



تأثیر موفقیت و شکست تحصیلی بر سلامت روانی دانش آموزان

دکتر علی اکبر سیف

نقل از نشریه مدیریت در آموزش و پرورش

چکیده

خود را آغاز می‌کند، در مسیر رشد و بالندگی قرار می‌گیرد و در طول بهترین سالهای عمر خود، با عوامل مختلف مؤثر بر تحوّل شناختی، عاطفی و اجتماعی به کُنش متقابل می‌پردازد که نتیجه‌اش همان چیزی است که به صورت جوان ۱۹ - ۱۸ ساله‌ای به جامعه تحویل داده می‌شود. پژوهشهای انجام شده به توسط متخصصان روان‌شناسی پرورشی و مشاهدات انجام گرفته به وسیله صاحب نظران آموزشی نشان داده است که تجارب موفقیت آمیز و یا توأم با شکست دانش‌آموزان در دوران تحصیل در آموزشگاه بر همه جنبه‌های شخصیت از جمله سلامت روانی آنان تأثیر مستقیم دارد، و این همان چیزی است که در این مقاله به آن پرداخته‌ایم.

دوران تحصیل در آموزشگاه سالهای مهم شخصیت‌ساز کودکان و نوجوانان است. خوش‌بینی و بدبینی نسبت به زندگی و هستی، پشت کار و تن آسایی، علاقه‌مندی و بی‌علاقگی، اعتماد به نفس و بی‌اعتمادی نسبت به خود، و حتی سلامت و عدم سلامت روان، به مقدار زیاد، ناشی از تجارب موفق و ناموفق دانش‌آموزان در دوران تحصیل و واکنشهای معلمان و والدین نسبت به آنان است. زمانی که کودک، شکل نگرفته و شخصیت نایافته، سالهای نخست زندگی تحصیلی

افزوده می‌گردد. خلاصه کلام، کودک به درس و مدرسه علاقه‌مند شده است. جریان شکل‌گیری این الگوی علاقه‌مندی به مدرسه مبتنی بر یک فرایند روان‌شناختی مهم است که در کتابهای تخصصی روان‌شناسی پرورشی و یادگیری توصیف شده است (برای نمونه نگاه کنید به منابع شماره ۱ و ۲ آخر مقاله). علاقه‌مند شدن به فعالیتهای آموزشی گام بزرگی در تأمین اعتماد به نفس و سلامت روانی فرد است که در دنباله این مقاله آن را بیشتر توضیح خواهیم داد.

از سوی دیگر، کودکی را در نظر بگیرید که در همان روزهای اول ورود به مدرسه با برخوردهای خشن و غیر مسؤولانه معلم روبه‌رو می‌شود که احیاناً به سبب تأکید بیش از اندازه بر مقررات صوری کلاسداری و آموزش مفاهیم خشک درسی چنین عملی را انجام می‌دهد. در این کودک سرعت احساس ترس و نومیدی چیره خواهد شد، و این احساس مانع کوشش او در جهت انجام وظایفش شده، خشم بیشتر معلم را نسبت به وی بر می‌انگیزاند. این دور باطل تکرار می‌شود، تا اینکه سرانجام احساس عدم اطمینان و اعتماد نسبت به مدرسه و فعالیتهای آن در کودک قوت می‌گیرد و او را به صورت فردی بی‌علاقه نسبت به زندگی تحصیلی می‌آورد.

کودک، بی توجه به سفارشهای مکرر والدین، کارهای مدرسه را که باید درخانه انجام دهد به اصطلاح پشت گوش می‌اندازد، برای رفتن به مدرسه طفره می‌رود، خود را به بیماری می‌زند، و حتی با کمال تعجب والدین واقعاً بیمار می‌شود. اینجا دیگر خطر جدی است و تمهیدات متداول و معمول کارساز نخواهند بود و اگر با اقدامات اساسی و جدی از سوی والدین، معلمان، مشاوران و مدیران آموزشگاه مورد رسیدگی قرار نگیرد کار از

کودک خردسال ۶ ساله، در روز ورود به مدرسه تصور گنگ و مبهمی از محیط آموزشگاه دارد. اگر جسته و گریخته اطلاعاتی از والدین یا برادر و خواهر بزرگتر در باره آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد کسب کرده باشد، اطلاعاتی ناقص است و کودک در سن و سالی نیست که آن را درست درک کرده باشد و بداند روانه چه مکانی است: جایی مملو از شادی و سرزندگی یا محلی ترس‌آور و کین‌آلود. کوتاه سخن اینکه، کودک در آغازین روز ورود به آموزشگاه با احساس مبهم بیم و امید از درگاه مدرسه قدم به درون می‌گذارد و همان روزهای اول تجارب آموزشی، نخستین صفحات تاریخ زندگی جدی او را رقم می‌زند.

فرض کنید کودک خردسال ما با این احساس مبهم نسبت به کلاس و دامن معلمی مهربان، دلسوز و علاقه‌مند، در جمع کودکان دیگر هم سن و سال خود قرار می‌گیرد و هر عمل او با واکنش مهرآمیز معلم و رفتار شادی‌آفرین همسالان روبه‌رو می‌شود. دستکاریهای او، هرچند اندک، با تأیید معلم مواجه می‌شود و اشتباه کاریهایش، که از ناآشنایی با محیط جدید ناشی می‌شود و هیچ‌گونه انگیزه خودخواهانه ندارد، با اغماض و راهنمایی معلم روبه‌رو می‌گردد. این کودک، در همان روزهای نخست مدرسه، بودن در آن محیط و انجام کارهای مربوط به مدرسه را نشاط آور و شوق‌انگیز خواهد یافت و خواهیم دید که روز به روز به مدرسه و انجام فعالیتهای مربوط به آن علاقه‌مندتر می‌شود.

کودک، بدون سفارش والدین، کارهای مربوط به مدرسه را در خانه انجام می‌دهد و نیازی به تذکر برای انجام دادن آنها ندارد. هر روز صبح با خوشحالی از خواب برمی‌خیزد و به آماده سازی خود برای رفتن به مدرسه می‌پردازد و هرچه ساعت رفتن به مدرسه نزدیکتر می‌شود بر شوق و شغف او

نظام آموزشی مدرسه‌ای سبب ایجاد تفاوت‌های فردی در یادگیری می‌شود که در طول زمان ادامه می‌یابد و بر آن افزوده می‌شود. (۳. صفحه ۱۵)

بسیار دیده‌ایم که بعضی از دانش‌آموزان از روش کلاسی معلم بخوبی یاد می‌گیرند، اما بعضی دیگر از آن بهره‌ای نمی‌برند. بعضی از دانش‌آموزان از راه خواندن کتابهای درسی مطالب مختلف را یاد می‌گیرند، اما عده‌ای دیگر توانایی این نوع یادگیری را ندارند. دانش‌آموزانی که درسهایی مانند فیزیک، روان‌شناسی، زیست‌شناسی، زمین‌شناسی و غیره را نمی‌توانند از روی کتاب درسی و آموزش معلم در کلاس درس بیاموزند، اگر فرصت یابند تا در آزمایشگاه از طریق مشاهده واقعی یا انجام کارهای عملی و میدانی به یادگیری این موضوعهای درسی اقدام کنند ممکن است از دانش‌آموزانی که صرفاً با خواندن کتاب و گوش دادن به تدریس معلم یاد می‌گیرند موفق‌تر باشند. بنابراین، ناتوانی بعضی از دانش‌آموزان در بهره‌گیری از روشهای متداول آموزش کلاسی را نباید به حساب کم‌هوشی، تنبلی و از این قبیل گذاشت و بر آن اساس به قضاوت در باره آنان پرداخت.

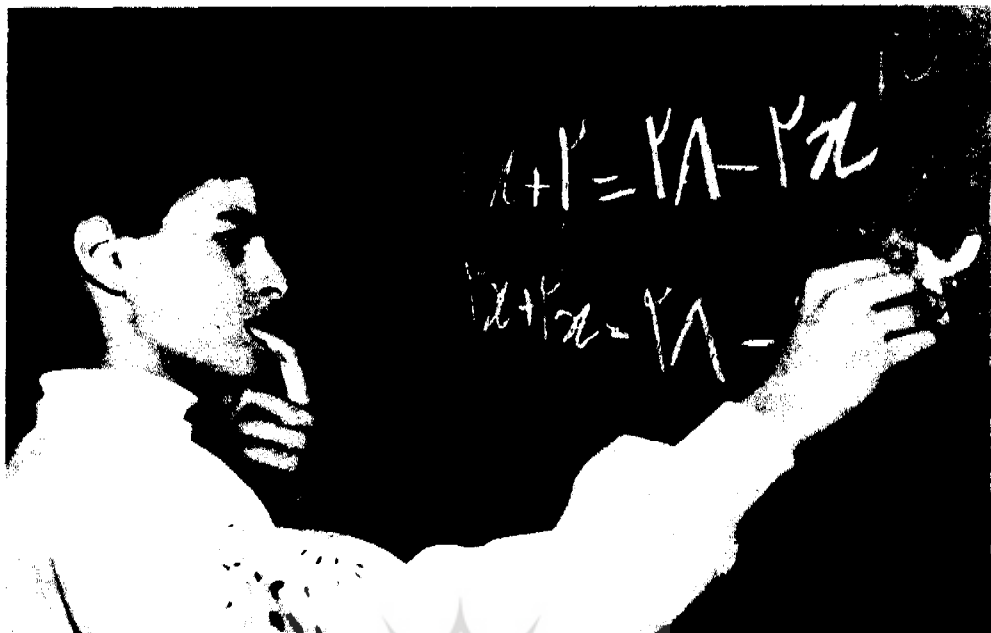
از این رو، واکنش معلم در برابر شکست‌های دانش‌آموزان نباید با توجه به میزان قابلیت انطباق آنان با ویژگیهای اختصاصی معلمان و مدرسه مورد قضاوت قرار گیرد. موفقیت و شکست دانش‌آموزان باید برحسب تواناییهای مختلف آنان در انجام فعالیتهای گوناگون تعبیر و تفسیر شود نه بنا به توفیق آنها در برخورداری از روش معلم. علاوه بر این، هر اشتباه یا ناتوانی یادگیرنده را نباید به حساب شکست و قصور او گذاشت. بلکه بنا به گفته "فوتانا" (۴) "اشتباه کردن نشانه شکست نیست، بلکه بخش مهم وجدایی ناپذیر فرایند یادگیری است" (صفحه ۱۹۹).

کار می‌گذرد، و نه تنها آینده تحصیلی کودک، بلکه احتمالاً سلامت روانی او نیز ممکن است به خطر افتد. (برای آگاهی به منابع ۱ و ۲ مراجعه کنید).

نمونه‌های ذکر شده در بالا موارد کوچکی از تأثیر نظام آموزشی مدارس بر شکل‌گیری ویژگیهای عاطفی و نگرش دانش‌آموزان گروههای کرانی، یعنی دو گروه کاملاً موفق و کاملاً ناموفق، است. اما این تأثیرات به تفکیک بر همه دانش‌آموزان مؤثر می‌افتند و تفاوت‌های فاحش یادگیری دانش‌آموزان در دورانهای مختلف تحصیلی که سال به سال بر میزان آنها افزوده می‌شود و در نتیجه آن، گروهی با موفقیت تحصیلات را به پایان می‌رسانند، گروهی لنگ‌لنگان آن را طی می‌کنند، گروهی نیمه راه رهایش می‌سازند و گروهی در همان سالهای اولیه تحصیل، به اصطلاح، عطایش را به لغایش می‌بخشند، ناشی از همین پدیده است.

"بنجامین بلوم" در کتاب معروف خود با عنوان "ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشی" (۳) علت عمده وجود اختلافات زیاد یادگیری در میان دانش‌آموزان را به آموزش گروهی متداول در مدرسه‌ای که او آن را مرکزیت در امر آموزش می‌نامد نسبت می‌دهد. معلم زمانی که به آموزش دادن به گروهی از دانش‌آموزان یک کلاس حدوداً ۴۰ نفری اقدام می‌کند روشی را به کار می‌گیرد که به گمان خودش همه شاگردان از آن بهره‌مند می‌شوند. اما معلم هر روشی را که به کارگیرد برای گروهی از دانش‌آموزان مفید و برای عده‌ای از آنان غیر مفید است. به قول "بلوم":

این جنبه از فرایند آموزش مدرسه‌ای، یعنی مرکزیت در تدریس، پُر از اشتباههایی است که در طول زمان بر آن افزوده می‌شود. اگر راههایی برای تشخیص و تصحیح اشتباههایی که در جریان تدریس و یادگیری پیش می‌آید وجود نداشته باشد،



به او آموزش داده می‌شود که چه کارهایی را انجام دهد و در نتیجه آن، از سوی معلم، نوعی شاخص کمی، مانند نمره، در ارتباط با فعالیتهای خود دریافت می‌کند. افزون براین، دانش‌آموز نوعی قضاوت یا ارزشیابی کیفی از معلم دریافت می‌کند و همچنین ممکن است نتیجه کار او در خانه منعکس شده، واکنش متناسبی از سوی والدین نیز نصیب او شود. به علاوه، دانش‌آموز ممکن است موفقیت یا شکست خود را در یادگیری، براساس استنباطهایی که از تأیید یا عدم تأیید معلم و والدین از خود و کار خود انجام می‌دهد مورد قضاوت قرار دهد. نتیجه اینکه دانش‌آموز نسبت به موفقیت یا شکست خود در انجام کارهایی که به او واگذار شده تصویری غیر دقیق کسب می‌کند.

اگر دانش‌آموز به شواهدی دست یابد که وی را مطمئن کند که یادگیری قبلی را به نحو خوب انجام داده است، احتمالاً در یادگیری بعدی آن درس با اشتیاق و اطمینان خواهد کوشید. برعکس، اگر

جریان شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به دروس و فعالیتهای آموزشی

“بلوم” (۳) در بررسی مفصل خود درباره نحوه شکل‌گیری انگیزش یادگیری و نگرش دانش‌آموزان نسبت به دروس و فعالیتهای آموزشی چنین نظر داده است که، در سالهای نخستین تحصیل، تجارب موفق و ناموفق دانش‌آموزان در مدرسه از معلمان و دروس خاص ناشی می‌شود و در نتیجه این تجارب اولیه، احساس و عواطف معینی نسبت به معلمان و دروس آنان در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. “بلوم” این احساسها را عاطفه درسی یا عاطفه مربوط به موضوع درس نامیده است. جریان شکل‌گیری این عاطفه یا علاقه به شرح زیر است:

دانش‌آموز در هر موضوع درسی (مثلاً ریاضیات یا علوم) ابتدا با اولین رشته درسها یا فعالیتهای یادگیری مربوط به آنها مواجه می‌شود. در این درسها

نخواهد برد و از دقت و توجه او کاسته خواهد شد (۵). این همان چیزی است که عاطفهٔ درسی نام گرفته و به نحو زیر تعریف شده است: "یعنی اینکه آیا فرد مایل است در صورتی که امکان انتخاب آزادانه یا داوطلبانه وجود داشته باشد، به یادگیری تکالیف اضافی از همان نوع تکلیف یادگیری اقدام کند یا نه" (۳، صفحه ۱۶۴).

پس از شکل‌گیری عاطفهٔ درسی، نوبت به تکوین عاطفهٔ آموزشی‌گانه یا عاطفهٔ مربوط به آموزشگاه می‌رسد. این عاطفه به عنوان "یک حالت یا میل عمومی مثبت یا منفی نسبت به آموزشگاه و یادگیری آموزشی‌گانه" تعریف شده است (۳، صفحه ۱۶۸). عاطفهٔ مربوط به آموزشگاه عمومی‌تر از عاطفهٔ درسی است و پس از تجارب موفق و ناموفق بیشتری که دانش‌آموز در مدرسه کسب می‌کند در او ایجاد می‌شود. عاطفهٔ درسی نگرش مثبت و منفی یا علاقه و بی‌علاقگی دانش‌آموز را نسبت به یک رشته دروس مشابه (مانند ریاضیات و علوم) نشان می‌دهد، در حالی که عاطفهٔ آموزشی‌گانه نگرش یا انگیزش دانش‌آموز را نسبت به کل آموزشگاه و یادگیری آموزشی‌گانه منعکس می‌کند. اگر دانش‌آموز در چندین موضوع درسی تجارب موفق کسب کند و بتدریج نسبت به شایستگی خود در انجام همه یا اکثر دروس آموزشی‌گانه ایمان بیاورد، در او علاقه‌مندی کلی به تحصیل آموزشی‌گانه ایجاد می‌شود و عاطفهٔ مثبت آموزشی‌گانه در وی شکل می‌گیرد. اما اگر اکثریت تجارب یادگیری او در دروسهای مختلف آموزشی‌گانه همراه با شکست باشد به عدم شایستگی خود در یادگیری دروس معتقد می‌شود و نسبت به تحصیل در آموزشگاه بی‌اعتماد و بی‌علاقه شده، عاطفهٔ منفی آموزشی‌گانه در او به وجود می‌آید.

شواهد به دست آمده حاکی از این باشد که در یادگیری نخست ناموفق بوده است، با اشتیاق و اطمینان کمتری به یادگیری مطلب بعدی خواهد پرداخت. بدین ترتیب، یادگیرنده از مطلبی به مطلب دیگر پیش می‌رود و برای هر مطلب نوعی قضاوت در بارهٔ شایستگی خود از سوی معلم کسب می‌کند و خود نیز به نوعی قضاوت در بارهٔ خودش می‌پردازد.

دانش‌آموز بتدریج در ضمن کوشش برای یادگیری یک رشته مطالب مربوط به یک موضوع درسی شواهد زیاد حاکی از موفقیت و شکست کسب می‌کند، و سرانجام به نوعی قضاوت قطعی در بارهٔ توانایی خود در ارتباط با آن موضوع درسی می‌رسد. به همراه متراکم شدن و ثبات یافتن عملکردها و قضاوتهای دانش‌آموز در تعدادی دروس (مانند ریاضیات، زبان، علوم و غیره)، انگیزشها و نگرشهای او نسبت به دروسهای مشابه آنها در آینده کیفیت ثابتی به خود می‌گیرد. اگر عملکردهای قبلی دانش‌آموزان موفقیت آمیز بوده، و اکتشهای مطلوبی از سوی معلم و والدین دریافت کرده باشد، با موضوعهای درسی بعدی با اطمینان و اعتماد از اینکه می‌تواند در آنها موفقیت به دست آورد برخورد خواهد کرد و برای انجام فعالیتهای مربوط به آنها با اشتیاق بیشتری خواهد کوشید. به عکس، اگر عملکردهای دانش‌آموز در موضوعهای مشابه در گذشته با عدم موفقیت مواجه بوده، و اکتشهای نامطلوبی از سوی معلمان و والدین کسب کرده باشد، احتمالاً به عدم شایستگی خود در بارهٔ یادگیری موضوع جدید متقاعد شده، یادگیری درسی تازه را با بی‌میلی آغاز خواهد کرد. زمانی که دانش‌آموز به عدم شایستگی خود متقاعد شد، برای انجام دادن فعالیتهای یادگیری بعدی کوششی از خود نشان نداده، صبر و پشتکار زیادی به کار

ارزیابی شود، یک احساس کلی شایستگی در وی، حداقل در ارتباط با یادگیری موضوعهای درسی، ایجاد می‌شود. به همین منوال، اگر کوششهای یادگیرنده در فعالیتهای آموزشی با شکست مواجه شود و از دیگران ارزیابی منفی دریافت کند، در او نسبت به توانایی‌اش، دست کم در رابطه با یادگیری آموزشی، یک احساس عمیق عدم شایستگی ایجاد می‌شود. هر چند که ممکن است در این قاعده پاره‌ای استثنایا یافت شود، اما اکثر دانش‌آموزان نهایتاً به یک نظر مثبت یا منفی نسبت به خود به عنوان یک یادگیرنده می‌رسند.

از توضیحات بالا بخوبی معلوم می‌شود که مفهوم خود تحصیلی کلی‌ترین عاطفه یا انگیزش یادگیری است و آثار و عواقب آن به همین نسبت بسیار چشمگیرتر است.

مفهوم خود کلی، مفهومی است جدا از مفهوم خود تحصیلی. شخص ممکن است، به رغم پایین بودن سطح مفهوم خود تحصیلی‌اش، دارای مفهوم خود کلی سطح بالایی باشد. یعنی ممکن است فردی که برای یادگیری آموزشی شایستگی زیادی در خود سراغ ندارد، در انجام امور دیگری برای خود کسب شایستگی کند؛ مثلاً دانش‌آموز موفق در امور تحصیلی نباشد، اما قهرمان فوتبال مدرسه، نویسنده خوب روزنامه دیواری، سرپرست فعالیتهای فوق برنامه، عضو فعال یکی از انجمنهای دانش‌آموزی، و از این قبیل باشد و از این راه شایستگیهای خود را به اثبات برساند. "بلوم" (۳) در این باره می‌گوید: "فرض ما این است که هر فرد برای یافتن علائم ارزشمندی و شایستگی خود با تمام نیرو به جست و جو می‌پردازد. اگر این نشانه‌ها در یک زمینه حاصل نشود، وی در زمینه‌های دیگری که احتمال پیدا کردن چنین نشانه‌هایی را می‌دهد به جست و جو خواهد پرداخت."

پیامدهای عاطفه مثبت یا منفی آموزشی، بویژه اگر تا پایان سالهای دوره ابتدایی شکل بگیرد، بسیار قاطع و حیاتی است. این عاطفه مثبت و یا منفی است که نشان می‌دهد دانش‌آموز در سالهای آتی تحصیل، چگونه برخوردی با فعالیتهای درسی و آموزشی خواهد داشت. اما مهمتر از اینها تأثیر عاطفه مربوط به آموزشگاه بر نگرش و انگیزش یادگیرنده در سالهای بعد از مدرسه است. در یکی از گزارشهای یونسکو، "آموختن برای زیستن" (۶) گفته شده است که یادگیری یک مکانیسم انطباقی است که فرد برای مقابله با تغییرات محیط آن را به کار می‌گیرد، چه این تغییرات در حوزه کار او باشد و چه مربوط به تحولات کلی‌تر اجتماعی. اگر در دوران تحصیل در فرد در باره یادگیری آموزشی نگرشهای منفی ایجاد شود، این نگرشها برای استفاده او از یادگیری بیشتر به مشابه یک روش انطباقی مقابله با مشکلات در بزرگسالی و در جهان واقعی خارج از آموزشگاه با مشکلات و پیامدهای ناگواری همراه خواهد بود.

پس از شکل‌گیری کامل عواطف درسی و آموزشی نوبت به شکل‌گیری عاطفه کلی‌تری که "بلوم" آن را مفهوم خود تحصیلی یا نگرش فرد نسبت به توانایی‌اش در امور تحصیلی می‌نامد، می‌رسد. در عاطفه مربوط به موضوع درسی و عاطفه مربوط به آموزشگاه موضوع عاطفه خارج از خود فرد است، اما در مفهوم خود تحصیلی یا نگرش فرد نسبت به توانایی‌اش در امور تحصیلی، موضوع عاطفه در درون فرد جای دارد.

جریان شکل‌گیری مفهوم خود تحصیلی از این قرار است: اگر دانش‌آموز در فعالیتهای مختلف آموزشی، در اکثر موضوعهای درسی و طی چندین سال متوالی، احساس شایستگی کند و از سوی دیگران نیز کار و فعالیتش به طور مثبت

سلامت روانی دانش‌آموزان و راههای تأمین آن

دوران تحصیل، که سالهای بین ۶ تا ۱۸ سال عمر دانش‌آموز را به خود اختصاص می‌دهد دوران سرنوشت‌ساز و شخصیت‌ساز اوست. دانش‌آموز در این سالها تجارب مختلفی کسب می‌کند، واکنشهای گوناگونی را از سوی معلمان در مدرسه و از جانب والدین در خانه دریافت می‌نماید و در مقابل قضاوت‌های مختلف دیگران نسبت به خود و برداشتهای خود از واکنشهای دیگران به تصور ثابتی در بارهٔ خودش می‌رسد. در نهایت دانش‌آموز، با تشکیل یک مفهوم خود مثبت یا منفی، به صورت فردی با اطمینان، دارای عزت نفس بالا، مصمم و بردبار، یا به صورت فردی نامطمئن، نامصمم، دارای عزت نفس پایین، مضطرب و بی‌تحمل در می‌آید. همهٔ این ویژگیهای شخصیتی که شالودهٔ سلامت روانی یا بیماری روانی فرد را می‌ریزند در سالهای تحصیل در مدرسه شکل می‌گیرند. هر چند مطالعات انجام شده در این باره فراوان نیست، اما پژوهشهای اندکی که موجود است مؤید بیان فوق است. برای مثال، در یک مطالعهٔ طولی، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی به عنوان شاخص سلامت روانی آنان مورد تأیید قرار گرفته است (۷). همچنین در یک پژوهش دیگر (۸) که در بارهٔ تأثیر نمره‌های معلمان بر مفهوم خود تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان انجام گرفته شواهد تأییدکنندهٔ بیشتری به دست آمده است.

بنابراین، برای ایجاد احساس شایستگی در دانش‌آموزان و کمک به آنان در تشکیل یک مفهوم مثبت از خود باید فعالیتهای و برنامه‌های آموزشگاه را به گونه‌ای ترتیب داد که بیشتر به موفقیت

دانش‌آموزان بینجامد نه به شکست آنان. یکی از وظایف مهم معلم و سایر مسؤولان آموزشگاه واکنش مناسب آنان نسبت به موفقیت و شکست دانش‌آموزان است. آنان باید موفقیتهای دانش‌آموزان را پاداش دهند و تشویق کنند ولی در مقابل شکستهایشان بی‌صبوری و واکنشی خشن از خود بروز ندهند، زیرا هر نشانهٔ منفی از سوی معلم و دیگر مسؤولان آموزشگاه به توسط دانش‌آموز به عنوان علامتی برای عدم شایستگی‌اش تعبیر خواهد شد. باید توجه داشت که موفقیت یا شکست واقعی منجر به احساس شایستگی یا عدم شایستگی در دانش‌آموز نمی‌شود. آنچه مهم است تصور دانش‌آموز از شایستگی یا عدم شایستگی او در انجام فعالیتهای یادگیری است و این تصور به طور عمده از برخورد معلم نسبت به کار دانش‌آموز حاصل می‌شود. به قول "فونتاننا" (۴):

شکست در مدرسه بیشتر یک نگرش ذهنی

است تا یک واقعیت عینی. دانش آموزانی که به خاطر نمره‌های ضعیفی که از سوی معلمان می‌گیرند و سرزنشهایی که در حضور جمع از معلم دریافت می‌کنند به این نگرش منفی می‌رسند، سرانجام از کوشش باز می‌ایستند و انگیزه برای یادگیری را از دست می‌دهند، حتی اگر توانایی کسب موفقیت را هم دارا باشند. (ص ۲۰۰).

اگر محیط مدرسه برای دانش‌آموز شواهدی که حاکی از شایستگی و لیاقت او در کار مدرسه باشد در طی چندین سال، خصوصاً در سالهای نخست تحصیل فراهم آورد و این تجارب موفقیت‌آمیز در چهار پنج سال بعد نیز تکرار شوند، برای مدت نامحدودی در فرد نوعی مصونیت در برابر بیماریهای روانی ایجاد می‌شود. چنین فردی قادر خواهد بود تا بدون تحمل رنج و عذاب بر بحرانها و فشارهای شدید زندگی غلبه کند. احساس او از شایستگی و مهارت‌های شخصی و فنی‌اش که بعضی از آنها را در مدرسه آموخته است وی را قادر خواهد کرد تا در مقابله با موقعیت‌های بحرانی زندگی، روش‌های واقع بینانه‌ای را به کار برد.

البته این تأمین سلامت روانی حاصل از موفقیت‌های چشم‌گیر در فعالیتهای مدرسه برای همه شاگردان پیشرو کلاس یک قانون کلی نیست. دانش‌آموزانی که زیر فشار والدین و در رقابت شدید با سایر همکلاسیهای خود در گرفتن نمره‌های بالا توفیق می‌یابند غالباً شخصیتی نامتعادل، وسواسی و مضطرب دارند. "ایمس" (۹) در پژوهشی که در باره تأثیر رقابت بر موفقیت انجام داده گزارش کرده است که در موقعیتهای آموزشی که در آن، میان دانش‌آموزان رقابت حاکم بوده، حتی دانش‌آموزان دارای مفهوم خود سطح بالا نیز با شکست مواجه شده‌اند، و به دنبال آن انتقاد از خود افزایش یافته و تصورات فرد نسبت به تواناییهای شخصی‌اش

کاهش یافته است.

از سوی دیگر دانش‌آموزانی که طی ۱۰ تا ۱۲ سال تحصیل با شواهد مستمر مبنی بر عدم شایستگی خود در کار مدرسه روبه‌رو می‌شوند بندرت مورد تأیید معلمان و والدین قرار می‌گیرند. این‌گونه دانش‌آموزان با مشکلات عاطفی ناشی از کمبود احساس شایستگی درگیر می‌شوند و این احساس عدم شایستگی در انجام فعالیت‌های آموزشی گاهی ممکن است به محیط خارج از مدرسه تعمیم یابد و این اعتقاد را در فرد ایجاد کند که چنانکه در کارهای مدرسه ناموفق بوده است در کارهای خارج از مدرسه هم توفیقی نصیب او نخواهد شد. یعنی مشکل، زمانی کاملاً جدی است که مفهوم خود تحصیلی منفی به مفهوم خود کلی منفی تبدیل شود. اما اگر دانش‌آموز بتواند شواهدی که حاکی از شایستگی او در موقعیتهای خارج از مدرسه است کسب کند خطر تا حدودی رفع شده، احتمال دارد که دانش‌آموز شکست خورده در تحصیلات رسمی بتواند در زندگی غیر تحصیلی خود کسب موفقیت کند و تعادل روانی لازم را برای زندگی اجتماعی به دست آورد. بعضی از این افراد که با موفقیت‌های پی در پی خارج از آموزشگاه برخورد می‌کنند، این موفقیتها را بسرعت به صورت نشانه‌های توانایی خود تفسیر می‌کنند، و همین امر موجب بالا رفتن حسن اعتماد به نفس در آنان و افزایش موفقیت‌های بعدی می‌شود. به همین سبب است که گاه دیده می‌شود دانش‌آموزانی که در فعالیتهای تحصیلی توفیقی نصیبشان نمی‌شود، و بعضاً برچسب کم‌هوشی به آنان زده می‌شود، مدت زمانی پس از آنکه تحصیلات رسمی را رها کردند و به یک فعالیت غیر تحصیلی اشتغال ورزیدند، سریعاً به موفقیت می‌رسند و خیلی از نزدیکان و آشنايانشان را به حیرت وامی‌دارند. این نیز نتیجه

سوی موفقیت هدایت کنند. مانند کودک خردسالی که بتازگی تمرین راه رفتن را آغاز کرده است، هرگام درست او را با آغوش باز پذیرا باشند و هر قدم کج وی را با مهربانی اصلاح کنند. اگر معلوم شود دانش‌آموز در یکی از زمینه‌های تحصیلی یا موضوعهای درسی خیلی قوی نیست، در زمینه‌های دیگری که بخوبی پیش می‌رود بر علائم شایستگی او تأکید بورزند. از رقابت و چشم و همچشمی و مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر جداً پرهیز کنند و نگذارند دانش‌آموزان موفقیت در تحصیل را به بهای گزاف از دست دادن تعادل روانی به دست آورند.

همان تأثیر متقابل پیش گفته است؛ یعنی کسب موفقیت ← افزایش احساس اعتماد به نفس ← بالا رفتن پشتکار و جدیت ← افزایش موفقیت ← افزایش سطح اعتماد به نفس ← ...الی آخر.

کوتاه سخن اینکه، معلم، مشاور، مدیر، پدر و مادر و سایر مسؤولان تربیتی کودکان، از همان روزهای ورود کودک به مدرسه، باید مواظب اعمال و رفتار او و واکنشهای خود نسبت به وی باشند. موفقیت‌های او را ارج بگذارند و شکست‌هایش را به

منابع و مراجع :

- ۱ - هیلگارد، ارنست؛ باور، گوردون (۱۹۷۵). نظریه‌های یادگیری. ترجمه محمد تقی براهنی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۷.
- ۲ - سیف، علی اکبر (۱۳۷۰). روان شناسی پرورشی (روان شناسی یادگیری و آموزشی). تهران: انتشارات آگاه.
- ۳ - بلوم، بنجامین (۱۹۷۲). ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشی. ترجمه علی اکبر سیف. تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۳.
- 4 - FONTANA, D. (1988). PSYCHOLOGY FOR TEACHERS (2d. ed.) BASINGTOKE: MACMILLAN.
- 5 - ATKINSON, J. W., & FEATHER, N.T. (Eds.) (1966). A THEORY OF ACHIEVEMENT MOTIVATION. NEW YORK: JHON WILEY & SONS.
- ۶ - فور، ای. و همکاران (۱۹۷۲). آموختن برای زیستن. ترجمه محمد قاضی. تهران: انتشارات امیرکبیر، ۱۳۵۴.
- 7 - STRINGER, L.A.; & GLIDEWELL, J.C. (1967). EARLY DETECTION OF EMOTIONAL ILLNESS IN SCHOOL CHILDREN. III. NEW YORK: JHON WILEY & SONS.
- 8 - TORSHEN, K. (1969). THE RELATION OF CLASSROOM EVALUATION TO STUDENTS SELF - CONCEPTS AND MENTAL HEALTH. CHICAGO: UNIVERSITY OF CHICAGO.
- 9 - AMES, C. (1978). " CHILDREN'S ACHIEVEMENT ATTRIBUTIONS AND SELF - REINFORCEMENT: EFFECTS OF SELF - CONCEPT AND COMPETITIVE REWARD STRUCTURE. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 70, 345 - 355

انجمن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران

واحد انتشارات

"نشریه پیوند"

پیوند‌مان را با "نشریه پیوند" بیشتر کنیم.

پیوند حاصل دیدگاه‌های تربیتی جمعی از استادان و صاحب نظران تعلیم و تربیت و مربیان مجرب کشور است.

پیوند با بهره‌گیری از تعالیم عالیه مکتب اسلام، حاوی مهمترین مباحث آموزشی، روش‌های تربیتی و یافته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی است.

برای این که همراه پیوند تقدیم حضورتان بشود، لطفاً برگ اشتراک زیر را تکمیل کنید و به دفتر نشریه پیوند ارسال فرمایید.



جمهوری اسلامی ایران

انجمن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران

تقاضای اشتراک مجله آموزشی و تربیتی پیوند

نام و نام خانوادگی: _____
 شغل: _____
 نشانی: استان: _____ شهر: _____ خیابان: _____
 کد پستی: _____ تلفن: _____ تاریخ: _____ امضاء: _____

لطفاً مبلغ ۳۰۰۰ ریال برای اشتراک یکساله پیوند (۱۲ شماره) به حساب ۸۰۴ بانک صادرات شعبه ۱۰۴۳ خیابان فلسطین، واریز نموده، رسید آن را همراه با این برگ به نشانی تهران، خیابان انقلاب، خیابان فخررازی، نبش سزاوار، پلاک ۷۴ دفتر نشریه پیوند و یا صندوق پستی ۱۶۳۷ - ۱۳۱۸۵ ارسال فرمایید.

تلفن دفتر مجله: ۶۴۶۸۷۷۰ - ۶۴۰۷۱۱۶

* در صورت تغییر آدرس سریعاً دفتر مجله را مطلع فرمایید.