

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیستم، شماره اول، تابستان ۱۳۸۲ (پیاپی ۳۹)
(ویژه نامه علوم تربیتی)

مقایسه ارزشیابی رفتار دانش آموزان توسط والدین، معلم و خود او

دکتر محمد خیر*
دکتر شهلا البرزی**
دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از مطالعه حاضر، مقایسه ارزشیابی رفتار دانش آموزان از نظر خودشان، معلمان و والدین آنها است. بدین منظور از یک مطالعه بزرگ که ۱۷۸۴ دانش آموز (در مقطع ابتدایی و راهنمایی) در شهر شیراز را شامل می شود، تعداد ۲۲۰ دانش آموز که مقیاس های درجه بندی رفتار به وسیله خود دانش آموز، معلم و والدین آنها تکمیل شده بود، مورد بررسی قرار گرفتند. جهت کسب اطلاعات، از نیمرخ درجه بندی رفتار براون و هامیل (۱۹۷۸) یعنی سه مقیاس ارزشیابی رفتار به وسیله خود دانش آموز، معلم و والدین، استفاده شد. پایایی و روایی مقیاس های مورد استفاده در تحقیق حاضر مورد تأیید قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که مابین زیر مقیاس های نمونه پرسشنامه دانش آموز (خانه، مدرسه و همسالان) همبستگی مثبت و معنی داری ($P < ۰/۰۰۱$) وجود دارد و حاکی از اعتبار سازه ای نمونه دانش آموز می باشد. به علاوه ما بین ارزشیابی رفتار خود دانش آموز با ارزشیابی والدین و ارزشیابی معلم از رفتار دانش آموز همبستگی مثبت و معنی داری ($P < ۰/۰۱$) به دست آمد. در حالی که ملین ارزشیابی والدین و ارزشیابی معلم از رفتار دانش آموز، رابطه معنی داری به دست نیامد. جهت بررسی تفاوت میانگین های ارزشیابی رفتار از نظر خود دانش آموز، معلم و والدین آنها، از تحلیل واریانس چند متغیره طرح های تکراری (MANOVA) استفاده شد و تفاوت مابین کلیه میانگین ها معنی دار بود. همچنین تفاوت های فوق در دو گروه دانش آموزان پسر و دختر به طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفت و یافته ها نشان داد که بین (خود - ارزشیابی) رفتار دانش آموز با ارزشیابی والدین و ارزشیابی معلم از رفتار دانش آموز همبستگی وجود دارد. به عبارت دیگر، ارزشیابی والدین و معلم با خود ارزشیابی دانش آموز همسویی دارد. به منظور بررسی تفاوت نظرات سه گروه (دانش آموز، والدین و معلم) بررسی میانگین نمرات ارزشیابی رفتار نشان داد که معلمان رفتار دانش آموزان را مطلوب تر از دو گروه دیگر ارزیابی می کنند و بر عکس، والدین ارزیابی پایین تری از رفتار فرزندانشان نسبت به معلمان و خود فرزندانشان دارند. در پایان نتایج مورد بحث و بررسی قرار گرفت و پیشنهاد های لازم ارائه گردید.

واژه های کلیدی: ۱. ارزشیابی رفتار ۲. نیمرخ درجه بندی رفتار ۳. خود ارزشیابی

۱. مقدمه

رفتارهای آشکار دانش آموزان نشانه خوبی جهت شناسایی سازگاری شخصی و اجتماعی آنان است. به همین دلیل ارزشیابی رفتار به طور معمول سهم مهمی از ارزشیابی کودکان را داراست که مضمون به «اختلال عاطفی»، «اختلال

* دانشیار بخش روانشناسی تربیتی

** دانشیار بخش کودکان استثنایی

رفتاری یا اختلال یادگیری» اند (براون و هامیل، ۱۹۷۸). زمانی که کودکی مظنون به اختلال عاطفی یا رفتاری و یا یادگیری است، کارکنان مدرسه قبل از اقدام به تشخیص یا دیگر تصمیم‌گیری‌های آموزشی، نیاز به اطلاعات معتبری در خصوص آن مشکل دارند. به طور معمول این اطلاعات از موقعیت‌هایی که کودک مورد نظر در آن به سر می‌برد، جمع‌آوری می‌گردد. به طور مثال موقعیت‌ها می‌تواند محیط خانه (رابطه کودک با والدین)، محیط مدرسه (رابطه کودک با معلمان) و محیط همسالان (رابطه کودک با همسالان) باشد.

مقیاس‌های اندازه‌گیری مشکلات رفتاری، ابزاری عملی جهت اندازه‌گیری غیر مستقیم مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی است. تحقیقات نشان داده است که این مقیاس‌ها یا پرسشنامه‌ها ارزشیابی را آسان و در عین حال، عملی کرده و به همین دلیل، مورد توجه معلمان، همسالان و والدین قرار گرفته است (لوپس، ۱۹۹۴). از جانب دیگر کراوس (۱۹۹۰) اظهار می‌دارد که مابین نگرش نسبت به رفتار، و بروز رفتار همبستگی وجود دارد. این همبستگی زمانی که مقیاس‌های خودسنجی به کار می‌رود، بسیار بالاتر است.

در تحقیقاتی که در زمینه رفتار کودکان انجام می‌گیرد، وجود ارزیابان چندگانه‌ای که کودکان را در موقعیت‌های متفاوت مشاهده کنند، ضروری است؛ چرا که تصویری جامع‌تر از عملکرد کودکان به دست می‌دهند (آخن باخ و همکاران، ۱۹۸۷). والدین و معلمان به لحاظ آنکه بیشتر با کودکان ارتباط دارند، از جمله ارزیابانی می‌باشند که می‌توانند اطلاعات لازم را راجع به رفتار کودکان از محیط‌های خانه و مدرسه ارایه کنند.

اطلاعات مربوط به محیط خانواده به علت اهمیت قضاوت والدین در خصوص رفتار فرزندان خود اهمیتی اساسی دارد. آخن باخ و ادلبراک (۱۹۸۱) از والدین به عنوان مهمترین منبعی که می‌توانند از رفتار کودک خود اطلاعات نسبتاً جامعی در اختیار تصمیم‌گیران و محققان قرار دهند، یاد می‌کنند.

به طور کلی ویژگی‌های روانی، اجتماعی و بهداشتی کودکان امکان دارد که بر شیوه فرزند پروری والدین و فرآیند رشدی کودکان تأثیر بگذارد و از این نظر، والدین به خوبی می‌توانند ویژگی‌های رفتاری، روانی و اجتماعی کودکانشان را بیان نمایند (مکیم، ۱۹۹۶). یکی از پرسش‌هایی که مورد توجه محققان است، این است که کدام یک از والدین، بهتر می‌توانند در مورد رفتار فرزند خود قضاوت نمایند. به طور مثال، در تحقیقی که به بررسی توافق نظر والدین در مورد مشکلات رفتاری کودکان پرداخته بود، نشان داد که همبستگی معنی‌داری مابین نظر پدر و مادر در خصوص مشکلات رفتاری فرزندان وجود دارد (جوکار و سامانی، ۱۳۷۶). از طرف دیگر، ایزناشتات (۱۹۹۴) در یک مطالعه پی‌برد که مادران مشکلات رفتاری کودکان خود را بیشتر و مسأله‌دارتر از پدران درجه بندی می‌نمایند.

از جهت دیگر، نگرش و مشاهدات رفتاری معلمان جهت یک ارزشیابی جامع، با اهمیت تلقی می‌شود. یکی از ملاک‌های اصلی جهت مطالعه عدم سازگاری دانش‌آموزان را قضاوت معلمان در خصوص رفتار آنها می‌دانند. بریج و لاد (۱۹۹۷)؛ پیانتا و اشتانبرگ (۱۹۹۲) کوشش کرده‌اند تا کیفیت رابطه معلم-کودک را در قالب ادراک معلمان تعریف نمایند. فرض بر این است که کودکانی که رابطه مثبتی با معلمانشان دارند، نسبت به کودکانی که روابط مسأله‌داری با معلمانشان دارند، با قید احتمال، سازگاری بهتری با مدرسه دارند، همچنین این دسته از کودکان که رابطه بهتری با معلمانشان دارند در زمینه پیشرفت تحصیلی موفق‌تر بوده‌اند. به علاوه کودکانی که رابطه نسبتاً نزدیکی با معلمانشان دارند، سطح پایین‌تری از وابستگی و تعارض را نشان می‌دهند، احساس تنهایی کمتری را در مدرسه و نگرش مثبت‌تری را نسبت به مدرسه دارند (بریج و لاد، ۱۹۹۷).

برخورد معلمان با دانش‌آموزان می‌تواند بر رفتار کودکان تأثیرات مثبت یا منفی داشته باشد (وایت و کیسترن، ۱۹۹۲)؛ به صورتی که روبین و همکاران (۱۹۸۲)، اظهار می‌دارند، چنانچه معلمان تشخیص دهند که دانش‌آموزی، دارای مشکلات رفتاری یا تحصیلی است، او را بیشتر در جریان برنامه‌های اصلاحی قرار می‌دهند و در عوض اگر دانش‌آموزی رفتارهای مناسبی نشان دهد، از جانب معلمش بیشتر مورد حمایت قرار می‌گیرد.

برخی از تحقیقات، به همبستگی بین درجه بندی معلمان متفاوت، از کودکان یکسان می‌پردازند. از جمله سیمپسون و اتیس (۱۹۹۱) رفتار ۱۲۰ نوجوان کلاس‌های نهم تا دوازدهم را به وسیله دو گروه از معلمان آن‌ها درجه بندی نمودند. همبستگی به دست آمده نشان داد که رابطه متوسطی بین درجه بندی معلمان در مورد نوجوانان

وجود دارد، در حالی که در همین مطالعه همبستگی بالایی بین نظر معلمان در زیر مقیاس مشکلات توجه در کلاس به دست آمد. همچنین تورکاسپا و بریان (۱۹۹۵) در مطالعه ای نشان دادند که معلمان کفایت اجتماعی و سازگاری با مدرسه را در مورد ۳۰ دانش آموز که دارای اختلال یادگیری بودند پایین تر از سایر همکلاسان عادی آنها درجه بندی نموده بودند؛ ولی درجه بندی معلمان، تفاوتی را در مورد دانش آموزان دبیرستانی که گروهی دارای اختلال یادگیری و گروهی بدون اختلال یادگیری بودند، نشان نداد. نتیجه این تحقیق نشان داد که درجه بندی معلمان در خصوص کفایت اجتماعی و سازگاری با مدرسه، در مراحل دوره ابتدایی کارایی بیشتری دارد. در همین راستا، در یک مطالعه طولی که از درجه بندی رفتار به وسیله معلم در دوره کودکی تا کلاس سوم ابتدایی صورت گرفت، رفتار کودکان این مطالعه تا دوره نوجوانی دنبال شدند. در این مطالعه، رابطه بین رفتار کلاسی در سنین پایین و مشکلات رفتاری در سنین نوجوانی، مورد تأیید قرار گرفت (اسپیواک، ۱۹۸۶).

به علاوه یکی از منابع اطلاعاتی مهم در مورد رفتار کودکان، خود دانش آموز است. میلینگ کینارد (۱۹۹۵) اظهار می دارد که ارزیابی کودکان از رفتار خودشان، در مقایسه با ارزیابی هایی که به وسیله دیگران، به خصوص مادران و معلمان صورت می گیرد، بسیار مفید است و می تواند تأییدی بر ارزیابی دیگران باشد. دانش آموز توانایی آن را دارد که رفتار خود را با سایر دانش آموزان (همسالان) و انتظارات معلم و والدین مقایسه نماید. به طور مثال، در مطالعه ای که ۲۲ دانش آموز با اختلال یادگیری و عقب ماندگی ذهنی آموزش پذیر و ۱۶ دانش آموز عادی دبیرستانی شرکت داشتند، درجه بندی رفتار به وسیله معلم، همسالان و خود دانش آموزان انجام شد. نتایج نشان داد که همبستگی بالا و معنی داری مابین درجه بندی معلم، همسالان و خود دانش آموزان، به خصوص در مورد فعالیت های کلاسی، وجود دارد. البته همبستگی های بین درجه بندی معلم، همسالان و خود دانش آموزان در مورد رفتارهای اجتماعی چندان بالا نبود (بیلی، ۱۹۸۳).

هدف از مطالعه حاضر پاسخگویی به دو پرسش زیر است:

- ۱- تا چه اندازه ارزشیابی رفتار به وسیله خود دانش آموز، معلم و والدین هم جهت می باشند؟
- ۲- آیا بین ارزشیابی رفتار از نظر دانش آموز، معلم و والدین تفاوت معنی داری وجود دارد؟

۲. روش پژوهش

۲.۱. نمونه گیری

پژوهش حاضر دارای سه نمونه به قرار زیر می باشد:

الف: نمونه دانش آموزی: از هر یک از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز ۴ مدرسه ابتدایی (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه)، و چهار مدرسه راهنمایی (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) به طور تصادفی انتخاب گردید. به عبارت دیگر، در مجموع چهار ناحیه، ۳۲ مدرسه (۱۶ مدرسه ابتدایی و ۱۶ مدرسه راهنمایی) که نیمی از آنها دخترانه و نیمی دیگر پسرانه بودند، مورد آزمایش قرار گرفتند. سپس با توجه به جمعیت دانش آموزی هر ناحیه، از هر مدرسه یک یا دو کلاس به طور تصادفی انتخاب و نمونه پرسشنامه دانش آموزی برای آنها تهیه گردید. نمونه پرسشنامه دانش آموزی قابل تحلیل به دست آمده، ۱۷۸۲ مورد بود. در جدول* (۱) حجم نمونه به تفکیک جنسیت و کلاس درسی نشان داده شده است.

جدول ۱: فراوانی دانش آموزان در کلاس های مختلف با توجه به جنسیت آنان

کلاس	اول	دوم	سوم	جمع	جنس		
					اول	دوم	سوم
دختر	۱۳۲	۱۲۶	۱۴۲	۹۲۱	۶۲	۱۰۴	۸۴
پسر	۵۱	۷۹	۸۲	۸۶۳	۱۴۰	۱۲۴	۱۴۲
جمع	۱۸۳	۲۰۵	۲۶۸	۱۷۸۴	۲۰۲	۲۲۸	۲۲۶

* در مجموع ۲ نفر از آزمودنی‌ها (از مجموع ۱۷۸۴ نفر) به علت ناقص بودن پرسشنامه از مطالعه حذف شدند. نمونه پرسشنامه دانش آموزی در کلاس‌های اول تا سوم ابتدایی از گروه‌های کوچک (حداکثر ۵ نفر) ارایه می‌گردید و پرسش‌های مقیاس یک به یک برای آنها خوانده می‌شد. در کلاس‌های چهارم و پنجم ابتدایی و کلاس‌های راهنمایی، نمونه پرسشنامه دانش آموزی در گروه‌های بزرگتر ارایه می‌گردید و آزمودنی‌ها به پرسش‌ها پاسخ می‌دادند.

ب: نمونه والدین: برای هر یک از دانش‌آموزانی که در پژوهش شرکت کرده بودند، از طریق مدرسه مقیاس درجه بندی رفتار (نمونه پرسشنامه والدین) ارسال گردید تا تکمیل شود. نمونه پرسشنامه‌ها به وسیله پدر یا مادر دانش‌آموزان تکمیل می‌گردید. در مورد والدینی که سواد لازم را نداشتند، پرسش‌ها به طور شفاهی به وسیله پرستشگران آموزش دیده، پرسش و مقیاس تکمیل می‌شد. از پرسشنامه‌های ارسالی تعداد ۱۳۴۶ (از میان ۱۷۸۲ مورد ارسال شده) قابل تحلیل برگردانده شد.

ج: نمونه معلم: در هر کلاس حدود ۱۰ دانش‌آموز به طور تصادفی انتخاب و نمونه پرسشنامه درجه بندی رفتار (نمونه پرسشنامه معلم) به معلمان آنها داده شد تا خصوصیات رفتاری آن دانش‌آموزان را درجه بندی نمایند. از مقیاس‌های توزیع شده بین معلمان تعداد ۲۲۰ مورد برگشت داده شد که قابل تحلیل بود. شایان ذکر است که در مدارس راهنمایی به علت آنکه در هر کلاس، چند معلم تدریس می‌کنند، از معلمانی که ساعات کلاسی بیشتری با دانش‌آموزان داشتند، استفاده شد.

۲.۲. ابزار اندازه‌گیری

آزمون مورد استفاده در پژوهش حاضر، شامل سه مقیاس درجه بندی رفتار بود که به وسیله براون و هامیل (۱۹۷۸) تهیه شده است. سه مقیاس عبارتند از: مقیاس درجه بندی رفتار به وسیله دانش‌آموز، مقیاس درجه بندی رفتار به وسیله والدین و مقیاس درجه بندی رفتار به وسیله معلم.

مقیاس‌های درجه بندی رفتار (نمونه پرسشنامه دانش‌آموز، نمونه پرسشنامه والدین و نمونه پرسشنامه معلم) ابتدا به وسیله پژوهشگران از انگلیسی به فارسی ترجمه شد. سپس متن فارسی به وسیله یکی از استادان بخش زبان‌های خارجی (انگلیسی) که آشنایی به متون و اصطلاحات روانشناسی داشت، به انگلیسی برگردانده شد. سپس به وسیله مترجمان متن انگلیسی به دست آمده با متن انگلیسی اصلی مطابقت داده شد، در این مطابقت، اشکال عمده‌ای ملاحظه نگردید.

تنها در نمونه پرسشنامه دانش‌آموزی یک پرسش و در نمونه پرسشنامه والدین نیز یک پرسش مورد انطباق فرهنگی قرار گرفت. مقیاس‌ها بر روی ۱۰۰ نفر دانش‌آموز (۶ تا ۱۴) سال و ۱۰۰ نفر از والدین و ۳۰ نفر از معلمان به صورت آزمایشی اجرا گردید، نظر به اینکه اشکالی ملاحظه نشد، نمونه پرسشنامه نهایی مقیاس‌ها تهیه گردید.

الف: مقیاس درجه بندی رفتار به وسیله دانش‌آموز: این مقیاس، رفتار دانش‌آموز، در سه موقعیت خانه، مدرسه و همسالان را مشخص می‌کند. این مقیاس، دارای ۶۰ گزینه می‌باشد و در مقابل هر گزینه دانش‌آموز باید پاسخ صحیح و یا غلط را مشخص نماید. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان گزینه‌هایی را که در مورد رفتارشان صدق می‌کند، به صورت پاسخ صحیح و در غیر این صورت پاسخ غلط را علامت می‌زند. در این مقیاس تعداد گزینه‌های مربوط به رفتار در خانه، رفتار در مدرسه و رفتار با همسالان، هر کدام ۲۰ گزینه می‌باشد. گزینه‌های زیر هر کدام مربوط به یکی از سه موقعیت فوق می‌باشد.

۱- در فکر فرار از خانه هستم (موقعیت خانه).

۲- معلم اغلب از دست من عصبانی می‌شود (موقعیت مدرسه).

۳- احساسم را برای هیچکدام از بچه‌ها بیان نمی‌کنم (موقعیت رفتار با همسالان).

نمره خام هر کدام از زیر مقیاس‌های فوق تعداد پاسخ‌های غلطی است که در خانه مربوط به خود علامت زده شده است. بنابراین، حداقل نمره در هر یک از زیر مقیاس‌های بالا صفر و حداکثر ۲۰ می‌باشد. به عبارت دیگر،

جدول ۳: ضریب پایایی آلفای کرونباخ

نمونه پرسشنامه	نمونه پرسشنامه	نمونه پرسشنامه	خانه	مدرسه	همسالان	والدین	معلم
ضریب پایایی	۰/۷۷	۰/۸۳	۰/۸۲	۰/۹۸	۰/۹۶		
تعداد آزمودنی	۲۲۰	۲۲۰	۲۲۰	۲۲۰	۲۲۰	۲۲۰	۲۲۰
سطح معنی داری	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱

۳. یافته ها

۳.۱. روایی

جهت روایی سازه مقیاس، از ضریب همسانی درونی استفاده شد. برای این منظور، در هر یک از نمونه پرسشنامه ها همبستگی هر پرسش با نمره کل همان مقیاس محاسبه شد و کلیه ضرایب همبستگی به دست آمده دست کم در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار بودند. در نمونه پرسشنامه دانش آموز، ضرایب همبستگی به دست آمده بین حداقل ۰/۲۹ تا حداکثر ۰/۵۵ متغیر بودند. در نمونه پرسشنامه والدین، ضرایب همبستگی به دست آمده بین حداقل ۰/۵۱ تا حداکثر ۰/۷۸ متغیر بودند. در نمونه پرسشنامه معلم، ضرایب همبستگی به دست آمده بین حداقل ۰/۵۲ تا حداکثر ۰/۸۴ متغیر بودند. نتایج به دست آمده در جداول ۴، ۵ و ۶ ارائه شده است.

همچنین همبستگی نمونه پرسشنامه والدین با پرسشنامه رفتاری (آخن-باخ) حاکی از روایی همگرای آن بود. بدین ترتیب به ۳۲ نفر از والدین که نمونه پرسشنامه والدین را تکمیل نموده بودند، مقیاس رفتاری (آخن-باخ) نیز ارائه گردید. تجزیه و تحلیل نتایج نشان داد که همبستگی نمونه پرسشنامه والدین با مقیاس (آخن-باخ) ۰/۶۵ است و در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.

جدول ۴: ضریب همبستگی هر یک از پرسش ها با نمره کل هر یک از

زیر مقیاس ها (خانه، مدرسه و همسالان) در نمونه پرسشنامه دانش آموز* (n=1784)

شماره پرسش	خانه ضریب همبستگی	شماره پرسش	مدرسه ضریب همبستگی	شماره پرسش	همسالان ضریب همبستگی
۱	۰/۳۳	۵	۰/۳۳	۶	۰/۳۲
۲	۰/۳۵	۸	۰/۳۷	۷	۰/۳۵
۳	۰/۳۳	۱۴	۰/۴۱	۱۰	۰/۴۴
۴	۰/۳۰	۱۶	۰/۴۷	۱۳	۰/۳۶
۹	۰/۳۷	۲۳	۰/۴۶	۱۹	۰/۴۶
۱۱	۰/۴۱	۲۶	۰/۵۲	۲۱	۰/۳۶
۱۲	۰/۳۹	۲۷	۰/۵۲	۲۲	۰/۳۵
۱۵	۰/۲۹	۲۸	۰/۴۴	۲۴	۰/۵۲
۱۷	۰/۴۱	۲۹	۰/۴۲	۲۵	۰/۴۴
۱۸	۰/۳۷	۳۶	۰/۳۸	۳۰	۰/۳۹
۲۰	۰/۳۹	۳۷	۰/۵۰	۳۱	۰/۳۸
۲۳	۰/۳۶	۳۸	۰/۵۰	۳۲	۰/۴۴
۲۵	۰/۴۸	۴۰	۰/۴۸	۳۴	۰/۴۷
۲۹	۰/۳۰	۴۱	۰/۵۵	۴۲	۰/۵۱
۴۷	۰/۳۱	۴۵	۰/۳۸	۴۳	۰/۲۹
۴۸	۰/۴۸	۴۶	۰/۴۰	۴۴	۰/۴۴

ادامه جدول ۴:

۰/۴۲	۵۳	۰/۴۶	۵۰	۰/۳۶	۴۹
۰/۳۶	۵۴	۰/۵۵	۵۲	۰/۳۵	۵۱
۰/۵۰	۵۶	۰/۵۴	۵۵	۰/۳۰	۵۷
۰/۴۳	۶۰	۰/۴۱	۵۹	۰/۴۰	۵۸

تمام ضرایب همبستگی در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است ($P < 0/001$).جدول ۵: ضریب همبستگی هر یک از پرسش ها با نمره کل در نمونه پرسشنامه والدین* ($n=1364$)

شماره پرسش	ضریب همبستگی	شماره پرسش	ضریب همبستگی
۱	۰/۷۲	۱۶	۰/۷۶
۲	۰/۷۴	۱۷	۰/۷۰
۳	۰/۶۷	۱۸	۰/۷۲
۴	۰/۷۱	۱۹	۰/۵۸
۵	۰/۷۵	۲۰	۰/۶۶
۶	۰/۷۶	۲۱	۰/۶۶
۷	۰/۷۲	۲۲	۰/۷۴
۸	۰/۶۶	۲۳	۰/۷۸
۹	۰/۷۵	۲۴	۰/۷۹
۱۰	۰/۶۳	۲۵	۰/۷۳
۱۱	۰/۷۱	۲۶	۰/۷۱
۱۲	۰/۷۰	۲۷	۰/۶۷
۱۳	۰/۷۷	۲۸	۰/۷۳
۱۴	۰/۵۱	۲۹	۰/۶۳
۱۵	۰/۷۲	۳۰	۰/۶۸

تمام ضرایب همبستگی در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است ($P < 0/001$).جدول ۶: ضریب همبستگی هر یک از پرسش ها با نمره کل در نمونه پرسشنامه معلم* ($n=220$)

شماره پرسش	ضریب همبستگی	شماره پرسش	ضریب همبستگی
۱	۰/۶۴	۱۲	۰/۶۲
۲	۰/۷۴	۱۳	۰/۷۸
۳	۰/۷۷	۱۴	۰/۷۰
۴	۰/۷۱	۱۵	۰/۶۲
۵	۰/۷۲	۱۶	۰/۵۲
۶	۰/۶۶	۱۷	۰/۶۵
۷	۰/۶۷	۱۸	۰/۷۴
۸	۰/۷۷	۱۹	۰/۶۸
۹	۰/۸۴	۲۰	۰/۷۵
۱۰	۰/۶۸	۲۱	۰/۶۲
۱۱	۰/۷۴	۲۲	۰/۸۲

ادامه جدول ۶:

۰/۷۴	۲۷	۰/۶۷	۲۳
۰/۷۲	۲۸	۰/۷۷	۲۴
۰/۷۵	۲۹	۰/۷۹	۲۵
۰/۸۰	۳۰	۰/۶۷	۲۶

* تمام ضرایب همبستگی در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است ($P < 0/001$).

۴. نتایج

جهت پاسخگویی به پرسش اول تحقیق تا چه اندازه ارزشیابی رفتار به وسیله خود دانش آموز، معلم و والدین هم جهت می باشند؟ از ماتریس همبستگی استفاده شد. نتایج در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷: ماتریس همبستگی بین نمونه پرسشنامه ها (دانش آموز، والدین و معلم)

معلم	والدین	دانش آموز	
۰/۱۹*	۰/۲۰*	*	دانش آموز
۰/۱۱	*		والدین
*			معلم

* ($P < 0/01$)

همانگونه که مشاهده می شود، ارزشیابی رفتار به وسیله خود دانش آموز با ارزشیابی والدین و معلم او هم جهت و معنی دار ($P < 0/001$) می باشد. به عبارت دیگر، دانش آموزانی که مشکل رفتاری خود را بیان می کنند، والدین و معلم آنها نیز همین عقیده را دارند، یا بر عکس. همبستگی بین نظر والدین و معلم در خصوص درجه بندی رفتار معنی دار نبود؛ لیکن هم جهت بود.

جهت پاسخگویی به پرسش دوم تحقیق، «آیا بین ارزشیابی رفتار از نظر دانش آموز، معلم و والدین تفاوت معنی داری وجود دارد؟» از روش تحلیل واریانس طرح های تکراری (MANOVA) استفاده گردید. در این بخش ابتدا مقایسه سه نمونه پرسشنامه (دانش آموز، معلم و والدین) بر روی کل نمونه (مجموع دختران و پسران) انجام شد (جدول ۸) و سپس مقایسه، جهت دختران و پسران به تفکیک صورت گرفت (جدول ۹ و ۱۰). لازم به ذکر است که چون از طرح های تکراری استفاده شده است، تعداد آزمودنی هایی که هر سه نمونه پرسشنامه در مورد آنها تکمیل شده بود، یعنی ۲۲۰ نفر، مورد تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۸: نتیجه تحلیل MANOVA جهت ارزشیابی رفتار دانش آموزان، بر روی نمونه پرسشنامه های

درجه بندی رفتار به وسیله دانش آموز، معلم و والدین ($n=220$)

گروه	\bar{X}	SD	F	P	Pillais value	df	F	P
دانش آموز	۹۳/۶۷	۱۹/۲۴	۵۲۱۵/۱۰	۰/۰۰۰۱				
معلم	۱۰۵/۵۵	۱۷/۴۵	۸۰۴۸/۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۸	۳ و ۲۱۷	۳۷۰۹/۴۵	۰/۰۰۰۱
والدین	۸۰/۲۹	۴۱/۲۶	۸۳۳/۱۸	۰/۰۰۰۱				

همانگونه که ملاحظه می گردد، معلمان رفتار دانش آموزان را مطلوب تر از دانش آموزان و دانش آموزان رفتار خودشان را مطلوب تر از والدین خود، ارزشیابی نموده اند. به عبارت دیگر، نسبت F به دست آمده که مربوط به مقایسه سه میانگین نسبت به هم است ($F=3709/45$)، در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی دار است؛ یعنی سه میانگین نسبت به هم تفاوت معنی دار دارند. نسبت F مقایسه هر میانگین با دو میانگین دیگر^۱ نیز در هر سه نمونه پرسشنامه معنی دار است ($P < 0/001$) که نشان دهنده معنی دار بودن تفاوت بین نمونه پرسشنامه دانش آموز با نمونه پرسشنامه های معلم و والدین؛ و نیز معنی دار بودن تفاوت بین نمونه پرسشنامه معلم با نمونه پرسشنامه های

دانش آموز و والدین و معنی دار بودن تفاوت نمونه پرسشنامه والدین با نمونه پرسشنامه های معلم و دانش آموز است. ارزش Pillais نشان دهنده اینست که ۰/۹۸ (حداکثر ۱ می باشد) واریانس تفاوت مابین میانگین ها، واریانس واقعی تفاوت است.

به بیان دیگر می توان گفت معلمان به طور معنی داری رفتار دانش آموزان را مطلوب تر از خود دانش آموزان ارزشیابی می کنند و دانش آموزان رفتار خود را به طور معنی داری مطلوب تر از والدین خود ارزشیابی می نمایند.

جدول ۹: نتیجه تحلیل MANOVA جهت ارزشیابی رفتار دانش آموزان، بر روی نمونه پرسشنامه های

درجه بندی رفتار به وسیله دانش آموز، معلم و والدین

گروه	\bar{X}	SD	F	P	Pillais value	df	F	P
دانش آموز	۹۵/۱۹	۱۸/۸۷	۳۴۵۹/۴۰	۰/۰۰۰۱				
معلم	۱۰۶/۶۹	۱۷/۵۹	۵۰۰۰/۹۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۸	۱۳۳،۳	۲۴۵۴/۳	۰/۰۰۰۱
والدین	۸۲/۸۳	۴۰/۸۲	۵۶۰/۰۳	۰/۰۰۰۱				

همانطور که در جدول ۹ ملاحظه می گردد، وضعیت مشابهی در مورد دختران وجود دارد. یعنی نسبت F به دست آمده، نشان دهنده تفاوت معنی دار بین میانگین سه نمونه پرسشنامه درجه بندی رفتار (دانش آموز، معلم و والدین) است ($P < ۰/۰۰۰۱$). همچنین تحلیل بیشتر با مقایسه هر یک از نمونه پرسشنامه ها با دو نمونه پرسشنامه دیگر، نسبت F معنی داری را نشان می دهد ($P < ۰/۰۰۰۱$). به عبارت دیگر، معلمان رفتار دانش آموزان را به طور معنی داری مطلوب تر از خود دانش آموزان ارزشیابی کرده اند ($P < ۰/۰۰۰۱$) و دانش آموزان رفتار خود را به طور معنی داری مطلوب تر از والدین خود ارزشیابی نموده اند ($P < ۰/۰۰۰۱$). در نهایت معلمان رفتار دانش آموزان را به طور معنی داری مطلوب تر از والدین آنها ارزشیابی نموده اند ($P < ۰/۰۰۰۱$). ارزش Pillais بیان می کند که ۰/۹۸ واریانس تفاوت بین میانگین ها واریانس واقعی تفاوت است.

جدول ۱۰: نتیجه تحلیل MANOVA جهت پسران بر روی نمونه پرسشنامه های درجه بندی رفتار به وسیله

دانش آموز، معلم و والدین

گروه	\bar{X}	SD	F	P	Pillais value	df	F	P
دانش آموز	۹۱/۲۱	۱۹/۶۸	۱۱۵	۰/۰۰۰۱				
معلم	۱۰۳/۶۹	۱۷/۱۶	۱۷/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۹۷	۳۰۸۱	۱۲۸۲/۹۴	۰/۰۰۰۱
والدین	۷۶/۱۸	۴۱/۸۸	۴۱/۸۸	۰/۰۰۰۱				

همان گونه که در جدول ۱۰ ملاحظه می گردد، بررسی میانگین های سه نمونه پرسشنامه (دانش آموز، معلم و والدین) در مورد پسران، بسیار شبیه کل نمونه و نمونه دختران است. در اینجا نیز تفاوت بین سه میانگین نمونه پرسشنامه ها معنی دار است ($P < ۰/۰۰۰۱$). نسبت F مقایسه هر میانگین با دو میانگین دیگر نیز معنی دار بوده است ($P < ۰/۰۰۰۱$) و نشان دهنده معنی دار بودن تفاوت بین میانگین نمونه پرسشنامه دانش آموز با میانگین های نمونه پرسشنامه های معلم و والدین، معنی دار بودن تفاوت بین میانگین نمونه پرسشنامه معلم با نمونه پرسشنامه های دانش آموز و والدین و معنی دار بودن تفاوت بین میانگین نمونه پرسشنامه والدین با نمونه پرسشنامه های دانش آموز و معلم می باشد و به عبارت دیگر، مقایسه میانگین ها نشان می دهد که معلمان رفتار دانش آموزان را مطلوب تر از خود دانش آموز و دانش آموزان رفتار خود را مطلوب تر از والدین ارزشیابی نموده اند. ارزش Pillais نشان دهنده اینست که ۰/۹۷ واریانس، تفاوت بین میانگین ها، واریانس واقعی تفاوت است.

اگر میانگین های مربوط به جداول ۹ و ۱۰ را در مورد دختران و پسران مقایسه نماییم، به نتایج جالب توجهی دست پیدا می کنیم، بدین صورت که دانش آموزان دختر رفتار خود را مطلوب تر از دانش آموزان پسر، و معلمان رفتار

دانش آموزان دختر را مطلوب تر از دانش آموزان پسر و همچنین والدین رفتار دختران را مطلوب تر از پسران ارزشیابی نموده اند.

۵. بحث و نتیجه گیری

بررسی ضرایب همبستگی بین نمونه پرسشنامه ها نشان داد که بین نمرات درجه بندی رفتار در نمونه پرسشنامه دانش آموز، هم با نمونه پرسشنامه والدین و هم با نمونه پرسشنامه معلم همبستگی معنی دار دارند. به عبارت دیگر، دانش آموزان رفتار خود را، هم جهت با والدین و نیز هم جهت با معلمان خود ارزشیابی می نمایند. تنها همبستگی بین نمونه پرسشنامه معلم و والدین بود که رابطه معنی داری با یکدیگر نداشتند. کورنل (۱۹۹۴) نیز در مطالعه ای که در آن ۶۷۵ دانش آموز تیز هوش و ۳۲۲ دانش آموز عادی در کلاس های دوم و سوم ابتدایی شرکت داشتند از نظر بروز مشکلات رفتاری بر روی نمونه پرسشنامه درجه بندی معلم و والدین مورد مقایسه قرار داد. بعد از کنترل سن و موقعیت اجتماعی، تفاوتی مابین دو گروه، از نظر بروز و نوع مشکلات رفتاری مشاهده نشد. در این تحقیق، توافق بین درجه بندی والدین و معلم بسیار پایین بود. همچنین در تحقیق دیگری که به وسیله مرل و پوپینگا (۱۹۹۴) بر روی ۱۶۴ دانش آموز استثنایی کلاس سوم ابتدایی صورت گرفت کفایت اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش آموزان از نظر معلم و والدین آنها مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه مطالعه نشان داد که بین درجه بندی رفتار به وسیله معلم و والدین همبستگی ضعیفی وجود داشت. به علاوه، در مطالعه ای که بر روی ۱۷ کودک با سن حدود ۱۰ ساله که دارای اختلال یادگیری بودند انجام گرفت به والدین و معلمان آنها یک فهرست نظارت رفتار کودک داده شد تا تکمیل نمایند. نتایج نشان داد که والدین و معلمان تنها در مورد رفتارهای آشکار کودکان توافق بالایی داشتند؛ ولی در مورد رفتارهای غیر آشکار توافقی نداشتند (روزنبرگ، ۱۹۸۸)، در حالی که در مطالعه دیگری که حدود ۳۶۹ دانش آموز عقب مانده ذهنی شرکت داشتند، و مقیاس درجه بندی رفتار به وسیله والدین و معلمان آنها تکمیل شده بود نشان داده شد که توافق بالایی بین درجه بندی رفتار از نظر والدین و معلم وجود دارد (آمن، ۱۹۹۶).

به هر حال، دلیل هم جهت نبودن درجه بندی رفتار به وسیله معلم و والدین، محیط های متفاوتی است که رفتار در آن مورد ارزشیابی قرار می گیرد. به عبارت دیگر، والدین رفتار فرزند خود را بیشتر در محیط خانه و معلم رفتار دانش آموز خود را بیشتر در محیط مدرسه مورد ارزشیابی قرار می دهند.

در زمینه مقایسه درجه بندی رفتار به وسیله دانش آموز، والدین و معلم نشان داده شده که معلمان رفتار دانش آموزان را مطلوب تر از خود دانش آموزان و دانش آموزان رفتار خود را مطلوب تر از والدین خود ارزشیابی می نمایند. در این راستا، مطالعه ولکر (۱۹۷۷) که بر روی ۵۹ کودک انجام گرفت، مهارت های سازگاری کودکان به وسیله والدین و معلمان آنها بر روی مقیاس رفتار سازگاری واینلند، مورد مقایسه قرار گرفت. نتیجه این تحقیق نشان داد که معلمان رفتار مهارتی کودکان را هم در زمینه های کلی و هم در زمینه های ویژه، بالاتر از والدین آنها ارزشیابی کرده بودند.

دلیل یافته های بالا شاید این امر باشد که والدین مدت بیشتری را نسبت به معلمان در کنار کودکان خود به سر می برند و همین امر باعث می شود که مسایل رفتاری کوچک فرزند خود را بزرگ جلوه دهند. به علاوه، معلمان معمولاً در ارزشیابی خود دانش آموزان را با یکدیگر مقایسه می کنند، یا به عبارت دیگر، در ارزشیابی خود، از یک گروه مرجع بزرگتر استفاده می کنند؛ در حالی که والدین از یک گروه مرجع بسیار کوچکتر جهت ارزشیابی خود استفاده می کنند و شاید ارزشیابی معلمان به واقعیت نزدیکتر باشد. به علاوه، والدین به طور معمول رفتارهای کودکان خود را بیشتر با هنجارهای رفتاری بزرگسالان مقایسه می کنند، در حالی که معلمان ارزشیابی خود را بر اساس تخصص و تجربه و با توجه به هنجارهای رفتاری کودکان انجام می دهند. همچنین دلیل اینکه ارزشیابی رفتاری دانش آموزان بین ارزشیابی معلمان و والدین قرار گرفت، شاید این باشد که دانش آموزان در ارزشیابی رفتار خود هنجار مورد انتظار والدین و نیز هنجار مورد انتظار معلمان را در نظر می گیرند.

مقایسه درجه بندی رفتار دانش آموزان دختر و پسر در هر سه نمونه پرسشنامه (دانش آموز، والدین و معلم) نشان داد که دختران رفتارهای مطلوب تری، نسبت به پسران، از نظر خودشان، والدینشان و معلمانشان دارند. یافته فوق با یافته بک هانسن و اوگدن (۱۹۹۶) هم جهت می باشد. در مطالعه بک هانسن و اوگدن که بر روی کودکان ۱۰ و ۱۳ ساله انجام گرفته است؛ رفتار کودکان از طریق یک پرسشنامه به وسیله والدین و معلمان آنها مورد ارزشیابی قرار گرفت و نتایج آن نشان داد که دختران رفتارهای مطلوب تری نسبت به پسران از نظر والدین و معلمان آنها داشتند. اصولاً دختران به دلیل نقش هایی که جامعه از آنها انتظار دارد، شاید در مورد بروز رفتارهای مطلوب تر، نسبت به پسران، سعی بیشتری از خود نشان می دهند و شاید بتوان گفت که این امر در فرهنگ ایرانی، بسیار بارزتر از فرهنگ غرب باشد.

یادداشت ها

1. Multiple comparison

سپاسگزاری

بدین وسیله از شورای محترم پژوهشی دانشگاه شیراز که هزینه انجام این پژوهش را تأمین نمودند، تشکر و قدردانی می شود.

منابع

الف. فارسی

جوکار، بهرام؛ سامانی، سیامک. (۱۳۷۶). بررسی میزان توافق والدین در مورد مشکلات رفتاری کودکان، سومین سمینار سراسری اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان، زنجان: دانشگاه علوم پزشکی.

ب. انگلیسی

Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1981). *Behavior Problems and Competencies Reported by Parents of Normal and Disturbed Children Aged Four Through Sixteen, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (1), 188-221.

Achenbach, T. M, Mc., Conaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). *Child/Adolescents Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlation for Situational Specificity, Psychological Bulletin*, 101, 213-232.

Aman, M. G. (1996). *A Child Behavior Rating Form for Children with Developmental Disabilities, Research in Developmental Disabilities*, 17, (1), 41-57.

Bailey, D. B. Jr. (1983). *Comparison of Teacher, Peer and Self-Rating of Classroom and Social Behavior of Adolescents, Behavioral Disorders*, 8, (3), 153-160.

Becke-Hansen, E. & Ogden, T. (1996). *Competent Girls and Problematic Boys? Sex Differences in Two Cohorts of Norwegian 10-and 13-Year Olds, Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3 (3), 331-350.

Brich, S. H. & Ladd, G. W. (1997). *The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment, Journal of School Psychology*, 35 (1), 61-79.

Brown, L. L. & Hammill, D. D. (1978). *Behavior Rating Profile, an Ecological Approach to Behavioral Assessment*, PRO-Ed, Austin, Texas, U.S.A.

Cornell, D. G. (1994). *Low Incidence of Behavior Problem Among Elementary School Students in Gifted Programs*, **Journal for Education of the Gifted**, 18, 4-19.

Eisnstadt, T. H. (1994). *Interparent Agreement on the Eyberg Child's Behavior Inventory*, **Child & Family Behavior Therapy**, 16, (1), 21-27.

Kraus, S. J. (1990). *Attitude and Prediction of Behavior: A Meta-Analysis*, **Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association**, August 10-12 Boston, M A.

Lewis, T. J. (1994). *The Problem Behavior Questionnaire: A Teacher-Based Instrument to Develop Functional Hypotheses of Problem Behavior in General Education Classrooms*, **Diagnostique**, 19 (2-3), 103-115.

Merrell, K. W. & Popinga, M. R. (1994). *Parent-Teacher Concordance and Gender Differences in Behavioral Ratings of Social Skills and Social-Emotional Problems of Primary-Age Children*, **Diagnostique**, 19(4), 1-14.

Mc Kim, M. K. (1996). *Infant Care: Evaluation of Pre-Care Differences Hypotheses*, **Early Education and Development**, 7 (2), 107-116.

Milling Kinard, E. (1995). *Mother and Teacher Assessments of Behavior Problems in Abused Children*, **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 34 (8), 1943-1954.

Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). *Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School*, **New Directions for Child Development**, 57, 61-80.

Rosenberg, L. A. (1988). *Similarities and Differences between Parents' and Teachers' Observation of the Behavior of Children with Learning Problems*, **Journal of Learning Disabilities**, 21 (3), 189-190.

Rubin, K. H., Daniels-Bierness, T. & Hagvrein, M. (1982). *Social and Social-Cognitive Correlation of Psychometric Statutes in Preschool and Kindergarten Children*, **Canadian Journal of Behavioral Science**, 14, 338-349.

Simpson, R. G. & Otis, S. (1991). *Relationship between Teacher Ratings of Secondary Students Using the Revised Behavior Problem Checklist*, **Diagnostique**, 6 (2-3), 107-113.

Spivack, G. (1986). *Early Classroom Behavior and Later Misconduct*, **Developmental Psychology**, 22 (1), 124-131.

Tur-Kaspa, H. & Bryan, T. (1995). *Teachers' Ratings of the Social Competence and School Adjustment of Students with LD in Elementary and Junior High School*, **Journal of Learning Disabilities**, 28(1), 44-52.

Voelker, S. (1977). *Discrepancies in Parent and Teacher Rating of Adaptive Behavior of Children with Multiple Disabilities*, **Mental Retardation**, 35(1), 10-17.

White, T. J. & Kistners. J. (1992). *The Influence of Teacher Feedback on Young Children's Preferences and Perception*, **Developmental Psychology**, 28(5), 933-940.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی