

مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنها^۱

دکتر راضیه ظهرونند*

چکیده

مطالعه حاضر وضعیت دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی را در برخی متغیرهای روان‌شناختی مقایسه کرده و قدرت پیش‌بینی کنندگی هریک از متغیرها را در میزان پیشرفت تحصیلی آنها بررسی می‌کند. ۵۰۶۲ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان از ۶ استان کشور به شیوه نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل؛ پرسشنامه‌ها و مقیاس‌های مفهوم خود مارش (SDQ)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی MJSES مورگان و جینگ، پرسشنامه هوش هیجانی بار-ون، پرسشنامه محقق ساخته باورهای جنسیتی و پرسشنامه محقق ساخته رضایت از جنس بوده است. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز براساس معدل آخرین نیمسال تحصیلی آنها اندازه‌گیری شده است. یافته‌ها نشان داد، دختران گروه نمونه، در مقایسه با پسران، مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی پایین‌تر و رضایت از جنس کمتری داشته‌اند. همچنین دختران گروه نمونه در مقایسه با پسران باورهای کلیشه‌ای جنسیتی کمتری داشته‌اند. نتایج بررسی نیز بیان‌کننده آن بود که، در گروه دختران تنها مفهوم خود و خودکارآمدی تحصیلی توانسته است پیشرفت تحصیلی آنها را پیش‌بینی کند، اما در گروه پسران به ترتیب متغیرهای مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، باورهای جنسیتی، رضایت از جنس و هوش هیجانی بخشی از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کردند.

کلید واژه‌ها:

مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و پیشرفت تحصیلی

۱. این مقاله بخشی از طرح پژوهشی با عنوان بررسی وضعیت روان‌شناختی و تحصیلی دختران دانش‌آموز است که به سفارش و تأمین اعتبار دفتر امور زنان وزارت آموزش و پرورش در گروه مطالعات زنان پژوهشکده تعلیم و تربیت پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش انجام شده است.

* عضو هیأت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش r-Zohrevand@yahoo.com

مقدمه

مؤفقیف دانش‌آموزان در مدرسه، هدف اصلی هر نظام آموزشی است. مؤفقیف در مدرسه کسب تجربه‌های مناسب در کلیه ابعاد رشد شناختی، عاطفی، اجتماعی، رفتاری و زیستی را شامل است. کسب این تجربه‌ها در مدرسه می‌تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت‌سازی داشته باشد. از سوی دیگر چون ابعاد جسمی، شناختی، روانی و اجتماعی رشد با یکدیگر ارتباط متقابل دارد و در واقع رویدادی که در یکی از زمینه‌های رشد اتفاق می‌افتد تا اندازه زیادی به رویدادهایی وابسته است که در زمینه‌های دیگر رخ می‌دهد (وندرزندن،^۱ ۱۹۹۶، ۱۳۸۴)، در این زمینه سازی باید به کلیه ابعاد رشد، به صورت متوازن توجه شود. بر این اساس، امروزه در بررسی مؤفقیف دانش‌آموزان در مدرسه تنها به پیشرفت تحصیلی به عنوان یک عملکرد شناختی توجه نمی‌شود، بلکه مؤفقیف در مدرسه شامل رشد بهینه تمام ابعاد شناختی، هیجانی، اجتماعی، رفتاری و زیستی است. در نظام آموزشی ایران نیز با گنجانیدن اهداف اعتقادی، اخلاقی، علمی آموزشی، فرهنگی هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی در اهداف کلی نظام آموزش و پرورش (۱۳۸۱)، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش) برجهت‌دهی به رشد همه جانبه دانش‌آموزان تأکید شده است. از سوی دیگر مدرسه باید امکان و فرصت رشد همه جانبه را برای کلیه مخاطبان، صرف‌نظر از جنسیت، قومیت و نژاد آنها فراهم آورد. افراد انسانی ممکن است از نظر استعدادها و ویژگی‌های خود با یکدیگر تا اندازه‌ای تفاوت داشته باشند، اما هیچ‌گونه الگوی متفاوت مهمی وجود ندارد که دو جنس را از هم متمایز کند، لذا زنان و مردان باید از یک قدرت برابر برای برآوردن نیاز به تحقق نفس بهره‌مند باشند (رتیزر، ۱۳۷۴). بر این اساس یکی از شاخص‌های مهم کارآمدی نظام‌های آموزشی فراهم کردن فرصت‌های برابر برای مؤفقیف و رشد در ابعاد شناختی، انگیزشی و هیجانی برای دختران و پسران است.

همان طور که ذکر شد، پیشرفت تحصیلی تنها نشانه مؤفقیف دانش‌آموزان در مدرسه نیست، اما در ارزیابی این مؤفقیف شاخصی مهم به شمار می‌رود. عوامل بسیاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند. عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را می‌توان به عوامل فردی^۲

1. Vander Zanden
2. personal

و بافتی^۱ تقسیم کرد. عوامل فردی عبارت است از عوامل انگیزشی، شناختی، ادراک‌ها و باورهای دانش‌آموزان که می‌تواند با عملکرد تحصیلی آنها رابطه داشته باشد. عوامل بافتی نیز می‌تواند به خانواده، مدرسه و همسالان مرتبط باشد.

از سوی دیگر، تفکیک عوامل شناختی، انگیزشی و ادراکی در بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کمتر مورد نظر است، بلکه بیشتر به تعامل عوامل انگیزشی، شناختی و ادراکی بر عملکرد تأکید می‌شود. از سوی دیگر بر نقش عوامل بافتی در متغیرهای انگیزشی، شناختی و ادراکی تأکید می‌شود. این موضوع به ویژه در رویکرد شناختی-اجتماعی به یادگیری مشهود است.

در رویکرد شناختی-اجتماعی مفهوم خود^۲ یعنی دانشی که فرد از خود دارد (گاگز^۳، ۱۹۸۲؛ به نقل از ویگفیلد و کارپاتین^۴، ۱۹۹۱) یا نظریه‌ای که فرد از خود به عنوان یک تجربه گر و دارای کارکرد دارد، (اپستین^۵، ۱۹۹۱) عنصری کلیدی است که در یکپارچه کردن عملکرد انسان نقشی مهم دارد (راجرز و کلی، به نقل از کدیور، ۱۳۸۲). مفهوم خود همچنین بین درون و محیط بیرونی (بافت) نقشی واسطه‌ای ایفاء می‌کند که هم می‌تواند زمینه مؤفقیت فرد را فراهم کند و هم می‌تواند به وسیله عوامل بیرونی متأثر شود و در واقع نقش تعیین‌کننده عوامل بافتی در شکل‌گیری مفهوم خود افراد، تردید ناپذیر است، همچنان که کولی (۱۹۲۰)، به نقل از محسنی (۱۳۷۵) خود را محصولی اجتماعی می‌داند که از خلال اخذ دیدگاه دیگری شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، خود بازتابی از نگرش دیگران درباره خویش است. شولسون و بولس (۱۹۸۲)، به نقل از پاچاری، (۱۹۹۴) معتقد هستند که باورهای مفهوم خود مجموعه‌ای از ادراک‌های خود هستند که از ورای تجربه‌ها و تفسیرهای محیطی شکل می‌گیرند و به شدت تحت تأثیر تقویت‌ها و ارزیابی‌هایی قرار دارند که به وسیله افراد مهم انجام می‌شوند. در بررسی مفهوم خود مدل‌های نظری مختلفی مطرح شده است، از جمله شیولسون^۶ و

-
1. contextual
 2. Self-concept
 3. Gages
 4. Wigfield & Karpathian
 5. Epstein
 6. Shavelson

همکاران (به نقل از مارش و سشینگ،^۱ ۱۹۹۷) الگوی سلسله مراتبی چند وجهی از مفهوم خود ارائه کرده است. در رأس این الگو مفهوم خودکلی قرار دارد که به دو بعد، مفهوم خود تحصیلی و مفهوم خود غیرتحصیلی، تقسیم شده است.

مفهوم خودتحصیلی حوزه‌هایی چون علوم، ریاضیات، تاریخ و ادبیات دارد و مفهوم خود غیرتحصیلی نیز حوزه‌های مفهوم خود اجتماعی، خود عاطفی و خود جسمی را شامل می‌شود. مارش (۱۹۹۷) در پژوهش‌های خود از مفهوم چند وجهی شیولسون حمایت کرد که درباره این مدل ریوسک^۲ و همکاران، (۱۹۸۱، به نقل از مارش ۱۹۹۰) و مارش ۱۹۹۷ تجدیدنظر کردند. بعدها این الگو به مدل شیولسون- مارش، تغییر نام داد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد، بین مفهوم خود و پیشرفت تحصیلی همبستگی ۰/۴ تا ۰/۶ وجود دارد (بروکاور^۳ ۱۹۸۱؛ پاسالاکوا^۴ ۱۹۸۲ و اسکالویک^۵، ۱۹۸۶، به نقل از اسکالویک و رنکلین^۶ ۱۹۹۶؛ محمدزاده، ۱۳۷۳؛ شعبانی، ۱۳۸۰ و کریم‌زاده، ۱۳۸۰). براین اساس دانش‌آموزانی که در مدرسه موفق هستند، مفهوم خود مثبتی را پرورش می‌دهند و مفهوم خود مثبت رشد یافته، افزایش پیشرفت در عملکرد مدرسه را باعث می‌شود.

بررسی‌های انجام شده (مارش، ۱۹۹۷) درباره مفهوم خود و اثرات جنسیت بر آن نیز، نتایج متفاوتی را نشان داده است. در هیچ سنی شواهدی برای وجود تفاوت‌های جنسیتی در مفهوم خود کلی به دست نیامده است، اما درباره اجزاء اختصاصی مفهوم خود، تفاوت‌هایی مشاهده شده است (فلاهرتی^۷، ۱۹۸۱؛ هارتر^۸، ۱۹۸۲، به نقل از مارش، ۱۹۹۷). بررسی خودپنداره دانش‌آموزان دختر و پسر ایرانی نیز نشان داد که بین خود پنداره آنها تفاوت معنادار وجود ندارد (حجازی و همکاران، ۱۳۸۰؛ محمدزاده، ۱۳۷۴ و شعبانی، ۱۳۸۰)، اما از آنجا که خود، محصولی اجتماعی است و دیدگاه دیگران در شکل‌گیری آن نقشی اساسی دارد، گیلیگان (۱۹۹۳) معتقد است برای دختران، در توسعه اعتماد به خود دیگران نقشی اساسی و

-
1. Marsh
 2. Riosk
 3. Brookover
 4. Passalacova
 5. Skaulvik
 6. Ranklin
 7. Felaherty
 8. Harter

مؤثر دارند. بنابراین، آنها نسبت به بازخوردهای محیطی حساس تر از پسران هستند. خودکارآمدی^۱ نیز اگرچه به عنوان بخشی از مفهوم خود تلقی می‌شود، اما پدیده‌ای متفاوت از مفهوم خود را بازنمایی می‌کند. خودکارآمدی، قضاوت افراد از توانایی‌های خود را شامل می‌شود، مبنی بر این که این قضاوت و باورها چگونه می‌توانند فرد را در به اتمام رساندن تکلیفی خاص یاری رسانند (بندورا^۲، ۱۹۸۹، ۱۹۹۳، ۲۰۰۰). باورهای خودکارآمدی بر این که چگونه افراد احساس و فکرمی‌کنند، چگونه خود را برمی‌انگیزانند و چگونه رفتار می‌کنند، تأثیر می‌گذارد. انتظارات ویژه خودکارآمدی نسبت به سایر انتظارات در انگیزش و عمل انسان نقشی حیاتی تر ایفاء می‌کند (بندورا، ۱۹۹۳).

اگرچه منابع اولیه خودکارآمدی متمرکز در خانه است، اما مدرسه نیز از روش‌های مختلف می‌تواند بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر گذارد. باورهای خودکارآمدی با افزایش دوره‌های تحصیلی در مدرسه کاهش می‌یابد (پنتریج و چانک^۳، ۱۹۹۶ به نقل از پاچاری^۴، ۲۰۰۰). بندورا (۱۹۹۷)، به نقل از پاچاری (۲۰۰۰)، بر اساس پژوهش‌های انجام شده، دریافت که عوامل مختلفی چون رقابت‌های وسیع در مدرسه، ارزشیابی‌های هنجار مرجع، توجه کمتر معلم به پیشرفت دانش‌آموزان، فشارهای روانی مرتبط با فعالیت مدرسه، می‌توانند توجیه‌کننده کاهش خودکارآمدی دانش‌آموزان باشند.

زیمرن و پونز^۴ (۱۹۹۲)، به نقل از مورگان و جینک^۵ (۱۹۹۹) نیز با استفاده از تحلیل مسیر نشان دادند، خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی به صورت مستقیم اثر گذاشته است. خودکارآمدی تحصیلی همچنین با نتایج تحصیلی مثل نمره‌های امتحانات و انگیزش آنها همبستگی دارد (پنتریج و دی‌گروت^۶، ۱۹۹۰ به نقل از پاچاری^۷، ۲۰۰۰، ایمز^۷، ۱۹۸۴، به نقل از میلنادر^۸ و نیکولز و میلر^۹، ۱۹۹۶ به نقل از میلنادر، ۱۹۹۹) و قدرت پیش‌بینی‌کنندگی

-
1. Self-efficacy
 2. Bandura
 3. Pintrich & Chank
 4. Zimmerman & Ponz
 5. Morgan & Jink
 6. Dygorth
 7. Eamz
 8. Miltiadou
 9. Nicholls & Miller

پیشرفت تحصیلی را نیز دارد. (کریم‌زاده، ۱۳۸۰).

به ارتباط بین جنسیت و خودکارآمدی نیز توجه شده است. بسیاری از پژوهش‌ها (واکروفلوی^۱، ۲۰۰۰؛ رید،^۲ ۱۹۹۶ به نقل از والکروفلوی^۳، ۲۰۰۰ و میلنارد،^۴ ۱۹۹۹) تفاوت معناداری را در خودکارآمدی میان دختران و پسران گزارش نکردند، اما بتز^۴ (۱۹۹۴) و هاکت^۵ (به نقل از هامپتون و میسن، ۲۰۰۳) دریافتند که انتظارات کارآمدی شخصی ممکن است به‌طور متفاوت در مردان و زنان رشد یافته باشد. زیرا در سایه جامعه‌پذیری، نقش‌های جنسیتی متفاوت شده و دسترسی متفاوتی را نیز، به منابع اطلاعاتی خودکارآمدی، فراهم می‌کند. آنها دریافتند تفاوت‌های جنسیتی ممکن است دربارهٔ افرادی مصداق داشته باشد که دسترسی کمتری به منابع خودکارآمدی دارند. ایکلز^۶ (۱۹۹۲)، به نقل از واکروفلوی، (۲۰۰۰) نیز مشاهده کرد در طی سال‌های دورهٔ ابتدایی پسران و دختران نسبت به توانایی خود در درس ریاضی اعتماد یکسانی دارند، اما در دوره دبیرستان پسران به توانایی ریاضی خود اعتماد بیشتری داشته، در حالی که دختران برآورد کمتری از توانایی‌ها خود در این زمینه دارند، اما برخی از بررسی‌ها در ایران (قنبرزاده، ۱۳۸۰) نشان داد که دختران خودکارآمدی بالاتری نسبت به پسران دارند.

بندورا (۱۹۹۷) و آیزنبرگ و همکاران، (۱۹۹۶)، به نقل از پاچاری (۲۰۰۰) معتقد هستند که اختلاف خودکارآمدی دختران و پسران از فرآیند اجتماعی شدن متفاوت میان دو جنس ناشی است. تجربه‌های متفاوت دو جنس در کودکی منجر می‌شود تا دختران کمتر در معرض منابع اطلاعاتی لازم برای توسعه یک احساس خودکارآمدی قوی قرار گیرند. یافته‌های پژوهش پاچاری (۲۰۰۰) نیز نشان داد که مهمترین منبع خودکارآمدی برای دختران در ریاضی، تجربه مشاهده‌ای و تشویق‌های کلامی است. دختران در پژوهش پاچاری (۲۰۰۰) تأکید داشته‌اند که معلم ریاضی و تشویق‌هایی که از سوی او انجام می‌شود بر رشد قابلیت و اعتماد به خود آنها بسیار مؤثر بوده است.

-
1. Walker
 2. Reid
 3. Hampton & Mason
 4. Betz
 5. Hackett
 6. Eccles

ادراک از نقش‌های جنسیتی^۱ (باورهای جنسیتی) بخش دیگری از مفهوم خود افراد را شامل می‌شود. افراد به‌ویژه در دوران کودکی و نوجوانی در تعامل با دیگران، محیط اجتماعی و فرهنگ خود، ادراکی از نقش جنسیتی خود می‌یابند که این ادراک بخش مهمی از ادراک فرد را نسبت به خود تشکیل می‌دهد.

نقش‌های جنسیتی مجموعه انتظاراتی است که براساس آن‌ها مردان و زنان فکر، احساس و رفتار می‌کنند (جکسون، ۱۹۹۸). این نقش‌ها همچون سناریوهایی عمل می‌کند که زنان و مردان با پیروی از آن‌ها، مردانگی و زنانگی خود را تحقق می‌بخشند و به شیوه مورد انتظار در موقعیت‌های مختلف عمل می‌کنند (برانون، ۱۹۹۹).

بم^۳ (۱۹۸۵) در چارچوب نظریه طرحواره جنسیتی^۴، تحول نقش‌های جنسیتی را بررسی کرد. براساس این دیدگاه نقش‌پذیری جنسیتی به واسطه فرآیند یادگیری تدریجی و تشکیل طرحواره‌های جنسیتی اتفاق می‌افتد. براساس نظریه طرحواره‌های جنسیتی، کودکان از طرحواره‌های جنسیتی برای مفهوم خود در برابر دیگران استفاده می‌کنند. هر طرحواره جنسیتی کودک شامل طرحواره خود یا مفهوم خود است. در واقع این نظریه تبیینی را، برای مفاهیم مردانگی و زنانگی و چگونگی به کارگیری این مفاهیم در رابطه با «خود»، فراهم می‌کند.

بررسی‌ها نشان داده است که، دختران و زنان در مقایسه با پسران و مردان دیدگاه لیبرال و غیرکلیشه‌ای‌تری درخصوص نقش‌های جنسیتی دارند (لی و دامجی^۵ ۱۹۹۵ به نقل از لو، ۱۹۹۸؛ ظهره وند، ۱۳۸۱ و خسرو تاش، ۱۳۸۲). همچنین، دراوایل نوجوانی نگرش درباره نقش‌های جنسیتی بسیار سستی است، ولی به تدریج انعطاف‌پذیری جنسیتی رشد می‌یابد، به طوری که در اواسط نوجوانی فرد (دختران بیش از پسران) به یک نگرش خنثی درباره جنسیت دست می‌یابد (هاتسون و آلورز،^۶ ۱۹۷۰، به نقل از جکسون، ۱۹۹۸). بررسی‌های دیگر (کورنویر و

-
1. Perception of gender-roles
 2. Branon
 3. Bem
 4. gender-schema
 5. Lee & Damji
 6. Haston & Allowers

ماهالیک^۱؛ اُنیل و اگان^۲ ۱۹۹۲، به‌نقل از تئودرو لیودی^۳، ۲۰۰۰) نیز نشان داد، به‌تدریج که سن مردان افزایش می‌یابد آنها جهت‌گیری بروز جنبه‌های زنانه شخصیت خود را تغییر می‌دهند. به‌طوری که آنها در نیمه اول زندگی بیشتر از کلیشه‌های مردانه تبعیت می‌کنند، درحالی که در نیمه دوم زندگی پیروی آنها بیشتر از کلیشه‌های زنانه است. به‌طور مثال همراه با افزایش سن، مردان از نشان دادن عواطف خود به دیگران کمتر هراس دارند. همچنین براساس نظریه‌های روان‌شناسی اجتماعی در جامعه‌ای که بر ویژگی‌های مردانه تأکید می‌شود، اگر فرد سطوح پایینی از این ویژگی‌ها را در خود احساس کند، عزت نفس او بیشتر تهدید می‌شود (ناکس^۴، ۱۹۹۸).

از سوی دیگر رضایت از جنس نیز با مفاهیم مربوط به ادراک از نقش ارتباط دارد (حجازی، ۱۳۸۰). نارضایتی از جنس با مؤلفه‌های اثرگذار در پیشرفت تحصیلی، از قبیل انگیزش پیشرفت، رابطه داشته است (ظهرة وند، ۱۳۸۱). مطالعه محسنی (۱۳۷۷) نشان داد زنان نسبت به مردان، به ویژه در گروه سنی ۲۲-۱۶، کمتر از جنس خود راضی هستند. ظهرة وند (۱۳۸۱) نیز دریافت میان دختران و پسران دانش‌آموز در میزان رضایت از جنس تفاوت معنادار وجود دارد، به طوری که، ۲۵/۸ درصد دختران دانش‌آموز در مقابل ۳/۸ درصد پسران، از جنس خود راضی نیستند.

همچنین در بررسی‌های جدید روان‌شناسی تربیتی به این موضوع توجه شده است که مهارت‌های درون فردی و بین فردی، به عبارت دیگر هوش هیجانی^۵، دانش‌آموزان در پیش‌بینی موفقیت آنها در عملکرد مدرسه تأثیر داشته است (گل‌من، ۱۹۹۵) و به نظر می‌رسد مدرسه می‌تواند با افزایش توانایی‌های درون فردی و بین فردی کودکان و نوجوانان زمینه موفقیت‌های بیشتر آنها را فراهم کند. باین رویکرد، تمرکز رایج بر مهارت شناختی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باید با توجه بیشتر به جنبه‌های اجتماعی و هیجانی کامل شود.

هوش هیجانی گروهی از توانایی‌ها و مهارت‌های هیجانی و اجتماعی است که موفقیت فرد

-
1. Courmoyer & Mahalik
 2. O Neil & Egan
 3. Theodore & Liody
 4. Knox
 5. emotional intelligence

را در مقابله با فشارهای محیطی افزایش می‌دهد (بار-اون^۱، گلמן^۲ (۱۹۹۵) با اعتقاد به اینکه چیزی حدود ۲۰ درصد از موفقیت آینده افراد را فقط می‌توان از طریق توانایی‌های شناختی آنها پیش‌بینی کرد و مابقی به هوش اجتماعی-هیجانی و دیگر فرصت‌های آنها در زندگی وابسته است، هوش هیجانی را نوع دیگری از هوشمندی می‌داند که از توانایی‌های شناختی، تفکیک‌پذیر است.

بار-اون (۱۹۹۹) ۱۵ بُعد هوش هیجانی را در ۵ مقوله معرفی می‌کند. به نظر بار-اون هوش هیجانی در طی زمان رشد و تغییر کرده و می‌توان با آموزش و برنامه‌های اصلاحی، مانند تکنیک‌های درمانی، آن را بهبود بخشید. مقوله‌ها و ابعاد هوش هیجانی از نظر بار-اون (۱۹۹۹) عبارت است از: ۱. مهارت‌های درون فردی شامل عزت‌نفس، خودآگاهی هیجانی، ابراز وجود، استقلال و خودشکوفایی؛ ۲. مهارت‌های میان فردی شامل همدلی، مسئولیت و ارتباطات اجتماعی (میان فردی)؛ ۳. انطباق (سازگاری) شامل واقعیت‌سنجی، انعطاف‌پذیری و حل مسئله؛ ۴. مدیریت استرس شامل تحمل استرس و کنترل تکانه؛ ۵. خلق و خوی عمومی شامل خوش‌بینی و شادکامی.

میانگین تحصیلی دانش‌آموزان دارای هوش هیجانی بالاتر، از دانش‌آموزان دارای هوش هیجانی پایین‌تر، به‌طور معناداری بیشتر است (پول^۳، ۱۹۹۷) دانش‌آموزان با هوش هیجانی بالاتر در خانه، مدرسه و روابط با همسالان کمتر شکست می‌خورند (کانگولوس و پیترسون^۴، ۱۹۹۸، به نقل از پارکر^۵، ۲۰۰۰). برخی از بررسی‌ها نشان داده است، موفقیت تحصیلی شدیداً با برخی از ابعاد هوش هیجانی ارتباط دارد (پارکر و همکاران، ۲۰۰۴ و بار-اون، ۱۹۹۸).

تاپیا^۶ (۱۹۹۹) دریافت که نمره‌های هوش هیجانی دختران دانش‌آموز آمریکایی به‌طور معناداری بالاتر از پسران است. مطالعه سوتارسو^۷ (۱۹۹۶) نیز نشان داد که دختران (دانشجویان کالج) نسبت به پسران، نمره‌های بالاتری در عوامل همدلی و خودآگاهی در هوش هیجانی داشتند،

-
1. Bar-on
 2. Golman
 3. Pool
 4. Cangelos & Peterson
 5. Parker
 6. Tapia
 7. Sutarso

اما تفاوت در استقلال به‌عنوان بُعد دیگری از هوش هیجانی میان دختران و پسران معنادار نبود.

پتریچ و فورنهام^۱ (۲۰۰۰) طی مطالعات انجام‌شده دریافته‌اند، دختران در مقایسه با پسران در روابط میان فردی توانایی بالاتری دارند. همچنین یافته‌های کور و سارتی^۲ (۲۰۰۰) به نقل از پتریچ و همکاران، (۲۰۰۴) نیز نشان داد، دختران به‌تراز پسران می‌توانند عواطف خود را تنظیم کنند، اما در خرده‌مقیاس شادی، دختران نسبت به پسران به‌طور معناداری نمره‌های پایین‌تری داشتند.

زارع^۳ (۱۳۸۰) بین نمره‌های کل هوش هیجانی دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر تفاوت معناداری را مشاهده نکرد، اما در خرده‌مقیاس‌های خودآگاهی هیجانی، همدلی، روابط میان فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دختران و در خرده‌مقیاس‌های قاطعیت، حرمت نفس، استقلال، انعطاف‌پذیری، تحمل فشار و خوش‌بینی پسران نمره بالاتری کسب کردند که تفاوت نمره‌های دختران و پسران در عوامل فوق معنادار بوده است ($p < 0/0001$).

براساس آنچه که ذکر شد این مطالعه براساس رویکرد شناختی-اجتماعی و نظریه بندورا (۱۹۸۹) شکل گرفته است. بندورا معتقد است اثر متقابل عوامل بافتی و عوامل فردی است که نتایج رفتاری را تنظیم می‌کند، اما عاملیت انسانی^۳ در این خصوص سهم بسیاری دارد. به این ترتیب به نظر می‌رسد بسیاری از عامل‌های بافتی از طریق تأثیر بر عوامل فردی نقش خود را ایفاء می‌کنند. از سوی دیگر به نظر می‌رسد دختران و پسران تعاملات بافتی متفاوتی را تجربه می‌کنند که این تعاملات بر ادراکات، باورها و توانمندی‌های فردی آنها اثر می‌گذارد. این مطالعه متغیرهای مفهوم خود، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، رضایت از جنس و باورهای جنسیتی در میان دختران و پسران ایرانی و سهم این متغیرها در پیش‌بینی میزان پیشرفت تحصیلی آنها را مقایسه کرده است. شناسایی وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر و پسر و سهم این متغیرها در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند به برنامه‌ریزان و سیاستگذاران کمک کند تا راه‌کارها و برنامه‌هایی عملی‌تر را به منظور اصلاح و بهبود وضع موجود در راستای دستیابی به رشد همه‌جانبه کودکان و نوجوانان و مؤفقیت تحصیلی دختران و پسران ارائه کند.

1. Petrides & Furnham
2. Coor & Sarti
3. human agency

سؤال‌های اصلی عبارت است از:

۱. آیا بین سطح پیشرفت تحصیلی، مفهوم خود، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، باورهای جنسیتی، رضایت از جنس و سطح هوش هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد؟
۲. هر یک از متغیرهای مفهوم خود، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، رضایت از جنس و باورهای جنسیتی چه سهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دارد؟

روش شناسی: در مطالعه حاضر از دو طرح هم‌زمان علی-مقایسه‌ای و همبستگی استفاده شده است. در طرح علی-مقایسه‌ای جنس به‌عنوان متغیر خصیصه‌ای مستقل و متغیرهای پیشرفت تحصیلی، مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شد. در طرح همبستگی، به نقش پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی، رضایت از جنس (متغیرهای پیش‌بین) در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) دانش‌آموزان در هر یک از دو جنس (دختر و پسر) توجه شده است.

جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان مدارس دولتی کشور در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ شامل بوده است. در سال تحصیلی ۸۴-۸۳، ۹۹۳۰۰۳ نفر دانش‌آموز در سال سوم دبیرستان در مدارس دولتی (شهری و روستایی) سراسر کشور مشغول به تحصیل بوده‌اند. از این تعداد، ۴۷۷۹۰۴ نفر پسر و ۵۱۵۱۰۹ نفر دختر بوده‌اند.

نمونه پژوهش ۵۰۶۲ دانش‌آموز (۲۵۷۲ دختر و ۲۴۹۰ پسر) در مناطق شهری و روستایی ۶ استان اردبیل، خوزستان، اصفهان، گلستان، کردستان و شهر تهران را شامل بود. که به روش نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای از دبیرستان‌های نظری و مهارتی انتخاب شدند. شایان ذکر است انتخاب شهر تهران به دلیل مرکز بودن این شهر و در دسترس بودن به صورت تصادفی نبوده، اما درباره سایر استان‌ها انتخاب به صورت تصادفی انجام شده است. به منظور تعیین حجم نمونه، از فرمول کوکران^۱ استفاده شد.

1. Cochran

جدول ۱: فراوانی نمونه مورد مطالعه به تفکیک جنس و دوره تحصیلی (N = ۵۰۶۲)

استان	دختر			پسر		
	نظری	مهارتی	جمع	نظری	مهارتی	جمع
اردبیل	۳۱۷	۱۴۴	۴۶۱	۲۶۱	۱۷۹	۴۴۰
کردستان	۲۵۰	۸۹	۳۳۹	۱۹۶	۱۸۷	۳۸۳
خوزستان	۲۶۴	۱۸۳	۴۴۷	۳۲۴	۱۱۹	۴۴۳
گلستان	۲۸۴	۱۴۳	۴۲۷	۲۳۴	۱۶۰	۳۹۴
تهران	۲۶۰	۱۶۹	۴۲۹	۲۱۳	۱۸۵	۳۹۸
اصفهان	۳۴۵	۱۲۴	۴۶۹	۲۸۲	۱۵۰	۴۳۲
مجموع	۱۷۲۰	۸۲۵	۲۵۷۲	۱۵۱۰	۹۸۰	۲۴۹۰

پرسشنامه‌ها و مقیاس‌های مورد استفاده در مطالعه عبارت است از:

- ۱- پرسشنامه مفهوم خود مارش (SDQ): این پرسشنامه شامل دو خرده مقیاس مفهوم خود تحصیلی و مفهوم خود غیر تحصیلی است. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ مفهوم خود تحصیلی ۰/۹۲۵، مفهوم خود غیر تحصیلی ۰/۸۸۵ و مفهوم خود کلی ۰/۸۹ بوده است.
- ۲- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (MjSES) بر نظریه شناختی-اجتماعی بندورا مبتنی است که جری جینگ و بکی مورگان آن را تهیه کرده‌اند. این پرسشنامه ۳۰ گویه دارد. ضریب پایایی (آلفای کرونباخ) در پژوهش حاضر برای پرسشنامه خود کارآمدی تحصیلی ۰/۵۴ بوده است. اگرچه این میزان از نظر شاخص‌های پایایی^۱ مقبول است، اما به نظر می‌رسد پایین بودن میزان پایایی در مطالعه حاضر می‌تواند مربوط به ترجمه‌ای بودن این ابزار و سطح دشواری درک برخی از گویه‌ها برای دانش‌آموزان، با توجه به اجرای پژوهش در استان‌های مختلف و در سطح شهر و روستا باشد.
- ۳- پرسشنامه هوش هیجانی با ر-اون: این پرسشنامه ۱۳۳ سؤال را شامل است که بار-اون آن را تهیه کرده و با بررسی ۵ مؤلفه اصلی و ۱۵ خرده مقیاس در نهایت میزان هوش هیجانی افراد را بررسی کرده است. در پژوهش حاضر بر اساس تحلیل عوامل اکتشافی، چهارده عامل (با ۱۰۳ سؤال) به دست آمده که در ۵ عامل کلی تر دسته‌بندی شدند. این پنج عامل، عوامل

1. Reliability

درون فردی (دارای خرده مقیاس‌های ابراز وجود درارتباط با دیگران، ابراز وجود درارتباط با خود، خودآگاهی، استقلال و احترام به خود و خودشکوفایی هستند) و با ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۴۲، میان فردی (همدلی و درک دیگران، همدلی فعال، مسئولیت اجتماعی و روابط میان فردی) با ضریب قابلیت اعتماد ۰/۶۵، انطباق و سازش (دارای خرده مقیاس‌های انعطاف‌پذیری واقعیت‌سنجی و حل مسئله) با ضریب آلفای ۰/۶۹۲، مدیریت استرس (کنترل تکانه و مدیریت استرس) با ضریب آلفای ۰/۸۴۷ و شادکامی (خلق عمومی و شادکامی) با ضریب آلفای ۰/۷۹۲ را شامل می‌باشد. کلیه ضرایب اعتبار ذکر شده به پژوهش حاضر مربوط است.

۴- پرسشنامه باورهای جنسیتی: این پرسشنامه بر اساس پرسشنامه حجازی و همکاران (۱۳۸۰) و ظهروه وند (۱۳۸۱) تهیه شده و ۴۲ سؤال دارد و باورهای غیرکلیشه‌ای جنسیتی (دوجنسیتی) باورهای کلیشه‌ای مردانه، کلیشه‌ای زنانه را می‌سنجد. گویه‌ها در این پرسشنامه به صورت لیکرت (۵ درجه ای) تنظیم شده‌اند. قابلیت اعتماد پرسش‌نامه تهیه‌شده با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۸۸ بوده است.

۵- پرسشنامه رضایت از جنس: این پرسشنامه ۱۰ سؤال را شامل است که از مجموع نمره‌های ۴ سؤال آن برای بررسی رضایت فرد از جنس خود و از ۶ سؤال دیگر برای تحلیل پاسخ‌ها استفاده شد. قابلیت اعتماد ابزار رضایت از جنس، با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۵۶ بوده است.

همچنین از آنجا که پیشرفت تحصیلی نشان دهنده مؤفقت آموزشی (تحصیلی) دانش‌آموز در مدرسه است، در این مطالعه از معدل آخرین نیمسال تحصیلی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شده است.

یافته‌ها

یکی از اهداف مطالعه حاضر پاسخ‌گویی به این سؤال بوده است که، آیا تفاوتی بین سطح پیشرفت تحصیلی، مفهوم خود، باورهای خودکارآمدی تحصیلی، باورهای جنسیتی، رضایت از جنس و سطح هوش هیجانی دختران و پسران دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان وجود دارد؟ جدول ۲ اطلاعات توصیفی مرتبط با وضعیت دختران و پسران را درباره متغیرهای مطالعه نشان می‌دهد، دختران در پیشرفت تحصیلی میانگین بالاتری از پسران داشته‌اند (۱۶/۴۹)

درمقابل (۱۵/۵۱)، اما در متغیرهای مفهوم خود، خود کارآمدی تحصیلی، رضایت از جنس و هوش هیجانی پسران میانگین بالاتری نسبت به دختران داشته‌اند. در باورهای جنسیتی دختران نمره بالاتری کسب کرده‌اند.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی (میانگین، فراوانی، انحراف معیار) متغیرهای پژوهش به تفکیک جنس و کل

متغیرها	دختر			پسر			کل		
	SD	M	n	SD	M	n	SD	M	N
پیشرفت تحصیلی	۲/۰۱	۱۶/۴۹	۲۳۱۰	۲/۱۲	۱۵/۵۱	۲۲۵۳	۲/۱۲	۱۶	۴۵۶۳
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۳	۲/۸۷	۲۵۵۸	۰/۲۵	۲/۹	۲۴۷۳	۰/۲۵	۲/۸۸	۵۰۳۱
مفهوم خود	۰/۵۰	۳/۶۷	۲۵۶۹	۰/۴۸	۳/۷	۲۴۸۹	۰/۴۸	۳/۶۸	۵۰۵۸
رضایت از جنس	۰/۸۳	۳/۱۱	۲۵۷۱	۰/۵۷	۳/۵۸	۲۴۹۰	۰/۵۷	۳/۳۳۷	۵۰۶۱
هوش هیجانی	۰/۴۳	۳/۴۹	۲۵۵۴	۰/۴۱	۳/۵۳	۲۴۷۰	۰/۴۱	۳/۵	۵۰۲۴
باور جنسیتی	۰/۵۰	۳/۳۴	۲۵۶۸	۰/۶۶	۲/۳۴	۲۴۸۹	۰/۶۶	۲/۸	۵۰۵۷

به منظور بررسی معناداری تفاوت‌های مشاهده‌شده در میان دختران و پسران از تحلیل واریانس تک‌متغیره استفاده شده است.

جدول ۳: آزمون‌های تحلیل واریانس تک‌متغیره براساس جنس (df = ۱)

منبع	SS	MS	F	R2	P
پیشرفت تحصیلی	۱۰۸۳/۴۲	۱۰۸۳/۴۲	۲۵۳/۴۹	۰/۵۳	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۵	۰/۸۵	۱۳/۹۶	۰/۰۰۳	۰/۰۰۱
مفهوم خودکلی	۱/۸۰۷	۱/۸۰۷	۷/۳۸	۰/۰۰۲	۰/۰۰۷
رضایت از جنس	۲۴۸/۲۵	۲۴۸/۲۵	۲۸۵/۱۱۴	۰/۹۷	۰/۰۰۱
هوش هیجانی	۱/۹۹	۱/۹۹	۱۱/۱۰۸	۰/۰۰۲	۰/۰۰۱
باور جنسیتی	۱۱۲۰/۹۷	۱۱۲۰/۹۷	۳۲۱۰/۵۳۶	۰/۴۱۷	۰/۰۰۱

آزمون تحلیل واریانس تک‌متغیری براساس جنس نشان می‌دهد، در همه متغیرهای مورد پژوهش از جمله: پیشرفت تحصیلی ($P < ۰/۰۰۰$)، خودکارآمدی تحصیلی ($P < ۰/۰۰۰$)، مفهوم خود ($P < ۰/۰۰۷$)، رضایت از جنس ($P < ۰/۰۰۰$)، هوش هیجانی ($P < ۰/۰۰۱$) و باورهای

جنسیتی ($P < 0/000$) تفاوت مشاهده شده در میانگین نمره‌های دختران و پسران، معنادار بوده است. همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین پیشرفت تحصیلی دختران از پسران بالاتر بوده (۱۶.۴۹ در مقابل ۱۵.۵۱)، اما در خودکارآمدی تحصیلی، مفهوم خودکلی، هوش هیجانی و رضایت از جنس دختران نسبت به پسران در وضعیت پایین تری قرار دارند. همچنین دختران در باورهای جنسیتی، در مقایسه با پسران، نمره‌های بالاتری کسب کرده‌اند. این موضوع بیان کننده آن است که پسران در مقایسه با دختران، باورهای جنسیتی کلیشه‌ای تری دارند. همچنین به منظور مقایسه میانگین نمره‌های دانش‌آموزان دختر و پسر با نمره مطلوب در سه متغیر هوش هیجانی، مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی میانگین نمره‌های دانش‌آموزان دختر و پسر هر یک در گروه خود با ۷۵ و ۵۰ درصد حداکثر نمره در آزمون مربوطه از طریق آزمون t بررسی شد.

نتایج نشان داد که در هوش هیجانی، اکثریت دختران در مقایسه با گروه خود از ۵۰ درصد نمره هوش هیجانی نیز نمره کمتری گرفته‌اند، در حالی که در گروه پسران نمره هوش هیجانی آنها کمتر از ۷۵ درصد و بیش از ۵۰ درصد حداکثر نمره بوده است.

در مفهوم خود میانگین نمره‌های دختران و پسران کمتر از ۷۵ درصد و بیشتر از ۵۰ درصد نمره بوده است. در خودکارآمدی تحصیلی نمره‌های دختران و پسران هر دو کمتر از ۵۰ درصد نمره حداکثر بوده است.

همچنین به منظور تعیین هوش بهر هیجانی دانش‌آموزان، نمره‌های استاندارد هوش هیجانی مشخص و سپس بر اساس فرمول $100 + 15Z$ هوش بهر هیجانی دانش‌آموزان محاسبه شد.

جدول ۴: میانگین و انحراف استاندارد هوش بهر هیجانی دانش‌آموزان دختر و پسر

جنس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
دختر	۲۵۵۴	۹۹/۵۱۰	۱۵/۳۱۶
پسر	۲۴۷۰	۱۰۰/۵۰۷	۱۴/۶۵۱

میانگین هوش بهر هیجانی دانش‌آموزان گروه نمونه بر اساس جدول هوش بهر هیجانی در گروه متوسط قرار می‌گیرد.

از آنجا که متغیر هوش هیجانی پنج مؤلفه مدیریت استرس، شادکامی، روابط درون فردی،

سازگاری و روابط میان فردی را شامل می‌شود در این بخش وضعیت دختران و پسران از جهت مؤلفه‌های پنج‌گانه هوش هیجانی بررسی می‌شود.

یافته‌ها نشان داد در مؤلفه‌های مدیریت استرس، شادکامی، روابط درون فردی و سازگاری پسران وضعیت بهتری از دختران دارند و دختران تنها در روابط میان فردی نمره‌های بالاتری از پسران کسب کرده‌اند. به منظور بررسی تفاوت‌های مشاهده‌شده در مؤلفه‌های هوش هیجانی میان دختران و پسران، از تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که دختران و پسران در مؤلفه‌های هوش هیجانی تفاوت معنی‌داری دارند. آزمون‌های تک‌متغیره تحلیل واریانس که در ادامه تحلیل واریانس چند متغیره انجام می‌گیرد، تفاوت‌ها را در تک تک متغیرها با حذف اثر دیگر متغیرها انجام می‌دهد.

نتایج حاصل از آزمون‌های تک‌متغیره در میان دختران و پسران نشان داد، پسران از نظر مدیریت استرس ($F=27/68$ و $P<0/000$)، شادکامی ($F=11/127$ و $P<0/001$)، روابط درون فردی ($F=12/66$ و $P<0/003$)، سازگاری ($F=12/56$ و $P<0/002$) و هوش هیجانی کلی ($F=10/4$ و $P<0/002$) از دختران برتر هستند. دختران تنها در روابط میان فردی ($F=54/48$ و $P<0/001$) نسبت به پسران برتری نشان دادند.

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد، میانگین مفهوم خودکلی پسران بیش از دختران است و در مفهوم خودتحصیلی نیز، میانگین نمره‌های پسران بیش از دختران است، اما در مفهوم خودتحصیلی میانگین نمره‌های دختران بیش از پسران است. تفاوت‌های مشاهده‌شده در مفهوم خودکلی (در سطح $p<0/001$) و خود غیرتحصیلی ($p<0/001$) دختران و پسران معنادار بوده است، اما بین مفهوم خودتحصیلی دختران و پسران تفاوت معنادار مشاهده نشد.

دختران و پسران در باورهای جنسیتی نیز با یکدیگر تفاوت معنادار دارند. به منظور بررسی تفاوت دختران و پسران در باورهای جنسیتی (کلیشه‌ای - غیر کلیشه‌ای)، از آزمون مجذور کای استفاده شد.

جدول ۵: آزمون مجذور کای برای باورهای جنسیتی در میان دو جنس ($df = 1$)

نوع آزمون	ارزش	سطح معناداری
آزمون مجذور کای - پیرسون	۵۹/۳۸۳	۰/۰۰۱
آزمون نسبت احتمالی	۵۹/۵۴۸	۰/۰۰۱
تعداد	۵/۵۷	

آزمون نسبت احتمالی و آزمون مجذورکای پیرسون نشان می‌دهد که بین باورهای جنسیتی دختران و پسران (کلیشه‌ای و غیرکلیشه‌ای بودن) همخوانی وجود ندارد. بدین معنی که باورهای جنسیتی پسران کلیشه‌ای‌تر از باورهای جنسیتی دختران است (دختران غیرکلیشه‌ای‌تر از پسران هستند). یافته‌ها بیان کننده آن است که ۵۴/۷ درصد دختران و ۶۵/۴ درصد پسران گروه نمونه باور کلیشه‌ای جنسیتی داشته‌اند. همچنین ۶۷/۱ درصد پسران و ۵/۳ درصد دختران باورجنسیتی مردانه و ۴۹/۴ درصد دختران و ۳/۳ درصد پسران باور جنسیتی زنانه داشته‌اند. شناسایی سهم پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای مفهوم خود، باورهای خودکارآمدی، باورهای جنسیتی، رضایت از جنس و سطح هوش هیجانی در پیشرفت تحصیلی دختران و پسران دانش‌آموز، هدف دیگر این پژوهش بوده است. به منظور بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای فوق در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر، از آزمون آماری رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد.

جدول ۶: تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام پیشرفت تحصیلی براساس متغیرهای پژوهش به تفکیک جنس

P	F	MS	df	SS	منبع تغییر	متغیرها
۰/۰۰۱	۳۰۳/۲۵۲	۱۰۸۶/۱۷۴	۱	۱۰۸۶/۱۷۴	رگرسیون	۱- مفهوم خود
		۳/۵۸۲	۲۲۷۲	۸۱۳۷/۷۵۸	باقی مانده	
		۵۷۹/۹۸۴	۲	۱۱۹۵/۹۶۸	رگرسیون	۲- خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۱۶۹/۱۶۱	۳/۵۳۵	۲۲۷۱	۸۰۲۷/۹۶۵	باقی مانده	
		۱۰۰۲/۳۵۵	۱	۱۰۰۲/۳۵۵	رگرسیون	۱- مفهوم خود
۰/۰۰۱	۲۴۷/۷۳۶	۴/۰۴۶	۲۲۲۳	۸۹۹۳/۳۹۶	باقی مانده	
		۵۷۷/۹۵۲	۲	۱۱۶۶/۹۰۴	رگرسیون	۲- خودکارآمدی
۰/۰۰۱	۱۴۵/۲۷۵	۳/۹۷۸	۲۲۲۲	۸۸۳۹/۸۴۶	باقی مانده	
		۴۱۹/۴۰۲	۳	۱۲۵۸/۲۰۷	رگرسیون	۳- باورهای جنسیتی
۰/۰۰۱	۱۰۶/۶۰۸	۳/۹۳۴	۲۲۲۱	۸۷۳۷/۵۴۳	باقی مانده	
		۳۲۰/۰۷۴	۴	۱۲۸۰/۲۹۸	رگرسیون	۴- رضایت از جنس
۰/۰۰۱	۸۱/۵۲۹	۳/۹۲۶	۲۲۲۰	۸۷۱۵/۴۵۲	باقی مانده	
		۲۵۹/۶۳۵	۵	۱۲۹۸/۱۷۷	رگرسیون	۵- هوش هیجانی
۰/۰۰۱	۶۶/۲۴۰	۳/۹۲۰	۲۲۱۹	۸۹۶۷/۵۷۳	باقی مانده	

یافته‌های تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) و متغیرهای پیش‌بین (مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، باورهای جنسیتی، رضایت از جنس و هوش هیجانی) در دو گروه دختران و پسران (جدول ۶) نشان می‌دهد که در گروه دختران فقط دو متغیر مفهوم خود و خودکارآمدی تحصیلی بخشی از پیشرفت تحصیلی دختران را پیش‌بینی کرده است. در حالی که در گروه پسران به ترتیب متغیرهای؛ مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، باورهای جنسیتی، رضایت از جنس و هوش هیجانی پیشرفت تحصیلی پسران را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۷: میزان واریانس پیش‌بینی. بر اساس متغیرهای پژوهش (پیش‌بینی‌کننده) به تفکیک جنس

جنس	متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد	ΔR^2
دختران	پیشرفت تحصیلی	مفهوم خود	۰/۳۴۳	۰/۱۱۸	۰/۱۱۷	۱/۸۹۲۵	۰/۱۱۸
	تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۶۰	۰/۱۳۰	۰/۱۲۹	۱/۸۸۰۲	۰/۰۱۲
پسران	پیشرفت تحصیلی	مفهوم خود	۰/۳۱۷	۰/۱۰۰	۰/۱۰۰	۱/۰۱۱۴	۰/۱۰۰۰
	تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۴۰	۰/۱۱۶	۰/۱۱۵	۱/۹۹۴۶	۰/۰۱۶
		باورهای جنسیتی	۰/۳۵۵	۰/۱۲۶	۰/۱۲۵	۱/۹۸۳۴	۰/۰۱۰
		رضایت از جنس	۰/۳۵۸	۰/۱۲۸	۰/۱۲۷	۰/۹۸۱۷	۰/۰۰۲
		هوش هیجانی	۰/۳۶۰	۰/۱۳۰	۰/۱۲۸	۰/۹۷۹۸	۰/۰۰۲

در گروه دختران میزان R^2 مربوط به مفهوم خود ۰/۱۱۸ می‌باشد. در واقع حدود ۱۲ درصد از کل واریانس پیشرفت تحصیلی دختران را مفهوم خود تبیین می‌کند. همچنین با توجه به این که در متغیر خودکارآمدی تحصیلی نیز $\Delta R^2 = ۰/۰۱۲$ است، حدود ۱ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی دختران را نیز متغیر خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی می‌کند و سایر متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دختران سهمی ندارد. شایان ذکر است با توجه به حجم بالای آزمودنی‌ها، تفاوت ناچیز R^2 هم معنادار است. ضمن آن که کاهش خطای معیار نیز بسیار ناچیز می‌باشد.

در گروه پسران نیز حدود ۱۰ درصد ($R^2 = ۰/۱۰۰$) واریانس پیشرفت تحصیلی را مفهوم خود پسران تبیین می‌کند و میزان تبیین سایر متغیرها در پیشرفت تحصیلی عبارت است از: خودکارآمدی تحصیلی حدود ۱/۶ درصد ($R^2 = ۰/۰۱۶$)، باورهای جنسیتی ۱ درصد

($R^2=0/010$)، رضایت ازجنس و هوش هیجانی ($R^2=0/002$) هرکدام حدود ۰/۲ درصد.

معادله خط پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی درگروه دختران و پسران به شرح زیر است:

(خودکارآمدی تحصیلی) $+0/031$ (مفهوم خود) $+1/172$ $+9/222$ (پیشرفت تحصیلی درگروه دختران)

(خودکارآمدی تحصیلی) $+1/04$ (مفهوم خود) $+1/244$ $+7/288$ (پیشرفت تحصیلی درگروه پسران)

(هوش هیجانی) $-0/248$ (رضایت ازجنس) $+0/197$ (باورهای جنسیتی) $+0/321$

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد، دختران از نظر پیشرفت تحصیلی به طور معناداری از پسران بالاتر هستند، اما پسران در باورهای خودکارآمدی، مفهوم خودکلی، هوش هیجانی و رضایت ازجنس به طور معناداری بالاتر از دختران قرار دارند.

همان‌طور که ذکر شد، پژوهش حاضر نشان داد، مفهوم خود کلی دختران به‌طور معناداری پایین‌تر از پسران است. این یافته با نتایج مطالعات؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۰؛ محمدزاده، ۱۳۷۴ و شعبانی، ۱۳۸۰ همخوانی ندارد؛ آنها دریافتند که بین خودپنداره دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود ندارد. این یافته بیان‌کننده این موضوع است که با وجود افزایش دسترسی دختران به آموزش و داشتن پیشرفت تحصیلی بالا نگاه جامعه به دختران متناسب با توانمندی آنها نیست. همچنین به نظر می‌رسد که دختران از ارزیابی دیگران نسبت به خود نیز برداشت مناسبی ندارند. در پژوهش حاضر مفهوم خود علاوه بر ویژگی‌های بدنی، رابطه با همسالان و رابطه با والدین (مفهوم خود غیر تحصیلی)، مفهوم خود ریاضی و مفهوم خود در درس دیگر (مفهوم خود تحصیلی) را نیز شامل می‌شود و به این ترتیب مفهوم خود بیشتر با دنیای بیرون فرد ارتباط دارد. لذا می‌توان گفت که پیام‌های ارسالی برای دختران از طرف دنیای بیرون نتوانسته است مفهوم خود دختران را، به رغم موفقیت‌های تحصیلی بیشتر نسبت به پسران، به سطح بالاتری ارتقاء دهد.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان می‌دهد، پسران با وجود پیشرفت تحصیلی پایین‌تر، خودکارآمدی بالاتری نسبت به دختران دارند. این یافته با نتایج واکرو فلوی (۲۰۰۰) و رید (۱۹۹۶)، مبنی بر نبود تفاوت بین خودکارآمدی دختران و پسران، همخوانی ندارد. این یافته‌ها بیان‌کننده آن است که منابع خودکارآمدی در دختران و پسران می‌تواند متفاوت باشد.

برای دختران همان‌طور که گیلیگان (۱۹۹۳) بیان کرد، در توسعه اعتماد به خود دیگران نقشی اساسی و مؤثر دارند. بنابراین، آنها نسبت به بازخوردهای محیطی حساس‌تر از پسران هستند. یافته‌های پژوهش حاضر بیان‌کننده آن است که تشویق‌های دریافتی دختران با تلاش‌های تحصیلی آنها هماهنگ نیست و به نظر می‌رسد تشویق‌ها بیشتر بر اساس جنسیت تعیین می‌شود تا موفقیت‌های فردی.

تفاوت میان دوجنس در مفهوم خودکلی و باورهای خودکارآمدی با تفاوت آنها در متغیر رضایت از جنس نیز کاملاً همخوانی دارد. پسران در پژوهش حاضر رضایت از جنس بالاتری در مقایسه با دختران دارند، به عبارت دیگر پسران از جایگاه خود به عنوان یک مرد در جامعه رضایت بیشتری دارند تا دختران از جایگاه زنانگی خود. رضایت از جنس در واقع ارزیابی فرد از خود به عنوان مرد یا زن بودن است که این ارزیابی بر ادراک فرد از خود، تأثیر می‌گذارد. با توجه به این یافته، به نظر می‌رسد که ادراک دختران از جنس خود مثبت نباشد و این ادراک بر سایر متغیرهای شناختی و انگیزشی آنها تأثیر می‌گذارد. ظهوروند (۱۳۸۱) نیز در پژوهش خود دریافت که رضایت از جنس دختران از پسران پایین‌تر است و دختران این رضایت نداشتن را به نگاه جانبدارانه و متمایز جامعه به آنها در مقایسه با پسران نسبت می‌دهند. این رضایت نداشتن از جنس را در پژوهش حاضر شاید بتوان در غیر کلیشه‌ای تر شدن باورهای جنسیتی دختران در مقایسه با پسران مشاهده کرد. این یافته با نتایج بررسی‌های حجازی و همکاران (۱۳۸۰) و خسرو تاش (۱۳۸۲) نیز همخوانی دارد. بر این اساس به نظر می‌رسد دختران با اظهار ناراضی بیشتر از جنس خود، بیش از پسران خواهان تغییر نقش‌های جنسیتی خود باشند. بررسی ظهوروند نیز (۱۳۸۱) نشان داد، میزان رضایت از جنس دختران با انگیزش پیشرفت آنها مرتبط بوده است.

از سوی دیگر یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، دختران و پسران دانش‌آموز هوش هیجانی متفاوت دارند. این یافته با نتایج پژوهش تاپیا (۱۹۹۹) و سوتار سو (۱۹۹۶) مغایرت دارد، که بین سطح هوش هیجانی دوجنس تفاوت معناداری مشاهده نکرده بودند. در پژوهش حاضر دختران دانش‌آموز در روابط میان فردی، یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی، از پسران بالاتر هستند، اما پسران نمره‌های بالاتری در مدیریت استرس، شادکامی، روابط درون فردی و

سازگاری دارند. مؤلفه روابط میان فردی با توانایی برقراری و حفظ روابط متقابل رابطه دارد و این ویژگی‌ها با ویژگی پیوندجویی مرتبط است که در زنان بیشتر از مردان دیده می‌شود و با نقش‌های جنسیتی آنها نیز همخوان می‌باشد. در پژوهش حاضر اکثریت دختران باور جنسیتی زنانه دارند و بنابراین، در روابط میان فردی نمره‌های بالاتری از پسران کسب کردند، اما پسران در مقایسه با دختران شادکامی بیشتری دارند که این شادی با راضی بودن از زندگی، لذت‌بردن از خود و دیگری رابطه دارد. پسران در روابط درون فردی که شامل ابراز وجود در ارتباط با خود و دیگران، استقلال و احترام به خود و خودشکوفایی را شامل است، بهتر از دختران هستند و این ویژگی‌ها با مفهوم خود بالاتر آنها در مقایسه با دختران همخوانی دارد. برای مثال پسران راحت‌تر از دختران صحبت می‌کنند و خود را بیان می‌دارند. به نظر می‌رسد که این ویژگی با نحوه جامعه‌پذیری پسران ارتباط داشته و همان‌طور که گیلیگان (۱۹۹۳) بیان می‌کند این تفاوت در جامعه‌پذیری دختران را به فقدان ابراز خود و پسران را به بیان خود، هدایت می‌کند.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین نشان می‌دهد که در گروه دختران به ترتیب مفهوم خود و خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند، اما متغیرهای رضایت از جنس، هوش هیجانی، و باورهای جنسیتی توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را در گروه دختران نداشته‌اند، اما در گروه پسران به ترتیب متغیرهای مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، باورهای جنسیتی، رضایت از جنس و هوش هیجانی (به صورت منفی) توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را داشته‌اند.

رابطه مفهوم خود با پیشرفت تحصیلی و قدرت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق مفهوم خود در دانش‌آموزان دختر و پسر با نتایج پژوهش‌های بروک‌اور (۱۹۸۱)، پاسالاکو (۱۹۸۲)، اسکالویک (۱۹۸۶) به نقل از اسکالویک ورنکلین (۱۹۹۶)، محمدزاده (۱۳۷۳)، شعبانی (۱۳۸۰) و کریم‌زاده (۱۳۸۰) همخوانی دارد.

همچنین رابطه مشاهده‌شده بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و قدرت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق متغیر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر نمونه بررسی نیز با یافته‌های پژوهش‌های زیمرمن و پونز (۱۹۹۲)، به نقل از مورگان (۱۹۹۹)؛ پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، به نقل از پاچاری (۱۹۹۶)؛ ایمز (۱۹۸۴)، به نقل از میل‌تادو (۱۹۹۹)؛

نیکولز و میلر (۱۹۹۶، به نقل از میلتادو ۱۹۹۹)؛ شارون و ویلما (۱۹۹۸)، به نقل از پاچاری، (۲۰۰۰) و کریم‌زاده ۱۳۸۰ همخوانی دارد.

همبستگی نداشتن هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی در میان دختران و همچنین همبستگی منفی هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی پسران در پژوهش حاضر، با نتایج پژوهش پول (۱۹۹۷)؛ پارکر و همکاران، (۲۰۰۴)؛ پتریچ و همکاران، (۲۰۰۴)؛ مارش و تایپا (۲۰۰۱) همخوانی ندارد. آنها براساس بررسی‌های خود دریافتند هوش هیجانی بالاتر با موفقیت تحصیلی رابطه داشته است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد، اگرچه هوش هیجانی کلی در دختران با پیشرفت تحصیلی رابطه نداشته است، اما مؤلفه‌های روابط میان فردی و شادکامی، از بین مؤلفه‌های پنج‌گانه هوش هیجانی، با پیشرفت تحصیلی رابطه داشته است که از این نظر، یافته‌های این بررسی با پژوهش‌های ذکر شده همخوانی نشان می‌دهد.

مؤلفه روابط میان فردی مؤید پذیرش فرد توسط دیگران و شادکامی منعکس‌کننده احساس خوشبختی از وضعیت زندگی است که به نظر می‌رسد این موارد با مفهوم خود دانش‌آموزان در ارتباط بوده و داشتن تصویر مناسبی از خود در نزد دانش‌آموزان را باعث می‌شود و به این ترتیب می‌تواند با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط باشد.

پنج‌عامل درون‌فردی (خرده‌مقیاس‌های ابراز وجود در ارتباط با دیگران، ابراز وجود در ارتباط با خود، خودآگاهی، استقلال و احترام به خود و خود شکوفایی را شامل است).

از سوی دیگر در گروه پسران هوش هیجانی در مؤلفه‌های روابط درون‌فردی (ابراز وجود در ارتباط با دیگران، ابراز وجود در ارتباط با خود، احترام به خود، استقلال، خود شکوفایی و خودآگاهی) و سازش و انطباق (سازگاری) رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی آنها داشته، در حالی که هوش هیجانی کلی پسران با پیشرفت تحصیلی آنها رابطه منفی داشته است. مجموعه متغیرهای روابط درون‌فردی هوش هیجانی با سیستم خود مرتبط است و لذا دور از انتظار نیست که بتواند پیشرفت تحصیلی را تبیین کند و همچنین سازگاری با توانایی فرد در مقابله مؤثر با موقعیت‌های مشکل‌زا رابطه دارد. بنابراین، در گروه پسران که بیشتر درگیر فعالیت‌های گروهی و ارتباطات اجتماعی گسترده‌تر هستند، این مؤلفه‌ها می‌تواند موفقیت بیشتر فرد را تضمین کند. به نظر می‌رسد تفاوت دختران و پسران در مؤلفه‌های هوش هیجانی که با پیشرفت تحصیلی در ارتباط است، می‌تواند به انتظارات دانش‌آموزان از خود و انتظارات متفاوت جامعه از

دختران و پسران و تفاوت در نحوه جامعه‌پذیری آنها مربوط باشد. دختران آموزش می‌بینند که رفتار خود را در رابطه با دیگری تعریف کنند و لذا به روابط میان فردی اهمیت بسیاری می‌دهند و سپس موفقیت تحصیلی دختران نیز یکی از عوامل رضایت‌بخش دیگران محسوب می‌شود و لذا شادکامی دختران دارای پیشرفت تحصیلی بالاتر، بیشتر است.

از سوی دیگر رابطه منفی هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی در گروه پسران تأمل‌پذیر است. در واقع در گروه نمونه، سطح پایین‌تری از هوش هیجانی در دانش‌آموزان پسر با پیشرفت تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین‌تر مشاهده شده است. که این یافته با نتایج پژوهش‌های پارکر و همکاران، (۲۰۰۴) بار-اون (۱۹۹۷)؛ پارکر و همکاران (۲۰۰۴)؛ پتریچ و همکاران (۲۰۰۴) مغایرت دارد. آنها نشان دادند که بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. یافته مطالعه حاضر بیان‌کننده رشد نامتوازن پسران گروه نمونه در ابعاد شناختی و هیجانی است.

به طور کلی یافته‌ها نشان می‌دهد، پسران در مقایسه با دختران وضعیت تحصیلی پایین‌تری دارند که این موضوع می‌تواند آینده شغلی و تحصیلی آنها را به مخاطره اندازد، اما درباره دختران امکان موفقیت شغلی و طی مدارج تحصیلی بالاتر در آینده، با توجه به وضعیت فعلی پیشرفت تحصیلی، بیشتر پیش‌بینی پذیر است، اما پایین‌تر بودن مفهوم خود، خود کارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی و رضایت از جنس دختران به رغم بالاتر بودن پیشرفت تحصیلی، نشانه نگران‌کننده بودن وضعیت روان‌شناختی آنها در حال حاضر می‌باشد که به طور بدیهی زندگی فردی، اجتماعی و خانوادگی آینده آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد که روشن‌ترین تأثیر آن، رشد نامتوازن ابعاد روانی، اجتماعی و شناختی در دختران، و متعاقب آن احساس رضایتمندی روانی و اجتماعی کمتر در آنهاست که این موضوع سلامت فردی و اجتماعی آنها را با خطراتی مواجه می‌کند.

همان‌طور که ذکر شد به نظر می‌رسد، تجربه‌ها و تفسیرهای دختران از بازخوردهای محیطی درباره خود آنها به نوعی است که نتوانسته، خود ارزشمندی آنها را افزایش دهد. لذا توجه بیشتر معلمان و والدین به توانمندیهای دختران و ارائه بازخورد مطلوب به آنها، بهبود جو مدارس دخترانه در راستای کاهش فشارهای روانی مرتبط با فعالیت‌های مدرسه از قبیل کاهش جو رقابتی مدرسه می‌تواند بر ادراک و ارزیابی واقعی‌تر دختران از خود و توانایی‌های خود

اثرگذار باشد.

اگرچه دستیابی به رشد همه جانبه دانش‌آموزان، در اهداف نظام آموزشی ایران تصریح شده است، اما نتایج پژوهش حاضر نشان داد رشد همه جانبه در برخی از دانش‌آموزان، به ویژه در دختران، کمتر مشهود است. بر این اساس به نظر می‌رسد آموزش و پرورش باید در برنامه‌های خود علاوه بر ایجاد زمینه‌هایی برای پرورش و ارتقاء توانمندی‌های شناختی دانش‌آموزان به فراهم کردن فرصت‌هایی برای رشد سایر توانمندی‌ها نیز اهتمام ورزد. ارائه برنامه‌هایی برای افزایش مهارت‌های انگیزشی-هیجانی دانش‌آموزان به ویژه دختران در راستای افزایش اعتماد به نفس، استقلال، خودآگاهی، کنترل استرس، سازگاری و انعطاف‌پذیری آنها یکی از وظایف مهم آموزش و پرورش، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، است.

از سوی دیگر از آنجا که خانواده، مدرسه و تعاملات درون مدرسه‌ای و سایر محیط‌های اجتماعی که نوجوانان با آنها سروکار دارند، در رشد نامتوازن شناختی، عاطفی و انگیزشی سهم دارند، لذا لازم است سهم هریک از این محیط‌ها در این رشد نامتوازن مشخص شود تا بتوان برنامه‌های دقیق‌تری برای دستیابی به سلامت روان‌شناختی کودکان و نوجوانان تدوین کرد.

منابع

- حجازی، الهه، (۱۳۸۰). باورهای جنسیتی دانش‌آموزان شهر تهران و رابطه آن با رضایت‌مندی روانی-اجتماعی، وزارت آموزش و پرورش، دفتر توسعه و برنامه‌ریزی معاونت پرورشی.
- خسرو تاش، پریسا، (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای جنسیتی، رضایت‌مندی روانی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان سرآمد و عادی دختر و پسر شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، (۱۳۸۱). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (ویرایش ۳)، تهران، مدرسه برهان.
- ریتزر، جورج، (۱۳۷۴). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر، ترجمه محسن ثلاثی، تهران، علمی.
- زارع، محسن، (۱۳۸۰). مطالعه سهم هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران، انستیتو روانپزشکی تهران.
- شعبانی، جعفر، (۱۳۸۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- ظهره‌وند، راضیه، (۱۳۸۱). بررسی رابطه ادراک از نقش جنسیتی و رضایت از جنس با انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان، طرح پژوهشی، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- قنبرزاده علمداری، ناهید، (۱۳۸۰). بررسی رابطه نگرش ریاضی، باور خودکارآمدی ریاضی و انتظار عملکرد در ریاضی با عملکرد ریاضی در دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان‌های شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- کدیور، پروین، (۱۳۸۲). روان‌شناسی تربیتی، تهران، سمت.

- کریم‌زاده، منصوره، (۱۳۸۰). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی با مفهوم خود و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهر تهران (گرایش ریاضی و فیزیک و علوم انسانی)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- گلمن، دانیال، (۱۳۷۹). هوش هیجانی، ترجمه نسرين پارسا، تهران، رشد.
- محمدزاده، جهان‌شاه، (۱۳۷۴). بررسی ارتباط پیشرفت تحصیلی با ادراک دانش‌آموز از لیاقت خود و ادراک معلم از او در مقطع راهنمایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- محسنی، نیک‌چهره، (۱۳۷۵). ادراک خود از کودکی تا بزرگسالی. تهران، بعثت.
- محسنی، منوچهر، (۱۳۷۹). بررسی آگاهی‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی / فرهنگی در ایران، تهران، دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی.
- وندر زندن، جیمز دلیو، (۱۳۸۴). روان‌شناسی رشد (۲ و ۱)؛ ترجمه حمزه گنجی، تهران، ساوالان.

- Bandura, A, (1986).** *Social foundation of thought and action, A social cognitive theory*, Englewood cliffs, Nj, Pren Hall.
- Bandura, A, (2000).** Guide for constructing Self- Efficacy scales, Stanford University, < [http:// www.emory- edu](http://www.emory-edu)>.
- Bandura, A, (1989).** Human Agency in Social Cognitive Theory, *American Psychological Association* , 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A, (1993).** Perciered Self- Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Stanford university, *Educational Psychology*, 28(2),117-148
- Bar-on, R, (1997).** *The Emotional Intelligence Inventory(EQ-I)*, *Technical Manual*, Toronto, Canada, Multi- Health system.
- Bar-on, R, (2000).** Emotional and Social Intelligence, Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R.Bar-on & J.D.A. Parder (Eds.), *The Hand book of emotional intelligence*, San Francisco, dossey- Bass.
- Bem, S.L, (1985).** *Androgyny and Gender Schema Theory, A Conceptual and Empirical Integration*, In T.B. Sanderegger (Ed.), Nebraska Symposium on motivation, Psychology and Gender. Lincoln, NE, University of Nebroska press.
- Branon, L, (1999).** *Gender, Psychological Perspectives*, Boston, Allyn and Bacon.
- Epstein, S, (1991).** Cognitive-Experimental Self Theory, Implications for Development Psychology. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds), Self Processes and development, *The Minnesoton Symposia on child Development*, 23, 111- 137. Hill Sdale, NI, Erlban.

- Gilligan, C, (1993).** Joining the Resistance, Psychology, Politics, Girls, and Women. L.Weis, M.Fine(Eds.), *Beyond Silences Voices*, Albany, state university of New York press.
- Goleman. D, (1995).** *Emotional Intelligence*, New York, Bantam books.
- Hampton, N & Mason,E, (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students, *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Jackson, D.W, (1998).** Adolescents Conceptualization of Adult Roles, Rlationships with Age, Gander, Work Goal, and Maternal Employment, *Sex Roles, A Journal of Reasearch*, June.
- Knox, M, (1998).** Adolescent's Possible Selves and Their Relationship to Global Self- Esteem, *Sex Roles, A journal of Research*, July.
- Loo,R, (1998).**Attitude Toward Women's Roles in Society ,A Replication after 20 Years, *Sex Roles, A Journal of Research*, Dec.
- Marsh,H.W & Seeshing,Yeung,A, (1997).** Causal Effects of Academic Self-Concept on Achievement. Structural Education Model of Longitudinal Data(University of Western Sydny. Mocarthur), *Journal of Educational psychology*, 89, 1041-54.
- Marsh,H.W, (1990).** A multidimensional, ltierarchical Model of self-concept ,Theoretical and Empirical Justification, *Educational Psychology Review*, 2(2), 111-172.
- Marsh, G.E & Tapia, M, (2001).** *Emotional Intelligence, The Effect of Gender, GPA, and Ethnicity*, ERIC Reproduction service No, ED 464086.
- Miltiadou, M, (1999).** Motivational constructs as predictors of success in the online classroom, Arizona State University, EMC 703, < Http://seamonky.ed.asu.edu>.
- Morgan, V & Jink, J, (1999).** Children' s Perceived Academic Self- Efficacy. An Inventory Scale. <http://www.arks,Auckland.ac.nz>.
- Parker,J.D.A, (2000).**Emotional intelligence, Implications for Educational Psychology, *A symposium at the annual meeting of the Canadian Psychological Association*, st. John s, New foundlad.
- Parker, J.D.A, Summerfeldt, L.J, Hogan, M.J & Majeski, S.A, (2004),** Emotional Intelligence and Academic Success, Examing the transition from High School to University, *Personality and Individual Differences*, 36, 163- 172.
- Pajares. F, (2000).** Self Efficacy Believes and Mathematical Problem Solving of Gifted Students. *Contemporary Education Psychology*, 21, 325-344.
- Pajares. F, (1994).** Role of Self Efficacy and Self- Concept Belif in Mathematical Problem Solving, A Path Analysis, *Journal of Education Psychology*, 2.
- Petrides, K.V & Furnham Adrian, (2000).** Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence, Sex Rolse, *A Journal of Research, March*.< www.findarticles.com>.

- Petrides, K.V, Frederickson, N & Furnham, A, (2004).** The Role of Trait Emotional in Academic Performance and Deviant Behavior at School, *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277- 293.
- Pool,C.R, (1997).** Up with Emotional Health, *Educational Leadership*,54,12-24.
- Reid, W, (1996).** Manual for the Test of students Perception of SAT Readiness, ERM 667, Fall. <<http://www.arts.auckland.ac.nz>>
- Skaulvik, E & Ranklin. R.J, (1996).** Self- Concept and Self- Efficacy. Conceptual Analysis, *Paper, Presented at the Meeting of the American Educational Research Association New York.*
- Sutarso, T, Baggett, L.K, Starso, P & Tapia, M, (1996).** *Effect of Gender and GPA on Emotional Intelligence*, ERIC Document Reproduction Service No, ED 404410.
- Tapia, M, (1999).** *The Relationships of the Emotional Intelligence Inventory*, ERIC Document Reproduction Service No, ED 448207.
- Theodore, H & Liody, B.F, (2000).** Age and Gender Role Conflict, Across-Sectional, *Journal of Research*, June.
- Walker, R & Floy, P, (2000).** The Predicting and Mediational Role of Mathematics self- efficacy, A Path Analysis. <<http://www.aare.edv.av>>.
- Wigfield. A & Karpathian. M, (1991).** Who Am I and What Do? Children's Self-Concept and Motivation in Achievement Situations, *Educational Psychologist*, 26, 3, 233-261.