پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال هفتم، شماره۳، ۱۳۸۶/۳۶۰-۳۵۵
Research on Exceptional Children, 2007, Vol.7, No. 3, 355-360

رابطهٔ جرئت‌ورزی و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی

دکترباقر غباری بناب[1]* و دکتر مسعود حجازی[2]

تاریخ دریافت: ۸۵/۱۱/۱۷ تجدید نظر: ۸۶/۳/۶ پذیرش نهایی: ۸۶/۶/۲۸

چکیده

هدف: پژوهش حاضر به منظور مقایسه میزان جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی و همچنین بررسی روابط موجود بین این متغیرها صورت گرفت. **روش:** این پژوهش از نوع همبستگی است. بدین منظور ۶۰ دانش‌آموز تیزهوش (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) و ۶۰ دانش‌آموز عادی (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) به صورت تصادفی انتخاب شدند و با استفاده از پرسشنامه جرئت‌ورزی گمبریل و ریچی و پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت و همین‌طور معدل درسی مورد بررسی قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از روشهای آماری تحلیل واریانس چند متغیره، ضریب همبستگی دو متغیره و تحلیل رگرسیون استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان تیزهوش در هر سه متغیر جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی بر دانش‌آموزان عادی برتری داشتند، اما تفاوتی بین متغیرهای فوق در دو جنس ملاحظه نشد. از سوی دیگر هر سه متغیر جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان عادی دارای رابطهٔ معنادار بودند، اما در دانش‌آموزان تیزهوش تنها بین دو متغیر جرئت‌ورزی و عزت‌نفس رابطه وجود داشت. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که جرئت‌ورزی و عزت‌نفس، توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی را داشتند. **نتیجه‌گیری:** برتری دانش‌آموزان تیز هوش بر دانش‌آموزان عادی در سه متغیر: جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. بعلاوه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از روی داده‌های جزئت‌ورزی و عزت‌نفس قابل پیش‌بینی است.

واژه های کلیدی: *جرئت‌ورزی، عزت‌نفس، پیشرفت تحصیلی، دانش آموزان تیزهوش*

۱- دانشگاه تهران
۲- دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان
***نویسنده رابط:** تهران- بزرگراه جلال آل احمد – بعد از تقاطع چمران- دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی ۶۱۱۱۷۴۵۱-۰۲۱
(Email: bghobari@ut.ac.ir)

مقدمه

در دهه‌های اخیر جرئت‌ورزی[1] توجه بسیاری از روان‌شناسان و پژوهشگران بالینی را به خود جلب کرده است. اهمیت جرئت‌ورزی در ارتباطهای میان فردی، نقش مؤثر آن

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

در فعالیتهای اجتماعی و فراوانی رفتارهای غیر جرئت ورزانه در جمعیتهای بالینی سبب شده است که در این زمینه پژوهشهای زیادی صورت گیرد و برنامه‌هایی تحت عنوان جرئت‌آموزی[۲]، طرح ریزی شود (بارتل، ویتلاک و فرانکس، ۱۹۷۴؛ مارشال، کلتنر و مارشال، ۱۹۸۱ ؛ ای ملکمپ، واندرهات و دوریز، ۱۹۸۳؛ استاک، دی ویل[۳] و پنل[۴]، ۱۹۸۳؛ دو بیا و مک ماری، ۱۹۸۵؛ پی سی نین، مک کاری و چیزلت ، ۱۹۸۵؛ استیوارت، ۱۹۸۶؛ وهر وکافمن، ۱۹۸۷؛ اینگرام وسالزبرگ، ۱۹۹۰؛ کیپر، ۱۹۹۲ ؛ وین هارت، کاری، کاری و وردشیاس، ۱۹۹۸).

انجام پژوهشهای عملی و بالینی در مورد مفهوم جرئت‌ورزی و ویژگیهای آن و همین‌طور آموزش و درمان رفتارهای غیر جرئت ورزانه، بیشتر به کارهای ولپه[۵] مربوط است که به شرح مفصل جرئت‌ورزی پرداخت. وی در توصیف و تبیین این مفهوم به تضاد میان بارز ساختن هیجان خشم و بازداری از اضطراب، توجه خاصی نشان می‌داد. وی اولین دانشمندی بود که اصطلاح جرئت‌ورزی را به کار برد وآموزش آن را مدنظر قرار داد (هریوت و پریچارد، ۲۰۰۴). روان‌شناسان معتقد هستند افراد کم جرئت نمی توانند به صورت مناسب با اطرافیان خود تعامل داشته باشند. این افراد احساس گناه[۶]، بی‌اعتمادی[۷] و سلطه‌پذیری[۸] در روابط اجتماعی را تجربه می‌کنند و ترس، اضطراب و افسردگی از خود نشان می‌دهند (پاچمن و فوی، ۱۹۷۸؛ لفر و وست، ۱۹۸۱؛ پالرمو و نیکلی، ۱۹۹۰؛ وان گاندی، ۲۰۰۲). همین‌طور میزان پذیرش خود[۹] و عزت‌نفس[۱۰] در این افراد پایین است (پرسل، برویک و بیگل، ۱۹۷۴؛ لور و مور، ۱۹۸۰؛ دلوتی، ۱۹۸۱؛ لفر و وست، ۱۹۸۱). این افراد ممکن است به جای رفتارهای منفعلانه، اقدام به پرخاشگری و رفتارهای آزارگرانه کنند (اسوارت، چانگ[۱۱] و فارور[۱۲]، ۲۰۰۱). در این بین رفتارهای جرئت ورزانه، رفتارهایی متعادل هستند و فرد جرئت ورز ضمن پافشاری بر خواسته‌های منطقی و انجام رفتار مخالفتی در دفاع از خواسته‌ها، حقوق و سلیقه‌های دیگران را مورد توجه قرار می‌دهد و از اجحاف حقوق دیگران و تضییع آنها خودداری می‌کند. تونند (۱۹۹۱) معتقد است فرد جرئت ورز دارای اعتماد به نفس است، احساس، افکار و نگرشی مثبت نسبت به خود و دیگران دارد و رفتارش با دیگران صریح و صادقانه است. برخی از پژوهشگران گزارش کرده‌اند که این افراد حتی در پیدا کردن شغل مناسب و انجام مطلوب آن موفق‌ترند (بروکس، ناکرد و ریسلر، ۲۰۰۱ ؛ لانس بری و

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

همکاران، ۲۰۰۳). پژوهشهای متعددی به وجود رابطه بین جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند. برای مثال لی - کوربین و دنیکلو (۱۹۹۸)، چن، وانگ و چن (۲۰۰۱) و ساک وای ونگ و واتکینس (۲۰۰۱) همگی در پژوهشهای خود به این نتیجه رسیدند که بین سه متغیر یادشده رابطه مثبتی وجود دارد.

از سوی دیگر برخی از پژوهشها به بررسی میزان جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان عادی پرداخته‌اند. پژوهشها از جرئت‌ورزی بالای دانش‌آموزان تیزهوش حکایت کرده‌اند (هانت و رانداو، ۱۹۸۰ ؛ کارنس و وری، ۱۹۸۱ ؛ کارنس، چاوین و ترانت، ۱۹۸۵؛ هام و شاگنسی، ۱۹۹۲). همچنین پژوهشهای زیادی، عزت‌نفس بالای دانش‌آموزان تیزهوش را تأیید کرده‌اند (هوانی، ۱۹۹۰ ؛ لوئیز، ۱۹۹۷ ؛ فائوری، ۱۹۹۸؛ گروس، ۲۰۰۱ ؛ سوئیتک، ۲۰۰۲). البته پژوهشهای معدودی نیز تفاوتی بین عزت‌نفس تیزهوشان و دانش‌آموزان عادی نیافتند (بارتل و رینولدز، ۱۹۸۶ ؛ انریچ، ۲۰۰۱). و بالاخره در مورد پیشرفت تحصیلی لیندا (۱۹۹۲)، ریزمبرگ و زی مرمن (۱۹۹۲) و ولاویک ، ویدوویک و آرامباسیک (۱۹۹۹) تفاوت معناداری را به نفع دانش‌آموزان تیزهوش مشاهده کردند. بررسی تفاوتهای دو جنس در میزان جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی نیز مورد علاقه پژوهشگران بوده است. جالب اینکه برخی پژوهشهای انجام شده در خارج به وجود تفاوت معنادار در این متغیرها بین دو جنس اشاره کرده‌اند (پالرمو و نیکلی، ۱۹۹۰؛ چرچ وکاتی بک، ۱۹۹۲؛ جیمز، ۲۰۰۱؛ مارکوت و همکاران، ۲۰۰۲). اما در ایران پژوهشگران تفاوتی میان دختر و پسر در متغیرهای عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی مشاهده نکردند (معرفت، ۱۳۷۷؛ وجدان پرست، ۱۳۷۸؛ هرمزی نژاد، شهنی ییلاق و نجاریان، ۱۳۷۹) و در مورد مقایسه جرئت‌ورزی دختران و پسران در ایران، تا زمان انجام این پژوهش تا آنجا که محقق بررسی کرده است، یافته‌ای وجود نداشت.

هدف اصلی این پژوهش، دستیابی به ویژگیهای دانش‌آموزان تیز هوش و عادی از لحاظ«جرئت‌ورزی»، «عزت‌نفس» و «پیشرفت تحصیلی» است. در نتیجه میدان بررسی در سطح دستیابی به معیارهای بنیادی و تبیین ویژگیهای روان‌شناختی مورد نظر تا حد مقایسه گروههای مورد مطالعه گسترش می‌یابد. پیداست که تعیین تفاوتهایی که بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ جنس وجود دارد، نیز مطرح می‌شود. از سوی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

دیگر، بررسی رابطه جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی و همین‌طور پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق متغیرهای جرئت‌ورزی و عزت‌نفس، هدف دیگر پژوهش است. در این پژوهش وضعیت گروهی در دو حالت تیز هوش و عادی متغیر مستقل، و میزان جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی متغیرهای وابسته محسوب می‌شوند. جنس متغیر تعدیل کننده و سال تحصیلی متغیر کنترل در نظر گرفته شده است. از سوی دیگر برای انجام تحلیل رگرسیون، جرئت‌ورزی و عزت‌نفس به مثابهٔ متغیرهای پیش‌بین و پیشرفت تحصیلی به صورت متغیر ملاک در نظر گرفته شده است.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش از طرح پس‌رویدادی (علّی- مقایسه‌ای) استفاده شده است. در این‌گونه تحقیقات گروه‌ها از قبل در خصیصه‌ای با هم متفاوت‌اند فرض بر این است که تغییرات متغیر ملاک ناشی از تفاوت گروه‌ها در خصیصهٔ مورد نظر می‌باشد. در پژوهش حاضر خصیصه مورد نظر تیزهوش و یا عادی بودن است که از قبل در گروهها متفاوت است. جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی به صورت متغیرهای ملاک در این دو گروه با هم مقایسه و مقابله می‌شوند.

پژوهش حاضر از نوع پژوهشهای همبستگی است. جامعهٔ آماری در پژوهش حاضر همهٔ دانش‌آموزان سال اول متوسطه مدارس استعدادهای درخشان و مدارس عادی شهر زنجان بودند که در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ به تحصیل اشتغال داشتند. تعداد کل دانش‌آموزان سال اول متوسطه مدارس عادی در سال تحصیلی مذکور ۲۲۹۴۰ نفر و تعداد کل دانش‌آموزان سال اول متوسطه مدارس استعدادهای درخشان ۱۰۰ نفر بود. نمونه پژوهش حاضر به حجم ۱۲۰ نفر انتخاب شد. نمونهٔ دانش‌آموزان تیز هوش به تعداد ۶۰ نفر (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) به صورت تصادفی ساده از بین دبیرستانهای استعدادهای درخشان* انتخاب شد. برای انتخاب این افراد پس از هماهنگیهای لازم، فهرست دانش‌آموزان سال اول به همراه مشخصاتی مانند بهره هوشی، از پروندهٔ تحصیلی

* شهر زنجان دارای یک دبیرستان پسرانه استعدادهای درخشان به نام شهید بهشتی و یک دبیرستان دخترانه استعدادهای درخشان به نام فرزانگان می باشد.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

آنان استخراج شد و از بین دانش‌آموزانی که دارای بهره هوشی بالای ۱۳۰ بودند، ۶۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. نمونه دانش‌آموزان عادی نیز به تعداد ۶۰ نفر (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) به صورت تصادفی چند مرحله‌ای از بین دبیرستانهای عادی شهر زنجان انتخاب شدند. برای این منظور پس از هماهنگیهای لازم با مسئولین آموزش و پرورش، فهرست همهٔ مدارس متوسطه دخترانه و پسرانه دریافت و دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شد. با مراجعه به دبیرستانهای مذکور، فهرست همهٔ دانش‌آموزان سال اول متوسطه شاغل به تحصیل در آن دبیرستانها به همراه مشخصاتی از قبیل بهره هوشی دریافت و ازبین دانش‌آموزان با بهره‌هوشی۸۵ تا ۱۱۵، ۶۰ نفر به‌صورت تصادفی انتخاب شد.

ابزار

در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری جرئت‌ورزی آزمودنیها از پرسشنامه جرئت‌ورزی گمبریل و ریچی استفاده شد؛ همچنین از پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت در سنجش میزان عزت‌نفس دانش‌آموزان استفاده شد. معدل درسی نیز به مثابهٔ معیار پیشرفت تحصیلی، به کار رفت که شرح آنها به قرار زیر است:

الف- پرسشنامه جرئت‌ورزی گمبریل و ریچی

گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) ابزاری برای سنجش جرئت‌ورزی ساختند که سودمندی خود را در موقعیتهای بالینی و پژوهشی نشان داده است (پالرمو و نیکلی، ۱۹۹۰). این پرسشنامه دارای ۴۰ ماده است و از دو قسمت تشکیل شده و هر ماده آن یک موقعیت را که مستلزم رفتار جرئتمندانه است، نشان می‌دهد. در قسمت اول از آزمودنی خواسته می‌شود که میزان و شدت ناراحتی خود را در هنگام مواجه شدن با این موقعیتها بیان کند. در قسمت بعد وی باید احتمال بروز رفتار خود را در موقعیتهای ذکر شده در پرسشنامه بر حسب درجه بندی پنج گزینه‌ای بیان کند. این پرسشنامه دارای چند نوع سؤال درباره شروع کردن تعامل، مواجه شدن با دیگران، دادن بازخورد منفی، پاسخ دادن به انتقاد، رد کردن تقاضا، پذیرفتن محدودیتهای خود، تعریف کردن از دیگران و ... است (فلورین و زرنیتسکی – شرکا، ۱۹۸۷). گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) نشان دادند که

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

این پرسشنامه دارای روایی[13] بالایی است و توانایی تمایزگذاری بین افراد بالینی و غیربالینی را دارد. آنها همبستگی این پرسشنامه را با ارزیابی والدین از میزان جرئت‌ورزی فرزندانشان ۰/۷۱ گزارش کردند. ضریب اعتبار[14] این پرسشنامه را گمبریل و ریچی (۱۹۷۵) حدود ۸۱ /۰ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، اعتبار پرسشنامه۸۸ /۰ به‌دست آمد که اعتبار قابل قبولی است.

ب- پرسشنامه عزت‌نفس کوپر اسمیت

پرسشنامهٔ عزت‌نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) دارای ۵۸ ماده است که ۸ ماده آن دروغ‌سنج است. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه به صورت صفر و یک است. بدیهی است حداقل نمره‌ای که یک فرد می‌تواند بگیرد صفر و حداکثر پنجاه خواهد بود. برای تهیه این پرسشنامه ابتدا از پرسشهای باز - پاسخ استفاده شده و سپس با توجه به نتایج حاصل شده و انجام تحلیل عوامل شکل نهایی پرسشنامه تهیه شده است. در پژوهشهای متعددی به روایی و اعتبار بالای این ابزار اشاره شده است (واتکینس و استیلا، ۱۹۸۰ ؛ احمد، والینت و اسویندل، ۱۹۸۵؛ چی، ۱۹۸۵؛ برینکمن، سیجر[15] و سولار[16]، ۱۹۸۹ ؛ لارا – کانت، وردوزکو، اسودو و کورتز، ۱۹۹۳). در این پژوهش با استفاده از آلفای کرو نباخ، اعتبار پرسشنامه ۸۷ /۰ به‌دست آمد، که اعتبار قابل قبولی است.

ج- میانگین پیشرفت تحصیلی

برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از میانگین نمرات درسی آنان در سال قبل (سوم راهنمایی) استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱، میانگین و انحراف استاندارد نمرات جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی به تفکیک گروهها آمده است.

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد، نمرات دانش‌آموزان تیزهوش در هر سه متغیر بالاتر از دانش‌آموزان عادی است. برای بررسی معناداری تفاوت دانش‌آموزان تیزهوش و عادی و همچنین دختر و پسر در سه متغیر جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت

جدول ۱ - میانگین و انحراف استاندارد نمرات جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

گروهها		میانگین			انحراف استاندارد		
		جرئت‌ورزی	عزت‌نفس	پیشـــرفت تحصیلی	جرئت‌ورزی	عزت‌نفس	پیشرفت تحصیلی
تیزهوش	پسـر	۲۸۰/۸۳	۳۹/۰۳	۱۹/۰۸	۳۳/۷۴	۵/۸۵	۰/۶۹
	دختـر	۲۹۲/۶۳	۳۷/۲۳	۱۹/۳۱	۳۲/۱۱	۹/۷۲	۰/۴۹
	کل	۲۸۶/۷۳	۳۸/۱۳	۱۹/۲۰	۳۳/۲	۸	۰/۶۱
عادی	پسـر	۲۵۰/۸۰	۳۳/۰۷	۱۶/۱۷	۲۳/۷۳	۶/۸۲	۱/۸۲
	دختـر	۲۴۷/۹	۳۱/۴	۱۶/۵۶	۲۶/۹۱	۷/۱۲	۱/۷۳
	کل	۲۴۹/۳۵	۳۲/۲۳	۱۶/۳۷	۲۵/۲	۶/۹۶	۱/۷۷
کل	پسـر	۲۶۵/۸۱	۳۶/۰۵	۱۷/۶۲	۳۲/۶۴	۶/۹۷	۲
	دختـر	۲۷۰/۲۶	۳۴/۳۱	۱۷/۹۳	۳۷/۰۳	۸/۹۴	۱/۸۷

تحصیـلی، تحلیل واریانس چند متغیره (Manova) صورت گرفت که نتایج آن در جدول ۲ آمده است. با توجه به اینکه متغیر مستقل دو سطح دارد و متغیر وابسته چند متغیـره است از آزمون T هاتلینگ برای تعیین شاخص معناداری استفاده می‌کنـیم (تاباکنیـک و فیدل، ۱۹۸۹).

جدول ۲- نتایج آزمونهای چند متغیری در بررسی تأثیر وضعیت ذهنی، جنس و اثر تعاملی این دو

شاخص / منبع تغیرات	نام آزمون	ارزش مشاهده	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی واریانس خطا	F تقریبی	سطح معناداری
وضعیت ذهنی	تی هتلینگ	۱/۳۹	۳	۱۱۴	۵۲/۷۵	۰/۰۵
جنس	تی هتلینگ	۰/۰۴	۳	۱۱۴	۱/۸۳	۰/۱۴
اثرتعاملی‌وضعیت‌ذهنی‌وجنس	تی هتلینگ	۰/۰۲	۳	۱۱۴	۰/۷۶	۰/۵۱

با استفاده از آزمون T هتلینگ معناداری F چند متغیره با مقـدار ۵۲/۷۵ حـاکی از آن اسـت کـه بـین دانـش‌آمـوزان تیزهـوش و عـادی حـداقل در یکـی از متغیرهـای جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد. برای شناسـایی اینکه دانش‌آموزان تیز هوش و عادی در کدام یک از متغیرها تفـاوت دارنـد، بـه تحلیـل واریانس تک متغیره پرداختیم که نتایج آن در جدول ۳ آمده است. از آنجا که بـا توجـه به جدول ۲ تفاوتی بین دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیرهای جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی وجود ندارد؛ بنابراین ضرورتی برای پیگیـری نتـایج در دانـش‌آمـوزان دختر و پسر نیست.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

جدول ۳- نتایج آزمون های تک متغیری در بررسی تأثیر وضعیت ذهنی دانش‌آموزان

شاخص / ابعاد	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F مشاهده	سطح معنا داری
جرئت‌ورزی	۴۱۹۲۵/۴۱	۱	۴۱۹۲۵/۴۱	۴۸/۵۱	۰/۰۰۰۱
عزت‌نفس	۱۰۴۴/۳۰	۱	۱۰۴۴/۳۰	۱۸/۵۰	۰/۰۰۳
پیشرفت‌تحصیلی	۲۴۰/۷۲	۱	۲۴۰/۷۲	۱۳۷/۴۱	۰/۰۰۰۱

جدول ۳ نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تیز هوش و عادی در هر سه متغیر جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری در سطح $p < ۰/۰۱$ دارند. با توجه به جدول توصیفی ۱، مشخص می‌شود که این تفاوت به نفع دانش‌آموزان تیزهوش است.

جدول ۴ - نتایج ضریب همبستگی دو متغیره در بین دانش‌آموزان تیز هوش و عادی

ابعادگروه / ابعاد		جرئت‌ورزی	عزت‌نفس	پیشرفت تحصیلی
پیشرفت تحصیلی	تیز هوش	۰/۰۱	۰/۱۴	۱
	عادی	* ۰/۳۲	** ۰/۳۶	۱
عزت‌نفس	تیز هوش	* ۰/۲۶	۱	-
	عادی	* ۰/۳۲	۱	-
جرئت‌ورزی	تیز هوش	۱	-	-
	عادی	۱	-	-

۰/۰۱

** P<

* P< ۰/۰۵

برای بررسی میزان همبستگی بین متغیرهای جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، آزمون ضریب همبستگی دو متغیره صورت گرفت که نتایج آن در جدول ۴، آمده است.

جدول ۴، نشان می‌دهد بین متغیرهای پیشرفت تحصیلی، عزت‌نفس و جرئت‌ورزی در دانش‌آموزان عادی رابطه وجود دارد. همچنین بین دو متغیر جرئت‌ورزی و عزت‌نفس در دانش‌آموزان تیز هوش رابطه معناداری ملاحظه می‌شود.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

برای بررسی پیش بینی پذیری پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) توسط متغیرهای جرئت‌ورزی و عزت‌نفس (متغیرهای پیش بین)، تحلیل رگرسیون چندگانه صورت گرفت که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵- نتایج تحلیل Anova برای رگرسیون چندگانه (تأثیر جرئت‌ورزی و عزت‌نفس بر پیشرفت تحصیلی)

شاخص آماری / منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنا داری
رگرسیون	۱۳۹/۸۶	۲	۶۹/۷۳	۲۶/۶۳	۰/۰۰۱
خطا	۳۰۷/۱۷	۱۱۷	۲/۶۲	-	-
کل	۴۴۷/۰۳	۱۱۹	-	-	-

R =٪۵۵ R^2 = ٪ ۳۱

مقدار ۳۱ ٪ = R^2 نشان می‌دهد که ۳۱ درصد واریانس در متغیر وابسته توسط متغیرهای پیش‌بین (جرئت‌ورزی و عزت‌نفس) تبیین می شود. برای آزمون معناداری این مقدار واریانس تبیین شده، از آزمون F استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵، آمده است. همان‌طور که از جدول استفاده می‌شود $F_{2,117}$ با مقدار ۲۶/۶۳ در سطح خطای کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار است. این معناداری F نشان می‌دهد که حداقل یکی از متغیرهای پیش‌بین در تبیین متغیر ملاک اثر معناداری دارد. برای بررسی اینکه کدام یک از متغیرهای پیش بین در متغیر ملاک تاثیر می گذارند، از آزمون t برای تحلیل معناداری شیب زاویه استفاده شده است.

جدول ۶ نشان می‌دهد که هر دو متغیر جرئت‌ورزی و عزت‌نفس قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سطح $p < ۰/۰۵$ می‌باشند. این پیش‌بینی را می‌توان با معادله زیر نشان داد:

پیشرفت تحصیلی =۰/۳۹ (جرئت ورزی) +۰/۲۶ (عزت‌نفس) + e

جدول ۶- تأثیر عوامل پیش بین (جرئت‌ورزی، عزت‌نفس) بر متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی)

شاخص آماری / متغیرهای پیش‌بین	B	خطای معیار	Beta	T	سطح معناداری
مقدار ثابت	۹/۶۵	۱/۱۶	-	۸/۲۸	۰/۰۰۱

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

جرئت‌ورزی	۲/۱۷	۰/۰۰۵	۰/۳۹	۴/۶۳	۰/۰۰۱
عزت‌نفس	۶/۴۷	۰/۰۲	۰/۲۶	۳/۱۸	۰/۰۲

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که اشاره شد هدف اصلی این پژوهش مقایسهٔ دانش‌آموزان تیزهوش و عادی در متغیرهای جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی و همچنین بررسی روابط بین این متغیرها بود. در این باب مشخص شد دانش‌آموزان تیزهوش به میزان بیشتری از متغیرهای جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی برخوردارند. همچنین سه متغیر ذکر شده دارای همبستگی و متغیرهای جرئت‌ورزی و عزت‌نفس قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند.

در زمینهٔ جرئت‌ورزی بالای تیزهوشان، یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهشگرانی مانند هانت و رانداو (۱۹۸۰)؛ کارنس و وری (۱۹۸۱)؛ کارنس، چاوین و ترانت (۱۹۸۵) و هام و شاگنسی (۱۹۹۲) هماهنگ است. در زمینهٔ عزت‌نفس زیادتر تیزهوشان، یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهشگرانی مانند هوانی (۱۹۹۰)؛ لوئیز (۱۹۹۷)؛ فائوری (۱۹۹۸)؛ گروس (۲۰۰۱) و سوئیتک (۲۰۰۲) هماهنگی دارد. همچنین در مورد برتری تیزهوشان در متغیر پیشرفت تحصیلی، یافته‌های پژوهش با یافته‌های پژوهشگرانی مانند لیندا (۱۹۹۲)؛ریزمبرگ و همکاران (۱۹۹۲) و ولاویک و همکاران (۱۹۹۹) هماهنگ است. این حقیقت اکنون آشکار شده است که کودکان تیزهوش در همه زمینه‌ها از قبیل هوش، وضع جسمانی، محبوبیت اجتماعی، پیشرفت درسی، ثبات عاطفی و حتی امور اخلاقی سرآمد هستند (هالاهان و کافمن، ۱۹۹۷). خصیصه جرئت‌ورزی در تیزهوشان نشان دهنده این است که آنها قدرت تحت تأثیر قراردادن دیگران را دارند و در موقعیتها و اوضاع گوناگون غالباً مدیریت و رهبری را دردست می‌گیرند. ویژگیهای شناختی دانش‌آموزان تیزهوش این امکان را به آنها می‌دهد که قادر باشند موقعیتها را ارزشیابی کنند و براساس واقعیت و مصلحت رفتارهای مناسب از خود بروز دهند. این خصوصیات شناختی به همراه مهارتهایی مثل جرئت‌ورزی و اعتماد به نفس باعث می‌شوند فرد موفقیتهای بیشتری در روابط اجتماعی کسب کند و همین موفقیتها به مثابه تقویت کننده ثانوی عمل کرده و فرد را برای اتخاذ رفتارهای جرئت‌مندانه بیشتر تشویق

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

می‌کنند؛ از سوی دیگر افراد تیزهوش بخاطر موفقیتهای بیشتری که در زمینه‌های مختلف و مخصوصاً در زمینه تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان عادی به‌دست می‌آورند، در ارزیابی خویش به نقاط مثبت خود توجه می‌کنند و این امر باعث افزایش عزت‌نفس آنها می‌شود. عزت‌نفس زیاد دانش‌آموزان تیزهوش بیانگر نگرشی از موافقت و پذیرش نسبت به قابلیتها، اهمیت و ارزش خود است.

در این پژوهش تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیرهای جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی مشاهده نشد. این یافته، با یافته‌های برخی از پژوهشگران مانند چرچ وکاتی بک (۱۹۹۲)، پالرمو و نیکلی (۱۹۹۰)، جیمز (۲۰۰۱)، و مارکوت، فورتین، پاترین و پاپیلون، (۲۰۰۲) که گزارش کرده بودند جرئت‌ورزی پسران بیشتر از دختران است، هماهنگ نیست. به نظر می‌رسد تفاوتهایی که در جرئت ورزی و عزت‌نفس و یا پیشرفت تحصیلی دختران و پسران مشاهده می شود، ناشی از عوامل فرهنگی است. در برخی از فرهنگها، رفتارهای جرئت ورزانه پسران تشویق و از آن حمایت می‌شود اما از رفتارهای جرئت ورزانه دختران انتقاد و با آن برخورد می‌شود. برخی پژوهشها در ایران، گزارش کرده‌اند که تفاوتی در عزت‌نفس یا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر وجود ندارد، که با یافته‌های این پژوهش هماهنگ است (معرفت، ۱۳۷۷؛ وجدان پرست، ۱۳۷۸؛ هرمزی نژاد و همکاران، ۱۳۷۹).

از دیگر یافته‌های این پژوهش وجود رابطهٔ مثبت و معنادار بین متغیرهای جرئت‌ورزی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی و همچنین پیش‌بینی پذیری پیشرفت تحصیلی از طریق متغیرهای جرئت‌ورزی و عزت‌نفس است. این یافته‌ها، با یافته‌های لورومور (۱۹۸۰)، دلوتی (۱۹۸۱)، لفرووست (۱۹۸۱)، لی کوربین و دنیکلو (۱۹۹۸)، چن، وانگ و چن (۲۰۰۱) و ساک وای ونگ (۲۰۰۱) هماهنگ است. دانش‌آموزانی که جرئت ورز هستند و از عزت‌نفس بیشتری برخوردارند، به تواناییهای خود اطمینان دارند و برای رسیدن به موفقیت حداکثر تلاش خود را به کار می‌گیرند و سپس با اسناد این موفقیت به قابلیتهای خویش بر عزت‌نفس خود می‌افزایند. اما دانش‌آموزانی که عزت‌نفس کمتری دارند، انتظار بسیار کمی برای موفقیت دارند و به همین خاطر کمتر از توانایی خود، تلاش می‌کنند. همین امر از احتمال موفقیت فرد می‌کاهد و در نتیجه

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

شکست می‌خورد، و شکست خود را حاصل ناتوانی و بی‌کفایتی خود قلمداد کرده و از این طریق سطوح عزت‌نفس کاهش می یابد.

از محدودیتهای پژوهش حاضر این است که نتایج حاصل تعمیم‌پذیر به سایر گروهها و جوامع نیست. همچنین خود توصیفی بودن سؤالات پرسشنامه ممکن است باعث شود اطلاعات دقیق و قابل اعتمادی از دانش‌آموزان اخذ نشود. براساس یافته‌های پژوهش می‌توان پیشنهاد کرد که از آنجا که جرئت‌ورزی و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی مرتبط هستند، برنامه‌هایی برای جرئت‌آموزی و افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان در مدارس تنظیم شود. همچنین پیشنهاد می شود میزان جرئت‌ورزی و عزت‌نفس سایر گروههای استثنائی (مثل دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی، نابینا، ناشنوا، معلولین حرکتی و ...) مورد بررسی قرار گیرد. همچنین تأثیر متغیرهایی مثل سطح اقتصادی - اجتماعی خانواده، سطح سواد والدین، سبک تربیتی آنان و فرهنگ بر مهارت جرئت‌ورزی بررسی‌شود.

یادداشتها

1) Assertiveness
2) Assertive Training
3) Deville
4) Pennell
5) Wolpe
6) Feeling of guilt
7) Mistrust
8) Submissiveness
9) Self - Acceptance
10) Self - Esteem
11) Chang
12) Farver
13) Validity
14)) Reliability
15) Segure
16) Solar

منابع

معرفت، علی (۱۳۷۷). *بررسی رابطه عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی مدارس دولتی و نمونه مردمی شهر ری.* پایان نامۀکارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

وجدان پرست، حسین (۱۳۷۸) . *بررسی رابطه عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی مراکز تربیت معلم.* پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه تبریز.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

هــرمزی نژاد، معصومه وشهنی ییـــلاق، منیجـه و نجاریـان، بهمـن (۱۳۷۹). رابطـه سـاده و چندگانـه متغیرهای عزت‌نفس، اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی با ابراز وجود دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز.*مجلهٔ علوم‌تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدچمران اهواز* ۳ ، ۳ و ۴ ، ۲۹- ۵۰ .

Ahmed, S. M. ; Valliant, P.M & Swindle, D. (1985). Psychometric Properties Of Coopersmith Self – esteem Inventory. *Perceptual & Motor Skills*. 61, 1235 - 1241.

Bartell, N. P & Reynolds, W (1986). Depression and self – esteem in academically gifted and nongifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology*, 24, 55- 61.

Brinkmann, H.; Segure, M. T & solar, R.M (1989). Adaptation, standardization, and development of norms for coopersmith's self – esteem inventory. *Revista Chilena de Psicologia* , 10 , 63 – 71.

Brooks,F.;Nackerud,L. & Risler,E(2001). Evaluation of a Job - Finding club for TANF Recipients: Psychosocial Impacts. *Research on Social Work Practice*, 11, 79-93.

Burtle, V, Whitlock, D & Franks, V (1974). Modification of low self – esteem in women alcoholics: A behavior treatment approach. *Psychotherapy: Theory , Research & Practice* , 11, 36 - 40 .

Chen, H; wang, Q & chen, X (2001). School achievement and social behaviors: A cross – lagged regression analysis. *Acta Psychologica sinica*, 33,532-536.

Chiu, L(1985).The reliability and validity of the coopersmith self-esteem Inventory - Form B. *Educational & Psychological Measurement*,45,945 – 949.

Church , A . T& katigbak , M.S (1992). The cultural context of academic motives: A comparison of Filipino and American college student. *Journal of Cross – Cultural Psychology* , 23, 40 – 58.

Coopersmith ,S. (1967).*The Antecedent of Self – Esteem*. Sanfrancisco: Freeman.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

Deluty, R.(1981). Adaptiveness of Aggressive , Assertive, and Submissive Behavior for children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10 , 155-159.

Dobia, B & MCMurray, N(1985). Applicability of learned helplessness to depressed women undergoing assertion training. *Australian Journal of Psychology*,37,71-80.

Emmelkamp, P.M.; Van der Hout, A.& de vries, K.(1983). Assertive training for agoraphobics. *Behavior Research and Therapy , 21*, 63-68.

Enright, K.M (2001). Family factors and self- esteem in gifted versus nongifted children. *Dissertaion Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 62*, 790-795.

Faouri, F.A(1998). The impact of learning disabilities and giftedness on the self-esteem of student. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 59*, 1524-1530 .

Florian, v & Zernitsky – shurka, E(1987). The effect of culture and gender on self - reported assertive – behavior. *International Journal of Psychology, 22*, 83-95.

Gambrill, E & Richey, c (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy, 6*, 550 – 561.

Gross, M.(2001). Ability grouping, self – esteem, and the gifted: A study of optical illusions and optimal environments. *National Research Symposium on Talent Development*, AZ, us: Great potential press, Inc, 59 -88.

Hallahan, D.P & Kauffman, J.M.(1997). *Exceptional Learners*. Boston: Alyn and Bacon.

Ham, s & shaughnessy, M(1992). Personality and scientific Promise. *Psychological Reports, 70* , 971-975.

Heriot , S & Pritchard , M (2004) . Reciprocal Inhibition as the main Basis of Psychotherapeutic Effects by Joseph wolpe (1954). *Clinical Child Psychology & Psychiatry , 9*, 297-308.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

Hunt, D & Randhawa, B(1980). Personality factors and ability groups. *Perceptual & Motor Skills, 50* , 902 – 908.

Hwany,L (1990). Self – esteem in gifted and Mild Mentally Handicapped children. *Psychology in the School, 27*, 263-268.

Ingram, J.A & salzberg, H.C (1990). Effects of in vivo behavioral rehearsal on the learning of assertive behaviors with a substance abusing population. *Addictive Behaviors, 15* , 189-194.

James, R (2001). An analysis of children's self – system Processes in relation to gender, age, and length of stay in a residential child care facility. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 61*, 2592 – 2599.

Karnes, F. ; Chauvin, J & Trant, T.J. (1985). Comparison of Personality Profiles for intellectually gifted students and students outstanding in the fine and Performing arts attending self – contained secondary schools. *Psychology in the schools, 22*, 122-126.

Karnes, F & Wherry, J.N (1981). Assertiveness in gifted students as measured by the Modified Rathus assertiveness schedule. *Adolescence, 16*, 859-863.

Kipper, D (1992). The effect of two kinds of role playing on self – evaluation of improved assertiveness. *Journal of Clinical Psychology, 48*, 246-251.

Lara – cantu, M. ; Verduzco,M.; Acevedo,M. & cortes, J (1993). Validity and reliability of the coopersmith self – esteem Inventory for adults, in a Mexican Population. *Revista Latinoamericana de Psicologia, 25*, 247-255.

Lee – corbin,H. ; Denicolo, P (1998). Portraits of the able child : Highlights of case study research. *High Ability Studies, 9*, 207-218.

Lefevre, E & west, M (1981). Assertiveness: correlations with self – esteem, locus of control, intrepersonal anxiety, fear of disapproval, and depression. Psychiatric. *Journal of the University of Ottawa, 6* , 247-251.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

Lewis, c (1997). Gifted Asian – American adolescent females. *Dissertation Abstracts International: Section B: The sciences & Engineering, 58*, 1566-1569.

Linda, E (1992). Academic under Achievement among the gifted. *Roeper Review, 36* , 140-146.

Lorr, M & More, w (1980). Four Dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research, 15*, 127-139.

Lounsbury, j. ; Loveland, j.; sundstrom, E.; Gibson, L.; .& Drost, A Hamrick, F (2003). An Investigation of Personality Traits in Relation to career satisfaction. *Journal of Career Assessment, 11*,287-308.

Marcotte, D.; Fortin, L.; Potvin, P. & papillon, M (2002). Gender differences in depressive symptoms during adolescence: Role of gendertyped characteristics, self – esteem, body image, stressful life events, and Pubertal status. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 10* , 29-42.

Marshall, P.; keltner, A & Marshall, w (1981). Anxiety reduction, assertive training, and enactment of consequences: A comparative treatment study in the modification of nonassertion and social fear. *Behavior Modification, 5*, 85-102.

Pachman, J & foy, D (1978). A correlational investigation of anxiety, self –esteem and depression: New finding with behavioral measures of assertiveness. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry, 9* , 97-101.

Palermou, B & Nikelly, A (1990). Assertiveness in women: Theory and technique. *Psychiatriki, 1*, 302-307.

Percell, L.; Berwick, P. T. & Beigel, A (1974). The effects of assertive training on self – concept and anxiety. *Archives of General Psychiatry, 31*, 502- 504.

Piccinin,s.; Mccarrey, M & chislett, L (1985). Assertion training outcome and generalization effects under didactic vs. Facilitative training conditions. *Journal of Clinical Psychology, 41*, 753-763.

Risemberg, R & Zimmerman, B(1992). Self- Regulated learning in gifted students. *Roeper Review, 12*, 98-101.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

Schwartz,D. ; chang, L & Farver, J (2001). Correlates of victimization in chinese children's Peer groups. *Developmental Psychology, 37*, 520-532.

Stak,j.; Deville, c & Pennell. C (1983). The effects of assertive training on the Performance Self-esteem of adolescent girls. *Journal of Youth & Adolescence, 12*, 435- 442.

Stewart, c (1986). Effects of Assertiveness Training on the Self-esteem of Black High School Students. *Journal of Counseling & Development, 64*, 638 – 642.

Suk wai wong, M& Watkins,D (2001). Self-esteem and ability grouping: A Hong Kong investigation of the big fish little Pond effect. *Educational Psychology, 21*, 79-87.

Swiatek, M.A (2002). A decade of longitudinal research on academic acceleration through the study of mathematically Precocious youth. *Roeper Review, 24*, 141-144.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using Multivariate Statistics*, New york: Harper Collins Publishers.

Townend, A.(1991). *Developing Assertiveness; Self Development for Management.* London Press.

van Gundy, K(2002). Gender, the Assertion of Autonomy, and the Stress Process in roung Adulthood. *Social Psychology Quarterly, 65*, 346-363.

vlahovic, v.; vidovic, v & Arambasic, L (1999). Motivational characteristics in mathematical achievement. A study of gifted high-achieving, gifted underachieving and non –gifted Pupils. *High Ability Studies, 10*, 37-49.

Watkins, D & Astilla, E(1980). The reliability and validity of the coopersmith self-esteem Inventory for a sample of Filipino high School girls; *Educational & Psychological Measurement, 40*, 251-254.

Wehr, S & Kaufman, M(1987). The effects of assertive training on Performance in highly anxious adolescents. *Adolescence , 22*, 195-205.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]

Weinhardt, L.S.; carey, M.; carey, K & verdecias, R (1998). Increasing Assertiveness skills to reduce HIV risk among women Living with a severe and Persistent mental illness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 680-684.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-22]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1386.7.3.4.8]