

هوالمصیوب

مدارس اثربخش و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان

جواد ازهای

«مدرسه رفتن» و «تحصیل» به خودی خود در بین افراد «مدرسه رفته» و «مدرسه نرفته» تفاوت به وجود می‌آورد، اما نکته مهمتر، مدارس هستند که از «اثربخشی» تعیین کننده‌ای 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 «بسیار انگیزه»، معمولاً پاسخ‌هایی را در پی دارد که جز بیراهه و نتیجه‌گیری از تفسیرهای غلط، دستاوردی ندارد.

انثرتیرنگ (۱۹۹۱)، به ایجاد ایده‌های نوین در ذهن شخص توسط «محیط» اشاره دارد. این ایده‌های نوین همان چیزی است که ریان (۱۹۹۵) آن‌ها را مبین «سلامت روانی» فرد می‌داند. و البرگ (۱۹۸۳)، اشاره‌ای اساسی به بارآور بودن «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، قابل استناد 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 «بیشرفت 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 «افزایش‌های فرهنگی» که در حوزه آنها است، تعاملی سازنده داشته باشند. به خصوص انتظاراتی که در مورد «شاگردان» وجود دارد و بخشی از فرهنگ «مدرسه» است، اثر بخشی حیاتی این گونه مدارس را غیر قابل انکار می‌سازد (پورکی و اسمیت، ۱۹۸۲).

مدارس، ظاهراً «شخصیت» خودشان را دارند و این شخصیت به نوبه خود در آنچه برای دانش آموزان رخ می‌دهد، «افزایش» 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 «جوهر» 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 دانش آموزان خود نسبت به دانش آموزان سایر مدارس، تفاوت ایجاد می‌کنند.

به علاوه آنها معتقدند که ایجاد «انگیزه» در دانش آموزان، تنها مسئله «معلم» نیست، بلکه مسئله «مدرسه» هم هست. رفتاری که معلم در کلاس با دانش آموز دارد، یا آنچه در زمین بازی روی می‌دهد، می‌تواند به وسیله یک محیط مدرسه‌ای یا فرهنگ با نفوذ که دارای تأثیری کلی بر «انگیزش» 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 شرکت کنندگان «انگیزش» ایجاد کند، صحبت کرد. (همان منبع).

«انگیزش» به طور با ثباتی، به عنوان یک شرط لازم و ضروری برای یادگیری به نظر می‌آید (کوپرو و تام، ۱۹۸۴، رویاما، ۱۹۸۴). محققان دست اندرکاران 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 تعیین کننده 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 به‌عنوان تعیین‌گرها»، «انگیزش» و «فرصت آگاهانه» فرآیندهایی که از طریق آنها رفتار کنترل می‌شود را تعدیل می‌کنند (فازبوم، 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 به‌طور خودکار، رفتار را از طریق تأثیرگذاری بر ادراک «موقعیت»، هدایت کنند (بونز، ۲۰۰۱).

در تحقیقات صورت‌گرفته مشخص شده که در بحث «انگیزش» باید به اصطلاح «سرمایه‌گذاری شخصی» 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، دانش‌آموزی را «بدون انگیزه» می‌بینید، نگاه شما به او، بر اساس عدم توجه این دانش‌آموز به تکلیفی خاص است. این دانش‌آموز در موقعیتی دیگر انرژی و بازده خود را که نشانگر وجود «انگیزش» است از خود بروز می‌دهد؛ او نه «تبل» است نه فاقد «کشانده»، بلکه این شما هستید (معلم، مدرسه) که نتوانسته‌اید «موقعیت» یا «زمینه‌ای» را فراهم کنید که بتواند «وقت» و «انرژی» اش را به عبارت دیگر «سرمایه‌گذاری شخصی» او را جذب کند. اینجا سست که معلم باید از خود سؤال کند «چرا کلاس او اثر بخشی لازم را برای ایجاد انگیزه در این دانش‌آموز از دست داده است؟» و «چرا نمی‌تواند در خدمت فراخوانی سرمایه‌گذاری وقت و انرژی این دانش‌آموز باشد؟».

اگر بخواهیم این وضعیت ناخوشایند را تغییر دهیم، باید معنای «موقعیت» را برای دانش‌آموز درک کنیم. یعنی این که وضعیت و موقعیت کلاسی برای دانش‌آموز 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 دانش‌آموزان ممکن است «قابل قبول» باشد، ولی برای برخی این چنین نباشد. در ثانی این که دانش‌آموز خود را نسبت به انجام صحیح یک عمل «اتنا» ببیند مهم است و مورد آخر مسئله «مشوقها» است، که دلایل هدف‌هایی است که برای انجام یک «تکلیف» وجود دارد و دانش‌آموز را به سوی آن اهداف می‌کشاند. تردیدی نیست که دانش‌آموزان با «سوگیری» 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 دانش‌آموزان در حوزه‌هایی که امکان انتخاب دارند، «انتخاب انتخاب» کار انجام دادنی را بدهیم، و «ارزشیابی» و «مهارت بیرونی» را هم به حداقل برسانیم، احتمال زیادی وجود دارد که دانش‌آموز 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 «علاسه حلی تهران» و همینطور راهنمایی و دبیرستان «فرزادگان تهران» باز دیدهایی مفصل (حتی ۶ ساعته) 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 دانش‌آموزانی بوده است که در اکثر نمایشگاه‌ها و در اغلب موارد در برگزیده‌کل دانش‌آموزان یک مقطع تحصیلی یا یک پایه تحصیلی - پایه برگزارکننده نمایشگاه - بوده است. وسایل این کارگاه‌های علمی با جستجویی و علاقه دانش‌آموزان تهیه شده است و عمدتاً آرزان و کم قیمت است که ارزش افزوده آن را «تلاش»، «ایستادگی» و «هنر» دانش‌آموز به آن اضافه کرده است. مدرسه نیز این انتخاب آزاد را مشوق بوده است.

در مشاهده «بازدیدکنندگان» اعم از «مربی»، «اولی» و «دانش‌آموز» از این نمایشگاه، یک «تربیختن» مطلوب دیگر را هم نظاره گر بوده‌ام: «تشویق» دانش‌آموزان که عمدتاً در برخی مراکز «سمپاد» فاقد انگیزه بوده و عبور از کنکور را ابده برتر خود می‌دانسته‌اند، به حرکتی مشابه و حتی جذاب‌تر، در محدوده امکانات محدود خود. این «تربیختن» را در تغییر نگرش مدیران و معلمان مراکز هم دیده‌ام، ولی همه قضیه این نیست. صرف ایجاد «معنایی» برجسته در ذهن دانش‌آموز، معلم، یا مدیر، نباید به عنوان گام نهایی در نظر گرفته شود. «مدرسه تربیختن»، مدرسه‌ای است که نظارت دقیقی براینکه دانش‌آموزان «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 فاقده آن «معنایی» است که ما در یافتن آن دنبال «سرمایه‌گذاری» دانش‌آموز برای اهداف تعیین شده آموزشی هستیم. البته این معنا نیست که «هشاندگی» را به دانش‌آموز هدیه کنیم.

توجه «اداره مدرسه»، خط مشی‌ها، اعمال و شیوه‌های به کار رفته در آن، در تشویق دانش‌آموزان با زمینه‌های فرهنگی متفاوت به «بیشرفت تحصیلی» مؤثر آنها خواهد انجامید و «سرمایه‌گذاری شخصی» آن‌ها را به طور کلی، تحت تأثیر قرار خواهد داد. فراهم نمودن امکان «بهترین کوشش‌ها» در «همه‌دانش‌آموزان» مسئله اساسی یک «مدرسه تربیختن» است. سمپاد نیز با یک «انگیزه»، شکل گرفت: انگیزه ایجاد «مدارس تربیختن». 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 سمپاد - آنها که در مراکز سمپاد و مدارس خاص

دولتی یا غیرانتفاعی تدریس می‌کنند - در یک مرکز سمپاد هوای تازه‌ای را تنفس می‌کنند، این تنفس تازه برخاسته از نقش «انزویختن مدرسه» به اضافه ترکیب دانش آموزی آنست. در مقابل، این عامل برای آنان که امکان درک چنین «انزویختن» را ندارند به صورت واژگونه، هم برای دانش‌آموز «سمپاد ناامیدکننده و زداينده» 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» دانش‌آموزان سمپادی در اهداف آموزشی، پژوهشی و اجتماعی مرکز را در پی دارد. بنابراین نباید انتظار داشت در چنین فضایی، از «انزویختن 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

- اشتروید، ولنگانگ، و هیوستون، میلز. (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر روش‌شناسی انضامی از منظر اروپائیان: ترجمه جواد لاری، تهران: نشر سمپاد و انجمن ایرانی روانشناسی.
 - پادن و ماز. (۱۳۸۱). رویارویی فرهنگ با فرهنگ. در: روش‌شناسی انضامی تعلیم و تربیت. ترجمه یوسف کریمی، تهران: نشر ویرایش.

Bock, R. D., & Wiley, D. E. (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.

Brookever, 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., Daken, J., & Webb, N. (1976). *Research on classrooms and schools: Formulation of questions, design, and analysis*. (Evaluation Consortium Occasional Paper.) Stanford, CA: Stanford University.

- Machr, 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. Machr (Eds.). *The effects of school desegregation in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JI Press.
- Purkey, S. C.; & Smith, M. S. (1982). Too soon to cheer? Synthesis of research on effective schools model. *Phi Delta Kappan*, 64, 688-694.
- Ryan, R. V. (1995). *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.

○ ○ ○