

رابطه بین انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی، با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد*

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین سطوح انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی، با پیشرفت تحصیلی (نمره ریاضی) در دانش‌آموزان مراکز آموزشی سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان (سمپاد) شهرستان تهران انجام شده است. بدین منظور ۱۷۷ نفر (۸۰ دختر و ۹۷ پسر) از دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی مراکز سمپاد تهران به مقیاس انگیزش تحصیلی ولرند (۱۹۸۹) و پرسشنامه شیوه‌های رویارویی با تنیدگی ال‌ا‌ه (۱۹۹۵) و بیلینگز و موس (۱۹۸۱) پاسخ دادند و شاخص پیشرفت تحصیلی نمره ریاضی نیمسال اول دانش‌آموزان بود که از کارنامه وضعیت تحصیلی آزمودنی‌ها استخراج شد. نتایج پژوهش، نشان داد که از میان سطوح انگیزش تحصیلی، بی‌انگیزگی، رابطه منفی معنادار و انگیزش درونی رابطه مثبت معنادار با پیشرفت تحصیلی دارند. همچنین در میان شیوه‌های رویارویی با تنیدگی، شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله بیشترین همبستگی را با پیشرفت تحصیلی نشان داد. رابطه معناداری در بررسی سایر سطوح انگیزشی و نیز شیوه رویارویی

* این مقاله توسط اینجانب از پایان نامه خانم عشرت حافظی که به راهنمایی آقای دکتر محمد نقی فراهانی در دیماه ۱۳۸۱ دفاع

گردیده استخراج و تدوین شده است. (جوادی‌ا‌ه)

معناداری را بین متمرکز بر هیجان با پیشرفت تحصیلی وجود نداشت. بررسی تفاوت‌های جنسیتی، تفاوت میانگین نمرات دختران و پسران در سطوح انگیزشی، تنظیم همانند سازی شده و تنظیم بیرونی و شیوه رویارویی متمرکز بر هیجان نشان داد.

کلیدواژه‌ها: انگیزش تحصیلی، شیوه‌های رویارویی، تنیدگی، پیشرفت تحصیلی، تیزهوش.

● مقدمه

کنجکاوی و تفکر پیرامون افراد سرآمد و تیزهوش سابقه بس طولانی دوهزار ساله دارد و احتمالاً به زمانی بر می‌گردد که برای اولین بار انسان علاقمند شد بداند چرا اشخاص با هم تفاوت دارند. با مطالعه اجمالی پیرامون تیزهوشی نمایان می‌گردد که اشخاص سرآمد در طول تاریخ مورد توجه بوده‌اند و هر جامعه‌ای که به بقاء و پیشرفت خودش می‌اندیشد، استعداد‌های درخشان خود را در کانون توجه قرار می‌دهد. بطور کلی سالهاست که یک حرکت جهانی شروع شده و به سمت توجه ویژه در قبال نخبگان و تیزهوشان، جهت‌گیری کرده است. کشورهایی که خود را با این حرکت همگام نمی‌کنند، فقط در حال توقف نیستند بلکه روز بروز سیر قهقراپی را می‌پیمایند و فاصله بسیار زیادی با این کاروان می‌گیرند. از سوی دیگر، عدم توجه به تیزهوش موجب آسیب‌روانی وی خواهد شد. برخی از بیماریهای روانی خطرناک، خاص افراد تیزهوش می‌باشد. بزهکاری اجتماعی، استبداد و استعمار، ابداع عقاید و مکاتب و فرق ضاله و گمراه کننده، تولید و توسعه صنایع زیانبار و بسیاری از آسیبهای دیگر، ثمره عدم توجه ویژه نسبت به فرد تیزهوش است.

از آنجا که بخش قابل ملاحظه‌ای از زندگی دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش به پیشرفت تحصیلی آنها مربوط می‌شود، متخصصان تعلیم و تربیت و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بایستی آنچه در توان دارند در جهت رشد و شکوفایی توانایی‌ها و استعداد‌های ذاتی این دانش‌آموزان بکار گیرند، زیرا تیزهوشی گرچه در یک قالب وراثتی قرار می‌گیرد اما تحقق و تجلی آن به تعیین‌کننده‌های محیطی بستگی دارد. فلدمن^۱ (۱۹۹۱، به نقل از رابینسن ۱۹۹۸) می‌گوید: «استثناها وقتی ظهور می‌کنند که توانایی‌های فوق‌العاده کودک و بافت خانواده و فرصت‌های آموزشی با هم جمع شده و شرایط بهینه‌ای فراهم آورند.»

بنابراین دست‌اندرکاران آموزش و پرورش موظفند که عواملی را که موجبات ضعف

تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را فراهم می‌آورند شناسایی و رفع نمایند و نیز در صد شناسایی و تقویت عواملی باشند که موجب پیشرفت تحصیلی هرچه بیشتر آنها می‌گردد.

● بیان مسئله

معمولاً دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان همسن عادی خود از وضعیت تحصیلی بهتری برخوردارند. در واقع در پس این عامل تحصیلی است که دانش‌آموزان تیزهوش و ویژگی‌های آنها مکشوف می‌گردد. علاوه بر این در بسیاری از اذهان این اعتقاد وجود دارد که وضعیت مزیت یافته تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش، صرفاً انعکاسی از هوشبهر بالای آنها می‌باشد. اگر این فرض را بپذیریم نباید شاهد نارساییها و کاستی‌های تحصیلی در میان دانش‌آموزان تیزهوش باشیم، در صورتی که هم‌بیش‌آموزی و هم‌کم‌آموزی در میان دانش‌آموزان تیزهوش مشاهده می‌شود. وایت مور^۲ (۱۹۸۶)، به نقل از آکورتار، (۱۹۹۶)، بیان می‌کند که ۱۵ تا ۵۰ درصد کودکان تیزهوش کم‌آموز هستند و ۱۰ تا ۲۰ درصد دبیرستانی‌های ترک تحصیل کرده از توانایی بالایی برخوردارند. این واقعیت، ما را به این مهم رهنمون می‌کند که غیر از هوشبهر بالا عوامل دیگری وجود دارد که توجه‌کننده عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند. نظیر: امکانات رفاهی خانواده، میزان تحصیلات والدین، نگرش دانش‌آموزان و خانواده نسبت به تحصیل، خود پنداشت بهتر، خودباوری مثبت‌تر، حرمت خود بالاتر، موضع درونی نظارت، انگیزش، شیوه‌های رویارویی و... که هر یک از این عوامل می‌تواند ترجمان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشد. اما آنچه در این تحقیق مد نظر بوده است بررسی ارتباط انگیزش و شیوه‌های رویارویی با پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

ریان و دسی (۲۰۰۰)، انگیزش را عاملی مهم و مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ذکر کرده‌اند.

بطور کلی نظریه‌های انگیزشی پذیرفته‌اند که انگیزش تحصیلی بطور مثبت عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یک نظریه هدایتگر در رویکرد انگیزشی برای عملکرد تحصیلی، نظریه خود مختاری^۳ دسی و ریان (۲۰۰۰)، است. این نظریه اظهار می‌دارد که انگیزش بندرت در برگیرنده پدیده واحد می‌باشد. افراد نه تنها دارای مقادیر متفاوتی از انگیزش هستند بلکه از نظر جهت و نوع انگیزش نیز اختلاف دارند و این تعارض در نوع انگیزش به

نظرات و اهداف اساسی که باعث انجام کار می‌شوند، ارتباط دارد، یعنی به چرایی عملکردها مربوط می‌گردد. به عنوان مثال دانش آموز می‌تواند قویاً برای انجام تکالیفش بدون در نظر گرفتن مسئله کنجکاوی و علاقه، بخاطر جلب رضایت معلم یا والدین با انگیزه شود. یا اینکه او می‌تواند بخاطر یادگیری مجموعه جدیدی از مهارتها یا به دلیل دستیابی به نمرات خوب، با انگیزه گردد. در این مثالها، مقادیر انگیزش، ضرورتاً متفاوت نمی‌باشد اما ماهیت و کانون انگیزش مطمئناً فرق می‌کند. بنابراین نظریه خود مختاری، بیان می‌کند عملکرد تحصیلی دانش آموزان می‌تواند بر انگیزته درونی^۴، بر انگیزته بیرونی^۵ یا بی‌انگیزگی^۶ باشد.

انگیزش بیرونی مربوط به زمانی است که فعالیت به منظور دستیابی به بعضی پیامدهای مجزا از آن انجام می‌گیرد که با انگیزش درونی در تضاد است (دی چارمز^۷، ۱۹۶۸، به نقل از ریان و دسی، ۲۰۰۰). هر چند، نظریه خود مختاری پیشنهاد می‌کند که انواع متعددی از انگیزش بیرونی وجود دارند.

بی‌انگیزگی یا فقدان انگیزش، حالتی را بیان می‌کند که قصد و عمدی در عمل وجود ندارد و رفتار فرد، فاقد تعهد و احساس علیت شخصی است (ریان و دسی، ۲۰۰۰).

با توجه به موارد ذکر شده، شناسایی مقادیر و ماهیت انگیزش دانش آموزان تیزهوش و بررسی ارتباط هر یک از این سطوح انگیزشی با پیشرفت تحصیلی یکی از اهداف این پژوهش می‌باشد که در تحقیقات قبلی کمتر مورد توجه بوده است.

از طرف دیگر، پژوهشگران رابطه معناداری را بین شیوه‌های رویارویی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها نشان داده‌اند (پارسونز و فریدنبرگ، ۱۹۹۶؛ مانتری کوپولوس، ۱۹۹۷). فولکمن و لازاروس (۱۹۹۱)، انواع مختلف شیوه‌های رویارویی را به دو نوع کلی متمرکز بر مسئله و متمرکز بر هیجان تقسیم کرده‌اند. در روشهای متمرکز بر مسئله از فوننی همچون ارزیابی شناختی، تحلیل منطقی یا تلاش برای مشخص کردن علت مسئله و جستجوی اطلاعات بیشتر درباره مشکل استفاده می‌شود. در رویارویی متمرکز بر هیجان روشهایی چون اجتناب، انکار، تخلیه هیجانی مثل گریه کردن، عصبانی شدن و مکانیزمهای دفاعی بکار گرفته می‌شود. پژوهشگران دریافته‌اند که شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و شیوه رویارویی متمرکز بر هیجان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد، یعنی دانش آموزانی که از شیوه‌های رویارویی متمرکز بر مسئله استفاده می‌کنند نسبت به دانش آموزانی که از شیوه‌های

متمرکز بر هیجان استفاده می‌کنند، از پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردارند. در پژوهش‌های انجام شده، دو عامل انگیزش و شیوه‌های رویارویی بطور جداگانه در ارتباط با پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. بررسی ارتباط این دو متغیر با هم، با پیشرفت تحصیلی هدف سوم این پژوهش می‌باشد که در تحقیقات قبلی مورد نظر نبوده است. و در نهایت، این پژوهش ماهیت انگیزش و نیز شیوه‌های رویارویی و همچنین پیشرفت تحصیلی دختران و پسران تیزهوش را مورد مقایسه قرار می‌دهد.

● اهمیت تحقیق

دانش آموزان تیزهوش از سرمایه‌های ملی هر جامعه محسوب می‌شوند و در بهره‌گیری از آنها باید کمال مراقبت به عمل آید. ما در کشوری زندگی می‌کنیم که برای رسیدن به استقلال و پیشرفت همه جانبه در زمینه‌های فردی و اجتماعی، اقتصادی و صنعتی، علمی و فرهنگی به شخصیت‌هایی رشد یافته و به دل‌هایی بیدار و مغزهایی اندیشمند و دست‌های ماهر و توانا نیازمند است. چنین شخصیت‌ها و مغزها و دل‌ها و دستها باید تربیت شوند. برای چنین منظوری، ضرورت دارد که متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان و سایر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش آنچه در توان دارند بکارگیرند و لزوم تعلیم و تربیت منابع انسانی کشورمان و به ویژه کودکان تیزهوش و با استعداد را تبیین کنند و اشاعه دهند. از راههایی که می‌تواند در تربیت چنین مغزهای اندیشمندی مؤثر واقع شود، شناسایی و رفع عوامل منفی، و نیز شناسایی و تقویت عوامل مثبت در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش می‌باشد. از آنجا که انگیزش به عنوان مهمترین ملاحظات روانشناختی در آموزش شناخته شده است و پژوهشگران متعدد رابطه مثبت و نیرومندی بین انگیزش و عملکرد تحصیلی اثبات کرده‌اند و نیز پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند رابطه مثبت و معناداری بین بکارگیری شیوه‌های برتر رویارویی و عملکرد تحصیلی بالا وجود دارد به نظر می‌رسد این دو عامل فوق می‌توانند بخشی از عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش را نیز توجیه نمایند. بنابراین بررسی رابطه این متغیرها با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش می‌تواند راهگشای خوبی در برنامه‌ریزی آموزشی مراکز پرورش استعداد‌های درخشان کشور باشد.

مطالعات صورت گرفته در مورد ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی افراد تیزهوش، نظیر

مطالعات ترمن، نشان می‌دهند که دانش آموزان تیزهوش سازگارتر از دانش آموزان متوسط می‌باشند.

ترخان (۱۳۷۲)، طی تحقیقی دریافت که دانش آموزان تیزهوش (سمپاد) نسبت به دانش آموزان عادی همسن خود از حرمت خود بالا و موضع نظارت درونی تری برخوردارند. فتحی آشتیانی (۱۳۷۵)، ضمن بررسی تحولی تصور از خود و حرمت خود، اضطراب و افسردگی در نوجوانان تیزهوش و عادی، نتیجه می‌گیرد که دانش آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش آموزان عادی، دارای تصور از خود و حرمت خود بالا و اضطراب و افسردگی پایین بودند. نتایج تحقیق قهقایی (۱۳۷۵)، نشان می‌دهد که اثر هوش به عنوان یک متغیر در نحوه مقابله با تنیدگی معنادار است و دانش آموزان تیزهوش در بکارگیری راهبردهای مقابله‌ای نظیر نگرانی، فعالیت اجتماعی، جستجوی حمایت معنوی، جستجوی کمک‌های تخصصی تمرکز بر جنبه‌های مثبت و راهبرد عدم مقابله، میزان استفاده کمتری را گزارش نمودند و همچنین نتایج حاصله، حاکی از این است که اثر جنسیت در انتخاب و بکارگیری راهبرد مقابله معنادار نبوده و تفاوت زیادی در این زمینه بین دختران و پسران به چشم نمی‌خورد.

کافی (۱۳۷۶)، ضمن بررسی شیوه‌های رویارویی با تنیدگی و ارتباط آن با سلامت روانی در نوجوانان مدارس عادی و خاص شهر تهران، نتیجه می‌گیرد که دانش آموزان مدارس سمپاد در مقایسه با مدارس عادی از سلامت روانی بیشتری برخوردار بوده و بیشتر از شیوه مقابله‌ای متمرکز بر مسئله استفاده می‌کنند.

نمکی (۱۳۷۶)، در مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانش آموزان دبیرستانی تیزهوش و عادی دریافت که دانش آموزان تیزهوش (سمپاد) از نظر ویژگی‌های شخصیتی گرایش بیشتر به قطب مثبت عامل پیشرفت، خودنمایی و جلب توجه، خودمختاری، دقت در رفتار دیگران، برتری طلبی، تحمل و سخت‌کوشی، مهرورزی و تنوع‌طلبی داشته و نیز گرایش بیشتر به قطب منفی عامل تمکین و احساس زبونی دارند.

با توجه به تحقیقاتی که انجام گرفته، می‌توان نتیجه گرفت که دانش آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش آموزان عادی از ویژگی‌های شخصیتی برتری (نظیر: حرمت خود بالا، موضع درونی نظارت، ادراک شایستگی، خودمختاری، انگیزش درونی، سلامت روانی، خودپنداشت مثبت و ...) برخوردار بوده و در هنگام مواجهه با مشکلات، احساس تنیدگی و اضطراب کمتری

داشته و در نتیجه از شیوه‌های مقابله‌ای مثبت تری استفاده می‌کنند و از نظر پیشرفت تحصیلی نسبت به دانش آموزان عادی در سطحی بالاتر قرار دارند.

○ پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی آموزش و پرورش است و تمام کوششها و کوشش‌های این نظام در واقع جامعه عمل پوشاندن به این امر تلقی می‌شود. از پیشرفت تحصیلی بعنوان یکی از ابعاد پیشرفت در نظام آموزش و پرورش تعاریف متعددی ارائه گردیده است.

میزان پیشرفت تحصیلی با ارزشیابی عملکرد دانش آموزان می‌تواند تعیین گردد. اولین تعریف رسمی از ارزشیابی به نام رالف تایلر ثبت شده است. وی ارزشیابی را «وسیله‌ای جهت تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدفهای آموزشی مطلوب موردنظر» می‌داند. با توجه به اهداف آموزشی از ارزشیابی تکوینی جهت سنجش میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از آزمونهای مختلف پیشرفت تحصیلی نظیر آزمونهای معلم ساخته، آزمونهای تجاری و آزمونهای میزان شده استفاده می‌شود. با توجه به اهمیت استفاده از ارزشیابی‌های تراکمی براساس ملاک مطلق در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و پرورشی، در تحقیقات مربوط به آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، استفاده از کارنامه تحصیلی و نمرات امتحانی مورد توجه می‌باشد.

ملاکهای دیگر مانند نمرات در یک درس خاص نیز مورد استفاده قرار داده شده است. از آنجاکه اعضای نمونه تحقیق حاضر را دانش آموزان مراکز سمپاد تشکیل می‌دادند که به عنوان دانش آموزان تیزهوش کشور محسوب می‌شوند، در این تحقیق نمرات درس ریاضی دانش آموزان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شد زیرا توانایی در ریاضی یکی از جنبه‌های بنیادین هوش را تشکیل می‌دهد و سنجش قابلیت ریاضی یک رکن اساسی است (کازمی حقیقی، ۱۳۷۸). و همچنین پراکندگی نمرات در درس ریاضی بسیار بیشتر از درس دیگر می‌باشد بنابراین نمره ریاضی می‌تواند شاخص خوبی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سمپاد باشد و برای دستیابی به این نمرات از کارنامه تحصیلی دانش آموزان استفاده گردید.

بطور کلی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را می‌توان به دو حیطه عوامل فردی و محیطی تقسیم کرد. آن طور که نتایج تحقیقات در این زمینه نشان می‌دهند متغیرهای شخصیتی و شناختی

(عوامل فردی) مجموعاً هفتاد درصد و سایر متغیرها از قبیل عوامل محیطی، اجتماعی و موقعیتی، سی درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را به خود اختصاص می‌دهند (فراهانی، ۱۹۹۴).

کاظمی حقیقی (۱۳۷۵)، در بیان ریشه‌های پیشرفت تحصیلی، خاستگاه‌های موفقیت و کامیابی تحصیلی را در دو حیطه اساسی: عوامل فردی و محیطی مورد بررسی قرار می‌دهد. در رابطه با عوامل فردی او یک الگوی تعاملی پنج بعدی را در زمینه پیشرفت تحصیلی ارائه می‌دهد که شامل ابعاد رغبت، استعداد، معلومات، نگرش تحصیلی و روش یادگیری است.

معمولاً دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان همسن عادی خود از وضعیت تحصیلی بهتری برخوردارند. در واقع در پس این عامل تحصیلی است که دانش‌آموزان تیزهوش و ویژگی‌های آنها مکشوف می‌گردد. علاوه بر این در بسیاری از اذهان این اعتقاد وجود دارد که وضعیت مزیت یافته تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش، صرفاً انعکاسی از هوشبهر بالاتر آنها می‌باشد. اگر این فرض را بپذیریم نباید شاهد نارساییها و کاستی‌های تحصیلی در میان دانش‌آموزان تیزهوش باشیم در صورتیکه هم‌بیش‌آموزی^۸ و هم‌کم‌آموزی^۹ در میان دانش‌آموزان تیزهوش مشاهده می‌شود.

مطالعات دیگری نیز نشان می‌دهند افسردگی عاملی بازدارنده از پیشرفت تحصیلی است. آمادگی روانی، سازگاری محیطی، آمادگی تحصیلی، هویت‌یابی شغلی و خودنظم‌جویی پنج عامل فردی در مورد تحقق پیشرفت تحصیلی است (کاظمی حقیقی، ۱۳۸۰).

○ انگیزش

انگیزش^{۱۰} یک مفهوم نظری است که بیان می‌کند چرا مردم در زمان معین، رفتار خاصی را از خود بروز می‌دهند. انگیزش، شامل انرژی، هدایت و تداوم کلیه جنبه‌های قصد و فعالیت می‌باشد.

انگیزش به معنای جنبش و حرکت است و در فرهنگ روانشناسی اصطلاحی است که تنها بر باعثها و انگیزه‌های ذاتی یا درونی اطلاق می‌شود. ما انگیزش را مستقیماً بررسی نمی‌کنیم بلکه آنرا از انتخاب تکلیف، تلاش، پایداری و تداوم، دستاوردها (پیشرفتها) استنباط می‌نماییم.

در دهه‌های اخیر علاقه فراینده‌ای به مطالعه و بررسی فرآیندهای انگیزش درونی مشاهده

می‌شود. این مطالعات بیشتر در زمینه بررسی نحوه تأثیرگذاری عوامل مختلف درونی و بیرونی بر انگیزش و تأثیر آن بر کنش وری افراد در فعالیت‌ها و تکالیف آزمایش کرد که حتی وقتی نیازهای اصلی وجود ندارند، ارگانیزم برانگیخته است. مفهوم انگیزش درونی پیشنهاد می‌کند که ما اغلب برای انجام کاری برانگیخته می‌شویم نه بخاطر پاداشهای بیرونی مربوط به آن کار، بلکه آن کار خودش پاداش است. یا طبیعی صورت گرفته است. هانت^{۱۱} (۱۹۶۵، به نقل از پتری، ۱۹۹۶)، اولین نظریه پردازی بود که بیان کرد: اینکه همه رفتارها توسط منابع بیرونی تقویت و مهار می‌شوند، نامناسب و ناکافی است. هانت خاطر نشان کرد که حتی وقتی نیازهای اصلی وجود ندارند، ارگانیزم برانگیخته است. مفهوم انگیزش درونی پیشنهاد می‌کند که ما اغلب برای انجام کاری برانگیخته می‌شویم نه به خاطر پاداشهای بیرونی مربوط به آن کار، بلکه آن کار، خودش پاداش است.

○ ارتباط بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی

نظریه‌های انگیزشی پذیرفته‌اند که انگیزش تحصیلی بطور مثبت عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نظریه‌ها، رویکردهای متفاوتی را برای بررسی ارتباط بین انگیزش و عملکرد بکار برده‌اند. مثل نظریه انتظار-ارزش و نظریه هدف و نظریه خودکارآمدی.

یک نظریه هدایتگر در رویکرد انگیزشی برای فهم عملکرد تحصیلی، نظریه خودمختاری است این نظریه اظهار می‌دارد که رفتار تحصیلی می‌تواند برانگیخته درونی، برانگیخته بیرونی یا بی‌انگیزگی باشد.

بن‌بو^{۱۲} و همکاران (۱۹۹۱، به نقل از رابینسن، ۱۹۹۸)، همبستگی پیشرفت تحصیلی در تعدادی از جوانان پیش‌رس در ریاضیات را مورد بررسی قرار دادند. آنها دریافته‌اند انگیزش، (همانگونه که به وسیله مقدار فعالیت‌های تحصیلی و شرکت در بحث‌های اختیاری و امتحانات در دبیرستان سنجیده می‌شود) سومین پیش‌بین مؤثر در پیشرفت تحصیلی می‌باشد، بدون در نظر گرفتن کیفیت آموزشی و محیط خانه.

در تحقیقی که در سال ۱۳۷۳، با عنوان «بررسی رابطه بین مفاهیم انگیزشی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی پسران سال دوم دبیرستانهای شهر گرگان» توسط حسن زاده دیزج انجام شد، مشخص گردید دانش‌آموزانی که دارای انگیزش درونی و منبع کنترل درونی می‌باشند، پیشرفت تحصیلی

بالاتری دارند. او در این پژوهش همبستگی بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی را برابر ۴۱۱۳/۰ گزارش کرده است.

در تحقیق دیگری که در سال ۱۳۷۳ با عنوان «بررسی رابطه انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر همدان» توسط توکلی انجام شد، معلوم گردید دانش‌آموزانی که دارای انگیزش پیشرفت بالاتری هستند، پیشرفت تحصیلی بالاتری هم دارند.

در تحقیقی که در سال ۱۳۸۰، با عنوان «بررسی رابطه بین سبک‌های اسنادی و انگیزش پیشرفت با پیشرفت تحصیلی» توسط زارعی انجام گرفت مشخص گردید که رابطه مثبت و معناداری بین انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

- قهقایی (۱۳۷۹)، ضمن بررسی نحوه مقابله با تنیدگی در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، نشان داد که اثر جنسیت در انتخاب و بکارگیری راهبرد مقابله، معنادار نبوده و تفاوت زیادی در این زمینه بین دختران و پسران به چشم نمی‌خورد.

ولی آنچه که در تحقیقات گذشته کمتر مورد توجه بوده است بررسی رابطه بین هر کدام از سطوح انگیزشی با پیشرفت تحصیلی و همچنین رابطه انگیزش و شیوه‌های رویارویی به طور همزمان با پیشرفت تحصیلی می‌باشد. بنابراین این پژوهش ضمن بررسی ارتباط سطوح انگیزشی و شیوه‌های رویارویی با پیشرفت تحصیلی، و عامل جنسیت، در پی مشخص نمودن میزان سهم سطوح انگیزشی و شیوه‌های رویارویی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش بود. لذا فرضیه‌های این پژوهش در قالب سؤالات زیر مطرح شدند:

۱- آیا بین سطوح انگیزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مراکز سمپاد رابطه وجود دارد؟

۲- آیا بین شیوه‌های رویارویی با تنیدگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مراکز سمپاد رابطه وجود دارد؟

۳- میزان سهم هر یک از متغیرهای انگیزشی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مراکز سمپاد چقدر است؟

۴- آیا بین سطوح انگیزشی دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز سمپاد اختلاف وجود دارد؟

۵- آیا بین شیوه‌های رویارویی دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز سمپاد اختلاف وجود دارد؟

۶- آیا بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز سمپاد اختلاف وجود دارد؟

دارد؟

○ جامعه آماری، روش نمونه گیری

جامعه آماری در این پژوهش، شامل کلیه دانش آموزانی می باشد که در پایه سوم راهنمایی مراکز وابسته به سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان (سمپاد) شهرستانهای تهران در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ مشغول به تحصیل بودند.

□ حجم نمونه در این پژوهش، شامل ۸۲ دختر و ۱۰۴ پسر که مجموعاً ۱۸۶ دانش آموز می شدند، ولی از آنجا که در موقع اجرای پژوهش، دو نفر از دانش آموزان دختر و ۵ نفر از دانش آموزان پسر غایب بودند، و همچنین به علت حذف دو نفر از دانش آموزان پسر (بخاطر نقص در تکمیل پرسشنامه‌ها)، حجم نمونه به ۱۷۷ دانش آموز (۸۰ دختر و ۹۷ پسر) کاهش یافت.

□ نحوه نمونه گیری بدین صورت بود که ابتدا از میان شهرستانهای تهران دو شهرستان اسلامشهر و شهرری بصورت تصادفی انتخاب گردید، و از بین دانش آموزانی که در پایه سوم راهنمایی مراکز وابسته به سمپاد این دو شهرستان (مرکز فرزندانگان و فرزندانگان زینب (س) و شهیدرجایی و شهیدبهشتی) مشغول به تحصیل بودند، دانش آموزانی به عنوان نمونه انتخاب شدند. ولی از آنجا که تعداد دانش آموزانی که در این مراکز در پایه سوم راهنمایی مشغول به تحصیل بودند، کم بود. لذا کلیه دانش آموزان پایه سوم راهنمایی این مراکز به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. بطور کلی از نظر تحلیل آماری، حتی اگر داده‌ها از طریق شمارش کامل گردآوری شده باشد می توانیم افراد مورد مشاهده را به عنوان نمونه‌ای از جامعه منظور نماییم. این حالت در مواردی رخ می دهد که تعداد افراد جامعه مورد مطالعه چندان زیاد نبوده و نمونه گیری ضرورتی نداشته باشد.

○ اندازه گیری متغیرها

برای اندازه گیری متغیرهای این پژوهش از دو پرسشنامه شیوه‌های رویارویی با تنیدگی و پرسشنامه انگیزش تحصیلی و همچنین کارنامه تحصیلی دانش آموزان استفاده گردید.

□ پرسشنامه شیوه‌های رویارویی. به منظور پی بردن به چگونگی رویارویی نوجوانان با انواع

تئیدگی‌ها، ال‌ا‌ه (۱۹۹۵)، بر مبنای پژوهش‌های انجام شده، پرسشنامه‌ای را تنظیم کرد. این پرسشنامه شامل روش‌های متمرکز بر مسئله، متمرکز بر هیجان و اجتنابی بود. وی با اجرای آن بر گروهی از نوجوانان پنج کشور مجارستان، هند، ایتالیا، یمن و سوئد ضرایب اعتباری بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۸ بدست آورد.

کافی (۱۳۷۶)، تلفیقی از پرسشنامه اولاه (۱۹۹۵) و پرسشنامه بیلنگز و موس (۱۹۸۱) را به منظور بررسی شیوه‌های رویارویی با تئیدگی نوجوانان مدارس عادی و خاص شهر تهران بکار برده است.

در پژوهش حاضر نیز همان پرسشنامه تلفیقی بکار گرفته شد. این پرسشنامه شامل ۲۲ پاسخ رویارویی می‌باشد که به دو گروه پاسخ‌های متمرکز بر مسئله و پاسخ‌های متمرکز بر هیجان طبقه‌بندی شده‌اند.

□ مقیاس انگیزش تحصیلی^{۱۳}. نسخه دبیرستان توسط رابرت ولرند و همکاران (۱۹۸۹)، براساس نظریه خودمختاری ریان و دسی (۱۹۸۵) طراحی شده است این آزمون یک آزمون مداد-کاغذی است که از ۲۸ ماده تشکیل شده است. این ۲۸ ماده در پاسخ به سؤال «چرا به مدرسه می‌روید؟» مطرح می‌شوند. همچنانکه از دستورالعمل آزمون بر می‌آید آزمودنی‌ها باید براساس یک پیوستار هفت درجه‌ای میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده در پاسخ به سؤال یاد شده مشخص نمایند. در این پیوستار عدد «یک» نشانگر مخالفت کامل، عدد «هفت» نشانگر موافقت کامل و عدد «چهار» بیانگر حد وسط یا بی‌نظر بودن می‌باشد. این آزمون مجموعاً هفت سازه انگیزشی را می‌سنجد: انگیزش درونی با سه سطح «انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک» و انگیزش بیرونی با سه سطح: «تنظیم بیرونی، تزریقی و همانندسازی شده» و نهایتاً سازه بی‌انگیزگی.

مقیاس انگیزش تحصیلی، توسط باقری (۱۳۷۹)، هنجاریابی شده است. نتایج حاصل از اجرای مقیاس انگیزش تحصیلی مشخص نمود که این مقیاس در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانهای شهر تهران، دستخوش تغییراتی می‌گردد، بطوری که این آزمون از هفت عامل، به پنج عامل انگیزش درونی برای فهمیدن، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم تزریقی، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی و همچنین از ۲۸ ماده به ۲۴ ماده تقلیل می‌یابد.

□ پیشرفت تحصیلی: در پژوهش حاضر جهت ارزیابی مناسب و دقیق پیشرفت تحصیلی

دانش آموز از کارنامه تحصیلی استفاده شده است، زیرا کارنامه‌ها یکی از پایدارترین جنبه‌های تعلیم و تربیت یعنی اندازه‌گیری را نشان می‌دهد و نمره درس ریاضی به عنوان ملاک پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است.

● نتایج

شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق، شامل پیشرفت تحصیلی، شیوه رویارویی با تنیدگی متمرکز بر مسئله، شیوه رویارویی با تنیدگی متمرکز بر هیجان، انگیزش درونی، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم تریقی، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی آزمودنی‌ها در متغیرهای تحقیق

متغیر	شاخص	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پیشرفت تحصیلی	نمره ریاضی	۱۵/۱۵	۲/۹۴	۱۷۷
شیوه‌های رویارویی با تنیدگی	متمرکز بر مسئله	۱۹/۴۴	۴/۸۸	۱۷۷
	متمرکز بر هیجان	۱۶/۵۲	۶/۱۹	۱۷۷
انگیزش تحصیلی	انگیزش درونی	۳۴/۲۱	۶/۶۳	۱۷۷
	تنظیم همانندسازی شده	۲۴/۰۸	۳/۹۳	۱۷۷
	تنظیم تریقی	۲۵/۵۴	۷/۲۹	۱۷۷
	تنظیم بیرونی	۲۰/۵۱	۵/۴۵	۱۷۷
	بی‌انگیزگی	۷/۴۷	۴/۶۷	۱۷۷

○ جهت بررسی سؤالات تحقیق، به دلیل فاصله‌ای بودن متغیرهای انگیزش تحصیلی، شیوه‌های رویارویی با تنیدگی و پیشرفت تحصیلی و نیز به منظور تعیین میزان رابطه بین آنها، نخست از روش همبستگی پیرسن استفاده شده و سپس روش رگرسیون چندگانه، به منظور پیش‌بینی نمرات پیشرفت تحصیلی (ریاضی) دانش‌آموزان، از طریق متغیرهای انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی، بکار گرفته شد. و در نهایت با هدف بررسی و مقایسه معناداری تفاوت بین دو جنس در متغیرهای انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی و پیشرفت تحصیلی، از آزمون t استفاده گردید.

○ سؤال ۱: آیا بین سطوح انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد و پیشرفت تحصیلی (نمره ریاضی) آنها رابطه وجود دارد؟

برای بررسی این سؤال، همبستگی و سطح معنی داری سطوح پنج‌گانه انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- همبستگی بین سطوح انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی		متغیر ملاک متغیر پیش‌بین
p	همبستگی	
۰/۰۴	۰/۱۵*	انگیزش درونی
۰/۶۱	-۰/۰۴	تنظیم همانندسازی شده
۰/۳۷	۰/۰۷	تنظیم تزریقی
۰/۶۰	-۰/۰۴	تنظیم بیرونی
۰/۰۰۲	-۰/۲۳**	بی‌انگیزگی

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

براساس ضرایب همبستگی جدول ۲ رابطه منفی و معناداری ($r = -0/23$) در سطح ۰/۰۱ بین بی‌انگیزگی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. از سوی دیگر، رابطه مثبت و معناداری ($r = 0/15$) در سطح ۰/۰۵ بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. اما بین سایر سطوح انگیزش تحصیلی یعنی تنظیم همانندسازی شده، تنظیم تزریقی و تنظیم بیرونی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود ندارد.

○ سؤال ۲: آیا بین شیوه‌های رویارویی با تئیدگی دانش‌آموزان سمپاد و پیشرفت تحصیلی آنها رابطه وجود دارد؟

جهت بررسی این سؤال همبستگی و سطح معناداری بین متغیرهای شیوه‌های رویارویی با تئیدگی و پیشرفت تحصیلی محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- همبستگی بین شیوه‌های رویارویی با تئیدگی و پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی		متغیر ملاک متغیر پیش‌بین
p	همبستگی	
۰/۰۳	۰/۱۶*	شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله
۰/۱۸	۰/۱۰	شیوه رویارویی متمرکز بر هیجان

* $p < 0/05$

همانطور که در جدول ۳ دیده می‌شود، بین شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله و پیشرفت تحصیلی، رابطه مثبت و معناداری ($r = 0/16$) در سطح $0/05$ وجود دارد. اما بین شیوه رویارویی متمرکز بر هیجان و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد.

○ سؤال ۳: میزان سهم هریک از متغیرهای انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی، در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد چقدر است؟

برای تعیین سهم متغیرهای انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی (متغیرهای پیش‌بین) در پیش‌بینی نمرات پیشرفت تحصیلی (متغیر ملاک) از روش رگرسیون چند متغیری گام به گام استفاده شد. در این روش متغیری که دارای بیشترین همبستگی با متغیر ملاک باشد وارد معادله رگرسیون می‌شود. در این تحقیق، همانطور که در جدول ۴ ارائه شده، بی‌انگیزگی بیشترین همبستگی را با پیشرفت تحصیلی دارد و به عنوان تنها متغیر باقیمانده در معادله رگرسیون وارد می‌شود.

جدول ۴- تحلیل واریانس برای رگرسیون پیشرفت تحصیلی از روی بی‌انگیزگی

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۷۹/۷۲۲	۱	۷۹/۷۲۳	۹/۶۹۳	۰/۰۰۲
پسماند	۱۴۳۹/۵۳۴	۱۷۵	۸/۲۲۶		
کل	۱۵۱۹/۲۵۶	۱۷۶			

با توجه به جدول ۴ نسبت F مشاهده شده، ($F = 9/69$) برای تحلیل رگرسیون مدل گام به گام در گام اول معنادار است. با توجه به معناداری نسبت F مشاهده شده و نیز داده‌های جدول ۲ که نشان داد همبستگی معنادار و منفی بین بی‌انگیزگی و پیشرفت تحصیلی (نمره ریاضی) وجود دارد، بنابراین می‌توان گفت که بی‌انگیزگی، توان پیش‌بینی نمره پیشرفت تحصیلی را در جهت معکوس دارد.

○ یافته‌های مربوط به سؤالات جانبی

از آنجائی که در این تحقیق، متغیر جنس به عنوان متغیر خصیصه‌ای در نظر گرفته شده است، با

استفاده از آزمون t استودنت گروه‌های مستقل، به مقایسه سطوح انگیزش تحصیلی در دختران و پسران پرداخته می‌شود.

سؤال ۱: آیا بین سطوح انگیزش تحصیلی در دختران و پسران تفاوت وجود دارد؟ برای بررسی سؤال فوق، از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد.

جدول ۵- آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه سطوح انگیزش تحصیلی دختران و پسران سمپاد

متغیر	جنس	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
انگیزش درونی	دختر	۳۴/۲۸	۷/۰۳	۸۱	۱۷۵	۰/۱۵۷	۰/۸۷۵
	پسر	۳۴/۱۲	۶/۳۱	۹۶			
تنظیم همانندسازی شده	دختر	۲۴/۸۰	۳/۶۲	۸۱	۱۷۵	-۲/۲۵	* ۰/۰۲۵
	پسر	۲۳/۴۸	۴/۰۸	۹۶			
تنظیم تزریقی	دختر	۲۶/۳۴	۶/۵۳	۸۱	۱۷۵	-۱/۳۶	۰/۱۷۵
	پسر	۲۴/۸۷	۷/۶۹	۹۶			
تنظیم بیرونی	دختر	۱۹/۴۲	۵/۷۳	۸۱	۱۷۵	۲/۴۸	* ۰/۰۱۴
	پسر	۲۱/۴۴	۵/۰۵	۹۶			
بی‌انگیزگی	دختر	۷/۱۱	۵/۰۱۲	۸۱	۱۷۵	۰/۹۳۵	۰/۳۵
	پسر	۷/۷۷	۴/۳۷	۹۶			

* $p < ۰/۰۵$

با توجه به جدول ۵ نتیجه آزمون t نشان می‌دهد که در میان سطوح انگیزش تحصیلی، تنظیم همانند سازی شده ($t = -۲/۲۵$) در سطح $۰/۰۵$ و تنظیم بیرونی ($t = ۲/۴۸$) در سطح $۰/۰۵$ تفاوت معناداری را بین دختران و پسران نشان می‌دهد.

داده‌های جدول همچنین نشان می‌دهد که در بقیه سطوح انگیزش تحصیلی، تفاوت معناداری بین دختران و پسران وجود ندارد. یعنی میانگین نمرات دختران و پسران، در سطوح انگیزشی، انگیزش درونی، تنظیم تزریقی و بی‌انگیزگی تفاوت معناداری ندارد.

○ سؤال ۲: آیا بین شیوه‌های رویارویی با تنیدگی دختران و پسران سمپاد تفاوت وجود دارد؟ برای بررسی این سؤال، از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد.

جدول ۶- آزمون t گروههای مستقل برای مقایسه شیوه‌های رویارویی با تنیدگی دختران و پسران سمپاد

متغیر	جنس	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
شیوه رویارویی متمرکز بر هیجان	دختر	۱۸/۰۱	۶/۵۶	۸۱	۱۷۵	-۳/۰۱	** ۰/۰۰۳
	پسر	۱۵/۲۶	۵/۵۹	۹۶			
شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله	دختر	۱۹/۲۷	۴/۹۵	۸۱	۱۷۵	۰/۴۳	۰/۶۶
	پسر	۱۹/۵۹	۴/۸۴	۹۶			

** p < ۰/۰۱

همان طور که در جدول ۶ ارائه شده است، نتیجه آزمون t گروه‌های مستقل، نشان دهنده معنادار بودن تفاوت بین دختران و پسران در شیوه رویارویی متمرکز بر هیجان ($t = -۳/۰۱$)، اما همان طور که در جدول دیده می‌شود در نتیجه آزمون t در شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله، تفاوت معناداری بین دختران و پسران وجود ندارد.

○ سؤال ۳: آیا بین پیشرفت تحصیلی (نمره ریاضی) دختران و پسران سمپاد تفاوت وجود دارد؟ جهت بررسی این سؤال نیز از، آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد. نتیجه آزمون t که در جدول ۱۷ ارائه شده است، نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین نمره پیشرفت تحصیلی دختران و پسران سمپاد در سطح ۰/۰۵ وجود ندارد.

جدول ۷- آزمون t گروههای مستقل برای مقایسه پیشرفت تحصیلی دختران و پسران سمپاد

متغیر	جنس	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
پیشرفت تحصیلی	دختر	۱۵/۴۵	۳/۳۷	۸۱	۱۷۵	-۱/۲۱	۰/۲۲
	پسر	۱۴/۹۰	۲/۵۰	۹۶			

● بحث و نتیجه گیری

○ بررسی همبستگی بین متغیرهای انگیزش تحصیلی و شیوه‌های رویارویی با تنیدگی و با پیشرفت تحصیلی از یکسو نشان دهنده همبستگی معنادار و منفی بین بی‌انگیزگی و پیشرفت تحصیلی بود و از سوی دیگر، همبستگی مثبت و معناداری بین انگیزش درونی و همچنین شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله با پیشرفت تحصیلی وجود داشت.

○ همچنین نتایج تحقیق نشان داد، شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله با انگیزش درونی و تنظیم همانندسازی شده رابطه مثبت و معنادار، و نیز با بی‌انگیزگی رابطه منفی و معنادار دارد. در حالیکه شیوه رویارویی متمرکز بر هیجان با بی‌انگیزگی رابطه مثبت و معنادار دارد.

○ در تحلیل رگرسیون به روش گام به گام، متغیر بی‌انگیزگی، بیشترین سهم را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی داشت و دیگر متغیرها برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی متغیر مهمی شناخته نشدند. همچنین نتایج آزمون آگروه‌های مستقل برای مقایسه سطوح انگیزش تحصیلی دختران و پسران نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات تنظیم همانندسازی شده و نیز تنظیم بیرونی دختران و پسران وجود دارد. از سوی دیگر مقایسه نمرات شیوه‌های رویارویی متمرکز بر هیجان دختران و پسران تفاوت معناداری را نشان داد.

○ تفاوت معنادار دیگری بین نمرات بقیه خرده‌مقیاس‌های انگیزش تحصیلی و شیوه رویارویی با تئیدگی متمرکز بر مسئله و نیز نمرات پیشرفت تحصیلی دختران و پسران وجود نداشت.

○ یافته‌های تحقیق حاکی از این امر است که رابطه مثبت و معناداری بین انگیزش درونی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات؛ گلدبرگ و کرنل (۱۹۹۸)؛ حسن‌زاده دیزج (۱۳۷۳)؛ نکویی (۱۳۷۸)؛ ویلیامز و دسی (۱۹۹۸)؛ ریان و دسی (۲۰۰۰) همسویی نشان می‌دهد. این یافته را می‌توان چنین تبیین نمود: طبق نظر ریان و دسی، انگیزش درونی، بالاترین و خودمختارترین سطح انگیزشی در طبقه‌بندی انگیزش انسانی می‌باشد.

○ از طرف دیگر، تحقیق حاضر رابطه منفی و معناداری را بین سطح بی‌انگیزگی و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد. که این یافته‌ها با یافته‌های فورد (۱۹۹۵)، به نقل از فورد و توماس، (۱۹۹۷)، فورد (۱۹۹۶) و همچنین ریان و کانل (۱۹۸۹) همخوانی دارد. از آنجا که بی‌انگیزگی از بی‌ارزش بودن فعالیت، فقدان احساس شایستگی برای انجام آن کار و بی‌اعتقادی به بازده و پیامد مطلوب آن نشأت می‌گیرد، بنظر می‌رسد افراد بی‌انگیزه تصور می‌کنند که رفتارهای آنها توسط نیروهای فراتر از کنترل آنان تنظیم می‌شود بنابراین دچار احساس ناشایستگی و خودادراکی منفی گشته، کارهای خود را بی‌ارزش دانسته و هیچ تلاشی در جهت بهبود آنها نمی‌کنند و این باعث می‌شود که عملکرد تحصیلی ضعیفی داشته باشند.

○ یافته‌های تحقیق حاضر حاکی از این است که رابطه مثبت و معناداری بین شیوه رویارویی

متمركز بر مسئله و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد وجود دارد. این یافته با یافته‌های پارسونز و فریدنبرگ (۱۹۹۶)؛ مانتزی کوپولوس (۱۹۹۰، ۱۹۹۷)؛ فرامرزی (۱۳۷۹)؛ اندلر و پارکر (۱۹۹۴)، به نقل از فرامرزی)، همسو می‌باشد. وجود همبستگی مثبت و معنادار بین شیوه رویارویی متمركز بر مسئله و پیشرفت تحصیلی را می‌توان چنین تبیین کرد: مطالعات متعددی ویژگی‌های شخصیتی را در استفاده از شیوه‌های رویارویی مؤثر دانسته‌اند و پژوهشگران بر رابطه مثبت بین شیوه متمركز بر مسئله و حرمت خود بالا (توتیز، ۱۹۹۵)، خودکارآمدی و خودپنداشت بالا و موضع مهار درونی تأکید نموده‌اند و نتایج این مطالعات نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که از چنین ویژگی‌های شخصیتی برخوردارند معمولاً در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی از روش متمركز بر مسئله استفاده می‌کنند. از آنجا که در روش‌های متمركز بر مسئله، از فونونی همچون ارزیابی شناختی، تحلیل منطقی یا تلاش برای مشخص کردن علت مسئله و جستجوی اطلاعات بیشتر درباره شکل استفاده می‌شود (فویراشتاین و همکاران، ۱۹۸۷)، طبیعی بنظر می‌رسد که اتخاذ چنین روش‌هایی به عملکرد بهتر و پیشرفت تحصیلی بالا منجر شود.

○ همچنین میان متغیرهای انگیزش درونی و بی‌انگیزگی و شیوه رویارویی متمركز بر مسئله که همبستگی معناداری با پیشرفت تحصیلی داشتند، میزان سهم بی‌انگیزگی نسبت به متغیرهای دیگر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد (البته در جهت عکس) بیشتر می‌باشد. این یافته بر اهمیت وجود انگیزش (صرفنظر از نوع آن) در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید می‌نماید.

این یافته با یافته‌های فورد (۱۹۹۵، ۱۹۹۶)؛ فورد و توماس (۱۹۹۷)؛ ریان و دسی (۱۹۸۵، ۱۹۹۱) همسو می‌باشد. در تبیین میزان سهم بالا و منفی بی‌انگیزگی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ریان و دسی (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که افراد نه تنها دارای مقادیر متفاوتی از انگیزش می‌باشند بلکه دارای انواع متفاوتی از انگیزش نیز هستند. بدین معنی که دانش‌آموزانی که از نظر مقدار انگیزش در سطحی یکسان می‌باشند ممکن است از نظر ماهیت انگیزشی با هم تفاوت داشته باشند. دانش‌آموزی ممکن است بخاطر جلب رضایت معلم یا والدین، کنجکاوی و علاقه، دستیابی به نمرات بهتر و یا ترس از تنبیه، برای درس خواندن برانگیخته شود. در این مثالها مقدار انگیزش ضرورتاً متفاوت نمی‌باشد ولی ماهیت و کانون انگیزش مطمئناً متفاوت است.

○ نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که هرچند دانش‌آموزانی که از نظر ماهیت انگیزشی در

سطوح خودمختارتر و درونی جای دارند و در این سطوح نمرات بالایی کسب کرده‌اند، پیشرفت تحصیلی بالایی دارند ولی بنظر می‌رسد مقدار انگیزش و برانگیختگی در مقایسه با ماهیت آن، اهمیت بیشتری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. به عبارتی دیگر دانش‌آموزانی که دارای انگیزش تحصیلی هستند (صرفنظر از ماهیت آن) می‌توانند عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند، هرچند یادگیری توأم با انگیزش، درونی‌تر، با علاقه و پایداری همراه می‌باشد. ولی دانش‌آموزانی که بی‌انگیزه می‌باشند و در اثر هیچ عامل درونی یا بیرونی برای درس خواندن برانگیخته نمی‌شوند، از نظر عملکرد تحصیلی دچار ضعف می‌باشند، زیرا افراد بی‌انگیزه فاقد هرگونه نیروی محرکه و انرژی لازم برای انجام هر فعالیتی هستند و ممکن است دانش‌آموزانی که این چنین بی‌انرژی و بی‌هدف باشند دچار یأس و نومیدی گشته و حتی ترک تحصیل نمایند. بنابراین بدیهی بنظر می‌رسد که مقدار انگیزش در مقایسه با ماهیت آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حائز اهمیت بیشتری باشد.

○ از سوی دیگر نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله با اینکه همبستگی معناداری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد دارد، اما در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نمی‌تواند سهم زیادی داشته باشد. شاید بتوان اینگونه تبیین نمود که همانطور که تحقیقات حاضر و تحقیقات دیگر (قهقایی، ۱۳۷۹؛ کافی، ۱۳۷۶) نشان می‌دهند دانش‌آموزان سمپاد، اکثراً مسئله مدار هستند یعنی از شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله استفاده می‌کنند به همین دلیل شیوه متمرکز بر مسئله نمی‌تواند در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سمپاد سهم زیادی داشته باشد.

○ یافته‌های تحقیق حاضر تفاوت معناداری را در سطوح انگیزشی تنظیم همانندسازی شده و تنظیم بیرونی بین دختران و پسران نشان می‌دهد. دانش‌آموزان دختر در سطوح انگیزشی خودمختارتر نمرات بالاتر و در سطوح غیرخودمختارتر نمرات کمتری را در مقایسه با دانش‌آموزان پسر دریافت کرده‌اند. هرچند این تفاوت فقط در دو سطح معنادار می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان دختر از دانش‌آموزان پسر، نسبت به تحصیلات درون‌انگیخته‌تر هستند. یافته‌های تحقیق حاضر با نتایج تحقیقات گانفرید و گاتفرید (۱۹۹۶) که تفاوت معناداری را بین انگیزش دختران و پسران گزارش نکردند، همسو نمی‌باشد. اما با یافته‌های باقری (۱۳۷۹)، همخوانی دارد.

در تبیین تحقیق حاضر در رابطه با بالابودن سطح انگیزشی دختران می‌توان گفت با پذیرش اجتماعی استعدادها و رغبت‌های زنان در زمینه‌های تحصیلی و شغلی، دانش‌آموزان دختر علاقه و تمایل بیشتری در جهت دستیابی به موفقیت‌های شغلی و تحصیلی پیدا کرده‌اند و در نتیجه از نظر انگیزش بر دانش‌آموزان پسر پیشی گرفته‌اند.

○ نتایج این تحقیق حاکی از این است که تفاوت معناداری در شیوه‌رویارویی متمرکز بر هیجان بین دختران و پسران وجود دارد. اما در شیوه‌رویارویی متمرکز بر مسئله بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری مشاهده نشد. نتایج تحقیقات در این زمینه متفاوت می‌باشد و شاید علت این ناهماهنگی، اختلاف در نوع آزمونه‌های بکارگرفته شده و یا تفاوت‌های موجود در آزمودنی‌ها باشد. تحقیقاتی نظیر مانتزی کوپولوس (۱۹۹۷)؛ اسلامی (۱۳۸۵) و همچنین قهقایی (۱۳۷۸) اثر جنسیت را در بکارگیری شیوه‌های رویارویی معنادار گزارش نکرده‌اند. ولی تحقیقاتی چون فرامرزی (۱۳۷۹)، وقری (۱۳۷۹) نشان دادند تفاوت معناداری بین شیوه‌های رویارویی دختران و پسران وجود دارد بطوریکه پسران بیشتر از شیوه متمرکز بر مسئله استفاده می‌کنند و دختران شیوه رویارویی متمرکز بر هیجان را بکار می‌گیرند. اما در تحقیقاتی نظیر آلاه (۱۹۹۵)؛ کافی (۱۳۷۶)؛ و همچنین تحقیق حاضر، دختران در شیوه رویارویی متمرکز بر هیجان نمرات بیشتری کسب کردند. منتها در بکارگیری شیوه متمرکز بر مسئله تفاوت معناداری بین دختران و پسران مشاهده نگردیده است. در تبیین عدم تفاوت معنادار در بکارگیری شیوه رویارویی متمرکز بر مسئله بین دختران و پسران می‌توان چنین گفت: از آنجا که اعضای نمونه تحقیق فوق را دانش‌آموزان مراکز سمپاد تشکیل می‌دهند که معرف دانش‌آموزان تیزهوش کشور می‌باشند و طبق تحقیقات بعمل آمده این دانش‌آموزان از منابع مقابله‌ای غنی‌تر نظیر حرمت خود بالا، خودپنداشت مثبت، موضع درونی کنترل و خودکارآمدی بالا، برخوردار هستند، بدیهی است که توانایی بیشتری در به‌کارگیری شیوه‌های رویارویی کارآمد و متمرکز بر مسئله دارند. بنابراین در بکارگیری این شیوه بین دختران و پسران سمپاد تفاوت معناداری دیده نمی‌شود. و اما بالابودن میانگین نمرات دختران در شیوه‌رویارویی متمرکز بر هیجان، نسبت به پسران را آلاه (۱۹۹۵) به فرضیه اجتماعی شدن ارتباط می‌دهند. براین اساس، اجتماعی شدن دختران و پسران متأثر از انتظارات جامعه از نقش‌های آنان است. با توجه به انتظارات جامعه، استفاده دختران از روشهای متمرکز بر هیجان مثل گریه کردن یا در جستجوی حمایت عاطفی بودن مورد سرزنش قرار نمی‌گیرد. اما در مورد

پسران عکس آن وجود دارد زیرا در بسیاری از فرهنگها، گریه کردن پسران در مواجهه با تنیدگی‌ها با سرزنش دیگران همراه است. همچنین علت این تفاوت می‌تواند ناشی از اختلاف در آغاز نوجوانی و سنین بلوغ دختران و پسران باشد زیرا آزمودنی‌های این تحقیق دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی (حدود سنی ۱۵) بودند که در این سن، دختران نسبت به پسران با فشارها و بحران‌های بیشتری مواجه بوده و احساس تنیدگی و اضطراب بیشتری داشته و در نتیجه نمرات بالایی در شیوه متمرکز بر هیجان کسب نموده‌اند.

○ نتایج تحقیق حاضر حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار بین نمرات ریاضی دانش‌آموزان دختر و پسر می‌باشد.

تحلیل هاید، فنما و لامون (۱۹۹۰)، در بیش از یکصد تحقیق که تفاوت‌های جنسیتی در توانایی ریاضی را بررسی کرده بودند، نشان داد بطور کلی پسران عملکردی بهتر از دختران در درس ریاضی دارند ولی تفاوت بسیار کم است. افزون بر این هنگامی که به این اثرات با توجه به سن آزمودنی‌ها در مطالعات مزبور دقت می‌شود، دختران تا آغاز نوجوانی نسبت به پسران برتری نشان می‌دهند، در آغاز نوجوانی، پسران به ویژه در حل مسائل ریاضی عملکردی بهتر از دختران را آغاز می‌کنند. بطور کلی بسیاری از پژوهشگران اعتقاد دارند که تفاوت در عملکرد ریاضی دختران و پسران به تدریج در حال محو شدن می‌باشد (فنما، ۲۰۰۰).

علت عدم تفاوت در عملکرد ریاضی دختران و پسران را در سالهای اخیر می‌توان چنین تبیین نمود که پژوهش‌های انجام شده تا سال ۱۹۷۰، هر نوع تفاوت مشاهده شده در توانایی ریاضی دختران و پسران را ناشی از عوامل بیولوژیکی می‌دانستند که براساس این باور، تفاوتها ثابت و تغییرناپذیر بود. بین سالهای ۱۹۷۰ تا ۱۹۹۰ نتایج تحقیقات نشان داد که تفاوت‌ها ضرورتاً دلیل ژنتیکی نداشته و می‌تواند ناشی از علل محیطی و اجتماعی باشد که پژوهشگران، در این باره برای مشخص کردن علل فاصله‌های جنسیتی بین دختران و پسران به تبیین‌های مختلف پرداخته‌اند (هالپرن، ۱۹۸۷؛ اکلز، ۱۹۹۹؛ اکلزولین، ۱۹۹۲؛ به نقل از فنما، ۲۰۰۰). از جمله اینکه این تفاوتها می‌تواند ناشی از تفاوت در نحوه اجتماعی شدن، وضعیت اجتماعی - اقتصادی مدرسه و معلمان، چگونگی انتقال ارزشهای فرهنگی درباره ریاضیات توسط معلمان و والدین به دانش‌آموزان، چگونگی ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌های خود و نگرشها و اسنادهای آنها درباره عملکرد تحصیلی باشد. چنانچه نل نودینگ (۱۹۹۸)، پس از بررسی تفاوت‌های دختران و

پسران در ریاضیات، چنین گزارش می‌کند: دختران در توانایی ریاضیات تفاوتی با پسران ندارند، فقط می‌توان گفت آنان نسبت به پسران علاقه کمتری به ریاضیات نشان می‌دهند.



یادداشتها

- | | |
|--|----------------------------|
| 1- Feldman | 2- Whitmore |
| 3- Self-Determination Theory | 4- Intrinsically motivated |
| 5- Extrinsically motivated | 6- Amotivated |
| 7- Decharms | 8- Overachievement |
| 9- Underachievement | 10- Motivation |
| 11- Hunt | 12- Benbow |
| 13- Achievement Motivation Scale (AMS) | |

منابع

- اسلامی، عبدالله. (۱۳۸۰)، بررسی رابطه ساختار تعاملات خانواده با سبکهای مقابله با فشار روانی و تفاوت‌های جنسی در دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهرستان کاشان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- باقری، ناصر (۱۳۷۹)، هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- ترخان، مرتضی، جواد اژه‌ای و علی دلاور (۱۳۷۴)، بررسی رابطه بین موضع نظارت، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، مجله استعدادهای درخشان ۸ (۳۸۵-۳۹۷).
- توکلی، مهین (۱۳۷۷)، تأثیر شیوه‌های مقابله با تنیدگی بر سلامت روانی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- حسن‌زاده دیزج، رمضان (۱۳۷۲)، بررسی رابطه بین مفاهیم انگیزشی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی پسران سال دوم دبیرستان‌های شهر گرگان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- زارعی، علیرضا (۱۳۸۰)، بررسی رابطه بین سبکهای اسنادی و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- فتحی آشتیانی علی، پریرخ دادستان، محمود منصور و جواد اژه‌ای (۱۳۷۵)، بررسی تحولی تصور از خود، حرمت خود، اضطراب و افسردگی در نوجوانان تیزهوش و عادی، مجله استعدادهای درخشان ۱۷ (۳۴-۷).
- فرامرزی، علی (۱۳۷۹)، بررسی رابطه سبکهای شناختی و شیوه مقابله با فشار روانی و پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

- قهقایی، اعظم و محسن شکوهی یکتا (۱۳۷۸)، نحوه مقابله با تنیدگی در بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، مجله استعداد‌های درخشان ۳۳ (۳۵-۱۵).
- کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۷۸)، خودباوری تحصیلی و غنی‌سازی آموزشی، مجله استعداد‌های درخشان ۳۰ (۱۶۶-۱۶۱).
- کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۸۰)، هدفمندی و پیشرفت تحصیلی، مجله استعداد‌های درخشان ۳۷ (۴۵-۳۹).
- کاظمی حقیقی، ناصرالدین (۱۳۷۵)، تیزهوشی ریاضی، ملاحظات روانشناختی و آموزشی، مجله استعداد‌های درخشان ۱۹ (۲۵۵-۲۳۷).
- کافی، موسی، مصطفی حمدیه، جواد اژه‌ای و علیرضا کیامنش (۱۳۷۶)، بررسی شیوه‌های رویارویی با تنیدگی و ارتباط آن با سلامت روانی در نوجوانان مدارس عادی و خاص شهر تهران، مجله استعداد‌های درخشان ۲۱ (۲۵-۱۵).
- نکویی، بیوک، (۱۳۷۸)، رابطه خلاقیت، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش و پیشرفت تحصیلی، مجله استعداد‌های درخشان ۲۹ و ۳۰ (۱۹-۴ و ۱۶۰-۱۳۳).
- نمکی، زهرا، جواد اژه‌ای و علی دلاور (۱۳۷۶)، مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر تیزهوش و عادی، مجله استعداد‌های درخشان ۲۲ (۱۵۱-۱۲۴).
- وقری، عزت‌الله (۱۳۷۹)، بررسی رابطه بین خودکارآمدی و سبک‌های مقابله با بحران در زوج‌های جوان دانشجویان دانشگاه‌های تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- Achor, T. & Tarr, A. (1996). *"Underachieving ERIC clearinghouse on handicapped and gifted children"*, Reston, Va. Gifted Students". Revision Paper.
- Farahany, F. M. N. (1994). *The relationship of locus of control, extraversion, neuroticism with the academic achievement of Iranian Students*. For the degree of Doctor of philosophy. The University of New Southwales Australia.
- Fennema E. (2000), *Gender and mathematics*, National. Institute for Science Education, Detroit, Michigan.
- Feuerstein, M; Labbe, E. E. & Kuczmierczyk, A. R. (1987). *"Health Psychology"*: NewYork: Plenum Press.
- Ford, D. Y. & Thomas, A. (1997). *"Underachievement among gifted minority students: Problems and promises"*. The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Goldberg, M. D. & Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second and thire grade students. *Journal for the Education of the Gifted*. 12(2), 176-205.
- Gottfried. A. E. & Gottfried. A. W. (1996). "A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children" *Gifted Child Quarterly*, 40,(4) 179-182.

- Mantzicopoulos, P. (1997). "How do children cope with school failure?" *Psychology in the School*, Vol, 34(3).
- Moos, R. H. & Schaefer, J. A. (1993). *Coping resources and precesses: Current Concept and Measures*.
- Olah, A. (1995). "Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study." *Journal of Adolescent*, 18, 491-512.
- Parsons, A. & Frydenberg, E. (1996). "Overachievement and coping strategies in adolescent males". *Journal of Education Psychology*, 66, 109-114.
- Petri, H. (1996). *"Motivation: Theory, research and application"*. 4th edition. Pacific Grove: Brooks \ Cole Publishing Com.
- Robinson, A. (1998). *"Giftedness: An exceptionality examines"* Annual Reviews, Inc.
- Robinson, N. M. & olszewski-Kubilius, P. (1996). *Gifted and talented children: Issues for pediatricians*. *Pediatr. Rev.* 17(12): 427-34.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). "Intrinsic and extrinsic motivations" *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic morivation, Social development and Well-being". *American Psychological Association*, 55(1) 68-78.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 38, 53-79.
- Williams, G. & Deci, E. (1998). "The importance of supporting autonomy in medical education" *Annals of Internal Medicine*, 129(4) 303-308.

