

تاریخ وصول: ۸۵۵۵

تاریخ تأیید: ۸۵۱۱۱

مقایسه ادراک لیاقت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در پایه سوم راهنمایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۸۵ - ۱۳۸۴

علی‌اکبر سلیمان نژاد*

رضایت‌مندی از خود، خود را برتر و با کفایت‌تر، توصیف کرده‌اند، ولی بین دختران مدارس استعداد‌های درخشان و دختران مدارس عادی در مؤلفه‌های فوق، تفاوت معناداری پیدا نشد. در ادراک لیاقت فیزیکی و لیاقت اجتماعی بین آزمودنی‌های مدارس استعداد‌های درخشان و عادی تفاوت معنی‌دار نبود، ولی بین دختران و پسران این دو نوع مدرسه (صرف‌نظر از هوش) تفاوت معنی‌داری وجود داشت و این تفاوت به نفع دختران بود. براساس یافته‌ها، به طور کلی دختران در مقایسه با پسران به طور معنی‌داری در سه مؤلفه شناختی، اجتماعی و فیزیکی (به جز مؤلفه رضایت‌مندی) خود را بالاتر توصیف کرده‌اند.

کلیدواژه: ادراک لیاقت، دانش‌آموزان تیزهوش، دانش‌آموزان عادی، دانش‌آموزان ارومیه‌ای.

مقدمه

در ابتدای تاریخ روان‌شناسی به دلیل حاکمیت تحلیل‌های

چکیده: این مطالعه به منظور مقایسه ادراک لیاقت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در پایه سوم راهنمایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۸۵ - ۸۴ انجام گردیده است. جامعه مورد مطالعه، کلیه دانش‌آموزان سوم راهنمایی شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۸۵ - ۸۴ در شهر ارومیه هستند. گروه نمونه عبارت است از ۱۰۰ آزمودنی دختر و پسر مشغول به تحصیل در مدارس استعداد‌های درخشان و مدارس عادی در چهار گروه (پسر تیزهوش، دختر تیزهوش، پسر عادی و دختر عادی) که از طریق انتخاب «دربست» دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان و نمونه‌گیری تصادفی دانش‌آموزان مدارس عادی از میان جامعه مورد پژوهش انتخاب گردیده‌اند. به منظور گردآوری اطلاعات لازم پیرامون میزان ادراک لیاقت در دانش‌آموزان، از مقیاس ادراک لیاقت هارتر^۱ (۱۹۸۲) استفاده شد. اطلاعات به دست آمده با استفاده از روش‌های معمول در آمار توصیفی خلاصه و دسته‌بندی شد؛ سپس از طریق آزمون آماری «تحلیل واریانس عاملی» چگونگی اختلاف موجود بین میانگین‌ها مطالعه گردید. نتایج به دست آمده نشان داد که دانش‌آموزان پسر مدارس استعداد‌های درخشان در مقایسه با دانش‌آموزان پسر مدارس عادی، در ادراک لیاقت‌شناختی و لیاقت

* عضو هیئت علمی دانشگاه پیام‌نور، مرکز ماکو.

پیشنهاد می‌کند که تحقیق در مورد «من» فاعلی به فلسفه سپرده شود و روان‌شناسان به مطالعه «من» مفعولی پردازند (به نقل از نیومن و نیومن، ۱۹۹۷).

از نظر پاترشیا^۲ مفهوم خود مجموعه پیچیده‌ای است از احساسات، نگرش‌ها، ادراکات آگاهانه و ناآگاهانه که فرد در مورد ارزش، نقش و حالات جسمانی خود دارد. مفهوم خود منعکس‌کننده تفسیرهای فرد از تجربیات گذشته، تعامل‌های اجتماعی و احساسات اوست. مفهوم خود همان خود نیست. خود شامل کلیه کیفیت‌های ذهنی و عینی است که شخص از خود و دیگران از او دارند، اما مفهوم خود، تصویر ذهنی از خویشتن، عواطف، هیجانات، طرز تلقی و یا کیفیت‌های اوست (به نقل از ارسطویی، ۱۳۷۲). در دیدگاه کولی^۳، «خود یک سازه اجتماعی است که بازتابی از توصیف و نگرش دیگران در مورد خویشتن است». او این امر را «خود در آئینه» نامیده است (به نقل از محسنی، ۱۳۷۵: ۲۶).

مالر^۴ مفهوم خود را بدین‌گونه تعریف کرده است: خزانه رفتارهای توصیف فرد از خود که شامل جنبه‌های ذیل است: اطلاعات و دانش در مورد خود^۵، حرمت خود (عزت نفس)^۶، خودآرامی^۷ در اینجا به تعریف جنبه‌های مذکور می‌پردازیم:

۱. دانش در مورد خود عبارت است از زیر مجموعه‌ای از رفتارهای توصیف‌گر فرد از خود که با خصیصه‌ها

فلسفی و درون‌گرایی بر تفکرات بشر، «مفهوم خود»^۲ یکی از موضوعات مهم تلقی می‌شد، اما بعد از پندایش رفتار-گرایی که بررسی‌های علمی اطلاعات بر پایه مشاهده عینی متمرکز بود، مفهوم خود به علت ذهنی بودن مورد-توجه روان‌شناسان رفتارنگر قرار نگرفت و پس از یک دوره فراموش‌شدگی نسبی، با اوج‌گیری و انقلاب روان-شناختی، در دهه ۸۰ یک سازه روان‌شناختی و ذهنی مورد توجه نظریه‌پردازان تحولی، یادگیری اجتماعی، اسنادی - شناختی و روان‌شناسان تربیتی قرار گرفت و درمانگران بالینی جهت درمان بیماران خود از الگوهایی شناختی-رفتاری بهره جستند (هارتر، ۱۹۸۲).

ویلیام جیمز^۳ (۱۸۹۲) برای اولین بار در روانشناسی به «خود» و مفهوم آن توجه کرده است. وی خود را به دو بعد یا مقوله مهم: «من» فاعلی یا «خود» به عنوان عامل عمل^۴ و «من» مفعولی یا «خود» به عنوان موضوع شناخت^۵ تقسیم کرده است. از نظر جیمز خود به عنوان موضوع شناخت کل اسنادها و ویژگی‌هایی است که شخص از آن خود می‌داند و می‌تواند مورد مشاهده قرار گیرد. جیمز این جنبه از خود را خود توصیفی می‌نامد. این جنبه از خود دارای چند مؤلفه اصلی است، این مؤلفه‌ها شامل خصوصیات مادی، ویژگی‌های اجتماعی و ویژگی‌های روحی (معنوی) است. که خود را، به عنوان هیئت بی‌همتا و یگانه از نشانه‌های شخصی، قابل تشخیص می‌کنند. از سوی دیگر، من فاعلی عبارت است از خود به عنوان فردی که به شناخت می‌پردازد و تجارب حاصل از ارتباط با مردم، اشیاء و وقایع را به گونه‌ای صرفاً ذهنی سازمان داده و تفسیر می‌کند. جیمز جنبه «من» فاعلی را به خاطر ذهنی بودن و غیرقابل پیش-بینی بودن، موضوع دشواری برای تحقیق می‌داند و

2. Self Concept

3. William James

4. Self as Knower

5. Self as object

6. Patricia

7. Cooley

8. Looking -- glass self

9. Muller

10. Self knowledge

11. Self esteem

12. Self Ideal

است. در این تحقیقات، «لیاقت به عنوان کسب بازخورد مثبت یا منفی در مؤلفه‌های مختلف تعریف شده است» (کل^{۱۳}، ۱۹۹۰: ۴۲۷). طبق این تعریف برخورد فرد با بازخوانی-های منفی، شناخت او را نسبت به خود او مختل می-نماید و باعث می‌گردد تا فرد لیاقت ضعیفی به دست آورد. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که مفهوم ادراک لیاقت فقط توانایی یا عملکرد نیست، بلکه به-عنوان دریافت بازخورد از عملکرد تعریف می‌شود. به-طور کلی، روان‌شناسان معاصر دو تعریف از لیاقت ارائه کرده‌اند. در تعریف اول، لیاقت بعنوان خصوصیات شخصی (مهارت‌ها، نگرش‌ها و شناخت‌ها) که باعث حصول نتایج موفقیت‌آمیز در موقعیت‌های مختلف می‌گردد، تعریف شده است. در تعریف دوم، لیاقت به عنوان احساسی که فرد در ارتباط با ارزیابی از توانایی، خود دارد تعریف شده تا خود توانایی‌ها. این تعریف بیشتر در آثار هارتر و بندورا منعکس شده است (ماستر پاسکوا^{۱۴}، ۱۹۸۸). و، سرانجام، اینکه هارتر (۱۹۸۲) ادراک لیاقت را این‌گونه تعریف کرده است: «ادراک فرد از توانایی‌های خود در برخورد با حیطه‌های مختلف^{۱۵} زندگی» (هارتر، ۱۹۸۲: ۸۸).

در نظر هارتر (۱۹۹۸) ادراک لیاقت یکی از سازه‌های مهم و اساسی برای انگیزش فرد به حساب می‌آید. به اعتقاد وی سازه‌هایی از قبیل ادراک لیاقت، عزت نفس و ادراک کنترل^{۱۶}، پیامدها، میانجی‌های مهمی در سوگیری انگیزشی محسوب می‌شوند و معتقد است که رشد ادراک لیاقت از تجربیات اولیه کودکان در

و خصوصیات او مرتبط است. این دانش در مورد خود شامل توصیف فرد از خود که با خصیصه‌ها و خصوصیات او مرتبط است. این دانش در مورد خود شامل توصیف فرد از ظواهر جسمانی، رفتارها، توانایی‌ها و الگوهای شناختی است.

۲. حرمت خود زیرمجموعه‌ای از رفتارهای توصیف‌گر فرد از خود است که بازتابی از ارزیابی خود می‌باشد. فرد بعضی از ویژگی‌های شخصی خود را ارزشیابی می‌کند.

۳. خودآرمانی زیر مجموعه‌ای از رفتارهای توصیف‌گر فرد، راجع به خود است و انعکاس‌دهنده حالت‌ها و تمایلاتی است که فرد تلاش می‌کند آنها را کسب و حفظ نماید. مالر معتقد است که این حوزه مفهوم خود می‌تواند از طریق رفتارهای وابسته به آموزشگاه یا غیر-آموزشگاهی از قبیل بلوغ جسمانی، ارتباط با همسالان، موفقیت تحصیلی و سازگاری اجتماعی اندازه‌گیری شود (به نقل از اوباکور^{۱۳}، ۱۹۹۲: ۱۶۳).

برن^{۱۴} به طور کلی «مفهوم خود را به عنوان تصویری که از خود داریم تعریف می‌کند که به طور خاص عبارت است از نگرش‌ها، احساسات و دانش ما درباره توانایی‌ها، مهارت‌ها، ظواهر جسمانی و پذیرش اجتماعی، همان‌طور که از این تعریف برداشت می‌شود مفهوم خود از ابعاد شناختی، ادراکی، عاطفی و بعد ارزشیابی تشکیل شده است» (نقل از هاگ و رنزولی^{۱۵}، ۱۹۹۳: ۲۹).

هارتر (۱۹۸۲) مفهوم خود را شامل شاخصی از رضایت‌مندی کلی^{۱۶} و مقیاس‌های ویژه می‌داند که به لیاقت تحصیلی و پذیرش اجتماعی^{۱۷}، لیاقت ورزشی، نمایش بدنی و رفتار مربوط می‌شود و برای اندازه-گیری آن مقیاس ادراک لیاقت برای کودکان و نوجوانان را ابداع کرده است. در تحقیقات هارتر اجزای مختلف مفهوم «خود» با صورت مستقل، تحت عنوان «لیاقت یا شایستگی»^{۱۸}، مورد ارزیابی قرار گرفته

13. Obiakor

14. Byrne

15. Hoge and Renzulli

16. General self worth

17. Social Approval

18. Competence

19. Cole

20. Master pasqua

21. Domains

22. Perception of control

بالاتری کسب می‌کنند.

۲. نوجوانان تیزهوش در مقایسه با نوجوانان عادی در لیاقت شناختی خود را بالاتر توصیف می‌کنند.

۳. این مطالعه چند بعدی بودن ادراک لیاقت را مورد تأیید قرار داد.

کلی و کلانجلو^{۲۶} (۱۹۸۴) در پژوهشی که در مورد ادراک لیاقت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که ادراک لیاقت در قلمرو شناختی و اجتماعی در افراد تیزهوش به طور معناداری بالاتر از افراد عادی است.

در حالی که چن^{۲۷} (۱۹۸۸) به نقل از هی، (۱۹۹۳) ادراک لیاقت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی را از لحاظ لیاقت در چهار مقوله شناختی، اجتماعی، فیزیکی و رضایت-مندی کلی مقایسه کرد و به این نتیجه رسید که دانش-آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی خود را در مؤلفه‌های شناختی و رضایت‌مندی، خود را برتر توصیف می‌کنند، در صورتی که در مؤلفه‌های اجتماعی و فیزیکی این برتری مشاهده نگردید.

اهداف و فرضیه‌ها و روش

هدف اصلی این پژوهش، بررسی مقایسه‌ای ابعاد چهارگانه ادراک لیاقت دانش‌آموزان مدارس سمپاد و عادی در دوره راهنمایی است. علاوه بر این، اهداف زیر را نیز می‌توان برای این پژوهش مطرح کرد:

الف) مقایسه مؤلفه‌های ادراک لیاقت در نوجوانان مدارس سمپاد و عادی،

ب) مقایسه مؤلفه‌های ادراک لیاقت در نوجوانان دختر و پسر،

ج) بررسی اثر تعاملی توانایی ذهنی و جنسیت در

ارتباط با دنیای اجتماعی و جسمانی آغاز می‌شود. از نظر هارتر کودکانی که از والدین، همسالان و معلمان خود بازخورد می‌گیرند، ادراک لیاقت مثبت یا منفی در آنها به وجود می‌آید. کودکانی که برای عملکردهای شایسته خود تقویت مثبت دریافت می‌کنند دو نظام مهم را درونی می‌کنند: یکی نظام پاداش‌دهنده به خود و دیگری نظامی مبتنی بر تبحر نظام پاداش‌دهنده به خود برای تکمیل فعالیت‌های موفق یادگیری، خودتقویتی^{۲۳} را فراهم می‌سازد. نظام تبحری موجب می‌شود که کودک وقتی به اهداف نائل شد، اقدام به تشکیل معیارهای هدف بعدی می‌کند.

این فرایندهای درونی شده وابستگی کودکان را به تقویت‌های اجتماعی بیرونی کاهش می‌دهد و باعث پیشبرد انگیزش درونی می‌گردد. اگر کودک در زندگی به موفقیت‌هایی نایل شود، این امر موجب ارتقاء احساس ادراک لیاقت می‌شود که بعداً روی احساس کودک از لذت درونی اثر می‌گذارد و انگیزش را جهت درگیر شدن با تلاش‌های تبحری افزایش می‌دهد.

مطالعه حاضر، به مقایسه ادراک لیاقت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداخته است. مروری بر تحقیقات قبلی انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که نوجوانان تیزهوش ادراک لیاقت مثبت‌تری در مقایسه با نوجوانان معمولی دارند (فلدهازن، ۲۰۰۱).

جانسون و رابینسون^{۲۴} (۱۹۹۱) گزارش کردند که نوجوانان تیزهوش در مقایسه با نوجوانان عادی از ادراک لیاقت بالاتری برخوردار هستند و این برتری بیشتر در زمینه‌شناختی (تحصیلی) است (به نقل از کورنل^{۲۵} و دیگران، ۱۹۹۹).

هاگ و رنزولی (۱۹۹۳) با فراتحلیل چندین مطالعه که در زمینه رابطه تیزهوش و ادراک لیاقت وجود داشت به این

نتایج رسیدند:

۱. به طور کلی نوجوانان تیزهوش در مقایسه با نوجوانان عادی در زمینه ادراک لیاقت نمرات

23. Self-reinforcement
24. Janson and Robinson
25. Cornel
26. Kelly and Colongelo
27. Chan

خود را به صورت تصادفی انتخاب نمود. بدین صورت که در ابتدا مدارس راهنمایی دخترانه و پسرانه هر منطقه مشخص شد و از طریق قرعه‌کشی از میان مدارس فوق یک آموزشگاه دخترانه و یک آموزشگاه پسرانه از هر منطقه انتخاب گردید و در مرحله بعد دانش‌آموزان آموزشگاه‌های مذکور به گونه تصادفی شماره‌گذاری شده و از میان آنها ۲۵ آزمودنی در سطح پسران و ۲۵ آزمودنی در سطح دختران انتخاب شدند که جمعاً ۵۰ آزمودنی به صورت تصادفی برگزیده شد.

بنابراین، با استفاده از شیوه نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای و انتخاب دربست دانش‌آموزان سمپاد ۱۰۰ آزمودنی از میان آموزشگاه‌های سمپاد و عادی شهر انتخاب گردید. حجم نمونه در تمام گروه‌ها مساوی و برابر ۲۵ می‌باشد $n_1 = n_2 = n_3 = n_4 = 25$

ابزار پژوهش

به منظور تعیین میزان ادراک لیاقت از مقیاس ۲۸ ماده‌ای هارتز (۱۹۸۲) استفاده شده است. این مقیاس اندازه‌گیری ادراک لیاقت را در ابعاد چهارگانه لیاقت شناختی، لیاقت اجتماعی، لیاقت فیزیکی و رضایت‌مندی کلی را امکان‌پذیر می‌سازد.

طرح پژوهش و روش‌های تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر از طرح‌های عاملی - تأثیر دو یا چند متغیر مستقل بر متغیر وابسته - استفاده شده است. برای بررسی آماری و تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از روش‌های آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار استفاده شده است. همین‌طور برای تحلیل آماری از آزمون تحلیل واریانس عاملی آزمون توکی سود برده شد.

نتایج

تحلیل آماری داده‌ها در مورد فرضیه‌های مورد بررسی به نتایجی که در زیر می‌آیند، منتهی شده است.

مؤلفه‌های ادراک لیاقت نوجوانان مدارس سمپاد و عادی. با توجه به هدف‌های ذکرشده و با در نظر گرفتن تحقیقات پیشین در قلمرو موضوع مورد بررسی، فرضیه‌های زیر تدوین گردیدند:

۱. ادراک لیاقت شناختی دختران و پسران مدارس سمپاد و عادی با هم تفاوت دارد.

۲. ادراک لیاقت اجتماعی دختران و پسران مدارس سمپاد و عادی با هم تفاوت دارد.

۳. ادراک لیاقت رضایت‌مندی دختران و پسران مدارس سمپاد و عادی با هم تفاوت دارد.

۴. ادراک لیاقت فیزیکی دختران و پسران مدارس سمپاد و عادی با هم تفاوت دارد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم راهنمایی تشکیل می‌دهند که در سال ۸۵-۸۴ در مدارس سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان (سمپاد) و مدارس عادی شهر ارومیه مشغول به تحصیل بوده‌اند.

دو نوع نمونه انتخاب شده بر حسب جامعه آماری

نمونه اول شامل دانش‌آموزان مدارس عادی و نمونه دوم متشکل از دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان که در سمپاد تحصیل می‌کنند.

در انتخاب نمونه موردنظر از میان دانش‌آموزان مدارس سمپاد، به علت اینکه فقط یک مرکز سمپاد در شهر ارومیه وجود دارد، لذا کلیه دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مرکز سمپاد (آزمودنی‌های در دسترس) که جمعاً ۵۰ نفر بودند و در مرکز آموزشی استعدادهای درخشان ارومیه مشغول به تحصیل بودند، به طور «دربست» در این آزمون مورد مطالعه قرار گرفتند.

برای انتخاب گروه نمونه از دانش‌آموزان مدارس عادی با توجه به توزیع گسترده آزمودنی‌ها در نواحی دوگانه آموزش و پرورش ارومیه پژوهشگر، نمونه موردنظر

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات خرده آزمون‌های ادراک لیاقت برای گروه‌های مختلف آزمودنی

| فیزیکی | | رضایت‌مندی | | اجتماعی | | شناختی | | مؤلفه‌های ادراک لیاقت | گروه‌های مطالعه |
|-----------|-------|------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------------------|-----------------|
| \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | | |
| ۳/۰۵ | ۲۱/۶۴ | ۳/۳۸ | ۲۲/۷۲ | ۲/۵۵ | ۲۲/۴۸ | ۲/۷۵ | ۲۲/۸۰ | پسر تیزهوش | |
| ۲/۰۸ | ۲۲/۴۴ | ۲/۶۳ | ۱۲/۱۲ | ۳/۰۹ | ۲۲/۰۰ | ۲/۹۶ | ۲۱/۳۶ | پسر عادی | |
| ۲/۴۷ | ۲۳/۴۴ | ۲/۶۶ | ۲۲/۶۸ | ۲/۴۳ | ۲۵/۳۲ | ۲/۲۶ | ۲۲/۹۶ | دختر تیزهوش | |
| ۲/۷۱ | ۲۲/۶۸ | ۳/۰۱ | ۲۳/۲۰ | ۲/۱۹ | ۲۵/۶۰ | ۲/۱۹ | ۲۴/۹۲ | دختر عادی | |

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمرات مؤلفه‌های ادراک لیاقت گروه‌های مورد مطالعه را نشان می‌دهد. در مؤلفه اول تحت عنوان «لیاقت شناختی» بیشترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان دختر مدارس عادی و کمترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان پسر مدارس عادی است. انحراف معیار پسران مدارس عادی از انحراف معیار سایر گروه‌ها بیشتر و انحراف معیار دختران مدارس عادی از سایر گروه‌ها کمتر است.

در مؤلفه دوم یا «لیاقت اجتماع» بیشترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان دختر مدارس عادی و کمترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان پسر مدارس عادی می‌باشد. کمترین انحراف معیار مربوط به دانش‌آموزان دختر مدارس عادی و بیشترین انحراف معیار مربوط به دانش‌آموزان پسر مدارس عادی است.

پسر مدارس عادی می‌باشد.

در مؤلفه سوم یعنی «لیاقت رضایت‌مندی» بیشترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان دختر مدارس عادی و کمترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان پسر مدارس عادی است. انحراف معیار در گروه‌های دختر مدارس تیزهوش و پسر مدارس عادی یکسان ولی در گروه‌های پسر مدارس تیزهوش و دختر مدارس عادی تقریباً یکسان است.

در مؤلفه چهارم یا «لیاقت فیزیکی» بیشترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان دختر مدارس تیزهوش و کمترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان پسر مدارس تیزهوش می‌باشد. کمترین انحراف معیار مربوط به دانش‌آموزان دختر مدارس تیزهوش و بیشترین انحراف معیار مربوط به دانش‌آموزان پسر مدارس تیزهوش می‌باشد.

جدول شماره ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات خرده آزمون‌های ادراک لیاقت به تفکیک جنس (۵۰ پسر و ۵۰ دختر)

| فیزیکی | | رضایت‌مندی | | اجتماعی | | شناختی | | مؤلفه‌های ادراک لیاقت | گروه‌های مطالعه |
|-----------|-------|------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------------------|-----------------|
| \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | \bar{X} | SD | | |
| ۲/۶۲ | ۲۲/۰۴ | ۳/۱۱ | ۲۱/۹۲ | ۲/۹۰ | ۲۲/۷۴ | ۲/۹۰ | ۲۲/۰۸ | پسر | |
| ۲/۵۰ | ۲۳/۲۶ | ۳/۰۹ | ۲۲/۹۲ | ۲/۳۰ | ۲۵/۴۶ | ۲/۲۶ | ۲۴/۳۸ | دختر | |

چهار مؤلفه تفاوت فردی در بین دانش‌آموزان دختر مورد بررسی بیشتر از تفاوت فردی در بین دانش‌آموزان پسر مورد بررسی است.

آزمون فرضیه دوم

در جدول فوق اطلاعات مربوط به آزمون تحلیل

در مؤلفه‌های چهارگانه ادراک لیاقت، بیشترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان دختر و کمترین میانگین مربوط به دانش‌آموزان پسر است. در حالی که در تمام چهار مؤلفه بیشترین مقدار انحراف معیار به دانش‌آموزان دختر و کمترین مقدار انحراف معیار به دانش‌آموزان پسر تعلق دارد. به عبارت دیگر، در هر

جدول شماره ۳. خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس دو عاملی مطالعه تأثیر هوش و جنسیت در مؤلفه اجتماعی

| منابع پراکنندگی | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی داری |
|----------------------|---------------|------------|-----------------|-------|---------------|
| عامل جنس (A) | ۱۷۶/۸۹ | ۱ | ۱۷۶/۸۹ | ۲۶/۵۲ | *۰/۰۰۰ |
| عامل هوش (B) | ۷/۲۹ | ۱ | ۷/۲۹ | ۱/۰۹ | ۰/۲۹۸ |
| تعامل جنس و هوش (AB) | ۲۲/۰۹ | ۱ | ۲۲/۰۹ | ۳/۳۱ | ۰/۰۷۲ |
| درون گروه‌ها | ۶۴۰/۲۴ | ۹۶ | ۶/۶۶ | — | — |
| کل | ۸۴۶/۵۱ | ۹۹ | ۸/۵۵ | — | — |

* $P < 0/01$

جنسیت فقط دو سطح (دختر و پسر) دارد و میانگین نمرات لیاقت اجتماعی دختران نسبت به پسران بیشتر است. همچنین F محاسبه شده ($F = 1/09$) برای عامل هوش با درجه آزادی ۹۶ و $d.f = 1$ در سطح ۵ درصد معنی‌دار نمی‌باشد و نتیجه می‌گیریم که بین نمره‌های لیاقت اجتماعی در دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان و مدارس عادی تفاوت معناداری وجود ندارد.

بررسی اثر تعاملی هوش و جنسیت در رابطه با ادراک لیاقت اجتماعی نشان می‌دهد که مقدار F محاسبه شده ($F = 3/31$)، با درجه آزادی ۹۶ و $d.f = 1$ معنی‌دار نمی‌باشد و با اطمینان ۹۵ درصد (یا احتمال حداکثر ۵ درصد) می‌توان نتیجه گرفت که میزان هوش و جنسیت با هم رابطه تعاملی ندارند، یعنی ترکیب‌های مختلف سطوح دو عامل هوش و جنس اثرهای گوناگونی به وجود نمی‌آورد.

واریانس عاملی به منظور بررسی معنادار بودن تفاوت بین دانش‌آموزان از نظر جنس و هوش بر- اساس نمرات مؤلفه اجتماعی نشان داده شده است.

با توجه به جدول ۳ مقدار F محاسبه شده ($F = 26/52$) برای عامل جنس با درجه آزادی ۹۶ و $d.f = 1$ در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار است. بنابراین، نتیجه می‌گیریم که بین نمرات ادراک لیاقت اجتماعی در دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار وجود دارد. پس فرض صفر که بیان می‌دارد جنسیت ادراک لیاقت اجتماعی نوجوانان را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد، رد می‌شود و فرض مخالف مبنی بر اینکه لیاقت اجتماعی تحت تأثیر دختر و یا پسر بودن آنها قرار دارد، پذیرفته می‌شود، چون متغیر

آزمون فرضیه سوم

جدول شماره ۴: خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس دو عاملی مطالعه تأثیر هوش و جنس در مؤلفه رضایت‌مندی

| منابع پراکندگی | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی داری |
|----------------------|---------------|------------|-----------------|------|---------------|
| عامل جنس (A) | ۲۶/۰۱ | ۱ | ۲۶/۰۱ | ۲/۷۵ | ۰/۱۰۰ |
| عامل هوش (B) | ۷/۲۹ | ۱ | ۷/۲۹ | ۰/۷۷ | ۰/۳۸۱ |
| تعامل جنس و هوش (AB) | ۲۸/۰۹ | ۱ | ۳۲/۰۹ | ۴/۷۷ | *۰/۰۳۸ |
| درون گروه‌ها | ۹۰۵/۱۲ | ۹۶ | ۹/۴۲ | — | — |
| کل | ۹۶۶/۵۱ | ۹۹ | ۹/۷۶ | — | — |

رضایت‌مندی به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد:
۱. سطح هوش (تیزهوش و عادی) به تنهایی اثری بر ادراک لیاقت رضایت‌مندی ندارد.

۲. جنسیت، بدون توجه به نوع هوش دانش‌آموزان، اثری در ادراک لیاقت رضایت‌مندی آنان ندارد.

۳. بین دو عامل هوش و جنسیت تعامل وجود دارد، بدین معنا که اندازه و جهت اثرهای نوع جنس برای گروه‌هایی که سطح هوشی مختلف دارند، متفاوت است، به بیان دیگر، میزان لیاقت رضایت‌مندی دانش‌آموزان پسر مدارس عادی از دانش‌آموزان پسر مدارس سمپاد کمتر و میزان ادراک لیاقت رضایت‌مندی دانش‌آموزان دختر مدارس عادی از دانش‌آموزان دختر مدارس سمپاد بیشتر است.

با توجه به معنی‌دار بودن اثر تعاملی تحلیل واریانس عامل و، همچنین، با توجه به این واقعیت که هر یک از متغیرهای مورد بررسی از دو سطح تشکیل شده‌اند، لذا برای بررسی چگونگی تفاوت بین میانگین گروه‌های چهارگانه در لیاقت رضایت‌مندی از آزمون توکی استفاده شد.

جدول ۴ بیانگر خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس عامل متغیر رضایت‌مندی برحسب هوش و جنس است. با توجه به این جدول F محاسبه شده (۲/۷۵) برای عامل جنس و F محاسبه شده (۰/۷۷) برای عامل هوش با درجه آزادی ۹۶ و $d.f=1$ در سطح ۵ درصد معنی‌دار نمی‌باشد، بنابراین، نتیجه می‌گیریم که هم بین نمرات ادراک لیاقت رضایت‌مندی در دانش‌آموزان دختر و پسر و هم در دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی تفاوت معناداری وجود ندارد، لذا نمی‌توان گفت که بین میانگین‌های سطوح عامل هوش و جنس به تنهایی تفاوت وجود دارد.

بررسی اثر تعامل هوش و جنسیت در رابطه با ادراک لیاقت رضایت‌مندی نشان می‌دهد که مقدار F محاسبه شده (۴/۷۷) با درجه آزادی ۹۶ و $d.f=1$ معنی‌دار است. و با اطمینان ۹۵ درصد (یا خطای حداکثر ۵ درصد) می‌توان نتیجه گرفت که میزان هوش و جنسیت با هم رابطه متقابل دارند، یعنی ترکیب‌های مختلف سطوح دو عامل هوش و جنس اثرهای گوناگونی به وجود می‌آورد. درباره تحلیل واریانس دو عاملی داده‌های مؤلفه

جدول شماره ۵. تفاوت بین میانگین‌های گروه‌ها و آزمون توکی در مؤلفه رضایت‌مندی

| گروه‌ها | مقایسه میانگین‌ها | M1 | M2 | M3 | M4 |
|-----------------|-------------------|----|--------|--------|--------|
| (۱) پسر عادی | ۲۱/۱۲ | — | * ۱/۵۶ | * ۱/۶۰ | * ۲/۰۸ |
| (۲) دختر تیزهوش | ۲۲/۶۴ | — | — | — | ۰/۵۲ |
| (۳) پسر تیزهوش | ۲۲/۷۲ | — | — | — | ۰/۴۸ |
| (۴) دختر عادی | ۲۳/۲۰ | | | | |

HSD = ۱/۵۰ P<0/05

۳. وجود دارد و این تفاوت به نفع پسران مدارس تیزهوش است.

۴. بین میانگین آزمودنی‌های دختر مدارس عادی و آزمودنی‌های پسر مدارس عادی تفاوت معنی‌دار وجود دارد و این تفاوت به نفع دختران مدارس عادی است.

آزمون فرضیه چهارم

در تحلیل واریانس فوق تعامل سطوح مختلف دو متغیر

با توجه به اطلاعات حاصل از آزمون توکی مندرج در جدول ۵ نتیجه گرفته می‌شود که در مؤلفه رضایت‌مندی:

۱. بین میانگین آزمودنی‌های دختر مدارس تیزهوش و آزمودنی‌های پسر مدارس عادی تفاوت معنی‌دار وجود دارد و این تفاوت به نفع دختران مدارس تیزهوش است.

۲. بین میانگین آزمودنی‌های پسر تیزهوش و آزمودنی‌های پسر مدارس عادی تفاوت معنی‌دار

جدول شماره ۶. خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس دو عاملی مطالعه تأثیر هوش و جنس در مؤلفه فیزیکی

| منابع پراکندگی | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معنی داری |
|----------------|---------------|------------|-----------------|------|---------------|
| عامل جنس (A) | ۳۳/۶۴ | ۱ | ۳۳/۶۴ | ۵/۱۴ | *۰/۰۲۵ |
| عامل هوش (B) | ۱/۹۶ | ۱ | ۱/۹۶ | ۰/۳۰ | ۰/۵۸۵ |
| تعامل (AB) | ۶/۷۶ | ۱ | ۶/۷۶ | ۱/۰۳ | ۰/۳۱۲ |
| درون گروه‌ها | ۶۷۲/۲۰ | ۹۶ | ۶/۵۳ | — | |
| کل | ۶۶۹/۵۶ | ۹۹ | ۶/۷۶ | — | |

*P<0/05

هوش

ادراک لیاقت از خود به‌عنوان یک ویژگی مهم شخصیتی، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تیزهوشی نیز محسوب می‌شود. ادراک مثبت از خود، موجب پویایی و نیروی حرکت در جهت شکوفایی تیزهوشی می‌شود و اگرچه به نظر می‌رسد ادراک از خود در تیزهوشان قوی‌تر از افراد عادی می‌باشد ولی پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده‌اند، نتایج متناقضی به همراه دارند. در برخی از این پژوهش‌ها ادراک لیاقت شناختی و رضایت‌مندی در دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر از دانش‌آموزان عادی است (هاگ و رنزولی، ۱۹۹۳) (کلی و کلانجلو، ۱۹۸۴) (چن، ۱۹۸۸، به نقل از هی، ۱۹۹۳) (اشنایدر و همکاران، ۱۹۸۹؛ جانسون و رایبسون، ۱۹۸۵، به نقل از کورنل، ۱۹۹۹) (سیمونز و زامپوف، ۱۹۸۶؛ کاتز، ۱۹۸۱، به نقل از سیمونز و زامپوف، ۱۹۸۶؛ روس و پارکر، ۱۹۸۰؛ هارتر، ۱۹۸۶، ۱۹۸۲؛ به نقل از فلد هازن، ۲۰۰۱).

از آنجایی که نتایج این پژوهش مبنی بر اینکه ادراک لیاقت شناختی و رضایت‌مندی از خود دانش‌آموزان به‌طور ضمنی با یافته‌های پژوهشگرانی از جمله (آمس، ۱۹۸۶، ۱۹۸۴؛ برنز، ۱۹۸۲، پورکی، ۱۹۷۰؛ ویگ، ۱۹۷۶؛ براگت، ۱۹۹۰؛ به نقل از هی، ۱۹۹۳) همخوانی دارد. از طرف دیگر، نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها حاکی از آن است که هیچ اختلافی در ادراک لیاقت شناختی و رضایت‌مندی، در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی وجود ندارد (بوشر، ۱۹۹۱؛ فریمن، ۱۹۸۵؛ کلمن و فولتز، ۱۹۸۲؛ مدوکس و همکاران، ۹۸۲؛ کلاف، ۱۹۹۰؛ به نقل از هاگ و رنزولی، ۱۹۹۳؛ لوب و جی، ۱۹۸۷؛ به نقل از فلد هازن، ۲۰۰۱).

نتایج پژوهش حاضر با گروه اول همخوانی داشته و نشان‌دهنده آن است که ادراک لیاقت شناختی و رضایت‌مندی از خود در دانش‌آموزان تیزهوش به‌طور معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. در توجیه این یافته‌ها، می‌توان تبیینات زیر را برای بالا بردن ادراک

هوش و جنسیت معنی‌دار نیست. بنابراین می‌توان مستقیماً اثرات اصلی این دو را ملاک قرار داد. با توجه به جدول ۶ مقدار F محاسبه شده (۵/۱۴) برای عامل جنس با درجه آزادی ۹۶ و $d.f=1$ در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار می‌باشد بنابراین نتیجه می‌گیریم که بین نمرات لیاقت فیزیکی در دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌دار وجود دارد. همچنین F محاسبه شده (۰/۳۰) برای عامل هوش با درجه آزادی ۹۶ و $d.f=1$ در سطح ۵ درصد معنی‌دار نمی‌باشد و نتیجه می‌گیریم که بین نمره‌های لیاقت فیزیکی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و مدارس عادی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بررسی اثر تعاملی هوش و جنسیت در رابطه با ادراک لیاقت فیزیکی نشان می‌دهد که مقدار محاسبه شده (۱/۰۳) با درجه آزادی ۹۶ و $d.f=1$ در سطح ۵ درصد معنی‌دار نمی‌باشد. بنابراین بین دو متغیر هوش و جنس اثر متقابل وجود ندارد.

درباره نتایج تحلیل واریانس دو عاملی داده‌های مؤلفه فیزیکی به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد:

۱. سطح هوش (تیزهوش و عادی) به تنهایی اثری بر ادراک لیاقت فیزیکی ندارد.
۲. جنسیت، بدون توجه به نوع هوش دانش‌آموزان، در ادراک لیاقت فیزیکی آنان اثر دارد.
۳. بین دو عامل هوش و جنسیت تعامل وجود ندارد، بدین معنا که اندازه و جهت اثرهای نوع جنس برای گروه‌هایی که سطح هوشی مختلف دارند متفاوت نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به فرضیه‌های تحقیق، نتایج حاصل از پژوهش را می‌توان در دو سطح هوش و جنسیت مورد بررسی قرار داد.

مؤلفه‌های مختلف ادراک لیاقت تأثیر می‌پذیرد. افرادی که دارای لیاقت شناختی بالایی هستند از رضایت‌مندی بالایی برخوردارند (هارتر، ۹۸۷؛ به نقل از هی، ۱۹۹۳).

پذیرش اجتماعی توسط اطرافیان و پیشرفت آموزشی‌اشگاهی به طور فزاینده‌ای نقش مهمی در رضایت‌مندی از زندگی دارد. در جامعه، معلمان، دانش‌آموزان را از خلال کار و فعالیتی که انجام می‌دهند می‌شناسند و انتظاراتی را که از دانش‌آموز دارند این است که در درس و تکالیفی که برای آنها تعیین می‌کنند خوب عمل کنند. با توجه به اینکه ادراکی که دانش‌آموز از خود دارد، بازتاب ادراکی است که دیگران از او دارند، این نحوه قضاوت دیگران، تأثیر مهمی روی ادراک دانش‌آموز از خود می‌گذارد. همچنین، دانش‌آموزان در مورد توانش و لیاقت خود با توجه به عملکرد گذشته خود قضاوت می‌کنند. بنابراین رضایت‌مندی بالای این افراد می‌تواند معلول پیشرفت آنان در تکالیف مدرسه و پیشرفت تحصیلی باشد. همچنین، نظام آموزشی امروز برای نیازهای مختلف دانش‌آموزان در مراحل مختلف رشد و با توجه به تفاوت‌های فردی آنان کافی نیست. در نتیجه، آن دسته از نوجوانانی که به نوعی دچار عقب افتادگی و شکست تحصیلی می‌شوند باعث ناراحتی و افسردگی و اضطراب در آنان می‌گردد. بنابراین، رضایت‌مندی پایین دانش‌آموزان پسر مدارس عادی در مقایسه با رضایت‌مندی دانش‌آموزان تیزهوش می‌تواند ناشی از عوامل مزبور باشد. همچنین، نتایج حاصله از پژوهش نشان داد که در عواملی همچون ادراک لیاقت اجتماعی و فیزیکی تفاوت معناداری بین گروه‌ها مشاهده نگردید. این نتایج با نتایج (اشنایدر، ۱۹۸۷؛ به نقل از هاگ و رنزولی، ۱۹۹۳ و سیمونز و زامپوف، ۱۹۸۶؛ روس و پارکر، ۱۹۸۰؛ چن، ۱۹۸۸؛ به نقل از هی، ۱۹۹۱) هماهنگ می‌باشد. در خصوص نبود تفاوت

لیاقت شناختی و رضایت‌مندی دانش‌آموزان تیزهوش ارائه نمود: درباره علت این مسئله با توجه به نظریه اریکسون که معتقد است ادراک از خود در نوجوانی مستلزم رها کردن ادراک آئینه خویشتن به سوی هویتی مستقل‌تر و قوی‌تر است، می‌توان گفت دانش‌آموزان تیزهوش توانسته‌اند ادراک آئینه‌ای خویشتن را رها کنند و به سوی هویتی مستقل‌تر و قوی‌تر گام بردارند و خود را فراتر از دید والدین، معلمان و دوستان ببینند (منصور - دادستان، ۱۳۷۴). این حالت می‌تواند مربوط باشد به شیوه تربیتی والدین، جو حاکم به مدرسه، ادراک صحیح از خود به عنوان یک تیزهوش و ادراک صحیح از خود به عنوان یک فرد توانمند، خلاق و ادراکاتی که با حالت‌های انگیزشی فرد تیزهوش ارتباط نزدیکی دارند (فلد هازن، ۱۹۹۰؛ به نقل از فتحی، ۱۳۷۵).

همچنین در بسیاری از پژوهش‌ها از جمله تحقیق بارنز^{۲۸} مشخص شده است که ادراک خود بالا، حاصل تجربه‌های همراه با موفقیت می‌باشد. از آنجا که کودکان پسر تیزهوش در مقایسه با کودکان پسر عادی در بسیاری از موارد به نحوی در ارتباط با تحصیل، از موفقیت‌های چشمگیری برخوردارند، بنابراین، بازخوردهای مثبت و سازنده‌تری از محیط خود دریافت می‌کنند، در نتیجه ادراک خود آنها بالاتر است (بارنز، ۱۹۹۱، به نقل از بابایی، ۱۳۷۷).

یکی از عوامل مهم در رضایت‌مندی از زندگی، پیشرفت تحصیلی است. زیرا جامعه اهمیت زیادی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان قائل است و دانش‌آموزان موفق را مورد تشویق و تمجید قرار می‌دهند. تکرار تایید و پذیرش بیرونی، احساس رضایت‌مندی در فرد را بالا می‌برد. به همین علت دانش‌آموزان تیزهوش که از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردارند، خود را در مؤلفه رضایت‌مندی بالاتر از سایرین توصیف می‌کنند. به عبارت دیگر، به دلیل اینکه رضایت‌مندی از خود از

طور واضح بیان می‌کند. کاپلان (۱۹۸۳)؛ به نقل از یانگ و همکاران، (۱۹۹۱) ادراک خود نوجوانان تیزهوش را بررسی نمود، وی معتقد است که نوجوانان تیزهوش بدون تصور صحیح و واقع بینانه از خود، در بعد هیجانی و بهره‌وری از استعداد‌های خویش در راه‌های سازنده و رضایت بخش دچار مسائل جدی می‌شوند. نوجوانان تیزهوش غالباً از نقش تیزهوشی در زندگی درک درستی ندارند، توقعات بسیار غیرواقعی آنان برای پیشرفت، ابهاماتی در اهداف و مقاصد فعالیت‌های آنان به وجود می‌آورد. آنها ارزش فوق‌العاده‌ای برای ابعاد شناختی قائل می‌شوند که در نتیجه گاهی تیزهوشی را به عنوان نوعی استحقاق در جامعه تلقی می‌کنند. بنابراین، نوجوانان تیزهوش در برداشت واقعی از خود نیاز به کمک دارند تا انتظارات و توقعات صحیحی از خویش به دست آورده، توانش‌های هوشی خود را در جهت مناسب و شایسته به کار گیرند.

جنس

از نظر جنس، نتایج به دست آمده از مقایسه دانش‌آموزان پسر و دختر مورد بررسی، تفاوت معنی‌داری را نشان می‌دهد که اکثر این تفاوت‌ها (به جز مؤلفه رضایت‌مندی) از نظر آماری معنی‌دار است. تفاوت‌های معنی‌دار از نظر آماری مربوط به لیاقت شناختی، اجتماعی و فیزیکی است که بحث مربوط به آنها را در ادامه پی می‌گیریم؛ درباره نتایج به دست آمده از مقایسه دانش‌آموزان مورد بررسی از لحاظ جنس، به رغم نبود تفاوت در ادراک لیاقت رضایت‌مندی، بین میزان لیاقت‌شناختی، اجتماعی و فیزیکی دانش‌آموزان پسر و دختر تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی میانگین لیاقت در مؤلفه‌های فوق در دانش‌آموزان دختر بیشتر از میانگین آن در دانش‌آموزان

معنادار بین گروه‌های مورد مطالعه در عوامل فوق تبیینات زیر را می‌توان ارائه کرد: اولاً دانش‌آموزان تیزهوش به نحو مؤثری از «فرایند حذف» استفاده می‌کنند، یعنی دانش‌آموزانی که رضایت‌مندی از خود بیشتری دارند زمینه‌هایی را که در آن احساس لیاقت کمتری می‌کنند، با اهمیت کمتری ارزیابی می‌نمایند. در حالی که دانش‌آموزان عادی از فرایند حذف استفاده نمی‌کنند؛ یعنی دانش‌آموزان با احساس رضایت‌مندی از خود پایین، از این راهبرد کمتر استفاده می‌کنند (ویگفیلد، ۱۹۹۱). ثانیاً آمیزه‌ای از آگاهی و توانایی‌ها و عدم استفاده از آنها کودکان را متقاعد می‌سازد که افراد بی‌لیاقتی هستند. افزون بر این، دانش‌آموزان تیزهوش ممکن است به دلیل گرایش‌های کمال‌گرایی موفقیت‌های خود را به درستی درک نکنند. اعتقاد به عدم لیاقت، ترس از شکست را در آنها ایجاد می‌نماید که در نهایت مشارکت نکردن در فعالیت‌ها را پدید می‌آورد. از عوامل دیگری که باعث بی‌لیاقتی در کودکان تیزهوش می‌گردد، برداشت‌های نادرست آنان درباره «خود» است (گالبریت، ۱۹۸۵؛ رودل، ۱۹۸۴؛ به نقل از فلد هازن، ۲۰۰۱).

یافته‌های حاصل از مطالعات روس و پارکر (۱۹۸۰) در زمینه ادراک لیاقت شناختی و اجتماعی نشان می‌دهد که کودکان تیزهوش لیاقت شناختی بالاتری ارائه می‌دهند، در حالی که لیاقت اجتماعی پائینی را نسبت به کودکان عادی دارد. روس و پارکر (۱۹۸۰) بیان می‌کنند که کودکان تیزهوش ممکن است به مهارت‌های تحصیلی و شناختی‌شان توجه کنند ولی نسبت به لیاقت اجتماعی توجه چندانی نداشته یا ممکن است خودشان را متفاوت از همسالان خود بدانند. نتایج پژوهش، اهمیت کمک به کودکان تیزهوش را جهت رشد ادراک لیاقت اجتماعی به

طور خلاصه سازگارترند. برعکس پسران مورد مطالعه، دوران بلوغ را سپری نموده و از احساس ویژه‌ای رنج می‌برند. چنین افرادی احساس می‌کنند که در بهتر کردن موقعیت خویش ناتوان هستند و گویی فاقد منابع درونی لازم برای تحمل یا تقلیل اضطراب حاصل از بلوغ می‌باشند. تغییر در تناسب بدن، اعتقاد به جذاب نبودن بدن و نیاز به سازش با آن باعث می‌شود نوجوان به خصوصیات جسمانی خود توجه بیشتری کند. این قبیل ادراکات منفی سبب می‌شوند که نوجوان موقتاً خود را به صورت منفی ارزیابی کند. برای اینکه نوجوان بتواند با موفقیت این تغییرات بسیار زیاد را یکپارچه کند و آن را به صورت احساس هویتی کامل درآورد، و احساس ارزنده‌سازی و رضایت کند، زمان لازم دارد. براین اساس طبیعی به نظر می‌رسد که سطح ادراک از خود در پسران به طور معنی‌داری کمتر از سطح ادراک از خود بر دختران در هر پایه یا سن باشد (منصور، دادستان، ۱۳۷۵).

۳. سومین توضیحی که در این مورد می‌توان داد این است که در دوره نوجوانی و جوانی جامعه بر استقلال و مسئولیت‌پذیری پسران نسبت به دختران بیشتر تأکید می‌کند. بنابراین، پسران تحت فشار بیشتری برای مستقل شدن قرار می‌گیرند و این استرس و فشار روحی می‌تواند منجر به بدبین بودن پسران به آینده باشد. با توجه به تحقیقات (دیمون و هارت، ۱۹۸۲، رزنبرگ، ۱۹۷۹، به نقل از هارتر، ۱۹۹۸) این یافته که دختران در توصیف خود از ویژگی‌های درونی روان‌شناختی و انتزاعی، استفاده بیشتری از پسران می‌کنند بیانگر این است که احتمالاً دختران از لحاظ تحول مفهوم خود نسبت به پسرهای هم سن خود در دوره نوجوانی، در مرحله تحول یافته‌تری از فرایند تحول مفهوم خود هستند.

پسر است. به طور کلی می‌توان گفت نتایج پژوهش حاضر از مثبت بودن ادراک لیاقت دختران نسبت به پسران در ابعاد ادراک لیاقت (به جز مؤلفه رضایت‌مندی) حمایت می‌کند. البته مسئله تأثیر جنسیت در ادراک لیاقت حیطه تحقیقی و مهمی بوده و نیازمند بررسی‌های بیشتر و دقیق‌تر است. در تبیین این پدیده می‌توان فرض کرد که مثبت‌تر بودن ادراک لیاقت دختران شاید وابسته به عوامل فرهنگی و اجتماعی باشد و بهتر است، متغیرهای دیگر نیز جهت مشخص‌تر شدن این تفاوت در طرح‌های پژوهشی آتی لحاظ شود. اما این مسئله که چرا دختران در تمامی مؤلفه‌های ادراک لیاقت نسبت به پسران از لیاقت بیشتری برخوردارند را می‌توان به صورت زیر توضیح داد:

۱. اول آنکه احتمالاً دختران نسبت به پسران از استراتژی مناسب‌تری جهت مقابله با مشکل استفاده می‌کنند؛ یعنی دختران نسبت به پسران از حمایت اجتماعی بیشتری برای مقابله با مشکلاتشان استفاده می‌کنند. دخترانی که ادراک لیاقت بالایی دارند، به طور مؤثری این حمایت‌ها را دریافت می‌کنند. این مسئله شاید به این دلیل باشد که آنان بیشتر قادر به دریافت پیام‌های مثبت حمایت‌کنندگان هستند و این تفاوت مربوط به «مکانیسم‌های اجتماعی شده دختر و پسر» است (محسنی، ۱۳۷۵).

۲. دومین توضیحی که در این مورد می‌توان داد این است که به نظر می‌رسد این تفاوت مربوط به مسئله بلوغ در پسران و دختران باشد، با توجه به پایه تحصیلی آزمودنی‌ها در این مطالعه و فاصله زمانی بین بلوغ دختران و پسران، طبیعی است که اکثر دختران در این سن، آرامش بیشتری دارند، اعتماد به خود بالاتری داشته و احساس ایمنی بیشتری می‌کنند و به

منابع

- ارسطویس، هدایت‌الله (۱۳۷۲)، بررسی ارتباط خود پنداره با جنسیت و پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران؛
- بابایی، رحمت‌الله (۱۳۷۷)، «میزان حرمت خود در کودکان عقب مانده ذهنی، عای و تیزهوش»، مجله استعدادهای درخشان، شماره ۱؛
- Cole , D .A. (1990); “Relation of social and academic competence to depressive symptom childhood”, *Journal of abnormal psychology*. Vol . 99(4).P.426-29;
- Cornel , D, G, pelton, G , M , Bassin, L, E, landrum, M, Ramsay, S, G, Cooley, M, R, Lynch, K, A, and Hamrich,E, (1999), “Self concept and peer status among gifted program youth”, *Journal of education psychology*, Vol(3). P.450 – 62;
- Feldhusen, J, F . (2001), “Exploratory study of self concept and depression among the gifted”, *Gifted educational international*, Vol.8.P.136-38;
- Harter, S. (1982), “ The perceived competence scale for children”, *Child Development*, Vol. 83.P.87-97;
- , (1998), *Developmental and dynamic changes in the nature of the self concept. Developmental psychology*, 34(5).892 – 901;
- Hay, I. (1993), “ Motivation, self perception and gifted students”, *Gifted education international*. Vol,9.P.16 – 21;
- Hog, R, D., and Renzuli, J.S. (1993), “ Exploving the link between giftedness and self concept”, *Review of educational research*, Vol.63(4).P.449-65;
- Kelly, K.R.and colangelo. N. (1984), “Academic and self concepts of gifted, general and social students”, *Exceptional children*, Vol. 50(6). P . 551 – 56;
- Master pasqua, F. (1988), “A competence paradingm for psychological practice” *American psychologist*, Vol,44(77). P. 36 – b 77;
- Newman, P . R. and Newman, B.M. (1997), *Childhood and adolescence*, Newyork: Cambridge university press;
- Obiaker, F.E. (1992), “Self concept of African – America students”, *Operational mode for special education, Exceptional children* . vol. 59(2). P 160-167;
- Ross. A. and parker, M. (1980), “Academic and social self – concepts of academically gifted”, *Exceptional children*, 47.6-10;
- Wigfield and karpthian, M. (1991), “Who am I and what can I do children's Self concepts and motivation in achievement situation ”, *Educational psychologist*, Vol, 26(3and).P. 223- 261;
- Youg, F. I, and McIntyre, J.D. (1991), “Comparison of self concept of students Identified as gifted and regular student”, *Perceptual and motor skills*, Vol. 23.P.443 – 446. ■
- فتحی، علی (۱۳۷۵)، بررسی تحولی ابعاد روانشناختی دانش-آموزان، مجله روانشناسی، سال اول شماره ۱؛
- محسنی، نیک چهره (۱۳۷۵)، ادراک خود، تهران: مؤسسه انتشارات بعثت؛
- منصور، محمود، دادستان، پریخ (۱۳۷۴)، روانشناسی ژنتیک II تهران: انتشارات رشد؛