غنی زاده و همکاران، ۲۰۰۸). این اختلال به حالتی گفته می‌شود که در آن کودک به نحوی مفرط و بیش از اندازه فعال و پرجنب و جوش است. این بیماری باعث اختلال عملکردی مشخص در کودکان مبتلا می‌شود و یکی از مهم‌ترین حوزه‌های عملکردی در کودکان، عملکرد تحصیلی آنها است (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۱۳). کودکان مبتلا به دلیل نقص در تمرکز و توجه بر تکالیف، رفتارهای تکانشی و نقص در کنترل هیجان، در روابط بین فردی و تحصیلی مشکل پیدا می‌کنند و دارای رفتارهای تکانه‌ای، عدم تمرکز و اعتمادبه‌نفس پایین بوده و ریسک بالاتری برای سوء‌مصرف مواد دارند (ین و همکاران، ۲۰۱۴). لذا آگاهی همگان به ویژه معلمان از اهمیت بسزایی برخوردار است. بسیار محتمل است که معلمان ابتدایی یکی از اولین کسانی باشند که متوجه رفتارهای مرتبط با اختلال کاستی توجه/فزون کنشی شوند (کوس و همکاران، ۲۰۱۶). از آنجایی که معلمان به صورت مستقیم با مسائل تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان مواجه هستند و نقش کلیدی در شناسایی، ارجاع و روند درمان این دانش‌آموزان

دارند، لازم است دیدی درستی نسبت به این کودکان داشته باشند تا بتوانند عملکرد صحیحی در رابطه با آن بروز دهند. در واقع، درمان این کودکان حاصل تعامل بین خانواده، معلم و درمانگر آن‌ها خواهد بود. ناآگاهی معلمان در این خصوص، نگرش نادرست و گاه خصمانه و رفتارهای نادرست ناشی از عدم ناآگاهی نسبت به این بیماری، می‌تواند تأثیر قابل توجهی را در سرنوشت این کودکان رقم بزند (سلامت بخش و همکاران، ۱۳۹۵).

بنابراین با توجه به ماهیت پویای قلدری، روانشناسان علاوه بر آموزش مستقیم رفتاری به کودکان پرخاشگر (هنسن و همکاران، ۲۰۱۴)، بر آموزش به معلمان و همسالان نیز تأکید دارند. در حالی که می‌توان از توجه همسالان و معلمان در جهت غلبه یا کاهش این رفتار استفاده کرد؛ در این زمینه پژوهش‌گران با استفاده از مداخلات رفتاری همچون ارائه تقویت غیر مشروط و بازی رفتار خوب در کلاس، شاهد کاهش رفتارهای پرخاشگرانه کودکان بوده‌اند (لینچ، ۲۰۱۸) و نتیجه پژوهش محبی و همکاران (۱۳۹۸) بیانگر اثر بخشی مدیریت رفتار کلاسی معلمان بر رفتارهای قلدری بود. در کل با توجه به شیوع بالای قلدری و کاستی توجه/فزون کنشی در مدرسه و با توجه به وجود اهمیت مداخله رفتاری بر کاهش رفتارهای مبارزه‌طلبانه دانش‌آموزان (لینچ، ۲۰۱۸)، تاکنون پژوهشی در ایران با هدف تغییر رفتار دانش‌آموزان واجد رفتارهای قلدری و کاستی توجه/فزون کنشی مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است. در حالی که به نظر می‌رسد که اجرای مداخله رفتاری معلم محوری که به آموزش معلمان بپردازد، می‌تواند گامی در جهت رفتارهای قلدر مابانه و کاستی توجه/فزون کنشی دانش‌آموزان باشد و امید است که آموزش مدیریت رفتارهای کلاسی بتواند در کاهش رفتارهای قلدری و کاستی توجه/فزون کنشی دانش‌آموزان و افزایش تدریجی آگاهی معلمان در مورد تبعات و پیامدهای این اختلال مؤثر باشد. از این رو، فرضیه‌هایی که در این پژوهش مطرح شدند عبارت‌اند از:

۱. تأثیر آموزش مدیریت رفتارهای کلاسی موجب کاهش رفتارهای قلدری می‌شود.
۲. تأثیر آموزش مدیریت رفتارهای کلاسی موجب کاهش نشانگان کاستی توجه/فزون کنشی می‌شود.
۳. تأثیر آموزش مدیریت رفتارهای کلاسی بر رفتارهای قلدری در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند.
۴. تأثیر آموزش مدیریت رفتارهای کلاسی بر نشانگان کاستی توجه/فزون کنشی در مرحله پیگیری پایدار می‌ماند.

روش

در این پژوهش از روش پژوهش نیمه آزمایشی، طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه با مرحله پیگیری استفاده شده است. جمعیت پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان پایه پنجم و

ششم ابتدایی شهر تهران در سال ۹۷-۱۳۹۶ بود که تعداد ۵۰ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند برای انجام پژوهش انتخاب شدند. به این صورت که ملاک‌های ورود آزمودنی‌های معلم شامل: داشتن حداقل یک دانش‌آموز شناسایی شده به عنوان قلدر و کاستی توجه/فزون کنشی در کلاس، نداشتن بیماری شدید جسمی و روانی و تعهد و تمایل به همکاری در این پژوهش و ملاک خروج ابتلا به بیماری شدید جسمی و روانی و عدم تمایل به ادامه همکاری بود و گمارش آنها در دو گروه که ۲۵ نفر در گروه مداخله و ۲۵ نفر در گروه گواه به صورت تصادفی بود.

ابزار پژوهش

۱. **مقیاس قلدری!** اسپلج و هولت در سال ۲۰۰۱ مقیاس ایلی نویز را به منظور اندازه‌گیری سه خرده مقیاس قلدری کردن، قربانی شدن و زد و خورد در دانش‌آموزان ۸ تا ۱۸ سال طراحی کردند. این مقیاس با ۱۸ گویه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز تا ۷ بار یا بیشتر قرار دارد. اسپلج و هولت (۲۰۰۱) اعتبار این مقیاس را به روش الفای کرانباخ $0/88$ و روایی هم‌زمان آن را از طریق همبسته کردن با پرسشنامه پرخاشگری آخنباخ در حد مطلوب گزارش کردند. ایران نیز چالمه (۲۰۱۴) اعتبار نمره کل مقیاس قلدری را با استفاده از روش الفای کرانباخ، تنصیف و باز آزمایی $0/62$ تا $0/90$ به دست آورده است. این پژوهشگر روایی هم‌زمان این مقیاس را از طریق همبسته کردن گویه‌های آن با پرسشنامه پرخاشگری مطلوب و معنی‌دار گزارش کرده است. در پژوهش حاضر از ۹ گویه مربوط قلدری و ۵ گویه مربوط به نزاع استفاده شد که به ترتیب پایایی آنها به روش الفای کرانباخ $0/75$ و $0/80$ به دست آمد.

۲. **نسخه کوتاه والدین مقیاس تشخیصی اختلال کاستی توجه و فزون‌کنشی بزرگسال‌های کانرز**^۲. این مقیاس خودگزارشی توسط کانرز و همکاران (۱۹۹۹) ساخته شده و دارای ۲۶ ماده از ۰ تا ۳ امتیاز است. نمره‌های خام این مقیاس با استفاده از جدول هنجاری مناسب، به نمره‌های T تبدیل می‌شود که دارای میانگین ۵۰ و انحراف معیار ۱۰ است. نمره‌های T بالای ۶۵، از نظر بالینی معنی‌دارند و نمره‌های T بالای ۸۰ علاوه بر آن که شدت مشکلات و آسیب‌شناسی آن حوزه را نشان می‌دهند، احتمال بدنمایی یا اغراق در علائم را نیز مطرح می‌کنند. سازندگان پرسشنامه، پایایی آن را از $0/85$ تا $0/95$ و اعتبار آن را $0/37$ گزارش کرده‌اند (نریمانی، بگیان کوله‌مرز، احدی و ابوالقاسمی، ۱۳۹۳). این پرسشنامه هنوز در ایران

1. Bullying scale

2. Conner's adult ADHD rating scale-self report form & subscale

هنجاریایی نشده است. در پژوهش نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۱ و در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد. **۳. آموزش مدیریت رفتار کلاسی.** مداخله انجام شده بر اساس آموزش مدیریت رفتار کلاسی به معلمان مبتنی بر دیدگاه پاراسنسان (۲۰۱۲) در زمینه الگوها و راهکارهای مدیریت کلاسی به شرح زیر بود.

جلسه اول. در ابتدای جلسه تک تک اعضا خواسته شد تا خود را معرفی و انتظارات خود از حضور در دوره آموزشی را بیان کنند. سپس درباره اهداف و مقررات جلسه‌ها توضیح داده شد. سپس به بیان اهداف اختصاصی مداخله، ایجاد تفاهم و انسجام بین اعضا گروه پرداخته شد. پس از آن توضیح در مورد اجرای مداخله خودمدیریتی روی دانش‌آموزان قلدر و ضرورت ارزیابی و نظارت آنها توضیحاتی ارائه شد. در آخر اشاره به نمونه‌هایی از رفتار قلدری از طریق بارش مغزی و نقش معلم در پیشگیری و کاهش آن به عنوان کار کلاسی انجام شد.

جلسه دوم. در ابتدای این جلسه به ارائه تعریفی از قلدری، انواع آن و پیامدهای منفی قلدری پرداخته شد. پس از آن آموزش ملاک‌های تشخیصی قلدری، نام‌گذاری یک دانش‌آموز برای هفته بعد بر اساس ملاک‌های مذکور پرداخته شد.

جلسه سوم. پس از مرور تکلیف جلسه قبل به آموزش توالی پیشایند، چرایی و پیامد رفتار پرداخته شد. پس از آن درخواست ارائه مثال C-B-A برای قلدری توسط معلمان، ارائه تکلیفی در مورد تعیین پیشایند، چرایی و پیامد رفتار دانش‌آموزان پرداخته شد.

جلسه چهارم. در این جلسه پس از مرور مطالب جلسه‌های قبل به آموزش کنش رفتارهای مشکل آفرین از قبیل جلب توجه، گریز از تکلیف، به دست آوردن اشیاء ملموس و تقویت حسی پرداخته شد. سپس به ارائه مثالی برای کنش‌های مختلف از سوی معلمان و ارائه بازخورد به آنها، بررسی کنش رفتاری دانش‌آموزان پرداخته شد.

جلسه پنجم. در این جلسه به آموزش راهکارهای مدیریت مبتنی بر کلاس پیشایند محور مثل تعیین قوانین کلاسی، نحوه آرایش کلاسی پرداخته شد. سپس به منظور مهار رفتارهای نامطلوبی همچون قلدری با بیان مثالی برای راهکارهای مطرح شده و تمرین پاسخ معلمان پرداخته شد.

جلسه ششم. پس از مرور تکلیف جلسه قبل به آموزش انواع تقویت کننده‌های کارآمد در کلاس و اهمیت ارائه بازخورد مبتنی به رفتارهای مطلوب پرداخته شد. سپس به آموزش استفاده از تقویت غیرمشروط با برنامه زمانی متغیر روی دانش‌آموزان واجد مشکلات انضباطی در کلاس، آموزش تقویت مثبت و منفی و روش‌های محروم‌سازی برای برخورد با دانش‌آموزان دارای اختلال کاستی توجه/فزون کنشی پرداخته شد.

اثر بخشی آموزش مدیریت رفتار کلاسی به معلمان بر کاهش...

جلسه هفتم. در این جلسه به آموزش نحوه اجرای بازی رفتار خوب و چگونگی توزیع امتیازها بین دانش‌آموزان در کلاس پرداخته شد. پس از آن به استفاده از روش الگوسازی برای برخورد با دانش‌آموزان دارای اختلال کاستی توجه/فزون کنشی پرداخته شد.

جلسه هشتم. مروری بر جلسات قبل و پس از آن اشاره به مداخله‌های کارآمد برای دانش‌آموزان قلدر جسمانی مثل تغییر آرایش کلاسی، استفاده از تقویت غیرمشروط، تشویق برای رقابت در بازی رفتار خوب، شرکت دادن در فعالیت‌های عملی کلاس پرداخته شد. پس از آن اشاره به مداخله‌های کارآمد برای دانش‌آموزان کاستی توجه/فزون کنشی مانند تقویت مثبت و منفی، الگوسازی، محروم‌سازی پرداخته شد و در آخر پس‌آزمون اجرا شد.

شیوه اجرا. پس از اخذ مجوزهای لازم و ارائه به اداره آموزش و پرورش شهر تهران و انجام فراخوانی از طرف آموزش و پرورش و اعلام آمادگی از طرف معلمان، آموزش‌های لازم در طی دو ماه و هفته‌ای یک جلسه به مدت ۹۰ دقیقه روی گروه آزمایش انجام گرفت. به منظور رعایت اخلاق، از معلمان گروه نمونه رضایت‌نامه کتبی گرفته شد. همچنین موضوع اصل رازداری در مورد اطلاعات شخصی آزمودنی‌ها توضیح داده شد. قبل از اجرای مداخله، ابتدا پیش‌آزمون‌های رفتار قلدری توسط دانش‌آموزان شناسایی شده توسط معلمان گروه نمونه و پرسشنامه کاستی توجه/فزون کنشی توسط معلمان دانش‌آموزان تکمیل شد. سپس محتوای مداخله‌های پژوهش به آزمودنی‌های معلم گروه آزمایشی ارائه شد. در این پژوهش از روش‌های اندازه‌گیری مکرر استفاده شد و تحلیل داده‌ها به کمک نرم‌افزار SPSS²² انجام شد. همچنین محتوای مداخله‌ها توسط سه نفر از استادان متخصص در حوزه علوم رفتاری مطالعه و مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

یافته‌ها نشان دادند میانگین سنی معلمان در گروه گواه سن ۳۵/۸۰ سال و از دامنه ۳۲ سال تا ۴۲ سال و در گروه آزمایش نیز میانگین سن ۳۳/۸۶ سال و از دامنه ۳۰ سال تا ۴۰ سال متغیر بود. ۱۳ نفر معلم زن و ۱۲ نفر معلم مرد در گروه گواه و در گروه آزمایش ۱۲ نفر معلم زن و ۱۳ نفر معلم مرد شرکت داشتند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمره‌های گروه آزمایش و گواه در سه مرحله پیش‌آزمون،

پس‌آزمون و پیگیری (n= ۵۰)

شاخص‌های آماری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
متغیر	گروه	میانگین	انحراف
		میانگین	میانگین
		معیار	معیار
		معیار	معیار

۵/۱۷	۱۸/۸۴	۴/۹۷	۱۸/۶۰	۳/۸۷	۲۷/۹۶	آزمایش	قلدری
۵/۰۴	۲۷/۴۰	۵/۱۲	۲۷/۳۲	۵/۱۲	۲۷/۳۶	گواه	
۲/۴۶	۱۲/۱۶	۲/۵۲	۱۲/۰۴	۲/۵۵	۲۱/۹۶	آزمایش	زد و خورد
۲/۰۱	۲۲/۳۶	۲/۱۱	۲۲/۲۸	۲/۱۸	۲۲/۵۶	گواه	
۶/۰۱	۴۳/۶۸	۶/۰۷	۴۳/۲۸	۱۵/۶۲	۷۱/۲۸	آزمایش	کاستی
۱۵/۵۷	۷۱/۵۶	۱۵/۶۵	۷۱/۴۸	۱۵/۵۵	۷۱/۴۰	گواه	توجه/فزون کنشی

اطلاعات جدول ۱ حاکی از کاهش نمره‌های گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در متغیرهای قلدری، زد و خورد و کاستی توجه/فزون کنشی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری است.

جدول ۲. آزمون کولموگراف-اسمیرنف برای بررسی توزیع طبیعی داده‌ها در سه مرحله

متغیرها		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
آماره	معناداری	آماره	معناداری	آماره	معناداری	معناداری
۰/۱۲	۰/۲۲	۰/۱۴	۰/۱۷	۰/۱۷	۰/۱۷	۰/۰۹
۰/۱۳	۰/۱۹	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۱۴	۰/۱۴	۰/۱۴
۰/۲۰	۰/۱۶	۰/۱۰	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۲۰	۰/۰۸

اطلاعات جدول ۲ حاکی از برقراری مفروضه توزیع طبیعی داده‌ها در متغیرهای پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری است.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین، ام.باکس و آزمون کرویت موخلی در دو گروه

آزمون	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F ام.باکس	موخلی	
				موخلی	خی دو
باکس	۱۶/۳۶	۱۵	۳۱۵۶/۶۳	۰/۸۷	۰/۵۸
قلدری	۱	۲۸	۱/۱۲	۰/۲۰	۰/۷۸
زد و خورد	۱	۲۸	۰/۱۰	۰/۸۷	۰/۳۳
لوین کاستی توجه/فزون کنشی	۱	۲۸	۲/۰۰	۰/۱۷	۰/۳۰

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

در جدول ۳ نتایج آزمون لوین نشان دهنده برقراری همگنی واریانس خطا در دو گروه و نتایج آزمون ام. باکس بیانگر همگنی ماتریس‌های واریانس/کوواریانس است. مقدار آزمون کرویت موخلی معنادار نیست؛ بنابراین فرض مبنی بر همخوانی ماتریس کوواریانس خطای مربوط به متغیرهای وابسته (قلدری، زد و خورد و پیش‌فعالی) تأیید می‌شود. لذا می‌توان کرویت ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته را پذیرفته و از مقادیر F با درجه آزادی استفاده کرد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی اثرات تعاملی دو متغیر زمان و

گروه					
متغیر	اثرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F
قلدری	گروه	۱۱۵۹/۲۶	۱	۱۱۵۹/۲۶	۱۹/۴۵**
	زمان	۱۹۶/۸۳	۱	۱۹۶/۸۳	۳۷/۶۴**
	زمان* گروه	۱۸۷/۲۳	۱	۱۸۷/۲۳	۲۳/۶۱**
زد و خورد	گروه	۱۸۴۴/۵۰	۱	۱۸۴۴/۵۰	۱۱/۵۵**
	زمان	۲۲۵/۳۳	۱	۲۲۵/۳۳	۲۱/۲۳**
	زمان* گروه	۱۹۵/۲۱	۱	۱۹۵/۲۱	۱۹/۱۰**
کاستی	گروه	۱۳۱۶۰/۱۶	۱	۱۳۱۶۰/۱۶	۲۹/۸۰**
توجه/فزون	زمان	۱۶۸۰/۳۳	۱	۱۶۸۰/۳۳	۸۳/۵۲**
کنشی	زمان* گروه	۴۸۱۶/۳۶	۱	۴۸۱۶/۳۶	۷۵/۶۳**

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

با توجه به نتایج جدول (۴) از آنجایی که شاخص F حاصل از تعامل دو متغیر با درجه آزادی ۱ در سطح ۰/۹۹ معنادار است ($F=19/45$) بنابراین اثر تعاملی دو متغیر معنادار است و مشخص می‌شود که آموزش مدیریت رفتار کلاسی در کاهش قلدری دانش‌آموزان مؤثر بوده است. به این ترتیب فرضیه مورد نظر تأیید می‌شود. با توجه به نتایج جدول فوق شاخص F حاصل از تعامل دو متغیر با درجه آزادی ۱ در سطح ۰/۹۹ معنادار است بنابراین اثر تعاملی دو متغیر معنادار است ($F=11/55$) و مشخص می‌شود که آموزش مدیریت رفتار کلاسی در کاهش زد و خورد دانش‌آموزان مؤثر بوده است. به این ترتیب فرضیه مورد نظر تأیید می‌شود. همچنین از آنجایی که شاخص F حاصل از تعامل دو متغیر با درجه آزادی ۱ در سطح ۰/۹۹ معنادار است بنابراین اثر تعاملی دو متغیر معنادار است ($F=29/80$) و مشخص می‌شود که آموزش مدیریت رفتار کلاسی

در کاهش کاستی توجه/فزون کنشی دانش‌آموزان مؤثر بوده است به این ترتیب فرضیه مورد نظر تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش مدیریت رفتار کلاسی باعث کاهش میزان قلدری و زد و خورد در دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون شد همچنین با توجه به اینکه شاخص حاصل از تعامل دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود و با توجه به ثبات نمرات می‌توان گفت این عدم معناداری نشان دهنده آن است که روش مدیریت رفتار کلاسی پس از اجرای پس‌آزمون در مرحله پیگیری نیز با گذشت زمان اثر خود را حفظ کرده است که این نتایج با یافته‌های محبی و همکاران (۱۳۹۸)، بروکس و همکاران (۲۰۱۳) همخوانی داشت. آلن (۲۰۱۰) نیز بر این اعتقاد است که قلدری در خلأ اتفاق نمی‌افتد که عوامل متعددی در بروز آن مشارکت دارند و یکی از مهم‌ترین آنها نحوه مدیریت کلاسی معلم و نحوه پاسخگویی وی به رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان است. به عبارتی دیدگاه قلدری معلم محور به دلیل اثرپذیری از سازوکارهای رفتاری معلم، ماهیت پویایی دارد و بر لزوم توجه به مداخله‌های معلم محور در آن بیشتر است، صحه می‌گذارد و می‌توان گفت چون مداخلات معلم محور بیشتر معلمان مدرسه را مشارکت می‌دهند و بافتی طبیعی برای ارائه خدمات مداخله‌ای اولیه‌ای ارائه می‌دهند در نتیجه به ماهیت پویای قلدری نزدیک می‌شوند. از سوی دیگر ارتباط عاطفی بین نوجوان و افراد مرسوم همچون معلمان و همسالان غیر منحرف و شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه، زمان در دسترس دانش‌آموزان را برای مشارکت در رفتارهای انحرافی، کاهش و سرمایه‌گذاری وی را برای انطباق با جامعه و به عبارتی پیوند اجتماعی افزایش می‌دهد (هیرشی، ۲۰۰۸).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش مدیریت رفتار کلاسی بر معلمان باعث کاهش مشکلات کاستی توجه/فزون کنشی دانش‌آموزان در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون شد. همچنین با توجه به اینکه شاخص حاصل از تعامل دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری معنادار نبود و با توجه به ثبات نمرات می‌توان گفت این عدم معناداری نشان دهنده آن است که روش مدیریت رفتار کلاسی پس از اجرای پس‌آزمون در مرحله پیگیری نیز با گذشت زمان اثر خود را حفظ کرده است. پژوهشی به طور مستقیم به این نتیجه اشاره نکرده اما نتایج پژوهش‌های امیری و همکاران (۱۳۹۶) و گرینو و همکاران (۲۰۱۷) که نشان دادند آموزش مدیریت رفتاری به مادران، علائم اختلال نافرمانی مقابله‌ای و رفتارهای پرخاشگرانه را در کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای کاهش داد با نتایج پژوهش حاضر سنخیت داشت. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان گفت معلمان

با حضور در کارگاه‌های آموزشی مدیریت رفتار کلاسی، شیوه‌های مطلوب مدیریت کلاس و تعامل با کودکان را آموزش می‌بینند و همین امر سبب کاهش مشکلات رفتاری کودک در کلاس و مشکلات ارتباطی بین کودک و معلم می‌شود و در عین حال این آموزش‌ها، باورها و استنادهای نادرست و ناکارآمد معلمان را اصلاح می‌نماید. چراکه نه تنها راهبردهای رفتاری در اختیار معلمان قرار می‌گیرد، بلکه مهم‌تر از آن فضای حمایتگر به وجود می‌آورد که معلمان می‌توانند در آن به ابراز خود بپردازند و در نتیجه مشارکت بیشتر و تلاش افزون‌تری برای تغییر خود نشان می‌دهند. افزایش مهارت‌های معلمان با شرکت در این برنامه آموزشی باعث می‌شود که معلمان درک درستی از ماهیت کاستی توجه/فزون کنشی دانش‌آموزان پیدا کنند و نحوه کنترل مهارت‌های چالش‌انگیز دانش‌آموزان را یاد بگیرند. همچنین در طی جلسات آموزشی، آشنا کردن معلمان با خصوصیات این کودکان، نحوه برقراری ارتباط صحیح با آنها، افزایش توجه به رفتارهای مثبت کودک و به‌کارگیری سیستم ژتونی برای تغییر رفتار، تقویت مثبت، نادیده گرفتن، استفاده از تشویق به جای تنبیه، تمرین بخشش، باعث مدیریت رفتار دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین این آموزش‌ها به کاهش کاستی توجه/فزون کنشی منجر شد.

پژوهش حاضر همچون دیگر پژوهش‌های علوم انسانی با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله اینکه اطلاعات جمع‌آوری شده صرفاً به وسیله پرسشنامه‌های خود گزارشی بوده است. این گزارش‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی و شیوه‌های معرفی شخصی مستعد تحریف هستند و بدین ترتیب ممکن است بازخورد یا گزارش افراد در مورد خود و دیگران که از این آزمون‌ها به دست می‌آید با آن چیزی که واقعاً در عمل و رفتار می‌توانیم مشاهده کنیم، متفاوت باشد و از این‌رو شایسته است که تفسیر نتایج با احتیاط انجام پذیرد. در این پژوهش لزوم حضور معلمان دارای دانش‌آموزان کاستی توجه/فزون کنشی و قلدر در جلسات درمان منجر به نمونه کمتر و دسترسی‌های محدودتر گردید و همچنین محدود شدن جامعه آماری پژوهش به معلمان پایه پنجم و ششم ابتدایی مسئله تعمیم‌پذیری نتایج را با مشکل روبه‌رو می‌سازند؛ بنابراین با توجه محدودیت‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود برای کاهش احتمال سوگیری افراد در پاسخ‌دهی و ارزیابی متغیرهای پژوهش از چندین روش اندازه‌گیری هم‌زمان مانند مشاهده و مصاحبه در پژوهش‌های آتی استفاده شود. پژوهش مشابه در جامعه‌های آماری دیگر نیز تکرار شوند. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود برای معلمان و والدین کارگاه‌های راهبردهای کاهش کاستی توجه/فزون کنشی و قلدری برگزار شود. چرا که همان‌طور که گفته شد راهکارهای رشد احساس رقابت و مسؤلیت‌پذیری در این دانش‌آموزان امری ضروری است؛ بنابراین آموزگاران و والدین باید نقاط قوت و ضعف دانش‌آموز را شناسایی کنند و فرصت‌های جدیدی را برای او به وجود آورند تا تصور بهتری از خود

داشته باشد. این دانش آموزان به طور مداوم از پایین بودن اعتمادبه‌نفس و افسردگی رنج می‌برند، لذا درک و تشویق و تحسین آنان امری اساسی است. همچنین پیشنهاد می‌شود از این رویکرد به عنوان مداخلاتی جهت کاهش کاستی توجه/فزون کنشی و قلدری دانش‌آموزان در مراکز آموزشی و مشاوره دانش‌آموزی استفاده شود.

منابع

- امیری، محسن، موللی، گیتا، نسائیان، عباس، حجازی، مسعود، و اسدی گندمانی، رقیه. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مدیریت رفتار به مادران بر علائم اختلال و رفتارهای پرخطرانه کودکان با اختلال نافرمانی مقابله‌ای. *مجله توانبخشی*. ۱۸ (۲): ۸۴-۹۷
- سلامت‌بخش، نینا، خادمی، مژگان، نوربخش، سیما سادات، راجزی اصفهانی، سپیده، داوری آشتیانی، رزیتا، و رازجویان، کنایون. (۱۳۹۵). بررسی دانش و نگرش معلمان ابتدایی شهر تهران در مورد اختلالات یادگیری و نقص-توجه/بیش‌فعالی و ارتباط آن با ویژگی‌های معلمان، *طب توانبخشی*، ۳(۵): ۱-۱۱
- محبی میر، مینا، میرنسب، محمود، فتحی آذر، اسکندر، و هاشمی، تورج. (۱۳۹۸). طراحی و ارزیابی اثربخشی مداخله رفتاری بر کاهش قلدری جسمانی و بهبود پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان: روی آورد مدرسه محور. *سلامت روانی کودک* ۶ (۳ پیاپی ۲۰): ۵۵-۳۲
- نریمانی، محمد، بگیان کوله‌مرز، محمد جواد، احدی، بتول، و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش رفتاردرمانی دیالکتیکی گروهی بر کاهش نشانه‌های اختلال کاستی توجه/فزون کنشی و بهبود کیفیت زندگی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۱۶ (پیاپی ۲۱): ۵۲-۳۹.
- نوری، مسعود. (۱۳۸۹). مدیریت رفتار و راهبردهای آموزشی دانش‌آموزان دارای اختلال نارسایی توجه در کلاس درس کاستی توجه/فزون کنشی در کلاس درس، *فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۰۳: ۲۶-۳۰
- Allen KP. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1): 1-15
- Allen KP. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1): 1-15
- Association AP. (2013). DSM 5: American Psychiatric Association
- Alberto P, Troutman AC. (2009). Applied behavior analysis for teachers. (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson; pp: 1-480
- Brooks A, Todd AW, Tofflemoyer S, Horner RH. (203). Use of functional assessment and a self-management system to increase academic engagement and work completion. *J Posit Behav Interv*. 5(3): 144- 152.
- Chalmeh R. (2014). Psychometrics properties of the ilinois bullying scale (IBS) in Iranian students: validity, reliability and factor structure. *Journal of Psychological Models and Methods*. 3(11): 39- 52.

- Crothers, L.M., Kolbert, J.B., & Barker, W.F. (2006). Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions. *School Psychology International*, 27(4), 475-487
- Conners, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. A., & Epstain, J. N. (1998). Revision and restandardization of the Conners' Teacher Rating Scale: Factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26 (4), 279-292
- Espelage DL, Holt MK. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*. 2(2-3): 123-142.
- Greeno EJ, Uretsky MC, Lee BR, Moore JE, Barth RP, Shaw TV. (2016) Replication of the KEEP foster and kinship parent training program for youth with externalizing behaviors. *Children and youth Services*.61: 75-82
- Hirschi T. (2008). Causes of delinquency. University of California Press, Berkeley; pp: 1-309
- Hansen BD, Wills HP, Kamps DM, Greenwood CR. (2014). The effects of function-based self-management interventions on student behavior. *J Emot Behav Disord*. 22(3): 149-159.
- Heron TE, Heward WL, Cooper JO. (2013). Applied behavior analysis. Pearson Education; pp: 1-800.
- Kos JM, Richdale AL, Hay DA. (2016). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*. 53(2):147-60.
- Lynch D, Keenan M. (2018). The good behavior game: maintenance effects. *Int J Educ Res*. 87: 91-99.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2011). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2), 727– 751
- Parsonson BS. (2012). Evidence-based classroom behavior management strategies. *Kairaranga*. 13(1): 16- 23.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.
- Yurtal, F., & Artut, K. (2010). An investigation of school violence through Turkish children's. *Interpersonal Violence*, 25(1), 50-62.
- Yen J-Y, Ko C-H, Yen C-F, Wu H-Y, Yang M-J. (2014). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of adolescent health*. 41(1):93-8

پرسشنامه استاندارد قلدری

ردیف	عبارات	هرگز	به ندرت	گاهی اوقات	اکثر اوقات	همیشه
۱	برای اینکه بخندم سایر دانش‌آموزان را ناراحت می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۲	سایر دانش‌آموزان را اذیت می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۳	در زد و خورد با دانش‌آموزان به راحتی پیروز می‌شوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۴	سایر دانش‌آموزان به راحتی به من توهین می‌کنند.	۱	۲	۳	۴	۵
۵	مرا مسخره می‌کنند.	۱	۲	۳	۴	۵
۶	روی من اسم می‌گذارند.	۱	۲	۳	۴	۵
۷	به وسیله سایر دانش‌آموزان مورد ضرب و شتم قرار می‌گیرم.	۱	۲	۳	۴	۵
۸	من به اذیت و آزار سایر دانش‌آموزان کمک می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۹	سایر دانش‌آموزان را دست می‌اندام.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۰	من درگیر زد و خورد جسمی می‌شوم..	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱	سایر دانش‌آموزان را تهدید به ضرب و شتم می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۲	چون عصبانی هستم درگیر زد و خورد می‌شوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۳	اگر کسی مرا بزند، من هم او را می‌زنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۴	زمانی که عصبانی هستم، خشمم را به راحتی نشان می‌دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۵	درباره سایر دانش‌آموزان شایعه پراکنی می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۶	ابتدا من شروع به مشاجره یا دعوا می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۷	دیگران را برای دعوا کردن تشویق می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۸	دانش‌آموزان دیگر را به گروه دوستانم راه نمی‌دهم.	۱	۲	۳	۴	۵

پرسشنامه بزرگ‌سالی کانرز

سؤال‌ها	اصلاً درست نیست (هرگز)	فقط کمی درست است (گاه گاهی)	نسبتاً درست است (اغلب)	کاملاً درست است (خیلی زیاد)
۱. گاهی بی‌توجهام و حواسم به راحتی پرت می‌شود.	۰	۱	۲	۳
۲. عصبانی و خشمگین هستم.	۰	۱	۲	۳
۳. در انجام دادن یا تمام کردن تکالیف مشکل دارم.	۰	۱	۲	۳
۴. همیشه در حال حرکت‌ام یا طوری عمل می‌کنم که انگار با یک موتور حرکت می‌کنم.	۰	۱	۲	۳
۵. مدت زمان توجه و تمرکز کوتاه است.	۰	۱	۲	۳

۳	۲	۱	۰	۶. با بزرگ‌ترها مشاجره می‌کنم.
۳	۲	۱	۰	۷. اکثر مواقع دست یا پاهایم را تکان می‌دهم یا در جای خود وول می‌خورم.
۳	۲	۱	۰	۸. در تمام کردن تکالیفم ناموفق هستم.
۳	۲	۱	۰	۹. مهار کردن خود در فروشگاه‌های بزرگ یا هنگام خرید از مغازه دشوار است.
۳	۲	۱	۰	۱۰. در خانه یا مدرسه بی‌نظم و به‌هم ریخته هستم.
۳	۲	۱	۰	۱۱. مهار خود را از دست می‌دهم.
۳	۲	۱	۰	۱۲. برای انجام تکالیف نیاز به نظارت از نزدیک دارم.
۳	۲	۱	۰	۱۳. فقط وقتی به چیزی علاقه‌مند باشم به آن توجه می‌کنم.
۳	۲	۱	۰	۱۴. در موقعیت‌های که نامناسب است به‌شدت نگران می‌شوم یا بالا و پایین می‌روم.
۳	۲	۱	۰	۱۵. حواسم پرت است یا مدت زمان توجه و تمرکز مشکل دارد.
۳	۲	۱	۰	۱۶. تحریک‌پذیر هستم.
۳	۲	۱	۰	۱۷. از مشغول شدن به تکالیفی که نیازمند تلاش ذهنی مدام است اجتناب می‌کنم یا آکراه نشان می‌دهم یا در آن‌ها مشکل دارم.
۳	۲	۱	۰	۱۸. بیقرارم و وول می‌خورم.
۳	۲	۱	۰	۱۹. وقتی برای انجام کاری دستور می‌گیرم حواسم پرت می‌شود.
۳	۲	۱	۰	۲۰. به‌طور جدی با درخواست بزرگ‌ترها مخالفت می‌کنم یا از انجام آن خودداری می‌نمایم.
۳	۲	۱	۰	۲۱. در تمرکز پیدا کردن در کلاس مشکل دارم.
۳	۲	۱	۰	۲۲. در انتظار کشیدن در صف یا منتظر نوبت ماندن در بازی‌ها و یا موقعیت‌های گروهی مشکل دارم.
۳	۲	۱	۰	۲۳. جای خود را در کلاس یا سایر موقعیت‌های که انتظار می‌رود در جای خود باقی بمانم ترک می‌کنم.
۳	۲	۱	۰	۲۴. عمداً کارهای می‌کنم که دیگران را آزار دهد.
۳	۲	۱	۰	۲۵. دستورها را پیگیری نمی‌کنم و در تمام کردن کارهای مدرسه، کارهای روزمره یا وظایف خود ناموفق هستم که ناشی از رفتار مقابله جویانه یا ناتوانی در درک دستورها نیست.
۳	۲	۱	۰	۲۶. به‌راحتی در تلاش‌هایم مأیوس می‌شوم.
				جمع نمره هر گزینه
