اولین کنفرانس بین‌المللی
مطالعات تطبیقی دانش و نوآوری
در روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت، حقوق و آموزش و پرورش
با رویکرد علوم انسانی

MDOI-01-2026.0047
MNR--1-2B7932

نقش انتظارات معلمان در شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

امیرحسین رعدآبادی

کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان یزد(شهیدان پاکنژاد)-آموزگار پایه ششم

چکیده

انتظارات معلمان یکی از عوامل مهم در شکل‌گیری نگرش، انگیزه، رفتارهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. باورهای معلمان درباره توانایی‌ها و ظرفیت‌های یادگیری فراگیران می‌تواند بر نحوه تعامل آموزشی، میزان توجه، کیفیت بازخورد، سطح دشواری تکالیف و فرصت‌های مشارکت دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. هدف مقاله حاضر، بررسی نقش انتظارات معلمان در شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تبیین سازوکارهای احتمالی تأثیرگذاری این انتظارات بر فرایند یادگیری است. این مقاله با رویکرد مروری، ابعاد مختلف انتظارات آموزشی، ارتباط آن‌ها با خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی و پیامدهای احتمالی انتظارات مثبت و منفی را بررسی می‌کند. انتظارات واقع‌بینانه و حمایتگر می‌توانند از طریق افزایش فرصت‌های یادگیری، ارائه بازخورد سازنده، تقویت اعتمادبه‌نفس و تشویق تلاش مستمر، زمینه بهبود عملکرد تحصیلی را فراهم سازند. در مقابل، انتظارات پایین و قضاوت‌های مبتنی بر پیش‌داوری ممکن است فرصت‌های آموزشی برخی دانش‌آموزان را محدود کنند و بر باور آنان نسبت به توانایی‌های خود اثر منفی بگذارند. بااین‌حال، پیشرفت تحصیلی پدیده‌ای چندعاملی است و نمی‌توان آن را صرفاً به انتظارات معلم نسبت داد؛ ویژگی‌های فردی، حمایت خانواده، امکانات مدرسه و شرایط اجتماعی نیز اهمیت دارند. بر این اساس، آگاهی معلمان از اثر انتظارات، پرهیز از برچسب‌زنی، ارزیابی منصفانه و فراهم‌کردن فرصت‌های برابر برای یادگیری می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و تحقق ظرفیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

کلیدواژه‌ها :انتظارات معلمان، پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، تعامل آموزشی

مقدمه

آموزش‌وپرورش یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی در رشد فکری، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی افراد به شمار می‌رود و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از شاخص‌های اساسی ارزیابی کیفیت عملکرد نظام آموزشی محسوب می‌شود .دستیابی به پیشرفت تحصیلی مطلوب تنها به توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان، امکانات آموزشی و محتوای کتاب‌های درسی وابسته نیست، بلکه عوامل انسانی و روان‌شناختی نیز در این زمینه نقش تعیین‌کننده‌ای دارند .در میان این عوامل، معلمان جایگاه ویژه‌ای دارند؛ زیرا آنان علاوه بر انتقال دانش و مهارت، در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، توانایی‌های فردی، آینده تحصیلی و میزان تلاش برای رسیدن به اهداف آموزشی تأثیر می‌گذارند .یکی از ابعاد مهم این تأثیرگذاری، انتظاراتی است که معلمان از توانایی‌ها، استعدادها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

انتظارات معلمان به باورها و پیش‌بینی‌هایی اشاره دارد که آنان درباره ظرفیت یادگیری، میزان پیشرفت، رفتار آموزشی و توانایی دستیابی دانش‌آموزان به اهداف درسی شکل می‌دهند .این انتظارات ممکن است بر اساس عملکرد گذشته، نمرات، رفتار کلاسی، میزان مشارکت، پیشینه خانوادگی یا برداشت‌های شخصی معلم ایجاد شوند .هنگامی که معلم به توانایی یادگیری دانش‌آموز باور دارد، احتمال دارد فرصت‌های بیشتری برای مشارکت، انجام فعالیت‌های دشوارتر، پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و دریافت بازخورد سازنده در اختیار او قرار دهد .در مقابل، انتظارات پایین ممکن است به کاهش فرصت‌های یادگیری، ساده‌سازی بیش از اندازه تکالیف یا توجه کمتر به برخی دانش‌آموزان منجر شود .بنابراین، انتظارات معلمان صرفاً قضاوت‌هایی ذهنی نیستند، بلکه می‌توانند از طریق رفتارهای آموزشی روزمره بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان اثر بگذارند.

اهمیت این موضوع زمانی آشکارتر می‌شود که به رابطه میان انتظارات معلم و باورهای دانش‌آموز درباره خود توجه کنیم .دانش‌آموزان در جریان تعاملات روزانه با معلم، از طریق تشویق، نوع بازخورد، میزان توجه و فرصت‌هایی که دریافت می‌کنند، درباره توانایی‌های خود برداشت‌هایی شکل می‌دهند .اگر این تعاملات نشان‌دهنده اعتماد به توانایی‌های آنان باشد، ممکن است خودکارآمدی، انگیزش درونی و پشتکارشان تقویت شود .در مقابل، تجربه مکرر بی‌توجهی، بازخوردهای منفی یا فرصت‌های محدود می‌تواند احساس ناتوانی و اجتناب از فعالیت‌های دشوار را افزایش دهد .البته واکنش دانش‌آموزان به انتظارات معلم یکسان نیست و ویژگی‌های فردی، شرایط خانوادگی، کیفیت تدریس و حمایت‌های اجتماعی نیز در این فرایند نقش دارند.

بررسی نقش انتظارات معلمان در پیشرفت تحصیلی از آن جهت اهمیت دارد که می‌تواند به شناسایی سازوکارهای روان‌شناختی و آموزشی مؤثر بر یادگیری کمک کند .شناخت این سازوکارها به معلمان امکان می‌دهد انتظارات خود را بر پایه شواهد، مشاهده دقیق و ارزیابی منصفانه شکل دهند و از قضاوت‌های زودهنگام درباره توانایی دانش‌آموزان پرهیز کنند .همچنین، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند

از یافته‌های این حوزه برای طراحی دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای، بهبود روش‌های ارزشیابی و گسترش فرصت‌های برابر یادگیری بهره بگیرند .بر این اساس، پژوهش حاضر به بررسی نقش انتظارات معلمان در شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد و می‌کوشد ابعاد مختلف این رابطه و پیامدهای آن را برای بهبود کیفیت آموزش روشن سازد.

بیان مسئله

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از دغدغه‌های اساسی معلمان، خانواده‌ها، مدیران مدارس و سیاست‌گذاران آموزشی است .نظام‌های آموزشی همواره تلاش می‌کنند با بهبود کیفیت تدریس، توسعه امکانات یادگیری، اصلاح برنامه‌های درسی و ارتقای مهارت‌های معلمان، زمینه موفقیت بیشتر دانش‌آموزان را فراهم سازند .با این حال، تفاوت در میزان یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همچنان یکی از مسائل مهم آموزش‌وپرورش به شمار می‌رود .بخشی از این تفاوت‌ها با توانایی‌های شناختی، انگیزش، وضعیت اقتصادی و فرهنگی خانواده و دسترسی به منابع آموزشی ارتباط دارد؛ اما بررسی عوامل تعاملی در محیط مدرسه نیز ضروری است .یکی از این عوامل، انتظاراتی است که معلمان درباره توانایی و آینده تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

مسئله اصلی آن است که معلمان در فرایند تدریس، ناگزیر درباره میزان آمادگی، استعداد، سرعت یادگیری و احتمال موفقیت دانش‌آموزان قضاوت می‌کنند .این قضاوت‌ها گاهی بر شواهد معتبر، مانند عملکرد مستمر و نتایج ارزیابی‌های متنوع، استوارند؛ اما در برخی شرایط ممکن است تحت تأثیر برداشت‌های اولیه، نمرات محدود، رفتار ظاهری، پیشینه خانوادگی یا مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر قرار گیرند .هنگامی که این برداشت‌ها به انتظارات نسبتاً پایدار تبدیل شوند، ممکن است بر شیوه برخورد معلم با دانش‌آموز اثر بگذارند . برای مثال، معلمی که دانش‌آموزی را مستعد پیشرفت می‌داند، ممکن است پرسش‌های پیچیده‌تری مطرح کند، زمان بیشتری برای پاسخ‌گویی در اختیار او قرار دهد و اشتباهاتش را بخشی از فرایند یادگیری تلقی کند .در مقابل، درباره دانش‌آموزی که توانایی کمتری برای او تصور شده است، احتمال دارد فرصت‌های آموزشی محدودتری فراهم شود.

این تفاوت در رفتارهای آموزشی می‌تواند مسئله‌ای جدی ایجاد کند؛ زیرا دانش‌آموزان ممکن است به‌تدریج پیام‌های ضمنی محیط کلاس را درونی کنند و بر اساس آن‌ها درباره توانایی‌های خود تصمیم بگیرند .اگر دانش‌آموز احساس کند معلم به موفقیت او باور دارد، ممکن است با اطمینان بیشتری در فعالیت‌ها شرکت کند، برای حل مسائل دشوار تلاش کند و پس از شکست، راهبردهای تازه‌ای را بیازماید .در مقابل، دریافت مکرر پیام‌های منفی یا تجربه فرصت‌های محدود می‌تواند انگیزش و مشارکت او را کاهش دهد .در چنین وضعیتی، انتظارات اولیه معلم ممکن است از طریق رفتارهای آموزشی و واکنش‌های دانش‌آموز، در ایجاد

تفاوت‌های بعدی عملکرد نقش داشته باشند .این فرایند در ادبیات روان‌شناسی تربیتی با مفهوم »اثر انتظار معلم «و در برخی شرایط با پدیده »پیشگویی خودکام‌بخش «ارتباط پیدا می‌کند.

با وجود این، نباید هرگونه ارتباط میان انتظارات معلم و پیشرفت تحصیلی را رابطه‌ای قطعی و یک‌طرفه تلقی کرد .گاهی انتظارات بالا نتیجه مشاهده عملکرد مطلوب دانش‌آموز است، نه علت اولیه آن .همچنین، انتظارات بالا اگر با حمایت، آموزش مناسب و بازخورد سازنده همراه نباشند، ممکن است فشار روانی ایجاد کنند .بنابراین، لازم است تفاوت میان انتظارات واقع‌بینانه و حمایتگر، انتظارات غیرواقع‌بینانه و قضاوت‌های محدودکننده مشخص شود .افزون بر این، باید روشن شود که انتظارات معلم از چه مسیرهایی، مانند افزایش فرصت یادگیری، تقویت خودکارآمدی، ارتقای انگیزش یا بهبود تعامل کلاسی، می‌توانند با پیشرفت تحصیلی ارتباط پیدا کنند.

بر این اساس، مسئله محوری پژوهش حاضر بررسی چگونگی نقش انتظارات معلمان در شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است .این بررسی بر شناسایی ابعاد انتظارات معلم، سازوکارهای احتمالی تأثیرگذاری آن‌ها، عوامل تعدیل‌کننده و پیامدهای آموزشی این فرایند تمرکز دارد .پرسش اساسی آن است که انتظارات معلمان چگونه می‌توانند در کنار سایر عوامل مؤثر بر یادگیری، فرصت‌های پیشرفت تحصیلی را تقویت یا محدود کنند و چه اقداماتی برای جلوگیری از شکل‌گیری انتظارات تبعیض‌آمیز و تقویت انتظارات سازنده در محیط مدرسه ضرورت دارد.

پیشینه تحقیق

پژوهش درباره نقش انتظارات معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ریشه در مطالعات روان‌شناسی اجتماعی و تربیتی دارد .یکی از آثار شناخته‌شده در این حوزه، مطالعه روزنتال و جاکوبسون در سال ۱۹۶۸ است که با عنوان »پیگمالیون در کلاس درس «منتشر شد .این پژوهش توجه گسترده‌ای را به احتمال تأثیر انتظارات معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان جلب کرد .در این مطالعه، به معلمان اطلاعاتی درباره احتمال رشد شناختی برخی دانش‌آموزان ارائه شد و سپس عملکرد آنان مورد بررسی قرار گرفت .نتایج گزارش‌شده، بحث مهمی درباره این موضوع ایجاد کرد که آیا باورهای معلم می‌توانند بر رفتار آموزشی و در نهایت بر عملکرد دانش‌آموز تأثیر بگذارند .با این حال، پژوهش‌های بعدی نشان دادند که اندازه و پایداری این اثر در موقعیت‌های مختلف یکسان نیست و باید نتایج چنین مطالعاتی با توجه به روش پژوهش، ویژگی‌های نمونه و شرایط آموزشی تفسیر شوند.

در ادامه این مسیر، پژوهشگران تلاش کردند سازوکارهایی را شناسایی کنند که از طریق آن‌ها انتظارات معلمان به پیامدهای تحصیلی مرتبط می‌شوند .در این چارچوب، رفتارهای کلاسی معلم اهمیت ویژه‌ای دارند .معلم ممکن است بر اساس انتظارات خود، فرصت‌های متفاوتی برای پاسخ‌گویی، دریافت بازخورد،

مشارکت در بحث، انجام تکالیف چالش‌برانگیز و اصلاح اشتباهات فراهم کند .تفاوت‌های کوچک اما مستمر در این رفتارها می‌توانند تجربه یادگیری دانش‌آموزان را تغییر دهند .برای نمونه، دانش‌آموزی که به‌طور منظم بازخورد دقیق و فرصت تلاش دوباره دریافت می‌کند، ممکن است بهتر بتواند نقاط ضعف خود را شناسایی کند و راهبردهای مؤثرتری برای یادگیری به کار گیرد .در مقابل، کاهش فرصت مشارکت یا ارائه تکالیف کم‌چالش ممکن است مانع آشکارشدن ظرفیت‌های واقعی برخی دانش‌آموزان شود.

یکی دیگر از محورهای مهم پژوهش‌های این حوزه، رابطه انتظارات معلم با انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی است .خودکارآمدی به باور فرد درباره توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا دستیابی به هدف اشاره دارد .دانش‌آموزانی که نسبت به توانایی‌های خود باور مثبت‌تری دارند، معمولاً آمادگی بیشتری برای پذیرش تکالیف دشوار، ادامه تلاش و مواجهه سازنده با شکست نشان می‌دهند .بازخوردهای معلم و نوع تعامل او می‌توانند در شکل‌گیری این باورها نقش داشته باشند .انتظارات حمایتگر، هنگامی که با راهنمایی عملی و فرصت تجربه موفقیت همراه شوند، ممکن است خودکارآمدی و انگیزش را تقویت کنند .در مقابل، پیام‌های مکرر مبنی بر ناتوانی دانش‌آموز می‌توانند برداشت منفی او از قابلیت‌های شخصی را تشدید کنند . البته انگیزش و خودکارآمدی تنها عوامل مؤثر بر پیشرفت نیستند و نقش آن‌ها به شرایط فردی و آموزشی وابسته است.

مطالعات مرتبط همچنین به تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی در شکل‌گیری انتظارات معلمان توجه کرده‌اند . برخی پژوهش‌ها بررسی کرده‌اند که آیا انتظارات معلمان تحت تأثیر جنسیت، وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی، زبان، پیشینه فرهنگی یا عملکرد قبلی دانش‌آموزان قرار می‌گیرد .اهمیت این مسئله در آن است که انتظارات مبتنی بر کلیشه‌ها ممکن است فرصت‌های یادگیری را به شکل نابرابر توزیع کنند .اگر معلم توانایی دانش‌آموز را بر اساس پیش‌داوری‌های اجتماعی ارزیابی کند، احتمال دارد به‌جای سنجش ظرفیت واقعی او، از نشانه‌های غیرمرتبط برای تصمیم‌گیری استفاده کند .در نتیجه، بررسی عدالت آموزشی و کیفیت فرایند ارزشیابی به یکی از جنبه‌های مهم این حوزه تبدیل شده است.

در مجموع، پیشینه نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که انتظارات معلمان می‌توانند از طریق تعاملات کلاسی، کیفیت بازخورد، فرصت‌های یادگیری و باورهای تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی ارتباط داشته باشند؛ اما این ارتباط به شرایط مختلف وابسته است و نباید به‌صورت رابطه‌ای ساده و قطعی تفسیر شود . عملکرد قبلی دانش‌آموز، مهارت حرفه‌ای معلم، حمایت خانواده، منابع مدرسه و ویژگی‌های شخصیتی نیز در این فرایند نقش دارند .از این رو، پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی به بررسی نقش انتظارات معلمان در شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی می‌پردازد و بر ضرورت تفکیک انتظارات سازنده از قضاوت‌های محدودکننده و توجه به سازوکارهای میانجی در این رابطه تأکید می‌کند.

اهمیت موضوع

اهمیت بررسی نقش انتظارات معلمان در شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از آنجا ناشی می‌شود که مدرسه تنها محل انتقال اطلاعات درسی نیست، بلکه محیطی برای شکل‌گیری باورهای فردی، نگرش نسبت به توانایی‌ها، مهارت‌های اجتماعی و هویت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود .دانش‌آموزان در طول سال‌های تحصیل، بخش قابل توجهی از زمان خود را در تعامل با معلمان می‌گذرانند و از واکنش‌های آنان برای ارزیابی توانایی‌های خود پیام دریافت می‌کنند .از این رو، انتظارات معلمان می‌توانند فراتر از پیش‌بینی عملکرد آینده، بر تجربه روزمره یادگیری و احساس تعلق دانش‌آموز به محیط آموزشی تأثیر بگذارند .شناخت این موضوع می‌تواند به بهبود روابط آموزشی و ایجاد فضایی کمک کند که در آن دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای رشد و پیشرفت داشته باشند.

از نظر آموزشی، این موضوع به معلمان کمک می‌کند تا تأثیر باورهای شخصی خود را بر تصمیم‌های حرفه‌ای بهتر بشناسند .معلمی که از نقش انتظارات آگاه است، می‌تواند هنگام ارزیابی دانش‌آموزان، میان عملکرد فعلی و ظرفیت بالقوه آنان تمایز قائل شود .برای مثال، نمره پایین در یک آزمون لزوماً نشان‌دهنده ناتوانی پایدار دانش‌آموز نیست و ممکن است به ضعف در یک مهارت خاص، اضطراب امتحان، نبود فرصت تمرین کافی یا شرایط نامناسب یادگیری مربوط باشد .اگر معلم بر اساس یک تجربه محدود درباره توانایی دانش‌آموز نتیجه‌گیری قطعی کند، ممکن است فرصت پیشرفت او را محدود سازد .در مقابل، ارزیابی مستمر، توجه به روند رشد، ارائه بازخورد دقیق و طراحی فعالیت‌های متناسب با سطح یادگیری می‌تواند زمینه بهبود عملکرد را فراهم کند.

از منظر روان‌شناختی، اهمیت موضوع با نقش انتظارات در انگیزش، خودکارآمدی و پشتکار دانش‌آموزان ارتباط دارد .یادگیری موفق به مشارکت فعال، تمرین مستمر و آمادگی برای مواجهه با دشواری‌ها نیازمند است .هنگامی که دانش‌آموز باور کند تلاش او می‌تواند به بهبود عملکرد منجر شود و معلم نیز برای پیشرفت او ارزش قائل است، احتمال دارد مسئولیت بیشتری در فرایند یادگیری بپذیرد .البته صرف بیان انتظارات بالا برای ایجاد انگیزش کافی نیست؛ این انتظارات باید واقع‌بینانه باشند و با حمایت آموزشی، توضیح روشن اهداف، منابع مناسب و فرصت اصلاح اشتباهات همراه شوند .توجه به این نکته مانع از آن می‌شود که انتظارات تحصیلی به فشار روانی یا ترس از شکست تبدیل شوند.

اهمیت اجتماعی این موضوع نیز قابل توجه است؛ زیرا انتظارات پایین و قضاوت‌های کلیشه‌ای ممکن است نابرابری‌های آموزشی را بازتولید کنند .دانش‌آموزان از نظر شرایط خانوادگی، امکانات یادگیری، زبان، تجربه‌های پیشین و فرصت‌های اجتماعی یکسان نیستند .اگر معلمان تفاوت‌های موجود را نشانه‌ای قطعی از توانایی ذاتی تلقی کنند، ممکن است فرصت‌های پیشرفت به شکل نابرابر توزیع شود .در مقابل، انتظارات

منصفانه و انعطاف‌پذیر می‌توانند به شناسایی ظرفیت‌های متنوع دانش‌آموزان و فراهم‌کردن حمایت متناسب با نیازهای آنان کمک کنند .این رویکرد با اصل عدالت آموزشی سازگار است؛ اصلی که بر دسترسی دانش‌آموزان به فرصت‌های واقعی یادگیری، نه صرفاً برخورد یکسان و ظاهری با همه افراد، تأکید دارد.

از منظر مدیریتی و سیاست‌گذاری آموزشی، یافته‌های این حوزه می‌توانند مبنایی برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان قرار گیرند. آموزش مهارت‌هایی مانند ارزشیابی منصفانه، ارائه بازخورد سازنده، شناسایی سوگیری‌های شناختی، طراحی تکالیف متناسب و مدیریت تعاملات کلاسی می‌تواند به تقویت انتظارات واقع‌بینانه و حمایتگر کمک کند. همچنین مدیران مدارس می‌توانند با مشاهده فرایندهای آموزشی، بررسی فرصت‌های مشارکت دانش‌آموزان و ایجاد فرهنگ مدرسه‌ای مبتنی بر رشد، زمینه کاهش پیامدهای منفی انتظارات محدودکننده را فراهم سازند. در نهایت، اهمیت پژوهش حاضر در آن است که با روشن‌کردن رابطه احتمالی میان انتظارات معلمان و پیشرفت تحصیلی، به درک جامع‌تری از عوامل مؤثر بر یادگیری کمک می‌کند و راهکارهایی برای ارتقای کیفیت تدریس، افزایش انگیزش دانش‌آموزان و تقویت فرصت‌های عادلانه پیشرفت در نظام آموزشی ارائه می‌دهد.

سازوکارهای روان‌شناختی تأثیر انتظارات معلمان بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

انتظارات معلمان از مهم‌ترین عوامل روان‌شناختی و اجتماعی مؤثر بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌رود .معلمان در جریان فعالیت‌های آموزشی، بر اساس مشاهده رفتارها، عملکرد درسی، میزان مشارکت و تجربه‌های قبلی خود، برداشت‌هایی درباره توانایی و ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان شکل می‌دهند .این برداشت‌ها ممکن است به‌صورت مستقیم در تصمیم‌های آموزشی و به‌صورت غیرمستقیم در روابط عاطفی و اجتماعی کلاس درس منعکس شوند .هنگامی که معلم به توانایی دانش‌آموز برای پیشرفت باور دارد، معمولاً آمادگی بیشتری برای فراهم‌کردن فرصت‌های یادگیری، ارائه راهنمایی و تشویق او به تلاش مجدد نشان می‌دهد .در مقابل، انتظارات پایین ممکن است موجب کاهش فرصت‌های مشارکت و محدودشدن تجربه‌های یادگیری شود .از این منظر، بررسی سازوکارهای روان‌شناختی تأثیر انتظارات معلمان می‌تواند به درک بهتر رابطه میان رفتار معلم و پیشرفت تحصیلی کمک کند.

یکی از مهم‌ترین سازوکارهای این رابطه، شکل‌گیری انگیزش تحصیلی است .انگیزش تحصیلی به مجموعه عوامل درونی و بیرونی اشاره دارد که دانش‌آموز را به آغاز، ادامه و تکمیل فعالیت‌های یادگیری سوق می‌دهند .دانش‌آموزی که احساس می‌کند معلم به توانایی‌های او توجه دارد و پیشرفت او را جدی می‌گیرد، ممکن است علاقه بیشتری به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی نشان دهد .چنین دانش‌آموزی احتمالاً پرسش‌های بیشتری مطرح می‌کند، برای انجام تکالیف وقت می‌گذارد و در مواجهه با مسائل دشوار، زودتر از فعالیت دست نمی‌کشد .البته انگیزش تنها از انتظارات معلم تأثیر نمی‌پذیرد؛ علاقه شخصی، اهداف تحصیلی،

حمایت خانواده و تجربه‌های قبلی موفقیت نیز در شکل‌گیری آن مؤثر هستند .بنابراین، انتظارات معلم را باید یکی از عوامل مؤثر در شبکه‌ای از عوامل انگیزشی دانست.

سازوکار دوم، تأثیر انتظارات معلم بر برداشت دانش‌آموز از توانایی‌های خود است .دانش‌آموزان به‌تدریج از طریق تجربه‌های یادگیری و واکنش افراد مهم زندگی خود، درباره قابلیت‌هایشان قضاوت می‌کنند .معلم به دلیل جایگاه تخصصی و آموزشی خود می‌تواند در شکل‌گیری این برداشت‌ها نقش مهمی داشته باشد . هنگامی که معلم اشتباه دانش‌آموز را بخشی طبیعی از یادگیری می‌داند و برای اصلاح آن راهنمایی ارائه می‌کند، دانش‌آموز ممکن است شکست را تجربه‌ای موقت و قابل جبران تلقی کند .در مقابل، اگر اشتباه با سرزنش، تحقیر یا مقایسه منفی همراه شود، احتمال دارد دانش‌آموز آن را نشانه ناتوانی خود بداند .تفاوت این دو نوع برخورد در بلندمدت می‌تواند بر اعتمادبه‌نفس تحصیلی، میزان تلاش و تمایل به پذیرش تکالیف دشوار تأثیر بگذارد.

کیفیت تعاملات کلاسی نیز از سازوکارهای مهم انتقال انتظارات معلم به تجربه یادگیری است .انتظارات معلم ممکن است در میزان توجه به پاسخ‌های دانش‌آموز، زمان اختصاص‌یافته برای فکرکردن، نوع پرسش‌ها، کیفیت بازخورد و فرصت مشارکت منعکس شود .برای مثال، معلمی که ظرفیت پیشرفت دانش‌آموزی را باور دارد، ممکن است پس از پاسخ ناقص او، به‌جای پایان‌دادن به تعامل، پرسش تکمیلی مطرح کند و به دانش‌آموز فرصت دهد استدلال خود را اصلاح کند .این رفتار می‌تواند فرایند یادگیری عمیق‌تر را تقویت کند .در مقابل، قطع سریع پاسخ، نادیده‌گرفتن مشارکت یا واگذاری مداوم پرسش‌های دشوار به گروه محدودی از دانش‌آموزان ممکن است فرصت یادگیری دیگران را کاهش دهد .بنابراین، انتظارات معلمان تنها در نگرش ذهنی آنان باقی نمی‌ماند، بلکه می‌تواند از طریق رفتارهای قابل مشاهده در کلاس نمود پیدا کند.

در این میان، مفهوم پیشگویی خودکام‌بخش نیز اهمیت دارد .این مفهوم به شرایطی اشاره می‌کند که در آن یک انتظار اولیه از طریق رفتارهایی که بر اساس آن شکل می‌گیرند، احتمال تحقق همان انتظار را افزایش می‌دهد .برای نمونه، اگر معلم از ابتدا دانش‌آموزی را کم‌توان بداند، ممکن است تکالیف ساده‌تری در اختیار او قرار دهد و کمتر او را در فعالیت‌های تحلیلی مشارکت دهد .در چنین شرایطی، دانش‌آموز فرصت کمتری برای تمرین مهارت‌های پیچیده خواهد داشت و عملکرد او ممکن است پایین‌تر از ظرفیت واقعی‌اش باقی بماند .با این حال، این فرایند اجتناب‌ناپذیر نیست و شدت آن به شرایط کلاس، ویژگی‌های دانش‌آموز و شیوه تدریس بستگی دارد .انتظارات مثبت نیز به‌تنهایی موفقیت را تضمین نمی‌کنند و باید با آموزش باکیفیت و حمایت واقعی همراه باشند.

در نهایت، سازوکارهای روان‌شناختی تأثیر انتظارات معلمان را می‌توان در ارتباط میان انگیزش، خودکارآمدی، تعامل آموزشی و فرصت‌های یادگیری بررسی کرد .انتظارات سازنده زمانی بیشترین فایده را دارند که معلم علاوه بر باور به توانایی دانش‌آموز، مسیر عملی پیشرفت را نیز برای او فراهم کند .طراحی

تکالیف متناسب با سطح یادگیری، بازخورد دقیق، تشویق تلاش هدفمند و توجه به پیشرفت فردی می‌توانند این فرایند را تقویت کنند .در مقابل، انتظارات منفی و پایدار ممکن است فرصت‌های یادگیری را محدود سازند .از این رو، آگاهی معلمان از تأثیر احتمالی باورهایشان، همراه با ارزیابی منصفانه و انعطاف‌پذیر، می‌تواند به بهبود تجربه یادگیری و افزایش احتمال پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

نقش خودکارآمدی تحصیلی و عزت‌نفس در رابطه میان انتظارات معلمان و عملکرد دانش‌آموزان

خودکارآمدی تحصیلی و عزت‌نفس از مفاهیم مهم روان‌شناسی تربیتی هستند که می‌توانند در تبیین رابطه میان انتظارات معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته باشند .خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموز درباره توانایی خود برای انجام فعالیت‌های مشخص آموزشی، حل مسائل درسی و دستیابی به اهداف یادگیری اشاره دارد .عزت‌نفس نیز ارزیابی کلی فرد از ارزشمندی خود را در بر می‌گیرد .اگرچه این دو مفهوم با یکدیگر ارتباط دارند، یکسان نیستند؛ ممکن است دانش‌آموزی در درس ریاضی خودکارآمدی بالایی داشته باشد، اما در ارزیابی کلی از خود احساس اطمینان کمتری کند .بررسی این مفاهیم می‌تواند روشن کند که دانش‌آموزان چگونه پیام‌های دریافت‌شده از معلمان را تفسیر می‌کنند و این برداشت‌ها چگونه با رفتارهای تحصیلی آنان ارتباط پیدا می‌کند.

انتظارات معلمان از طریق بازخوردها و فرصت‌های آموزشی می‌توانند بر خودکارآمدی تحصیلی اثر بگذارند . هنگامی که معلم به دانش‌آموز اعتماد می‌کند، تکالیف متناسب و چالش‌برانگیز در اختیار او قرار می‌دهد و برای حل مشکلات راهنمایی فراهم می‌سازد، دانش‌آموز فرصت بیشتری برای تجربه موفقیت پیدا می‌کند . تجربه موفقیت یکی از منابع مهم شکل‌گیری خودکارآمدی است .برای مثال، دانش‌آموزی که ابتدا در حل یک مسئله دشوار با مشکل روبه‌رو بوده، اگر با راهنمایی مرحله‌به‌مرحله معلم بتواند آن را حل کند، ممکن است به توانایی خود برای یادگیری مهارت‌های مشابه باور بیشتری پیدا کند .این باور می‌تواند او را به ادامه تمرین و پذیرش تکالیف دشوارتر ترغیب کند .در نتیجه، انتظارات مثبت زمانی می‌توانند به پیشرفت کمک کنند که به فرصت واقعی یادگیری و تجربه موفقیت منتهی شوند.

در مقابل، انتظارات پایین ممکن است در صورت انعکاس در رفتارهای آموزشی، خودکارآمدی دانش‌آموز را تضعیف کنند .اگر معلم بارها از دانش‌آموزی بخواهد تنها فعالیت‌های ساده را انجام دهد، به پاسخ‌های او توجه کافی نکند یا توانایی پیشرفت را در او نادیده بگیرد، ممکن است این پیام منتقل شود که یادگیری موضوعات پیچیده از توان او خارج است .دانش‌آموز نیز ممکن است در مواجهه با دشواری‌ها به‌سرعت از تلاش دست بکشد یا شکست را نشانه ناتوانی ثابت خود تلقی کند .البته نمی‌توان هرگونه خودکارآمدی پایین را به رفتار معلم نسبت داد؛ تجربه‌های قبلی، دشواری واقعی محتوا، اضطراب، حمایت خانوادگی و تفاوت‌های

فردی نیز بر این باور اثر می‌گذارند .با این حال، شیوه برخورد معلم می‌تواند به تقویت یا کاهش باور دانش‌آموز درباره توانایی یادگیری کمک کند.

عزت‌نفس نیز در کیفیت تجربه تحصیلی نقش دارد .دانش‌آموزانی که احساس ارزشمندی بیشتری دارند، ممکن است در برابر اشتباهات و انتقادها انعطاف‌پذیرتر عمل کنند و شکست در یک تکلیف را معادل شکست شخصی ندانند .رفتار محترمانه معلم، پرهیز از تحقیر و مقایسه منفی، و توجه به تفاوت‌های فردی می‌تواند محیطی فراهم سازد که در آن دانش‌آموز احساس امنیت و پذیرش کند .این امنیت روانی به‌ویژه برای دانش‌آموزانی اهمیت دارد که به دلیل عملکرد ضعیف قبلی، مشکلات یادگیری یا شرایط خانوادگی با نگرانی بیشتری وارد کلاس می‌شوند .در چنین محیطی، دانش‌آموز احتمالاً آمادگی بیشتری برای پرسیدن سؤال، بیان ندانسته‌ها و درخواست کمک خواهد داشت .این رفتارها به نوبه خود می‌توانند فرصت یادگیری را افزایش دهند.

با وجود اهمیت این مفاهیم، لازم است رابطه میان خودکارآمدی، عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی به‌صورت چندبعدی بررسی شود .خودکارآمدی بالا الزاماً به معنای عملکرد تحصیلی بالا نیست؛ زیرا دانش‌آموز برای موفقیت به دانش قبلی، مهارت‌های مطالعه، امکانات آموزشی و فرصت تمرین نیز نیاز دارد .همچنین عزت‌نفس عمومی بالا به‌تنهایی موفقیت در درس را تضمین نمی‌کند .گاهی دانش‌آموزی از ارزشمندی شخصی خود مطمئن است، اما راهبردهای یادگیری مناسبی ندارد یا برای انجام تکالیف تلاش کافی نمی‌کند . بنابراین، نقش انتظارات معلم باید در پیوند با مهارت‌های آموزشی، کیفیت تدریس و ویژگی‌های فردی بررسی شود، نه به‌عنوان عاملی مستقل و کافی.

از نظر کاربردی، معلمان می‌توانند با ارائه بازخوردهای مشخص، تأکید بر راهبردهای مؤثر، تعیین اهداف قابل دستیابی و فراهم‌کردن فرصت اصلاح اشتباهات، خودکارآمدی تحصیلی را تقویت کنند .به‌جای توصیف کلی دانش‌آموز به‌عنوان فردی باهوش یا ضعیف، بهتر است معلم درباره رفتارهای قابل تغییر، مانند دقت در حل مسئله، استفاده از راهبرد مناسب و استمرار در تمرین، بازخورد بدهد .چنین رویکردی به دانش‌آموز کمک می‌کند پیشرفت را نتیجه ترکیبی از تلاش، راهبرد و حمایت بداند .در مجموع، خودکارآمدی و عزت‌نفس می‌توانند بخشی از مسیر ارتباط انتظارات معلمان با عملکرد تحصیلی را توضیح دهند؛ ازاین‌رو، ایجاد محیطی محترمانه، حمایتگر و مبتنی بر رشد، یکی از راهبردهای مهم برای تقویت مشارکت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

تأثیر انتظارات مثبت و منفی معلمان بر فرصت‌های یادگیری و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان

فرصت‌های یادگیری و میزان مشارکت دانش‌آموزان از عناصر اساسی فرایند آموزش هستند .حتی اگر محتوای درسی مناسب و امکانات آموزشی کافی باشد، چگونگی توزیع فرصت‌ها در کلاس می‌تواند تجربه

یادگیری دانش‌آموزان را متفاوت سازد .معلمان در جریان تدریس تصمیم‌های متعددی می‌گیرند؛ از جمله اینکه چه کسی به پرسش پاسخ دهد، چه دانش‌آموزی فعالیت دشوارتری انجام دهد، چه زمانی برای اصلاح اشتباه اختصاص یابد و چه افرادی در فعالیت‌های گروهی نقش فعال‌تری داشته باشند .انتظارات معلمان ممکن است در این تصمیم‌ها منعکس شود و در نتیجه بر فرصت تمرین، دریافت بازخورد و مشارکت آموزشی اثر بگذارد .بنابراین، بررسی انتظارات مثبت و منفی معلمان برای فهم چگونگی شکل‌گیری تفاوت‌های تحصیلی اهمیت دارد.

انتظارات مثبت زمانی می‌توانند سودمند باشند که به حمایت آموزشی ملموس تبدیل شوند .معلمی که به توانایی رشد دانش‌آموز باور دارد، ممکن است او را به مشارکت در گفت‌وگوهای کلاسی تشویق کند، برای پاسخ‌گویی زمان کافی بدهد و در صورت اشتباه، فرصت اصلاح پاسخ را فراهم سازد .این رفتارها به دانش‌آموز امکان می‌دهند اطلاعات تازه را تمرین کند، استدلال خود را توضیح دهد و از بازخورد برای اصلاح برداشت‌های نادرست استفاده کند .برای مثال، در کلاس علوم، معلم می‌تواند از دانش‌آموزی که پاسخ ناقصی داده است بخواهد شواهد خود را توضیح دهد یا فرضیه دیگری مطرح کند .چنین تعاملی به‌جای محدودکردن یادگیری به پاسخ درست یا نادرست، بر فرایند تفکر و اصلاح تأکید می‌کند .این شیوه مشارکت فعال را افزایش می‌دهد و می‌تواند درک عمیق‌تر محتوا را تقویت کند.

در مقابل، انتظارات منفی ممکن است از طریق کاهش فرصت‌های آموزشی پیامدهای نامطلوبی داشته باشند . اگر معلم تصور کند دانش‌آموزی توانایی یادگیری مطالب پیچیده را ندارد، ممکن است کمتر او را برای پاسخ‌گویی انتخاب کند، تکالیف ساده‌تری ارائه دهد یا زمان کمتری برای توضیح پاسخ او اختصاص دهد .در چنین شرایطی، دانش‌آموز از تمرین مهارت‌های تحلیلی و دریافت بازخورد کافی محروم می‌شود .کاهش فرصت‌ها همچنین ممکن است باعث شود دانش‌آموز در فعالیت‌های کلاسی کمتر دیده شود و مشارکت او به‌تدریج کاهش یابد .این مسئله می‌تواند نوعی چرخه محدودکننده ایجاد کند :انتظار پایین، فرصت کمتر، تجربه یادگیری محدودتر و عملکردی که ظاهراً همان انتظار اولیه را تأیید می‌کند .با این حال، چنین چرخه‌ای در همه کلاس‌ها رخ نمی‌دهد و می‌توان با تغییر رفتارهای آموزشی و افزایش فرصت‌های برابر، از شکل‌گیری آن جلوگیری کرد.

مشارکت تحصیلی تنها به پاسخ‌دادن به پرسش‌های معلم محدود نیست، بلکه حضور شناختی، رفتاری و عاطفی دانش‌آموز را نیز شامل می‌شود .مشارکت رفتاری در حضور فعال، انجام تکالیف و رعایت فعالیت‌های آموزشی نمایان می‌شود .مشارکت شناختی به استفاده از راهبردهای تفکر، حل مسئله و تلاش برای فهم عمیق‌تر اشاره دارد و مشارکت عاطفی با علاقه، احساس تعلق و تجربه هیجانی دانش‌آموز در کلاس ارتباط دارد .انتظارات معلم می‌توانند از طریق فضای تعاملی کلاس بر این ابعاد اثر بگذارند .دانش‌آموزی که احساس می‌کند نظرش ارزشمند است، احتمالاً با اطمینان بیشتری در بحث‌ها شرکت می‌کند .در مقابل، دانش‌آموزی

که از تمسخر، سرزنش یا نادیده‌گرفته‌شدن می‌ترسد، ممکن است حتی در صورت برخورداری از دانش کافی از مشارکت خودداری کند.

توزیع فرصت‌های یادگیری همچنین با عدالت آموزشی ارتباط دارد .برخورد منصفانه به معنای ارائه دقیقاً یکسان همه فعالیت‌ها به همه دانش‌آموزان نیست، بلکه به معنای فراهم‌کردن فرصت‌های مناسب بر اساس نیازهای آموزشی آنان است .برخی دانش‌آموزان برای انجام یک فعالیت به زمان بیشتر، راهنمایی مرحله‌ای یا ابزارهای آموزشی متفاوت نیاز دارند .معلم باید میان حمایت متناسب و محدودکردن بی‌دلیل فرصت‌ها تفاوت قائل شود .برای مثال، ساده‌سازی موقت یک تکلیف می‌تواند در صورتی مفید باشد که به‌تدریج دانش‌آموز را برای انجام فعالیت پیچیده‌تر آماده کند؛ اما اگر این ساده‌سازی دائمی شود و فرصت رشد را از او بگیرد، ممکن است پیامد محدودکننده داشته باشد .بنابراین، انتظار سازنده باید با هدف رشد و افزایش تدریجی استقلال یادگیرنده همراه باشد.

برای کاهش پیامدهای احتمالی انتظارات منفی، معلمان می‌توانند مشارکت دانش‌آموزان را به‌صورت نظام‌مند بررسی کنند .ثبت فرصت‌های پاسخ‌گویی، تنوع دانش‌آموزان انتخاب‌شده برای فعالیت‌های دشوار، کیفیت بازخورد و میزان مشارکت گروه‌های مختلف می‌تواند به شناسایی الگوهای نابرابر کمک کند .همچنین استفاده از پرسش‌های باز، کار گروهی با نقش‌های چرخشی، زمان فکرکردن پیش از پاسخ و ارزشیابی تکوینی می‌تواند فرصت مشارکت را گسترده‌تر سازد .در مجموع، انتظارات مثبت زمانی بیشترین اثر آموزشی را دارند که با فرصت‌های واقعی یادگیری و تعامل محترمانه همراه شوند .از سوی دیگر، شناسایی و اصلاح رفتارهایی که ناخواسته فرصت‌های برخی دانش‌آموزان را محدود می‌کنند، می‌تواند در جهت افزایش مشارکت و بهبود کیفیت یادگیری گام مؤثری باشد.

نقش تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی در شکل‌گیری انتظارات معلمان از دانش‌آموزان

انتظارات معلمان در خلأ شکل نمی‌گیرند، بلکه تحت تأثیر تجربه‌های حرفه‌ای، باورهای شخصی، شرایط مدرسه و ویژگی‌های دانش‌آموزان قرار دارند .معلمان برای شناخت توانایی و نیازهای یادگیری دانش‌آموزان از اطلاعات گوناگونی استفاده می‌کنند؛ از جمله نمرات، عملکرد کلاسی، میزان مشارکت، کیفیت انجام تکالیف و گزارش‌های مربوط به پیشرفت گذشته .با این حال، این اطلاعات همیشه کامل نیستند و ممکن است برداشت‌های اولیه معلم تحت تأثیر عوامل فردی، فرهنگی و اجتماعی قرار گیرد .به همین دلیل، بررسی زمینه‌های شکل‌گیری انتظارات اهمیت دارد؛ زیرا برخی انتظارات بر شواهد معتبر آموزشی استوارند، در حالی که برخی دیگر ممکن است تحت تأثیر کلیشه‌ها یا اطلاعات محدود شکل گرفته باشند.

تفاوت‌های فردی یکی از عوامل مهم در شکل‌گیری انتظارات معلمان است .دانش‌آموزان از نظر سرعت یادگیری، علایق، توانایی‌های شناختی، مهارت‌های زبانی، ویژگی‌های شخصیتی و تجربه‌های آموزشی پیشین

با یکدیگر تفاوت دارند .برای مثال، دانش‌آموزی ممکن است در فعالیت‌های شفاهی عملکرد مناسبی داشته باشد، اما در نوشتن پاسخ‌ها به زمان بیشتری نیاز پیدا کند .دانش‌آموز دیگری ممکن است در آغاز سال تحصیلی مشارکت کمی نشان دهد، اما با افزایش احساس امنیت و آشنایی با محیط کلاس، پیشرفت قابل توجهی داشته باشد .اگر معلم تنها یک شیوه بروز توانایی را ملاک قضاوت قرار دهد، ممکن است ظرفیت واقعی برخی دانش‌آموزان را نادیده بگیرد .بنابراین، انتظار واقع‌بینانه باید بر ارزیابی چندجانبه، مشاهده مستمر و توجه به روند پیشرفت استوار باشد.

شرایط فرهنگی نیز می‌توانند بر برداشت معلم از رفتار و توانایی دانش‌آموز تأثیر بگذارند .شیوه صحبت‌کردن، میزان ابراز نظر، نحوه تعامل با بزرگسالان و سبک مشارکت ممکن است در خانواده‌ها و گروه‌های فرهنگی مختلف تفاوت داشته باشد .برای نمونه، دانش‌آموزی که در محیط خانوادگی خود به سکوت در برابر بزرگ‌ترها عادت کرده است، ممکن است در ابتدای ورود به کلاس کمتر داوطلب پاسخ‌گویی شود .اگر معلم این رفتار را به‌سرعت نشانه ضعف علمی یا بی‌علاقگی تلقی کند، احتمال دارد انتظارات پایین‌تری از او شکل دهد .در حالی که با فراهم‌کردن فرصت‌های متنوع برای مشارکت، مانند فعالیت‌های دونفره، پاسخ کتبی یا گفت‌وگوی گروهی، می‌توان توانایی‌های دانش‌آموز را بهتر شناخت .توجه به تنوع فرهنگی به معنای کنارگذاشتن معیارهای آموزشی نیست، بلکه به معنای استفاده از روش‌های منصفانه‌تر برای سنجش یادگیری است.

وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده نیز ممکن است در شکل‌گیری انتظارات معلمان نقش داشته باشد . دسترسی به کتاب، فضای مناسب مطالعه، اینترنت، کلاس‌های تقویتی و حمایت تحصیلی در خانواده‌ها یکسان نیست .دانش‌آموزی که از منابع آموزشی کمتری برخوردار است، ممکن است در برخی فعالیت‌ها عملکرد ضعیف‌تری نشان دهد؛ اما این عملکرد لزوماً به معنای ظرفیت یادگیری پایین‌تر نیست .اگر معلم میان کمبود فرصت و ناتوانی فردی تمایز قائل نشود، ممکن است انتظارات خود را بر پایه شرایط بیرونی دانش‌آموز تنظیم کند و فرصت رشد او را محدود سازد .در مقابل، شناخت موانع محیطی می‌تواند به طراحی حمایت‌های آموزشی مناسب، مانند تمرین‌های تکمیلی، دسترسی به منابع و ارائه راهنمایی بیشتر، کمک کند.

یکی دیگر از عوامل مهم، عملکرد گذشته دانش‌آموز است .نمرات قبلی و تجربه‌های موفق یا ناموفق می‌توانند اطلاعات مفیدی درباره وضعیت یادگیری ارائه دهند، اما نباید به برچسب‌هایی ثابت تبدیل شوند . دانش‌آموزی که در یک دوره تحصیلی با دشواری روبه‌رو بوده است، ممکن است با تغییر روش تدریس، افزایش تمرین یا دریافت حمایت مناسب پیشرفت کند .اگر معلم عملکرد گذشته را تنها معیار پیش‌بینی آینده بداند، امکان تغییر و رشد را کم‌رنگ می‌کند .ازاین‌رو، ارزیابی پیشرفت فردی و توجه به میزان بهبود در

طول زمان ضروری است .مقایسه دانش‌آموز با عملکرد قبلی خودش، در کنار استفاده از معیارهای روشن آموزشی، می‌تواند تصویر دقیق‌تری از ظرفیت رشد او ارائه دهد.

برای کاهش اثر کلیشه‌ها، معلمان باید از شیوه‌های نظام‌مند و شفاف ارزیابی استفاده کنند .تعیین معیارهای روشن برای نمره‌دهی، استفاده از ابزارهای متنوع سنجش، بررسی نمونه‌کارهای دانش‌آموز و ثبت شواهد پیشرفت می‌تواند وابستگی قضاوت‌ها به برداشت‌های ذهنی را کاهش دهد .همچنین گفت‌وگو با دانش‌آموز، ارتباط سازنده با خانواده و مشارکت متخصصان مدرسه در صورت نیاز، به درک بهتر شرایط یادگیری کمک می‌کند .در مجموع، تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی بخشی جدایی‌ناپذیر از محیط آموزشی هستند . توجه منصفانه به این تفاوت‌ها می‌تواند از شکل‌گیری انتظارات محدودکننده جلوگیری کند و زمینه‌ای فراهم سازد که در آن توانایی‌های متنوع دانش‌آموزان بهتر شناخته شوند و فرصت‌های رشد تحصیلی آنان افزایش یابد.

راهبردهای تقویت انتظارات واقع‌بینانه و حمایتگر معلمان برای ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

تقویت انتظارات واقع‌بینانه و حمایتگر معلمان یکی از راهبردهای مهم بهبود کیفیت آموزش و فراهم‌کردن فرصت‌های برابر یادگیری است .انتظار واقع‌بینانه به معنای تعیین سطح عملکردی متناسب با شواهد موجود و در نظر گرفتن امکان رشد دانش‌آموز است .انتظار حمایتگر نیز بر این باور استوار است که دانش‌آموزان می‌توانند با آموزش مناسب، تمرین، بازخورد و استفاده از راهبردهای مؤثر، مهارت‌های خود را توسعه دهند . این رویکرد نه به معنای نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فردی است و نه به معنای انتظار موفقیت یکسان از همه دانش‌آموزان در یک زمان مشخص؛ بلکه بر شناخت ظرفیت‌ها، تشخیص نیازها و فراهم‌کردن مسیر پیشرفت تأکید دارد .برای تحقق این هدف، لازم است مجموعه‌ای از اقدامات در سطح کلاس، مدرسه و نظام آموزش‌وپرورش اجرا شود.

نخستین راهبرد، استفاده از ارزیابی مستمر و چندمنبعی برای شناخت توانایی‌های دانش‌آموزان است .معلم نباید تنها بر یک آزمون، یک نمره یا یک رفتار خاص تکیه کند؛ زیرا چنین شواهد محدودی ممکن است تصویر ناقصی از وضعیت یادگیری ارائه دهند .ترکیب آزمون‌های کوتاه، مشاهده فعالیت‌های کلاسی، بررسی تکالیف، گفت‌وگو با دانش‌آموز و تحلیل روند پیشرفت می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری فراهم سازد .برای مثال، دانش‌آموزی که در آزمون کتبی عملکرد ضعیفی دارد، ممکن است در توضیح شفاهی مفاهیم یا انجام فعالیت عملی توانایی قابل توجهی نشان دهد .شناخت این تفاوت‌ها به معلم کمک می‌کند میان ضعف در یک مهارت خاص و ناتوانی کلی در یادگیری تمایز قائل شود .چنین ارزیابی‌ای پایه مناسبی برای شکل‌گیری انتظارات منصفانه و طراحی حمایت‌های آموزشی متناسب است.

راهبرد دوم، استفاده از بازخورد سازنده و مشخص است .بازخورد مؤثر باید به دانش‌آموز نشان دهد چه چیزی را به‌درستی انجام داده، کدام بخش نیازمند اصلاح است و برای بهبود چه اقدامی می‌تواند انجام دهد . عبارت‌های کلی مانند »ضعیف هستی «یا »باید بیشتر تلاش کنی «معمولاً اطلاعات کافی برای پیشرفت ارائه نمی‌کنند .در مقابل، بیان نکاتی مانند »روش حل مسئله را درست آغاز کرده‌ای، اما لازم است در مرحله آخر محاسبه را دوباره بررسی کنی «مسیر اصلاح را روشن می‌سازد .چنین بازخوردی توجه دانش‌آموز را از قضاوت کلی درباره توانایی خود به رفتارها و راهبردهای قابل تغییر معطوف می‌کند .این شیوه می‌تواند انگیزش، خودکارآمدی و آمادگی برای پذیرش اشتباه را تقویت کند و به معلم نیز امکان دهد انتظارات خود را بر اساس شواهد رشد تنظیم کند.

سومین راهبرد، طراحی تکالیف چالش‌برانگیز اما دست‌یافتنی است .اگر فعالیت‌های آموزشی بیش از حد ساده باشند، فرصت رشد مهارت‌های پیچیده کاهش می‌یابد؛ اگر هم بسیار دشوار و بدون حمایت باشند، ممکن است به ناامیدی و کاهش انگیزش منجر شوند .معلم باید سطح دشواری فعالیت‌ها را با توجه به دانش قبلی و نیازهای دانش‌آموزان تنظیم کند و در صورت لزوم از راهنمایی مرحله‌ای، مثال‌های حل‌شده، کار گروهی و منابع تکمیلی استفاده کند .هدف آن است که دانش‌آموز به‌تدریج از انجام فعالیت‌های ساده به سمت حل مسائل پیچیده‌تر حرکت کند .در این مسیر، انتظارات بالا باید با حمایت واقعی همراه باشند تا دانش‌آموز نه از چالش محروم شود و نه بدون ابزار لازم در برابر آن قرار گیرد.

چهارمین راهبرد، افزایش آگاهی معلمان درباره سوگیری‌های شناختی و کلیشه‌های اجتماعی است .معلمان، مانند دیگر افراد، ممکن است ناخواسته تحت تأثیر برداشت‌های اولیه، تجربه‌های گذشته یا تصورات کلی درباره گروه‌های مختلف قرار گیرند .این سوگیری‌ها گاهی در انتخاب دانش‌آموزان برای پاسخ‌گویی، شیوه نمره‌دهی یا میزان توجه به فعالیت‌های آنان آشکار می‌شوند .شرکت در دوره‌های توسعه حرفه‌ای، بررسی نمونه‌های واقعی کلاس، گفت‌وگوی همکاران و استفاده از معیارهای شفاف ارزیابی می‌تواند به شناسایی این الگوها کمک کند .برای نمونه، معلم می‌تواند بررسی کند آیا فرصت پاسخ‌گویی و دریافت بازخورد به‌طور متوازن میان دانش‌آموزان توزیع می‌شود یا خیر .چنین بازنگری‌ای به افزایش عدالت آموزشی و کاهش تأثیر قضاوت‌های غیرمستند کمک می‌کند.

پنجمین راهبرد، ایجاد فرهنگ مدرسه‌ای مبتنی بر رشد و همکاری است .انتظارات معلمان در محیطی شکل می‌گیرند که ارزش‌ها و رویه‌های آن بر رفتار حرفه‌ای تأثیر می‌گذارند .مدیران مدارس می‌توانند با فراهم‌کردن فرصت تبادل تجربه، جلسات تحلیل پیشرفت دانش‌آموزان و برنامه‌های توانمندسازی، به معلمان در شناخت نیازهای یادگیری کمک کنند .همکاری با خانواده‌ها نیز در صورتی که با حفظ احترام و توجه به شرایط آنان انجام شود، اطلاعات ارزشمندی درباره موانع و ظرفیت‌های دانش‌آموز فراهم می‌سازد .افزون بر

این، مدارس باید از فرهنگ برچسب‌زنی و مقایسه تحقیرآمیز فاصله بگیرند و به پیشرفت فردی، تلاش هدفمند و اصلاح راهبردهای یادگیری توجه کنند.

در نهایت، ارزیابی اثربخشی این راهبردها ضروری است .مدرسه می‌تواند تغییرات مشارکت کلاسی، کیفیت انجام تکالیف، میزان پیشرفت فردی و نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری را در طول زمان بررسی کند . هدف، اثبات این نیست که انتظارات معلم به‌تنهایی موفقیت تحصیلی را ایجاد می‌کنند، بلکه باید مشخص شود چگونه انتظارات واقع‌بینانه در کنار تدریس باکیفیت، حمایت خانواده و منابع مناسب می‌توانند به بهبود شرایط یادگیری کمک کنند .جمع‌بندی این بخش نشان می‌دهد که انتظارات حمایتگر زمانی ارزش آموزشی بیشتری دارند که بر شواهد استوار باشند، به رفتارهای عملی تبدیل شوند و با فرصت برابر برای رشد همراه گردند .اجرای این رویکرد می‌تواند به ایجاد محیطی منصفانه‌تر و انگیزه‌بخش‌تر کمک کند و احتمال پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد.

منابع فارسی

۱ .سیف، ع. ا. (۱۳۹۸). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. نشر دوران.
۲ .شعبانی، ح. (۱۳۹۷). مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روش‌ها و فنون تدریس. انتشارات سمت.
۳ .کدیور، پ. (۱۳۹۱). روان‌شناسی تربیتی. انتشارات سمت.
۴ .شریعتمداری، ع. (۱۳۹۰). روان‌شناسی تربیتی. انتشارات امیرکبیر.
۵ .کریمی، ی. (۱۳۹۵). روان‌شناسی تربیتی. انتشارات ارسباران.
۶ .لطف‌آبادی، ح. (۱۳۹۲). روان‌شناسی رشد: نوجوانی، جوانی و بزرگسالی. انتشارات سمت.
۷ .بیابانگرد، ا. (۱۳۹۰). روان‌شناسی تربیتی. انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
۸ .احدی، ح.، و بنی‌جمالی، ش. (۱۳۹۳). روان‌شناسی رشد. انتشارات رشد.
۹ .محسنی، ن. (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیتی. انتشارات دانشگاه تهران.
۱۰. سیف، ع. ا. (۱۳۹۲). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. انتشارات دوران.

منابع انگلیسی

1. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
2. Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of Educational Psychology, 75(5), 631–661. https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631
3. Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. Journal of Teacher Education, 38(4), 32–47. https://doi.org/10.1177/002248718703800406

4. Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. Personality and Social Psychology Review, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
5. Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. Holt, Rinehart & Winston.
6. Rubie-Davies, C. M. (2015). Becoming a high expectation teacher: Raising the bar. Routledge.
7. Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. Current Directions in Psychological Science, 3(6), 176–179. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770698
8. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
9. Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
10. Weinstein, R. S. (2002). Reaching higher: The power of expectations in schooling. Harvard University Press.