

ارتباط بین سبک‌های تعاملی معلمان با خودپنداری دانش آموزان دوره ابتدایی شهرستان شیراز

نویسندگان: دکتر محبوبه البرزی^{۱*} و دکتر محمد خیر^۲

۱. استادیار بخش مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز

۲. استاد بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

*نویسنده مسئول: دکتر محبوبه البرزی mahbobealborzi@yahoo.com

چکیده

تعاملات معلمان با دانش‌آموزان از مهم‌ترین عوامل در محیط یادگیری است که تأثیر به‌سزایی بر خودپنداری دانش‌آموزان دارد. بدین منظور هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین سبک‌های تعاملی معلمان با خودپنداری دانش‌آموزان بود. از کلیه دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم ابتدایی شهرستان شیراز، نمونه‌ای مشتمل بر ۲۶۳ دانش‌آموز (۱۴۵ پسر و ۱۱۸ دختر) در دامنه سنی: ۹-۱۲ سال به‌صورت خوشه‌ای مرحله‌ای، انتخاب گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های: تعامل معلم و دانش‌آموز و توصیف خود، استفاده گردید. پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموز، هشت ویژگی رفتاری معلم را از دیدگاه دانش‌آموز، ارزیابی می‌کند و پرسشنامه توصیف خود نیز خودپنداری را در هفت بعد مجزا و یک بعد کلی، مورد سنجش قرار می‌دهد. روایی پرسشنامه‌های مذکور در پژوهش حاضر بر مبنای روش‌های: تحلیل عاملی و همبستگی با آزمون‌های مشابه و پایایی با روش‌های: آلفای کرونباخ و بازآزمایی، محاسبه و ضرائب مطلوب، به دست آمد. تحلیل‌های آماری نشان داد: خودپنداری دانش‌آموزان توسط سبک‌های تعاملی، پیش‌بینی می‌گردد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز حاکی از آن بود که از میان ابعاد مختلف سبک‌های تعاملی معلم، بعد راهنمایی پیش‌بینی‌کننده مثبت و بعد سخت‌گیری، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار، خودپنداری دانش‌آموزان بوده است. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نیز نشان داد: بین خودپنداری علمی و همکاری، همبستگی مثبت و معنادار و بین خودپنداری علمی و تسلط، همبستگی منفی و معنادار وجود دارد همچنین تفاوت‌های معنادار آماری بین دختران و پسران، در سبک‌های تعاملی معلمان و ابعاد خودپنداری وجود داشت.

کلید واژه‌ها: سبک‌های تعاملی معلم، خودپنداری علمی، خودپنداری غیرعلمی.

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور رفتار)

• دریافت مقاله: ۸۸/۱۲/۱۰

• پذیرش مقاله: ۹۰/۶/۲۶

Journal of Shahed University

Eighteenth Year, No.1 Spring & Summer 2011

Training & Learning Researches

دوفصلنامه دانشگاه شاهد
سال هجدهم - دوره جدید
شماره ۱
بهار و تابستان ۱۳۹۰

مقدمه

تحصیلی آنان دارد. دسته ای دیگر از تحقیقات نقش تعامل را بر انگیزه پیشرفت بیان می کنند [۸ و ۹]. چنانچه انگیزه پیشرفت دانش آموزان بر اساس رفتار معلم، تقویت و تنبیه های بکار رفته و قدرت درک و استدلال معلم افزایش می یابد. در میان پژوهش هایی انجام شده در سبک های تعاملی معلمان، پژوهش هایی که به بررسی ارتباط سبک تعاملی معلم و نقش آن بر خودپنداری دانش آموزان انجام گرفته است اهمیت بسزایی دارند. خود پنداری^۶ از جمله پیامدهای مطلوب در تعلیم و تربیت است که همواره مورد توجه قرار گرفته است. اهمیت موضوع خودپنداری به سبب نقش آن بر احساسات خودارزشی، خودکارآمدی و رفتارهای علمی افراد است [۹ و ۱۰]. خودپنداری مجموعه ای از ادراکات و نگرشهایی است که افراد نسبت به خود دارند و در توصیف خود بکار می برند [۱۱]. شاولسون^۷، هابنر^۸ و استنتون^۹ [۱۲] خود پنداری را باورهای فرد نسبت به توانایی ها و اسنادات خود می دانند که طی یک دوره زمانی شکل می گیرد و متأثر از تجارب گذشته می باشد. سیر تاریخی مطالعات خودپنداری حاکی از آن است که گروهی از محققان خود پنداری را به صورت پدیده ای یک بعدی و کلی نگریسته اند [۱۳ و ۱۴] و گروهی بر چند بعدی بودن خود پنداری اعتقاد دارند [۱۰ و ۱۵]. شاولسون^{۱۰} و همکاران [۱۲] با مرور تحقیقات تجربی و بررسی زمینه های تئوریک، خودپنداری را سازه ای چندبعدی و سلسله مراتبی توصیف می کنند در این مدل، خودپنداری به دو بعد خودپنداری تحصیلی (ریاضی و خواندن) و خودپنداری غیرتحصیلی (اجتماعی، عاطفی و فیزیکی) تقسیم می گردد. بعد از این مدل محققان دیگری نیز تقسیم بندی مشابهی از خود پنداری بیان کردند [۱۰ و ۱۵]. پژوهش هایی که ارتباط سبک های

موفقیات تحصیلی و فردی دانش آموزان در گرو فرایند تعاملات بین فردی با معلمان می باشد. هنگامی که سبک های تعاملی معلم^۱ با دانش آموز سازنده و مؤثر باشد، معلم هم فراهم کننده و هدایت کننده فرصت های یادگیری، هم عاملی اساسی در ارضاء دلبستگی ها و نیازها و هم پرورش دهنده ی مهارت های اساسی و مهم در دانش آموزان است [۱]. در این موارد، معلم از اینکه دانش آموز چگونه یاد می گیرد، می فهمد و احساس می کند آگاه است، به نیازها، ترجیحات و دلبستگی های دانش آموزان اهمیت می دهد و در رابطه ی گرم و صمیمانه و منطقی با شیوه ای غیر کنترلی و تهدید کننده به آموزش می پردازد. وبلز^۲، کریتون^۳، لوی^۴ و هولواست^۵ [۲] در مدلی چگونگی روابط معلم و شاگرد را بر اساس دو بعد کلی از تسلط تا تسلیم، به معنی کنترل ارتباط و از همکاری تا مخالفت به معنای میزان همکاری متقابل در هشت نوع ارتباط (قدرت رهبری و هدایت، روابط دوستانه ویاری کننده، توانایی درک و فهم، اعطای مسئولیت و آزادی به دانش آموزان، عدم اطمینان، عدم رضایت، رفتار سرزنش کننده و سختگیری) بر اساس ویژگی های رفتاری معلم توصیف می کنند و شواهد پژوهشی متعددی در ارتباط با نقش سبک های تعاملی بر پیامدهای تحصیلی و رفتاری دانش آموزان ارائه می کنند. در این زمینه تحقیقات متعددی در ارتباط با تأثیر ویژگیهای رفتاری و نوع تعامل معلم بر رفتار، شناخت و عواطف دانش آموزان انجام گرفته است [۳، ۴ و ۵]. در گروهی از تحقیقات بر سبک های تعاملی معلم و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی و فعالیتهای کلاسی دانش آموزان تأکید شده است [۶ و ۷]. نتایج این گروه از تحقیقات حاکی از آن است که سبک تعاملی دانش آموز محوری تأثیر مثبت و بسزایی در پیشرفت

6. self concept

7. Shavelson, R.J

8. Hubner, J.J

9. Stanton, G.C.

10. Shavelson, R.J.

1. Teacher Communication Styles

2. Wubbels, Th.

3. Creton, H. A.

4. Levy, J.

5. Holvast, A.

پژوهش‌های پیشین مطرح شد که پاسخ بدانها هدف پژوهش حاضر است:

- ۱- وضعیت سبک های تعاملی معلمان با دانش آموزان از دیدگاه دانش آموزان چگونه است؟
- ۲- وضعیت خودپنداری و ابعاد آن در دانش آموزان چگونه است؟
- ۳- بین سبک های تعاملی معلمان با خودپنداری دانش آموزان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.
- ۴- کدامیک از ابعاد سبک های تعاملی معلم (راهنمایی، یاری و کمک، درک و فهم، آزادی، ابهام، نارضایتی، سرزنش و سختگیری) پیش بینی کننده معنادار خود پنداری دانش آموزان می‌باشد؟
- ۵- بین نگرش دختران و پسران در ابعاد سبک های تعاملی معلم تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۶- بین خودپنداری و ابعاد مختلف آن در دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد.

روش

جامعه آماری و روش نمونه گیری: جمعیت آماری پژوهش حاضر راکلیه دانش آموزان در پایه چهارم و پنجم مراکز ابتدایی دخترانه و پسرانه در شهر شیراز تشکیل می دهند. آموزش و پرورش شهرستان شیراز از ناحیه تشکیل شده است که در پژوهش حاضر بر اساس نمونه گیری خوشه ای مرحله ای، از هر ناحیه سه مدرسه دخترانه و سه مدرسه پسرانه به طور تصادفی انتخاب گردیدند و از هر مدرسه یک پایه چهارم و یک پایه پنجم به طور تصادفی انتخاب گردیدند و آنگاه از هر کلاس ۵ دانش آموز به طور تصادفی پرسشنامه ها را تکمیل کردند. نمونه آماری شامل ۲۶۳ دانش آموز (۱۴۵ پسر و ۱۱۸ دختر) سنین ۹-۱۲ سال بامیانگین سنی ده سال ونیم و انحراف استاندارد ۰/۷۶ انتخاب گردیدند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه تعامل معلم ودانش آموز(QTI)^۱: این

تعاملی معلم و خودپنداری را بررسی کرده‌اند دریافتند معلمان دانش آموز محور که دارای ویژگیهای قدرت رهبری، روابط دوستانه و میزان درک و فهم می باشند بر پیامدهای عاطفی و شناختی دانش آموزان تأثیر مثبت و بسزایی دارند و در مواردی نیز نشان داده شد که رفتار سختگیرانه معلم تأثیر مثبتی بر پیامد شناختی دانش آموزان دارد. در پژوهشی دیگر یافته های حاکی از آن بود که شیوهای برخورد حل مسأله در معلم موجب افزایش انگیزشی درونی و خود پنداری دانش آموزان می گردد[۱۶]. در ارتباط با تفاوت‌های جنسیتی بین دختران و پسران در ارزیابی سبک تعاملی معلمان برخی از تحقیقات نشان دادند که دانش آموزان معتقدند معلمان روابط بهتری با پسران دارند[۱۷]. گروهی دیگر از تحقیقات در این زمینه معتقدند دختران جو اجتماعی حمایتی معلمان را ترجیح می دهند و علاقه بیشتری به ایجاد ارتباط و تعاملات مثبت با معلمان دارند و این ارتباط را برای رشد و بهبود و پیشرفت علمی خود ضروری می دانند[۱۸].

همانطوری که تحقیقات پیشین نشان می دهد سبک تعاملی معلم و ویژگیهای او تأثیر بسزایی در پیامدهای عاطفی و شناختی دانش آموزان دارد. بنابراین شناسایی ویژگیهای معلم و چگونگی روابط آنان با دانش آموزان می تواند اطلاعات مناسبی در اختیار دست اندرکاران تعلیم و تربیت قرار دهد و در اصلاح و توسعه برنامه های آموزشی مؤثر واقع شود. عدم توجه به عوامل مهم و تأثیرگذار محیط های یادگیری، نه تنها به دانش آموزان لطمه وارد خواهد ساخت بلکه جامعه نیز صدمات جبران ناپذیری خواهد دید، لذا مطالعه حاضر تلاشی است برای بررسی و شناخت ویژگی های تعاملی و دموگرافیکی معلم و دانش آموز و ایجاد تصویری از سبک های تعاملی معلم و شاگردان در کلاس های درس که عامل اساسی در پیشرفت های علمی و نگرش های مثبت می باشد. تحقیق حاضر بر اساس الگوی چندبعدی از خود پنداری صورت گرفته است. بدین منظور پرسشهایی براساس موضوعات عنوان شده در

^۱ . Questionnaire on Teacher Interaction

این مقیاس از پرسشنامه به قضاوت و درجه بندی توانایی‌ها و قابلیت‌های بدنی خود می‌پردازد. خصوصیات و ویژگی‌های بدنی: در این مقیاس آزمودنی به قضاوت و سنجش میزان جذابیت ظاهری و بدنی خودش در مقایسه با دیگران و چگونگی نگرش دیگران نسبت به خودش و اینکه فکر می‌کند دیگران چگونه راجع به او فکر می‌کنند بیان می‌دارد. رابطه با همسالان: توانایی و لیاقت در پیدا کردن دوستان جدید، میزان اجتماعی بودن و محبوبیت در میان هم‌تایان در این مقیاس، ارزیابی می‌شود. رابطه با والدین: در این مقیاس آزمودنی، چگونگی رابطه خود با والدینش و میزان علاقه‌ای که بین آنان وجود دارد را، توضیح می‌دهد. خودپنداری کلامی: در این خرده مقیاس، دانش‌آموز، میزان علاقمندی و رضایتش را از دروس کلامی، بیان می‌کند. خودپنداری ریاضی: دانش‌آموز بیان می‌دارد که تا چه اندازه ریاضی را دوست دارد و از مطالعه آن لذت می‌برد. خودپنداری دیگر دروس مدرسه‌ای: در این خرده مقیاس، میزان علاقمندی دانش‌آموز در دروس دیگری غیر از ریاضی و دروس کلامی سنجیده می‌شود. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر با توجه به این‌که درس علوم در دوره ابتدایی، اهمیت به‌سزایی دارد و خود حیطه‌ای جدا از ریاضی و دروس کلامی را تشکیل می‌دهد و همچنین از آنجایی که در پرسشنامه مذکور، یکسری سؤال‌ها به‌صورت جداگانه، میزان علاقمندی و مطالعه درس علوم را در دانش‌آموز، مورد سنجش قرار می‌دهد بنابراین خودپنداری تحصیلی علوم، به‌صورت جداگانه به ابعاد هفت‌گانه فوق، اضافه گردید. ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه در پژوهش‌های متعدد مارش و همکاران [۲۲ و ۲۳] با روش‌های، تحلیل عامل، همسانی درونی، بازآزمایی و همبستگی با آزمون‌های مشابه، بررسی و تأیید گردیده است.

روایی و پایایی پرسشنامه‌ها

پرسشنامه تعامل معلم و شاگرد: در این پرسشنامه برای بررسی پایایی از دوروش آلفای کرونباخ و بازآزمایی

پرسشنامه برای سنجش ارزیابی ماهیت و کیفیت تعاملی بین معلمان و دانش‌آموزان توسط ویلز [۱۹] تهیه شد. این پرسشنامه در سه فرم مختلف سبک تعاملی معلم را ارزیابی می‌کند. در پژوهش حاضر از پرسشنامه دانش‌آموزان استفاده شد. که بر اساس آن دانش‌آموزان معلم خود را ارزیابی می‌کنند. این پرسشنامه هشت جزء رفتاری معلم و دانش‌آموز را در دو بعد کلی تسلط و همکاری ارزیابی می‌کند. پرسشنامه ذکر شده دارای دو فرم می‌باشد. فرم اصلی آن از ۷۷ سؤال در طیف پنج درجه‌ای (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) تشکیل یافته است و فرم کوتاه شده آن ۴۸ سؤال دارد. در پژوهش حاضر از فرم ۴۸ سؤالی کوتاه شده آن استفاده گردید. لازم به ذکر است که پرسشنامه مذکور ۸ ویژگی رفتاری معلم را که شامل قدرت رهبری، میزان کمک و یاری رسانی، درک و فهم، مسئولیت و آزادی، عدم اطمینان، عدم رضایت، سرزنش کردن و نهایتاً رفتار سختگیرانه می‌باشد از سوی دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پایایی و روایی این پرسشنامه توسط فیشر و همکاران [۲۰]، ریچاردز و همکاران [۲۱] با روش‌های آماری بازآزمایی، آلفای کرونباخ، همسانی درونی، تحلیل عامل محاسبه و مطلوب گزارش گردید.

پرسشنامه توصیف خود (SDQ-I)^۱: این پرسشنامه توسط مارش [۲۲] بر اساس مدل چند بعدی و سلسله مراتبی شاولسون و مارش از خود پنداری تهیه گردیده است و فرض می‌شود که خود پنداری بطور کلی دارای هفت بعد جداگانه و مستقل است که با هم ترکیب شده و یک سازه کلی تر را تشکیل می‌دهند. پرسشنامه توصیف خود مارش برای سه گروه سنی متفاوت تهیه شده است در پژوهش حاضر از پرسشنامه مخصوص دانش‌آموزان مقطع ابتدایی (SDQ-I) استفاده شد. این پرسشنامه ۸۲ سؤال دارد که بصورت طیف پنج درجه‌ای (کاملاً درست تا کاملاً نادرست) است. ابعاد هفت‌گانه خودپنداری که توسط این پرسشنامه ارزیابی می‌شود عبارتند از: توانایی‌ها و قابلیت‌های بدنی: دانش‌آموزان در

^۱ . Self Descriptive Questionnaire

نشانگر میزان معناداری ماتریس همبستگی اطلاعات و به منظور آزمون فرض صفر (عدم معناداری اطلاعات ماتریس همبستگی) مورد استفاده قرار می‌گیرد نیز برابر با $0.00001 < p$ بود.

پرسشنامه توصیف خود: جهت بررسی پایایی پرسشنامه از دوروش آلفای کرونباخ و بازآزمایی (به فاصله سه هفته با تعداد ۵۰ دانش آموز) استفاده شد. اطلاعات بدست آمده در جدول شماره دو ذکر گردیده است.

(به فاصله سه هفته با تعداد ۵۰ دانش آموز) استفاده شد. اطلاعات بدست آمده در جدول شماره یک ذکر گردیده است.

بمنظور بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده گردید که نتایج اولیه این تحلیل حاکی از آن بود که نسبت KMO برای ماتریس همبستگی مورد تحلیل که نشانگر کفایت نمونه گیری محتوای مقیاس می باشد برابر 0.81651 است که این مقدار بیانگر کفایت نمونه گیری محتوایی ماتریس همبستگی اطلاعات می باشد. ضریب آزمون بارتلت که

جدول شماره ۱: اطلاعات مربوط به پایایی تعامل معلم و شاگرد

روش زیرمقیاس	راهنمایی	کمک ویاری	درک وفهم	آزادی	ابهام	عدم رضایت	سرزنش	سختگیر
آلفای کرونباخ	۰/۶۰	۰/۵۳	۰/۴۵	۰/۷۰	۰/۴۹	۰/۷۶	۰/۸۰	۰/۶۱
بازآزمایی	۰/۶۵	۰/۷۵	۰/۵۵	۰/۷۸	۰/۶۶	۰/۸۲	۰/۷۹	۰/۶۹

جدول شماره ۲: اطلاعات مربوط به پایایی پرسشنامه توصیف از خود

روش زیرمقیاس	توانایی بدنی	ویژگی ظاهری	همسالان	والدین	کلامی	ریاضی	مدرسه ای	علوم	کلی
آلفای کرونباخ	۰/۵۴	۰/۵۳	۰/۵۹	۰/۴۸	۰/۴۵	۰/۶۷	۰/۷۶	۰/۵۹	۰/۸۰
بازآزمایی	۰/۷۲	۰/۷۰	۰/۶۳	۰/۷۵	۰/۵۸	۰/۸۲	۰/۷۳	۰/۶۶	۰/۸۳

تحلیل داده‌ها

برای بررسی فرضیات پژوهش از آمارهای توصیفی، روش‌های آماری تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و آزمون آماری تی برای گروه‌های مستقل استفاده گردید.

یافته‌ها

نتایج بدست آمده بشرح ذیل است:

۱- بمنظور پاسخگویی به سوال اول پژوهش از روش آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد استفاده گردید (جدول ۳). قابل ذکر است که سبک‌های تعاملی معلم دارای از دو بعد کلی و هر بعد از چهار قسمت تشکیل شده است.

جهت بررسی روایی پرسشنامه مذکور از روش همبستگی با آزمون‌های مشابه استفاده شد. بدین منظور از پرسشنامه خودپنداری منداگلیو و پی ریت [۱۰] استفاده گردید. این پرسشنامه از چهار خودپنداری تحصیلی، اجتماعی، ورزشی و ارزشی تشکیل یافته است. بمنظور بررسی روایی ۸ بعد موجود در پرسشنامه توصیف از خود و چهار بعد پرسشنامه منداگلیو و پی ریت به دو بعد کلی خودپنداری تحصیلی و خودپنداری غیر تحصیلی تبدیل شدند. نتایج حاصل از ضریب همبستگی نشان داد که بین خودپنداری تحصیلی در هر دو پرسشنامه همبستگی 0.67 و بین ابعاد خودپنداری غیر تحصیلی در دو پرسشنامه همبستگی 0.55 وجود دارد.

جدول شماره ۳: میانگین و انحراف استاندارد سبک‌های تعاملی معلمان از دیدگاه دانش‌آموزان

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
راهنمایی	پسر	۱۴۵	۳۰/۰۵	۳/۵۶
	دختر	۱۱۸	۳۰/۵۴	۵/۹۲
کمک و یاری	پسر	۱۴۵	۲۴/۴۶	۴/۴۷
	دختر	۱۱۸	۲۴/۱۳	۴/۵۲
درک و فهم	پسر	۱۴۴	۲۵/۸۳	۳/۸۰
	دختر	۱۱۸	۲۵/۸۹	۳/۷۸
آزادی	پسر	۱۴۵	۱۸/۸۷	۷/۷۴
	دختر	۱۱۷	۱۸/۴۱	۵/۳۷
ابهام	پسر	۱۴۵	۱۷/۱۵	۶/۵۹
	دختر	۱۱۸	۱۵/۰۴	۴/۳۲
عدم رضایت	پسر	۱۴۵	۱۹/۹۳	۴/۷۱
	دختر	۱۱۸	۱۸/۵۷	۴/۰۶
سرزنش	پسر	۱۴۵	۱۴/۲۱	۶/۴۵
	دختر	۱۱۸	۱۲/۲۵	۴/۳۲
سختگیری	پسر	۱۴۵	۱۸/۸۱	۵/۴۷
	دختر	۱۱۸	۱۵/۵۷	۵/۰۴
تسلط	پسر	۱۴۴	۸۴/۷۶	۱۴/۸۷
	دختر	۱۱۷	۷۹/۶۱	۱۲/۶۸
همکاری	پسر	۱۴۴	۸۰/۳۱	۹/۲۶
	دختر	۱۱۷	۸۴/۸۳	۱۱/۱۲

مختلف خود پنداری، در گروه دختران، خودپنداری همسالان بیشترین میانگین (۴۲/۱۸) و خودپنداری علوم کمترین میانگین (۲۵/۱) را نشان می‌دهند. در گروه پسران نیز خود پنداری ریاضی، بیشترین میانگین (۳۹/۱۹) و خودپنداری علوم کمترین میانگین (۲۶/۰۴) را نشان می‌دهد.

۳- بمنظور پاسخگویی به سوال سوم پژوهش از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید (جدول ۵).

با مرور جدول شماره ۵ مشخص می‌گردد که از میان عوامل ذکر شده :

جدول شماره ۳ حاکی از آن است که در ابعاد متفاوت سبک‌های تعاملی معلم با دانش‌آموزان، بعد راهنمایی بیشترین میانگین (۳۰/۰۵) میانگین در پسران و ۳۰/۵۴ میانگین در دختران) و بعد سرزنش کمترین میانگین (۱۴/۲۱) میانگین در پسران و ۱۲/۲۵ میانگین در دختران) را نشان می‌دهد.

۲- بمنظور پاسخگویی به سوال دوم پژوهش از آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد استفاده گردید (جدول ۴). قابل ذکر است که پرسشنامه توصیف از خودداری ۸ بعد است که به دو بعد خودپنداری علمی و خوینداری غیرعلمی و یک بعد کلی تقسیم می‌شود. نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که در ابعاد

جدول شماره ۴: میانگین و انحراف استاندارد خود‌پنداری دانش آموزان و ابعاد آن

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
خود‌پنداری ریاضی	پسر	۱۴۵	۳۹/۱۹	۹/۷
	دختر	۱۱۸	۴۰/۰۱	۸/۲۶
خود‌پنداری کلامی	پسر	۱۴۵	۳۵/۴۶	۸/۳۳
	دختر	۱۱۸	۳۵/۲۲	۵/۵۰
خود‌پنداری علوم	پسر	۱۴۵	۲۶/۰۴	۵/۲۴
	دختر	۱۱۸	۲۵/۱	۵/۰۸
خود‌پنداری همسالان	پسر	۱۴۵	۳۷/۸۶	۷/۳۵
	دختر	۱۱۸	۴۲/۱۸	۵/۰۷
خود‌پنداری والدین	پسر	۱۴۵	۳۶/۲۸	۴/۰۶
	دختر	۱۱۸	۳۹/۲۸	۶/۵۱
خود‌پنداری فیزیکی	پسر	۱۴۴	۳۵/۹۸	۶/۵۹
	دختر	۱۱۸	۳۲/۲۸	۵/۸۵
خود‌پنداری ظاهری	پسر	۱۴۵	۳۸/۸۵	۷/۱
	دختر	۱۱۸	۳۸/۸۳	۶/۲
خود‌پنداری مدرسه	پسر	۱۴۵	۳۳/۶۹	۴/۸۹
	دختر	۱۱۷	۳۴/۱۷	۵/۹۹
خود‌پنداری کلی	پسر	۱۴۵	۷۱/۰۳	۱۰/۱۲
	دختر	۱۱۸	۷۲/۹	۱۰/۲۳
خود‌پنداری علمی	پسر	۱۴۵	۱۳۴/۴	۲۲/۲۲
	دختر	۱۱۷	۱۳۴/۴۶	۱۹/۲۶
خود‌پنداری غیرعلمی	پسر	۱۴۴	۱۴۵/۱۵	۱۷/۵۴
	دختر	۱۱۸	۱۴۸/۰۶	۱۹/۳۷

دانش آموزان از سوی معلم همبستگی مثبت و معناداری دارد ($P < ۰/۰۵$).

۵- خود‌پنداری سایر دروس مدرسه با قدرت رهبری و همکاری معلم رابطه مثبت و معناداری دارد ($P < ۰/۰۵$) و با سرزنش و تذکر دادن از سوی معلم همبستگی منفی و معناداری دارد ($P < ۰/۰۵$).

۶- خود‌پنداری کلی دانش آموزان با بعد کلی تسلط همبستگی مثبت و معناداری دارد ($P < ۰/۰۵$) و با ویژگی سختگیری رابطه منفی و معناداری دارد ($P < ۰/۰۵$).

۱- خود‌پنداری ریاضی دانش آموزان با ویژگی رفتاری روابط دوستانه ویاری کننده معلم و همچنین بعد کلی همکاری همبستگی مثبت و معناداری دارد ($P < ۰/۰۵$).

۲- خود‌پنداری کلامی با ویژگی درک و فهم و تسلط معلم همبستگی مثبت و معناداری دارد ($P < ۰/۰۵$).

۳- خود‌پنداری علوم با میزان قدرت رهبری و راهنمایی معلم رابطه مثبت و معناداری دارد ($P < ۰/۰۵$).

۴- خود‌پنداری همسالان با قدرت رهبری، ارتباط دوستانه، همکاری و ویژگی آزادی و مسئولیت دادن به

- ۷- خودپنداری علمی با میزان رهبری و همکاری معلم رابطه مثبت و معناداری دارد ($P < 0/05$).
- ۸- خودپنداری غیر علمی با روابط دوستانه و همکاری معلم همبستگی مثبت و معناداری دارد ($P < 0/05$).
- ۹- خودپنداری والدین، خودپنداری فیزیکی و خودپنداری تواناییها و قابلیت‌های بدنی با هیچیک از ده جنبه رفتاری معلم همبستگی و رابطه معناداری ندارند.
- ۴- بمنظور پاسخگویی به سوال چهارم پژوهش از روش آماری رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده گردید (جدول ۶).

جدول شماره ۵: ضرایب همبستگی بین جنبه‌های مختلف خودپنداری و تعامل معلم و شاگرد

متغیرها	خودپنداری ریاضی	خودپنداری کلامی	خودپنداری علوم	خودپنداری والدین	خودپنداری همسالان	خودپنداری مدرسه‌ای	خودپنداری کلی	خودپنداری فیزیکی	خودپنداری ظاهر بدن	خودپنداری علمی	خودپنداری غیر علمی
راهنمایی	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۱۵*	۰/۰۹	۰/۳۰*	۰/۳۳*	۰/۱۱	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۲۹*	۰/۱۲
یاری و کمک	۰/۳۲*	۰/۱۱	۰/۰۶	-۰/۰۵	۰/۲۵*	۰/۱۵	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۱۹*
درک و فهم	۰/۱۳	۰/۲۸*	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۹
آزادی	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۲۸*	۰/۰۸	۰/۰۱	-۰/۰۳	-۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۰۳
ابهام	۰/۰۲	۰/۰۷	۰/۰۲	-۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۱۰	۰/۰۳	-۰/۰۳	-۰/۰۳	۰/۰۴	-۰/۰۳
ناراضی	-۰/۰۲	۰/۰۵	-۰/۰۲	-۰/۰۴	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۰۸	-۰/۰۱	-۰/۰۳	۰/۰۱	-۰/۰۴
سرزنش	-۰/۰۱	۰/۰۷	-۰/۰۱	-۰/۰۲	۰/۰۷	-۰/۱۷*	۰/۰۹	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۰۴
سختگیری	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۰۴	-۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۷	-۰/۲۴*	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۶
تسلط	۰/۰۷	۰/۱۳*	-۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۱۱	۰/۰۹	۰/۳۳*	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۰۸
همکاری	۰/۳۰*	۰/۰۹	-۰/۰۲	-۰/۰۴	۰/۳۶*	۰/۲۹*	۰/۱۲	-۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۱۸*	۰/۲۵*

جدول شماره ۶: نتایج رگرسیون چندگانه سبک‌های تعاملی معلم بر خودپنداری دانش‌آموزان

متغیر مستقل	ضریب رگرسیون	سطح معناداری	R	R ^۲
راهنمایی	۰/۱۳	۰/۰۵	۰/۳۴	۰/۱۱
یاری و کمک	۰/۰۷	Ns		
درک و فهم	۰/۰۱	Ns		
آزادی	۰/۰۱	Ns		
ابهام	۰/۰۲	Ns		
ناراضی	۰/۰۶	Ns		
سرزنش	۰/۱۰	Ns		
سختگیری	-۰/۳۰	۰/۰۵		

منفی پیش‌بینی کننده معنی‌دار خودپنداری دانش‌آموزان می‌باشند.

۵- نتایج پژوهش در ارتباط با تفاوت دختران و پسران در ابعاد پرسشنامه تعامل معلم و دانش آموز: برای این منظور از روش آماری تی مستقل استفاده گردید (جدول شماره ۷).

بر اساس جدول شماره ۶، ضریب همبستگی چندگانه برابر با $R=0/34$ و ضریب تعیین برابر با $R^2=0/11$ می‌باشد. یعنی ۱۱ درصد از واریانس خود پنداری دانش آموزان از طریق متغیر سبک‌های تعاملی معلم قابل تبیین است. ضرایب رگرسیون حاصل بیانگر آن است که بعد راهنمایی ($\beta=0/13$) به صورت مثبت و بعد سختگیری ($\beta=-0/30$) به صورت

جدول شماره ۷ آزمون تی برای مقایسه سبک‌های تعاملی معلم از دیدگاه دختران و پسران

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار تی	P <
عدم اطمینان	پسر	۱۴۵	۱۷/۱۵	۶/۵۹	۲۶۱	۳/۰۷	۰/۰۱
	دختر	۱۱۸	۱۵/۰۴	۴/۳۲			
عدم رضایت	پسر	۱۴۵	۱۹/۹۳	۴/۷۱	۲۶۱	۲/۸۲	۰/۰۱
	دختر	۱۱۸	۱۸/۵۷	۴/۰۶			
سرزنش	پسر	۱۴۵	۱۴/۲۱	۶/۴۵	۲۶۱	۲/۴۷	۰/۰۱
	دختر	۱۱۸	۱۲/۲۵	۴/۳۲			
سختگیری	پسر	۱۴۵	۱۸/۸۱	۵/۴۷	۲۶۱	۴/۹۴	۰/۰۰۱
	دختر	۱۱۸	۱۵/۵۷	۵/۰۴			
تسلط	پسر	۱۴۴	۸۴/۷۶	۱۴/۸۷	۲۶۰	۲/۹۷	۰/۰۱
	دختر	۱۱۷	۷۹/۶۱	۱۲/۶۸			
همکاری	پسر	۱۴۴	۸۰/۳۱	۹/۲۶	۲۵۹	۲/۷۰	۰/۰۱
	دختر	۱۱۷	۸۴/۸۳	۱۱/۱۲			

جدول شماره ۸- آزمون تی برای مقایسه نمرات خودپنداری در دختران و پسران

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار تی	P <
خودپنداری همسالان	پسر	۱۴۵	۳۷/۸۶	۷/۳۵	۲۶۱	۲/۰۱	۰/۰۵
	دختر	۱۱۸	۴۲/۱۸	۵/۰۷			
خودپنداری فیزیکی	پسر	۱۴۴	۳۵/۹۸	۶/۵۹	۲۶۰	۱/۹۸	۰/۰۵
	دختر	۱۱۸	۳۲/۲۸	۵/۸۵			
	دختر	۱۱۷	۱۳۴/۴۶	۱۹/۲۶			
خودپنداری غیرعلمی	پسر	۱۴۴	۱۴۵/۱۵	۱۷/۵۴	۲۶۰	۲/۲۳	۰/۰۵
	دختر	۱۱۸	۱۴۸/۰۶	۱۹/۳۷			

دانش آموزان بتوانند نسبت به محیط آموزشی سازگاری پیدا کنند.

سوال دوم: بررسی وضعیت خودپنداری و ابعاد مختلف آن در دانش آموزان: آمارهای توصیفی در این بخش نشان داد که دانش آموزان دختر و پسران در خودپنداری و ابعاد مختلف آن میانگین‌های متفاوتی نشان می‌دهند. در خودپنداری غیر علمی و کلی دختران میانگین بالاتری نسبت به پسران کسب کردند. همچنین در خودپنداری ریاضی پسران میانگین بالاتر و در خودپنداری همسالان دختران میانگین بالاتری نشان دادند. خودپنداری علوم نیز در دختران و پسران کمترین میانگین را نشان داد. به بیان دیگر نتایج بدست آمده حاکی از تفاوت‌هایی در خودپنداری و ابعاد آن بر اساس جنسیت می‌باشد که نتیجه‌گیری و بحث در این زمینه در سوال ششم پژوهش صورت گرفته است.

سوال سوم: رابطه معنادار بین سبک‌های تعاملی معلمان و خودپنداری دانش آموزان: نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد بین سبک‌های تعاملی معلمان و خودپنداری دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. این نتیجه مجوزی بر تحلیل رگرسیون می‌باشد که در سوال چهارم پژوهش پاسخ داده شده است.

سوال چهارم: کدامیک از ابعاد سبک‌های تعاملی معلم (راهنمایی، یاری و کمک، درک و فهم، آزادی، ابهام، نارضایتی، سرزنش و سختگیری) پیش‌بینی‌کننده معنادار خودپنداری دانش آموزان می‌باشد؟ نتایج همبستگی بین ابعاد سبک‌های تعاملی معلم با ابعاد خودپنداری دانش آموزان نشان داد که خودپنداری علوم، خودپنداری رابطه با همسالان، خودپنداری دروس مدرسه‌ای و خودپنداری علمی با ویژگی رفتاری راهنمایی و هدایت معلم همبستگی مثبت و معناداری دارد ($p < 0.05$). خودپنداری ریاضی، خودپنداری رابطه با همسالان و خودپنداری غیرعلمی با ویژگی روابط دوستانه و یاری‌رسانی معلم رابطه مثبت و معنی‌داری دارد ($p < 0.05$). بین ویژگی رفتاری میزان درک و فهم معلم با خودپنداری کلامی همبستگی مثبت و معنی‌داری

همانطوری که جدول شماره ۷ نشان می‌دهد، ارزیابی دختران و پسران در اکثر ویژگی‌های معلم با یکدیگر تفاوت دارد. چنانچه پسران معلمان خود را مبهم‌تر، سرزنش‌کننده‌تر، ناراضی‌تر، با تحکم و تسلط بیشتر ($P < 0.01$) و سختگیرتر ($P < 0.001$) از دختران ارزیابی کردند، لیکن دختران نیز نسبت به پسران معلمان خود را همکارانه‌تر ($P < 0.01$) ارزیابی کردند. در ویژگی‌های راهنمایی، کمک و یاری‌رسانی، درک و فهم و آزادی از نظر دختران و پسران بین معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد.

۶- نتایج پژوهش در ارتباط با تفاوت دختران و پسران در ابعاد پرسشنامه توصیف از خود. برای این منظور از روش آماری تی مستقل استفاده گردید (جدول شماره ۸)

نتایج آماری نشان داد که از میان ابعاد مختلف خودپنداری، در ابعاد خودپنداری رابطه با همسالان، خودپنداری فیزیکی و خودپنداری غیرعلمی بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد. بدین ترتیب که در خودپنداری رابطه با همسالان و غیرعلمی تفاوت به نفع دختران است و در خودپنداری فیزیکی تفاوت به نفع پسران می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

همانگونه که قبلاً بیان گردید هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین سبک‌های تعاملی معلم با خودپنداری دانش آموزان می‌باشد. با استفاده از روش‌های آماری یافته‌های پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت:

سوال اول: بررسی وضعیت سبک‌های تعاملی معلمان از دیدگاه دانش آموزان: همانگونه که نتایج نشان داد، دانش آموزان معلمان خود را بیشتر راهنما و کمتر سرزنش‌کننده ارزیابی کردند. مدرسه ابتدایی اولین مکانی است که دانش آموزان بعد از محیط خانواده تجربه می‌کنند. بر این اساس شاید بتوان گفت، معلمان رفتارهایی حاکی از پذیرندگی و ملایمت را در این مقطع نسبت به دانش آموزان بیشتر بکار می‌برند تا

وجود دارد ($p < 0/05$). بین میزان مسئولیت و آزادی که معلم به دانش آموزان می دهد با خودپنداری رابطه با همسالان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد ($p < 0/05$). خودپنداری مدرسه ای با رفتار سرزندی و تذکر دهنده معلم رابطه منفی و معنی داری دارد ($p < 0/05$). سختگیری از سوی معلم با خودپنداری کلی دانش آموز همبستگی منفی و معنی داری دارد ($p < 0/05$). بطور کلی بعد رفتاری تسلط در معلم با خودپنداری های کلامی و کلی همبستگی مثبت و معنی داری دارد و بعد همکاری در معلم با خودپنداری های ریاضی، رابطه با همسالان و خودپنداری سایر دروس مدرسه ای رابطه معنی دار و مثبت دارد ($p < 0/05$). نتایج پژوهش حاضر با تحقیقات متعددی همسو است [۷، ۵ و ۱۸]. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که از میان ابعاد سبک های تعاملی معلم، بعد راهنمایی پیش بینی کننده مثبت و معنادار و سختگیری پیش بینی کننده منفی و معنادار خود پنداری دانش آموزان می باشد. نتیجه حاصل بیانگر این است که رفتارهای همکارانه و دوستانه معلم برخلاف رفتارهای سختگیرانه و تسلطی وی تأثیر بسزایی در پیامدهای عاطفی و شناختی دانش آموزان دارد. درمدرسه خودپنداری دانش آموز تحت تأثیر دو عامل اساسی می باشد: یادگیری و تعاملات اجتماعی. اگر یادگیری به معنی انتقال دانش از معلم به یادگیرنده تعریف گردد، هرچه معلم رفتارهای سختگیرانه تر و باتسلط تری داشته باشد یادگیری بهتری در دانش آموزان ایجاد می گردد چراکه محیط مناسب در این نوع یادگیری محیطی است ناشی از معلم محوری که ایجاد انطباق به معنی تدوین مقررات خشک جزء اساسی آن می باشد، اما اگر یادگیری فرایند اکتشافی از سوی دانش آموز باشد که معلم نقش راهنما و تسهیل کننده را در آن برعهده دارد در نتیجه محیطی مملو از همکاری، روابط دوستانه و کمک و یاری جوابگو خواهد بود. بعبارت دیگر زمانی که دانش آموز در محیطی قرارگیرد که فعالیت های یادگیری در آن بشکل خلاقانه و فعالانه همراه با روابط اجتماعی مثبت باشد، احساسات مثبت و

معنی داری برای خودپنداری شکل می گیرد. چراکه در چنین محیطی اسناداتی که افراد برای موفقیت ها و شکست هایشان بیان می کنند بر خودپنداری آنان تأثیر مستقیم و بسزایی دارد. در این محیط دانش آموز محوری، چالش با یک معلم خوب روشی مناسب برای ایجاد یادگیری مناسب می باشد. چنین معلمی تجاربی را برای دانش آموزان خود فراهم می آورد که آنان را قادر به ارزیابی انتقادی از خود می نماید. در نتیجه احساسات خود ارزشی و خود اطمینانی که از ابزارهای اولیه برای خودپنداری می باشد در آنان شکل می گیرد. در این محیط شناخت، فراشناخت و انگیزش دانش آموز از سوی معلم تأمین می گردد در نتیجه فرایند یادگیری در آنان خودگردان می گردد. ریان^۱ و دسی^۲ [۲۴] معتقدند زمانی که افراد بتوانند انگیزه های بیرونی رفتارهای خود را به انگیزه های درونی تبدیل کنند (فرایند درونی سازی) به خودمختاری دست می یابند که تأثیر مثبت و بسزایی بر خود پنداری دارد. فرایند درونی سازی از دیدگاه ریان و دسی در یک پیوستار قرار می گیرد که دارای دو بعد کلی، کنترلی (رفتار افراد بر اساس عوامل محیطی مثل پاداش و تنبیه انجام می شود) و خودمختاری (رفتار بر اساس ارزشها و اعتقادات شخصی انجام می گردد) می باشد که در بین این دو بعد سبک های تنظیمی متفاوتی (دلایل رفتاری) وجود دارند. آنچه در این درونی سازی از سوی مدرسه نقش اساسی دارد ویژگی های رفتاری معلم بعنوان یک جزء از محیط یادگیری می باشد. روابط همکارانه معلم با دانش آموز علاوه بر اینکه بر یادگیری و شناخت وی تأثیر بسزایی دارد بر ارتباط دانش آموز نیز تأثیر زیادی دارد. اعطای مسئولیت و آزادی از سوی معلم به دانش آموزه قدرت رهبری و تصمیم گیری او نقش بسزایی دارد بهمین دلیل خودپنداری روابط با همسالان را افزایش می دهد. معلم الگو نمونه ای برای دانش آموز در زمینه ارتباط برقرارکردن با دیگران می باشد. در

¹ Ryan, A.M.

² Deci, E.L.

نتیجه هر چیز معلم درک و فهم و کمک و یاری بیشتری از خود در روابط با دانش آموزان نشان دهند، آنان نیز همین اعمال را در برقراری ارتباط با دیگران خواهند داشت. علاوه بر این ویژگی‌های رفتاری دانش آموز محوری از سوی معلم فواید بسیاری برای خود او نیز دارد. چراکه چنین محیطی فرصت‌هایی برای معلم فراهم می‌کند که وی را قادر می‌سازد بین تدریس خود با تجارب زندگی و آرزوهای دانش آموزان ارتباط برقرار سازد، همچنین بطور صحیحی قادر به ارزیابی از شاگردان خود خواهد بود و در کنار همه اینها می‌تواند استراتژیهای تدریس خود را نیز مورد ارزیابی قرار دهد.

سوال پنجم: آیا بین نگرش دختران و پسران در ابعاد سبکهای تعاملی معلم تفاوت معناداری وجود دارد؟ تجزیه و تحلیل نتایج نشان داد که در ویژگیهای رفتاری راهنمایی و رهبری، روابط دوستانه، درک و فهم و آزادی و مسئولیت دادن به دانش آموزان به نگرش دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود ندارد. اما از لحاظ ویژگیهای رفتاری ابهام، عدم رضایت، سرزنش، تسلط (p<0/01) و سختگیری (p<0/001) میان نگرش دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود دارد. بدین معنا که پسران معلمان خود را ناراضی تر، مبهمتر، با ویژگی رفتار تسلط و ابهام بیشتری نسبت به دختران ارزیابی کردند در حالیکه دختران معلمان خود را دوستانه تر توصیف کردند (p<0/01). نتیجه کسب شده با برخی تحقیقات همسو [18] و با برخی تحقیقات ناهمسو است [17]. همانطور که نتایج پژوهش نشان میدهد در ویژگیهای که رفتارهای همکارانه معلم را توصیف می‌کند بین دختران و پسران تفاوتی وجود ندارد اما در ویژگیهای بعد تسلط میان نگرش دختران و پسران نسبت به معلمانشان تفاوت معنی داری وجود دارد. نتیجه حاضر از دو جنبه قابل بررسی است: جنسیت معلم و نوع رابطه اجتماعی معلم. اکثریت معلمان دانش آموز پسر در پژوهش حاضر مرد بودند دانش آموزان مقطع ابتدایی هنوز در مرحله ای از ویژگیهای شخصیتی و رشدی می‌باشند که در جستجوی محبت مادرانه هستند، بنابراین

طبیعی است که معلم مرد قادر به ایجاد چنین ارتباطی با دانش آموز نمی‌باشد. از طرف دیگر ارتباطی که معلم، چه زن و چه مرد با دانش آموز دختر برقرار می‌کند نسبت به دانش آموز پسر بر اساس تصور قالبی جامعه متفاوت است. معلمان نسبت به دختران کلاً "مهربانتر، صبورتر، باگذشت‌تر و همکارانه‌تر برخورد می‌کنند. اما با پسران بعلاوه ویژگیهای شیطنت و تصور قالبی که نسبت به آنها وجود دارد رفتار سختگیرانه‌تری از خود نشان می‌دهند.

سوال ششم: آیا بین ابعاد متفاوت خودپنداری در دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود دارد؟ نتایج حاکی از آن بود که بین ابعاد خودپنداری رابطه با همسالان و خودپنداری غیرعلمی تفاوت معناداری بین دختران و پسران به نفع دختران وجود دارد (p<0/05). همچنین در خودپنداری فیزیکی بین دختران و پسران تفاوت معناداری به نفع پسران وجود دارد (p<0/05). نتیجه پژوهش حاضر با تحقیقاتی همسو است [25]. در واقع پسران در زمینه‌های مربوط به خودپنداری قابلیت‌های ورزشی و فیزیکی خودپنداری بالاتری نسبت به دختران دارند. دلیل این امر، هم ناشی از برخورد خانواده‌ها با فرزندان است و هم مسأله نگاه و برخورد اجتماع مطرح می‌باشد. در خانواده‌ها و جامعه انتظار کمتری از دختران در کارهای ورزشی و فیزیکی وجود دارد در نتیجه تشویقها و امکاناتی که برای پسران فراهم می‌شود برای دختران وجود ندارد. از طرفی همواره پسران بر اساس همین تصور قالبی خانواده‌ها و اجتماع همواره سعی در خودنمایی و تظاهرات نیروی فیزیکی خود را دارند در حالیکه دختران اگر چنین اعمالی از خود بروز دهند مورد سرزنش قرار می‌گیرند. از دیگر نتایج این بود که خودپنداری رابطه با همسالان در دختران بالاتر از پسران می‌باشد. تفاوت جنسی موجود را به دو عامل می‌توان نسبت داد. اول آنکه دختران مهارتهای کلامی بهتری نسبت به پسران دارند بهمین دلیل در برقراری ارتباط موفق‌تر نشان می‌دهند. دوم تجارب اجتماعی برای دختران به گونه‌ای است که رفتار محبت

2. Wubbels, T., Creton, H., Levy, J., & Hooy-mayers, H. (1993). The model for interpersonal behaviour. In T. Wubbels., & J. Levy. (Eds.), Do you know what you look like? Interpersonal relations in education. London: The Falmer Press.
3. Jordan, Anne; Stanovich, Paula(2001): Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept. International Journal of Disability, Development and Education; v48 n1 p33-52 .
4. Shimada, K., Moriyama, J., & Masashi, M. (2007). The structure of students' knowledge and self-concepts.Part B. The structure of students' self-concepts in industrial high school, Inter J Technol Des Educ. 17, 45-54.
5. Newby, M., ; Rickards, T., & Fisher, D.(2001).A Model of the Relationship between Teacher and Student Perceptions of Classroom Interactions. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April 10-14).
6. Nichols,J.D.(1996).The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class.Contemporary Educational Psychology. 467-476.
7. Henderson, D., Fisher, D.L., & Fraser, B.J. (2000). Interpersonal behaviour, laboratory learning environments, and student outcomes in senior biology classes, Journal of Research in Science Teaching, 37, 26-43.
8. Christophel, D. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. Communication Education, 39, 323-340.
9. Ryan, A.M., & Patrick,H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school.American Educational Research Journal,38,437-460.
10. Mendaglio,S;and Pyryt,M.C.(1995).Self – concept of gifted students assessment –based intervention.Teaching Exceptional Children, 27(3), 40-45.
- 11.Gage,N.L & Berliner, D.C. (1975). Educational psychology ,Chicago: Rand McNally College Publishing Co.
- 12.Shavelson, R.J. ,Hubner,J.J., & Stanton,G.C. (1976). Self-Concept: validation of construct

آمیز و دوستانه را از آنان انتظار می رود در نتیجه نمود. داین تصور اجتماعی در رابطه با دوستان بروز می کند. از نمونه این تصورات قالبی این است که دختران توانایی همدلی بیشتری دارند و یا اینکه قادرند همکارانه تر و اجتماعی تر رفتار کنند، و همچنین ظرفیت درک و پذیرش افکار و احساسات دیگران در در آنان بیشتر می باشد. لیکن پسران پرخاشگرتر، تکانشی تر و خودمحورتر از دختران می باشند. و اما نتیجه دیگر آنکه میان خودپنداره‌های تحصیلی در ابعاد مختلف و خود پنداری رابطه با والدین بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود نداشت. نظام رقابتی حاکم بر آموزش و پرورش امروزی شرایط یکسانی را در امور تحصیلی بین دختران و پسران ایجاد می کند. میزان انتظارات و تشویقها و تنبیه های والدین و مدرسه در مورد دختران و پسران امروزه یکسان می باشد و دیگر در این زمینه تفاوتی بین دختر و پسر وجود ندارد.

محدودیت ها و پیشنهادات

- با توجه به آنکه نمونه مورد پژوهش همگن بود، پیشنهاد می گردد در پژوهشهای آتی برای اینکه نمونه بیشتری مورد پژوهش قرار گیرند، نمونه دانش آموزان را بزرگتر انتخاب کرد.
- با توجه به ماهیت تحقیقات همبستگی، پیشنهاد می گردد برای کسب نتایج قطعی تر در این زمینه مطالعات آزمایشی نیز با کنترل متغیرهای مداخله گر بویژه فاکتورهای فردی و شخصیتی دانش آموزان انجام گردد.
- پیشنهاد می شود در پژوهشهای آتی از گروههای متفاوت دانش آموزی مثل مدارس تیزهوش و مدارس نمونه دولتی نیز استفاده شود.

منابع

1. Reeve,J.S., Jang, H., Hardre, P. And Omura, M. (2005). " Providing a Rationale in an Autonomy- Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity". Motivation and Emotion, 26(3), 183- 207.

- mathematics teacher, 11, Perth: National key centre for school science and mathematics, Curtin University of Technology.
20. Fisher, D. L., Henderson, D.G., & Fraser, B. J. (1995). Interpersonal behaviour in senior high school biology classes. *Research in Science Education*, 25(2), 125-133.
21. Rickards, T., Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1996 November). Gender and cultural differences in teacher-student interpersonal behaviour. Paper presented at the joint conference of the Education Research Association, Singapore and the Australian Association of Research in Education, Singapore.
22. Marsh, H. W. (1988). *Self-Description-Questionnaire I. SDQ-I manual and research monograph*. San Antonio: The Psychological Corporation.
23. Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multi-cohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
24. Ryan, A.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
۲۵. البرزی، شهلا. سامانی، سیامک (۱۳۷۸)، مقایسه خودپنداری در میان دختران و پسران مقطع راهنمایی مراکز تیزهوش شهرستان شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، بهار ۱۳۷۸، ص ۲۰-۳.
13. Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: W.H. Freeman & Co.
14. Colman, J.M. and Faults, B.A. (1982). *Self-concept and gifted in classroom: The role of social comparisons*. *Gifted Child Quarterly*, 26, 116-120.
15. Tong, J. and Yewchuck, C. (1996). *Self-concept and sex-role orientation in gifted high school students*. *Gifted Child Quarterly*, 40(1).
16. Samuelsson, J. (2008). The impact of different teaching methods on students' arithmetic and self-regulated learning skills. *Educational Psychology in Practice* 24(3), 237-250.
17. Sadker, M., Sadker, D., & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education*, No. 17 (pp. 269-335). Washington, DC: American Educational Research Association.
18. Fisher, D., Fraser, B., & Rickards, T. (1997). Gender and cultural differences in teacher-student interpersonal behaviour. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, USA.
19. Wubbels, T. (1993). *Teacher-student relationships in science and mathematics classes. What research says to the science and*