

باصطی عملکرد دانش‌آموز نااسودگی



مهدی امیراحمدی آهنگ
کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی
خراسان رضوی

آن‌چه فراموش می‌کنند، پرورش دهد. این امر در برگزینده سازمان‌دهی رویکردی برای تدریس است که دانش‌آموزان را تشویق به انتخاب کند. در این راه باید با تمایل قلبی، روش‌های گذشته را مورد تجدید نظر قرار داد و دانش‌آموزان را تشویق کرد تا شخصاً کنترل کلاس را در دست بگیرند. سردن کنترل برخی امور به دانش‌آموزان به این معنی است که دانش‌آموزان کنترل شخصی را تجربه کنند و فرصتی برای مشارکت آنان در فرایند یادگیری به‌وجود آورده شود، اما نباید به گونه‌ای عمل کرد که دانش‌آموزان بدون هیچ نظارتی سبزی تکراری و کلیشه‌ای در پیش بگیرند (مک کومیز، ص ۱۰۰).

معلم می‌بایست دانش‌آموزان را برای گسترش مهارت‌های شخصی، تحصیلی و پذیرش خطر تحصیلی مورد تشویق قرار دهد. این امر به پیامدهای بالقوه منفی مدرسه، چون کسالت، ترس از شکست و گوشه‌گیری پایان می‌دهد. هدف کلی و مهم معلمان کارآمد، پیوند رابطه بین دانش‌آموزان و رشد دانشی، عزت نفس در ایشان است (کلار، ص ۱۳). هنگامی که دانش‌آموزان به اهمیت کنترل شخصی و خودمختاری پی ببرند، مسئولیت آن‌ها برای یادگیری و تغییر باورهای که خوشایندتر است، افزایش می‌یابد (مک کومیز، ص ۱۰۰).

در واقع همخوان نبودن الگوی تدریس با سبک طبیعی یادگیری شاگردان، بیشتر هم‌اوردجویی شاگردان را برای موضع‌گیری اسوار در گذر از دوره نااسودگی و ایجاد مهارت‌هایی بر می‌انگیزد که منجر به روابط تمر بخش با محیط یادگیری شود. اگر محیط و شاگرد با هم‌همانگی بسیار داشته باشند، شاگردان در سطح اسودگی که مسئول هم‌اوردجویی نیست، به سر می‌برند. برای کمک به تسو و نمای شاگردان نیاز به چیزی است که نامعادلی بویا نامعبده می‌شود. اگرچه بیشتر معلمان نیز تا افراد بستنیان در کنارشان نیانند، هیچ‌گاه راهبرد ناآشنا را مورد تجربه قرار نمی‌دهند، اما به‌جای جور کردن شیوه‌های تدریس خود با شاگردان، به منظور به‌خداقل رساندن نااسودگی، وظیفه داریم شاگردان را در معرض الگوهای تدریسی که برای مدتی برایشان نااسودگی ایجاد می‌کند، قرار دهیم. ثلن توصیه می‌کند برای این که شاگرد به مراحل برتری از مرحله کنونی برسد و ساختارهای حفظ رشد و نمو در سطح دیگر را به وجود آورد، به مقابله با مسائل و عقاید کوناگون نیاز دارد (جوینس، ص ۴۲۵).

اگر خیلی اسوده باشیم، رشد و نمو خود را متوقف می‌سازیم. شاگردان می‌توانند بر ما فشار آورند تا در حدود قلمرو اسودگی آن‌ها کار کنیم. ما باید به آن‌ها لطف کنیم و آن‌قدر کم‌کشان کنیم تا یاد بگیرند نااسودگی را.

هربرت ثلن به بروس جوینس، پاییز ۱۹۶۳

محیط یادگیری، گستره‌ای از پاسخ شاگردان را پدید می‌آورد، شاگردان را در بر می‌گیرد و به آرامی با ویژگی‌های آن‌ها جور می‌شود. اگر محیط کاملاً با سطح رشد یادگیرندگان همسان باشد، احتمال توقف آن‌ها در آن مرحله وجود دارد. هانت و همکارانش معتقدند که تحریک و تحرک لازمه محیط یادگیری است و چنان‌چه محیط بسیار اسوده و قابل اتکا باشد، ممکن است شاگردان به همان سطح تفکر عینی حدود زانمی بمانند. بنابراین برای خارج ساختن یادگیرندگان از زمیندهای اشنای مناهیمی که آن‌ها را در دنیایی تقسیم شده به "سیاه یا سفید" محدود ساخته است، باید محیط قدری ناخشنود کننده باشد. هانت نااسودگی را زمینه‌ساز رشد می‌داند. لذا برای تحریک رشد، به‌طور عمد باید شاگرد و محیط را چنان ناهمسان سازیم که شاگرد نتواند به آسانی طرح‌های اشنا را نگه دارد و مجبور شود به سوی پیچیدگی بیشتر حرکت کند (جوینس، ص ۴۲۷).

معلم نیز به عنوان برانگیزاننده، فرصت‌هایی خلق می‌کند تا تمایلات ذاتی دانش‌آموزان را برای فراگیری، رشد و پذیرش مسئولیت

عقیده هانت نیز چنین است که انگیزش درونی باعث ایجاد رفتار اکتشافی و حس کنجکاوی می‌شود و از ناهمخوانی بین تجارب قبلی و اطلاعات جدید نشأت می‌گیرد. افراد اطلاعات را از محیط دریافت و آن را با حافظه خود مقایسه می‌کنند. هنگامی که بین درون دادها و دانش ناهمخوانی ایجاد شود، افراد به‌طور درونی برای کاهش آن برانگیخته می‌شوند. هانت معتقد است که افراد نیازمند سطح پهنه‌ای از ناهمخوانی‌اند. البته ناهمخوانی بیش از حد، ناکام کننده است. از دیدگاه علمی واضح است که استفاده از تازگی، شکفت‌انگیزی و ناهمخوانی در کلاس، روشی عمومی برای افزایش علاقه دانش‌آموزان به یادگیری است (پینتریج، ص ۴۲۳). در امر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان از این ناهمخوانی که منبعمی برای انگیزش درونی است با عنوان چالش یاد می‌شود که در آن دانش‌آموز با تکالیفی با دشواری متوسط رو به رو می‌شود تا با انجام آن تکلیف احساس خودکارآمدی کند. البته واضح است که دشواری، مفهومی نسبی است و متناسب با دانش و شخصیت دانش‌آموز می‌تواند متفاوت باشد. سطح این فعالیت‌های چالش برانگیز به مرور زمان که دانش‌آموز مهارت‌های خود را رشد و ارتقا داد، رو به بالا تنظیم می‌شود تا سطح متوسط دشواری حفظ شود. رسیدن به این اهداف چالش برانگیز، این اندیشه را به یادگیرندگان منتقل می‌کند که آن‌ها شایسته‌تر می‌شوند و این امر به نوبه خود، خودکارآمدی و کنترل ادراک شده روی پیامدها را افزایش می‌دهد (همان منبع، ص ۴۵۵).

در دیدگاه شناختی و نظریه پیازه هم به این ناهمخوانی و ناسودگی در فرایند آموزش توجه شده است. طبق نظریه پیازه نیز معلم باید به دانش‌آموزان فرصت دهد تا در سطوح بالاتر از آنچه مربوط به سن زمانی شان می‌شود، مفهوم‌سازی کنند. ناتوانی در بهره‌گیری از این فرصت‌ها را نباید نشانه‌ای از ناسندگی (یا بی‌علاقگی) از جانب آنان دانست (فونتانو، ص ۱۴۳). اگر چیزی نتواند دست کم تا اندازه‌ای به ساخت شناختی ارگانسیم جذب شود، نمی‌تواند به صورت یک محرک زیست شناختی عمل کند و اگر چیزی آن قدر به دور از ساخت شناختی ارگانسیم باشد که نتواند بر آن تطبیق یابد، یادگیری صورت نخواهد گرفت. برای این که یادگیری بهتر صورت پذیرد، اطلاعاتی باید ارائه شود که قابلیت جذب در ساخت شناختی موجود را داشته باشند، اما در عین حال باید آن قدر با ساخت شناختی متفاوت باشند که تغییر در ساخت شناختی ضروری باشد. به عبارت دیگر، اگر اطلاعات قابل جذب نباشند، قابل فهم هم نخواهند بود، اما اگر به طور کامل درک بشوند، هیچ نوع یادگیری ایجاد نخواهد شد. طبق نظریه پیازه، شکست دانش قبلی در جذب یک تجربه، سبب تطبیق یا یادگیری تازه می‌شود. تجارب باید تا حدی چالش برانگیز باشند تا رشد شناختی را تحریک نمایند. در این ارتباط دلارد و میلر نیز از اصطلاح «معمای یادگیری»^۱ استفاده می‌کنند و منظورشان این است که همه یادگیری‌ها به شکست وابسته‌اند و شکست شرط پیش نیاز

برای یادگیری است (هرگنهان و السون، ص ۳۳۵).

اگرچه مخالفان یادگیری اکتشافی انتقاد می‌کنند که این نوع یادگیری فراهم آورنده زمینه‌ای است که در آن کودکان مکرراً اشتباه می‌کنند و از این رو موجب تداوی‌های نادرستی می‌شود که ممکن است در ذهن کودک باقی بماند، مدافعان این نوع یادگیری مدعی‌اند که اشتباه کردن، بخشی اساسی از یادگیری است. زیرا یادگیرندگان را وادار می‌دارد تا از خود بپرسند که «چرا و چگونه در کوششی برای کشف کردن دچار اشتباه شده‌اند؟» بعضی معلمان غالباً ترس از اشتباه و نشان دادن ضعف در فهم را به کودک تلقین می‌کنند و این کار به الگوهای کلیشه‌ای و محافظ‌کارانه یادگیری می‌انجامد که مانع باریک‌اندیشی و درک درست اصولی می‌شود که مبنای دانش و آگاهی است (فونتانو، ص ۳۲۵) و به این صورت است که بسیاری از دانش‌آموزان از اشتباه کردن هراس دارند. کووینکتون دریافت که بسیاری از دانش‌آموزان در ارائه نمونه‌های متقاعد کننده برای چگونگی استفاده از اشتباهات ناتوان‌اند و به عوض این که اشتباهات را به عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری تلقی کنند، اشتباهات را به عنوان ملاک شکست و توانایی پایین و در نتیجه به عنوان تهدیدی برای خودارزشمندی‌شان در نظر می‌گیرند (اسنیک، ص ۱۱۳). البته باید توجه داشت که میزان ناسودگی از یک شخص به شخص دیگر و از یک تکلیف به تکلیف دیگر متفاوت است و مسلماً دانش‌آموزانی که دارای انگیزه پیشرفت بالا و احساس خودارزشمندی قوی‌تری‌اند، نسبت به دانش‌آموزان دارای عزت‌نفس پایین که دچار خودکم‌بینی شده‌اند، بهتر و بیشتر می‌توانند خود را با تغییرات سازگار کنند و تغییر شرایط تأثیر نامطلوب کمتری بر آنان دارد.

بنابراین ما از این دیدگاه، تفاوت‌های فردی در ارتباط با محیط‌های یادگیری را در برتو جدیدی می‌بینیم و به چالش کشیدن دانش‌آموز در جریان یاددهی-یادگیری را امری لازم برای بهتر یادگرفتن و عمل کردن می‌دانیم. هنگامی که شاگردی در برابر محیط یادگیری خاصی ناسودده است، می‌دانیم که راهبرد مشخصی را که به سبب تشدن شاگرد در ارتباط با آن محیط می‌انجامد، شناسایی کرده‌ایم و دانش‌آموز به عنوان فردی که با تمرین می‌تواند شایستگی خود را توسعه دهد، مورد توجه قرار می‌گیرد.

پی‌نوشت‌ها

- 1- Dynamic Disequilibrium
- 2- Learning Dilemma

منابع

- اسنیک، دیوید (۱۳۸۱). انگیزش برای یادگیری. ترجمه: عبدالعزیز حسن، ده تهران: انتشارات دنیای پژوهش. تاریخ نشر: به زبان می ۱۹۵۰
- پینتریج، جان اورد، و سنک، دیل ایچ. (۱۳۸۶). آموزش در تعبیه و تربیت. ترجمه: مهرداد سهرابی، تهران: نشر علم. تاریخ نشر: به زبان می ۲۰۰۲
- فونتانو، دیوید (۱۳۸۵). روان‌شناسی در خردمند. تهران: نشر آریه. ترجمه: محمد تقی‌زاده، تهران: مؤسسه فرهنگی هنری آریه. تاریخ نشر: به زبان می ۱۹۹۵
- مک‌لار، مری پارلر، و پات، جین. (۱۳۸۱). آموزش انگیزشی در دانش‌آموزان. ترجمه: مسعودی، تهران: انتشارات وفاق.