

مقاله زیر شرح تحقیقی است در زمینه "سبکهای تیسینی درماندگی" آموخته شده و تأثیر انتظار معلم در کلاسهای طبقه بندی شده. در این تحقیق دو گروه از دانش آموزان مدارس راهنمایی یکی از مناطق آموزش و پرورش تهران، ۵۰ نفر از معلمان و اولیاء دانش آموزان مورد بررسی، شرکت داشته اند.

هدف اصلی تحقیق حاضر، بررسی جنبه های مثبت و منفی طبقه بندی دانش آموزان در سطح راهنمایی بوده است. چند هدف اختصاصی نیز مورد توجه تحقیق حاضر بوده است از آن جمله:
- آگاهی از چگونگی سبکهای تیسینی دانش آموزان در کلاسهای قوی و ضعیف.

- آگاهی از رابطه عزت نفس و سبکهای تیسینی دانش آموزان.
- آگاهی از تأثیر انتظار معلم در کلاسهای طبقه بندی شده.
- آگاهی از نظرات دانش آموزان و اولیاء آنها در مورد طبقه بندی.

به منظور دستیابی به اهداف فوق سه فرضیه به شرح زیر تنظیم شد:

- ۱- طبقه بندی دانش آموزان به کلاسهای «قوی» و «ضعیف» به سبکهای تیسینی درماندگی آموخته شده در دانش آموزان «ضعیف»

منجر می‌شود.

۲ - بین سبکهای تبیینی دانش‌آموزان و عزت نفس آنها همبستگی وجود دارد.

۳ - طبقه‌بندی دانش‌آموزان به کلاسهای «قوی» و «ضعیف»، نحوه برخورد معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

نتایج حاصل در تحقیق نشان می‌دهد که در کلاسهای اول، دانش‌آموزان ضعیف از تبیین رویدادهای مثبت از سبکهای تبیینی درماندگی آموخته شده استفاده کرده‌اند. در کلاسهای پایه دوم، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه در تبیین رویدادهای مثبت و منفی دیده نشد. و در کلاسهای پایه سوم، دانش‌آموزان قوی در رویدادهای مثبت از سبکهای تبیینی در ماندگی آموخته شده استفاده کرده‌اند.

انتظار، رفتار و برخورد معلمان نیز به وضوح تحت تأثیر طبقه‌بندی قرار گرفته و انتظارات آنها با طبقه‌بندیهای دانش‌آموزان از هر گروه تناسب دارد. و سرانجام اینکه، بین عزت نفس دانش‌آموزان با سبکهای اسنادی آنها رابطه وجود داشت.

این مقاله را سرکار خانم دکتر پروین کدیور عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم تهیه و در اختیار فصلنامه قرار داده‌است که بدینوسیله از ایشان تشکر می‌شود.

مقدمه

فشار روانی و درماندگی به عنوان یکی از زمینه‌های با اهمیت تحقیقی، توجه روان‌شناسان را در سالهای اخیر به خود جلب کرده‌است. از مرور این تحقیقات چنین برمی‌آید که ناتوانی فرد در کنترل عوامل محیطی به عنوان یک عامل فشارزا عمل می‌کند و با ایجاد این درماندگی و ناتوانی، امکان فعالیت‌های هدفمند از انسان سلب شده و یا حداقل با کندی مواجه می‌شود. به این ترتیب، کنترل‌ناپذیری به عنوان عامل عمدهٔ موجد درماندگی معرفی شده‌است. ناتوانی در کنترل محیط نه تنها موجب درماندگی می‌شود، بلکه با گسترش آن زمینهٔ واکنش‌های روان‌تنی نیز فراهم می‌آید. فشار روانی در طولانی مدت می‌تواند ترکیبی از اضطراب و افسردگی را موجب شود. (۱)

اولین تحقیقی که به کشف پدیدهٔ درماندگی آموخته شده انجامید و فشارهای روانی حاصل از موقعیت‌های غیرقابل کنترل را مورد بررسی قرارداد، تحقیقی است که توسط سلینگمن^۲ و همکاران او انجام شد. توضیح این محققان در مورد پدیدهٔ درماندگی این بود که موجود در مانده، پس از مدتی می‌آموزد که رویدادها از کنترل او خارج است. این باور (کنترل‌ناپذیری) می‌تواند پی‌آمدهایی عاطفی، هیجانی و شناختی را به دنبال داشته‌باشد. از مهمترین آنها، عدم موفقیت ارگانسیم در یادگیری این نکته‌است که پاسخدهی و واکنش به موقعیت می‌تواند مؤثر باشد. (۲)

پی‌آمد مشخص این شرایط، سستی و عدم فعالیت در فرد و درماندگی است. به‌طور کلی، از تحقیقات انجام شده چنین برمی‌آید که سابقهٔ قبلی غیر قابل کنترل بودن یک رویداد، یادگیری قابل کنترل بودن بعدی را دچار اختلال می‌کند. بنابراین، مفهوم درماندگی از یک سو به مفهوم کنترل‌ناپذیری ارتباط می‌یابد و اصولاً در چنین شرایطی است که فرد به درماندگی آموخته شده می‌رسد و از سوی دیگر به تعمیم این ناتوانی به موارد دیگر و از جمله مورد سؤال قراردادن توانایی‌های فرد منجر می‌شود. نکات فوق‌الذکر، در نظریهٔ تجدیدنظر شدهٔ درماندگی آموخته‌شده مورد توجه بیشتری قرار گرفته‌است.

از نظر این محققان، علاوه بر تجربه‌های غیر قابل کنترل، عوامل دیگری نیز در رفتار بعدی فرد مؤثرند. یکی از این عوامل، چگونگی تفسیر فرد از این رویدادهاست. به این ترتیب، الگوی جدیدی از درماندگی آموخته‌شده شکل گرفت که بر نحوهٔ تبیین فرد از رویدادهای غیر قابل کنترل استوار است. یعنی هنگامی که فرد با رویدادی غیر قابل کنترل

مواجه می‌شود و به درماندگی می‌رسد با این سؤال اساسی شناختی مواجه می‌شود که "علت اصلی ناتوانی من چیست؟". جوابی که فرد به این سؤال می‌دهد، می‌تواند نقشی اساسی در، درماندگی وی داشته باشد. پاسخ به این سؤال معمولاً در قالب سبکهای تبیینی توضیح داده شده است. (۳)

در تحقیق حاضر، طبقه‌بندی دانش آموزان و قراردادن آنها در کلاسهای «قوی» و «ضعیف» به عنوان عامل فشارزا و غیر قابل کنترل برای دانش آموزان در نظر گرفته شده است. ناتوانی در کنترل این عوامل، موجب احساس درماندگی و ناتوانی در دانش آموزان می‌شود و امکان فعالیت مؤثر و کوشش برای پیشرفت را از آنها می‌گیرد.

یکی دیگر از جنبه‌های مورد توجه این تحقیق این است که آیا قراردادن دانش آموزان در کلاسهای طبقه‌بندی شده، سرانجام در جهت شناختی بهتر از خویشتن، عزت نفس بالا و ارزیابی درست از تواناییهای فرد منجر خواهد شد یا نه.

از تحقیقات و یافته‌های موجود چنین استنباط می‌شود که بین عزت نفس، موفقیت تحصیلی و نحوه عملکرد دانش آموزان همبستگی وجود دارد. رابطه‌ای که به نوعی تعامل بین آنها را نیز نشان می‌دهد. یعنی در صورتیکه فرد در خود احساس توانمندی و ارزش نماید، این احساس می‌تواند ضامن افزایش موفقیت در تحصیل، اعتماد به نفس بیشتر، خلاقیت، احساس لذت از روابط با دیگران و خوش بینی نسبت به موفقیت‌های بعدی در وی شود. به عکس، احساس حقارت، ناچیز شمردن خود و به طور کلی پذیرش ضعف خویش، می‌تواند بر عملکرد فرد تأثیر منفی داشته باشد؛ تا حدی که موفقیت‌های خود را به عوامل بیرونی و بی‌ثبات نسبت دهد و یا آن را معلول، تصادف و اقبال به حساب آورد.

تحقیقات انجام شده در زمینه درماندگی آموخته شده و عزت نفس نشان می‌دهد که هرچه فرد در علت‌یابی رویدادهای مثبت و منفی، موفقیت‌های خود را به عوامل پایدار و درونی نسبت دهد، از عزت نفس بالاتری برخوردار خواهد بود. ولی در صورتی که شکست‌های خود را به عوامل درونی و پایدار نسبت دهد، عزت نفس بیشتری را از دست خواهد داد. البته نسبت دادن شکست‌ها به عوامل بیرونی، عزت نفس را کمتر خدشه‌دار می‌کند تا نسبت دادن این شکست‌ها به عوامل درونی.

تحقیقات مربوط به عزت نفس و درماندگی آموخته شده نشان می‌دهد که وقتی فرد به درماندگی می‌رسد و تلاش‌هایش را در سرنوشت خود مؤثر نمی‌یابد در علت‌یابی

موفقیت‌های خود عوامل بیرونی را دخیل می‌شمارد. در نتیجه، میزان تلاش و عزت نفس او کاهش می‌یابد. همینطور، هرگاه فرد شکست‌های خود را به عوامل درونی و پایدار نسبت دهد به سرزنش خود پرداخته و تواناییهای خود را مورد سؤال قرار می‌دهد. (۴)

علاوه بر این، با توجه به شواهد تحقیقاتی موجود می‌توان نتیجه گرفت که طبقه‌بندی دانش‌آموزان، نه تنها آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه نوعی انتظار نیز در معلمان به وجود می‌آورد. در اثر این انتظار، رفتار معلمان در برخوردهای آموزشی و تربیتی خود با دانش‌آموزان کلاسهای مختلف به شدت تغییر کرده و در مواردی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. (۵) به عبارت دیگر، برداشت متفاوتی که معلم نسبت به کلاسهای «قوی» و «ضعیف» پیدا می‌کند به‌طور ناخواسته رفتارهای متفاوتی را از جانب وی به دنبال می‌آورد و در نتیجه این وضع، دانش‌آموزان «ضعیف»، موضع ضعیفتری پیدا می‌کنند. بدون شک، تداوم این وضع می‌تواند شخصیت‌های ضعیفی را پرورش دهد که در آنها این باور رشد می‌کند که عوامل بیرونی، تعیین‌کننده موفقیت وی هستند و تلاشهای شخصی آنها راه به جایی نخواهد برد. در نتیجه، فرد از هرگونه تلاش و پیگیری در تحصیل بازمانده و این ناتوانی را به سایر جوانب زندگی خود نیز تعمیم می‌دهد. به این ترتیب، انتظار معلم نیز می‌تواند به عنوان یک عامل کمکی در در مانده ساختن دانش‌آموزان نقش داشته باشد. ناتوان شمردن دانش‌آموزان کلاسهای ضعیف تلقی شده، مسأله را حادتر کرده، ناتوانی و عدم فعالیت و فقدان انگیزش در یادگیری و پیشرفت آنها را موجب می‌شود. رقابت فشرده در کلاسهای «قوی» نیز می‌تواند زمینه را برای درماندگی و ناسازگاری و حتی پائین آمدن عزت نفس دانش‌آموزان فراهم کند. (۶)

ظاهراً به نظر می‌رسد که قرارداد دانش‌آموزان در کلاسی که با تواناییهای آنها انطباق دارد، آنها را در موضعی قرار می‌دهد که رقابت برایشان دشوار و یا غیرممکن نباشد. ولی با توجه به اینکه معلمان معمولاً دانش‌آموزانی را که مطابق با طبقه‌بندی اعلام شده عمل نکنند نادیده می‌گیرند. هرگز نمی‌توان فهمید که این دانش‌آموزانست که تلاش نمی‌کند و یا معلم است که از وی انتظار تلاش بیشتری ندارد. از اینرو، دانش‌آموزان این کلاسها به ندرت تغییر کلاس می‌دهند و معلمان نیز این تغییرات را توصیه نمی‌کنند. (۷)

به علاوه، ابعاد عاطفی و اجتماعی طبقه‌بندی، یعنی احساس حقارتی که دانش‌آموزان ضعیف در مقایسه با گروه قوی‌تر پیدا می‌کنند، اختلالی که در روابط و دوستیهای

دانش آموزان با یکدیگر پیش می‌آید و حتی نگرش اعضای خانواده دانش آموزان ضعیف تلقی شده و تأثیر این نگرش بر احساس و برداشت این دانش آموزان، از دیگر ابعاد شایسته توجه این تحقیق است.

بدیهی است که همیشه این خطر وجود دارد که به دلیل حساسیت مجزا کردن دانش آموزان از یکدیگر، در گزینش این افراد اشتباهاتی رخ داده و دانسته و ندانسته سرنوشت عده‌ای از دانش آموزان در جهتی نامناسب رقم بخورد. احساس ناخوشایند دانش آموزی را که به اشتباه در کلاسی پائینتر از توان خود قرار گرفته‌است به سادگی می‌توان درک کرد. ابعاد عاطفی این انتقال نادرست و احساس حقارت دانش آموز در این مورد را چه کسی باید پاسخگو باشد. (۸) حتی اگر شمار این دانش آموزان اندک باشد، باز هم سؤال همچنان به قوت خود باقی است. از نظر گاردنر^۳، هرگونه روش و تدبیری که گروهی از دانش آموزان را به احساس حقارت برساند مخرب و زیان‌بار است. (۹)

از طرف دیگر، مطالعه تحقیقات انجام شده توسط کولمن^۴ (۱۹۶۶) (۱۰)، گالاهره (۱۹۸۷) (۶)، گالبریت^۶ (۱۹۸۵) (۱۱) و دایسر و دوک^۷ (۱۹۷۸) (۱۲) نشان می‌دهد که گروه‌بندیهای آموزشی دارای خطرانی بالقوه است و اگر این طبقه‌بندیها تحقق پیدا کرده و شیوه جاری مدارس شود در درازمدت می‌تواند سلامت روانی آن بخش از جوانان جامعه را که در درون چنین مدارس به تحصیل اشتغال دارند به مخاطره اندازد.

تحقیق حاضر در پی بررسی جنبه‌های مثبت و منفی طبقه‌بندی و جوابگویی به این سؤال است که آیا چنین خطری در واقع وجود دارد یا نه؟ و در صورتی که جواب این سؤال مثبت است، ابعاد گوناگون آن مورد توجه و شناسایی قرار گیرد. بنابراین، هدف این تحقیق اینست که با بررسی همه‌جانبه و عمیق مسأله و با توجه به دیدگاههای اولیاء مدرسه، دانش آموزان والدین آنها، به بررسی آثار و نتایج این طبقه‌بندی در دانش آموزان بپردازد. البته با علم به اینکه این طبقه‌بندی می‌تواند ابعاد گوناگونی داشته‌باشد، فقط به سبکهای تبیینی درماندگی آموخته شده و تأثیر انتظار معلم در کلاسهای طبقه‌بندی شده پرداخته و سایر ابعاد آن باید در تحقیقات دیگری مورد بررسی قرار گیرد.

اهمیت و ضرورت تحقیق

این تحقیق از چند نظر از اهمیت خاصی برخوردار است. نخست، از نظر تأثیر انتظار

معلم، که پیامدهای آن نه تنها در کلاسهای طبقه‌بندی شده، بلکه در مدارس و کلاسهای عادی نیز راهگشا و الهامبخش می‌تواند باشد. دیگری، سبکهای تبیینی در ماندگاری آموخته‌شده حاصل از این طبقه‌بندی است که تاکنون مورد تحقیق قرار نگرفته‌است و چه بسا در مواردی، برنامه‌ریزیهای ما در جهت سبکهای تبیینی مخرب و منفی سازمان داده شده‌است. به این معنی که دانش‌آموزانی که در گروه ضعیف قرار می‌گیرند به ارزیابیهای نادرستی از خود دست می‌زنند و احتمالاً بسیاری از تواناییهای دیگر خود را که گاه از دانش‌آموزان قوی نیز بیشتر است، نادیده می‌گیرند.

آگاهی از نتایج این تحقیق می‌تواند برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، مدیران و معلمان در بالابردن سطح کارآیی مدرسه و ایجاد شرایط مناسب برای یادگیری و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان مفید باشد. توجه به تأمین بهداشت روانی دانش‌آموزان در مدرسه و ایجاد شرایطی مناسب برای شناخت خویشتن و داشتن سبکهای مناسب در تبیین رویدادها، از دیگر جنبه‌های کاربردی تحقیق حاضر است. در بخش پایانی تحقیق، پیشنهادات مشخص به دست‌اندرکاران و مسئولان، مدیران، معلمان و هم‌منظور محققان ارائه شده‌است که می‌تواند راهگشای این افراد در تصمیم‌گیریهای آموزشی و تحقیقی خود باشد.

اهداف تحقیق

همانطور که گفته‌شد، هدف کلی این تحقیق، بررسی اثرات مثبت و منفی طبقه‌بندی دانش‌آموزان به کلاسهای قوی، متوسط و ضعیف در مدرسه زاهنمایی مورد تحقیق است. این تحقیق در عین حال، چند هدف اختصاصی را نیز به شرح زیر مورد توجه قرار داده‌است:

- آگاهی از نحوه برخورد معلمان در کلاسهای قوی و ضعیف و هم‌منظور اطلاع از نظر آنها در مورد طبقه‌بندی و تأثیر آن بر عملکردهای شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان.
- آگاهی از چگونگی سبکهای تبیینی دانش‌آموزان در کلاسهای قوی و ضعیف.
- آگاهی از اثرات این طبقه‌بندی در روابط متقابل دانش‌آموزان بر یکدیگر.
- آگاهی از نظر اولیاء دانش‌آموزان در زمینه وضعیت شناختی و عاطفی فرزندان آنها در مدرسه مورد بررسی.

- آگاهی از رابطه بین عزت‌نفس دانش‌آموزان و سبکهای تبیینی آنها.

- آگاهی از نظرات دانش‌آموزان در مورد طبقه‌بندی اعمال شده در این مدرسه.

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه‌های عمده این تحقیق از این قراراند:

- ۱- طبقه‌بندی دانش‌آموزان به کلاسهای «قوی» و «ضعیف»، به سبکهای تبیینی در ماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان ضعیف منجر می‌شود.
- ۲- بین سبکهای تبیینی دانش‌آموزان و عزت‌نفس آنها همبستگی وجود دارد.
- ۳- طبقه‌بندی دانش‌آموزان به کلاسهای «قوی» و «ضعیف»، نحوه برخورد معلم را به زیان گروه «ضعیف» تحت تأثیر قرار می‌دهد.

روش پژوهش

طبقه‌بندی دانش‌آموزان برحسب معدل یا عملکرد تحصیلی، شیوه‌ای است که کم و بیش در واحدهای آموزشی کشور به اجرا در می‌آید. تأثیرات مثبت و منفی این نوع طبقه‌بندی بر عملکردهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان، حداقل در داخل کشور به صورت منظم و سازمان‌یافته مورد مطالعه و بررسی قرار نگرفته است.

تلاش در بررسی تأثیرات این طبقه‌بندی بر رفتار، شناخت و عواطف دانش‌آموزان از این واقعیت تأثیر می‌گیرد که این کلاس‌بندیها قبل از شروع بررسی صورت گرفته و تأثیرات احتمالی آن در زمان تحقیق نیز وجود داشته است. از اینرو، تحقیق انجام شده از نوع پس‌رویدادی است ولی با توجه به ابعاد نظری مسأله و با در نظر گرفتن فرضیه‌هایی که در این تحقیق مورد توجه قرار گرفته است، می‌توان تحقیق را از نوع «اکتشافی» نیز به حساب آورد. چراکه ابعاد ناشناخته این مسأله تنها در ذهن دانش‌آموز و معلمان قابل جستجو است. به عبارت دیگر، تحقیق حاضر در پی آن است که ذهنیات معلم و دانش‌آموز را، که خود از واقعیات اجتماعی این طبقه‌بندی ناشی شده است، با استفاده از یک ابزار مبدل معروف به پرسشنامه سبکهای تبیینی^۸ به صورت کمی درآورده و آن را به این طریق اندازه‌گیری کند. مشاهده رفتارهای آموزشی معلمان در کلاسهای مختلف نیز بعد دیگر این تحقیق را نشان می‌دهد.

الف - جامعه آماری

بدون شک، کسب اطلاعات دقیق و همه‌جانبه از پدیده مورد بررسی، با استفاده از منابع

گونگون مرتب به پدیده مورد نظر امکان‌پذیر است. از این رو، کلیه عوامل دست‌اندرکار آموزش در این مدرسه و همین‌طور دانش‌آموزان و والدین آنها نیز مورد توجه تحقیق حاضر بوده‌اند. علاوه بر این، به منظور کنترل متغیرها، سعی شده است از دانش‌آموزان مدرسه‌ای که شرایط اجتماعی و اقتصادی مشابهی دارند به عنوان گروه گواه استفاده شود. به طور خلاصه، جامعه آماری این تحقیق را این افراد تشکیل می‌دادند:

- ۱- دانش‌آموزان یک مدرسه راهنمایی دخترانه در یکی از مناطق آموزش و پرورش تهران. لازم به ذکر است که مدرسه راهنمایی مورد نظر در سال تحصیلی ۷۱-۷۲ دارای ۲۷ کلاس در سه پایه بوده و در هر پایه، دانش‌آموزان به سه گروه «قوی»، «متوسط» و «ضعیف» تقسیم شده بودند.
- ۲- دانش‌آموزان یک مدرسه راهنمایی فاقد طبقه‌بندی، که به دلیل شرایط اجتماعی و اقتصادی مشابه به عنوان گروه گواه انتخاب شده بودند.
- ۳- کلیه دبیران این مدرسه را که تعداد آنها ۵۰ نفر بود زنان تشکیل می‌دادند.
- ۴- اولیاء دانش‌آموزان مورد بررسی.
- ۵- اولیاء مدرسه (مدیر مدرسه و معاونین).

ب- نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

۱- دانش‌آموزان مورد مطالعه این تحقیق را ۹ کلاس قوی و ضعیف از مجموع سه پایه دانش‌آموزان مدرسه راهنمایی مورد نظر تشکیل می‌داد. با توجه به اینکه بررسی روابط در این تحقیق از مقایسه صفات مورد نظر در دو حد انتهایی به دست می‌آید، کلاسهای دارای دانش‌آموزان متوسط از تحقیق حذف گردید. سپس، سه کلاس قوی از سه پایه و شش کلاس ضعیف از همین سه پایه (از هر پایه دو کلاس) انتخاب گردید. لازم به ذکر است که علت انتخاب دو کلاس ضعیف از هر پایه این بود که تعداد دانش‌آموزان موجود در این کلاسها، حدوداً نصف تعداد موجود در کلاسهای قوی بود (حدود ۴۹ نفر در هر کلاس قوی در برابر حدود ۲۵ نفر در کلاس ضعیف). به این ترتیب و به منظور برابری تعداد دانش‌آموزان «قوی» و «ضعیف»، لازم بود که شش کلاس ضعیف از سه پایه مدرسه انتخاب شود. در مجموع، حدود ۲۷۰ نفر از دانش‌آموزان مدرسه مورد بررسی در تحقیق شرکت داده شدند.

روش جمع آوری اطلاعات و ابزار آن

مدرسه راهنمایی مورد نظر، از جمله مدارسی است که در طول ۵ سال گذشته به ابتکار مدیر مدرسه و به منظور بهبود شرایط تحصیلی دانش آموزان، کلیه شاگردان را برحسب معدل پایه قبل در کلاسهای مختلف طبقه‌بندی کرده‌است. معلمان، دانش آموزان و خانواده‌ها با اطلاع از این طبقه‌بندی، فعالیتهای یاددهی - یادگیری و تربیتی خود را به اجرا در آورده‌اند. به منظور جمع آوری اطلاعات، نخست به بررسی تأثیرات روان‌شناختی این طبقه‌بندی در کلاسهای مختلف اقدام شد و پرسشنامه‌های مربوط به سبکهای تبیینی و عزت‌نفس به اجرا در آمد. سپس، نظرات اولیاء و دانش آموزان با توجه به پرسشنامه‌هایی که بر مبنای هدف تحقیق تنظیم شده بود، جمع آوری گردید. به علاوه، به منظور بررسی تأثیر انتظار معلم در کلاسهای طبقه‌بندی شده، مصاحبه‌هایی با معلمان این کلاسها به عمل آمد تا اطلاعات مربوط به تأثیر انتظار و آثار و نتایج این طبقه‌بندی به دست آید. مصاحبه با معلمان براساس پرسشنامه‌ای به عمل آمد که از قبل تهیه شده بود. همینطور، مشاهده رفتار معلمان در کلاسهای «قوی» و «ضعیف»، اطلاعات مربوط به تأثیر انتظار معلم در کلاسهای طبقه‌بندی شده را کامل می‌کرد.

مصاحبه با سایر اولیاء مدرسه و همینطور اولیاء دانش آموزان نیز برای کاملتر شدن اطلاعات، مورد توجه تحقیق حاضر قرار گرفته‌است.

پرسشنامه سبکهای تبیینی و روش اجرا و استخراج آن

پرسشنامه سبکهای تبیینی وسیله‌ایست برای تعیین تفاوتهای افراد در استفاده از سه بعد تبیینی درونی - بیرونی، ویژه - عام و پایدار - ناپایدار. این پرسشنامه، که چندین بار مورد بررسی و تجدیدنظر قرار گرفته‌است، از ۱۲ رویداد فرضی تشکیل می‌شود. رویدادهای ذکر شده شامل ۶ رویداد مثبت و ۶ رویداد منفی است. در این پرسشنامه از آزمودنیها خواسته شد که برای هر رویداد فرضی، علتی را ذکر کنند و سپس آن علت را در مقیاسهایی که با سه نوع تبیین مورد نظر مناسب است، درجه‌بندی نمایند. به این ترتیب، هر رویداد شامل ۴ سؤال بود. سؤالات چهارگانه مذکور، در مورد کلیه رویدادها عیناً تکرار می‌شود. به اولین سؤال مربوط به هر رویداد نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد. ولی برای هر یک از سه بعد تبیینی، پنج سؤال در قالب پنج جمله از شماره یک تا پنج اختصاص داده شده‌است. سپس، از

آزمودنی خواسته می‌شود که دور یکی از این پاسخها دایره بکشد و یا آن را علامت بزند. احتساب نمره هر فرد با جمع کردن این اعداد صورت می‌گیرد. با توجه به سوابق مربوط به تکوین پرسشنامه سبکهای تبیینی و اقداماتی که در تحقیق حاضر انجام شده است، می‌توان گفت که این پرسشنامه از اعتبار و پایایی لازم برخوردار است.

آزمون عزت‌نفس و نحوه اجرا و استخراج آن

آزمون کوپراسمیت هم ابعاد کلی عزت‌نفس را مدنظر قرار می‌دهد و هم اجزاء آن را. این اجزاء شامل شش زیر مجموعه اجتماعی، تحصیلی، خانوادگی بدنی، عمومی و همینطور، سؤالاتی مربوط به دروغ‌سنج است. این پرسشنامه شامل شصت سؤال است که در آن از آزمودنیها خواسته می‌شود که احساس واقعی خود را درباره سؤالات پرسشنامه در قالب جوابهای «هرگز»، «گاهی» و «همیشه» با کشیدن دایره بدور گزینه موردنظر - که به ترتیب برای هر سؤال با اعداد «۰»، «۱» و «۲» شماره گذاری شده بود - علامت گذاری کنند. هر آزمودنی در هر یک از بخشهای ششگانه می‌تواند ۲۰ امتیاز کسب کند. لازم به ذکر است که از میان شصت سؤال این پرسشنامه، سی سؤال آن به صورت منفی طراحی شده است و باید برعکس نمره گذاری و استخراج شود. این سؤالات به صورت تصادفی و در میان سایر سؤالات توزیع شده است.

اعتبار و پایایی این پرسشنامه نیز با توجه به سیر تکاملی آزمون و تحقیقاتی که پس از آن انجام گرفته، مورد تأیید است.

در این تحقیق، سه پرسشنامه دیگر نیز بر مبنای اهداف تحقیق تهیه شد که به ترتیب شامل پرسشنامه دانش‌آموزان و نظرخواهی از آنان در مورد طبقه‌بندی و نتایج آن؛ پرسشنامه اولیاء دانش‌آموزان و همینطور، پرسشنامه مربوط به مصاحبه با معلمان بود. مشاهده کلاسهای مورد بررسی نیز با توجه به متغیرهایی انجام گرفت که در مرور سوابق مربوط به تأثیر انتظار به وسیله محققان در این زمینه معرفی شده است.

یافته‌های تحقیق

۱ - فرضیه اول: "طبقه‌بندی دانش‌آموزان در کلاسهای «قوی» و «ضعیف» به سبکهای تبیینی در ماندگی آموخته‌شده در دانش‌آموزان «ضعیف» منجر می‌شود." این فرضیه در سه

کلاس «ضعیف» پایه‌های اول، دوم و سوم راهنمایی به تفکیک مورد تحلیل قرار گرفته‌است.

به‌منظور بررسی فرضیه اول، اطلاعات حاصل از سبکهای تبیینی در بعد رویدادهای مثبت و منفی (ASQP) و رویدادهای منفی (ASQN) برای سه گروه دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی که در کلاسهای قوی، ضعیف (از نظر عملکرد تحصیلی) و گواه تحصیل می‌کردند، جمع‌آوری گردید. یعنی هر فرضیه شامل دوبرخ است. یکی سبکهای تبیینی در رویدادهای مثبت و دیگری سبکهای تبیینی در رویدادهای منفی.

۱-۱- تحلیل واریانس یک متغیره نشان داد که بین سه گروه دانش‌آموزان (قوی، ضعیف و گواه) در بعد رویدادهای مثبت در سطح $P < 0/05$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در این تحلیل $df = 2$ و $f = 3/86$ محاسبه شده‌است. آزمون توکی نشان می‌دهد که این تفاوت مربوط به دو گروه قوی و ضعیف است. خلاصه محاسبات انجام شده در تحلیل واریانس یک راهه در مورد تفاوت بین میانگینهای سه گروه پایه اول در بعد رویدادهای مثبت (ASQP)، در جدول شماره ۱ آمده‌است.

جدول شماره ۱ - خلاصه اطلاعات ANOVA سبکهای تبیینی در رویدادهای مثبت برای سه گروه (قوی، ضعیف و گواه) در پایه اول

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F محاسبه شده |
|--------------|---------------|------------|-----------------|--------------|
| بین گروهها | ۱۹۴/۴۲ | ۲ | ۹۷/۲۱ | ۳/۸۶ |
| درون گروهها | ۲۹۱۶/۰۱ | ۱۱۶ | ۲۵/۱۳ | |
| جمع | ۳۱۱۰/۴۳ | ۱۱۸ | | |

با توجه به اینکه تفاوت میانگین نمرات دانش‌آموزان پایه اول در تبیین رویدادهای مثبت معنی‌دار است، می‌توان نتیجه گرفت که گروه ضعیف، رویدادهای مثبت زندگی تحصیلی خود را به عوامل بیرونی و خارج از اختیار خود نسبت داده‌است و سهم خود را در این موفقیتها نادیده گرفته‌است.

به استناد تحقیقات موجود، شکستهای پی‌درپی دانش‌آموزان و عدم تأثیر تلاش آنها در تغییر موقعیت و شرایط، به مرور آنها را به این نتیجه می‌رساند که تلاش در تغییر سرنوشت بی‌تأثیر است.

این یافته با نتایج حاصل از تحقیقات داینر و دوک (۱۹۷۸) نیز مطابقت دارد. در این تحقیقات که با هدف علت‌یابی شکست و موفقیت دانش‌آموزان انجام شده، محققان مذکور نشان داده‌اند که دانش‌آموزان درمانده، موفقیت خود را نشانه‌ای از از توانایی خویش به حساب نمی‌آورند، بلکه آنرا بیشتر به عوامل بیرونی و اوضاع و احوال و شرایط نسبت می‌دهند. از طرف دیگر، با توجه به تحقیقات باندورا^۱ می‌توان گفت که یکی از دلایل تأکید دانش‌آموزان قوی بر توانایی خود، سابقه موفقیت‌های قبلی آنها است که باعث احساس کارآمدی و توانمندی در آنها شده است. (۱۲)

نکته دیگری که به نظر باندورا در احساس توانایی فرد و تأکید وی بر تواناییهای خویشتن و همینطور بالارفتن عزت نفس وی مؤثر است، مشاهده الگوهای موفق در اطراف خود است. به این ترتیب، یکی دیگر از معایب طبقه‌بندی دانش‌آموزان این است که با قراردادن دانش‌آموزان «ضعیف» در کنار یکدیگر، امکان مشاهده الگوهای موفق و فرصت یادگیری از افراد موفق از آنها گرفته می‌شود (۱۳).

۲-۱ - به منظور بررسی اطلاعات مربوط به سبکهای تبیینی در رویدادهای منفی برای سه گروه دانش‌آموزان پایه اول نیز از تحلیل واریانس یک متغیره استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان داد که بین این سه گروه در تبیین رویدادهای منفی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. در این تحلیل $P > 0/05$ و $df = 2$ و $F = 0/2$ محاسبه شده است.

۳-۱ - به منظور تحلیل اطلاعات مربوط به سبکهای تبیینی در بعد رویدادهای مثبت در سه گروه دانش‌آموزان پایه دوم، از تحلیل واریانس یک متغیره استفاده شد. برخلاف نتایج حاصل از تحلیل واریانس یک متغیره در گروه دانش‌آموزان پایه اول، تفاوت‌های مشاهده شده بین سه گروه دانش‌آموزان پایه دوم در زمینه سبکهای تبیینی رویدادهای مثبت، معنی‌دار نیست. این نتایج در مورد رویدادهای منفی نیز صادق است.

شاید بتوان بر مبنای یافته‌های درماندگی آموخته‌شده چنین نتیجه گرفت که دانش‌آموزان پایه دوم، پس از یک سال درگیری با فشار روانی حاصل از طبقه‌بندی، به مرور با آن کنار آمده و آنرا پذیرا شده‌اند.

البته، تحقیقات بسیاری نشان می‌دهد که سازگاری با فشار روانی به آسانی حاصل نمی‌شود. این روان‌شناسان فشار روانی غیر قابل کنترل، در ماندگی و کنار آمدن با آن و اثرات بعدی آن را به شرح زیر تبیین می‌کنند:

الف - فشار روانی غیر قابل پیش بینی. ب - افزایش احساس درماندگی. ج - پاسخ گسترده‌تر به فشار روانی (تلاش برای کنار آمدن). د - اثرات منفی بیشتر بر رفتار بعدی (۱).
۴ - ۱ - به منظور بررسی اطلاعات سبکهای تبیینی در رویدادهای مثبت برای سه گروه دانش‌آموزان پایه سوم از تحلیل واریانس یک متغیره استفاده شده است. نتایج حاصل از محاسبات انجام شده در زمینه وجود تفاوت در سبکهای تبیینی در رویدادهای مثبت در سه گروه دانش‌آموزان پایه سوم، نشان می‌دهد که تفاوت‌های مشاهده شده در بین سه گروه از نظر آماری معنی‌دار است. در این تحلیل، $P < 0/05$ و 125 و $df = 2$ و $F = 2/97$ محاسبه شده است. آزمون توکی این تفاوت را به دو گروه قوی و ضعیف نسبت داده است.

خلاصه محاسبات انجام شده در تحلیل واریانس یک متغیره در مورد تفاوت معنی‌دار بین میانگینهای سه گروه پایه سوم در سبکهای تبیینی در رویدادهای مثبت (ASQ)، در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول شماره ۵ - خلاصه اطلاعات ANOVA سبکهای تبیینی در رویدادهای منفی برای سه گروه در پایه سوم

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F محاسبه شده |
|--------------|---------------|-------------|-----------------|--------------|
| بین گروهها | ۹/۲۰ | ۲ | ۴/۶۰ | ۲/۹۷ |
| درون گروهها | ۱۹۳/۶۴ | ۱۲۵ | ۱/۵۴ | |
| جمع | ۲۰۲/۸۴ | ۱۲۷ | | |

با توجه به نتایج حاصل از این دو گروه دانش‌آموزان می‌توان گفت که پس از گذشت سه سال تحصیل در کلاسهای طبقه‌بندی شده، این افراد موفقیت‌های خود را به عوامل بیرونی نسبت داده و سهم خود را در این زمینه ناچیز دانسته‌اند. از پرسشنامه نظرخواهی دانش‌آموزان نیز نتیجه گرفته شد که این دانش‌آموزان در تبیین علل موفقیت‌های دانش‌آموزان

«قوی»، سهم معلمان با تجربه، امکانات آموزشی و... را برجسته‌تر از تواناییهای دانش‌آموزان معرفی کرده‌اند.

تحقیقات مربوط به ویژگیهای شخصیتی دانش‌آموزان با برجسبهای «قوی»، «سرآمد»، «برگزیده» و امثال آن نشان می‌دهد که این قبیل دانش‌آموزان ترسها و نگرانیهای متفاوتی در مقایسه با دانش‌آموزان عادی دارند و نسبت به آینده خود بیشتر احساس درماندگی می‌کنند. (۶)

همانطور که قبلاً گفته شد در کلاسهای «قوی» رقابت شدیدی حاکم است. به نظر می‌رسد که در جو رقابتی شدید، حتی افرادی که عزت نفس بالایی دارند به انتقاد از خود و منش خویش می‌پردازند و تصویری که از تواناییهای خود دارند، خدشه‌دار می‌شود. از سوی دیگر موفقیت یک ارزیابی ذهنی است ولی محیط می‌تواند شرایط مناسبی برای رشد ارزیابیهای منطقی به وجود آورد. جان گاردنر در اثری تحت عنوان «برگزیدگان» برای این عقیده است که در صورتیکه رقابت از حد بگذرد، دانش‌آموزان بیشتر به نگهداری موفقیت نسبی خود در کلاس می‌اندیشند تا اینکه عملکرد واقعی خود را نشان دهند.

در پایه سوم، تفاوت میانگینهای مربوط به تبیین رویدادهای منفی، معنی‌دار نیست. یعنی دانش‌آموزان دو گروه «قوی» و «ضعیف» در تبیین رویدادهای ناخوشایند و نسبت دادن آن به خود یا یکدیگر تفاوتی ندارند، این نتایج نیز با یافته‌های تحقیقاتی مربوط به این گروه دانش‌آموزان هماهنگ است. یعنی به‌طور مشخص، تفاوتی با گروه «ضعیف» در تبیین رویدادهای منفی و نسبت دادن آنها به خود یا دیگران ندارند. در حالیکه اگر طبقه‌بندی زمینه رشد این دانش‌آموزان را فراهم کرده بود باید در این مورد با گروه «ضعیف» تفاوت می‌داشتند.

به منظور آزمون فرضیه دوم از روش همبستگی «پیرسون» استفاده شد. به این منظور از یکسو همبستگی نمرات حاصل از تبیین رویدادهای مثبت با نمرات حاصل از پرسشنامه عزت نفس (بدون تفکیک به بخشهای دهگانه) محاسبه شد و از سوی دیگر همبستگی بین این نمرات با عامل G در پرسشنامه عزت نفس محاسبه گردید. جدول شماره ۶ - اطلاعات حاصل از محاسبات ضریب همبستگی برای سبکهای تبیینی و عزت نفس و همچنین سبکهای تبیینی و عامل G در دانش‌آموزان گروه قوی و ضعیف سه پایه تحصیلی مدرسه مورد نظر را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۶ - همبستگی بین سبکهای تبیینی و نمرات کل دانش آموزان در پرسشنامه عزت نفس و عامل G در آن پرسشنامه را نشان می دهد.

| سوم | | دوم | | اول | | پایه |
|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|-------------------------------|
| ضعیف | قوی | ضعیف | قوی | ضعیف | قوی | همبستگی |
| $r = 0/21$ | $r = 0/23^*$ | $r = 0/22^*$ | $r = -0/52$ | $r = 0/07$ | $r = 0/41^*$ | سبکهای تبیینی و عزت نفس |
| N=24 | N=18 | N=13 | N=13 | N=25 | N=24 | |
| $r = 0/76^*$ | $r = 0/19^*$ | $r = 0/55^*$ | $r = -0/30^*$ | $r = 0/38^*$ | $r = 0/44^*$ | سبکهای تبیینی و عامل G |
| N=24 | N=18 | N=13 | N=13 | N=25 | N=24 | |

* $P \leq 0/05$

همبستگیهای موجود در جدول شماره ۶ مؤید فرضیه دوم تحقیق است. همانطور که مشاهده می شود، همبستگی منفی بین نمرات سبکهای تبیینی و نمرات حاصل از پرسشنامه عزت نفس در کلاسهای دوم قابل تأمل است. به طوریکه نتایج حاصل از مقیاس L نشان می دهد، کلاسهای دوم به میزان معنی داری، جوابها را بر مبنای افکار و احساسات غیر واقعی خود تنظیم کرده اند که نتایج مربوط به آن در یافته های تکمیلی تحقیق خواهد آمد. به این ترتیب شاید بتوان رابطه منفی بین عزت نفس و سبکهای تبیینی در کلاس دوم را با توجه به این واقعیت تبیین کرد.

مجموعه تدابیری که برای بررسی فرضیه سوم اندیشیده شده بود (از جمله مصاحبه با معلمان، مشاهده کلاسهای آنها، نظر خواهی از دانش آموزان و اولیاء آنها) مؤید این است که نظر معلمان تحت تأثیر طبقه بندی قرار گرفته و نحوه برخورد و انتظارات آنها به زیان دانش آموزان ضعیف است.

یافته های حاصل از پرسشنامه های تکمیل شده توسط دانش آموزان در زمینه طبقه بندی نشان می دهد که اکثریت دانش آموزان کلاسهای ضعیف (۹۴٪) با این طبقه بندی موافق نبوده و معتقد بودند که در نتیجه این وضع، بیشتر امکانات مدرسه در خدمت دانش آموزان قوی قرار گرفته است. آنها همچنین بر این باور بودند که مدیر و معلمان بیشتر توجه خود را به دانش آموزان قوی معطوف کرده و توجه چندانی به آنها نمی کنند. از اظهار نظرهای

دانش آموزان نیز می‌توان دریافت که شاگردان ضعیف خواهان پایان دادن به انزوای خود هستند، زیرا وجود این طبقه‌بندی موجب شده‌است تا دانش آموزان کلاسهای قوی علاقه‌ای به دوستی با این دانش آموزان نشان ندهند.

دانش آموزان کلاسهای «قوی» با این طبقه‌بندی موافق بودند (۷۰٪) و خود نیز اذعان داشتند که بیش از سایرین مورد توجه مدیر و معلمان قرار می‌گیرند. لازم به ذکر است که عده‌ای از دانش آموزان کلاسهای قوی (۳۰٪) نیز با طبقه‌بندی مخالف بودند.

اکثریت قریب به اتفاق معلمان (۹۹٪) نیز با این طبقه‌بندی مخالف بوده و کسانی که از این طبقه‌بندی حمایت می‌کردند نیز راحتی و آسایش خود در کلاس را دلیل این حمایت اعلام نمودند. به‌طور کلی، بیشتر دانش آموزان، معلمان و والدین آنها، خواهان آن بودند که دانش آموزان به‌طور تصادفی و فارغ از هرگونه طبقه‌بندی قبلی در درون کلاسها قرار گیرند.

یافته‌های تکمیلی

۱ - تحلیل واریانس یک متغیره نشان داد که بین کلاسهای پایه اول در سه گروه قوی، ضعیف و شاهد در مقیاس F (بعد خانوادگی آزمون عزت نفس)، در سطح $P < 0/05$ تفاوت معنی داری وجود دارد. در این تحلیل $P < 0/05$ و $df = 2$ و 118 و $F = 5/75$ محاسبه شده‌است. آزمون توکی نشان می‌دهد که این تفاوت مربوط به دو گروه قوی و ضعیف است.

خلاصه محاسبات انجام شده در تحلیل واریانس یک متغیره در مورد تفاوت میانگینهای سه گروه پایه اول در مقیاس F در جدول شماره ۷ آمده‌است.

جدول شماره ۷ - خلاصه اطلاعات ANOVA مقیاس F در آزمون

عزت نفس سه گروه مورد مطالعه پایه اول

| منبع تغییرات | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگی مجدورات | F محاسبه شده |
|--------------|---------------|------------|----------------|--------------|
| بین گروهها | ۶۱/۶۸ | ۲ | ۳۰/۸۴ | ۵/۷۵ |
| درون گروهها | ۶۴۲/۳۲ | ۱۱۸ | ۵/۳۵ | |
| | ۶۹۴/۰۱ | ۱۲۰ | | |

با توجه به نتایج بالا می‌توان گفت که دانش‌آموزان گروه ضعیف پایه اول در بعد خانوادگی ارزشیابی ضعیفی از خود دارند. شاید بتوان این ارزشیابی منفی را به طبقه‌بندی شدن در کلاسهای ضعیف ارتباط داد.

۲- تفاوت میانگینهای کلاسهای پایه دوم در سه گروه قوی، ضعیف و شاهد در نمرات عزت‌نفس در سطح $P < 0/05$ معنی‌دار است. در این تحلیل $P < 0/05$ و $df = 2$ و $F = 3/18$ محاسبه شده است.

جدول شماره ۸ - خلاصه اطلاعات ANOVA عزت‌نفس برای سه گروه موردنظر در پایه دوم

| منبع تغییرات | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F محاسبه شده |
|--------------|---------------|------------|-----------------|--------------|
| بین‌گروهها | ۳۲۸/۱۳ | ۲ | ۱۶۴/۰۶ | ۳/۱۸ |
| درون‌گروهها | ۶۶۵۲/۴۸ | ۱۲۹ | ۵۱/۵۶ | |
| جمع | ۶۹۸۰/۶۲ | ۱۳۱ | | |

عزت‌نفس در کلاسهای پایه دوم در گروه قوی پائین آمده که می‌تواند نشانگر ارزشیابی ضعیف این گروه نسبت به ویژگیهای خود باشد. آزمون توکی نیز این تفاوت را به دو گروه قوی و ضعیف نسبت می‌دهد. برای روشن شدن بیشتر این نکته میانگین دو گروه ذکر می‌شود. ($\bar{X} = 49/69$) برای گروه قوی و ($\bar{X} = 46$) برای گروه ضعیف.

جدول شماره ۹ - خلاصه اطلاعات ANOVA آزمون عزت‌نفس (مقیاس L) در سه گروه مورد بررسی در پایه دوم

| منبع تغییرات | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F محاسبه شده |
|--------------|---------------|------------|-----------------|--------------|
| بین‌گروهها | ۳۷/۳۷ | ۲ | ۱۸/۶۸ | ۵/۱۳ |
| درون‌گروهها | ۶۴۹/۸۰ | ۱۲۹ | ۳/۶۴ | |
| جمع | ۵۰۷/۱۸ | ۱۳۱ | | |

نمرات بالای دانش‌آموزان کلاس دوم در مقیاس L (جوابهای غیرواقعی یا دروغ‌سنج) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان گروه ضعیف در این پایه بیشتر تلاش می‌کنند تا احساس واقعی خود را بیان نکنند.

۴- تفاوت میانگینهای کلاسهای پایه دوم در مقیاس A (عزت نفس تحصیلی) در سطح $P < 0/05$ معنی‌دار است. در این تحلیل، $P < 0/05$ و $df = 29$ و $F = 8/7$ محاسبه شده است.

جدول شماره ۱۰ - خلاصه اطلاعات ANOVA در مقیاس عزت نفس (مقیاس A) در سه گروه مورد مطالعه در پایه دوم

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | امحاسبه شده |
|--------------|---------------|------------|-----------------|-------------|
| بین گروهها | ۷۵/۳۸ | ۲ | ۳۷/۶۹ | ۸/۷ |
| درون گروهها | ۵۵۸/۵۲ | ۱۲۹ | ۴/۳۲ | |
| جمع | ۶۳۳/۹۰ | ۱۳۱ | | |

با توجه به اینکه دانش‌آموزان گروه قوی از نظر تحصیلی موفقیت دارند، در عزت نفس تحصیلی در مقایسه با گروه ضعیف به ارزیابی مثبت تری از خود دست یافته‌اند. ولی میانگین گروه شاهد نشان می‌دهد که در کلاسهای عادی نیز عزت نفس تحصیلی رشد می‌کند. میانگینهای سه گروه می‌تواند مقایسه جالبی از عزت نفس تحصیلی بین گروههای مورد نظر را نشان دهد.

کلاس قوی ($X = 9/06$)، کلاس ضعیف ($X = 8/61$) و کلاس شاهد ($X = 10/41$).

۵- بین میانگین کلاسهای پایه سوم در مقیاس L (جوابهای غیرواقعی یا دروغ‌سنج) آزمون عزت نفس، تفاوت معنی‌داری در سطح $P < 0/05$ وجود دارد. در این تحلیل $P < 0/05$ و $df = 30$ و $F = 3/11$ محاسبه شده است.

جدول شماره ۱۱ - خلاصه اطلاعات ANOVA برای آزمون عزت نفس
(مقیاس L) در سه گروه مورد بررسی پایه سوم

| منبع تغییرات | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F محاسبه شده |
|--------------|---------------|------------|-----------------|--------------|
| بین گروهها | ۲۳/۱۵ | ۲ | ۱۱/۵۷ | ۳/۱۱ |
| درون گروهها | ۴۸۳/۱۴ | ۱۳۰ | ۳/۷۱ | |
| جمع | ۵۰۶/۳۰ | ۱۳۲ | | |

آزمون توکی این تفاوت را به دو گروه قوی و ضعیف نسبت می دهد. میانگین گروه قوی بزرگتر از گروه ضعیف است. یعنی در پایه سوم نیز دانش آموزان قوی تلاش می کنند غیر از آنچه که واقعاً احساس می کنند، جواب دهند و خود را مطلوب جلوه دهند. نتایج حاصل از جداول مربوط به اطلاعات تکمیلی جنبه های منفی طبقه بندی را در ابعاد خانوادگی، تحصیلی و... به وضوح نشان می دهد و نیازی به تبیین ندارد.

تفسیر و بحث

نتایج این تحقیق بیانگر این است که طبقه بندی دانش آموزان و استفاده از برجسبهای «توانا» و «ناتوان»، دانش آموزان را در تبیین «مناسب» از رویدادهای زندگی خود دچار اشکال کرده است (به جز بخشی از آنها). یعنی دانش آموزان با قرارگرفتن در برابر شرایط غیر قابل کنترل به مرور به این نتیجه رسیده اند که در کنترل موفقیتها و شکستهای خود نقشی نداشته اند. این نتایج با یافته های تحقیقاتی متعددی در این زمینه هماهنگ است. (۱۳)

شاید تفاوت های فردی و سوابق موفقیتها و شکستهای دانش آموزان نیز بتواند در تفسیر نتایج مربوط به کلاسهای دوم مورد توجه قرار گیرد. تحقیقات دانیر و دوک نیز با نتایج حاصل از فرضیه اول مطابقت دارد. این محققان نشان داده اند که دانش آموزان در مانده، موفقیت خود را نشانه ای از توانایی خویش به حساب نمی آورند، بلکه بیشتر آنها به عوامل بیرونی و اوضاع واحوال و شرایط محیطی نسبت می دهند.

سبکهای تبیینی در ماندگی آموخته شده و ارتباط آن با عزت نفس نیز با یافته های

تحقیقات آبرامسون و همکاران منطبق است. تحقیقات این مؤلفان نشان می‌دهد که ارزیابیهای منفی و غیرمنطقی از تواناییهای خویش و باور به نقش عوامل بیرونی در کنترل موقعیتهای و سرزنش خود پس از شکست، خدشه‌دار شدن عزت نفس را به دنبال خواهد داشت و افراد دزمانده از عزت نفس پایتتری در مقایسه با افراد غیردزمانده برخوردار خواهند بود. (۳)

از طرف دیگر، با توجه به تحقیقات باندورا، سوابق موفقیت و شکستهای فرد باعث احساس کارآمدی و توانمندی در وی می‌شود. این احساس کارآمدی و توانایی در بالا رفتن عزت نفس نیز مؤثر است. به علاوه مشاهده الگوهای موفق نیز یکی دیگر از نکات مورد تأکید در یافته‌های باندورا است. به این ترتیب، یکی از معایب طبقه‌بندی دانش‌آموزان ضعیف این است که امکان مشاهده الگوهای موفق و فرصت یادگیری از آنها را از دست می‌دهند. (۱۳)

همینطور، تحقیقاتی که در زمینه ویژگیهای شخصیتی دانش‌آموزان با برجسبهای «توانا»، «برگزیده»، «باهوش»، «قوی» و امثال آن انجام شده است، نشان می‌دهد که این برجسبها می‌تواند بر سازگاری و رشد روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته و ارتباط آنها با گروه همسالان دچار اختلال کند. (۱۴) یافته‌های تکمیلی تحقیق حاضر نیز مؤید همین یافته‌هاست و از ارتباط اجتماعی محدود گروههای «ضعیف» و «قوی» با یکدیگر حکایت دارد.

از سوی دیگر، کلیه تحقیقات موجود در زمینه تأثیر انتظار معلم نیز مؤید همان نتایجی است که در آزمون فرضیه سوم به دست آمد. به عبارت دیگر، وقتی معلم با این برداشت به کلاس می‌رود تا با دانش‌آموزان ضعیف سروکار داشته باشد، نحوه برخورد و رفتار او تحت تأثیر انتظارات خاص وی قرار می‌گیرد. (۱۵ و ۱۶)

محدودیتهای تحقیق

- ۱ - فقدان منابع و اطلاعات تحقیقی در زمینه طبقه‌بندی در ایران.
- ۲ - فقدان منابع و اطلاعات تحقیقی در زمینه سبکهای تیسینی در ایران.
- ۳ - جو فشار موجود در مدرسه.
- ۴ - محدود بودن تحقیق به دو مدرسه دخترانه.

پیشنهادات و توصیه‌ها

«راه‌حلهای عاری از هرگونه تبعیض می‌تواند راه تعلیم و تربیت را هموار کند.»
 پیشنهادات تحقیق در چهار بخش تنظیم شده‌است: (۱) سخنی با مسئولان.
 (۲) پیشنهادهایی به مدیران. (۳) پیشنهادهایی به معلمان. (۴) و پیشنهادهایی به محققان جهت تحقیقات آینده.

سخنی با مسوولان

تردیدی نیست که تفاوت‌های دانش‌آموزان در ابعاد مختلف ذهنی، عاطفی، اجتماعی و حتی رغبت‌ها و انگیزه‌ها و آموخته‌های قبلی... اجتناب‌ناپذیر است ولی باید با تفاوت‌های فردی به نحوی انسانی و عاقلانه برخورد کرد. سؤالاتی که در این زمینه مطرح می‌شود از این‌قرارند:

- اولویت برتر آموزش و پرورش کدام است؟ پرورش نخبگانی اندک یا شکوفا کردن استعدادها و رشد همه‌جانبه اکثریت دانش‌آموزان؟
- آیا انتخابهایی که صرفاً بر معدل و محفوظات تکیه دارد، قادر به تأمین بعد نازل نیازهای جامعه خواهد بود؟
- آیا دانش‌آموزان با معدل بالا همان نخبگانی هستند که جامعه در جستجوی آنهاست؟
- با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر، پیشنهاد مشخص این است که برنامه‌های آموزشی تربیت معلم و ضمن خدمت باید دربرگیرنده آخرین یافته‌های روان‌شناسی بوده و برابعد ذیل تأکید داشته باشد:

- ۱- تأثیر انتظار معلم و استفاده از آن در جهت رشد اکثریت دانش‌آموزان و مقاومت در برابر احساسات تبعیض‌آمیز.
 - ۲- مفهوم «خود» و اهمیت آن در رشد و شکوفایی شخصیت.
 - ۳- سبک‌های تبیینی درماندگی آموخته‌شده و بی‌تفاوتی نسبت به یادگیری و پیشرفت.
 - ۴- شناخت همه‌جانبه رشد و شخصیت دانش‌آموزان.
- «هرگونه روشی که حتی گروه‌قلیلی از دانش‌آموزان را به احساس حقارت برساند مردوداست.»

سخنی با مدیران

- معدل نه کاملاً معتبر است و نه آنقدر مهم. بسیاری از تواناییهای دانش‌آموزان در قالب معدل نمی‌گنجد و مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد.
 - مدرسه باید به جای جاودانه کردن محرومیتها و تفاوتهایی که بعضی از دانش‌آموزان در هنگام ورود به مدرسه با خود می‌آورند و یا به دلیل شرایط خاص اجتماعی و خانوادگی، در ضمن تحصیل از آن رنج می‌برند، بر آن محرومیتها و تفاوتها فایز آیند. بیشتر درماندگیهای انسان حاصل عدم کفایت اجتماعی و طرد اوست.
 - به جای کسب شهرت از طریق گزینش سختگیرانه یا گروه‌بندی دانش‌آموزان در کلاسهای ویژه، مدرسه باید مواد، برنامه‌ها و روشهای خود را بر اساس احتیاجات دانش‌آموزان مختلف تنظیم کند؛ به نحوی که اکثریت دانش‌آموزان به سطح مطلوبی از عملکرد دست یابند و احساس موفقیت کنند.
 - مدرسه بهتر است بر مشکلات یادگیری تمرکز کند تا برداش آموزانی که به آنها عنوانهای «قوی»، «ضعیف» و... داده می‌شود.
 - مدرسه برای دانش‌آموزان است، نه دانش‌آموزان برای مدرسه. بدنیست از نظرات آنها نیز در مورد چگونگی ادارهٔ مدرسه مطلع شویم!
- توصیه‌ها و پیشنهادهایی به معلمان
- با تمرکز بر توانایی به جای تأکید بر ضعفها و ناتوانیها، می‌توان از درماندگی جلوگیری کرد.
 - در مواردی که اکثریت دانش‌آموزان مشکل دارند، به آموزشهای گروهی متوسل شوید تا شکستها و موفقیتها در گروه حل شود.
 - دانش‌آموزان را باید با راههای مختلف کنترل محیط و رویدادها آشنا کنید.
 - از درجهٔ مطلوبیت اهدافی که دانش‌آموزان به آن دست نیافته‌اند، بکاهید و آنها را به سوی اهداف قابل وصول رهنمون شوید.
 - تفسیر مجددی از جهان، رویدادها، تواناییهای انسان و حتی تواناییهای خود دانش‌آموزان برای آنها فراهم کنید.
 - مراقب تأثیر انتظار خود از دانش‌آموزان مختلف باشید و آگاهانه از آن در جهت مثبت و

بهبود کارایی همه دانش آموزان استفاده کنید.

- به دانش آموزان پیامزید که شکستهای خود را حاصل عدم تلاش بدانند، نه عدم توانایی خود.

- رقابت با خود را جانشین رقابت با دیگران کنید و پیشرفت دانش آموزان را با خود آنها مقایسه کنید.

- به دانش آموزان کمک کنید تا مسئولیت رفتار خویش را بپذیرند. در نتیجه، هنگامی که با مانعی برخورد کردند و نتایج دلخواه به دست نیامد، به جای سرزنش خود، با ارزیابی درست موقعیت، در صدد رفع اشکال برآیند.

- دانش آموزان را از شکنجه حفظ کردن برهانید، تأکید را بر فهم و درک آنها بگذارید تا نسبت به خویش و محیط ارزیابی درستی پیدا کنند.

- متوجه محرومیت‌های بعضی از دانش آموزان باشید و تلاش در جهت رفع محرومیت داشته باشید.

توصیه‌هایی برای پژوهش‌های بعدی

۱- انجام تحقیقات همه‌جانبه کمی و کیفی در زمینه تأثیرات طبقه‌بندی در ابعاد اجتماعی و روان‌شناختی.

۲- تحقیق در سطح دبیرستان و دبستان برای بررسی فشار روانی حاصل از طبقه‌بندی.

۳- شیوه‌های تربیتی خانواده و تأثیر آن در سبک‌های تبیینی.

۴- مقایسه سبک‌های تبیینی در مدارس طبقه‌بندی شده پسرانه و دخترانه.

۵- تحقیق در زمینه اضطراب و سازگاری دانش آموزان در مدارس طبقه‌بندی شده.



زیر نویسها:

1 - Helplessness Attributional style.

2 - Selingman

3 - Gardner

4 - Coleman

5 - Gallagher

6 - Galbraith

7 - Diener , Dweck

8 - Attributional style Questionaire

9 - Bandura



منابع انگلیسی

۱- پروین، لارنس، ۱۹۸۹ "روانشناسی شخصیت: نظریه و تحقیق". ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور، تهران، رسا، ۱۳۷۲.

2 - Seligman, M.E.P. **Helplessness**, San francisco: Freeman, 1975.

3 - Abramson, L.y. , Seligman, Martin E.P. and Teasdale, J.D. **Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation** - *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 87, 1978, PP. 49-74.

- 4 - Abramson, Lyn, y.; Metalsky, Gerald I. and Alloy, Lauren B. **Helplessness Depression: A theory - Based subtype of Depression.** Psychological Review, vol. 96, no. 2, 1989. PP. 358-372.
- 5 - Minuchin PP. and Shapiro, E.K. **The School as a context for Social Development,** In, P.H. Mussen and E.M. He therington (eds.), Handbook of child psychology, (vol. 4): Personality and Social Development (4th ed.), New york: Willey, 1983.
- 6 - Gallagher, J. **Teaching The Gifted Child** (3ed ed.) Allyn and Bacon: Boston, 1985.
- 7 - Rosenthal, R. and Jacobson, L. **Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and Pupils' Intellectual Heetual development.** New york: Holt, Rinehart and winston, 1968.
- 8 - شوون، ری. سرآمدها. ترجمه محمود میناکاری، چاپ دوم، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۸.
- 9 - Gardner, John W., **Excellence.** New york: Harper & Row, 1961.
- 10 - Coleman, J.S. **Equality of Educational opportunity.** Washington, D.C. , U.S.A. Department of Health, Education and Welfare, office of Education, 1966.
- 11 - Galbraith, J. **The Eight Great Gripes of Gifted Kids: Responding to Special needs.** Proper Review, vol. 8, 1985, PP. 15-18.
- 12 - Diener, C.I. and Dweck, C.S. **An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy and Achievement Cognition Following Failure.** Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 36. 1978, PP. 451-462.
- 13 - Bandura, A. **Self - referent thought: A developmental analysis of Self - efficacy.** In J. Flavell & L. Ross (eds.), **Social Cognitive development.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- 14 - Robinson, A. **Brave new directions: Needed research on the Labeling of gifted children.** Gifted child Quarterly, vol. 30, 1986, PP. 11-14.
- 15 - Braun, C. **Teachers' Expectations: Socio - Psychological dynamics.** Review of Educational Research, 1976, 46(2), PP. 185-213.
- 16 - Braun, C. **Teachers' Expectations.** International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, U.S.A, Pergamon, 1987, PP. 598-606.