

رابطه کاربرد شیوه های تشویق و تنبیه با عزت نفس دانش آموزان

خلیل غفاری^{۱*}، سید سعید حسینی^۲

۱) استادیار گروه علوم تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

۲) دانشجوی دکتری، عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور، الیگودرز، ایران

*نویسنده مسوول: Ghaffari20500@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله ۹۵/۱/۱۷ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۹۵/۱/۲۶ تاریخ پذیرش مقاله ۹۵/۵/۲۸

چکیده

پژوهش حاضر تحت عنوان "رابطه کاربرد شیوه های تشویق و تنبیه با عزت نفس دانش آموزان پسر مدارس ابتدایی و راهنمایی شهرستان الیگودرز" در پی بررسی و شناخت شیوه های تشویق و تنبیه مورد استفاده در مدارس و رابطه آن با عزت نفس دانش آموزان بوده و بدین منظور نمونه ۲۴۰ نفری از دانش آموزان که با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شده اند را مورد مطالعه قرار داده است. طرح تحقیق در این پژوهش همبستگی و روشهای آماری مورد استفاده برای تجزیه و تحلیل داده ها ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t و آزمون مجذور خی بوده است. ابزار جمع آوری داده ها، دو پرسشنامه کاربرد شیوه های تشویق و تنبیه محقق ساخته و پرسشنامه عزت نفس الیس پوپ می باشد که دانش آموزان (کلاسهای چهارم و پنجم ابتدایی و کلاسهای اول و دوم راهنمایی) به آنها پاسخ داده اند. یافته های پژوهش حاضر، مبین آن است که: بین کاربرد شیوه های تشویق و تنبیه با عزت نفس دانش آموزان مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه رابطه معنی داری وجود ندارد. به طور کلی، فرضیه های ۳ و ۴ پژوهش تأیید و فرضیه های ۱، ۲، ۵، ۶ و ۷ پژوهش رد شدند. همچنین فرضیه اصلی پژوهش نیز رد شد.

کلید واژه گان: شیوه های تشویق و تنبیه، تشویق مادی و تشویق غیر مادی، عزت نفس

مقدمه

دانش آموز احساس احترام و مقبولیت ایجاد کند، صورت پذیرد.

مطالعات مبین آن است که در فرایند اصلاح رفتار، تشویق از تنبیه مؤثرتر است. تنبیه یکی از روشهای منفی کاهش رفتار و خشن ترین آنهاست. تنبیه، ارایه یک محرک آزارنده یا یک تقویت کننده منفی به دنبال یک رفتار نامطلوب است که نتیجه آن ضعیف شدن یا کاهش احتمال بروز آن رفتار است. از رین و هولز (۱۹۶۶) در تعریف تنبیه گفته اند: "تنبیه کاهش دادن احتمال بروز آتی یک پاسخ است که در نتیجه ارائه محرکی پس از آن پاسخ حاصل می شود، محرک ارائه شده، محرک تنبیه کننده و کل فرایند تنبیه نام دارد (سیف، ۱۳۸۱، ص ۳۹۲).

از جمله مهمترین مسائلی که همواره اولیاء و مربیان، با آن مواجه اند اصلاح، مهار و رفع رفتارهای نامطلوب و ایجاد رفتارهای مطلوب در کودکان و نوجوانان و یافتن بهترین، مؤثرترین و کارآمدترین شیوه های اصلاح رفتار در خانه و مدرسه می باشد. در این میان تشویق از مهم ترین عوامل پیشبرد فرایند تعلیم و تربیت و از مؤثرترین شیوه های تربیتی به شمار می رود. به طور کلی، تشویق و پاداش، فرایند، روش، وسیله و یا رویدادی است که بعد از رفتار خاصی ایجاد می شود و با ایجاد حالتی مطلوب و خوشایند موجب افزایش و تکرار آن رفتار می گردد. تشویق دانش آموزان می تواند به دو طریق: تشویق مادی با اهدای جوایز، افزودن به نمره و نظایر این ها و تشویق معنوی (غیر مادی) با تقدیر، تأیید، تمجید و هر چه در

به نشانه تأیید، لبخند زدن، و بیان عباراتی مانند بسیار خوب، آفرین و احسنت.

تنبیه. در این پژوهش، تنبیه به دو بعد بدنی و غیر بدنی تفکیک و مورد مطالعه قرار می گیرد. تنبیه بدنی در این پژوهش، عبارت است از استفاده از چوب، خط کش، شلاق، کمر بند، سیلی، لگد و به طور کلی کتک زدن دانش آموز به انحاء مختلف. تنبیه غیر بدنی عبارت است از استفاده از حرکات چهره ای منفی نظیر اخم کردن، چشم غره رفتن، ترشروی و یا استفاده از عبارات و الفاظ ناپسند مانند لقب دادن، ناسزا گفتن، داد و فریاد کردن و همچنین تحقیر، تهدید و سرزنش کردن دانش آموز.

به طور کلی، تشویق رویداد یا روشی است که با تأیید و رضای انگیزه "حبّ ذات" فرد، حالتی خوشایند برای او به وجود می آید و موجب افزایش تعداد دفعات اجرای عمل و رفتار مطلوب می گردد. شاید بتوان گفت که در فرایند تعلیم و تربیت، هیچ چیز مانند تشویق صحیح، مناسب و متناسب افراد را به تلاش، جدیت و انجام و تکرار رفتارهای مطلوب بر نمی انگیزد. زیرا انسان بنابر فطرت خود، کمال جو بوده و میل به کمال و تعالی دارد. تشویق و قدردانی، میل به کمال را در انسان بر می انگیزد و او را به انجام دادن عمل و رفتار نیک و مطلوب ترغیب می کند.

عوامل تشویق را به لحاظ ریشه و منبع می توان به دو دسته تقسیم نمود:

عوامل درونی. به طور کلی، عواملی که از خود فرد و از تحرک درونی او ریشه می گیرند را عوامل درونی می نامند. هنگامی که فرد، بعد از انجام رفتار مطلوب، مورد توجه و تأیید دیگران قرار می گیرد؛ این موقعیت، خود انگیزه ای برای تکرار آن رفتار می شود. احساس شادی و خرسندی، توانایی، موفقیت و اعتماد به نفس حاصله از این موقعیت، از درون، فرد را به انجام آن رفتار و رفتارهای مشابه آن ترغیب و تحریک می کند.

عوامل بیرونی. عوامل بیرونی تشویق، عواملی هستند که پیوند و ارتباطی با تحرک درونی دانش آموز ندارند. زمانی

تنبیه دانش آموزان، همچنین می تواند، به دو صورت: تنبیه بدنی با زدن دانش آموز به هر وسیله؛ و تنبیه غیر بدنی با حرکات چهره ای منفی، عبارات و القاب ناپسند، تحقیر، تهدید و سرزنش دانش آموز انجام شود.

از سوی دیگر، عزت نفس نوعی قضاوت نسبت به ارزشمندی وجودی می باشد. به بیان دیگر، مقدار ارزشی که ما به خود نسبت می دهیم، عزت نفس نامیده می شود. "عزت نفس یک جنبه مهم در کارکرد یا کنش کلی کودک است و با زمینه های دیگری چون سلامت روانی - اجتماعی و عملکرد تحصیلی وی در ارتباط است" (بیابانگرد، ۱۳۸۴، ص ۲۷). ماسن و همکاران می نویسند: همچنانکه کودکان از خود درکی پیدا می کنند و هویت خود را می یابند، تلویحاً برای خصوصیات خود ارزش منفی یا مثبت قائل می شوند. مجموعاً این ارزیابی هایی که کودک از خود به عمل می آورد، عزت نفس او را تشکیل می دهد" (ماسن و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۴۱۳).

تشویق و تنبیه دو شیوه تربیتی است که معمولاً به طرق و انحاء مختلف و به منظور اصلاح و رفع رفتار نامطلوب دانش آموزان و جایگزینی رفتار مطلوب در آنان، در مدارس مورد استفاده قرار می گیرد. به نظر می رسد کاربرد هر یک از شیوه های تشویق و تنبیه در مدارس بر دانش آموزان اثرات متفاوت داشته و از جمله "عزت نفس"، آنان را تحت تأثیر قرار دهد.

عزت نفس. "عزت نفس به قضاوت شخصی فرد از ارزش خود اشاره دارد" (کوپر اسمیت، ۱۹۶۷). به بیان دیگر، "عزت نفس بر ترکیبی از اطلاعات عینی درباره خود شخص (خودپنداری) و ارزشیابی ذهنی از آن اطلاعات مبتنی است" (پوپ و مک هال، ۱۹۸۹).

تشویق. در این پژوهش، تشویق به دو بعد مادی و معنوی (غیر مادی)، تفکیک و مورد مطالعه قرار می گیرد. تشویق مادی عبارت است از استفاده از هر گونه اقلام مورد علاقه دانش آموزان و اهدای جوایزی نظیر لوازم التحریر، انواع خوراکی؛ و تشویق معنوی (غیر مادی) عبارت است از استفاده از حرکات مثبت و پسندیده مانند تکان دادن سر

دریافت تقویت محروم می کنند. این محروم کردن به دو صورت انجام می شود: ۱) یا فرد را از محیطی که در آن تقویت دریافت می کند بیرون می برند، یا ۲) منبع تقویتی را از دسترسش دور می سازند.

اخراج دانش آموز از کلاس، در حقیقت، استفاده از روش محروم کردن از تقویت است. اما شایان ذکر است که اخراج دانش آموز در صورتی می تواند در کاهش رفتار نامطلوب مؤثر واقع شود که فرد را از محلی که در آن تقویت می شود (دوست دارد در آنجا بماند) به محل دیگری که در آن تقویت نمی شود (دوست ندارد به آنجا برود) بفرستیم.

۳- جریمه کردن: روش جریمه کردن حذف مقداری از تقویت کننده های یک فرد در ازای رفتار نامطلوبی که انجام داده است گفته می شود. شرط استفاده از روش جریمه کردن آن است که فرد قبلاً مدتی تقویت شده باشد تا بعد بتوان مقداری از تقویت کننده های دریافتی او را پس از انجام رفتار نامطلوب از او پس گرفت.

۴- جبران کردن: در روش جبران کردن یا روش جبرانی، وقتی که فرد مرتکب رفتاری نامطلوب یا عمل خلافی می شود، او را وادار می سازند تا برای جبران عمل خلاف خود آن را اصلاح کند. "هدف روش جبرانی این است که به دانش آموزان آموزش داده شود تا برای رفتار نامناسب خود قبول مسئولیت نمایند و رفتار مناسب را یاد بگیرند" (آلبرتو و تروت من، ۱۹۹۱، ص ۲۸۳).

۵- تنبیه: تنبیه ارائه یک محرک آزارنده یا یک تقویت کننده منفی به دنبال یک رفتار نامطلوب است که نتیجه آن ضعیف شدن یا کاهش احتمال بروز آن رفتار است. تنبیه کاهش دادن احتمال بروز آتی یک پاسخ است که در نتیجه ارائه محرکی پس از آن پاسخ حاصل می شود.

تنبیه عبارت از هر عملی است که رفتار را تضعیف می کند و تکرار آن را در آینده کاهش می دهد... با این وجود، تنبیه را باید نامطلوب ترین روش تغییر رفتار دانست بر این اساس، تنبیه، ارائه یک محرک آزارنده بعد از یک رفتار نامطلوب به منظور کاهش و رفع آن رفتار می باشد.

که فرد، در پی انجام رفتار مطلوبی، جایزه ای دریافت می کند؛ در واقع، مورد تشویق عوامل بیرونی قرار گرفته است. عوامل بیرونی، عواملی هستند که خارج از وجود فرد قرار دارند و بر احتمال تکرار رفتار و عمل مطلوب به وسیله او تأثیر می گذارند.

برای ابعاد و جنبه های تشویق، تقسیم بندی های مختلفی وجود دارد که بنابر موضوع این پژوهش به یکی از مهم ترین آن ها اشاره می کنیم:

تشویق مادی و تشویق معنوی (غیر مادی): برخی تشویق ها ماهیت مادی دارند. تشویق مادی، آن است که در قبال انجام رفتار مطلوب به دانش آموزان، جوایز و پاداش های مادی مانند لوازم التحریر، نمره، تقدیرنامه و نظایر این ها داده می شود. اما در تشویق معنوی که ماهیت غیرمادی دارد، شخصیت دانش آموز به گونه ای پرورش یافته که موفقیت در انجام امور، برای او عامل تکرار رفتار مطلوب محسوب می شود. در تشویق معنوی (غیرمادی) موفقیت فرد در انجام امور، برای او حکم تشویق و پاداش را دارد. در این حالت، احساس رضایت خاطر، عامل برانگیزاننده برای ادامه و تکرار رفتارهای مطلوب می باشد. تشویق غیرمادی به دو صورت کلامی و یا غیرکلامی صورت می پذیرد؛ مانند استفاده از کلماتی نظیر احسن و زنده باد؛ و یا لبخند زدن، سر تکان دادن به نشانه تأیید، دست زدن به نشانه به علامت رضایت.

روش های منفی اصلاح رفتار. هر چند که تنها یکی از این روش ها، تنبیه نام دارد، از آنجا که همه روش های منفی کاهش رفتار از لحاظ خاصیت انزجاری که دارند شبیه به تنبیه هستند، معمول بر این است که همه آن ها را روش های تنبیهی بنامند (سیف، ۱۳۸۱).

۱- خاموشی: خاموشی به فرآیندی گفته می شود که در آن وقوع رفتار بدون تقویت می ماند و تکرار بدون تقویت یک رفتار سرانجام منجر به توقف کامل آن رفتار می شود.

۲- محروم کردن از تقویت مثبت: محروم کردن از تقویت مثبت به روشی گفته می شود که در آن فرد را، به خاطر انجام رفتاری نامطلوب، برای مدتی معین، از فرصت

کارایی کمتری خواهد داشت. لذا توصیه می شود که تنبیه بلافاصله بعد از بروز رفتار نامطلوب انجام شود و تنبیه چند کار نامطلوب در یک زمان صورت نگیرد، زیرا از کارایی آن کاسته خواهد شد.

د) ثبات تنبیه: ثبات تنبیه عبارت از اعمال تنبیه در صورت بروز رفتار نامطلوب است. اگر بعد از انجام رفتار نامطلوب گاهی تنبیه اعمال و گاهی اعمال نشود، تنبیه ثبات ندارد. مسأله ای که معمولاً در خانه و مدرسه کمتر مورد توجه قرار می گیرد، ضرورت برخورد یکسان و مشابه با کودک و نوجوان متخلف است. این ثبات در برخورد با رفتار نامطلوب، در فرایند تعلیم و تربیت اهمیت فراوان دارد. در یک تقسیم بندی، تنبیه را می توان به دو نوع تقسیم نمود: تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی.

الف - تنبیه بدنی. در سازمان های مختلف، به منظور اعمال کنترل بر افراد، وسایل مختلفی مورد استفاده مدیریت قرار می گیرد. اتریونی، وسایل کنترل را به سه دسته بدنی، مادی و نمودگاری تقسیم می کند. وسایل بدنی، به هر وسیله ای که در جسم افراد تأثیر گذارد، اطلاق می شود؛ مانند چوب، خط کش، شلاق، سیلی، استفاده از وسایل بدنی به منظور کنترل، قوه قهریه یا قدرت جبری نامیده می شود (اتزیونی، ۱۳۵۲).

از دیدگاه برخی روان شناسان، اجرای اصل کنترل با توسل به قوه قهریه مخالف و مغایر با اصول و ارزش های انسانی است. اسکینر، از جمله کسانی است که به کار بردن قوه قهریه به منظور کنترل رفتار را مردود می داند. او معتقد است، کسانی که در مقابل رفتار نامطلوب، تنبیه می شوند و مجازات می بینند، به هیچ وجه یاد نمی گیرند که رفتار خوب و مطلوب از خود نشان بدهند. واقعیت آن است که هیچ کس با تنبیه بدنی اصلاح نمی شود و اثرات تنبیه کاملاً منفی است.

ب - تنبیه غیر بدنی. از یک بعد می توان انسان را موجود حسّاس و لطیف دانست، که با کمترین هتک حرمت و تحقیر شکسته می شود. از این رو، تنبیه روانی و غیربدنی دانش آموزان به مراتب خطرناک تر از تنبیه بدنی ایشان

تنبیه، به طور کلی، مجازاتی در مورد شخص خاصی می باشد تا او را آگاه نموده، از انجام خطا باز داشته و در نهایت به رفتار و عمل مطلوب و راه درست سوق دهد. با وجود این، تنبیه در آگاهاندن و اصلاح رفتار افراد، اثر موقت، فوری و کم دوام دارد؛ لذا فاقد ارزش تربیتی است. رفتار تنبیه شده، پس از تنبیه، در خزانه رفتاری فرد ذخیره می شود و به محض اینکه عامل تنبیه کننده تضعیف شد و یا از میان رفت، مجدداً ظاهر می گردد.

در مورد تنبیه، مطالعاتی توسط مایر انجام گرفته است. نتیجه تحقیقات و مطالعات مایر مبین آن است که "تنبیه بر رفتار دو نوع تأثیر می گذارد. تنبیه یا رفتار نامطلوب را از بین می برد و یا به تثبیت آن و نیز به سایر عوارض ناکامی منجر می شود. لذا می توان نتیجه گرفت که تنبیه ممکن است برای مدیریت وسیله خطرناکی باشد، زیرا که پیش بینی اثرات آن مشکل است" (هرسی و بلانچارد، ۱۳۸۴، ص ۲۲).

عوامل مؤثر در تنبیه:

الف) تناسب تنبیه با خصوصیات جسمانی - روانی تنبیه شونده: در تعیین یا انتخاب نوع تنبیه، علاوه بر سایر عوامل مهم تربیتی، باید کیفیت و خصوصیات جسمانی - روانی هر فرد و میزان تحمل او را به عنوان موجودی مستقل و منحصر به فرد در نظر بگیریم و بدانیم که برای تنبیه افراد در سنین مختلف، برنامه عام و استاندارد وجود ندارد. از این رو، با شناخت کامل فرد از نظر جسمانی و روانی باید شیوه مطلوب را انتخاب کرد.

ب) تناسب شدت تنبیه با رفتار نامطلوب: نوع و شدت تنبیه باید متناسب با رفتار نامطلوب باشد. اگر فرد تنبیه را غیرعادلانه و یا نامتناسب با رفتار خود بداند، نه تنها اصلاح نشده، بلکه نسبت به تنبیه کننده خشمگین شده درصدد مقاومت و انتقام جوئی بر می آید.

ج) زمان تنبیه: تنبیه ممکن است بلافاصله بعد از وقوع رفتار نامطلوب یا مدتی بعد از آن اعمال شود. مطالعات نشان داده که هر چه فاصله میان زمان انجام رفتار نامطلوب و زمان اعمال تنبیه طولانی تر شود، تنبیه در اصلاح رفتار

۲- عزت نفس تحصیلی. زمینه تحصیلی عزت نفس، با ارزشیابی فرد از خودش، به عنوان یک دانش آموز سر و کار دارد. از جنبه تحصیلی، کودک و نوجوان خود را به عنوان یک دانش آموز ارزیابی می کند. البته این امر، صرفاً یک ارزیابی از توانایی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیست و به راحتی نمی توان جایگاه تحصیلی یک فرد را مشخص کرد، مگر اینکه فاصله او با دیگران را محاسبه نمود. اگر فرد خود را با معیارهای مطلوب تحصیلی منطبق بداند و استانداردهای پیشرفت تحصیلی خود را برآورده سازد دارای عزت نفس تحصیلی مثبت خواهد بود (الیس پوپ، ۱۹۸۹).

۳- عزت نفس خانوادگی. زمینه خانوادگی عزت نفس، احساسات فرد را درباره خود، به عنوان عضوی از خانواده منعکس می کند. به بیان دیگر، عزت نفس خانوادگی، انعکاس احساسی است که فرد در مورد اعضای خانواده خود دارد.

۴- عزت نفس جسمانی. عزت نفس جسمانی، مبتنی بر رضایت فرد از وضعیت فیزیکی و قابلیت های جسمانی خود آنگونه که به نظر می رسد، می باشد.

۵- عزت نفس کلی. عزت نفس کلی، ارزیابی عمومی تری از خود می باشد، که بر ارزشیابی فرد از خودش در تمام زمینه ها مبتنی است. عزت نفس کلی در احساساتی همچون "من یک شخص خوب هستم" یا "من بیشتر چیزها در مورد خودم را دوست دارم" منعکس می شود (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

عزت نفس کلی، مجموع نظرات فرد راجع به جوانب مختلف عزت نفس را مشخص می کند. "حوزه مشخص عزت نفس در قلمروهای رفتاری مختلف فرق می کند. کودکان، خود را در جنبه های متفاوت به نحوه متفاوتی درجه بندی می کنند. ارزیابی های آنان از مهارت های جسمانی شان با رده بندی مهارت های اجتماعی تفاوت دارد و حس کلی آنان درباره ارزش خود، لزوماً به اینکه در مورد مهارت های شناختی شان تا چه اندازه احساس

است." در تمام مواقع، چه در خانه و چه در مدرسه، سلاح تمسخر، انتقاد و تحقیر کودک، بد و نامطلوب است و نتیجه ای جز اینکه کودک را غمگین و دچار نا امنی سازد نخواهد داشت" (ایلینگورث، ۱۳۶۸، ص ۶۷).

عزت نفس. یکی از مهم ترین و اساسی ترین نیازهای یک شخصیت رشد یافته، داشتن عزت نفس است. این نیاز، خصوصاً در دوره نوجوانی اهمیت بیشتری پیدا می کند. عزت نفس یا احساس ارزشمند بودن، همان رضایت فرد از خویشتن است. هانتر (۲۰۰۶) از عزت نفس به مثابه دیدگاه فرد نسبت به خود، به جهات جسمانی، روانی و هیجانی یاد می کند.

آدلر (۱۹۳۰)، آلپورت (۱۹۳۷)، راجرز (۱۹۵۹)، و مزلو (۱۹۷۰) از اندیشمندانی هستند که معتقدند انسان دارای نیاز به عزت نفس می باشد. بکر (۱۹۶۳) معتقد است که "نیاز به عزت نفس فقط از آن انسان است و وجود آن بدان دلیل است که انسان دارای استعداد نماد سازی و تفکر است (بیابانگرد، ۱۳۸۴، ص ۱۴).

از نظر پوپ و همکاران (۱۹۸۹) وجود شکاف و فاصله بین خود ادراک شده و خود ایده آل، عاملی است که مشکلات مربوط به عزت نفس را به وجود می آورد. خود ادراک شده، یک دیدگاه عینی است درباره مهارت ها، صفات و ویژگی هایی که در یک فرد وجود دارد یا فرد فاقد آن هاست. خود ایده آل، عبارت از تصویری است که هر فرد دوست دارد از خود داشته باشد.

به منظور تأمل بیشتر در مقوله عزت نفس، بحث و بررسی ابعاد مختلف آن، مفید به نظر می رسد. از ابعاد عزت نفس می توان: اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی، جسمانی (بدنی) و عزت نفس کلی را نام برد.

۱- عزت نفس اجتماعی. به طور کلی عزت نفس اجتماعی عبارت است از احساسی که شخص در مورد خودش به عنوان یک دوست برای دیگران دارد؛ و یا این که، دیگران او را چگونه دوست دارند. مطالعات حاکی از آن است که مسائل اجتماعی بر شخصیت افراد تأثیر دارند.

خشنودی می کنند بستگی ندارد" (ماسن و همکاران؛ ۱۳۸۸).

پژوهش تقوی لاریجانی در سال ۱۳۶۸ صورت پذیرفته است. بررسی پاسخهای سؤالات پرسشنامه ها، مؤید فرضیه پژوهش و مبین آن است که از نظر معلم و ناظم، بین کودکان تنبیه شده و کودکان تنبیه نشده در پرخاشگری (عملی - کلامی)، گوشه گیری و همکاری تفاوت وجود دارد؛ بدین صورت که کودکان تنبیه شده، پرخاشگری عملی، پرخاشگری کلامی و گوشه گیری بیشتر و همکاری کمتری از خود نشان می دهند.

طبق نتایج پژوهش حسینی در سال ۱۳۷۹ میان شیوه های تشویق مادی و معنوی (غیر مادی) با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین شیوه تشویق معنوی (غیر مادی) از شیوه تشویق مادی، تأثیر بیشتری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

روزنبرگ (۱۹۶۵) نخستین مطالعات علمی را در زمینه عزت نفس انجام داد؛ وی تأثیر متغیرهای اجتماعی (طبقه اجتماعی، نژاد، مذهب، ترتیب تولد و ارتباط بین والدین) را بر عزت نفس گروه زیادی از نوجوانان مورد بررسی قرار داد و با انجام این کار موجب رواج یافتن مقیاس های اندازه گیری عزت نفس شد (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

همچنین مطالعات لوی در سال ۱۹۸۸ مبین آن است که دانش آموزان دارای عزت نفس پایین تر هیجان های منفی بیشتری دارند و سازگاری روان شناختی آنها اندک است، اما دانش آموزانی که از عزت نفس بالایی برخوردارند از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردار بوده، از نظر روان شناختی سازگاری بهتری دارند و رفتارهای خود را کارآمدتر می دانند (مایرز، ۱۹۸۸).

نتایج پژوهش غفاری و رضانی در سال ۱۳۷۳ به این قرار است: در هنجاریابی آزمون از نمرات Z و T استفاده شده و نمرات هنجاری با میانگین ۵۰ و انحراف استاندارد ۱۰ از نمرات خام به دست آمده است. همچنین بر اساس نتایج محاسبات ضریب قابلیت اعتماد آزمون عزت نفس الیس پوپ برابر با ۰/۸۶ می باشد که این ضریب اعتماد ضریبی

است مطلوب و قابل قبول (در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است). با روش همسانی درونی نیز مشخص شد که همبستگی هر سؤال با مقیاس مربوط به خود بیشتر از همبستگی همان سؤال با کل آزمون و همچنین با سایر مقیاسهایی است که سؤال، مربوط به آن مقیاس نمی باشد؛ و این نشان دهنده همبستگی درونی مؤلفه های هر یک از مقیاسهای آزمون است.

پژوهش حسینی در سال ۱۳۸۱ انجام گرفته است. یافته های پژوهش مبین آن است که: میان میزان عزت نفس دانش آموزان شاهد و غیر شاهد تفاوت معنی داری وجود ندارد. همچنین، میان میزان عزت نفس دانش آموزان دختر و پسر شاهد تفاوت معنی داری وجود دارد. طبق یافته های پژوهش، میزان عزت نفس دانش آموزان پسر شاهد به طور معنی داری بیش از دانش آموزان دختر شاهد می باشد.

پژوهش غباری بناب و حجازی در سال ۱۳۸۳ انجام شده است. یافته های پژوهش مبین آن است که: هر سه متغیر جرأت ورزی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان عادی دارای رابطه معنا دار بودند؛ اما در دانش آموزان تیزهوش تنها بین دو متغیر جرأت ورزی و عزت نفس رابطه معنا دار وجود داشت. همچنین، نتایج پژوهش نشان داد که دانش آموزان تیزهوش در هر سه متغیر جرأت ورزی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی بر دانش آموزان عادی برتری داشتند.

پژوهش حسینیان، پورشهریاری و کلانتری در سال ۱۳۸۴ نشان داد که بین شیوه های فرزند پروری مادران دانش آموزان دختر ناشنوا و شنوا تفاوت معنا داری وجود ندارد؛ و بیشتر مادران هر دو گروه نمونه از شیوه فرزند پروری مقتدرانه بهره می گیرند. همچنین بین عزت نفس دانش آموزان ناشنوا تفاوت معنا داری وجود دارد.

این پژوهش، ضمن مطالعه مفاهیم "تشویق و تنبیه" و "عزت نفس" در مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه، در پی مطالعه و شناخت رابطه میان این دو مقوله می باشد. یافته های حاصل از این پژوهش، راهکارها و رهنمودهای عملی و مناسبی برای بهبود شرایط آموزشی و پرورشی

در هر کلاس ۲۰ نفر دانش آموز و در کل ۲۴۰ نفر دانش آموز انتخاب و به پرسشنامه های تحقیق پاسخ می دهند. ابزار اندازه گیری و جمع آوری داده ها در این پژوهش، عبارت است از: ۱- پرسشنامه تشویق و تنبیه محقق ساخته؛ این پرسشنامه از دو قسمت تشکیل شده است: الف) ویژگی های فردی دانش آموزان که دارای ۷ سؤال است؛ ب) کاربرد تشویق و تنبیه، که مشتمل بر ۲۴ سؤال می باشد. ۲- پرسشنامه عزت نفس الیس پوپ.

روایی و پایایی پرسشنامه ها. به منظور تهیه سؤالات پرسشنامه تشویق و تنبیه، ابتدا یک مصاحبه مقدماتی با ۱۲ نفر از دانش آموزان (۶ نفر از دانش آموزان مدارس ابتدایی و ۶ نفر از دانش آموزان مدارس راهنمایی) در ارتباط با موضوع تحقیق به عمل آمد. سپس با مشورت و استفاده از نقطه نظرات چند تن از متخصصان و کارشناسان اعتبار پرسشنامه بررسی می گردد.

آزمون عزت نفس به وسیله الیس پوپ در آمریکا ساخته شده و مورد استفاده قرار گرفته است. آزمون الیس پوپ، اولین بار به وسیله اکبری آورزمان (۱۳۷۱) در ایران به کار گرفته شد. در پژوهش غفاری و رضانی (۱۳۷۳) آزمون الیس پوپ برای دانش آموزان دوره دبیرستانی شهر تهران استاندارد شد. همچنین با استفاده از روش های همسانی درونی و تحلیل عوامل، روایی آزمون مورد بررسی قرار گرفت. برای جمع آوری داده های عزت نفس دانش آموزان در این پژوهش از پرسشنامه ۵۷ سؤالی که به وسیله غفاری و رضانی (۱۳۷۳) استاندارد و ضریب اعتبار ۰/۸۶ به دست آمده استفاده شده است. پرسشنامه، به طور کلی پنج مقیاس عزت نفس: ۱- مقیاس عمومی (عزت نفس عمومی)؛ ۲- مقیاس تحصیلی (عزت نفس تحصیلی)؛ ۳- مقیاس جسمانی (عزت نفس جسمانی)؛ ۴- مقیاس خانوادگی (عزت نفس خانوادگی)؛ ۵- مقیاس اجتماعی (عزت نفس اجتماعی) و یک مقیاس دروغ سنج را مورد اندازه گیری قرار می دهد. روش های آماری مورد استفاده در این پژوهش عبارت است از: همبستگی پیرسون، آزمون t و آزمون مجذور خی.

مدارس و تغییر و بهبود نگرش اولیاء و مربیان نسبت به دانش آموزان، به همراه دارد.

فرضیه اصلی پژوهش:

بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تشویق و تنبیه با عزت نفس دانش آموزان در مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه رابطه وجود دارد.

فرضیه های ویژه:

۱) بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تشویق در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی پسرانه تفاوت معنی داری وجود دارد.

۲) بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تشویق مادی و غیرمادی در مدارس راهنمایی پسرانه دولتی و مدارس راهنمایی پسرانه غیرانتفاعی تفاوت معنی داری وجود دارد.

۳) بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تنبیه در مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه تفاوت معنی داری وجود دارد.

۴) بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تنبیه بدنی و غیربدنی در مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه تفاوت معنی داری وجود دارد.

۵) بین میزان عزت نفس دانش آموزان مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه تفاوت معنی داری وجود دارد.

۶) بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تشویق و عزت نفس دانش آموزان مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه رابطه معنی دار وجود دارد.

۷) بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تنبیه و عزت نفس دانش آموزان در مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه رابطه معنی دار وجود دارد.

روش تحقیق

طرح تحقیق در این پژوهش همبستگی است. جامعه تحقیق، کلیه دانش آموزان مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه روزانه شهرستان الیگودرز و نمونه تحقیق ۲۴۰ نفر از دانش آموزان این مدارس می باشد که با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای، انتخاب می گردند. از میان مدارس ابتدایی و راهنمایی شهرستان الیگودرز ۶ مدرسه، در هر مدرسه ۲ کلاس و در مجموع ۱۲ کلاس،

یافته‌ها

جدول ۱. آزمون T بین نمره عزت نفس دانش آموزان در مدارس ابتدایی و راهنمایی

مدارس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
مدارس ابتدایی	۱۲۰	۷۲/۲۱۶۷	۱۱/۶۹۴
مدارس راهنمایی	۱۲۰	۷۰/۱۵۸۳	۱۱/۹۴۵

$t=1/35$

شده کوچکتر از t جدول می باشد. بنابراین بین نمره عزت نفس دانش آموزان در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود ندارد.

$d.f=238$

همانگونه که از جدول مشاهده می شود، t محاسبه شده (۱/۳۵) و درجه آزادی ۲۳۸ می باشد. با توجه به اینکه برای دو سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، t جدول، در آزمون دو دامنه، به ترتیب (۱/۹۶۰ و ۲/۵۷۶) است، t محاسبه

جدول ۲. آزمون مجذور کای بین کاربرد شیوه های تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی به وسیله مدیران

کاربرد روش های تنبیه	مدارس ابتدایی	مدارس راهنمایی
تنبیه بدنی	۱۲	۳۷
تنبیه لفظی و غیر بدنی	۵۲	۴۸

$\chi^2=9/06545$

آمده بزرگتر از مجذور کای جدول می باشد. بنابراین بین کاربرد شیوه های تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی به وسیله مدیران در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معناداری وجود دارد.

$d.f=1$

همانگونه که جدول نشان می دهد مجذور کای به دست آمده (۹/۰۶۵۴۵) است، و با درجه آزادی یک و در دو سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، مجذور کای جدول به ترتیب (۳/۸۴ و ۶/۶۳) است و چون مجذور کای به دست

جدول ۳. آزمون مجذور کای بین کاربرد شیوه های تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی به وسیله معاونین

کاربرد روش های تنبیه	مدارس ابتدایی	مدارس راهنمایی
تنبیه بدنی	۲۱	۵۹
تنبیه لفظی و غیر بدنی	۴۶	۱۸

$\chi^2=27/94344$

آمده بزرگتر از مجذور کای جدول می باشد. بنابراین بین کاربرد شیوه های تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی به وسیله معاونین در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود دارد.

$d.f=1$

همانگونه که جدول نشان می دهد مجذور کای به دست آمده (۲۷/۹۴۳۴۴) است و با درجه آزادی یک و در دو سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، مجذور کای جدول به ترتیب (۳/۸۴ و ۶/۶۳) است و چون مجذور کای به دست

جدول ۴. آزمون مجذور کای بین کاربرد شیوه های تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی به وسیله معلمان

کاربرد روش های تنبیه	مدارس ابتدایی	مدارس راهنمایی
تنبیه بدنی	۱۲	۳۸
تنبیه لفظی و غیر بدنی	۵۳	۲۸

$\chi^2=19/60462$

سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، مجذور کای جدول به ترتیب (۳/۸۴ و ۶/۶۳) است و چون مجذور کای به دست

$d.f=1$

همانگونه که جدول نشان می دهد مجذور کای به دست آمده (۱۹/۶۰۴۶۲) است. و با درجه آزادی یک و در دو

آمده بزرگتر از مجذور کای جدول می باشد. بنابراین بین
کاربرد شیوه های تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی به وسیله

جدول ۵. آزمون مجذور کای بین کاربرد شیوه های تشویق (تشویق مادی) به وسیله مدیران

شیوه تشویق مورد استفاده مدیران	ابتدایی	راهنمایی
لوازم التحریر و جوایز دیگر	۳۶	۵۱
تقدیرنامه	۱۱	۸
هر دو	۴۱	۴۸
هیچکدام	۳۱	۱۳

$$\chi^2=10/97010 \quad d.f=3$$

همانگونه که جدول نشان می دهد مجذور کای محاسبه شده (۱۰/۹۷۰۱۰) است؛ و با درجه آزادی ۳ و در دو سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، مجذور کای جدول به ترتیب (۷/۸۱ و ۱۱/۳۴) است و چون مجذور کای محاسبه شده

جدول ۶. آزمون مجذور کای بین کاربرد شیوه های تشویق (تشویق غیر مادی) به وسیله مدیران

شیوه های تشویق (غیر مادی)	ابتدایی	راهنمایی
تقدیر بدون حضور دیگران	۱۳	۱۶
تقدیر در حضور دیگران	۴۵	۵۶
هر دو	۴۴	۳۷
هیچکدام	۱۸	۱۰

$$\chi^2=4/39491 \quad d.f=3$$

همانگونه که جدول نشان می دهد مجذور کای محاسبه شده (۴/۳۹۴۹۱) است؛ و با درجه آزادی ۳ و در دو سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، مجذور کای جدول به ترتیب (۷/۸۱ و ۱۱/۳۴) است و چون مجذور کای محاسبه شده

جدول ۷. آزمون مجذور کای بین کاربرد شیوه های تشویق (تشویق مادی) به وسیله معاونین

شیوه های تشویق (مادی)	ابتدایی	راهنمایی
لوازم التحریر و جوایز دیگر	۴۳	۲۹
افزودن به نمره انضباط	۱۲	۴۳
هر دو	۳۵	۲۵
هیچکدام	۲۹	۲۰

$$\chi^2=23/49942 \quad d.f=3$$

همانگونه که جدول نشان می دهد مجذور کای محاسبه شده (۲۳/۴۹۹۴۲) است؛ و با درجه آزادی ۳ و در دو سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، مجذور کای جدول به ترتیب (۷/۸۱ و ۱۱/۳۴) است و چون مجذور کای محاسبه شده

معلمین در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معناداری وجود دارد.

بزرگتر از مجذور کای جدول در سطح معنی دار ۰/۰۵ می باشد. بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان بین کاربرد شیوه های تشویق (تشویق مادی) به وسیله مدیران در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود دارد.

کوچکتر از مجذور کای جدول می باشد. بنابراین بین کاربرد شیوه های تشویق (غیر مادی) به وسیله مدیران در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود ندارد.

بزرگتر از مجذور کای جدول می باشد. بنابراین بین کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی) به وسیله معاونین در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۸. آزمون مجذور کای بین کاربرد شیوه های تشویق (تشویق غیرمادی) به وسیله معاونین

شیوه های تشویق (غیرمادی)	ابتدایی	راهنمایی
تقدیر بدون حضور دیگران	۱۳	۱۴
تقدیر در حضور دیگران	۴۶	۴۷
هر دو	۴۰	۲۵
هیچکدام	۲۰	۳۱

$$\chi^2=5/86535 \quad d.f=3$$

کوچکتر از مجذور کای جدول می باشد. بنابراین بین کاربرد شیوه های تشویق (تشویق غیر مادی) به وسیله معاونین در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود ندارد.

همانگونه که جدول نشان می دهد مجذور کای محاسبه شده (۵/۸۶۵۳۵) است؛ و با درجه آزادی ۳ و در دو سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، مجذور کای جدول به ترتیب (۷/۸۱ و ۱۱/۳۴) است و چون مجذور کای محاسبه شده

جدول ۹. آزمون مجذور کای بین کاربرد شیوه های تشویق (تشویق مادی) به وسیله معلمان

شیوه های تشویق (مادی)	ابتدایی	راهنمایی
لوازم التحریر و جوایز دیگر	۳۳	۳۴
شرکت دانش آموزان در اردوها	۱۰	۲۴
هر دو	۴۴	۳۷
هیچکدام	۳۲	۲۴

$$\chi^2=7/82743 \quad d.f=3$$

مجذور کای جدول در سطح معنی دار ۰/۰۵ بزرگتر است، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان بین کاربرد روش های تشویق (مادی) به وسیله معلمان در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود دارد.

همانگونه که جدول نشان می دهد مجذور کای محاسبه شده (۷/۸۲۷۴۳) و مجذور کای جدول با درجه آزادی ۳ در دو سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، به ترتیب (۷/۸۱ و ۱۱/۳۴) می باشد و چون مجذور کای محاسبه شده از

جدول ۱۰. آزمون مجذور کای بین کاربرد شیوه های تشویق (تشویق غیر مادی) به وسیله معلمان

شیوه های تشویق (غیرمادی)	ابتدایی	راهنمایی
تقدیر بدون حضور دیگران	۱۳	۱۳
تقدیر در حضور دیگران	۵۴	۵۲
هر دو	۳۵	۴۰
هیچکدام	۱۸	۱۴

$$\chi^2=0/86690 \quad d.f=3$$

مجذور کای جدول کوچکتر است، بنابراین بین کاربرد شیوه های تشویق (تشویق غیر مادی) به وسیله معلمان در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود ندارد.

همانگونه که جدول نشان می دهد مجذور کای محاسبه شده (۰/۸۶۶۹۰) و مجذور کای جدول با درجه آزادی ۳ و در دو سطح معنی دار ۰/۰۵ و ۰/۰۱، به ترتیب (۷/۸۱ و ۱۱/۳۴) می باشد و چون مجذور کای محاسبه شده از

بحث و نتیجه گیری

تجزیه و تحلیل آماری داده ها، مبین نتایج و یافته های ذیل می باشد:

بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی و تشویق غیر مادی) به وسیله مدیران مدارس ابتدایی و نمرات عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد؛ به ترتیب ($\chi^2=0/49564$) و ($\chi^2=7/48647$).

همچنین، بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی و تشویق غیر مادی) به وسیله مدیران مدارس راهنمایی و نمرات عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد؛ به ترتیب ($\chi^2=2/19190$) و ($\chi^2=1/29065$).

میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی) به وسیله مدیران در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود دارد ($\chi^2=10/97010$)؛ ولی بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق غیر مادی) به وسیله مدیران در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود ندارد ($\chi^2=4/39491$).

بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی و تشویق غیر مادی) به وسیله معاونین مدارس ابتدایی و نمرات عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد؛ به ترتیب ($\chi^2=4/47170$) و ($\chi^2=0/13369$).

همچنین بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی و تشویق غیر مادی) به وسیله معاونین مدارس راهنمایی و نمرات عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد؛ به ترتیب ($\chi^2=2/91126$) و ($\chi^2=2/25423$).

علاوه بر این، بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی) به وسیله معاونین در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود دارد ($\chi^2=23/49942$)؛ ولی بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق غیر مادی) به وسیله معاونین در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی، رابطه معنی داری وجود ندارد ($\chi^2=0/86535$).

بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی و تشویق غیر مادی) به وسیله معلمان مدارس ابتدایی و نمرات عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد؛ به ترتیب ($\chi^2=2/50513$) و ($\chi^2=1/44332$). همچنین، بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی و تشویق غیر مادی) به وسیله معلمان در مدارس راهنمایی و نمرات عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد؛ به ترتیب: ($\chi^2=1/13934$) و ($\chi^2=4/13441$). علاوه بر این، با ۹۵ درصد اطمینان، بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق مادی) به وسیله معلمان در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود دارد ($\chi^2=7/82743$)؛ ولی بین میزان کاربرد روش های تشویق (تشویق غیر مادی) به وسیله معلمان در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود ندارد ($\chi^2=0/86690$).

بین میزان کاربرد شیوه های تنبیه (تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی) به وسیله مدیران در مدارس ابتدایی و در مدارس راهنمایی و نمرات عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد؛ به ترتیب ($\chi^2=0/42407$) و ($\chi^2=0/98857$). علاوه بر این، بین میزان کاربرد روش های تنبیهی به وسیله مدیران در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود ندارد ($\chi^2=3/03562$)؛ ولی بین میزان کاربرد شیوه های تنبیه (تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی) به وسیله مدیران در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود دارد ($\chi^2=22/68928$).

بین میزان کاربرد شیوه های تنبیه (تنبیه بدنی و تنبیه غیر بدنی) به وسیله معاونین در مدارس ابتدایی و در مدارس راهنمایی و نمرات عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد؛ به ترتیب ($\chi^2=6/92833$) و ($\chi^2=2/81739$). علاوه بر این، بین میزان کاربرد روش های تنبیهی به وسیله معاونین در مدارس ابتدایی و مدارس راهنمایی رابطه معنی داری وجود ندارد ($\chi^2=4/94510$)؛ ولی بین میزان کاربرد شیوه های تنبیه (تنبیه بدنی و تنبیه

(مدیران، معاونین و معلمان) در مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه و میزان عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد. بنابراین فرضیه هفتم پژوهش، رد می شود.

به طور کلی، بنابر یافته های پژوهش می توان اینگونه استنتاج نمود که: بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تشویق و تنبیه با عزت نفس دانش آموزان در مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه رابطه معناداری وجود ندارد. بدین معنا که عزت نفس دانش آموزان در مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه، به طور معناداری، تحت تأثیر نحوه و میزان کاربرد شیوه های تشویق و تنبیه قرار نمی گیرد. بنابراین، فرضیه اصلی پژوهش، رد می شود.

در مدارس راهنمایی تفاوت معنی داری وجود ندارد. بنابراین، فرضیه پنجم پژوهش، رد می شود. در این ارتباط، پژوهش پورمقدسیان (۱۳۷۳) نیز نشان داده، پسران و دختران عادی و موسوم به تیزهوش در مقطع راهنمایی از نظر عزت نفس تفاوت معنی داری نداشته اند.

فرضیه ششم پژوهش. یافته های پژوهش مبین آن است که بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تشویق به وسیله مربیان (مدیران، معاونین و معلمان) در مدارس ابتدایی و راهنمایی پسرانه و میزان عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود ندارد. بدین ترتیب، فرضیه ششم پژوهش، رد می شود.

فرضیه هفتم پژوهش. یافته های پژوهش مبین آن است که بین نحوه و میزان کاربرد شیوه های تنبیه به وسیله مربیان

منابع

- قرآن کریم
- اتزیونی، آمیتای. (۱۳۵۲). سازمان های جدید، ترجمه مسعود رضوی، تهران، نشریه شماره ۵، انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- اپلینگورث، رونالدس. (۱۳۷۱). کودک و مدرسه، ترجمه شکوه نوابی نژاد، چاپ سوم، تهران: رشد.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان، چاپ هشتم، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- تقوی لاریجانی، ترانه. (۱۳۶۸). بررسی تأثیر تنبیه بدنی والدین بر بروز برخی رفتارهای پرخطرانه در کودکان ۷-۱۱ سال مدرسه رو در محیط مدرسه های دولتی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی.
- حسینی، سید سعید. (۱۳۷۹). رابطه شیوه های متداول تشویق با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع راهنمایی، طرح پژوهشی انجام شده در سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹ در مدارس شهرستان الیگودرز.
- حسینی، سید سعید. (۱۳۸۰). بررسی میزان عزت نفس دانش آموزان دختر و پسر شاهد و غیر شاهد مقطع
- راهنمایی شهرستان الیگودرز، طرح پژوهشی انجام شده در سال ۸۱-۱۳۸۰، در مدارس شهرستان الیگودرز.
- حسینیان، سیمین، و همکاران. (۱۳۸۴). رابطه بین شیوه های فرزند پروری مادران و عزت نفس دانش آموزان دختر ناشنوا و شنوا، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال هفتم، شماره ۴، شماره پیاپی ۲۶، زمستان ۱۳۸۶، صص ۳۸۴-۳۶۷.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۱). تغییر رفتار و رفتار درمانی؛ نظریه ها و روش ها، چاپ پنجم، تهران: دوران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روان شناسی پرورشی نوین روان شناسی یادگیری و آموزش، ویرایش ششم، چاپ ششم، تهران: نشر دوران.
- غباری بناب، باقر و حجازی، مسعود. (۱۳۸۳). رابطه جرأت ورزی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان تیزهوش و عادی، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال هفتم، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۶، شماره پیاپی ۲۵، صص ۳۱۶-۲۹۹.
- غفاری، ابوالفضل و رضانی، خسرو. (۱۳۷۳). هنجاریابی آزمون پنج مقیاسی عزت نفس کودکان و نوجوانان الیس پوپ برای دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

- کلمز، هریس و همکاران. (۱۳۸۳). روش های تقویت عزت نفس در نوجوانان، ترجمه پروین علیپور، مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- گلاور، جان ای. برونینگ، راجراج. (۱۳۸۲). روان شناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن. ترجمه علینقی خرازی، چاپ چهارم، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- Brokner, j & Malley, M. N. (1987). Reward Allocation and self- esteem, journal of personality and psychology, Vol 59, No 4
- Button, Eric, y. Philippa LoA yo Davies, and Edmund sonuga- Barke. (1997). self-esteem, eating problems and psychological Well- beigin a cohort of schoolgirls aged 15- 16A questionnaire and interview study. International journal of Eating Disorders. Vol 21, (1), 39- 47. 1997
- Hoffman, u & Levy, S. (1988). Social support and self- esteem, journal of youth and adolescence, Vol 17, No 4
- Hunter, T. (2006). Hearing impairment. Retrieved from:
- ماسن، پاول هنری و دیگران. (۱۳۸۸). رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسایی، چاپ دوازدهم، ویرایش دوم، تهران: نشر مرکز.
- هرسی، پال؛ بلانچارد، کنث. (۱۳۸۴). مدیریت رفتار سازمانی، کاربرد منابع انسانی. ترجمه علی علاقه بند، چاپ بیست و ششم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- http://www.Kidshealth.org/kid/health problems/ slight/ hearing-impairment- htm/
- Mac, A, Jouhn D. (2004). Self- Esteem. Retrieved from: http://www.maces.ucsf.edu/ Research/ psychological
- Pope, W, Alice, Mchale, M. S & Edward, W. (1989). Self- esteem enhancement with children and adolescents. Newyork: pergamon press
- Pudlas, K.A. (1996). Self- Esteem and self- confidence. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/ Eric veb portal

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 7, No. 2, Summer 2016, No 26



Journal of Educational
Psychology

Relationship the use of punishment and reward practices with boy students`self-esteem

Khalil Ghaffari¹, Seyed Saeed Hosseini²

1) Department of education, Garmsar brabch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran

2) P.h.d Students, Payam e Noor University, Aligudarz, Iran

*Corresponding: Ghaffari20500@yahoo.com

Abstract

This research as relationship the use of punishment and reward practices with boystudents`self-esteem in elementary and middle schools in Aligudarz. For this purpose, a sample of 240 students who were selected by cluster sampling method, has been studied. The main purpose in this study was: to examine relationship used punishment and reward practiceswith students`self-esteem in elementary and middle schools,and the main hypotheses was: Between use of punishment and reward practices with boystudents`self-esteem in elementary and middle schools, there is a significant relationship. The research design was, causal - comparative and to analyse the data and information obtained, Pearson correlation, t-test and Chi-square test was used.The information and data collection instrument used in this study comprised two questionnaires: researcher-developed questhonnire of the use of punishment and reward practices and Alice pope self-esteem questionnaire. The findings of this study showed that: the main research hypothesis wasn`t confirmed. Also hypotheses 3 and 4 research were confirmed and hypotheses 1, 2, 5; 6 and 7 were not confirmed.

Keywords: Ways of rewarding and punishing, Financial and non-financial incentives to encourage, Self-esreem
