

## بررسی تأثیر عوامل فردی بر کم‌آموزی در دانش‌آموزان سرآمد مدارس استعداد‌های درخشان

### A Study on the Effects of Personal Factor on Underachievement in Academic Gifted Students \*

Habibollah Nasiri, <sup>✉</sup> M.Sc.

Asghar Razavieh, <sup>○</sup> Ph.D.

حبیب‌اله نصیری \*

دکتر اصغر رضویه \*\*

#### Abstract:

The present study was conducted to evaluate the effects of personal factors on underachievement in gifted students. The data collection was performed through a questionnaire (School Attitude Assessment Survey-Revised-SAAS-R) completed by 300 gifted students, 121 females and 179 males. The obtained results showed that: there was a significant difference between overachiever and underachiever gifted students in terms of academic self perception, attitude toward school and attitude toward teachers and classes, but no significant difference was found in terms of motivation and academic self regulation and goal valuation. Meanwhile, in all the mentioned five factors, the gifted higherachievers had higher average. In addition, the logistic regression

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی عوامل فردی، خود ادراکی تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و معلمان، ارزشمند دانستن اهداف آموزشی و انگیزش و خودگردانی که بر کم‌آموزی در دانش‌آموزان تیزهوش مراکز آموزش استعداد‌های درخشان مؤثر هستند، بود. برای نیل به این هدف ۳۰۰ نفر (۱۲۱ دختر و ۱۷۹ پسر) از دانش‌آموزان مراکز استعداد‌های درخشان شهرهای اصفهان و شیراز با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به مقیاس ۳۵ گویه‌ای و تجدید نظر شده «ارزیابی نگرش تحصیلی» (SAAS-R) پاسخ دادند. تیزهوشان کم‌آموز و بیش‌آموز در عوامل «خود ادراکی تحصیلی»، «نگرش نسبت به مدرسه و معلمان» با هم تفاوت معنی‌داری نداشتند، ولی در عوامل «ارزشمند دانستن اهداف تحصیلی» و «انگیزش» و «خودگردانی» با هم تفاوت معنی‌داری داشتند، هر چند در تمام این ۵ عامل، تیزهوشان بیش‌آموز از میانگین بالاتری برخوردار بودند. برای بررسی این که کدام یک از این پنج عامل می‌تواند به پیش‌بینی جایگاه تیزهوشان در دو گروه کم‌آموز و بیش‌آموز

\* Faculty of Education & Psychology, Shiraz University  
I.R. Iran. ✉ hanasiri@yahoo.com ○ arazieh@rose.shirazu.ac.ir

\* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز  
\*\* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

analysis showed these five factors can not classify the gifted students into two groups as highachiever and lowachiever.

**Keywords:** underachievement, personal factors, gifted students, gifted schools.

بپردازند، نتایج تحلیل آماری نشان داد که هیچکدام از این پنج عامل نمی‌توانند پیش‌بینی‌کننده جایگاه افراد در دو گروه بیش‌آموز و کم‌آموز باشند.

**کلید واژه‌ها:** کم‌آموزی، عوامل شخصی، دانش‌آموزان سرآمد، مدارس تیزهوشان.



### ● مقدمه

همه انسان‌ها توانایی یادگیری و از قوه به فعل رساندن توانایی‌های خود را دارند. برخی از کودکان در خطر ناتوانی و عدم شکوفا سازی توانایی‌های بالقوه تحصیلی خود می‌باشند. «دانش‌آموزان سرآمد»<sup>۱</sup> (تیزهوش) گروهی از «فراگیران استثنایی»<sup>۲</sup> می‌باشند که به گونه‌ای طبیعی در خطر «کم‌آموزی»<sup>۳</sup> یا شکست‌های تحصیلی به صورت مکرر و پی در پی قرار دارند (مک‌کاج و سیگل، ۲۰۰۳).

کم‌آموزی دانش‌آموزانی که از نظر تحصیلی یا هوشی، سرآمد و ممتاز می‌باشند یکی از حوزه‌های مورد توجه خاص برخی از والدین، معلمان و مشاوران بوده است و این رویداد به شدت سبب احساس ناکامی و اضطراب در آن‌ها می‌گردد (مک‌کاج و سیگل، ۲۰۰۳).

کم‌آموزی یا پیشرفت تحصیلی پایین تر از حد انتظار و توانایی در بین دانش‌آموزان سرآمد، یکی از چالش‌های ناکام‌کننده و دردسرساز برای مربیان و والدین بوده است. به اعتقاد دیسل و برگر (۱۹۹۰) شاید هیچ موقعیتی ناکام‌کننده تر از زندگی یا کار کردن با دانش‌آموزی که نمی‌تواند به اندازه توانایی بالقوه‌اش در درس خواندن و درک و فهم مطالب درسی، پیشرفت داشته باشد، نباشد. این پژوهشگران به دانش‌آموزانی که این نوع ویژگی را دارا می‌باشند، «دانش‌آموز کم‌آموز» گفته‌اند. اما درباره این که «کم‌آموزی» چیست و چه تعریفی دارد، در بین همه صاحب نظران اتفاق نظر وجود ندارد. برخی هنوز نمی‌دانند که کم‌آموزی چیست و یا تیزهوشان کم‌آموز چه نوع تیزهوشانی هستند. چرانیمی از تیزهوشان، کم‌آموز هستند؟ چرا بین ۱۰ تا ۲۰ درصد از نوجوانان دبیرستانی که عملکرد آن‌ها در آزمون‌های هوشی در دامنه بالای عملکرد در این آزمون‌ها قرار دارد، از مدرسه اخراج می‌شوند؟ چرا ۴۰٪ از این نوجوانان نمی‌توانند از دانشگاه فارغ‌التحصیل شوند؟ (بای لوگ، ۲۰۰۴). والدین از این که می‌بینند فرزندان تیزهوشان به صورت مداومی

شکست‌های تحصیلی تجربه می‌کنند، دچار «تیدگی»<sup>۴</sup> و اضطراب گشته و احساس شرمندگی می‌نمایند (بالدوین، ۱۹۷۸). چرا برخی از دانش‌آموزان که صاحب توانایی بالقوه زیادی برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌باشند، نمی‌توانند از پیشرفت مناسبی برخوردار باشند؟ هدف از پژوهش حاضر «بررسی عوامل فردی مؤثر بر کم‌آموزی برخی از دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان» بود.

○ کم‌آموزی: تعاریف گوناگونی از «کم‌آموزی» به عمل آمده است که در همه این تعاریف، بر تفاوت و شکاف موجود بین توانایی‌های بالقوه و عملکرد فعلی (پیشرفت تحصیلی) از ویژگی‌های اساسی دانش‌آموزان کم‌آموز تأکید شده است (داودال و گلانجلو، ۱۹۸۲). مقالات و کتاب‌های زیادی درباره کم‌آموزی و شکست‌های تحصیلی در دانش‌آموزان سرآمد نوشته شده است و پژوهشگران زیادی هم به بررسی ریشه‌ها، عوامل و پیامدهای این پدیده پرداخته‌اند. اما متأسفانه بر خلاف این تلاش گسترده هنوز اطلاعات زیادی درباره این مشکل، وجود ندارد و هنوز به خوبی ابعاد و جنبه‌های گوناگون آن مورد شناسایی واقع نشده است. هنوز سؤالات اساسی زیادی درباره کم‌آموزی دانش‌آموزان سرآمد وجود دارد که بدون پاسخ مانده‌اند. از جمله این سؤالات می‌توان به این موارد اشاره نمود (مک‌کاج و سیگل، ۲۰۰۳):

□ آیا تیزهوشانی که کم‌آموز هستند و از پیشرفت تحصیلی مناسب با توانایی‌شان برخوردار نمی‌باشند از نظر رفتاری و شخصیتی با تیزهوشانی که از پیشرفت تحصیلی مطلوبی بهره می‌برند تفاوت معنی‌دار دارند؟  
□ چه عواملی سبب می‌شود که برخی از تیزهوشان کم‌آموز باشند؟

□ تیزهوشان کم‌آموز از نظر عوامل شخصی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مثل «نگرش نسبت به مدرسه»<sup>۵</sup>، «خود ادراکی تحصیلی»<sup>۶</sup>، «نگرش نسبت به معلمان»<sup>۷</sup> و «مدرسه»<sup>۸</sup>، «انگیزش»<sup>۹</sup> و «مهارت‌های خودگردانی»<sup>۹</sup> چه وضعیتی دارند؟

دلیسل و برگر (۱۹۹۰) بر این باورند که «کم‌آموزی» نوعی رفتار است که در طول زمان تغییر می‌یابد و در موقعیت‌های خاصی مشاهده می‌گردد. در واقع سازه‌ای موقعیت وابسته است، یعنی ممکن است تیزهوشانی که در مدرسه از عملکرد تحصیلی خوبی برخوردار نمی‌باشند در موقعیت‌های دیگری مثلاً موقعیت‌های ورزشی، هنری و یا شناختی از عملکرد بسیار بالا و مطلوبی برخوردار باشند.

پژوهشگران اولیه مانند راف، گلدبرگ و پاسوو (۱۹۶۶) و برخی از پژوهشگران و مؤلفین متأخر مانند دیویس و ریم (۱۹۹۸)، «کم‌آموزی» را بر حسب اختلاف و تمایز بین عملکرد یک کودک در مدرسه و برخی از شاخص‌های عملکردی او مانند هوشبهر تعریف کرده‌اند. اگرچه این

نوع تعاریف کامل و جامع به نظر می‌رسند، اما بینش ناچیزی به والدین و معلمانی که با این نوع دانش آموزان ارتباط دارند می‌دهند. داودال و کل آنجلو (۱۹۸۲) و وایتمور (۱۹۸۰) آن را به عنوان تفاوت سطح و اختلاف بین توانایی بالقوه و عملکرد (پیشرفت) تعریف کرده‌اند.

آخرین تعریفی که از «کم‌آموزی» به عمل آمده است، تعریفی است که رایس و مک کاک از این سازه ارائه داده‌اند: دانش آموز کم‌آموز، دانش آموزی است که اختلاف سطح و تفاوت زیادی بین «پیشرفت مورد انتظار»<sup>۱۰</sup> از او (که توسط نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی یا آزمون‌های هوشی ارزیابی می‌شوند) با «پیشرفت واقعی»<sup>۱۱</sup> او (که به وسیله آزمون‌های کلاسی و نمراتی که معلمان می‌دهند سنجیده می‌شوند) وجود دارد. برای این که دانش آموزی کم‌آموز تشخیص داده شود نباید اختلاف سطح مشاهده شده بین توانایی واقعی و پیشرفت واقعی او نتیجه مستقیم و بلافاصله «اختلال در یادگیری»<sup>۱۲</sup> باشد (رایس و مک کاک، ۲۰۰۴، ص ۱۵۷).

○ عوامل مؤثر بر کم‌آموزی: در ادبیات پژوهش از عوامل متعددی که بر کم‌آموزی مؤثر هستند نام برده شده است. مثلاً مک کاک و سیگل (۲۰۰۳) معتقدند که کم‌آموزی می‌تواند در برخی اوقات نشان دهنده مشکلات جدی و مهم در ابعاد جسمی، ذهنی و عاطفی کودکان کم‌آموز باشد. مون و هال (۱۹۹۸) معتقدند که اختلالات یادگیری، «اختلال نقص در توجه و بیش‌فعالی»<sup>۱۳</sup>، نقص‌های شنوایی، سبک‌های غیر عادی و نامرسوم یادگیری و مشکلات عاطفی می‌توانند به کم‌آموزی تحصیلی منجر شوند.

گونزالس و هیوس (۱۹۹۸) گزارش دادند که در برخی از مطالعات مشاهده می‌شود که تیزهوشان کم‌آموز پرخاشگرترند و در هنگام قضاوت کردن درباره دیگران خشن‌تر و بی‌ثبات‌تر عمل می‌کنند و ثبات رفتاریشان نسبت به تیزهوشان دیگر که از پیشرفت تحصیلی مطلوب برخوردارند، کمتر است.

«کم‌آموزی» با یکسری علائم و اختلالات چون ترس از شکست، کمال‌گرایی (ریم و لاو، ۱۹۸۸؛ آدرهولت<sup>۱۴</sup> و الیوت<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۱) حساسیت عاطفی و تنیدگی (فریمان<sup>۱۶</sup>، ۱۹۹۴) و زوال تدریجی «مسند مهارت‌گذاری»<sup>۱۷</sup> (لافون<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۱۹۸۹) دیده شده است (به نقل از بکر، پرفتی و مک کاون، ۱۹۹۷).

ریم و لاو (۱۹۸۸) بر این باورند که خانواده‌های تیزهوشان کم‌آموز، پیام‌های مبهم و درهم‌آمیخته‌ای درباره ارزش‌ها، پیشرفت و الگو سازی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه به فرزندانشان می‌دهند. اگر چه، هم خانواده‌های تیزهوشان کم‌آموز و هم تیزهوشان بیش‌آموز، بر پیشرفت تأکید دارند و به آن ارزش می‌دهند، اما خانواده‌های تیزهوشان کم‌آموز بیشتر بر شکست‌های

آنان و تلاش برای جبران کمبودها و شکست‌ها تأکید می‌ورزند.

راف، گلدبرگ و پاسو (۱۹۶۶) معتقدند که «کم‌آموزی» نوعی تلاش ناخودآگاه و غیر مستقیم برای ارضای خشونت و طغیان نسبت به اعضای خانواده خود است که کودک نمی‌تواند آن را به صورت آزادانه و مستقیم ابراز نماید. این ناخودآگاه بودن، در پژوهش‌های دیگر از جمله پژوهش گرین، فاین و تولفسون، (۱۹۸۸) تأیید نشده است و از این ایده که کم‌آموزی علامت یا نشانه‌ای از تعارض‌ها و آشفتگی‌های درون خانوادگی است، حمایتی به عمل نمی‌آید.

برخی از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که این مشکلات در تیزهوشان کم‌آموز دیده نمی‌شود و در عوض به مطالعه نقش ادراک‌ها، نگرش‌ها و انگیزه‌ها در کم‌آموزی تیزهوشان پرداخته‌اند. پژوهشگران اکنون تلاش می‌نمایند تا نقش عوامل روانی که فرض می‌شود در ارتباط با کم‌آموزی می‌باشند را نادیده بگیرند (مک‌کاج و سیگل، ۲۰۰۳). عوامل کلی و عامی که اکنون مورد نظر پژوهشگران و در ارتباط با کم‌آموزی هستند عبارتند از خود ادراکی تحصیلی پایین، نگرش منفی نسبت به مدرسه و معلمین، انگیزه و توانایی خودگردانی پایین و بی‌ارزش دانستن اهداف آموزشی.

○ عوامل شخصی مؤثر بر کم‌آموزی که در این پژوهش مورد مطالعه قرار می‌گیرند

عبارتند از:

«خود ادراکی تحصیلی»<sup>۱۹</sup>: دانش آموزان به شیوه‌های مختلفی میزان رضایتی که از واکنش‌های خود دارند، به دست می‌آورند. آن‌هایی که رضایت بیشتری از مهارت‌ها و توانایی‌های خود دارند، احتمال این که به فعالیت‌های متنوعی بپردازند، زیاد است و نوع فعالیتی که انتخاب می‌نمایند را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (آمس، ۱۹۹۰؛ باندورا، ۱۹۷۷). «خودپنداشت تحصیلی»<sup>۲۰</sup> حاوی ارزیابی و توصیفی است که یک فرد از توانایی و قابلیت‌هایی درسی خود دارد. یک سازه چند بعدی است که حاوی مقایسه‌های درونی و بیرونی است؛ یعنی در آن دانش آموزان هم به مقایسه عملکرد تحصیلی خود با هم‌کلاسی‌هایشان و هم به مقایسه عملکرد خود در درس‌های گوناگون اقدام می‌نمایند (بیرنه و هاتی، ۱۹۹۶). خودپنداشت تحصیلی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد و پیشرفت تحصیلی است (لیون، ۱۹۹۳، مارش و همکاران، ۱۹۹۵). برخی از پژوهشگران نشان داده‌اند که کم‌آموزان، از خودپنداشت و خود ادراکی تحصیلی پایینی برخوردارند (هولند، ۱۹۹۸).

○ «نگرش نسبت به مدرسه»<sup>۲۱</sup>: حاوی علائق خود ارزیابی شده و عواطف دانش آموز نسبت به

مدرسه است. تحقیقات قبلی نشان داده‌اند که کم‌آموزان، نگرش منفی نسبت به مدرسه دارند

(برانز ۱۹۹۲، دیاز، ۱۹۹۸ و فورد، ۱۹۹۶). یافته‌های پژوهشی در طی سال‌های متمادی نشان داده‌اند که نوجوانانی که در مدرسه عملکرد خوبی دارند به یادگیری هم علاقه نشان می‌دهند. کم‌آموزان، نسبت به کسانی که از پیشرفت متوسط و یا بالایی برخوردارند، نسبت به مدرسه نگرش منفی‌تری دارند (واینر<sup>۲۲</sup>، ۱۹۹۲ به نقل از رایس و مک‌کاج، ۲۰۰۴).

○ «نگرش نسبت به معلمان و دروس»<sup>۲۳</sup>: علاقه دانش‌آموزان به دروسی که می‌خوانند در ارتباط با استفاده آن‌ها از راهبردهای خودگردانی است که مورد استفاده قرار می‌دهند. از طرف دیگر شخصیت و شیوه‌های مدیریت معلمان ممکن است بر روی پیشرفت دانش‌آموزان اثر داشته باشد. برخی از کم‌آموزان هم چنین با اولیا مدرسه مشکل پیدا می‌کنند و در می‌افتند. به این ترتیب می‌توان انتظار داشت که بین نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلمان و دروسشان با پیشرفت تحصیلی‌شان ارتباطی وجود داشته باشد.

○ «انگیزش و خودگردانی»<sup>۲۴</sup>: پیشرفت‌های اخیر در زمینه پژوهش درباره انگیزش، نشان می‌دهند که توانایی خودگردانی می‌تواند به عنوان کلید درک و فهم پیشرفت دانش‌آموزان باشد. منظور از خودگردانی، افکار، احساسات و کنش‌های خودانگیخته دانش‌آموز است که به صورت مستقیم در جهت رسیدن به اهداف هدایت شده‌اند (زیرمان، ۱۹۹۶). کم‌آموزان ممکن است از مهارت‌های خودگردانی و انگیزش پایینی برخوردار باشند و یا ترکیبی از این دو حالت نشان دهند. آن‌ها هم چنین ممکن است ندانند که عدم آگاهی از راهبردهای خودگردان به پیشرفت تحصیلیشان صدمه می‌زند (بورکوفسکی و تراپ، ۱۹۹۴).

○ «ارزشمند دانستن هدف»<sup>۲۵</sup>: در «الگوی ارزش - انتظار اکسل»<sup>۲۶</sup> در مورد انگیزه‌ها، فرض می‌شود که خودگردانی دارای یک عنصر ارزشی است. این عنصر ارزشی در برگیرنده اهداف و باورهایی است که دانش‌آموز درباره اهمیت تکالیف و میزان علاقه‌ای که به آن‌ها دارد، می‌باشد (پنتریچ و دگروت، ۱۹۹۰). ارزشمند تلقی نمودن پیشرفت، در برگیرنده لذت در نظر گرفته شده برای انجام فعالیت‌های آموزشی اهمیت و سودمندی بالقوه آن‌ها می‌باشد. ارزشی که دانش‌آموزان برای پیشرفتشان قائل می‌شوند، یک متغیر میانجی انگیزشی از خودگردانی تحصیلی است. وقتی بچه‌ها برای اهداف آموزشی اهمیت و ارزش قائل هستند، احتمال این که فعالیت‌های آموزشی را انجام دهند و تلاش بیشتری در این زمینه به خرج دهند و عملکرد تحصیلی بیشتری داشته باشند، افزایش می‌یابد.

به‌طور خلاصه با بررسی ادبیات پژوهشی درمی‌یابیم که کم‌آموزی هم دارای علل خانوادگی و هم دارای عوامل شخصی است. علاوه بر عوامل شخصی و خانوادگی برخی از عوامل درون

مدرسه‌ای هم می‌توانند به کم‌آموزی منجر شوند و یا آن را تشدید نمایند. مثلاً پترسون و کل‌آنجلو (۱۹۹۵) در یک مطالعه وسیع بر روی پرونده‌های تحصیلی دریافتند که تیزهوشان کم‌آموز از تجارب تحصیلی نامطبوع‌تری برخوردارند و در متغیرهای آموزشی و مربوط به پیشرفت‌های تحصیلی و غیر تحصیلی، مثلاً ساعات غیبت از مدرسه یا فعالیت‌های فوق برنامه، از وضعیت مطلوبی برخوردار نمی‌باشند. این یافته‌ها هم چنین نشان می‌دهند که مدارس می‌توانند زمینه‌ها یا رفتارهای متفاوتی برای تجربه موفقیت در اختیار تیزهوشان کم‌آموز قرار دهند.

□ این مطالعه بر آن است تا به بررسی «رابطه بین خود ادراکی تحصیلی، نگرش به مدرسه، نگرش به معلمان و درس، انگیزش و خودگردانی و ارزشمندی هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش» بپردازد. به ویژه علاقمند است تا ببیند نمرات کم در این توانایی‌ها چگونه می‌تواند به پیش‌بینی کم‌آموزی در دانش‌آموزان تیزهوش منجر شود و آن‌ها را از بیش‌آموزان جدا سازد. در این تحقیق تلاش می‌شود تا به این دو پرسش پاسخ داده شود:

۱. آیا بین تیزهوشان کم‌آموز و بیش‌آموز در پنج عامل مورد مطالعه در این پژوهش، تفاوت معناداری

وجود دارد؟

۲. کدام یک از این پنج عامل می‌توانند پیش‌بینی کنند که یک دانش‌آموز در گروه «بیش‌آموزان»<sup>۲۷</sup>

قرار می‌گیرد یا در گروه کم‌آموزان؟

## ● روش

○ گروه نمونه این پژوهش ۳۰۰ نفر (۱۲۱ دختر و ۱۷۹ پسر) از دانش‌آموزان دبیرستان‌های استعدادهای درخشان واقع در شهرهای اصفهان و شیراز بودند. این آزمودنی‌ها به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. دانش‌آموز تیزهوش «بیش‌آموز»<sup>۲۸</sup> آن‌هایی بودند که در ۱۰٪ بالای نمرات کلاسشان قرار داشتند و یا معدل آن‌ها بالاتر از ۱۹/۷۵ بود و تیزهوشان کم‌آموز هم آن‌هایی بودند که در نیمه پایین کلاس قرار داشتند و یا معدلی کمتر از ۱۸/۷۵ داشتند. انتخاب این ملاک‌ها به عنوان نقطه برش، ملاک‌هایی است که در مطالعات گوناگون برای مثال مک‌کایج و سیگل (۲۰۰۳) به کار برده شده است. به این ترتیب ۷۷ نفر از آزمودنی‌ها به عنوان کم‌آموز و ۵۱ نفر به عنوان بیش‌آموز شناخته شدند.

○ ابزار مورد استفاده در این مطالعه، «مقیاس تجدید نظر شده ارزیابی نگرش تحصیلی»<sup>۲۹</sup> است که توسط مک‌کایج (۲۰۰۰) برای ارزیابی عوامل شخصی مؤثر بر کم‌آموزی تیزهوشان طراحی و ساخته شده است. این مقیاس حاوی ۳۵ گویه است که جواب‌های آن به صورت مقیاس لایکرت

و دارای ۷ درجه از «کاملاً موافقم» (۷)، تا «کاملاً مخالفم» (۱) می باشد و دارای ۵ خرده مقیاس که عبارتند از: «خود ادراکی تحصیلی»، «نگرش نسبت مدرسه»، «نگرش نسبت به معلمان»، «ارزشمندی هدف و انگیزش» و «خودگردانی تحصیلی». در جدول ۱، از هر خرده مقیاس یک گویه آورده شده است.

جدول ۱- نمونه هایی از گویه های خرده مقیاس های مقیاس

ارزیابی نگرش تحصیلی و پایایی خرده مقیاس های آن

شماره گویه	گویه نمونه	عامل
۳	درس های جدید را خیلی سریع یاد می گیرم	خود ادراکی تحصیلی
۷	این مدرسه، مدرسه خوبی است	نگرش نسبت به مدرسه
۱۶	معلمانم یادگیری را به فعالیتی جالب تبدیل کرده اند	نگرش نسبت به معلمان
۸	در مدرسه تلاش زیادی به خرج می دهم	انگیزش
۲۱	یکی از اهداف من، داشتن عملکرد مطلوب در مدرسه است	ارزشمندی اهداف

برای ترجمه مقیاس حاضر، از روش ترجمه معکوس استفاده شد. به این ترتیب که ابتدا مقیاس مذکور توسط پژوهشگران به زبان فارسی برگردانده شد، سپس متن ترجمه شده به یکی از دانشجویان دکترای زبان و ادبیات انگلیسی بخش زبان های خارجی دانشگاه شیراز برای ترجمه به زبان انگلیسی داده شد. پس از اصلاح و اطمینان از دقت، ترجمه نمونه نهایی تهیه گردید.

● نتایج

□ «همسانی درونی»: برای بررسی همسانی درونی به محاسبه همبستگی و ارتباط درونی که بین خرده مقیاس های آزمون باکل آزمون و با یکدیگر وجود دارد، پرداخته شده که ماتریس این همبستگی در جدول ۲ آورده شده است. این نتایج، نشان دهنده مطلوب بودن روایی همسانی درونی این مقیاس می باشد.

جدول ۲- ماتریس همبستگی درونی مقیاس تجدید نظر شده ارزیابی نگرش تحصیلی (SAAS)

۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۰/۶۸**	۰/۴۷**	۰/۴۵**	۰/۵۱**	۰/۴۱**	۱	۱- خود ادراکی تحصیلی
۰/۷۹**	۰/۵۹**	۰/۴۶**	۰/۵۸**	۱		۲- نگرش نسبت به معلمان
۰/۷۶**	۰/۵۱**	۰/۴۹**	۱			۳- نگرش نسبت به مدرسه
۰/۷۶**	۰/۶۶**	۱				۴- ارزشمندی هدف
۰/۸۸**	۱					۵- انگیزش و خودگردانی
۱						۶- کل مقیاس

$p < ۰/۰۰۰۱$  N=۲۹۹



□ برای بررسی ساختار چند عاملی این مقیاس و آزمون این فرضیه که آیا داده‌های مطالعه حاضر از ساختار ۵ عاملی این مقیاس حمایت می‌نمایند یا نه، از روش آماری تحلیل عوامل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس استفاده شد. در این تحلیل عوامل داده‌های حاصل از پاسخ ۳۰۰ آزمودنی مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج از ساختار ۵ عاملی فرضی این مقیاس حمایت به عمل آوردند و توانستند ۵۸٪ از واریانس کل را تبیین نمایند. بالاترین ارزش ویژه «متعلق به خرده مقیاس «انگیزش و خودگردانی» (۱۲/۱۲) بود و می‌توانست ۳۴٪ از کل واریانس را تبیین نماید. خرده مقیاس «نگرش نسبت به معلمان» دارای ارزش ویژه (۲/۶۷)، خرده مقیاس «نگرش نسبت به مدرسه» (۲/۳۸)، خرده مقیاس «ارزشمندی هدف» (۱/۶۷) و در نهایت خرده مقیاس «خود ادراکی تحصیلی» (۱/۵۲) بودند و هر کدام از این ۵ خرده مقیاس می‌توانستند به ترتیب: ۷/۶۳٪، ۶/۸۱٪، ۴/۷۸٪، ۴/۳۵٪ از واریانس کل را تبیین نمایند. بار عاملی ۳۵ گویه این مقیاس بر روی عوامل ۵ گانه، دامنه‌ای بین ۰/۴۷ تا ۰/۷۳ داشت و تنها یک گویه از ۳۵ گویه بر روی عامل اصلی، دارای بار عاملی مطلوب نبود و بر روی عامل دیگری غیر از عامل اصلی دارای بار عاملی بود، که علت آن هم می‌تواند ناشی از تفاوت‌های فرهنگی در ادراک این گویه باشد. به طور خلاصه داده‌های ناشی از تحلیل عوامل نشان دادند که این مقیاس از «روایی»<sup>۳۱</sup> مناسبی برای مطالعه آزمودنی‌های ایرانی برخوردار است و ساختار چند عاملی آن تأیید می‌شود.

○ برای بررسی «اعتبار»<sup>۳۲</sup> این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول ۳ ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های آن در این مطالعه آورده شده است.

جدول ۳. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل و خرده مقیاس‌ها از ارزیابی نگرش تحصیلی

خرده مقیاس	ضرایب آلفای کرونباخ N=۲۹۸
۱. خود ادراکی تحصیلی	۰/۷۶
۲. نگرش نسبت به معلمان	۰/۸۶
۳. نگرش نسبت به مدرسه	۰/۸۶
۴. ارزشمندی هدف	۰/۹۰
۵. انگیزش و خودگردانی	۰/۸۴
۶. کل مقیاس	۰/۹۴

این ضرایب نشان دهنده اعتبار مطلوب این مقیاس می‌باشد. مک کراچ و سیگل (۲۰۰۳) در مطالعه‌ای که بر روی ۵۶ آزمودنی تیزهوش با «پیشرفت تحصیلی مطلوب» و ۱۲۲ «تیزهوش کم‌آموز»

انجام دادند، شواهدی دال بر رویی سازه و اعتبار مطلوب این مقیاس به دست آوردند و ضرایب را در حد مطلوب گزارش نموده‌اند.

### ● نتایج

○ از دو روش آماری آزمون t در گروه‌های مستقل، برای بررسی تفاوت نمرات آزمودنی‌ها در ۵ خرده مقیاس و کل مقیاس و پاسخ به سؤال اول پژوهش حاضر و از روش آماری «رگرسیون لجستیک»<sup>۳۳</sup> برای پیش بینی قرار گرفتن آزمودنی‌ها در دو گروه کم‌آموز و بیش‌آموز بر اساس نمرات آن‌ها در ۵ خرده مقیاس و پاسخ به سؤال دوم پژوهش حاضر استفاده شد.

ابتدا برای بررسی تفاوت‌های موجود بین میانگین‌های تیزهوشان بیش‌آموز و کم‌آموز در ۵ خرده مقیاس از آزمون t و برای بررسی و آزمون برابری واریانس‌ها بین دو گروه از «آزمون لون»<sup>۳۴</sup> استفاده شد. در تمام خرده مقیاس‌ها، فرض برابر بودن واریانس‌ها تأیید شد و نیازی به تصحیح واریانس‌ها وجود نداشت. بین واریانس دو گروه بیش‌آموز و کم‌آموز در ۵ خرده مقیاس تفاوت چندانی مشاهده نشد. بین میانگین نمرات تیزهوشان بیش‌آموز و کم‌آموز در خرده مقیاس‌های «خود ادراکی تحصیلی»، «نگرش نسبت به معلمان» و «نگرش نسبت به مدرسه» تفاوت معناداری مشاهده نشد، ولی بین میانگین نمرات آن‌ها در خرده مقیاس‌های «ارزشمندی هدف» و «انگیزش و خودگردانی» تفاوت معناداری مشاهده گردید ( $p < 0/05$ ). کمترین میزان تفاوت میانگین نمرات این دو گروه در خرده مقیاس «نگرش نسبت به معلمان» ( $1/12 =$  انحراف معیار،  $8/22 =$  میانگین) و بالاترین تفاوت در انگیزش خودگردانی تحصیلی ( $2/25 =$  انحراف معیار،  $4/42 =$  میانگین) بود. در جدول ۴ نتایج این تحلیل آماری آورده شده است.

جدول ۴ - نتایج آزمون t در هر کدام از خرده مقیاس‌ها در دو گروه کم‌آموز و بیش‌آموز

d	p	بیش‌آموزان (n=51)		کم‌آموزان (n=77)		شاخص‌ها عوامل
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۴۹	N.S	۶/۵۱	۴۰/۴۲	۶/۶۹	۳۸/۹۲	خود ادراکی تحصیلی
۲/۶۰	N.S	۹/۰۳	۳۳/۶۰	۸/۲۲	۳۱/۰۰	نگرش نسبت به معلمان
۰/۸۲	N.S	۶/۰۸	۲۷/۹۲	۶/۵۹	۲۷/۰۹	نگرش نسبت به مدرسه
۲/۴۹	۰/۰۵	۶/۲۲	۳۶/۸۵	۶/۷۵	۳۴/۳۵	ارزشمندی اهداف
۴/۴۲	۰/۰۵	۱۲/۲۴	۵۱/۵۵	۱۳/۰۷	۴۷/۱۳	خودگردانی و انگیزش

در مرحله بعد، از روش آماری رگرسیون لجستیک استفاده شد تا مشخص شود که کدام یک

از ۵ خرده مقیاس می‌توانند به پیش بینی قرارگرفتن تیزهوشان در دو گروه بیش‌آموز و کم‌آموز بپردازند. «رگرسیون لجستیک» نوعی روش آماری است که به کمک آن می‌توان بر اساس یک سری متغیر پیش‌بین، به پیش‌بینی عضویت آزمودنی‌ها در دو گروه متفاوت، پرداخت. با استفاده از «رگرسیون لجستیک»، پژوهشگران می‌توانند به بررسی توان یک الگو برای طبقه‌بندی نمودن صحیح آزمودنی‌ها در گروه‌های مختلف و یا پیامدهای احتمالی مورد علاقه بپردازند. الگوی در برگیرنده ۵ عامل مورد مطالعه در این پژوهش نتوانست تیزهوشان «بیش‌آموز» و «کم‌آموز» را به درستی طبقه‌بندی نماید (جدول ۵). یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهند که هیچکدام از ۵ عامل مورد مطالعه در این پژوهش نمی‌توانند به پیش‌بینی عضویت تیزهوشان در دو گروه بیش‌آموز و کم‌آموز بپردازند.

جدول ۵- نتایج رگرسیون لجستیک با ۵ متغیر پیش‌بین

شاخص‌ها	B	SE	Wald	df	sig	Exp(B)
متغیرهای پیش‌بین						
خود ادراکی تحصیلی	-.۰۱	۰/۰۳	۰/۱۰	۱	۰/۷۴	۰/۹۸
نگرش نسبت به معلمان	-.۰۲	۰/۰۲	۱/۰۴	۱	۰/۳۰	۰/۹۷
نگرش نسبت به مدرسه	۰/۰۵	۰/۰۴	۱/۳۳	۱	۰/۲۴	۱/۰۵
ارزشمندی اهداف	-.۰۴	۰/۰۳	۱/۲۰	۱	۰/۲۷	۰/۹۵
انگیزش و خودگردانی	-.۰۱	۰/۰۲	۰/۴۴	۱	۰/۵۰	۰/۹۸

### ● بحث و نتیجه‌گیری

○ هر دو گروه «تیزهوشان کم‌آموز» و «بیش‌آموز» در سه ویژگی «خود ادراکی تحصیلی»، «نگرش نسبت به معلمان» و «نگرش نسبت به مدرسه» با هم تفاوتی ندارند. یافته‌های تحقیقات قبلی نشان داده‌اند که تیزهوشان کم‌آموز از «حرمت خود»<sup>۳۵</sup> پایین، «خود پنداشت تحصیلی نامطلوب» و یا «خودکارآمدی تحصیلی» نامناسبی برخوردارند (بریکلین و بریکلین، ۱۹۶۷، برانز، ۱۹۹۲، دیاز، ۱۹۹۸، وایتمور، ۱۹۸۰). یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های قبلی ناهمخوان و متفاوت است. در پژوهشی که مک کاج و سیگل (۲۰۰۳) به عمل آوردند مشاهده کردند که «تیزهوشان کم‌آموز» از «خود ادراکی نامطلوبی» برخوردارند و یافته‌های آن‌ها با یافته‌های پژوهش حاضر همخوان است. به اعتقاد این پژوهشگران، در مطالعات قبلی بیشتر به ارزیابی سازه «خودپنداشت» در کم‌آموزان تیزهوش و از طریق مطالعات موردی و یا با استفاده از روش‌های کیفی پرداخته شده است. در برخی از مطالعات هم برای مطالعه این سازه از روش‌های کمی

استفاده شده است که به نتایج متناقضی منجر شده‌اند. در هر حال یافته‌های متناقض این دو دسته از تحقیقات نشان می‌دهند که پایین بودن خود ادراکی یا خود پنداشت تحصیلی لزوماً ویژگی عامی نیست که در همه تیزهوشان کم‌آموز دیده شود. از طرف دیگر، ممکن است هم تیزهوشان کم‌آموز و هم بیش‌آموز از «خود ادراکی تحصیلی بالایی» برخوردار باشند، زیرا هر دو گروه از مهارت و قابلیت‌های شناختی برای موفق شدن در تحصیل برخوردار هستند. از طرف دیگر از «نظریه مقایسه اجتماعی»<sup>۳۶</sup> هم می‌توان برای تبیین این یافته‌ها استفاده نمود و به این نکته پی برد که چرا تیزهوشان کم‌آموز از خود پنداشت تحصیلی بالایی برخلاف شکست‌های تحصیلی که دارند، برخوردار می‌باشند. اگر چه سطح پیشرفت تحصیلی تیزهوشان کم‌آموز پایین‌تر از هم‌متایان بیش‌آموز خود است، ولی کم‌آموزان به مقایسه توانایی‌های ذاتی خود با توانایی‌های ذاتی هم‌کلاسی‌هایشان می‌پردازند و در نتیجه این مقایسه، آن‌ها دچار نوعی رضایت خاطر از پیشرفت تحصیلی نه چندان بالای خود می‌گردند.

○ در ارتباط با نگرش تیزهوشان بیش‌آموز و کم‌آموز نسبت به «مدرسه» و «درس»، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که بین میانگین آن‌ها تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود و هر دو گروه از نگرش نسبتاً یکسانی برخوردارند (جدول ۴) و با توجه به میانگین و انحراف معیار ارائه شده توسط سازندگان مقیاس، نگرشی طبیعی دارند. این یافته با یافته‌های گزارش شده توسط دیگر پژوهشگران از جمله مک‌کاچ و سیگل (۲۰۰۳) همخوان نیست. در مطالعه‌ای که آن‌ها بر روی تیزهوشان مدارس آمریکا انجام دادند، مشاهده نمودند که «تیزهوشان بیش‌آموز»، نگرش مثبت‌تری نسبت به مدرسه و درس دارند، ولی این دو عامل نمی‌توانند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای قرار گرفتن دانش‌آموزان تیزهوش در دو گروه بیش‌آموز و کم‌آموز باشد، که این یافته با یافته پژوهش حاضر همخوان است (جدول ۵).

○ بین «نگرش» نسبت به «مدرسه» و «درس» با «ارزشمندی هدف و انگیزش» و «خودگردانی» همبستگی متعادل و متوسطی دیده می‌شود که این ارتباط چندان هم دور از انتظار نیست، چون هرچه دانش‌آموزی نگرش مثبت‌تری به مدرسه یا معلمان داشته باشد، برای اهداف تحصیلی ارزش بالاتری قائل می‌شود و تلاش زیادتری می‌نماید تا به این اهداف نائل شود. از طرف دیگر دانش‌آموزان برانگیخته شده و با انگیزه، احتمال بیشتری دارد که از طرف معلمان و اولیا مدرسه بازخوردهای مثبت دریافت نمایند و به این ترتیب احساس بهتری نسبت به مدرسه و معلمان داشته باشند. ولی نتایج تحلیل رگرسیون لجستیک نشان می‌دهد که هیچ‌کدام از این متغیرها نمی‌توانند پیش‌بینی‌کننده جایگاه تیزهوشان در دو گروه بیش‌آموز و کم‌آموز باشند: هرچند در

مطالعات دیگر، برای مثال مک کاچ و سیگل (۲۰۰۳)، دیده شده است که می توان بر اساس دو متغیر «ارزشمندی هدف» و «انگیزش و خودگردانی»، به پیش بینی قرار گرفتن تیزهوشان در دو گروه بیش آموز و کم آموز پرداخت. از آن جا که داده های مطالعه حاضر، ماهیتی همبستگی دارد، نمی توان مشخص ساخت که آیا نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه و معلمان، ارزشمند دانستن اهداف تحصیلی و انگیزش و خودگردانی در آن ها را تحت تأثیر خود قرار می دهد و یا ارزش قائل شدن برای اهداف تحصیلی و انگیزش و خودگردانی می توانند نگرش دانش آموزان را نسبت به مدرسه و یا معلمان تحت تأثیر خود قرار دهند؛ و این که آیا این دو دسته متغیر خود با عامل سومی ارتباط دارند و این عامل سوم باعث ایجاد همبستگی بین آن ها شده است یا نه و از طرف دیگر، نمی توان رابطه علی که ممکن است بین آن ها هم وجود داشته باشد را شناسایی نمود.

○ تیزهوشان کم آموز و بیش آموز در ارزشمندی «هدف» و «انگیزش» و «خودگردانی تحصیلی» باهم تفاوت معنی داری دارند و «تیزهوشان بیش آموز» در هر دوی این عوامل از میانگین بالاتری برخوردارند و از طرف دیگر، این دو متغیر با هم از همبستگی بالایی نیز برخوردارند. این میزان همبستگی به این معنی است که دانش آموزانی که به اهداف تحصیلی ارزش بالاتری می دهند از «انگیزش» و «خودگردانی بالاتری» هم برخوردار می باشند. مک کاچ و سیگل (۲۰۰۳) بر این باورند که ارزش قائل شدن برای «اهداف آموزشی»، یک پیش نیاز برای انگیزش و خود گردانی تحصیلی است. به عبارت دیگر وقتی دانش آموزان برای اهداف تحصیلی «ارزش» قائل می شوند، برانگیخته می شوند تا برای رسیدن به این اهداف تحصیلی تلاش بیشتری به خرج دهند. این انگیزه، سبب می شود تا آن ها شیوه های مناسبی برای خودگردانی انتخاب و به کار ببرند. بالاترین میزان تفاوت در میانگین های تیزهوشان «کم آموز» و «بیش آموز»، در نمرات «انگیزش» و «خودگردانی» دیده می شود. تفاوت بین میانگین آن ها ۴/۴۲ است، یعنی میانگین بیش آموزان ۴/۴۲ نمره بالاتر از میانگین کم آموزان است و این یافته با یافته های مک کاچ و سیگل (۲۰۰۳) همخوان است. آن ها هم به نتیجه ای مشابه به این یافته رسیدند، اما بر خلاف مطالعه آن ها، این عامل در تعامل با «ارزشمندی هدف» می توانست به پیش بینی عضویت دانش آموزان تیزهوش در دو گروه کم آموز و بیش آموز پردازد که در پژوهش حاضر این قدرت پیش بینی کنندگی دیده نمی شود. نتایج تحقیقات پیشین نشان می دهند که «انگیزش» و «خودگردانی تحصیلی» می توانند یکی از بهترین پیش بینی کننده ها برای موفقیت و پیشرفت های تحصیلی باشند و می توانند ۱۹٪ از واریانس میانگین تحصیلی را تبیین نمایند. مک کاچ و سیگل (۲۰۰۳) بر این

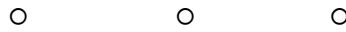
باورند که نمرات خرده مقیاس‌های ارزشمندی اهداف و انگیزش و خودگردانی «مقیاس تجدید نظر شده ارزیابی نگرش تحصیلی» (SAARS-R) می‌توانند پیش‌بینی‌کننده خطر کم‌آموزی در تیزهوشان باشند که البته یافته‌های پژوهش حاضر این ادعا را تأیید نمی‌نماید و برای تأیید این ادعا در مورد «تیزهوشان ایرانی» نیاز به مطالعات بیشتری است (مک‌کاج و سیگل، ۲۰۰۳).

○ از طرف دیگر، این یافته‌ها نشان می‌دهند که خصیصه مهمی که می‌تواند تیزهوشان بیش‌آموز را از تیزهوشان کم‌آموز جدا سازد، ارزشمند دانستن اهداف آموزشی و انگیزش بالا برای رسیدن به این اهداف و توانایی خودگردانی است. معلمان و مشاورانی که با تیزهوشان کم‌آموز کار می‌کنند باید به ارزیابی میزان ارزشی که این تیزهوشان برای اهداف آموزشی قائل هستند و این که تا چه اندازه برای رسیدن به این اهداف برانگیخته شده‌اند و از انگیزه لازم برخوردار هستند، بپردازند. دانش‌آموزان تیزهوش، هم باید برای فعالیت‌های آموزشی که برایشان در نظر گرفته می‌شود، ارزش قائل شوند و هم برای پیامدهایی که این فعالیت‌ها دارند (پاداش‌های بیرونی). اگر آن‌ها نه برای فعالیت‌های آموزشی و نه برای پیامدها و نتایجی که به دنبال دارند ارزش قائل نشوند، انگیزه‌ای برای انجام تکالیف و نشان دادن توانایی‌های بالقوه خود نخواهند داشت.

○ مک‌کاج و سیگل (۲۰۰۳) بر این باورند که برخی از «تیزهوشان کم‌آموز»، نه از «انگیزه‌های درونی» و نه از «انگیزه‌های بیرونی» برای انجام فعالیت‌های آموزشی در مدرسه برخوردار نیستند. به همین دلیل لازم است تا برنامه‌های آموزشی خاص و هدف‌گزینی‌های مناسبی برای این نوع تیزهوشان توسط اولیا، مدرسه و دست‌اندرکاران و مسئولان آموزشی آن‌ها در نظر گرفته شود.

○ این مطالعه از محدودیت‌هایی هم برخوردار بود؛ از جمله این که این مطالعه، متمرکز بر ویژگی‌های شخصی و فردی مؤثر بر کم‌آموزی در تیزهوشان و دانش‌آموزان مدارس استعداد‌های درخشان بوده است و دانش‌آموزانی که احتمالاً دچار «اختلال در یادگیری»<sup>۳۷</sup>، «بیش‌فعالی همراه با نقص در توجه» (ADHD) یا دیگر اختلالات پزشکی و یا عاطفی بوده‌اند را شناسایی نکرده و از گروه نمونه حذف نشده‌اند و همان‌گونه که قبلاً هم ذکر شد، کم‌آموزی می‌تواند نشان‌دهنده مشکلات شدید عاطفی، جسمی و ذهنی مانند «اختلال در یادگیری»، «بیش‌فعالی همراه با نقص در توجه»، «نقص در شنوایی» و یا استفاده از شیوه‌های قدیمی و سنتی یادگیری باشد (مون و هال ۱۹۹۸). در واقع ضعف و ناتوانی در مهارت خودگردانی، ویژگی کودکانی است که مبتلا به «افسردگی»، «بیش‌فعالی همراه با نقص در توجه» و «اختلال در یادگیری» هستند (بان‌دورا، ۱۹۷۷، بارکلی، ۱۹۹۷، مون و هال، ۱۹۹۸). بنابراین پیشنهاد می‌شود تا مسئولان مدارس، «تیزهوشان کم‌آموز» را از این جنبه‌ها مورد بررسی و آزمایش قرار دهند تا در صورت وجود نقص‌های این

چینی، به درمان و اصلاح آن‌ها اقدام نمایند و خود این مسئله هم می‌تواند موضوعی برای تحقیقات بعدی در این زمینه باشد.



#### یادداشت‌ها

- |  |   |
|--|---|
| 1- Gifted Students                                     | 2- Special student                      |
| 3- Underachievement                                    | 4- Stress                               |
| 5- Attitude toward school                              | 6- Academic self-perception             |
| 7- Attitude toward teachers                            | 8- Motivation                           |
| 9- Self-regulated skill                                | 10- Expected achievement                |
| 11- Actual achievement                                 | 12- Learning disability                 |
| 13- Attention Difficulty Hyperactivity Disorders(ADHD) |   |
| 14- Aderholt   | 15- Eliot                               |
| 16- Freeman  | 17- Locus of control                    |
| 18- Laffoon  | 19- Academic self-perception            |
| 20- Academic self-concept                              | 21- Attitudes toward school             |
| 22- Winner   | 23- Attitude toward teacher and courses |
| 24- Motivation and self-regulated                      | 25- Goal valuation                      |
| 26- Eccle's General Expectancy-Value Model             | 27- Overachievement                     |
| 28- High-achieving                                     |   |
| 29- School Attitude Assessment Survey (SAAS)           | 30- Internal Consistency                |
| 31- Validity   | 32- Reliability                         |
| 33- Logistic regression                                | 34- Leaven's Test                       |
| 35- Self-esteem  | 36- Social comparison theory            |
| 37- Learning disability(LD)                            |   |

#### منابع

- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know? *Teacher College Record*, 91, 409-421.
- Backer, W. C.; Perffetti, C. A.; & McKeown, M. G. (1997). Toward a multimodal theory of academic achievement. *Educational Psychologist*, 16, 151-164.
- Baldwin, A. Y. (1987). I'm black but look at me, I am also gifted. *Gifted Child Quarterly*, 31,

180-185.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercises of self control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Baylog, K. (2004). Why do bright children underachieve? The pressure they feel. *Quarterly Newsletter, Sylvia Rimm on raising kids* (2006) www.lakewood.com.
- Borkowski, J. G.; & Thrope, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life span on underachievement. In D. H. Schunck; B. J. Zimmerman (Eds), *Self regulation of learning and performance: Issues and Educational Application* (pp. 45-73). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Bricklin, B.; & Bricklin, P. M. (1967). *Bright child-poor grades: The psychology of underachiever*. New York: Delacorte.
- Bruns, J. H. (1992). *They can but they don't*. New York: Viking Penguin.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self concept across the lifespan: Issues and Instrumentation*, Washington DC: American Psychological Association.
- Davis, G. A.; & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Delisle, J.; & Berger, S. L. (1990). Underachieving gifted students. Reston, VA: *ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321483).
- Diaz, E. I. (1998). Perceived factor influence the academic underachievement of talented students of Puerto Rican Adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 42, 105-122.
- Dowdall, C. B.; & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted student. Review and implication. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.
- Fine, M. G.; & Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rational and strategies. *Gifted Child Quarterly*, 24, 51-55.
- Ford, D. Y. R. (1996). *Reversing underachievement among gifted black students*. New York: Teacher's College Press.
- Green, K.; Fine, M.; & Tollefson, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted adolescent males. *Gifted Child Quarterly*, 32, 267-272.
- Gonzalez, J.; & Haves, A. (1988). Psychological aspects of the development of gifted underachievement: Review and implication. *The Exceptional Child*, 35, (1), 39-51.
- Holland, V. (1998). Underachieving boys: Problem and solution. *Support for Learning*, 13,



174-178.

Lupart, J.; & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden gifted" students : Underachiever relevance and profile. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 35-53.

Lyon, M. A. (1993). Academic self concept and it's relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 201-211.

Marsh, H. W.; Chessor, D.; Craven, R.; & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented program on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285-319.

Moon, S. M.; & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24, 59-80.

McCoach, D. B. (2000). *The School Attitude Assessment Survey-Revised (SAASR)* Unpublished Scale.

McCoach, D. B.; & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.

Pentrich, P. R.; & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Peterson, J. S.; & Coleangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachiever: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development*, 74, 399-406.

Raph, J.; Goldberg, M. & Passow, A. (1966). *Bright underachievers*. New York: Teacher College Press.

Reis, S.; & McCoach, D. B. (2004). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*. 44, 152-170.

Rimm, S.; & Lowe, B. (1988). Family environment of underachievement. *Gifted Child Today*, 12, 36-39.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Melrose, MA: Allyn & Bacon.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

