

عوامل رقابت جویی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه

رساله کارشناسی ارشد، روانشناسی / جهان بخش صادقی گندمانی

دانشگاه تربیت مدرس / گروه روانشناسی

استاد راهنما / دکتر پریخ دادستان

استاد مشاور / دکتر جواد اژه‌ای

مقدمه

بندرت اتفاق می‌افتد که بحث از روابط و مناسبات بین فردی و بین گروهی در میان باشد اما، از مفاهیمی مانند همکاری^۱ و رقابت^۲ سخن به میان نیاید، مفاهیمی که نقش مهمی در آثار نظریه پردازان اجتماعی ایفا کرده‌اند.

رفتارهای انسان و تعامل‌های او با دیگران ممکن است در سه حالت، همکاری، رقابت، و فردی‌گرایی^۳ صورت گیرند. در موقعیتی که فعالیت افراد مبتنی بر همکاری است، دستیابی آنان به اهدافشان با یکدیگر همبستگی مثبت دارد. برای مثال اگر در یک موقعیت یادگیری مبتنی بر همکاری، ارائه پاداش به دانش آموزان موقوف به عملکرد گروهی باشد، موفقیت افراد با یکدیگر همبستگی مثبت خواهد داشت. در این گونه شرایط به سود فرد است که موجب تسهیل پیشرفت سایر اعضای گروه خود شود. در یک موقعیت فعالیت رقابت جویانه دستیابی افراد به اهدافشان با یکدیگر همبستگی منفی دارد، یعنی زمانی که یک فرد به هدفش می‌رسد، سایر افرادی که با او در رقابت هستند از رسیدن به اهدافشان باز می‌مانند. در این گونه شرایط، فرد سعی می‌کند عملکردش بالاتر از دیگر رقیبان باشد. در یک موقعیت فعالیت فردی‌گرایی دستیابی فرد به هدفش مستقل از دیگران است،

یعنی دستیابی یک فرد به هدف با دستیابی دیگران به اهدافشان مرتبط نیست. به عقیده برخی پژوهشگران (جانسن^۴ و دیگران، ۱۹۸۷) «همکاری» و «رقابت» دو انتهای یک پیوستار محسوب می‌شوند، به این معنی که یک فرد کاملاً اجتماعی ممکن است بر حسب موقعیت در عین حال به همکاری و رقابت پردازد؛ در صورتی که فرد غیر اجتماعی ممکن است به همکاری و رقابت تمایل نداشته باشد، تا بدین وسیله از مردم دوری گزیند. جانسن (۱۹۷۵) همچنین استدلال می‌کند که هر فرد باید این توانایی را داشته باشد که با توجه به شرایط و موقعیت به همکاری و رقابت پردازد. به عقیده وی فردی که از سازش یافتگی خوبی برخوردار است نسبت به این دو، «باز خوردی»^۵ موافق و مساعد دارد.

مطالعات تجربی بسیاری نشان می‌دهند که تجارب همکاری بیش از تجارب رقابت جویی یا فردگرایی باعث ارتقا و پیشرفت روابط سودمند و حمایت‌کننده و همچنین تحول شناختی و اجتماعی می‌شود (جانسن، ۱۹۸۱؛ به نقل از جیمز^۶ و جانسن، ۱۹۸۳). جانسن (۱۹۷۶) معتقد است موقعیت‌هایی که بر مبنای همکاری سازماندهی شده‌اند بیش از موقعیت‌هایی که ساختار رقابت جویانه دارند موجب افزایش روابط مثبت بین دانش‌آموزان و مسئولان مدرسه، روابط مثبت بین دانش‌آموزان، انگیزش برای خوب عمل کردن به عنوان یک دانش‌آموز، تمایل به پرداختن به فعالیت‌های یادگیری، بازخورد مثبت نسبت به خود و بسیاری پیامدهای دیگر منجمله پیشرفت می‌گردد.

تنوع برداشت‌های مطرح شده در مورد پیامدهای مطلوب و نامطلوب رقابت بسیار بیشتر از تنوع آن نسبت به همکاری است. اکثر پژوهش‌هایی که در زمینه همکاری صورت گرفته‌اند نشان می‌دهند که موقعیت مبتنی بر همکاری، بویژه در تعلیم و تربیت آثار مثبت بیشتری در پی دارند. اما، آنچه در خصوص رقابت مطرح شده‌است حاوی دیدگاه‌های متضاد است. کان^۷ (۱۹۸۶)، ضمن تحلیل و نقد دیدگاه‌هایی که در تأیید محاسن رقابت ابراز شده‌اند نکات منفی چندی را که به عقیده وی پیامد رقابت جویی است متذکر می‌شود. در ردّ اینکه رقابت اجتناب‌ناپذیر است توضیح می‌دهد که کودکان و بویژه پسران از طریق اجتماعی شدن می‌آموزند که با دیگران به رقابت پردازند و می‌توان از طریق مهار موقعیت‌هایی که باعث رونق و تشدید آن می‌شوند، آن را کاهش

داد یا از بین برد. در مورد لذت بخش بودن آن نیز معتقد است هر چند رقابت ممکن است به ایجاد هیجان موقت در افراد منجر شود اما، پیامدهای منفی آن در آینده استمرار خواهند یافت، یعنی سطح «حرمت خود»^۸ افراد بازنده پایین می آید، برندگان دچار تکبر و خودستایی می شوند و تیدگی^۹ احساس ناایمنی، و اضطراب در افراد درگیر بروز خواهد کرد.

نتایج برخی پژوهش‌ها (دسی^{۱۰} ۱۹۸۵) نشان می‌دهند که محیط‌های رقابتی موجب تضعیف «انگیزش درونی»^{۱۱} افراد، و موقعیت‌های مبتنی بر همکاری باعث افزایش و تقویت آن می‌شوند. به نظر او زمانی گفته می‌شود فردی دارای انگیزش درونی برای انجام یک فعالیت است که آن فعالیت را نه برای پاداش مشخص، بلکه به خاطر فعالیت به خودی انجام دهد. از سوی دیگر، «انگیزش بیرونی»^{۱۲} اشاره به شرایطی دارد که فرد فعالیت را به منظور دریافت یک پاداش بیرونی انجام می‌دهد. وی همچنین استدلال می‌کند که رقابت - بویژه «رقابت مستقیم»^{۱۳} عاملی بیرونی است زیرا تلاش برای برنده شدن به خودی خود نسبت به تبحر و چیرگی یافتن بر یک فعالیت به خاطر خود آن فعالیت جنبه بیرونی دارد. بنابر این، اگر چنین باشد، موضوع به کارگیری رقابت در حوزه تعلیم و تربیت را باید با حساسیت و دقت مضاعف مورد توجه قرار داد.

کنجکاوی یکی از تمایلات بنیادی در کنش‌وری انسان است. تمایل به واریسی واکتشاف، فهمیدن و شناختن، با توجه به طبیعت افراد جنبه درونی دارد و یک برانگیزاننده بالقوه فرآیند تعلیم و تربیت است. با این حال اغلب مشاهده می‌شود که والدین و مسؤولان امر تعلیم و تربیت نسبت به «انگیزش درونی»^{۱۱} بی توجه‌اند و به عنوان یک فرایند بیرونی به تعلیم و تربیت می‌نگرند. یعنی فرایندی که باید از بیرون به جلو رانده شود؛ و برای فراهم آوردن نیروی محرک و پیش برنده تعلیم و تربیت به رقابت به عنوان یک انتخاب روی می‌آورند. در نتیجه، در بسیاری از موارد دانش‌آموزان به جای توجه به یادگیری و اهمیت دادن به آن به «نمره» می‌اندیشند و طبیعی است مطالبی را خواهند آموخت که در برنده شدن و موفقیت آنها مؤثر است؛ در نتیجه، آموخته‌های آنان سطحی و محدود خواهد بود.

«رقابت با دیگران» یک رفتار است و مانند سایر رفتارها دارای علل و انگیزه‌های زیر

بنایی است. در مورد اینکه چرا افراد به رقابت روی می‌آورند نظریات متعددی ارائه شده است. نیکلز^{۱۴} (۱۹۸۹؛ به نقل از فرانکن^{۱۵} و دیگران، ۱۹۹۵) استدلال کرده‌است که رفتار مربوط به پیشرفت بوسیله دو هدف متفاوت برانگیخته می‌شود: در حالی که انگیزه پاره‌ای از افراد برتری بر دیگران است، انگیزه برخی دیگر بهبود بخشیدن به عملکردشان می‌باشد. همچنین در مطالعه فرانکن و دیگران (۱۹۹۵) مشخص شده‌است که اشتیاق به برنده شدن، یعنی برتری جویی و پیروزی بر دیگران و انگیزش برای داشتن عملکرد عالی، عواملی مجزا از یکدیگرند، یعنی برخی افراد رقابت جو قصد دارند خود را بالاتر از دیگران قرار دهند، در صورتی که هدف بعضی از افراد تضعیف نتایج دیگران نیست، بلکه هدف بهبود بخشیدن به عملکرد فعلی خویش است.

بنابر این، رقابت^۲ از عوامل مختلفی تشکیل شده‌است و افراد به دلایل و انگیزه‌های متفاوت مانند تمایل به برنده شدن یا شکست دادن دیگران، رسیدن به نوعی رضایت و خشنودی ناشی از حصول بهبود در عملکرد و یا رضایت خاطر حاصل از انجام کارها به نحو احسن، به رقابت روی می‌آورند.

برای بررسی عوامل ذکر شده و به منظور انجام پژوهش‌های روان شناختی در زمینه رقابت، مانند سایر حیطه‌ها نیاز به ابزار مناسب است. لذا در این پژوهش با هدف پاسخ‌گویی به سؤال‌های تحقیق در زمینه وجود عوامل مختلف در رقابت جویی و همچنین تهیه ابزاری برای مطالعات آتی، به تحلیل عاملی^{۱۶} پرسشنامه رقابت جویی فرانکن (۱۹۹۵) پرداخته می‌شود. سپس رابطه عوامل بدست آمده با «پیشرفت تحصیلی» و رابطه عوامل با یکدیگر مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد.

بیان مسأله

انگیزش پیشرفت^{۱۷} و موفقیت یکی از عواملی است که بر ابعاد کمی و کیفی عملکرد او تأثیر می‌گذارد. این انگیزش پیشرفت را می‌توان در بسیاری از امور و کوشش‌های انسانی نظیر کار، آموزشگاه، خانه‌داری یا فعالیت‌های ورزشی مشاهده کرد. با این حال، میزان آن در افراد مختلف، متفاوت است. به عقیده مورگان^{۱۸} (۱۹۸۶) از آنجا که انگیزه‌های اجتماعی - منجمله نیاز به پیشرفت - بیشتر آموختنی هستند، شدت و ضعف آنها در افراد احتمالاً ناشی از متفاوت بودن تجارب اولیه زندگی آنان است که باعث گوناگونی و

تنوع در میزان این انگیزه‌ها می‌شود. کودکان با الگو برداری از رفتار والدین و سایر افراد مهم که به عنوان الگو عمل می‌کنند، این گونه انگیزش‌ها را می‌آموزند. همچنین انتظارات و توقعات والدین از فرزندان نیز در شکل‌گیری انگیزش پیشرفت از اهمیت زیادی برخوردار است. والدینی که از کودکان خود توقع دارند که با جدیت و سختی برای دستیابی به موفقیت کار کنند آنها را به این امر تشویق و دلگرم می‌کنند و به رفتارهای معطوف به پیشرفت آنها جایزه می‌دهند. بنابر این، بازخوردهای والدین نسبت به فرزندان و نحوه برخورد با آنها، در شکل‌گیری انگیزش پیشرفت، از اهمیت زیادی برخوردار است. ممکن است رفتارها و واکنش‌های والدین و سایر افرادی که با کودک در تعامل هستند انگیزش پیشرفت وی را دچار بازداری کنند و احتمالاً ترس از شکست^{۱۹} را در او به وجود آورند. مثلاً ممکن است نحوه واکنش والدین، معلم، یا همسالان نسبت به رفتارهای ناشیانه‌ای که با موفقیت کامل همراه نبوده‌اند باعث شکل‌گیری نوعی انگیزه اجتناب در کودک شود. در منزل ممکن است زمانی که کودک در صرف غذا با عدم موفقیت مواجه می‌شود مورد سرزنش مادر قرار گیرد، یا در کودکستان و زمین بازی به دلیل ناشی‌گری یا عدم موفقیت مورد تمسخر دیگران واقع شود، از آنجا که «شکست» معمولاً پیامدی ناخوشایند و تحقیرکننده است و کودک مایل به تجربه مجدد آن نیست، ممکن است به این منظور از اقدام مجدد و تکرار آن رفتارها اجتناب نماید و بدین ترتیب رفتارهای اجتنابی در وی تقویت شود.

از دیدگاه اتکینسون^{۲۰} (۱۹۸۳) این گونه کودکان وقتی بوسیله الزام و «اجبارهای اجتماعی»^{۲۱} احاطه نشده باشند هرگز به طور داوطلبانه عهده‌دار فعالیتی نمی‌شوند که از یک سو مستلزم مهارت است و از سوی دیگر نسبت به نتیجه آن اطمینان کامل ندارند. این مؤلف عقیده دارد که ناب‌ترین شاخص «ترس از شکست»^{۱۹} وجود نمره بالا در «اضطراب امتحان» و نمره پایین در «انگیزش پیشرفت»^{۱۷} است. این بدان معنا است که گرایش‌های تقریبی به سوی عمل وجود نخواهد داشت. تحقیقات دیگری (حسن، عنایت اله و خالق ۱۹۷۷؛ به نقل از مک کللند^{۲۲} ۱۹۸۵) نشان می‌دهند که والدین مستبد، تنبیه‌کننده و انعطاف ناپذیر، کودکانی بار می‌آورند که ترس از شکست در آنها بسیار شدید است. رقابت یکی از موقعیت‌هایی است که شکست در آن به فراوانی مشاهده می‌شود، در

این شرایط معمولاً برندگان معدود و بازندگان بسیارند و تعداد افرادی که پسخوراند^{۲۳} مبتنی بر شکست دریافت می‌کنند بسیار بیشتر از افرادی است که به احساس شایستگی می‌رسند. بنابراین، اگر فرض شود که چنین احساس شکستی در مراحل اولیه تحول بدست آمده است می‌توان انتظار داشت که گرایش‌های اجتنابی، که معمولاً پیامد این پسخوراند هاست در کودکان شکل بگیرد. اگر این گونه رقابت‌ها در زمینه یادگیری و تعلیم و تربیت باشد. وقتی برای انجام رفتار یا فعالیتی از پیش پاداش مادی تعیین و ارائه آن موکول به بروز رفتار می‌شود، تلویحاً به این معنا خواهد بود که آن فعالیت به خودی خود ارزش انجام دادن را ندارد. در تعلیم و تربیت هدف آن نیست که بوسیلهٔ اهرم‌ها و ساز و کارهای موقت، افراد به تلاش و کوشش وادار شوند، بلکه باید به انگیزش درونی به عنوان یک منبع پایدارتر و مؤثرتر در برانگیختن رفتارهای افراد توجه نمود.

مادامی که انسان فعالیتی را بویژه به قصد «بردن» و یا «اجتناب از باختن» بر عهده می‌گیرد وی این فعالیت را به خاطر دلایل بیرونی مانند «کسب پول» و یا «اجتناب از تنبیه» انجام می‌دهد. بنابر این، توجه و تمرکز بر برنده شدن به خودی خود معمولاً یک «هدف بیرونی» است و موجب تسهیل انگیزش درونی نمی‌شود (دسی، ۱۹۸۵).

مطالعات دسی^{۲۴} نشان می‌دهند که وقتی افراد در انجام یک فعالیت «چالش برانگیز» خود را «شایسته‌تر» احساس نمایند انگیزش درونی آنها بیش از پیش افزایش می‌یابد. پسخوراند مثبت در مورد شایستگی افراد باعث می‌شود که آنها خود را شایسته‌تر ادراک نمایند و مشخص شده است که این امر باعث افزایش انگیزش درونی در کودکان و بزرگسالان می‌شود. در موقعیت‌های رقابتی که تعداد برندگان معدود (مثلاً یک نفر) است جمع کثیری از افراد شرکت کننده بواسطهٔ مواجه شدن با شکست و دریافت پسخوراند منفی، دچار کاهش انگیزش درونی می‌شوند؛ و این در حالی است که افراد شرکت کننده در رقابت دارای توانایی‌های یکسان نیز نیستند.

به عقیده فشباخ^{۲۵} (۱۹۹۱) در محیط‌های رقابتی، موفقیت عبارت است از بهتر از دیگران عمل کردن، بنابراین، مسأله مقایسهٔ اجتماعی در میان است و در این رقابت‌ها و مقایسه‌ها برندگان معدود و بازندگان بسیارند. در چنین محیطی، هدف دانش‌آموزان آن است که ظرفیت برتر خود را به نمایش بگذارند. بنابر این، به جای آنکه تأکید و توجه بر

کوشش و تلاش باشد بر توانایی تأکید می‌شود، و توانایی و استعداد فرد نقش ارزش به خود می‌گیرد.

به عقیده دسی (۱۹۸۵) اگر برای انجام دادن تکلیفی که دارای «برانگیختگی درونی» است «پاداش بیرونی» ارائه شود این امر موجب کاهش انگیزش درونی فرد برای آن فعالیت می‌گردد. در تعلیم و تربیت و یادگیری اگر به منظور برانگیختن افراد به فعالیت و کوشش بیشتر، از رقابت به عنوان یک عامل برانگیزاننده استفاده شود و برای پاداش دادن به افراد برنده از جوایز و پاداش‌های مادی (بیرونی) استفاده شود می‌توان انتظار داشت که این امر نه تنها موجب تضعیف انگیزش پیشرفت افراد بازنده شود، بلکه کاهش انگیزش درونی افراد برنده را نیز می‌تواند در پی داشته باشد. تضعیف انگیزش پیشرفت افراد بازنده به دلیل دریافت «پسخوراند منفی» است که از شکست و برنده نشدن ناشی می‌شود، و کاهش انگیزش درونی افراد برنده نیز همان گونه که «دسی» تبیین کرده است به این دلیل است که به فعالیت‌هایی که دارای انگیزش درونی است پاداش بیرونی داده شده است. ارائه این گونه پاداش‌های بیرونی باعث از بین رفتن عشق به یادگیری در کودکان می‌شود. در مطالعه رقابت جویی و بررسی تأثیرات آن بر انگیزش درونی افراد باید «تفاوت‌های جنسی» را نیز مورد توجه قرار داد. سؤالی که در این زمینه مطرح می‌شود آن است که آیا تأثیر رقابت جویی بر انگیزش درونی «زنان» و «مردان» یکسان است؟ تحقیقات (دسی، ۱۹۸۵) نشان می‌دهند که «انگیزش درونی»^{۱۱} زنان تا حدودی بیش از انگیزش درونی مردان بوسیله رقابت «تضعیف» می‌شود. این یافته مقدماتی را ممکن است این گونه تفسیر کرد رقابت بیشتر با جهت‌یابی مردانه همخوان است تا جهت‌یابی زنانه؛ در نتیجه، رقابت ممکن است بوسیله زنان بیش از مردان به عنوان یک امر تنفرآمیز و بیزارکننده تجربه شود.

با توجه به نظریه‌های مختلفی که در مورد رقابت و پیامدهای آن مطرح شده است، باید گفت که قضاوت در خصوص سودمندی یا زیان‌بار بودن رقابت به عوامل و شرایط مختلفی بستگی دارد. برخی محققان بر این باورند (ابراء^{۱۲} ۱۹۹۳) که رقابت جویی اغلب دارای کیفیات انگیزشی مثبت نیرومندی است و می‌تواند به «خلاقیت» منجر شود، و مشوق‌هایی فراهم کند که باعث فعالیت است. اما، استمرار این وضعیت مستلزم آن است که فرد به پاداش مربوط یعنی برنده شدن، دست یابد و در غیاب این پاداش، در

مقاطع بعدی، رفتار تضعیف خواهد شد. لذا، میزان تأکید بر رقابت مستقیم تا حدود زیادی به اهداف و ارزش‌های فرد بستگی دارد. مثلاً اگر فرد مورد نظر یک مربی حرفه‌ای باشد احتمالاً تنها هدف او برنده شدن تیم است. در ورزش‌های حرفه‌ای مانند سایر فعالیت‌هایی که فشار در آنها زیاد است، توجه و علاقه نسبت به انگیزش درونی بازیگران به احتمال زیاد بارز نیست. دسی (۱۹۸۵) معتقد است مربیان ورزشی، مانند مدیران شرکت‌ها گرایش به این باور دارند که انگیزش درونی اثر فوری و مستقیم بر عملکرد افراد ندارد، و تافشاری وجود نداشته باشد افراد در حد استانداردها عمل نمی‌کنند. بنابر این، در جایی که تأکید صرفاً بر به حداکثر رساندن عملکرد یا برونش^{۲۷} است، بسیاری از مردم بر این باورند که هر چه فشار بیشتر باشد بهتر است.

اما در زمینه‌هایی مانند تعلیم و تربیت، هدف، افزایش موقت سطح عملکرد افراد نیست، بلکه آنچه مورد نظر است افزایش انگیزش درونی آنان برای دوباره پرداختن به آن فعالیت است. در اینجا اگر از رقابت مستقیم و پاداش‌های بیرونی استفاده شود، شکست دانش‌آموزان باعث خواهد شد که ضمن تنزل سطح حرمت خود، انگیزش درونی آنان نیز تضعیف شود و تکلیف مورد نظر نیز جذابیت خود را از دست بدهد. افزون بر این، از دیدگاه کان^{۲۸} (۱۹۸۶) رقابت (مستقیم) آثار نامطلوب دیگری نیز بر شرکت‌کنندگان برجای می‌گذارد، که از آن جمله می‌توان به خشونت و تقلب برای برنده شدن (مانند رسوایی ناشی از مصرف مواد نیروزا در ورزشکاران)، روابط بین فردی ناسالم و کاهش صمیمیت موجود و سرهم بندی کردن کارها اشاره کرد. در تعلیم و تربیت همین روش موجب می‌شود که دانش‌آموزان به جای اهمیت دادن به یادگیری به نمره بیاندیشند.

در رقابت غیر مستقیم^{۲۸} وضعیت کمی متفاوت است. در «رقابت مستقیم»، فرد در مقابل دیگران به مبارزه و رقابت می‌پردازد و همزمان برای کسب پاداشی معین که امکان دستیابی همه به آن ناممکن است تلاش می‌کند. اما، در رقابت غیر مستقیم، فرد در مقابل عملکرد قبلی خود و یا عملکردی که به عنوان معیار تلقی می‌شود به رقابت می‌پردازد. در اینجا مفهوم شکست قدری تعدیل می‌شود و به معنای مطلق آن در رقابت مستقیم نخواهد بود. میزان موفقیت فرد بستگی به میزان نزدیک شدن وی به معیار موردنظر

دارد. در این نوع از رقابت اگر معیار را عملکرد گذشته فرد قرار دهند، افراد دارای توانایی‌های متفاوت نیز می‌توانند به رقابت پردازند، چون رقیب فرد، خود اوست و در آن صورت کوشش اوست که تعیین‌کننده خواهد بود و بهبود بخشیدن به عملکرد گذشته خود بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد. در این گونه رقابت‌ها، افراد «تندگی» کمتری احساس می‌کنند و با علاقه بیشتری تکلیف را انجام می‌دهند.

مسئله مهم دیگر در قلمرو رقابت، بررسی دلایل روی آوردن افراد به رقابت است. مطالعات فرانکن^{۱۵} (۱۹۹۵، ۱۹۹۶) نشان می‌دهند که همه افراد تنها برای برنده شدن یا پیروزی بر دیگران به رقابت نمی‌پردازند؛ بلکه برخی عوامل و انگیزه‌های زیربنایی دیگری نیز وجود دارد که توجه به آنها نشان می‌دهد که داشتن «روی آورد»^{۲۹} رقابت‌جویانه در همه موارد و افراد به منزله خصمانه دیدن دنیا نیست، بلکه زمانی رقابت جویی ماهیت «غیر سازشی»^{۳۰} به خود می‌گیرد که هدف افراد از شرکت در آن برنده شدن یا شکست دادن دیگران است؛ که این وضعیت در رقابت‌های مستقیم بیشتر مصداق دارد.

فرانکن (۱۹۹۵، ۱۹۹۶) به منظور بررسی دلایل تمایل افراد به رقابت جویی تحقیقاتی در این زمینه انجام داده‌است. وی معتقد است حداقل سه فرض اساسی برای چرایی تمایل برخی افراد به موقعیت‌های رقابت آمیز می‌توان ارائه داد: دلیل اول این است که تقریباً در هر موقعیت رقابت آمیزی هم برنده وجود دارد و هم بازنده؛ بنابراین، اگر فردی بخواهد برنده باشد باید در مقابل دیگران به رقابت شدید پردازد. دلیل دوم این است که تمایل افراد به موقعیت‌های رقابت آمیز ممکن است به خاطر وجود پاره‌ای از الگوها و یا موقعیت‌هایی باشد که مهارت وی را افزایش می‌دهند. به عبارت دیگر موقعیت رقابت آمیز ممکن است شرایط مطلوبی برای بهبود عملکرد فرد فراهم کند. سومین دلیلی که ممکن است افراد به خاطر آن تمایل به موقعیت‌های رقابت آمیز داشته باشند این است که چنین موقعیت‌هایی می‌توانند نقش یک عامل یا منبع انگیزشی را ایفا کنند.

فرانکن (۱۹۹۵) در تحقیق خود اقدام به تحلیل عاملی مقیاس ۲۷ سؤالی رقابت‌جویی نمود. نتایج تحلیل منجر به حصول پنج عامل مجزا گردید: ۱ - رضایت خاطر

ناشی از حصول بهبود در عملکرد فرد ۲- اشتیاق به برنده شدن ۳- انگیزش برای کوشش کردن در موقعیت‌های رقابت آمیز ۴- رضایت خاطر حاصل از انجام کارها به نحو احسن و ۵- ترجیح دادن تکالیف دشوار.

همبستگی‌های بدست آمده نشان داد که بین نمرات عامل مربوط به بهبود بخشیدن به عملکرد و برنده شدن «همبستگی منفی» معنادار وجود دارد، این نتایج حاکی از آنند که بین انگیزش برای بهبود بخشیدن به عملکرد و انگیزش برای پیروزی بر دیگران تمایز وجود دارد. همچنین بین نمرات مقیاس مربوط به انجام دادن کارها به نحو احسن و مقیاس مربوط به انجام دادن کارها به نحو احسن و پیروزی بر دیگران یا برنده شدن همبستگی مشاهده نشد. می‌توان چنین استنباط کرد که اگر فردی برانگیخته شده باشد تا به عملکرد خود بهبود بخشد ممکن است همچنین برانگیخته شود تا به نحو احسن عمل کند، اما، این امر بدان معنا نخواهد بود که اگر فردی برانگیخته شده باشد که به عملکرد خود بهبود بخشد، لزوماً برای برنده شدن برانگیخته شده است.

از دیدگاه فرانکن (۱۹۹۶) افرادی که احساس نیاز شدید به برنده شدن می‌کنند، جهان را بیشتر با دیدی منفی می‌بینند. نیاز شدید به برنده شدن در آنها حداقل تا حدودی ناشی از این ترس است که آنها احساس می‌کنند که در جهانی زندگی می‌کنند که حالتی خصمانه دارد و تنها راه بقا، برنده شدن یا پیروزی بر دیگران است. این افراد به جای آنکه سعی کنند به اهداف و آرزوهای خود از طریق تبحریابی و کار نائل شوند، سعی می‌کنند با کسب حداکثر آنچه که می‌توانند بدست آورند به این پیروزی و بقا برسند. این فرضیات مبتنی بر یافته‌هایی است که نشان می‌دهند افرادی که نیاز شدید به برنده شدن احساس می‌کنند، بیشتر گرایش به زورمندی / پرخاشگری^{۳۱} دارند و نسبت به افرادی که تکالیف دشوار را ترجیح می‌دهند و یا افرادی که در پی انجام دادن کارها به نحو احسن هستند از چاره جویی و ابتکار عمل^{۳۲} کمتری برای رسیدن به هدف برخوردارند.

وقتی سخن از اتخاذ تدابیر لازم برای ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان و بهبود بخشیدن به عملکرد تحصیلی آنها به میان می‌آید، در بیشتر موارد اولین موضوعی که به ذهن سردمداران امر تعلیم و تربیت خطور می‌نماید ایجاد زمینه رقابت جویی است. اکثر افرادی که مسأله را بدین گونه مطرح می‌کنند تنها به یکی از پیامدهای رقابت جویی

توجه دارند و آن عبارت‌است از ایجاد انگیزش برای افزایش سطح عملکرد افراد، بدون آنکه به سایر پیامدهای آن (اثراتی که بر شخصیت افراد می‌گذارد) توجه زیادی بشود. بررسی سود و زیان‌های احتمالی برنامه‌هایی که در تعلیم و تربیت به کار برده می‌شوند باید با استفاده از یافته‌های قلمرو روان‌شناختی صورت پذیرد، و رقابت جویی یکی از این موضوعات مهم و ظریف است که انجام پژوهش‌های جدی در مورد آن در جهان به دهه‌های اخیر باز می‌گردد و در ایران نیز تا آنجا که بررسی‌ها نشان می‌دهند تحقیق علمی و منظمی در این زمینه به چشم نمی‌خورد. لذا، در این تحقیق به منظور برداشتن گامی مقدماتی و فراهم کردن زمینه برای پژوهش‌های بعدی به بررسی رقابت جویی پرداخته می‌شود.

سؤال‌های اصلی تحقیق

در این پژوهش نیز به منظور بررسی اینکه آیا عوامل ذکر شده در مطالعه فرانکن، در تحقیقی که با شرکت آزمودنی‌های ایرانی انجام می‌شود، بدست می‌آید یا خیر و چه جابجایی‌های احتمالی در عوامل به وجود خواهد آمد، پرسشنامه مذکور پس از ترجمه و آماده سازی، در نمونه‌ای از دانش‌آموزان دبیرستانهای شهر تهران اجرا شد. به طور خلاصه سؤال‌های اصلی تحقیق را می‌توان به صورت زیر خلاصه نمود:

۱- عوامل رقابت جویی کدامند؟ نتایج تحقیق فرانکن حاکی از وجود پنج عامل مجزا در رقابت جویی بود. بنابراین می‌توان انتظار داشت که نتایج پژوهش حاضر نیز به استخراج برخی عوامل منجر شود.

۲- چه رابطه‌ای بین عوامل بدست آمده وجود دارد؟

۳- چه رابطه‌ای بین پیشرفت تحصیلی و عوامل استخراج شده وجود دارد؟

۴- مقایسه آزمودنی‌های دختر و پسر در این عوامل چه نتایجی را به بار خواهد آورد؟

اهمیت و هدف پژوهش

لزوم بررسی و شناسایی انگیزه‌ها و عوامل روی آوردن افراد، بویژه دانش‌آموزان، به رقابت و هدایت و تقویت انگیزه‌های سالم در جهت شکوفایی امکانات بالقوه افراد در زمینه تعلیم و تربیت، ورزش، کار، و سایر حیطه‌ها ایجاب می‌نماید که گامی هر چند

مقدماتی جهت هموار نمودن راه برای تحقیقات بعدی برداشته شود. لذا این تحقیق به منظور بررسی عوامل مورد اشاره و فراهم نمودن زمینه آماده‌سازی پرسشنامه‌ای برای تحقیقات گسترده‌تر در این زمینه صورت می‌گیرد. همچنین به بررسی رابطه «پیشرفت تحصیلی» و عوامل استخراج شده پرداخته می‌شود.

رقابت: مفهوم پردازی، تعریف، مقوله‌بندی

بدون تردید وقتی صحبت از رقابت به میان می‌آید دو مفهوم دیگر نیز بلافاصله به ذهن متبادر می‌شوند. این دو عبارتند از: «برد و باخت» یا «پیروزی و شکست» میزان دستیابی شرکت کنندگان به هدف است که برداشت ما از برنده یا بازنده بودن آنها را مشخص می‌نماید. وقتی صحبت از بردن و باختن است چنین استنباط می‌شود که در دستیابی افراد به هدف حالتی مانعة‌الجمع وجود دارد، یعنی موفقیت یک طرف با شکست دیگری (دیگران) همراه خواهد بود. این همان معنای سنتی و متعارف رقابت است که در مفهوم پردازی‌های نظریه پردازان اجتماعی نیز به چشم می‌خورد.

مید^{۳۳} (به نقل از دویچ^{۳۴} ۱۹۴۹) رقابت را به معنای عمل جستجو یا تلاش برای کسب چیزی که فرد دیگری نیز همزمان در پی بدست آوردن آن است تعریف می‌کند. در اکثر مفهوم سازی‌ها در باره رقابت، چند محور عمده را می‌توان ملاحظه کرد. مسأله تلاش و کوشش و وجود انگیزش زیاد یکی از این محورهاست. وقتی صحبت از تعقیب هدفی در میان است که دیگران نیز همزمان در پی آن هستند، نوعی برانگیختگی مضاعف حاکم است که در سایر فعالیت‌های انسان کمتر مشاهده می‌شود. همچنین مسأله، ناسازگاری و تضاد مستقیم اهداف افراد شرکت کننده است؛ به این معنا که مثلاً وقتی صحبت از بدست آوردن یک جایزه بزرگ، جام ورزشی، یا مقام خاصی است، امکان دستیابی همزمان همه به آن عملاً ناممکن است. بنابر این، اهداف افراد مانعة‌الجمع خواهند بود. این برداشت در تعریف دویچ (۱۹۴۹) نیز نهفته است. وی رقابت را بر حسب اینکه دو یا بیش از دو نفر یا گروه دارای اهدافی باشند که به طور مستقیم با هم متضادند را مد نظر قرار داده‌است.

اما، آیا رقابت همیشه مستلزم حضور دو یا بیش از دو نفر است؟ با بررسی تعاریفی که بوسیله دیگر نظریه پردازان اجتماعی مانند شریف^{۳۵} مطرح شده است می‌توان به

پاسخ‌گویی سؤال بالا پرداخت. شریف (۱۹۷۲؛ به نقل از والراند^{۳۶}، ۱۹۸۶) در مفهوم سازی خود از رقابت چنین می‌گوید:

«رقابت یک فرایند اجتماعی است که زمانی به وقوع می‌پیوندد که فعالیت‌های فرد کمابیش به طور پیوسته در جهت برآوردن یک معیار یا کسب یک هدف که در آن فعالیت، عملکرد وی در مقایسه با عملکرد افراد یا گروه‌های منتخب دیگر مورد مقایسه و ارزیابی قرار می‌گیرد، هدایت و معطوف شده باشد»

در تعریف شریف صحبت از برآوردن یک معیار با مقایسه شدن عملکرد فرد با عملکرد دیگران به میان آمده است، بنابراین، می‌توان عملکرد گذشته فرد را به عنوان معیاری برای مقایسه عملکرد فعلی‌اش با آن مورد توجه قرار داد. به این ترتیب، می‌توان به طور کلی از دو نوع رقابت سخن به میان آورد:

۱- رقابت مستقیم و

۲- رقابت غیرمستقیم؛ یعنی رقابت با دیگران و رقابت با یک معیار.

راس^{۳۷} و ون دن هاگ^{۳۸} (۱۹۵۷) ضمن ارائه تقسیم بندی فوق، معتقدند که در رقابت غیر مستقیم فرد یا گروه برای حصول عملکرد مطلوب و عالی در مقابل یک معیار غیر شخصی مانند بهترین عملکرد گذشته خود یا هنجارهای عملکردی که سطح توانایی او را نشان می‌دهند به کوشش و مبارزه می‌پردازند. اما، رقابت مستقیم متضمن مبارزه افراد علیه یکدیگر است، که هر کس سعی می‌کند موفقیت‌های خود را به حداکثر و موفقیت‌های رقیب را به حداقل برساند.

رقابت غیر مستقیم ممکن است فعالیت‌هایی باشد که به طور آزادانه انتخاب شده‌است که به افراد کمک می‌کند تا به عملکرد خود بهبود بخشند. در رقابت مستقیم بین برنده شدن یک طرف و شکست طرف دیگر رابطه منفی کامل وجود دارد. کلی^{۳۹} و تیبات^{۴۰} (۱۹۶۹) از آن تحت عنوان رقابت کامل^{۴۱} یا رقابت صفر-مجموع^{۴۲} یاد کرده‌اند. مثلاً وقتی چند نفر در مورد احراز یک مقام به رقابت می‌پردازند و مقررات نیز امکان دستیابی همزمان آنها را ناممکن می‌داند و امکان تسهیم آن وجود ندارد در نهایت یک نفر به آن موقعیت دست می‌یابد، و دیگران محروم خواهند شد. اما در رقابت غیر مستقیم اگر هدف، رسیدن به یک معیار یا هنجار عملکردی معین باشد ممکن است تعداد بیشتری از

افراد به طور همزمان به آن دست یابند. بنابر این، بین سنجیدن خود در مقابل یک آرمان یا کمال مطلوب و ارزیابی خود نسبت به دیگران، تمایز وجود دارد. این تمایزات مبین این نکته‌اند که بین رقابتی که متضمن دستیابی یا عدم دستیابی یک معیار است و رقابتی که متضمن برد و باخت همراه با در نظر گرفتن دیگران است، تفاوت‌های واقعی وجود دارد.

اصطلاح دیگری که در این رابطه مطرح شده است باز خورد «فزون رقابت جویی»^{۴۳} است. ریکمن^{۴۴} (۱۹۹۲) در تعریف خود شرح می‌دهد که «فزون رقابت جویی» نه تنها به تلاش برای به حداکثر رساندن سود شخصی نسبت به دیگران اشاره دارد، بلکه فرایند تلاش به عنوان وسیله برای استمرار یا افزایش احساس‌های خود-ارزشمندی^{۴۵} را نیز در چارچوب خود قرار می‌دهد. برخی پژوهشگران معاصر (کان^{۴۵}، ۱۹۸۶) معتقدند این گونه بازخوردهای رقابت‌های جویی شدید و اغراق آمیز یکی از نمودها و ویژگی‌های فراگیر زندگی غربی، بویژه آمریکایی و جزئی یکپارچه از یک نظام فردی نگر است که بیش از حد بر نیاز به کسب موفقیت شخصی از طریق مبارزات و کوشش‌های فزون رقابت جویانه تأکید می‌کند.

نتایج تحقیق ریکمن نشان می‌دهد که بین نمرات باز خورد فزون رقابت جویی و مطلوبیت اجتماعی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهند افرادی که نیاز شدیدتری به نشان دادن خود به شیوه‌ای جامعه پسند به دیگران دارند، بیشتر مایلند چنین نشان دهند که کمتر دچار فزون رقابت جویی هستند. همبستگی‌های منفی معنادار بین باز خورد فزون رقابت جویی و مطلوبیت اجتماعی در افراد نشان می‌دهد که آنها فزون رقابت جویی را به عنوان رفتاری که از نظر اجتماعی نامطلوب است تلقی می‌کنند.

موقعیت رقابت آمیز ممکن است دارای جنبه مهارکننده^{۴۶} (بویژه در رقابت مستقیم) و اطلاع دهنده^{۴۷} باشد. جنبه مهارکنندگی رقابت زمانی وارد میدان می‌شود که توجه اصلی فرد به فعالیت، معطوف به برنده شدن حتمی در آن باشد. وقتی این امر اهمیت محوری داشته باشد آنگاه ماهیت بیرونی رقابت بسیار آشکار و مشهود خواهد بود، به این معنی که رفتار فرد بوسیله عاملی بیرونی مانند جایزه و پاداش مهار و دستکاری می‌شود. اما،

رقابت دارای عناصر اطلاع دهنده‌گی نیز هست. رقابت به شرکت کنندگان این امکان را می‌دهد که در مورد شایستگی یا کارایی خود، بویژه وقتی چالش‌انگیزی^{۲۴} در حدّ بهینه باشد و به دنبال آن نیز پسخوراندی^{۲۳} در کار باشد، اطلاع و آگاهی کسب کنند (دسی، ۱۹۸۵).

رقابت و انگیزش

فعالیت‌ها و پیشرفت انسان نه تنها به توانایی‌های او بلکه به عوامل دیگری مانند «انگیزش»، «بازخوردها»، «واکنش‌های عاطفی» نسبت به شرایط، و عوامل متعدّد دیگری بستگی دارد. چه بسا توانایی بالقوه در فرد وجود داشته باشد اما پیشرفت در حدّ مطلوب و مورد انتظار صورت نگیرد. وارد کردن مفهوم انگیزش به عنوان یک عامل روانی (هشیار یا ناهشیار) مستعد ساز، به تبیین چرایی روی آوری فرد به برخی فعالیت‌ها و چالش‌ها یا اجتناب از آنها، مقاومت یا کناره‌گیری در مواجهه با مشکلات و سایر ابعاد کمک خواهد کرد.

در مطالعه «انگیزش» معمولاً به علل فعالیت فرد که به سوی هدف خاصی معطوف و متمایل شده است پرداخته می‌شود (دوک^{۲۸} ۱۹۸۶). بنابر این، در تعریف آن می‌توان انگیزش را عاملی روانی (هشیار یا ناهشیار تلقی نمود که فرد، انسان یا حیوان، را برای انجام پاره‌ای از اعمالی که متمایل به هدف‌هایی هستند، مستعد می‌سازد (منصور ۱۳۷۱).

رقابت جویی نیز یکی از انواع رفتارهایی است که دخالت عوامل انگیزشی در آن برجسته و در بسیاری موارد بارزتر از فعالیت‌های غیر رقابتی است. لذا، بدون بررسی و شناخت مفاهیمی همچون «انگیزش پیشرفت»، «انگیزش درونی» و بیرونی^{۱۱}، «موفقیت و شکست»، امکان دستیابی به برداشتی نسبتاً جامع از رقابت جویی ناچیز خواهد بود. به این منظور در حدّ امکان به بررسی نظریه پردازی‌ها و پژوهش‌هایی که در این رابطه صورت گرفته است پرداخته خواهد شد.

انگیزش پیشرفت

پیشرفت کودکان در مدرسه و در بزرگسالی نه تنها به توانایی‌های آنان بلکه به انگیزش، باز خوردها، واکنش‌های عاطفی نسبت به مدرسه، و سایر مسائل بستگی دارد.

یکی از مفاهیم اوّلیه‌ای که روانشناسان برای تبیین این جنبه از پیشرفت ارائه کرده‌اند «انگیزش پیشرفت»^{۱۷} است. انگیزش پیشرفت عبارت است از گرایش همه جانبه به ارزیابی خود با توجّه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذّتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (فلد^{۴۹}، رولند^{۵۰} و گولد^{۵۱}، ۱۹۷۹؛ به نقل از ماسن^{۵۲} و دیگران، ۱۳۷۰).

موری^{۵۳} (۱۹۳۸؛ به نقل از فشاخ^{۵۴}، ۱۹۹۱) در طبقه‌بندی خود به بیست نیاز اوّلیه یا اساسی انسان اشاره می‌کند که نیاز به پیشرفت نیز از جمله آنهاست. به عقیده وی از جمله مشخصه‌های انگیزش پیشرفت می‌توان به اشتیاق به انجام دادن امور دشوار، چیرگی^{۵۴} بر اشیاء فیزیکی، انسان‌ها، یا افکار، و سازماندهی و دخل و تصرف در آنها، غلبه بر موانع و نیل به معیارهای عالی اشاره کرد.

مطالعه و تحقیق در مورد انگیزش پیشرفت مراحل مختلفی را پشت سر گذاشته است، تلاش‌های اوّلیه توسط موری، مک‌کلند، اتکینسون، کلارک^{۵۵} و لاول^{۵۶} برای ارزیابی تفاوت‌های فردی در نیرومندی انگیزش پیشرفت صورت گرفت. همچنین این محققان بعداً مطالعاتی را در مورد رابطه بین شرایط تربیت در کودکی و مسائل جامعه شناختی با انگیزش پیشرفت به انجام رسانده‌اند. قسمت عمده تحقیقاتی که در این زمینه صورت گرفته است، منجمله نظریه پردازی‌ها و مفهوم سازی‌ها، در آثار مک‌کلند و اتکینسون مشاهده می‌شود (واینر^{۵۷}، ۱۹۷۲).

در بررسی انگیزش پیشرفت توجّه به تفاوت‌های مرتبط با «سن» از اهمیت زیادی برخوردار است. آنچه در روی آوردها^{۵۸} و تحقیقات مربوط به انگیزش پیشرفت کمتر مشاهده می‌شود وجود دیدگاه تحوّل^{۵۹} - یعنی الگویی مرتبط با ظهور و بروز مؤلفه‌های محوری انگیزش و تجزیه و تحلیل عوامل و شرایط مقدم و مؤخر بر این گونه تغییرات تحوّل - است. بنابراین، وجود یک روی آورد تحوّل از اهمیت زیادی برخوردار است. تحقیقات نشان می‌دهد که ماهیت و عوامل تعیین کننده تلاش‌های مرتبط با پیشرفت ممکن است به طور قابل ملاحظه‌ای در جریان دوره کودکی دچار تغییر گردند و نیز ممکن است به خاطر این تغییرات، تصمیمات آموزشی که بر مبنای نظریه‌های فعلی اتخاذ می‌شود، نه تنها برای برخی سنین مؤثر و کارآمد نباشد بلکه در برخی موارد

تأثیراتی مغایر با آن مقاصد داشته باشند (بوگیانو^{۶۰} و رابل^{۶۱}؛ به نقل از فیانس^{۶۲}، ۱۹۸۰). هک‌هاسن^{۶۳} (۱۹۶۷) از طریق مشاهده موفقیت و شکست کودکان در انجام برخی تکالیف به این نتیجه رسید که انگیزش پیشرفت ابتدا در حدود سن سه تا سه و نیم سالگی مشاهده می‌شود. در این سالها لذت و خشنودی ناشی از موفقیت و شکست فعالیت‌های فرد، نه تنها به نتیجه فعالیت بلکه به خود نیز نسبت داده می‌شود. به طوری که در صورت موفقیت، کودک نسبت به شایستگی خود احساس لذت و خشنودی و در صورت شکست، نسبت به عدم شایستگی خود احساس شرمندگی می‌کند.

برخی از محققین حتی به سنین کمتر نیز اشاره کرده‌اند. مثلاً وروف^{۶۴} (۱۹۶۹) این سن را به حدود یک و نیم تا دو و نیم سالگی که زبان شکل می‌گیرد و کودک می‌تواند مشخصاً بگوید که من آن را انجام دادم، می‌برد.

به نظر مک‌کلند برای گسترش انگیزش پیشرفت، کودک بایستی از موفقیت لذت ببرد. لذا برای ایجاد لذت، کودک را باید موضوع‌ها در موقعیت‌هایی که بتدریج پیچیده تر می‌شوند اما، با موفقیت توأمند مواجه ساخت. اگر کودک بر این موقعیتها و موضوعها تسلط و چیرگی یابد احساس خشنودی خواهد کرد. اما، اگر موقعیتها همواره بیش از اندازه پیچیده و دشوار باشند، در کودک اثر منفی به جای می‌گذارند. و به جای انگیزش پیشرفت، انگیزه گریز و اجتناب از شکست در او به وجود می‌آید.

مک‌کلند (۱۹۸۵) معتقد است یکی از مشوق‌های طبیعی انگیزش پیشرفت «بهرت انجام دادن یک امر است»؛ یعنی انجام بهتر کار برای کسب نوعی خشنودی درونی. این نکته در آزمایش فرنچ^{۶۵} (۱۹۵۵) با ظرافت نشان داده شده است. در این آزمایش وی ابتدا نمرات مربوط به نیاز به پیشرفت آزمودنی‌ها را که دانشجویان نظامی بودند، مشخص نمود؛ سپس تکلیف مربوط به جانشین سازی ارقام با نمادها را با مشوق‌های مختلف به آنها ارائه داد تا با توجه به آن، حداکثر سعی خود را به عمل آورند. در یکی از آزمایش‌ها مشوق افراد «خشنود کردن آزمایشگر» بود، در آزمایش دوم مشوق آنها «به نحو احسن عمل کردن» بود، و در آزمایش سوم مشوق افراد آن بود که «اگر کار را زودتر تمام کنند» به آنها «استراحت» داده می‌شود.

فرنچ بعد از ارائه دستورالعمل‌ها بلافاصله میزان برانگیختگی انگیزش تعلق و

پیوستگی و پیشرفت افراد را به کمک یک فرم موازی دیگر اندازه گرفت. وی متوجه شد که ذکر مشوق مربوط به پیشرفت بیشترین تأثیر را در برانگیختن انگیزش پیشرفت افرادی داشت که در آزمون اول از نظر نیاز به پیشرفت آمادگی بیشتری داشتند. وضعیتی گروهی که انگیزش پیشرفت آنان تحریک شده بود به مراتب بهتر از سایر گروه‌ها بود. نکته جالب توجه اینکه وقتی مشوق، استراحت و مرخص شدن از کار بود، افرادی که نیاز به پیشرفت در آنها بالا بود عملاً نسبت به افرادی که نیاز به پیشرفت در آنها پایین بود عملکرد ضعیف‌تری نشان داده بودند. بنابراین، افرادی که نیاز به پیشرفت در آنها شدید است همیشه بهتر از افرادی که انگیزش پیشرفت در آنها پایین است عمل نمی‌کنند؛ زمانی بهتر از این افراد عمل می‌کنند که در آن موقعیتی یک مشوق مرتبط با پیشرفت وجود داشته باشد.

ترس از شکست

در موقعیت‌های «رقابت آمیز» و یا هر موقعیتی و تکلیفی که متضمن ارزیابی عملکرد فرد باشد این احتمال وجود دارد که فرد دچار شکست گردد و یا عملکرد او ضعیف‌تر از معیارها یا سطحی باشد که از او انتظار می‌رود. از آنجا که شکست به منزله پیامدی تحقیرکننده محسوب می‌شود و «حرمت خود»^{۶۸} فرد را در معرض تهدید قرار می‌دهد، معمولاً این پیش‌بینی باعث شکل‌گیری ترس از شکست^{۶۹} و پیامدهای آن در افراد می‌گردد. این احساس ممکن است کمابیش در اکثر افراد وجود داشته باشد. اما، وجود انگیزش «اجتناب از شکست»^{۷۰} در بعضی از افراد بسیار نیرومندتر از «انگیزش پیشرفت»^{۷۱} است. این افراد در بیشتر موارد از تکالیفی که دشواری متوسطی دارند اجتناب می‌کنند، یعنی بیشتر مجذوب تکالیف دشوار یا آسان می‌شوند. تحقیقات متعددی این مسأله را تأیید کرده‌اند. در آزمایشی (ماهون، ۱۹۶۰)^{۷۲} از دانشجویان خواسته شد تا به برآورد توانایی خود و توانایی لازم در مشاغل مختلف بپردازد، وقتی انتخاب‌های شغلی آنها بررسی شد، روشن گردید آن عده که میزان اجتناب از شکست در آنها زیاد بود، در اغلب موارد توانایی مورد نیاز برای مشاغل را بسیار بالاتر از توانایی خود برآورد کرده بودند.

بر طبق الگوی اتکینسون این افراد مشاغلی را ترجیح داده‌اند که احتمال شکست در

آنها کاملاً بالا است، چون توانایی آن را نداشتند. به عکس، افرادی که «نیاز به پیشرفت» در آنها بالا و «اضطراب امتحان» پایین بود، اغلب مشاغلی را انتخاب کرده بودند که بین توانایی آنها و توانایی لازم که برای انجام آن برآورد کرده بودند تفاوت اندکی وجود داشت. بعلاوه، افرادی که نمره «ترس از شکست» در آنها زیاد بود اغلب در ارزیابی توانایی خود فاقد «دقت» بودند، و حتی مشاغلی را انتخاب کرده بودند که عملاً با علائقی که تصور دارا بودن آنها را داشتند منطبق نبود. یعنی روی هم رفته چنین به نظر می‌رسید که این افراد از انتخاب‌های واقع بینانه اجتناب می‌کردند زیرا گرایش منفی بیشتری نسبت به آنها داشتند. وقتی این افراد مجبور باشند (مثلاً به خاطر فشارهای اجتماعی) که «سطح آرزو و انتظار» خود را معین نمایند، معمولاً از تکالیفی که دارای درجه دشواری متوسط ($Ps = 0.50$) هستند و در آن تکلیف، اضطراب نسبت به شکست در بالاترین سطح خود است، اجتناب می‌کنند. یعنی یا آسان‌ترین تکلیف و یا دشوارترین تکلیف را که شدت انگیزش اجتناب در این دو نقطه در ضعیف‌ترین مقدار خود است، انتخاب می‌کنند (اتکینسون، ۱۹۸۳). بدون تردید، تربیت نقش مهمی در شکل‌گیری این الگوها ایفا می‌کند. اسمیت^{۶۸} (۱۹۶۹) در تحقیق خود درباره والدین این گونه افراد به این نتیجه رسید که مادران پسرانی که دچار ترس از شکست بودند نسبت به سایر مادران، معیارهای پیشرفت سخت‌گیرانه‌تری را برای پسران خود وضع می‌کردند، و در عین حال نسبت به توانایی آنها در دستیابی به آن معیارها، کمتر امیدوار بودند؛ یعنی به کودکان می‌گفته‌اند که «تو باید بهتر عمل کنی، اما، می‌دانم که نمی‌توانی».

نحوه واکنش والدین نسبت به موفقیت و شکست نیز با «ترس از شکست» در کودکان مرتبط است. بیرنی^{۶۹} و دیگران (۱۹۶۹) در تحقیقی از والدین و کودکان آنان در مورد نحوه واکنش والدین نسبت به موفقیت و شکست کودکان سؤال‌هایی پرسیدند. آنها پرسش‌ها را به دو مقوله عمده تقسیم کردند که تقریباً الگوهایی مغایر با هم بودند. در یک دسته، والدین نسبت به موفقیت واکنش خنثی نشان می‌دادند اما در صورت شکست کودکان، آنها را تنبیه می‌کردند؛ و در مقوله دوم والدین، موفقیت کودکان را پاداش می‌دادند اما نسبت به شکست آنها واکنشی نسبتاً خنثی داشتند. از بین دانش آموزانی که نمره بالایی در ترس از شکست یا ابراز خصومت گرفته بودند ۸۳ درصدشان والدینی

داشتند که در مقوله اول قرار می‌گرفتند - یعنی تنبیه کردن به خاطر شکست غلبه داشت. ترس از موفقیت

در هر رقابتی که عملکرد فرد نسبت به عملکرد دیگران یا برخی معیارها مورد ارزیابی و مقایسه قرار می‌گیرد نوعی اضطراب نسبت به پیامدهای آن ارزیابی، در فرد به وجود می‌آید. فرد ممکن است بواسطه عدم اطمینان نسبت به موفقیت خود دچار ترس از شکست شود. اما، برخی افراد نسبت به کسب نتیجه موفقیت آمیز دچار ترس می‌گردند که نظریه پردازان از آن تحت عنوان «ترس از موفقیت»^{۷۰} یاد کرده‌اند؛ و معتقدند این ترس بیشتر در زنان دیده می‌شود تا مردان.

رفتارهای مربوط به «پیشرفت» به صورت مقاوم و پایدار در بسیاری از مردان و بعضی از زنان که در برخی از حرفه‌ها موفق هستند وجود دارد. اما، بسیاری از زنان که نیاز به پیشرفت در آنها قوی است رفتارهای مربوط به پیشرفت را که مشخصه مردان هستند از خود نشان نمی‌دهند. بنابراین، در ابراز این گونه رفتارها از نظر جنس نوعی تفاوت وجود دارد. برای تبیین این تفاوت وجود ترس از موفقیت را در زنان مطرح کرده‌اند (هورنر^{۷۱}، ۱۹۶۸؛ به نقل از مورگان، ۱۹۶۸).

مطالعات پتی^{۷۲} و سافورد^{۷۳} (۱۹۷۶؛ به نقل از مورگان، ۱۹۶۸) نشان می‌دهند که زنان معتقدند عملکرد موفقیت آمیز آنها پیامدهای منفی نظیر غیر عادی^{۷۴} جلوه کردن و کاهش احساس زنانگی را در پی دارد. این افراد، موفقیت را با نقش خود در فرهنگ جامعه مغایر می‌دانند و در نتیجه از آن اجتناب می‌کنند. ترس از موفقیت بویژه در زنانی که دیدگاه سنتی مربوط به نقش زن در جامعه را پذیرفته‌اند و در عین حال در موقعیت‌های رقابت آمیز قرار گرفته‌اند مشاهده می‌شود. آنچه در بیشتر تحقیقات انجام شده در زمینه ترس از موفقیت زنان مشاهده می‌شود توجه آنان به تأثیر بالقوه نتایج موفقیت آمیز در طرد اجتماعی و از دست دادن نقش زنانگی است و این امر احتمالاً نوعی آمادگی اکتسابی است که در خلال تحوّل خانواده و جامعه آن را به کودک انتقال می‌دهند.

گرایش به اجتناب از موفقیت معمولاً زمانی بروز می‌کند که احتمال موفقیت بیشتر از صفر باشد، در غیر این صورت موفقیتی وجود نخواهد داشت که فرد از آن اجتناب نماید. بنابراین، وجود این اجتناب نشان می‌دهد که احتمال ذهنی موفقیت تا حدودی

وجود دارد و این احتمال ذهنی است که موجب ظهور گرایش به اجتناب و در نتیجه ایجاد منع و مهار در راه پیشرفت می‌گردد. هورنر معتقد است میزان بازداری ترس از موفقیت تابعی است از نیرومندی گرایش‌های تقریب به پیشرفت. مثلاً اگر فرد توانایی یا انگیزه کسب یک موفقیت را نداشته باشد نسبت به آن دچار ترس از موفقیت نخواهد بود؛ چون پیشرفت واقعی با توانایی و انگیزش مرتبط است. بنابراین، ترس زیاد از موفقیت برای زنانی که دارای پیشرفت زیادی هستند قابل انتظار و پیش بینی است.

انگیزش درونی

در دهه‌های اخیر علاقه فزاینده‌ای به مطالعه و بررسی فرایندهای «انگیزش درونی» مشاهده می‌شود این مطالعات بیشتر در زمینه بررسی نحوه تأثیرگذاری عوامل مختلف درونی و بیرونی بر انگیزش و تأثیر آن بر کنش‌وری افراد در فعالیت‌ها و تکالیف آزمایشی یا طبیعی صورت گرفته است.

کنجکاوی طبیعی کودکان آنان را به درگیری در طیف وسیعی از رفتارهای اکتشافی، وارسی، و آزمایشگری سوق می‌دهد. کودکان بدون آنکه مشوق‌هایی (بیرونی) دریافت کنند، مصممانه تلاش می‌کنند تا به روابط بین امور پی ببرند و دریابند چه عواملی چه آثاری را در پی دارند. آنان امور بدیع را جالب می‌یابند و در تلاش‌های خود برای آشنا شدن با آنها پافشاری نشان می‌دهند. چنین اشتیاقی حتی در برخی حیوانات نیز مشاهده می‌شود. هارلو^{۷۵}؛ ۱۹۵۳؛ (به نقل از فشاخ^{۷۵}، ۱۹۹۱) در آزمایش‌های خود نشان داده است که میمون‌ها در فعالیت‌هایی شرکت می‌کنند که ارتباطی با کشنده‌های^{۷۶} اولیه ندارند. وی ثابت کرد که میمون‌ها قادرند برای دریافت یک معماری مکانیکی، یعنی پاداشی که دارای ارزش زیست شناختی نیست، مجموعه پیچیده‌ای از پاسخ‌ها را بیاموزند. منبع انگیزش برای این گونه فعالیت‌ها انگیزش درونی است، و در انسان مبتنی است بر نیاز فرد به یک احساس شایستگی و تابع اراده خویش بودن. افرادی که از درون برانگیخته می‌شوند برای علاقه‌ای که به فعالیت به خودی خود دارند و لذتی که در آن نهفته است درگیر فعالیت می‌شوند. این افراد احساس شایستگی می‌کنند و احساس می‌کنند که تابع اراده خویشند، و موضع علیت رفتارهای خود را درونی می‌دانند.

اما، برخی رفتارها در درجه اول متأثر از عوامل بیرونی هستند و انگیزش مربوط به

آن فعالیت، انگیزشی بیرونی است. بنابراین، به طور کلی می‌توان بین دو دسته انگیزش‌های مربوط به انجام یک فعالیت تمایز قائل شد و آنها را تحت عنوان انگیزش درونی^{۱۱} و انگیزش بیرونی^{۱۲} تقسیم بندی کرد. زمانی گفته می‌شود یک فرد از درون برانگیخته شده است که فعالیتی را برای پاداش آشکار مشخصی بجز خود فعالیت انجام نمی‌دهد. از سوی دیگر، انگیزش بیرونی اشاره به این دارد که فعالیت به این خاطر صورت می‌پذیرد که به پاداش بیرونی معینی می‌انجامد (دسی،^{۱۳} ۱۹۷۲).

فعالیت‌هایی که از «درون» برانگیخته می‌شوند به طور آزادانه بوسیله شرکت کنندگان در آن انتخاب می‌شوند، و این انتخاب به آن معنی است که فرد تحت تأثیر اراده درونی خود است. این احساس یا تصور که فرد خود شخصاً یک فعالیت را انتخاب کرده است بدون آنکه از بیرون به وی تحمیل شده باشد، تأثیر مثبتی بر انگیزش درونی فرد دارد (سوکرمن^{۱۴} و دیگران، ۱۹۷۸).

انگیزش درونی و رقابت

نتایج بسیاری از تحقیقات که در زمینه «انگیزش درونی» صورت گرفته است نشان می‌دهند که «رقابت» موجب تضعیف انگیزش درونی افراد می‌شود. والراند^{۱۵} (۱۹۸۶) با استفاده از نظریه ارزشیابی شناختی به عنوان مبنا، چنین اظهار نموده است که رقابت ممکن است زمانی که ساختار رقابت جویی تأکیدش بیشتر بر روی آوردی بیرونی نسبت به تکلیف است، مانند «شکست دادن رقیب» یا «بردن به هر قیمت»، موجب تضعیف و نادیده گرفتن انگیزش درونی شود. به عقیده وی، در این گونه موارد، از دست دادن انگیزش درونی، بواسطه تغییرات در احساس شایستگی نیست، بلکه به این دلیل صورت می‌گیرد که زمینه و موقعیت رقابت جویی به عنوان عاملی مهارکننده تلقی و احساس می‌شود. افراد به این تصدیق می‌رسند که مهار و عزم و اراده خود بر این فرایند را از دست داده‌اند و احساس می‌کنند که در موضع علیت^{۱۶} جابجایی و تغییر ایجاد شده است. یعنی افراد به خاطر خود فعالیت در آن شرکت نمی‌کنند، بلکه به خاطر نوعی پاداش بیرونی شرکت می‌کنند.

دسی^{۱۷} (۱۹۸۵) پیش بینی کرد که در انجام یک تکلیف جالب و مورد توجه اگر از آزمودنی‌ها خواسته شود که سعی کنند دیگری را شکست دهند، انگیزش درونی آنها

برای آن فعالیت کاهش می‌یابد. وی دانشجویان را واداشت تا در مقابل یک همدست آزمایشی که به آنها اجازه می‌داد در قلمرو رقابت پیروز شوند، به رقابت بپردازند. نتایج نشان داد این افراد نسبت به افرادی که همین فعالیت را در حضور همدست آزمایشی اما، بدون آنکه بطور خاصی به رقابت بپردازند، انجام می‌دادند، دارای انگیزش درونی کمتری بودند. این تضعیف انگیزش درونی ناشی از رقابت، بویژه در مردان شدیدتر بود. بنابراین، رقابت نیز مانند مشوق‌های بیرونی ممکن است موجب شروع تغییر در موضع علیت گردد که این نیز منجر به ایجاد کاهش در این احساس که فرد تحت اراده خود قرار دارد و به دنبال آن کاهش انگیزش درونی می‌گردد.

نتایج برخی تحقیقات انجام شده در مورد تأثیر رقابت بر انگیزش درونی نشان می‌دهد که رقابت مستقیم و غیر مستقیم تأثیرات متفاوتی بر انگیزش درونی شود زیرا با شایستگی فرد سروکار دارد، در حالی که رقابت مستقیم که مشتمل است بر تأثیر و نفوذ عوامل بیرونی، ممکن است باعث کاهش انگیزش درونی گردد. همچنین رقابت غیر مستقیم بسته به اینکه فرد آن را فرصتی برای کسب پسخوراندی^{۲۳} در مورد شایستگی بداند یا به عنوان فشاری برای شکستن و غلبه بر یک استاندارد، ممکن است منجر به اثری مثبت یا زیان‌بار بر انگیزش درونی شود (تریپایی، ۱۹۹۲).

رقابت و همکاری

در حالی که تحقیقات نشان می‌دهند که در تعلیم و تربیت (و در بسیاری از زمینه‌های دیگر) «همکاری»^۱ بسیار مفیدتر از «رقابت» است، اما امروزه بسیاری از برنامه‌های آموزشی بر مبنای فردی‌گرایی سازماندهی می‌شوند، بطوری که دانش آموزان به تنهایی و برای خودشان کار می‌کنند و تلاش می‌کنند تا به معیارهایی در تبحریابی و چیرگی در مطالب تدریس شده دست یابند. به این ترتیب در بسیاری از مدارس رقابت و فردی‌گرایی مورد تأکید قرار می‌گیرد.

برخی از محققین (جانسن^۲ و دیگران، ۱۹۷۴) بر این باورند که رقابت جویی نمی‌تواند به منزله عامل مهمی در پیش بینی پیشرفت در نظر گرفته شود، در حالی که همکاری از اهمیت بیشتری برخوردار است و کارایی بیشتری در پیش‌بینی دارد. در زمینه‌ها و محیط‌های مبتنی بر همکاری، علاقه و توجه اولیه بر دستیابی به تبحر در

موضوع یادگیری متمرکز است. یعنی یادگیری به خودی خود یک هدف خواهد بود نه وسیله‌ای برای نمایش صلاحیت و شایستگی. در این صورت «رقابت جویی» با خود شکل بارزی پیدا می‌کند و نقش تلاش و کوشش بیش از استعداد و توانایی برتر، واجد اهمیت می‌شود. در چنین محیطی همه می‌توانند به موفقیت برسند چون عامل تعیین‌کننده ارزشیابی، ارتقاء خویشتن^{۷۹} خواهد بود نه بهتر از دیگران عمل کردن (فشباخ، ۱۹۹۱).

بتدریج که کودکان، نوجوانان، و جوانان متحول می‌شوند باید روابط مبتنی بر همکاری را با تعداد بیشتری از مردم ایجاد نمایند و استمرار دهند. این ارتباط با اعضای «خانواده» شروع می‌شود و با «همسالان» افرادی که در محیط‌های اجتماعی گسترده که فرد در آنها باید روابط مبتنی بر همکاری را استقرار و استمرار بخشد و لزوم فزاینده همکاری، مستلزم آن است که برخی بازخوردها و توانایی‌های خاص در افراد پرورش یابد. این بازخوردها و توانایی‌ها هم در نحوه ارتباط فرد با دیگران و هم در نحوه مهار و اداره حالات درونی وی منعکس و مجسم است. ارتباط سازنده شامل سازگاری اجتماعی، احساس راحتی در کنار آمدن با دیگران، اعتماد به دیگران، احساس خشنودی و رضایت از دیگران و پیروی از ارزش‌ها و رسوم است (جیمز و جانسن، ۱۹۸۳).

بر اساس تحقیقات فشباخ (۱۹۹۱) کودکان در سنین اولیه تحول بیش از آنکه رفتارهای رقابتی از خود نشان دهند، رفتارهای مبتنی بر همکاری متقابل^{۸۰} و سایر اشکال همکاری را در بازی‌ها و رفتارهای خود به نمایش می‌گذارند. در حدود سن دو سالگی کودکان احساس همدلی^{۸۱} خود نسبت به افراد دچار ناراحتی را به شکل کلامی متجلی می‌سازند و سعی می‌کنند به آنها کمک کنند. بنابراین، سوگیری طبیعی کودکان از همان سنین اولیه در جهت همکاری و همدلی است و این سوگیری موجب کمک به تسهیل سازگاری اجتماعی می‌شود. در شرایط رقابت آمیز معمولاً اضطراب زیادی حاکم است ولی در موقعیت‌های مبتنی بر همکاری میزان اضطراب افراد کمتر و احساس هیجانی مثبت‌تری حاکم است.

رقابت - همکاری، تفاوت‌های فرهنگی

تحقیقات (مدسن^{۸۲}، ۱۹۷۱، ۱۹۷۵؛ توماس^{۸۳}، ۱۹۷۵؛ مارین^{۸۴}، ۱۹۷۵؛

آلوارز^{۸۵}، ۱۹۷۹؛ شاپیرا^{۸۶}، ۱۹۷۲؛ نایت^{۸۷}، ۱۹۷۷) نشان می‌دهند که میزان همکاری و رقابت کودکان خرده فرهنگ‌های^{۸۸} مختلف در تکالیف آزمایشی، تفاوت‌های اساسی و قابل توجهی با یکدیگر دارند. نتایج نشان می‌دهند که تقریباً در همه موارد، کودکان فرهنگ‌های روستایی و بومی در تعامل‌ها و رفتارهای خود با دیگران بیش از کودکان شهری به همکاری می‌پردازند، و رقابت جویی کودکان شهری بسیار بیشتر از کودکان روستایی است. همچنین با افزایش سن، میزان رقابت جویی کودکان تقریباً در همه فرهنگ‌های مورد مطالعه، بتدریج و به طور فزاینده افزایش می‌یابد. تفاوت بین میزان همکاری کودکان روستایی و شهری بیش از پیش به این تصور اعتبار می‌بخشد که زندگی در شهر باعث افزایش و تشدید رقابت جویی می‌شود. بنابراین، نمی‌توان این مسأله را نادیده گرفت که محیط اجتماعی تأثیر قابل توجهی بر شکل‌گیری رفتارهای مبتنی بر همکاری و رقابت افراد دارد. نظام‌های ارزشی فردی‌گرا که بیش از حد بر نیاز به کسب موفقیت شخصی از طریق مبارزات و کوشش‌های رقابت جویانه تأکید می‌کنند، افرادی بار می‌آورند که دارای بازخورد رقابت جویی شدید هستند.

بدن تردید تفاوت در شیوه‌های فرزند پروری والدین نقش مهمی در شکل‌گیری همکاری و رقابت جویی کودکان دارد. بنابراین، با توجه به اینکه الگوهای فرزند پروری فرهنگ ما و جوامع با یکدیگر متفاوتند، می‌توان انتظار داشت که این رفتارها نیز از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت باشند.

رقابت - همکاری، تفاوت‌های جنسی

تحقیقاتی که در قلمرو روش‌های فرزندپروری و انتظارات فرهنگی انجام شده‌اند تفاوت‌های رفتاری بین «دختران» و «پسران» را خاطرنشان کرده‌اند. اغلب تحقیقات در زمینه رقابت و همکاری نیز تفاوت‌های معناداری را بین دختران و پسران نشان داده‌اند.

نتایج پژوهش آراپ^{۸۹} و ازرا^{۹۰} (۱۹۸۴) در مورد رابطه سخت‌گیری والدین و بازخوردهای رقابت جویی و همکاری کودکان دبستانی نشان داد که پسران «رقابت‌جوتر» از دختران و دختران «همکاری‌کننده‌تر» از پسران بودند. دختران والدین خود را سخت‌گیرتر توصیف کرده بودند. رفتار رقابت‌جویی پسران و دختران در مقابل جنس

موافق و مخالف دارای الگوی یکسانی نیست. تحقیقات نشان می‌دهند که رفتار رقابت جویی دختران در مقابل رقیب برحسب جنس همتا و نوع دستورالعملها متفاوت است. اما پسرانی که دارای رفتار رقابت جویی هستند صرف نظر از اینکه رقیب پسر است یا دختر، همیشه رفتار رقابت جویانه از خود نشان می‌دهند.

رقابت و همکاری بین گروهی

همکاری بین گروهی و رقابت بین گروهی موجب بروز الگوهای تعامل متفاوت بین اعضای گروه که در موقعیت پایین یا بالا قرار دارند می‌شود. شواهدی در دست است (جانسن، ۱۹۸۴) که نشان می‌دهد در موقعیت‌های رقابت آمیز به افرادی که دارای پیشرفت کم هستند با دیدی منفی نگریسته می‌شود و طرد می‌گردند. در موقعیت‌های رقابت آمیز و گروه‌های در حال رقابت، ممکن است افرادی که از پیشرفت کمی برخوردارند دوست داشته نشوند، زیرا این افراد موجب می‌شوند که احتمال برنده شدن گروه کاهش یابد. اما، در بین گروه‌هایی که مشغول «همکاری» با یکدیگرند ممکن است نسبت به اعضای که از پیشرفت کمتری برخوردارند پذیرش بیشتری وجود داشته باشد، و این افراد در تصمیم‌گیری‌ها و گفتگوهای شخصی اعضای گروه بیشتر شرکت داده شوند. به همین دلیل همکاری موجب رشد جامعه‌خواهی^{۹۱}، و فعالیت رقابت جویانه احتمالاً موجب تشدید دلمشغولی نسبت به نبرد و جنگیدن، نگرانی نسبت به خود، و بی‌توجهی درباره‌ی نیازهای دیگران می‌شود.

با توجه به اینکه وجود برخی افراد ضعیف در گروه ممکن است بخت برنده شدن گروه را کاهش دهد، لذا «رقابت بین گروهی» تمایل فرد را «همکاری» با افرادی که از پیشرفت بالایی برخوردارند افزایش می‌دهد تا بدین ترتیب شانس قرار گرفتن وی در گروه برنده نیز افزون شود. همه این نتایج این فرض را تأیید می‌کنند که همکاری بین گروهی روابط سازنده بین دانش‌آموزان مشکل‌دار و بدون مشکل را افزایش می‌دهد.

نتایج آزمایش میدانی شریف^{۳۵} (۱۹۶۰؛ به نقل از فشاباخ^{۳۵}، ۱۹۹۱) در مورد رقابت و همکاری بین گروهی مؤید فرضیات بالا است. وی در اردویی بعد از آنکه دانش‌آموزان را در قالب دو گروه به رقابت با یکدیگر وادار کرد و این رقابت حتی به خصومت شدید نیز کشانده شد، هدف مشترکی را وضع نمود که اعضای هر دو گروه در

آن ذینفع بودند، از آن پس همه افراد گروه‌ها با «همکاری» یکدیگر و با کنار گذاشتن خصومت‌های گذشته نسبت به حل مشکل و دستیابی به هدف مشترک اقدام کردند. اعضای یک جامعه نیز ممکن است مانند این دو گروه خود را در رقابت با یکدیگر ببینند، و یا خود را عضوی از یک گروه فرهنگی بزرگ محسوب نمایند که برای حصول اهداف متقابل با یکدیگر مشارکت و همکاری می‌کنند.

○ ○ ○

جامعه آماری این پژوهش

در هر پژوهش علمی باید جامعه مورد مطالعه بدقت تعریف و مشخص گردد. منظور از جامعه، مجموعه‌ای از عناصر است که دارای یک یا چند ویژگی مشترک باشند. در پژوهش‌های روان شناختی، عناصر معمولاً فرد یا افرادی هستند که عمل اندازه‌گیری در مورد آنها انجام می‌شود و جامعه همه عناصر را که با مسأله پژوهش ارتباط و مناسبت داشته باشند در بر می‌گیرند (هومن، ۱۳۶۸).

در این پژوهش، جامعه آماری مورد نظر شامل کلیه دانش آموزان پایه اول و سوم نظام جدید دوره آموزش متوسطه است که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۷۶-۱۳۷۵ در دبیرستان‌های دولتی مناطق نوزده گانه شهر تهران در رشته ریاضی مشغول تحصیل بوده‌اند. با توجه به اینکه به خاطر محدودیت‌های پژوهش امکان انتخاب آزمودنی از همه رشته‌های تحصیلی وجود نداشت فقط دانش آموزان رشته ریاضی مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

گروه نمونه

با توجه به اینکه در اکثر پژوهش‌ها، به دلایل مختلف امکان دسترسی به همه اعضای جامعه آماری وجود ندارد به ناچار باید کار پژوهش را در مورد تعدادی از اعضای آن جامعه که معرف کل افراد باشند انجام داد. به این تعداد از اعضای جامعه «گروه نمونه» گفته می‌شود. نمونه به بخشی از جامعه گفته می‌شود که نماینده آن جامعه باشد، یعنی ویژگی‌هایی از جامعه که در رابطه با موضوع پژوهش مهم است در آن افراد منعکس باشد تا پس از انجام پژوهش بتوان یافته‌ها را به سایر اعضای جامعه تعمیم و نتایج را در زمینه‌ای وسیع‌تر مورد استفاده قرار داد (همان منبع).

در این پژوهش تعداد ۴۰۰ دانش آموز دختر و پسر کلاس‌های اول و سوم رشته ریاضی شامل هشت کلاس اول و هشت کلاس سوم به عنوان آزمودنی‌های پژوهش انتخاب شدند. تعداد کلاس‌ها و آزمودنی‌های هر دو گروه با هم مساوی هستند. در این پژوهش با توجه به اینکه افراد جامعه به صورت دسته‌هایی (کلاس‌ها) توزیع شده‌اند و مجموعه‌ای از آنها نیز دسته‌های بزرگتر (مناطق) را تشکیل می‌دهند، مناسب‌ترین روش، استفاده از نمونه‌برداری خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. لذا ابتدا کلیه مناطق نوزده گانه آموزش و پرورش تهران با در نظر داشتن وضعیت اقتصادی اجتماعی و امکانات آموزشی به چهار دسته تقسیم شدند (به کمک کارشناسان آموزش و پرورش تهران) سپس از هر یک از این چهار گروه یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب شد. در مرحله بعد به منظور انتخاب آموزشگاه‌ها در هر یک از این مناطق چهارگانه، از بین آموزشگاه‌های دولتی دخترانه و پسرانه دارای رشته ریاضی نظام جدید یک آموزشگاه پسرانه و یک آموزشگاه دخترانه به روش تصادفی انتخاب شد. در آموزشگاه‌های انتخاب شده نیز از بین کلاس‌های اول و سوم ریاضی نظام جدید هر کدام یک کلاس به عنوان واحد نمونه برداری مانند مراحل قبل به روش تصادفی انتخاب شد. و در نهایت تعداد شانزده کلاس در پژوهش شرکت داده شدند. تعداد کل آزمودنی‌های انتخاب شده بیشتر از ۴۷۰ نفر بود که پس از بررسی پاسخنامه‌ها و کنارگذاشتن موارد مخدوش، تعداد ۲۰۰ آزمودنی پسر و ۲۰۰ آزمودنی دختر در تجزیه و تحلیل نهایی شرکت داده شدند.

۳-۴- ابزار ارزشیابی

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه رقابت جویی چیرگی‌یابی (CMQ)^{۹۲} فرانکن (۱۹۹۵) است. فرانکن^{۱۵} در پژوهش خود به منظور بررسی اینکه آیا می‌توان انگیزش‌های مختلف «رقابت جویی» را از لحاظ روان‌سنجی از یکدیگر تفکیک و متمایز نمود، اقدام به تحلیل عاملی آن پرسشنامه کرد. نتایج تحلیل عاملی وی در مورد این مقیاس ۲۷ سؤالی که از طریق روش واریمکس^{۹۳} (نوعی روش چرخش عوامل استخراج شده که در آن، ستون‌های ماتریس ساده می‌شوند) به عمل آمد منجر به استخراج پنج عامل مجزا گردید. چهار عامل اول (با بارهای عاملی بیشتر از ۰/۳) تقریباً ۴۶/۶٪ از

واریانس کل را تبیین کردند.

آزمودنی‌های پژوهش او ۱۵۱ مرد و ۳۳۵ زن دانشجوی روان‌شناسی بودند. بنابراین، تحلیل عوامل برای هر گروه به صورت مجزا انجام شده بود و به دلیل برخی تفاوت‌ها در عامل‌های استخراج شده، فقط داده‌ها و عوامل مربوط به گروه مردان گزارش شده‌اند. فرانکن (۱۹۹۵) عامل‌های استخراج شده را به ترتیب ذیل نام‌گذاری کرده است:

۱- رضایت خاطر ناشی از حصول بهبود در عملکرد فرد

۲- اشتیاق به برنده شدن

۳- انگیزش برای کوشش در موقعیت‌های رقابت آمیز

۴- رضایت خاطر حاصل از انجام کارها به نحو احسن

۵- ترجیح دادن تکالیف دشوار

از مجموع ۲۷ سؤال پرسشنامه در نهایت ۱۹ سؤال دارای قابلیت اعتماد مناسب به عنوان سؤال‌های فرم نهایی حفظ شده‌اند.

به منظور آماده‌سازی این پرسشنامه جهت اجراء، ابتدا برای هر یک از سؤال‌های آن چهار ترجمه متفاوت تهیه شد، سپس به کمک استاد راهنمای پژوهش مناسب‌ترین برگردان هر سؤال انتخاب و در پرسشنامه جدید گنجانده شد. همچنین با توجه به کم بودن تعداد سؤال‌ها و احتمال کاهش آنها در جریان تحلیل عوامل و محاسبه قابلیت اعتماد، تعداد ۳ سؤال از پرسشنامه WCMP^{۹۴} فرانکن (۱۹۹۴) که دارای عامل‌هایی موازی با این پرسشنامه است به سؤال‌ها اضافه و به صورت یک پرسشنامه ۲۲ سؤالی در مورد آزمودنی‌ها اجرا شد.

۲- روش اجرا

پرسشنامه رقابت‌جویی مورد استفاده در این پژوهش در نهایت به صورت یک پرسشنامه ۲۲ سؤالی تنظیم شد. ترتیب قرارگرفتن سؤال‌ها در پرسشنامه به صورت تصادفی است؛ به این ترتیب که بعد از ترجمه، به هر یک از سؤال‌ها شماره‌ای از ۱ تا ۲۲ به صورت تصادفی اختصاص یافت و در پرسشنامه قرار داده شدند. همچنین در بالای آن دستورالعمل کوتاهی درج شد مبنی بر اینکه اجرای پرسشنامه برای مقاصد پژوهشی

صورت می‌گیرد و با ارزشیابی‌های آموزشگاه ارتباطی ندارد.

پاسخ‌گویی به سؤال‌ها به صورت پنج گزینه‌ای صورت گرفت. در مقابل هر سؤال تعداد پنج مربع که داخل آنها به ترتیب از ۱ تا ۵ شماره‌گذاری شده است، قرار دارد انتخاب عدد ۵ به این معنا است که آزمودنی کاملاً با سؤال مربوطه موافق است و عدد ۱ به معنای مخالفت با عدم شباهت کامل است و سایر گزینه‌ها بین این دو حد قرار می‌گیرند که به ترتیب در بالای ستون‌ها به صورت یک عبارت کوتاه درج شده است. اجرای پرسشنامه، پس از انتخاب تصادفی کلاس‌ها، به صورت گروهی صورت گرفت. قبل از توزیع پرسشنامه، هدف از اجرای آن برای آزمودنی‌ها توضیح داده شد و اشاره شد که پاسخ صحیح یا غلط مشخصی برای سؤال‌ها وجود ندارد بلکه هدف آن است که گزینه‌ای که بیشتر در مورد آنها صدق می‌کند انتخاب شود. به منظور جلب هر چه بیشتر همکاری آزمودنی‌ها و پاسخ‌گویی دقیق به سؤال‌ها، نوشتن نام و نام خانوادگی در فهرست مشخصات گنجانده نشده بود. اما، از آنان خواسته شد تا رشته تحصیلی، کلاس و معدل نیمسال قبل خود را مشخص نمایند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که تقریباً در همه رفتارها بین افراد تفاوت‌هایی وجود دارد، رقابت‌جویی نیز از این امر مستثنی نیست. نتایج برخی پژوهش‌های جدید (فرانکن، ۱۹۹۴، ۱۹۹۵، ۱۹۹۶) و پژوهش حاضر نشان می‌دهند که افراد به دلایل مختلف موقعیت‌های رقابت‌جویی را برمی‌گزینند. جهت‌گیری پژوهش حاضر نیز بررسی امکان ایجاد تمایز بین عوامل و انگیزه‌های رقابت‌جویی بوده است. به همین دلیل بحث محوری این تحقیق، تحلیل عاملی نتایج حاصل از اجرای پرسشنامه رقابت‌جویی است. آنگونه که فرانکن (۱۹۹۵) گزارش کرده است امکان ایجاد تمایز بین عامل‌های مختلف رقابت‌جویی وجود دارد. او شاهد این ادعا را نتایج تحلیل عاملی خود که منجر به استخراج پنج عامل مجزاگردید ذکر می‌کند. وی پس از نام‌گذاری عامل‌های بدست آمده به بررسی رابطه آنها با یکدیگر پرداخت. نتایج پژوهش حاضر نیز مؤید این ادعای فرانکن است. در این تحقیق، تحلیل عاملی سؤال‌های پرسشنامه به استخراج حداقل سه تا چهار عامل از عامل‌های فرانکن منجر شد. این امر علی‌رغم وجود تفاوت‌های فرهنگی بین دو جامعه مورد مطالعه صورت پذیرفته است و مؤید آن است که صرف نظر از نوع جامعه مورد

بررسی، افراد به دلایل و انگیزه‌های متفاوت به رقابت جویی می‌پردازند. یکی از عمده‌ترین دلایل شرکت در موقعیت‌های رقابت جویی، «تمایل افراد به برنده شدن» یا «پیروزی بر دیگران» است. وقتی هدفی وضع شده است که امکان دستیابی همزمان همه افراد به آن وجود ندارد، در نهایت یک نفر به آن دست خواهد یافت (این امر بویژه در رقابت مستقیم که عملکرد افراد با یکدیگر مقایسه می‌شود صادق است). معمولاً در این گونه شرایط، هدف مورد نظر نوعی پاداش بیرونی مانند بزرگترین جایزه مسابقات ورزشی است. بنابراین، عامل برانگیزاننده عاملی بیرونی است و افراد، فعالیت مربوط به رقابت را نه بخاطر خود فعالیت بلکه بخاطر نتیجه آن دنبال می‌کنند. در نتیجه، ارزش آن عمل به خود آن عمل نیست، بلکه این عمل ابزاری است برای دریافت یک پاداش. نتیجه آنکه، حذف پاداش موجب تضعیف شدید رفتار خواهد شد. وضع برخی پاداش‌های مادی را برای رفتارهایی مانند مطالعه کردن می‌توان به عنوان نمونه‌ای در این رابطه ذکر کرد. قرار دادن این گونه پاداش‌ها ممکن است تلویحاً به معنی آن باشد که آن عمل به خودی خود ارزش انجام دادن را ندارد و فرد از فرایند عمل احساس خشنودی نمی‌کند، بلکه به پیامد آن چشم دوخته است. به نظر نمی‌رسد در چنین جوی افراد درگیر به فکر بهبود کیفیت فعالیت مربوطه باشند.

نتایج پژوهش فرانکن در زمینه رابطه بین عامل‌ها نشان داد که بین عامل مربوط به «تمایل به برنده شدن» و عامل «انگیزش برای تلاش و کوشش در رقابت» در هر دو «جنس» همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. بنابراین، وقتی افراد به قصد برنده شدن در رقابت شرکت می‌کنند دارای برانگیختگی زیادی برای فعالیت در تکلیف مربوط به رقابت هستند. در پژوهش حاضر نیز نتایج مشابهی بدست آمده است. در تحلیل فرانکن بین مقیاس مربوط به «تمایل به برنده شدن» و «خشنودی ناشی از ایجاد بهبود در عملکرد» همبستگی منفی معنادار وجود داشته است که در پژوهش حاضر نیز ضمن وجود رابطه منفی در گروه دختران ($r = 1 / 131$ ، $p > 0.05$)، نتایج معنادار نیست.

نتایج پژوهش فرانکن (۱۹۹۵) نشان داد که افراد دارای سوگیری «برنده محور» فاقد توانایی مقابله با تنیدگی^۹ هستند. به عکس، کسانی که نمره بالایی در مقیاس‌های مربوط به «عمل کردن به نحو احسن»، «ترجیح دادن تکالیف دشوار» و «حرمت خود»^۸ کسب کرده بودند از مهارت‌های مقابله‌ای فعال برخوردار بودند. افرادی که نیاز شدیدی به برنده شدن

احساس می‌کردند در مواجهه با تیدگی از مقابله با آن روی می‌گردانند. بنابراین، تشویق چنین الگویی بویژه در فعالیت‌هایی مانند تحصیل که عملکرد فوری و موقت فرد، مورد نظر نیست، بلکه هدف، ایجاد نوعی رغبت و تمایل درونی به عمل است، مناسب به نظر نمی‌رسد.

در همهٔ ماتریس‌های چرخش یافته، عامل اول پرسشنامه، چه در گروه پسران و چه در گروه دختران، عامل خالص و با ثباتی را تحت عنوان «انگیزش برای تلاش و کوشش در رقابت» به وجود آورده است. سؤال‌های این عامل فقط در یک عامل، دارای بار عاملی هستند. یکسانی یافته‌های این پژوهش و نتایج فرانکن (۱۹۹۵) و نیز مشابه بودن نتایج در افراد مذکر و مؤنث مؤید آن است که صرف نظر از «فرهنگ»، «جنس» و «سن»، رقابت موجب فراهم کردن موقعیتی برانگیزاننده به عمل و تلاش می‌شود.

کسانی که در عامل مربوط به «اشتیاق به برنده شدن» نمره بالایی کسب می‌کنند، نگاهی متفاوت به جهان دارند. این افراد دنیا را (که به نظر آنان از برندگان و بازندگان تشکیل شده است) بیشتر با دیدی «خصمانه» می‌نگرند و خود را قادر به تغییر کردن نمی‌دانند. داشتن چنین روی آوردی با «انگیزش بیرونی»^{۱۲} مرتبط است. در این گونه افراد - با توجه به نظریه‌های رفتاری گرایان - اگر چه دریافت پاداش یا جایزه موجب تقویت رفتار می‌شود؛ اما، از نظر ارزشیابی شناختی، «انگیزش درونی» فرد برای آن فعالیت را تضعیف خواهد کرد؛ زیرا فرد احساس می‌کند که اراده و نظارت بر رفتار خود را از دست داده است و این نظارت از بیرون اعمال می‌شود.

یکی از تفاوت‌های مشاهده شده بین آزمودنی‌های دختر و پسر، تعداد عامل‌های استخراج شده است. در گروه پسران هفت عامل با ارزش ویژه بزرگتر از ۱ بدست آمده است در حالی که در گروه دختران تعداد شش عامل استخراج شده است. این امر احتمالاً به این معناست که از نظر پسران رفتارهای رقابت جویانه ابعاد متنوع‌تری دارند. در پژوهش فرانکن نیز سؤال‌هایی که در گروه پسران عامل‌های اول و دوم را تشکیل می‌دادند، در گروه دختران یک عامل را به وجود آورده‌اند. بنابراین، صرف نظر از تفاوت‌های فرهنگی، ملاحظه می‌شود که در هر دو تحقیق تعداد عامل‌های بدست آمده برای پسران بیشتر از دختران است و بیشتر مبین تفاوت‌های جنسی است تا فرهنگی.

نتایج تحلیل عاملی مرتبه دوم هر دو گروه نشان داد که عامل مربوط به «انگیزش برای

تلاش و کوشش در رقابت» و «اشتیاق به برنده شدن» یک عامل جدید را به وجود آورده‌اند. با توجه به یافته‌های قبلی در مورد تشکیل این دو عامل در هر دو گروه، و سؤال‌هایی که این عامل‌ها را به وجود آورده‌اند می‌توان آنها را به عنوان عامل‌های عمومی مطرح کرد و در پژوهش‌های آتی، در مورد آزمودنی‌های مذکر و مؤنث به کار برد. این دو عامل محور اصلی پرسشنامه را تشکیل می‌دهند.

در تشکیل سایر عامل‌ها بین دو گروه تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود. در حالی که در گروه پسران عامل «خشنودی ناشی از عمل کردن به نحو احسن» به وجود آمده است، در گروه دختران عامل «خشنودی ناشی از ایجاد بهبود در عملکرد» شکل گرفته است. از این دو عامل، عامل اول با به کار بردن حداکثر تلاش فرد مرتبط است؛ اما، در عامل دوم، توجه به بهتر شدن عملکرد فرد بدون توجه به اینکه دیگران نتیجه بهترین بدست آورده باشند، مورد نظر است. این عامل از نظر محتوای سؤال‌های تشکیل دهنده آن تقریباً نقطه مقابل عامل مربوط به «اشتیاق به برنده شدن» است. با توجه به مباحث مطرح شده درخصوص «انگیزش درونی و بیرونی» و سوگیری این عامل‌ها، احتمالاً عامل دوم با انگیزش درونی و عامل چهارم با انگیزش بیرونی مرتبط هستند. بنابراین، پسران بیشتر به «حداکثر نتیجه» می‌اندیشند ولی دختران به صورت محتاطانه‌تر به «تغییر و بهبود تدریجی» نظر دارند.

با توجه به عدم وجود همبستگی بین عامل مربوط به «اشتیاق به برنده شدن» و «پیشرفت تحصیلی» به نظر نمی‌رسد که ایجاد سوگیری «برنده محور» به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک نماید. همچنین نظر به اینکه در هر دو گروه بین عامل مربوط به «انگیزش برای تلاش و کوشش در رقابت» و «پیشرفت تحصیلی» رابطه مثبت معنادار وجود دارد، و در گروه دختران این رابطه با عامل مربوط به «خشنودی ناشی از حصول بهبود در عملکرد» نیز بدست آمده است، بنابراین، بهتر است به جای برانگیختن افراد برای برنده شدن، روحیه حصول بهبود در عملکرد و داشتن انگیزش برای تلاش و کوشش ترویج و تشویق شود.

○ ○ ○

یادداشتها:

1- Cooperation

2- Competition

3- Individualism

4- Johnson, D. W.

5- Attitude

6- James, N. L.

- | | | |
|-------------------------------|--|----------------------------|
| 7- Kohn, A. | 8- Self - esteem | 9- Stress |
| 10- Deci, E. L. | 11- Intrinsic motivation | 12- Extrinsic motivation |
| 13- Direct competition | 14- Nicholls, J. | 15- Franken, R. E. |
| 16- Factor analysis | 17- Achievement motivation | 18- Morgan , T. C. |
| 19- Fear of failure | 20- Atkinson , J. W. | 21- Social constraints |
| 22- McClelland, C. D. | 23- Feedback | 24- Challenging |
| 25- Feshbach, S. | 26- Abra, J. | 27- Output |
| 28- Indirect competition | 29- Approach | 30- Nonadaptive |
| 31- Forceful / Aggressive | 32- Initiative | 33- Mead, M. |
| 34- Deutsch, M. | 35- Sherif, C. W. | 36- Vallerand, R. J. |
| 37- Ross, R. G. | 38- Van den Haag, E. | 39- Kelly, H. H. |
| 40- Thibaut, J. W. | 41- Perfect competition | 42- Zero - Sum competition |
| 43- Hypercompetitive attitude | 44- Rykman , R. M. | 45- Self - worth |
| 46- Controlling | 47- Informational | 48- Dweck, C. S. |
| 49- Feld , S. | 50- Ruhland, D. | 51- Gold, M. |
| 52- Mussen, P. H. | 53- Murray , H. A. | 54- Mastery |
| 55- Clark | 56- Lowell | 57- Weiner, B. |
| 58- Approaches | 59- Developmental | 60- Boggiano |
| 61- Ruble | 62- Fyans, L. J. | 63- Heckhausen , H. |
| 64- Veroff, J. | 65- French , E. G. | 66- Avoidance of failure |
| 67- Mahone, C. H. | 68- Smith, C. P. | 69- Birney, R. C. |
| 70- Fear of success | 71- Horner, M. S. | 72- Patty, R. K. |
| 73- Safford, S. F. | 74- Unpopularity | 75- Harlow, H. |
| 76- Drives | 77- Zukerman, M. | 78- Locus of causality |
| 79- Self - Improvement | 80- Reciprocity | 81- Empathy |
| 82- Madsen, M. | 83- Thomas, D. R. | 84- Marin, G. |
| 85- Alvarez, C. | 86- Shapira, A. | 87- Knight, G. P. |
| 88- Sub cultures | 89- Arap - Martin, E. K. | 90- Ezra, K. |
| 91- Prosocial | 92- Competitive / Mastery Questionnaire | |
| 93- Varimax | 94- Winning , Competitiveness, Mastery and Performance | |

○ ○ ○