

## هوالمصوب

# مدارس اثربخش و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان

جواد اژه‌ای

«مدرسه رفتن» و «تحصیل» به خودی خود در بین افراد «مدرسه رفته» و «مدرسه نرفته» تفاوت به وجود می‌آورد، اما نکته مهمتر، مدرسی هستند که از «اثربخشی» تعیین‌کننده‌ای در نگرش، رفتار و انگیزه دانش‌آموزان برخوردارند، و این مسئله‌ای است که ذهن مدیران و معلمان را در درون آموزشگاه به خود معطوف نموده است. از سوی دیگر سؤال ذهنی بسیاری از اولیاء و مربیان مدارس در مورد دانش‌آموزان «بی انگیزه»، معمولاً پاسخ‌هایی را در پی دارد که جز بیراهه و نتیجه‌گیری از تفسیرهای غلط، دستاوردی ندارد.

اشترنبرگ (۱۹۹۱)، به ایجاد ایده‌های نوین در ذهن شخص توسط «محیط» اشاره دارد. این ایده‌های نوین همان چیزی است که ریان (۱۹۹۵) آن‌ها را مبین «سلامت‌روائی» فرد می‌داند. والبرگ (۱۹۸۳)، اشاره‌ای اساسی به بارآوردن «مدرسه» دارد. تحقیقات او و همینطور محققان دیگر بیانگر این امر است که هر چند خود «مدرسه رفتن» و «تحصیل»، باعث ایجاد تفاوت می‌گردد، ولی باید از «اثربخشی مدرسه» نیز صحبت نمود، لذا تفاوت «کیفیت آموزشی» در میان مدارس، متمایزکننده برخی از مدارس نسبت به مدارس دیگر است.

در یک تحقیق که توسط باک و وایلی (۱۹۷۶) صورت گرفت، ۲۰ تا ۳۰ درصد واریانس نمونه‌گیری، قابل‌استناد به تفاوت‌های بین دانش‌آموزان بود، در حالی که ۷۰ تا ۸۰ درصد آن ارتباط تنگاتنگی با «مدرسه» و «کلاس‌های» آن مدرسه داشت که تأثیری بنیادین بر «موفقیت» و «پیشرفت تحصیلی» دانش‌آموزان آن مدرسه داشت. تحقیقات دیگر (کرانباخ، دیکن و وب

۱۹۷۶، بروک اور، ۱۹۷۹) نشان داده‌اند که برخی مدارس نه تنها «اثر بخشی» بیشتری نسبت به مدارس دیگر دارند، بلکه به گونه‌ای مؤثرتر می‌توانند با «تفاوت‌های فرهنگی» که در حوزه آنها است، تعاملی سازنده داشته باشند. به خصوص انتظاراتی که در مورد «رفتار» شاگردان وجود دارد و بخشی از فرهنگ «مدرسه» است، اثربخشی حیاتی این گونه مدارس را غیر قابل انکار می‌سازد (یورکی و اسمیت، ۱۹۸۲).

مدارس، ظاهراً «شخصیت» خودشان را دارند و این شخصیت به نوبه خود در آنچه برای دانش‌آموزان رخ می‌دهد، «تفاوت» ایجاد می‌کند. جالب اینجاست که اثرات مدرسه در مورد بعضی مطالب درسی و برای بعضی سطوح کلاس بیشتر است. به عنوان مثال در یک بررسی مشخص شد، مدارس به عنوان یک «جوهره فرهنگی» در افزایش پیشرفت در «ریاضیات» اثر بخش‌تر بودند تا در پیشرفت حیطه‌های «علوم انسانی»؛ به علاوه مشخص شد که اثر بخشی مدرسه در سطح «ابتدایی» بیشتر است تا در سطح «متوسطه» (بادن و مائر، ۱۳۸۲). با مرور بر ادبیات تحقیق، بادن و مائر به این نتیجه رسیدند که: مدارس نمی‌توانند پیشرفت تحصیلی شاگردان را به طور کامل تعیین کنند و مسئول کامل گوناگونی‌هایی که بین گروه‌های مختلف اجتماعی مشاهده می‌شود، نیستند. اما «کیفیت مدرسه» و «ماهیت محیط یادگیری» که فراهم می‌کنند واقعاً در دانش‌آموزان خود نسبت به دانش‌آموزان سایر مدارس، تفاوت ایجاد می‌کند.

به علاوه آنها معتقدند که ایجاد «انگیزه» در دانش‌آموزان، تنها مسئله «معلم» نیست، بلکه مسئله «مدرسه» هم هست. رفتاری که معلم در کلاس با دانش‌آموز دارد، یا آنچه در زمین بازی روی می‌دهد، می‌تواند به وسیله یک محیط مدرسه‌ای یا فرهنگ با نفوذ که دارای تأثیری کلی بر «انگیزش»<sup>۱</sup> شاگرد باشد، تعیین شود. این کار محدود به صحبت با معلمان در باره چگونه انگیزه ایجاد کردن در شاگردان نیست، بلکه می‌توان با رئیس مدرسه و مدیران گروه‌های آموزشی نیز درباره ایجاد یک جو کلاسی که در همه شرکت‌کنندگان «انگیزش» ایجاد کند، صحبت کرد. (همان منبع).

«انگیزش» به طور با ثباتی، به عنوان یک شرط لازم و ضروری برای یادگیری به نظر می‌آید (کوپر و تام ۱۹۸۴، رویاما، ۱۹۸۴). محققان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، «انگیزش» را محور تمرکز اصلی در کوشش برای رسیدن به «برابری تحصیلی» دانسته و بر اهمیت آن در «پیشرفت تحصیلی» تأکید دارند. «انگیزش» ممکن است عامل تعیین‌کننده در تأثیر گذاری بر عملکرد مطلوب گروه‌ها که از نظر فرهنگی متنوع هستند، ولی در یک کلاس یا مدرسه حضور دارند، داشته باشد.

در «الگوی انگیزش و فرصت به عنوان تعیین‌گرها»، «انگیزش» و «فرصت آگاهانه» فرآیندهایی که از طریق آنها رفتار کنترل می‌شود را تعدیل می‌کنند (فازیو، ۱۹۹۰ به نقل از اشتروبه و هیوستون، ۱۳۸۳). وقتی فردی فاقد انگیزش یا فرصت برای تصمیم‌گیری آگاهانه درباره انجام رفتاری باشد، نگرش‌های کاملاً قابل دسترس در زمینه هدف می‌توانند به طور خودکار، رفتار را از طریق تأثیرگذاری بر ادراک «موقعیت»، هدایت کنند (بونر، ۲۰۰۱).

در تحقیقات صورت گرفته مشخص شده که در بحث «انگیزش» باید به اصطلاح «سرمایه‌گذاری شخصی»<sup>۳</sup> توجه داشت. این اصطلاح را در «نظریه سرمایه‌گذاری شخصی» مائر (۱۹۸۶) می‌توان یافت. به نظر او اینکه افرادی را در کلاس یا مدرسه فاقد «انگیزش» بنامیم، یک اشتباه است. بر همین اساس اگر شما در کلاس درس، دانش آموزی را «بدون انگیزه» می‌بینید، نگاه شما به او، بر اساس عدم توجه این دانش آموز به تکلیفی خاص است. این دانش آموز در موقعیتی دیگر انرژی و بازده خود را که نشانگر وجود «انگیزش» است از خود بروز می‌دهد؛ او نه «تبل» است نه فاقد «کشاننده»، بلکه این شما هستید (معلم، مدرسه) که نتوانسته‌اید «موقعیت» یا «زمینه‌ای» را فراهم کنید که بتواند «وقت» و «انرژی» اش یا به عبارت دیگر «سرمایه‌گذاری شخصی» او را جذب کند. اینجاست که معلم باید از خود سؤال کند «چرا کلاس او اثر بخشی لازم را برای ایجاد انگیزه در این دانش آموز از دست داده است؟» و «چرا نمی‌تواند در خدمت فراخوانی سرمایه‌گذاری وقت و انرژی این دانش آموز باشد؟».

اگر بخواهیم این وضعیت ناخوشایند را تغییر دهیم، باید معنای «موقعیت» را برای دانش آموز درک کنیم. یعنی این که وضعیت و موقعیت کلاسی برای دانش آموز چه «معنایی» دارد که او رغبتی برای «سرمایه‌گذاری شخصی» در خود نمی‌یابد. او باید یک رشته اعمال را «ممکن» یا «قابل قبول» بداند تا دست به عمل بزند. یک «عمل» برای عده‌ای از دانش آموزان ممکن است «قابل قبول» باشد، ولی برای برخی این چنین نباشد. در ثانی این که دانش آموز خود را نسبت به انجام صحیح یک عمل «توانا» ببیند مهم است و مورد آخر مسئله «مشوقها» است، که دلایل هدف‌هایی است که برای انجام یک «تکلیف» وجود دارد و دانش آموز را به سوی آن اهداف می‌کشاند.

تردیدی نیست که دانش آموزان با «سوگیری»<sup>۴</sup> یا زمینه قبلی معینی درباره «معنی»، وارد یک «موقعیت» می‌شوند. این «سوگیری» و زمینه قبلی، آنها را به سوی «پاسخ‌های معینی» می‌کشاند.

در صورتی که به دانش آموزان در حوزه‌هایی که امکان انتخاب دارند، «انتخاب انتخاب» کار انجام دادنی را بدهیم، و «ارزشیابی» و «مهار بیرونی» را هم به حداقل برسانیم، احتمال زیادی وجود دارد که دانش آموز با حداقل «پاداش بیرونی» (پول) یا حتی بدون آن و با هزینه‌های

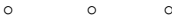
شخصی، آن تکلیف را به بهترین وجه به پایان برساند.

در طول سالهایی که فرصت یافته‌ام به خصوص از نمایشگاه‌های علمی مراکز راهنمایی و دبیرستان «علامه حلی تهران» و همینطور راهنمایی و دبیرستان «فرزادگان تهران» بازدیدهایی مفصل (حتی ۶ ساعت) را داشته باشم، نکته محوری این تحرکات که حتی در بین دانشجویان دانشگاهها هم کمتر مشاهده نمودم، همین هدایت ظریف مدرسه و اختیار انتخاب طرح‌ها توسط دانش آموزانی بوده است که در اکثر نمایشگاه‌ها و در اغلب موارد در برگیرنده کل دانش آموزان یک مقطع تحصیلی یا یک پایه تحصیلی - پایه برگزارکننده نمایشگاه - بوده است. وسایل این کارگاه‌های علمی با جستجوگری و علاقه دانش آموزان تهیه شده است و عمدتاً ارزان و کم قیمت است که ارزش افزوده آن را «تلاش»، «ابتکار» و «هنر» دانش آموز به آن اضافه کرده است. مدرسه نیز این انتخاب آزاد را مشوق بوده است.

در مشاهده «بازدیدکنندگان» اعم از «مربی»، «ولی» و «دانش آموز» از این نمایشگاه، یک «تربیتی» مطلوب دیگر را هم نظاره گر بوده‌ام: «تشویق» دانش آموزان که عمدتاً در برخی مراکز «سپاد» فاقد انگیزه بوده و عوارز کنکور را ایده برتر خود می دانسته‌اند، به حرکتی مشابه و حتی جذاب‌تر، در محدوده امکانات محدود خود. این «تربیتی» را در تغییر نگرش مدیران و معلمان مراکز هم دیده‌ام، ولی همه قضیه این نیست. صرف ایجاد «معنایی» برجسته در ذهن دانش آموز، معلم، یا مدیر، نباید به عنوان گام نهایی در نظر گرفته شود. «مدرسه تربخش»، مدرسه‌ای است که نظارت دقیقی براینکه دانش آموزان «وقت» و «استعداد» خود را در کدام زمینه «سرمایه‌گذاری» می‌کنند، دارد. یک انضباط و نظارت خشک «ورود» و «خروج» و «حضور بر سر کلاس درس»، یک نظارت فیزیکی است و فاقد آن «معنایی» است که ما در یافتن آن دنبال «سرمایه‌گذاری» را دانش آموز برای اهداف تعیین شده آموزشی هستیم. البته این بدین معنا نیست که «هاشده‌گی» را به دانش آموز هدیه کنیم.

نحوه «اداره مدرسه»، خط مشی‌ها، اعمال و شیوه‌های به کار رفته در آن، در تشویق دانش آموزان با زمینه‌های فرهنگی متفاوت به «پیشرفت تحصیلی» مؤثر آنها خواهد انجامید و «سرمایه‌گذاری شخصی» آن‌ها را به طور کلی، تحت تأثیر قرار خواهد داد. فراهم نمودن امکان «بهترین کوشش‌ها» در «همه‌دانش آموزان» مسئله اساسی یک «مدرسه تربخش» است. سپاد نیز با یک «انگیزه»، شکل گرفت: انگیزه ایجاد «مدارس تربخش». حال اگر برخی از مراکز از این «انگیزه» رنگ و بویی ندارند، باید در جستجوی راهکارهایی برای رسیدن به این «معنا» بود. این که برخی از همکاران آموزشی تردیدی سپاد - آنها که در مراکز سپاد و مدارس خاص

دولتی یا غیرانتفاعی تدریس می‌کنند - در یک مرکز سمپاد هوای تازه‌ای را تنفس می‌کنند، این تنفس تازه برخاسته از نقش «اثربخشی مدرسه» به اضافه ترکیب دانش آموزی آنست. در مقابل، این عامل برای آنان که امکان درک چنین «اثربخشی» را ندارند به صورت واژگونه، هم برای «دانش آموز» سمپاد نامیدکننده و زداینده «انگیزش» است، هم خود آنها را در یک نوع تضاد و سرگیجه فرو می‌برد، که آموزش و تدریس این افراد، «اختلال در آموزش» و حذف هرگونه «سرمایه‌گذاری شخصی» دانش آموزان سمپادی در اهداف آموزشی، پژوهشی و اجتماعی مرکز را در پی دارد. بنابراین نباید انتظار داشت در چنین فضایی، از «اثربخشی محیط آموزشی» و ایجاد «انگیزه» در فراگیران سخن گفت.



#### یادداشت‌ها

- 1- Motivation
- 2- Motivation and opportunity as determinants (MODE)
- 3- Personal investment
- 4- Bias

#### منابع

- اشترویه، ولفگانگ، و هیوستون، میلز، (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر روانشناسی اجتماعی از منظر ایدئولوژیک-ترجمه جواد اژای، تهران: نشر سمپاد و انجمن ایرانی روانشناسی.
- باهنر و ماهر، (۱۳۸۲). زیورویی فرهنگ با فرهنگ در: روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت، ترجمه یوسف کریمی، تهران: نشر ویرایش.

- Bock, R. D., & Wiley, D. F. (1976). Quasi-experimentation in educational settings: Comment, *School Review*, 75, 353-366.
- Bohner, G. (2001). Attitude, In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds). *Introduction to social psychology*, Blackwell, Publishers, Ltd.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: J. R. Bergin.
- Cooper, H., & Tom, D. (1984). Socioeconomic status and ethnic group differences in achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press.
- Cronbach, L., Baker, J., & Webb, N. (1976). *Research on classrooms and schools: Formulation of questions, design, and analysis*. (Evaluation Consortium Occasional Paper.) Stanford, CA: Stanford University.

- Maeher, M. L. (1984). Meaning and motivation. In R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press.
- Maruyama, G. (1984). What Causes achievement? An examination of antecedents of achievement in segregated and desegregated classrooms. In D. Bartz, & M. L. Maeher (Eds.), *The effects of school desegregation in motivation and achievement*, Greenwich, CT: JI Press.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1982). Too soon to dice? Synthesis of research on effective schools model. *The Delta Kappan*, 64, 689-694.
- Ryan, R. V. (1985). *The art of thinking*, Harper Collins College.
- Sternberg, R. (1990). *Creativity and problem solving at work*, A Gower Publishing.
- Walberg, H. J. (1983). Scientific literacy and economic productivity in international perspective. *Daedalus*, 11, 1-28.

