
مقایسه‌ی اثر رقابت فردی، تلاش فردی و رقابت گروهی در پیشرفت تحصیلی

عزت الزهرا قناعت پیشه*

چکیده

یکی از ایرادهای نظام آموزشی ما این است که دانش‌آموزان یک کلاس را نسبت به یک دیگر ارزیابی نمی‌کنند. عیب این سنجش آن است که افراد پس از مدتی کوتاه در کلاس در دسته‌های قوی، ضعیف و متوسط طبقه‌بندی می‌شوند و گروه ضعیف به زودی احساس می‌کند که قدرت مطرح کردن خود را در کلاس ندارد؛ بنابراین، انگیزه‌ای برای کار و تلاش در اعضای آن گروه وجود نمی‌آید. بر این اساس، ارائه‌ی راهبردهای مؤثر جهت پیش‌گیری از افت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق توجه به تفاوت‌های فردی و ایجاد انگیزش در کلاس درس، ضروری به نظر می‌رسد.

پژوهش حاضر به منظور مقایسه‌ی تأثیر روش‌های رقابت فردی، تلاش فردی و رقابت گروهی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان صورت گرفته است. ۱۹۵ دانش‌آموز دختر پایه‌ی اول دبیرستان از منطقه‌ی ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران به صورت

* کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و از طریق آزمون‌های معلم ساخته‌ی مستمر و پایانی مورد بررسی قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که

۱- اثر بخشی روش تلاش فردی بیشتر از روش رقابت فردی است؛ زیرا هر فرد نسبت به خودش سنجیده می‌شود پس، امیدواری او برای تلاش و کوشش و این امید و تشویق، او را به برداشتن گام‌های استوار و فعالیت مستمر وادار می‌کند.

۲- اثر بخشی روش رقابت فردی کمتر از روش رقابت گروهی است؛ زیرا در روش رقابت فردی، نمره‌های درسی و پیشرفت‌های تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به دیگران ارزشیابی می‌شود و به تفاوت‌های فردی که امری کاملاً طبیعی است، توجه نمی‌شود. از سوی دیگر، در روش رقابت گروهی بین اعضای گروه همکاری و تعاون وجود دارد و در صورت شکست گروه، ناراحتی‌های ناشی از آن به جای تحمیل به یک فرد، در بین اعضای گروه تقسیم می‌شود.

۳- بین میزان اثربخشی روش رقابت گروهی و روش تلاش فردی اختلاف معناداری وجود ندارد ولی روش تلاش فردی به دلیل اهمیت دادن به علایق و رغبت‌های دانش‌آموز و تأمین بهداشت روانی او، بر روش رقابت گروهی ارجحیت دارد. در عین حال، در صورت استفاده از رقابت، دست کم، باید روش رقابت گروهی جایگزین روش رقابت فردی شود.

کلید واژه‌ها: رقابت فردی، تلاش فردی، رقابت گروهی، پیشرفت تحصیلی.

دفتر فصلنامه

Archive of SID

مقدمه

تلاش فردی^۱ و ساختارهای مشوق همکاری مانند رقابت گروهی در دهه های اخیر، توجه بسیاری از روان‌شناسان و پژوهشگران حیطة‌های آموزشی را به خود جلب کرده است. از جمله عوامل مهم این اقبال و بذل توجه را می‌توان اهمیت این دو مؤلفه در ارتباط‌های میان فردی^۲ و نقش مؤثر آنها در پیشرفت تحصیلی دانست.

در فرهنگ مدرن ما رقابت بین افراد جنبه‌ی مهمی از فعالیت‌های زندگی را تشکیل می‌دهد. در بعضی موقعیت‌های رقابتی مانند رقابت فردی^۳، هدف افراد نه تنها برنده شدن بلکه به دست آوردن نتایج و دستاوردهای اضافی همچون پاداش مادی است. در این گونه شرایط و موقعیت‌های پیچیده که در آن افراد تحت فشار و کنترل با یک دیگر رقابت می‌کنند، عدم توجه به کیفیت واقعی کار، بدبینی، جلب توجه دیگران، خود-درگیری^۴، هم‌چشمی، ظاهرسازی، خصومت، سرزنشگری، منفی‌بافی، اعتقاد به بهتر بودن کار خود از کار دیگری و نه شایسته‌تر بودن آن و انواع رفتارهای تهاجمی برای شکست دادن حریف مشاهده می‌شود.

تلاش فردی، مشتمل بر رفتارهایی طبیعی است که براساس آنها فرد برای رسیدن به هدف، نهایت تلاش خود را به کار گیرد و پیشرفت‌های گام به گام خویش را بدون این‌که بخواهد خود را با دیگری مقایسه نماید، ارزیابی می‌کند. این روش با مواردی چون اندیشه‌ی بهبود کار، کوشش فردی، اعتماد به خود، تکلیف - درگیری، حرمت خود، ابراز خواسته‌ها و علایق، خودپنداشت مثبت^۵ و خودسنجی هم بستگی دارد.

-
- 1- auto competition
 - 2- interpersonal
 - 3- individual rivalry
 - 4- self-involved
 - 5- Positive self-concept

در رقابت گروهی، علاوه بر این که تعاون بین اعضای گروه وجود دارد، پیامدهای نامطلوب رقابت فردی به جای تحمیل به یک فرد در میان کل گروه توزیع می‌شود و شرایط کم اضطراب یا بدون اضطراب را به همراه دارد. در این گونه فعالیت‌ها دانش‌آموزان حداقل برای مدتی باید از خواسته‌های شخصی خود دست بکشند و در مسیر داشتن رفتار مسالمت‌آمیز با یک دیگر و چشم‌پوشی از حقوق شخصی گام بردارند. به تلاش و انتخاب دیگران احترام بگذارند، از اجحاف به دیگران و پایمال کردن حقوق آن‌ها از طریق نیرنگ خودداری ورزند و فداکاری و گذشت را تجربه کنند. این وضعیت را می‌توان به وضع یک تیم کوه‌نوردی تشبیه کرد که در آن، افراد نه تنها مسئولیت‌ها را تقسیم می‌کنند بلکه هر عضو براساس توانایی خود، وظیفه‌ای را برای حمایت از سایر اعضای گروه و به سرانجام رساندن کار بر عهده دارد. در این فعالیت دسته‌جمعی، به ندرت اعضای گروه این جمله‌ها را بیان می‌کنند: «من شما را شکست خواهم داد.» «مسلماً من از شما برترم.» به عکس، وقتی افراد این گروه به قله یا هدف می‌رسند، یک دیگر را در آغوش می‌گیرند و به هم تبریک می‌گویند ضمن نشان دادن زیبایی‌های طبیعت به یک‌دیگر، رضایت خاطر و احساس لذت و شادمانی و موفقیت خود را با دیگران تقسیم می‌کنند.

یک ساختار پاداش گروهی، می‌تواند مسائل انگیزشی را که بسیاری از دانش‌آموزان دارای توانایی پایین در موقعیت‌های رقابت فردی دارند، کاهش دهد. برخلاف موقعیت رقابت فردی که در آن بعضی از کودکان، می‌دانند که بدون تلاش، هیچ شانس برای برنده شدن ندارند، رقابت گروهی می‌تواند گروه‌های دانش‌آموزان را که توانایی برابر دارند، در میدان مبارزه در مقابل یک دیگر قرار دهد و در نتیجه، انگیزش همگی اعضای گروه را افزایش دهد (حسن زاده عمویی، ۱۳۸۲).

دانش‌آموزان یادگیرندگان هستند که از لحاظ توانایی‌ها با یک دیگر تفاوت دارند؛ لذا استفاده از روش‌ها و طرح‌های متنوع در ایجاد

انگیزش و کمک به آن‌ها ضرورت دارد. دیسی^۱ و کاستنر^۲ و رای^۳ (۱۹۹۹) معتقدند که آثار تلاش فردی، انگیزش درونی را افزایش می‌دهد؛ در حالی که رقابت فردی انگیزش درونی را کاهش می‌دهد. به هر حال، با توجه به این که در بیشتر شرایط و موقعیت‌های دنیای واقعی، افراد برای دستیابی به پاداش به رقابت می‌پردازند و در نتیجه، محیط‌هایی پرفشار و تهدید را به وجود می‌آورند و نیز شکست و ناکامی حریف و برنده شدن مورد تأکید قرار می‌گیرد، آموزش و پرورش به عنوان طلایه دار تعلیم و تربیت باید از آماده‌سازی افراد رقابت طلب بپرهیزد و به جای ایجاد شرایط برای مقابله‌ی اشخاص با یک دیگر و ترغیب حس سبقتجویی و تخریب شخصیت دیگران از طریق انواع پرخاشگری‌های درونی^۴ و بیرونی و افکار خصمانه، به پرورش دانش‌آموزانی که به خویشتن اعتماد داشته باشند و با تلاش خود و همکاری دوستان، ارزش وجودی خویش را بپذیرند، همت گمارد.

بیان مسأله

رتبه‌بندی دانش‌آموزان و مقایسه‌ی آن‌ها با یک دیگر بدون توجه به تفاوت‌های فردی، قدمتی طولانی دارد اما این موضوع با فرایند آموزش و یادگیری بیگانه است؛ زیرا رقابت فردی با موفقیت در آموزش که در برگیرنده‌ی کمک‌رسانی و حمایت از دانش‌آموزان در فرایند یادگیری است، تضاد دارد. روش رقابت فردی، دانش‌آموزان را در حلقه‌ی تنگ صفات استثنایی افراد دیگر زندانی می‌کند؛ بطوری که لذت کشف مسائل مهیجی مانند توانایی خواندن و درک پدیده‌های جهان پهن‌اور از طریق ادبیات، توانایی درک الگوها و اشکال در دنیای

-
- 1- Deci
 - 2- Koestner
 - 3- Ryan
 - 4- intropunitive

ریاضی و احساس شادی ناشی از دنیای هنر و موسیقی را از او سلب می‌کند.

انگیزش ذاتی دانش‌آموزان به یادگیری می‌تواند در محیطی امن، اعتمادبخش و حمایتگرانه پرورش یابد. چنین محیطی این ویژگی‌ها را دارد: الف) بزرگسالان، در روابط کیفی توأم با توجه، توانمندی‌های بالقوه‌ی جوانان را در می‌یابند؛ ب) نیازهای منحصر به فرد دانش‌آموزان از نظر یادگیری و آموزشی مور حمایت قرار می‌گیرد و پ) فرصت‌هایی برای خطر کردن، بدون ترس از شکست خوردن برای دانش‌آموزان فراهم می‌آید (باربارامک کومبز- جیمز پاپ ۱۳۸۲).

وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که با توجه به مقدار تلاش موجود خود نمی‌توانند برنده شوند، به بی‌کفایتی و ناعینی دچار می‌گردند؛ زیرا در حلقه‌ی رقابت محاصره شده‌اند و به دلیل فرهنگ آموزشی حاکم بر آن‌ها، در مدرسه و در کلاس درس هیچ گزینه‌ای به جز رقابت ندارند و در حال تلاش برای ضربه زدن به دیگران‌اند. پس تعجب‌آور نیست اگر می‌بینیم که به علت ناآگاهی معلمان و والدین از آثار زیان‌بخش رقابت فردی و ارزش و امتیازات رقابت گروهی، هر سال تعداد زیادی از دانش‌آموزان مستعد از تحصیل محروم می‌شوند.

معلمان نمی‌توانند و تمایل ندارند که نقش تفاوت‌های فردی را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان حذف کنند اما می‌توانند مقدار تحقیری را که می‌تواند با عملکرد ضعیف آن‌ها همراه باشد، کاهش دهند. همچنین، می‌توانند در دانش‌آموزان احساسی را پرورش دهند که پیشرفتشان را با ارزش کند و نیز محیطی آموزشی را فراهم آورند که به دانش‌آموزان اجازه دهد بر مهارت‌ها و فهم در حال رشد خود تمرکز کنند (دیبوراجی. استیپک ۱۳۸۲).

پژوهشگر در این تحقیق به دنبال آن است، که میزان اثربخشی تلاش فردی (مقایسه با خود)، رقابت فردی و رقابت گروهی را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بررسی کند. نتایج

مطالعه‌ی حاضر، نشان خواهد داد که اثربخشی کدام یک از این روش‌ها در پیشرفت تحصیلی بیشتر است.

پیشینه‌ی تحقیق

به‌طور کلی، تحقیقات زیادی در مورد مقایسه با خود و رقابت فردی و گروهی صورت نگرفته است. راین و دیسی (۲۰۰۰) گزارش می‌کنند که شرایط میان فردی که بنابر آن افراد با یک دیگر به رقابت می‌پردازند، مطالعات رقابت و پاداش را دوچندان می‌کند.

در پژوهشی که دیسی، بیتلی^۱ و کاهل^۲، آبرامز^۳ و پراس^۴ (۱۹۸۱) انجام دادند؛ به دو گروه مسأله‌ی یکسانی داده شد. به گروه اول گفته شد که برای شکست حریفان تلاش کنید اما به گروه دوم گفتند که تا حد امکان مسأله را به بهترین شکل و کمترین زمان ممکن حل کنید؛ بدون این‌که از برنده شدن و بهتر شدن از شخصی دیگر، سخی به میان آید. گروه اول که در مقایسه با گروه دوم انگیزش درونی کمتری برای حل مسأله داشتند، برنده شدند ولی گروه دوم بازخوردی مثبت نسبت به خود و عملکردشان دریافت کردند. ایپستین^۵ و هاراک ویز^۶ (۱۹۹۲). تایور^۷ و هاراک ویز (۱۹۹۷) نشان دادند که عوامل شخصیتی مانند میزان انگیزش پیشرفت ممکن است آثار زیان‌بخش رقابت را تا حدی کاهش دهد. بررسی آثار زیان‌بار رقابت به وسیله‌ی محققان مختلف تکرار شده است (مثلاً والرند^۸، گاوین^۹ و هالیول^{۱۰}، ۱۹۸۶).

-
- 1- Betly
 - 2- Kahle
 - 3- Abrams
 - 4- Porac
 - 5- Epstein
 - 6- Harackie wies
 - 7- Tauer
 - 8- Vallerand
 - 9- Gauvin
 - 10- Halliwell

ریوودیسی^۱ (۱۹۹۶) دریافتند که وقتی شرکت کنندگان، مسابقه ای را در شرایط تحت فشار و کنترل و رو در رو انجام می دهند، انگیزش درونی آنها نسبت به شرکت کنندگانی که در شرایط بدون فشار و کنترل و جدا از هم کار می کنند، کاهش می یابد. خود رقابت، از نتیجه ای آن، با توجه به ارتباطات میان فردی که تأثیر او غالبتر است، به کاهش انگیزه ی درونی و شکست می شود؛ در حالی که باز خورد مثبت و شایستگی نسبت به خود و خوب انجام دادن تکلیف ناشی از تلاش فردی به افزایش انگیزش درونی پیروزی می انجامد.

اصلانی (۱۳۷۴) اثر بخشی روش رقابت گروهی را بیشتر از روش رقابت فردی گزارش کرد اما در مقایسه ی اثربخشی روش رقابت فردی و تلاش فردی و همچنین روش تلاش فردی و رقابت گروهی، تفاوتی مشاهده نکرد.

در شرایط رقابتی، نتایج به دست آمده از برنده شدن در مقابل شکست خوردن به مقدار زیادی انگیزش درونی را تحت تأثیر قرار می دهد (ریو و السون^۲ و کل^۳، ۱۹۸۵ و والرنند و و رید^۴ ۱۹۸۴). به عبارت دیگر، باز خورد متصل به برنده شدن به افزایش انگیزش درونی و بازخورد منفی متصل به شکست خوردن به کاهش انگیزش درونی در مقایسه با شرایط بدون رقابت و کنترل منجر می گردد. همچنان که ریو و دیسی (۱۹۹۶) گزارش کرده اند، در شرایط بدون رقابت و فشار، کسانی که شکست می خورند، انگیزش درونی کمتر و کسانی که برنده می شوند، انگیزش درونی بیشتری نشان می دهند.

نتایج پژوهش پری چارده^۵ و کامپل^۶ و کامپل (۱۹۷۷) نشان می دهد زمانی که شرکت کنندگان یک گروه علیه اعضای گروه دیگر برای به دست آوردن

-
- 1- Reeve
 - 2- Olson
 - 3- Cole
 - 4- Reid
 - 5- Pritchard
 - 6- Campbell

يك پاداش مادي رقابت مي‌کنند، انگیزه‌ي دروني آن‌ها نسبت به شرکت کنندگاني که براي پاداش رقابت نمی‌کنند، کمتر است؛ يعني، وقتي برندگان و بازندگان هر دو با هم در نظر گرفته می‌شوند، برنده شدن مشروط به پاداش، انگیزه‌ي دروني را نسبت به گروه بدون پاداش کاهش می‌دهد (ديسي و کاستنروراین، ۱۹۹۱). اما این که آیا رقابت براي دریافت پاداش همان آثار منفي را که بر برندگان دارد، در مورد بازندگان هم دارد، نامعلوم است.

يکي از یافته‌هاي مهمي که بر گرفته از کار کارول دووک^۱ و همکاران اوست، به الگوهاي اعتقادي انطباقی اشاره دارد که در اینجا انگیزش براي یادگيري دخیلاند و اهداف یادگيري را به جاي اهداف عملکردي شامل می‌شوند. این بدان معناست که اگر دانش‌آموزان به ایجاد هماهنگي میان هدف‌هایشان با آنچه می‌خواهند فرا گیرند یا انجام دهند، تشویق شوند، انگیزه‌ي بیشتری خواهند داشت و موفق‌تر خواهند بود، تا این‌که هدفشان را بر این اساس انتخاب کنند که چه کاري را در کلاس بهتر از سایرین انجام دهند. هنگامی که دانش‌آموزان براي رقابت با خود تشویق شوند، نه با دیگران و براي یادگيري تلاش کنند نه براي دست یافتن به اهداف عملکردي، انگیزش و پیشرفت آن‌ها افزایش می‌یابد. قدم مهم دیگر در کمک به دانش‌آموزان براي رسیدن به اهداف خود و کسب تجربه‌ي موفقیت‌آمیز، این است که اهداف و فعالیت‌هاي یادگيري، فبردي شوند؛ دانش‌آموز ظرفیت‌هاي منحصر به فرد خود را با علایق و اهداف هماهنگ سازد؛ این هماهنگ‌سازي، به صورتی ایده آل به کسب تجربه‌هاي موفق یادگيري منجر می‌شود و شایستگی هر دانش‌آموز را ثابت می‌کند (باربارامک کومبیز- جیمز پاپ، ۱۳۸۲).

1- Carol Dweck

امیس^۱، (۱۹۸۱) و فلکر^۲ (۱۹۷۹) چنین اظهار می‌دارند که وقتی پاداش‌ها مبتنی بر مجموع عملکرد هر یک از اعضای گروه باشد، عضو یک گروه موفق بودن، به سادگی به هم‌هی دانش‌آموزان اجازه‌ی استفاده از مزایای موفقیت - مانند اعتماد به نفس بالا و احترام داشتن در بین گروه همسالان - را می‌دهد. از آن‌جایی که در رقابت گروهی ساختارهای مشوق همکاری و تعاون به همه دانش‌آموزان جهت برنده شدن شانس برابر می‌دهد، لذا در نظر آن‌ها تلاش دانش‌آموزان نسبت به توانایی آن‌ها از اهمیت بیشتری برخوردار می‌باشد. جانسون و جانسون^۳ (۱۹۸۵) در تحقیقی نشان داده است که دانش‌آموزان در ساختارهای مشوق همکاری نسبت به دانش‌آموزانی که در ساختارهای رقابتی فردی قرار می‌گیرند، هم کلاسی‌های خود را بیشتر تشویق می‌کنند. این گونه همسالان کمکی مزیت‌های خود را دارند. دانش‌آموزانی دارای توانایی بالا در فرایند کمک به دانش‌آموزان با سرعت کمتری به سطح بالاتری از درک دست می‌یابند و دانش‌آموزان دارای توانایی پایین از همسالان کمکی خود بهره می‌برند. مطالعات هالتون و دی وریز^۴ (۱۹۷۶)، مادن و اسلاوین^۵ (۱۹۸۳) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در موقعیت‌های رقابت فردی با عبارتهایی نظیر «بچه‌های دیگر کلاس می‌خواهند که من سخت تلاش کنم» توافق دارند. (دی‌بوراجی. استیپک^۶ ۱۳۸۲).

به اعتقاد اتکینسون^۶ (۱۹۹۴)، والدینی که تلاش‌های پیشرفت کودکانشان را ترغیب می‌کنند و برای نشان دادن شایستگی‌های آنان فرصت‌هایی را فراهم می‌آورند، دارای کودکانی هستند که نیاز به پیشرفت در آن‌ها در سطح نسبتاً بالایی است.

- 1- Ames
- 2- Felker
- 3- Johnson
- 4- Felker
- 5- Madden & Slavin
- 6- Atkinson

تجربه کار (۱۳۷۹) با تقسیم‌بندی دانش‌آموزان به ۵ گروه ۱۰ نفری به منظور بالا بردن ادراک شایستگی دانش‌آموزان از خودشان، مدل‌های آموزشی متفاوتی را بررسی می‌کند و با تقسیم‌بندی ساختارهای هدف بر سه نوع مشارکتی، رقابتی و انفرادی، بهترین شیوه‌ی تقویت یادگیری مشارکتی را نشان می‌دهد. او همچنین برای ایجاد انگیزش در کلاس درس، تقویت‌ها را مطرح می‌کند و به نقل از وستا (۱۹۸۷) چنین بیان می‌کند که پاداش‌هایی که در بیش از یک دوره‌ی زمانی داده می‌شوند، انگیزش درونی را کاهش می‌دهند. هر چند مطالعات دیگر حاکی از آن است که پاداش‌ها انگیزش درونی را افزایش می‌دهند. در این مورد تحقیقی نشان داده است که در ارائه‌ی تکلیف، فقط ۳ درصد معلمان به تفاوت‌های فردی توجه داشته‌اند (به نقل از وکیلی، ۱۳۶۲). این تحقیق، در ادامه به مهم شمردن کار و تکلیف دانش‌آموزان با توجه به این اصل که مؤثرترین راه یادگیری همان تلاش و فعالیت خود دانش‌آموز است، اشاره می‌کند (به نقل از نیساری، ۱۳۵۱).

احمدی (۱۳۸۱) در بررسی تأثیر معکوس تقویت مادی بر انگیزش درونی دانش‌آموزان در دوره‌ی نوجوانی نسبت به دوران اولیه‌ی سال‌های تحصیلی اشاره می‌کند و بر این باور است که دانش‌آموز دبیرستانی به علت داشتن توانایی‌های فزاینده برای خودفرمانی^۱ و استدلال انتزاعی می‌توانند زمان بیشتری را صرف تکالیف خود کنند و از خود یادگیری لذت ببرند. این دانش‌آموزان می‌توانند تصورات، عقاید و منابع جدید را جستجو و بنابرین، انگیزش درونی در این نسل تقویت کننده خواهد شد (اسپرینتال و اسپرینتال به نقل از گنجی، ۱۳۷۸).

«دوچ» در آزمایشی که به همین منظور انجام داد، ملاحظه کرد که وقتی اعضای گروه کلاس همکاری داشته باشند، همبستگی گروهی بیشتر از موقعی است که

با هم رقابت دارند. او در آزمایش خود به يك گروه کلاسي (براساس همکاري) گفت که نمره ي هر يك از اعضا عبارت از نمره اي خواهد بود که گروه به طور کلي خواهد گرفت. بر عکس، به گروه کلاسي ديگري (براساس رقابت) گفت که نمره ي هر يك از اعضا متناسب با شايستگي و فعاليتي است که در مقايسه با ساير افراد نشان مي دهند. گروه ي که براساس همکاري فعاليت مي کرد، صفات هم بستگي گروه ي بيشتري داشت؛ يعني تلاش هاي اعضا منظم تر بود، هر عضو به اندازه ي کافي در فعاليت شرکت مي کرد، فعاليت تقسيم شده بود، رابطه ي دوستانه و خوب ميان اعضا وجود داشت، اعضا به فعاليت يك ديگر توجه نشان مي دادند، انضباط رعايت مي شد و... وقتي وضع اين گروه را با گروه ي که بر اساس رقابت تشکيل شده بود، مقايسه کرديم، دريافتيم که اعضاي گروه همکاري بيشتري به ارزش يك ديگر و تحت تأثير قرار دادن هم توجه دارند و روابطشان دوستانه تر و نتايج کار بيشتري است.

"دوچ" از آزمایش خود چنين نتيجه گرفت که در گروه کلاس هدايت شده بر اساس رقابت، امنيت خاطر اشخاص کمتر است و گاهي نيز خصومت هاي شديدي وجود دارد؛ به همين علت، در چنين شرايطي او به نمره دادن معلم ان شک مي کند و آن را با برخي هدف هاي تعليم و تربيت مغاير مي داند.

"شريف" ضمن آزمایش ديگري مشخص کرد که هم بستگي گروه ي با فعاليت هاي رقابت آميز کاهش مي يابد. آزمایش او در يك اردوي کودکان ۱۱ تا ۱۲ ساله انجام گرفت. در آغاز اين اردو، هم ي کودکان با هم معاشرت داشتند و خيلي زود با هم دوست شدند. پس از چند روز، آن ها را به دو گروه تقسيم کردند که هر يك کاري جداگانه و رقابت آميز انجام دهند. کارها طوري تقسيم شده بود که انجام يافتن کار يکي از گروه ها، وابسته به انجام يافتن کار گروه ديگر بود. در نتيجه ي اين رقابت، ميان آن ها دشمني ايجاد شد. پس از به وجود آمدن روحيه ي خصومت، آزمون گران سعی کردند دو گروه را در ساعات غيرکاري، به فعاليت هاي

مطبوع با هم وادارند. به طوري که آن‌ها مجبور شوند با یکدیگر تماس بگیرند ولي این کار تنش عاطفي و خصومت را در گروه‌ها کاهش نداد؛ تا این‌که دوباره دو گروه را به فعالیت مشترک واداشتند. در این فعالیت، آن‌ها می‌بایست برای تهیه فیلمی که دوست داشتند، همکاری می‌کردند. در این حال، فعالیت برای دستیابی به هدف مشترک، میزان دوستی و همبستگی را افزایش داد (خدیوی زند، ۱۳۷۸).

اهمیت تحقیق

بهترین راه ایجاد علاقه در یادگیرندگان بهبود شرایط یادگیری و افزایش سطح کیفی روش‌های آموزشی است. یادگیرندگان از این طریق به کسب موفقیت بیشتر در یادگیری نایل می‌شوند و این کسب موفقیت، علاقه و انگیزش آن‌ها را نسبت به یادگیری مطالب تازه افزایش می‌دهد.

معلم با تدابیر مختلف باید از ایجاد رقابت بین دانش‌آموزان که به کسب موفقیت در تعداد کمی از افراد و شکست اغلب آن‌ها می‌انجامد، جلوگیری کند. برای مثال، او برای جلوگیری از ایجاد رقابت میان دانش‌آموزان در بحث‌های کلاسی، می‌تواند در جریان بحث، پس از گفتن نام دانش‌آموزی معین، به طرح سؤال پردازد، نه این‌که ابتدا سؤال را مطرح کند و سپس، از دانش‌آموزان بخواهد که هر کس می‌تواند به طور داوطلبانه به سؤال او جواب دهد. نام بردن از دانش‌آموز پیش از طرح سؤال موجب می‌شود که معلم مشارکت همی افراد کلاس را در فعالیت‌های آموزشی جلب کند؛ به این ترتیب، همی افراد کلاس تقویت می‌کنند اما اگر معلم ابتدا سؤالی را طرح کند و سپس، از دانش‌آموزان بخواهد که هر کس می‌تواند به آن جواب دهد، تعداد کمی از دانش‌آموزان مستعد و قوی کلاس پاسخ خواهند داد و تنها آن‌ها مورد تأیید و تقویت قرار خواهند گرفت (سیف، ۱۳۷۹).

رقابت در بعضی زمینه‌ها خوب و کاملاً طبیعی و هدفمند است و گاه خودبه‌خود ایجاد می‌شود اما وقتی به صورت مصنوعی و بدون هدف یا برای به دست آوردن اهداف ناچیزی در فرایند آموزش ایجاد

گردد، مشکلات زیادی به وجود می‌آورد. یکی از جدی‌ترین این مشکلات در نوجوانان، ترس در هنگام یادگیری است. اضطراب در یادگیری ناشی از ترس از شکست در مقایسه با هم‌نوعان، ترس از برخورد با محدودیت‌ها و تنگناهای محبوس در رقابت، ترس از نداشتن احترام نزد دیگران و از همه مهم‌تر، ترس از برچسب خوردن است. در روش رقابت فردی، برچسب زدن به دانش‌آموزانی که در فرایند یادگیری به طور انفعالی برخورد می‌کنند و دادن عناوین تنبیل و کودن به آن‌ها رواج دارد. این برچسب زدن‌ها اغلب از طرف کسانی که در اطراف دانش‌آموزان اند و خود را برنامه‌ریزان آن‌ها می‌دانند- یعنی والدین ناآگاه- آغاز می‌شود و به دنبال آن، در بین هم‌سالان رونق پیدا می‌کند. آن‌ها به جای این‌که در برنامه‌ریزی به دانش‌آموزان کمک کنند، به برنامه‌ریزی می‌پردازند و در برنامه‌ریزی خود عدم توانایی یادگیری، مثلاً در درس ریاضی را تشخیص می‌دهند و این تشخیص آن‌ها، دانش‌آموزان را به تسلیم در برابر آن‌ها وامی‌دارد؛ در واقع، آن‌ها به دانش‌آموز می‌گویند که "تو باید عدم توانایی خود را بپذیری". در حالی که گاهی اوقات در بین دانش‌آموزانی که قربانی چنین تشخیص‌های نادرستی می‌شوند، می‌توان به هنجارترین فرد از نظر توانایی یادگیری را یافت که در دام رقابت و مقایسه شدن با هم‌نوعان، گرفتار شده است. بهترین راه رفع این معضل، استفاده از متخصصان برای راهنمایی دانش‌آموزان و نشان دادن مسیرها و الگوها به آنان در فرایند آموزش است. چرا کارکنان محیط‌های آموزشی و مدارس به جای تشویق کردن دانش‌آموزان به ایجاد ساختارهای همکاری و تعاون، گروه‌هایی را به دلخواه تعریف می‌کنند و با جایگزین کردن اعضای هر گروه در یک مکان (کلاس A و کلاس B)، آن‌ها را رودروی یک دیگر قرار می‌دهند و با استفاده از رقابت ناسالم، به اصطلاح سعی در ارتقای آموزشی دارند! اگر برای مشکلات نوجوانان دبیرستانی که ناشی از نادیده گرفتن تلاش‌های فردی آنان (به ویژه در آزمون‌های

پایانی سال تحصیلی) و امتیاز بندی‌های بی‌مورد است چاره اندیشی نشود، آنان خطرناک‌ترین وضع و مساعدترین شرایط را برای ابتلا به بیماری‌های روانی عاطفی خواهند داشت. سؤال این است که مدارس و مراکز آموزشی تا چه حد خود را درگیر موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و آموزش و یادگیری آن‌ها می‌کنند؟ آیا رقابت فردی ابزاری مفید در امر آموزش است؟ آیا امکان کشف آثار رقابت فردی در فرایند یادگیری وجود دارد؟ پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها ما را بر آن داشت تا این پژوهش را فراهم آوریم. در عین حال، نبود تحقیقات کافی در این مورد و لزوم شناخت بهترین شیوه‌ی رقابتی در فرایند یادگیری، از ضرورت تحقیق حکایت دارند.

اهداف پژوهش

آنچه امروز بیش از هر چیز در مدارس رواج دارد، رقابت است. دانش‌آموزان برای به دست آوردن نمره‌های بالا، کسب موفقیت در فعالیت‌های ورزشی و حتی جلب توجه معلم با هم به رقابت می‌پردازند. این رقابت‌ها موجب می‌شود که دانش‌آموزان به مقایسه‌ی اجتماعی میان خود بپردازند و در نتیجه، به جای تکلیف درگیری به خود درگیری برسند. افراد خود-درگیر کارهای دشوار را نه به دلیل داشتن انگیزه برای خوب انجام دادن کار بلکه به دلیل رقابت با دیگران انجام می‌دهند. آن‌ها می‌خواهند عملکردشان بهتر از دیگران و نه شایسته‌تر باشد (چریل. ال. اسپالدینگ ۱۳۷۷).

اگر دانش‌آموزان در محیطی قرار گیرند که به میزان تلاشی که برای انجام دادن تکالیف خود نشان می‌دهند مورد توجه واقع نشوند، با گذشت زمان این باور در آن‌ها رشد می‌کند که در مقایسه با همکلاسی‌های خود از عهده‌ی این کار بر نمی‌آیند و این وضع برای آن‌ها ناامید کننده است؛ بنابراین، برای دانش‌آموزان، مشاهده‌ی ویژگی‌های مثبت خود و داشتن درک واقع‌بینانه از خویشتن اهمیت دارد و این امر بدون کمک معلم و

والدین جهت شناساندن این شایستگی‌ها به منظور تقویت اشتیاق یادگیری در آن‌ها امکان‌پذیر نیست. دانش‌آموزان باید احساس کنند که می‌توانند با تلاش و تمرین، تکالیفی را که در مدرسه با آن مواجه می‌شوند، با موفقیت پی‌گیری کنند و انجام دهند و هدف اصلی این مطالعه، دستیابی به این موضوع است. در نتیجه، میدان بررسی در سطح دستیابی به این معیارهای بنیادین و تبیین ویژگی‌های روان‌شناختی مورد نظر تا حد مقایسه‌ی روش‌های مورد مطالعه گسترش می‌یابد.

هدف دیگر این مطالعه، شناخت نقش و عملکرد معلمان در دستیابی به محیطی امن، و مبتنی بر اعتماد است که با ابراز علاقه و توجه خالصانه به هر دانش‌آموز به وجود می‌آید. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که ایجاد فضای مطمئن برای دانش‌آموزان، بر ساختارهای غیر رقابتی تأکید دارد. تحقق اهداف نباید به صورتی باشد که در بازی یادگیری، برخی از دانش‌آموزان برنده و برخی دیگر بازنده باشند. در افزایش فضای امن و حمایت‌آمیز، برجسته‌کردن ارزش فضیلت‌های دانش‌آموزان، همراه با مهارت‌ها، توانایی‌های منحصر به فرد آن‌ها و ارزش فرایند یادگیری اهمیت دارد. پاداش دادن به فضیلت‌های دانش‌آموزان و تشویق کردن آن‌ها به دادن پاداش به خود و احساس غرور کردن از فضیلت‌های خویش، به ایجاد فضایی منجر می‌شود که هر دانش‌آموز در آن احساس «مورد توجه بودن» می‌کند (باربارامک کومبیز- جیمز پاپ ۱۳۸۲).

سؤال‌های پژوهش

- ۱- آیا بین میزان اثربخشی روش تلاش فردی و روش رقابت فردی تفاوت وجود دارد؟
- ۲- آیا بین میزان اثربخشی رقابت گروهی و روش رقابت فردی تفاوت وجود دارد؟
- ۳- آیا بین میزان اثربخشی روش تلاش فردی و روش رقابت گروهی تفاوت وجود دارد؟
- ۴- آیا میزان اثربخشی روش رقابت گروهی بیشتر از روش تلاش فردی است؟

تعاریف عملیاتی

در این مطالعه، منظور از **تلاش فردی**، یعنی عملکرد کنونی دانش‌آموزان با عملکرد پیشین آن‌ها با معیارهای منطقی مقایسه گردد تا بدین طریق آن‌ها به شناسایی معایب خود در فرایند یادگیری پرداخته و در جهت اصلاح و بهبود آن‌ها تلاش نمایند.

در **رقابت فردی**، رتبه‌ی دانش‌آموزان در مقایسه با دیگران تعیین می‌شود و کیفیت واقعی کار مبهم است. بر این اساس، دانش‌آموزان باور می‌کنند که موقعیت آن‌ها نسبت به دیگران، اهمیت دارد. پس اگر دانش‌آموزان ضعیف نسبت به گذشته‌ی خود عملکرد خوبی داشته باشند، امتیازی کسب نخواهند کرد؛ زیرا فقط آن کس که از دیگران بهتر عمل کرده است، امتیاز خواهد گرفت.

در **رقابت گروهی**^۱، گروه‌های دانش‌آموزی با سطوح توانایی برابر در مقابل یک دیگر قرار می‌گیرند. دانش‌آموزان دارای عملکرد بالا و پایین در قالب گروه‌هایی که توانایی تقریباً یکسانی دارند، شکل می‌گیرند و پاداش‌ها منوط به عملکرد گروه است. در نتیجه، همه‌ی دانش‌آموزان در دریافت پاداش، شانس برابر دارند. پاداش‌ها را می‌توان براساس دستیابی گروه به سطح تعیین شده‌ی تسلط یا عملکرد نسبی گروه تعیین کرد.

پیشرفت تحصیلی: در این تحقیق، پیشرفت تحصیلی عبارت است از نمرات مستمر و پایانی که دانش‌آموز در طول یک سال تحصیلی کسب کرده است. یکی از ویژگی‌های بسیاری از مواد درسی، این است که دانش‌آموزان در حین خواندن یک درس خاص و نیز در زمان پایان یافتن آن، مورد برخی از انواع سنجش‌ها قرار می‌گیرند. اغلب چنین می‌پندارند که سنجش مستمر، برای دانش‌آموزانی که بیش از سایر هم‌کلاسی‌های خود مضطرب‌اند، مطلوب است به اعتقاد چایلد^۲ (۱۹۷۷) این امر

1- Communal rivalry

2- Child

به ماهیت تکالیف بستگی دارد؛ زیرا روحیه‌ی دانش‌آموزانی که با مجموعه‌ای از ارزیابی‌ها رو به رو می‌شوند و به خوبی از عهده‌ی آن‌ها بر نمی‌آیند، ممکن است تضعیف شود. سنجش مستمر، از طریق فراهم کردن پس‌خوراند منظم، ممکن است به افزایش هر چه بیشتر دقت و تمرکز دانش‌آموزان کمک کند.

محتوای سنجش پایانی نیز می‌تواند نکات انگیزشی مشابهی داشته باشد. کسانی که از امتحان‌های پایانی دوره جانبداری می‌کنند، بر این باورند که اگر نمره‌ی رسمی یا مدرک که فرد را به تلاش برای نتیجه‌گیری از کل برنامه و امی‌دارد، وجود نداشته باشد، دانش‌آموزان تلاش چندانی از خود نشان نمی‌دهند و این مسأله، جایگاه سنجش نهایی را از آنچه فرض می‌شود، به مراتب فراتر می‌برد (ادوارد کنرادراگ، ۱۳۸۲).

معلمان معمولاً برای نشان دادن میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از سنجش استفاده می‌کنند تا از این طریق زمینه‌ی حمایت و تشویق را برای آن‌ها فراهم آورند. این کار هنگامی مناسب است که دانش‌آموزان در بخش بالایی منحنی پیشرفت قرار داشته باشند. اگر نتایج سنجش، پیشرفت اندک یا عدم پیشرفت را نشان دهد، این خطر وجود دارد که دانش‌آموزان دلسرد و ناامید شوند؛ بنابراین، معلم نباید نمره‌های دانش‌آموزان را در جمع اعلام کند؛ زیرا آن‌ها نمره‌ها را با یکدیگر مقایسه می‌کنند. بهتر است دانش‌آموزان به کمک معلمان، پیشرفت خود را در هر تکلیف ثبت کنند و نمره‌ی جدید را در برابر نمره‌ی قبلی قرار دهند. به این ترتیب، هر دانش‌آموز از بهبود عملکرد خود آگاه می‌شود و در می‌یابد که این بهبود حاصل مطالعه و تلاش بیشتر است. بر این اساس، برخورد خردمندانه با سنجش به منظور تعیین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ضرورت دارد.

روش پژوهش

جامعه‌ی آماری مورد بررسی در پژوهش حاضر، کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول متوسطه‌ی

منطقه‌ی ۱۱ شهر تهران را که در سال ۸۲-۸۳ ثبت‌نام کرده‌اند، شامل می‌شود. نمونه‌ی پژوهش حاضر، به حجم ۱۹۵ نفر انتخاب شد که به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام گرفت؛ بدین ترتیب که ابتدا منطقه‌ی ۱۱ از بین مناطق ۲۰ گانه‌ی شهر تهران به صورت تصادفی انتخاب شد؛ سپس، از بین ۱۰ دبیرستان پایه‌ی اول و از بین ۱۳ کلاس پایه‌ی اول، ۷ کلاس انتخاب شدند. در بین کلیه‌ی دروس دبیرستانی پایه‌ی اول، درس ریاضی برای اجرای سه روش به شکل زیر در نظر گرفته شد. گروه اول، روش رقابت فردی شامل ۶۶ نفر در قالب دو کلاس؛ گروه دوم، روش تلاش فردی شامل ۶۳ نفر در قالب دو کلاس؛ گروه سوم، روش رقابت گروهی شامل ۶۶ نفر در قالب سه کلاس.

ابزار و چگونگی گردآوری داده‌ها

الف) ارزشیابی تکوینی^۱: این گونه ارزشیابی به صورت مستمر، از نحوه‌ی مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و به شیوه‌های گوناگون و با تکیه بر آزمون‌های کتبی، شفاهی، عملی، بررسی تکالیف فردی و گروهی، فهرست و ارسلی مشاهده‌ی رفتار، میزان فعالیت، تلاش، ابتکار و فعالیت‌های گروهی، تدارک بازخورد مناسب به معلمان، دانش‌آموزان، اولیا و اتخاذ روش‌های مناسب به منظور بهبود فرایند یاددهی-یادگیری انجام می‌شود.

ب) ارزشیابی پایانی^۲: در طول سال تحصیلی در دو نوبت اول و دوم انجام می‌شود. ارزشیابی پایانی نوبت اول از حدود پنجاه درصد اول محتوای برنامه‌ی درسی در دی ماه و ارزشیابی پایانی

1- Multi-Stage Cluster sampling

2- Formative evaluation

3- Summative evaluation

نوبت دوم از تمام محتوای برنامه‌ی درسی (۵ نمره از محتوای نیمه‌ی اول برنامه‌ی درسی و ۱۵ نمره از محتوای نیمه‌ی دوم برنامه‌ی درسی) در خرداد ماه به عمل می‌آید. ارزشیابی پایانی (تراکمی) به منظور کسب اطمینان از تحقق هدف‌های آموزشی و پرورشی و میزان آن و نیز حصول اطمینان لازم از احراز شرایط قبولی در هر درس انجام می‌گیرد (آیین نامه‌ی آموزشی دوره‌ی سه ساله‌ی متوسطه، روزانه، ۱۳۷۹).

ج) ارزشیابی پایانی درس‌های جبرانی: درس‌های جبرانی درس‌هایی هستند که به منظور جبران ضعف درسی دانش‌آموز و کاهش افت تحصیلی، با رعایت سرفصل مربوط ارائه می‌شوند. کلیه‌ی ارزشیابی‌ها از طریق آزمون‌های معلم ساخته انجام پذیرفت. لازم به ذکر است که آزمون‌های معلم ساخته^۱، آزمون‌هایی هستند که معلمان برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خود تهیه می‌کنند و در طول دوره‌ی آموزشی و یا در پایان این دوره به اجرا در می‌آورند. این نوع آزمون‌ها اغلب برای تعیین میزان توفیق یادگیرندگان در رسیدن به هدف‌های دقیق آموزشی طرح‌ریزی می‌گردند و از این جهت، معمولاً به مثابه‌ی ملاک مطلق اندازه‌گیری به کار گرفته می‌شوند (سیف، ۱۳۷۶).

روش تقویتی مورد استفاده در این مطالعه، لوازم التحریر پاپکو در اشکال گوناگون بود که فقط به دانش‌آموزانی حائز رتبه داده شد. این سبک تقویت در روش رقابت فردی به اجرا درآمد. برای گروه تلاش فردی، جدول پیشرفت در نظر گرفته شد. براساس این جدول که کلیه‌ی دروس را در بر می‌گرفت، نام کلیه‌ی دانش‌آموزانی که نمره‌ی مستمر و پایانی آن‌ها حداقل دو نمره اختلاف داشت، در جدول مورد نظر با عنوان دانش‌آموزان کوشا ثبت می‌شد. در این جدول، هیچ‌گونه مقایسه‌ای بین دانش‌آموزان انجام نمی‌گرفت و نمره‌ی هر دانش‌آموز در قیاس با خودش ملاک ارزیابی بود. در این منطقه هر

دانش‌آموزي اعم از ضعيف، متوسط و قوي مي‌توانست قرار گيرد.

روش تقويتي مورد استفاده در روش رقابت گروهي، تقويت‌کننده‌هاي شرطي^۱ (نمره) و تقويت‌کننده‌هاي اجتماعي^۲ (اظهارات تأييد کننده و توجه کردن معلم) بود.

طرح پژوهش

طرح پژوهش از نوع سه گروهي بدون گروه کنترل، با پيش‌آزمون و پس‌آزمون بود که در آن پيش‌آزمون شامل نمره‌هاي مستمر اول و پس‌آزمون شامل نمره‌هاي پاياني دوم مي‌شد. متغير مستقل پژوهش، روش ادارهي کلاس و متغير وابسته پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان بوده است.

شيوه ي اجرا

دو نوع مؤلفه در اجراي پژوهش دخالت داشته است:

(الف) مؤلفه‌هاي متغير: ادارهي کلاس به يکي از سه روش رقابت فردي، تلاش فردي، رقابت گروهي.

(ب) مؤلفه‌ي ثابت: ماده‌ي درسي، جنسيت، انواع آزمون‌هاي انجام شده.

گروه اول روش رقابت فردي شامل ۶۶ نفر در قالب دو کلاس که به صورت تصادفي از بين ۱۹۸ نفر دانش‌آموز پايه‌ي اول سال تحصيلي ۸۱-۸۲ انتخاب شدند. از اين روش همانند آنچه امروزه در بيشتر مدارس متداول است، براي ادارهي کلاس استفاده شد. به دليل قدمت اين روش در نظام آموزش و پرورش و آشنايي کامل بيشتر معلمان با آن، به توضيح و توجيه دبير به منظور اجراي آن نيازي نبود. در اين روش، دانش‌آموزان براي بدست آوردن نمره با هم به رقابت پرداختند و جهت انتخاب افراد برتر، با يکديگر مقايسه شدند. در ادامه، تنها افراد بسيار قوي در اين گروه مورد

1- Conditioned
2- Social

حمایت‌های کلامی و مادی از طرف معلم و سایر کارکنان مدرسه قرار گرفتند و تقویت دریافت کردند. به طوری که از بین ۱۹۸ نفر دانش‌آموز در ۶ کلاس، در هر کلاس سه نفر معدل بالا، جمعاً ۱۸ نفر و از بین ۶۶ نفر دانش‌آموز در ۲ کلاس درس جمعاً ۶ نفر به صورت علمی و در جمع دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان با اهدای جوایز معرفی شدند و از هیچ یک از دانش‌آموزان باقی مانده، حتی با اختلاف ناچیز در نمره، نام برده نشد. به عبارت دیگر، سایر دانش‌آموزان که اکثریت جمعیت پایه‌ی اول را تشکیل می‌دادند، هیچ گونه تقویتی (حتی تقویت کلامی) دریافت نکردند.

گروه دوم روش تلاش فردی شامل ۶۳ نفر دانش‌آموز در قالب دو کلاس درس بود که به صورت تصادفی از بین ۱۶۰ دانش‌آموز پایه اول سال تحصیلی ۸۲-۸۳ انتخاب شدند. بعد از اینکه دانش‌آموزان از طریق ارائه‌ی کارنامه به اولیا به طور کامل در جریان نمره‌های مستمر اول، قرار گرفتند، به آن‌ها اعلام شد که چنانچه بین نمرات مستمر و پایانی هر یک از دروس حداقل دو نمره اختلاف باشد مورد تشویق قرار خواهند گرفت. همچنین تأکید شد که بر خلاف سال‌های گذشته، هر یک از دانش‌آموزان با خود و نه با دیگران مقایسه می‌شود. تنها ملاک ارزیابی، پیشرفت فردی هر دانش‌آموز است و کسب نمرات بالا و پایین اهمیت ندارد؛ مثلاً اگر نمره‌ی آن‌ها از ۳ به ۵ یا از ۱۱ به ۱۳ و... یا از ۱۷ به ۱۹ افزایش یابد، مورد تشویق قرار خواهند گرفت. این موضوع به صورت مشروح در کلیه‌ی کلاس‌ها به شکل جداگانه بیان گردید و کلیه‌ی دانش‌آموزان از طرح مطلع شدند. به منظور آشنایی هر چه بیشتر دبیران با این روش، در جلسه‌ی شورای دبیران این موضوع مطرح شد. پس از بحث و تبادل نظر، عده‌ای به مخالفت با این موضوع پرداختند و عده‌ای قول مساعد دادند که دانش‌آموزان را در این زمینه ترغیب کنند و از آن به عنوان یک ابزار انگیزشی در جهت پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از رقابت ناسالم بهره‌برگیرند. هم‌زمان با اجرای این برنامه، فرم‌های خصوصی در اختیار دبیران قرار گرفت و از آن‌ها

خواسته شد که فرم‌ها را جهت شناسایی و بررسی نقاط ضعف دانش‌آموزان تکمیل کنند. همچنین مشاوره‌ی فردی با والدین دانش‌آموزانی که در فرایند یادگیری برخورد انفعالی داشتند، انجام گرفت تا بدین وسیله، زمینه‌ی فعالیت درسی آن‌ها هر چه بیشتر فراهم گردد. بعد از اجرای آزمون‌های پایانی اول و مستمر دوم (برگزاری دو آزمون)، نام کلیه‌ی دانش‌آموزانی که به ملاک موردنظر دست یافته بودند، بدون ذکر نمره در جدول‌های از پیش تنظیم شده ثبت شد و بدین ترتیب، آن‌ها با عنوان «دانش‌آموزان کوشا» معرفی شدند این جدول‌ها که نام دانش‌آموزان به شکل برجسته در آن‌ها درج شده بود، روی در کلاس‌ها نصب شدند و در معرض دید کلیه‌ی دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه قرار گرفتند. در این جدول‌ها اسامی دانش‌آموزان براساس حروف الفبا نوشته شده بود و نام هر سه گروه دانش‌آموزان ضعیف، متوسط و قوی در ردیف‌های جدول به چشم می‌خورد. در ابتدا این فهرست و طبقه‌بندی کردن اسامی موجب اعتراض دانش‌آموزان قوی شد. آن‌ها این نارضایتی را به این ترتیب که «چرا نام ما باید در کنار دانش‌آموزان ضعیف ثبت شود؟» بیان کردند اما پس از بیان هدف و تشریح موضوع، نظر آن‌ها نیز در این زمینه جلب شد. این جدول‌ها در کلیه‌ی پایه‌ها برای ایجاد انگیزه و هیجان بیشتر در دانش‌آموزان و برای کلیه‌ی دروس دبیرستانی به منظور ایجاد رقابت و تحول در بین دبیران اجرا شد (زیرا جدول‌ها نشان می‌داد که در بعضی دروس هیچ یک از دانش‌آموزان به ملاک موردنظر ارزیابی دست نیافته‌اند) لیکن به دلیل ویژگی‌های تحقیق، تنها دانش‌آموزان پایه‌ی اول و درس ریاضی در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفتند.

اجرای رقابت گروهی با دشواری‌های زیادی همراه است؛ به همین علت، بیشتر دبیران به ندرت از آن در امر تدریس و کلاس‌داری استفاده می‌کنند. یکی از مشکلاتی که در این روش با آن مواجه شدیم، اعتراض شدید والدین و دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان قوی بود. آن‌ها با بیان این که چرا

ما تلاش فراوان کنیم و دانش‌آموزان ضعیف از آن استفاده می‌کنند، نارضایتی خود را ابراز می‌کردند و حتی والدین آن‌ها این موضوع را با مسؤولان آموزش و پرورش منطقه نیز در میان گذاشتند. با ذکر این دلایل ما توانایی اجرای روش یاد شده را در سطح دخواه نداشتیم؛ پس، این روش تنها در سطح کلاس‌های جبرانی درس ریاضی پایه‌ی اول که از نظر توانایی‌های یادگیری تا حدودی مشابه و نزدیک به هم بودند، به اجرا درآمد. این روش با تعداد ۶۶ نفر دانش‌آموز در قالب ۳ کلاس درس با داشتن معلمی واحد میسر شد و دانش‌آموزان در گروه‌های ۲ الی ۵ نفری که با نظارت معلم و به دخواه دانش‌آموزان (جهت بازخورد عاطفی مثبت) تشکیل می‌شدند، قرار گرفتند. در این روش گروه‌های برتر، برحسب عملکرد و نظر معلم، تقویت دریافت می‌کردند. لازم به تذکر است که در هر سه روش یاد شده، کلیه‌ی شرایط (از جمله معلم، کادر اجرایی مدرسه و...) یکسان بود.

توصیف و تحلیل داده‌ها

برای بررسی سؤالی‌های پژوهش، مبنی بر مقایسه‌ی اثر رقابت فردی، تلاش فردی و رقابت گروهی در پیشرفت تحصیلی، میانگین انحراف معیار در جدول شماره‌ی ۱- الف و واریانس و مجموع مجذورها در جدول شماره‌ی ۱- ب ارائه شده است.

جدول الف- میانگین و انحراف معیار نمره‌های مستمر اول، پایانی اول،

مستمر دوم، و پایانی دوم به تفکیک گروه‌ها

شاخص / گروه	نام آزمون	میانگین	انحراف معیار
رقابت فردی	مستمر اول	۱۲/۶۵۱	۴/۷۰۹
	پایانی اول	۱۱/۷۰۳	۵/۷۸۷
	مستمر دوم	۱۱/۵۸۳	۵/۳۱۳
	پایانی دوم	۱۱/۵۵	۵/۸۹۹
رقابت گروهی	مستمر اول	۱۲/۴۶۲۱۲	۳/۸۲۸۳۴۶
	پایانی اول	۱۴/۱۶۶	۳/۵۳۹
	مستمر دوم	۱۳/۱۱۳۶۴	۴/۵۰۳۶۷
	پایانی دوم	۱۴/۰۱۵	۳/۶۰۱

۴/۵۹۶	۱۲/۷۰۶	مستمر اول	تلاش فردي
۵/۵۷۷	۱۳/۶۳۴	پایانی اول	
۵/۳۲۱	۱۲/۶۰۳	مستمر دوم	
۵/۴۰۵	۱۳/۶۱۸	پایانی دوم	

جدول ۱- ب واریانس و مجموع مجزورهای نمرات مستمر اول

و پایانی دوم به تفکیک گروهها

تعداد	مجموع	مجموع مجزورات	واریانس	نام آزمون	شاخص گروه
۶۶	۸۵۳	۱۲۰۰۵/۵	۲۲/۱۷	مستمر اول	رقابت فردي
۶۶	۴۱۵/۷۵	۶۱۲۲/۳۱۳	۳۴/۷۹	پایانی دوم	
۶۶	۸۲۲	۱۱۲۰۲/۷۵	۱۴/۶۵	مستمر اول	رقابت گروهی
۶۶	۹۲۵	۱۳۸۰۷	۱۴/۹۶	پایانی دوم	
۶۳	۸۰۰/۵	۱۱۴۸۱	۲۱/۱۲	مستمر اول	تلاش فردي
۶۳	۵۴۴/۷۵	۸۵۵۸	۲۹/۲۱	پایانی دوم	

در ابتدا فرض کردیم که بین نمره های سه گروه رقابت فردي، تلاش فردي و رقابت گروهی در آزمون مستمر اول که پیش آزمون محسوب می شد، تفاوت معناداری وجود ندارد. این فرض از طریق تحلیل واریانس یک راهه مورد آزمون قرار گرفت و همچنان که انتظار می رفت، چون هنوز متغیر مستقل تحت تأثیر عمل آزمایشی قرار نگرفته و به عبارتی دستکاری نشده بود، فرض متجانس بودن سه گروه پذیرفته شد. در تحلیل واریانس یک راهه، این فرضیه که همگی میانگین های جامعه ها با هم مساوی اند، در برابر این فرضیه که دست کم یکی از میانگین ها با میانگین دیگر تفاوت دارد، مورد آزمایش قرار می گیرد.

جدول ۲- تحلیل واریانس برای مقایسه ی سه روش رقابت فردي،

تلاش فردي و رقابت گروهی برای نمره های مستمر

F	میانگین مجزورها	درجات آزادی	مجموع مجزورها	منبع تغییرات
---	-----------------	-------------	---------------	--------------

بین گروهی	SSA=8.09	K-1=2	MSA=4.04	0.26
درون گروهی	SSW=2977.95	Nt-K=192	MSW=15.51	
کل	Sst=10256.16	Nt-1=194		

عدد $3/06$ معرف مقدار F برای سطح $0/05$ و عدد $4/75$ معرف مقدار F برای سطح $0/01$ است. برای داده های جدول فوق، مقدار F برابر با $0/26$ است که به میزان قابل توجهی کوچکتر از حد بحرانی F در سطح $0/05$ و $0/01$ است. کوچکتر بودن F جدول از F بحرانی، این واقعیت را بیان می کند که در این مطالعه، تفاوت مشاهده شده حاصل شانس است و چنین نتیجه ای مستلزم درست بودن فرضیه ی صفر است، بنابراین، فرض صفر پذیرفته می شود و نتیجه می ییریم که میانگین های سه جامعه ی موردنظر با یکدیگر برابرند.

برای بررسی سؤال های پژوهش، مبنی بر مقایسه ی نمره های دانش آموزان در سه روش رقابت فردی، تلاش فردی و رقابت گروهی فرض کردیم که بین نمرات سه گروه در آزمون پایانی تفاوت معنادار وجود دارد. چون متغیر مستقل (روش کلاس داری) دستکاری شده است، وضعیت اداره ی کلاسها مطابق با روش های جدید تغییر یافته و به منظور کنترل وضعیت درسی دانش آموزان در روش های ایجاد شده، از آزمون های میانی مشترک یعنی آزمون مستمر دوم و آزمون پایانی اول استفاده شده است. به منظور آزمون این فرض، تحلیل واریانس یک عامل صورت گرفت که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

$$F = \frac{MS_A}{MS_W}$$

جدول ۳ - تحلیل واریانس برای مقایسه ی سه روش رقابت فردی،

تلاش فردی و رقابت گروهی برای نمره های پایانی

منبع تغییرات	مجموع مجزورها	درجات آزادی	میانگین مجزورها	F
بین گروهی	SS _A =2061.94	K-1=2	MS _A =1030.97	24.16
درون گروهی	SS _W =8194.22	Nt-K=192	MS _W =42.67	

کل	$S_s=10256.16$	$N_t-1=194$	
----	----------------	-------------	--

عدد $3/06$ معرف مقدار F برای سطح $0/05$ و عدد $4/75$ معرف مقدار F برای سطح $0/01$ است. برای داده های جدول فوق مقدار F برابر با $24/16$ است که به میزان قابل توجهی از حد بحرانی F در سطح $0/05$ و $0/01$ است. بزرگتر بودن F جدول از F بحرانی، این حقیقت را بیان می کند که در این مطالعه، عامل دیگری غیر از شانس دخالت دارد و چنین نتیجه ای، مستلزم نادرست بودن فرضیه صفر است. بنابراین، فرض صفر را رد می کنیم و نتیجه می گیریم که میانگین های سه جامعه ی مورد نظر، با یکدیگر برابر نیستند.

معنی داری F با مقدار $24/16$ حاکی از این است که بین سه روش، تفاوت معناداری وجود دارد. در رد کردن فرضیه صفر (H_0) فقط نتیجه می گیریم که میانگین های سه جامعه ی مورد مطالعه یکسان نیست و برپایه ی این تحلیل واریانس یک راهه ی معنی دار، نمی توان به این مطلب پی برد که تفاوت میانگین یک جامعه ی به خصوص از میانگین یک جامعه ی دیگر معنادار هست یا نه اما تکنیک هایی وجود دارد که به کمک آن ها می توان تفاوت معنادار بین چند گروه مستقل را مشخص کرد. به همین منظور، از مقایسه های تبعی^۱ یا پس از تجربه^۲، آزمون HSD^3 توکی^۴ و آزمون مقابله های شفه^۵ استفاده کرده ایم.

جدول ۴- نتایج آزمون HSD توکی برای سه گروه آزمایشی

گروه	میانگین	M_1	M_2	M_3
I	11.5	----	$M_1-M_2=$ 11.5-13.61-2.11	$M_1-M_3=$ 11.5-14.01-2.51
II	13.61	----	----	$M_2-M_3=$ 13.61-14.01=0.4
III	14.01	----	----	----

- 1- incidental
- 2- post-hoc
- 3- honestly significant difference
- 4- Tukey
- 5- Scheffe

P<=0.05	:HSD=2.05		
---------	-----------	--	--

مقدار بحرانی لازم برای معنادار بودن آزمون توکی که در اصطلاح تفاوت معنادار راستین خوانده می‌شود، در شرایطی که تعداد مشاهده‌ها در گروه‌های نمونه نابرابر باشد، از فرمول زیر به دست می‌آید.

$$HsD = q(\alpha, k, df) \sqrt{\frac{msw}{n} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} + \dots + \frac{1}{n_i} \right)}$$

با توجه به داده‌های جدول فوق، داریم:

$$HsD = q \sqrt{\frac{\text{واریانس درون گروهها}}{n}} = 2/05$$

چون HsD محاسبه شده از تفاوت بین میانگین‌های گروه‌های یک و دو و همچنین گروه‌های یک و سه کوچکتر است، پس اختلاف بین میانگین‌های آنها معنادار است. از طرف دیگر، مقدار HsD محاسبه شده از تفاوت بین میانگین‌های دو و سه بزرگتر است؛ پس، تفاوت آنها معنادار نیست؛ یعنی، روش رقابت گروهی و روش تلاش فردی نسبت به روش رقابت فردی اثربخشی بیشتری دارند. اما در مقایسه‌ی رقابت گروهی و تلاش فردی، تفاوت معناداری وجود ندارد.

روش شفه به سبب دارا بودن مزایای سادگی، کاربرد در گروه‌های برنامه با حجم نابرابر، مناسب بودن آزمون برای هر نوع مقایسه با ترکیب‌های مختلف از میانگین‌ها و عدم حساسیت نسبت به انحراف از مفروض‌های نرمال بودن و همگونی واریانس، عمومیت بیشتری دارد (هومن به نقل از واینر^۱ ۱۹۷۱).

1- Winer

جدول ۵- محاسبه‌ی فاصله اعتماد ۹۹ درصدی برای مقابله‌ی شفه در مطالعه‌ی

سه روش رقابت فردی، تلاش فردی و رقابت گروهی

$$C_1 = \mu_1 - \mu_2$$

$$C_1 = 11/55 - 13/61 = -2/06$$

$$t = \sqrt{(k-1)_f} = \sqrt{(3-1)(4/75)} = 3/08$$

$$\text{بر آورد} = MsW \Sigma C_i^2 / in = MsW \left(\frac{C_1^2}{n_1} + \frac{C_2^2}{n_2} + \frac{C_3^2}{n_3} \right)$$

واریانس C

$$= 42/67 \left[\frac{(1)^2}{66} + \frac{(-1)^2}{63} + \frac{(0)^2}{66} \right] = 1/31$$

$$\text{حد پائین } c_1 = -2/06 - 3/08 \sqrt{1/31} = -5/58$$

$$\text{حد بالای } c_1 = -2/06 + 3/08 \sqrt{1/31} = 1/46$$

بنابراین داریم: $-5/58 < C_1 < 1/46$ با اطمینان ۹۹ درصد

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج آزمایش فرضیه‌های تحقیق به شرح زیر خلاصه شده است.

۱- بین میزان اثر بخشی روش تلاش فردی و روش رقابت فردی تفاوت وجود دارد. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین روش تلاش فردی و روش رقابت فردی تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ وجود دارد. با توجه به میانگین نمرات دانش‌آموزان در روش تلاش فردی ($X=13/61$) و روش رقابت فردی ($X=11/55$)، مشخص می‌شود که تفاوت به نفع دانش‌آموزان در روش تلاش فردی است و این افراد در مقایسه با روش رقابت فردی از موفقیت بیشتری برخوردار هستند.

۲- بین میزان اثربخشی روش رقابت گروهی و روش رقابت فردی تفاوت وجود دارد. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین روش رقابت گروهی و روش رقابت فردی تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ وجود دارد. با توجه به میانگین نمرات دانش‌آموزان در روش رقابت گروهی ($X=14/01$) و

روش رقابت فردي ($X=11/55$) مشخص مي‌شود که اين تفاوت به نفع دانش‌آموزان در روش رقابت گروهی است و اين افراد نسبت به هم سالان خود در روش رقابت فردي از موفقيت بيشتر برخوردار هستند.

۳- بين ميزان اثربخشي روش تلاش فردي و روش رقابت گروهی تفاوتی وجود ندارد. نتایج جدول ۳ نشان مي‌دهد که با توجه به میانگین نمرات دانش‌آموزان در روش رقابت گروهی ($X=14/01$) و روش تلاش فردي ($X=13/61$) اين فرضیه که اثربخشي روش تلاش فردي بيشتر از روش رقابت گروهی است، رد مي‌شود.

۴- بين ميزان اثربخشي روش رقابت گروهی و روش تلاش فردي اختلاف معناداری وجود ندارد ولي روش تلاش فردي از روش رقابت گروهی برتر است. در صورت استفاده از رقابت، حداقل بايد روش رقابت گروهی جایگزین روش رقابت فردي شود.

در جمع‌بندي مطالب مربوط به روش تلاش فردي، روش رقابت فردي و روش رقابت گروهی و رابطه‌ی آنها با فرايند پيشرفت تحصيلی، مي‌توان به موارد زير اشاره کرد.

- در روش تلاش فردي، افراد به جاي مقایسه‌ی خود با ديگران و رقابت با آنان، به مقایسه‌ی پيشرفت‌های خود با خودشان مي‌پردازند و اين پيشرفت‌ها را گام به گام ارزيابی مي‌کنند. اين گونه دانش‌آموزان در زمينه‌هایی چون قوام و پايداری انفرادی، ثبات عاطفی و خودگردانی، نسبت به دانش‌آموزانی که در زمينه‌ی تحصيلی و فرايند يادگيري از روش رقابت فردي استفاده مي‌کنند، وضعيت بهتری دارند.

- وقتی معلم به صورت فردي و با صميميت هر يك از دانش‌آموزان ضعيف را از وضعيت درسي‌اش آگاه مي‌سازد، در واقع او را به نوعی تلاش و حرکت وامی‌دارد؛ يعنی، با سپردن نقشی به او، عزت نفس وي را در برابر ديگران حفظ مي‌کند و بدین وسيله، تمایل او را به کلاس افزايش مي‌دهد. وقتی دانش‌آموزان قوي يا متوسط از پيشرفت درسي خود مطلع مي‌شوند، لذت و خوشحالی حاصل از اين پيشرفت، قوي‌ترین انگیزه را در آنها فراهم

می‌کند؛ زیرا پایدارترین انگیزه، لذتی است که دانش‌آموزان از تلاش فردی خود بدست می‌آورند.

- شیوه‌های رقابت برانگیز در دانش‌آموزان ایجاد ترس و اضطراب می‌کنند و تنش‌های عاطفی به وجود می‌آورند و با مشاجره و بگومگو با یک دیگر مخالفت و تضاد را در کلاس افزایش می‌دهند. دانش‌آموزان با عکس‌العمل‌های منفی و خصومت‌آمیز نسبت به معلم، زمان را برای اجرای برنامه‌های درسی تنگ و محدود می‌کنند. کلاس این احساس را در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد که به موفقیتی نخواهند رسید و مورد توجه واقع نمی‌شوند و بنابراین، از کلاس و درس دلسرد و ناامید می‌شوند و با سرخوردگی دائمی از رسیدن به هدف باز می‌مانند.

- در روش رقابت گروهی، افراد با یک دیگر همکاری و نسبت به هم احساس مسئولیت دارند رفتار سازگاری اجتماعی و تعاون، یک دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اعضای گروه در موقعیت‌ها و اوضاع گوناگون، فعالیت‌ها و کوشش‌های یک دیگر را سازماندهی و هدایت می‌کنند؛ بنابراین، چون در این روش افراد برای انطباق با معیارهای مشترک بر خود فشار وارد می‌آورند تلاش‌های مشترک برای به دست آوردن نتایج مطلوب بیشتر می‌شود. با این تشریک مساعی در میان گروه، افراد بهتر می‌توانند نیازها و خواسته‌های خود را برآورده سازند.

البته در نتایج ذکر شده باید ملاحظات زیر را مورد توجه قرار داد.

- میزان اثربخشی روش رقابت گروهی و روش تلاش فردی تحت تأثیر شرایط و رجحان‌های فرهنگی هر جامعه است. در فرهنگ‌هایی که برای رقابت گروهی ارزش زیادی قائل‌اند و با تعریف و تمجید و افتخار از آن یاد می‌کنند، این روش نسبت به روش تلاش فردی برتری بیشتری دارد. برعکس، در جوامعی که روش تلاش فردی، از احترام بیشتری برخوردار است، متخصصان تعلیم و تربیت، نیروی خود را برای بالا بردن اعتماد به نفس در هر یک از دانش‌آموزان به کار می‌گیرند و این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا به توانایی

ارزشیابی خود دست یابند و با ارزیابی مبتنی بر واقعیت، رفتارهای مناسبی از خود بروز دهند. این خصوصیات دست به دست هم می‌دهند و باعث می‌شوند که روش تلاش فردی نسبت به روش رقابت گروهی از ارجحیت بیشتری برخوردار شود.

- به دست آوردن رتبه و امتیاز برای دانش‌آموزان خیلی خوب است اما با فراهم کردن شرایط، این رتبه اول شدن باید در دانش‌آموزان متفاوت باشد، یعنی، هر یک از دانش‌آموزان بتواند براساس استعداد و علاقه‌ی خویش در زمینه‌ی برنده شود.

پیشنهادها

۱- نظام تربیتی پیشرو به دنبال آماده کردن دانش‌آموزان امروز برای رویارویی با چالش‌های بزرگ و کوچک آینده‌ی جهان است. معلمان و مربیان می‌دانند که نقش سنتی آن‌ها به عنوان توضیح‌دهندگان مطالب درسی به پایان رسیده است و نسل آینده انتظار دارد تدوین‌کنندگان مهارت‌های زندگی، خود دارای قدرت حل مسأله باشند و بتوانند مسیر پیشرفت خویش را ارزیابی کنند؛ بنابراین، آشنا کردن معلمان با روش تلاش فردی یا حداقل روش رقابت گروهی در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت ضرورت دارد.

۲- امروزه یکی از احساس‌های ناخوشایند دانش‌آموزان، احساس بی‌هویتی است؛ به عبارت دیگر، آن‌ها نمی‌توانند خود بودن و متمایز بودن خویش را حس کنند؛ زیرا در معرض هجوم الگوهای تحمیلی و مقایسه و رقابت و چشم و هم‌چشمی قرار گرفته‌اند. به معلمان توصیه می‌شود با استفاده از سایر ابزارهای ایجاد انگیزش، به ویژه روش تلاش فردی و یادگیری مشارکتی، احساس بهتری نسبت به خود و دیگران در دانش‌آموزان فراهم آورند تا در سایه‌ی تقویت و گسترش این احساس، پیشرفت تحصیلی آنان امکان‌پذیر شود.

۳- دانش‌آموزی که نگاه او به طور دائمی دیگران را تعقیب می‌کند، نگران آن است که نگاه پنهان دیگران او را در تیررس خود قرار دهد. همین

نگرانی‌ها و رقابت فردی موجب مشکلات روانی، پرخاشگری، خیال‌باقی و در خود فرو رفتن و گوشه‌گیری می‌شود. شایسته است مدیران، مشاوران و مربیان تربیتی با اجرای مستمر روش‌های تلاش فردی و رقابت گروهی، نواقص هر یک از دانش‌آموزان را با بیانی ساده از طریق مشاوره‌ی فردی و بدون مقایسه با دیگران، به آن‌ها تفهیم کنند تا آن‌ها به خاطر ضعف‌ها خود را نبازند و بتوانند کاستی‌های درسی خویش را جبران کنند.

۴- تقویت بر مبنای ارزیابی صادقانه و مثبت از کوشش فرد باعث می‌شود که وی بیشتر تلاش کند تا مورد تأیید قرار گیرد؛ بنابراین، آگاه کردن والدین از تأثیر تشویق بر تلاش فردی از طریق برنامه‌های آموزشی خانواده لازم و گامی مؤثر در کمک به پیشرفت تحصیلی فرزندان است.

۵- براساس نتایج تحقیق، سلامت و بهداشت روانی دانش‌آموزان، در محیط سالم «روانی» به دست می‌آید. چه بسا محیط فیزیکی دانش‌آموزان سالم و آرام اما محیط روانی آن‌ها از درون ناامن و مضطرب باشد. پاک‌سازی محیط روانی دانش‌آموزان از آلودگی‌ها و ناامنی‌های ناشی از رقابت ناسالم و ترس از یادگیری اهمیت دارد و تلاش برای فراهم کردن چنین شرایطی در خانواده و مدرسه، پیشرفت تحصیلی را بهبود می‌بخشد.

۶- در پژوهش حاضر به علت محدودیت اجرایی، امکان فراهم کردن شرایط موردنظر برای روش رقابت گروهی فراهم نشد. شایسته است در مطالعات بعدی برای، بکارگیری این روش به گستردگی روش رقابت فردی که در این مطالعه انجام شده است، پی‌گیری و اقدام گردد.

۷- برای افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها درباره‌ی هر سه روش و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی، استفاده از نمونه‌های آماری بزرگ که کلیه‌ی مناطق مختلف و همه‌ی مقاطع تحصیلی را تحت پوشش قرار دهد، مناسب خواهد بود.

منابع فارسي

- احمدي، رضا (۱۳۸۱) **بررسي تأثير معكوس تقويت مادي بر انگيزش دروني**، پايان نامه ي كارشناسي ارشد، دانشكده ي روان شناسي و علوم تربيتي دانشگاه علامه طباطبائي.
- ادوارد كنراد راگ (۱۳۸۲) **سنجش و يادگيري در دبستان**، ترجمه ي علي رضا كيامنش، كامران گنجي تهران، انتشارات رشد.
- اصلائي حله، ابراهيم (۱۳۷۵)، **مقايسه ي اثري سنجي سه روش رقابت، تلاش فردي و رضاييت گروه ي در پيشرفت تحصيلي**، پايان نامه ي كارشناسي ارشد دانشكده روان شناسي و علوم تربيتي دانشگاه علامه طباطبائي.
- انصاري، احمد حجت (۱۳۷۴) **بررسي تأثير جو رواني- اجتماعي كلاس در پيشرفت تحصيلي**، پايان نامه ي كارشناسي ارشد، دانشكده ي روان شناسي و علوم تربيتي دانشگاه تهران.
- آيين نامه ي آموزشي دوره ي سه ساله ي متوسطه** (۱۳۷۹) **روزانه**، مدرسه.
- كوميذ ياربارامك، جيمز پاپ پرورش انگيزه در دانش آموزان (۱۳۸۳) **رهيافتها و راهكارهاي عملي براي معلم ان**، ترجمه ي صغري ابراهيمي قوام، رشد.
- تجربه كار، مهشيد (۱۳۷۹) **تأثير تقويت گروه ي و فردي در يادگيري مشاركتي**، پايان نامه ي كارشناسي ارشد، دانشكده ي روان شناسي و علوم تربيتي دانشگاه علامه طباطبائي.
- چريل، ال، اسپالدينگ (۱۳۷۷) **انگيزش در كلاس درس**، ترجمه ي محمدرضا نائيني ان، اسماعيل بيابانگرد، مدرسه.
- خديوي زند، محمد مهدي (۱۳۷۸)، **مباحث اساسي در روان شناسي تربيتي**، تربيت.
- دلاور، علي (۱۳۷۶) **مباني نظري و عملي پژوهش در علوم انساني و اجتماعي**، رشد.

استيپك، ديبوراجي (۱۳۸۲) انگيزش براي يادگيري
(از نظريه تا عمل)، ترجمه ي رمضان حسنزاده و
نرجس عموي، نشر دنياي پژوهش.
سيف، علي اكبر (۱۳۷۶) روشهاي اندازه گيري و
ارزشيابي آموزشي، دوران.
سيف، علي اكبر (۱۳۷۹) روان شناسي پرورشي،
روان شناسي يادگيري و آموزش، آگاه.
كريمي، عبدالعظيم (۱۳۷۸) زندگي و مدرسه،
تربيت.
هومن، حيدرعلي (۱۳۷۳) استنباط آماري در پژوهش
رفتاري، پارسا.

منابع انگليسي

- Bulter, R. (1989). **Interest in the task and interest in peers, work in competitive and noncompetitive conditions: A developmental study.** Child Development, 60, 562-570.
- Deci, E.L. (1971). **Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation.** Journal of personality and social psychology, 18, 105-115.
- Deci, E. L. Betley, G., kahle, j., Abrams, L., & porac, j. (1981). When trying to win: **competition and intrinsic motivation.** Personality and social psychology Bulletin, 7,79-83.
- Deci, E. L., koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). **Ameta- analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation.** Psychological Bulletin, 125, 627- 668.
- Dece, E. L., & Ryan, R. M. (2000). **The "what" And "why" of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior.** Pstchological inquiry, 11, 227- 268.
- Epstein, j.A.,& Harackiewicz, J. M. (1992). **Winning is not enough: the effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest.** Personality and social psychology Bulletin, 18, 128-138.
- Fisher, C.D. (1978). **The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation.** Organizational Behavior and Human performance, 21,273-288.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). **Self- determination in sport. A review cognitive evaluation theory.** International journal of sport psychology, 26, 5-23.
- Harackiewicz, J. M., & sansone, C. (2000). **Rewarding competence: the importance of goals in the study of intrinsic motivation.** In C. sansone & J. M. Harackiewicz (Eds), intrinsic and extrinsic motivation: the search

for optimal motivation and performance (pp. 79-103). San Diego, CA: Academic press.

- Judd, C. M., & Kenney, D. (1981). **Estimating the effects of social interventions**. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- McAuley, E., & Tammen, V. V. (1989). **The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation**. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 84-93.
- Pritchard, R. D., Campbell, K. M., & Campbell, D. J. (1977). **Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivation**. *Journal of Applied Psychology*, 62, 9-15.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996) **Elements within the competitive situation that effect intrinsic motivation**. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Reev, J. Olson, B. C., & Cole, S. G. (1985). **Motivation and performance: Two consequences of winning and losing a competition**. *Motivation and Emotion*, 9, 291- 298.
- Ryan, R. M. (1982). **Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). **Varied forms of persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated**. *Motivation and Emotion*, 15, 185- 202.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). **Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (1999). **Winning isn't enough: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation**. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 209-235.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L. I., & Halliwell, W. R. (1986). **Negative effects of competition on children's intrinsic motivation**. *Journal of Social Psychology*, 126, 649-657.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). **On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory**. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.