



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان چاپ: ۱۴۰۲/۰۵/۲۰

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

مقایسه خودشفقت ورزی، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی

سجاد جعفرنژاد^۱، حسین واحدی کوجنق^۲

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، موسسه آموزش عالی غیر دولتی - غیر انتفاعی سراج، تبریز، آذربایجان شرقی، ایران،
niazjafarnejad@gmail.com
۲. دکتری تخصصی آموزش و سلامت، استادیار پایه دانشگاه فرهنگیان تبریز، تبریز، آذربایجان شرقی، ایران-۰۹۱۴۴۰۵۵۷۸۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه خودشفقت ورزی، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی بود. این پژوهش از نوع مطالعه علی مقایسه ای بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوره اول مدارس استعدادهای درخشان و عادی مشغول به تحصیل در آموزش و پرورش شهرستان مشکین شهر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که تعداد آن ها برابر ۵۶۲۶ دانش آموز عادی و ۱۴۸ دانش آموز مدارس استعدادهای درخشان می باشد. به دلیل کم بودن تعداد دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان جامعه آماری کلیه دانش آموزان این مدارس (۱۴۸ نفر) به روش نمونه گیری تمام شمار و ۱۴۸ دانش آموز مدارس عادی به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه های استاندارد؛ انگیزش تحصیلی اسکوفیلی و همکاران (۲۰۰۲)، هیجانات تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۱۰) و خودشفقت ورزی نف (۲۰۰۳) استفاده شد. داده ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج، برتری دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان در هر سه متغیر انگیزش تحصیلی، هیجانات تحصیلی و خودشفقت ورزی نشان داد ($P < 0/05$). نتایج کلی نشان داد نوع مدرسه از نظر امکانات و شرایط آموزشی (فضای آموزشی، مدیر، معلمان، تجهیزات و فناوری و غیره) در خودشفقت ورزی، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان تاثیر مستقیم دارد. واژگان کلیدی: خودشفقت ورزی، هیجانات تحصیلی، انگیزش تحصیلی، دانش آموزان، مدارس استعدادهای درخشان، مدارس عادی

مقدمه

بررسی تفاوت های فردی بر مبنای ویژگی های شخصیتی در مورد نوجوانان، برای شناخت هرچه بیشتر آنان و بررسی شیوه ای که در موقعیت های گوناگون به پدیده های محیطی پاسخ می دهند و اتخاذ تصمیمات و راهبردهای مناسب برای والدین، مدیران، معلمان، روانشناسان و تمامی متخصصان بهداشت روانی از اهمیت بسیاری برخوردار است. عوامل محیطی و شخصیتی بسیاری وجود دارند که ممکن است موجب تفاوت در دانش آموزان شوند. یکی از این موارد، تفاوت های فردی در توانایی های هوشی است. به کودکانی تیزهوش گفته می شود که بتواند با کمک فکر، استدلال و استفاده از فرایندهای عالی ذهنی، قضاوت صحیح



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

بکند و استعداد‌های خاص در کارهای خلاق داشته باشد. این کودکان از لحاظ اجتماعی، هیجانی و هوشی برتر هستند و در گروه افراد خوشحال، دوست‌داشتنی، منظم و با ثبات شناخته می‌شوند (میلانی فر، ۱۳۹۵). دانش‌آموزان تیزهوش، که در کشور ما با عنوان «استعدادهای درخشان» در مدرسه‌های سمپاد از سایر دانش‌آموزان تفکیک شده‌اند، سرمایه‌های مهم انسانی در دنیا شناخته شده‌اند (نصیران و ایروانی، ۱۳۹۵). مدرسه‌های ویژه دانش‌آموزان سرآمد یا تیزهوش، شرایط پذیرش خاص و محیط آموزشی متفاوتی نسبت به مدرسه‌های عادی دارند. چنین عواملی احتمالاً می‌توانند بین ویژگی‌های روانی دو گروه دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت ایجاد کنند (ریاسی و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین محیط‌های آموزشی مربوط به دانش‌آموزان عادی و تیزهوش می‌توانند در ایجاد ویژگی‌های روانی تفاوت ایجاد کنند و این تفاوت مستقل از جنس است (هاشمی و خروطی، ۱۳۹۹). یکی از متغیرهایی که ممکن است در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متفاوت باشد، خودشفقت‌ورزی^۱ می‌باشد (خان محمدی، ۱۴۰۰). خودشفقت‌ورزی به عنوان سازه‌ای سه مولفه‌ای شامل؛ مهربانی با خود^۲ در مقابل قضاوت کردن خود^۳، اشتراکات انسانی^۴ در مقابل انزوا^۵ و به‌شیری در مقابل همانندسازی افراطی^۶ تعریف شده است (نف^۷، ۲۰۰۳). ترکیب این سه مولفه مرتبط، مشخصه فردی است که به خود شفقت می‌ورزد. مهربانی با خود، درک خود به جای قضاوت خود و نوعی حمایت نسبت به کاستی‌ها و بی‌کفایتی‌های خود است. اعتراف به اینکه همه انسان‌ها دارای نقص هستند، اشتباه می‌کنند و درگیر رفتارهای ناسالم می‌شوند، مشخصه اشتراکات انسانی است. هشیاری در مقابل همانندسازی افراطی در خودشفقت‌ورزی، به یک آگاهی متعادل و روشن از تجارب زمان حال می‌انجامد و باعث می‌شود جنبه‌های دردناک یک تجربه نادیده گرفته نشود و مکرراً ذهن را اشغال نکند (نف، ۲۰۱۱). افرادی که دارای خودشفقت‌ورزی بالاتری هستند؛ در حل تعارض‌های بین فردی سازش بیشتری از خود نشان داده و آشفتگی‌های عاطفی کمتری را بروز می‌دهند (یارنل و نف^۸، ۲۰۱۶). خودشفقت‌ورزی به واسطه تاثیر بر انگیزه پیشرفت باعث افزایش انگیزه و در نتیجه بهتر شدن عملکرد فرد می‌شود (برینس^۹ و همکاران، ۲۰۱۸). به نظر می‌رسد که خودشفقتی در رابطه بین خودشیفتگی و فرسودگی تحصیلی نقش حفاظتی ایجاد می‌کند و باعث کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (میشل و بارت^{۱۰}، ۲۰۱۶). همچنین خودشفقت‌ورزی از جمله متغیرهایی است که با بسیاری از پیامدهای روان‌شناختی مانند آمادگی برای شرم کمتر، ترس از شکست کمتر، خودارزیابی منفی کمتر (مسوویچ^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹) و آسیب روان‌شناختی کمتر ناشی از استرس‌های آسیب‌زا (زلی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۶) در ارتباط است. با توجه به اینکه در اکثر دانش‌آموزان بسیاری از حالت‌های خودتردیدی، خودانتقادی، اضطراب، افسردگی، فقدان عزت نفس، شرم درونی و ترس از شکست دیده می‌شود، بنابراین اگر افراد یاد بگیرند به جای اجتناب از احساسات دردناک و ناراحت‌کننده با مهربانی، فهم و احساس اشتراکات انسانی، به آن‌ها نزدیک شوند؛ هیجانات منفی به حالت احساسی مثبت تری تبدیل می‌شوند و فرصت درک دقیق تر شرایط و انتخاب کارهای موثر برای تغییر خود یا شرایط راه، به صورتی اثربخش و مناسب می‌دهند (سعیدی ضحی و همکاران، ۱۳۹۶)، در غیر این صورت فرصت درک و کنترل دقیقتر میسر نمی‌گردد. بنابراین می‌توان گفت خودشفقت‌ورزی، می‌تواند به طور غیرمستقیم پیشرفت تحصیلی و همچنین سلامت روانی و جسمانی دانش‌آموزان را به خطر بیندازد و اختلال در سلامت روان، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و توانایی

^۱ . Self-compassion

^۲ . Self-kindness

^۳ . Self-judgment

^۴ . Over-identification

^۵ . Sense of coherence

^۶ . Positive thinking

^۷ . Neff

^۸ . Yarnell, & Neff

^۹ . Breines

^{۱۰} . Breines

^{۱۱} . Mosewich

^{۱۲} . Zeller



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

آن‌ها را در انجام امور محوله مختلف کند. از دیگر متغیرهایی که ممکن است در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متفاوت باشد، هیجانات تحصیلی^۱ می‌باشد (مسعودی عقدا، ۱۳۹۹). بحث هیجانات در طی دو دهه اخیر تلاش و توجهات تجربی و نظری فراوانی را به خود جلب کرده است. این علاقه و توجه تا حدی می‌تواند به دلیل نقشی باشد که هیجان و تنظیم هیجانی در رفتارهای بیرونی (فردی) ایفا می‌نماید. نظریه پردازان و دانشمندان مختلف تعاریف متعددی از هیجان ارائه داده اند؛ اما در مجموع می‌توان گفت که هیجان رویدادی پیچیده و چندبعدی است که منجر به آمادگی برای عمل می‌شود (حسینی و خیر، ۱۳۹۵). در همین رابطه پکران^۲ (۲۰۰۶) اظهار می‌کند که هیجان‌هایی که مستقیماً با فعالیت‌ها یا پیامدهای تحصیلی رابطه دارند، به عنوان هیجان‌های تحصیلی تعریف می‌شوند. این اصطلاح اولین بار توسط پکران (۲۰۰۲) در زمینه آموزش بکار گرفته شد و می‌تواند به طور مثبت (افتخار، لذت، امید) یا منفی (خستگی، خشم، اضطراب)؛ فعال (خشم، لذت، افتخار) یا غیرفعال (شرم) باشند (تیسون^۳ و همکاران، ۲۰۱۵) که در تمامی موقعیت‌های تحصیلی قبل، حین و بعد از حضور در کلاس، مطالعه و آزمون؛ تجربه می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۱۷). هیجان‌های تحصیلی هیجان‌هایی هستند که به طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی گره خورده اند این تعریف دلالت بر این دارد که هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. لذت منبعث از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی هستند (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۸). در حال حاضر یکی از دیدگاه‌های مهم در تبیین هیجانات تحصیلی مدل پکران می‌باشد. پکران در مدل نظری خود به تبیین پیشایندها و پیامدهای هیجانات تحصیلی می‌پردازد. از نظر او پیشایندهای هیجانات تحصیلی باید در سطوح مختلف اجتماعی، فرهنگی و شخصی مورد توجه قرار گیرد. منظور از پیشایندهای شخصی ارزیابی‌های مرتبط با کنترل و ارزش افراد در موقعیت‌های تحصیلی است. تاثیر محیط آموزشی و اجتماعی بر هیجانات تحصیلی به وسیله ارزیابی‌های کنترل و ارزش افراد واسطه‌گری می‌شود. همچنین پیامدهای تحصیلی عبارتند از؛ استفاده از منابع شناختی، علاقه و انگیزش به یادگیری و استفاده از راهبردهای یادگیری (یادگیری خودتنظیم شده یا تنظیم بیرونی و پیشرفت تحصیلی). باید اذعان داشت که هیجانات تحصیلی ناحیه چشم من شده بزرگی در تحقیق روانشناختی است (گونتز^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). از دیگر متغیرهایی که ممکن است در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متفاوت باشد، انگیزه تحصیلی^۵ می‌باشد (ابراهیمی‌قیری، ۱۴۰۱). موضوع انگیزه تحصیلی در حوزه روان‌شناسی مثبت گرا قرار می‌گیرد. روان‌شناسی مثبت یکی از جدیدترین شاخه‌های روانشناسی است که بر موفقیت و رشد انسان تمرکز دارد (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵). انگیزه چیزی بیشتر از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص می‌باشد و به یک حالت پایای سرایت‌کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود. در حالی که اختلافاتی در مورد تصور پژوهشگران از مفهوم انگیزه تحصیلی وجود دارد، اما عمدتاً توافق بر آن است که این مفهوم به حالت عاطفی مثبت دانش‌آموزان نسبت به تحصیل و مدرسه اشاره دارد. انگیزه تحصیلی به میزان انرژی که یک فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل اطلاق می‌شود. دانش‌آموزانی که انگیزه تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مسلش^۶ و همکاران، ۲۰۱۱). انگیزه تحصیلی شامل سه بعد جذب، نیرومندی و وقف خود است. ویژگی برجسته جذب که به تمرکز و غرق شدن در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد، این است که وقت برای فراگیر سریع می‌گذرد، به طوری که فرد گذر زمان را تشخیص نمی‌دهد و به سختی می‌تواند از کار خود جدا شود. بعد نیرومندی، به سطوح

^۱ . Academic excitement

^۲ . Pekran

^۳ . Tyson

^۴ . Goetz

^۵ . Academic engagment

^۶ . Maslash



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

بالای انرژی و خاصیت ارتجاعی بودن ذهن فراگیر هنگام انجام امور درسی که دانش آموز طی آن، تلاش قابل ملاحظه‌ای در انجام تکالیف خود نشان می‌دهد، اشاره دارد (اسکاووفیلی^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). سومین مولفه، وقف خود در فعالیت تحصیلی است که با درگیری شدید روانی شخص نسبت به وظایف تحصیلی مشخص می‌شود این بعد نوعی دلبستگی تحصیلی است و به عنوان درجه‌ای که فرد از لحاظ روانی خود را وابسته و متعهد به امور تحصیلی خود می‌داند، تعریف شده است (براون^۲، ۲۰۱۶). انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان باعث می‌شود که اشتیاق شناختی آنان در چارچوب فعالیت‌های مدرسه‌ای و علمی رشد یابد و این موضوع دانش‌آموزان را از حالت منفی نظیر خستگی و فرسودگی محافظت می‌کند (پیتارینن^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان داده اند، بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در خودشفقت‌ورزی، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی تفاوت وجود دارد. برای مثال، محمودی و شاطریان محمدی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند، میانگین خودشفقت‌ورزی در دانش‌آموزان مدرسه‌های تیزهوش از دانش‌آموزان مدرسه‌های عادی بیشتر است. نتایج پژوهش رزمی‌ویرث (۱۳۹۸) نیز حاکی از آن بود که دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، از هیجانات تحصیلی بالاتری برخوردار بودند. پژوهش تورپ^۴ (۲۰۱۹) نشان داد، بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی تفاوت وجود دارد؛ به طوری که دانش‌آموزان تیزهوش از هیجانات و انگیزش تحصیلی بالاتری برخوردار بودند. مویج^۵ (۲۰۱۸) معتقد است، دانش‌آموزان تیزهوش در ویژگی‌هایی مانند انگیزش تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی، سبک‌های یادگیری و برخی از حوزه‌های خودارزشمندی و خودشفقتی، از دانش‌آموزان عادی متفاوت هستند (به نقل از حافظی و همکاران، ۱۳۹۸). در دهه‌های اخیر بررسی شخصیت دانش‌آموزان به لحاظ اهمیت آن از نظر بنیادی و کاربردی مورد توجه بسیاری از روانشناسان، مشاوران، علمای تعلیم و تربیت، متخصصان بهداشت روانی و سایر افرادی که به نحوی با دانش‌آموزان سر و کار دارند قرار گرفته است. با این توصیف‌ها آیا می‌توان چنین متغیرهای مهمی را در پیشرفت و موفقیت تحصیلی نادیده انگاشت؟ بنابراین ضرورت بازشناسی نقش تفاوت‌های خودشفقت‌ورزی، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، بیش از پیش احساس می‌شود و اجرای پژوهش‌هایی از این دست، در توجه مسئولین نظام آموزشی برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد. از سوی دیگر مرور مطالعات پیشین از اثبات تفاوت در برخی متغیرهای دانش‌آموزان تیزهوش و عادی حکایت می‌کند، اما ضرورت توجه به متغیرهای خودشفقت‌ورزی، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی با توجه به اهمیت این متغیرها در دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی آنان (که در بالا ذکر شد)، ضرورت توجه به این متغیرها در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی به شکل منسجم و متقابل، و واکاوی میزان وجود آن در جامعه ایرانی، موضوعی است که توجه و پژوهش بیشتر را می‌طلبد. با توجه به این موضوع و همچنین به خاطر اهمیتی که خودشفقت‌ورزی، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی در رفاه و پیشرفت دانش‌آموزان دارد تحقیق حاضر با هدف مقایسه خودشفقت‌ورزی، هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی انجام گرفته است.

روش

در این پژوهش از طرح پس رویدادی (علی-مقایسه ای) استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول تیزهوش و عادی مشغول به تحصیل در آموزش و پرورش شهرستان مشکین شهر در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که تعداد آن‌ها برابر ۵۶۲۶ دانش‌آموز عادی و ۱۴۸ دانش‌آموز تیزهوش می‌باشد. به دلیل کم بودن تعداد دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان جامعه آماری؛ کلیه دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان (۱۴۸ نفر) به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند، همچنین با استفاده توجه به تعداد دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان؛ تعداد ۱۴۸ دانش‌آموز

^۱ . Schafeli

^۲ . Brown

^۳ . Pietarinen

^۴ . Tortop

^۵ . Mooij

از مدارس عادی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. روش نمونه گیری دانش آموزان تیز هوش به صورت تمام شمار انجام گرفت. برای انتخاب نمونه از بین مدرسه های عادی، از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای ساده استفاده شد بدین صورت که از بین مدارس شهرستان مشکین شهر، دو مدرسه از مناطق شمال و جنوب شهر انتخاب و از این مدارس، تعداد ۱۴۸ دانش آموز انتخاب شد. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه های استاندارد؛ انگیزش تحصیلی اسکوافیلی و همکاران (۲۰۱۲)، هیجانات تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۱۰) و خودشفقت ورزی نف (۲۰۰۳) بود. داده ها با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

فرضیه اول: بین خودشفقت ورزی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۱): آزمون Z کالموگراف اسمیرنف جهت آزمون نرمال بودن نمونه

متغیر	Z کالموگراف - اسمیرنف	Sig
مهربانی به خود	۰/۱۰۲	۰/۹۶۳
قضاوت در برابر خود	۰/۱۴۵	۰/۹۵۲
اشتراکات انسانی	۰/۱۶۶	۰/۹۳۰
انزوا	۰/۱۱۲	۰/۹۴۷
ذهن آگاهی	۰/۰۷۹	۰/۹۷۰
همسان سازی افراطی	۰/۱۰۲	۰/۹۵۲

همانطور که جدول (۱) نشان می دهد از آنجا که سطح معنی داری بدست آمده در آزمون (K-S) در اکثر متغیرهای پژوهش بیش از مقدار ملاک (۰/۰۵) می باشد، در نتیجه می توان گفت که توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری توزیع نرمال می باشد و می توانیم این فرضیه را از طریق آزمون های پارامتریک مورد آزمون قرار دهیم.

جدول (۲): نتایج آزمون تحلیل واریانس دو طرفه مولفه های خودشفقت ورزی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی

منابع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اتا
گروه ها	مهربانی به خود	۳۶۰/۱۱۱	۱	۳۶۰/۱۱۱	۳۷/۶۰۲	۰/۰۰۱	۰/۲۶۴
	قضاوت در برابر خود	۳۵/۵۸۹	۱	۳۵/۵۸۹	۵/۴۴۸	۰/۰۲۱	۰/۰۴۹
	اشتراکات انسانی	۷/۳۵۸	۱	۷/۳۵۸	۰/۹۲۷	۰/۳۳۸	۰/۰۰۹
	انزوا	۴۳۲/۵۹۳	۱	۴۳۲/۵۹۳	۹۷/۸۳۳	۰/۰۰۱	۰/۴۸۲
	ذهن آگاهی	۱۰۷/۹۴۰	۱	۱۰۷/۹۴۰	۸/۲۶۴	۰/۰۰۵	۰/۰۷۳
	همسان سازی افراطی	۲۳/۱۸۶	۱	۲۳/۱۸۶	۱/۴۷۴	۰/۲۲۷	۰/۰۱۴
خطا	مهربانی به خود	۱۰۰۵/۵۷	۱۴۶	۶/۸۷۷			
	قضاوت در برابر خود	۶۸۵/۹۶	۱۴۶	۴/۶۹۸			
	اشتراکات انسانی	۸۳۳/۱۸	۱۴۶	۵/۷۰۶			

			۳/۱۸۰	۱۴۶	۴۶۴/۲۸۵	انزوا
			۹/۳۹۴	۱۴۶	۱۳۷۱/۵۳	ذهن آگاهی
			۱۱/۳۱۲	۱۴۵	۱۶۵۱/۵۶	همسان سازی افراطی

همانطور که جدول (۲) نشان می دهد، در دو گروه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی از نظر مولفه های خودشفقت ورزی، مهربانی با خود ($P < ۰/۰۵$ و $F = ۳۷/۶۰۲$)، قضاوت در برابر خود ($P < ۰/۰۵$ و $F = ۵/۴۴۸$)، انزوا ($P < ۰/۰۵$) و ذهن آگاهی ($F = ۹۷/۸۳۳$ و $P < ۰/۰۵$) و تفاوت های معناداری وجود دارد ولی در دو مورد اشتراک انسانی ($P > ۰/۰۵$) و همسان سازی افراطی ($F = ۰/۹۲۷$ و $P > ۰/۰۵$) و $F = ۱/۴۷۴$ تفاوت معناداری را نشان نمی دهد؛ به عبارت دیگر تفاوت بین دو گروه در موارد ذکر شده از حد شانس و تصادف بالاتر می رود و مطابق با جدول میانگین نیز در متغیرهای مهربانی با خود و ذهن آگاهی میانگین دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان بیشتر از میانگین دانش آموزان مدارس عادی بوده ولی در متغیر قضاوت در برابر خود و انزوا میانگین دانش آموزان مدارس عادی بیشتر از میانگین دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان می باشد. در سایر مولفه های مربوط به خودشفقت ورزی بین دو گروه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و مدارس عادی تفاوت معنادار مشاهده نشد. بنابراین می توان گفت که بین خودشفقت ورزی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین هیجانات تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۳): آزمون Z کالموگراف اسمیرنف جهت آزمون نرمال بودن نمونه

متغیر	Z کالموگراف - اسمیرنف	Sig
لذت	۱/۲۸۳	۰/۱۴۱
امید	۱/۳۴۳	۰/۰۷۴
غرور	۱/۲۳۳	۰/۰۵۴
خشم	۱/۰۳۹	۰/۰۹۶
اضطراب	۰/۷۲۴	۰/۲۳۱
شرم	۱/۰۹۲	۰/۶۷۰
ناامیدی	۰/۷۷۰	۰/۱۸۴
خستگی	۱/۳۹۴	۰/۵۹۴

همانطور که جدول (۳) نشان می دهد از آنجا که سطح معنی داری بدست آمده در آزمون (K-S) در اکثر متغیرهای پژوهش بیش از مقدار ملاک (۰/۰۵) می باشد، در نتیجه می توان گفت که توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری توزیع نرمال می باشد و می توانیم این فرضیه را از طریق آزمون های پارامتریک مورد آزمون قرار دهیم.

جدول (۴): نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مولفه های هیجان های تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی

منابع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اتا
گروه ها	لذت	۸۰/۹۸۴	۱	۸۰/۹۸۴	۲/۴۵۰	۰/۰۱۸	۰/۷۱۸
	امید	۶۵/۶۲۹	۱	۶۵/۶۲۹	۰/۹۵۲	۰/۰۱۵	۰/۶۷۷
	غرور	۶۹/۶۸۵	۱	۶۹/۶۸۵	۲/۶۹۳	۰/۰۰۸	۰/۷۳۷
	خشم	۹۳/۶۵۶	۱	۹۳/۶۵۶	۱/۰۸۹	۰/۱۰۳	۰/۶۲۲
	اضطراب	۶۰/۳۵۲	۱	۶۰/۳۵۲	۲/۱۴۲	۰/۰۱۱	۰/۶۹۰

۰/۷۶۸	۰/۰۸۲	۱/۰۲۱	۸۴/۷۰۹	۱	۸۴/۷۰۹	شرم	خطا
۰/۶۸۹	۰/۳۰۱	۱/۰۵۸	۸۹/۶۷۸	۱	۸۹/۶۷۸	نامیدی	
۰/۶۳۵	۰/۲۴۱	۱/۲۳۰	۸۳/۲۹۵	۱	۸۳/۲۹۵	خستگی	
			۰/۲۱۷	۱۴۶	۳۱/۷۴۱	لذت	
			۰/۲۱۴	۱۴۶	۳۱/۲۷۹	امید	
			۰/۱۷۰	۱۴۶	۲۴/۸۴۹	غرور	
			۰/۳۸۹	۱۴۶	۵۶/۸۳۲	خشم	
			۰/۱۸۹	۱۴۶	۲۷/۰۶۱	اضطراب	
			۰/۱۷۵	۱۴۶	۲۵/۵۵۴	شرم	
			۰/۲۷۷	۱۴۶	۴۰/۵۰۶	نامیدی	
			۰/۳۲۸	۱۴۶	۴۷/۹۴۰	خستگی	

همانطور که جدول (۴) نشان می دهد، در دو گروه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی از نظر مولفه های هیجان های تحصیلی، لذت ($F=۲/۴۵۰$ و $P<۰/۰۵$)، غرور ($F=۲/۶۹۳$ و $P<۰/۰۵$) و اضطراب ($F=۲/۱۴۲$ و $P<۰/۰۵$)، تفاوت های معناداری وجود دارد ولی در مورد مولفه های؛ امید ($F=۲/۰۱۵$ و $P<۰/۰۵$)، خشم ($F=۱/۵۸۳$ و $P>۰/۰۵$)، شرم ($F=۱/۰۲۱$ و $P<۰/۰۵$)، نامیدی ($F=۱/۰۵۸$ و $P<۰/۰۵$) و خستگی ($F=۱/۲۳۰$ و $P>۰/۰۵$) تفاوت معناداری را نشان نمی دهد؛ به عبارت دیگر تفاوت بین دو گروه در موارد ذکر شده از حد شانس و تصادف بالاتر می رود و مطابق با جدول میانگین نیز در متغیرهای لذت، امید، غرور، اضطراب، شرم و نامیدی میانگین دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان بیشتر از میانگین دانش آموزان مدارس عادی بوده ولی در متغیر خستگی میانگین دانش آموزان مدارس عادی بیشتر از میانگین دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان می باشد. در سایر مولفه های مربوط به هیجان های تحصیلی بین دو گروه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و مدارس عادی تفاوت معنادار مشاهده نشد. بنابراین می توان گفت که بین هیجانات تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

فرضیه سوم: بین انگیزش تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۵): آزمون Z کالموگراف اسمیرنف جهت آزمون نرمال بودن نمونه

متغیر	Z کالموگراف - اسمیرنف	Sig
نیرومندی	۰/۱۶۳	۰/۳۹۰
وقف کردن خود	۰/۱۹۹	۰/۹۲۱
جذب	۰/۱۱۴	۰/۹۷۷

همانطور که جدول (۵) نشان می دهد از آنجا که سطح معنی داری بدست آمده در آزمون (K-S) در اکثر متغیرهای پژوهش بیش از مقدار ملاک (۰/۰۵) می باشد، در نتیجه می توان گفت که توزیع متغیرهای مورد بررسی در نمونه آماری توزیع نرمال می باشد و می توانیم این فرضیه را از طریق آزمون های پارامتریک مورد آزمون قرار دهیم.

جدول (۶): نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری مولفه های انگیزش تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و

عادی

منابع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	اتا
گروه ها	نیرومندی	۸۰۳/۹۳۹	۱	۸۰۳/۹۳۹	۱۴/۹۱۱	۰/۰۰۱	۰/۱۲۴
	وقف کردن خود	۴۳۵۲/۵۴۷	۱	۴۳۵۲/۵۴۷	۶۸/۵۸۰	۰/۰۰۱	۰/۳۹۵



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۰/۴۵۵	۰/۰۰۱	۸۷/۸۲۴	۵۲۴۰/۷۲۰	۱	۵۲۴۰/۷۲۰	جذب	
			۵۳/۹۱۵	۱۴۶	۵۶۶۱/۰۵۱	نیرومندی	خطا
			۶۳/۴۶۶	۱۴۶	۶۶۶۳/۹۵۷	وقف کردن خود	
			۵۹/۶۷۳	۱۴۶	۶۲۶۵/۶۳۵	جذب	

همانطور که جدول (۶) نشان می دهد، در دو گروه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی از نظر مولفه های انگیزش تحصیلی، نیرومندی ($P < ۰/۰۵$ و $F=۱۴/۹۱۱$)، وقف کردن خود ($P < ۰/۰۵$ و $F=۶۸/۵۸۰$) و جذب ($P < ۰/۰۵$) و تفاوت های معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر تفاوت بین دو گروه در موارد ذکر شده از حد شانس و تصادف بالاتر می رود و مطابق با جدول میانگین نیز در متغیرهای نیرومندی، وقف کردن خود و جذب، میانگین دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان بیشتر از میانگین دانش آموزان مدارس عادی می باشد. بنابراین می توان گفت که بین انگیزش تحصیلی در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

بحث

نتایج بدست آمده از فرضیه اول نشان داد؛ که بین دو گروه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و مدارس عادی در خودشفقت ورزی تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های؛ جلالی (۱۴۰۱)، خان محمدی (۱۴۰۰)، رجبی دوست (۱۳۹۹)، امیری و همکاران (۱۳۹۷)، کازینوگاریا (۲۰۲۰)، پیرکورن و وگنر (۲۰۲۰) و چونز (۲۰۱۸) همسو می باشد.

خودارزشی به قضاوت فرد در مورد احساس ارزش و شأن خویش به عنوان یک انسان مربوط می شود (کووینگتون^۱، ۱۹۹۴). وی باوری را مطرح می کند مبنی بر اینکه خودارزشمندی به طور ذاتی به عملکرد مربوط می شود به این مفهوم که ارزش فرد به قابلیت او در کارها مرتبط است (استانویچ^۲، ۱۹۹۶). در تبیین این یافته می توان بیان کرد؛ افرادی که کارها را خوب انجام می دهند افراد شایسته ای هستند؛ افرادی که دیگران آن ها را ارزشمند می دانند کارهای خوب را انجام می دهند که از کارهای مهم محسوب می شوند. با توجه به اینکه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان اغلب در همه امور مربوط به تحصیل موفق هستند و موفقیت آن ها به پیشرفت بالاتری در مهارت ها و توانایی های تحصیلی منجر می شود و موجب یادگیری های جدید می شود در نتیجه، این چرخه موفقیت مکرر آن ها بیشتر و بیشتر می شود (راید و ولینمن^۳، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، این دانش آموزان در ادراک از خود و عقاید درباره خود؛ شامل ارزش ها و تجربه یک فرد از خودش و باورهای فرد درباره خودش، بالاتر از دانش آموزان عادی هستند (خان محمدی، ۱۴۰۰). همچنین با توجه به اینکه در نظریه خودارزشی ساز و کار عاطفی مهم و اصلی این گونه است که؛ تلاش زیادی که در پی آن موفقیت حاصل شود نشان دهنده توانایی بالا بوده و منجر به احساس توانمندی و ارزشمندی فرد می گردد در نتیجه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان تمایل کمتری به خودانتقادی دارند (نف و همکاران، ۲۰۱۷) و کمتر از ویژگی هایی مانند داشتن نگاه و نگرش منفی به خود و دیگران برخوردار هستند (لاکی و مارگالیت^۴، ۲۰۱۶). همچنین این دانش آموزان در مواقع سختی، بیشتر با خودشان مهربان بوده و کمتر خودشان را سرزنش می کنند و از احساس انزوا و مشکلات روانی به ویژه اضطراب و افسردگی کمتری برخوردار می باشند (یاماگوچی^۵ و همکاران، ۲۰۱۴)؛ چرا که این دانش آموزان به واسطه عملکرد خوبشان خود را ارزشمند می شمارند عاملی که موجب ارتقاء سطح سلامت عمومی، خودتنظیمی، کاهش افسردگی، اصلاح رفتار اجتماعی و مواجهه درست و مناسب با حوادث

^۱. Covington

^۲. Stanovich

^۳. Ried, Lienemann

^۴. Lackaye, Margalit

^۵. Yamaguchi



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

و وقایع زندگی می شود (کروکر^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). همچنین شرایط خودشفقت‌ورزی، بر این اساس تکیه دارد که مردم با توجه به تجارب فردی و اجتماعی خود در می یابند، موقعیت های زندگی چگونه وضعیت هایی برای موفقیت یا شکست آن‌ها فراهم می‌کنند. با توجه به تجربه های موجود در زندگی، هر چه قدر افراد به خود شفقت بیشتری بورزند به همان نسبت بر حس اعتماد به خویشتن آن‌ها افزوده می شود (کروکر و ولف، ۲۰۰۱؛ به نقل از زکی، ۱۳۹۱). دانش آموزان تیزهوش به واسطه تعریف و تمجیدهایی که در دوران گوناگون از آن‌ها می شود و همچنین تجارب موفقیت‌آمیز بیشتر نسبت به دانش آموزان عادی، خودشفقت‌ورزی بالاتری نسبت به خود به دست می‌آورند. بنابراین، افراد تیزهوش به خاطر موفقیت‌های بیشتری که در زمینه‌های گوناگون و به خصوص در زمینه تحصیلی نسبت به دانش آموزان عادی به دست می‌آورند، در ارزیابی خویش به نقاط مثبت خود توجه می‌کنند. این نوع توجه؛ بیانگر نگرشی از موافقت و پذیرش نسبت به قابلیت‌ها، اهمیت و ارزش خود است که منجر به افزایش خودشفقت‌ورزی آنان می شود (رهبری و همکاران، ۱۳۹۵).

نتایج بدست آمده از فرضیه دوم نشان داد؛ که بین دو گروه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و مدارس عادی در هیجانات تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های؛ جلالی (۱۴۰۱)، مسعودی عقدا (۱۳۹۹)، امیری و همکاران (۱۳۹۷)، کازینو گارسیا (۲۰۲۰) و تروگیلو (۲۰۱۸) همسو می باشد. نتایج پژوهش رمزی و بیرث (۱۳۹۸) نیز حاکی از آن بود که دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی، از هیجانات تحصیلی بالاتری برخوردار بودند. پژوهش تورتهپ^۲ (۲۰۱۹) نشان داد، بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در هیجانات تحصیلی و انگیزش تحصیلی تفاوت وجود دارد؛ به طوری که دانش‌آموزان تیزهوش از هیجانات و انگیزش تحصیلی بالاتری برخوردار بودند. در تبیین این مطلب می توان بیان کرد؛ دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان از یک سو بدلیل قدرت سازگاری و انطباق هیجان رفتاری که ناشی از هوش بالای آن هاست و از سوی دیگر به دلیل پیشرفت تحصیلی بالا همیشه بازخورد مناسب تری از معلمان دریافت می کنند، در نتیجه رابطه متقابل سازنده تری بین آن ها شکل می گیرد و از طرف دیگر دانش آموزان عادی با توجه به اینکه تعداد بیشتری از افراد جامعه را شکل می دهند توجه و بازخورد خاص نسبت به آن ها کمتر صورت می گیرد در نتیجه سطح پایین تری از عزت نفس و انگیزه را دارا هستند و در مقابله با چالش ها و مسائل زندگی اضطراب و نگرانی بیشتری را تجربه می کنند و می توان گفت عواطف منفی در آن ها بیشتر است (جلالی، ۱۴۰۱). همچنین شواهد زیادی نشان می دهند که هیجان ها و عدم موفقیت در حوزه های مختلف زندگی مرتبط است. در تبیین این فرضیه به نظر می رسد باید بر ساختار حاکم بر فضای آموزشی مدارس استعدادهای درخشان و استانداردهای تحصیلی مورد انتظار در این مدارس و در یک کلام رسالت شکل گرفته در مدارس در سال های اخیر متمرکز شد. بر این مبنا می توان ادعا کرد که رسالت این مدارس بویژه در سالیان اخیر، آماده کردن دانش آموزان برای قبولی در آزمون ها و کنکور منوط گشته است که همین هدف سبب شده که در این نوع مدارس تاکید بر آموزش در سطح دانشی تقلیل یابد؛ انتظارات تحصیلی سطح بالا، توجه و انگیزه برای پیشرفت، تاکید بر توانمندی دانش آموزان، حمایت های همه جانبه و ... باعث گردیده تا دانش آموزان در این مدارس احساس خودارزشمندی بالاتری را تجربه کنند. حاکم بودن چنین ساختاری بر فرایند آموزش است که سبب می شود دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان هیجانات تحصیلی مثبت را که شامل لذت، غرور و امیدواری می شود، تجربه نمایند و نسبت به دانش آموزان مدارس عادی، نمرات بالاتری را کسب نمایند (امیری و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان را قادر می سازد دانش موجود خود را بسازند و دانش جدید را جست‌وجو کنند و برای دانش‌آموزانی که مسیرهای یادگیری مخصوص به خود دارند، بسیار سودمند است (جکسوا و کالند، ۲۰۱۵). همچنین مطالعاتی که در زمینه ویژگی دانش‌آموزان با هیجانات تحصیلی بالا صورت گرفته، حاکی از آن است که این فراگیرندگان خود شروع کننده یادگیری هستند. آنان اهداف قابل وصول و دست‌یافتنی را برای خود مشخص می‌کنند و آنچه را برای رسیدن به اهداف خود نیاز دارند، به موقع برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی می‌کنند

۱. Crocker

۲. Tortop



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

(پینتریچ و دیگروت ، ۱۹۹۰). همچنین پکران و همکاران دریافتند که میزان و ارزش و جاذبهٔ تکلیف موجب می شود که نوعی ارزیابی از موقعیت پیشرفت در فرد شکل بگیرد که این ارزیابی، پیش بینی کننده هیجان های تحصیلی می باشد. در صورتی که فرد تکلیف تحصیلی را برای خود مثبت ارزش گذاری کند بنابراین ارزیابی که فرد از موقعیت پیشرفت دارد نوعی چالش است و آن را تهدید قلمداد نمی کند که بر این اساس فرد هیجان های مثبت تحصیلی را تجربه خواهد کرد که پیامد آن این است که فرد از راهبردهای منطقی تحصیلی بهره می گیرد و بر اساس آن، فعالیت های تحصیلی خویش را نظم می بخشد و فعالیت ها برای او لذت بخش است و زمینه برای پیشرفت مهیا و برای فرسودگی تحصیلی کم است (پکران و همکاران، ۲۰۰۳). بنابراین به نظر می رسد دانش آموزان تیزهوش به واسطه بالاتر بودن هوش خود بتوانند از این مهارت ها بهتر استفاده کنند و هیجانانگیز تحصیلی بالاتری داشته باشند.

نتایج بدست آمده از فرضیه سوم نشان داد که بین دو گروه دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان و مدارس عادی در انگیزش تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش های؛ انصاری (۱۳۹۹)، احدی (۱۳۹۵)، آلتون و یازجی (۲۰۲۱) و آن و شین (۲۰۱۹) همسو می باشد. پژوهش تورپ (۲۰۱۹) نشان داد، بین دانش آموزان تیزهوش و عادی در هیجانانگیز تحصیلی و انگیزش تحصیلی تفاوت وجود دارد؛ به طوری که دانش آموزان تیزهوش از هیجانانگیز و انگیزش تحصیلی بالاتری برخوردار بودند. مویچ (۲۰۱۸) معتقد است، دانش آموزان تیزهوش در ویژگی هایی مانند انگیزش تحصیلی، یادگیری خودتنظیمی، سبک های یادگیری و برخی از حوزه های خودارزشمندی و خودشفقتی، از دانش آموزان عادی متفاوت هستند (به نقل از حافظی و همکاران، ۱۳۹۸). در تبیین این یافته می توان بیان کرد؛ دانش آموزان دارای انگیزش تحصیلی بالا، یادگیرندگان خود نظم یافته ای هستند، هدف یادگیری شان را به صورت اختصاصی تر تنظیم می کنند و به شکل منظم تری پیشرفت شان را به سمت هدف ارزیابی می کنند. این افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت آمیز تحصیل، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار را دنبال می کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و تحصیل کسب نمایند (احدی، ۱۳۹۵). نظریه خودتعیین گری (دسی و رایان ، ۱۹۸۵) برای تعیین رفتار و عملکرد دانش آموزان بر منبع انگیزشی تاکید می ورزد (کاسکار و همکاران، ۲۰۱۳). در این نظریه، تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی است بر اساس انگیزش درونی، انسان تلاش می کند به استعدادها و شایستگی های بالقوه خود دست یابد؛ انگیزش بیرونی حالتی است که در نتیجه محرک های بیرونی در فرد شکل می گیرد و موجب تقویت رفتار می شود (دسی و ریان، ۲۰۱۲). بر اساس نظریه مذکور، دانش آموزان تیزهوش نسبت به دانش آموزان عادی، با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، که از انگیزه تاثیر می پذیرد، می توانند درک بهتری از مطالب معلم داشته باشند و در نهایت نسبت به دانش آموزان عادی، عملکرد بهتری نشان دهند. به عبارت دیگر، این دانش آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خودنظارتی و خودارزیابی) که از خرده مقیاس های نظریه است، می توانند تعامل بهتر و بیشتری در محیط داشته باشند و نیازهای ارضای انگیزه های تحصیلی را نسبت به سایر دانش آموزان بیشتر و بهتر برآورده کنند (هاشمی و خروطی، ۱۳۹۹). در این نظریه، فرض بر آن است که انسان از بدو تولد تمایلی ذاتی برای تحریک و یادگیری دارد که محیط از آن حمایت می کند (دسی و ریان، ۱۹۸۵) بنابراین، وجود دانش آموز در مدرسه های استعدادهای درخشان به نوعی حمایت محسوب می شود. زیرا در این مدرسه ها حداکثر امکانات برای پیشرفت و رشد این دانش آموزان وجود دارد. در واقع، برنامه های ویژه آموزش این دانش آموزان خاص است و محوریت برنامه ها حمایت از رشد و پیشرفت دانش آموز تیزهوش است. از طرف دیگر، خانواده های این دانش آموزان به واسطه همکاری با مدرسه در جهت رشد و پیشرفت فرزندان خود، حمایت هایی را از آن ها به عمل می آورند. مطمئناً فراهم کردن شرایط موردنیاز برای این دانش آموزان و حمایت روانی و اجتماعی از آن ها می تواند موجبات افزایش انگیزه تحصیلی آن ها باشد. همچنین، یادگیری فعالانه نیز می تواند از دیگر دلایل افزایش انگیزه آن ها باشد. در مدرسه های استعدادهای درخشان، دانش آموز فعالانه در یادگیری دخالت دارد. روش های یادگیری محور و فعال، به



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

سبب دخالت و درگیری بیشتر دانش آموز، بر احساس کفایت، استقلال و پیشرفت گرایی آن ها می افزاید و در نهایت این متغیرها انگیزه را برای یادگیری درس های مدرسه ای افزایش می دهند. مشارکت و درگیری فراگیری دانش آموز، جزو اساسی روش یادگیری است (عرفانیان عالی منش، ۱۳۸۷).

نتیجه گیری

نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر موید این نکته مهم است که نوع مدرسه از نظر امکانات و شرایط آموزشی (فضای آموزشی، مدیر، معلمان، تجهیزات و فناوری و غیره) در خودشفقت ورزی، هیجانانگیزش تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان تاثیر مستقیم دارد. بر این اساس، می توان چنین تبیین نمود که برنامه های مدارس استعداددهای درخشان به افزایش انگیزش تحصیلی، مهارت های اجتماعی و ایجاد انگیزه در دانش آموزان توجه بیشتری دارد. در حیطه تناسب فضاهای آموزشی و امکانات مدرسه و حیطه کارکرد مدیران و معلمان نیز، برنامه های مدارس استعداددهای درخشان متناسب با سیستم ارزشیابی و امکانات به امکانات و تجهیزات آموزشی مدارس است و کارکرد مدیران و معلمان با اهداف آموزشی متناسب دارد. از آنجا که جذب و گزینش معلمان مدارس استعداددهای درخشان بر اساس ویژگی های شناختی، شخصیتی، حرفه ای و توجه به نیاز سنجی در آموزش های ضمن خدمت است، در حیطه تعامل معلمان و دانش آموزان، سطح مطلوب و مورد انتظار برای افزایش انگیزش تحصیلی لحاظ می گردد. در حیطه انعطاف پذیری برنامه های درسی دانش آموزان تیزهوش از فعالیت هایی بهره می برند که متفاوت از برنامه های دانش آموزان عادی طراحی شده اند و معلمان نیز آموزش های لازم برای تدریس ویژه در مدارس استعداددهای درخشان را دیده اند. بنابراین می توان انتظار داشت که خودشفقت ورزی، هیجانانگیزش تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان مدارس استعداددهای درخشان متفاوت از دانش آموزان مدارس عادی باشد. در نتیجه پیشنهاد می شود؛ به منظور فراگیر نمودن آشنایی دانش آموزان عادی با مهارت خودشفقت ورزی برگزاری آموزش های کارگاهی ضمن خدمت برای معلمان و مشاوران مدارس در خصوص این مهارت که بیشترین و نزدیک ترین ارتباط را با دانش آموزان دارند. در حوزه سیاست گذاری آموزشی پیشنهاد می شود، در دروس پرورشی دانش آموزان عادی جایگاهی برای آموزش مهارت خودشفقت ورزی در نظر گرفته شود تا با آشنا شدن دانش آموزان با مهارت های واجد خود شفقت ورزی مهارت هایی که دانش آموزان در برخورد با مشکلات و دشواری مرتبط با شکست های تحصیلی و مانند آن بدان نیاز دارند رفع کنند و بهزیستی تحصیلی خود را ارتقا دهند. گنجاندن آموزش خودشفقت ورزی در کارگاه ها و جلسات خانواده مدارس به منظور آشنایی والدین با این مهارت تا بدین وسیله والدین به فرزندانشان در برخورد صحیح با مسائل پیش رو در مدرسه و فرایند تحصیلی شان را یاری دهند. به کارگیری آموزش خودشفقت ورزی می تواند راهنمای مشاوران و روانشناسان در جهت بهتر شدن کیفیت زندگی دانش آموزان به ویژه دانش آموزانی که دچار افت تحصیلی و درماندگی آموخته شده هستند باشد. - برای افزایش میزان انگیزش تحصیلی دانش آموزان، راهکارهایی نظیر کارگاه های آموزشی، دادن فرصت فعال بودن و خودمختاری در انجام تکالیف و حق انتخاب مواد درسی مناسب به نظر می رسند.

منابع

- ابراهیمی قیری، رسول. (۱۴۰۱). مقایسه انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی دانش آموزان تیزهوش و عادی دوره متوسطه، پایان نامه کارشناسی/رشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- اسماعیلی، ز. قاسم نژاد، ع. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر نحوه مدیریت کلاس درس بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان. ماهنامه علوم انسانی اسلامی، ۱(۱۴)
- حافظی، فریبا، افتخار، زهرا و سیدنژاد، مرضیه. (۱۳۹۸) مقایسه انگیزش تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان دبیرستان های تیزهوش و عادی شهر اهواز. یافته های نو در روان شناسی (روان شناسی اجتماعی)، ۵ (۱۶)، صص ۱۴۲-۱۴۹.
- حسنی، فریده سادات و خیر، محمد. (۱۳۹۵). بررسی نقش معلم در هیجانانگیزش تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز. سال ۵، شماره ۲۰، ۶۳-۴۱.



خان محمدی، قاسم. (۱۴۰۰). مقایسه شادکامی، کمال گرایی، شفقت‌ورزی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مدارس متوسطه دوم شهرستان ورزقان. *پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی*، موسسه آموزش عالی چرخ نیلوفری آذربایجان.

رزمی‌ویرثی، فاطمه. (۱۳۹۸). مقایسه راهبردهای خودتنظیمی، احساس شادکامی، هیجانات تحصیلی و اعتماد اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.

ریاسی، حمیدرضا، مقرب، مرضیه، صالحی ابرقوئی، مهنوش، حسن زاده طاهری، عمادالدین، و حسن زاده طاهری، محمد مهدی. (۱۳۹۷). مقایسه افسردگی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش شهرستان بیرجند. *مراقبت‌های نوین، فصلنامه علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۹ (۲)، ۹۵ - ۱۰۳.

سعیدی، ضحی؛ قربانی، نیما؛ سرافراز، مهدی رضا و شریفیان، محمدحسین. (۱۳۹۶). رابطه‌ی شفقت خود، ارزش خود و تنظیم هیجانات خودآگاه. *فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۶ (۳)، صص ۱-۹.

محمودی، لیلا و فاطمه شاطریان محمدی. (۱۳۹۶). مقایسه خودشفقت‌ورزی، اعتماد اجتماعی و نیاز به خاتمه در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. مقاله ارائه شده در سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.

میلانی فر، بهروز. (۱۳۹۵). *روانشناسی کودکان و نوجوانان استثنایی*، تهران: نشر قومس، چاپ دوم.

نصیران، صدیقه و ایروانی، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدرسه های استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان و والدین. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۲ (۱)، ۲۷ - ۱.

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله؛ عرب زاده، مهدی و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*. دوره ۵، شماره ۲، ۱۳۶ - ۱۱۳.

- Breines, J., Toole, A., Tu, C., & Chen, S. (۲۰۱۸). Self-compassion, body image, and self-reported disordered eating. *Self and Identity*, ۱۳, pp. ۴۳۲-۴۴۸.
- Goetz, T., Pekrun, R., & Hall, N. C., & Haag, L. (۲۰۱۶). Academic emotions from a social-cognitive perspective: antecedents and domain specificity of students, affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, ۷۶, ۲۸۹-۳۰۸.
- Michael, D., Barnett, J.F. (۲۰۱۶). Narcissus, exhausted: self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences*, ۹۷, pp. ۱۰۲-۱۰۸.
- Mosewich, A., Kowalski, K., Sabiston, C., Sedgwick, W., & Tracy, J. (۲۰۱۹). Self-compassion: A potential resource for young women athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, ۳۳, pp. ۱۰۳-۱۲۳.
- Neff, K. D. (۲۰۰۳). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, ۲(۳), ۲۲۳-۲۵۰.
- Neff, K. D. (۲۰۱۱). *Self-compassion*. New York: William Morrow.
- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (۲۰۱۲). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*.
- Pekrun, R. Garcia, L.L. (۲۰۱۴). Fundamental Principles. In *Handbook of emotions in education*, New York, NY, ۱۹-۲۴.
- Tortop, H. S. (۲۰۱۹). A Comparison of Gifted and Non-gifted Students' Self-regulation Skills for Science Learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, ۳(۱), ۴۲-۵۷.
- Tyson DF, Linnenbrink-Garcia L, Hill NE. (۲۰۱۵). Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development*; ۵۲(۶):۳۲۹-۵۶.
- Yarnell, L. M. & Neff, K. D. (۲۰۱۶). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity*, ۱۲(۲), pp. ۱۴۶-۱۵۹.
- Zeller, M., Yuval, K., Nitzan-Assayag, Y., & Bernstein, A. (۲۰۱۶). Self-compassion in recovery following potentially traumatic stress: Longitudinal study of at-risk youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, ۴۳(۴), pp. ۶۴۵-۶۵۳.