

## مقایسه اهداف پیشرفت، ادراک از جو مدرسه و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر

محمدرضا عسکری<sup>۱</sup>

بهنام مکوندی<sup>۲</sup>

عبد الکاظم نیسی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۱۸

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۶/۰۹

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه اهداف پیشرفت، ادراک از جو مدرسه و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر اهواز بود. این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای می‌باشد. نمونه آماری شامل ۳۰۰ نفر (۱۴۰ تیزهوش پسر و ۱۶۰ تیزهوش دختر) که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، پرسشنامه ادراک از جو مدرسه تریکت و موس (۱۹۷۳) و پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری از جمله تحلیل واریانس چند متغیری و تک متغیری استفاده شد. نتایج مطالعه نشان داد دانش‌آموزان پسر در مولفه اهداف تبحری و رویکردی اهداف پیشرفت از دانش‌آموزان دختر میانگین پایینی دارند و در اهداف اجتنابی دانش‌آموزان دختر از دانش‌آموزان پسر میانگین پایین تری داشتند، همچنین ادراک از جو مدرسه و عملکرد تحصیلی پسران نسبت به دختران میانگین پایین تری را نشان داد، در نتیجه تمام متغیرهای پژوهش (به جزء اهداف اجتنابی) دختران تیزهوش از عملکرد بهتری نسبت به پسران تیزهوش برخوردار بودند. این تفاوت‌ها در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار بود.

**کلیدواژه‌ها:** اهداف پیشرفت، ادراک از جو مدرسه، عملکرد تحصیلی، تیزهوش

این مقاله برگرفته شده از رساله دکتری رشته روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی است.

۱. گروه روان‌شناسی واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. [maskari53@yahoo.com](mailto:maskari53@yahoo.com)

۲. استادیار گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) [makvandi\\_b@yahoo.com](mailto:makvandi_b@yahoo.com)

۳. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. [kazem23@yahoo.com](mailto:kazem23@yahoo.com)

## مقدمه

گرایش و علاقه‌مندی به بررسی تفاوت‌های جنسیتی و فرهنگی در عملکرد آموزشی در دهه ۹۰ ظاهر گردید. اولین موضوع بحث در تفاوت‌های جنسیتی و آموزش، رابطه تفاوت‌های جنسی با تواناییهای تحصیلی و شناختی است. تصور حاکم طی قرن ۱۹ و ۲۰ حاکی از توانایی شناختی کمتر زنان نسبت به مردان بود، در عین حال در ربع آخر قرن بیستم می‌توان سه دوره متفاوت در پیشرفت تحصیلی دختران و پسران تشخیص داد، دهه ۷۰ که در آن دختران دارای پیشرفت تحصیلی پایین یا کم آموز بودند، دهه ۸۰ که پیشرفت تحصیلی مردان و زنان جوان نسبتی برابر یافت و دهه ۹۰ که زنان از مردان پیش افتادند (بتهام<sup>۱</sup>، ۱۳۸۴). کاربرد آزمونهای جدیدتر نشان داد که در هوش کلی و هوش بهر *IQ* تفاوتی بین دختران و پسران وجود ندارد (خسروی، ۱۳۸۲). اما تحقیقات مختلف بیانگر تفاوت‌های جنسیتی در برخی زمینه‌ها است. یکی از این زمینه‌ها تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد تحصیلی است. بررسیها نشانگر آن است که در سالهای تحصیلی دبستانی، دختران از پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به پسران برخوردارند و این موضوع در مورد دروس ریاضی و علوم نیز صادق است، در دوره دبیرستان و پیش دانشگاهی تفاوت کم و حتی در سالهای اولیه برتری با دختران است (گیدنز<sup>۲</sup>، ۱۳۷۳؛ به نقل از رستگارخالد، ۱۳۸۹).

دانش‌آموزان تیزهوش، به عنوان یکی از سرمایه‌های مهم هر کشور محسوب می‌گردند و توجه به آنان و کیفیت نظام آموزشی مربوطه باعث رشد و بالندگی هر جامعه‌ای خواهد شد. تفاوت‌های فردی بین دختر و پسر تیزهوش در فراگیری و شیوه‌گزینش دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس خاص، براساس اظهارات برخی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان که بیشتر براساس تمرین و ممارست فراوان منابع درسی مشخص توانسته‌اند وارد مراکز تیزهوشان شوند و همچنین افت تحصیلی آنان در این مراکز می‌تواند عامل سرخوردگی و مشکلات عاطفی این دانش‌آموزان شود (معصومی، حسین زاده لطفی، شاهورانی و رشیدیان، ۱۳۸۶). همچنین تصورات قالبی و محدودیت‌های که مراکز تیزهوش در امر پژوهش در زمینه تیزهوشان بکار می‌گیرند و شیوه‌گزینش این دانش‌آموزان در مراکز تیزهوشان که بر اساس مطالعه دروس مشخص انتخاب می‌شوند، پژوهش در زمینه دانش‌آموزان تیزهوش را بیشتر مورد توجه قرار داده است. در نتیجه به نظر میرسد نظام آموزش و پرورش نیازمند فراهم کردن برنامه جدیدی جهت گزینش دانش‌آموزان دانش‌آموزان تیزهوش است، از طرف دیگر بر اساس تجارب

1. Bentham

2. Giddens

آموزشی و همچنین نتایج پژوهش‌های لام، جیمرسون، کیکاس، سیفیا، ویجا و نلسون (۲۰۱۸) بین دانش‌آموزان عادی و تیزهوش از نظر متغیرهای پژوهش تفاوت وجود دارد.

یکی از متغیرهای مورد بررسی در این تحقیق اهداف پیشرفت است. جهت‌گیری هدف تحصیلی بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود تا فرد به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت می‌پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد (باتلر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). این گونه اهداف صرفاً محرک فرد برای یادگیری یک تکلیف خاص در شرایط خاص هستند، از طرفی دیگر برخلاف اهداف آموزشی که مبنای تشابهات فردی است جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است و بر اساس آن‌ها می‌توان میزان موفقیت فرد را در این گونه موقعیت‌ها پیش‌بینی نمود (دویک و لگت، ۱۹۸۸؛ پکران، رتسلدورف، باتلر، استریلو و شیفر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

الیوت (۲۰۰۵) معتقد است که هدف‌های عملکردی و تبحری (نسبت به هدف‌های اجتنابی) انگیزه درونی را بیشتر تقویت می‌کنند. به عبارت دیگر، افرادی که هدف‌های تبحری و عملکردی دارند علاقه زیادی به تلاش در جهت پیشرفت نشان می‌دهند. این مسئله باعث ایجاد هیجانات مثبت شناختی و تمرکز بر تکالیف می‌شود. در مقابل، افراد دارای هدف‌های اجتنابی فعالیت در جهت پیشرفت را تهدیدی برای خود می‌دانند. در واقع اهداف پیشرفت چگونگی رویکردهای افراد و واکنش‌های آنها به موقعیت‌های پیشرفت را مشخص می‌سازد (هیلمن، اسپارگر، بودمن، و هارکیویز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). در مطالعات بسیاری به بررسی تفاوت بکارگیری اهداف پیشرفت در بین جنسیت‌های دختران و پسران پرداخته شده است، غلامعلی لواسانی، خضری آذر و امانی ساری بگلو (۱۳۹۰) نشان دادند که دختران در اهداف پیشرفت تبحری، ارزش تکلیف و پیشرفت ریاضی نسبت به پسران نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند، اما میان دختران و پسران در خود کارآمدی ریاضی، اهداف رویکردی - عملکردی و اهداف اجتناب - عملکرد تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین عبد الفتی<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) در تحقیقی تحت عنوان تاثیر اهداف پیشرفت بر عملکرد یادگیری دانش‌آموزان در کشور عمان انجام دادند نتایج نشان داد، دانش‌آموزانی که از رویکرد اجتنابی استفاده کردند کمترین پیشرفت و کسانی که اهداف تبحری و رویکردی عملکردی را استفاده نمودند بیشترین عملکرد یادگیری را داشته‌اند. در تحقیق دیگری

1. Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga & Nelson

2. Butler

3. Dweck, Leggett, Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele

4. Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz

5. Abd-El-Fatta

زیمرن و مارتینز - پونز<sup>۱</sup> (۱۹۹۰، به نقل از پینتریچ، براون، مک کیچی و وینستین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴)، در مقایسه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی نشان دادند، دانش‌آموزان تیزهوش در هنگام مواجه شدن با مشکل، بیشتر از دانش‌آموزان عادی از همسالان و بزرگسالان، کمک طلبی می‌کنند. نتایج مطالعات میدلتون و میگلی<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) تفاوت معناداری میان جنسیت و اهداف تبحری، اهداف رویکردی - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد مشاهده نکردند، اما آندرمین و آندرمین<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) به این نتیجه رسیدند که پسران نوجوان بیشتر از دختران اهداف رویکرد - عملکرد داشتند. روزر، میدگلی و اوردان<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) نیز به این نتیجه رسیدند که پسران عملکردی تر از دختران هستند و دختران بیشتر رویکردی تبحری هستند. در تحقیقی دیگری درویشی (۱۳۹۰) که انجام داد نتایج نشان داد بین جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان مدارس سه‌گانه (تیزهوشان، غیر انتفاعی و دولتی) و دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی فیزیک تفاوت معناداری مشاهده شده است. در پژوهش جانگ و لیو<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) نتایج نشان دادند دانش‌آموزانی که از رویکرد تسلط (تبحری) برخوردار بودند، عملکرد تحصیلی بهتری در درس ریاضی از خود نشان دادند. نتایج پژوهش هوآنگ و لین<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) نیز نشان داد که اهداف پیشرفت با هیجانات پیشرفت مختلف رابطه داشتند، همچنین پکران، ایوت و مایر<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) و زارع و رستگار (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این یافته نائل شدند که اهداف پیشرفت (تبحری)، رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد) توانستند هیجانات پیشرفت مجزا (لذت، خستگی و ملال، خشم، امید، غرور، اضطراب، ناامیدی و شرمساری) را پیش‌بینی کنند.

یکی دیگر از متغیرهای مورد بررسی این تحقیق ادراک از جو مدرسه است. رضایت از مدرسه، به عنوان بخشی از متغیرهای رضایت زندگی، یکی از متغیرهای عاطفی است که به شکل مستقیم و غیر مستقیم بر عملکرد، پیشرفت و سازگاری تحصیلی تاثیر گذاشته و بر کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان موثر است، رضایت از مدرسه به صورت ارزشیابی شناختی و ذهنی فرد از کیفیت ادراک شده تجربیات مدرسه‌ای تعریف شده است (هوبنر، اش و لاگالین<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱). ادراک از جو مدرسه می‌تواند به عنوان عامل محافظتی برای دانش‌آموزانی که فقر را تجربه کرده‌اند اما درک مثبتی نسبت به مدرسه دارند

1. Zimmerman & Martinez - Pons

2. Pintrich, Brown, McKeachie & Weinstein.

3. Middleton & Midgley

4. Anderman, & Anderman.

5. Roeser, & Urda

6. Jang & Liu

7. Huang & Lin

8. Pekrun, Elliot & Maier

9. HuebnerAsh, & Laughlin

عملکرد تحصیلی آنها با همسالان خانواده‌های که درآمد بالا دارند هم تراز مشاهده نمود (اکلند، اومالی، ویگیت و رنشو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). جو مدرسه کیفیت نسبتاً پایدار محیط مدرسه که معلمان آن را تجربه می‌کنند و بر رفتار آنان تاثیر می‌گذارد و مبتنی بر ادراک جمعی رفتار در مدرسه می‌باشد (هوی و میسکل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). در سراسر جهان بیشتر سازمانهای آموزشی و پرورشی بر ادراک از جو مدرسه به عنوان یک جنبه اساسی اصلاح و بهبود مدرسه تمرکز دارند (ترنر، رینولدز، لی، ساباسیک و بروم هد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). جو مدرسه به مجموعه حالات، خصوصیات یا ویژگی‌های حاکم بر مدرسه یا محیط آموزشی گفته می‌شود و ممکن است محیط مدرسه گرم یا سرد، قابل اعتماد، ترس آور یا اطمینان بخش، تسهیل کننده یا بازدارنده سازد و سبب تمایز دو مدرسه مشابه از یکدیگر شود (آندرسون<sup>۴</sup>، ۱۹۸۲). بررسی و مطالعه جو مدرسه و کوشش برای اصلاح آن، از آن جهت دارای اهمیت است که جو مدرسه می‌تواند عامل مهمی در ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش در مدرسه باشد. مدارسی که دارای جو سازمانی خوبی هستند، دارای معلمانی بشاش و اجتماعی هستند که نسبت به وظایفشان تعهد بیشتری نشان می‌دهند (کولی، شابکا و پری<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). همچنین وجود جو روانی اجتماعی کلاس درس از یک سو و جو عاطفی خانواده از سوی دیگر می‌توانند بر هیجان‌های وابسته به مدرسه تاثیر عمیق می‌گذارد به گونه‌ای که در بلند مدت تاثیرروشنی از مدیریت هیجان را به فرزندان آموزش می‌دهد که می‌تواند مفید یا مضر باشد (شاه کرمی، صادقی و قادر پور، ۲۰۱۷). اوممو<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) نشان داد که شرایط محیطی مدرسه و دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان چه در مناطق شهری و چه روستایی موثر است اما این تاثیر به یک میزان نمی‌باشد. کت، بردشو و لیف<sup>۷</sup> (۲۰۰۸) نشان دادند که عوامل فردی (نژاد و جنس) عوامل مدرسه (مانند اندازه مدرسه و جابجایی استادان) همچنین ویژگی‌های معلم، اندازه کلاس و تمرکز دانشجویان با مشکلات رفتاری و ویژگی‌های محیط کلاس درس در هنگام تلاش برای بهبود شرایط جو مدرسه موثر است. در تحقیق انصاری (۱۳۷۴) نشان داد سطح ادراک و انتظار دانش‌آموزان مدارس دخترانه از جو کلاس بالاتر از سطح ادراک و انتظار دانش‌آموزان مدارس پسرانه است و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، بالاتر از دانش‌آموزان پسر است. در تحقیقی که جاکوبز<sup>۸</sup>

1 . Eklund, Omally, Voight

2 . Hoy & Miskel

3 . Turner, Reynolds, Lee, Subasic & Bromhead

4 . Anderson

5 . Collie, Shapka & Perry

6 . Omemu

6 . Koth, Bradshaw & Leaf

8 . Jacobs

(۲۰۱۸) با هدف بررسی مزایای وضعیت مثبت جو مدرسه بر عملکرد تحصیلی که سه مولفه محیط زیست، ایمنی مدرسه و جو مدرسه به مدت ۲ سال در دانشگاه تنسی انجام شد، نتایج نشان داد رابطه معنی داری بین جو مدرسه و عملکرد تحصیلی وجود دارد. در تحقیق ریچارسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) نشان دادند که رضایتمندی از کلاس در مدارس دخترانه کمتر از مدارس پسرانه و مدارس مختلط است، همچنین، اصطکاک در مدارس دخترانه، تسهیلات یادگیری بیشتری نسبت به کلاس‌های مدارس پسرانه و کلاس‌های مدارس مختلط وجود دارد. نتایج تحقیق بیرن، هاتی و باری<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) حاکی از آن است که رابطه‌هایی بین محیط کلاسی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد و تحلیل چند متغیره، تفاوت جنسی را در ادراک محیط یادگیری آزمودنی‌ها آشکار کرده است.

از دیگر متغیرهای مورد بررسی در این تحقیق عملکرد تحصیلی است. عملکرد تحصیلی یکی از اصلی‌ترین اهداف عینی آموزش و پرورش در غالب کشورهای جهان و یکی از راه‌های دستیابی به توسعه موثر و کارآمد در زمینه‌های مختلف از جمله حیطه‌های آموزشی و تربیتی می‌باشد (۲۰۰۹، ترن و پیج<sup>۳</sup>؛ به نقل از زحمتکش، حسینی نسب و سعادت‌ی شامیر، ۱۳۹۴). بر اساس فراتحلیلی که در مورد تأثیر متغیر جنسیت بر توانایی‌های شناختی انجام دادند، نشان دادند که بین زنان و مردان تفاوتی وجود ندارد، بلکه تفاوت در زمینه روشهای یادگیری آنان است (به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). در زمینه تفاوت‌های بین دو جنس نیمیورتا (۱۹۹۷) نیز به این نتیجه رسید که مردان بیشتر از زنان از راهبردهای سطحی قبیل حفظ کردن یا یادگیری طوطی وار استفاده می‌کنند، اما در مطالعه روزندال، مینارت و بوکارت<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) دخترها پردازش سطحی و پسرها پردازش عمیق را گزارش کردند. همچنین در تحقیق عقیقی بیدگلی، تمنایی فر (۱۳۹۴) نشان دادند، دختران نسبت به پسران از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند. نتایج تحقیقات جدیدتر در خصوص عملکرد تحصیلی کماکان مؤید تفاوت‌های جنسیتی است. شرد<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) با بررسی رابطه بین تعهد سخت‌کوشانه و جنسیت با عملکرد تحصیلی دانشگاهی طی یک مطالعه همبستگی که دو سال به طول انجامید نشان داد که دانشجویان دختر به طور معنی‌داری عملکرد بهتری از هم‌تایان پسرشان در هر یک از ملاک‌های ارزشیابی تحصیلی دارند، میانگین پیشرفت تحصیلی نیز بر حسب تعهد و جنسیت تفاوت معنی‌داری

1. Richardson

2. Byrne, Hattie & Barry

3. Tran & Page

4. Rozendal, Minnaert & Boekaerts

5. Sheard

داشته است. تحقیقات گودنو و گریدی<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) نشان می‌دهد که دختران حس تعلق بیشتری گزارش می‌کنند و رابطه‌ی انتظار موفقیت و حس تعلق در مدارس راهنمایی و دبیرستان‌ها در دختران قوی‌تر از پسران است. جانسن<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) رابطه‌ی چشم‌انداز زمان<sup>۳</sup> با جنسیت و پیشرفت تحصیلی را بین جوانان با استعداد بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که تفکر منفی درباره‌ی آینده در بین دختران کمتر از پسران است، پیشرفت تحصیلی نیز همبستگی منفی با نگرش‌های تقدیرگرایانه نسبت به زمان حال داشت، در حالی که رابطه‌ی مثبتی را با نگرش‌های مطلوب نسبت به آینده نشان داد (ملو و وول<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶).

طبق دیدگاه رین، پلوکرو استاکنگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) دانش‌آموزان تیزهوش و پراستعداد از ویژگی‌های همچون، حس کنجکاوی شدید، کمال‌گرایی، دقت و صراحت، یادگیری به صورت جهش‌های شهودی بزرگ، نیاز شدید به تحریک ذهنی، مشکل در تایید تفکر دیگران، علاقه‌زود هنگام به مسائل اخلاقی و فلسفی، گرایش به درون‌گرایی و علاقه به دانستن ایده‌ها و نظرات متفاوت بر خوردار هستند. رنزولی<sup>۶</sup> (۲۰۰۵)، انگیزش قوی برای یادگیری را از عناصر تیزهوش می‌داند و آن را در قالب تعهد به تکلیف بیان می‌دارد به عقیده دونک (۲۰۱۶) باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تأثیر نمی‌گذارند، به نظر وی ویژگی اینگونه باورها این است که به صورت ناآشکار شکل می‌گیرند و فرد نسبت به باور خود و دلایل یا شواهدی که آن را رد یا تأیید کند آگاهی روشنی ندارد. با این روی عملکرد تحصیلی آنها، حال عدم آگاهی افراد باعث نمیشود که نظرات نهان آنها درباره هوش بدون اثر باشد بر همین اساس وی این نوع باورها را نظریه ضمنی هوش نامید.

پژوهش‌های اخیر مطرح کرده‌اند که شکاف جنسیتی<sup>۷</sup> در زمینه‌ای تحصیلی از بین رفته و حتی زنان در برخی زمینه‌ها از مردان پیشی گرفته و اگر این شکاف در برخی منطقه‌های دنیا هنوز هم دیده می‌شود، به تفاوت در دسترسی به آموزش و عوامل اجتماعی مربوط می‌شود (جاکوبس، ۲۰۰۵؛ الخادراوی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵). همچنین برخی عنوان کرده‌اند، در حالی که دختران و پسران در پیشرفت شبیه بهم هستند، دختران نمرات کلاسی بالاتری در این درسها کسب می‌کنند و پسرها امتیازهای بهتری در

1. Goodenow & Grady

2. Johnson

3. Time Perspective

4. Mello, Worrell

5. Rinn, Plucker, & Stocking,

6. Renzulli

7. gender gap

8. Jacobs & Alkhadrawi

آزمون‌های رسمی می‌گیرند (ویلینگهام و کول، ۲۰۱۳). با توجه به تفاوت‌های فوق هدف این تحقیق بررسی تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از نظر اهداف پیشرفت، ادراک از جو مدرسه و عملکرد تحصیلی بوده است.

## روش شناسی

پژوهش حاضر روش غیر آزمایشی از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری در پژوهش حاضر در برگیرنده دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر دوره دوم متوسطه در شهر اهواز می‌باشد. برای انتخاب گروه نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی نمونه آماری از مدارس تیزهوش متوسط دوم نواحی چهارگانه اهواز که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ انتخاب گردیدند، تعداد ۳۰۰ دانش‌آموز تیزهوش دختر و پسر پایه دهم، یازدهم و دوازدهم به نسبت فراوانی هر پایه به کل نمونه آماری از ارزشته‌های ریاضی فیزیک و علوم تجربی مدارس تیزهوش انتخاب شدند، آمار کلی دانش‌آموزان تیزهوش دوره دوم متوسطه شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ عبارت بود از، دختر پایه دهم ۱۴۴، پسر پایه دهم ۱۵۵، دختر پایه یازدهم ۱۳۹، پسر پایه یازدهم ۱۶۱، دختر پایه دوازدهم ۳۳۶ و پسر پایه دوازدهم ۲۲۹ نفر که در مجموع کل دانش‌آموزان دختر ۶۱۶، دانش‌آموز پسر ۵۴۵ و مجموع هر دو جنس ۱۱۶۱ نفر بوده است.

ابزار گردآوری اطلاعات عبارتند از:

۱- پرسشنامه اهداف پیشرفت: این پرسشنامه توسط مید گلی و همکاران (۱۹۹۸) تهیه و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۸ سوال و سه خرده آزمون جهت گیری هدفی تبحری، عملکردی- رویکردی و عملکردی اجتنابی است. پاسخدهی به سوالات بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای نمره گذاری می‌گردند (خیلی کم-۱، کم-۲، متوسط-۳، زیاد-۴، خیلی زیاد-۵). گویه‌های اهداف تبحری شامل ۱-۶، گویه‌های اهداف عملکردی شامل ۷-۱۳، گویه‌های اهداف اجتنابی شامل ۱۴-۱۸ می‌باشد. اعتبار خرده آزمون‌ها در مرجع اصلی بین ۰/۷۰ تا ۰/۵۰ گزارش شده است. در پژوهش خرازی و همکاران (۱۳۸۷) اعتبار جهت گیری هدفی خرده آزمون‌های پرسشنامه بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. همچنین در اجرای نهایی، اعتبار کلی به دست آمده در پرسشنامه ۰/۸۷ و اعتبار خرده آزمون‌های آن به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ بود. روایی محتوای و سازمان این پرسشنامه توسط



کارشکی در سال ۱۳۸۷ سنجیده شد، پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ در جامعه پژوهش برابر با ۰/۸۴ به دست آمد. کارشکی برای بررسی رویکرد ابزارهای سنجش جهت گیری هدفی از تحلیل عاملی تاییدی استفاده کرد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ در مولفه اهداف پیشرفت تبحری (۰/۸۹)، مولفه اهداف پیشرفت رویکردی (۰/۹۰)، و مولفه اهداف پیشرفت اجتنابی (۰/۷۲) می‌باشد.

۲- پرسشنامه ادراک از جو مدرسه: این پرسشنامه توسط تریکت و موس (۱۹۷۳) ساخته شده است و دارای چهار خرده مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح وثبات قوانین می‌باشد. خرده مقیاس حمایت همسالان دارای دومولفه تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مولفه ساختارمدرسه و سختی قوانین است. نمره گذاری آن در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱-هرگز، الی ۵-همیشه) انجام می‌گیرد. این پرسشنامه ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه را ارزیابی می‌کند که روایی و پایایی خوبی در این زمینه داشته است (وی، ردی و رهودس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). در این پژوهش، به منظور تعیین روایی مقیاس ادراک از جو مدرسه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. با توجه به اینکه سازه ادراک از جو مدرسه شامل چهارعامل زیربنایی حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری، وثبات قوانین است، تحلیل عاملی تاییدی چهارعامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به دست آمده عبارتند از:  $(X/df)$ : ۱/۵۸،  $(RMSEA)$ : ۰/۳۹،  $(GFI)$ : ۰/۹۰ و  $(AGI)$ : ۰/۸۸. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برآزش مناسبی دارد. بنابراین، همسویی سوالات با سازه ادراک از جو مدرسه مورد تاییدی قرار می‌گیرد. ضریب پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ در جامعه پژوهش برابر با ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ در مولفه جو مدرسه حمایت معلم (۰/۸۰)، جو مدرسه حمایت همسالان (۰/۸۲)، جو مدرسه مولفه خودمختاری (۰/۸۹)، جو مدرسه مولفه ثبات قوانین (۰/۸۰)، و نمره کل جو مدرسه (۰/۸۹)، می‌باشد.

۳- پرسشنامه عملکرد تحصیلی: این پرسشنامه توسط فام و تیلور<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) تهیه و تدوین شده است که دارای ۴۸ سوال و ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی که شامل مولفه‌های خودکارآمدی، تاثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد، برنامه ریزی و انگیزش را اندازه گیری می‌کند. نمره گذاری پرسشنامه بر

1. Way, Reddy & Rhodes

2. Fam & Taylor

اساس یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (۱- هیچ، الی ۵- خیلی زیاد) انجام می‌گیرد. در پژوهش قلمش و همکاران (۱۳۸۹) روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید تایید و پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ در مولفه خودکارآمدی (۰/۸۴)، مولفه تاثیرات هیجانی (۰/۸۷)، برنامه ریزی (۰/۶۵)، فقدان کنترل پیامد (۰/۵۳)، انگیزش (۰/۷۰)، و نمره کل عملکرد تحصیلی ۰/۸۳ بوده است.

## روش اجرا

روش اجرای تحقیق بر اساس این مراحل اجرا گردید. ابتدا مدارس تیزهوشان دختر و پسر سطح شهر اهواز بعنوان نمونه جامعه آماری شناسایی شد، برای انتخاب گروه نمونه با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی نمونه آماری از مدارس تیزهوش نوبت دوم نواحی چهارگانه که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند انتخاب گردیدند، جهت آزمایش مدل پیشنهادی تعداد ۳۰۰ دانش آموز تیزهوش دختر و پسر پایه دهم، یازدهم و دوازدهم به نسبت فراوانی هرپایه به کل نمونه آماری ارزشته‌های ریاضی فیزیک و علوم تجربی مدارس تیزهوش متوسطه دوم دختر و پسر شهر اهواز انتخاب شدند.

## یافته‌ها

برای مقایسه اهداف پیشرفت، ادراک از جو مدرسه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر، برخی از شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار در متغیرهای مورد مطالعه در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر در جدول شماره ۱ نشان داد می‌شود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره ادراک از جو مدرسه، عملکرد تحصیلی و اهداف پیشرفت در دو گروه

دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر

دانش‌آموزان تیزهوش پسر		دانش‌آموزان تیزهوش دختر		متغیر
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱۵/۷۹	۹۴/۵۱	۱۴/۷۳	۹۶/۵	ادراک از جو مدرسه
۴/۱۶	۱۷/۸۶	۴/۳۸	۱۸/۴۲	حمایت معلم
۷/۶۶	۳۲/۸	۵/۹۱	۳۳/۵	حمایت همسالان
۴/۲۳	۱۴/۷۱	۴/۳۳	۱۴/۹۶	خودمختاری
۵/۲۶	۲۹/۱۲	۵/۸۵	۲۹/۶	ثبات قوانین
۱۸/۱۱	۱۵۲/۷۶	۱۷/۰۷	۱۵۹/۷۶	عملکرد تحصیلی
۱۳/۸۵	۱۱۴/۰۳	۱۳/۲۹	۱۱۹/۰۱	خودکارآمدی
۶/۴۸	۲۶/۸۱	۷/۵	۲۷/۷۸	تأثیرات هیجانی
۶/۵۶	۴۲/۶۶	۶/۱۵	۴۴/۳۷	برنامه ریزی
۲/۰۴	۱۱/۵۴	۲/۱۲	۱۲	فقدان کنترل پیامد
۵/۷۴	۴۲/۰۶	۵/۴	۴۳/۶	انگیزش
۴/۲	۱۷/۶۵	۵/۹۹	۱۹/۳۷	اهداف تبحری
۵/۵۶	۱۹/۵۷	۵/۹۳	۲۱/۳۴	اهداف رویکردی
۴/۱۸	۱۷/۲۳	۴/۸۴	۱۶/۱۹	اهداف اجتنابی

نتایج یافته‌های همگنی واریانس‌ها نشان دهنده عدم معناداری آزمون لوین بود که اجازه استفاده از آزمون تحلیل واریانس داده شد. بدین معنی که گروه‌های دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از نظر واریانس‌ها همگن بودند. همچنین نتایج نشان داد که در گروه‌های دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، فرض بهنجاری توزیع نمرات متغیرها در جامعه مورد پژوهش مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانووا) روی نمره‌های متغیرهای ادراک از جو مدرسه، عملکرد تحصیلی و

اهداف پیشرفت در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر

شاخص آماری آزمون‌ها	مقدار	نسبت F	فرضیه df	خطا df	P سطح معناداری
اثر پیلایی	۰/۰۵	۳/۱۱	۵	۲۹۷	۰/۰۰۹
لامبدای ویلکز	۰/۹۵	۳/۱۱	۵	۲۹۷	۰/۰۰۹
اثر هتلینگ	۰/۰۵۲	۳/۱۱	۵	۲۹۷	۰/۰۰۹
بزرگترین ریشه روی	۰/۰۵۲	۳/۱۱	۵	۲۹۷	۰/۰۰۹

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، می‌توان فرضیه مساوی بودن میانگین دو گروه (دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر) را بر اساس متغیرهای وابسته در سطح  $p < 0/05$  رد کرد. به این معنی که بین دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس تک متغیری (آنووا) روی نمره‌های ادراک از جو مدرسه، عملکرد تحصیلی و اهداف پیشرفت در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری (آنووا) روی نمره‌های متغیرهای ادراک از جو مدرسه، عملکرد تحصیلی و اهداف پیشرفت در دو گروه دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر

متغیر	شاخص آماری	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	نسبت F	سطح معناداری
ادراک از جو مدرسه	۳۰۰/۳۷	۱	۳۰۰/۳۷	۱/۲۹	۰/۲۵۶	
عملکرد تحصیلی	۳۶۹۳/۳۲	۱	۳۶۹۳/۳۲	۱۱/۹۶	۰/۰۰۱	
اهداف تبحری	۲۲۴/۲۴	۱	۲۲۴/۲۴	۸/۰۹	۰/۰۰۵	
اهداف رویکردی	۲۳۶/۴۸	۱	۲۳۶/۴۸	۷/۱۱	۰/۰۰۸	
اهداف اجتنابی	۸۰/۶۱	۱	۸۰/۶۱	۳/۸۹	۰/۰۴۹	

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از نظر ادراک از جو مدرسه تفاوت معنی‌دار وجود ندارد ( $F=1/29$ ). بنابراین، فرضیه ۱ پژوهش مورد تأیید قرار نمی‌گیرد و می‌توان گفت که میزان ادراک از جو مدرسه دانش‌آموزان تیزهوش پسر و دانش‌آموزان تیزهوش دختر برابر است. اما، بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از نظر عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $F=11/96$ ). بنابراین، فرضیه ۲ پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان گفت که میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش پسر از دانش‌آموزان تیزهوش دختر کمتر است. همچنین، بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از نظر مؤلفه اهداف تبحری تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $F=8/09$ ). بنابراین، فرضیه ۴ پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان گفت که میزان مؤلفه اهداف تبحری دانش‌آموزان تیزهوش پسر از دانش‌آموزان تیزهوش دختر کمتر است. همچنین، بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از نظر مؤلفه اهداف رویکردی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $F=7/11$ ). بنابراین، فرضیه ۵ پژوهش نیز تأیید می‌شود و می‌توان گفت که میزان مؤلفه اهداف رویکردی دانش‌آموزان تیزهوش پسر از دانش‌آموزان تیزهوش دختر کمتر است. همچنین، بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از نظر مؤلفه اهداف اجتنابی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ( $F=3/89$ ). بنابراین، فرضیه ۶ پژوهش نیز تأیید می‌شود و می‌توان گفت که میزان مؤلفه اهداف اجتنابی دانش‌آموزان تیزهوش دختر از دانش‌آموزان تیزهوش پسر کمتر است.

## بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر مقایسه ادراک از جو مدرسه، اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر بود. یافته‌های این پژوهش نشان دادند، اهداف پیشرفت میزان مولفه‌های اهداف تبحری و رویکردی نشان دادند دانش‌آموزان تیزهوش پسر از دانش‌آموزان تیزهوش دختر نمرات کمتر و بر عکس در اهداف اجتنابی دانش‌آموزان تیزهوش دختر نسبت به پسران میانگین نمرات کمتری را بدست آوردند. همچنین میانگین نمرات دانش‌آموزان تیزهوش پسر نسبت به دختران تیزهوش کمتر می‌باشد، در مولفه‌های عملکرد تحصیلی نیز نتایج نشان دادند دانش‌آموزان پسر تیزهوش نسبت به دختران تیزهوش میانگین نمرات کمتری را بدست آوردند.

در فرضیه اول نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر ادراک از جو مدرسه تفاوت معنی دار وجود دارد، میزان ادراک از جو مدرسه دانش‌آموزان تیزهوش پسر از دانش‌آموزان تیزهوش دختر کمتر است. این یافته با نتایج پژوهش کت، بروشو ولیف (۲۰۰۸)؛ انصاری (۱۳۷۴)؛ ریچاردسون (۱۹۹۰)؛ بیرن و همکاران (۱۹۸۶) و فلوزی (۱۹۹۳) همخوانی دارند. به نظر می‌رسد دلیل برتری دختران نسبت به پسران در ادراک از جو مدرسه تحت تاثیر حمایت بیشتر دختران از سوی معلمین، همسالان، ثبات قوانین و همچنین احساس استقلال بیشتر در مدارس دخترانه است. دختران در مدارس تیزهوش از معلمانی برخوردار هستند که عواطف زنانه و نظمی که در مدرسه حاکم می‌کند نگرش مثبت، عاطفی و ادراکی مناسب از جو مدرسه در دختران دانش‌آموز ایجاد می‌کنند، همچنین ثبات قوانین مدرسه در مدارس دخترانه به واسطه نظم و مقررات حاکم در مدارس دخترانه، آگاهی‌کننده و پیش‌بینی‌کننده واکنش معلمان در قبال دانش‌آموزان دختر می‌گردد که خود را بیشتر با شرایط متفاوت معلمان سازگار کنند، در صورتیکه مدیریت جنس مردانه به نظر می‌رسد آن ثبات قوانین مدرسه را رعایت نمی‌کنند و این مسئله منجر به عدم پیش‌بینی رفتار و عدم ثبات در قوانین و ادراک درست از جو مدرسه پسران می‌گردد، همچنین در مدارس پسرانه احساس مستقل بودن که یکی از عوامل مهم در درک مناسب از جو و محیط آموزشی است از سوی اولیای مدرسه به پسران داده نمی‌شود، چون این اعتقاد بین معلمان وجود دارد اگر مسائل آموزشی دانش‌آموز محور باشد این مسئله منجر به عدم فرمانبرداری دانش‌آموزان و ایجاد جو آموزشی توأم با هرج و مرج می‌شود این امر منجر به درک نامناسب دانش‌آموزان پسر از جو مدرسه که استقلال در مسائل آموزشی نداشته و خود دخل و تصرفی در مسائل آموزشی ندارند ایجاد می‌کند و خود را در مسائل آموزشی منفعل دانسته و آزادی عمل آموزشی به آنها داده نمی‌شود که خلاقیت‌های خود را نشان دهند. همچنین مدیران مدارس دخترانه معمولاً بدلیل عاطفی تر بودن آنها و مادرانه اداره کردن نوع آموزش و پرورش و برنامه ریزی آنها با همدلی مادرانه بوده و با آگاهی از محدودیت‌های اجتماعی نسبت به دختران چون خود روزگاری این مرحله را سپری کردند سعی می‌نمایند که توأم با همدلی آموزش را به پیش ببرند که این

امر منجر به ادراک مناسب دختران از جو مدرسه و احساس همدلی مشارکت و احساس مناسب در جو مدرسه می‌گردد. همچنین نوع سبک تفکر متداول در بین جنس دختر و پسر متفاوت بوده و این عامل می‌تواند منجر به درک متفاوت دانش‌آموزان از جو مدرسه می‌گردد.

در فرضیه دوم نتایج نشان داد که بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از نظر عملکرد تحصیلی تفاوت معنی دار وجود دارد، میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش پسر از دانش‌آموزان تیزهوش دختر کمتر است، این یافته با نتایج پژوهش نیمبورتا (۱۹۹۷)؛ روزندال، مینارت و یوکاری (۲۰۰۳)؛ عقیقی بیدگلی، تمنایی فر (۱۳۹۴)؛ شرد (۲۰۰۹)؛ آندرس و آداموتی (۲۰۰۷)؛ گودنو و گریدی (۱۹۹۳) و ملو و ورل (۲۰۰۶) همخوانی دارند، با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش نشان داد تفاوت معنی داری بین عملکرد دختران و پسران وجود دارد، و دختران تیزهوش از عملکرد تحصیلی بیشتری برخوردار هستند، برای تبیین این فرضیه‌ها با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان اشاره کرد که دلیل بالا بودن عملکرد تحصیلی دختران نسبت به پسران احتمال دارد بخاطر روحیه رقابت طلبی بیشتر آنان در تکالیف درسی و میل به کسب رتبه‌های بالاتر کلاسی نسبت به پسران باشد، همچنین ممکن است یکی از دلایل بالا بودن عملکرد تحصیلی دختران نسبت به پسران بر این مسئله استوار باشد که دختران این نگرش را دنبال می‌کنند که تحصیلات می‌تواند راه استقلال مالی و شغلی آینده آنها را هموار سازد اما تصور امروزه پسران بر این است که ارتباط چندانی بین تحصیل و شغل یافت نمی‌شود، آنان با سرمشق قرار دادن دیگرانی که مدرک دانشگاهی در دست داشته اند اما با بیکاری مواجه هستند، به این نتیجه رسیدند که تحصیل، شغل آینده فرد را تضمین نمی‌کند و با توجه به اینکه جامعه ایرانی مرد را متکفل کسب درآمد در خانواده می‌داند، و شاغل بودن زن در مرحله دوم مورد توجه قرار می‌گیرد پسران در مرحله اول به شغل و کسب درآمد بیشتر توجه می‌کنند تا کسب مدرک تحصیلی، این امر منجر به پایین آمدن انگیزه تحصیل پسران و تفاوت در عملکرد تحصیلی بین جنسیت رافراهم نموده است. همچنین بالا رفتن احساس خودکارآمدی دختران بواسطه موفقیت‌های امروزه دختران در موقعیتهای متفاوت و حمایت‌های خانواده‌ها و بالا رفتن سطح تحصیلات جامعه این باور را در دختران قوی نموده که توانمندی و قابلیت‌های دختران در زمینه‌های متفاوت تحصیلی موجب موفقیت تحصیلی دختران شده است. همچنین با توجه به محدودیت‌های اجتماعی، بیشتر دختران نسبت به پسران، از علم آموزی در زمینه تحصیلی به عنوان یک مکانیسم دفاعی جبران توجه می‌کنند، تا با انجام تکالیف درسی و وقت بیشتری که در این زمینه اختصاص می‌دهند، عملکرد بهتری نسبت به پسران کسب می‌کنند.

در فرضیه‌های سوم، چهارم و پنجم بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر از نظر اهداف پیشرفت تحصیلی تبحری، رویکردی - عملکردی و عملکردی - اجتنابی تفاوت وجود دارد. با توجه به جدول ۵ این فرضیه‌ها مورد تایید قرار گرفتند. نتایج این تحقیق با یافته‌های غلامعلی لواسانی، خضری آذر و

امانی ساری بگلو (۱۳۹۰)، آندرممن و آندرممن (۱۹۹۹)، آندرممن و میگلی (۱۹۹۷)، روزر، میدگلی و اوردان (۱۹۹۶) و درویشی (۱۳۹۰) همخوانی دارند، با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش نشان داد تفاوت معنی داری بین اهداف پیشرفت دختران و پسران وجود دارد، و پسران تیزهوش بیشتر اهداف اجتنابی و دختران از اهداف رویکرد- عملکرد و تبحری بیشتری برخوردار هستند، برای تبیین این فرضیه‌ها با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان اشاره کرد که ممکن است دلیل استفاده بیشتر دختران از اهداف تبحری و رویکردی - عملکردی میل زیاد دختران تیزهوش به کسب شایستگی و علاقمندی به افزایش دانش، منجر به استفاده بیشتر آنها از اهداف تبحری گردیده و داشتن اهداف تبحری تکالیف مشکل را بعنوان فرصتی برای تبحر و یادگیری و رسیدن به اهداف خود می‌دانند. توجه دختران به مقایسه‌های اجتماعی و قضاوت دیگران باعث جهت‌گیری هدف دختران تیزهوش به سمت اهداف رویکردی- عملکردی شده است، همچنین عوامل فرهنگی و محیطی حاکم بر جامعه سنتی که محدودیت‌های در زمینه علمی و پیشرفت دختران ایجاد نموده بود، امروزه با از بین رفتن این شکاف جنسیتی و تغییر نقش‌های جنسیتی، دختران را بیشتر به سمت اهداف تبحری که نشان دادن شایستگی و رشد در یک تکلیف و اهداف رویکردی عملکردی که مورد قضاوت واقع شدن است سوق می‌دهد. در ضمن با توجه به ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد، دختران که زمان زیادی را جهت مطالعه و انجام تکالیف به کار می‌بندند موجب سوق آنها به سمت جهت‌گیری اهداف تبحری که تسلط بر تکالیف و هدف رویکردی- عملکردی که اثبات شایستگی در مقایسه با دیگران را نشان می‌دهد شده است. از طرف دیگر با توجه به خصوصیات پسران که تمایل درونی دارند نشان دهند که از شایستگی و کفایت لازم برخوردارند، اما ترس از شکست و عدم تأیید باعث می‌گردد تا تلاش کمتری از خود نشان دهند تا عدم شایستگی آنان آشکار نگردد، این امر باعث تعامل کمتر آنان در عملکردهای درسی و رقابت با دختران می‌گردد. این موضوع موجب شده عملکرد آنان در اهداف اجتنابی نسبت به دختران بیشتر باشد. در مجموع در تبیین بهتر بودن دختران در اکثر فرضیه‌ها نسبت به پسران همچنین این احتمال وجود دارد که به دلیل حساسیت بیشتر دختران نسبت به پسران در بهتر نشان دادن خود، از سوگیری بیشتری در پاسخ به سوالات آزمون که یک ابزار خود گزارشی دهی می‌باشد عمل نموده باشند. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد از آنجا که پژوهش حاضر در میان نمونه شهر اهواز انجام شده، لذا تعمیم آن به سایر افراد باید رعایت احتیاط به عمل آید، ابزارهای سنجش یعنی پرسشنامه‌ها، جنبه خودگزارشی داشته و احتمال سوگیری آزمودنی‌ها وجود دارد، همچنین پیشنهاد می‌گردد جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی، ادراک از جو مدرسه و اهداف تبحری در دانش‌آموزان تیزهوش مدارس مربوطه به جای تمرکز بر نمره و ایجاد رقابتی ناسالم برای دانش‌آموزان که منجر به مقایسه و حس بی‌کفایتی می‌شود، بر یادگیری در حد تسلط بر مطالب درسی، انگیزش درونی و فهم عمیق مطالب تأکید شود.

## کتابنامه

- البرزی، شهلا؛ سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره پانزدهم، شماره ۱، ۱-۱۱.
- انصاری، حجت الله (۱۳۷۴). بررسی تاثیر جو روانی- اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی. فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی، بهار ۱۳۷۴، ص ۱۳۸-۱۱۷.
- بنتهام، سوزان (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی، ترجمه اسماعیل بیابانگرد، تهران، نشر رشد.
- خسروی، زهره (۱۳۸۲). مبانی روانشناختی جنسیت، تهران، وزارت علوم.
- رستگار خالد، امیر (۱۳۸۹) تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه شورای فرهنگی اجتماعی زنان، سال سیزدهم، شماره ۵۰، زمستان ۱۳۸۹، ۱۲۴-۸۲.
- رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۴، ۸۶-۴۴.
- زارع، ح. و رستگار، ا (۱۳۹۳). «مدل علی پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی». دو فصلنامه شناخت اجتماعی، شماره ۲، پیاپی ۶: ۱۹-۳۲.
- زحمتکش، زینب، حسینی نسب، داوود، سعادت‌ی شامیر، ابو طالب (۱۳۹۴). بررسی رابطه حافظه کاری و بهره هوشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر یک زبانه و دو زبانه دبیرستان‌های تهران. نشریه علمی - پژوهشی آموزشی و ارزشیابی ۸ (۳۲)، ۱۳۳-۱۱۱.
- درویشی، ف، (۱۳۹۰). پایان نامه کارشناسی ارشد بررسی کمال گرایی و جهت گیری هدف در بین دانش آموزان دختر مقطع متوسطه مدارس دولتی شهر اصفهان، دانشگاه اصفهان.
- عقیقی، بیدگلی و اعظم، تمنایی فر (۱۳۹۴). تفاوت جنسیتی در خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. سومین کنفرانس ملی روانشناسی و علو رفتاری.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن و امانی ساری بگلو، جواد (۱۳۹۰). تفاوت‌های جنسیتی در خود کارآمدی، اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی. مجله مطالعات اجتماعی - روانشناختی زنان، دانشکته روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. بهار ۱۳۹۰، دوره ۹، شماره ۱، ص ۳۱-۷.
- هوی، وین. ک، میسکل، سیسل. ج. (۱۳۸۵). تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت، ترجمه ی میر محمد سید عباس زاده، ارومیه: انتشارات ارومیه.
- Anderman, L. H & Anderman, E.M, (1999). Social predictors of change in students achievement goal orientations, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Andres.L& Adamuti.M.& etal. "Educational Expectations parental Social class, Gender and postsecondary Attainment", *Youth and Society*, VOL 39 (2007).



Abd-El-Fatta, S. C. (2018). *The Effect of Achievement Goals Profiles on Learning Approaches and Academic Achievement: A Multiple-Goals Perspective*. *International Journal of School and Cognitive Psychology*. Psychology, Minia University, Minia governorate, Egypt.

Anderson, C. S. (1982). *The search for school climate: A review of the research*. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.

Alkhadrawi, A. A. (2015). *Gender differences in math and science choices and preferences* (Doctoral dissertation, University of Toledo, Ohio, United States of America).

Butler, R. (2007). "Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation". *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). *Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning*. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.

Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). "A social- cognitive approach to motivation personality". *Psychological Review*, 95, 256-273.

Dweck, C. S. (2016). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Routledge.

Eklund, K. Omally, M. Voight, A. (2015). *School Climat, family structure, and academic achievement: A Study of moderation effects*. *Journal school Psychology Quarterly* 30 (1), 142.

Gonida, E. N., Voulala, k., & kiosseoglou, G. (2009). *Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence*. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.

Goodenow.C. & Grady.K.E. "The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among Urban adolescent students" *Journal of Exp. Education*, VOL 62 (1993).

Huang. Y.C & Lin S.H. (2011). "The development of academic burnout scale for college students". *Journal of Education & Psychology*, 34(4): 73-95.

Huebner, E.S., Ash, C., & Laughlin J.E. (2001). *Life experinces, locus of control, and School satisfaction in adolescence*. *Social indicators research*, 55, 167-183.

Hulleman, CH.S., Schrager, SH.M., Bodmann, SH.M & Harackiewicz, J.M., 2010. *A Meta- Analytic Review of Achievement Goal Measures: Different Lables for The Same Constructs or Different Constructs With Similar Lables?* *Psychological Bulletin*, 136, No. 3, 422- 449.

Jacobs, James A., "School Climate: A Comparison of Teachers, Students, and Parents" (2018). *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 3476. <https://dc.etsu.edu/etd/3476>.

Jang LY, Liu WC (2012)  $2 \times 2$  achievement goals and achievement emotions: A cluster analysis of students' motivation. *Eur J Psychol Edu* 27: 59-76.

Jacobs, J. E. (2005). *Twenty- five years of research on gender and ethnic differences in math and science career choices: What have we learned? New directions for child and adolescent development*, 2005(110), 85-94.

Jhonson.M.K. Robert. CRosnoe. & .L.L Thaden. "Gendered patterns in Adolescents school Attachment", *Social psychology Quarterly*, VOL 69 ,NO 3 (2006).

Lam, S. F. Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C. Veiga, F. H., Nelson, B. (2018). *Cultural Universality and specificity of student engagement in school: The results of international study from 12 countries. British Journal of Educational Psychology*.

Midgley, C. & Urdan, T. (2001). *Academic self-handicapping and achievement goals: A*

Mello.Z.R & F.C. worrell. "The Relationship of Time perspective to Age, Gender, and Academic Achivement Among Academically Talented Adolescents", *Journal of the Gifted*, VOL 29 (2006).

Middleton, M & Midgley, C, (1997). *Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory*, *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

Niemivirta, M, (1997). *Gender differences in motivational-cognitive patterns of self-regulated*, Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago,IL.

Pekrun, R.; Elliot, A.J.; Maier, M.A. (2006). "Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test". *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 583-597.

Pintrich, P., Brown, D., McKeachie, J., & Weinstein, C. (1994). *Student motivation, cognition, and learning*. Lawrence Erlbaum Publisher.

Pekrun, R.; Elliot, A.J. & Maier, M.A. (2009). "Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance". *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115-135.

Roeser, R.W., Midgley, C & Urdan,T.C, (1996). *Perceptions of the school psychological environment and early adolescents behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging*, *Journal of Educational psychology*, 88, 408-422.

Roeser, R.W., Midgley, C & Urdan,T.C, (1996). *Perceptions of the school psychological environment and early adolescents behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging*, *Journal of Educational psychology*, 88, 408-422.

Retelsdorf, J.; Butler, R.; Streblov, L. & Schiefele, U. (2010). "Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout". *Learning and Instruction*, 20, 30-46.

Rinn, A. N., Plucker, J. A., & Stocking, V. B.(2010). *Fostering gifted student's affective development: A Look at the impact of academic self-concept*. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6, 4.

Richardson, J (2003) *Studies in the Social Psychology of Adolescence: International Library of Sociology The Sociology of Youth and Adolescence (International Library of Sociology), 1th Edition, Routledge; London.*

Renzulli, J. S. (2005). *Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Cambridge University Press, 217-245.*

Rozendal, J. S., Minnaert, A & Boekaerts, M, (2003). *Motivation and selfregulated learning in secondary vocational education: Informationprocessing type and gender differences, Learning and Individual Differences, 13, 273-289.*

Shakrami, M. Sadeghi, M. & Ghodampour, E. (2017). *Developing a model of educational engagement based on the psychosocial climate of the classroom and family affective atmosphere with the role of mediating resiliency. Journal of psychological Models Volume 8, Number 29, pp. 159-182. [ In Persian].*

Sheard.M. "Hardiness Commitment gender, and age differentiate university academicperformance", *Birtish Journal of Education psychology, VOL 79 (2009).*

Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). *Well-being, school climate and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. School Psychology Quarterly, 29(3), 320–335. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000074>.*

Willingham, W. W., & Cole, N. S. (2013). *Gender and fair assessment. Routledge*

