

مقایسه رابطه پیشرفت تحصیلی با درگیری تحصیلی، سرسختی و ادراک محیط کلاس بین

دانش آموزان دختر و پسر

فوزیه الهام پور^{۱*}، حمزه گنجی^۲، خدیجه ابوالمعالی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران.

۳. استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران.

مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، دوره سوم، شماره هجدهم، فروردین ماه ۱۳۹۷، صفحات ۴۰-۲۶

چکیده

هدف این پژوهش مقایسه رابطه بین درگیری تحصیلی، سرسختی، ادراک محیط کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر بود. روش پژوهش علی - مقایسه‌ای بود. از جامعه آماری (۱۴۱۱ نفر)، نمونه‌ای با حجم ۳۰۰ دانش آموز (۱۵۰ دختر و ۱۵۰ پسر)، سوم تجربی دزفول به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سرسختی کوباسا (۱۹۹۴)، پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاسی من جتتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲) و پرسشنامه درگیری تحصیلی از خرده مقیاس های راهبردهای - انگیزشی برای یادگیری بینتریچ و دیگروت (۱۹۹۴) استفاده شد. داده‌ها، با روش همبستگی پیرسون و آزمون معناداری Z فیشر تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان دادند ضرایب همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر $R=0/160$ و پسر $R=0/358$ در سطح $P=0/05$ معنادار بودند ولی تفاوت بین این دو ضریب برابر $Z=1/80$ که در سطح $P=0/05$ معنادار نبود. ضرایب همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و سرسختی دانش آموزان دختر $R=-0/162$ و پسر $R=-0/183$ منفی و معنادار بودند ولی تفاوت بین این دو ضریب برابر $Z=0/18$ که در سطح $P=0/05$ معنادار نبود. ضرایب همبستگی بین پیشرفت تحصیلی و ادراک محیط کلاس دانش آموزان دختر برابر $R=-0/036$ و معنادار نبود ولی در پسران $R=-0/252$ و در سطح $P=0/002$ معنادار شد. لذا تفاوت بین این دو ضریب برابر $Z=2/48$ که در سطح $P=0/05$ معنادار بود. ضرایب همبستگی بین ادراک محیط کلاس و درگیری-تحصیلی دانش آموزان دختر $R=0/556$ و در پسران $R=0/664$ که در سطح $P=0/000$ معنادار بودند ولی تفاوت بین این دو ضریب برابر $Z=1/43$ که در سطح $P=0/05$ معنادار نبود. ضرایب همبستگی بین سرسختی و ادراک محیط کلاس و همچنین بین سرسختی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر معنادار نبودند بنابراین تفاوت بین آنها هم معنادار نشد. به‌طورکلی، از شش مقایسه روابط بین هر جفت از متغیرهای مورد مطالعه، رابطه پیشرفت تحصیلی و ادراک از محیط کلاس بین گروه دختران و پسران تفاوت معناداری وجود داشت که دلیل احتمالی آن نقش عوامل فرهنگی و اجتماعی است. لذا ضرورت دارد که اولیاء و مربیان برای هر دو جنس فرصت‌های مناسب رشد و پیشرفت را فراهم کنند.

واژگان کلیدی: ادراک محیط کلاس، پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی، سرسختی

مقدمه

طرح و توجه جدی به مفهوم جنسیت و جنبه‌های نظری و عملی آن به‌عنوان مقوله‌ای متمایز، به نسبت جدید و متعلق به دهه‌های ۶۰ و ۷۰ میلادی است. گرایش و علاقه‌مندی به بررسی تفاوت‌های جنسیتی و فرهنگی در عملکرد آموزشی در دهه ۹۰ ظاهر شد (بتهم، ۱۳۸۴). 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، اما کاربرد آزمون‌های جدیدتر نشان داد که در هوش کلی و هوش بهر (IQ) تفاوتی بین دختران و پسران وجود ندارد (خسروی، ۱۳۸۲). در خصوص توانایی‌های کلامی و زبان، نتایج تحقیقات نشانگر برتری دختران است اما تحقیقات جامع هید و لین (۱۹۸۸) نشان داد تفاوت در این زمینه بسیار اندک و ناشی از تفاوت در تکنیک‌های اندازه‌گیری بوده و از لحاظ پیش‌بینی رفتار در دنیای واقعی فاقد اهمیت است (هید، ۱۹۸۸؛ نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). توانایی شناختی فضایی شامل سه مهارت تصویرسازی فضایی، ادراک یا جهت‌یابی فضایی و چرخش ذهنی است. در دو مهارت نخست تفاوت کم یا متوسط و در مهارت سوم برتری زیاد با مردان است. برخلاف توانایی‌های شناختی، تفاوت‌های جنسیتی در علوم به‌ویژه فیزیک، شیمی و ریاضی تشدید و فاصله‌ها به شکاف تبدیل می‌شود. بیکر (۱۹۸۳؛ به نقل از رستگار خالد، ۱۳۸۹) طی یک مطالعه فرا تحلیلی دریافت که عملکرد پسران در علوم به‌طور چشمگیری بهتر از دختران است. قبل از بحث در مورد رابطه تفاوت‌های جنسیتی و پیشرفت تحصیلی، باید گفت که یکی از ابعاد مهم در نظام آموزش و پرورش کشور ما و همچنین یکی از معیارهای کیفیت آموزش، پیشرفت تحصیلی است، چراکه از آن اغلب به‌عنوان معرف اثربخشی قوانین آموزش، معلمان، دانش‌آموزان، یادگیرندگان و الگوهایشان نام برده می‌شود (گازیل، ۱۹۹۶؛ به نقل از راشدی و ابوالمعالی، ۱۳۹۱).

نظریه‌پردازان و محققان تربیتی برای ارائه نظریات خود پیرامون عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی نیازمند شواهد تحقیقی و تجربی در جوامع گوناگون هستند. یکی از این عوامل تفاوت‌های جنسیتی 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 پیش‌دانشگاهی تفاوت کم و حتی در سال‌های اولیه برتری با دختران است (گیدنز، ۱۳۷۳؛ به نقل از رستگار خالد، ۱۳۸۹). آرنات و همکارانش (۱۹۹۸) ضمن تأکید بر دشواری مقایسه کلی عملکرد تحصیلی دختران و پسران و تحدید مقایسه‌ها به جنبه خاصی از برنامه درسی، معتقدند در تمام سطوح، پیشرفت تحصیلی و یادگیری دختران و پسران برابر است، درعین 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 (بتهم، ۱۳۸۴). باین‌همه نتایج تحقیقات جدیدتر در خصوص عملکرد تحصیلی، کماکان مؤید تفاوت‌های جنسیتی است. به عقیده ابوت و والاس (۱۳۸۱) در بیشتر کشورها تفاوت‌های جنسی در برنامه‌های آموزشی پنهان به پنج شکل صورت می‌گیرد: ۱- سلسله‌مراتب آموزشی مردانه ۲- نگرش‌های قالبی و جنسیتی معلمان نسبت به دانش‌آموزان ۳- متون درسی

مبتنی بر کلیشه‌های جنسیتی ۴- سازمان‌دهی و تفکیک جنسی فعالیت‌ها، بازی‌ها و دروس به زنانه و مردانه ۵- نوع برخورد پسران و دختران در کلاس درس و میزان مشارکت آن‌ها در کلاس (ابوت، ۱۳۸۱).

یکی از همبسته‌های پیشرفت تحصیلی درگیری تحصیلی است. منظور از درگیری تحصیلی ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است (ریو و همکاران، ۲۰۱۵؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۴). لنین برینک و پیترچ (۲۰۰۳) برای درگیری تحصیلی سه مؤلفه را مطرح کردند: شناختی، عاطفی و رفتاری. مؤلفه رفتاری به رفتارهای قابل‌مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری در انجام تکالیف درسی و مؤلفه عاطفی، به علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش و اهمیت‌دهی به آن‌ها اشاره دارند. مؤلفه شناختی شامل راهبردهای یادگیری پردازش عمیق اطلاعات نظیر بسط دهی و سازمان‌دهی مطالب و استفاده از توانایی‌های فراشناختی هنگام مطالعه مطالب درسی است. مطالعه داودی (۱۳۹۲) نشان داد که ضرایب مسیر بین متغیرهای درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری در مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر در درس زبان انگلیسی از ضرایب مسیر این متغیرها در مدل دانشجویان پسر معنادارتر بودند. نتایج پژوهش راشدی و ابوالمعالی (۱۳۹۱) نشان داد که درگیری تحصیلی در رابطه بین ادراک جو روانی-اجتماعی کلاس درس و پیشرفت تحصیلی در دختران نقش معناداری داشت اما در گروه پسران چنین نقشی را نداشت که نشانه اثر جنسیت در این رابطه است. کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲) طی مطالعه‌ای دریافتند که رابطه بین ارزش‌گذاری درونی و راهبردهای یادگیری شناختی و خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد.

همبسته دیگر پیشرفت تحصیلی سرسختی دانش‌آموزان است. سرسختی به معنی جهت‌گیری به سمت خویش و جهان که در شرایط پراسترس باعث جلوگیری از بروز آشفتگی‌های جسمانی و روانی می‌شود (کوباسا، ۱۹۸۸). سرسختی سه مشخصه عمومی دارد: الف- روحیه مبارزه‌جویی: اعتقاد به اینکه تغییر، یک امر طبیعی و بهنجار در زندگی و فرصتی برای رشد و یادگیری بیشتر است نه تهدیدی برای ایمنی. ب- تعهد: اعتقاد به اهمیت، ارزش و معنای فعالیت‌هایی که فرد در زندگی‌اش انجام می‌دهد. ج- کنترل: اعتقاد به اینکه تجربه‌های زندگی قابل‌کنترل و پیش‌بینی هستند (سارافینو، ۲۰۰۲؛ ترجمه میرزایی، ۱۳۸۷). شرد (۲۰۰۹) با بررسی رابطه بین تعهد سرسختانه و جنسیت با عملکرد تحصیلی دانشگاهی طی یک مطالعه همبستگی که دو سال به طول انجامید، نشان داد دانشجویان دختر به‌طور معناداری عملکرد بهتری از هم‌تایان پسرشان در هر یک از ملاک‌های ارزشیابی تحصیلی دارند، میانگین پیشرفت تحصیلی نیز برحسب تعهد سرسختانه و جنسیت تفاوت معناداری داشته است.

همبسته دیگر پیشرفت تحصیلی، ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس درس (علاقه، انتخاب یا کنترل، چالش و لذت) است. اکلز و روزر (۲۰۱۲)، معتقدند که ادراک از کیفیت محیط کلاس درس تعیین‌کننده اصلی یادگیری دانش‌آموزان است و محیط روان‌شناختی یادگیری کلاس، ویژگی‌های بافتی، اجتماعی و حمایت معلم تأثیرات معناداری بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان دارد. ادراک علاقه در فعالیت‌های یادگیری زمانی به وجود می‌آید که دانش‌آموز باور کند می‌تواند فعالیت‌های یادگیری خود را انتخاب کند و در تصمیم‌گیری‌های کلاس شرکت کند. در این صورت دانش‌آموز می‌تواند در چهارچوب معین بر اساس توانایی، سلیقه، علاقه و تمایل

خود فعالیت یادگیری را انتخاب کند، با خودباوری و احساس-ارزشمندی تلاش کرده و پیشرفت تحصیلی خود را افزایش دهد. همچنین مطالعات حاکی از اثر مستقیم ادراکات دانش‌آموزان بر انتخاب اهداف آن‌هاست به این گونه که وقتی دانش‌آموزان تکالیف و وظایف کلاس را متنوع و چالش‌برانگیز ادراک کنند اهداف یادگیری تبحر بر دانش و مهارت‌ها را به کار می‌گیرند. دنبال کردن اهداف، نیروی انگیزشی قوی در فرد به وجود می‌آورد که موجب پیشرفت در جنبه‌های تحصیلی و سایر جنبه‌های زندگی می‌شود (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). پژوهش فانی و خلیفه (۱۳۸۹)، نشان داد که رابطه بین ادراک از رفتار معلم و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی معنادار نبود ولی این رابطه در گروه پسران معنادار بود که بیانگر اثر جنسیت بر این رابطه است. با مرور تحقیقات گذشته در زمینه اثر جنسیت بر رابطه بین پیشرفت تحصیلی و متغیرهای موردنظر، تعداد بسیار اندکی پژوهش با مشابهت جزئی از جمله پژوهش داودی (۱۳۹۲)؛ راشدی و ابوالمعالی (۱۳۹۱)؛ کجباف و شیرازی تهرانی، ۱۳۹۰؛ فانی و خلیفه ۱۳۸۹ و شرد ۱۹۸۸، یافت شد. ولی بیشتر پژوهش‌ها در مورد اثر جنسیت بر متغیرهای فوق به‌طور مستقیم و مستقل انجام گرفته است که نتایج متناقضی را ارائه داده‌اند و می‌توان آن‌ها را در سه دسته پژوهش قرارداد: دسته اول، پژوهش‌هایی که در برخی از متغیرهای موردبررسی، تفاوت معناداری بین دختران و پسران یافت نکرده‌اند همچون مطالعات روئین و رفیعی-جاوید (۱۳۹۵)؛ هاشمی و احمدی (۱۳۹۴)؛ دهقانی و کجباف (۱۳۹۲)؛ دانش‌آموز و علم الهدی (۲۰۱۲) و البرزی و سامانی (۱۳۷۸).

دسته دوم پژوهش‌هایی که در بعضی از این چهار متغیر، بین دختران و پسران تفاوت معنی‌داری با برتری پسران مشاهده نموده‌اند. همانند خلاصه ۲۰ تحقیق عمده توسط کیم (۲۰۰۱)؛ به نقل از اسلاوین، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۹)؛ مطالعه ایوانز و همکاران (۲۰۰۲)؛ به نقل از کدیور و فرزاد، ۱۳۹۱) معلوم کردند که پسران در ریاضیات نمرات بالاتری از دخترها می‌گیرند. پارسا و یزدخواستی (۱۳۹۳) طی پژوهشی نشان دادند نقش جنسیتی مردانگی در ارتقاء میزان سرسختی و تاب‌آوری معنادار است. دسته سوم پژوهش‌هایی هستند که بین دانش‌آموزان دختر و پسر در ریاضی، علوم و یا هر دو، تفاوت معناداری با برتری دختران یافتند. از جمله نتایج پژوهش عمادی و فرشچی (۱۳۹۴)؛ صداقت، حسن‌آبادی، محمدی و حسن‌زاده توکلی (۱۳۹۳) در درگیری تحصیلی، احمد و حسین، (۲۰۱۲)؛ فلاتی؛ مصر آبادی و پیری (۱۳۹۱)؛ پژوهش کدیور و فرزاد (۱۳۹۱) و نتایج پژوهش کیامنش و محسن پور (۱۳۸۹)، بر اساس یافته‌های تیمز پیشرفت در دروس ریاضی و علوم برتری دختران را نشان داد؛ بنابراین مرور پژوهش‌های گذشته و کمبود پژوهش در مورد اثر جنسیت بر روابط بین درگیری تحصیلی، سرسختی و ادراک محیط کلاس با پیشرفت تحصیلی و وجود نتایج متناقض در مورد اثر جنسیت بر هر یک از این متغیرها به‌طور مستقل، موجب شد تا موضوع مقایسه رابطه بین درگیری تحصیلی، سرسختی و ادراک محیط کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر انتخاب شود. یا به عبارتی به این سؤالات پاسخ داده شود ۱- آیا جنسیت بر رابطه بین درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی اثر دارد؟ ۲- آیا جنسیت بر رابطه بین سرسختی با پیشرفت تحصیلی اثر دارد؟ ۳- آیا جنسیت بر رابطه بین ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس با پیشرفت تحصیلی اثر دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری کلی دانش‌آموزان دختر و پسر (۱۴۱۱ نفر) پایه سوم رشته علوم تجربی دبیرستان‌های دولتی عادی دزفول در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ را شامل شد. با توجه به تعداد متغیرهای پیش‌بین و مؤلفه‌هایشان بر اساس نظر چو^۱، بنتلر و چویس^۲ از آن‌ها ۳۰۰ نفر (۱۵۰ دختر و ۱۵۰ پسر) به شیوه تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد. برای پایایی پرسشنامه‌ها روش آلفای کرونباخ^۳، روایی^۴ (همگرایی^۵ و افتراقی^۶) آن‌ها روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی با نرم‌افزار ایموس^۷ ۲۱، شاخص کفایت مدل^۸ و نتایج آزمون بارتلت^۹ به کار رفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون و آزمون معناداری (Z) فیشر^{۱۰} با نرم‌افزار اسپاس پی اسپاس^{۱۱} 23 انجام گرفت.

ابزار گردآوری اطلاعات:

پرسشنامه زمینه‌یابی دیدگاه‌های شخصی^{۱۲} کوباسا (۱۹۹۴): یک مقیاس ۴۵ ماده‌ای و شامل خرده مقیاس‌های چالش (۱۵ سؤال)، تعهد (۱۵ سال) و کنترل (۱۵ سؤال) است که بر اساس مقیاس لیکرت (چهارگزینه‌ای) شکل گرفته و دارای دامنه‌ای از نمره صفر (اصلاً درست نیست) تا ۳ (کاملاً درست است) هست. این مقیاس توسط قربانی در سال ۱۳۷۱ ترجمه و روایی صوری و محتوایی آن محاسبه شد و در موارد ضروری اصلاحات لازم به عمل آمده است (به نقل از پاینده و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر ضریب پایایی کلی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۶۸۳ به دست آمد که نشانه همسانی درونی قابل قبولی برای این آزمون است. مقدار کفایت مدل برای مؤلفه‌های تعهد، کنترل و چالش به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۷۲، ۰/۷۰ و $p < ۰/۰۰۱$ به دست آمد و کفایت تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شد. درصد واریانس تبیین شده توسط کل پرسشنامه برابر ۶۱/۴۲٪، شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی یعنی جذر میانگین خطای تقریب^{۱۳} برابر ۰/۰۷۴ و نیکویی برازش مدل^{۱۴}، برابر ۰/۹۳ به دست آمد که روایی مناسب پرسشنامه را نشان داد.

1. Chou
2. Benttler & Choice
3. Cronbach 's alpha
4. Reliability
5. convergence
6. differential
7. Analysis Moment Structures
8. Kaiser Meier Olkin (KMO)
9. Bartlett
10. Fisher test
11. Statistical Package for the Social Sciences
12. Hardiness inventory
13. Root mean error of approximation
14. Good fit Index

پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاس من^۱، جتتری^۲، گابل و ریزا^۳، (۲۰۰۲): این پرسشنامه دارای چهار خرده مقیاس: ادراک علاقه (۸ سؤال)، چالش (۹ سؤال)، لذت (۷ سؤال) و انتخاب (۷ سؤال) است که روی هم ۳۱ سؤال می‌شود. پاسخ‌دهی به سؤالات بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) نمره‌گذاری شده است. در منبع اصلی شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی شامل نیکویی برازش مدل برابر ۰/۹۵، ریشه میانگین خطای تقریب برابر ۰/۰۴۴ و پایایی کلی با روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۴، محاسبه شد که همسانی درونی خوبی را نشان داد. مقدار کفایت مدل برای مؤلفه‌های علاقه، چالش، کنترل و لذت به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۲/۷۵ و $p < ۰/۰۰۱$ به دست آمد و کفایت تحلیل عاملی اکتشافی تایید شد. درصد کل واریانس تبیین شده پرسشنامه برابر ۶۵/۸۱٪ محاسبه شد. شاخص‌های جذر میانگین خطای تقریب برابر ۰/۰۶۳ و نیکویی برازش برابر ۰/۹۳، به دست آمد که روایی مناسب پرسشنامه را نشان داد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۴ این پرسشنامه از خرده مقیاس راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۵، پینتریچ و دیگروت^۶ (۱۹۹۴) اقتباس شده است، ۳۲ سؤال دارد و سؤالات بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای با دامنه ای از ۱ تا ۵، نمره‌گذاری می‌شوند. برخی سؤالات با عبارت منفی بیان شده که نمره‌گذاری آنها به طور معکوس انجام می‌گیرد. تعداد سؤالات خرده مقیاس‌های بعد تلاش/ رفتاری (۴ سؤال)، ارزش تکلیف/ بعد عاطفی (۶ سؤال)، راهبردهای شناختی/ بعد شناختی (۱۰ سؤال)، راهبردهای شناختی/ بعد فراشناختی (۱۲ سؤال) است. در ایران این پرسشنامه در سال (۱۳۸۱) توسط جباری هنجاریابی شده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۹۷، به دست آمد که همسانی درونی خوب سؤالات را نشان داد. مقدار کفایت مدل برای مؤلفه‌های رفتاری، عاطفی، شناختی و فراشناختی بترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۸، ۰/۸۱، ۰/۸۶، با $p < ۰/۰۰۱$ محاسبه شد و کفایت تحلیل عاملی اکتشافی تایید شد. درصد واریانس تبیین شده برای کل پرسشنامه ۷۳٪ به دست آمد. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی یعنی جذرمیانگین خطای تقریب برابر ۰/۰۶۳ و نیکویی برازش مدل برابر ۰/۹۴، به دست آمد که روایی مناسب پرسشنامه را نشان داد. پرسشنامه ۷۳٪ به دست آمد. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی یعنی جذرمیانگین خطای تقریب برابر ۰/۰۶۳ و نیکویی برازش مدل برابر ۰/۹۴، به دست آمد که روایی مناسب پرسشنامه را نشان داد.

1. My classroom activities
2. Gentry
3. Gable & Rizza
4. Academic engagement
5. Motivation strategies learning Questionnaire
6. Pin t rich & Dig root

پیشرفت تحصیلی^۱: میانگین نمرات امتحانات نهایی درس‌های ریاضی، فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ به عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

نتایج در سه جدول بترتیب جدول ۱. آمار توصیفی داده‌های مربوط به دانش‌آموزان دختر، جدول ۲. آمار توصیفی داده‌های دانش‌آموزان پسر، و جدول ۳. ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرها و تفاوت آنها در بین گروه دختران و پسران در ذیل ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی توزیع نمرات دانش‌آموزان دختر (N=150)

متغیرها	میانگین گروه	انحراف استاندارد	کجی	خطای کجی	کشیدگی	خطای کشیدگی
پیشرفت تحصیلی	۱۰/۶۶	۳/۸۹	۰/۱۰۶	۰/۱۹۸	-۰/۵۷۹	۰/۳۹۴
ادراک محیط کلاس	۹۴/۸۸	۱۵/۸۵	-۰/۱۷۸	۰/۱۹۸	-۰/۰۱۶	۰/۳۹۴
سرسختی	۴۶/۱۳	۶/۰۶	-۰/۱۸۲	۰/۱۹۸	۰/۲۳۶	۰/۳۹۴
درگیری تحصیلی	۱۲۴/۴۹	۱۴/۴۵	-۰/۴۶۵	۰/۱۹۸	۰/۶۰۹	۰/۳۹۴

طبق جدول ۱. از بین سه پرسشنامه (سرسختی، ادراک محیط کلاس و درگیری تحصیلی)، کمترین میانگین با کمترین پراکندگی مربوط به سرسختی و بیشترین میانگین با پراکندگی متوسط مربوط به درگیری تحصیلی است. همچنین کجی و کشیدگی توزیع داده‌های مربوط به دانش‌آموزان دختر بین -۱ و +۱، قرارگرفت که نرمال بود.

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی توزیع نمرات دانش‌آموزان پسر (N=150)

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	خطای کجی	کشیدگی	خطای کشیدگی
پیشرفت تحصیلی	۷/۹۷	۱۵/۶۳	۰/۵۶۵	۰/۱۹۸	-۰/۴۳۹	۰/۳۹۴
ادراک محیط کلاس	۴۵/۹۳	۱۷/۸۴	-۰/۶۷۴	۰/۱۹۸	۰/۴۱۸	۰/۳۹۴
سرسختی (به لگاریتم)	۰/۲۵۱	۰/۰۱۹	۰/۱۲۸	۰/۱۹۸	۱	۰/۳۹۴
درگیری تحصیلی	۱۱۷/۱۵	۱۷/۷۱	-۰/۶۹۳	۰/۱۹۸	۰/۲۳۸	۰/۳۹۴

1. academic achievement

طبق جدول ۲، از بین سه پرسشنامه مذکور کمترین میانگین با کمترین پراکندگی مربوط به سرسختی و بیشترین میانگین با پراکندگی متوسط مربوط به درگیری تحصیلی است. همچنین مقدار کجی و کشیدگی توزیع داده‌های مربوط به دانش‌آموزان پسر بین دو حد ۱- و ۱+ قرار گرفت که نرمال بود.

سوالات پژوهش

۱- آیا جنسیت بر رابطه بین درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی اثر دارد؟

۲- آیا جنسیت بر رابطه بین سرسختی با پیشرفت تحصیلی اثر دارد؟

۳- آیا جنسیت بر رابطه بین ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس با پیشرفت تحصیلی اثر دارد؟

جدول ۳. ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرها و تفاوت‌های آنها در گروه دانش‌آموزان دختر و پسر (N₁=150 N₂=150)

معنی داری	تفاوت همبستگی	R	جنسیت	متغیرها	
				متغیر اول	متغیر دوم
غیر معنی دار	۱/۸۰	۰/۱۶۰	دختر	پیشرفت تحصیلی	درگیری تحصیلی
		۰/۳۵۸	پسر	پیشرفت تحصیلی	درگیری تحصیلی
غیر معنی دار	۰/۱۸	-۰/۱۶۲	دختر	پیشرفت تحصیلی	سرسختی
		-۰/۱۸۳	پسر	پیشرفت تحصیلی	سرسختی
معنی دار	۲/۴۸	-۰/۰۳۶	دختر	پیشرفت تحصیلی	ادراک محیط کلاس
		۰/۲۵۲	پسر	پیشرفت تحصیلی	ادراک محیط کلاس
غیر معنی دار	۰/۳۵	۰/۹۹۰	دختر	سرسختی	ادراک محیط کلاس
		۰/۱۳۵	پسر	سرسختی	ادراک محیط کلاس
غیر معنی دار	۰/۰۹۴	۰/۱۱۴	دختر	سرسختی	درگیری تحصیلی
		۰/۱۲۱	پسر	سرسختی	درگیری تحصیلی
غیر معنی دار	۱/۴۳	۰/۵۵۶	دختر	ادراک محیط کلاس	درگیری تحصیلی
		۰/۶۶۴	پسر	ادراک محیط کلاس	درگیری تحصیلی

همان طور که ملاحظه می شود. نتایج در جدول ۳ نشان می دهد که ضرایب همبستگی بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر به تفکیک معنادار بودند. ولی تفاوت بین این ضرایب همبستگی گروه پسران با گروه دختران برابر $1/80$ $Z=$ که در سطح $p=0/05$ معنادار نبود و پاسخ سوال اول پژوهش منفی است.

یافته دوم نشان داد که ضرایب همبستگی بین سرسختی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر به تفکیک معنادار بودند. ولی تفاوت بین این ضرایب همبستگی گروه پسران با گروه دختران برابر $Z=0/18$ که در سطح $p=0/05$ معنادار نبود و پاسخ سوال دوم پژوهش منفی بود.

یافته سوم نشان داد ضرایب همبستگی بین ادراک محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر معنادار نبود ولی در گروه پسران معنادار شد و تفاوت بین این ضرایب همبستگی گروه پسران با گروه دختران برابر $Z=2/48$ و در سطح $p=0/05$ معنادار بود. بنابراین پاسخ سوال سوم پژوهش مثبت شد.

یافته چهارم آشکار کرد که ضرایب همبستگی بین ادراک محیط کلاس دانش آموزان دختر و پسر به تفکیک معنادار نبودند؛ بنابراین تفاوت بین این ضرایب همبستگی در گروه پسران با گروه دختران برابر $Z=0/35$ که در سطح $p=0/05$ معنادار نشد.

یافته پنجم نشان داد که ضرایب همبستگی بین سرسختی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر به تفکیک معنادار نبودند؛ بنابراین تفاوت بین این ضرایب همبستگی گروه پسران با گروه دختران برابر $Z=0/094$ و در سطح $p=0/05$ معنادار نبود.

یافته ششم این بود که ضرایب همبستگی بین ادراک محیط کلاس و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر به تفکیک معنادار بودند ولی تفاوت بین این ضرایب همبستگی گروه پسران با گروه دختران برابر $Z=1/43$ و در سطح $p=0/05$ معنادار نبود.

بحث و نتیجه گیری

یافته های این پژوهش نشان دادند که رابطه بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر به تفکیک معنادار بودند ولی تفاوت بین این دو رابطه در گروه دختران و پسران معنادار نبود و پاسخ سؤال اول پژوهش منفی شد که بیانگر همسویی عملکرد دختران و پسران در این دو متغیر است. این یافته با نتایج پژوهش کجیاف و همکاران (۱۳۸۲) که طی مطالعه ای دریافتند رابطه بین ارزش گذاری درونی و راهبردهای یادگیری شناختی و خودتنظیمی از درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد، همسو است ولی با یافته پژوهش داودی (۱۳۹۲) در مورد رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی از طریق مدل تحلیل مسیر مبنی بر اینکه ضرایب مسیر در مدل دانشجویان دختر از لحاظ آماری معنادارتر از ضرایب مسیر مدل دانشجویان پسر است، همسو نبود. دلیل احتمالی مغایرت فوق در تفاوت نوع تکلیف بررسی شده مشارکت کنندگان است. با توجه به نظر راندوا، ۱۹۹۱؛ به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸) عملکرد دختران در خواندن و زبان بهتر

از پسران است و همچنین نظر (اکلز، آدلر^۱ و میس^۲، ۱۹۸۴؛ به نقل از کجاف و همکاران، ۱۳۸۲) که تفاوت‌های جنسیتی در انتظارات و توانایی‌های افراد به نوع تکلیف ارائه‌شده، بستگی دارد یعنی چنانچه فرد تکلیف ارائه‌شده را مربوط به حیطه جنسی خود بداند، از نحوه عملکرد خود در مقایسه با دیگران در آن حیطه انتظار و موفقیت بیشتری خواهد داشت، بنابراین ضرایب مسیر بین پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی دختران در مدل معنادارتر از پسران بود. یافته دیگر این بود که رابطه بین سرسختی و پیشرفت تحصیلی در هر دو گروه دختران و پسران به تفکیک معنادار بودند ولی تفاوت بین این دو رابطه معنادار نبود که همسویی عملکرد هر دو جنس را نشان داد و پاسخ سؤال دوم پژوهش منفی بود. یکی دیگر از یافته‌ها نشان داد که رابطه بین ادراک محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی در گروه دختران منفی و غیر معنادار و در گروه پسران مثبت و معنادار شد همچنین تفاوت بین آن دو رابطه هم معنادار بود و عدم همسویی عملکرد دختران و پسران در ارتباط با این دو متغیر را نشان داد. این یافته با یافته پژوهش فانی و خلیفه (۱۳۸۹)، مبنی بر اینکه بین ادراک از رفتار معلم و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی رابطه معناداری وجود دارد ولی در گروه دختران این رابطه معنادار نبود همخوان است. برای تبیین احتمالی مغایرت این یافته با پنج یافته دیگر از پژوهش حاضر می‌توان گفت: نقش عوامل فرهنگی - اجتماعی در این رابطه است، در کشور ما باینکه فرهنگ مردسالاری نسبت به گذشته کاهش یافته است اما هنوز اثرات آن به صورت آشکار و پنهان بر نظام آموزشی وجود دارد. آشکار آن، مستقیم و مشخص است؛ اما پنهان آن به عقیده ابوت و والاس (۱۳۸۱) در بیشتر کشورها به پنج شکل صورت می‌گیرد: ۱- سلسله‌مراتب آموزشی مردانه ۲- نگرش‌های قالبی و جنسیتی معلمان نسبت به دانش‌آموزان ۳- متون درسی مبتنی بر کلیشه‌های جنسیتی ۴- سازماندهی و تفکیک جنسی فعالیت‌ها، بازی‌ها و دروس به زنانه و مردانه ۵- نوع برخورد پسران و دختران در کلاس درس و میزان مشارکت آن‌ها در کلاس (ابوت، ۱۳۸۱).

یافته‌های دیگر نشان دادند که رابطه سرسختی و ادراک محیط کلاس و همچنین رابطه سرسختی با درگیری تحصیلی و تفاوت آن‌ها در هر دو گروه دختران و پسران معنادار نبودند؛ یعنی دانش‌آموزان دختر و پسر در این متغیرها عملکرد همانندی داشته‌اند. آخرین یافته در مورد رابطه ادراک محیط کلاس و درگیری تحصیلی بود که در هر دو گروه دختران و پسران به تفکیک معنادار بودند. اما تفاوت بین این دو رابطه معنادار نبود؛ یعنی هر دو جنس در متغیرهای مورد مطالعه همسو عمل کرده‌اند.

به‌طور کلی یافته‌های پژوهش نشان دادند که از تعداد شش مقایسه روابط بین هر جفت از متغیرهای مورد مطالعه در گروه دانش‌آموزان دختر و پسر پنج رابطه بین جفت متغیرها، صرف‌نظر از معناداری رابطه آن‌ها در گروه دختران و پسران به تفکیک، نسبت به هم تفاوت معناداری نداشتند. این نتیجه را می‌توان این‌گونه تبیین کرد: پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند که تا دهه ۷۰، تفاوت‌های جنسیتی در مورد توانایی‌های (شناختی، کلامی، فضایی و علوم) دختران و پسران مورد نظر بود ولی از دهه ۹۰، به صورتی که در

1. Adler

2. Meece

دهه‌های قبلی گزارش شده است، وجود ندارد. در مجموع تحقیقات نشان می‌دهند که در سال‌های اخیر تفاوت‌های جنسیتی به علت تغییرات اجتماعی، مراحل اجتماعی شدن، تغییرات بافت‌های فرهنگی و ایجاد فرصت‌های مساوی برای هر دو جنس، کاهش یافته است (لفرانکوئیس، ۱۹۹۶؛ به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). یکی از یافته‌های اصلی این پژوهش برخلاف سایر یافته‌ها، تفاوت معناداری در رابطه ادراک از محیط کلاس درس و پیشرفت تحصیلی بین گروه دختران و پسران را نشان داد. دلیل احتمالی آن می‌تواند اثرات آشکار و پنهان عوامل فرهنگی- اجتماعی بر نظام آموزشی جامعه باشد، گرچه اثر آن‌ها نسبت به گذشته کاهش یافته اما همچنان تداوم دارند. مهم‌ترین محدودیت در این پژوهش استفاده از نمرات امتحانات نهایی دانش‌آموزان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی آن‌ها بود، به این دلیل که نمره یک آزمون نمی‌تواند گویای یادگیری و پیشرفت تحصیلی واقعی فراگیران باشد. لذا پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران از نمرات مستمر و آزمون‌های متعدد فراگیران در طی ترم و یا سال تحصیلی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در پژوهش‌ها استفاده کنند تا نتایج واقعی‌تری حاصل شود. همچنین محدودیت دیگر این بود: متفاوت بودن زمان و مکان اجرای آزمون‌ها (تکمیل پرسشنامه‌ها) به دلیل مشکلات عدیده‌ای که برای اجرای هم‌زمان آزمون‌ها در یک مکان در مورد نمونه ۳۰۰ نفری از ۱۷ دبیرستان متفاوت از تمام مناطق شهر دزفول وجود داشت؛ بنابراین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در صورت امکان، در پژوهش‌های آینده اجرای آزمون‌ها توسط مشارکت‌کنندگان، هم‌زمان در یک مکان انجام گیرد. پیشنهاد دیگر مربوط به یافته‌ای است که تفاوت رابطه بین ادراک محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر معنادار شد. لذا ضرورت دارد که برنامه ریزان و معلمان فرصت‌هایی را برای فعال‌سازی، بهره‌مندی از تکالیف چالش‌برانگیز و موردعلاقه دانش‌آموزان، ارزش‌گذاری بر تکالیف و حمایت از انتخاب‌گری را برای دانش‌آموزان هر دو جنس فراهم سازند تا به رشد و افزایش پیشرفت تحصیلی آن‌ها کمک شود.

منابع

- ابوت، پاملا و کلر، والاس (۱۳۸۱). جامعه‌شناسی زنان، ترجمه منیژه نجم عراقی، تهران، نشر نی.
- اسلاوین، رابرت (۲۰۰۶). روان‌شناسی تربیتی (نظریه و کاربرد). ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۹). نشر روان
- البرزی، شهلا؛ و سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز تیز هوشان شیراز. مجله اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۱۵، شماره ۱، ۱-۱۸.

بتنهام، سوزان (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی، ترجمه اسماعیل بیابانگرد، تهران، نشر رشد.

- پاینده، سیده فضیلت، اعتمادی، احمد؛ و کرمی، ابوالفضل (۱۳۹۰). اثر بخشی آموزش سخت رویی بر سازگاری نوجوانان، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- پیتتریچ، پ. آر. شانگ، د.ا.چ (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه ها، تحقیقات و کاربردها، ترجمه مهرناز شهرآرای (۱۳۹۰). تهران: نشر علم.
- داودی، سمیه (۱۳۹۲). ارائه مدل پیش بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی سال اول، شماره چهارم، ۷۶-۷۰.
- دلاور، علی. (۱۳۸۴). احتمالات و آمار کاربردی در روان شناسی و علوم تربیتی، تهران، انتشارات رشد.
- خسروی، زهره (۱۳۸۲). مبانی روانشناختی جنسیت، تهران، وزارت علوم.
- راشدی، معصومه؛ و ابوالعالی، خدیجه (۱۳۹۱). مدل یابی معادلات ساختاری برای تبیین پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی بر اساس ویژگی های شخصیتی و جو روانی- اجتماعی کلاس درس و درگیری تحصیلی دانش آموزان دوم و سوم تجربی و ریاضی شهر دامغان، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی ساوه.
- رستگارخالد، امیر (۱۳۸۹). تفاوت های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه شورای فرهنگی اجتماعی زنان، سال سیزدهم، شماره ۵۰، زمستان ۱۳۸۹، ۱۲۴-۸۲.
- ریو، مارشال (۲۰۱۵). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۴). تهران، نشر ویرایش.
- صداقت، مریم؛ حسن آبادی، حمید رضا؛ محمدی، راحله و حسن زاده توکلی، محمد رضا (۱۳۹۳). نیاز به شناخت: ساختار عاملی و تفاوت های جنسیتی در دانش آموزان. فصلنامه پژوهش های کاربردی، شماره ۴، سال پنجم، صص ۲۸-۱۳.
- عمادی، سید رسول؛ فرشچی، فاطمه (۱۳۹۴). تحلیل همبستگی مشغولیت تحصیلی دانشجویان با دست آوردهای تحصیلی آن ها، مجله مطالعات برنامه ریزی آموزشی، شماره هشتم، صص ۱۳۴-۱۱۵.
- فانی و خلیفه (۱۳۸۹). بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودکارپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی شهر: شیراز، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، بهار ۱۳۸۹، سال اول، شماره ۱، ۶۴-۳۷.
- فلاتی، سارا؛ مصرآبادی، جواد؛ و پیری، موسی (۱۳۹۱). رابطه ادراک محیط کلاس و مهارت های اجتماعی با پیامدهای شناختی، عاطفی و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان پایه سوم دبیرستان شهر: سنندج، سال تحصیلی ۹۰-۸۹، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تبریز.

کجباف، محمدباقر؛ مولوی حسین؛ و شیرازی تهرانی، علی رضا (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، مجله تازه های علوم شناختی، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، بهار ۱۳۸۲، شماره ۱۷.

کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌الله (۱۳۹۱). نقش جنسیت بر انگیزش پیشرفت و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، مطالعات روانشناختی دانشگاه الزهرا (س)، دوره ۸، شماره ۲، ۵۳-۲۷.

کیامنش، علیرضا و محسن پور، مریم (۱۳۸۹). روند عملکرد دانش‌آموزان ایران در ریاضیات، علوم و عوامل نگرشی با تاکید بر تفاوت‌های جنسیتی (بر اساس یافته های تیمز)، فصل نامه تعلیم و تربیت، تابستان ۱۳۹۲، شماره ۲، ۸۹-۱۱۴.

هویت، دنیس و کرامر، دانکن (۲۰۰۵). مقدمه ای بر کاربرد اس. پی. اس. اس در روانشناسی، ترجمه: شریفی، حسن پاشا، جعفر نجفی زند، مالک میرهاشمی، داود معنوی پور و نسترن شریفی (۱۳۸۹). نشر: سخن.

Ahmad, Sh., Hussain, A. (2012). Relationship of Academic SE to Self-Regulated Learning, SI, Test Anxiety and Academic Achievement. *International Journal of Education*, 4(1), 12- 25.

AsghariJafarabadi, M., Mohammadi, S.M (2013). Statistical Series: Summarizing and Displaying Data. *Journal of Diabetes and Lipid Disorders*, 12(2), 83-100.

Chou, C.P., & Bentler, P. M. (1990). Model modification in covariance structure modeling: A comparison among the likelihood ratio, Lagrange Multiplier, and Wald tests. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 115-136.

Chou C. P. & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modeling. In R. 3-H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 37-55). Thousand Oaks, CA: Sage.

Daneshamooz, S., Alamohodaei, H (2012). Cooperative learning and academic hardiness on students' mathematical performance with different levels of mathematics anxiety. *Educational Research*, 3 (3), 270-276.

- Gentry, M., Gable, P. K. and Rizza, M. G. (2002). Student's perceptions of classroom activities: are there grade- level and gender differences. *Journal of Educational psychology*, 94, 539- 544.

Kobasa, S. C. (1988). Hardiness, In H. Lindzey, M. Thapson and A. Spring (Eds.) *Psychology* (3rd ed). New York: Worgh Publishers.

Linnenbrink, E .A & Pintrich, P .R. (2003). The role of self- efficacy belifes in student engagement and learning in the classroom reading and writing, 119-137.

Schumaker, R., and Lomax, R. (2004). *A beginner guide to structural equation modeling*. London Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Sheard.M. (2009). Hardiness Commitment gender, and age differentiate university academic performance , *Birtish Journal of Education psychology*, 79. 57-68.
- Tapper, K., Hoyle, R (1996). Latent variable models of need for uniqueness multivariate Behavioral Research, 31, 467-494.



Comparison of Relationship of Academic Engagement, Hardiness, Perceived Classroom Environment and Academic Achievement among Female and Male Students

Abstract

The aim of this study was the comparison of Relationship of academic achievement and academic engagement, hardiness and perceived classroom environment among female and male students. The method was Comparative ° causal. A sample size of 300 female and male students from (1411) students in empirical discipline third grade of high school in DEZFUL were selected using multi-stage random sampling. For data collection, Kobasa S. hardiness questionnaire (1994), Gentry, Gabel & Rizza my classroom activities (2002). And Pint rich & DEG Root (1994), Motivation strategies Learning Questionnaire were used. The data, analyzed by Pearson Correlation Coefficient and Fisher Z Test. Results: Results showed that Correlation Coefficient between Academic Achievement and Academic Engagement of female students ($r=0/160$) and male students($r=358/0$) were significant while theirs difference ($z=1/80$, $p=0/05$) were not significant. Correlation Coefficient between Academic Achievement and hardiness of female students ($r= -0/162$) and male students ($r=-0/183$) were negative and significant while theirs difference ($z=-0/18$, $p=0/05$) were not significant. Correlation Coefficient between Academic Achievement and Perceived Classroom Environment of female student's ($r= -0/036$) was not significant but male student's($r=0/252$, $p=0/002$) was significant, and theirs difference ($z=2/48$, $p=0/05$) was significant. Correlation coefficient between Perceived Classroom Environment and academic engagement of female student's ($r=0/556$, $p=0/000$) and male student's($r=0/664$, $p=0/000$) were significant while theirs difference ($z=1/43$, $p=0/05$) was not significant. Correlation Coefficient between hardiness and academic engagement and also between hardiness and Perceived Classroom Environment of female and male student's and theirs differences weren't significant. On the research outcomes become a necessity that, Parent and Trainers productive good opportunity for development and achievement of girls and boys .

Keywords: academic achievement, academic engagement, hardiness, perceived classroom environment