

## بررسی و مقایسه خود ارزشیابی رفتاری در سه موقعیت خانه، مدرسه، همسالان در بین دختران و پسران سنین مختلف

شهلا البرزی

استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز

محمد خیر

دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر مقایسه خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در موقعیت‌ها و در گروه‌های سنی مختلف بود. افراد نمونه مشتمل بر ۱۷۸۲ دانش‌آموز مقطع ابتدایی و راهنمایی شهر شیراز بود (۹۲۰ دختر و ۸۶۲ پسر). این افراد در ۴ گروه سنی (۶ تا ۸ سال و ۱۱ ماه، ۹ تا ۱۰ سال و ۱۱ ماه، ۱۱ تا ۱۲ سال و ۱۱ ماه و ۱۳ سال و بالاتر) گنجانده شدند. ابزار پژوهش شامل فرم دانش‌آموزی پرسشنامه درجه بندی نیمرخ رفتاری براون و هامیل (۱۹۷۸) بود. این فرم دارای ۳ زیر مقیاس خانه، مدرسه و همسالان است. پایایی و روایی ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر محرز شد. نتایج به دست آمده حاکی بود پسران در مقایسه با دختران در موقعیت‌های خانه، مدرسه و بین همسالان مشکلات رفتاری بیشتری نشان می‌دهند. هم چنین نتایج پژوهش با توجه به گروه‌های سنی بیانگر آن بود که در عامل خانه در تمام گروه‌های سنی، به جز گروه سنی ۱۱ تا ۱۲ سال و ۱۱ ماه و در عامل مدرسه در ۶ تا ۸ سال و ۱۱ ماه و ۱۳ سال و بالاتر و در میان همسالان در ۶ تا ۸ سال و ۱۱ ماه و ۱۳ سال و بالاتر پسران مشکلات بیشتری را در مقایسه با دختران نشان می‌دهند. نتایج پژوهش حاضر

*Archive of SID*

مبین این مطلب است که با توجه به خود ارزیابی رفتاری دو جنس، پسران مشکلات بیشتری در تمام موقعیت‌ها نشان می‌دهند و هم چنین بروز مشکلات رفتاری در گروه‌های سنی متفاوت است.

واژگان کلیدی: خود ارزیابی رفتار، جنسیت.

## مقدمه

سالیان متمادی است که متخصصان علوم رفتاری به بررسی شرایط و موقعیت‌هایی پرداخته‌اند که ممکن است افراد را در معرض آسیب‌های عاطفی قرار دهد. این دسته از متخصصان هم چنین راهکارهای بهبود محیط‌هایی مانند خانه و مدرسه را در جهت رشد کودکان و نوجوانان مورد آزمایش قرار داده‌اند. اما هنوز فاصله‌ای بسیار بین آنچه انجام شده و آنچه باید انجام داد، وجود دارد.

شناخت صحیح و ارایه خدمات مؤثر با توجه به نیازهای کودکان و نوجوانان مبتلا به مشکلات رفتاری و خانواده‌های آنان باید در سطح جامعه مورد توجه قرار گیرد و چنانچه متخصصان در این امر توفیق نیابند، دسترسی به اهداف تعلیم و تربیت با اشکال روبه‌رو می‌شود که این امر خود تهدیدی برای زندگی سالم خواهد بود (وزارت آموزش و پرورش آمریکا، ۱، ۱۹۹۴). بنابر این، شناخت و بررسی اولیه افرادی که در حال حاضر مشکلات رفتاری آن‌ها مشخص نشده است ولیکن در ابتدای آن می‌باشند، ضرورت کامل دارد. در حقیقت این نوع بینش بر این اصل استوار است که شناسایی و درمان زودهنگام مؤثرتر، کارآتر و انسانی‌تر خواهد بود، (کافمن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳) و چنانچه در این امر کوتاهی صورت گیرد آن وقت نتایج و مسایل زیانباری به دنبال خواهد داشت. یکی از این مسائل، افت تحصیلی است. کولینان و همکاران<sup>۴</sup> (۱۹۸۴) معتقدند این احتمال موجود است که این افراد مدرسه را به طور کلی رها کنند و در راه‌های نابهنجار قدم بردارند.

1-U.S. Department of Education

2-screening

*www.SID.ir*

3-Kauffman

4-Cullinan and et al

با توجه به لزوم تشخیص و درمان به هنگام کودکان و نوجوانان مبتلا به مشکلات رفتاری، ارزیابی رفتار آنان اهمیت خاصی پیدا می‌کند. از این رو، وجود ارزیاب‌های متعدد که کودکان را در موقعیت‌ها و شرایط مختلفی مشاهده کنند و تصویری جامع از عملکرد کودکان به دست دهند، ضرورت دارد. (آخن باخ<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۸۷). به طور معمول اهمیت محیط خانه و مدرسه، به عنوان موقعیت‌های اصلی و طبیعی که رفتار کودکان در آن‌ها بروز می‌کند، مشخص است (کلام و همکاران<sup>۲</sup> ۱۹۷۵). به عبارت دیگر، رفتار کودکان انعکاسی از رفتار دیگران نسبت به خودشان است. با توجه به این که محیط‌های خانه و مدرسه همیشه یکسان نیست. انتظار می‌رود دانش‌آموزان رفتارهای متفاوتی را در این محیط‌ها نشان دهند. از سوی دیگر، خود ارزیابی کودکان از رفتارهایشان در محیط‌هایی مانند خانه و مدرسه به داشتن تصویری جامع از آنان کمک می‌کند (فازز و همکاران<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹). پژوهش‌ها به این موضوع اشاره دارند که مقیاس‌های مبتنی بر خود ارزشیابی به ادراک کودکان از تجاربشان اهمیت می‌دهند. به عبارت دیگر، چنانچه ادراک کودکان را از فرایندهای ارزیابی حذف کنیم، آن وقت نقش وقایع شناختی را در تاثیر رفتار نادیده گرفته‌ایم که این امر بر انگیزه کودکان برای شرکت در برنامه‌های اصلاحی و درمانی تاثیر منفی می‌گذارد (هاگز<sup>۴</sup>، ۱۹۸۸).

نرخ شناسایی، جایگزینی و درمان کودکان و نوجوانان مبتلا به مشکلات رفتاری-عاطفی با توجه به طبقات اجتماعی - اقتصادی، سن، جنس، نژاد و فرهنگ متفاوت است. در حقیقت درک نادرست از این نوع تفاوت‌ها باعث شناسایی و درمان غلط خواهد شد. بنابر این، باید به تفاوت‌ها و گوناگونی‌ها<sup>۵</sup> بها داد. به عبارتی، درک ویژگی‌های فرهنگ‌های متفاوت و گروه‌ها و قشرهای مختلف حائز اهمیت است (وزارت آموزش و پرورش، آمریکا، ۱۹۹۴).

در حقیقت بسیاری از سازه‌های روانی، به‌ویژه مواد مرتبط با سازگاری‌های اجتماعی و توانمندی‌های افراد، با توجه به ویژگی‌های جمعیت شناختی مانند سن، جنس و شأن

1-Achenbach and et al

2-Kellam and et al

3-Phares and et al

4-Hughes

5diversities

اجتماعی افراد متفاوت اند. این ویژگی‌ها بیانگر توانایی‌ها و سازگاری‌های افراد (مک درموت<sup>۱</sup> ۱۹۹۶) هستند. در نتیجه، امروزه هنجارهایی برای گروه‌های متفاوت ارایه شده است (هلمز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲) و چنین ارزیابی‌هایی تفاوت‌های فردی را بهتر بیان می‌کنند. یسلدایک و الگوزین<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) معتقدند فراوانی نارسایی‌های رفتاری به جنس و سن وابسته هستند. آنان اظهار می‌دارند ۸۰ درصد دانش‌آموزانی که برای ارزیابی‌های روانی - آموزشی ارجاع داده می‌شوند، پسر هستند. ضمن آن که فراوانی افرادی که در سنین اولیه ناسازگار شناخته می‌شوند، محدود است. اما در کلاس‌های میانی نرخ دانش‌آموزان ناسازگار افزایش ناگهانی می‌یابد و به بالاترین میزان می‌رسد و به صورت ثابت در طول دبیرستان ادامه پیدا می‌کند. کافمن<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) نیز اظهار می‌دارد جمعیتی که به عنوان گروهی با مشکلات رفتاری شناخته می‌شوند، گروهی هستند که رفتارشان با توجه به هنجار همسالان متفاوت است و به دوگروه عمده برونی کردن<sup>۴</sup> رفتار و درونی کردن<sup>۵</sup> رفتار تقسیم می‌شوند. اکثر این دانش‌آموزان را پسران تشکیل می‌دهند که مشکلات رفتاری را به صورت رفتارهای برونی نشان می‌دهند (هالن بک<sup>۶</sup> و کافمن، ۱۹۹۵). رفتارهای پرخاشگرانه و پیشرفت تحصیلی پایین، نافرمانی، عدم رفتارهای جامعه پسند باعث می‌شوند که این نوع دانش‌آموزان بیشتر از جانب همسالان و مدرسه‌شان طرد شوند (کافمن، ۱۹۹۳). پاترسون و همکارانش<sup>۷</sup> (۱۹۹۲)، به نقل از هالن بک و کافمن، ۱۹۹۵) در پژوهشی رفتارهای سرکوب‌گرانه و ضداجتماعی پسران را مورد بررسی قرار دادند. این پسران اغلب در رفتارهای اختلال‌گرایانه و گستاخانه شرکت می‌کردند که باعث شکست تحصیلی آنان می‌شد. چنین رفتارهایی منتج به آن می‌شود که فرد درک درستی از محیط و موقعیت آن نداشته باشد و در رفتارهای ضداجتماعی بیشتری شرکت کند. در پژوهش البرزی و سامانی (۱۳۷۷) نیز نشان داده شد بین دختران و پسران در عامل‌های پرخاشگری، اختلال‌کرداری، رفتارهای تکراری و ناپختگی

1-Mc Dermott

2-Helms

3-Yesseldyke &amp; Algozzine

4-externalizing

5-internalizing

6-Hallenbeck

7-Patterson and et al

تفاوت معناداری موجود است و پسران این نوع رفتارها را بیشتر نشان می‌دهند. در پژوهش‌های بسیاری که تا به حال روی ویژگی‌های تربیتی خانواده، نوع ارتباطات و شیوه‌های فرزندپروری انجام گرفته است، مشخص شده است که والدین رفتار دختران را مطلوب‌تر از پسران گزارش داده‌اند (سامانی، ۱۳۷۵؛ البرزی و سامانی، ۱۳۷۷) و هم‌چنین مادران رفتار فرزندان خود، به ویژه پسران را نامناسب‌تر از معلمان گزارش داده‌اند (میلینگ کینارد<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵؛ فارز و همکاران<sup>۲</sup>، ۱۹۸۹).

پژوهش‌های اندکی روی تفاوت‌های مربوط به خصیصه‌های بین فردی، محیط‌های مدرسه و ارتباط آن با سازگاری کودکان در مدرسه صورت گرفته است. زمانی که سازگاری و انطباق کودکان مورد بررسی قرار می‌گیرند بسیار حائز اهمیت است که کیفیت روابط کودکان با معلمان و همسالان نیز مورد توجه قرار گیرند (برچ و لاد<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). همچنان که خانواده اولین نهاد اجتماعی است که کودک در آن متولد شده و رشد می‌کند، معلم نیز بیانگر نماد مدرسه است و به عنوان یکی از نیروهای تاثیرگذار اجتماعی، به خصوص در سال‌های اولیه دبستانی مهم شناخته شده است. ارتباطات معلمان با دانش‌آموزان می‌تواند تاثیرات یا منفی بر کودکان و نیز ادراک گروه همسالان بگذارد (وایت و کیستنر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات تحصیلی و رفتاری از سوی معلم و مدرسه بیشتر در معرض برنامه‌های اصلاحی، و در عوض دانش‌آموزان محبوب بیشتر در معرض تقویت‌های مثبت قرار می‌گیرند (روبین و همکاران<sup>۵</sup>، ۱۹۸۲).

هم‌چنین گروه همسالان از جمله گروه‌های اجتماعی‌اند که می‌توانند تاثیرات درست یا نادرستی بر رفتار کودک و نوجوان بگذارند. کودکان اغلب این تمایل را از خود نشان می‌دهند که در مورد توانایی همسالانشان، به عنوان یک دوست، تصمیم بگیرند و هم‌چنین به چگونگی قرارگرفتن و یا قرار داده‌شدن در گروه همسالان نیز حساسند (دوج

1-Milling Kindard

2-Phares and et al

3-Birch & Ladd

4-White & Kistner

5-Rubin and et al

و همکاران،<sup>۱</sup> ۱۹۸۲). پارکر و آشر<sup>۲</sup> (۱۹۸۷) بر این باورند چنانچه کودکان در زمان کودکی از گروه همسالان خود طرد شوند، مشکلات انطباقی و سازگاری زیادی از جمله ترک مدرسه را نشان خواهند داد. درکی که کودکان و نوجوانان از موقعیتشان در گروه همسالان دارند، بر رفتارهای تحصیلی و غیرتحصیلی آنها تاثیر می‌گذارد (وایت و همکاران، ۱۹۹۶). سابورنی<sup>۳</sup> و کافمن (۱۹۸۵) اظهار می‌دارند کودکان مبتلا به مشکلات رفتاری و عاطفی در مقایسه با گروه‌های دیگر به نظر می‌رسد که بیشتر توسط همسالان طرد می‌شوند. دانش‌آموزان طرد شده، رفتارهای پرخاشگرانه بیشتری نشان می‌دهند و در موقعیت‌هایی که دیگران بدون هیچ خشمی آن محیط‌ها را تحمل می‌کنند، حالات عصبی بیشتری از خود بروز می‌دهند (دوج، ۱۹۸۳).

سفران و همکاران<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) اظهار می‌دارند دانش‌آموزان پرخاشگر در میان همسالان محبوبیت ندارند، ضمن آن که دختران رفتارهای پرخاشگرانه را کمتر از پسران تحمل می‌کنند. این پژوهشگران بیان می‌کنند کودکان و نوجوانان در تمام سال‌های مدرسه نسبت به رفتارهای آزاردهنده خود آگاهی دارند و می‌دانند که تاثیر این رفتارها بر دیگر دانش‌آموزان و معلمان منفی است. سفران و همکاران (۱۹۹۴) هم چنین گزارش می‌دهند دانش‌آموزان کلاس سوم نیز مانند دانش‌آموزان کلاس ششم، قادرند مجموع رفتارهایی که باعث آزارشان می‌شود را تشخیص دهند.

با توجه به آن که ارزیابی صحیح، باعث شناخت بهتر دانش‌آموزان دختر و پسر آسیب‌پذیر در سنین متفاوت و در موقعیت‌های مختلف می‌شود و از آن جا که ارایه برنامه‌هایی اصلاحی و حمایت‌کننده باعث کاهش نیازها در جهت راهکارهای بعدی می‌شود، لذا بر این اساس و برای پاسخگویی به پرسش‌های زیر پژوهش حاضر انجام گرفت:

- ۱- آیا بین خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در موقعیت خانه و در گروه‌های سنی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۲- آیا بین خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در موقعیت مدرسه و در گروه‌های

سنی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد؟  
 ۳- آیا بین خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در موقعیت همسالان و در گروه‌های سنی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد؟

### روش پژوهش

#### آزمودنی‌ها

نمونه پژوهش حاضر مشتمل بر ۱۷۸۲ دانش‌آموز (۹۲۰ دختر و ۸۶۲ پسر) مقاطع دبستانی و راهنمایی بود. نحوه انتخاب افراد نمونه بدین صورت بود که از هر یک از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز، ۴ مدرسه ابتدایی و ۴ مدرسه راهنمایی که در مجموع بالغ بر ۳۲ مدرسه می‌شدند به صورت تصادفی انتخاب شدند. نیمی از این مدارس دخترانه و نیمی پسرانه بود. با توجه به جمعیت دانش‌آموزی مدارس، یک یا دو کلاس انتخاب و دانش‌آموزان آن کلاس‌ها به پرسشنامه پاسخ دادند. نظر به این که ۲ نفر از افراد نمونه، سن خود را مشخص نکرده بودند از تحلیل‌ها حذف شدند و تعداد افراد نمونه به ۱۷۸۰ نفر تقلیل یافت (جدول ۱).

جدول ۱. فراوانی دانش‌آموزان در گروه‌های سنی متفاوت با توجه به جنسیت آنان

جنس / گروه سنی	* ۸/۱۱ - ۶	۹-۱۰/۱۱	۱۱-۱۲/۱۱	۱۳ سال به بالا جمع
دختر	۲۶۲	۳۱۳	۲۰۲	۹۲۰
پسر	۱۱۲	۱۸۴	۲۹۸	۸۶۲
جمع	۳۷۴	۴۹۷	۵۰۰	۱۷۸۲

\* علامت / جداکننده سن (به سال) از ماه است. به عبارتی، ۸/۱۱ به معنای ۸ سال و ۱۱ ماه است.

## ابزار پژوهش

ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه درجه‌بندی رفتار (بی - آر - پی<sup>۱</sup>) بود که توسط براون و هامیل<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) تهیه شده است. این ابزار شامل سه مقیاس بدین قرار است: ۱- مقیاس درجه‌بندی رفتار به وسیله دانش آموز؛ ۲- مقیاس درجه‌بندی رفتار به وسیله والدین؛ ۳- مقیاس درجه‌بندی رفتار توسط معلم. در پرسشنامه بی - آر - پی رفتار دانش آموز در سه موقعیت خانه، مدرسه و بین همسالان سنجیده می‌شود. نظر به این که برای هر کدام از مقیاس‌ها هنجارهای جداگانه موجود است، هر مقیاس را می‌توان جداگانه به کار برد (خیر و البرزی، ۱۳۸۰). از مجموعه این زیر مقیاس‌ها می‌توان نیمرخ بوم شناختی رفتار را به دست آورد. این نیمرخ بیانگر آن است که چگونه پاسخ دهندگان متفاوت رفتارهای دانش‌آموزان را در موقعیت‌ها و محیط‌های متفاوت ادراک می‌کنند.

از آنجا که یکی از راه‌های کسب اطلاعات در مورد رفتار کودکان، خود آن‌ها هستند (براون و هامیل، ۱۹۷۸. هاگز، ۱۹۸۸)، بنابر این در پژوهش حاضر از مقیاس درجه‌بندی رفتار توسط دانش‌آموز استفاده شد. در مقیاس دانش‌آموزی بی - آر - پی دانش‌آموز نه تنها رفتار خودش را مورد ارزیابی قرار می‌دهد، بلکه این ارزیابی را با توجه به محیط‌ها و موقعیت‌هایی که در آن‌ها به صورت طبیعی به سر می‌برد یعنی خانه، مدرسه و با همسالان انجام می‌دهد. مقیاس مورد استفاده دارای ۶۰ گویه است (۲۰ گویه مربوط به رفتار در خانه، ۲۰ گویه مربوط به رفتار در مدرسه و ۲۰ گویه مربوط به رفتار با همسالان). در زیر مقیاس خانه، گویه‌هایی از قبیل «پدر و مادرم زیاد به دست و پای من می‌پیچند.» و در زیر مقیاس مدرسه، گویه‌هایی از قبیل «معلمم اغلب از دست من عصبانی می‌شود.» و در زیر مقیاس همسالان، گویه‌هایی از قبیل «احساسم را برای هیچکدام از بچه‌ها بیان نمی‌کنم.» قرار دارد. دانش‌آموز پس از خواندن هر گویه نظر خود را اعلام می‌کند. بدین صورت که اگر آن گویه منطبق با رفتارش باشد با علامت زدن در ستون پاسخ صحیح و در غیر این صورت با زدن علامت در ستون غلط نظر خود را نسبت به رفتارش نشان می‌دهد.



جهت بررسی پایایی<sup>۱</sup> مقیاس از روش بازآزمایی استفاده شد که ضریب حاصل برای آزمون و آزمون مجدد برابر با ۰/۶۵ که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود. ضریب پایایی آلفای کرونباخ<sup>۲</sup> برای سه زیر مقیاس خانه و مدرسه و همسالان به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ بود که همگی در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بودند. روایی<sup>۳</sup> مقیاس از طریق ضریب همسانی درونی استفاده شد (همبستگی هر سؤال با نمره کل). ضرایب به دست آمده بین ۰/۲۹ تا ۰/۵۵ متغیر بود ( $P < ۰/۰۰۱$ ).

### روش گردآوری اطلاعات

به افراد گروه نمونه، مقیاس درجه‌بندی رفتار، فرم دانش‌آموزی ارائه شد. سپس جهت آشنایی بیشتر دانش‌آموزان در باره نحوه تکمیل پرسشنامه توضیحاتی داده شد. در نهایت از آن‌ها خواسته شد تا درست یا غلط بودن گویه‌ها را بر اساس رفتارشان مشخص کنند. شایان ذکر است دانش‌آموزان سنین پایین‌تر در گروه‌های کوچک قرار داده شدند و گویه‌های مقیاس برای آنان قرائت شد تا بتوانند نظر خود را اعلام کنند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری آزمون تی برای گروه‌های مستقل استفاده شد.

### یافته‌ها

نتایج به دست آمده به قرار ذیل است:

۱- نتایج مرتبط با پرسش اول پژوهش:

در مورد تفاوت رفتاری بین دختران و پسران در موقعیت خانه و در گروه‌های سنی نتایج نشان داد:

بین میانگین نمرات خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در عامل خانه تفاوت معناداری موجود است ( $P < ۰/۰۰۰۱$ ). به عبارت دیگر، پسران در مقایسه با دختران در خانه مشکلات رفتاری بیشتری نشان می‌دهند. بررسی تفاوت‌های جنسیتی در سنین

مختلف در این عامل نشان داد که در گروه‌های سنی ۶ تا ۸ سال و ۱۱ ماه، ۹ تا ۱۰ سال و ۱۱ ماه و ۱۳ سال به بالا تفاوت رفتار بین دختران و پسران معنادار است (به ترتیب  $P < ۰/۰۰۱$ ،  $P < ۰/۰۰۱$  و  $P < ۰/۰۰۳$ ). و تنها در گروه سنی ۱۱ تا ۱۲ سال و ۱۱ ماه تفاوتی بین دختران و پسران در بروز مشکلات رفتاری در خانه وجود ندارد (جدول ۲).

جدول ۲. تفاوت میانگین نمره عامل خانه در دو جنس و در گروه‌های سنی متفاوت

گروه سنی	جنس	n	x	s	df	t	p
۶-۸/۱۱	دختر	۲۶۲	۱۶	۳/۰۶	۳۷۲	۴/۴۴	۰/۰۰۰۱
	پسر	۱۱۲	۱۴/۵۲	۲/۷۶			
۹-۱۰/۱۱	دختر	۳۱۳	۱۵/۷۵	۳/۰۲	۴۹۵	۴/۱۵	۰/۰۰۰۱
	پسر	۱۸۴	۱۴/۶۴	۲/۶۲			
۱۱-۱۲/۱۱	دختر	۲۰۲	۱۴/۷۹	۲/۹۴	۴۹۸	۰/۴۷	-
	پسر	۲۹۸	۱۴/۶۶	۳/۳۲			
۱۳ سال به بالا	دختر	۱۴۳	۱۵/۲۶	۳/۳۱	۴۰۹	۲/۹۹	۰/۰۰۳
	پسر	۲۶۸	۱۴/۲۴	۳/۳۰			
مجموع گروه‌های سنی	دختر	۹۲۰	۱۵/۵۴	۳/۰۹	۱۷۸۰	۷/۱۰	۰/۰۰۰۱
	پسر	۸۶۲	۱۴/۵۰	۳/۰۸			

۲- نتایج مرتبط با پرسش دوم پژوهش:

در مورد تفاوت رفتاری بین دختران و پسران در موقعیت مدرسه و در گروه‌های سنی

نتایج گواه آن است که:

بین میانگین نمرات خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در عامل مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/0001$ ). در این عامل هم پسران مشکلات رفتاری بیشتری در مدرسه در مقایسه با دختران نشان می دادند. در گروه های سنی ۶ تا ۸ سال و ۱۱ ماه و ۱۳ سال به بالا تفاوت درجه بندی رفتار در موقعیت مدرسه بین دختران و پسران معنادار است (به ترتیب  $P < 0/03$  و  $P < 0/03$ ). در حالی که در دو گروه سنی دیگر یعنی ۹ تا ۱۰ سال و ۱۱ ماه و ۱۱ تا ۱۲ سال و ۱۱ ماه تفاوت بین دختران و پسران معنادار نبوده است (جدول ۳).

جدول ۳. تفاوت میانگین نمره عامل مدرسه در دو جنس و در گروه های سنی متفاوت

گروه سنی	جنس	n	x	s	df	t	p
۸-۱۱/۱۱	دختر	۲۶۲	۱۷/۶۶	۳/۰۷	۳۷۲	۲/۱۴	۰/۰۳
	پسر	۱۱۲	۱۶/۹۴	۲/۷۵			
۹-۱۰/۱۱	دختر	۳۱۳	۱۷/۰۹	۳/۱۶	۴۹۵	۰/۵۱	-
	پسر	۱۸۴	۱۶/۹۴	۲/۹۹			
۱۱-۱۲/۱۱	دختر	۲۰۲	۱۵/۹۰	۳/۰۹	۴۹۸	۰/۶۳	-
	پسر	۲۹۸	۱۶/۱۰	۳/۵۷			
۱۳ سال به بالا	دختر	۱۴۳	۱۵/۵۰	۳/۸۵	۴۰۹	۲/۱۸	۰/۰۳
	پسر	۲۶۸	۱۴/۵۴	۲/۴۵			
مجموع گروه های سنی	دختر	۹۲۰	۱۶/۷۵	۳/۳۳	۱۷۸۰	۴/۹۹	۰/۰۰۰۱
	پسر	۸۶۲	۱۵/۹۰	۳/۷۹			

## ۳- نتایج مرتبط با پرسش سوم پژوهش:

در مورد تفاوت رفتاری بین دختران و پسران در موقعیت همسالان و در گروه‌های سنی نتایج نشان داد:

میانگین نمرات خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در عامل همسالان هم تفاوت معناداری وجود دارد ( $P < 0/0001$ ). به عبارت دیگر، ارزیابی پسران در مقایسه با دختران منفی‌تر بود. در گروه‌های سنی ۶ تا ۸ سال و ۱۱ ماه و ۱۳ سال به بالا تفاوت درجه‌بندی رفتار در میان همسالان بین دختران و پسران معنادار است (به ترتیب  $P < 0/003$  و  $P < 0/001$ ). در حالی که در دیگر گروه‌های سنی تفاوتی مشاهده نشد. در مجموع، دختران رفتار خود را در موقعیت همسالان به طور معناداری مطلوب‌تر از پسران ارزشیابی کرده‌اند (جدول ۴).

جدول ۴. تفاوت میانگین نمره عامل همسالان در دو جنس و در گروه‌های سنی متفاوت

گروه سنی	جنس	n	x	s	df	t	p
۶-۸/۱۱	دختر	۲۶۲	۱۶/۳۲	۳/۹۱	۳۷۲	۲/۹۵	۰/۰۰۳
	پسر	۱۱۲	۱۵/۰۸	۳/۲۳			
۹-۱۰/۱۱	دختر	۳۱۳	۱۵/۹۶	۳/۵۵	۴۹۵	۱/۳۵	-
	پسر	۱۸۴	۱۵/۵۳	۳/۱۹			
۱۱-۱۲/۱۱	دختر	۲۰۲	۱۵/۱۵	۳/۱۵	۴۹۸	۰/۲۴	-
	پسر	۲۹۸	۱۵/۰۸	۳/۵۹			
۱۳ سال به بالا	دختر	۱۴۳	۱۵/۷۲	۳/۳۱	۴۰۹	۳/۵	۰/۰۰۱
	پسر	۲۶۸	۱۴/۴۴	۳/۶۳			
مجموع گروه‌های سنی	دختر	۹۲۰	۱۵/۸۵	۳/۵۶	۱۷۸۰	۵/۲۳	۰/۰۰۰۱
	پسر	۸۶۲	۱۴/۹۷	۳/۴۹			

## بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی و مقایسه خود ارزشیابی رفتاری در سه موقعیت خانه، مدرسه و همسالان در بین دختران و پسران سنین مختلف بود.

پرسش اول: آیا میان خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در موقعیت خانه و در گروه‌های سنی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتیجه این پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین خود ارزشیابی رفتار دختران و پسران در عامل خانه وجود دارد و پسران مشکلات بیشتری نشان می‌دهند.

نتایج این مطالعه در مورد پرسش اول همسو با نتایج سامان (۱۳۷۵)، البرزی و سامانی (۱۳۷۷) می‌باشد. پژوهشگران این که در پژوهش‌های خود از مقیاس رفتاری کودکان<sup>۱</sup> فرم مخصوص والدین آخن باخ<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۹۱) استفاده کرده‌اند، گزارش می‌دهند والدین بین رفتار دختران و پسران تفاوت قائل شده‌اند و رفتار دختران را مطلوب‌تر از پسران گزارش داده‌اند. نتیجه پژوهش تنها در گروه سنی ۱۱ تا ۱۲ سال و ۱۱ ماه نشان داد که تفاوتی بین دختران و پسران موجود نیست. تاثیر نقش بلوغ از جمله دلائلی است که برای این عدم تفاوت می‌توان ذکر کرد. به عبارتی، با توجه به دگرگونی شرایط جسمی و روانی که برای دختران زودتر از پسران پیش می‌آید، دختران در این سنین مشکلات رفتاری بیشتری نشان می‌دهند و در نتیجه از نظر رفتاری در بعضی زمینه‌ها مشابهت بیشتری با پسران پیدا می‌کنند.

هم‌چنین پژوهش میلینگ کینارد (۱۹۹۵) نشان داد مادران مشکلات رفتاری بیشتری برای پسران ذکر می‌کنند. این پژوهش بیانگر آن است که پسران، در مقایسه با دختران، رفتارهایی در خانه از خود نشان می‌دهند که والدین آن را کمتر تحمل می‌کنند. این پژوهشگر دو دلیل را برای این ارزیابی بر می‌شمارد: اول آن که مشکلات دختران از نوع درونی کردن رفتار مانند اضطراب و افسردگی است که کمتر مشهود است و دلیل دوم در دیدگاه کلیشه‌ای موجود برای دختران ریشه دارد که رفتارهای گوشه‌گیری و یا افسردگی برای آن‌ها در مقایسه با رفتارهای مسئله ساز بیرونی عادی تر و بهنجارتر تلقی می‌شود. این پژوهشگر اظهار می‌دارد با توجه به الگوهای متفاوت رفتاری در دختران و پسران

مناسب‌تر آن است که بررسی درجه‌بندی رفتاری برای دختران و پسران به صورت مجزا انجام پذیرد.

مونتیمور<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) هم‌چنین پس از بررسی پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه روابط والدین با فرزندان نشان نتیجه می‌گیرد که روابط والدین و فرزندان در دوره نوجوانی بدتر از دوره کودکی است. به عبارت دیگر، او معتقد است تعارضات بین والدین و فرزندان در دوره نوجوانی بیشتر از دوره کودکی است (به خصوص سنین قبل و بعد از بلوغ برای پسران).

پرسش دوم: آیا میان خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در موقعیت مدرسه و در گروه‌های سنی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتیجه این پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین خود ارزشیابی رفتار دختران و پسران در موقعیت مدرسه وجود دارد ( $P < 0/003$ ) و پسران مشکلات بیشتری نشان می‌دهند. نتایج این پژوهش همسو با نتایج رویین و همکاران (۱۹۸۲) هالن بک و کافمن (۱۹۹۵) می‌باشد. آن‌ها گزارش داده‌اند پسران در مدرسه مشکلات رفتاری بیشتری در مقایسه با دختران نشان می‌دهند که همین امر باعث بروز مشکلات تحصیلی و در نتیجه ترک تحصیل آنان می‌شود. کافمن (۱۹۹۳) اظهار می‌دارد در مدرسه عواملی چند مانند مدیریت غلط، انتظارات بیهوده، روش‌های نامناسب آموزشی، عدم درک صحیح ویژگی‌های دانش‌آموز ... بر رفتار دانش‌آموز و ادراک او از مدرسه اثر می‌گذارد، دیدی که دانش‌آموز نسبت به مدرسه پیدا می‌کند بر رفتار بعدی او موثر است. باردویک و دووان<sup>۲</sup> (۱۹۷۱) اظهار می‌دارند طی مطالعات طولی که در زمینه ویژگی‌های رفتاری دختران و پسران صورت گرفته، نتایج حاکی از آن بوده که رفتارهای برونی کردن و پرخاشگری در پسران و وابستگی و رفتار انفعالی در دختران در طول زندگی این دو گروه به صورت ثابت نشان داده می‌شود. گرچه با افزایش سن این امکان وجود دارد که شکل آن‌ها تغییر یابد. نظر به این که رفتارهای برونی کردن نظیر پرخاشگری و پر جنب و جوشی در پسران بیشتر مشاهده می‌شود، بنابراین اولیای مدرسه نیز کمتر آن را تحمل می‌کنند.

در پژوهش حاضر مشخص شد که دانش‌آموزان پسر سال‌های اولیه ابتدایی

مشکلات بیشتری در مقایسه با دختران نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد، آنان هنوز نتوانسته‌اند خود را با شرایط مدرسه هماهنگ سازند. از جانب دیگر، همین مشکلات رفتاری در سنین بالاتر و نزدیک بلوغ خود را دوباره نشان می‌دهد. باردویک و دووان (۱۹۷۱) اذعان می‌دارند مدارس عمدتاً محل‌هایی هستند که در آن‌ها ویژگی‌های دنباله روی و انطباق مورد تاکید قرار می‌گیرد. دختران، به ویژه در سال‌های اولیه مدرسه پاداش‌های بیرونی بیشتری از سوی مدرسه دریافت می‌کنند. زیرا بهتر می‌توانند خود را با شرایط آن منطبق سازند. به عبارت دیگر، نظر به این که در مدرسه مشکلات رفتاری درونی شده نظیر گوشه‌گیری بهتر تحمل می‌شود، چنانچه دختران این مشکلات را داشته باشند از نظر مدیریت مدرسه کمتر مسئله سازاند و در گزارش‌هایشان دختران را کمتر نیازمند تشخیص و درمان می‌دانند و به چنین رفتارهایی حتی پاداش و تقویت هم می‌دهند. از جانب دیگر، زمانی که پسران عکس‌العمل‌های تنیدی از اولیای مدرسه دریافت می‌کنند، پاسخ‌هایی می‌دهند که بیانگر درک آن‌ها از رفتار دیگران است و عکس‌العمل آن‌ها به صورت رفتارهای نامناسب بروز می‌کند. کما این که در پژوهش حاضر پسران در خود ارزشیابی رفتاری، مشکلات بیشتری در مقایسه با دختران نشان دادند.

۳- پرسش سوم: آیا میان خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران در موقعیت همسالان و در گروه‌های سنی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد؟ نتیجه این پژوهش حاکی از آن بود که این تفاوت در عامل همسالان وجود دارد. پسران مشکلات بیشتری در بین همسالان در مقایسه با دختران گزارش داده‌اند. نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های سابورنی و کافمن (۱۹۸۵) و سفران و همکاران (۱۹۹۴) می‌باشد. این پژوهشگران اذعان می‌کنند دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری، به خصوص از نوع رفتارهای آزاردهنده، کمتر مورد حمایت همسالان قرار می‌گیرند و دختران نیز به طور کلی از این نوع رفتارها بیشتر ناراحت می‌شوند.

پژوهش حاضر نشان داد بین خود ارزشیابی رفتاری دختران و پسران از رفتارشان در ۶ تا ۸ سال و ۱۱ ماه و ۱۳ سال و بالاتر تفاوت وجود دارد و دختران رفتارهای مطلوب‌تری گزارش می‌دهند. در حقیقت رفتار کودکان و نوجوانان بر گروه همسالان اثر می‌گذارد و ایجاد واکنش مثبت یا منفی می‌کند. این واکنش‌ها خود به ادراک دانش‌آموز از

وضعیت خود در گروه منجر می‌شود. درکی که آنان از موقعیتشان در گروه پیدا می‌کنند بر رفتارهای تحصیلی و غیرتحصیلی آنان اثر می‌گذارد (وایت و همکاران، ۱۹۹۶). دختران به لحاظ ویژگی‌های شخصیتی خود، با گروه همسالان بهتر کنار می‌آیند و پسران، به ویژه در سنین اولیه مدرسه و به لحاظ عدم تطابق با شرایط جدید، مشکلات بیشتری نشان می‌دهند. همین روند در دوران نوجوانی و بلوغ دوباره مشخص می‌شود.

با توجه به بررسی رفتار دختران و پسران در سه موقعیت خانه، مدرسه و همسالان، روندی تقریباً ثابت در نتایج پژوهش ملاحظه شد و دختران رفتارهای مطلوب‌تری در هر سه موقعیت گزارش دادند. باردویک و دووان (۱۹۷۱) اظهار می‌دارند تفاوت‌هایی در رفتار و حالات دختران و پسران از همان اوان طفولیت موجود است. پسران از نظر جسمی پر جنب و جوش‌تر و رفتارهای آزاردهنده و پرخاشگرانه بیشتری از خود نشان می‌دهند. در حالی که دختران از نظر فیزیکی و جسمی کمتر فعال‌تر و رفتارهای پرخاشگرانه را کمتر به صورت آشکار نشان می‌دهند. در محیط‌های خانه و اجتماع این نوع رفتارها در دختران و پسران نیز مورد تقویت قرار می‌گیرند. این پژوهشگران گزارش می‌دهند دختران در تجزیه و تحلیل خود خواسته‌های محیطی را بهتر پیش‌بینی می‌کنند؛ به علاوه، از نظر کلامی هم رشد بهتری دارند. نوع رفتارهای آنان باعث می‌شود که در خانه و مدرسه کمتر مشکل‌آفرین باشند. با توجه به مهارت‌های کلامی و ادراکی دختران، آنها، بهتر می‌توانند خواسته‌های بزرگسالان را پیش‌بینی کنند و یا خود را با آنها منطبق سازند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش لزوم شناسایی مشکلات و پیشگیری‌های زودهنگام احساس می‌شود. به خصوص به نظر می‌رسد با توجه به گزارش‌های دختران و پسران از رفتار خود شاید منطقی‌تر آن باشد که از هنجارهای جداگانه رفتاری برای شناسایی مشکلات آنها استفاده شود. کاهش مشکلات رفتاری از طریق شناخت و درمان به موقع از جمله گام‌های مثبتی است که می‌توان در جهت بهبود زندگانی کودکان و نوجوانان این مرز و بوم برداشت.



*Archive of SID*

عام مورد سنجش قرار می‌داد پیشنهاد می‌شود که در بررسی‌های آتی ویژگی‌های رفتاری به صورت خاص‌تر مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۲- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، دانش‌آموزان دبیرستان‌ها هم مورد مطالعه قرارگیرند و رفتارشان با گروه‌های سنی دیگر مورد مقایسه قرارگیرد.

## مآخذ

- البرزی، شهلا، سامانی، سیامک (۱۳۷۷). بررسی و مقایسه اختلالات رفتاری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر دوره ابتدایی مدارس شیرای ارایه شده در سومین سمینار سراسری اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان - زنجان مهرماه ۱۳۷۶.
- خیر، محمد. البرزی، شهلا. انطباق و هنجاریابی پرسشنامه نیمرخ درجه‌بندی رفتار (BRP) جهت کودکان شیرازی، ارایه شده در نخستین همایش یافته‌های نوین پژوهش در آموزش و پرورش استثنایی، شیراز- اردیبهشت ماه ۱۳۸۰.
- سامانی، سیامک (۱۳۷۵). بررسی اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس رفتاری کودکان - پایان نامه دانشگاه تهران.

## Reference

- Achenbach, T.M, Howell, C.T. Qwag,H.C, Cannors C.K.(1997). National survey of problem and competencies among 4 to 16 years olds: Parents' reports for normative and clinical samples. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, 56(3,serial, No. 225).
- Achenbach, T.M, Mc Canaughy, SH., and Howell, CT.(1986), Child/ adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross- informant correlation for situational specificity, *Psychological Bulletin*, 101,213-232.
- Bardwick,J.M., and Douvan, E.(1971). Ambivalence: The socialization of woman. In Muuss,R.E.(1990). *Adolescent Behavior and Society* (4t ed.). New York: Mc Graw-Hill. publishing Co.
- Birch,S.H. & Ladd, G.W. (1997). The teacher child relationship and children's early scool adjustment, *Journal of School Psycology*, Vol. 35, No. 1. 61-79.
- Brown,L.L, and Hamill, E.E.(1978). *Behavior Rating Profile, An ecological approach to behavioral assessment*. PRO-ED, Austin, Texas, U.S.A
- Cullinan,D., Epstein, M.H., and Kauffman, J.M.(1984). Behavior disorders of children and adolescents. In wang , M., Reynolds, C.Walberg, H.J. (1988).

- Handbook of special Education*, Vol.2 P. 102-103. New York: Pergamon press.
- Dodge, K.A.(1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge,K., Coie, J.D, and Brakke,N.P(1982) Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The role of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10(3), 389-410.
- Hallenbec, B, and Kauffman,J.M.(1995). How does observational learning affect the behavior of students with emotional or beavioral disorders. A review of research. *Te Journal of Special Education*, Vol,29. No,1,pp,45-71.
- Helms, J.E(1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing. *American Psychologist*, 47, 1083-1101.
- Hughes,J.N(1988). *Cognitive behavior Therapy with children in schools*. NewYork: pergamon press.
- Kellam,S.G, Branch,J.D, Agrawal, K.C, and Ensminger, M.E.(1975). *Mental Health and Going to school*. Chicago: University of Chicago press.
- Kauffman,J.M.(1993). *Characteristic of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Maxwell Macmillan Canada.Inc.
- Mc Dermott,P.A.(1996). Sex, race, class, and other demographics as explanations for children'ability and adjustment: A national appraisal. *Journal of school psychology*, Vol 33, 1, 75-91.
- Milling Kinard,E.(1995). Mother and teacher assessments of behavior problem in abused children. *Journal of the American Academy of child and Adolescent psychiatry*, 8, 1043 (11).
- Montemayor, R.(1983). Parents and adolescents in conflict. In Muuss, R.E(1990). *Adolescent behavior and society*(4 th ed.) New York, McGraw- Hill. publishing. Co.
- Parker, J., and Asher, S.(1987). Peer relations and later personal adjustment: are

- low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 367-389.
- Phares, V. Compas, B.E., Howell, D.C. (1989). perspectives on child behavior problems: Comparison of children's self-reports with parent and teacher ratings, *Psychological Assessment*, 1, 68-71.
- Rubin, K.H., Daniels-Bierness, T., and Hayrren, M. (1982). Social and social cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14, 338-349.
- Sabornie, E.J., and Kauffman, J.M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 10, 268-279.
- Safran, S.P. Safran, J.S., and Rich, C.E. (1994). What disturb students? An examination of age and gender differences. *The Journal of Special Education*, Vol. 28(2), 138-148.
- U.S. Department of Education. (1994). Students with emotional disturbance.
- U.S. Department of Education. (1994). (1994). National agenda for achieving better results for children & youth with serious emotional disturbance.
- White, K.J., and Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perception. *Developmental Psychology*, 28(5), 933-940.
- White, K.J. Sherman, M.D, and Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peer: Effects of teacher feedback and peer-reputed status. *Journal of School Psychology*, Vol 34(1), 53-72.
- Yeseldyke, E. J., and Algozzine, B. (1988). *Introduction to special education*. Boston: Houghton. Mifflin Co.