

رابطه معلم و شاگرد و تأثیر آن در بهداشت روانی کودکان

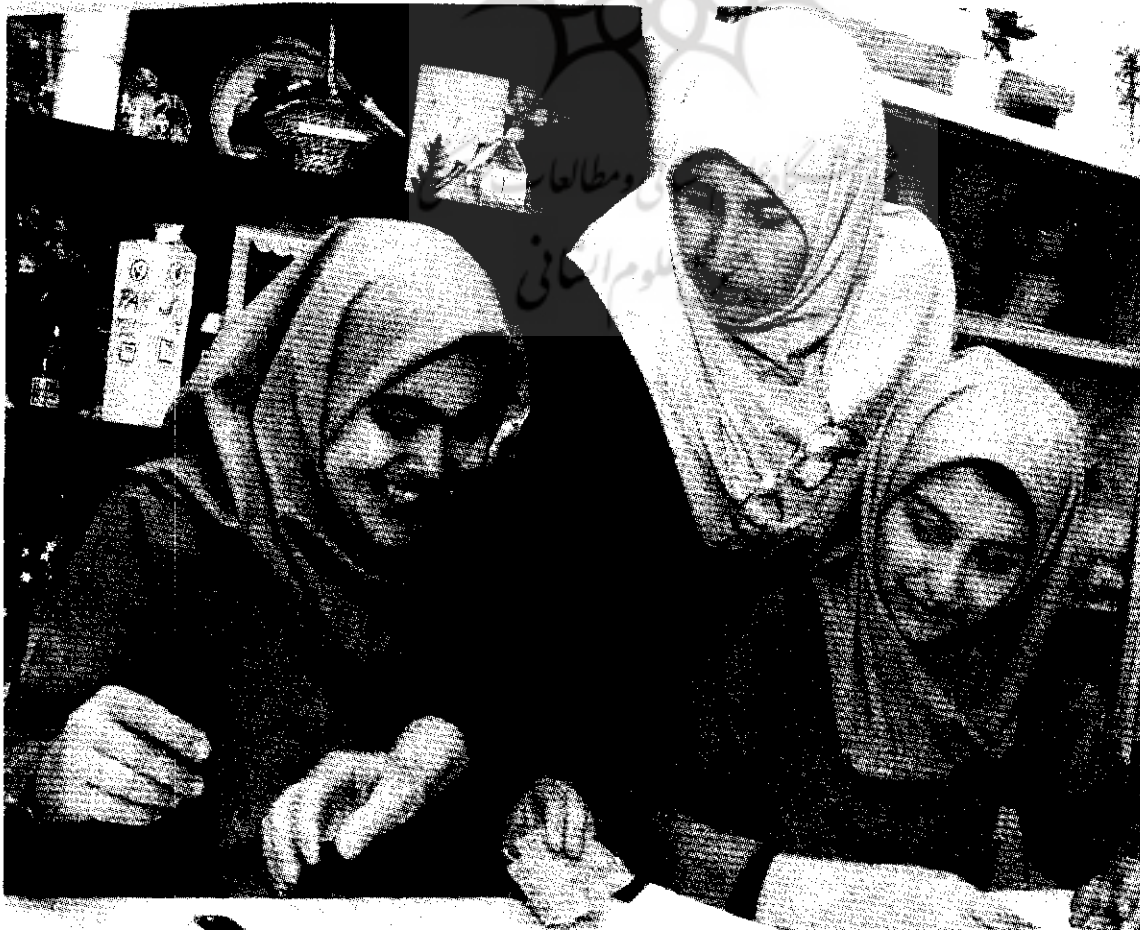
حسین امیری - اردستان

مقدمه

پدیده ارتباط، نقشی مهم در زندگی اجتماعی انسان بازی می‌کند. آدمی از طریق پیام‌های کلامی و غیر کلامی که از محیط دریافت می‌کند نظام نگرشی، فکری، عاطفی و رفتارهای خود را شکل می‌دهد. به عبارت دیگر پویایی ارتباطات انسانی واسطه رشد فرایندهای ذهنی، هیجانی، اجتماعی و جسمانی شخصیت به شمار می‌آید.

پس از این که کودک از خانواده گسسته، به کودکستان یا کلاس اول وارد می‌شود، مدرسه برای سال‌های متمادی خانه دوم او شده، مرکز جهان خارج از خانواده‌اش را تشکیل می‌دهد. بدین ترتیب، کودک اجتماع خویش را از طریق مدرسه می‌شناسد و شیوه‌های سازگاری با افراد جامعه را ابتدا در آن گسترش می‌دهد. به عبارت دیگر مدرسه یکی از مهم‌ترین منابع تربیت اجتماعی فرد محسوب می‌شود و می‌تواند آنچه را والدین ناتمام گذاشته‌اند، کامل کند.

اگر هدف از آموزش و پرورش را رشد استعدادها بالقوه، به منظور سازگاری بهتر دانش‌آموز با جامعه بدانیم، این انطباق هنگامی فراهم می‌آید که علاوه بر امکانات آموزشی لازم، روابط متقابل سالم میان معلم و شاگرد حاکم باشد. از میان عوامل متعددی که در سازگاری و پیشرفت کودک در مدرسه مؤثر است، احتمالاً روابط معلم و شاگرد، مهم‌ترین آنها به‌شمار می‌آید. اهمیت این عامل مخصوصاً در کلاس اول مشهود است. در این هنگام معلم اولین فرد بزرگسالی است که با گسستن کودک از والدین و محیط گرم خانه وارد زندگی او می‌گردد و در طول دوران تحصیل اهمیت خود را در رشد ابعاد مختلف شخصیت دانش‌آموز حفظ می‌کند. رفتار گرم و سازنده معلم می‌تواند سبب سازگاری مناسب کودک شود و بر عکس رفتار نامناسب وی چنان تعادل روانی کودک را مختل می‌سازد که نتیجه‌ای جز ناسازگاری‌های اجتماعی و مشکلات عاطفی بعدی در برنخواهد داشت. ما در ادامه بحث سعی می‌کنیم اجمالاً به بررسی کیفیت رابطه معلم و شاگرد و نحوه تأثیرگذاری آن در بهداشت روانی کودک بپردازیم.



شخصیت معلم به عنوان الگوی همانندسازی

کودک در مسیر رشد طبیعی، روند اجتماعی شدن را از طریق همانند کردن خود با والدین و بزرگسالان دیگر طی می‌کند. او از طریق مشاهده رفتار دیگران سعی در یادگیری و تقلید الگوهای رفتاری جدید داشته، بر آن است تا شخصیت خویش را با دیدگاه‌ها و ارزش‌های افراد مهم در زندگی خویش همانند سازد. در این ارتباط مهم‌ترین منبع همانندسازی کودک در سنین مدرسه، بعد از والدین، معلم است. رفتار معلم و هم چنین ظاهر او شبیه به پدر و مادر کودک می‌نماید و کودک چنان با معلم خود می‌آمیزد که گویی والد اوست. گاهی این آمیزش اجتماعی تا بدان‌جا گسترش می‌یابد که کودک معلم خود را برتر از والدینش می‌یابد، چرا که او هم فرشته محبت است و هم مظهر دانایی و آگاهی. از این‌رو ویژگی‌ها و صفات شخصیتی معلم نقش بسزایی در شکل‌گیری شخصیت کودکان بازی می‌کند. کودک با پذیرش رفتارهای معلم به عنوان الگو و سرمشق، هویت اجتماعی متزلزل خویش را استحکام می‌بخشد. اگر شخصیت معلم دارای صفات انسانی از قبیل مهرورزی، نوع دوستی، درستی، همکاری، خویشتن‌داری و ایمان باشد، طبیعتاً تقلید چنین ویژگی‌هایی سلامت روانی کودک را تضمین خواهد کرد. ولی اگر شخصیت معلم دچار اختلال و نابسامانی باشد، یعنی رفتارهایی خلاف هنجارهای فرهنگی و اجتماعی از او سرزند یا فاقد صفات انسانی باشد، در چنین وضعی همانندسازی کودک با معلم حاصلی جز رفتارهای نابهنجار و اختلالات سازگاری نخواهد داشت. بدیهی است کودک می‌تواند ناسازگاری‌ها را از معلمان ناسازگار و سازگاری‌ها را از معلمان سازگار تقلید کند. (عظیمی، ۱۳۶۳).

عدم پذیرش، تحقیر و سرزنش دانش‌آموزان توسط معلم

هر انسانی تمایل ذاتی به کسب احترام و ارزش و قبول از طرف دیگران دارد. ابراهام مازلو روان‌شناس انسان‌گرا در نظریه خود سلسله مراتبی از نیازهای ذاتی را به عنوان انگیزش رفتار آدمی ارائه می‌دهد که از نیازهای زیستی آغاز می‌شود و در سطوح بالاتر به انگیزه‌های روانی پیچیده‌تری می‌رسد. این نیازها به ترتیب عبارت‌اند از:

- نیازهای فیزیولوژیک، مثل گرسنگی و تشنگی.
- نیازهای ایمنی، مثل احساس امنیت کردن و دور از خطر به سر بردن.
- نیازهای تعلق و محبت، مثل پیوستن به دیگران، پذیرفته

شدن و تعلق داشتن.

- نیازهای عزت نفس، یعنی نشان دادن کفایت در کارها، مورد تأیید و شناخت دیگران واقع شدن و به خود احترام گذاشتن.

- و در آخر نیازهای شناختی، مثل دانستن، فهمیدن و کاوش در امور.

این دانشمند عقیده دارد نیازهایی که در درجات پایین این سلسله مراتب قرار دارد باید تا حدودی ارضا شود تا نیازهای مرتبه بالاتر به صورت منبع مهم انگیزش درآید. هنگامی که معلم با برخورد نابجا و عاری از پذیرش و محبت، با کلام سرزنش‌کننده و تحقیرآمیز و با نگاه‌های آکنده از خشونت به احساس امنیت و عزت نفس کودک خدشه وارد می‌کند، نباید انتظار داشته باشیم که این دانش‌آموز به مرحله نیاز به دانستن، فهمیدن و کنجکاوی در پدیده‌های جهان پای بگذارد. به عبارت دیگر اگر این نیازهای سطح پایین در رابطه معلم - شاگرد ارضا نشود، کودک به مرحله خودشکوفایی که همان رسیدن به تحقق نفس و بالفعل ساختن استعدادهای نهفته انسانی است، قدم نخواهد گذاشت (شعاری نژاد، ۱۳۶۷).

تنبیه شدید و مکرر، بدون توجیه اشتباه دانش‌آموز

پاداش‌ها و تنبیه‌های محیطی، رفتار آدمی را شکل می‌دهد. کودک ابتدا در خانواده و بعدها در محیط مدرسه و اجتماع با پاداش‌ها و تنبیه‌هایی که دریافت می‌کند، می‌آموزد تحت شرایط به خصوص چه شیوه‌های رفتاری را پیش گیرد. حال بینیم رابطه مبتنی بر تنبیهات شدید، که گاهی برخی از معلمان پیش می‌گیرند، چه تأثیری بر روح و روان شکننده کودک دارد.

روان‌شناسی نو بر این عقیده است که تنبیه نه تنها مشکلی را حل نمی‌کند، بلکه ناسازگاری‌هایی را در رفتار کودک به دنبال می‌آورد. اسکینر، روان‌شناس رفتارگرا، چنین عقیده دارد که تنبیه شدید کودکان در قبال انجام رفتار نامطلوب ممکن است موقتاً به حذف آن رفتار در کودک بینجامد، ولی در بیش‌تر مواقع منجر به بروز رفتارهای جبرانی انتقام‌جویانه و ضداجتماعی می‌گردد یا مشکلات هیجانی دیگری را به بار می‌آورد.

تنبیه‌هایی که معلمان بر کودکان روا می‌دارند از یک طرف مشکلات عاطفی و اختلالات رفتاری را موجب می‌گردد و از طرف دیگر در رابطه معلم - شاگرد آشفته‌گی ایجاد کرده، امکان بازسازی و ترمیم آن را مشکل و در مواقعی دور از دسترس می‌سازد. در چنین شرایطی کودک تصور منفی خود از معلم تنبیه‌گر را ممکن است به معلمان دیگر، محیط آموزشی و حتی فضای فیزیکی مدرسه تعمیم دهد. معلمان پرخاشگر

و هیجانی که از عهده کنترل رفتار خودشان بر نمی‌آیند، با تنبیه‌های شدید و مکرر، آثار سوء در سازگاری شاگردان خود خواهند گذاشت و مقاومت آن‌ها را در یادگیری دروس بر خواهند انگیزت (همان).

انتظارات نامتناسب با استعدادها و توانایی‌های

واقعی کودک

یکی از اصول مهم بهداشت روانی که آموزگاران گرامی باید مدنظر داشته باشند این است که دانش‌آموزان از نظر توانمندی‌ها و علایق با یکدیگر متفاوت‌اند. به علاوه هر یک از دانش‌آموزان به فراخور شرایط زندگی خانوادگی و استعدادهای خود از لوازم و امکانات محیطی گوناگون برای شکوفا ساختن این توانایی‌ها برخوردار است.

هوش و انگیزه پیشرفت دو عامل مهم‌اند که بر فعالیت‌های کلاسی و سازگاری کودک در مدرسه تأثیر بسزایی دارند. برای مثال، در کلاس سوم که سن دانش‌آموزان حدود ۹ سال است ممکن است دامنه سن عقلانی آنان از ۶ تا ۱۲ سال در نوسان باشد. چنانچه سعی معلم در این باشد که بدون توجه به این اختلاف فاحش فقط در حدود فهم افراد متوسط تدریس کند، این مسئله می‌تواند بهداشت روانی کودک خیلی باهوش را در کلاس به مخاطره اندازد.

انگیزه پیشرفت تحصیلی نیز در اغلب دانش‌آموزان وجود دارد و بهتر است معلم از این انگیزه، متناسب با استعدادها و امکانات واقعی دانش‌آموزان خویش بهره‌برداری کند. کودکانی که از میل به پیشرفت آنان به نوعی در محیط کلاس جلوگیری می‌شود، ممکن است مکانیزم‌های دفاعی متعددی را پیش گیرند. از جمله این که عده‌ای به اندازه کافی انعطاف‌پذیری دارند که بتوانند خود را با شرایط همساز کنند، شماری نیز رفتارهای ناسازگارانه و گاه مخرب در پیش می‌گیرند، دسته‌ای هم به بی‌قیدی وقت می‌گذرانند و سرانجام گروهی نیز به عالم رؤیا و خیالپردازی پناه برده، گوشه‌گیری و عزلت اختیار می‌کنند.

گاهی دانش‌آموزان کم‌استعداد با کمک‌های بی‌مورد معلم به مقاطع تحصیلی بالاتر صعود می‌کنند، ولی در آنجا دچار پسرفت‌هایی خواهند شد که ممکن است به مشکلات هیجانی برگشت‌ناپذیری بینجامد.

آموزگاران عزیز باید توجه داشته باشند که انتظارات و توقعات آنان از عوامل مهم و تعیین‌کننده نگرش خانواده و اطرافیان نسبت به توانایی‌های ذهنی دانش‌آموز و خودپنداری اوست. این انتظارات نباید بدان حد جنبه غیرواقع بینانه پیدا کنند که در خانواده خواست‌های دور از دسترس یا حتی توقعات کم‌تر از حد توانایی واقعی فرزند ایجاد کند یا اعتماد به نفسی کاذب در دانش‌آموز به وجود آورد، چرا

که ناکامی‌های بعدی حاصل از این انتظارات بیش از حد و توقعات نابجا آثار سوء جبران‌ناپذیری بر شخصیت دانش‌آموز به جامی گذارد.

بنابراین ضروری است که معلمان گرامی بدون مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر و با دیدی وسیع و واقع‌بینانه سعی در شناسایی میزان واقعی استعدادها و تک‌تک آنان داشته باشند و آموزش‌های خود را بر آن اساس استوار سازند (همان).

امتحان و نمره به عنوان حربه‌ای در دست

معلم

امتحان جزء اجتناب‌ناپذیر برنامه‌های آموزش و پرورش است و بنابراین طرز تلقی و شیوه برخورد آموزگار و شاگرد با این پدیده در بهداشت روانی دانش‌آموز بسیار مؤثر خواهد بود.

از آن جا که در هر امتحان نوعی به محک تجربه زدن توانایی‌ها و ظرفیت‌های شخصی در مقایسه با دیگران مطرح است، لذا هر شرایط امتحانی حتی در بزرگسالی نیز فرد را دچار اضطراب و تشویش می‌کند، به همین دلیل است که معلم باید اصول خاصی را در امتحان و نمره دادن رعایت کند.

آموزگاران نباید کودکان را از امتحان و نمره بترسانند و آن را به عنوان اسلحه‌ای به منظور سرکوبی آن‌ها به کار ببرند، بلکه باید به وضوح این نکته را به دانش‌آموزان تفهیم کنند که امتحان و نمره صرفاً به دو منظور به کار می‌رود: یکی ارزیابی کیفیت پیشرفت یادگیری و دیگری معیاری برای ارتقا به کلاس بالاتر. متأسفانه در بعضی مواقع طرز تلقی شاگرد از امتحان به نحوی است که آن را به صورت مصیبتی عظیم و شرایطی تشویش‌زا در نظر می‌گیرد و واکنش هیجانی کودک در این موارد گاهی چنان شدت می‌یابد که در جلسه امتحان از به یاد آوردن مطالبی که قبلاً به خوبی می‌دانسته عاجز می‌ماند، پدیده‌ای که روان‌شناسان آن را «اضطراب امتحان» می‌نامند. گاهی احساس گناه و اضطراب شاگرد قبل و بعد از امتحان حالت روانی کودک را مختل می‌کند، به طوری که ممکن است دچار اختلال روانی شود.

معلم نباید از نمره به عنوان وسیله‌ای به عنوان ترغیب دانش‌آموز به برتری یا غلبه بر دیگران یا وسیله‌ای به منظور ایجاد تبعیض میان دانش‌آموزان استفاده کند. نتیجه زیان‌آور چنین روش نمره‌دهی، بیش از همه متوجه افراد کم‌استعداد کلاس است، زیرا این افراد به علت محدودیت‌های ذهنی قادر به رقابت با سایر هم‌کلاسی‌های خود نیستند و از این بابت دچار احساس حقارت و شکست شدید خواهند شد. از طرف دیگر ناکامی و تعارض ناشی از تبعیض در نمره دادن میان دانش‌آموزان، سازگاری کودکان با هوش و پر

استعداد را در کلاس تحت تأثیر قرار می‌دهد و ممکن است به پرخاشگری و رفتارهای تخریبی بینجامد.

به طور کلی آموزگار باید سؤالات امتحانی را طوری طرح کند که همه دانش‌آموزان به نوعی احساس موفقیت کنند، چون موفقیت تجربه‌ای مفید و سازنده است و باعث تشویق احساس اعتماد به نفس و ایجاد تعادل روانی در کودک می‌گردد. هم‌چنین نمره باید به عنوان شاخص موفقیت فعلی دانش‌آموز معرفی شود، نه نشانه شکست‌ها و بی‌کفایتی‌های شخصی. (نلسون، ترجمه تقی منشی طوسی، ۱۳۶۹).

انضباط و جو عاطفی کلاس

موضوعی که پیوسته وجود داشته و در سالیان اخیر مجدداً مطرح شده است، نگرانی‌هایی است که نسبت به انضباط کلاس و رابطه آن با بهداشت روانی دانش‌آموزان ابراز می‌شود. رابطه متقابل شاگرد - معلم جو عاطفی کلاس را تشکیل می‌دهد. بر این اساس ابعاد رفتاری معلمان نسبت به کودک را می‌توان به صورت دو بعد پذیرش - طرد، و آزاد گذاشتن - محدود کردن مطرح ساخت. میزان توجه و علاقه‌ای که معلم نسبت به دانش‌آموزان دارد بعد پذیرش - طرد خوانده می‌شود.

معلمان پذیرنده از خود عاطفه، تأیید، صمیمیت و درک نشان می‌دهند. نظم و ترتیب از نظر آنان شامل ستایش و تشویق است و از تنبیه بدنی استفاده نمی‌کنند. در چنین محیطی معلم و شاگرد عاقلانه‌ترین راه را برای انجام امور آموزشی انتخاب می‌کنند، با هم در تعیین و تنظیم اهداف تربیتی مشورت می‌نمایند، درباره مطالب درسی بحث می‌کنند، به افکار و عقاید همدیگر احترام می‌گذارند و کارها مطابق با استعدادها و تمایلات، میان شاگردان تقسیم می‌شود. معلمانی که طرد کننده‌اند، دانش‌آموزان را تأیید نمی‌کنند، آن‌ها را تنبیه می‌کنند و رفتار سردی با ایشان دارند. در چنین شرایطی به رشد و پیشرفت دانش‌آموزان اهمیت داده نمی‌شود و علاقه، استعداد و احتیاجات آنان مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

میزان خودمختاری و آزادی‌یی که آموزگاران به شاگردان خود می‌دهند، بعد آزاد گذاشتن - محدود کردن را تشکیل می‌دهد. معلم معتقد به آزادگذاری، به کودک امکان فعالیت در کلاس را می‌دهد، به او اجازه تصمیم‌گیری داده، وی را در انجام تصمیماتش آزاد می‌گذارد.

چنین معلمی قواعد انضباطی اندکی برقرار می‌کند و پیوسته شاگرد را تحت فشار نمی‌گذارد. البته این آزادگذاری به معنای عدم دخالت معلم و خودداری از راهنمایی کودک نیست، زیرا در چنین رابطه‌ای است که شاگرد به اصطلاح آزاد، خود را تسلیم تمایلات نفسانی خویش می‌نماید و بدآموزی‌ها شکل می‌گیرد.

از سوی دیگر معلم محدود کننده، شاگردان را به شدت تحت کنترل دارد. او مانند یک دیکتاتور کلاس را اداره می‌کند و جو عاطفی کلاس به هیچ وجه برای رشد و اعتلای فکری شاگردان مساعد نیست. آنچه معلم می‌گوید صحیح است و آنچه دانش‌آموز اظهار می‌دارد، غلط و بی‌پایه و اساس تلقی می‌شود. کودکان باید بی‌چون و چرا دستورهای معلم را اجرا کنند و به سخنان او گوش فرا دهند.

در چنین جوی شخصیت دانش‌آموزان مورد احترام نیست و معلم به افکار و نیازهای آنان وقعی نمی‌نهد. غالباً در چنین محیطی شاگردان از ترس ظاهراً ساکت و آرام‌اند، ولی واقعاً در هیجان و اضطراب به سر می‌برند و به صورت‌های مختلف در مقابل معلم موضع می‌گیرند و موجبات ناراحتی او را فراهم می‌آورند. در نهایت چنین روابطی سلامت روانی کودک و معلم را تحت تأثیر قرار داده، حلقه معیوبی از روابط ناسازگار به وجود می‌آورد (شعاری نژاد، ۱۳۶۷).

کشمکش‌ها و تعارضات روانی معلم در زندگی

شخصی

معلمی که با خود راحت نیست قاعداً با کودک نیز راحت نخواهد بود. کشمکش‌های درونی حاصل از مشکلات اقتصادی، شغلی و خانوادگی معلمان به نحوی می‌تواند روی دانش‌آموزان جا به جا شود و کودک معصوم قربانی تمایلات خسونت‌آمیز و تکانه‌های ناخودآگاه آنان گردد.

به طور کلی، در نظر کودک زندگی و شخصیت معلم مرزوم می‌نماید. او تصویری مثبت از نقش معلم و وظایفش در دنیای کوچک و رؤیایی خویش جای داده، انتظار دارد معلم به عنوان نماد آگاهی و دانش، عالی‌ترین عواطف انسانی را متوجه او سازد. ولی وقتی با این تصور ذهنی پیشین به



۵۵

پیشنهاد

نشریه ماهانه آموزشی - تربیتی
فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۷
شماره ۲۲۲-۲۲۳



جهت ایجاد فضای آموزشی و تربیتی مناسب برای رشد و شکوفایی استعدادهای نونهالان، اصولی را به شرح زیر در رابطه خود با دانش آموزان رعایت کنند.

۱- معلم خوب در رابطه خود با دانش آموزان همدلی، گرمی و صمیمیت نشان می‌دهد و رابطه‌ای اصمیان بخش، توأم با احترام متقابل با آنان ایجاد می‌کند.

۲- معلم کارآمد از سلامت روانی کافی برخوردار است و بر این اساس سعی می‌کند رابطه متقابل سازنده‌ای با دانش آموزان برقرار کند تا به دنبال این ارتباط جنبه‌های مثبت شخصیت طرفین رشد و اعتلا یابد.

۳- معلم خوب آموزش را در جهت ارضای عقده‌های روانی خویش به کار نمی‌گیرد، بلکه با برخوردهای صحیح و منطقی سعی در شکوفا ساختن استعدادها و بالقوه دانش آموزان و بهبود بخشیدن سازگاری آنان با جامعه دارد.

۴- معلم آگاه مواد درسی را بر کودکان تحمیل نمی‌کند و از این طریق مانعی در راه شکوفایی استعدادها و نهفته آنان نمی‌آفریند.

۵- معلم دقیق با کودکان به اقتضای وضع روحی و شرایط سنی آنان رفتار می‌کند و انتظارات و خواست‌های متناسب با توانایی‌های واقعی و شرایط زندگی هر یک از دانش آموزان است.

۶- معلم فهم مفاهیم مقاومت‌ها، بی‌توجهی‌ها و ناسازگاری‌های رفتاری کودک را در کلاس نشانه وجود مشکلات در محیط زندگی (مدرسه و خانه) او می‌داند. او به رفتارهای گوشه‌گیرانه و غیراجتماعی کودک حساس است و با رفتارهای نامطلوب خود این مشکلات را تشدید نمی‌کند.

۷- معلم خوب و مهربان تقویت رفتارهای مطلوب و حذف پاداش به هنگام بروز رفتارهای نامناسب را جایگزین تنبیه بدنی و سرزنش کودکان می‌سازد.

۸- معلم شایسته در روش‌های انضباطی خود پذیرنده‌ای آگاه و آزاد گذارنده‌ای دقیق و حساس است.

۹- معلم خوب اشتیاق و رغبت به درس و کسب علم و دانش را از طریق تبادل عاطفی به دانش آموزان انتقال می‌دهد (نلسون، ترجمه تقی منشی طوسی، ۱۳۶۹).

منابع:

- ۱- نلسون، ر. ایزرایل (۱۳۶۹). اختلال‌های رفتاری کودکان. ترجمه م. تقی منشی طوسی. انتشارات آستان قدس رضوی.
- ۲- شامو، سعید (۱۳۶۷). بهداشت روانی. تهران: انتشارات شرکت سهامی چهر.
- ۳- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۶۷). روان‌شناسی رشد. تهران: انتشارات اطلاعات.
- ۴- عظیمی، سبروس (۱۳۶۳). روان‌شناسی کودک. تهران: انتشارات دهخدا.

موجودی برخوردار می‌کند که نه تنها نسبت به خواست‌های نامعقول خویش آگاهی ندارد، بلکه تعارضات شخصی خویش را در روابط متقابل خود دخالت می‌دهد. کاخ آرزوهایش فرو می‌ریزد و دیگر معلم آن شخصیتی نمی‌نماید که شایسته احترام باشد. آموزگار آگاه، دلسوز و مهربان جای خود را به فردی خودخواه و متکبر می‌دهد که بجز ارضای کسب‌دهای روانی خود به چیزی دیگر نمی‌اندیشد.

گاهی برخوردهای متناقض معلم چنان تصویر دوگانه‌ای در ذهن پاک کودک منعکس می‌سازد که دانش آموز نه تنها از نقش ثابت معلم بلکه از نقش ثابت دیگران نیز مفهومی نمی‌یابد. برای او معلم موجودی هم خوب و هم بد است، زمانی مهربان و زمانی دیگر خشن. نتیجه این که چون کودک با شناخت محدود خود نمی‌تواند به حل این معما بپردازد، دچار دوگانگی عاطفی نسبت به معلم می‌شود و ناسازگاری او می‌تواند سرپوشی بر احساس گناه و تعارضات حاصل از افکار و عواطف دو گانه نسبت به معلم باشد.

آن چه از ارتباط متقابل معلم - شاگرد در بالا گفته شد، می‌تواند تأثیر تعیین کننده‌ای بر نگرش و رفتار کودک در قبال مدرسه داشته باشد، به طوری که اگر به هر دلیل ممکن اختلالاتی در این رابطه به وجود آید، این مسئله نه تنها در پیشرفت تحصیلی، رشد اجتماعی و عاطفی دانش آموزان تأثیر جبران ناپذیر دارد، بلکه ممکن است به شکل‌گیری نوعی اختلال روانی به نام اختلال هراس از مدرسه یا خودداری از رفتن به مدرسه در دانش آموز منجر گردد که در این صورت انجام اقدامات درمانی به توسط روان‌شناس و روان‌پزشک ضروری است.

با توجه به اهمیت موضوع لازم است آموزگاران گرامی در