نحوه‌ی عملکرد یک دانش‌آموز بستگی دارد به شرایط و نیز تصویری که او از خود در ذهنش پرورانده. فعالان حوزه‌ی روانشناسی اجتماعی دانش آموزان از مدتی پیش تا به الآن سعی کرده‌اند تا تأثیر همکاری یا رقابت و نیز جنسیت را در موفقیت تحصیلی دانش آموزان به تصویر بکشند.

معلمان در دفتر خود مشغول به بحث و تبادل‌نظر هستند. معلم ریاضی در مورد دانش‌آموزی به نام نیکولا می‌گوید: «نیکولا بی‌اندازه شلوغ است! او واقعاً نمی‌تواند سر کلاس درس رفتار مناسبی از خود نشان دهد!». معلم تاریخ و جغرافیا اما نظر دیگری دارد: «عجیب است، او در کلاس من رفتار بسیار مناسبی دارد و حتی جزو بهترین‌هاست!» چنین تفاوتی در نحوه‌ی رفتار و عملکرد – چه در مدرسه و چه جامعه- از کجا نشئت می‌گیرد؟ این مسئله بدون شک نه‌تنها در مدرسه بلکه در تمامی نظام‌های آموزشی که ارزیابی رفتار و عملکرد دائمی است، مشکلی اساسی محسوب می‌شود. باید به این مسئله اعتراف کرد که نه ظرفیت‌های شناختی و نه ظرفیت‌های اجتماعی به‌طور مستقیم قابل ارزیابی نیستند و تنها می‌توان بر اساس پایه‌ای از رفتارها و عملکردها آن ها را مورد بررسی قرارداد. یک دانش‌آموز ممکن است در یادگیری درس ریاضی استعداد بالایی داشته باشد و در خانه هم خیلی خوب عمل کند، اما به علت عدم وجود بستری مناسب نتواند عملکرد خوبی در کلاس درس داشته باشد؛ بنابراین بهتر است قبل از آنکه از ناتوانی یک دانش‌آموز درزمینه‌ی خاصی صحبت شود، بررسی بسیار دقیق و سخت‌گیرانه‌ای صورت بگیرد. به همین منظور زمانی که می‌خواهیم رفتارهای یک دانش‌آموز را توضیح دهیم، باید تمامی معیارها، ارزش‌ها و نیز اتفاقاتی که درگذشته برای او در بسترهای تاریخی، اجتماعی و نیز فرهنگی رخ‌داده را بررسی کنیم. مدرسه به‌طور مشخص محلی شکوفایی توانایی‌ها، شکل‌گیری تصویر ذهنی از خود و نیز بروز رفتارهایی است که حداقل بخشی از آن‌ها در فرهنگ هر منطقه و کشوری محترم و حائز اهمیت بسیاری بوده و ارزشمند محسوب می‌شود. این مسئله به‌خصوص در کشورهای آمریکای شمالی و غرب اروپا جریان دارد. در این کشورها فرهنگ‌ها به شکلی توسعه ‌یافته که افراد اغلب خود را با دیگران مقایسه می‌کنند. این مقایسه بدون شک آثار بسیار مهمی در ابراز توانایی‌های دانش آموزان دارد. پررنگ‌ترین این آثار را می‌توان ازیک‌طرف در مدیریت روابط اجتماعی ایشان با سایرین و نیز یادگیری‌شان در کلاس درس یافت. [[1]](#footnote-1)تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند که این مسئله از دوران ابتدایی آغاز می‌شود. دانش آموزان با بررسی واکنشی که معلم نسبت به رفتار خود ایشان و یا همکلاسی‌شان از خود نشان می‌دهد پی می‌برند که چگونه می‌توانند در کلاس درس مورد تشویق معلم قرارگرفته و یا از تنبیه شدن فرار کنند، به همین ترتیب ایشان ارزش‌ها و معیارهای حاکم بر کلاس خود را فرامی‌گیرند. ایشان یاد می‌گیرند که سر کلاس درس نباید بدوند، با دقت به حرف‌های معلم خود گوش دهند و ... قوانین و مقرراتی که در بادی امر شرایط اجرا و نیز معنی‌شان نامفهوم می‌نماید ولی کم‌کم با کنترل معلم در کلاس و به‌خصوص مقایسه‌ی دائمی بین خود و همکلاسی‌هایشان با این قوانین آشنا می‌شوند. این فرایند به جامعه‌پذیری دانش‌آموز نیز کمک زیادی می‌نماید. دانش‌آموز با طی فرایند یادشده ظرفیتی را به دست می‌آورد که از آن تحت عنوان ظرفیت اجتماعی یاد می‌شود؛ یعنی ظرفیت درک انتظاراتی که فرهنگ حاکم بر جامعه از او دارد و نیز برقراری تعامل مناسب با همکلاسی‌ها و هم‌مدرسه‌ای‌های خود.

از آغاز دوران ابتدایی، مقایسه‌ی خود با سایرین سبب افزایش شناخت دانش‌آموز نسبت به خود می‌شود. دانش آموزان که در دوران ابتدایی هنوز شناخت کافی نسبت به ظرفیت‌های شناختی خود به دست نیاورده‌اند، توجه بسیاری به نتایجی که هم‌کلاس‌هایشان به دست می‌آورند و جایگاه درسی خود در کلاس درس نشان می‌دهند.[[2]](#footnote-2) به‌خصوص در مهم‌ترین درس‌ها مثل ریاضی. نتیجه‌گیری دانش آموزان از این مقایسه‌ها چه درست باشد و چه غلط سبب می‌شود تا وی کم‌وبیش به شناخت از مفهوم مدرسه و وضعیت خود در آن برسد؛ شناختی که موفقیت و شکست دانش‌آموز نیز در آن مؤثر است و به‌خودی‌خود نقش بسیار حائز اهمیتی در گسترش ظرفیت‌های شناختی او ایفا می‌کند.[[3]](#footnote-3)

**نقاشی یا هندسه؟**

در تحقیقی که به‌تازگی صورت گرفته[[4]](#footnote-4)، از دانش آموزان مقطع ابتدایی خواستند تا ظرف مدت ۵۰ ثانیه شکل پیچیده‌ای را حفظ کنند، شکلی که هیچ معنی خاصی نیز نداشت. سپس ایشان باید شکل را روی یک برگ کاغذ و با بهره‌گیری از حافظه‌ی خود مجدداً ترسیم می‌کردند. قبل از شروع این آزمون به دانش آموزان گفته بودند که قرار است توانایی‌های ایشان را در حوزه‌ی هندسه یا نقاشی نیز بسنجند (دانش آموزان به‌صورت تصادفی دریکی از این دو گرایش قرار داده می‌شدند). هدف از به اجرا درآمدن این مطالعه به تصویر کشیدن این مسئله بود که توانایی‌های دانش آموزان به‌طور مستقیم بستگی دارد به تصویری که ایشان از خودشان در حوزه‌ی موردنظر دارند. زمانی که دانش آموزان واژه‌ی هندسه به گوششان می‌رسید، از این لحاظ که این درس سخت‌تر بوده و بسیاری از ایشان نیز قبل پیش‌آمده بوده که از آن نمره‌ی پایینی کسب کنند، به‌طور ناخودآگاه ظرفیت مغز ایشان در حفظ کردن و سپس پیاده کردن مطلب فراگرفته شده پایین می‌آید.

در جریان تحقیق صورت گرفته، دانش‌آموزانی که در هندسه عملکرد پایین‌تری نسبت به سایرین داشتند نتیجه‌ی پایین‌تری نسبت به دانش آموزان قوی‌تر کسب کردند. در مقابل، در حوزه‌ی نقاشی، تقریباً عملکرد تمامی دانش آموزان یکسان بود چراکه دیگر تفاوتی بین دانش آموزان خوب و بد وجود نداشت! به این سبب که کاری که دانش آموزان باید انجام می‌دادند، چه در حوزه‌ی نقاشی و چه هندسه، کاملاً یکسان بود، این مسئله کاملاً به اثبات رسید که عملکرد ایشان به‌طور مستقیم بستگی داشته به تصویر ذهنی‌ای که ایشان از خودشان در هر درس داشته‌اند. نتایجی که دانش‌آموز در مدرسه کسب می‌کند بیش از آنکه نشان‌دهنده‌ی ظرفیت‌های یادگیری وی باشند، تأثیر بستری را نشان می‌دهد که مسئولان و متخصصان باید به دنبال شیوه‌های مختلف تأثیرگذاری آن بر دانش‌آموز باشند.[[5]](#footnote-5)

این مسئله دقیقاً به همین شکل برای توانایی‌های اجتماعی نیز مصداق دارد.[[6]](#footnote-6) درواقع جایگاه دانش آموزان نسبت به یکدیگر در کلاس درس شدت و نحوه‌ی تعاملات احساسی ایشان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ به‌خصوص در کلاس‌هایی که معلم به شیوه‌های مختلف جایگاه درسی دانش آموزان را یادآوری می‌کند.(برای مثال می‌توان به گروه‌بندی کردن بر اساس نمره و یا خواندن نمره‌ها در حین پخش کردن برگه‌ها و ... اشاره کرد) خطر این شرایط این است که دانش‌آموزانی که وضعیت بهتری دارند ممکن است به‌تدریج از دانش‌آموزانی که وضعیت پایین‌تری دارند فاصله بگیرند. این امر نیز سبب می‌شود هم‌گروه اول و هم‌گروه دوم به‌مرورزمان رفتارشان نسبت به قبل تندتر شود، کمتر به حرف سایرین گوش بدهد و درنتیجه ظرفیت‌های اجتماعی‌شان کاهش پیدا کند.

این مسئله را باید به‌خوبی مدنظر قرارداد که دانش‌آموزانی که به‌واسطه‌ی قربانی وضعیت تحصیلی خود می‌شوند و بعضاً توسط دانش آموزان قوی‌تر کنار گذاشته می‌شوند، اغلب خیلی سریع تصویر ذهنی بدی از خود در ذهنشان شکل می‌گیرد. رفتارهایی که چه از طرف دانش آموزان قوی‌تر و چه حتی بعضاً از طرف معلمان ممکن است نسبت به این دانش آموزان صورت بگیرد تأثیر بسیار بدی در رفتارهای اجتماعی ایشان تا دوران نوجوانی خواهد داشت و حتی ممکن است در دوران بزرگ‌سالی نیز روی سلامت فکری ایشان تأثیر منفی بگذارد. به‌واسطه‌ی همین مسائل است که امروزه توجه بسیار زیادی به این حوزه نشان داده می‌شود. نکته‌ی حائز اهمیت دیگر این است که رفتارهای تبعیض‌آمیز اغلب نسبت به دانش‌آموزانی صورت می‌گیرد که به‌واسطه‌ی باورهایی بدون پایه و اساس که متأسفانه در همه‌ی جوامع نسبت به بعضی از مذاهب و اصالت‌های اجتماعی رواج پیداکرده است، از دوران کودکی رنگ و روی تبعیض را به خود می‌بینند.[[7]](#footnote-7) بنابراین به‌راحتی می‌توان منشأ اصلی برخی خشونت‌ها را تبعیض‌هایی در نظر گرفت که از دوران کودکی چه در جامعه و چه در محیط مدرسه در حق نگارندگان آن‌ها صورت می‌پذیرد؛ اما معلم در این میان چه نقشی می‌تواند بر عهده بگیرد؟ وی می‌تواند با تقسیم‌بندی دانش آموزان بدون در نظر گرفتن وضعیت درسی ایشان، آن‌ها را وادار کند تا تمرین‌های مختلف را به‌صورت گروهی حل کنند. این فرایند سبب می‌شود تا دانش آموزان بدون توجه به وضعیت درسی خود را یکدیگر تعامل داشته و به بحث و تبادل‌نظر بپردازند. این‌گونه آموزش بناشده بر پایه‌ی تعامل سبب می‌شود تا دانش آموزان اساسی‌ترین تعاملات اجتماعی را خیلی راحت‌تر فرابگیرند. مثل شنیدن و احترام گذاشتن به نظرات مخالف که امروزه به‌خوبی می‌دانیم نقش عمده‌ای در توسعه‌ی ظرفیت‌های شناختی ایفا می‌کند.[[8]](#footnote-8)

**رقابت یا همکاری؟**

شما باید مسئله‌ی مهمی را موردتوجه قرار دهید، رفتار دانش آموزان و نیز میزان محبوبیت ایشان در کلاس درس تنها به محیط کلاس و نیز نحوه‌ی اداره‌ی آن توسط معلم بستگی ندارد.

عوامل بسیار دیگری نیز در این میان نقش ایفا می‌کنند، برای مثال می‌توان به توانایی هر دانش‌آموز در پی بردن به احساسات خویش و نیز دوستانش و به اشتراک گذاشتن آن ها اشاره کرد. اگر دانش‌آموزی نداند همکلاسی‌هایش چه زمانی خوشحال، ناراحت و یا عصبانی هستند، تعامل با ایشان امری غیرممکن خواهد بود. این توانایی نیز بستگی دارد به پایه‌ای از تجربیات اجتماعی، به‌خصوص تجربه‌هایی که در محیط خانه به دست می‌آیند و ریشه‌ی جنسیتی نیز دارند. در دنیای امروزی جوامع دختران را به سمت همکاری، همدردی و نوعی هارمونی در روابط اجتماعی سوق می‌دهند. در برابر پسران و مردان بیشتر به دنبال رقابت و رسیدن به قدرت هستند. این خصوصیات را به‌خوبی می‌توان در پاره‌ای از رفتارهای هر دو جنس مشاهده کرد. برای مثال شیوه‌ای که کودکان برای تقسیم کردن چیز باارزشی که در اختیاردارند به کار می‌برند. در فاصله‌ی ۳ تا ۵ سالگی، هر دو جنس رفتاری فردگرایانه داشته و می‌خواهند دارایی‌شان بیشتر از سایرین باشد.

از ۹ سالگی به بعد، ۷۵ درصد پسران شیوه‌هایی را به کار می‌گیرند که به ایشان کمک می‌کند منابع بیشتری نسبت به سایرین در اختیار داشته باشند. در برابر تنها ۲۰ درصد دختران رفتاری مشابه از خود نشان می‌دهند؛ بنابراین برای پسران ارزش نسبی چیزی که در اختیاردارند اهمیت بیشتری نسبت به ارزش مطلق آن پیدا می‌کند. این مسئله به این معناست که ایشان حاضرند برای کاهش داشته‌های سایرین، از داشته‌های خود نیز بکاهند. این میل در پسران و مردان نه‌تنها مخالف الگوی استاندارد اقتصادی است (الگویی که مطابق آن مردان همواره به دنبال زیاد کردن داشته‌های خود هستند) بلکه کاملاً در برابر الگوی برابری قرار می‌گیرد، الگویی که نزد دختران و زنان بیشتر رواج دارد. در اصل بهتر است منظور خود را این‌گونه عنوان کنیم که دختران بیشتر از پسران به‌نظام ارزش‌های اخلاقی بناشده بر پایه‌ی برابری روابط اجتماعی و عدم رنجش سایرین احترام می‌گذارند. این الگو را می‌توان در بیان ظرفیت‌های شناختی هر دو جنس نیز به‌خوبی مشاهده کرد.

بگذارید منظور خود را با مثالی عینی بیان کنیم[[9]](#footnote-9) : از تعداد زیادی کودک ۱۰ تا ۱۲ ساله خواسته شد تا در گروه‌های ۴ تایی اشکالی مشابه آنچه بالاتر ذکر شد را حفظ کنند. مسئول آزمون به هرکدام از اعضای گروه، بدون آنکه سایر اعضا در جریان باشند، گفته بود که او باهوش‌ترین عضو گروه است. سپس به برخی از دانش آموزان گفتند که نتایج آزمون ایشان به‌صورت علنی اعلام خواهد شد و به مابقی اعلام کردند که نتایجشان مخفی خواهند ماند.

نتایج این تحقیق به‌خوبی این مسئله را به تصویر می‌کشد که زمانی که پای بیان ظرفیت‌های ذهنی به‌صورت عمومی به میان می‌آید، دختران و پسران تا چه اندازه رفتار متفاوتی از خود نشان می‌دهند. زمانی که نتایج پسرانی که وضعیت خوبی داشتند به‌صورت علنی اعلام می‌شد، وضعیت آزمون ایشان بهبودی قابل‌توجهی پیدا می‌کرد نسبت به زمانی که نتیجه‌شان اعلام نمی‌شد. برای دختران اما مسئله کاملاً برعکس است. ایشان که حساسیت زیادی نسبت به حفظ روابط اجتماعی برابر و یکسان دارند، به‌هیچ‌عنوان تمایلی بر اینکه نتیجه‌ی خوبشان اعلام شود از خود نشان نمی‌دادند؛ بنابراین درونی سازی ارزش‌ها و نیز معیارهای حاکم بر یک گروه و رعایت آن‌ها بعضاً برای دخترها هزینه در بردارد. در دختران بعضاً می‌توان این رفتار را مشاهده کرد که ایشان تمایلی به در اختیار گرفتن جایگاهی برتر در بین همکلاسی‌ها و دوستانشان از خود نشان نمی‌دهند. این مسئله بسیار جالب‌توجه است که بدانیم علت این امر نیز که تعداد مدیران و مسئولان مرد از تعداد زنان بیشتر است نیز درست به همین ویژگی برمی‌گردد. مردان از همان ابتدا به دنبال رسیدن به جایگاه برتر و به نمایش گذاشتن آن در گروه هستند در شرایطی که این ویژگی در زنان وجود ندارد. مشکل اصلی نیز درست از همین‌جا برمی‌آید که روابط کاری در جوامع امروزی بر پایه‌ی روابط جنسیتی بناشده که از اساس نامتقارن هستند.[[10]](#footnote-10)

مردان وزنان، دختران و پسران ظرفیت‌های اجتماعی یکسانی در اکثر زمینه‌ها دارند. تحقیقات تجربی بسیاری نیز که تا به امروز صورت گرفته این مسئله را به‌خوبی به تصویر می‌کشد. زمانی که پای رفتارهای فردگرایانه به میان می‌آید، هر دو جنس در اکثر مواقع رفتارهایی را از خود نشان می‌دهند که مختص جنس مذکر است: دختران و پسران در برابر اعضای گروه رقیب خود رفتاری تهاجمی نشان می‌دهند. زمانی که صحبت از اتحاد به میان می‌آید، هر دو جنس رفتاری را از خود نشان می‌دهند که مختص جنش مؤنث است: ایشان میل به برابری و نیز توجه به نیازهای دیگران را به تصویر می‌کشند.

در زندگی روزمره، به‌خصوص در مدرسه، دختران و پسران توجه زیادی به این امر نشان می‌دهند که تفاوت‌هایشان به تصویر کشیده شود. در کشورهایی که مدارس مختلط است، دختران به‌سرعت از پسرهایی که رفتاری زنانه دارند فاصله می‌گیرند و بالعکس. در کلاس درس معلم نقش به سزایی در شکل‌گیری تفاوت بین دو جنس ایفا می‌کند.[[11]](#footnote-11) معلمان اغلب بی‌آنکه متوجه باشند، به‌صورت ناخودآگاه از تفاوت‌های بین دختران و پسران استفاده می‌کند، برای مثال هنگام انجام کارهای گروهی. حتی اگر معلمی این مسئله را انکار کند، او هیچ‌وقت تذکرهای یکسانی را به دختران و پسران نداده و توجه یکسانی را نیز به ایشان ابراز نمی‌کند. برای مثال معلمان در درس ریاضی کمتر از دختران کلاس کار می‌کشد، کمتر ایشان را به حل مسائل تشویق می‌کند و زمان کمتری را در اختیارشان قرار می‌دهد. برای مثال در فرانسه درمجموع دانش آموزان پسران از آغاز دوران ابتدایی تا پایان سال دوم راهنمایی، درمجموع ۳۶ ساعت بیشتر زمان در درس ریاضی در اختیاردارند.[[12]](#footnote-12)

در پایان باید به این مهم اشاره شود که ظرفیت‌ها و رفتارهای اجتماعی در کلاس درس با توجه به اینکه نظام آموزشی یک کشور بر اساس رقابت بناشده یا همکاری، اینکه دانش آموزان پس از موفقیت یا شکست چه تصویر ذهنی‌ای از خود به دست می‌آورند، اینکه ماهیت نقش‌های اجتماعی در مدرسه چیست (برای مثال اینکه آیا در نظام آموزشی یک کشور توجه بیشتری نسبت به پسران ایفا می‌شود یا خیر)، تغییر می‌کند.

مطالعات و تحقیق‌های گسترده‌ای که تا به امروز درزمینهٔ ی روانشناسی اجتماعی و نیز آموزشی صورت پذیرفته به‌خوبی به ما نشان می‌دهد که موفقیت یا شکست در مدرسه تا چه اندازه بستگی مستقیم دارد به ماهیت وضعیتی که در نظام آموزشی یک کشور در اختیار دانش آموزان قرار داده‌شده و یا بعضاً به ایشان تحمیل می کند ...

1. D.N. Ruble, K.S. Frey, « Social Comparison and Self-Evaluation in the Classroom : Developmental Changes in Knowledge and Function », dans J.C. Masters, W.P. Smith (dirs), *Social Comparison,* *Social Justice and Relative* *Deprivation*, Lawrence Erlbaum Associates, 1987. [↑](#footnote-ref-1)
2. P. Huguet, F. Dumas, J.-M. Monteil, N. Genestoux,« Social Comparison Choices in the Classroom », *European Journal of Social Psychology*, n° 31, 2001. [↑](#footnote-ref-2)
3. J.-M. Monteil, P. Huguet *Réussir ou échouer à l’école : une question de contexte ?* Pug, 2002. [↑](#footnote-ref-3)
4. P. Huguet, S. Brunot, J.-M. Monteil, « Geometry versus Drawing : Changing the Meaning of the Task as a mean to Change Performance », *Social* *Psychology of Education*, n° 4, 2001. [↑](#footnote-ref-4)
5. P. Huguet, M.-P. Galvaing, J.-M. Monteil, F. Dumas, « Social Presence Effects in the Stroop Task : Further Evidence for an Attentional View of Social Facilitation », *Journal of Personality and* *Social Psychology*, n° 77, 1999. [↑](#footnote-ref-5)
6. E. Drozda-Senkowska, P. Huguet, R. Gasparini, P. Rayou, « Acquisitions et régulations des compétences sociales », dans M. Kail, M. Fayol (dirs), *Les Sciences cognitives et* *l’école. La question des* *apprentissages*, Puf, 2003 ; M. Allès-Jardel (dir.), numéro spécial sur « Les compétences sociales », *Revue internationale de* *psychologie sociale*, t. XIV, n° 2, Pug, 2001. [↑](#footnote-ref-6)
7. J.-C. Croizet, J.-P. Leyens, *Mauvaises réputations.* *Réalités et enjeux de* *la stigmatisation sociale*, Armand Colin, 2003. [↑](#footnote-ref-7)
8. W. Doise, D. Mugny, *Le Développement social* *de l’intelligence*, InterÉditions, 1981. [↑](#footnote-ref-8)
9. P. Huguet, J.-M. Monteil, « The Influence of Social Comparison with Less Fortunate Others on Task Performance : The Role of

Gender Motivations or Appropriate Norms », *Sex Roles*, n° 33, 1995. [↑](#footnote-ref-9)
10. M.-C. Hurtig, M.-F. Pichevin, *La Différence* *des sexes : questions de* *psychologie*, Tierce, 1986 ; F. Lorenzi-Cioldi, *Les Représentations des* *groupes dominants*

*et dominés. Collections et agrégats*, Pug, 2002. [↑](#footnote-ref-10)
11. M. Duru-Bellat, « Filles et garçons à l’école, approches sociologiques et psychosociales », *Revue française de*

*pédagogie*, n° 109, oct.-déc. 1994. [↑](#footnote-ref-11)
12. J.S. Eccles, J.E. Jacobs, « Social Forces Shape Maths Attitudes and Performance », *Signs*, n° 11, 1986. [↑](#footnote-ref-12)