نقش همدلی معلم در کاهش ترس از اشتباه دانش‌آموزان ابتدایی

منیره گلباف[1]، سیما سرپرست سامانی[2]، اسما سرپرست سامانی[3]، راضیه شجاعی[4]
1-کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تایباد
2-کارشناسی جغرافیا، دانشگاه پیام نور بندرعباس
3-کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تایباد
4- کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه خیام مشهد

مقاله انگلیسی
WIDI-02-2026.0609
MNR-630-2-113B2F

Making mistakes is a natural part of learning, yet many primary school students interpret an incorrect answer as evidence of low ability, personal inadequacy, or likely public criticism. Such interpretations may lead to silence, avoidance of questions, anxiety during classroom participation, dependence on classmates, and reduced willingness to attempt challenging tasks. This review examines how teacher empathy can reduce students' fear of making mistakes in primary education. A descriptive analytical review approach was used to connect research on teacher empathy, fear of failure, psychological safety, classroom error climate, constructive feedback, achievement emotions, and teacher student relationships. The analysis indicates that effective empathy is more than kindness or overlooking an inaccurate response. It requires understanding the student's perspective, recognizing the emotion attached to the mistake, protecting the learner's dignity, communicating clear expectations, and guiding the student toward revision. Calm and nonhumiliating responses, sufficient thinking time, opportunities to try again, normalization of error, and attention to the reasoning process can strengthen psychological safety and participation. In contrast, ridicule, comparison, labeling, impatient correction, and public exposure of mistakes can intensify anxiety and avoidance. The review also suggests that empathy produces stable benefits when it is supported by explicit classroom norms, process oriented assessment, respectful peer feedback, and consistent family communication. Empathy should not remove academic responsibility or lower learning expectations. Its educational value lies in combining emotional support with accurate correction, achievable challenge, and student accountability. Within such a balance, mistakes become usable information rather than threats to self worth. Teacher empathy can therefore help students remain engaged after an incorrect response, ask for assistance, revise their thinking, and develop a more realistic sense of competence. Teacher education and professional development programs should explicitly address empathic error management, emotionally safe feedback, and practical routines that allow primary school students to learn from mistakes.

Keywords : teacher empathy, fear of mistakes, primary students, error climate, psychological safety, constructive feedback

چکیده فارسی

اشتباه بخشی طبیعی از یادگیری است، اما بسیاری از دانش‌آموزان ابتدایی پاسخ نادرست را نشانه ناتوانی، بی‌ارزشی یا احتمال سرزنش شدن می‌دانند. این برداشت می‌تواند به سکوت در کلاس، خودداری از پرسش، اضطراب هنگام پاسخ‌گویی، تقلید از دیگران و کاهش مشارکت منجر شود. مقاله حاضر با هدف تبیین نقش همدلی معلم در کاهش ترس از اشتباه دانش‌آموزان ابتدایی تدوین شده است. روش پژوهش، مروری توصیفی تحلیلی است و مفاهیم همدلی آموزشی، ترس از اشتباه، فضای روانی امن، فرهنگ مثبت خطا و بازخورد سازنده را در ارتباط با یکدیگر بررسی می‌کند. تحلیل منابع نشان می‌دهد که همدلی مؤثر تنها به مهربانی یا چشم‌پوشی از پاسخ نادرست محدود نیست؛ بلکه شامل شناخت دیدگاه دانش‌آموز، تشخیص هیجان او، حفظ احترام، ارائه بازخورد روشن و هدایت وی به سوی اصلاح پاسخ است. واکنش آرام و غیرتحقیرآمیز معلم، فرصت دوباره برای فکر کردن، عادی‌سازی اشتباه و تمرکز بر فرایند حل مسئله می‌تواند احساس امنیت و جرئت مشارکت را افزایش دهد. در مقابل، تمسخر، مقایسه، عجله در تصحیح، برچسب‌زنی و برجسته کردن خطا در برابر همکلاسی‌ها، ترس و رفتارهای اجتنابی را تقویت می‌کند. یافته‌های تحلیلی همچنین نشان می‌دهد که اثر همدلی زمانی پایدارتر می‌شود که با قواعد روشن کلاس، ارزشیابی فرایندمحور، آموزش شیوه بازخورد به همسالان و همکاری خانواده همراه باشد. همدلی بدون حفظ انتظارات آموزشی ممکن است به

کاهش تلاش بینجامد؛ ازاین‌رو معلم باید حمایت عاطفی را با مسئولیت‌پذیری و اصلاح دقیق پیوند دهد. نتیجه آنکه همدلی معلم می‌تواند اشتباه را از رویدادی تهدیدکننده به فرصتی برای یادگیری تبدیل کند و زمینه مشارکت، خودکارآمدی و پایداری دانش‌آموز را فراهم سازد. پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های همدلانه و مدیریت خطا در برنامه‌های تربیت معلم و توانمندسازی حرفه‌ای آموزگاران جایگاهی مشخص داشته باشد. در این چارچوب، اشتباه نه پایان یادگیری، بلکه نشانه‌ای برای تشخیص نیاز، انتخاب راهبرد مناسب و تقویت رابطه اعتماد میان معلم و دانش‌آموز تلقی می‌شود.

واژگان کلیدی: همدلی معلم، ترس از اشتباه، دانش‌آموزان ابتدایی، فرهنگ خطا، امنیت روانی، بازخورد سازنده

مقدمه

یادگیری در سال‌های ابتدایی مدرسه با تجربه‌های پی‌درپی آزمون، پاسخ، اصلاح و تلاش دوباره شکل می‌گیرد. دانش‌آموز هنگام خواندن یک واژه، حل مسئله ریاضی، نوشتن جمله یا توضیح یک پدیده علمی ناگزیر با موقعیت‌هایی روبه‌رو می‌شود که پاسخ او کامل یا درست نیست. این خطاها اطلاعات ارزشمندی درباره شیوه فکر کردن کودک در اختیار معلم قرار می‌دهند و می‌توانند نقطه آغاز آموزش دقیق‌تر باشند. بااین‌حال، ارزش آموزشی اشتباه به نحوه برخورد کلاس با آن وابسته است. اگر پاسخ نادرست با خنده، مقایسه، سرزنش یا عجله در تصحیح همراه شود، دانش‌آموز به‌تدریج می‌آموزد که پنهان ماندن امن‌تر از مشارکت کردن است.

دوره ابتدایی زمان شکل‌گیری برداشت کودک از توانایی تحصیلی، ارزش شخصی و رابطه او با مدرسه است. در این دوره، نظر معلم برای بسیاری از کودکان اعتبار فراوانی دارد و حتی حالت چهره، لحن صدا یا جمله کوتاه او می‌تواند معنایی فراتر از همان لحظه پیدا کند. وقتی کودک احساس کند معلم فقط پاسخ صحیح را می‌بیند، ممکن است اشتباه را به هویت خود پیوند دهد و به جای گفتن «پاسخم نادرست بود» به این نتیجه برسد که «من ضعیف هستم». این تغییر کوچک در تعبیر، زمینه اضطراب، کناره‌گیری و ترس از تجربه‌های تازه را فراهم می‌کند.

همدلی معلم در چنین موقعیتی به معنای شناخت تجربه دانش‌آموز و پاسخ دادن به آن به شیوه‌ای انسانی و آموزشی است. آموزگار همدل می‌کوشد بفهمد کودک در لحظه خطا چه احساسی دارد، چرا به آن پاسخ رسیده و برای ادامه دادن به چه نوع حمایتی نیازمند است. او نادرستی پاسخ را پنهان نمی‌کند، اما شخصیت دانش‌آموز را از عملکرد لحظه‌ای او جدا نگه می‌دارد. بنابراین، همدلی با آسان‌گیری، تعریف بی‌دلیل یا حذف مسئولیت تفاوت دارد. همدلی بستری می‌سازد که در آن اصلاح خطا بدون تهدید عزت نفس انجام شود.

ترس از اشتباه همیشه با گریه یا بیان آشکار اضطراب دیده نمی‌شود. گاهی دانش‌آموز داوطلب پاسخ نمی‌شود، تکلیف دشوار را شروع نمی‌کند، پاسخ همکلاسی را تکرار می‌کند، بیش از اندازه پاک می‌کند یا برای هر گام از معلم تأیید می‌خواهد. این رفتارها ممکن است به اشتباه کم‌کاری یا بی‌علاقگی تلقی شوند، درحالی‌که منشأ آنها نگرانی از قضاوت شدن است. تشخیص درست این نشانه‌ها به معلم کمک می‌کند به جای افزایش فشار، شرایط یادگیری را بازتنظیم کند.

موضوع این مقاله بررسی سازوکارهایی است که از طریق آنها همدلی معلم می‌تواند ترس از اشتباه را کاهش دهد. برای این منظور، ابتدا مسئله و مفاهیم اصلی روشن می‌شود، سپس نظریه‌های مرتبط و پیامدهای ترس بررسی می‌گردد و در ادامه رفتارهای همدلانه، بازخورد سازنده، فضای امن کلاس و راهکارهای عملی توضیح داده می‌شود. تمرکز مقاله بر آموزش ابتدایی است؛ زیرا کودکان این دوره برای تفسیر تجربه شکست و تنظیم هیجان هنوز به راهنمایی بزرگسالان نیاز فراوان دارند. نتیجه مورد انتظار، ارائه تصویری کاربردی از کلاسی است که در آن دقت علمی حفظ می‌شود، اما اشتباه به ابزار یادگیری تبدیل می‌گردد.

بررسی به معلم کمک می‌کند میان دانش‌آموزی که مفهوم را نمی‌داند و کودکی که از آشکار کردن دانسته خود می‌ترسد تفاوت بگذارد. این تمایز، حمایت مناسب را ممکن و از داوری شتاب‌زده درباره انگیزه یا توانایی جلوگیری می‌کند.

بیان مسئله

یکی از موانع پنهان یادگیری در دوره ابتدایی، ترس دانش‌آموز از آشکار شدن اشتباه است. این ترس زمانی پدید می‌آید که کودک احتمال دهد پاسخ نادرست به تمسخر همسالان، ناامیدی معلم، کاهش نمره، مقایسه با دیگران یا برداشت منفی درباره توانایی او منجر خواهد شد. در چنین وضعی، ذهن دانش‌آموز به جای تمرکز کامل بر مسئله، بخشی از توان خود را صرف پیش‌بینی واکنش دیگران و محافظت از تصویر شخصی می‌کند. نتیجه ممکن است کاهش توجه، فراموشی دانسته‌ها، پاسخ‌های شتاب‌زده یا خودداری کامل از پاسخ‌گویی باشد. بنابراین، ترس از اشتباه تنها یک احساس گذرا نیست و می‌تواند مستقیماً فرایند یادگیری را مختل کند.

ساختار برخی کلاس‌ها ناخواسته این نگرانی را تقویت می‌کند. تأکید افراطی بر سرعت، اعلام عمومی نمره، درخواست همیشگی پاسخ واحد، اصلاح فوری پیش از کامل شدن فکر دانش‌آموز و استفاده از عباراتی مانند «این که خیلی آسان بود» به کودک پیام می‌دهد که خطا پذیرفتنی نیست. حتی اگر معلم قصد تحقیر نداشته باشد، تکرار این تجربه‌ها فضای کلاس را به محیطی ارزیابانه و تهدیدکننده تبدیل می‌کند. در چنین فضایی معمولاً تعداد اندکی از دانش‌آموزان مطمئن پاسخ می‌دهند و دیگران برای حفظ امنیت روانی خود سکوت می‌کنند. این سکوت ممکن است به اشتباه نشانه فهم درس تلقی شود.

مسئله زمانی پیچیده‌تر می‌شود که تفاوت‌های فردی نادیده گرفته شود. کودکی که سابقه شکست، حساسیت بالا، کمال‌گرایی، دشواری یادگیری یا تجربه تمسخر دارد، ممکن است یک اصلاح معمولی را شدیدتر از همکلاسی خود دریافت کند. همچنین دانش‌آموزانی که زبان خانه آنان با زبان آموزش متفاوت است یا فرصت آموزشی کمتری داشته‌اند، بیشتر در معرض پاسخ‌های ناقص قرار می‌گیرند. اگر واکنش معلم فقط بر نتیجه نهایی متمرکز باشد، این گروه‌ها ممکن است به‌تدریج خود را کم‌توان بدانند و از موقعیت‌های مشارکتی فاصله بگیرند. از این جهت، شیوه مواجهه با اشتباه با عدالت آموزشی نیز ارتباط دارد.

در مرکز مسئله، نوع رابطه معلم و دانش‌آموز قرار دارد. دانش‌آموز زمانی خطای خود را آشکار می‌کند که باور داشته باشد معلم او را می‌فهمد، احترامش را حفظ می‌کند و برای یافتن راه درست همراه او می‌ماند. همدلی این اطمینان را ایجاد می‌کند، اما اگر به واکنش‌های مشخص تبدیل نشود، اثر محدودی خواهد داشت. گفتن جمله‌ای مانند «نگران نباش» زمانی سودمند است که پس از آن فرصت فکر کردن، پرسش راهنما و امکان اصلاح فراهم شود. بنابراین مسئله اصلی، یافتن پیوندی عملی میان درک عاطفی و رفتار آموزشی معلم است.

پرسش محوری مقاله این است که همدلی معلم از چه راه‌هایی می‌تواند ترس از اشتباه دانش‌آموزان ابتدایی را کاهش دهد و چه شرایطی اثربخشی آن را افزایش می‌دهد. پاسخ به این پرسش نیازمند تفکیک همدلی از دلسوزی، بررسی نقش بازخورد و توجه به فرهنگ خطای کلاس است. فرض اصلی آن است که واکنش همدلانه، تهدید اجتماعی و هیجانی خطا را کم می‌کند، احساس کنترل را افزایش می‌دهد و دانش‌آموز را برای تلاش دوباره آماده می‌سازد. بااین‌حال، این اثر زمانی شکل می‌گیرد که معلم ضمن حفظ احترام، پاسخ نادرست را دقیق بررسی کند و مسیر اصلاح را روشن نگه دارد. کیفیت واکنش معلم می‌تواند مسیر اجتناب یا مشارکت دوباره دانش‌آموز را در همان لحظه تعیین کند.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع مروری توصیفی تحلیلی است. این روش برای موضوعی مناسب است که هدف آن گردآوری داده میدانی تازه نیست، بلکه می‌خواهد یافته‌ها و دیدگاه‌های موجود را در قالب یک چارچوب روشن و کاربردی کنار هم قرار دهد. در این مقاله، موضوع همدلی معلم با ادبیات مربوط به رابطه معلم و دانش‌آموز، ترس از شکست، هیجان‌های تحصیلی، فرهنگ خطا، امنیت روانی و بازخورد آموزشی پیوند داده شد. رویکرد تحلیلی امکان داد تفاوت مفاهیم نزدیک مشخص شود و از تبدیل همدلی به توصیه‌ای کلی و مبهم جلوگیری گردد.

فرایند مطالعه با تعریف مسئله و تعیین چند محور مفهومی آغاز شد. محورهای اصلی شامل معنای همدلی در تدریس، نشانه‌های ترس از اشتباه، واکنش معلم به پاسخ نادرست، نقش بازخورد، فضای عاطفی کلاس و راهکارهای کاهش اجتناب بود. سپس منابع علمی انگلیسی مرتبط با آموزش، روان‌شناسی تربیتی و تعامل معلم و دانش‌آموز بررسی شد. برای حفظ ارتباط با موضوع، آثاری در اولویت قرار گرفتند که به دوره مدرسه، به‌ویژه آموزش ابتدایی، پرداخته بودند یا سازوکارهای قابل انتقال به این دوره را توضیح می‌دادند. پژوهش‌های مروری، فراتحلیل‌ها، مطالعات تجربی و آثار نظری معتبر در کنار یکدیگر استفاده شدند.

معیار انتخاب منابع، ارتباط مستقیم با یکی از محورهای مقاله، برخورداری از ساختار علمی روشن و امکان استخراج پیام آموزشی بود. آثاری که همدلی را صرفاً در حوزه درمان یا روابط بزرگسالان بررسی کرده بودند، در صورتی وارد تحلیل شدند که کاربرد مشخصی برای محیط کلاس داشتند. همچنین مطالب عمومی فاقد روش یا پشتوانه نظری، گزارش‌های تبلیغاتی و نوشته‌هایی که میان همدلی و آسان‌گیری تمایز نمی‌گذاشتند، مبنای نتیجه‌گیری قرار نگرفتند. در بررسی مطالعات، به نوع جامعه، مقطع تحصیلی، شیوه سنجش همدلی و تفاوت میان رابطه همبستگی و اثر علّی توجه شد.

برای تحلیل محتوا، نکات اصلی هر منبع در دسته‌های مفهومی قرار گرفت. این دسته‌ها عبارت بودند از عوامل ایجاد ترس، پیامدهای هیجانی و شناختی، رفتارهای حمایتگر معلم، ویژگی‌های بازخورد مؤثر، قواعد کلاس و نقش خانواده. سپس شباهت‌ها، تفاوت‌ها و محدودیت‌های یافته‌ها مقایسه شد. نتیجه‌های تکرارشونده به صورت اصول کلی بیان گردید و موارد وابسته به موقعیت با قید و احتیاط توضیح داده شد. از نسبت دادن نتیجه‌های قطعی به شواهد همبستگی و از ارائه آمار بدون زمینه خودداری شد.

اعتبار تحلیل از طریق استفاده هم‌زمان از منابع نظری و پژوهش‌های تجربی، مقایسه دیدگاه‌های موافق و انتقادی و پرهیز از تعمیم ناموجه تقویت شد. بااین‌حال، این مقاله جایگزین پژوهش میدانی در مدارس ایران نیست. شرایط فرهنگی، شیوه ارزشیابی، تعداد دانش‌آموزان و امکانات مدرسه می‌تواند بر تجربه خطا اثر بگذارد. بنابراین، پیشنهادهای ارائه‌شده باید متناسب با سن، نیاز و بافت هر کلاس اجرا و ارزیابی شوند. حاصل این روش، الگویی مفهومی و عملی برای فهم نقش همدلی در مدیریت اشتباه است، نه ادعای اندازه‌گیری میزان دقیق اثر آن در همه دانش‌آموزان.

اصول استخراج‌شده برای قابلیت اجرا در کلاس ابتدایی بازخوانی شدند. هر پیشنهاد باید سه شرط را برآورده می‌کرد: احترام به هیجان کودک، حفظ هدف آموزشی و امکان استفاده در کلاس. این بازخوانی سبب شد توصیه‌های آرمانی کنار گذاشته شوند و راهکارهایی باقی بمانند که معلم بتواند در پرسش‌وپاسخ، تکلیف و ارزشیابی به کار گیرد.

اهمیت پرداختن به موضوع

پرداختن به ترس از اشتباه در دوره ابتدایی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا نگرش کودک به یادگیری در همین سال‌ها شکل می‌گیرد. دانش‌آموزی که بارها تجربه می‌کند پاسخ نادرست با شرمندگی همراه است، ممکن است موفقیت را نه حاصل تمرین، بلکه نتیجه بی‌خطا بودن بداند. چنین برداشتی او را به انتخاب تکالیف آسان، پنهان کردن ندانسته‌ها و پرهیز از تجربه‌های تازه سوق می‌دهد. در مقابل، کودکی که می‌آموزد اشتباه

قابل بررسی و اصلاح است، احتمال بیشتری دارد در برابر دشواری پایدار بماند. بنابراین، شیوه برخورد با خطا بر عادتی اثر می‌گذارد که می‌تواند سال‌ها در رفتار تحصیلی دانش‌آموز باقی بماند.

این موضوع از نظر کیفیت یادگیری نیز مهم است. پاسخ‌های نادرست، برداشت‌های ناقص و مسیرهای فکری دانش‌آموز را آشکار می‌کنند. اگر کودک از بیان پاسخ خود بترسد، معلم اطلاعات مهمی را که برای تنظیم تدریس نیاز دارد از دست می‌دهد. ممکن است کلاس ظاهراً آرام و منظم باشد، اما سوءبرداشت‌ها پنهان بمانند و در درس‌های بعدی عمیق‌تر شوند. فضای امن برای اشتباه به آموزگار اجازه می‌دهد محل دقیق دشواری را تشخیص دهد، پرسش مناسب مطرح کند و آموزش را بر اساس نیاز واقعی دانش‌آموزان پیش ببرد. از این منظر، کاهش ترس شرط تشخیص آموزشی دقیق است.

اهمیت دیگر موضوع به سلامت روان و احساس تعلق مربوط می‌شود. تجربه مداوم شرمندگی، مقایسه یا ناتوانی ادراک‌شده می‌تواند اضطراب مدرسه و فاصله عاطفی از معلم را افزایش دهد. دانش‌آموزی که معلم را منبع تهدید می‌بیند، کمتر درباره مشکل خود صحبت می‌کند و در زمان نیاز نیز کمک نمی‌خواهد. واکنش همدلانه می‌تواند این چرخه را متوقف کند و رابطه‌ای بسازد که در آن کودک هم محدودیت خود را می‌پذیرد و هم برای اصلاح آن احساس حمایت می‌کند. چنین رابطه‌ای بر مشارکت، نظم درونی و سازگاری اجتماعی نیز اثر می‌گذارد.

موضوع با عدالت آموزشی ارتباط مستقیم دارد. همه دانش‌آموزان با سرمایه زبانی، تجربه پیش‌دبستانی، حمایت خانوادگی یا سرعت یادگیری یکسان وارد کلاس نمی‌شوند. فضایی که فقط پاسخ سریع و صحیح را ارزشمند می‌داند، تفاوت‌های اولیه را به برچسب توانایی تبدیل می‌کند. معلم همدل می‌تواند فرصت فکر کردن، روش‌های گوناگون پاسخ‌گویی و حمایت متناسب فراهم آورد، بدون آنکه معیار یادگیری را کنار بگذارد. این رویکرد به دانش‌آموزان کم‌جرئت، دوزبانه یا دارای دشواری یادگیری امکان می‌دهد توانایی خود را در شرایط منصفانه‌تری نشان دهند.

در سطح حرفه‌ای، توجه به این مسئله برای خود معلم نیز سودمند است. وقتی اشتباه به جای بی‌نظمی یا بی‌توجهی، نشانه‌ای از فرایند فکر کردن تلقی شود، واکنش آموزگار هدفمندتر و فشار عاطفی او کمتر می‌شود. قواعد روشن برای پاسخ به خطا از واکنش‌های ناگهانی و فرساینده جلوگیری می‌کند و مدیریت کلاس را قابل پیش‌بینی‌تر می‌سازد. همچنین خانواده با دریافت پیام مشترک از مدرسه می‌تواند به جای سرزنش، بر تلاش و اصلاح تأکید کند. ازاین‌رو، پرداختن به همدلی و ترس از اشتباه تنها یک موضوع اخلاقی نیست؛ بلکه بخشی از بهبود تدریس، ارزشیابی، رابطه مدرسه و خانواده و پیشگیری از افت مشارکت تحصیلی است.

توجه به این موضوع می‌تواند از تبدیل یک دشواری به الگوی پایدار اجتناب پیشگیری کند و به کودک بیاموزد که کمک خواستن و بازنگری پاسخ، بخشی مشروع از یادگیری است.

مفاهیم اصلی

همدلی معلم توانایی فهم تجربه دانش‌آموز و پاسخ دادن متناسب به آن در چارچوب هدف‌های آموزشی است. این مفهوم سه بُعد به‌هم‌پیوسته دارد. بُعد شناختی یعنی معلم بتواند موقعیت را از دید کودک ببیند و دلیل احتمالی پاسخ او را تشخیص دهد. بُعد عاطفی به حساسیت نسبت به احساس‌هایی مانند شرمندگی، نگرانی یا ناامیدی مربوط است. بُعد عملی زمانی شکل می‌گیرد که این فهم به رفتاری حمایتگر و آموزشی تبدیل شود. اگر معلم احساس دانش‌آموز را درک کند اما در عمل او را در برابر جمع تحقیر کند، همدلی تحقق نیافته است. همچنین همدلی به معنای تأیید هر پاسخ یا حذف پیامدهای منطقی نیست.

ترس از اشتباه نگرانی دانش‌آموز از پیامدهای پاسخ نادرست یا عملکرد ناقص است. این ترس ممکن است به از دست دادن احترام، کاهش ارزش شخصی، ناراحت کردن بزرگسالان یا قرار گرفتن در معرض تمسخر

مربوط باشد. ترس از اشتباه با ترس از شکست همپوشانی دارد، اما دامنه آن می‌تواند محدودتر و روزمره‌تر باشد. کودک شاید از مردود شدن نترسد، ولی از خواندن یک کلمه در برابر کلاس خودداری کند. شدت این ترس به تجربه‌های قبلی، حساسیت فردی، روابط همسالان و نوع واکنش معلم بستگی دارد.

فرهنگ خطا یا جو خطای کلاس به مجموعه پیام‌های آشکار و پنهانی گفته می‌شود که مشخص می‌کنند کلاس با اشتباه چگونه برخورد می‌کند. در فرهنگ مثبت خطا، پاسخ نادرست بررسی می‌شود، دلیل آن مورد گفت‌وگو قرار می‌گیرد و دانش‌آموز فرصت اصلاح دارد. همکلاسی‌ها اجازه تمسخر ندارند و معلم نیز خطای خود را صادقانه می‌پذیرد. در فرهنگ منفی، اشتباه موجب شرمندگی، حذف فرصت مشارکت یا برچسب‌زنی می‌شود. فرهنگ خطا در یک جلسه ساخته نمی‌شود؛ بلکه حاصل تکرار واکنش‌های روزانه و قواعد ثابت کلاس است.

امنیت روانی احساس اطمینان از این است که فرد می‌تواند سؤال بپرسد، ندانستن خود را بیان کند یا پیشنهادی ارائه دهد، بدون آنکه تحقیر یا طرد شود. امنیت روانی به معنای نبود معیار و نظم نیست. کلاس امن می‌تواند انتظارات بالا داشته باشد، اما دانش‌آموز بداند که ارزش او با یک پاسخ سنجیده نمی‌شود. این مفهوم با احساس تعلق ارتباط دارد و زمینه استفاده آموزشی از اشتباه را فراهم می‌کند. هنگامی که امنیت پایین است، کودک انرژی خود را صرف محافظت از خود می‌کند و کمتر وارد فرایند تفکر آشکار می‌شود.

بازخورد سازنده اطلاعاتی است که فاصله میان عملکرد فعلی و هدف یادگیری را روشن و راه گام بعدی را مشخص می‌کند. بازخوردی مانند «بیشتر دقت کن» مبهم است، اما جمله «روش جمع را درست آغاز کردی؛ حالا ارزش مکانی دهگان را دوباره بررسی کن» قابل استفاده است. ذهنیت رشد نیز باور به امکان پیشرفت توانایی از راه تمرین، راهبرد مناسب و کمک گرفتن است. پیوند این مفاهیم چنین است: همدلی تهدید عاطفی را کاهش می‌دهد، امنیت روانی امکان مشارکت را فراهم می‌کند، بازخورد مسیر اصلاح را نشان می‌دهد و ذهنیت رشد به دانش‌آموز دلیل می‌دهد که پس از اشتباه دوباره تلاش کند.

تمایز دیگری نیز ضروری است: پذیرش هیجان کودک با پذیرفتن پاسخ نادرست یکسان نیست. معلم می‌تواند نگرانی دانش‌آموز را واقعی بداند، در عین حال شواهد را بررسی کند و از او بخواهد پاسخ دقیق‌تری بسازد.

نظریه‌های مرتبط

دیدگاه انسان‌گرایانه کارل راجرز یکی از پایه‌های فهم همدلی در آموزش است. در این دیدگاه، یادگیری در رابطه‌ای رشد می‌کند که پذیرش، اصالت و فهم همدلانه در آن حضور داشته باشد. معلم به جای کنترل کامل تجربه دانش‌آموز، شرایطی فراهم می‌کند که او بتواند با احساس ارزشمندی و مسئولیت شخصی یاد بگیرد. کاربرد این دیدگاه در موقعیت خطا آن است که پاسخ نادرست نباید به رد شخصیت کودک تبدیل شود. دانش‌آموز باید مطمئن باشد که پذیرش انسانی او حفظ می‌شود، هرچند لازم است پاسخ خود را اصلاح کند.

نظریه اجتماعی شناختی بندورا بر نقش خودکارآمدی تأکید دارد؛ یعنی باور فرد به توانایی انجام یک کار مشخص. واکنش‌های پی‌درپی معلم می‌تواند این باور را تقویت یا تضعیف کند. اگر کودک پس از اشتباه راهنمایی روشن بگیرد و موفق به اصلاح شود، تجربه تسلط به دست می‌آورد و احتمال تلاش بعدی افزایش می‌یابد. مشاهده معلم یا همکلاسی که اشتباه خود را اصلاح می‌کند نیز الگوی مهمی است. در مقابل، برچسب‌هایی مانند «بی‌دقت» یا «ضعیف» توجه را از رفتار قابل تغییر به هویت ثابت منتقل می‌کنند و خودکارآمدی را کاهش می‌دهند.

نظریه کنترل ارزش درباره هیجان‌های پیشرفت توضیح می‌دهد که احساس‌های تحصیلی از برداشت دانش‌آموز درباره میزان کنترل و اهمیت نتیجه اثر می‌پذیرند. وقتی تکلیف مهم است اما کودک احساس می‌کند کنترلی بر موفقیت ندارد، اضطراب و ناامیدی افزایش می‌یابد. همدلی معلم از طریق تقسیم تکلیف، ارائه فرصت دوباره و نشان دادن گام قابل انجام، ادراک کنترل را تقویت می‌کند. در عین حال، معلم می‌تواند

ارزش یادگیری را از نمایش بی‌نقص بودن جدا سازد. به این ترتیب، اشتباه از تهدید حیثیتی به اطلاعاتی درباره گام بعدی تبدیل می‌شود.

نظریه خودتعیین‌گری سه نیاز روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط را برای انگیزش سالم مهم می‌داند. برخورد تحقیرآمیز با خطا هر سه نیاز را تهدید می‌کند: دانش‌آموز احساس اجبار می‌کند، توانایی خود را زیر سؤال می‌برد و از معلم فاصله می‌گیرد. رفتار همدلانه می‌تواند انتخاب محدود اما واقعی، چالش متناسب و رابطه حمایتگر فراهم کند. برای نمونه، معلم می‌تواند از کودک بخواهد میان توضیح شفاهی و نوشتن راه‌حل یکی را انتخاب کند، سپس بازخوردی بدهد که پیشرفت قابل دستیابی را نشان دهد.

نظریه ذهنیت رشد، امنیت روانی و الگوی کلاس اجتماعی هیجانی نیز موضوع را تکمیل می‌کنند. ذهنیت رشد بر تغییرپذیری توانایی و ارزش تلاش هدفمند تأکید دارد. امنیت روانی امکان خطرپذیری فکری را فراهم می‌کند و الگوی کلاس اجتماعی هیجانی، شایستگی عاطفی معلم را با کیفیت رابطه، مدیریت کلاس و پیامدهای دانش‌آموز پیوند می‌دهد. ترکیب این نظریه‌ها نشان می‌دهد کاهش ترس فقط با جمله‌های دلگرم‌کننده رخ نمی‌دهد. دانش‌آموز به رابطه امن، تجربه اصلاح موفق، اختیار متناسب، بازخورد دقیق و مشاهده الگوهای سالم نیاز دارد. همدلی زمانی اثربخش است که این عناصر را در رفتار روزانه معلم به یکدیگر متصل کند.

زبان و رفتار معلم به‌تدریج به گفت‌وگوی کودک تبدیل می‌شود. اگر آموزگار پس از خطا آرام بماند و بر راهبرد تأکید کند، دانش‌آموز می‌آموزد هنگام ناکامی خود را سرزنش نکند و مسئله را دوباره بررسی نماید. واکنش‌های تند می‌توانند خودگویی منفی را تقویت کنند. این نکته پیوند نظریه‌های شناختی، هیجانی و رابطه‌ای را روشن می‌سازد.

نشانه‌ها و پیامدهای ترس از اشتباه در دانش‌آموزان ابتدایی

ترس از اشتباه در دانش‌آموزان ابتدایی شکل‌های گوناگونی دارد و همیشه با بیان مستقیم نگرانی همراه نیست. برخی کودکان دست خود را بالا نمی‌برند، تماس چشمی را هنگام پرسش قطع می‌کنند یا با صدای بسیار آرام پاسخ می‌دهند. بعضی دیگر پیش از شنیدن کامل سؤال می‌گویند «بلد نیستم» تا از آزموده شدن دور بمانند. پاک کردن مکرر نوشته، پاره کردن برگه، نگاه کردن به پاسخ همکلاسی، درخواست پیوسته تأیید و ناتمام گذاشتن تکلیف دشوار نیز می‌تواند نشانه باشد. معلم باید این رفتارها را در طول زمان و در چند موقعیت بررسی کند؛ زیرا یک رفتار منفرد ممکن است علت دیگری داشته باشد.

نشانه‌های هیجانی شامل سرخ شدن، گریه، بی‌قراری، خنده عصبی، دل‌درد پیش از ارزشیابی یا خشم پس از اصلاح است. خشم گاهی پوششی برای شرمندگی و احساس ناتوانی است. کودکی که دفترش را می‌بندد یا می‌گوید درس را دوست ندارد، ممکن است در اصل از تکرار تجربه شکست بترسد. در سطح شناختی، نگرانی شدید بخشی از حافظه کاری را درگیر می‌کند و دانش‌آموز نمی‌تواند دانسته‌های خود را به‌خوبی بازیابی کند. به همین دلیل ممکن است در خانه مسئله‌ای را حل کند، اما در حضور جمع همان راهبرد را فراموش نماید.

پیامد تحصیلی این ترس معمولاً کاهش مشارکت و فرصت تمرین است. کودکی که پاسخ نمی‌دهد، بازخورد کمتری دریافت می‌کند و معلم نیز از برداشت واقعی او آگاه نمی‌شود. با گذشت زمان، فاصله میان دانسته‌های پنهان و نیازهای آموزشی بیشتر می‌شود. انتخاب تکالیف بسیار آسان، تقلید از روش دیگران بدون فهم و وابستگی شدید به بزرگسال از پیامدهای دیگر است. بعضی دانش‌آموزان برای حفظ تصویر موفق خود از تقلب یا بهانه‌تراشی استفاده می‌کنند. این رفتارها ممکن است کوتاه‌مدت از شرمندگی جلوگیری کند، اما یادگیری مستقل را تضعیف می‌سازد.

ترس از اشتباه بر روابط اجتماعی نیز اثر دارد. دانش‌آموز ممکن است همکلاسی موفق را رقیب ببیند، از کار گروهی کناره بگیرد یا برای منحرف کردن توجه، اشتباه دیگران را مسخره کند. اگر تمسخر در کلاس بی‌پاسخ بماند، پیام آن فقط متوجه یک کودک نیست؛ همه دانش‌آموزان درمی‌یابند که آشکار کردن ندانستن خطر دارد. در مقابل، وقتی معلم واکنش محترمانه و ثابت نشان می‌دهد، اعتماد گروهی افزایش می‌یابد. بنابراین بررسی رفتار همسالان بخشی از ارزیابی ترس از اشتباه است و نباید مسئله فقط به ویژگی فردی کودک نسبت داده شود.

برای تشخیص دقیق، معلم می‌تواند الگوی موقعیت‌ها را ثبت کند: ترس در کدام درس، برابر چه کسانی و پس از چه نوع بازخوردی بیشتر می‌شود. گفت‌وگوی کوتاه و خصوصی با دانش‌آموز، مشاهده نحوه شروع تکلیف و مقایسه عملکرد شفاهی و کتبی اطلاعات مفیدی فراهم می‌کند. هدف از این بررسی، برچسب زدن نیست؛ بلکه شناخت مانع مشارکت است. در موارد شدید یا پایدار که با علائم جسمانی، غیبت یا افت گسترده همراه است، همکاری مشاور و خانواده ضرورت دارد. تشخیص زودهنگام به معلم فرصت می‌دهد پیش از تثبیت اجتناب، تجربه‌های کوچک و ایمن از پاسخ‌گویی و اصلاح موفق ایجاد کند.

تفاوت میان احتیاط طبیعی و ترس بازدارنده اهمیت دارد. احتیاط با دریافت حمایت کاهش می‌یابد، اما ترس بازدارنده در موقعیت‌های مشابه تکرار می‌شود و فرصت یادگیری، ارتباط یا عملکرد کودک را محدود می‌کند.

رفتارهای همدلانه معلم در موقعیت خطا

نخستین رفتار همدلانه معلم، مکث کوتاه و کنترل واکنش فوری است. حالت چهره متعجب، آه کشیدن یا جمله‌ای مانند «چند بار باید بگویم» می‌تواند پیش از هر توضیحی احساس تهدید ایجاد کند. مکث به آموزگار فرصت می‌دهد میان خطای مفهومی، بی‌دقتی، سوءبرداشت از سؤال و ناآشنایی با واژه تفاوت بگذارد. سپس بهتر است با لحنی خنثی و محترمانه از دانش‌آموز بخواهد مسیر فکر خود را توضیح دهد. پرسش «چطور به این پاسخ رسیدی؟» اطلاعات بیشتری از اعلام ساده نادرستی پاسخ فراهم می‌کند و به کودک نشان می‌دهد فکر او ارزش بررسی دارد.

رفتار دوم، جدا کردن شخص از عملکرد است. معلم می‌تواند بگوید «این بخش پاسخ نیاز به اصلاح دارد» و از عباراتی مانند «تو همیشه اشتباه می‌کنی» پرهیز کند. تمرکز بر بخش مشخص، خطا را محدود و قابل تغییر نشان می‌دهد. در کنار آن، نام بردن از قسمت درست پاسخ اهمیت دارد، به شرط آنکه واقعی و دقیق باشد. جمله «انتخاب عمل اصلی درست است؛ در محاسبه مرحله دوم دوباره نگاه کن» هم احترام را حفظ می‌کند و هم مسیر اصلاح را روشن می‌سازد. تعریف کلی و بی‌ارتباط ممکن است اعتماد دانش‌آموز را کاهش دهد.

فرصت دوباره یکی از ملموس‌ترین نشانه‌های همدلی است. برخی کودکان پس از اصلاح فوری معلم احساس می‌کنند نقش آنان پایان یافته است. بهتر است آموزگار یک سرنخ محدود ارائه دهد، چند ثانیه زمان بدهد و اجازه دهد دانش‌آموز پاسخ را کامل کند. اگر کودک در برابر جمع به‌شدت مضطرب است، می‌توان از او خواست ابتدا پاسخ را روی برگه بنویسد یا پس از فکر کردن دوباره مشارکت کند. این سازگاری موقت نباید به حذف همیشگی او از پاسخ‌گویی تبدیل شود؛ هدف، ساختن پل تدریجی به سوی مشارکت مستقل است.

معلم همدل از عزت اجتماعی دانش‌آموز نیز محافظت می‌کند. اجازه دادن به خنده، تقلید صدای کودک یا برجسته کردن اشتباه او، حتی با هدف شوخی، امنیت کلاس را تضعیف می‌کند. قواعد پاسخ همسالان باید روشن باشد: ابتدا نکته درست بیان شود، سپس پیشنهاد اصلاح با زبان محترمانه ارائه گردد. خود معلم نیز می‌تواند اشتباه‌های طبیعی خود را بپذیرد و شیوه اصلاح را نشان دهد. جمله «این قسمت را اشتباه نوشتم؛ دوباره بررسی می‌کنم» الگوی مسئولیت‌پذیری است و نشان می‌دهد پذیرش خطا با کاهش ارزش فرد همراه نیست.

همدلی مؤثر مرز و انتظار آموزشی دارد. اگر دانش‌آموز به دلیل ترس تکلیف را رها کند، معلم احساس او را می‌پذیرد اما همچنان از او می‌خواهد یک گام قابل انجام بردارد. برای مثال می‌گوید «می‌دانم پاسخ دادن جلوی جمع برایت سخت است؛ ابتدا فقط مرحله اول را برای من توضیح بده». این جمله هم تجربه کودک را معتبر می‌شمارد و هم اجتناب را تثبیت نمی‌کند. ثبات در چنین واکنش‌هایی ضروری است. وقتی دانش‌آموز بداند پاسخ معلم قابل پیش‌بینی، محترمانه و همراه با راهنمایی است، به‌تدریج جرئت می‌کند ندانستن خود را آشکار کند و پس از اشتباه در فرایند یادگیری باقی بماند.

صدا زدن دانش‌آموز با لحن آرام، نشستن در سطح دید او و پرهیز از حالت تهدیدآمیز، پیام غیرکلامی حمایت را منتقل می‌کند. این جزئیات برای کودکان کم‌سن به اندازه واژه‌های معلم معنا دارند و باید مدیریت شوند.

بازخورد سازنده و اصلاح نگرش دانش‌آموز به اشتباه

بازخورد زمانی به کاهش ترس کمک می‌کند که اطلاعات قابل استفاده ارائه دهد. عبارت‌های کلی مانند «عالی»، «ضعیف» یا «دقت نکردی» به دانش‌آموز نمی‌گویند چه چیزی درست بوده و چه کاری باید انجام دهد. بازخورد سازنده ابتدا هدف را روشن می‌کند، سپس وضعیت فعلی را نشان می‌دهد و در پایان گام بعدی را مشخص می‌سازد. برای نمونه، معلم می‌تواند بگوید «هدف این بود که دلیل پاسخ را بنویسی؛ نتیجه را درست نوشته‌ای، اما یک جمله درباره دلیل آن اضافه کن». چنین بازخوردی خطا را از داوری درباره فرد به مسئله‌ای قابل حل تبدیل می‌کند.

بهتر است بازخورد بیشتر بر تکلیف، فرایند و خودتنظیمی متمرکز باشد تا بر شخصیت. گفتن «تو باهوشی» ممکن است در ظاهر مثبت باشد، اما کودک را نگران حفظ این برچسب می‌کند و اشتباه بعدی را تهدیدکننده می‌سازد. در مقابل، اشاره به راهبرد مشخص مانند دوباره‌خوانی سؤال، رسم شکل یا بررسی ارزش مکانی، اختیار عمل را افزایش می‌دهد. دانش‌آموز درمی‌یابد که برای بهبود پاسخ ابزار دارد. بازخورد درباره تلاش نیز زمانی مفید است که به تلاش هدفمند و راهبرد مناسب اشاره کند، نه اینکه هر کوشش بی‌نتیجه‌ای را بدون بررسی تحسین نماید.

مجله اختلالات جنسی و روانشناختی

زمان و شیوه ارائه بازخورد اهمیت دارد. اصلاح سریع برای خطاهای ساده ممکن است مناسب باشد، اما در خطاهای مفهومی بهتر است ابتدا فرصت توضیح و کشف داده شود. برخی بازخوردها باید خصوصی باشند، به‌ویژه هنگامی که کودک حساس است یا خطا با مهارت پایه‌ای مرتبط می‌شود که همسالان آن را آموخته‌اند. در بحث عمومی، معلم می‌تواند پاسخ را بدون نام فرد روی تخته بررسی کند و از کلاس بخواهد نقاط قوت و بخش نیازمند اصلاح را پیدا کند. این روش توجه را از صاحب خطا به منطق پاسخ منتقل می‌کند.

چرخه بازخورد با شنیدن توضیح معلم پایان نمی‌یابد. دانش‌آموز باید فرصت داشته باشد براساس بازخورد اقدام کند، پاسخ را بازنویسی نماید و نتیجه اصلاح را ببیند. اگر برگه فقط با علامت‌های قرمز بازگردانده شود و زمانی برای بازبینی وجود نداشته باشد، اشتباه همچنان نشانه شکست باقی می‌ماند. می‌توان بخشی از زمان کلاس را به «اصلاح دوم» اختصاص داد و از دانش‌آموز خواست کنار پاسخ تازه بنویسد چه چیزی را تغییر داده است. این کار توجه را به یادگیری منتقل می‌کند و تجربه موفقیت پس از خطا می‌سازد.

زبان بازخورد نیز نگرش دانش‌آموز را شکل می‌دهد. واژه‌هایی مانند «هنوز»، «گام بعدی»، «دوباره بررسی کن» و «کدام بخش به راهنمایی نیاز دارد» امکان تغییر را القا می‌کنند. بااین‌حال، استفاده نمایشی از این واژه‌ها بدون فرصت واقعی اصلاح اثر کمی دارد. معلم باید میان خطای ناشی از یادگیری و بی‌مسئولیتی عمدی تفاوت بگذارد و برای هرکدام پاسخ مناسب داشته باشد. نتیجه مطلوب آن است که دانش‌آموز اشتباه را اطلاعاتی درباره وضعیت فعلی بداند، مسئولیت اصلاح را بپذیرد و اطمینان داشته باشد که درخواست کمک موجب تحقیر نخواهد شد.

معلم میزان فهم کودک را با سؤالی تازه بسنجد. تکرار سؤال شاید حافظه کوتاه‌مدت را نشان دهد، اما نمونه‌ای مشابه آشکار می‌کند که دانش‌آموز موضوع را فهمیده است. ثبت پیشرفت‌های کوچک نیز به کودک امکان می‌دهد شواهد رشد خود را ببیند و اعتمادش فقط به تشویق لفظی وابسته نماند.

نقش فضای امن کلاس و همکاری خانواده

فضای امن کلاس از مجموعه رفتارهای کوچک و تکرارشونده ساخته می‌شود. نخست لازم است معلم قواعد روشنی درباره پاسخ نادرست و واکنش همسالان تعیین کند. جمله‌هایی مانند «به پاسخ می‌خندیم» نباید فقط توصیه باشند؛ پیامد نقض آنها و شیوه جبران نیز باید معلوم باشد. در گفت‌وگوهای کلاسی می‌توان از دانش‌آموزان خواست پیش از نقد، ایده طرف مقابل را با زبان خود بازگو کنند. این تمرین سرعت قضاوت را کاهش می‌دهد و شنیدن محترمانه را به یک مهارت تبدیل می‌کند. ثبات معلم در اجرای قواعد، مهم‌تر از نصب شعار روی دیوار است.

روال‌های آموزشی نیز می‌توانند امنیت را افزایش دهند. زمان فکر کردن پیش از انتخاب پاسخ‌دهنده، گفت‌وگوی دونفره قبل از پاسخ عمومی و استفاده از برگه‌های کوچک برای ثبت پاسخ، فرصت مشارکت را عادلانه‌تر می‌کند. اگر همیشه سریع‌ترین دانش‌آموز پاسخ دهد، دیگران ممکن است توانایی خود را با سرعت او مقایسه کنند. همچنین معلم می‌تواند نمونه پاسخ‌های ناقص را بدون ذکر نام بررسی کند و از کلاس بخواهد آنها را کامل کند. این کار نشان می‌دهد که یک پاسخ می‌تواند مرحله‌ای از فکر باشد، نه حکم نهایی درباره توانایی فرد.

شیوه ارزشیابی بخش مهمی از فضای خطاست. وقتی تمام توجه به نمره پایانی معطوف باشد، اشتباه هزینه‌ای قطعی پیدا می‌کند. استفاده از ارزشیابی تکوینی، امکان اصلاح بخشی از تکلیف، بازخورد پیش از نمره و سنجش فرایند می‌تواند فشار را کاهش دهد. این اقدامات به معنای حذف معیار نیست؛ بلکه میان مرحله تمرین و مرحله سنجش نهایی تمایز ایجاد می‌کند. دانش‌آموز باید بداند چه زمانی اجازه آزمودن و اصلاح دارد و چه زمانی لازم است آموخته خود را مستقل نشان دهد. شفافیت از اضطراب ناشی از ابهام می‌کاهد.

خانواده نیز در شکل‌گیری معنای اشتباه نقش دارد. اگر والدین پس از هر خطا بپرسند «چرا نمره کامل نگرفتی؟» یا کودک را با خواهر، برادر و همکلاسی مقایسه کنند، پیام مدرسه به‌تنهایی کافی نخواهد بود. معلم می‌تواند در جلسه یا پیام آموزشی کوتاه توضیح دهد که والدین ابتدا درباره روش فکر کردن و بخش‌های آموخته‌شده سؤال کنند، سپس برای اصلاح برنامه بریزند. بهتر است نمونه جمله‌های جایگزین ارائه شود؛ مانند «کدام قسمت برایت سخت بود؟» و «برای بار دوم چه روشی را امتحان می‌کنی؟». همکاری خانواده باید حمایتی باشد و به کنترل افراطی تکلیف تبدیل نشود.

برای حفظ فضای امن، رفاه عاطفی معلم نیز مهم است. آموزگار خسته یا تحت فشار ممکن است ناخواسته تندتر واکنش نشان دهد. داشتن روال ثابت برای بررسی پاسخ‌ها، استفاده از مکث و تقسیم مسئولیت بازخورد می‌تواند احتمال واکنش ناگهانی را کم کند. مدرسه نیز باید از معلم بخواهد خطا را آموزشی مدیریت کند، نه اینکه فقط سرعت پوشش کتاب و میانگین نمره را معیار قرار دهد. هماهنگی میان قواعد کلاس، ارزشیابی، ارتباط خانواده و حمایت مدیریتی باعث می‌شود همدلی به رفتار فردی و موقت محدود نماند و به بخشی پایدار از فرهنگ مدرسه تبدیل شود.

مدیر مدرسه می‌تواند با مشاهده کلاس و گفت‌وگو، الگوها را میان معلمان به اشتراک بگذارد. موضوع باید در نشست‌های آموزشی مسئله واقعی بررسی شود؛ برای نمونه، معلمان یک موقعیت دشوار را تحلیل کنند و چند پاسخ محترمانه و آموزشی برای آن بسازند.

راهکارهای کاربردی برای معلمان ابتدایی و جمع‌بندی

اجرای رویکرد همدلانه می‌تواند با چند اقدام ساده و منظم آغاز شود. معلم در هفته نخست کلاس توضیح می‌دهد که اشتباه چه نقشی در یادگیری دارد و همراه دانش‌آموزان سه قاعده کوتاه می‌نویسد: تمسخر ممنوع است، هر پاسخ باید شنیده شود و هرکس فرصت اصلاح دارد. سپس خود او باید این قواعد را در عمل رعایت کند. اگر دانش‌آموزی پاسخ نادرست داد، آموزگار ابتدا مسیر فکر را می‌پرسد، یک بخش درست را مشخص می‌کند، سرنخ محدودی می‌دهد و فرصت پاسخ دوباره فراهم می‌سازد. تکرار همین الگو به‌تدریج واکنش کلاس را قابل پیش‌بینی می‌کند.

یک راهکار مؤثر، اختصاص زمان کوتاهی با عنوان «از اشتباه چه آموختیم» است. در پایان یک فعالیت، معلم می‌تواند یک خطای رایج را بدون ذکر نام انتخاب کند و همراه کلاس دلیل آن را بررسی نماید. هدف یافتن مقصر نیست، بلکه شناخت مسیری است که ذهن را به پاسخ نادرست رسانده است. دانش‌آموزان می‌توانند در دفتر خود سه جمله بنویسند: پاسخ نخست من چه بود، چه چیزی را تغییر دادم و دفعه بعد چه نکته‌ای را بررسی می‌کنم. این ثبت کوتاه، اصلاح را به مهارتی آگاهانه تبدیل می‌کند.

برای دانش‌آموزان بسیار مضطرب، مشارکت باید تدریجی باشد. معلم می‌تواند ابتدا پاسخ خصوصی، سپس گفت‌وگوی دونفره، بعد پاسخ در گروه کوچک و در نهایت مشارکت عمومی را پیشنهاد دهد. انتخاب سؤال متناسب و فراهم کردن چند ثانیه زمان فکر کردن اهمیت دارد. پس از موفقیت، بازخورد باید بر رفتار مشخص متمرکز باشد؛ مانند «با وجود تردید، راه‌حل خودت را توضیح دادی و مرحله دوم را اصلاح کردی». اگر اضطراب ادامه یافت، گفت‌وگو با خانواده و مشاور لازم است. هدف، حذف کامل ناراحتی نیست؛ هدف این است که ترس مانع عمل و یادگیری نشود.

معلم می‌تواند هر دو هفته یک بار وضعیت کلاس را با چند پرسش کوتاه بررسی کند: آیا دانش‌آموزان سؤال می‌پرسند، آیا افراد متنوع پاسخ می‌دهند، آیا پس از خطا دوباره تلاش می‌کنند و آیا تمسخر کاهش یافته است. مشاهده و یادداشت این نشانه‌ها از اتکا به برداشت کلی جلوگیری می‌کند. همچنین می‌توان از کودکان خواست به صورت ناشناس بنویسند هنگام اشتباه چه واکنشی از معلم به آنان کمک می‌کند. پاسخ‌ها باید با توجه به سن تفسیر شوند و هر خواسته‌ای الزاماً اجرا نشود، اما همین مشارکت احساس شنیده شدن را افزایش می‌دهد.

در جمع‌بندی، همدلی معلم زمانی ترس از اشتباه را کاهش می‌دهد که به مجموعه‌ای از رفتارهای دقیق تبدیل شود: فهم دیدگاه کودک، حفظ احترام، اصلاح روشن، فرصت دوباره و جلوگیری از تمسخر. همدلی قرار نیست خطا را نادیده بگیرد یا معیارهای آموزشی را پایین بیاورد؛ بلکه شرایطی ایجاد می‌کند که دانش‌آموز بتواند خطا را ببیند، مسئولیت آن را بپذیرد و برای اصلاح اقدام کند. مدرسه‌ای که این رویکرد را در ارزشیابی، ارتباط با خانواده و آموزش حرفه‌ای معلمان وارد کند، مشارکت واقعی‌تری به دست می‌آورد. نتیجه نهایی، کلاسی است که در آن پاسخ درست ارزش دارد، اما مسیر رسیدن به آن نیز دیده می‌شود و هیچ کودک برای یاد گرفتن مجبور نیست عزت نفس خود را به خطر اندازد.

این تغییر آغاز می‌شود، اما با ثبات رفتاری معلم در تمام سال ماندگار خواهد شد.

منابع

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. Educational Psychology Review, 34, 1177–1216. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The Performance Failure Appraisal Inventory. Journal of Applied Sport Psychology, 14(2), 76–90. https://doi.org/10.1080/10413200252907752

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 77(1), 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Metcalfe, J. (2017). Learning from errors. Annual Review of Psychology, 68, 465–489. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022

Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. College Teaching, 67(3), 160–168. https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

مجله اختلالات جنسی و روانشناختی