



روانشناسی اجتماعی در مدرسه

فهرست مطالب

پیشگفتار	۷
فصل اول: سیستم اجتماعی مدرسه	۹
فصل دوم: مدرسه، جامعه، فرهنگ و سیاست	۳۱
فصل سوم: نفوذ اجتماعی و مدرسه	۶۵
فصل چهارم: مدرسه و شناخت اجتماعی	۹۷
فصل پنجم: گروه‌ها در مدرسه	۱۲۳
فصل ششم: تنوع و کارکرد گروه‌ها در مدرسه	۱۴۳
فصل هفتم: جو و فرهنگ مدرسه	۱۷۱
فصل هشتم: انگیزش در مدرسه	۲۰۳
فصل نهم: خویشتن و سلامت روان شناختی در مدرسه	۲۲۹
فصل دهم: تقلب در مدرسه	۲۵۷
فصل یازدهم: خشونت در مدرسه	۲۸۱
فصل دوازدهم: مدرسه و رسانه	۳۱۱
فهرست منابع	۳۲۹
واژه‌نامه انگلیسی به فارسی	۳۵۷
واژه‌نامه فارسی به انگلیسی	۳۵۹

فصل اول

سیستم اجتماعی مدرسه

از دانشجو انتظار می‌رود که پس از مطالعه این فصل به اهداف زیر دست یابد:

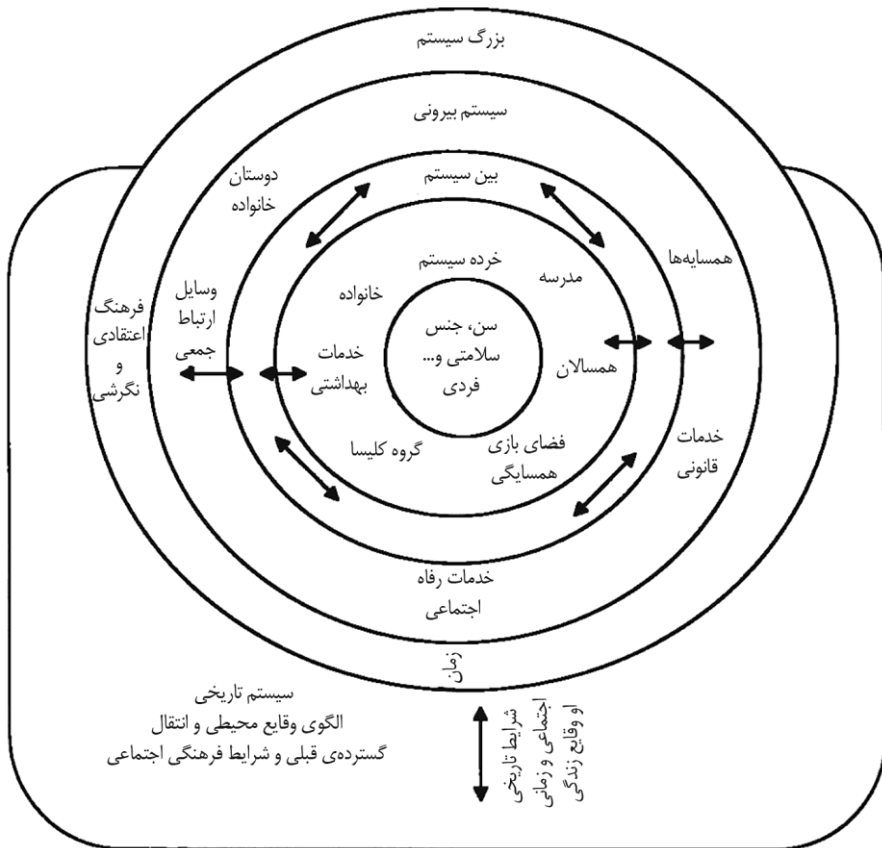
۱. نظریه سیستمی برون‌فن برنر را توضیح دهد و رابطه آن با مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی را شرح دهد.
۲. یک تعریف از روانشناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت ارائه دهد.
۳. شباهت‌ها و تفاوت‌های روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت و روانشناسی اجتماعی مدرسه را توضیح دهد.
۴. تعریفی از نقش و انواع آن را در سیستم اجتماعی و رابطه‌اش با مقام ارائه دهد.
۵. انواع تعارضات نقش معلم و نحوه مواجهه با آن را توضیح دهد.
۶. نقش دانش‌آموز در سیستم سنتی مدرسه را توضیح دهد.
۷. روش‌هایی را برای بهبود نقش دانش‌آموز در سیستم مدرسه پیشنهاد دهد.
۸. هنجار و رابطه آن با هم‌رنگی و نفوذ اجتماعی را شرح دهد.

مقدمه

مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی^۱ دارای کارکردهایی است که توجه پژوهشگران مختلف را به خود جلب کرده است. در نظریه برون‌فن برنر (۱۹۷۶) دانش‌آموزان در مرکز یک مجموعه تصور می‌شوند که محیط‌های اجتماعی مختلف مشتمل بر خانواده، مدرسه و محله آن‌ها را در بر گرفته است اثر برخی از این محیط‌ها مانند خانواده، مدرسه و دوستان فوری و بدون واسطه است. از سوی دیگر این محیط‌ها از نظر وسعت باهم تفاوت دارند. برخی مانند خانواده محدود و برخی مانند شرایط تاریخی بسیار وسیع هستند. این سیستم‌ها با یکدیگر مرتبط هستند به‌گونه‌ای که برخی محیط‌های وسیع‌تر اثر خود را با واسطه و از طریق محیط‌های بدون واسطه بر فرد اعمال می‌کنند، مثلاً محیط محله بر روابط همسالان و بر خانواده اثر می‌گذارد و همسالان و خانواده به‌نوبه خود فرزندان خردسال را

1. social system

تحت تأثیر قرار می‌دهند. در نظریه سیستمی برون‌فن برنر افراد از پنج نظام محیطی خرده سیستم، بین سیستم، برون سیستم، بزرگ سیستم و سیستم تاریخی^۱ اثر می‌پذیرند (شکل ۱-۱). نظریه سیستمی برون‌فن برنر (۱۹۷۶) تأکیدی بر این موضوع است که نقش عوامل اجتماعی بر رشد دانش آموزان و تغییرات آن‌ها باید مورد توجه قرار گیرد (سنتراک، ۲۰۱۸). مدرسه به‌عنوان یکی از سیستم‌های مهم در مجموعه خرده سیستم‌های بی‌واسطه مرتبط با فرد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این خرده سیستم خود از سیستم‌هایی چون روابط متقابل مدرسه و خانواده و کانون‌های دینی مانند مساجد محل اثر می‌پذیرد. به‌علاوه بر اساس نظریه سیستمی برون‌فن برنر خرده سیستم مدرسه تحت تأثیر سیستم‌های بیرونی مانند محیط همسایگی مدرسه و وسایل ارتباط جمعی است و بر این سیستم‌ها، بزرگ سیستم‌هایی مانند فرهنگ اعتقادی و نگرشی حاکم بر شهر و کشور و جهان اثرگذار هستند.



شکل ۱-۱. مدل ۵ سیستم محیطی برون‌فن برنر، نقل از سنتراک، ۱۳۹۰، ص ۱۱۵

در نهایت سیستم وسیع‌تر تاریخی در هر دوره و زمان بر فرهنگ اعتقادی و نگرشی حاکم اثر دارد. به‌عنوان نمونه شیوع بیماری کوید ۱۹ یا توسعه و گسترش ابزارهای ارتباطی و نفوذ شبکه‌های اجتماعی، بدون شک بر کارکرد مدارس اثرگذار بوده است و این موضوع به‌نوبه خود خانواده‌ها و کارکرد دانش‌آموزان و معلمان را تحت تأثیر خود قرار داده است.

بنابراین توجه به نقش مدرسه به‌عنوان یک سازمان اجتماعی از یک‌سو و توجه به عناصر اجتماعی اثرگذار بر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه از سوی دیگر، از اهداف این فصل است. سیستم اجتماعی صرف‌نظر از اندازه آن بر رفتار فردی افراد اثرات مهمی دارد.

روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت و روانشناسی اجتماعی مدرسه

به اعتقاد گتزلز و تیلین (۱۹۶۰) مدرسه و کلاس درس و حتی گروه‌های کلاسی به‌عنوان سیستم‌های اجتماعی موضوعاتی مهم و قابل توجه برای روانشناسی اجتماعی هستند. به نظر این نویسندگان در هر سیستم اجتماعی حداقل دو پدیده قابل بررسی وجود دارد: نخست ساختارهایی که دربرگیرنده انتظارات و نقش‌هایی است که امکان تحقق اهداف آن مجموعه را فراهم می‌سازد و دیگری وجود افرادی در این مجموعه است که به دلیل نیازها و ویژگی‌های شخصیتی در این مجموعه قرار می‌گیرند و تعامل آن‌ها با یکدیگر به‌عنوان یک گروه یا اجتماع قابل بررسی است؛ بنابراین برای درک کارکرد هر یک از این دو پدیده دو جزء هنجاری یا قوانین کلی^۱ و جزء فردی یا موارد جزئی^۲ مورد بررسی قرار می‌گیرد. به‌عنوان نمونه وقتی یک مردم‌شناس به بررسی زندگی یک قبیله خاص و یک گروه خاص می‌پردازد به کارکرد سیستم اجتماعی در شکل جزئی می‌پردازد و وقتی به کمک آمار قوانین حاکم بر رفتار افراد در شرایط فقر تعمیم داده می‌شود، در سطح کلی اقدام به تحلیل می‌کند. در بحث موردنظر شاید به تعبیر گتزلز و تیلین (۱۹۶۰) در سیستم اجتماعی بتوان رفتار را در دو سطح جامعه‌شناسی (کلی) و روانشناسی (جزئی) تحلیل کرد اما نکته‌ای که نباید از آن غافل بود، پیوند و رابطه‌ای است که بین این دو وجود دارد و شاید نتیجه پیوند دو رشته جامعه‌شناسی و روانشناسی یعنی روانشناسی اجتماعی باشد. برای درک عمیق‌تر این پیوند باید به چهار نکته توجه کرد:

۱. هر سیستم اجتماعی کارکردهای ضروری معینی دارد که منجر به یک نظام اداری، آموزشی و مراقبتی در ساختار دولتی می‌شود. ایجاد مؤسسه‌های خاص این کارکرد را تحقق می‌بخشد. در نظام تعلیم و تربیت، مدرسه و سازمان‌های وابسته به آموزش و پرورش این کارکرد را بر عهده‌دارند.

۲. یکی از موارد تحلیلی مهم این مؤسسه‌ها به تحلیل «نقش^۱» برمی‌گردد؛ زیرا در هریک از این مؤسسه‌ها ابعاد پویای مربوط به نقش و مقام‌های اختصاص داده‌شده به هر فرد، مانند نقش معلم و دانش‌آموزان می‌پردازد؛ و این مؤسسه‌ها رفتار و نقش‌های افراد را درون سیستم اجتماعی تعیین می‌کنند. شرح وظایف و انتظارات هر نقش ناشی از تحلیل نقش است و به دلیل اهمیت این موضوع در ادامه بحث به نقش معلم و نقش دانش‌آموز در مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی بیشتر پرداخته می‌شود.

۳. هر نقشی درون خود با مجموعه‌ای از انتظارات در رابطه با حقوق و وظایف یا توانمندی‌ها و مسئولیت‌ها همراه است. در واقع این نقش‌ها تعیین می‌کنند که درون سیستم اجتماعی چه باید‌ها و نبایدهایی وجود دارد. یک معلم چه حقوقی دارد و درازای این حقوق چه وظایفی را بر عهده دارد. دانش‌آموز چه وظایفی در سازمان مدرسه باید انجام دهد و انجام این وظایف چه حقوقی را برایش ایجاب می‌کند.

۴. نقش‌ها درون یک مؤسسه به هم وابسته هستند؛ به عبارت دیگر نقش معلم با نقش مدیر، نقش دانش‌آموز و سایر نقش‌های تعریف‌شده در سازمان مدرسه باهم ارتباط دارند و از یکدیگر اثر می‌پذیرند.

بر این اساس کلاس به مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی وابسته است و مدرسه نیز به سیستم اجتماعی محلی وابسته است. بر اساس این نقش‌ها نقش معلم آموزش‌دهنده و نقش شاگرد یادگیرنده تعریف‌شده است (گتزلر و تیلین، ۱۹۶۰). به اعتقاد جانسون (۱۹۷۰) مدرسه نوعی خاص از سازمان اجتماعی^۲ است و هر سازمان اجتماعی شکلی خاص از سیستم اجتماعی است. مدرسه نوعی سیستم اجتماعی است که طی آن با درون‌داد معلم، شاگرد، کارکنان، ساختمان‌ها و مواد دیگر، از طریق فرآیند تعلیم و تربیت منجر به بروندادی می‌شود که حاصل آن، شاگردان تربیت‌شده به‌صورت جوانانی رشد یافته، اجتماعی شده و دارای مهارت است.

بنابراین مدرسه و حتی کلاس درس به‌عنوان یک سیستم اجتماعی از این دو ویژگی برخوردار است (وجود ساختارهای مشخص و نقش‌هایی که درون آن ساختار وجود دارد). درون این سیستم است که رفتار افراد در دو سطح اجتماعی و فردی قابل بررسی است. به این دلیل مدرسه می‌تواند کانون مطالعات روانشناسی اجتماعی باشد. *روانشناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت* از این نظر به موضوع تعلیم و تربیت به‌عنوان پدیده‌ای که در یک محیط سازمانی و اجتماعی به همراه تعاملات بین فردی تحقق می‌یابد، مورد بررسی قرار می‌گیرد (جانسون و دیوید، ۱۹۷۰). در یک تعریف هاگت و

1. role

2. social organization

کوپر (۲۰۰۸) روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت را پلی می‌داند که بین روانشناسی اجتماعی و تعلیم و تربیت ارتباط برقرار می‌کند. از نظر این نویسندگان یک موضوع اساسی در این رشته مقایسه اجتماعی در کلاس درس و اثراتی است که این موضوع بر تصور شاگردان از خودشان دارد. از این نظر به موضوع جو کلاس و محیط اجتماعی مدرسه برای اثرگذاری بر شاگردان توجه خاص می‌شود. در این تعریف نویسندگان عملکرد روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت را در محیط کلاس درس مورد توجه قرار می‌دهند و اگر سخن از جو مدرسه به میان نمی‌آوردند، به تعبیر خودشان هدف از روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت، کاربرد روانشناسی اجتماعی در کلاس درس بود. به نظر می‌رسد تفاوت دیدگاه در مورد حوزه و وسعت میدان مطالعه (کل نظام تعلیم و تربیت، مدرسه یا کلاس درس) برای روانشناس اجتماعی منبعی برای این تفاوت‌ها باشد. *روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت شاخه‌ای از روانشناسی اجتماعی کاربردی است و همچنین کاربرد روانشناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد. روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت با استفاده از روش‌ها و نظریه‌های روانشناسی اجتماعی به مطالعه رابطه بین افراد در فرآیند تعلیم و تربیت و پدیده روانی - اجتماعی ناشی از آن می‌پردازد. روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت ریشه در فعالیت‌های مربوط به تعلیم و تربیت دارد.*

از نظر گتز (۱۳۸۲) *روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت با رفتار در یک زمینه مربوط به تعلیم و تربیت که به‌عنوان یک سیستم اجتماعی در نظر گرفته می‌شود، سروکار دارد.*

گلباخ (۲۰۱۰) با توجه به نقش روانشناسی اجتماعی کاربردی در حل مشکلات اجتماعی، کاربرد *روانشناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت را پرداختن به سه بعد مهم و حساس از روابط دانش‌آموزان و معلمان می‌داند. سه بعد که از مأموریت‌های اساسی یک روانشناس اجتماعی است. این سه بعد عبارت‌اند از: شناخت اجتماعی در محیط مدرسه و نقش معلم و شاگرد در این رابطه، نفوذ و متقاعدسازی در جریان تعلیم و تربیت و بالاخره روابط معلم و شاگرد و سایر افراد اثرگذار در تعلیم و تربیت است. از نظر تاریخی شاید بتوان چاپ اولین اثر روزنتال و جاکوبسن (۱۹۶۸) در مورد اثر پیگمالیون در کلاس درس را به‌عنوان نخستین مورد از کاربرد روانشناسی اجتماعی برای حل مشکلات تعلیم و تربیت به شمار آورد. در این کتاب که به نقش انتظارات معلم به‌عنوان موضوعی که عملکرد شاگردان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد از نقش جادویی پیگمالیون یعنی دادن جان به دست‌ساخته‌های بشری مانند پینوکیوی افسانه‌ای به‌عنوان یک استعاره برای بیان نقش انتظارات مثبت یا منفی معلم برای پیشرفت یا شکست دانش‌آموزان استفاده شده است.*

بنابراین می‌توان گفت که از نظر تاریخی، روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت در درجه نخست از مطالعات پدیده‌های روان‌شناختی در محیط کلاس و مدرسه رشد خود را آغاز کرد. بعدها در سیر تحول خود به موضوعاتی مانند رشد اجتماعی و نظام‌های اجتماعی وسیع‌تر مربوط به تعلیم و تربیت

گسترش یافت (چانلین و ویکزی، ۲۰۱۲). در هر صورت مرزبندی بین روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت و روانشناسی اجتماعی مدرسه دشوار است و می‌توان گفت روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت و روانشناسی مدرسه به منزله دوروی یک سکه هستند. روانشناسی اجتماعی مدرسه با این رویکرد به بررسی عملکرد روان‌شناختی شاگردان در نظام تعلیم و تربیت و مدرسه می‌پردازد. در این رویکرد رفتار فردی از عواملی مانند ساختار سازمانی مدارس، جو حاکم بر مدارس، هنجارهای حاکم بر مدارس و کلاس درس، روابط متقابل همسالان در کلاس و شباهت اهداف معلمان و شاگردان و والدین آن‌ها اثر می‌پذیرد. از سوی دیگر مدارس و کلاس‌های درس دارای ساختار سازمانی خاص خود هستند که آن‌ها را از سایر سازمان‌ها متمایز می‌سازد. به این دلیل وجود رشته‌ای به نام روانشناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت و محیط مدرسه ضرورت پیدا می‌کند. کالین روگر (۱۹۸۲) بعدها ضرورت توسعه روانشناسی اجتماعی به سایر تعاملات در موقعیت تعلیم و تربیت را مورد توجه قرارداد و در کتابش با عنوان روانشناسی اجتماعی مدرسه‌ای، موضوعاتی مانند ادراک معلم از شاگردان و ادراک شاگردان از معلمان و بازخوردهای شناختی نسبت به موفقیت و شکست و نقش میانجی مفهوم خود در این رابطه را مورد بحث قرارداد. روگر (۱۹۸۲) معتقد است با وجود شباهت‌های روانشناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت و روانشناسی اجتماعی مدرسه‌ای باید بین این دو تمایز قائل بود. تفاوت این دو از نظر او به تفاوت تعلیم و تربیت و مدرسه برمی‌گردد. تعلیم و تربیت حوزه‌ای وسیع است که وزارت آموزش و پرورش و دیگر وزارتخانه‌های مرتبط با موضوع تعلیم و تربیت در آن نقش اساسی دارند. سیاست‌های کلان در کشور و منطقه، برنامه درسی، اهداف کلی و میزان تحقق آن‌ها و تمام موضوعات مربوط به شاگردان و مدارس زیر عنوان تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد؛ بنابراین روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت از دیدگاه روگر (۱۹۸۲، ص ۹) به مطالعه طبیعت روابط بین معلمان، معلمان با ناظران آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان و روابط مدرسه با جامعه می‌پردازد. این مطالعات به تبیین دلایل گرایش دانش‌آموزان در محیط‌های مختلف اجتماعی کمک می‌کند. در مقابل روانشناسی اجتماعی مدرسه‌ای بخشی کوچک از نظام وسیع تعلیم و تربیت است که به دلیل نقش محوری در تحقق اهداف تعلیم و تربیت اهمیت بیشتری دارد. البته مرزبندی بین نقش و کارکرد مدرسه و نظام تعلیم و تربیت کاری دشوار است. ولی می‌توان گفت که موضوعات مورد مطالعه در روانشناسی مدرسه‌ای دقیق‌تر و مشخص‌تر است. از این نظر تمرکز مطالعات بیشتر بر روابط شاگردان و گروه‌های درون مدرسه مانند معلمان و کارکنان است. در این حوزه موضوعاتی مانند انتظارات و رفتار معلمان و انتظارات شاگردان و تعامل این انتظارات بر رفتار دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گیرد (روگر، ۱۹۸۲، ص ۱۱). به علاوه موضوعاتی مانند فرهنگ و جو مدرسه و گروه‌های موجود در مدرسه و

کلاس درس نیز از جمله موضوعات مورد بررسی است.

شاید تمایز بین روانشناسی تربیتی با روانشناسی مدرسه به تبیین تفاوت دو حوزه روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت و روانشناسی اجتماعی مدرسه کمک کند. در سایت انجمن روانشناسی امریکا (۲۰۱۶-۲۱۰۷)^۱ در تمایز این دو رشته توضیح می‌دهد که روانشناسی تربیتی به ابعاد مختلف یادگیری انسان مانند ابعاد آموزش، ارزیابی، تحول، انگیزش و یادگیری و عوامل مؤثر بر آنها می‌پردازد و هدف این رشته پرورش افراد حرفه‌ای به‌منظور تدریس و انجام پژوهش به‌منظور یادگیری پیشرفته‌تر است. در مقابل روانشناسی مدرسه شاخه‌ای عملی‌تر برای تربیت روانشناسان به‌منظور عمل در محیط مدرسه است؛ به این جهت روانشناسان مدرسه بر قابلیت‌های بالینی برای اثرگذاری و مداخله در محیط مدرسه آمادگی بیشتری دارند؛ بنابراین با توجه به این تمایز و توضیحات روگر (۱۹۸۲) می‌توان توضیح داد که روانشناسی اجتماعی مدرسه بیشتر به تحلیل رفتار اجتماعی در کلاس درس و محیط مدرسه می‌پردازد.

نقش معلم

شماری از پژوهشگران مطالعه درباره روابط افراد درون سیستم تعلیم و تربیت و مدرسه را از معلم آغاز کرده‌اند. چنانچه پیش‌ازاین در مورد مطالعه روزنتال و جاکوبسن (۱۹۶۸) سخن گفته شد که به نقش انتظارات معلم و اثرات آن بر شاگردان پرداخت (در فصل ۸ در بخش انگیزش به این موضوع بیشتر پرداخته می‌شود). یکی از دلایل برجستگی نقش معلم، نفوذ، قدرت و اختیاراتی است که به‌موجب قانون و هنجارهای مربوط به نقش در اختیار معلم است. کمی پیش‌ازاین به توضیحاتی پیرامون نقش به نقل از گتزلز و تیلین (۱۹۶۰) اشاره شد. بر اساس نظریه‌های مربوط به نقش دو مفهوم کلیدی وابسته به هم عبارت‌اند از *مقام^۲* و *نقش*. *مقام* به موقعیتی برمی‌گردد که یک فرد در سیستم روابط اجتماعی و در نظام سلسله مراتبی اشغال می‌کند و نقش عبارت از مجموعه هنجارها، قوانین و انتظارات در رابطه با یک مقام خاص در سیستم اجتماعی است (جانسون، ۱۹۷۰). به‌عنوان نمونه یک معلم در سیستم اجتماعی مدرسه در مقامی است که بر مبنای این مقام انتظارات و هنجارهایی برای او معین شده است. باید توجه داشت که یک فرد هم‌زمان ممکن است نقش‌های متعددی داشته باشد. یک معلم ممکن است نقش‌هایی مانند پدر، همسر، فرزند و شهروند را تجربه کند. نقش‌ها را در یک تقسیم‌بندی به نقش اکتسابی^۳ که فرد خودش با تلاش آن را به دست می‌آورد مانند معلم یا همسر و نقش انتسابی^۴ که به دلیل عواملی چون جنسیت فرد یا سن به‌عنوان مرد یا زن و یا پیر یا جوان از او

1. <https://apadiv15.org/2017/02/05>

2. position

3. achieved

4. ascribed

انتظار می‌رود.

از این نظر می‌توان نقش‌ها را در سه گروه تجویزی^۱، ذهنی^۲ و قانونی^۳ شده دسته‌بندی کرد. نقش‌های تجویزی مجموعه انتظارات از فرد اشغال‌کننده یک مقام و واکنش افراد مرتبط با او را شامل می‌شود. خانواده‌های دانش‌آموزان از معلم انتظار دارند که آموزش محور اصلی فعالیت‌های او باشد و مدیر آموزشگاه نیز انتظار دارد که از امکانات مدرسه برای پیشرفت تحصیلی شاگردان بیشترین استفاده توسط معلم به کار گرفته شود. نقش‌های ذهنی به انتظارات فرد اشغال‌کننده یک مقام با توجه به مقام‌های هم‌زمان گفته می‌شود. به‌عنوان نمونه معلم به‌عنوان یک نمازگزار مسجد محل، یک پدر و یا یک همسر چه انتظاراتی از خودش در اشتغال به این مقام دارد. نقش قانونی شده به رفتارهای آشکاری که فرد اشغال‌کننده یک مقام در رفتار با سایر مقام‌ها، مادر سیستم اجتماعی، خود را به آن‌ها ملتزم می‌داند، گفته می‌شود. این سه نوع نقش با یکدیگر رابطه دارند و از یکدیگر قابل تفکیک نیستند (جانسون، ۱۹۷۰). به نظر می‌رسد دو نقش اولی به انتظارات و ذهنیت و نقش سوم به تحقق این ذهنیت‌ها در عمل اشاره دارد. رفتار معلم در نظرگاهی انتظارات تازه‌ای را شکل می‌دهد و یا برخی انتظارات را دچار تغییر می‌کند. وقتی معلم کلاس خود را هر روز با یک لطیفه آغاز می‌کند، نوعی انتظار را در شاگردان ایجاد می‌کند. معلمی که حضور و غیاب شاگردان را به نماینده کلاس واگذار می‌کند، برخی انتظارات را از خودش سلب می‌کند. این تعامل و انتظارات درونی و بیرونی از معلم گاهی به مشکلاتی منجر می‌شود که ناشی از تعارض بین نقش‌های مختلف معلم است. تعارض مربوط بین نقش‌های انتسابی، اکتسابی، تجویزی، ذهنی و قانونی گاهی مشکل‌ساز می‌شود؛ به عبارت دیگر اگر انتظاراتی که در نقش‌های مختلف هم‌زمان از یک فرد می‌رود سازگاری وجود نداشته باشد و یا انتظارات از یک نقش توسط افراد مرتبط با آن مقام نقش سازگاری وجود نداشته باشد، فرد تعارض نقش را تجربه می‌کند (فورسایت، ۱۳۸۰، ص ۱۸۴).

بنابراین عواملی مانند تعارضات درون‌نقشی، تعارضات بین‌نقشی و ابهامات نقش در کنار ویژگی‌های شخصیتی معلم ممکن است در نقش معلم به‌عنوان یک آموزش‌دهنده تداخل ایجاد کنند. در تعارضات درون‌نقشی معلم، ممکن است از یک‌سو از معلم بخواهند در برخوردها و سیاست‌های آموزشی قاطع و محکم باشد تا نظم در کلاس برقرار باشد. از سوی دیگر از او بخواهند با انعطاف‌پذیری و چشم‌پوشی از برخی خطاهای دانش‌آموز به استمرار آموزش کمک کند، این دو انتظار ناسازگار، نوعی تعارض درون‌نقشی را نشان دهد. گاهی نیز نقش مادری یک معلم با نقش آموزشی او در تعارض قرار می‌گیرد؛ و موقعیت‌های زیادی در فرآیند آموزش وجود دارد که تکلیف معینی برای

1. prescribed
2. subjective
3. enacted

معلم وجود ندارد. تصور کنید معلم در مسیر حرکت به خانه متوجه می‌شود که شاگردش دارد گریه می‌کند، وظیفه او در این موقعیت و خارج از محیط مدرسه چیست؟ آیا رفتار او در چنین موقعیتی توجیه قانونی دارد؟ در این موقعیت با ابهام در نقش روبه‌رو می‌شویم. گاهی نیز ویژگی‌های شخصیتی معلم مانند برونگرایی، درون‌گرایی، محافظه‌کاری یا خطرپذیری، هیجان‌طلبی بر نقش سازمانی معلم اثر می‌گذارد. یکی از موضوعات مهم در مدارس و نظام تعلیم و تربیت حل مشکلات مربوط به تعارضات نقش است (جانسون، ۱۹۷۰).

تعارض نقش، ارزش‌ها، باورها و شخصیت

از سوی دیگر، ارزش‌ها، باورها و شخصیت افراد در تعامل با افراد دیگر بر نقش آن‌ها اثر می‌گذارد. به نظر می‌رسد ویژگی‌های شخصیتی معلم و رویکرد او به تعلیم و تربیت و باورهایش در مورد آموزش و حتی شرایط سنی و جنسیت او از موضوعاتی است که بر نحوه تعامل او با شاگردان اثرگذار باشد. این موضوع نشان می‌دهد چگونه نقش‌های مختلف هم‌زمان با یکدیگر تعامل دارند. به‌علاوه از انتظارات و نقش‌های افراد دیگر که معلم با آن‌ها تعامل دارد نباید غفلت کرد. به‌عنوان نمونه معلمان ممکن است برای اداره کلاس خود از سبک‌های مختلفی مانند مستبدانه، مقتدرانه و یا آزادگرایانه برای مدیریت کلاس خود استفاده کنند (ستراک، ۱۳۹۰). بدیهی است انتخاب سبک اداره کلاس توسط معلم از عوامل مختلفی مانند محیط اجتماعی وسیع‌تر اثر می‌پذیرد. تناسب سبک والدینی و سبک اداره کلاس و اثرات متقابل رفتار و انتظارات والدین و دانش‌آموز و معلم موضوعی است که ضرورت توجه بیشتر روانشناسی اجتماعی در این حوزه را آشکار می‌سازد. یک معلم با ویژگی‌های فوق می‌تواند روابط مثبت درون آموزشگاه را ارتقا و بهبود دهد و یا برعکس فضایی ابهام‌آلود را در مدرسه ایجاد کند. از سوی دیگر رویکردهای مربوط به نحوه آموزش و نوع رویکرد فلسفی معلم به تعلیم و تربیت بر نحوه تعامل او با شاگردان اثر می‌گذارد. به‌عنوان نمونه معلمان می‌توانند دانش‌آموز محور یا موضوع محور باشند. این تمایز به دیدگاه‌های مختلف معلمان در مورد روش‌های آموزش و یادگیری اشاره دارد. اعتقادات معلم به این‌که آیا با استفاده از نظریه‌های سازنده گرایانه از دانش و یادگیری قبلی و محیط اجتماعی دانش‌آموز استفاده شود و یا بر آموزش مستقیم و موضوع محور تأکید شود؟ تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد و یا انتظارات یکسانی بر مبنای متوسط از آن‌ها داشته باشد؟ بر جو همکاری و یا بر استقلال و رشد فردی در روند آموزش و تحقق اهداف آموزشی تأکید شود؟ آیا نقش معلم انتقال دانش است و یا هدایت فرآیند یادگیری و تسهیل یادگیری برای دانش‌آموزان است؟ برخی از معلمان ممکن است دیدگاه قطبی در هریک از این موضوعات مطرح شده داشته باشند و برخی تا حدودی از هریک از این نظریه‌ها استفاده کنند (دی وریس و همکاران، ۲۰۱۳).

با وجود این، باورهای معلمان از طریق آموزش و برنامه‌های سطح بالاتر قابل تغییر و اصلاح است. در یک مطالعه جرمن و همکاران (۲۰۱۶) برنامه‌ای را ترتیب دادند که بر اساس آن از معلمان خواستند برای تسهیل آموزش مشارکتی ترتیب چیدمان صندلی‌های کلاس را به سلیقه خودشان تغییر دهند. به منظور بررسی نقش اعتقادات و سایر ویژگی‌های فردی معلم مانند جنسیت و سوابق تحصیلی و تدریس آن‌ها در جریان پژوهش یک پرسشنامه توسط معلمان شرکت‌کننده در طرح تکمیل گردید. نتایج نشان داد که نقش آگاهی‌های معلم از نحوه چیدمان صندلی‌ها بر نتایج اثر معنی‌داری داشت؛ به عبارت دیگر دیدگاه معلم در این رابطه در تسهیل یا بازداری از تحقق اهداف پژوهشی موردنظر نقش مهمی داشت ولی سهم باورهای معلم در رابطه با رویکرد موضوع محور یا دانش‌آموز محور سهم اندکی داشت. به نظر می‌رسد در هر برنامه مداخله‌ای برای تغییر اجتماعی، دیدگاه معلمان و آگاه‌سازی آن‌ها نقش اساسی داشته باشد. در رویکرد اسلامی نیز عواملی مانند نگاه تک‌بعدی معلم به انسان، عدم رعایت اعتدال، عدم توجه به نیازهای حقیقی انسان، عدم رعایت توازن میان امور ثابت و متغیر در شناخت که موجب می‌شود از پدیده‌های تجربی موردنیاز هر دوره و عصر غفلت شود و یا هیچ محور ثابتی در شناخت و پیروی از حقیقت وجود نداشته باشد، عدم توازن در فرآیند جذب و دفع در رفتار معلم با شاگردان و بالاخره جمود و تحجر علمی و ابزاری که موجب عدم استفاده از ابزارهای نوین می‌شود از موضوعاتی شمرده شده است که به اثربخشی مثبت نقش معلم در محیط مدرسه آسیب می‌زند (محمدی، ۱۳۸۰). به نظر می‌رسد نقش معلمان آن‌قدر برجسته باشد که حتی بر اثربخشی مدارس در برخورد با مشکلات اخلاقی نیز اثرگذار باشد. همکاری بین معلمان یکی از سه ویژگی مهم یک مدرسه اثرگذار در کنار دو ویژگی مدیریت مؤثر مدرسه و جو اخلاقی حاکم بر مدرسه است (رامبرگ و مودین، ۲۰۱۹). ویژگی‌های فردی و شخصیتی معلم و دیدگاه او برای ایجاد یک فضای همکاری در مدرسه یک موضوع اساسی است. همکاری معلم برای تبادل دیدگاه‌ها و برنامه‌ریزی و پشتیبانی از تصمیم‌گیری‌ها نقش اساسی دارد. از سوی دیگر رهبری مدرسه بدون مشارکت معلمان اثربخش نخواهد بود و ارزش‌ها و هنجارها و جو اخلاقی حاکم بر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان نیز اهمیت ویژه‌ای برای اثربخش مدرسه دارد. در مجموع در دو ویژگی دیگر برای اثربخشی مدرسه در حل مشکلات نیز نقش برجسته معلم احساس می‌شود. از این جهت است که در اغلب برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌های مربوط به تغییرات برنامه درسی و سایر موضوعات تعلیم و تربیت نقش معلم همواره مورد توجه قرار می‌گیرد.

همان‌گونه که پیش از این گفته شد یکی از موضوعات مرتبط با نقش معلم حل تعارضات مربوط به نقش است؛ زیرا تعارضات نقش در درازمدت به اضطراب، ناکارآمدی و کاهش عملکرد و تخریب نتایج قبلی معلم منجر می‌شود (جانسون، ۱۹۷۰). یکی از مهم‌ترین سیاست‌ها برای جلوگیری از آثار

منفی تعارضات نقش، کمک سازمان‌ها و نمادها به کاهش تعارض نقش با تعاریف دقیق و حمایت از افراد دارای مقام در آن سازمان است. به‌عنوان نمونه انتقاد یک مدیر از یک معلم در حضور دانش‌آموزان و سایر همکاران به تعارضات نقش دامن می‌زند. انتقاد یک معلم از همکار خود در حضور شاگردان دیگر نمونه‌ای دیگر از رفتار سازمانی مخرب است. اگر سازمان‌ها برای نقش‌ها تعاریف دقیقی داشته باشند و در موارد تعارضات بین نقشی با مرزبندی دقیق و تفاوت سلسله مراتبی و حفظ حریم هر نقش از اعطای قدرت بی‌حد و حصر به مدیران خودداری کنند و روش‌هایی را برای حل تعارضات پیش‌بینی کنند، به مقدار زیادی می‌توانند از این تعارضات نقش پیشگیری کنند. در کنار وظیفه سازمان‌ها برای کاهش تعارضات نقش به نظر می‌رسد واکنش‌های شخصی معلمان برای کاهش تعارضات نقش نیز اهمیت داشته باشد.

در رویکرد شخصی برای حل تعارضات نقش توجه به یک رویکرد سلسله مراتبی در تصمیم‌گیری است به‌گونه‌ای که نقش‌های مهم‌تر در شرایط تضاد نقش با این رویکرد انتخاب و نقش‌های دیگر که اهمیت کمتری دارند، به‌صورت موقت نادیده گرفته شود. به‌عنوان نمونه اگر نقش حرفه‌ای یک معلم و نقش مادری او به دلیل بیماری موقت فرزندش در تضاد قرار بگیرند، او با توجه به امکانات و ارزش‌های شخصی‌اش تصمیم می‌گیرد که یکی از این نقش‌ها را بر دیگری ترجیح دهد. روشن است که نظام سلسله مراتبی تصمیم‌گیری نیاز به دانش کافی از موقعیت‌ها و امکانات یک معلم و تمرین در استفاده از این نظام تصمیم‌گیری دارد. این تعارضات نقش و مشکلات آن به شکل‌گیری تعارضات معلمان و مدیران در محیط مدرسه منجر می‌شود که لازم است به‌عنوان یکی از منابع تعارض بین فردی مورد توجه قرار گیرند. در یک پژوهش در کشور یونان به بررسی تعارضات درون مدرسه و بهترین روش‌های حل آن‌ها اقدام شد. در این رابطه پنج منبع مهم تعارض با توجه به پژوهش‌های قبلی شناسایی شد که عبارت بودند از دلایل شخصی و سازمانی، سن پاسخ‌دهندگان، وجود دوره‌های آموزشی برای کاهش تعارض در مدرسه، اندازه و ساختمان مدرسه و نحوه روابط همکاران شناسایی شدند. نتایج نشان داد که با استفاده از رگرسیون سلسله مراتبی سن پاسخ‌دهندگان، اندازه و ساختمان مدرسه و وجود دوره‌های حل تعارض به کاهش تعارضات درون نقشی و بین افراد کمک کرد (سایتی، ۲۰۱۵). در مطالعه‌ای در کشور نیجریه، یکی از منابع مهم تعارض بین مدیران و معلمان ابهام نقش بود (ناواچوکو و همکاران، ۲۰۱۷). حیدری و دهقانی (۱۳۹۵) در یک مطالعه کیفی به بررسی تعارض خانواده-کار در معلمان زن پرداختند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که سرمایه اجتماعی، فناوری و مهارت‌های خود مدیریتی در میزان شدت این تعارض و توانایی مدیریت آن اثرگذار است. به‌گونه‌ای که برخورداری از سرمایه اجتماعی بیشتر که در فصل‌های بعد مورد بحث قرار می‌گیرد و استفاده بیشتر زنان از پیشرفت‌های فناوری به افزایش تعارض نقش و توانایی خود مدیریتی به کاهش تعارض نقش

منجر می‌شود. قادر زاده و فرجی (۱۳۹۳) نیز در یک مطالعه کیفی به تعارض نقش به‌عنوان یکی از پیامدهای دوشغله بودن معلمان پرداخته‌اند. به‌طور کلی اغلب مطالعات به تعارضات نقش نگاه جامعه‌شناسی داشته‌اند و کمتر مطالعه‌ای به اثرات این تعارض نقش بر ویژگی‌های روان‌شناختی مانند اضطراب و یا پیامدهای آموزشی آن پرداخته‌اند.

از سوی دیگر نکته‌ای که نباید از آن غافل بود، اثرپذیری مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی باز از تغییرات محیط بیرونی است. به نظر می‌رسد با تغییرات جهانی در زمینه فناوری‌های نوین نقش معلم و تعاریف مرتبط با آن دچار تغییراتی شده است چنان‌که امین (۲۰۱۶) ظهور دوران دیجیتال را موضوعی می‌داند که برمبنای آن باید در نقش‌های سنتی معلم تجدیدنظر شود. معلم در قرن ۲۱ بدون تردید باید با مهارت‌ها و نقش‌های متفاوتی روبه‌رو شود. یکی از این موارد تغییر نقش معلم از نصیحت کردن به اداره کردن رفتارهای هیجانی و اجتماعی شاگردان است. کمک به‌روزرسانی شاگردان در رابطه با نقش‌های شهروندی نوظهور و برانگیختن شاگردان برای آموزش برنامه‌های دیجیتال موردنیاز، حفظ تعادل در سرعت آموزش با توجه به موضوع مورد تدریس نمونه‌هایی از این تغییر نقش هستند.

به نظر می‌رسد در نظام تعلیم و تربیت هندوستان باوجود فقر فراگیر و کمبود بسیاری از منابع، توجه به نقش معلم در دنیای جدید موردتوجه است. جان (۲۰۱۷) معتقد است که معلمین در قرن ۲۱ باید بر رشد شخصیتی دانش‌آموزان متناسب با نیازها و اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدتشان تمرکز کنند. به این جهت به‌جای موضوع محوری و درس محوری، دانش‌آموز، محور آموزش است. از سوی دیگر به دلیل تجربه دانش‌آموزان در کار با دنیای دیجیتال به‌جای مصرف‌کننده به‌عنوان تولیدکننده محتوای فضای مجازی در نظر گرفته می‌شوند و باید یک محتوای آموزشی را در فضای مجازی تولید و به معلم تحویل دهند. به‌علاوه برمبنای استفاده و مشورت با دوستان و افراد آگاه در فضای مجازی، روش یادگیری مبتنی بر پروژه^۱ روشی است که اغلب به کار گرفته می‌شود. بدیهی است در این شرایط فراگیری فناوری‌های نوین و به‌روزرسانی آن‌ها و اندیشه آموزش جهانی در کنار آموزش ملی و منطقه‌ای نیز باید موردتوجه قرار گیرد. هر یک از این تغییرات نیازمند بازنگری در تعریف نقش معلم و دانش‌آموز است؛ بنابراین با توجه به مفهوم سیستم اجتماعی مدرسه و ضرورت تغییرات متناسب با محیط در سیستم مدرسه و نقش معلم، موارد فوق را نمی‌توان نادیده گرفت. توجه به مفهوم ابهام نقش در تغییر و تحولات سریع و آماده‌سازی مدرسه برای مواجهه با این تغییرات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

در روزهای دشوار مواجهه به شیوع بیماری مرگبار کرونا یکی از موضوعات روانی آسیب‌زا برای

خانواده‌ها و معلمان، ابهام در روش تدریس، نحوه حضور و تفاوت در سیاست‌های اجرایی بود. بدون شک برنامه‌ریزی دقیق و اعطای قدرت تصمیم‌گیری به مدیران سطح پایین از جمله مدیران نواحی و مدارس با توجه به شرایط می‌تواند به کاهش ابهام در نقش کمک کند. به نظر می‌رسد کاهش تمرکزگرایی در تعلیم و تربیت و توجه بیشتر بر موضوع فناوری‌های نوین به‌عنوان دو هدف مهم در هماهنگی و تبادل با محیط، در سیستم مدرسه ضروری باشد.

نقش دانش‌آموز

نقش دانش‌آموز در سازمان مدرسه به‌عنوان یک سیستم اجتماعی نقشی مکمل در کنار معلم است. بدون وجود دانش‌آموز نقش معلم در سازمان تحقق نمی‌یابد و بدون معلم نیز دانش‌آموز قابل‌تصور نیست. در ساختار سنتی نقش، دانش‌آموز نقش یک پیرو و دنباله‌رو را بر عهده دارد. از او انتظار می‌رود که به دستورات و آموزش‌های معلم به‌خوبی توجه کند و آن‌ها را در قالب تکالیف خواسته‌شده به‌درستی انجام دهد. دانش‌آموز باید برای رسیدن به اهداف بلندمدت از خواسته‌ها و خشنودی‌های کوتاه‌مدت خود بگذرد و آن‌ها را به تأخیر بیندازد. از بازی و تفریح و سرگرمی چشم‌پوشی کند تا بتواند با تلاش بیشتر به اهداف موردنظر برسد. به این صورت است که در رویکرد سنتی اغلب دانش‌آموزان مدرسه را مانند یک زندان و معلمان را زندانبان در نظر می‌گرفتند. در این رویکرد دانش‌آموزان از نظر خلاقیت، شادی و احساس بهزیستی، احساس ارزشمندی دچار کمبود می‌شوند و مدرسه از این نظر نقشی مخرب دارد (جاکوبسن، ۱۹۷۰). در این رویکرد به فردیت دانش‌آموز توجهی نمی‌شود و فقط به تحقق اهداف آموزشی توجه می‌شود. حتی در رابطه با نقش‌های اکتسابی مانند دختر یا پسر بودن، سیستم مدرسه انتظار و نقش مشابهی برای دانش‌آموزان در نظر نمی‌گیرد؛ مانند معلم یک دانش‌آموز ممکن است نقش‌های دیگری مانند پسر یا دختر بودن، برادر یا خواهر بزرگ‌تر یا کوچک‌تر، همبازی و مواردی از این قبیل را عهده‌دار باشد. گاهی این نقش‌ها در انجام وظیفه دانش‌آموزی تداخل می‌کنند.

به‌طور سنتی سیستم اجتماعی مدرسه از دانش‌آموزان می‌خواهد تا با اطاعت و پیروی از معلم و قوانین مدرسه نقشی منفعل و غیرفعال در مدرسه عهده‌دار باشند. در این نظام سنتی از نقش، دانش‌آموزان غیرفعال، تسلیم، فاقد نوآوری بوده و به دنبال آن در زمینه اعتمادبه‌نفس، سلامت روان و اضطراب با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند. به‌علاوه این نقش سنتی به بی‌علاقگی و دوست‌نداشتن مدرسه و فرار از آن منجر می‌شود (جاکوبسن، ۱۹۶۸). در این رابطه ویلیام گلاسر در کتاب خود با عنوان مدارس بدون شکست، معتقد است این نوع انتظارات و دیدگاه سنتی نسبت به نقش دانش‌آموزان منجر به آسیب جدی می‌شود و راه‌حل را تجدیدنظر در نگاه معلمان و مدارس نسبت به وظایف شاگردان