

مقایسه جهت‌گیری هدف پیشرفت و بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس راهنمایی نمونه و عادی

دکتر رحیم بدری گرگری*

دکتر جواد حاتمی**

روح‌الله اسماعیلی اقدم***

چکیده

این پژوهش، جهت‌گیری هدف پیشرفت و بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس نمونه و عادی مقطع راهنمایی شهر مرند را مورد مطالعه قرار داد. ۱۳۰ نفر از دانش‌آموزان نمونه (دختر ۶۰ و پسر ۷۰ نفر) و ۱۳۰ نفر دانش‌آموز از مدارس عادی دولتی (۶۰ دختر و ۷۰ پسر) با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بر اساس جدول تعیین حجم نمونه مورگان و کریج سی انتخاب شدند. پرسشنامه‌های هدف پیشرفت، پرسشنامه اهداف جامعه‌پسند دانش‌آموزان، مقیاس نگرش کلاسی، مقیاس پایداری در تکلیف و مقیاس چالش برانگیز بودن تکلیف به منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای تحلیل آماری اطلاعات از MANOVA! آزمون‌های تعقیبی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحرگرایی دانش‌آموزان نمونه بالاتر از دانش‌آموزان عادی بوده است اما دانش‌آموزان مدارس عادی دولتی جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکردگرایی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس نمونه داشتند. یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد، جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکردگرایی و عملکردگریزی دانش‌آموزان دختر بالاتر از دانش‌آموزان پسر بوده است اما در تبحرگرایی با همدیگر تفاوت معناداری ندارند. بالاخره یافته‌های این پژوهش نشان داد، دانش‌آموزان نمونه از لحاظ گرایش به انجام تکالیف چالش برانگیز، رفتار اجتماعی دریافت کمک از دیگران و تمایل به رفتارهای جامعه‌پسند از دانش‌آموزان عادی بالاتر بودند.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، تبحرگرا، عملکردگرا، عملکردگریز، دانش‌آموزان نمونه، جنسیت.

* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز Email: badri_rahim@yahoo.com

** دانشیار دانشگاه تبریز و مأمور در دانشگاه تربیت مدرس

*** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی تهران

مقدمه

در حال حاضر، نظام‌های آموزشی، یکی از ابزارهای قدرتمند برنامه‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی کشورها به شمار می‌رود؛ زیرا تأمین نیروی انسانی متبحر و متخصص برای توسعه، از سیاست‌های نظام تعلیم و تربیت بوده است. در اصل چهاردهم از اصول آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به توزیع عادلانه امکانات اشاره و مطرح شده است «در نظام آموزش و پرورش وضع قوانین و تدوین ضوابط و آیین‌نامه‌ها، تخصیص بودجه و توزیع امکانات باید در جهت تأمین عدالت اجتماعی و اولویت دادن به قشرها و مناطق محروم باشد و در بند چهارهمین اصل تأکید شده است که مناطقی که جمعیت پراکنده دارند باید از طرق مناسب مانند فراهم آوردن آسایشگاه شبانه‌روزی، وسایل ایاب و ذهاب و تسهیلات مشابه تحت پوشش قرار گیرند» (صافی، ۱۳۸۵).

نهاد آموزش و پرورش به منظور تحقق اهداف مذکور به تدوین برنامه‌ها و راه‌اندازی خرده سیستم‌های متناسب اقدام کرده است که تأسیس مدارس نمونه از آن جمله می‌باشد. مدارس نمونه به منظور تشویق و ترغیب دانش‌آموزان مستعد، به ویژه دانش‌آموزان مستعد مناطق محروم و افزایش رشد علمی و تربیتی آنان و جلوگیری از ضایع شدن نیروهای مؤمن و متقی که در تداوم انقلاب اسلامی نقش سازنده دارند و نیز به منظور استفاده از تجربیات حاصله در ارتقاء کیفیت آموزشی سایر آموزشگاه‌ها تأسیس می‌شود. این مدارس به آموزشگاه‌هایی اطلاق می‌شود که با گزینش دانش‌آموزان مستعد و دعوت از معلمان کارآمد و تأمین امکانات مناسب‌تر موجب ارتقاء آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان مناطق محروم را فراهم می‌آورد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶).

جست‌وجو در پژوهش‌های دانشگاهی و طرح‌های تحقیقاتی انجام‌شده در کشورمان نشان می‌دهد که تاکنون پژوهش بسیار کمتری در زمینه مدارس نمونه کشور انجام شده است. سادتی (۱۳۷۲) در پژوهش خود نشان داد مشکلات عاطفی دانش‌آموزان نمونه کمتر از دانش‌آموزانی است که در مدارس شبانه‌روزی تحصیل می‌نمایند. مطالعه دهستانی (۱۳۷۶) نیز بیانگر این است که میزان اختلالات روانی در دبیرستان‌های نمونه کمتر از دبیرستان‌های شبانه‌روزی است و بالاخره نتایج پژوهش وفادار (۱۳۸۷) نیز حاکی از آن است که میانگین نرخ ارتقاء دبیرستان‌های نمونه استان آذربایجان شرقی در پایه اول متوسطه ۷۷/۹۴ و نرخ مردودی آنان ۱۶/۹۰، نرخ ترک تحصیل آنان ۳/۴۴ درصد، میانگین نرخ افت تحصیلی ۲۰/۷۶، میانگین نرخ فارغ‌التحصیلی ۶۱/۵۳ بوده است.

سایر پژوهش‌های انجام‌یافته، مدارس شبانه‌روزی روستایی را مورد بررسی قرار دادند. البته نتایج این پژوهش‌ها نیز همسویی و هماهنگی لازم با یکدیگر را ندارند. یافته‌های پژوهشی کاوه (۱۳۷۵)، اسماعیلی (۱۳۷۷)، توکلی (۱۳۷۸) معاونت آموزشی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۷) به نقل از اسماعیلی، (۱۳۶۵)، رسولی (۱۳۷۶) بیانگر تأثیر مثبت مدارس شبانه‌روزی روستایی بر عملکرد تحصیلی، تربیتی و عاطفی دانش‌آموزان بوده است و برخی مطالعات دیگر مانند دفتر آموزش ابتدایی و راهنمایی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۰) به نقل از اسماعیلی، (۱۳۷۰) و هوشمند (۱۳۷۴) بیانگر تأثیر منفی این مدارس بوده است.

علاوه از عدم انجام پژوهش در این زمینه، کاستی اساسی پژوهش‌های انجام‌یافته در حوزه‌های مشابه در این است که پژوهش‌های انجام‌یافته، نتایج و پیامدهای این مدارس را مورد مطالعه قرار دادند. از آنجا که پیامدها و نتایج تحصیلی به‌دست‌آمده ناشی از فرایندهای آموزشی اعمال‌شده در این مدارس و فرایندهای انگیزشی فراگیران است. ضروری است محققان و مربیان برای فهم بهتر تفاوت‌های عملکردی این دو نوع نظام آموزشی، فرایندهای جاری در آنان را مورد مطالعه قرار دهند.

از دید روان‌شناسان و همچنین معلمان، انگیزش، یکی از فرایندهای آموزشی است و برای توضیح سطوح متفاوت عملکرد به کار می‌رود. وقتی در یادگیری فراگیران تفاوت‌هایی دیده می‌شود، از انگیزه یادگیرنده، به عنوان یکی از علل مهم آن یاد می‌شود. انگیزش فراگیران بخش پیچیده‌ای از رفتار انسانی است که چگونگی انتخاب، میزان سرمایه‌گذاری، صرف انرژی در تکالیف و چگونگی احساس فرد در باره آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در سال‌های اخیر یکی از نظریه‌هایی که بیشتر انگیزش دانش‌آموزان و درگیری آنان با مطالب درسی را مورد بررسی قرار داده است، نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت^۱ بوده است. در واقع می‌توان گفت جهت‌گیری هدف پیشرفت از جمله چارچوب‌های نظری است که نقش آن به عنوان یک سازه کلیدی در مطالعه انگیزش فراگیران مورد تأکید قرار گرفته است. «الیوت» و «مک‌گروگر»^۲ (۲۰۰۱) چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی هدف

1. achievement goal orientation
2. Elliot & McGregor

تبحرگرا^۱، جهت‌گیری تبحرگریزی^۲، جهت‌گیری عملکردگرا^۳ و جهت‌گیری عملکرد گریز^۴ را در محیط یادگیری مشخص کردند. دانش‌آموزان هدف‌گرایی تبحرگرا و هدف‌گرایی تبحرگریز هر دو در این جنبه که بر مطالب درسی چیرگی و تسلط پیدا کنند و مهارت‌های خودشان را رشد دهند، مشترک هستند اما دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبحرگرا درصدد هستند دانش و مهارت‌های احتمالی خود را افزایش دهند؛ در حالی‌که دانش‌آموزان متمرکز بر جهت‌گیری تبحرگریز تلاش دارند که دانش و مهارت‌های قبلی خود را از دست ندهند و در مطالب درسی دچار سوء فهم نشوند. از طرف دیگر دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردگرا و عملکرد گریز هر دو درباره عملکرد خودشان در ارتباط با همسالان خود درگیر هستند. دانش‌آموزان عملکردگرا بر عملکرد بهتر از دوستان خود تکیه دارند؛ در حالی‌که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردگریز بر عدم عملکرد سوء و بد در مقایسه با دوستان خود تمرکز دارند. در متون علمی اغلب پژوهش‌ها بر سه نوع جهت‌گیری تبحرگرایی، عملکردگرایی و عملکرد گریزی بوده است (بارون، ایوانز، بارانیک و بوینگر^۵، ۲۰۰۶).

دوک^۶ (۱۹۹۱) معتقد بود که الگوهای انگیزشی نشان داده شده در کلاس درس از ترکیب عوامل شخصی و موقعیتی ناشی می‌شود. منظور از عوامل شخصی ارزش‌هایی است که فرد به آنها دل‌مشغولی دارد و انتظاراتی است که شخص به آنها اعتقاد دارد و منظور از عوامل موقعیتی همان تأثیر معلم است.

اگرچه ویژگی‌های فردی (جنسیت)، شخصیتی و تاریخچه موفقیت قبلی فراگیران جهت‌گیری هدف پیشرفت شخصی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد اما نظریه هدف پیشرفت بر این فرض استوار است که ساختار کلاس درس و مدرسه تعیین‌کننده و مؤثر هستند (پاتریک و ریان^۷، ۲۰۰۸).

-
1. mastery goal orientation
 2. mastery - avoidance
 3. performance- approach goal
 4. performance- avoidance goal
 5. Barron, Evans, Baranik, and Buvinger
 6. Dweck
 7. Patrick and ryan

مطالعه مهم ایمز^۱ (۱۹۹۲) نشان داد که ساختارهای کلاس درس با ویژگی‌های مختلفی مانند تکلیف^۲، استقلال و خودمختاری^۳، تشخیص^۴، گروهی کردن^۵، ارزیابی^۶ و زمان^۷ (مدل TARGET) همراه است که پذیرش اهداف چیرگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. با توجه به اهداف تأسیس مدارس نمونه مبنی بر فراهم کردن زمینه تربیت نیروی انسانی مورد نیاز مناطق محروم (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶) و ناهماهنگی که در نتایج پژوهش‌های مختلف در زمینه اثربخشی این نوع از مدارس مانند کاوه (۱۳۷۵)، اسماعیلی (۱۳۷۷)، توکلی (۱۳۷۸)، رسولی (۱۳۷۶)، هوشمند (۱۳۷۴) و سادئی (۱۳۷۲) وجود دارد، پژوهش حاضر بر اساس دیدگاه شناختی اجتماعی باندورا (۱۹۹۷) و نتایج پژوهش‌های مختلف مبنی بر نقش ساختارهای کلاس درس و مدرسه بر انگیزش یادگیری، عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی (والینت، لمرنت - چالانت، سوانسون و ریزر^۸، ۲۰۰۸؛ تیلر و نتومانیس^۹، ۲۰۰۷ و اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶) با هدف تعیین تفاوت جهت‌گیری هدف پیشرفت و مقایسه بازده‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان مدارس نمونه و عادی انجام گرفت. سؤال اساسی پژوهش حاضر این بود که آیا تفاوتی در جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌آموزان مدارس نمونه و مدارس عادی دولتی و بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی آنان وجود دارد؟

روش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر راهنمایی شهر مرند در آذربایجان شرقی بودند که در مدارس نمونه و عادی این شهر در سال تحصیلی ۸۹ - ۱۳۸۸ به تحصیل اشتغال داشتند. بر اساس جدول کریج سی و مورگان (کیامنش، ۱۳۷۴) ۲۶۰ نفر شامل ۱۳۰ دانش‌آموز نمونه (دختر ۶۰ و پسر ۷۰ نفر) و ۱۳۰ دانش‌آموز عادی

-
1. Ames
 2. task
 3. autonomy
 4. recognition
 5. grouping
 6. evaluation
 7. time
 8. Valinnt, Lemery - Chalfant, Swanson & Reiser
 9. Taylor, & Ntoumanis

(دختر ۶۰ و پسر ۷۰ نفر) به عنوان نمونه آماری از این دانش‌آموزان انتخاب شدند که برای انتخاب آنان از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شد.

۱- پرسشنامه هدف پیشرفت^۱. جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌آموزان با پرسشنامه ۱۲ گویه‌ای که در پژوهش‌های قبلی از جانب الیوت، مک‌گروگر (۲۰۰۱)؛ میس و میلر (۲۰۰۱) به کار گرفته شده بود، اندازه‌گیری شد. این پرسشنامه به فارسی ترجمه شد. روایی سازه آن با روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS18 مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص $CFI=0/93$ و $RMSEA=0/05$. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مدل سه‌عاملی (تبحرگرایی، عملکردگرایی و عملکردگریزی) از برازش خوبی برخوردار است. و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر سه خرده‌مقیاس تبحرگرایی، عملکردگرایی و عملکردگریزی و کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۶۲، ۰/۷۲ و ۰/۶۴ و ۰/۷۵ به دست آمد.

۲- پرسشنامه اهداف جامعه‌پسند دانش‌آموزان^۲: این پرسشنامه از سوی ونتزل (۱۹۹۳) ساخته شده است که از ۱۰ گویه تشکیل شده است. این ابزار سه خرده‌مقیاس (تمایل به کمک کردن، تمایل به کمک گرفتن و رفتار نوع دوستانه) تشکیل شده است. ابزار فوق از سوی محققان به فارسی ترجمه شد. زمانی که یک ابزار روان‌سنجی از زبانی به زبان دیگر ترجمه می‌شود باید ویژگی‌ها و کیفیت آن از نظر روایی و پایایی مورد مطالعه قرار گیرد. برای این منظور از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه استفاده شد. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص $CFI=0/98$ و $RMSEA=0/03$ می‌توان نتیجه گرفت که مدل سه‌عاملی از برازش خوبی برخوردار است و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر ۰/۷۰ به دست آمد.

۳- مقیاس نگرش کلاسی^۳: نگرش دانش‌آموزان نسبت به کلاس درس از سوی گالیگرو و گالیگرو موشن - ایزنمان^۴ (۲۰۰۹) ساخته شد که از ۱۰ گویه (پنج گویه عاطفه مثبت و پنج گویه عاطفه منفی) تشکیل شده است. پس از حذف گویه‌های ۱ و ۹ از ماده‌های

-
1. Achievement goals Questionnaire
 2. Prosocial Goals
 3. Classroom Attitudes
 4. Galliger, & Musher-Eizenman

ابزار، برازش مدل با یک عامل و ۸ گویه بررسی شد. شاخص‌های CFI برابر با ۰/۹۰ و $RMSEA = 0/06$ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد و پایایی آن با آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ محاسبه شد.

۴- مقیاس پایداری در تکلیف^۱: برای اندازه‌گیری پایداری در انجام تکلیف از ابزار پایداری تکلیف تهیه شده از جانب گالیگر و موشر-ایزنمان (۲۰۰۹) استفاده شد. این ابزار از ۴ گویه‌ای تشکیل شده است. برای بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص $CFI = 0/96$ و $RMSEA = 0/04$ می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش خوبی برخوردار است و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر ۰/۶۵ به دست آمد.

۵- مقیاس چالش‌برانگیز بودن تکلیف^۲: برای سنجش میل و خواسته دانش‌آموزان برای دنبال کردن تکالیف چالش‌انگیز از ابزار چالش‌انگیز بودن تکلیف هارتر^۳ (۱۹۸۱) استفاده شد. این ابزار از سه گویه تشکیل شده است. این مقیاس به فارسی ترجمه شد. روایی سازه آن با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص $CFI = 1$ و $RMSEA = 0/02$ ، می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش خوبی برخوردار است و پایایی آن با آلفای کرونباخ با ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته‌ها

همان‌طور که در جدول (۱) نشان داده شده است، جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحرگرایی دانش‌آموزان نمونه بالاتر از دانش‌آموزان مدارس عادی دولتی بوده است و از طرف دیگر، هدف پیشرفت عملکردگرایی و عملکردگرایی دانش‌آموزان عادی بالاتر از دانش‌آموزان مدارس نمونه است.

1. task persistence Scale
2. Task Challenge Scale
3. Harter

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی دانش‌آموزان نمونه و عادی دولتی به تفکیک جنسیت

| جهت‌گیری هدف پیشرفت | کل دانش‌آموزان | | دانش‌آموزان مدارس نمونه | | دانش‌آموزان مدارس عادی | |
|---------------------|----------------|-------------|-------------------------|-------------|------------------------|-------------|
| | نمونه | عادی | دختر | پسر | دختر | پسر |
| | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) | M(SD) |
| تبحرگرایی | ۱۴/۵۶(۱/۶۲) | ۱۴/۰۹(۱/۸۱) | ۱۴/۷۵(۱/۴۳) | ۱۴/۳۵(۱/۷۷) | ۱۴/۲۸(۱/۶۴) | ۱۳/۹۱(۱/۹۵) |
| عملکردگرایی | ۱۱/۰۶(۲/۸۸) | ۱۲/۴۰(۲/۸۴) | ۱۲/۲۷(۲/۷۰) | ۹/۸۳(۲/۵۳) | ۱۲/۳۶(۲/۸۳) | ۱۲/۴۴(۲/۸۷) |
| عملکردگریزی | ۱۲/۳۶(۲/۷۴) | ۱۲/۸۴(۲/۶۴) | ۱۳/۳۸(۲/۵۲) | ۱۱/۳۲(۲/۵۹) | ۱۲/۹۸(۲/۷۱) | ۱۲/۷۱(۲/۵۸) |

در جدول (۲) نتایج تحلیل واریانس چند متغیره بر روی جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌آموزان ارائه شده است. نتایج جدول نشان می‌دهد، اهداف پیشرفت‌گرایی دانش‌آموزان بر اساس نوع مدرسه (نمونه و عادی)، جنسیت دانش‌آموزان و تعامل آنان با همدیگر تفاوت معنادار دارد.

جدول (۲) تحلیل واریانس چند متغیره نوع مدرسه و جنسیت بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان

| سطح معناداری | ضریب F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | متغیرهای وابسته | |
|--------------|--------|-----------------|------------|---------------|-----------------|------------------|
| ۰/۰۰۴* | ۴/۲۰ | ۱۲/۴۵ | ۱ | ۱۲/۵۴ | تبحرگرایی | گروه (نوع مدرسه) |
| ۰/۰۰۱** | ۱۴/۳۸ | ۱۰۹/۱۵ | ۱ | ۱۰۹/۱۵ | عملکردگرایی | |
| ۰/۱۴۶ | ۲/۱۲ | ۱۴/۴۸ | ۱ | ۱۴/۴۸ | عملکردگریزی | |
| ۰/۰۰۸ | ۳/۰۱ | ۸/۹۷ | ۱ | ۸/۹۷ | تبحرگرایی | جنسیت |
| ۰/۰۰۱** | ۱۰/۹۶ | ۸۳/۲۲ | ۱ | ۸۳/۲۲ | عملکردگرایی | |
| ۰/۰۰۱** | ۱۲/۰۳ | ۸۱/۸۸ | ۱ | ۸۱/۸۸ | عملکردگریزی | |
| ۰/۹۵ | ۰/۰۰۳ | ۰/۰۱ | ۱ | ۰/۰۱ | تبحرگرایی | گروه و جنسیت |
| ۰/۰۰۱** | ۱۲/۶۱ | ۹۵/۷۳ | ۱ | ۹۵/۷۳ | عملکردگرایی | |
| ۰/۰۰۸** | ۷/۰۵ | ۴۷/۹۸ | ۱ | ۴۷/۹۸ | عملکردگریزی | |
| | | ۲/۹۷ | ۲۳۸ | ۷۰۹/۰۶ | تبحرگرایی | خطا |
| | | ۷/۵۹ | ۲۳۸ | ۱۸۰۶/۶۵ | عملکردگرایی | |
| | | ۶/۸۰ | ۲۳۸ | ۱۶۱۹/۵۶ | عملکردگریزی | |
| | | | | ۵۰۲۲۹ | تبحرگرایی | کل |
| | | | | ۳۵۸۵۱ | عملکردگرایی | |
| | | | | ۴۰۳۶۷ | عملکردگریزی | |

* $p \leq 0/05$ ** $p \leq 0/01$

در جدول (۳) نتایج آزمون تعقیبی حداقل اختلاف معنی دار برای بررسی تفاوت میانگین های اهداف پیشرفت بر اساس نوع مدرسه (نمونه و عادی دولتی) و جنسیت دانش آموزان ارائه شده است. میانگین نمرات هدف پیشرفت تبحرگرایی دانش آموزان نمونه بالاتر از دانش آموزان عادی دولتی بوده و در مقابل میانگین نمرات هدف پیشرفت عملکردگرایی دانش آموزان مدارس عادی دولتی بالاتر از دانش آموزان نمونه بود. نتایج جدول نشان می دهد میانگین نمرات جهت گیری هدف پیشرفت عملکردگرایی و عملکردگیزی دختران بالاتر از پسران به دست آمده است اما در تبحرگرایی با همدیگر تفاوت معناداری ندارند.

جدول (۳) آزمون حداقل اختلاف معنادار برای میانگین های جهت گیری هدف پیشرفت دانش آموزان بر اساس نوع مدرسه (نمونه و عادی دولتی) و جنسیت آنان

| گروه های مقایسه | متغیر های وابسته | | | | | |
|-------------------------------|------------------|------|-------------|-------|------------|------|
| | تبحرگرایی | | عملکردگرایی | | عملکردگیزی | |
| | تفاوت | خطای | تفاوت | خطای | تفاوت | خطای |
| میانگین ها استاندارد معناداری | ۰/۲۲ | ۰/۰۴ | ۰/۳۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۹ | ۰/۳۳ |
| میانگین ها استاندارد معناداری | ۰/۲۲ | ۰/۰۸ | ۰/۳۵ | ۰/۰۰۱ | ۱/۱۷ | ۰/۳۳ |
| نمونه عادی | ۰/۴۵ | ۰/۰۴ | -۱/۳۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۹ | ۰/۳۳ |
| دختر پسر | ۰/۳۸ | ۰/۲۲ | ۱/۱۸ | ۰/۰۰۱ | ۱/۱۷ | ۰/۳۳ |

در جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره بر روی بازده های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش آموزان ارائه شده است. نتایج جدول نشان می دهد، برخی بازده های شناختی، عاطفی و اجتماعی مانند گرایش به تکالیف چالش برانگیز، دریافت کمک از دیگران و رفتار جامعه پسند بر اساس نوع مدرسه (نمونه و عادی)، همدیگر تفاوت معنادار دارد.

جدول (۴) خلاصه تحلیل واریانس چندمتغیری بر روی بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان

| متغیرهای وابسته | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | ضریب F | سطح معناداری |
|--|---------------|------------|-----------------|--------|--------------|
| نگرش نسبت به مدرسه | ۴۳/۶۳ | ۱ | ۴۳/۶۳ | ۱/۵۲ | ۰/۲۱ |
| پایداری در تکلیف | ۱۳/۰۰ | ۱ | ۱۳/۰۰ | ۱/۷۵ | ۰/۱۸ |
| گرایش به تکالیف چالش برانگیز (نوع مدرسه) | ۲۴/۵۴ | ۱ | ۲۴/۵۴ | ۱۱/۲۷ | ۰/۰۰۱ |
| رفتار کمک به دیگران | ۱/۰۱ | ۱ | ۱/۰۱ | ۰/۲۴ | ۰/۶۲ |
| دریافت کمک از دیگران | ۱۴/۱۹ | ۱ | ۱۴/۱۹ | ۴/۰۵ | ۰/۰۴ |
| رفتار جامعه‌پسند کلی | ۲۳/۶۶ | ۱ | ۲۳/۶۶ | ۸/۴۴ | ۰/۰۰۴ |

جدول (۵) آزمون حداقل اختلاف معنادار بازده‌های عاطفی، شناختی و اجتماعی

دانش‌آموزان مدرسه نمونه و عادی

| متغیرهای وابسته | | گرایش به تکالیف چالش برانگیز | | دریافت کمک از دیگران | | رفتار جامعه‌پسند کلی | | گروه‌های مقایسه |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------|
| تفاوت خطای سطح میانگین‌ها استاندارد | تفاوت خطای سطح میانگین‌ها استاندارد | تفاوت خطای سطح میانگین‌ها استاندارد | تفاوت خطای سطح میانگین‌ها استاندارد | تفاوت خطای سطح میانگین‌ها استاندارد | تفاوت خطای سطح میانگین‌ها استاندارد | تفاوت خطای سطح میانگین‌ها استاندارد | تفاوت خطای سطح میانگین‌ها استاندارد | نمونه عادی |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۱۹ | ۰/۶۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۸ | ۰/۲۴ | ۰/۰۰۴ | ۰/۶۳ | ۰/۲۱ |

در جدول (۵) نتایج آزمون تعقیبی حداقل اختلاف معنادار برای بررسی تفاوت میانگین‌های بازده‌های عاطفی، شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان مدرسه نمونه و دولتی عادی ارائه شده است. جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین نمرات گرایش به تکالیف چالش‌برانگیز، دریافت کمک از دیگران و رفتار جامعه‌پسند کلی دانش‌آموزان نمونه بالاتر از دانش‌آموزان عادی بوده است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین تفاوت انگیزش هدف پیشرفت دانش‌آموزان مدارس نمونه و مدارس دولتی و مقایسه بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی آنان بر اساس

دیدگاه شناختی اجتماعی باندورا (۱۹۹۷) و مدل نظری ایمز (۱۹۹۲) مبنی بر نقش ساختارهای کلاس درس و مدرسه بر انگیزش یادگیری دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته‌های پژوهش برخی فرضیه‌های ارائه شده را تأیید کرد.

یکی از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که جهت‌گیری هدف تبحرگرایی دانش‌آموزان نمونه بالاتر از دانش‌آموزان عادی بوده است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که در مدارس نمونه تحصیل می‌کنند بیشتر از دانش‌آموزان مدارس عادی به دنبال کسب مهارت و تسلط بر مطالب درسی بوده‌اند. آنان تلاش بیشتری دارند تا دانش و مهارت‌های احتمالی خود را افزایش دهند و در مقابل دانش‌آموزان مدارس عادی دولتی جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکردگرایی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس نمونه داشتند. این تفاوت در دانش‌آموزان پسر مدارس عادی بیشتر از دانش‌آموزان دختر مدارس عادی است. برخی یافته‌ها در تأیید پژوهش حاضر است. یافته‌های پژوهش بحرانی (۱۳۸۴) نشان داد انگیزش بیرونی دانش‌آموزان مدارس دولتی استان فارس بالاتر از انگیزش درونی آنان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت هسته مرکزی و اصلی هدف تبحرگرایی این عقیده است که تلاش و پیامد همپوش و همایند هم هستند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸). وقتی که دانش‌آموزان مدارس نمونه مشاهده می‌کنند که در مقایسه با سایر دانش‌آموزان در آزمون این مراکز پذیرفته شده‌اند و با سعی و تلاش خود به نتایج موفقیت‌آمیز دست یافته‌اند، احساس غرور و رضایت می‌کنند و این تلاش همراه با موفقیت به احساس تبحرگرایی می‌انجامد. بر اساس نظریه خود تعیین‌گری دسی و ریان (به نقل از پلتیر، فرتیر، والراند و بریر، ۲۰۰۲) می‌توان گفت شکل‌گیری نوع جهت‌گیری انگیزشی افراد تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند بافت اجتماعی است. اگر بافت اجتماعی استقلال فرد را حمایت کند، او برانگیخته می‌شود تا مهارت‌های مهم زندگی‌اش را درونی کند و هر زمان که بافت مدرسه کنترل‌کننده باشد، انگیزش از نوع خود مختاری به حداقل خود می‌رسد؛ یعنی انگیزش بیرونی می‌شود. بر اساس این نظریه می‌توان گفت مدارس نمونه نسبت مدارس دولتی بافت حمایت‌کننده بیشتری دارند.

بر اساس مدل TARGET^۱ ایمز (۱۹۹۲) نیز می‌توان گفت ساختار یادگیری مدارس نمونه در مقایسه با مدارس دولتی به گونه‌ای است که تکالیف درسی حالت چالش‌برانگیزی بیشتری دارند، استقلال و خودمختاری دانش‌آموزان بالاتر است و تشخیص بیشتری برای دانش‌آموزان فعال قائل شده‌اند. و معلمان آنان از گروهی کردن و ارزیابی‌های مبتنی بر تبحر استفاده می‌کنند. چنین ساختار مدرسه‌ای موجب شده است که جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحرگرایی این دانش‌آموزان بالاتر از دانش‌آموزان مدارس عادی شود.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، تأثیر جنسیت دانش‌آموزان بر جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌آموزان است. یافته‌های این پژوهش نشان داد جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکردگرایی و عملکردگرایی دانش‌آموزان دختر بالاتر از دانش‌آموزان پسر بوده است اما در تبحرگرایی با همدیگر تفاوت معناداری ندارند. یافته کنونی بدین معنا است که دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر دلایل عمده‌شان برای کسب موفقیت این بوده است که بتوانند توانایی خود را برای دیگران اثبات بکنند و از طریق عرضه موفقیت خود به دیگران، ارزش شخصی خودشان را در نزد عموم بالا ببرند. همچنین دلیل دیگر تلاش آنان برای موفقیت در تحصیل این بوده است که بتوانند از ارزیابی منفی دیگران اجتناب ورزند. برخی یافته‌های پژوهشی در تأیید یافته‌های حاضر است. البرزی و سامانی (۱۳۷۸) در بررسی تفاوت‌های جنسیتی باورهای انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش نشان دادند که دختران نسبت به پسران اضطراب امتحانی بیشتری را تجربه می‌کنند. یافته‌های پژوهشی هندرسون و دوک^۲ (۱۹۹۰) در پژوهش خود چنین نتیجه گرفتند که زنان بیشتر گرایش به عملکرد دارند و درباره توانایی بیشتر به نظریه‌های ذاتی اعتقاد دارند. از طرف دیگر، برخی یافته‌های پژوهشی با یافته‌های پژوهش حاضر همسو نیستند. والرند و بیسونت^۳ (۱۹۹۲)، به نقل از ریان و پیتریج، (۱۹۹۷) نشان دادند که دانش‌آموزان دختر در مقایسه با پسران، از انگیزش درونی بیشتری برخوردارند و از لحاظ

1. task, autonomy, recognition, grouping, evaluation, time

2. Henderson & Dweck

3. Vallerand & Bissonnette

انگیزشی خودمختارند. برخی مطالعات (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷) گزارش کردند که بین جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد.

در تبیین نتایج به دست آمده بر اساس چارچوب شناختی - اجتماعی باید گفت تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش بیانگر تعامل متغیرهای موقعیتی با جنسیت باشد تا تأثیر عوامل ذاتی و درونی؛ چون کسب نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت در یک چارچوب شناختی - اجتماعی انجام می‌شود؛ بنابراین، ادراک افراد از خود و محیطشان به نظر می‌رسد بر پذیرش نوع هدف اثرگذار است. با این برداشت می‌توان گفت نوع جنسیت در تعامل با نگرش معلمان و انتظارات معلمان از دانش‌آموزان اثرگذار است (روبل و مارتین، ۱۹۹۸).

از طرف دیگر، تفاوت‌های جنسیتی در جهت‌گیری هدف، ثابت و پایدار نیست. این تفاوت‌ها حاصل جامعه و فرهنگ بوده و با تغییر زمان و مکان جهت‌گیری‌های انگیزشی نیز تغییر می‌یابند. وجود تفاوت‌های جنسیتی در انگیزش می‌تواند به عوامل بی‌شمار شرایط فرهنگی وابسته باشد؛ بنابراین، به جای بررسی قطعی بودن این تفاوت‌ها، پژوهش‌های آینده باید درصدد بررسی شرایط موقعیتی که موجب بروز این تفاوت‌ها می‌شوند، باشند.

بالاخره یافته‌های این پژوهش نشان داد، در بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان مدارس نمونه و مدارس عادی دولتی تفاوت وجود دارد: به عبارت دیگر، دانش‌آموزان نمونه از لحاظ گرایش به انجام تکالیف چالش‌برانگیز، رفتار اجتماعی دریافت کمک از دیگران و تمایل به رفتارهای جامعه‌پسند از دانش‌آموزان عادی بالاتر بودند. برخی یافته‌های پژوهشی (سادثی، ۱۳۷۲، کوهستانی، ۱۳۷۶) در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت علاوه بر توانایی شناختی بالای دانش‌آموزان به دلیل پذیرش آنان از بین داوطلبان شهری و روستایی (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶)، می‌توان همسو با نتایج پژوهش‌های مختلف عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی این دانش‌آموزان را به جنبه‌های مثبت جهت‌گیری انگیزشی تبحرگرایی نسبت داد. برای مثال، یافته‌های پژوهشی بروک، نیشیدا، چیانگ

گریم و ریم - کافمن^۱ (۲۰۰۸) نشان داد افرادی که هدف تبحرگرایی دارند در مواجهه شدن با مسئله یا مشکل کار خود را ادامه می‌دهند، آنان تمایل به انجام تکالیف چالش برانگیز دارند، بالاخره به صورت درونی برانگیخته می‌شوند و احساس بهتری نسبت به مدرسه دارند.

یافته‌های پژوهش کنونی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مدارس نمونه جهت‌گیری انگیزشی تبحرگرایی دارند؛ بنابراین، می‌توان در دوره‌های آموزش حین خدمت معلمان این مدارس به آنان کمک نمود تا تدریس خود را متناسب با ترجیح محیط یادگیری این سبک انگیزشی طراحی نمایند. با این وجود، یکی از محدودیت‌های پژوهش کنونی جامعه آماری محدود و همچنین مقطعی بودن داده‌های به دست آمده است که مانع تعمیم به دست آمده می‌شود. بنابراین، پیشنهاد پژوهش حاضر، انجام پژوهش‌های گسترده‌تر و همچنین مطالعات تداومی تا مقطع متوسطه برای روشن شدن کارکردهای مثبت و منفی این مدارس است.

1. Brock, Nishida, Chiang, Grimm, & Rimm – Kaufman

منابع

- اسماعیلی، محمد (۱۳۷۷). مقایسه شاخص‌های آموزشی و تربیتی مدارس راهنمایی شبانه‌روزی و عادی استان اردبیل. گزارش چاپ نشده، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اردبیل.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته آن. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۱۵، ۴-۱۰۵.
- البرزی، شهلا و سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبرد های خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی تیزهوشان شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۸-۳.
- توکلی، محمدباقر (۱۳۷۸). بررسی اثرات روانی محیط شبانه‌روزی مدارس راهنمایی استان کردستان بر رفتار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۱۳۷۸-۱۳۷۷.
- دهستانی، علیرضا (۱۳۷۶). مقایسه اختلالات شایع روانی در دانش‌آموزان شبانه‌روزی و روزانه دبیرستان‌های نمونه دولتی شهر کرمان سال تحصیلی ۷۶-۷۵. رساله دکتری، کرمان: دانشگاه علوم پزشکی کرمان.
- رسولی کلتپه بوکان، لقمان (۱۳۷۶). وضعیت آموزشی، عاطفی، اجتماعی و مذهبی مدارس شبانه‌روزی راهنمایی از دیدگاه دانش‌آموزان، کادر آموزشی و سرپرستان خوابگاه‌های این مدارس در استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶.
- پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تربیت معلم.
- سادئی، علی (۱۳۷۲). پیامد های دوری از خانواده در دانش‌آموزان شبانه‌روزی نمونه، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی.
- صافی، احمد (۱۳۸۵). سازمان و قوانین آموزش و پرورش، تهران: سمت.
- کاوه، علی اصغر (۱۳۷۵). بررسی نگرش معلمان و دانش‌آموزان پایه سوم مدارس راهنمایی شبانه‌روزی خراسان به منظور شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و انجام مقایسه بین آنها. شورای تحقیقات استان خراسان.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۴). ارزیابی آموزشی. تهران: انتشارات پیام نور.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۶۶). اساس نامه مدارس نمونه دولتی.

وفادار، صدیقه (۱۳۸۷). مقایسه عملکرد دبیرستان‌های نمونه دولتی و شبانه‌روزی استان آذربایجان شرقی و استان های عضو کانون پژوهشی منطقه یک کشوری. گزارش پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.

هوشمند، محمداحسان (۱۳۷۴). بررسی همه جانبه وضعیت مدارس متوسطه شبانه‌روزی استان فارس در جهت شناسایی کاستی ها و تنگناها در سال تحصیلی ۱۳۷۳-۷۴. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

- Ames, C. (1992). Classroom's goals structures and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84, PP 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology**, 80, PP 260-267.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barron, K., Evans, S., Baranik, L., Serpell, Z., and Buvinger, E. (2006). Achievement goals of students with ADHD. **Learning Disability Quarterly**, 29, PP 137 – 158.
- Brock, L., Nishida, T, Chiang, S., Grimm, K., & Rimm – Kaufman, S. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance. **Journal of School Psychology**, 46, PP 129 – 149.
- Dweck, C.S (1991). **Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development**. In Nebraska Symposium on Motivation, 1990, p. 38. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework, **Journal of Personality and Social Psychology**, 30, PP 951 – 971.
- Galliger, C. C., & Musher-Eizenman, D. R. (2009). When the school bell rings: A comparison of teacher beliefs and teacher practices in direct instruction and constructivist schools. Manuscript submitted for publication.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. **Developmental Psychology**, 17, PP 300-312.
- Henderson, V., & Dweck, C. (1990). **Motivation and achievement In S. Feldman & G Elliott(Eds). At the threshold: The developing adolescent** (PP. 308-329). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary

- school students' achievement goals in literacy activities. **Contemporary Educational Psychology**, 26, PP 454-480.
- Patrick, H. and Ryan, A. (2008). What do students think about when evaluating their classrooms mastery goal structures? **The Journal of Experimental Education**, 77, PP 99-123.
- Pellitier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. G., & Briere, M. N. (2002). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A perspective study. **Motivation and Emotion**, 25, PP 275-306.
- Ruble, D. N., & C. L. Martin. (1998). "Gender development." PP. 933-1016 in the handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development (5th ed), edited by W. Damon & N. Eisenberg. New York: John Wiley.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help-seeking in math class. **Journal of Educational Psychology**, 89, PP 329-341.
- Taylor, L. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. **Journal of Educational Psychology**, 99, PP 747-760.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. **Journal of School Psychology**, 44, PP 331-349.
- Valinnt, C., Lemery – Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships and classroom participation. **Journal of Educational Psychology**, 100, PP 67-77.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. **Journal of Early Adolescence**, 13, PP 4-20.