

## بررسی رابطه بین معلم - کودک با عزت نفس، عملکرد تحصیلی و خلاقیت شناختی کودک

پریا فاروقی<sup>۱</sup>، وجیهه خواجه<sup>۲</sup>، الناز زیوری<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> استادیار گروه روانشناسی موسسه آموزش عالی نبی اکرم (ص)، تبریز ایران (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> مربی گروه روانشناسی موسسه آموزش عالی نبی اکرم (ص)، تبریز ایران

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد گروه روانشناسی موسسه آموزش عالی نبی اکرم (ص)، تبریز ایران

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین معلم - کودک با عزت نفس، عملکرد تحصیلی و خلاقیت شناختی کودک انجام گرفت. طرح تحقیق حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر روش از نوع توصیفی-همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان دختر پایه چهارم و پنجم ابتدایی ناحیه ۵ تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۳۱۸۴ نفر می باشد. برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد لذا طبق روش نمونه گیری تصادفی ساده ۳۴۱ نفر از بین آنها انتخاب گردید. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه استاندارد رفتار تعاملی معلم (QTI)، پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت و پرسشنامه خلاقیت شناختی عابدی بود. با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه همزمان روابط بین متغیرها مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد رابطه معلم و کودک با عزت نفس (۰/۸۶)، عملکرد تحصیلی (۰/۶۲۵) و خلاقیت شناختی کودکان رابطه دارد (۴= ۶۷۳). ۸۸/۹ درصد از واریانس عزت نفس توسط رابطه معلم و کودک، ۴۰/۵ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط رابطه معلم و کودک و ۵۲/۳ درصد از واریانس خلاقیت شناختی توسط رابطه معلم و کودک تبیین شد و با توجه به نتایج جدول پیش بین رابطه معلم و کودک با عزت نفس (۶/۷۹) و (۰/۰۱ < p) ، عملکرد تحصیلی (۵/۰۷) و (۰/۰۱ < p) و خلاقیت شناختی کودکان (۳/۰۱) و (۰/۰۱ < p) معنادار می باشند.

واژه های کلیدی: رابطه بین معلم - کودک، عزت نفس، عملکرد تحصیلی، خلاقیت

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

عمده ترین مسئله ومهمترین مهارت معلم در هنگام تدریس، برقراری ارتباط صحیح بین معلم وشاگردان است. چنانچه این رابطه به خوبی برقرار شود، هدفهای آموزشی با کیفیت وسهولت بیشتری تحقق می یابند. برقراری ارتباط دارای اصول وفنون شناخته شده ای است که آشنایی با آن برای استاد ضروری است (ملکی، ۱۳۸۸). چون وظیفه اساسی معلم در تدریس، راهنمایی نمودن فراگیران برای یادگیری است، لذا باید با استفاده از شیوه های گوناگون ودر موقعیت های مختلف، فراگیران را فعالانه با مطالب یادگرفتنی وموقعیت های یادگیری درگیر نماید. مشارکت یادگیرندگان در فرایند یادگیری آن قدر مهم است که بعضی ادعا کرده اند معلم وتدریس خوب را می توان از میزان مشارکت دانش آموزان آن در فعالیت های یادگیری شناخت. نظریه های جدید وپیشرفته یادگیری می گویند یادگیری زمانی مؤثر است که یادگیرنده نقش اصلی را داشته باشد. معلم باید راهنما وجهت دهنده باشد لذا معلم باید تلاش نماید تا به روش های مختلف دانش آموزان را در بحث ها وفعالیت های کلاسی مشارکت دهد (جی ، ۲۰۱۵).

تعامل معلمان می تواند بر متغیر پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد. هیوز و همکاران (۲۰۰۵) انتظارات معلمان از دانش آموزان را بر پیشرفت تحصیلی آنها موثر می دانند. کاپرارا، باربارانی، استیکا و مالون بر رابطه میان تعامل معلم و پیشرفت تحصیلی دانش آموز اشاره کرده اند. علاوه بر این، حمایت عاطفی و آموزشی معلم از دانش آموزان موجب تعامل معلم و دانش آموزان می شود. این تعامل بر پیشرفت و موفقیت های تحصیلی آنها مؤثر است (شین و همکاران، ۲۰۰۹). تعامل معلم- دانش آموز، به نحوه رفتارهای کلامی(نحوه تدریس، تشویق ها و تنبیه ها) و غیر کلامی(رفتارهای حمایتگرانه، دلسوزانه و یاری گر) معلم در ارتباط با دانش آموزان اشاره دارد (دونات و همکاران ، ۲۰۱۸).

اکثر تحقیقات صورت گرفته در زمینه پیشرفت تحصیلی بر عوامل روانی که بر یادگیری دانش آموزان تأثیر دارند تأکید کرده اند (چو و هرون ، ۲۰۱۵). عزت نفس دانش آموزان عامل مهمی است که در کارکرد تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. عزت نفس، درجه تأیید، پذیرش و ارزشمندی است که شخص نسبت به خود یا خویشتن احساس می کند. عزت نفس به عنوان یک نیاز شامل احساساتی است که انسان به داشتن آن در یک سیستم متقابل اجتماعی محتاج است؛ بدین معنا که نیاز دارد تا مشترکات احساسی خود را با دیگران رد و بدل کند و در درون خود احساس کند که با ارزش هست؛ هم چنین احساس کند که دیگران او را با ارزش می پندارند و معتقد باشد که آنها هم با ارزشند(کاظمی و همکاران، ۲۰۱۴).

تعامل معلم و دانش آموز یکی از عوامل جو اجتماعی-روانی کلاس است که به شیوه مدیریت و کلاس داری، ارتباطات کلامی و غیر کلامی معلمان با دانش آموزان اطلاق می شود. این تعامل شرایطی را تعریف می کند که معلمان و دانش آموزان می توانند بر هم اثرگذار باشند. این مفهوم در الگوی میان فردی وبلز و همکاران (۱۹۹۳) در قالب هشت بعد (رهبری، کمک کننده و دوستانه، درک کننده ، آزادی و مسئولیت، نامطمئن، ناراضی، سرزنش کننده وجدی) مورد سنجش قرار می گیرد. از آنجایی که

---

<sup>۱</sup> Jie

<sup>۲</sup> Hughes

<sup>۳</sup> Shin

<sup>۴</sup> Cho & Heron

<sup>۵</sup> Kazemi

دانش آموزان اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می گذرانند، اشتیاق و پویایی آنان در کلاس به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم آن را ایجاد می کند (ریو، ۲۰۰۶). موفقیت تحصیلی، رضایت از مدرسه و دیگر پیامدهای مطلوب در مدرسه تا حد زیادی درگرو فرایند تعاملات بین فردی معلمان و دانش آموزان است. وقتی تعامل معلم با دانش آموزان سازنده و مؤثر باشد، یعنی اینکه معلم هم فراهم کننده و هم هدایت کننده فرصت یادگیری باشد، دانش آموزان احساس شایستگی و استقلال می کنند (ریان، ۲۰۰۱). کیفیت روابط معلمان و مسئولان مدرسه بر روابط دانش آموزان با یکدیگر تاثیر می گذارد (توفی و همکاران، ۲۰۱۶).

خو و کی (۲۰۱۹) در تحقیقی نشان دادند که رابطه معلم و دانش آموز و خودکارآمدی می تواند پیشرفت تحصیلی ریاضی را به طور قابل توجهی پیش بینی کند. لوکاسال-کروچ و همکاران (۲۰۱۸) در تحقیقی گزارش کردند که دانش آموزانی که تعاملات با کیفیت بالاتری را تجربه کردند، احساسات مثبت بیشتری در مورد مدرسه گزارش کردند، فعالیت بودند، در ریاضیات و خواندن عملکرد بهتری داشتند و صمیمیت بیشتر و تعارض کمتری با معلمان داشتند. فارغ از کیفیت کلی تعامل، دانش آموزانی که سازگاری کمتری در تعاملات خود با معلمان داشتند، چه با یک معلم و چه در بین معلمان، کمتر فعال بودند و تعارض گزارش شده نیز بیشتر بود. در تحقیقی دیگر تینگ و همکاران (۲۰۱۸) در تحقیقی نشان دادند که تعارض در رابطه معلم و دانش آموز به طور منفی پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند. یوساینی و همکاران (۲۰۱۵) تحقیقی<sup>۱</sup> با موضوع تأثیر محیط کلاس بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی در کوالا ترنگانو، مالزی انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که دانش آموزان در مدرسه‌ای با امکانات کافی، معلمان خوب و محیط مساعد نسبت به مدارس با امکانات کمتر، معلمان بی‌صلاحیت و محیط کمتر توانمند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند. رحمانی زاهد و همکاران (۱۳۹۷) تحقیقی با موضوع مدل یابی علی خلاقیت: نقش سبک های تعامل معلم-دانش آموز و نیازهای بنیادی روانشناختی انجام دادند. نتایج حاکی از آن بود که نیازهای بنیادی روانشناختی متغیر واسطه ای مناسب بین سبک های قدرت و رهبری معلم، عدم اطمینان معلم، درک و فهم و مسئولیت و آزادی از میان سبکهای هشت گانه تعامل معلم با خلاقیت دانش آموزان محسوب می شوند. با وجود مطالعات متعددی که به اهمیت ارتباط معلم-کودک در موفقیت تحصیلی، عزت نفس و خلاقیت دانش آموزان اشاره کرده اند، این عرصه همچنان برای مطالعه حوزه ای مهم محسوب می شود، از طرفی چون در هیچ تحقیقی تمامی متغیرها در قالب یک موضوع پژوهشی کار نشده اند و اهمیت آنها به صورت تعاملی بررسی نشده است. از این رو این پژوهش با هدف تعیین رابطه بین معلم و کودک با عزت نفس، عملکرد تحصیلی و خلاقیت شناختی انجام می گیرد.

<sup>۱</sup> Reeve

<sup>۲</sup> Ryan

<sup>۳</sup> Xu & Qi

<sup>۴</sup> LoCasale-Crouch

<sup>۵</sup> Teng

<sup>۶</sup> Usaini

## روش تحقیق

این مطالعه از نظر هدف بنیادی و از نظر روش از نوع توصیفی-همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر پایه چهارم و پنجم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۳۱۸۴ نفر می باشد و برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد و از روش نمونه گیری خوشه ای، ۳۴۱ نفر از بین آنها انتخاب گردید. پس از مجوزهای لازم از اداره ی آموزش و پرورش تبریز با روش نمونه گیری خوشه ای، ناحیه ۵ در ابتدا انتخاب شد و سپس با روش تصادفی ساده و با قرعه کشی نمونه ها از پایه چهارم و پنجم ابتدایی ناحیه ۵ انتخاب شدند و پس از موافقت مدیر مدرسه پرسشنامه ها بین دانش آموزان انتخاب شده و با در نظر گرفتن ملاک های ورود به پژوهش توزیع شد و نتایج حاصل از پرسشنامه ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ملاک ورود شامل داوطلبانه بودن و رضایت دانش آموزان و اولیا جهت شرکت در پژوهش بود.

ابزار جمع آوری داده ها پرسشنامه استاندارد رفتار تعاملی معلم (QTI) که بر اساس الگوی رفتار بین فردی لیری (۱۹۵۷) تنظیم شده، استفاده گردید. این پرسشنامه در قالب ۲ فرم، از اطلاعات دموگرافیک و ۴۸ گویه که حداکثر نمره ۲۴۰ و حداقل نمره ۴۸ است و به فارسی برگردانده شده، تشکیل شده است روایی و پایایی این پرسشنامه استاندارد در کشورهای مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. در عین حال به علت ترجمه شدن این پرسشنامه به زبان فارسی، روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه مجدد توسط صاحب نظران مورد بررسی و تأیید قرار گرفت و پایایی آن نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، برای دانش آموزان ۰/۸۲ و برای معلمان ۰/۷۸ محاسبه گردید (عنایتی و کوهساری، ۱۳۹۶). در تحقیقات پیشین نیز پایایی آن در ابعاد مختلف در سطح مطلوب گزارش شده است (البرزی و خیر، ۱۳۹۰).

و پرسشنامه مقیاس عزت نفس کوپراسمیت دربردارنده ۵۸ گویه است که ۸ گویه آن دروغ سنج می باشد و ۵۰ گویه آن به چهار خرده مقیاس عزت نفس عمومی، عزت نفس اجتماعی، عزت نفس خانوادگی و عزت نفس تحصیلی تقسیم شده اند که آزمودنی ها می بایست احساس واقعی خود را درباره ی هریک از جمله ها، باگزینه بلی یاخیر مشخص کند. شیوه نمره گذاری آزمون به صورت صفر و یک است به این معنا که در برخی از سوال ها پاسخ بلی ۱ نمره و پاسخ خیر صفر می گیرد و باقی سوال ها به طور معکوس نمره گذاری می شوند. روایی و پایایی مقیاس عزت نفس کوپراسمیت به شیوه های معتبر محاسبه شده است. ضریب پایایی این آزمون در مطالعات قبلی ۰/۹۰ بوده است که مقدار معتبری می باشد (عسگری و همکاران، ۱۳۹۵). و پرسشنامه خلاقیت شناختی عابدی: عابدی (۱۳۷۲) با اقتباس از آزمون های مطرح خلاقیت، نظیر آزمون تورنس (حقیقت، ۱۳۷۷) برای سنجش تفکر خلاق پرسشنامه ۶۰ گویه ای در چهار بعد سیالی (۱۶ گویه)، انعطاف پذیری (۱۱ گویه)، اصالت (۲۲ گویه) و بسط (۱۱ گویه) تهیه کرد. در مقابل هر گویه سه گزینه قرار دارد که به ترتیب نمره ای از ۰-۲ می گیرند و جمع نمره ها نمره کل خلاقیت شناختی را نشان می دهد که دامنه ای از نمرات ۰ تا ۱۲۰ را شامل می شود. عابدی در گزارش خود ضریب آلفای کرونباخ را برای مولفه های خلاقیت، به ترتیب سیالی ۰/۷۵، ابتکار ۰/۶۷، انعطاف پذیری ۰/۶۱، و بسط ۰/۶۱ گزارش کرده است. روایی آزمون با آزمون خلاقیت تورنس و دیگر آزمون ها با حدود اطمینان ۰/۹۹ معنادار گزارش شده است (عابدی، ۱۳۷۲) و در تحقیق حاضر برای بررسی عملکرد تحصیلی دانش آموزان شرکت کننده از معدل آنها استفاده شد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از SPSS. ۲۳ استفاده شد و با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه همزمان فرضیات تحقیق مورد بررسی قرار گرفت. هم چنین در این تحقیق شان انسانی و اطلاعات محرمانه جامعه مورد مطالعه بعنوان بنیادی ترین اصل اخلاق در تحقیق حفظ شده است.

#### یافته ها

با توجه به این که بخش نخست پرسشنامه مربوط به اطلاعات مشخصات تکمیل کننده پرسشنامه است، در این ارتباط، داده های توصیفی ۳۴۱ شرکت کننده در تحقیق به شرح زیر می باشد. طبق نتایج فوق، از لحاظ پایه تحصیلی افراد شرکت کننده، ۵۵/۷ درصد پایه ۴ و ۴۴/۳ پایه ۵ بودند.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
رابطه معلم-کودک	۱۶۱/۴۵	۲۱/۳۵	-۰/۶۶۲	۰/۴۹۴
عزت نفس	۲۲/۹۳	۱۵/۲۵	-۱/۴۷	-۰/۲۴۸
خلاقیت شناختی	۷۷/۱۷	۲۸/۸۳	-۰/۸۴۸	-۰/۲۹۷
عملکرد تحصیلی	۳/۷۳	۰/۴۹۴	۱/۷۰۸	-۱/۶۱۳

با توجه به جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهشی نشان داده شده است. به منظور بررسی توزیع نرمال داده های پژوهش از چولگی و کشیدگی استفاده شد که نتایج در جدول ۱ گزارش شده است. مقادیر چولگی و کشیدگی کمتر از ۲ نشان دهنده نرمال بودن داده ها است. از طرفی برای بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آن در زیر گزارش شده است.

جدول ۲: آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	آماره	سطح معناداری
رابطه معلم-کودک	۰/۰۴۴	۰/۲۰۰
عزت نفس	۰/۰۵۶	۰/۲۰۰
خلاقیت شناختی	۰/۰۳۶	۰/۲۰۰
عملکرد تحصیلی	۰/۰۴۱	۰/۲۰۰

جدول ۲، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. طبق نتایج فوق، تمامی متغیرهای پژوهشی با توجه به آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، سطح معناداری آنها بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد ( $p > ۰/۰۵$ ). این بدان معناست که متغیرهای ما دارای توزیع نرمال می باشند.

## جدول ۳: نتایج آزمون چند هم خطی برای رابطه بین معلم و کودک و ادراک کودک از محیط کلاس

متغیرها	تولرانس	VIF
رابطه بین معلم - کودک	۰/۲۵۸	۳/۸۷۴

جدول شماره ۳، نتایج آزمون چند هم خطی برای رابطه بین معلم و کودک را نشان می دهد. همانطور که مشاهده می شود مقادیر تولرانس بزرگ بوده (بیشتر از ۰/۱) که نشان دهنده عدم وجود هم خطی است و چون شاخص VIF کمتر از ۵ است فرض استقلال متغیرها پذیرفته می شود.

## جدول ۴: نتایج آماره دوربین واتسون برای بررسی استقلال خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش بینی شده)

مقدار آماره دوربین واتسون	آماره جهت بررسی دوربین واتسون
۱/۵۹	$2/5 > D > 1/5$

مندرجات جدول ۴، نشان می دهد که مقدار آماره دوربین- واتسون برابر ۱/۵۹ بوده است. از آن جا که این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که فرض استقلال داده ها رعایت شده است.

## فرضیه های پژوهش

بین رابطه معلم و کودک با عزت نفس کودکان رابطه وجود دارد.

برای پاسخگویی به این فرضیه از روش همبستگی پیرسون استفاده گردید.

## جدول ۵: ضریب همبستگی بین رابطه معلم و کودک با عزت نفس

متغیرها	رابطه معلم و کودک	عزت نفس
رابطه معلم و کودک	-	-
عزت نفس	۰/۱۴۸*	-

\*  $P < 0.05$  و \*  $P < 0.01$

با توجه به جدول شماره ۵، ضریب همبستگی متغیرهای پژوهشی نشان داده شده است. با توجه به نتایج ضرایب همبستگی، بین رابطه معلم و کودک با عزت نفس دختران رابطه وجود دارد ( $r = 0.148$  و  $P < 0.01$ ).

بین رابطه معلم و کودک با عملکرد تحصیلی کودکان رابطه وجود دارد.

برای پاسخگویی به این فرضیه از روش همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۶: ضریب همبستگی بین رابطه معلم و کودک با عملکرد تحصیلی

متغیرها	رابطه معلم و کودک	عملکرد تحصیلی
رابطه معلم و کودک	-	-
عملکرد تحصیلی	۰/۶۸۵* *	-

\*  $p < 0.05$  و \*  $p < 0.01$

با توجه به جدول شماره ۶، ضریب همبستگی متغیرهای پژوهشی نشان داده شده است. با توجه به نتایج ضرایب همبستگی، بین رابطه معلم و کودک با عملکرد تحصیلی کودکان رابطه وجود دارد ( $r = 0.625$  و  $p < 0.01$ ).

بین رابطه معلم و کودک با خلاقیت شناختی کودکان رابطه وجود دارد.

برای پاسخگویی به این فرضیه از روش همبستگی پیرسون استفاده گردید.

جدول ۷: ضریب همبستگی بین رابطه معلم و کودک با اهمال کاری تحصیلی

متغیرها	رابطه معلم و کودک	خلاقیت شناختی
رابطه معلم و کودک	-	-
خلاقیت شناختی	۰/۶۸۳* *	-

\*  $p < 0.05$  و \*  $p < 0.01$

با توجه به جدول شماره ۷، ضریب همبستگی متغیرهای پژوهشی نشان داده شده است. با توجه به نتایج ضرایب همبستگی، بین رابطه معلم و کودک با خلاقیت شناختی کودکان رابطه وجود دارد ( $r = 0.673$  و  $p < 0.01$ ). با توجه به نتایج جدول ۷، تاثیر رابطه معلم و کودک بر روی خلاقیت شناختی معنادار می باشد ( $t = 3/01$  و  $p < 0.01$ ). عزت نفس بر اساس رابطه معلم و کودک قابل پیش بینی است.

برای پاسخگویی به فرضیه پژوهش از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد.

جدول ۸: نتایج ضرایب رگرسیون برای پیش بینی عزت نفس بر اساس رابطه معلم و کودک

متغیرهای پیش بین	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	t	سطح معنی داری
	B	Beta (بتا)		
مقدار ثابت	۶۹/۴۵		۳۲/۴۶	۰/۰۰۱
رابطه معلم و کودک	۰/۱۷۳	۰/۲۴۲	۶/۷۹	۰/۰۰۱

متغیر ملاک: عزت نفس



با توجه به نتایج جدول ۸، تاثیر رابطه معلم و کودک بر روی عزت نفس معنادار می باشد ( $t = ۶/۷۹$  و  $p < ۰/۰۱$ ). ضریب رگرسیون رابطه معلم و کودک بر روی عزت نفس ( $\beta = ۰/۲۴۲$ ) و با توجه به مقدار آزمون  $t$  معنادار است و نشان می دهد که رابطه معلم و کودک می توانند عزت نفس را به طور معناداری پیش بینی نمایند.

جدول ۹: خلاصه مدل پیش بینی عزت نفس براساس رابطه معلم و کودک

مدل	مجموع مجذورات	ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
۱	۷۰۳۱۸/۴۵	۰/۹۴۳	۰/۸۸۹	۲	۳۵۱۵۹/۲۲۵	۱۳۵۴/۷۲۴	۰/۰۰۱
	۸۷۷۲/۱۳۱			۳۳۸	۲۵/۹۵۳		
	۷۹۰۹۰/۵۸۱			۳۴۰			

نتایج جدول ۹، خلاصه مدل پیش بینی عزت نفس براساس رابطه معلم و کودک را نشان می دهد. طبق نتایج فوق، مقدار آماره  $F$  برای بررسی تاثیر رابطه معلم و کودک در پیش بینی عزت نفس در سطح معناداری  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار است. طبق مدل ۱ و با توجه به آماره  $R^2$  (ضریب تعیین)، ۸۸/۹ درصد از واریانس عزت نفس توسط رابطه معلم و کودک تبیین می شود.

عملکرد تحصیلی براساس رابطه معلم و کودک قابل پیش بینی است. برای پاسخگویی به فرضیه پژوهش از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد.

جدول ۱۰: نتایج ضرایب رگرسیون برای پیش بینی عملکرد تحصیلی براساس رابطه معلم و کودک

متغیرهای پیش بین	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد شده	t	سطح معنی داری
	B	خطای معیار		
مقدار ثابت	۱/۴۷	۰/۱۶۱	۹/۱۸۴	۰/۰۰۱
رابطه معلم و کودک	۰/۰۱۰	۰/۰۰۲	۵/۰۷	۰/۰۰۱

متغیر ملاک: عملکرد تحصیلی

با توجه به نتایج جدول ۱۰، تاثیر رابطه معلم و کودک بر روی عملکرد تحصیلی معنادار می باشد ( $t = ۵/۰۷$  و  $p < ۰/۰۱$ ). ضریب رگرسیون رابطه معلم و کودک بر روی عملکرد تحصیلی ( $\beta = ۰/۴۱$ ) و با توجه به مقدار آزمون  $t$  معنادار است و نشان می دهد که رابطه معلم و کودک می توانند عملکرد تحصیلی را به طور معناداری پیش بینی نمایند.



جدول ۱۱: خلاصه مدل پیش بینی عملکرد تحصیلی براساس رابطه معلم و کودک

مدل	مجموع مجدورات	ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی چندگانه	df	میانگین مجدورات	F	سطح معنی داری
۱	رگرسیون باقیمانده کل	۰/۶۳۷	۰/۴۰۵	۲ ۳۳۸ ۳۴۰	۱۶/۸۵۷	۰/۱۴۶	۰/۰۰۱
		۳۳/۷۱۳					
		۴۹/۴۶۵					
		۸۳/۱۷					

نتایج جدول ۱۱، خلاصه مدل پیش بینی عملکرد تحصیلی براساس رابطه معلم و کودک را نشان می دهد. طبق نتایج فوق، مقدار آماره F برای بررسی تاثیر رابطه معلم و کودک در پیش بینی عملکرد تحصیلی در سطح معناداری  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار است. طبق مدل ۱ و با توجه به آماره  $R^2$  (ضریب تعیین)، ۴۰/۵ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی توسط رابطه معلم و کودک تبیین می شود.

خلاقیت شناختی براساس رابطه معلم و کودک قابل پیش بینی است.  
برای پاسخگویی به فرضیه پژوهش از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد.

جدول ۱۲: نتایج ضرایب رگرسیون برای پیش بینی خلاقیت شناختی براساس رابطه معلم و کودک

متغیرهای پیش بین	ضرایب استاندارد نشده		t	سطح معنی داری
	B	خطای معیار		
مقدار ثابت	۵۹/۰۶	۸/۳۸۹	۷/۰۴	۰/۰۰۱
رابطه معلم و کودک	۰/۳۰۱	۰/۱۰۰	۳/۰۱	۰/۰۰۳

متغیر ملاک: خلاقیت شناختی

با توجه به نتایج جدول ۱۲، تاثیر رابطه معلم و کودک بر روی خلاقیت شناختی معنادار می باشد ( $t = ۳/۰۱$  و  $p < ۰/۰۱$ ). ضریب رگرسیون رابطه معلم و کودک بر روی خلاقیت شناختی ( $\beta = ۰/۲۲۳$ ) و با توجه به مقدار آزمون t معنادار است و نشان می دهد که رابطه معلم و کودک می توانند خلاقیت شناختی را به طور معناداری پیش بینی نمایند.

جدول ۱۳: خلاصه مدل پیش بینی خلاقیت شناختی براساس رابطه معلم و کودک

مدل	مجموع مجدورات	ضریب همبستگی چندگانه	مجدور ضریب همبستگی چندگانه	df	میانگین مجدورات	F	سطح معنی داری
۱	رگرسیون باقیمانده کل	۰/۷۳۲	۰/۵۲۳	۲ ۳۳۸ ۳۴۰	۷۳۹۳۳/۹۸	۱۸۵/۳۴۲	۰/۰۰۱
		۱۴۷۸۶۷/۹۶۰					
		۱۳۴۸۳۰/۱۷۵			۳۹۸/۹۰۶		
		۲۸۲۶۹۸/۱۳۵					

نتایج جدول ۱۳، خلاصه مدل پیش بینی خلاقیت شناختی براساس رابطه معلم و کودک را نشان می‌دهد. طبق نتایج فوق، مقدار آماره  $F$  برای بررسی تاثیر رابطه معلم و کودک در پیش بینی خلاقیت شناختی در سطح معناداری  $p < 0/001$  معنادار است. طبق مدل ۱ و با توجه به آماره  $R^2$  (ضریب تعیین)، ۵۲/۳ درصد از واریانس خلاقیت شناختی توسط رابطه معلم و کودک تبیین می‌شود.

## بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایج به دست آمده، بین رابطه معلم و کودک با عزت نفس، عملکرد تحصیلی و خلاقیت شناختی دختران رابطه وجود دارد که می‌توان گفت دانش آموزان هنگامی از یادگیری لذت می‌برند و بیشتر در تکالیف مدرسه شرکت می‌کنند که معلمان ایشان رابطه مثبت با دانش آموز داشته و راهبردهای آموزشی را به کار برند (کوهن و لوتان، ۲۰۱۴). مشارکت فعال دانش آموزان در روند یادگیری - آموزش به گسترش احساس اعتماد به نفس کمک می‌کند و به دانش آموزان کمک می‌کند تا یادگیرنده کوشایی باشند. دانش آموزانی که رابطه مثبتی با آموزگار را از طریق مدرسه یا از طریق مشارکت فعال شکل می‌دهند؛ به احتمال بیشتری یادگیرنده دائمی زندگیشان خواهند بود و به گونه ای یاد می‌گیرند که آن را ضروری خواهند یافت (مارکس و همکاران، ۲۰۰۰). دانش آموزانی که عملکرد تحصیلی مناسبی ندارند رابطه معلم- دانش آموز مثبت کمتری را نسبت به دانش آموزان دیگر گزارش کردند و آموزگار ایشان کنترلهایی تحمیل می‌کرده است (دان، ۱۹۹۲). یافته های این تحقیق از نظریه خودتعیین گری حمایت نمودند و نشان دادند در صورتی که محیط یادگیری دانش آموزان از خودمختاری آنها حمایت کند، آنها احساس عزت نفس، شایستگی، درگیری و شرکت در فعالیتهای کلاس و پیشرفت تحصیلی بیشتری خواهند داشت. رابطه معلم - دانش آموز موثر توسط رفتارهای ویژه آموزگار مشخص شده است: نشان دادن سطح مناسب تسلط، همکاری و آگاه بودن از نیازهای سطح بالای دانش آموز (مارزانو و مارزانو، ۲۰۰۳). معلمان اثر بخش معمولاً به عنوان کسانی توصیف شده اند که به توسعه روابط با دانش آموزانی که از لحاظ احساسی نزدیک، امن و مورد اعتمادند و دسترسی به کمک ابزاری، ترویج اخلاق عمومی جامعه و مراقبت در کلاسهای درس را فراهم می‌کنند. این نوع کیفیت روابط قرار است به حمایت از توسعه بهزیستی عاطفی دانش آموزان، احساس عاطفی مثبت از خود، جهت گیری انگیزشی برای نتایج اجتماعی و تحصیلی و مهارتهای اجتماعی و علمی واقعی بپردازد. آنها همچنین زمینه را برای ارائه برقراری ارتباط مثبت و انتظارات بالا برای عملکرد و تدریس به دانش آموزان فراهم می‌کنند و آنچه که آنها برای تبدیل شدن به شهروندان آگاه و مولد احتیاج را بدانند. آموزگار بسیار خسته، هنگام ارائه مطالب گوناگون درسی ضمن بکارگیری ابتکار عمل برنامه های درسی دیگر نمی‌تواند پشتیبانی های لازم را فراهم کند و دریابند که چقدر عاطفه و تعهد ایشان برای کیفیت شکل گیری و رشد شایستگی و عزت نفس دانش آموزان مهم است (کراس و الیاس، ۲۰۰۶). گیرشنسون (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی کیفیت رابطه معلم، توجه دانش آموزان و پیشرفت دانش آموزان پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که ساختار کلاس و معلمان هر دو با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارند. در نحوه ارتباط یک طرفه و رئیس مآبانه معلم با دانش آموز، به دلیل کنترل بسیار زیاد و تعیین همه مراحل آموزش توسط معلم، دانش آموز کمترین استقلال و آزادی عمل را دارد و بنابراین، این سبک موجب عدم ارضای نیاز به خودمختاری می‌شود. معلم با این سبک رهبری با راهنماییها و توجه و نظارتهای بیش از حد موجب می‌شود تا دانش آموز احساس بی کفایتی و عدم توانایی در انجام وظایفش داشته باشد، لذا این سبک موجب عدم ارضای نیاز به شایستگی نیز می‌شود. در این سبک رهبری به دلیل تلاش معلم برای اعمال سلطه و کنترل زیاد دانش آموزان

امکان برقراری رابطه صمیمانه و مورد انتظار دانش آموزان فراهم نمی شود و در نتیجه سبک رهبری نمی تواند به ارضای نیاز به ارتباط در دانش آموزان نیز کمکی بکند. بنابراین، سبک رهبری به طور کلی موجب کاهش ارضای نیازهای روانشناختی شده و از این طریق نیز موجب کاهش خلاقیت می شود. مراحل آموزشی کاملاً از قبل طراحی شده در سبک تعامل رهبری و الزام دانش آموزان به طی این فرایندهای مشخص برای کسب مهارت‌ها و دانش، که با کاهش ارضای نیازهای روانشناختی پایه همراه است، باعث می شود که دانش آموزان فعالیت‌های آموزشی را بیشتر با انگیزه بیرونی دنبال کنند؛ با توجه به اینکه برانگیختگی و انگیزش بیرونی مخرب خلاقیت است (چویی و همکاران، ۲۰۱۲)؛ می توان نتیجه گرفت که این سبک به واسطه محدود کردن انگیزه های درونی و تکیه بر انگیزه های بیرونی، پیش بینی کننده کاهش خلاقیت دانش آموزان بوده و با خلاقیت رابطه منفی دارد.

روانشناسان و متخصصان آموزش و پرورش به این نکته توجه دارند که موضوع خلاقیت، موضوعی پراهمیت و زیربنایی است سقراط هدف اصلی تعلیم و تربیت را «پرورش نیروی تفکر در انسان» ذکر کرده است. تمام خلاقیت ها و نوآوری های امروز متأثر از آموزش و پرورش و نیروی پنهان آن است آنچه امروز دیده میشود حاصل کار دست اندرکاران دیروز است و تولید فردا نتیجه خلاقیت امروز خواهد بود. برخی کودکان در سالهای اولیه زندگی خود در محیط خانواده به دلایل مختلف از جمله نبود محرک کافی بی توجهی والدین و ... خلاقیت شان سرکوب شده است؛ بنابراین یکی از وظایف مهم معلمان ترمیم اعتماد به نفس آسیب دیده بچه ها است تا بتوانند دوباره بدون ترس از سرکوب و مورد تمسخر قرار گرفتن فکرهای خلاقانه خود را آزادانه بیان کنند. در چند دهه اخیر پژوهش های بسیاری در زمینه خلاقیت انجام شده است (سهرابی زاده و همکاران، ۱۳۹۳). پژوهش های انجام شده در زمینه آموزش خلاقیت، عموماً به این نتیجه رسیده است که خلاقیت را هم می توان آموزش و هم پرورش داد (رحیمی مند و عباس پور، ۱۳۹۴).

بر اساس این نتایج، شایسته است به معلمان و مربیان تعلیم و تربیت سفارش شود تا با استفاده از نتایج این پژوهش در جهت تقویت عزت نفس، عملکرد تحصیلی و خلاقیت شناختی با استفاده از بهبود شرایطی تعاملی معلم دانش آموز در محیط مدرسه استفاده نمایند و با استفاده معلم از تماس های چشمی و حرکات بدنی مناسب و همچنین بهره بردن از کلمات و عبارات شوق انگیز و ارزش دهنده و آرامش بخش در کلاس با دانش آموزان ارتباط مؤثر و مثبتی برقرار کنند و با فراهم آوردن جو عاطفی، گرم، صمیمی و امن به منظور جلوگیری از تخریب خلاقیت دانش آموزان. اجرای این تحقیق محدودیت های هم به همراه داشت که عبارتند از استفاده

از پرسشنامه به منظور جمع آوری داده ها که در نتیجه، احتمال دارد مواردی مثل خستگی، نداشتن انگیزه، با عجله پاسخ دادن و ... رخ داده باشد که قابل کنترل نبود و از طرفی، به دلیل محدودیت از لحاظ زمانی و اجرایی، امکان بررسی آزمایشی روابط متغیرها وجود نداشت و نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر محدود به دانش آموزان دختر پایه چهارم و پنجم دبستان است. بنابراین، تعمیم یافته ها به دیگر گروههای سنی و دانش آموزان پسر ممکن است با محدودیت مواجه شود.

منابع:

- رحیمی مند، مریم؛ عباس پور، عباس. (۱۳۹۴). تأثیر شیوه‌های جدید آموزش بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*, ۴(۴), ۱۱۹-۱۴۲.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه معلمی، چاپ اول، تهران: انتشارات مدرسه.
- وفایی، میترا (۱۳۹۲). بررسی مقایسه باورهای فراشناختی و خلاقیت دانش‌آموزان دارای پدران معتاد و غیرمعتاد شهر بندرعباس. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دولتی - وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری - دانشگاه هرمزگان - دانشکده ادبیات و علوم انسانی*
- یازلو، اعظم (۱۳۹۲). نقش معلم در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان در دوره متوسطه از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد دولتی - وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری - دانشگاه علامه طباطبایی - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.*
- Cho, M. H., & Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: the role of motivation, emotion, and use of learning strategies in students' learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80-99.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom third edition*. Teachers College Press.
- Donat, M., Knigge, M., & Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying?. *Aggressive behavior*, 44(1), 29-39.
- Gu, J., Zhang, Y., & Liu, H. (2014). Importance of social capital to student creativity within higher education in China. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 14-25.
- Jie, X. U. (2015). Autonomous Development of Teaching Skills among Middle School Novice English Teachers. *Journal of Teacher Education*, 5, 006.
- Karwowski, M. (2016). The dynamics of creative self-concept: Changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. *Creativity Research Journal*, 28(1), 99-104.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). Building learning communities through social and emotional learning: Navigating the rough seas of implementation. *Professional School Counseling*, 10(1),
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-۱۸۴.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, 106(3), 225-236.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Shin, J., Lee, H., & Kim, Y. (2009). Student and school factors affecting mathematics achievement: International comparisons between Korea, Japan and the USA . *School Psychology International*, 30, 520 - 537.

