

# تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

امیر رستگار خالد \*

## چکیده

در سال‌های اخیر تحولات جنسیتی گسترده‌ای در حوزه‌ی آموزش عالی و تحصیلات دانشگاهی به وقوع پیوسته است که نمی‌توان آنها را محدود و منحصر به تحولات کمی و افزایش چشمگیر نسبت دانشجویان دختر دانست، به همین اعتبار دیدگاه‌های جدیدتر بر ابعاد کیفی این تحول تأکید داشته و آن را در عرصه‌ی وسیع‌تری از پیامدهای تحصیلی دنبال کرده‌اند که بدون شک بخش عمده‌ای از این بررسی‌ها معطوف به توضیح افزایش انگیزش و دلبستگی تحصیلی دختران و نیز پیشرفت تحصیلی بیشتر آنها در مقایسه با دانشجویان پسر بوده است. در تحقیق حاضر تلاش شده است که پس از مروری نظری بر وجوه عمده‌ی تفاوت‌های جنسیتی در توانایی‌های شناختی، عملکرد تحصیلی و تبیین آن با استناد به برخی دیدگاه‌ها، به این مهم پرداخته شود.

## کلید واژه

جنسیت، انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، آموزش عالی

– جامعه شناس و عضو هیئت علمی دانشگاه شاهد

تأیید نهایی: ۸۹/۹/۲

تاریخ دریافت: ۸۹/۶/۳۱

### مقدمه

پیش از بحث درباره‌ی تأثیر جنسیت بر عملکرد تحصیلی ضروری است که به تمایز مهم و در عین حال پر مناقشه‌ای که بین دو مفهوم جنس<sup>۱</sup> و جنسیت<sup>۲</sup> وجود دارد اشاره شود. واژه‌ی جنس مبهم است زیرا می‌توان آن را هم به گروهی از افراد و هم به کارهایی مثل امور جنسی اطلاق کرد (گیدنز ۱۳۷۳: ۱۷۵). استفاده‌ی مناسب از واژه‌ی جنس و جنسیت به احتمال، منشأ مهم‌ترین اختلاف نظرها بوده است. مکابی<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) به کاربرد مترادف این دو واژه معتقد است (گولومبوک ۱۳۸۲: ۱۱). ولستون کرافت مفهوم جنس را در عمل معادل با جنسیت به کار برده و جنبه‌ی زیست‌شناختی زنان را عامل مهمی برای تمایز زن و مرد نمی‌داند. فایرستون<sup>۴</sup> نیز معتقد است که با پیشرفت‌های علمی و فنی جنس و جنسیت مفهوم امروزی خود را از دست خواهند داد (وینسنت ۱۳۷۸: ۲۶۸). هاید<sup>۵</sup> برای کاهش ابهام، اصطلاح جنس را در مورد رفتارهای جنسی و اصطلاح جنسیت را برای استناد کردن به مردان و زنان به کار می‌گیرد (هاید ۱۳۸۴: ۱۹). مطابق با نظر اکلی<sup>۶</sup> (۱۹۸۱) جنس به تقسیم زیست‌شناختی زن و مرد ناظر است. متیوز<sup>۷</sup> (۱۹۸۲) نیز آن را نوعی زیست‌شناختی دو وجهی از زن و مرد در نظر می‌گیرد (محمدی اصل: ۷۸).

فریدمن<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) نیز به این تفاوت قائل است، بدین معنی که مؤنث یا زنانه یک گروه زیست‌شناختی است که زنان به آن تعلق دارند و جنس

1 - Sex

2 - Gender

3- Maccoby

4- Firestone -

5 - Hyde

6 - Oakley

7 - Matthews

8- Freedman

تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

زیست‌شناختی تفاوتی است که به طور طبیعی پیش می‌آید (فریدمن ۱۳۸۱: ۲۵). بدین ترتیب واژه‌ی جنس مبین یک اساس بیولوژیکی برای رفتار است و به بعد زیست‌شناختی مردانگی و زنانگی محدود می‌شود (گلوبوک، همان: ۱۱). وقتی مفهوم زن به منزله‌ی یک جنس به کار برده می‌شود نشان از تفاوت‌های زیست‌شناختی میان زن و مرد دارد (گرت ۱۳۸۲: ۹ و ۱۰). جنس فقط معنایی زیست‌شناختی دارد، یعنی شخص از نظر پیکرشناسی مرد است یا زن. تفاوت‌های جنسی ممکن است طبیعی باشد (ابوت ۱۳۸۱: ۳۰۵). بر این اساس واژه‌ی جنس به تفاوت‌های کالبدی و فیزیکی میان مردان و زنان اشاره دارد که آن را از فعالیت جنسی متمایز می‌کند (گیدنز، همان: ۱۷۵). این تفاوت‌ها در اندام‌های جنسی و عمل تولید مشهود و بارز می‌شوند (فریدمن، همان: ۲۷). شاخص‌های مهم دیگر تمایز جنسی، کروموزم‌ها، غدد جنسی و هورمون‌ها هستند که ممکن است با یکدیگر پیوستگی نداشته باشند (گلوبوک، همان: ۴۹). طرح و توجه جدی به مفهوم جنسیت و لوازم نظری و عملی آن به عنوان مقوله‌ای متمایز، به نسبت جدید و متعلق به دهه‌های ۶۰ و ۷۰ میلادی است. در قرن نوزدهم تفاوت‌های جنسی فطری و طبیعی و شخصیت زن محصول کارکرد تولید مثل او تلقی می‌شد.

پس از جنگ جهانی دوم، جنسیت فقط در مطالعات خانواده مد نظر بود و در سایر مطالعات، به ویژه مطالعات مربوط به نابرابری اجتماعی، دخالت داده نشده و موقعیت زن تابعی از وضعیت اجتماعی پدر یا همسر تلقی می‌شد. در اواخر دهه‌های ۶۰ و ۷۰ میلادی و با شروع موج دوم جنبش

فمینیستی، به مفهوم جنسیت به عنوان یکی از منابع تجربه‌ی اجتماعی توجه شد. با جهانی شدن مسئله‌ی تبعیض علیه زنان و تلاش‌های نهضت زنان برای کسب برابری، تغییر نگرش و رویکردی نسبت به مسائل زنان پدید آمد که بر اساس آن مسائل زنان در متن روابط اجتماعی نابرابر آنها با مردان معنی پیدا کرد و مفهوم جنسیت به جای مفهوم زن به منزله‌ی یک جنس به کار برده شد (شادی‌طلب ۱۳۸۱: ۹۸). در سال ۱۹۶۸، روان‌پزشکی به نام رابرت استلر<sup>۱</sup> جنس و جنسیت را منتشر کرد، وی جنسیت را برای اشاره به رفتار، احساسات، اندیشه‌ها و رؤیاهایی به کار برد که به هر دو جنس مربوط می‌شدند اما معانی ضمنی زیست‌شناختی مهمی نداشتند.

فمینیست‌ها از این موضوع برای ایجاد تفکیک بین تفاوت‌های زیست‌شناختی زن و مرد با تفاوت‌هایی که به طور اجتماعی بین آنها پدید می‌آید، سود بردند (فریدمن، همان: ۳۳-۲۶). مفهوم جنسیت از معنی نریا ماده بودن به دست می‌آید که جامعه بر زنان و مردان اطلاق می‌کند. این صفات در فرهنگ و سنت تعریف می‌شوند و از جامعه‌ای به جامعه‌ی دیگر متفاوت و یا مغایرند (تورس ۱۳۷۵: ۱۶). در این صورت به آن دسته از تفاوت‌های روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی بین زنان و مردان مربوط می‌شود که اغلب منشأ زیست‌شناختی ندارند (گیدنز، همان: ۱۷۵). بلکه تحت تأثیر ایدئولوژی جوامع و گذشته‌های تاریخی و فرهنگی شکل می‌گیرند (شادی‌طلب، همان: ۹۹). در این معنا زن یا مرد بودن از هنگام تولد به وجود

1- Stoller

می‌آید ولی زنانگی<sup>۱</sup> و مردانگی<sup>۲</sup> چیزی است که از طریق جامعه‌پذیری به دست می‌آید و تفاوت‌هایی نظیر سبک مو و لباس، نقش‌های شغلی و خانوادگی و سایر فعالیت‌ها و صفات اکتسابی روانی - شخصیتی را بین دو جنس رقم می‌زند (رابرتسون ۱۳۷۲: ۲۷۵).

با وجود این همه توجه به جنسیت، در علومی همچون جامعه‌شناسی به تأثیر جنسیت و نابرابری‌های جنسیتی در فرایند آموزش و عملکرد تحصیلی در مقایسه با تأکید بر نابرابری‌های قومی و طبقاتی توجه کمتری شده است (گیدنز، همان: ۴۶۸). به تعبیری گرایش و علاقه‌مندی به بررسی تفاوت‌های جنسیتی و فرهنگی در عملکرد آموزشی در دهه‌ی ۹۰ ظاهر شد (بتهام ۱۳۸۴: ۹۹). فمینیست‌ها این امر را به خصلت جانبدارانه‌ی نظریه‌های جامعه‌شناختی ربط می‌دهند که جهان را صرفاً از دید مردان می‌نگرند و به زندگی و تجربیات زنان بی‌اعتنایند و در نتیجه به فرودستی و سلطه‌پذیری زنان می‌انجامند (ابوت، همان: ۲۲ و ۲۳).

در واقع پژوهش برای یافتن داده‌هایی معتبر درباره‌ی جنس و تفاوت‌های فرهنگی و نژادی در شناخت شخصیت و رفتار فرد به‌طور کلی و در حوزه‌ی آموزش و پرورش و پیشرفت تحصیلی به‌طور خاص را باید محصول اعتراضات گسترده‌ی زنان در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ و نهضت طرفداران حقوق زنان دانست که هم از پایگاه و نقش زنان در جامعه و هم از نوع نگاه و نتایجی که این علوم در تفسیر از وضعیت زنان ارائه می‌کردند، ناراضی بودند (گیج ۱۳۷۴: ۲۵۹).

1 - Feminity

2 - Masculinity

## ۱) جنسیت و توانایی‌های شناختی و تحصیلی

اولین موضوع بحث در تأثیر تفاوت‌های جنسیتی و آموزش، رابطه‌ی تفاوت‌های جنسی با توانایی‌های تحصیلی و شناختی است. تصور حاکم طی قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰ حاکی از توانایی شناختی کمتر زنان نسبت به مردان است، اما کاربرد آزمون‌های جدیدتر نشان داد که در هوش کلی و IQ تفاوتی بین دختران و پسران وجود ندارد. بنابر پژوهش‌های صورت گرفته هیچ نوع تفاوت جنسی در هوش عمومی وجود ندارد (خسروی ۱۳۸۲: ۵۱). در سال‌های پیش از دبستان، دختران نمرات بالاتری در آزمون‌های هوش می‌گیرند اما در دبیرستان، پسران نمراتشان در این آزمون‌ها بیشتر می‌شود و دلیل آن نیز ممکن است ترک تحصیل تعداد بیشتری از پسران با توانایی کم باشد (گیج، همان: ۲۶۱).

در خصوص توانایی کلامی و زبان، تحقیقات نشانگر برتری دختران است به قدری که از آن به عنوان یک پدیده‌ی جهانی نام برده می‌شود. این برتری در تمامی جنبه‌ها و شامل هجی، تلفظ، درک، خواندن، سخن گفتن و مهارت‌های نوشتن است. دختران این توانایی‌ها را زودتر یاد می‌گیرند، کمتر دچار مشکل می‌شوند و این برتری را تا پایان دوره‌ی دبیرستان حفظ می‌کنند. با این همه تحقیقات جامع‌هاید و لین (۱۹۸۸) نشان داد تفاوت‌ها در این زمینه بسیار اندک و ناشی از تفاوت در تکنیک‌های اندازه‌گیری بوده و از لحاظ پیش‌بینی رفتار در دنیای واقعی فاقد اهمیت است (هاید، همان: ۲۲۵). در بعد توانایی ریاضی، در سال‌های پیش از دبستان و تا پایان دوره‌ی کودکی تفاوتی بین دو جنس دیده نمی‌شود، در دوران مدرسه‌ی ابتدایی و

تا ۱۲ سالگی عملکرد پسران و دختران یکسان و حتی عملکرد دختران بهتر از پسران است اما برتری پسران از ۱۵ سالگی و در دوره‌ی دبیرستان آشکار می‌شود و در دانشگاه به اوج می‌رسد، بیشترین تفاوت بین دختران و پسرانی که بالاترین میزان پیشرفت را دارند دیده می‌شود، در عین حال این تفاوت‌ها طی دهه‌های گذشته کمتر شده و به نصف میزان اولیه کاهش یافته است (گولومبوک، همان: ۱۸۲ و ۱۸۳).

توانایی فضایی شامل سه مهارت تصویرسازی فضایی<sup>۱</sup> ادراک یا جهت‌یابی فضایی و چرخش ذهنی<sup>۲</sup> است. در دو مهارت نخست تفاوت کم یا متوسط و در مهارت سوم برتری زیاد با مردان است. مهارت اخیر برای به عهده گرفتن مشاغل مهندسی بسیار اهمیت دارد، در حالی که در آزمون‌های سرعت ادراکی که لازمه‌ی انواع مشاغل دفتری است، زنان همواره نمرات بهتری گرفته‌اند (همان).

در توانایی‌هایی نظیر یادگیری و حافظه و خلاقیت نیز تفاوت جنسی مشاهده نشده است. هر چند بالر<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) نشان داد که پسران و دختران ترجیحات متفاوتی در مورد شیوه‌های آموزش دارند، دختران به تکالیف باز که به آنها فرصت تفکر و بحث می‌دهد و پسران به شیوه‌های سنتی که مستلزم به حافظه سپردن مطالب بود تمایل نشان می‌دادند. البته کوچک بودن گروه مورد مطالعه تعمیم نتایج آزمایش‌ها را نادرست و مستلزم سنجش بیشتری می‌دانند (بتنهام، همان: ۱۲۷).

1- Spatial Visualization

2- Mental Rotation

3 - Baler

برخلاف توانایی‌های شناختی، تفاوت‌های دو جنسی در علوم به ویژه فیزیک، شیمی و ریاضی تشدید و فاصله‌ها به شکاف تبدیل می‌شود. بکر<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) طی یک فرا تحلیل دریافت که عملکرد پسران در علوم به طور چشمگیری بهتر از دختران است. استاین کمپ<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) نیز نشان داد که دختران بسیار کمتر از پسران در دروس علوم دبیرستان و دانشگاه ثبت نام می‌کنند. به همین ترتیب اکلس<sup>۳</sup> (۱۹۸۷)، ریموند و بنبو<sup>۴</sup> (۱۹۸۹) نیز مشخص کردند که دختران به خصوص در دانشگاه ریاضیات و علوم را کمتر از پسران دوست دارند و بر این باورند که ریاضی و علوم در زندگی آنها کاربرد کمتری دارد و انتظار ندارند که در ریاضیات مانند پسران عملکرد خوبی داشته باشند (گولومبوک، همان: ۱۸۸ - ۱۸۵). آمار پذیرفته‌شدگان دختر و پسر در رشته‌های مختلف دانشگاهی نیز مؤید این مطلب است. به رغم افزایش جهانی تعداد داوطلبان و قبول‌شدگان دختر در دانشگاه‌ها و حتی برتری آنها بر پسران در دهه‌ی ۹۰ به ویژه در کشورهای پیشرفته‌ی صنعتی هنوز تفاوت‌های جنسی در انتخاب رشته‌های تحصیلی به چشم می‌خورد به ترتیبی که دختران مایل به انتخاب رشته‌های علوم تربیتی و پرستاری و پسران مایل به تحصیل در رشته‌های مهندسی و کامپیوتر و علوم پایه بوده‌اند (خسروی، همان: ۲۴۱ و ۲۴۱).

الگوی تمرکز دختران و پسران در رشته‌های مختلف در سال تحصیلی ۸۴ - ۱۹۸۳ در انگلستان نیز نشان می‌دهد با اینکه ۴۱/۵ درصد از کل دانشجویان

1- Becker

2- Stein Kamp

3- Eccles

4- Raymond and Benbow



تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

دختر هستند، نسبت آنها در مقایسه با پسران در رشته‌های تعلیم و تربیت ۶۹٪، زبان و ادبیات و رشته‌های وابسته ۶۹٪، ادبیات و علوم انسانی به جز زبان ۵۳٪ بیشتر و در رشته‌های مهندسی و تکنولوژی ۱۰٪، کشاورزی و جنگل‌داری و دام‌پزشکی ۲۸٪، علوم زیستی و فیزیکی ۳۳٪، معماری و سایر رشته‌های فنی - حرفه ای ۳۷٪ کمتر و رشته‌های پزشکی، دندان‌پزشکی و بهداشت ۴۶٪، علوم اداری، بازرگانی و علوم اجتماعی ۴۵٪ تقریباً برابر است (گرت، همان: ۱۱۶).

در مجموع در رشته‌های علوم مهندسی و پزشکی در سطح دانشگاهی هنوز دانشجویان مرد غالب هستند. اگر این آمارها را در کنار این واقعیت قرار دهیم که پرداختن و پیشرفت در رشته‌های علوم و ریاضی سنگ بنای پیشرفت‌های شغلی و اجتماعی در جوامع صنعتی است، آن وقت به معنا و اهمیت این آمار در شکل دادن به وضعیت زنان در جامعه پی می‌بریم. بنا به گفته‌ی سلز<sup>۱</sup> (۱۹۷۳) ریاضیات به عنوان یک صافی مهم یا حساس<sup>۲</sup> برای به عهده گرفتن مشاغل مهم عمل می‌کند و شرط لازم تصدی مشاغل پردرآمد و با منزلت بالا همچون پزشکی، مهندسی و علوم کامپیوتر است. شرمن<sup>۳</sup> نیز معتقد است مهارت‌های ریاضی شرط اصلی برای موفقیت در بسیاری از مشاغل مهم و جذاب است و همان عاملی است که زنان را از دنیای اقتصاد، تجارت، مهندسی و کامپیوتر جدا می‌کند (هاید، همان: ۲۳۱). شاید به همین دلیل برنارد معتقد است که صرف حضور زنان در دانشگاه متضمن پایگاه اجتماعی

1- Sells

2- Critical Filter

3 - Sherman

آنها نبوده و آنچه که اهمیت دارد دانشکده و گرایش تحصیلی ای است که آنها دنبال می کنند (برنارد ۱۳۸۴: ۱۴۹).

## ۲) جنسیت و عملکرد تحصیلی

در بحث از پیشرفت تحصیلی بررسی ها نشانگر آن است که در سال های دبستان دختران از پیشرفت تحصیلی بیشتری نسبت به پسران برخوردارند و این موضوع حتی درباره ی دروس ریاضی و علوم نیز صادق است، در دوره ی دبیرستان و پیش دانشگاهی تفاوت کم و حتی در سال های اولیه برتری با دختران است (گیدنز، همان: ۴۶۸). آرنات<sup>۱</sup> و همکارانش (۱۹۹۸) ضمن تأکید بر دشواری مقایسه ی کلی عملکرد تحصیلی دختران و پسران و تحدید مقایسه ها به جنبه ی خاصی از برنامه ی درسی معتقدند در تمام سطوح پیشرفت و یادگیری دختران و پسران برابر است، در عین حال در ربع آخر قرن بیستم می توان سه دوره ی متفاوت در پیشرفت تحصیلی دختران و پسران تشخیص داد، دهه ی ۷۰ که در آن دختران پیشرفت تحصیلی پایین یا کم آموز بودند، دهه ی ۸۰ که پیشرفت تحصیلی مردان و زنان جوان نسبتی برابر یافت و دهه ی ۹۰ که زنان از مردان پیش افتادند (بتهام، همان: ۱۸۸ - ۱۸۵).

با این همه، نتایج تحقیقات جدیدتر در خصوص عملکرد تحصیلی کماکان مؤید تفاوت های جنسیتی است. شرد<sup>۲</sup> با بررسی رابطه بین تعهد سخت کوشانه<sup>۳</sup> و جنسیت با عملکرد تحصیلی دانشگاهی طی یک مطالعه ی

1 - Arnat

2 - Sheard

3 - Hardiness

همبستگی که دو سال به طول انجامید نشان داد که دانشجویان دختر به‌طور معنی‌داری عملکرد بهتری از هم‌تایان پسرشان در هر یک از ملاک‌های ارزشیابی تحصیلی دارند، میانگین پیشرفت تحصیلی نیز بر حسب تعهد و جنسیت تفاوت معنی‌داری داشته است (شرد ۲۰۰۹: ۱۸۹). جکسن<sup>۱</sup> با بررسی تأثیر انتقال از محیط‌های به نسبت کوچک دبیرستانی به محیط بزرگ‌تر دانشگاهی بر خودپنداره‌ی تحصیلی نشان داد که خودپنداره از بُعد جنسیتی تغییر می‌یابد. بدین ترتیب که در این انتقال، خودپنداره‌ی تحصیلی دختران کاهش معنی‌داری نشان داد، حال آنکه در پسران سطح خودپنداره تغییری نکرد (جکسون ۲۰۰۳: ۳۳۱). بررسی ارل نول<sup>۲</sup> درباره‌ی سبک‌های جنسیتی نوشتار مشخص کرد که پیشرفت کمتر دختران دانشجوی به رغم مطالعه‌ی بیشتر آنها در برخی دروس در مقایسه با هم‌تایان پسرشان در اولین سال تحصیل در دانشگاه با تکیه بر دیدگاه نابرابری ارزشیابی<sup>۳</sup> تبیین‌پذیر است، بدین ترتیب که پسران بیش از دختران تمایل به سبک نوشتار جسارت‌آمیز<sup>۴</sup>، حاکی از اعتماد به نفس و خطرپذیری دارند، در حالی که سبک نوشتاری دختران محتاطانه و وظیفه‌شناسانه<sup>۵</sup> است (ارل نول ۲۰۰۱: ۱۶۰). ملو و ورل<sup>۶</sup> رابطه‌ی چشم‌انداز زمان<sup>۷</sup> با جنسیت و پیشرفت تحصیلی را بین جوانان با استعداد بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که تفکر منفی درباره‌ی آینده

1 - Jackson

2 - Earl - Novel

3 - inequality assessment

4 - bold

5 - Conscientious

6 - Mello and Worrell

7 - Time Perspective

در بین دختران کمتر از پسران است، پیشرفت تحصیلی نیز همبستگی منفی با نگرش‌های تقدیرگرایانه نسبت به زمان حال داشت، در حالی که رابطه‌ی مثبتی را با نگرش‌های مطلوب نسبت به آینده نشان داد (ملو و ورل ۲۰۰۶: ۲۷۱). ینیلمز و سانگر<sup>۱</sup> پیشرفت تحصیلی دانشجویان را در رابطه با توانایی استدلالی و معرفت پیشین<sup>۲</sup> و جنسیت بررسی کردند و نشان دادند که هر سه متغیر رابطه‌ی معنی‌داری با متغیر وابسته دارند (ینیلمز و سانگر ۲۰۰۶: ۱۲۹). ریگل - کرامب و فارکاس<sup>۳</sup> نقش جنسیت و روابط دوستانه را با انتخاب رشته‌های مهم بررسی کرده و دریافتند که خصایص دوستان به ویژه در تحصیل علوم و ریاضیات برای دختران مهم است و عملکرد تحصیلی دوستان همجنس، انتخاب رشته را در میان دختران، نه پسران، به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی می‌کند. با این همه در ریاضی و علوم، تأثیر عملکرد دوستان در گروه دوستی‌هایی که زمینه‌ی مسلط آن زنانه است بیشتر می‌شود. این گروه‌ها بین هویت‌ها و کلیشه‌های جنسیتی در این موضوعات تناسب برقرار می‌کنند (ریگل - کرامب و فارکاس ۲۰۰۶: ۲۰۶). سانگ و کاشنر<sup>۴</sup> به بررسی نقش جنسیت والد و کودک در خانواده‌های تک‌والدی بر پیشرفت تحصیلی پرداختند، نتایج تحقیق آنها نشان داد خانواده‌هایی که در آن جنس والد و فرزند یکی است هیچ مزیتی بر خانواده‌های غیرهمجنس ندارند. با این حال دخترانی که با پدران خود زندگی می‌کنند در مقایسه با ترکیب‌های دیگری از والد - کودک پیشرفت

1 - Yenilmez and Sunger

2 - Prior Knowledge

3 - Riegle and Farkas

4-Sang and Kushner

تحصیلی بهتری دارند. محققان مذکور در پژوهش قبلی خود که در سال ۲۰۰۷ درباره‌ی تأثیر جنسیت والد و کودک و تعهد والدینی بر پیشرفت تحصیلی جوانان در خانواده‌های تک‌والد انجام شد به نتایج مشابهی رسیده بودند. آنها در این مطالعه‌ی طولی<sup>۱</sup> مشخص کردند که تعامل بین جنسیت کودک - والد با تعهد والدینی بر پیشرفت تحصیلی جوانان تأثیرهای متفاوتی دارد، به ویژه دخترانی که خود را در زندگی با پدران تنها تا حد زیادی درگیر می‌کنند پیشرفت تحصیلی بالاتری از سایر گروه‌ها نشان می‌دهند (سانگ و کاشنر ۲۰۰۸: ۱۴۹). پژوهش آندرس و آداموتی<sup>۲</sup> درباره‌ی دستیابی به تحصیلات بالاتر از متوسطه و رابطه با طبقه‌ی اجتماعی والدین، جنسیت و انتظارات تحصیلی معلوم کرد که بین جنسیت فرد و زمینه‌ی اقتصادی - اجتماعی والدین با دستیابی به تحصیلات عالی همبستگی شدیدی دارد بدین ترتیب که نابرابری میان دختر و پسر در دستیابی به تحصیلات عالی در پایگاه اقتصادی - اجتماعی بالا کمتر می‌شود (آندرس و آداموتی ۲۰۰۷: ۱۳۵). در پژوهش دیگری، کلاروسی<sup>۳</sup> به تفاوت‌های جنسیتی در حمایت اجتماعی دریافت شده‌ی جوانان از سوی والدین، معلمین و گروه همسالان پرداخت و نشان داد که تفاوت مذکور در بهداشت روانی و پیشرفت تحصیلی جوانان مؤثر است، پسران حمایت بیشتری از پدران و دختران حمایت زیادتری از دوستان دریافت می‌کنند. در حمایت دریافت شده از مادران نیز تفاوتی مشاهده نشد، حمایت مادر صرفاً بر میانگین پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبتی

1 - Longitudinal

2- Andres and Adamuti

3 - Colarossi

نشان می‌داد در حالی که تأثیری بر انتظارات آینده‌ی تحصیلی جوانان نداشت (کلاروسی ۲۰۰۰: ۱۶۰).

در بحث از رابطه بین مشارکت ورزشی، جنسیت و پیامدهای تحصیلی، ویدئون<sup>۱</sup> به این نتیجه رسید که بین مشارکت ورزشی و پیامدهای تحصیلی هم برای دختران و هم برای پسران رابطه‌ای ضعیف وجود دارد، چرا که مشارکت در فعالیت‌های ورزشی بین ۱ تا ۴ درصد از واریانس پیامدهای تحصیلی را تبیین می‌کند، با وجود این، تأیید یافته‌ها در داده‌های متفاوت به دست آمده در طول زمان شواهد نیرومندی را درباره‌ی اینکه مشارکت در ورزش در واقع تأثیری معنی‌دار اما کم بر پیامدهای تحصیلی دارد فراهم می‌کند. مقایسه‌ی تحقیقات درباره‌ی اثر جنسیت بر رابطه‌ی مشارکت ورزشی و پیامدهای تحصیلی متناقض است، برخی مطالعات نشان می‌دهند مشارکت هم برای پسران و هم برای دختران سودمند اما تأثیر آن برای پسران قوی‌تر است. در مقابل برخی بررسی‌ها حاکی است که دختران در مقایسه با پسران از مشارکت ورزشی سود بیشتری می‌برند، برخی مطالعات نیز همچنان نشان می‌دهند که مشارکت تأثیر مشابه‌ای برای پسران و دختران دارد. منافع مثبت ورزش به ساختار پاداش‌های محیطی که افراد در آن قرار دارند بستگی دارد و دلایل اندکی مبنی بر کسب منافع یکسان برای دختران و پسران وجود دارد، این واقعیت که فرصت‌های ورزشی برای دختران در سال‌های اخیر گسترش یافته است و کلیشه‌های جنسیتی ضعیف شده‌اند، ما را به این باور

---

1 - Videon

هدایت می‌کند که منافع مشارکت در ورزش برای دختران ممکن است در حال حاضر از یک یا دو دهه‌ی قبل قوی‌تر باشد (ویدئون ۲۰۰۲: ۴۲۲ و ۴۲۳). در ارتباط با حس تعلق تحصیلی و رابطه‌ی آن با پیامدهای تحصیلی، تحقیقات گودنو و گریدی<sup>۱</sup> نشان می‌دهد که دختران حس تعلق بیشتری گزارش می‌کنند و رابطه‌ی انتظار موفقیت و حس تعلق در مدارس راهنمایی و دبیرستان‌ها در دختران قوی‌تر از پسران است (گودنو و گریدی ۱۹۹۳: ۲۱). بررسی طولی اسمردان<sup>۲</sup> نیز نشان داد که دختران دبیرستانی حس تعلق تحصیلی بیشتری از همکلاسی‌های پسر خود گزارش می‌کنند (اسمردان ۲۰۰۲: ۲۸۷) پژوهش‌های یاد شده این تفاوت‌های جنسیتی را با ارجاع به فرایند جامعه‌پذیری متفاوت دختران و پسران توضیح می‌دهند. به نظر گیلیگان<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) وابستگی و ارتباط با دیگران برای دختران و رقابت برای پسران مهم‌تر است. همین تحقیقات نشان می‌دهند که رابطه‌ی حس تعلق تحصیلی با انگیزش تحصیلی برای دختران قوی‌تر از پسران است (سانچز، یاری و اسپرزا<sup>۴</sup> ۲۰۰۵: ۶۲۰) بنا بر برخی تحقیقات دیگر دلبستگی تحصیلی در میان دختران دبیرستانی کمتر از دانش‌آموزان دختر در مدارس ابتدایی است. در واقع با افزایش پایه‌ی تحصیلی در دبیرستان، دلبستگی تحصیلی دختران کاهش می‌یابد (جانسن<sup>۵</sup> ۲۰۰۶؛ مودی و وایت<sup>۶</sup> ۲۰۰۳).

1 - Goodenow and Grady

3 - Gilligan

5 - Johnson

2 - Smerdon

4 - Sanchez and Esparza

6 - Moody and White

در ادبیات کلی مربوط به این موضوع، که از آن به واژگونی جنسیتی یاد می‌کنند، به دو عامل بالقوه اشاره شده است. نخست، با توجه به اتفاقات هم‌زمانی که در انتقال از مدرسه‌ی راهنمایی به دبیرستان و انتقال به دوره‌ی بلوغ برای دختران رخ می‌هد و محرک‌های تنش‌زایی که به جهت بلوغ در آنها پدید می‌آید، دختران در طول بلوغ آسیب بیشتری را تحمل می‌کنند، آنها نسبت به بدنشان خودآگاه‌تر و ناراضی‌تر می‌شوند و این امر با احساس پذیرش اجتماعی که در طول جوانی تا حد زیادی ارزشمند است مداخله می‌کند، در نتیجه در مواجهه با این استرس‌ها دانش‌آموزان سال بالایی از تازه‌واردها دلبستگی تحصیلی کمتری احساس خواهند کرد این تفاوت در بین دختران بزرگ‌تر می‌شود. دوم اینکه، بلوغ دوره‌ای از تغییرات بزرگ در روابط شخصی است که طی آن درگیری عاطفی و عشقی افزایش می‌یابد و جوان‌ها به منظور استقلال از والدین، داخل شبکه گروه‌های همسالان می‌شوند. این تغییرات می‌تواند استرس‌زا باشد و با اضافه کردن برخی شواهد که مبتنی بر یافته‌های بهداشت روانی است، می‌توان انتظار داشت که بهداشت روانی دختران به مخاطره افتد. در این صورت، این تغییرات می‌تواند برای اینکه چرا سطح دلبستگی تحصیلی در اواخر دوره‌ی بلوغ نسبت به اوایل آن کمتر است و به همان ترتیب که چرا این امر بیشتر دختران را تحت تأثیر قرار می‌دهد شواهدی فراهم کند (جانسن ۲۰۰۶: ۲۸۵).

سؤال مهم در بحث از رابطه‌ی جنسیت - تحصیل این است که چرا دختران با وجود توانایی برابر به رشته‌های تحصیلی که ضامن و لازمه‌ی



پیشرفت شغلی اجتماعی آنهاست علاقه‌ی کمتری نشان می‌دهند، اصولاً چه عوامل یا شرایطی وجود داشت که زنان تا دهه‌ی ۷۰ حتی در بالاترین سطوح اقتصادی - اجتماعی همواره انگیزه‌ی قوی برای تحصیل نداشته و رفتن به مدارس عالی و دانشگاه‌ها را امری بدیهی و قطعی در زندگی خود به شمار نمی‌آوردند و اگر هم وارد دانشگاه می‌شدند نیز لزومی نمی‌دیدند که تا فارغ‌التحصیلی به درس خود ادامه دهند (برناد، همان: ۱۴۹).

در تلاش برای ارائه‌ی پاسخی درخور به این سؤال، تحقیقات و نظریه‌های مختلفی شکل گرفته که در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌شود، بی‌شک بخش عمده‌ای از این نظریات به حوزه‌ی فمینیسم و تحقیقات فمینیست‌ها مربوط است. فمینیست‌ها در توضیح علل تداوم ناکامی‌های تحصیلی دختران بدین معنا که چرا به رغم کاهش فاصله کمی در موفقیت‌های تحصیلی دختران و پسران، دختران به سمت رشته‌های زنانه هدایت می‌شوند و استعدادهایی که پیش از بلوغ نشان می‌دهند امکان شکوفایی پیدا نمی‌کنند به عاملی تحت عنوان «برنامه یا لایه‌ی پنهان آموزشی» استناد می‌ورزند، این برنامه که بر اساس ترویج اختلافات مربوط به جنسیت در شیوه‌ی نگرش و رفتار شکل گرفته است، مجموعه‌ی جامعی از مقررات مربوط به نوع لباس، بازی‌ها، کتاب‌های داستان کلیشه‌ای و واکنش‌های معلمین را در برخورد با دختران و پسران در محیط‌های آموزشی در برمی‌گیرد که بر اساس انتظارات نقش جنسیتی شکل گرفته و القاکننده‌ی آنها به دانش‌آموزان است. مفهوم برنامه‌ی پنهان را ایلچ<sup>۱</sup> (۱۹۷۳) در انتقاد از نقشی که آموزش و

1 - Illich

پرورش اجباری به اقتضای ضروریات اقتصادی جوامع صنعتی در ایفای وظایفی همچون مراقبت و نگهداری، توزیع افراد میان نقش‌های شغلی و یاد دادن ارزش‌های مسلط و دانش‌ها و مهارت‌های اجتماعی پسندیده به دانش‌آموزان بر عهده گرفته طرح کرده است. منظور ایلیچ این است که در مدارس به کودکان چیزهایی آموخته می‌شود که هیچ ارتباطی با محتوای رسمی دروس ندارد، آنها با اینکه آگاهانه آموخته نمی‌شوند در شیوه‌های عمل و سازمان مدارس به‌طور حتمی وجود دارند. هدف این برنامه تلقین مصرف انفعالی<sup>۱</sup> یا پذیرش بی‌چون و چرای نظم اجتماعی موجود است (ایلیچ، همان: ۴۵۹ و ۴۶۰).

برنامه‌ی پنهان همچون برنامه‌ی آشکار فرهنگ و ارزش‌های گروه اکثریت را تقویت می‌کند و حاوی پیام‌هایی است که تلویحی و نامحسوس نکات مهمی را به دانش‌آموزان می‌آموزد؛ به عنوان مثال، وقتی دانش‌آموزان می‌بینند که دربان یا کارگر کافه تریای مدرسه از اعضای گروه اقلیت اجتماعی هستند درباره‌ی طبقه‌ی اجتماعی چیزهایی می‌آموزند (گیج<sup>۲</sup>، همان: ۲۸۱).

فمینیست‌ها این مفهوم را با همین شکل در توجیه هدف دیگری به کار برده‌اند، اینکه چگونه «لایه یا برنامه‌ی پنهان آموزشی» در مدارس بر پایه‌ی جنسیت دانش‌آموزان و با هدف بازتولید مناسبات و نابرابری‌های جنسی شکل گرفته و به اجرا گذارده می‌شود. جنسیت یعنی توجه به انتظارات نقش جنسیتی در جامعه‌ای مردسالار اصل اساسی در برنامه‌ی پنهان آموزشی مدارس است که در سازماندهی فعالیت‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌ی برخورد معلمین

1 - Passive Consumption

2 - Gaje

با دانش‌آموزان بر حسب جنس آنها در کلیه‌ی مقاطع تحصیلی برنامه‌ریزی و به اجرا گذارده می‌شود (گرت، همان: ۸۵ - ۱۱؛ ابوت، همان: ۹۳ - ۸۸).

این‌الگو توضیح می‌دهد که چرا دختران با وجود توانایی برابر انگیزه‌ی کمتری برای دنبال کردن رشته‌های ریاضی و مهندسی دارند، چرا بیشتر دچار هراس از موفقیت تحصیلی می‌شوند و با وجود نمرات و عملکرد تحصیلی مطلوب کمتر انتظار دستیابی به مشاغل مهم و پرمنزلت و ارتقای شغلی دارند (گرت، همان). ابوت و والاس عملکرد برنامه‌ی پنهان جنسیتی آموزشی را با توجه به پنج عامل اصلی ۱ - سلسله مراتب آموزشی مردانه<sup>۱</sup> ۲ - نگرش‌های قالبی و جنسیتی معلمین نسبت به دانش‌آموزان ۳ - متون درسی مبتنی بر کلیشه‌های جنسیتی ۴ - سازماندهی و تفکیک جنسی فعالیت‌ها، بازی‌ها و دروس، به زنان و مردانه ۵ - نوع برخورد پسران و دختران در کلاس درس و میزان مشارکت آنها در کلاس توضیح می‌دهند (ابوت، همان: ۹۲ - ۸۹).

گرت در توضیح چگونگی تأثیر برنامه‌ی پنهان در مدارس به عوامل بیشتری توجه می‌کند و ضمن توجه به عوامل پیش‌گفته به نقش عواملی همچون انتظارات و نوع برخورد متفاوت معلمین با دانش‌آموزان و سایر ویژگی‌های آنها نظیر مرد یا زن بودن، توزیع شغلی و مدیریت در مدارس و نقش مدارس در کاربایی و راهنمایی شغلی و تحصیلی نیز می‌پردازد (گرت، همان: ۹۳ - ۸۵). بنا بر رویکرد فمینیستی خط مشی و ساختار سنتی

---

۱- منظور رتبه‌ی شغلی، احراز سمت‌های مدیریتی و مناصب بلندمرتبه آموزشی است که به زعم فمینیست‌ها در انحصار مردان است.

نهادهای آموزشی با برنامه‌ها و قابلیت‌هایی پیوسته است که از پیشرفت و موفقیت تحصیلی دختران جلوگیری می‌کند. در این ادبیات دانشجویان دختر در مؤسسات آموزشی با فضایی دلسرد کننده و غیرمنصفانه مواجه می‌شوند که هم بر آمادگی‌های روانی و هم پیشرفت تحصیلی آنها اثرات منفی دارد (ویور هایت اور<sup>۱</sup> ۲۰۰۳).

میانگین نمرات دختران در دانشگاه‌ها، لاقلاً پیش از دهه‌ی ۱۹۸۰ نشان می‌دهد امتیازات مردسالارانه‌ی مؤسسات آموزشی محیط خصمانه‌ای را برای دختران پدید می‌آورد که هم بر نرخ ثبت نام آنها حتی زمان ثبت نام و هم بر پیشرفت آموزشی شان تأثیر بازدارنده دارد. مطابق این رویکرد دختران در مقایسه با پسران با تبعیض اساتید، سایر دانشجویان و دانشگاه به عنوان یک سازمان روبه‌رو می‌شوند که بر استراتژی‌های انطباقی آنها، کنترل تحصیلی و عزت نفسشان، اثر کاهنده دارد که سبب کاهش پیشرفت تحصیلی دختران می‌شود (کلایفتون ۲۰۰۸: ۶۸۵).

تبیین‌های دیگری نیز خارج از نظریه‌ی فمینیستی وجود دارد، لیدر<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) معتقد است پیشرفت در ریاضی متأثر از ترکیبی از متغیرهای محیطی و ویژگی‌های شخص یادگیرنده است، خصایص خانوادگی مؤثر بر پیشرفت متفاوت دختران و پسران به دو دسته‌ی کلی توانایی‌های شناختی فرد و باورهای وی درباره‌ی این توانایی‌ها تقسیم می‌شود. منظور از باورها عقاید و تفسیرهای فرد درباره‌ی ثمربخش بودن ریاضیات، احساس کفایت‌مندی و

1 - Weaver - Hightower

2- Leader

همخوانی موفقیت یا شکست در ریاضیات با انتظارات نقش جنسیتی است و متغیرهای محیطی به سه دسته کلی عوامل خانوادگی، وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده و تشویق‌های والدین درباره‌ی درس ریاضی، عوامل مدرسه نگرش و رفتار معلمین و شیوه‌های ارزشیابی و متون درسی و عوامل اجتماعی در برگیرنده‌ی انتظارات فرهنگی و کلیشه‌ای جنسیتی درباره‌ی ریاضی به عنوان رشته‌های مردانه است. بنابر نظر سلز (۱۹۸۸) بین میزان حمایت اجتماعی والدین و معلمان با انتخاب رشته‌ی ریاضی و پیشرفت در آن ارتباط هست. به طوری که دختران برخوردار از این حمایت‌ها توانسته‌اند این رشته را در دوره‌های تحصیلات تکمیلی نیز دنبال کنند (خسروی ۱۳۸۲: ۲۴۲). اکلس (۱۹۸۷) یکی از سودمندترین مدل‌های مفهومی در این باره را در تلاش برای تبیین رفتار پیشرفت ارائه کرده است، مطابق این مدل رفتار پیشرفت (انتخاب ریاضی، تداوم و عملکرد مطلوب در آن) محصول دو عامل ارزش‌ها (ارزشمندی درس ریاضی و میزان ارزش آن برای آینده‌ی فرد) و انتظارات فرد (میزان انتظار موفقیت در این درس) است. نظام ارزشی متأثر از محیط فرهنگی (کلیشه‌های فرهنگی و جنسیتی درباره‌ی ریاضی و رقابت جویی) و خود پنداره‌ی فرد (ادراک کودک از انتظارات افراد تربیت کننده، طرحواره‌ی کلی از خویشستن و اهداف کوتاه مدت و دراز مدت آن و ادراک فرد از ارزشمندی موضوع از این لحاظ که چقدر سودمند است و چقدر ارزش کسب کردن دارد) است. انتظارات تابعی از استعدادها و نمرات فرد در گذشته مرتبط با موضوع، تفسیرها و اسنادهای فرد درباره‌ی

این نمرات - که تا چه حد آنها را نتیجه‌ی عوامل درونی (توانایی‌ها یا تلاش خود) یا عوامل بیرونی (شانس یا آسانی و دشواری تکالیف) می‌داند - است. در عین حال عوامل تربیت کننده، والدین - مربیان، متأثر از محیط فرهنگی از طریق رفتارها و خودپنداری‌ها و نگرش و انتظاراتی که از فرد دارند بر شکل‌گیری خودپنداره‌ی فرد و ادراک‌ها و تفسیرهای او مؤثرند (هاید ۱۳۸۴: ۲۳۵ - ۲۳۱). به اعتبار این مدل می‌توان چنین نتیجه گرفت که اگر دختران باور کنند که می‌توانند و حق دارند که ریاضیات را انتخاب کنند و انتظار داشته باشند که در آن موفق شوند و برای موفقیت در آن باید رقابت کنند و به لحاظ شخصی و ذهنی برای آن ارزش قائل باشند و آن را برای حفظ خودپنداره و ادراکی که از خود دارند مهم تشخیص دهند و هزینه‌ی ادراک شده‌ی شکست در آن را خیلی سنگین ندانند و از سوی دیگر موفقیت‌های خود را در این درس محصول توانایی‌های خود بدانند و نه تلاش یا شانس و یا دشواری یا آسانی تکلیف و نیز شکست‌های خود را به ناتوانی و نداشتن استعداد نسبت ندهند، آنگاه ریاضیات را انتخاب می‌کنند و در آن پیشرفت می‌کنند، هر چند باید گفت تجربیات متفاوت اجتماعی شدن دختران و به‌ویژه انتظارات، اعتقادات و نگرش‌های والدین و مربیان آنها در این باره که ریاضی تا چه حد درسی مردانه است، دختران تا چه حد توانایی یادگیری آن را دارند، یادگیری ریاضی تا چه حد برای دختران مهم است و عامل پیشرفت یا شکست دختران در ریاضی تا چه حد محصول استعداد و توانایی‌های آنهاست بسیار تعیین‌کننده است (گولومبوک ۱۳۸۲: ۱۹۶ - ۱۸۶).

تبیین دیگر، مأخوذ از نظریه‌ی گیلیگان است. بنابر این نظریه، که جزئی از رویکرد اجتماعی-روانی است، تفاوت‌های اختصاصی تری در آمادگی روانی پسران و دختران وجود دارد که بر موفقیت نسبی اجتماعی و تحصیلی آنها اثر می‌گذارد. وی مطرح می‌کند که استدلال اخلاقی<sup>۱</sup> و آمادگی اجتماعی-روانی و پیشرفت آموزشی ناشی از آن برای دختران و پسران متفاوت است. وی استدلال می‌کند که دختران تمایل بیشتری دارند تا خودشان را برحسب روابط بین شخصی با دیگران تعریف کنند و به مقولات اجتماعی، صمیمیت و مراقبت علاقه‌مندترند در حالی که پسران بیشتر به کسب موفقیت و پایگاه فردی متمایل‌اند، در نتیجه دختران نسبت به احساسات خودشان (شهود) و احساسات دیگران (همدلی) حساس‌ترند در حالی که پسران بیشتر دوست دارند که بر پیشرفت خود (تلاش) تمرکز داشته باشند و حساسیت کمتری نسبت به احساسات افراد دیگر (بی‌عاطفگی) ابراز کنند. به زبان گیلیگان دختران تجسم ندای مراقبت و پسران تجسم ندای پیشرفت‌اند (کلایفون<sup>۲</sup> ۲۰۰۸: ۶۸۴).

با در نظر گرفتن رویکرد گیلیگان ثبت نام دانشجویان دختر تا دهه‌ی ۱۹۸۰ در کانادا، در دانشکده‌های مرتبط با مردم از قبیل تعلیم و تربیت، پرستاری، مددکاری اجتماعی و ثبت نام پسران در دانشکده‌های متضمن تفکر تحلیلی از قبیل کشاورزی، مهندسی و علوم عجیب به نظر نمی‌رسد (بایت - زهر<sup>۳</sup> ۲۰۰۷).

1 - Moral Reasoning

2 - Clifton

3 - Bobbitt - zehar

### ۳) چارچوب نظری تحقیق

مروری بر مبانی نظری بررسی شده نشانگر نوعی تناقض ظاهری در بحث از رابطه‌ی جنسیت با پیشرفت و انگیزش تحصیلی است. این تناقض از آن لحاظ ظاهری است که می‌تواند به مثابه نوعی تحول تلقی و برطرف شود. نتایج مطالعات و شواهد تجربی حاصل از آن مؤید تفاوت‌های جنسیتی خواه در توانایی‌های شناختی و خواه در عملکرد تحصیلی است. این بررسی‌ها تأیید می‌کنند که برتری نسبی پسران در دبیرستان به برتری آشکار آنها در دانشگاه می‌انجامد و این برتری در دروس و رشته‌های علوم، ریاضی، مهندسی و کامپیوتر به یک شکاف فاحش تبدیل می‌شود. در تبیین این مسئله دلایل نظری متعددی ارائه شده که برخی از عمده‌ترین آنها عبارت‌اند از تغییر در خودپنداره‌ی تحصیلی (جکسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳)، سبک جنسیتی نوشتار و نابرابری ارزشیابی (ارانول، ۲۰۰۱)، تفاوت در خصایص دوستان و اعضای گروه همسالان (ریگل کراب و فارکاس، ۲۰۰۶)، تفاوت در مشارکت ورزشی (ویدنون، ۲۰۰۴)، تفاوت در حس تعلق و دلبستگی تحصیلی، اهمیت وابستگی برای دختران و اهمیت رقابت برای پسران (گودنو و گریدی، ۱۹۹۳؛ اسمردان، ۲۰۰۲؛ سانچز، کلون و اسپرزا، ۲۰۰۵) مقوله‌ی اخیر از دید محققانی نظیر جانسن (۲۰۰۶) به کارکرد متفاوت بلوغ، خودآگاهی بیشتر دختران نسبت به بدن و تشدید درگیری عاطفی آنها مربوط می‌شود. در عین حال برخی بررسی‌ها نیز حاکی از آن است که نابرابری‌ها و تفاوت‌های فاحش جنسیتی در عملکرد تحصیلی تعدیل شده یا رو به تعدیل

---

1 - Jackson



است. در این خصوص آرنات و همکاران (۱۹۹۸) معتقدند با عطف مقایسه‌ها به تمام سطوح پیشرفت و یادگیری تعداد دختران و پسران رو به برابری می‌گذارد. بر این اساس مطرح می‌کنند که این روند از دهه‌ی ۸۰ آغاز و در دهه‌ی ۹۰ به اوج خود رسیده است، به گونه‌ای که می‌توان در پایان قرن ۲۰ حتی از برتری زنان نسبت به مردان سخن گفت. در این رابطه بررسی‌های دیگر با استناد به آمارهای ثبت شده بیان می‌کنند که شکاف جنسیتی در انتخاب رشته‌های تحصیلی مرتبط با مشاغل مهم نظیر ریاضی و مهندسی و نمرات آنها تعدیل شده است (کلافتون ۲۰۰۸) و دختران در پیشرفت ریاضی مانند پسران عمل کرده‌اند (گرمان ۲۰۰۶) و در دبیرستان علاقه‌ی بیشتری به کسب لیسانس نشان می‌دهند (دومایس ۲۰۰۴). بدین اعتبار شرد (۲۰۰۹) نشان می‌دهد سخت‌کوشی بیشتر دختران باعث عملکرد تحصیلی بهتر آنها نسبت به پسران شده است. ملو و ورل (۲۰۰۶) نیز نشان دادند که تفکر منفی درباره‌ی آینده و نگرش‌های تقدیرگرایانه نسبت به زمان حال که هر دو با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معناداری دارند در بین دختران کمتر است و نابرابری جنسیتی در دستیابی به تحصیلات عالی با افزایش پایگاه کمتر می‌شود (آندراس و آداموتی ۲۰۰۷). با عنایت به شواهد و دعاوی ارائه شده از سوی دو گروه از بررسی‌های یاد شده چهار پرسش اصلی زیر را می‌توان در رابطه‌ی جنسیت با پیشرفت و انگیزش تحصیلی طرح کرد که راهنمای تحقیق حاضرند.

#### ۴) سؤالات تحقیق

براساس مبانی نظری بحث شده چهار سؤال اصلی زیر راهنمای تحقیق حاضرند:

- ۱- آیا در پیشرفت تحصیلی دانشجویان تفاوت جنسیتی وجود دارد؟ در این صورت دختران پیشرفت بالاتری دارند یا پسران؟
- ۲- آیا در سطوح انگیزش تحصیلی دانشجویان تفاوت جنسیتی وجود دارد؟ در این صورت در هر سطح دختران انگیزه‌ی بیشتری دارند یا پسران؟
- ۳- آیا انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد؟ در این صورت کدام سطح از انگیزش تحصیلی پیشرفت تحصیلی بالاتری را دنبال می‌کند؟
- ۴- آیا در رابطه‌ی بین انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی تفاوت جنسیتی وجود دارد؟ در این صورت رابطه‌ی بین انگیزش با پیشرفت در بین دختران قوی‌تر است یا پسران؟

#### ۵) جامعه‌ی آماری و روش نمونه‌گیری

با توجه به اهداف و مسئله‌ی اصلی تحقیق جامعه‌ی آماری عبارت است از کلیه‌ی دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه شاهد که حداقل یک نیم‌سال از تحصیل آنها گذشته باشد.

چون جامعه‌ی آماری تحقیق حجم زیادی ندارد و بخش عمده‌ی جمعیت از نظر جغرافیایی متمرکز است و فهرست کامل اعضای آن به عنوان چارچوب نمونه‌گیری نیز از پیش موجود است و نیز با توجه به اینکه

جمعیت تحقیق به چند زیرگروه عمده، که در تحقیق حاضر عبارت‌اند از دانشکده، مقطع، سال و جنس، تقسیم می‌شود برای حفظ نمایایی نمونه و حفظ نسبت‌های برابر و مشابه گروه‌های مختلف در حجم نمونه با جمعیت آماری از روش نمونه‌گیری لایه‌ای قشربندی شده<sup>۱</sup> استفاده شده است. با توجه به اعتبار مالی تخصیص یافته برای تأمین هزینه‌ی تحقیق، زمان پیش‌بینی شده، با توجه به روش نمونه‌گیری با احتساب سطح اطمینان ۹۵ درصد، با فرض متجانس نبودن جامعه‌ی آماری از نظر صفت مطالعه شده، واریانس متغیر وابسته‌ی تحقیق در سطح یک انشقاق (۵۰/۵۰) و نیز احتساب خطای نمونه‌گیری ۵/۵ درصد (با توجه به امکانات تحقیق) حجم نمونه برابر با ۳۰۷ نفر محاسبه و تعیین شده است.

## ۶) پرسش‌نامه‌ی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS

فورتیر، ولرند و گای<sup>۲</sup> بر اساس نظریه‌ی خودمختاری در پژوهشی به بررسی این نظریه پرداختند و تلاش کردند با استفاده از مقیاس انگیزش تحصیلی یک مدل ساختاری از انگیزش تحصیلی و عملکرد درسی به دست دهند، نتایج این پژوهش نشان داد که انگیزش می‌تواند تا حدی پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند، بدین ترتیب که هرچه دانشجویان انگیزش خودمختاری بیشتری نسبت به دانشگاه داشته باشند عملکردشان در دانشگاه بهتر خواهد بود. مقیاس AMS از آن رو حائز اهمیت است که برخلاف برخی

1 - Stratified Sampling

2 - Fartier and Vallerand and Guay

از آزمون‌ها مبتنی بر یک نظریه است و در واقع برای سنجش سازه‌های نظری نظریه‌ی خودمختاری طراحی شده است.

در این پژوهش برای سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس AMS استفاده شده است. این مقیاس در سال ۱۹۸۹ توسط ولرند، بلیز، بریر و پلتیر<sup>۱</sup> در کانادا به زبان فرانسه و برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی طراحی و رواسازی شد و در سال ۱۹۹۲ توسط ولرند و همکارانش به انگلیسی ترجمه و به اجرا گذارده شد. این مقیاس مبتنی بر نظریه‌ی خودمختاری دسی و ریان<sup>۲</sup> است. مقیاس AMS توسط باقری و همکاران به فارسی ترجمه و طی یک پژوهش میدانی بررسی شد. نتایج نشان داد مقیاس مذکور در جامعه‌ی ایرانی ساختار ۵ عاملی دارد و بدین اعتبار این مقیاس ۲۸ ماده (گویه) و ۶ خرده مقیاس دارد که به ترتیب از بیشترین تا کمترین میزان خودمختاری عبارت‌اند از:

الف) انگیزش درونی شامل انگیزش برای فهمیدن، انجام کار و تجربه‌ی تحریک؛

ب) انگیزش بیرونی شامل تنظیم همانندسازی شده، تزریقی و بیرونی؛

ج) بی‌انگیزگی.

انگیزش درونی بدین معناست که فرد فعالیتی را به خاطر رضایت، خشنودی، علاقه، پاداش و لذت درونی و ذاتی انجام می‌دهد و فقط نفس عمل مهم است، انگیزش بیرونی دلالت دارد بر رفتارهایی که درون انگیزه نیستند بلکه تحت تأثیر فشار دنیای بیرون صورت می‌گیرند اما پس از مدتی منبع این رفتارها از طریق فرایند درونی‌سازی به تدریج به درون افراد تغییر

1 - Blais, Briere and Pelletier

2 - Decia and Ryan

می‌یابد، در نظریه‌ی خودمختاری چهار نوع درونی‌سازی وجود دارد که عبارت‌اند از: تنظیم بیرونی یا همان انگیزش بیرونی که عبارت است از رفتاری که به منظور کسب پیامدهای مثبت یا اجتناب از پیامدهای منفی تنظیم می‌شود، تنظیم تزریقی یا فرایندی که از طریق آن یک رویداد بیرونی عیناً درونی می‌شود، تنظیم همانندسازی شده که زمانی رخ می‌دهد که رفتاری توسط فرد ارزشمند تلقی می‌شود و او تصور می‌کند که آن رفتار توسط خودش انتخاب شده است و تنظیم یکپارچه که از سایر انواع درونی‌سازی خودمختارتر است و در آن به جای آنکه صرفاً چیزی به ساختار وحدت یافته‌ی درونی فرد اضافه شود این ساختار تغییر شکل می‌یابد و تنظیم به طور کامل خودمختار می‌شود (باقری و همکاران ۱۳۸۲: ۱۹ - ۱۱).

ولرند و همکارانش در سال ۱۹۹۲ مقیاس AMS را به زبان انگلیسی برگردانده و آن را در میان آزمودنی‌های انگلیسی زبان اجرا کردند آنها با استفاده از همسانی درونی و بازآزمایی ضرایب بالایی از همبستگی بین خرده مقیاس هفتگانه‌ی مقیاس AMS که در غالب موارد بالای ۰/۸۰ بود.

آنها برای سنجش روایی<sup>۱</sup> مقیاس نیز از تکنیک روایی سازه‌ای استفاده کردند و دریافتند از آنجا که همبستگی بین خرده مقیاس‌های هم‌جوار بالا و بین مقیاس‌های غیرهم‌جوار پایین یا منفی است مقیاس AMS روایی سازه‌ای مقبولی دارد. نتایج آزمون روایی هم‌زمان و همبستگی بین خرده مقیاس‌های AMS و آزمون علاقه‌ی درونی گانفرید و جهت‌گیری تکلیف و اجتناب از

1 - Validity

کار نیکولز نیر حاکی از روایی مقیاس AMS بود. در ایران باقری، شهرآرای و فرزاد در سال ۱۳۸۲ پس از ترجمه‌ی مقیاس آن را بر روی ۸۳۸ نفر آزمودنی اجرا کردند و با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی دریافتند که پنج عامل از ساختار ۷ عاملی مقیاس تکرار می‌شود و در واقع نتایج بررسی آنها، مقیاس را با شرایط و تفاوت‌های فرهنگی جامعه‌ی ایرانی منطبق ساخت. آنها همچنین به منظور سنجش پایایی<sup>۱</sup> مقیاس ضرایب همبستگی درونی و آزمون بازآزمایی را محاسبه کردند که در هر یک از خرده مقیاس‌ها در غالب موارد بالاتر از ۰/۷۷ بود که حاکی از پایایی مقیاس است (باقری، همان). در این پژوهش نیز برای سنجش پایایی مقیاس آلفای کرونباخ برای هر یک از زیر مقیاس‌های AMS محاسبه شده است که نتایج آن در جدول شماره‌ی ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های AMS

مقیاس آماره	انتگیزش برای فهم	انتگیزش درونی برای تجربه تحریک	تنظیم هماندسازی شده	تنظیم تزرقی	تنظیم بیرونی	بی‌انتگیزی
آلفای کرونباخ	۰/۸۱	۰/۶۷	۰/۷۵	۰/۷۱	۰/۷۳	۰/۷۸

برای وارسی روایی مقیاس، از روایی سازه‌ای و محاسبه‌ی همبستگی پیرسون بین خرد، مقیاس‌های AMS استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره‌ی ۲ گزارش شده است.

1 - Reliability

جدول ۲: همبستگی پیرسون  $r$  بین هر یک از خرده مقیاس‌های AMS

بی‌انگیزگی	تنظیم بیرونی	تنظیم تزریقی	تنظیم همانندسازی شده	انگیزش درونی برای تجربه تحریک	انگیزش برای فهم	
-	-	-	-	-	۱	انگیزش برای فهم
-	-	-	-	۱	۰/۳۸	انگیزش درونی برای تجربه تحریک
-	-	-	۱	۰/۳۳	۰/۵۰	تنظیم همانندسازی شده
-	-	۱	۰/۳۵	۰/۵۰	۰/۵۴	تنظیم تزریقی
-	۱	۰/۴۷	۰/۴۵	۰/۴۶	۰/۱۹	تنظیم بیرونی
۱	۰/۱۸	-۰/۱۹	-۰/۱۸	-۰/۱۳	-۰/۱۴	بی‌انگیزگی

### ۶) یافته‌های تحقیق

برای پاسخ به سؤال شماره‌ی ۱ و شناخت اینکه آیا در پیشرفت تحصیلی دانشجویان تفاوت جنسی وجود دارد یا نه از آزمون  $t$  تست مستقل و مقایسه‌ی میانگین پیشرفت تحصیلی در دو گروه دانشجویان دختر و پسر استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول‌های شماره‌ی ۳ ارائه شده است. همان‌طور که نتایج این جدول نشان می‌دهد میانگین پیشرفت تحصیلی دختران ۱۶/۳۴ و پسران ۱۵/۸۲ است که تفاوت بین دو میانگین با مقدار  $t$  برابر با ۲/۴۲ در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. پس نتیجه می‌گیریم که میزان پیشرفت تحصیلی در بین دختران بالاتر از پسران است.

جدول ۳: توزیع پیشرفت تحصیلی بر حسب شاخص‌های گرایش مرکزی  
پراکندگی به تفکیک جنسیت

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	مقدار t	تفاوت میانگین	انحراف معیار	میانگین	گروه	آماره‌ها متغیرها
۰/۰۱	۲۹۵	۲/۴۲	۰/۵۲	۱/۷۴	۱۶/۳۴	دختر	پیشرفت تحصیلی
۰/۰۱	۲۵۸	۲/۳۸	۰/۵۲	۱/۹۵	۱۵/۸۲	پسر	

برای پاسخ به سؤال شماره‌ی ۲ و شناخت اینکه آیا در سطوح انگیزش تحصیلی دانشجویان تفاوت جنسیتی وجود دارد یا نه از آزمون t تست مستقل و مقایسه میانگین نمرات انگیزش تحصیلی در هر یک از سه خرده مقیاس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به تفکیک جنسیت (در دو گروه پسران و دختران) استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول شماره‌ی ۴ ارائه شده است همان طور که نتایج این جدول نشان می‌دهد در هر دو خرده مقیاس انگیزش درونی و بیرونی، میانگین نمره‌ی دختران بالاتر از پسران است و تفاوت مذکور به لحاظ آماری کاملاً معنادار است در حالی که در خرده مقیاس بی‌انگیزگی تفاوت معنی‌داری بین دختران و پسران مشاهده نمی‌شود. این نتیجه در کل می‌تواند بیانگر این نکته باشد که در بین دانشجویان برخوردار از انگیزش تحصیلی، جنسیت تأثیر تعدیل‌کننده (به نفع دختران) دارد. در حالی که بین دانشجویان بی‌انگیزه این اثر را ندارد.



جدول ۴: نتایج آزمون t مستقل میانگین سطوح انگیزش تحصیلی به

تفکیک جنسیت

متغیرها	آماره‌ها	گروه	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	مقدار t	درجه‌ی آزادی	سطح معناداری
انگیزش درونی	دختر	۳۱/۷۱	۴/۸۷	۲/۳۲	۳/۷۶	۲۹۲	۰/۰۰۰۱	
	پسر	۲۹/۳۹	۵/۷۲	۲/۳۲	۳/۶۹	۲۵۳/۷۲	۰/۰۰۰۱	
انگیزش بیرونی	دختر	۵۱/۷۰	۹/۰۰	۴/۲۱	۳/۸۶	۲۸۷	۰/۰۰۰۱	
	پسر	۴۷/۴۹	۹/۴۵	۴/۲۱	۳/۸۵	۲۷۱/۷۷	۰/۰۰۰۱	
بی‌انگیزگی	دختر	۷/۷۳	۳/۵۵	-۰/۳۱	-۰/۷۷	۲۹۱	۰/۴۳	
	پسر	۸/۰۵	۳/۳۷	-۰/۳۱	-۰/۷۸	۲۸۲/۳۲	۰/۴۳	

به منظور تحلیل بیشتر میانگین نمرات انگیزش تحصیلی دختران و پسران در هر یک از خرده مقیاس‌های فرعی انگیزش درونی (برای فهم و برای تجربه‌ی تحریک) و انگیزش بیرونی (تنظیم همانندسازی شده، تنظیم تزیینی و تنظیم بیرونی) مقایسه و آزمون شده است که نتایج آن در جدول شماره‌ی ۵ منعکس شده است. مطابق نتایج این جدول میانگین نمرات دختران در هر خرده مقیاس بالاتر از پسران است و به جز خرده مقیاس تنظیم بیرونی که تفاوت مذکور معنادار نیست در باقی خرده مقیاس به لحاظ آماری کاملاً معنادار است.

جدول ۵: نتایج آزمون t مستقل میانگین‌های خرده مقیاس‌های هر یک از سطوح انگیزش تحصیلی به تفکیک جنسیت

درجه آزادی	سطح معناداری	مقدار t	تفاوت میانگین	انحراف معیار	میانگین	گروه	آماره‌ها / متغیرها
۲۹۲	۰/۰۰۲	۳/۱۵	۱/۵۶	۴/۰۶	۲۴/۳۸	دختر	انگیزش برای فهم
۲۶۴	۰/۰۰۲	۳/۱۱	۱/۵۶	۴/۴۴	۲۲/۸۱	پسر	
۲۹۷	۰/۰۰۱	۳/۳۲	۰/۷۵	۱/۸۵	۷/۳۳	دختر	انگیزش برای تجربه تحریک
۲۶۹	۰/۰۰۱	۳/۲۸	۰/۷۵	۲/۰۴	۶/۵۷	پسر	
۲۹۴	۰/۰۰۰۱	۳/۶۲	۱/۳۵	۳/۱۹	۱۶/۷۵	دختر	تنظیم همانندسازی شده
۲۸۲	۰/۰۰۰۱	۳/۶۲	۱/۳۵	۳/۲۰	۱۵/۳۹	پسر	
۲۹۳	۰/۰۰۰۱	۳/۸۶	۲/۲۳	۴/۷۹	۲۰/۳۶	دختر	تنظیم ترقی
۲۷۱	۰/۰۰۰۱	۳/۸۳	۲/۲۳	۵/۱۲	۱۸/۱۲	پسر	
۲۹۲	۰/۰۸	۱/۷۰	۰/۷۰	۳/۵۵	۱۴/۶۵	دختر	تنظیم بیرونی
۲۸۱	۰/۰۸	۱/۷۰	۰/۷۰	۳/۵۱	۱۳/۹۴	پسر	

برای پاسخ به سؤال شماره‌ی ۳ و شناخت رابطه بین انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان از تحلیل رگرسیون چند متغیری با روش Enter استفاده شده است که نتایج آن در جداول شماره‌ی ۶ الی ۸ منعکس شده است. در جدول شماره‌ی ۶ ضرایب تأثیر خام، استاندارد شده و همبستگی جزئی رگرسیون‌های ستون انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی به تفکیک کل و جنسیت و در جدول شماره‌ی ۷ همبستگی چندگانه (R) و ضرایب تعیین چندگانه  $R^2$  و مقدار تعدیل شده‌ی آنها به تفکیک کل پاسخ‌گویان و دانشجویان دختر و پسر ارائه شده است. نتایج جدول شماره‌ی ۷ نیز نشان می‌دهد رگرسیون سطوح انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی معنادار است. با استناد به نتایج منعکس در جدول‌های ۷ و ۸ می‌توان چنین نتیجه گرفت که ۰/۱۸ از تغییرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان توسط یک رگرسیون خطی از سطوح انگیزشی تبیین می‌شود و با توجه به ضرایب Beta

محاسبه شده برای هر یک از سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی که به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۴۴ و ۰/۱۹ و ۰/۰۳ می‌توان نتیجه گرفت انگیزش درونی بیشترین تأثیر و بی‌انگیزگی فاقد تأثیر معنادار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان است.

جدول ۶: مقدار ثابت  $a$  و مقادیر ضرایب تأثیر خام، استاندارد شده و همبستگی جزئی در رگرسیون‌های سطوح انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی به تفکیک کل و جنسیت

آماره‌ها / متغیرها	گروه	مقدار برآورد پارامتر B	انحراف معیار برآورد پارامتر	برآورد پارامتر استاندارد Beta	مقدار $t$	سطح معنی‌داری Sig	ضریب همبستگی جزئی Partial
مقدار ثابت $a$	کل	۱۰/۷۳	۰/۷۷	-	۱۳/۹۰	۰/۰۰۱	-
	پسران	۱۰/۱۳	۱/۱۰	-	۹/۱۸	۰/۰۰۱	-
	دختران	۱۱/۹۵	۱/۱۱	-	۱۰/۷۱	۰/۰۰۱	-
انگیزش درونی	کل	۰/۱۱	۰/۱۵	۰/۴۴	۷/۸۵	۰/۰۰۱	۰/۴۲
	پسران	۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۴۱	۵/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۳۰
دختران	کل	۰/۱۲	۰/۰۲	۰/۴۸	۵/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۴۷
	پسران	۰/۰۳۵	۰/۰۱	۰/۱۹	۳/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۲۰
انگیزش بیرونی	کل	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۳۰	۳/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۱۶
	پسران	۰/۰۰۹	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۵۷	۰/۵۶	۰/۰۵
دختران	کل	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۵۶	۰/۵۷	۰/۰۳
	پسران	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۷۹	۰/۴۲	۰/۱۰
بی‌انگیزگی	کل	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۴۴	۰/۶۵	۰/۰۳
	پسران	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۴۴	۰/۶۵	۰/۰۳

برای پاسخ به سؤال شماره‌ی ۴ و شناخت اینکه در رابطه بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی آیا تفاوت جنسیتی وجود دارد یا نه رگرسیون سطوح انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی به تفکیک هر یک از دو گروه پسران و دختران دانشجو محاسبه شد که نتایج آن در جداول شماره‌ی ۶ الی ۸ منعکس شده است. نتایج این جداول نشان می‌دهد که با استناد به ضرایب Beta محاسبه شده برای هر یک از سطوح انگیزش تحصیلی می‌توان چنین

فصلنامه شورای فرهنگی اجتماعی زنان

نتیجه گرفت که رابطه‌ی بین انگیزش درونی با پیشرفت، در بین دختران قوی‌تر از پسران است (۰/۴۸ در برابر ۰/۴۱) در حالی که رابطه‌ی بین انگیزش بیرونی با پیشرفت در بین پسران قوی‌تر از دختران است (۰/۳۰ در برابر ۰/۰۴). رابطه بین سطح بی‌انگیزگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی نیز در هر سه معادله رگرسیون ضعیف و فاقد تأثیر معنادار آماری است.

جدول ۷: ضرایب همبستگی چندگانه، تعیین چندگانه و تعدیل شده در رگرسیون سطوح انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی به تفکیک کل و جمعیت

آماره‌ها متغیرها	گروه	ضریب همبستگی چندگانه R	ضریب تعیین چندگانه R <sup>2</sup>	ضریب تعیین تعدیل شده	انحراف معیار ضریب تعیین
سطوح انگیزشی	کل	۰/۴۳	۰/۱۹	۰/۱۸	۱/۶۷
	پسران	۰/۴۲	۰/۱۸	۰/۱۶	۱/۶۰
	دختران	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۲۰	۱/۷۳

جدول ۸: آزمون معنی‌داری رگرسیون‌های سطوح انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی به تفکیک کل و جنسیت

آماره‌ها متغیرها	گروه	مجموع مربعات رگرسیون	مجموع مربعات باقی‌مانده	مجموع مربعات کل	درجه‌ی آزادی	د میانگین مربعات	مقدار F	سطح معناداری
سطوح انگیزشی	کل	۱۸۲/۵۳	۷۶۹/۱۳	۹۵۱/۶۷	۳	۲۷۳ ۲۷۶	۲۱/۵۹	۰/۰۰۰۱
	پسران	۸۶/۱۴	۳۸۵/۶۳	۴۷۱/۷۷	۳	۱۱۸ ۱۲۱	۱۱/۰۹	۰/۰۰۰۱
	دختران	۱۰۲/۴۸	۳۵۵/۹۳	۴۵۸/۴۲	۳	۱۴۹ ۱۵۲	۱۱/۳۲	۰/۰۰۰۱

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر مؤید دیدگاهی است که بیان می‌کند تحولات کمی گسترده در مشارکت زنان و دختران در آموزش عالی همراه و ملازم با نوعی تحول کیفی بوده است. تحول مذکور به‌ویژه از این لحاظ که نشان‌دهنده‌ی بهبودی و ارتقاء انگیزه و عملکرد تحصیلی دختران است نافی دیدگاه‌های سنتی مبتنی بر نتایج بررسی‌های قدیمی‌تر در این زمینه است که معتقد بودند دختران از انگیزه و توانایی لازم برای پیشرفت تحصیلی در مقایسه با پسران برخوردار نیستند. بر این اساس نتایج پژوهش حاضر همسو و متناسب با نتایج بررسی‌های جدیدتر اعم از داخلی و خارجی در این باره است که به تعدادی از آنها در زیر اشاره می‌شود. آرنات و همکارانش در بررسی‌های خود دریافتند که در دهه‌ی آخر قرن بیستم نه تنها پیشرفت تحصیلی زنان بهبودی محسوس‌ی نشان می‌دهد بلکه آنها در این زمینه از مردان نیز پیش افتاده‌اند (بتهم، همان: ۱۸۵). جاکوبز نیز نشان داد که دانش‌آموزان دختر در مقایسه با پسران پایه‌های تحصیلی را کمتر تکرار می‌کنند، در دبیرستان نرخ فراغت از تحصیل بالاتری دارند و علاقه‌ی بیشتری به کسب درجه‌ی لیسانس از خود نشان می‌دهند (دومیس ۲۰۰۲: ۴۴).

از سوی دیگر بررسی نشان می‌دهد که در طول دهه‌ی نخست قرن حاضر شکاف‌های جنسیتی در انتخاب رشته‌های تحصیلی مرتبط با مشاغل مهم نظیر ریاضی و علوم و نمرات امتحانی آنها تعدیل شده است و دختران دانشجوی به ثبت نام در رشته‌های تحصیلی متنوعی روی آورده‌اند و به اندازه‌ی پسران در

آنها موفق بوده‌اند و در سال‌های ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵ در مسابقات علمی چندین دانشگاه کانادا و ایالات متحده حائز رتبه‌ها و نشان‌های برتر علمی حتی در رشته‌هایی نظیر کشاورزی، داروسازی و علوم شده‌اند (کلابتون ۲۰۰۸) و نه تنها در توانایی خواندن بهتر از پسران بوده‌اند بلکه با کاستن از شکاف جنسیتی در پیشرفت ریاضی نیز همانند پسران عمل کرده‌اند (گرماین ۲۰۰۶: ۱۴۶).

گذشته از تحقیقات خارجی برخی تحقیقات داخلی را نیز می‌توان ذکر کرد که نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های آنها در زمینه‌ی برتری تحصیلی دختران تناسب دارد. بحرانی (۱۳۷۲) به بررسی انگیزش تحصیلی و عادات مطالعه‌ی گروهی از دانش‌آموزان متوسطه پرداخت و نشان داد تفاوت معنی‌دار بین میانگین نمرات دو جنس در اغلب انگیزه‌های تحصیلی و نیز یکی از عادات مطالعه به نفع دختران وجود دارد. پالیزدار (۱۳۸۰) به بررسی و مقایسه‌ی میزان و علل علاقه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه به تحصیل از دیدگاه دانش‌آموزان پرداخت و نشان داد که دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر به تحصیل علاقه‌مندترند. این امر می‌تواند بخشی از پاسخ به این سؤال یا مسئله باشد که میکلسن (۲۰۰۳) مطرح می‌کند که چرا زنان با وجود پاداش‌های مالی و موفقیت‌های شغلی و پایگاه اجتماعی کمتر حاصل از تحصیل در مقایسه با مردان خیلی بهتر از آنها درس می‌خوانند و به کسب تحصیلات عالی مشتاق‌ترند؟ پاسخ این سؤال به زبان بسیار ساده این است که نفس تحصیل برای زنان مهم است و نه پاداش‌های حاصل از آن به بیان دیگر انگیزه‌های زنان برای تحصیل بیشتر ناشی از ارزش‌هایی فرامادی است تا مادی.

این یافته را می‌توان با رجوع به نتایج پاره‌ای از تحقیقات مرتبط سراغ گرفت. ذکایی (۱۳۸۶) در تحقیقی که به منظور سنجش گرایش دانش‌آموزان نسبت به ارزش‌های تحصیلی انجام داد نتیجه گرفت که علاقه به تحصیل در دختران به طور معناداری از پسران بیشتر است، میل و انتخاب شخصی در آنها برای ورود به دانشگاه بیشتر است، با تفاوت معناداری بیش از پسران تمایل به ادامه‌ی تحصیلات خود، صرف‌نظر از فرصت‌های شغلی، دارند و نیز از انگیزه‌ی بالاتری برای کسب مدارج عالی تحصیلی برخوردارند. در انتخاب رشته‌ی تحصیلی و انگیزه‌ی ادامه تحصیل جهت‌گیری‌های فرامادی و توجه به علاقه‌ی شخصی لزوم کسب علم فی‌نفسه بیش از رسیدن به رفاه مالی و یا وجود بازار کار یا درآمدزا بودن رشته‌ی تحصیلی در دختران قوی‌تر از پسران است و برای آن در جهت موفقیت بیشتر در مسیر زندگی و گذر موفق به بزرگسالی اهمیت ابزاری و نهایی بیشتر قائل‌اند (ذکایی: ۲۲۳ - ۲۱۳).

ایرجی‌زاد (۱۳۷۶) نیز کم و بیش نتیجه‌ی مشابه‌ای از تحقیق خود می‌گیرد و بیان می‌کند که نگاه مردان به آموزش عالی بیش از نگاه زنان جنبه‌ی اقتصادی و ابزاری دارد و آنها بیشتر نگران آینده‌ی شغلی و آماده‌سازی خود برای فعالیت‌های اقتصادی هستند (ایرجی‌زاد ۱۳۷۶: ۳۶۰).

همچنین سیف (۱۳۸۳) در بررسی خود درباره‌ی رابطه‌ی مهارت‌های مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه رسید که پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر بیشتر از پسران است. شعیری و همکاران (۱۳۸۳) نیز که به بررسی رابطه‌ی اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی با توجه به

جنسیت و رشته‌ی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی پرداختند، نشان دادند که مقایسه‌ی پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان با توجه به جنسیت و رشته‌ی تحصیلی در مجموع نشانگر موفقیت تحصیلی بیشتر دختران و تعامل بین رشته‌ی تحصیلی و جنسیت است.

باقری و همکاران (۱۳۸۲) نیز در بررسی تفاوت‌های جنسیتی در خرده مقیاس‌های AMS به این نتیجه رسیدند که در انگیزش درونی و هر دو خرده مقیاس آن (فهم و تجربه تحریک) و نیز تنظیم همانندسازی شده از انگیزش بیرونی برای تحصیل برتری با دختران و در تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی برتری با پسران است و در تنظیم تزریقی نیز تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد. این نتایج تا حد زیادی با یافته‌های تحقیق حاضر همخوانی دارد به جز اینکه در این تحقیق در تنظیم تزریقی نیز برتری با دختران بود و در بی‌انگیزگی تفاوت معنی‌دار مشاهده نشد.

بخش دیگری از نتایج تحقیق حاضر نشانگر آن است که در بین دختران انگیزش درونی رابطه‌ی قوی‌تری با عملکرد تحصیلی دارد. حال آنکه در بین پسران رابطه‌ی انگیزش بیرونی با پیشرفت تحصیلی شدیدتر است، بدین معنا که انگیزه‌ی تحصیلی برای دختران بیشتر درونی و معطوف به پاداش‌های ذاتی تحصیل و برای پسران بیشتر بیرونی و معطوف به پاداش‌های حاصل است.

گذشته از تحقیقاتی که ذکر گردید در انتها می‌توان به پژوهش‌هایی اشاره داشت که افزایش انگیزش تحصیلی و موفقیت دختران در تحصیلات دانشگاهی را به عوامل خانوادگی و به ویژه اعتمادی که خانواده‌ها به محیط آموزشی



دانشگاه‌ها پس از انقلاب اسلامی پیدا کردند، نسبت می‌دهند. به عنوان مثال، در تحقیقی مطرح شده است که اعمال سیاست‌های تشویقی دولتی به منظور افزایش تحصیل زنان و اعتماد خانواده‌های مذهبی و سنتی به اهتمام دولت جمهوری اسلامی در حفظ حرمت‌ها و ارزش‌ها در محیط‌های آموزشی در این زمینه مؤثر بوده است (ناجی راد: ۳۵۵). پژوهش دیگری نیز نشان می‌دهد که یکی از دلایل تمایل خانواده‌های مسلمان شهرستانی به ادامه تحصیل دخترانشان با وجود دوری از خانواده و در دانشگاه‌های شهرهای بزرگی نظیر تهران همین اعتمادی است که آنها به محیط اسلامی دانشگاه‌ها دارند (شاورینی ۲۰۰۶).

#### فهرست منابع

- «ابوت، پاملا و کلروالاس ۱۳۸۱. جامعه‌شناسی زنان، ترجمه‌ی منیژه نجم عراقی، تهران، نی.
- «ایرجی‌زاد، اعظم ۱۳۷۹. بررسی مشارکت کیفی زنان در آموزش عالی و ارائه‌ی راه‌کارهایی جهت افزایش آن، زنان دانشگاه، تهران، فردایی بهتر.
- «باقری، ناصر و مهرناز شهرآزای و ولی اله فرزاد. «وارسی‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران»، دانش‌ور رفتار، ش ۱ (۱۳۸۲).
- «بنتهام، سوزان ۱۳۸۴. روان‌شناسی تربیتی، ترجمه‌ی اسماعیل بیابانگرد، تهران، رشد.
- «تورس، رزاریو ۱۳۷۵. جنسیت و توسعه، ترجمه‌ی جواد یوسفیان، تهران، روشنگران و مطالعات زنان.
- «خسروی، زهره ۱۳۸۲. مبانی روان‌شناختی جنسیت، تهران، وزارت علوم.
- «ذکایی، محمد سعید ۱۳۸۶. جامعه‌شناسی جوانان ایرانی، تهران، آگه.
- «رابرتسون، یان ۱۳۷۲. درآمدی بر جامعه، ترجمه‌ی حسین بهروان، تهران، آستان قدس.
- «شادی طلب، ژاله ۱۳۸۱. توسعه و چالش‌های زنان، ایران، قطره.

- ◀ فریدمن، جین ۱۳۸۱. فمینیسم، ترجمه‌ی فیروزه مهاجر، تهران، آشیان.
- ◀ گرت، استفانی ۱۳۸۲. *جامعه‌شناسی جنسیت*، ترجمه‌ی کتابیون بقایی، تهران، دیگر.
- ◀ گولومبوک، سوزان و رابین فی وش ۱۳۷۷. *رشد جنسیت*، ترجمه‌ی مهرناز شهرآرای، تهران، ققنوس.
- ◀ گیج، نیت دل و دیوید سی برلانیر ۱۳۷۴. *روان‌شناسی تربیتی*، ترجمه‌ی غلامرضا خدیوی، مشهد، حکیم فردوسی.
- ◀ گیدنز، آنتونی ۱۳۷۳. *جامعه‌شناسی*، ترجمه‌ی منوچهر صبوری، تهران، نی.
- ◀ محمدی اصل، عباس ۱۳۸۲. *جنسیت و مشارکت درآمدی بر جامعه‌شناسی مشارکت سیاسی زنان*، تهران، روشنگران و مطالعات زنان.
- ◀ ناجی راد، محمد علی ۱۳۸۲. *موانع مشارکت زنان در فعالیتهای سیاسی اقتصادی پس از انقلاب*. تهران، کویر.
- ◀ وینسنت، جان ۱۳۷۸. *ایمانولوژی‌های مدرن سیاسی*، ترجمه‌ی مرتضی تاقب فر، تهران، ققنوس.
- ◀ هاید، جانت شیلی ۱۳۸۴. *روان‌شناسی زنان*، ترجمه‌ی اکرم خمسه، تهران، آگه.
- Andres.L& Adamuti.M.& etal. "Educational Expectations parental Social class, Gender and postsecondary Attainment", *Youth and Society*, VOL 39 (2007).
- Bobbitt - Zeher.D. "the gender income gap and the role of education", *sociology of Education*, VOL 80 (2007).
- Clifton.A.R. & perry.P.R. "Gender, psychosocial dispositions and the Academic Achievement of college students", *Res High Education*, VOL 49 (2008).
- Colarossi.L.G. 2000. *Gender differences in social support from parents, teachers, and peers*, Implications for adolescent development, University of Michigan.

- ▶ Dumais.S.A. “Cultural capital Gender and School success the Role of habitus”, *Sociology of Education*, VOL 75,1(2002).
- ▶ Ear - Novell.S. “Gendered styles of writing and the inequality in assessment hypothesis: an explanation for gender differentiation in First clas Academic Achivement at university”, *the international Journal of sociology and social policy*, VOL 21(2001).
- ▶ Germain.B.F. “Educating Boys: Tempering Rhetoric Research”, *McGill Journal of Education*, VOL 41,2 (2006).
- ▶ Goodenow.C. & Grady.K.E. “The relationship of school belonging and friends values to academic motivation among Urban adolescent students” *Journal of Exp, Education*, VOL 62 (1993).
- ▶ Jackson.C. “Transitions into higher education Gendered implications for academic self- concept”, *Oxford Review of Education*, VOL 29 (2003).
- ▶ Jhonson.M.K. Robert. CRosnoe. & .L.L Thaden. “Gendered patterns in Adolescents school Attachment”, *Social psychology Quarterly*, VOL 69 ,NO 3 (2006).
- ▶ Mello.Z.R & F.C. worrell. “The Relationship of Time perspective to Age, Gender, and Academic Achivement Among Academically Talented Adolescents”, *Journal of the Gifted*, VOL 29 (2006).
- ▶ Moody.J. & R.W. Douglas. “Social Cohesion and Embeddedness: A Hierarchical Conception of social Groups”, *American Sociological Review*, vol 68 (2003).
- ▶ Riegle - Crumb.C. Farkas.G. & C. Muller. “The Role of Gender and Friendship in Advanced course Taking”, *Sociology of Education*, VOL 79 (2006).

- Sanchez.B. yari.C.& .p. Esparza. “The Role of sense of school Belonging and Gender in the Academic AdJustment of Latino Adolescents”, *Journal of youth and Adolescence*, VOL 34, NO 6 (2005).
- Sang.M.L. Kushner. J. & H.C. seong. “EFFects of parents Gender, childs Gender/ and parental Involvement on the Academic of Adolescents in single parent Families”, *Sex Roles*, VOL 56 (2007).
- Shavirini - Mitra k. “thr role of their higher education in the life of a young Iranian woman”, *woman `s studies international forum* 29, 42-43(2006).
- Sheard.M. “Hardiness Commitment gender, and age differentiate university academic performance”, *British Journal of Education psychology*, VOL 79 (2009).
- Smerdon.B. “Students perception of membership in their high Schools”, *Sociology of Education*, VOL 75 (2002).
- Videon.T.M. “Who plays and who benefits: Gender interscholastic athletics, and academic outcomes”, *Sociological perspectives*, VOL 45 (2002).
- Weaver - Hightower.M. “The body turn in reasearch on gender and education”, *Review of Educational Research*, VOL 73 (2003).
- Yenilmez.A.Sungur. & C. Tekkaya. “Students achievement in relation to reasoning ability, prior. Knowledge and gender”, *Research in Science and technological Education*, VOL 24 (2006).