

بررسی تفاوت نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بر اساس حضور یا عدم حضور در کلاس‌های کنکور مدارس^۱

لیلا برازنده*

حیدرعلی زارعی**

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی حضور یا عدم حضور در کلاس‌های کنکور مدرسه‌ها بر میزان نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان شهرستان ماکو اجرا شد. روش پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای و جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، به تعداد ۱۰۰۰ نفر بود. حجم نمونه آماری شامل ۲۰۰ دانش‌آموز بود که با توجه به شرکت نکردن یا شرکت نکردن در کلاس‌های کنکور با دو روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد سنجش نگرش به مدرسه (SAAS-R) مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۳) و پرسشنامه استاندارد پیشرفت (T.M.A) هرمنس (۱۹۷۰) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی، تحلیل واریانس چندمتغیری یک‌راهه و آزمون t مستقل با استفاده از نرم‌افزار SPSS^{۲۴} انجام گرفت. نتایج نشان داد میزان نگرش تحصیلی دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کنکور شرکت داشتند به صورت معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزانی بود که سابقه حضور در این کلاس‌ها را نداشتند. همچنین انگیزش پیشرفت این دانش‌آموزان به صورت معنی‌داری بیشتر از دانش‌آموزانی بود که در کلاس‌های کنکور مدرسه‌ها شرکت نداشتند.

واژگان کلیدی: کلاس‌های کنکور، نگرش تحصیلی، انگیزش پیشرفت

^۱ این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی تربیتی است.

* گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

** استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران (نویسنده مسئول)

(alizarei@iaukhoy.ac.ir)

مقدمه

کنکور مهم‌ترین رخداد نظام آموزشی ما محسوب می‌شود (حاتمی و رضوانی‌فر، ۱۳۹۴). تنها معیار اصلی و تعیین‌کننده نظام آموزش عالی ایران برای ورود دانش‌آموختگان دوره متوسطه به دانشگاه به‌ویژه در رشته‌های پرطرفدار، قبولی در کنکور است. با این حال، نسبت عرضه و تقاضا در این آزمون سراسری متعادل نبوده و همین مسئله موجب حساس شدن بیش از حد آن شده است (زارعی، اوجی‌نژاد و صارمی نوری، ۱۳۹۵). از سوی دیگر، ورود به دانشگاه به مهم‌ترین هدف و مقصد اصلی دانش‌آموزان تبدیل شده است (حسینی لرگانی و محمدی، ۱۳۹۶). به همین دلیل، امروزه یکی از شاخص‌های مهم ارزیابی کیفیت مدرسه‌های دوره دوم متوسطه میزان قبولی دانش‌آموزان مدرسه در کنکور سراسری است.

تقاضای زیاد برای ادامه تحصیل و علاقه شدید خانواده‌ها و جوانان برای ورود به دانشگاه و مدرک‌گرایی در کنار حجم زیاد کتاب‌ها، کاهش زمان کلاس‌ها، مشکلات اقتصادی معلمان و به تبع آن نبود انگیزه کافی در آنها باعث شده است که آموزش عمومی و رسمی مدرسه‌ها پاسخگوی نیاز دانش‌آموزان نباشد و تقاضا برای آموزش‌های خصوصی یا تقویتی^۱ ایجاد شود (حسینی لرگانی و محمدی، ۱۳۹۶). در پاسخ به این نیاز، علاوه بر مؤسسات آمادگی کنکور، مدرسه‌ها نیز برنامه‌هایی را برای افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به منظور افزایش میزان قبولی آنان در کنکور برگزار می‌کنند که اصلی‌ترین آن تشکیل کلاس‌های تقویتی کنکور است.

یکی از عوامل مؤثر در شرکت دانش‌آموزان در کلاس‌های تقویتی مدرسه و همچنین پیشرفت تحصیلی آنان متغیر نگرش به مدرسه است. اغلب پژوهشگران معاصر، نگرش را ارزیابی نسبتاً کلی و پایدار یک شی، فرد یا مفهوم به صورت منفی یا مثبت تعریف کرده و بر تأثیر قوی نگرش‌ها بر رفتار در افراد تأکید کرده‌اند (گویر و فابریگار، ۲۰۱۵). مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۳) نگرش به مدرسه را علاقه، احساس و عاطفه دانش‌آموزان به محیط آموزشی تعریف کرده‌اند. نگرش افراد دربارهٔ تحصیل و مدرسه در انتخاب هدف‌های آنها مؤثر است (معینی‌کیا، زاهدبابلان، جبارنژاد شوطی و عظیم‌پور، ۱۳۹۶؛ موسوی و بدری، ۱۳۹۵). به گفته پنتلیچوک^۳ (نقل از خجسته‌مهر،

1. supplementary or private tutoring

2. Guyer & Fabrigar

3. Pentelichuk

عباس‌پور، کرابی و کوچکی، ۱۳۹۱) نگرش دانش‌آموزان در مورد مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آنها در فعالیت یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد. عامل بسیار مهم دیگر در بهره‌وری کلاس‌های کنکور مدرسه به‌طور خاص و در یادگیری و آموزش دانش‌آموزان به‌طور کلی، مطالعه انگیزش پیشرفت است (محمودی، عرفانی و محقق، ۱۳۹۶). انگیزش پیشرفت به میل یا گرایش کلی برای موفقیت اشاره دارد (رضایی، ۱۳۹۶، ص ۹۴). مک‌کلند، اتکینسون، کلارک و لوول^۱ (۱۹۵۳، نقل از سیف، ۱۳۹۴) واضعان اصلی نظریه انگیزش پیشرفت هستند. مک‌کلند پیشرفت را نتیجه تعارض هیجانی بین امید به موفقیت و میل به دوری و گریز از شکست می‌داند (نقل از دلیر ناصر و حسینی‌نسب، ۱۳۹۴). انگیزه پیشرفت به‌عنوان یکی از پیش‌نیازهای اساسی یادگیری و در واقع، به‌عنوان کلید یادگیری در نظر گرفته می‌شود (محمودی و دفتری اکباتان، ۱۳۹۶).

مبانی نظری و تجربی پژوهش

کلاس‌های آموزشی کنکور که به آموزش در سایه^۲ تدریس خصوصی، آموزش خارج از مدرسه نیز شناخته می‌شوند به طیف گسترده‌ای از تمرین‌های آموزشی سازمان‌یافته در موضوعات علمی که خارج از برنامه منظم زمانی مدرسه انجام می‌شود، اطلاق می‌شود. این آموزش‌ها به دو دسته کلی آموزش‌های خارج از مدرسه^۳ (تدریس به وسیله افراد دیگر) و آموزش مدرسه‌ای^۴ (تدریس به وسیله معلمان مدرسه) تقسیم می‌شوند (موری، ۲۰۱۵). برای^۵ (۲۰۱۴) سه ویژگی آموزش‌های خصوصی را داشتن هزینه، فردی یا در گروه‌های کوچک بودن و شناور بودن برنامه زمانی آنها برحسب تقاضا می‌داند. نظرسنجی‌های بین‌المللی نشان‌دهنده آن است که استفاده از آموزش‌های خصوصی در همه کشورها وجود دارد و فقط درصد استفاده از آن فرق می‌کند و آمار استفاده از این نوع آموزش در درس ریاضی از سایر درس‌ها بیشتر است (برای، ۲۰۱۱).

1. McClelland, Atkinson, Clark & Lowell

2. shadow education

3. out-of-school tutoring

4. school-tutoring

5. Mori

6. Bray

با وجود جهان‌شمول بودن استفاده از کلاس‌های خصوصی برای موفقیت در مدرسه یا آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، نتایج مشخصی در خصوص تأثیر این آموزش‌ها وجود ندارد (هوف، ۲۰۱۴). بر اساس نتایج تعدادی از پژوهش‌ها اثر تدریس خصوصی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای انگیزشی آنها مثبت ارزیابی شده است (باچمن، ۲۰۰۲؛ دانگ و راجرز، ۲۰۰۸؛ میشو و هاک، ۲۰۰۲؛ نقل از حسینی لرگانی و محمدی، ۱۳۹۶؛ ها و پارک، ۲۰۱۷؛ کلنوزو، ۲۰۱۴). برخی پژوهشگران نیز این اثر را منفی گزارش کرده‌اند (لی و همکاران، ۲۰۰۴؛ چاوو و کوه، ۲۰۰۵؛ هانوشک و وسمان، ۲۰۱۷؛ نقل از حسینی لرگانی و محمدی، ۱۳۹۶؛ کول، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش لی^۵ (۲۰۱۳) مشخص کرد که آموزش خصوصی در کل اثر حداقلی بر نتایج آزمون ورودی دانشگاه‌ها دارد و فقط در دروس‌های زبان و ریاضی به‌ویژه در پایه هفتم مفید واقع می‌شود. به نظر موری (۲۰۱۵) اغلب پژوهش‌های انجام گرفته بر نقش این کلاس‌ها در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متمرکز شده‌اند و درباره تأثیر این کلاس‌ها بر سایر متغیرهای مهم همچون انگیزش پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان یک خلاء پژوهشی وجود دارد.

پژوهش فتح‌آبادی، شلانی و صادقی (۱۳۹۶) نشان داد که آزمون سراسری بر هدف‌گذاری، نگرش و انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری تأثیر معنی‌دار دارد. در پژوهش حسینی لرگانی و محمدی (۱۳۹۶) مهم‌ترین علل مراجعه داوطلبان به آموزشگاه‌های آزاد کنکور، کسب موفقیت و پیشرفت تحصیلی برای ساختن آینده بهتر بود. خدایی، حبیبی، جمالی، باقی یزدل و خلیقی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که بین معدل دیپلم و پیش‌دانشگاهی و میانگین درس‌های تخصصی کنکور با پیشرفت تحصیلی در دوره دانشجویی رابطه مستقیم وجود دارد.

نتایج پژوهش ساوادا و کوبایاشی^۶ (۱۹۸۶) و تانگفات^۷ (۲۰۱۲) نشان دادند، دانش‌آموزانی که در کلاس‌های خصوصی شرکت کرده‌اند، نمره‌های بالاتری در حل

1. Hof

2. Ha & Park

3. Kilonzo

4. Cole

5. Lee

6. Sawada & Kobayashi

7. Thangphat

مسائل مربوط به حساب و جبر دریافت کرده‌اند و از انگیزه پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار بودند. موری (۲۰۱۵) نشان داد که در آمریکا آموزش‌های خصوصی که توسط معلمان همان مدرسه انجام می‌شود و برعکس در ژاپن آموزش‌هایی که توسط افراد دیگر انجام می‌گیرد از کارایی بهتری برخوردارند. یعنی اثربخشی کلاس‌های خصوصی به مسائل فرهنگی هر کشور نیز بستگی دارد. مطالعه هوف (۲۰۱۴) نشان داد تأثیر کلاس‌های خصوصی ناهمگن و غیر خطی است. زانگ و ایکسی^۱ (۲۰۱۶) نشان دادند که سطح سواد و درآمد والدین احتمال شرکت در کلاس‌های خصوصی را افزایش می‌دهد و شرکت در این کلاس‌ها پیش‌بینی کننده معنی‌دار پیشرفت تحصیلی درس حساب و ادبیات است.

نتایج پژوهش‌های کولی^۲ (۱۹۹۵) و بورک^۳ (۲۰۰۸) نشان داد به نظر دانش‌آموزان یکی از دلایل عمده افت تحصیلی، شرکت نکردن در کلاس‌های خصوصی یا نداشتن فرصت برای استفاده از کلاس‌های انفرادی است. شواهد پژوهشی داخلی نیز نشانگر تأثیر مثبت شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه مدرسه‌ها بر نگرش به مدرسه و پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان است (نعیمی و زیرک، ۱۳۹۶؛ امام‌جمعه، ۱۳۹۴؛ اتابکی، مصطفی‌پور و مصطفی‌پور، ۱۳۹۳).

خجسته‌مهر و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که آموزش برنامه موفقیت تحصیلی باعث افزایش معنی‌دار نگرش به مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود. فتحی‌آذر، حاتمی و رزی (۱۳۹۱) نشان دادند میزان نگرش به مدرسه در دانش‌آموزان مشمول طرح ارزشیابی توصیفی از دانش‌آموزان عادی بیشتر است. موسوی و بدری (۱۳۹۵) رابطه معنی‌داری بین نگرش به مدرسه و آگاهی‌های فراشناختی گزارش کردند. نتایج پژوهش معینی‌کیا و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد به ترتیب ۱۷ و ۴۳ درصد از واریانس نگرش به مدرسه از طریق مؤلفه‌های کیفیت زندگی و ادراک از محیط کلاسی تبیین می‌شود.

در خصوص متغیر دیگر این پژوهش، یعنی انگیزش پیشرفت به‌عنوان یک پدیده روان‌شناختی پیچیده، نظریه‌های متعدد و گاه متناقضی مطرح شده است (دی‌کارو، دی

1. Zhang & Xie

2. Coley

3. Burke

کارو و رایتل جانسون؛ ۲۰۱۵). در رویکرد رفتارگرایی انگیزش را به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه وابسته می‌دانند. لذت‌جویی روان‌شناختی، اساسی‌ترین اصل انگیزشی رفتارگرایان است. شناخت‌گرایان معتقدند که رفتارها توسط هدف‌ها، نقشه‌ها، انتظارات و نسبت دادن‌های فرد ایجاد و هدایت می‌شوند. در رویکرد انسان‌گرایی به توانایی دانش‌آموزان برای رشد شخصی، آزادی انتخاب هدف‌های زندگی و ویژگی‌های مثبت تأکید می‌شود. در رویکرد اجتماعی- فرهنگی منبع انگیزشی مهم برای بعضی افراد با دیگران بودن و داشتن رابطه دوستانه متقابل با آنان است. در این رویکرد انگیزش بر مشارکت فرد با گروه برای یادگیری تأکید می‌شود (سیف، ۱۳۹۴).

الگوهای معاصر انگیزش پیشرفت، کانون مطالعات را از نیازهای درونی و عوامل محیطی به دنیای ذهنی افراد تغییر داده‌اند. در نظریه انتظار-ارزش^۱ آتکینسون، انگیزش پیشرفت با مؤلفه‌های انتظار و ارزش پیش‌بینی می‌شود. ارزش به اهمیت ادراک شده تکلیف اشاره دارد و سازه انتظار به ادراک افراد درباره احتمال موفقیت در تکلیف ارتباط دارد (رضایی، ۱۳۹۶، ص ۸۵). نظریه خودارزشمندی^۲ کاوینگتون^۳ (۲۰۰۷) از انگیزش پیشرفت تلاش می‌کند ارتباط نظری بین سنت شناخت‌گرایی و نظریه سائق برقرار کند. در این نظریه فرض می‌شود جستجو برای خودکفایتی بالاترین اولویت انسان است و این نیاز می‌تواند هم از گرایش به موفقیت و هم ترس از شکست ایجاد شود (دی‌کاستلا، بیرن و کاوینگتون؛ ۲۰۱۳). الگوی معاصر (اکلز و ویگفیلد؛ ۲۰۰۲) در زمینه انگیزش پیشرفت با انتظارات موفقیت و همچنین ارزش ادراک شده درگیر شدن در تکلیف به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تأکید دارد. همچنین این الگو شامل متغیرهای مهم دیگر همچون تصورات قالبی نقش جنسیتی، تصورات قالبی فرهنگی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی خانواده می‌شود.

شواهد پژوهشی متعددی در زمینه ارتباط انگیزش پیشرفت با دیگر متغیرهای روان‌شناختی گزارش شده است. نتایج پژوهش‌ها نشانگر این است که انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با ویژگی‌های خانوادگی (عابدی و عریضی، ۱۳۸۴) و

1. DeCaro, DeCaro & Rittle-Johnson

2. expectancy-value theories

3. self-worth

4. Covington

5. De Castella, Byrne & Covington

6. Eccles & Wigfield

ویژگی‌های آموزشگاهی از قبیل ساختار کلاس درس، نظام ارزشی مدرسه و روابط عاطفی درون مدرسه (بهرامی و رضوان، ۱۳۸۵) ارتباط دارد. پژوهش‌های متعدد دیگر ارتباط معنی‌دار انگیزش پیشرفت تحصیلی با موفقیت یا عملکرد تحصیلی را گزارش کرده‌اند (نوحی و همکاران، ۱۳۹۱؛ حسین‌مردی و حسین‌مردی، ۱۳۹۴؛ محمودی و همکاران، ۱۳۹۶؛ گزلا و انجوم^۱، ۲۰۱۱). حیدری، پردلان، خلیجیان و یگانه (۱۳۹۳) رابطه معنی‌داری بین صفات پنج‌گانه شخصیتی با انگیزش پیشرفت به دست آوردند و مؤمنی مهموئی و صفدری (۱۳۹۵) در مطالعه خود رابطه معنی‌داری بین نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت با تلقی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی پیدا کردند.

با توجه به مطالبی که ارائه شد به نظر می‌رسد این موضوع برای والدین، دانش‌آموزان و مسئولان آموزش و پرورش از اهمیت خاصی برخوردار است. از سوی دیگر، از لحاظ نظری وجوه مشترکی بین انگیزش پیشرفت (به‌ویژه از حیث انتخاب هدف‌ها)، نگرش به مدرسه و شرکت در کلاس‌های کنکور به منظور موفقیت در آزمون سراسری وجود دارد. هرچند پژوهش‌هایی درباره علل استفاده یا مراجعه به کلاس‌های کنکور (حسینی لرگانی و محمدی، ۱۳۹۶) انجام گرفته است، با این حال به نظر می‌رسد تا به حال پژوهشی در مورد مقایسه تفاوت‌ها یا تأثیر برگزاری این کلاس‌ها بر این متغیرها اجرا نشده است و یک خلاء پژوهشی در این زمینه احساس می‌شود. بنابراین در پژوهش حاضر این مسئله بررسی می‌شود که آیا تفاوتی در میزان نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کنکور مدرسه شرکت می‌کنند با دانش‌آموزانی که از این کلاس‌ها استفاده نمی‌کنند، وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان ماکو در سال ۹۷-۱۳۹۶ بود. براساس آمار تعداد جامعه آماری برابر ۱۰۰۰ نفر بود که از این تعداد طبق آمار دریافت شده از مدیران مدرسه‌ها، حدود ۲۰۰ نفر در کلاس‌های کنکور مدرسه شرکت می‌کردند. اصلی‌ترین ملاک برای قرار دادن دانش‌آموزان در این دسته، ثبت نام کردن و حداقل دارا بودن سابقه دو جلسه حضور در کلاس‌های کنکور مدرسه بود.

¹. Ghazala & Anjum

حجم نمونه با توجه به نوع پژوهش ۲۰۰ نفر تعیین شد و به صورت مساوی برای هر گروه ۱۰۰ نفر اختصاص داده شد. نمونه‌های انتخاب شده از لحاظ سن، نوع مدرسه، رشته تحصیلی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی هم‌تاسازی شدند. برای نمونه‌گیری از دانش‌آموزانی که از کلاس‌های کنکور مدرسه استفاده نمی‌کردند از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و برای انتخاب نمونه از بین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس‌های خصوصی کنکور از روش تصادفی ساده استفاده شد. روش کار در نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای به این شکل بود که ابتدا چهار مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس به تعداد حجم نمونه از دانش‌آموزان آن کلاس‌ها انتخاب شدند. در خصوص روش نمونه‌گیری تصادفی ساده نیز از لیست موجود در مدرسه‌ها به صورت تصادفی به انتخاب دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس‌های کنکور مدرسه اقدام شد.

برای گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه به شرح زیر استفاده شد:

پرسشنامه سنجش نگرش به مدرسه^۱ (SAAS-R) مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳)

این پرسشنامه را مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳) طراحی کرده‌اند و فرم تجدید نظر شده آن (SAAS-R) دارای ۳۵ پرسش است و پنج عامل: ادراک و خودتحصیلی، نگرش به معلمان و کلاس‌ها، نگرش به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش و خودنظم‌دهی را اندازه‌گیری می‌کند. در این پرسشنامه برای نمره‌گذاری پرسش‌ها از مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. این پرسشنامه را قدم‌پور (۱۳۸۵) به فارسی برگردانده و روایی و پایایی آن در پژوهش‌های داخلی تأیید شده است (مصرآبادی، ۱۳۸۹).

پرسشنامه استاندارد پیشرفت (T.M.A) هرمنس

هرمنس^۲ (۱۹۷۰) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش‌های مربوط به موضوع نیاز به پیشرفت، این پرسشنامه را ساخته است. پرسشنامه دارای ۲۹ گویه بوده و گویه‌ها به صورت جمله‌های ناتمام بیان شده‌اند و به دنبال هر گویه چهار گزینه ارائه شده است. این گزینه‌ها بر حسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد به آنها نمره داده می‌شود.

1. School Attitude Assessment Survey-Revised

2. Hermans

نمره کل بیشتر بیانگر انگیزه پیشرفت بالا است. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش اکبری (۱۳۸۶) تأیید شده است. برای گردآوری داده‌ها، پس از کسب مجوز از گزینش آموزش و پرورش شهرستان ماکو، درباره هدف و انگیزه پژوهش، توضیحاتی به آزمودنی‌ها ارائه شد و در مورد درج نشدن اطلاعات شخصی و محرمانه بودن نتایج اطمینان داده شد و داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش به اعضای نمونه اطلاع داده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و روش‌های آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس چندمتغیره یک‌راهه (مانوا) و آزمون t برای دو گروه مستقل با رعایت پیش‌فرض‌های هر دو آزمون از طریق نرم‌افزار SPSS^{۲۴} استفاده شد.

یافته‌ها

در مجموع، ۲۰۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه در پژوهش حاضر شرکت داشتند. سن اغلب افراد نمونه (۱۰۱ نفر معادل ۵۰/۵ درصد) برابر ۱۷ سال بود. رشته تحصیلی اغلب افراد نمونه (۱۴۳ نفر معادل ۷۱/۵ درصد) علوم تجربی بود و رشته‌های علوم انسانی (۲۹ نفر، ۱۴/۵ درصد) و علوم ریاضی (۲۸ نفر، ۱۴ درصد) در رتبه‌های دوم و سوم قرار داشتند.

در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، قدر مطلق میزان کجی و کشیدگی گزارش شده‌اند.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرها به تفکیک حضور یا عدم حضور در کلاس‌های کنکور مدرسه (n=۲۰۰)

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
نگرش به معلم و کلاس	حضور	۴۵/۱۷	۳/۸۸	-۰/۹۹	۰/۸۲
	عدم حضور	۲۸/۸۹	۳/۷۱	۰/۳۲	۰/۹۵
انگیزش/ خودنظم‌دهی	حضور	۵۵/۹۶	۶/۵۹	-۰/۳۲	۰/۳۹
	عدم حضور	۳۷/۵۵	۴/۷۵	۰/۶۲	۰/۵۵
نگرش به مدرسه	حضور	۲۹/۱۴	۴/۹۹	-۰/۲۹	۰/۲۰
	عدم حضور	۲۱/۸۹	۴/۷۴	۰/۳۹	-۰/۳۰
ادراک خودتحصیلی	حضور	۳۵/۰۴	۳/۹۲	۰/۲۴	-۰/۶۶
	عدم حضور	۲۲/۶۷	۴/۱۱	۰/۱۶	۰/۱۶
ارزش‌گذاری هدف‌ها	حضور	۲۷/۸۴	۳/۴۳	۰/۳۰	-۰/۱۳
	عدم حضور	۱۸/۶۸	۳/۵۳	۰/۵۱	۰/۲۴
نگرش تحصیلی کل	حضور	۱۹۳/۰۵	۱۲/۵۳	-۰/۷۰	۰/۳۱
	عدم حضور	۱۳۵/۱۴	۲۲/۴۲	۰/۱۰	۰/۵۶
انگیزش پیشرفت	حضور	۷۳/۵۲	۱۸/۹۷	-۰/۰۲	-۰/۷۰
	عدم حضور	۶۶/۸۵	۱۷/۵۶	-۰/۵۸	-۰/۴۵

با توجه به جدول (۱)، میانگین دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کنکور مدرسه شرکت داشتند در همه مؤلفه‌های نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت بیشتر از میانگین دانش‌آموزانی است که از کلاس‌های کنکور مدرسه استفاده نمی‌کردند. همچنین با توجه به جدول (۱)، قدر مطلق کجی و کشیدگی برای همه متغیرهای پژوهش در دامنه بین +۱ تا -۱ قرار دارد. بنابراین نرمال بودن توزیع متغیرها تأیید می‌شود (زارعی، ۱۳۹۷) و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مانند تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده کرد.

بررسی فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: بین دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کنکور مدرسه شرکت داشتند با دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کنکور مدارس شرکت نداشتند در میزان نگرش تحصیلی تفاوت وجود دارد.

برای بررسی تفاوت دانش‌آموزانی که از کلاس‌های کنکور مدرسه استفاده می‌کردند با دانش‌آموزانی که از این کلاس‌ها استفاده نمی‌کردند در مؤلفه‌های نگرش تحصیلی (نگرش به معلم و کلاس، انگیزش/ خودنظم‌دهی، نگرش به مدرسه، ادراک خود تحصیلی و ارزش‌گذاری هدف‌ها) از تحلیل واریانس چندمتغیری یک‌راهه استفاده شد. سطح خطای $P < 0/05$ برای رد فرض صفر در نظر گرفته شد. برای بررسی اندازه اثر نیز از مجذور اتای جزئی^۱ استفاده شد. مقدار مجذور اتای جزئی (۰/۰۱) و کمتر نشانگر اثر کم، (۰/۰۴) اثر متوسط و (۰/۱۰) و بیشتر نشانگر اثر زیاد است (هوبرتی، ۲۰۰۲). در جدول (۲)، نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس مؤلفه‌های نگرش تحصیلی در دو گروه گزارش شده است.

جدول (۲) نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس مؤلفه‌های نگرش تحصیلی در دو گروه

مؤلفه	آماره F لوین	سطح معنی‌داری
نگرش به معلم و کلاس	۰/۶۸	۰/۴۰
انگیزش/ خودنظم‌دهی	۱/۰۴	۰/۳۰
نگرش به مدرسه	۰/۰۱	۰/۹۵
ادراک خود تحصیلی	۰/۰۷	۰/۷۸
ارزش‌گذاری هدف‌ها	۰/۰۷	۰/۷۹

با توجه به جدول (۲)، آماره F لوین برای مؤلفه‌های نگرش به معلم و کلاس (۰/۶۸)، انگیزش/ خودنظم‌دهی (۱/۰۴)، نگرش به مدرسه (۰/۰۱)، ادراک خود تحصیلی (۰/۰۷) و ارزش‌گذاری هدف‌ها (۰/۰۷) است که معنی‌دار نیست ($P < 0/05$) بنابراین واریانس این مؤلفه‌ها در گروه‌ها برابر است.

از آزمون ام‌باکس برای بررسی برابری ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها استفاده شد. آماره آزمون ام‌باکس (۱۰۰/۶۵) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود ($F = 6/52, P < 0/001$). بنابراین با توجه به معنی‌دار بودن این آماره، می‌توان نتیجه گرفت که ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر نیست. تاباچنیک و

1. Partial eta squared

2. Huberty

فیدل^۱ (۲۰۰۷) پیشنهاد کرده‌اند که در صورت همگن نبودن ماتریس واریانس و کوواریانس‌های متغیرهای وابسته، به جای آزمون چندمتغیری لامبدای ویلکز از آزمون اثر پیلایی استفاده شود. برای بررسی معنی‌داری رابطه مؤلفه‌های نگرش تحصیلی از نتایج آزمون مجذور خی بارتلت استفاده شد. آماره مجذور خی بارتلت (۱۰۴/۹۰) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار بود. این یافته نشان می‌دهد بین مؤلفه‌های نگرش تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد. در جدول (۳) نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری گزارش شده است.

جدول (۳) نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری مربوط به مؤلفه‌های نگرش تحصیلی در بین

گروه‌ها

مقدار	F	DF _۱	DF _۲	P	مجذور اتای جزئی	آزمون
۰/۹۲	۴۵۶/۰۹	۵	۱۹۴	۰/۰۰۱	۰/۹۲	اثر پیلایی
۰/۰۷	۴۵۶/۰۹	۵	۱۹۴	۰/۰۰۱	۰/۹۲	لامبدای ویلکز
۱۱/۷۵	۴۵۶/۰۹	۵	۱۹۴	۰/۰۰۱	۰/۹۲	اثر هوتلینگ
۱۱/۷۵	۴۵۶/۰۹	۵	۱۹۴	۰/۰۰۱	۰/۹۲	بزرگترین ریشه روی

با توجه به جدول (۳)، آماره F تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی تفاوت گروه‌ها در مؤلفه‌های نگرش تحصیلی (۴۵۶/۰۹) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. بنابراین می‌توان گفت که بین این دو گروه در مؤلفه‌های نگرش تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی اینکه گروه‌ها در کدام یک از مؤلفه‌های نگرش تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه گزارش شده است. همچنین با توجه به جدول (۳) مجذور اتای جزئی نشان می‌دهد که عضویت گروهی ۹۲ درصد از تغییرات متغیرهای وابسته را تبیین می‌کند. بنابراین در این پژوهش عضویت گروهی اثر بزرگی بر مؤلفه‌های نگرش تحصیلی دارد. یعنی تفاوت در مؤلفه‌های نگرش تحصیلی در بین گروه‌ها در جامعه بزرگ و قابل توجه است.

^۱. Tabachnick & Fidell

جدول (۴) نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه تفاوت گروه‌ها در مؤلفه‌های نگرش تحصیلی

مؤلفه	SS گروه	SS خطا	MS گروه	MS خطا	F	P	مجذور اتا
نگرش به معلم و کلاس	۱۳۲۵۱/۹۲	۲۸۶۱/۹۰	۱۳۲۵۱/۹۲	۱۴/۴۵	۹۱۶/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۸۲
انگیزش / خودنظم‌دهی	۱۶۹۴۶/۴۰	۶۵۵۲/۵۹	۱۶۹۴۶/۴۰	۳۳/۰۹	۵۱۲/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۷۲
نگرش به مدرسه	۲۶۲۸/۱۲	۴۶۹۹/۸۳	۲۶۲۸/۱۲	۲۳/۷۳	۱۱۰/۷۲	۰/۰۰۱	۰/۳۵
ادراک خودتحصیلی	۷۶۵۰/۸۴	۳۲۰۳/۹۵	۷۶۵۰/۸۴	۱۶/۱۸	۴۷۲/۸۱	۰/۰۰۱	۰/۷۰
ارزش‌گذاری هدف‌ها	۴۱۹۵/۲۸	۲۴۰۵/۲۰	۴۱۹۵/۲۸	۱۲/۱۴	۳۴۵/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۶۳

با توجه به جدول (۴) آماره F برای مؤلفه‌های نگرش به معلم و کلاس (۹۱۶/۸۳)، انگیزش / خودنظم‌دهی (۵۱۲/۰۷)، نگرش به مدرسه (۱۱۰/۷۲)، ادراک خودتحصیلی (۴۷۲/۸۱) و ارزش‌گذاری هدف‌ها (۳۴۵/۳۶) معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۱$). این یافته‌ها نشانگر آن هستند که بین گروه‌ها در این مؤلفه‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به مجذور اتای جزئی در جدول (۴)، اندازه اثر مؤلفه‌های نگرش به معلم و کلاس (۰/۸۲)، انگیزش / خودنظم‌دهی (۰/۷۲)، نگرش به مدرسه (۰/۳۵)، ادراک خودتحصیلی (۰/۷۰) و ارزش‌گذاری هدف‌ها (۰/۶۳) در جامعه بزرگ و قابل توجه است. در جدول (۵)، نتایج مقایسه میانگین گروه‌ها در مؤلفه‌های نگرش تحصیلی براساس حضور و عدم حضور در کلاس‌های کنکور مدرسه گزارش شده است.

جدول (۵) مقایسه میانگین دانش‌آموزان دو گروه در مؤلفه‌های نگرش تحصیلی به تفکیک حضور

و عدم حضور

متغیر	گروه	میانگین	تفاوت میانگین	سطح معنی‌داری
نگرش به معلم و کلاس	حضور	۴۵/۱۷	۱۶/۲۸	۰/۰۰۱
	عدم حضور	۲۸/۸۹		
انگیزش/ خودنظم‌دهی	حضور	۵۵/۹۶	۱۸/۴۱	۰/۰۰۱
	عدم حضور	۳۷/۵۵		
نگرش به مدرسه	حضور	۲۹/۱۴	۷/۲۵	۰/۰۰۱
	عدم حضور	۲۱/۸۹		
ادراک خودتحصیلی	حضور	۳۵/۰۴	۱۲/۳۷	۰/۰۰۱
	عدم حضور	۲۲/۶۷		
ارزش‌گذاری هدف‌ها	حضور	۲۷/۸۴	۹/۱۶	۰/۰۰۱
	عدم حضور	۱۸/۶۸		

با توجه به جدول (۵)، میانگین دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کنکور مدرسه شرکت کردند در همه مؤلفه‌های نگرش تحصیلی به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین دانش‌آموزانی است که در کلاس‌های کنکور مدرسه شرکت نکردند. با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزانی که از این کلاس‌ها در مدرسه استفاده کرده‌اند نسبت به دانش‌آموزان دیگر، دارای نگرش به معلم و کلاس، انگیزش/ خودنظم‌دهی، نگرش نسبت به مدرسه، ادراک خودتحصیلی و ارزش‌گذاری هدف‌های بالاتری هستند.

برای بررسی تفاوت دانش‌آموزانی که از کلاس‌های خصوصی کنکور مدرسه استفاده می‌کردند با دانش‌آموزان دیگر در نگرش تحصیلی کل از آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شد. نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس نگرش تحصیلی کل در دو گروه معنی‌دار نبود ($F=۱/۲۹$ ، $P>۰/۰۵$). این یافته نشان می‌دهد که واریانس این متغیر در گروه‌ها همگن است. بنابراین نتایج آزمون t دو نمونه مستقل با پیش‌فرض برابری واریانس‌ها مورد استفاده واقع شد. طبق نتایج حاصل از این آزمون، تفاوت میانگین گروه‌ها در نگرش تحصیلی کل برابر ۵۷/۹۱ بود. آماره t این تفاوت نیز مساوی ۲۲/۵۴ است که در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که بین گروه‌ها در نگرش تحصیلی کل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه

مقادیر میانگین دو گروه در نگرش تحصیلی کل، میانگین دانش‌آموزان استفاده‌کننده از کلاس‌های کنکور (۱۹۳/۰۵) به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین دانش‌آموزانی است که از این کلاس‌ها استفاده نمی‌کردند (۱۳۵/۱۴). با توجه به این یافته‌ها فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان گفت که میزان نگرش تحصیلی دانش‌آموزانی که از کلاس‌های کنکور استفاده می‌کردند به صورت معنی‌داری بیشتر از سایر دانش‌آموزان است و این دسته از دانش‌آموزان نگرش تحصیلی مثبت‌تری دارند.

فرضیه دوم: بین میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزانی که در کلاس‌های کنکور مدرسه شرکت داشتند با دانش‌آموزانی که از این کلاس‌ها استفاده نمی‌کردند، تفاوت وجود دارد.

برای بررسی این فرضیه پژوهشی از آزمون t دو نمونه مستقل استفاده شد. نتایج آزمون لوین برای بررسی همسانی واریانس انگیزش پیشرفت در دو گروه معنی‌دار نبود ($F=۰/۰۳$, $P>۰/۰۵$). بنابراین نتایج از آزمون t دو نمونه مستقل با پیش فرض برابری واریانس‌ها استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون نشان داد که تفاوت میانگین گروه‌ها در انگیزش پیشرفت برابر $۶/۶۷$ بوده و آماره t متناظر با این تفاوت نیز برابر $۲/۵۸$ است که در سطح $۰/۰۱$ مثبت و معنی‌دار است. این یافته نشان می‌دهد که بین گروه‌ها در انگیزش پیشرفت تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به مقادیر میانگین گروه‌ها در انگیزش پیشرفت، میانگین دانش‌آموزانی که از کلاس‌های کنکور استفاده می‌کردند (۷۳/۵۲) به صورت معنی‌داری بیشتر از میانگین دانش‌آموزانی است که در این کلاس‌ها حضور نداشتند (۶۶/۸۵). بر همین اساس، فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تفاوت حضور یا عدم حضور در کلاس‌های خصوصی کنکور مدرسه بر میزان نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم انجام گرفت. نتایج حاصل از فرضیه نخست پژوهش نشان داد که در نگرش تحصیلی کل و مؤلفه‌های آن بین دانش‌آموزانی که در کلاس‌های خصوصی کنکور مدرسه شرکت داشتند با دانش‌آموزانی که در این کلاس‌ها حضور نداشتند تفاوت معنی‌دار وجود دارد و میانگین دانش‌آموزان شرکت‌کننده به صورت معنی‌داری بیشتر است. هرچند به دلیل اینکه پژوهش مشابهی در این زمینه انجام نگرفته است

امکان مقایسه نتایج وجود ندارد اما این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های نعیمی و زیرک (۱۳۹۶)؛ مؤمنی مهموئی و صفدری (۱۳۹۵)؛ امام‌جمعه (۱۳۹۴)؛ اتابکی و همکاران (۱۳۹۳)، خجسته‌مهر و همکاران (۱۳۹۱)؛ بورک (۲۰۰۸) و کولی (۱۹۹۵) همسویی قرار دارد.

این یافته را می‌توان از دو منظر بررسی کرد. از یک سو، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی مطلوب برای کسب نمره‌های بهتر در کلاس‌های خصوصی مدرسه شرکت می‌کنند و آن را نوعی آموزش خصوصی اضافی تلقی می‌کنند؛ در حالی که شرکت دانش‌آموزان ضعیف در کلاس‌های آموزش خصوصی سبب می‌شود عقب‌ماندگی آنان نسبت به سایر دانش‌آموزان جبران شود و به برابری فرصت‌های آموزشی یاری رساند (جو، ۲۰۱۳). بنابراین در هر دو صورت نگرش آنان به مدرسه مثبت ارزیابی می‌شود و نگرش مثبت دانش‌آموزان موجب یادگیری بهتر درس‌ها شده و افزایش نمره کلاسی نیز به پیشرفت تحصیلی و تداوم علاقمندی به مدرسه منجر می‌شود (برای، ۲۰۱۱). در همین راستا، کوباکیدزه^۲ (۲۰۱۴) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافت که دانش‌آموزانی که از تدریس کلاس‌های خصوصی استفاده می‌کردند در مقایسه با سایر دانش‌آموزان، نگرش خوبی به برنامه‌های تحصیلی داشتند.

همچنین به نظر می‌رسد در آموزش‌های خصوصی مدرسه برای کنکور، فرصت‌های بیشتری برای تعمیم، ژرف‌نگری در یادگیری راهبردهای یادگیری و فرایند خودنظم‌جویی وجود دارد. این عوامل باعث بهتر شدن پیشرفت تحصیلی و به تبع آن نگرش تحصیلی دانش‌آموزان دارای کلاس‌های خصوصی نسبت به حضور در مدرسه و انجام تکالیف مدرسه، در مقایسه با دانش‌آموزان بدون کلاس‌های خصوصی می‌شود (شیربگی، ۱۳۸۸). یافته‌های پژوهشی متعدد نیز به‌طور ثابتی نشان داده است که همبستگی متوسط و معنی‌داری بین نگرش به مدرسه و پیشرفت تحصیلی به‌ویژه در دانش‌آموزان دختر وجود دارد ولی این رابطه به صورت رابطه علت و معلولی نیست (مک‌کوچ و سیگل، ۲۰۰۳؛ ورسوا و مالا،^۳ ۲۰۱۶). بنابراین به نظر پژوهشگران، اصلی‌ترین عاملی که موجب تفاوت در نگرش دانش‌آموزان شرکت‌کننده در

1. Jo

2. Kobakhidze

3. Verešová & Malá

کلاس‌های کنکور مدرسه با سایر دانش‌آموزان نسبت به مدرسه می‌شود، ارتباط دوسویه آن با پیشرفت تحصیلی است.

در این زمینه، نقش معلمان به‌عنوان اصلی‌ترین تبلیغ‌کنندگان و مشوقان در نگرش تحصیلی دانش‌آموزانی که در کلاس‌های خصوصی شرکت می‌کنند، نیز قابل توجه است (برهم و سیلوا^۱، ۲۰۱۴). پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهد از دیدگاه بیشتر دانش‌آموزان میان نحوه برخورد معلمان و نگرش تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس‌های خصوصی رابطه وجود دارد (نژاد موسوی، ۱۳۹۰). در نهایت در تبیین این یافته پژوهشی نباید اصل ناهماهنگی شناختی را نادیده گرفت. بر پایه این اصل، هنگامی که نگرش‌ها با رفتار تناقض دارند افراد حالتی منفی را تجربه می‌کنند و برای کاهش این ناهماهنگی، رفتار یا نگرش‌ها یا هر دو را تغییر می‌دهند (فرنهام، ۲۰۰۹؛ ترجمه زارعی، ۱۳۹۵). ممکن است دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس‌های کنکور مدرسه برای توجیه رفتار خود، نگرش خود را به این گونه برنامه‌ها به شکل مثبت تغییر دهند.

یافته‌های به دست آمده از فرضیه دوم نشان‌دهنده این موضوع بود که در میزان انگیزش پیشرفت بین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس‌های کنکور مدرسه با دانش‌آموزانی که از کلاس‌های کنکور مدرسه استفاده نکرده بودند تفاوت معنی‌داری به نفع گروه اول وجود دارد. نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های معینی‌کیا و همکاران (۱۳۹۶)؛ موسوی و بدری (۱۳۹۵)؛ حیدری و همکاران (۱۳۹۳)؛ بهرامی و رضوان (۱۳۸۵)؛ عابدی و عریضی (۱۳۸۴) همخوانی نسبی دارند.

تفاوت در میزان انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس‌های تقویتی مدرسه با سایر دانش‌آموزان در چهارچوب رویکرد اجتماعی- فرهنگی بهتر قابل تبیین است. به نظر پژوهشگران، بحث انگیزش پیشرفت، یک نیاز اجتماعی است و عبارت است از غلبه کردن بر موانع، رسیدن به استانداردهای عالی، رقابت با دیگران و پیشی گرفتن از آنها. انگیزه پیشرفت باعث تأثیرگذاری بر شیوه اجرای تکلیف درسی و نشان دادن تمایلات شایستگی‌یادگیری می‌شود (رضایی، ۱۳۹۶، ص ۹۵). دیدگاه اجتماعی- فرهنگی بر این عقیده استوار است که یادگیرندگان در صورتی برای یادگیری برانگیخته می‌شوند که عضوی از کلاس درس یا آموزشگاهی باشند که برای

¹. Berhm & Silova

یادگیری ارزش قائل است (وولفک، ۲۰۰۸، نقل از سیف، ۱۳۹۴). موری (۲۰۱۵) نیز با مقایسه آموزش‌های خصوصی دو کشور ژاپن و امریکا دریافت که تفاوت‌های فرهنگی در کارایی آموزش‌های خصوصی مؤثر هستند.

همچنین این یافته پژوهشی را می‌توان براساس دیدگاه‌های جدید در زمینه انگیزش پیشرفت نیز تفسیر کرد. در نظریه انتظار-ارزش اتکینسون اعتقاد بر این است که انگیزش پیشرفت حاصل تعارض بین تمایلات گرایش (امید به موفقیت) و اجتناب (ترس از شکست) هستند و رفتارهای پیشرفت همیشه احتمال موفقیت و شکست را در خود به همراه دارند. افزون بر این دو عامل اصلی، دیدگاه اکلز و ویگفیلد که گسترش یافته نظریه اتکینسون است عوامل دیگری را در این زمینه وارد الگو می‌کند که شامل تصورات فرهنگی از موضوع درسی و ویژگی‌های شغلی، ویژگی جمعیت‌شناختی خانواده و تجربه‌های پیشین است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که انتظارات بالاتر برای موفقیت، رابطه مثبتی با رفتارهای پیشرفت از جمله انتخاب تکالیف، تلاش، پشتکار و موفقیت واقعی دارند (شانک، ۲۰۱۶، نقل از رضایی، ۱۳۹۶، ص ۸۷). وانگ و اکلز (۲۰۱۳) نشان دادند که انگیزش پیشرفت بین محیط مدرسه با درگیری تحصیلی نقش میانجی دارد. بنابراین در مجموع، تفاوت انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان می‌تواند ناشی از برآیند دو نیروی امید به موفقیت و اجتناب از شکست در آنها باشد.

بر اساس نظریه خودارزشمندی کاوینگتون، دانش‌آموزان می‌آموزند که جامعه براساس دستاوردها به افراد ارزش قائل می‌شود و موفقیت احساس ارزشمندی را افزایش می‌دهد. از سوی دیگر، زمانی که دانش‌آموزان با احتمال شکست مواجه می‌شوند، می‌کوشند از موقعیت اجتناب کنند یا راهبردهایی را در پیش گیرند که مانع استنتاج عدم توانمندی آنها می‌شود (رضایی، ۱۳۹۶؛ کاوینگتون، ۲۰۰۷). در واقع در این دانش‌آموزان، ترس از شکست است که اغلب موجب رفتارهای تحصیلی نامناسب می‌شود نه بی‌توجهی یا بی‌علاقگی آنها. بر طبق این نظریه، مدرسه جایی است که ارزشمندی فرد به‌طور زیادی از طریق توانایی پیشرفت سنجش می‌شود (دی‌کاستلا و همکاران، ۲۰۱۳). کاوینگتون (۲۰۰۰) معتقد بود دانش‌آموزان به‌طور گسترده‌ای تنها به اندازه توانایی آنها برای پیشرفت ارزشمند محسوب می‌شوند به همین علت انواع

¹. Woolfolk

نمره‌هایی که دانش‌آموزان کسب می‌کنند توسط خیلی از افراد (نه همه) به‌عنوان معیار مناسب ارزشمندی آنها در نظر گرفته می‌شود. با توجه به این نظریه می‌توان استنباط کرد که دانش‌آموزان به خاطر حفظ ارزشمندی خود در کلاس‌های کنکور مدرسه شرکت می‌کنند.

این پژوهش روی دانش‌آموزان دختر انجام گرفته و تعمیم‌پذیری آن به دانش‌آموزان پسر با محدودیت همراه است. با اینکه در طول دوره اجرا سعی کردیم علاوه بر پرسشنامه از طریق مصاحبه، به شناختی از افراد نمونه دست یابیم؛ ولی در نهایت در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شده است و با توجه به این که پرسشنامه جنبه خودگزارش‌دهی دارد و افراد با تمایل خود به پرسشنامه پاسخ می‌دهند ممکن است پاسخ‌های آنها سوگیرانه باشد.

نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت حتی در دوران بزرگسالی با آموزش قابل تغییر هستند. در خصوص تغییر نگرش تحصیلی می‌توان از شیوه متقاعدسازی یا ترغیب به کمک معلمان استفاده کرد. در زمینه آموزش انگیزش پیشرفت می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا افکار و رفتارهای نوعی دانش‌آموزان دارای انگیزش پیشرفت بالا را در خود ایجاد کنند. برای نمونه معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا هدف‌های واقع بینانه‌تری را مشخص کنند و در ارتباط با پیشرفت‌شان به سوی هدف بازخورد بدهند.

نتایج این پژوهش صرفاً نشان داد که نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان شرکت‌کننده در کلاس‌های کنکور مدرسه با دانش‌آموزانی که از این کلاس‌ها استفاده نمی‌کردند، متفاوت است. با توجه به اینکه عوامل متعددی بر نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت اثرگذار هستند، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری در این زمینه اجرا شود و در صورت تأیید شدن وجود تفاوت بین این دو گروه از دانش‌آموزان، پژوهش‌های جدیدی در خصوص مشخص شدن چرایی این تفاوت صورت گیرد. افزون بر این در زمینه میزان اثربخشی کلاس‌های کنکور مدرسه و سایر آموزشگاه‌ها به تفکیک رشته‌ها و پایه‌های تحصیلی و نیز براساس درس‌های مختلف شواهد پژوهشی گزارش شده‌ای در داخل کشور دیده نشد و مطالعه در این خصوص به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود.

منابع

- اتابکی، علی محمد؛ مصطفی پور، مریم؛ و مصطفی پور، جاسم (۱۳۹۳). بررسی تأثیر فعالیت‌های فوق برنامه بر رشد اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه شهر مرودشت. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی. مرکز پژوهشی اندیشه سازان جوان، مرودشت، ایران.
- اکبری، بهمن (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲۱(۱۶)، ۷۳-۹۶.
- امام‌جمعه، محمدرضا (۱۳۹۴). بررسی تأثیر فعالیت‌های فوق برنامه بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به مدرسه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم پایه دوم تجربی شهر تکاب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی.
- بهرامی، فاطمه؛ و رضوان، شیوا (۱۳۸۵). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های آموزشی آن. پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، ۲(۲)، ۶۱-۷۲.
- حاتمی، جواد؛ و رضوانی‌فر، شیرین (۱۳۹۴). بررسی تفاوت نمرات نقرات برتر گروه‌های آزمایشی ریاضی، تجربی و علوم انسانی در کنکور سراسری ۱۳۹۰ بر اساس سطوح شناختی بلوم. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۶(۱۹)، ۱۵۹-۱۷۲.
- حسین‌مردی، علی اصغر و حسین‌مردی، زهرا (۱۳۹۴). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن در سال ۱۳۹۲. مجله علمی پژوهان، ۱۳(۳)، ۱۵-۲۲.
- حسینی لرگانی، سیده مریم و محمدی، رضا (۱۳۹۶). تبیین علل اثرگذار بر مراجعه دانش‌آموزان به آموزشگاه‌های آزاد کنکور. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷(۱۸)، ۵۳-۸۹.
- حیدری، حمید؛ پردلان، نوشین؛ خلیجیان، صدف و یگانه، سعیده (۱۳۹۳). ارتباط صفات شخصیت (نئو و استرانگ) با انگیزش پیشرفت در دانشجویان پرستاری. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۹(۴)، ۴۶-۵۵.
- خدایی، ابراهیم؛ حبیبی، مجتبی؛ جمالی، احسان؛ باقی یزدل، رقیه و خلقی، حبیبه (۱۳۹۶). شناسایی عوامل مؤثر در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس

- اطلاعات تحصیلی مقطع متوسطه و کنکور سراسری. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷(۱۹)، ۳۳-۷.
- خجسته‌مهر، رضا؛ عباس‌پور، ذبیح‌اله؛ کرایبی، امین؛ و کوچکی، رحیم (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱(۱)، ۲۷-۴۵.
- دلیرناصر، نرگس و حسینی‌نسب، سید داود (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان ابتدایی مدارس عادی و هوشمند شهر تبریز. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۸(۲۹)، ۳۱-۴۲.
- رضایی، اکبر (۱۳۹۶). روان‌شناسی انگیزش در آموزش و پرورش. تبریز: آیدین.
- زارعی، حیدرعلی (۱۳۹۷). راهنمای آمار استنباطی در روان‌شناسی به زبان ساده. تهران: ارجمند.
- زارعی، رضا؛ اوجی‌نژاد، احمدرضا؛ و صارمی نوری، معصومه (۱۳۹۵). تحلیل پرسش‌های کنکور سراسری در رشته ریاضی - فیزیک. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۳)، ۱۳۹-۱۶۲.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۴). روان‌شناسی پرورشی نوین (ویراست هفتم). تهران: دوران.
- شیربگی، ناصر (۱۳۸۸). علل افزایش تقاضا برای آموزش خصوصی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی، طرح پژوهشی. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان.
- عابدی، احمد و عریضی، حمیدرضا (۱۳۸۴). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های خانوادگی آنها. فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۱(۲)، ۱۳۹-۱۴۷.
- فتح‌آبادی، جلیل؛ شلانی، بیتا؛ و صادقی، سعید (۱۳۹۶). تأثیر آزمون سراسری بر تدریس و ارزشیابی از دیدگاه معلمان. نامه آموزش عالی، ۱۰(۴۰)، ۷-۲۶.
- فتحی‌آذر، اسکندر؛ حاتمی، جواد؛ و رزی، جمال (۱۳۹۱). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱(۲)، ۳۱-۵۱.
- فرنهام، آدریان (۲۰۰۹). نظریه‌های تأثیرگذار در روان‌شناسی؛ ترجمه حیدرعلی زارعی (۱۳۹۵). تهران: سبزان.

قدم‌پور، عزت‌الله (۱۳۸۵). تأثیر تعاملی روش‌های مختلف سنجش و سبک‌های یادگیری شناختی بر راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه رشته علوم تجربی در درس زیست‌شناسی. رساله دکتری چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی.

محمدی، نسیم؛ و دفتری اکباتان، مژگان (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی خودکارآمدی در انگیزش پیشرفت دانشجویان علوم پزشکی. راهبرد های آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۱)، ۳۶-۴۱.

محمودی، حشمت‌الله؛ عرفانی، نصراله؛ و محقق، حسین (۱۳۹۶). تدوین مدلی به منظور تبیین و پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر پایه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و انگیزش پیشرفت تحصیلی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۴(۲)، ۶۷-۸۰.

مصرآبادی، جواد (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدید نظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. علوم تربیتی، ۳(۱۲)، ۱۰۷-۱۲۰.

معینی‌کیا، مهدی؛ زاهدبابلان، عادل؛ جبارنژاد شوطی، رقیه؛ و عظیم‌پور، احسان (۱۳۹۶). پیش‌بینی نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه براساس کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس درس. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵(۳)، ۲۱-۳۲.

موسوی، فرانک؛ و بدری، عمران (۱۳۹۵). رابطه آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۷(۱)، ۱۷۷-۱۹۰.

مؤمنی مهموئی، حسین و صفدری، زهرا (۱۳۹۵). رابطه نگرش تحصیلی و انگیزش پیشرفت با تلقی دانشجویان از کیفیت برنامه درسی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۷(۱۳)، ۱۰۱-۱۲۰.

نژاد موسوی، سیدعلی (۱۳۹۰). بررسی نگرش والدین و دانش‌آموزان دوره متوسطه به تدریس خصوصی تکمیلی و رابطه آن با میزان هزینه‌های خانواده‌ها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان.

نعیمی، الهام و زیرک، مهدی (۱۳۹۶). تأثیر فعالیت‌های فوق برنامه در برنامه تعالی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه تربت حیدریه. پنجمین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم

- تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره و آموزش در ایران. انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین. تهران. ایران.
- نوحی، سیما؛ حسینی، سید مرتضی؛ رخساری‌زاده، حمید؛ صبوری، امین؛ و علیشیری، غلامحسین (۱۳۹۱). بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی، پرستاری و خدمات درمانی دانشگاه علوم پزشکی بقیه ... (عج). *مجله طب نظامی*، ۱۴ (۳)، ۲۰۰-۲۰۴.
- Bray, T. M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.
- Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review*, 15(3), 381-389.
- Brehm, W. C. & Silova, I. (2014). Hidden privatization of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research*, 6(1), 94-116.
- Burke, K. K. (2008). *What to Do With the Kid Who: Developing Cooperation, Self-discipline, and Responsibility in the Classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Coley, R. J. (1995). *Dreams Deferred: High School Dropouts in the United States*. Princeton Educational Testing Service, Policy Information Report.
- Cole, R. (2017). Estimating the impact of private tutoring on academic performance: primary students in Sri Lanka. *Education Economics*, 25(2), 142-157.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200.
- Covington, M. V. (2007). A motivational analysis of academic life in college. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 661-729). Springer, Dordrecht.
- DeCaro, D. A.; DeCaro, M. S. & Rittle-Johnson, B. (2015). Achievement motivation and knowledge development during exploratory learning. *Learning & Individual Differences*, 37, 13-26.
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement

- motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861-880.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Ghazala, N. & Anjum, N. (2011). A study of relationship between achievement motivation, academic self concept and achievement in english and mathematics at secondary level. *International Education Studies*, 4(3), 72.
- Guyer, J. J., & Fabrigar, L. R. (2015). Attitudes and Behavior. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 183-189. doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.24007-5.
- Ha, Y., & Park, H. J. (2017). Can after-school programs and private tutoring help improve students' achievement? Revisiting the effects in Korean secondary schools. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 65-79.
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied psychology*, 54(4), 353.
- Hof, S. (2014). Does private tutoring work? The effectiveness of private tutoring: A nonparametric bounds analysis. *Education Economics*, 22(4), 347-366.
- Huberty, C. J. (2002). A history of effect sizes indices. *Educational Psychology Measurement*, 62, 227-240.
- Jo, S. H. (2013). The track of policies for educational equality and its implications in Korea. *Journal of Educational Change*, 14(1), 73 - 94.
- Lee, J. Y. (2013). *Private tutoring and its impact on students' academic achievement, formal schooling, and educational inequality in Korea*. New York: Columbia University.
- Kilonzo, J. (2014). Influence of private tuition on standard eight pupils' academic achievement in mbooni west district, kenya. *A University of Nairobi MED Project Report*.
- Kobakhidze, M. N. (2014). Corruption risks of private tutoring: Case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(4), 455-475.
- Mori, I. (2015). The Effects of Supplementary Tutoring on Students' Mathematics Achievement in Japan and the United States. ISS Discussion Paper Series. available at: <https://www.iss.u-tokyo.ac.jp/publications/dpf/pdf/f-178.pdf>
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational & Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.

- Sawada, T. & Kobayashi, S. (1986). An analysis of the effect of arithmetic and mathematics education at juku. *Tokyo: National Institute for Educational Research*.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed). Boston: Pearson Education.
- Thongphat, N. (2012). A survey of Thai student performance in Mathematics and English: evaluating the effect of supplementary tutoring. *Procedia Economics & Finance*, 2, 353-362.
- Verešová, M., & Malá, D. (2016). Attitude toward school and learning and academic achievement of adolescents. *7th International Conference on Education and Educational Psychology*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.90>.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning & Instruction*, 28, 12-23.
- Zhang, Y. & Xie, Y. (2016). Family background, private tutoring, and children's educational performance in contemporary China. *Chinese Sociological Review*, 48(1), 64-82.