

بررسی رابطه افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی دانش آموزان

آزیتا ذاکری زاده^۱

^۱ کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور زاهدان، سیستان و بلوچستان، ایران

چکیده

در این پژوهش سعی داریم به بررسی رابطه افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی دانش آموزان آموزش و پرورش ناحیه یک زاهدان بپردازیم. از جامعه آماری معین و روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی از ۵۵ نفر از دانش آموزان متوسطه اول با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای گزینش نموده و مورد بررسی قرار گرفتند. فرض اصلی پژوهش بر این بود که افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی دانش آموزان آموزش و پرورش ناحیه یک زاهدان رابطه معناداری دارد در این پژوهش برای دریافت اطلاعات افت تحصیلی از پرسشنامه افت تحصیلی و برای دریافت اطلاعات ناگویی هیجانی پرسشنامه ناگویی خلقی تورنتو (TAS-20) استفاده شد. نتایج حاصله رابطه معنادار افت تحصیلی و مولفه های آن را بر اساس ناگویی هیجانی دانش آموزان تایید نمود.

واژه های کلیدی: افت تحصیلی، ناگویی هیجانی، متوسطه اول

مقدمه

افت تحصیلی

یکی از مشکلات نظامهای آموزشی هر کشور افت تحصیلی است. یک نظام آموزش کار آمد، کمترین افت تحصیلی و بالاترین بازدهی را دارد. در کشور ما هم افت تحصیلی یکی از مهمترین مسایل و مشکلات کنونی نظام آموزش و پرورش است که هر سال دهها میلیارد ریال بودجه کشور را به هدر می دهد و نیروهای بالقوه انسانی جامعه را از آموزش و پرورش خارج می کند.

«مجموع خسارات اقتصادی ناشی از شکست تحصیلی (وقوع ترک تحصیلی زودرس و تکرار پایه های تحصیلی در ۱۲ پایه اول ابتدایی تا پایان چهارم متوسطه) ۱۳۶۵، ۶۷ و ۶۹ حدود ۵۵۶۴۷۹، ۷۲۰۹۶۶ و ۱۰۸۹۵۷۳ میلیون ریال بوده است. از مجموع کل دانش آموزان در سال ۶۵ بیش از دو میلیون و دویست هزار نفر و در سال ۶۷ بیشتر از دو میلیون و چهارصد هزار نفر و در سال ۶۹ بیش از دو میلیون و هفتصد هزار نفر مردود شده اند.

همچنین در سال ۶۵ بیش از ششصد و چهل هزار نفر از دانش آموزان دچار ترک تحصیل شده اند که این رقم در سال ۶۹ به بیش از هشتصد هزار نفر رسیده است. (نفیسی، ۱۳۷۱، ۱۱۵-۱۱۴)

«در ایران شکست تحصیلی زیاد و پر حجم است و از همان سال اول ابتدایی گریبانگیر برخی از دانش آموزان می شود. تحلیل های آماری نشان می دهد که این پدیده در ایران نیز همانند سایر جوامع گزینشی است و همه طبقات اجتماعی به یک نسبت با آن مواجه نیستند. این امر در مناطق محروم و روستایی و در میان حاشیه نشینان شهرها بسیار عمیق تر است. برای مثال، آمار افت تحصیلی در سه منطقه تهران (مناطق ۳، ۱۲ و ۱۹) نشان می دهد که دانش آموزان منطقه ۱۹ که بیشتر ساکنان حاشیه نشین تهران را در خود جای داده است در حد وسیعتری در معرض این پدیده قرار دارند.» (بازرگان، آبان ماه، ۱۳۷۹، ۸۷)

افت تحصیلی چیست و چرا به وجود می آید؟ چگونه تعریف شده و طریقه محاسبه آن چگونه است؟ آیا می شود میزان افت تحصیلی را در جامعه به صفر رساند؟ اصلاً افت تحصیلی یک مساله کیفی است یا کمی؟ کشورهای دیگر خصوصاً پیشرفته غربی چگونه با این پدیده نامطلوب مبارزه کرده و راه حل آنها چگونه بود؟

در کشورهای آسیایی، همچنین در کشور ما این پدیده فراگیر در آموزش و پرورش که به عنوان یک مساله مهم تلقی می شود، جریان آن چگونه است و نظام آموزشی ما چه راه حلی برای آن در نظر گرفته است؟ در این قسمت از تحقیق، تعریف از «افت تحصیلی» ارائه شده و عواقب آن تا حد امکان بررسی خواهد شد. همچنین مسأله افت تحصیلی در بعضی از کشورهای جهان بررسی و چگونگی راه حل آنها بیان خواهد شد.

در ضمن مساله افت تحصیلی در ایران، خصوصاً در استان مازندران (شهرستان آمل) بررسی و با توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعه مان راه حل هایی ارائه خواهد شد. امید است که این تحقیق با موفقیت به پیش برود.

گلشن فومنی (۱۳۸۲) می نویسد:

به منظور تعریف افت تحصیلی، فرض کنیم هدف تمام دانش آموزانی که در یک دروه تحصیلی ثبت نام می کنند، گذارندن موفقیت آمیز تمام پایه های آن دوره تحصیلی در مدت تعیین شده باشد، از این نظر «تکرار پایه تحصیلی» یک دوره و «ترک تحصیل» پیش از پایان دوره، هر دو افت و اتلاف به حساب می آیند، بدین قرار:

الف: تکرار پایه تحصیلی عبارتست از «تکرار یک کلاس برای دانش آموزانی که در خلال یک سال تحصیلی در همان کلاس و پایه ای که در سال قبل بوده به تحصیل بپردازد و همان کاری را انجام دهد که در سال گذشته نیز انجام داده است».

تکرار پایه تحصیلی، اتلاف آموزشی قلمداد می شود، زیرا آنانکه پایه ای را تکرار می کنند از یک سو باعث کاهش ظرفیت ثبت نام در آن پایه تحصیلی شده و مانع پذیرش دیگران در آن دوره تحصیلی می شوند و از سوی دیگر موجب افزایش تعداد بیش از ظرفیت نظام آموزشی شده و هزینه های بیشتری را به نظام آموزشی و پرورشی تحمیل می کنند.

ب: ترک تحصیل نیز به طور کلی عبارتست از «وضع دانش آموزی که پیش از پایان آخرین سال یک دوره آموزشی که در آن ثبت نام کرده است، آن دوره را ترک گوید.» به این نوع ترک تحصیل که پیش از پایان یک دوره مشخصی از تحصیل صورت می گیرد، ترک تحصیل زودرس می گویند.

ج: افت تحصیلی عبارتست از: وقوع ترک تحصیل زودرس و تکرار پایه تحصیلی در نظام آموزش و پرورش یک کشور. (فومنی، ۱۳۸۲، ۱۶۶).

منادی (۱۳۷۲) هم می نویسد:

در زبان فارسی برای شکست تحصیلی، بیشتر، از کلمه افت تحصیلی استفاده می شود. طبق گفته آقای امین فر «کاربرد اصطلاح افت یا اتلاف در آموزش و پرورش از زبان اقتصاد دانان گرفته شده است و آموزش و پرورش را به صنعتی تشبیه می کنند که بخشی از سرمایه و مولد اولیه ای را که باید به محصول نهایی تبدیل می شود، تلف نموده و نتیجه مطلوب و مورد انتظار را به بار نیاورده است.» وی می افزاید «شاید این تشبیه چندان خوشایند نباشد و اصطلاح قصور در تحصیل یا واماندگی از تحصیل مطلوبتر باشد».

با توجه به اینکه واژه «افت تحصیلی» یا «اتلاف تحصیلی» به معنی هدر دادن تحصیل است. بیشتر جنبه اقتصادی مساله را مطرح می کند واژه «قصور در تحصیل» بیشتر متوجه دانش آموز شده و واژه «واماندگی از تحصیل» نیز با توجه به تعبیر روانشناسی آن (وامانده - عقب مانده) جنبه فردی پیدا می کند و باز دانش آموز را زیر سوال می برد. خانم ایزامبرت ژاماتی معتقد است که «شکست تحصیلی فقط در یک مؤسسه تحصیلی و بر اساس سطح از قبل تعیین شده مفهوم پیدا می کند» به دنبال این تعریف وی می افزایند «شاگرد شکست خورده کسی است که نتوانسته است مطالبی را که مؤسسه ای در یک زمان خاص برای او سطوح کرده است کسب کند».

شاخص هایی که برای شکست تحصیلی استفاده می شوند عبارتند از:

- ۱- مردودی در یک پایه تحصیلی
 - ۲- عقب ماندگی تحصیلی در سطح دانش از قبل تعیین شده
 - ۳- عقب ماندگی تحصیلی در سطح سنی از قبل تعیین شده
 - ۴- ترک تحصیل قبل از اتمام پایان دوره تحصیل اجباری
- با توجه به تعاریف عنوان شده و شاخصهای مطرح شده می توان شکست تحصیلی را مردودی و ترک تحصیل قلمداد کرد. (منادی، ۱۳۷۲، ۵۶-۵۵)

افت تحصیلی را به افت کمی و افت کیفی تقسیم می کنند. افت کمی عبارتست از درصد دانش آموزان یک دوره آموزشی که به سبب مردود شدن با ترک تحصیل توانسته اند آن دوره را با موفقیت بگذرانند و منظور از افت تحصیلی کیفی، نارسایی در رسیدن به هدفهای تعیین شده و یا عدم تحقیق بخشی از این هدفهاست. بنابراین تفاوت بین دانش و مهارت فارغ التحصیلان یک دوره آموزشی و هدفهای تعیین شده برای این دوره، افت کیفی را نشان می دهد. معمولاً مشاهده می شود که میزان ترک تحصیل کرده ها و افرادی که مردود می شوند در مقاطع تحصیلی راهنمایی و متوسطه در پسران بیشتر از دختران است و یکی از دلایل مهم آن می توان این باشد که دختران اوقات فراغت خود را بیشتر در خانه می گذرانند و فرصت و امکان سرگرمی در بیرون از منزل را کمتر از پسران دارند و بیشتر مطالعه می کنند.

(جزوه درسی ضمن خدمت تربیت معلم شهر آمل، آفتهای رشته تحصیلی و راههای مقابله با آن، ۹۹)

عوامل افت تحصیلی

عوامل افت تحصیلی را بر دو نوع تقسیم نموده اند: ۱- عوامل داخلی ۲- عوامل خارجی

عوامل داخلی

عواملی هستند که عمدتاً مربوط به خود سازمان آموزش و پرورش می باشد و از دورن سازمان سرچشمه می گیرد مانند نامتناسب بودن هدفها و محتوای برنامه با نیازهای، استعدادها و علایق فراگیران، نامناسب بودن روشهای برنامه ها و امکانات آموزش و پرورش با محتوای برنامه ها، نامتناسب بودن فضای آموزشی مدرسه و کلاس و

عوامل خارجی

عواملی هستند که مربوط به خود نظام آموزش و پرورش نمی شوند. بلکه خارج از نظام آموزش و پرورش بر کار این سازمان تاثیر می گذارند و باعث افت تحصیلی دانش آموزان می شوند.

از جمله این عوامل می توان به : فقر و محرومیت اقتصادی، شرایط و عوامل فرهنگی و اجتماعی، شرایط عوامل و خانوادگی و توزیع نامناسب امکانات آموزشی اشاره کرد. البته باید یادآور شویم که این عوامل از یکدیگر جدا نبوده و بر هم تاثیر متقابل دارند و نمی توان هر کدام از اینها را به طور جداگانه مورد بررسی قرار داد. (معیری، ۱۳۷۰، ۲۵).

انواع شکستهای تحصیلی

به طور کلی می توان تحقیقات موجود پیرامون شکستهای تحصیلی را به سه قسمت تقسیم کرد:

«آنهايي که خود دانش آموز را عامل اصلي شکست می دانند و در اين رهگذر، معتقد به «عامل هوش» به عنوان عامل موفقیت و یا شکست دانش آموز می باشند. طبیعی است که نظریه هوش بیشتر در حیطه روانشناسی است و تحقیقات مختلف نشان می دهد که هنگامی که عامل هوش ثابت نگه داشته می شود، بین گروههای مختلف اجتماعی، فرهنگی از نظر پیشرفت تحصیلی، اختلاف معنی داری وجود دارد، یعنی عامل هوش نمی تواند تعیین کننده باشد. (منادی، ۱۳۷۲، ۵۸)

به موجب توافق عمومی، هوش، ناشی از هر دو عوامل ژنتیکی و محیطی است. بخشی از هوش به ژنهایی که فرد از والدین به ارث می برد و بخشی دیگر به محیطی که در آن رشد و زندگی می کند، مربوط می شود. هوش در مقابل دگرگونیهای محیط حساس است و نسبت به آنها واکنش نشان می دهد پژوهش نشان داده است که دامنه وسیعی از عوامل محیطی از جمله با تجربه قبلی و تعلیم و تربیت شخصی که مورد آزمون قرار می گیرد. میزان آشنایی او با موضوع مندرج در آزمون، انگیزه اشتیاق به کسب نمره خوب، تسلط او به زبانی که در آزمون به کار رفته است و موارد بسیاری دیگر می تواند در اجرای آزمونهای هوشی موثر واقع شود. پاولز و جین تیس دریافتند که بهره هوشی تقریباً ارتباطی با موفقیت تحصیلی و اقتصادی ندارد. بدین ترتیب، تفاوتهای هوشی در بین طبقات اجتماعی و گروههای خواه عمدتاً به دلیل فاکتورهای محیطی و یا ژنتیکی، به خوبی می تواند کم اهمیت تلقی شوند. (صفری، ۱۳۶۹، ۶۴ الی ۶۱)

۲- آنهايي که نظریه هوش را رد کرده و «طبقه اجتماعی» دانش آموز را عامل اصلي می شناسند و در این رهگذر، عوامل اقتصادی، فرهنگی و یا هر دو را مد نظر دارند، گروه پیروان «تئوری محرومیت فرهنگی» هستند. در این راستا، نظام ارزشها، نوع برخورد، خواسته ها، تیپ خانواده ها، زبان، فرهنگ و به عنوان عوامل تفاوت مطرح می باشد. (منادی، ۱۳۷۳، ۵۹-۵۸).

تصویر خرده فرهنگ طبقه کارگری چهره جالبی نیست. این خرده فرهنگ، صورتی دین معیار از فرهنگ اصلی متوسط را به تصویر می کشد. معیارهای خرده فرهنگ طبقه کارگری در سطوح پایین این طبقه رو به وخامت می گذارد، به طوری که در پایین ترین طبقه به صورت فرهنگ فقر در می آید. از چنین دیدگاهی بود که «تئوری محرومیت فرهنگی» به وجود آمد. به موجب این تئوری، خرده فرهنگ گروههای کم درآمد از جنبه هایی دچار حرمان و نقصان است و همین امر سبب می شود که اعضای این گروه به پیشرفت تحصیلی کم نایل آیند. این تئوری تقصیر شکست تحصیلی را به عهده کودک، خانواده او، محله اش و خرده فرهنگ گروه اجتماعی او می گذارد، کودکی که اصطلاحاً از حیث فرهنگی محروم دانسته می شود، به نقصان با فقدان مهارتها، نگرشها، و ارزشهای مهم که لازمه پیشرفت تحصیلی عالی است دچار می باشد محیط وی نه تنها از حیث اقتصادی بلکه از لحاظ فرهنگی نیز فقر زده است.

فهرست کمبودهای کودکی که دچار فقر فرهنگی است می توان به : فقر زبانی، کمبودهای تجربی، شناختی و شخصیتی و دامنه وسیعی از نگرشها، هنجارها و ارزشهای دین معیار اشاره کرد. «تئوری محرومیت فرهنگی» مسائلی را برای آرمان آزاد اندیشانه برابری فرصت در آموزش و پرورش مطرح می سازد. چنین استدلال شده است که تدارک فرصتهای آموزشی مشابه برای همه به هر دانش آموزانی امکان می دهد که استعدادهای خود را پرورش دهد. (صفری، ۱۳۶۹، ۷۳-۷۲)

ضروری است در مورد فرصتهای آموزشی در ایران هم مطالبی اضافه شود.

دانش خانه (۱۳۸۰) می نویسد: برخی از نتایج بررسی موضوع نابرابریهای آموزشی در ۶ استان کشور بدین قرار است:

۱- در دوره ابتدایی، نابرابری در زمینه دست یابی به فرصتهای آموزشی برای دختران بیش از پسران است.

۲- در دوره آموزش عمومی، بین دختران و پسران در زمینه دست یابی برابر به فرصتهای آموزشی و نوع منطقه (میزان محرومیت استان) تفاوت وجود دارد. این تفاوت با محرومیت بیشتر دختران در مناطق محروم بر اساس شاخص توسعه انسانی همراه است.

۳- مسائل و عوامل بازدارنده در خصوص دستیابی به فرصتهای آموزشی برای دختران در سطح کشور به دو دسته عمده برون سازمانی (عوامل فرهنگی و اقتصادی) و درون سازمانی (عوامل آموزشی) تقسیم می‌شوند.

۴- عوامل برون سازمانی (با مصادیق وضعیت جامعه محلی از نظر فرهنگی، مشکلات معیشتی خانواده‌ها) به میزان بیشتری موجب محرومیت دختران از آموزش در دروه عمومی می‌شود. (دانش خانه، ۱۳۸۰، ۵۵-۵۴)

از دیدگاه تئوری محرومیت فرهنگی، برابری فرصت در برخورداری از آموزش و پرورش، فقط با جبران محرومیتها و نقصانهایی گروههای کم درآمد، واقعیت می‌یابد. تنها در آن صورت است که محصلان کم درآمد، شانس مساوی برای به چنگ آوردن فرصتهایی که آزادانه برای همه اعضا جامعه فراهم شده است دارند.

البته این اندیشه کم کم به آموزش و پرورش جبرانی مبدل شد. یعنی تهیه تدارک آموزشی اضافی برای کودکان محروم. در زمان جانشون، رئیس جمهور آمریکا، برنامه‌هایی برای مبارزه با فقر اجرا شد و میلیاردها دلار به این کار اختصاص یافت. این برنامه و سایر برنامه‌های برای تقویت انگیزش و پایه گذاری یادگیری موثر در نظام آموزشی آمریکا، طراحی شده بود، اما نتایج نومید کننده بود. در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ برنامه دیگری در نظر گرفته شد که دانش‌آموزان به نسبت پیشرفت تحصیلی و طبق قرار داد پول دریافت می‌کردند، اما باز هم نتیجه چندانی حاصل نشد.

ویلیام لویف بر آن است که برنامه‌های زمان جانشون برای اصطلاح کودک طراحی شده بودند برای اصطلاح مدرسه و تا زمانی که این منطق غلط حاکم باشد، هر برنامه‌ای محکوم به شکست است. سایرین هم مفهوم آموزش و پرورش جبرانی را به خاطر منحرف کردن توجه به نابرابریها در جامعه مورد انتقاد قرار می‌دهند. مرتون و واستون عقیده دارند که برنامه‌های آموزش و پرورش جبرانی نمی‌توانند نابرابری در برخورداری از فرصتها را که ریشه در نابرابری اجتماعی در جامعه کلی دارد بر طرف سازد.

آنان مدعی‌اند که آموزش و پرورش جبرانی سبب می‌شود که از دنبال کردن سیاست برابرنگر واقعی صرف نظر شود. به نظر آنان، برخورداری از برابر فرصتهای آموزش و پرورش فقط در جامعه‌ای که دارای برابر اجتماعی است امکان پذیر می‌باشد. آموزش و پرورش جبرانی صرفاً بخش کوچکی از نظام موجود را در بر می‌گیرد. در حالی که باید تغییری اساسی در کل نظام اجتماعی صورت پذیرد. (صفوی، ۱۳۹۶، ۷۵-۷۴)

۳- آنهایی که هر دو نظریه قبلی را رد کرده‌اند، عامل طبقه اجتماعی را کمتر موثرتر دانسته و «مدرسه» را به عنوان عامل اصلی این نابرابری می‌دانند. جامعه شناسی آموزش و پرورش در فرانسه بیشترین تاکید را در این بخش دارا می‌باشد. به قول گیو: سه دیدگاه یا برداشت در جامعه شناسی آموزش و پرورش در مدرسه وجود دارد.

الف: دیدگاه کارگر گرایی و فرهنگ گرایی توسط پیربوردیو و ژان کلود پترون مطرح شده است. آنها معتقدند که مدرسه دستگاهی است که کارکردش فقط باز تولید طبقات اجتماعی مختلفی که در اجتماع وجود دارد، می‌باشد.

در واقع این نظریه، اینگونه مدرسه را زیر سوال می‌برد که دموکراتیک نبود و تلاشی برای بهتر شدن وضعیت تحصیلی، در نتیجه وضعیت اجتماعی طبقه محروم مادی - فرهنگی ایجاد نمی‌کند. نظرات کلی این دو جامعه شناس را می‌توان در کتاب «وارتین» و «باز تولید» یافت. این دیدگاه معروف به «باز تولید» ها می‌باشد. بعضی از نتایج اصلی مطرح شده در این کتاب عبارتند از:

۱- هر دانش‌آموزی بسته به طبقه اجتماعی خود دارای فرهنگ خاص بوده و میزان نتایج تحصیلی این دانش‌آموز در ارتباط با طبقه اجتماعی و فرهنگی او می‌باشد.

۲- طبقه محروم اجتماعی - فرهنگی، در اثر اطلاعات ناقص در مورد تحصیل، بر این باورند که موفقیت تحصیلی از آن آنان نبوده و چنین برداشتی در وجود آنان درونی شده است. بنابراین، آگاهانه خود را از ادامه تحصیل محروم می‌کنند.

۳- مدرسه با بی‌توجهی نسبت به تفاوت‌های اجتماعی - فرهنگی بین دانش‌آموزان و در نتیجه تحمیل یک فرهنگ خاص مطابق با طبقه خاص، نابرابری اجتماعی را برای اقشار دیگر بوجود می‌آورد.

۴- و سرانجام، مدرسه یک وسیله مهم و اصلی در باز تولید ساختار اجتماعی است. بدین ترتیب، می‌توان از دیدگاه باز تولیدها، نتیجه گرفت که شکست تحصیلی دانش‌آموز:

- مستقیماً در ارتباط عملکرد محرومیت فرهنگی که وابسته به طبقه اجتماعی وی می‌باشد، قرار دارد و در این میان، مخصوصاً زبان و انگیزه درس خواندن و یادگرفتن، ملاک می‌باشد که در ارتباط با طبقه اجتماعی دانش‌آموزان است.

موفقیت تحصیلی و آینده مبتنی بر علم، توسط افراد به نا درستی تفسیر و پیش بینی شده که این امر در افراد درونی و حک شده است و داشتنی یک چنین خاستگاهی، در ارتباط با طبقه اجتماعی فرد می باشد، در این میان مدرسه نه تنها هیچگونه فعالیتی برای از بین بردن این طرز تفکر و آگاه سازی طبقه نا آگاه نسبت به مدرسه نمی کند، بلکه خود، این نابرابری را تاکید و تثبیت می کند. از این دیدگاه است که مدرسه به عنوان حامل وضع موجود از جمله نا موفقیت و نهایتاً شکست تحصیلی طبقه ای از جامعه محسوب می شود. ب: برداشت و دیدگاه مادی گرایی، که توسط دو جامعه شناس: کریستیان بودلر و روجه استابلر، در کتاب معروفشان تحت عنوان «مدرسه سرمایه داری در فرانسه» معرفی می شود. تاکید آنها، بر روی دلایل نابرابری موفقیت بین افراد، بر حسب طبقات اجتماعی مختلف نیست، پدیده اصلی به نظر آنها، باز تولید روابط اجتماعی است، و نه باز تولید طبقات اجتماعی و منزلت اجتماعی. به نظر آنها مدرسه دو شبکه متفاوت و مجزا و دو نوع تحصیل متفاوت از نظر آینده اجتماعی را مطرح می کند.

شبکه اول - شبکه دبستان و آموزش حرفه ای که ^۳/_۴ دانش آموزان را در بر گرفته و افراد این شبکه، به زودی وارد بازار کار تولیدی می شوند.

شبکه دوم - شبکه دبیرستان، تحصیلات عالی که شامل ^۱/_۴ دانش آموزان بوده و کادر علمی فنی سیاسی و ایدئولوژی طبقه مادی را در آینده تربیت و تامین می کند.

این دو شبکه از همان سال اول دبستان ساخته می شود و دانش آموزان را بر اساس دو معیار: خواندن و نوشتن، آن هم در سن شش سالگی جدا می کنند. و بدین ترتیب، شکست تحصیلی، در سال اول شکل می گیرد، آن هم شکست در خواندن و نوشتن در سال اول تحصیلی و این انتخاب بر اساس طبقه اجتماعی دانش آموز انجام می شود، چون امکان اینکه بچه ای محروم مادی - فرهنگی در این سن از نعمت خواندن و نوشتن برخوردار باشند بسیار کم است و بر عکس، بچه های طبقه مرفه مادی - فرهنگی غالباً در این سن قادر به خواندن و نوشتن می باشند. پس، از دیدگاه آنها مدرسه آزاد و دموکراتیک نیست، بلکه مدرسه با تحمیل کردن یک زبان و فرهنگ خاص طبقه اجتماعی مرفه مادی - فرهنگی، اجازه پیشرفت را برای دانش آموزان از طبقات اجتماعی محروم مادی - فرهنگی به آنها نمی دهد و لذا شکست تحصیلی امری است که توسط مدرسه بر روی عده ای خاص از دانش آموزان اعمال می شود.

ج: برداشت و دیدگاه فرداگرایانه، که توسط ریمون بودون مطرح شده است. بودون در کتاب «نابرابری شانس» ترک اجتماعی در جامعه صنعتی، از مدرسه به عنوان مدرسه آزاد و فرداگرایانه نام می برد.

به نظر بودون، نابرابری موفقیت در ارتباط با طبقه اجتماعی و وراثت فرهنگی می باشد و به نظر او:

۱- اکثر اوقات وراثت فرهنگی به فرد اجازه می دهد که نقش و پایگاه او در جامعه مشخص بشود و بدین ترتیب خاستگاه و انگیزه های او در ارتباط با پایگاه وی در جامعه می باشد.

۲- تصمیمات اتخاذ شده در مورد وضعیت تحصیلی، توسط افراد، در ارتباط با موفقیت اجتماعی آنها می باشد. یعنی اگر فردی در موفقیتی قرار گرفت که همپراز فرهنگ او نبود و بسته به موقعیت امکانات و دسترسی به اطلاعات بیشتری داشت، در این حالت تصمیمات او یقیناً در ارتباط با اطلاعات و موقعیت وی می باشد. در این دیدگاه شکست تحصیلی، از طرفی به وراثت فرهنگی و از طرف دیگر به یک برآور بدهد، استراتژی بد در مورد ادامه و یا قطع تحصیل وابسته است. این برداشت بد در ارتباط با موقعیت اجتماعی فرد می باشد. به نظر بودون، موقعیت اجتماعی، اهمیت بیشتری نسبت به طبقه اجتماعی و وضعیت مادی - فرهنگی فرد دارد.

چون اگر فرد از طبقه محروم مادی - فرهنگی در موقعیتی قرار بگیرد که بتواند اطلاعات کافی و خوب نسبت به تحصیل و ادامه آن بدست آورد، از طرفی به حکم و به لطف این اطلاعات، ارزشیابی صحیح و درستی و یا بهتر از آنچه که وراثت فرهنگی به او داده نسبت به عواقب و نتایج تحصیل پیدا می کند و از طرف دیگر این اطلاعات کافی می تواند در تصمیم گیری او مفید واقع شود و در نتیجه مسیر زندگی خود و خانواده اش را تغییر بدهد. این امر تحرک اجتماعی را به همراه می آورد بودون معتقد است که مدارس مختلفی با کیفیات و در نتیجه نتایج مختلف وجود دارد و انتخاب یک مدرسه خوب توسط یک فرد از طبقه پایین ولی در موقعیتی بهتر نسبت به طبقه مربوط او تحرک اجتماعی را به یاد می آورد. پس در این دیدگاه مدرسه به این ترتیب عامل شکست محسوب می شود که با

توجه به عرضه مدارس مختلف (موفق و نا موفق) انتخاب فرد، نتایج یکسانی را به بار نمی آورد. به این ترتیب، شکست تحصیلی اول به وراثت فرهنگی و دوم به شناخت و ارزشیابی درست برای ادامه و یا قطع تحصیلی بستگی دارد که این عامل در ارتباط با موقعیت اجتماعی مشخص می شود. (منادی، ۱۳۷۲، ۶۴ الی ۶۰).

بحثی در مورد تکرار پایه

این مسأله زمانی شکل گرفت که مدارس پایه بندی شد و مجموعه ای از دانش آموزان که در سطح یکسانی قرار داشتند در یک کلاس یا طبقه تحصیلی قرار گرفتند. به عقیده برخی صاحب نظران، این واقعه در قرن نوزدهم رخ داد. تکرار پایه به عنوان شیوه ای برای مقابله با ضعف عملکرد تحصیلی دانش آموزان طرح و در نظام آموزشی به کار گرفته شد.

جریان های فکری خاصی از این شیوه حمایت کردند. طرفداران برتری آموزش یکی این جریانها هستند که معتقدند «در زمانی که آینده ملتی در خطر باشد، کنار نهادن کسانی که در یادگیری می لنگند موجب می شود تا فضای پیشرفت مناسبی برای افراد برتر فراهم آید» (Smith, Shepard, 1989).

این گروه در تدریس سند آموزش آمریکا، تحت عنوان ملتی در خطر دخالت داشته اند و در این سند از تکرار پایه حمایت کرده اند. جریان دیگر، طرفداران نهضت برگشت پایه هستند که با تکرار پایه موافق اند و ارتقای تحصیلی به شیوه خود به خود را رد می نمایند. (میلر، ترجمه مهر محمدی، ۱۳۷۹).

طرفداران شیوه تکرار پایه می گویند: نظام برنامه درسی نظامی است که به صورت رشد یابنده و صعودی تنظیم شده است و مراحل پیوسته و گام های متوالی به دنبال دارد. برنامه درسی از هر سطح دارای انتظارات و میزان هایی است که باید توسط دانش آموزان محقق شود. این همان اصل توالی در برنامه درسی است. حال اگر فرد خاصی نتوانسته است به حداقل های ضروری دست یابد می بایست فرصتی دوباره به او داده شود تا در این فرصت به انتظارات آموزشی مورد نظر دست یابد. بیان دقیق تر این استدلال آن است که تکرار پایه و دادن فرصت مجدد برای یادگیری موجب بهبود رشد و پیشرفت فرد در سالهای بعد می شود. ادعای دیگر این است که، شیوه تکرار پایه در ذات و درون برنامه درسی است که می توان این گونه مستدل کرد که معلمانی که در درون این گونه نظامها رشد یافته و تجربه کسب کرده اند با تکرار پایه موافق اند. آنها تکرار پایه را یک سیاست صحیح مدرسه ای و یک ابزار موثر برای جلوگیری از افت می دانند. اعتقاد به تکرار پایه چنان عمیق است که هاوس آن را یک موضوع ایدئولوژیک تلقی می کند تا یک عقیده تربیتی (Sonou, 2001) منظور از ایدئولوژی اعتقادات دینی نیست بلکه نگرشهای تربیتی است که به رغم وجود پاره ای شواهد مخالف، در عمل به شدت از آن حمایت می شود. از دیگر دلایل طرفداران تکرار پایه این است که وجود مردودی عامل انگیزش قوی برای پیشرفت تحصیلی است. آنها اعتقاد دارند که نگاه داشتن دانش آموز در یک پایه پیامی برای دانش آموزان ضعیف به همراه دارد که مضمونش این است که مدرسه تحمل کم کاری و ضعف در عملکرد تحصیلی را ندارد. این پیام پنهان باعث می شود که دانش آموزان کم کار، به طور جدی تر خود را برای پایه بالاتر آماده کنند. از طرف دیگر تکرار پایه وجود نداشته باشد. معلمان انگیزش برای رساندن بچه ها به اهداف مورد نظر، برنامه نخواهد داشت. در واقع، به اعتقاد اینان، نظام پاداش و انگیزش در محیط های آموزشی با وجود سیاست تکرار پایه قوت و قدرت خواهد داشت. در ضمن با افزایش انگیزش یادگیری دانش آموزان در رسیدن به انتظارات آموزشی، کارایی بیرونی نظام آموزشی افزایش می یابد و افزایش کارایی بیرونی باعث می شود هزینه سنگینی که جامعه و خانواده در آموزش و پرورش صرف کرده است، بازده مطلوب داشته باشد. اما با وجود دلایل زیاد طرفداران شیوه تکرار پایه، این الگو از همان آغاز با نگاهی تردید آمیز به نتیجه بخش بودن آن مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. ثورانداک در سال ۱۹۰۸ تحقیقاتی درباره تکرار پایه داشته و در مطالعات خود بین تکرار پایه و ترک تحصیل رابطه یافته است در سالهای ۱۹۳۰ پژوهشگران گزارش دادند که تکرار پایه تاثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد (www . ncrel , org). اتودر سال ۱۹۵۱ خاطر نشان کرده که تکرار پایه هیچ ارزش تربیتی ندارد و آنچه دانش آموزان مردود شده در تکرار پایه به دست می آورند بسیار کمتر از آن چیزی است که دانش آموزان ارتقا یافته کسب کرده اند. (در سطح برابر). بررسی ۶۶ مقاله که طی سالهای ۲۰۰۰-۱۹۶۰ درباره تکرار پایه نوشته شده است. نشان می دهد که در ۶۵ مقاله از تکرار پایه حمایت نشده است. (owings, kaplan, 2001).

حتی پژوهشگرانی که تاثیر مثبت در تکرار پایه یافته‌اند نشان داده‌اند که مزایای تکرار پایه سال به سال کمتر می‌شود و به طوریکه تا سال سوم بعد از مردودی اثرهای سودمند از بین می‌رود. (Cunnighan, Tompson, ?).

تئوریهایی برای تبیین و دلایل ضعف عملکرد تحصیلی کودکان ارائه شده است که عبارتند از: ضعف‌های فردی، خانواده، ناکارآمدی مدرسه و تفاوت فرهنگی، در میان این چهار تئوری، تنها تئوری نخست، فرد را عامل اصلی شکست می‌داند ولی باید گفته شود که ضعف عملکرد دانش‌آموز نتیجه و حاصل ضعف در عناصر زیادی در نظام آموزشی خانواده و جامعه است و نقش دانش‌آموز در این میان بسیار کم و ناچیز است. این واقعیت در دوره آموزشی عمومی و پایه‌های اول آن آشکار تر است. زیرا کودک به نتایج و تبعات تحصیل خود آگاهی ندارد. بدین ترتیب، افت تحصیلی بیشتر ناشی از قصور نظام آموزشی و قصور جامعه است تا قصور فردی، «یونسکو هم در تحصیل عوامل افت تحصیلی، ۱۶ عامل را شناسایی کرده که در هیچ یک، فرد عامل اصلی شناخته نشده است.» (دفتر پژوهش نظامهای آموزش جهانی، ۱۳۶۵)

سیاست تکرار پایه در اصل پاسخی است که نظام آموزشی به ضعف‌های خود می‌دهد. واکنشی که می‌توان آن را یک رفتار دفاعی از نوع جابه‌جایی دانست که در حقیقت خطاست. تکرار پایه از سوی دو نظریه حمایت می‌شود: اول این نظریه که افت تحصیلی را به ضعف‌های فردی نسبت می‌دهد که بر اساس آن در هر شکست نقش ضعف‌های فردی جدی است. و بنابراین فرد باید خود را با نظام آموزشی منطبق سازد. نظریه دوم از روانشناسی رفتارگرایی سرچشمه گرفته است که «تکرار» را از اصول اساسی یادگیری می‌داند. در حقیقت این دو نظریه که مکمل یکدیگرند. در دیدگاههای جدید مورد مناقصه جدی قرار گرفته‌اند و به بخشی می‌توان آن را مبنای محکمی برای پذیرش تکرار پایه دانست.

فرصت مجدد بدون تغییر در عوامل دیگر، در بهبود عملکرد تحصیلی نقش نخواهد داشت. ضعف عملکرد کودک در بیشتر موارد به سبب کم بودن فرصت زمانی نیست، بلکه دلایل پیدا و نهان دیگری در کار است که بدون حذف آنها نمی‌توان انتظار داشت که با تکرار پایه کودک به آمادگی مطلوب و کسب دانش و مهارت لازم برسد.

اهرمهای تقویتی که منشاء بیرونی می‌توانند به پیشرفت تحصیلی کمک کنند اما شواهدی وجود ندارد که کودکان دچار ضعف عملکرد تحصیلی با وجود این عامل به اصطلاح انگیزش آن هم از نوع تهدید کننده (اگر درس نخوانی مردود می‌شوی) بهبود عملکرد داشته‌اند، بلکه بر عکس، این گروه با تکرار پایه اثرات نامطلوب روانی دیگری را تجربه می‌کنند.

تکرار پایه از چند جهت خسارات مالی به آموزشی و پرورش وارد می‌سازد. اول از آن جهت که هزینه مجددی صرف تکرار تحصیل در یک پایه می‌شود و از جهت دیگر، پدیده ترک تحصیل ناشی از افزایش دفعات مردودی خود به نوعی کارایی بیرونی نظام آموزشی را در خطر کاهش قرار می‌دهد و در واقع موجب کاهش کارایی درونی و بیرونی می‌شود و کاهش نرخ تکرار پایه در یک نظام آموزشی مستقیماً به افزایش کارایی درونی نظام آموزشی خواهد شد.

نظام آموزشی باید ابتدا خود را به دلایل ضعفهایی که در رساندن کودکان به حداقل انتظارات آموزشی دارد اصطلاح نماید، نه اینکه بدون هیچ تغییری در خور، کودکان را وادار به تکرار پایه کند. در تکرار پایه کودک به همان شرایط سابق (بدون هیچ تغییری) بازگردانده می‌شود و از او انتظار می‌رود از زمینی که حاصلی برنگرفته است دوباره کشت و برداشت نماید. تکرار پایه عوارض نامطلوب و حتی جبران ناپذیری بر شخصیت دانش‌آموزان بر جای می‌گذارند.

کاهش عزت نفس و خودپنداره یکی از آن موارد است. وایت و همکاران در پژوهش نشان دادند که بین شکست تحصیلی و عدم خودپنداره مثبت رابطه وجود دارد. «در واقع شکست تحصیلی با خودپنداره منفی همراه است. در دانش‌آموزانی که از یک بار مردود شده‌اند این خودپنداره منفی تر بوده است.» (white et al, 1995). افسردگی از دیگر آثار منفی تکرار پایه می‌باشد. پژوهشهای انجام شده نشان می‌دهد که بین افت تحصیلی (مردودی و تجدیدی) و افسردگی رابطه مثبت دیده شده است.

یکی دیگر از عوارض تکرار پایه، مشکلات انطباق و سازگاری با مدرسه است. فرا تحلیل‌های هولمز و مایتو نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که تکرار پایه داشته‌اند، در زمینه‌های سازگاری اجتماعی، نگرش نسبت به مدرسه، خودپنداره و جنبه‌های عاطفی و اجتماعی ضعیف‌تر از گروه همتا بوده‌اند. در پژوهش دیگر نشان داده شد که افت تحصیلی و مردودی یکی از عوامل موثر در خرابکاری اموال عمومی بوده است. همچنین نشان داده شده است که بین مردود شدن و ترک تحصیل رابطه معنا داری وجود دارد، به گونه‌ای که اگر دفعات مردودی به ۲ بار برسد احتمال ترک تحصیل به ۹۰ درصد می‌رسد. شواهد نشان می‌دهد که اخراج زودرس دانش‌آموزان از مدرسه به

معنی حضور ناهنگام آنان در کوچه و خیابان است. از آنجا که آمار نشان می‌دهد مردودی‌ها به طور عمده در مناطق محروم هستند. این دانش‌آموزان به شدت تحت تاثیر آسیب‌های اجتماعی قرار می‌گیرند.

ارتباط بین ترک تحصیل و دفعات تکرار پایه، واقعیت دیگری را آشکار می‌کند که در ذات خود مانع دسترسی برابر به فرصتهای آموزشی است، یعنی این گروه از دانش‌آموزان از نعمت آموزش محروم می‌گردند. (حسنی، ۱۳۸۲، ۸۲ الی ۶۶)

اما آیا می‌توانیم کاری کنیم که میزان افت تحصیلی در جامعه به صفر برسد؟ نظر نگارنده این است که ما نمی‌توانیم تمام عوامل موثر در افت تحصیلی دانش‌آموزان را از ابتدایی تا پایان متوسطه شناخته و یا مانع بروز و ظهور این عوامل بشویم. بسیاری از عوامل ناخواسته، چه فردی و چه اجتماعی و یا آموزشگاهی در زمانهای متفاوت، چه پنهان و چه آشکار سربرآورده و برای عده‌ای از دانش‌آموزان به عنوان مانع رشد تحصیلی قلمداد شده و باعث میزانی از افت در نهاد آموزش و پرورش می‌شود.

همانطور که ما نمی‌توانیم کاری کنیم که میزان جرم در جامعه به صفر برسد و همیشه یک میزانی از جرم و بزهکاری در جامعه وجود خواهد داشت. ما نمی‌توانیم کاری کنیم که اصلاً در آموزش و پرورش مساله‌ای به نام افت تحصیلی وجود نداشته باشد. فقط می‌توانیم با شناختن بسیاری از عوامل، خصوصاً عوامل اجتماعی، از میزان آن در قشرهای مختلف جامعه، خصوصاً قشر محروم و فاقد امکانات بکاهیم و آن را به حد تقریباً نرمال برسانیم و این در صورتی میسر خواهد بود که نهادهای دیگر جامعه، خصوصاً نهاد سیاسی، همگام با نهاد آموزش و پرورش در جهت رفع موانع رشد تحصیلی گام اساسی برداشته و ریشه‌ای و بنیادی عمل نماید.

بررسی افت تحصیلی و عوامل موثر در آن در چند کشور خارجی

به رغم تلاشهای مستمر جهت افزایش نرخ ثبت نام و تخصیص بودجه بیشتر برای آموزش و پرورش، مشکل تکرار پایه و ترک تحصیل در کشورهای گوناگون منطقه همچنان به قوت خود باقی است. کشورهای یمن، تونس و عراق دارای میزان بالای تکرار پایه هستند، در حالی که این مشکل آموزشی در امارات متحده عربی و کویت کمتر دیده می‌شود. آمار نشان می‌دهد که امارات متحده عربی، تونس، لبنان، ایران و لیبی از نظر جذب دختران به مدرسه تفاوت قابل توجهی با مراکش، عربستان سعودی، سودان، یمن و جیبوتی دارند. به طوری که ۱۰۰ درصد دختران در امارات متحده عربی و تنها ۳۱ درصد دختران لازم‌التعلیم در جیبوتی به مدرسه می‌روند. در منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا، نرخ تکرار پایه دختران نسبت به پسران کمتر است. در حالی که ترک تحصیلی در میان دختران بیشتر مشاهده می‌شود. این امر به دلیل آن است که دختران در پایان رساندن پایه‌ای که در آن مشغول به تحصیل هستند موفق تر از پسران می‌باشند، اما چنانچه در پایان رساندن پایه شکست بخوردند از مدرسه بیرون کشانده می‌شوند. (به عبارتی ترک تحصیل می‌کنند) در حالی که به پسران اجازه تکرار پایه داده می‌شود. در حقیقت شانس دومی برای ادامه تحصیل دارند، شانس که دختران اغلب از آن محروم هستند.

طبق مدارک موجود، ترک تحصیل دختران در منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا به طور عمده در پایه‌های چهارم و پنجم رخ می‌دهد. آمار نشان می‌دهد که تکمیل پایه تحصیلی توسط دختران با افزایش پایه‌ها کاهش می‌یابد، به طوریکه نرخ تکمیل پایه‌های نهایی دوره ابتدایی کمتر از نرخ تکمیل پایه چهارم است. این موضوع در تمامی کشورهای خاورمیانه و شمال آفریقا صدق می‌کند. دلیل آن نیز معمولاً بلوغ دختران، فقر مادی و نیازهای خانواده به کار دختر در امور خانه‌داری و اقتصاد می‌باشد

دلایل ترک تحصیل در منطقه خاورمیانه

دلایل ترک تحصیل در منطقه خاورمیانه را می‌توان حول سه محور طبقه‌بندی کرد.

الف) علل مدرسه - مدار که دانش‌آموز را پس از ثبت نام از مدرسه می‌راند و این به عواملی مربوط می‌شود که مستقیماً به نظام آموزش رسمی مربوط می‌باشد که باز می‌توان آن را در چهار گروه یعنی ۱- مدرسه / کلاس درس ۲- آموزشگاه / روش تدریس ۳- محتوای آموزشی / کتاب‌های درسی ۴- ارزشیابی آموزشی طبقه‌بندی کرد که با دخالت عوامل زیادی در هر گروه، دانش‌آموزان را به ترک تحصیل نزدیکتر می‌کند.

ب) علل خانواده - مدار که دانش‌آموز را به دلایل واقعیتهای اقتصادی - سیاسی یا باورهای اجتماعی - فرهنگی از مدرسه بیرون می‌کند.

پ) علل کودک - مدار، که دانش آموز ممکن است به علت فشارهای دائمی یا با میل خود مدرسه را ترک نماید. در هر حال دلایل زیادی از جمله: بی علاقه‌گی، شکاف بین فرهنگ مدرسه و فرهنگ خانه، ترس از تنبیه و غیره باعث می‌شود تا این مساله رخ دهد. (مهران، ۱۳۷۵، ۲۵ الی ۱۴)

همچنین آمارهای موجود در مورد ۱۲۱ کشور جهان نشان می‌دهد که نسبت تکرار در سالهای تحصیلی در ۴۲ کشور آفریقایی ۱۶ درصد و در ۲۴ کشور آفریقایی لاتین ۱۲ درصد و در ۳۲ کشور آسیا و اقیانوسیه ۸ درصد و در ۲۳ کشور منطقه اروپایی ۲ درصد بوده است و نسبت متوسط همه این نواحی در حدود ۱۰ درصد بوده است. (امینی فر، ۱۳۶۵، ۱۱۷)

آمار دیگری نشان می‌دهد که تعداد تکرار کنندگان پایه‌های تحصیلی در جهان از ۱۵/۶ میلیون نفر در سال ۱۹۷۰ به ۱۸/۴ میلیون نفر در سال ۱۹۸۰ یعنی بالغ بر ۱۸ درصد افزایش داشته است. تعداد تکرار کنندگان پایه‌های تحصیلی در همه مناطق به استثناء اروپا افزایش داشته است (دفتر پژوهش نظامهای آموزشی جهان، ۱۳۶۵).

بررسی بر عمل آمده در کشورهای جهان سوم نشان می‌دهد که اکثر دانش آموزان با وضعیتی بسیار نامناسب از جهت اقتصادی، امکانات آموزشی، وضعیت ساختمانی ناقص، تجهیزات ضعیف، بودجه‌های آموزشی بسیار کم، نابرابری شدید از فرصتهای آموزشی و غیره روبرو هستند و همین مسائل باعث افزایش نرخ افت تحصیلی در این کشورها شده است. مثلاً به طور متوسط سرانه لوازم آموزشی برای هر محصل در پایه ابتدایی در کشورهای جهان سوم کمتر از ۲ دلار برآورد شده است در حالیکه این سرانه در جوامع صنعتی ۵۲ دلار برآورد شده است. اکثر محصلین این جوامع مبتلا به سوء تغذیه مزمن و اغلب گرسنه هستند.

در جهان سوم کلاسهای مدارس ابتدایی بیش از ۵۰ شاگرد دارند و در حالیکه در جوامع صنعتی این رقم به ۲۰ نفر می‌رسد از نقطه نظر جامعه‌شناس علم و تکنولوژی، این نکته شایان توجه است که بین محتوا و روشهای آموزشی با محیط طبیعی و فرهنگی و اجتماعی که آموزش در آن به افراد عرضه می‌شود می‌بایست پیوند و سازگاری معقول و موجهی وجود داشته باشد. در کشورهای روبه رشد که تازه به استقلال رسیده‌اند، آموزش تحت تاثیر نظامهای بازمانده از دوران استعمار هنوز با اوضاع و نیازهای واقعی منطبق نیست. گرچه از سال ۱۹۶۰ به این طرف پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در ارتباط با وضع سواد و آموزش در بسیاری از کشورهای جهان سوم به عمل آمده است و از آن سال به بعد ۷۸ کشور از ۱۰۴ کشور جهان سوم در نقاط آفریقا، آسیا و آمریکای لاتین گزارش کرده اند که تا سال ۱۹۸۰ نسبت ثبت نام خود را به بیش از ۹۰ درصد از افراد لازم التعلیم افزایش داده‌اند ولی افت تحصیلی و مردودی زیاد در این ممالک گزارش شده است که خود مشکلات اجتماعی و تربیتی فراوانی را به دنبال آورده است. (شیخی، ۱۳۷۳، ۱۰۴ الی ۹۹)

افت تحصیلی در چند کشور پیشرفته صنعتی و شیوه‌های مقابله با آن

شکی نیست که جلوگیری از افت تحصیلی از نظر فردی و اجتماعی امری لازم است. زیرا هر فرد در جامعه حق دارد که در حد استعداد خود از مواهب و امکانات آموزشی برخوردار شود. از آن گذشته، این امر از اتلاف هزینه‌های به کار رفته برای آموزش و پرورش جلوگیری کرده، جامعه را از استعدادهای توانایی‌های یکایک افراد برخوردار می‌سازد. کوشش در راه شناخت و سپس پیشگیری در مقابله با عقب ماندگیهای تحصیلی کودکان به ویژه ساکنان مناطق محروم و حاشیه شهرها، از دیر باز در بسیاری از کشورهای غربی رواج یافته است. در سه دهه اخیر نیز نه تنها دولت‌ها خود را موظف به مقابله با این پدیده دانسته‌اند، که بنیادها و سازمانهای اجتماعی به طور داوطلبانه روشهای خاصی را برای مقابله با افت تحصیلی دانش آموزان تجربه کرده‌اند.

مقابله با افت تحصیلی در کشورهای آسیا و اقیانوس آرام

برخی از راهبردهای موفقیت آمیز کشورهای آسیا و اقیانوس آرام در زمینه جلوگیری از افت تحصیلی به شرح زیر است:

اقدامهای سازمانی

در بین اقدامهای سازمانی ارتقای اتوماتیک دانش آموزان از همه رایج تر است. در این روش به دانش آموزان اجازه می‌دهند که بدون گذراندن امتحان به کلاس بالاتر بروند. اینکار باعث می‌شود که کودکان قشرهای محروم بتوانند لااقل یک دوره تحصیلی را به پایان برسانند. بدیهی است چنین برخوردی به همراه اقدامات تربیتی و به کارگیری معلمان با صلاحیت انجام می‌گیرد تا همه کودکان بتوانند با سطح مورد انتظار کلاس پیش بروند. جایگزینی ارزشیابی مستمر به جای امتحانات مقطعی از اقداماتی است که قدرت نگهداری مدرسه را افزایش می‌دهد.

اقدام های تربیتی

اقدامات تربیتی شامل توسعه مرکز تربیت معلم به عنوان قدم اصلی برای تضمین کارآیی نظام در موقعیت تحصیلی دانش آموزان، بهبود برنامه های آموزش ضمن خدمت و نیز گسترش دوره های پیش دبستانی به خصوص در محله ها و مناطقی است که کودکان به علت فقر فرهنگی و مشکلات اقتصادی اولیاء، آمادگی ادامه تحصیل موفقیت آمیز در مدرسه و رقابت با دانش آموزان طبقات اجتماعی مرفه تر را ندارند.

اقدام های انگیزشی و مادی

این اقدامات شامل تغذیه رایگان، استفاده از لباس و لوازم التحریر رایگان، به ویژه برای دختران مناطقی است که حضور آنان در مدرسه نسبت به مدرسه کمتر است. سایر اقدام ها شامل: اهدای بورس و هزینه تحصیلی و ارائه امکانات خاصی مثل دوچرخه به دانش آموزان روستاهای دورافتاده برای حضور در مدرسه است.

مشارکت اولیاء و جامعه محلی

جلب مشارکت اولیاء به منظور علاقمند کردن به تحصیل و در نتیجه، جلوگیری از افت تحصیلی فرزندان شان انجام می گیرد. تشریک مساعی اولیاء، شامل شرکت فعال آنان در انجمن های اولیاء و کمک گرفتن از آنها در اداره کلاس و مدرسه تا ساختن یا تجهیز مدرسه به کمک خود آنان می باشد.

اقدام های غیر رسمی

اقدامات غیر رسمی به منظور حفظ و نگهداری دانش آموزان در مدرسه و جلوگیری از ترک تحصیل با استفاده از امکانات محلی و ایجاد فضاهای آموزشی اضافی انجام می گیرد. برای مثال، نهادهای سازمانها می توانند به عنوان مکمل مدرسه عمل کنند و در بخشی از مسئولیتهای مدرسه شریک شوند. در بنگلادش و اندونزی، دانش آموزان می توانند برای دو سال اول دوره ابتدایی از امکانات محلی استفاده کنند و سپس برای شروع آموزش رسمی به مدرسه بروند. در پاکستان از مساجد به عنوان مکمل آموزش رسمی استفاده می شود. بدین ترتیب از سال ۱۹۷۸ تا ۱۹۸۳ آموزش دانش آموزان کلاس اول تا سوم ابتدایی این کشورها در ۸۲۰۰ مسجد انجام گرفته است. هر چند این اقدام ها در بعضی مناطق، به خصوص در برخی از ایالات هندوستان، بسار موفقیت آمیز بوده است، اما به هر حال مسأله افت تحصیلی به قوت خود باقی است و اقدام های فوق نتوانسته به ریشه کن کردن و حتی کاهش قابل ملاحظه این معضل بینجامد.

افت تحصیلی در غرب و شیوه های مبارزه با آن

در بررسی پژوهشهای انجام شده در غرب سه گرایش عمده در زمینه توضیح و مقابله با این پدیده اجتماعی وجود دارد.

افت تحصیلی و عوامل فردی

در شروع قرن بیستم عقب ماندگی تحصیلی را به طور عمده ناشی از عوامل فردی دانسته، خصوصیات شخصیتی، کمبودهای ذهنی، اختلالات روانی و عاطفی را از عوامل عمده شکست تحصیلی دانش آموز تلقی می کردند. در آن زمان اعتقاد بر این بود که اگر با وجود امکاناتی که برای برخورداری از آموزش و پرورش در اختیار کودک قرار می گیرد، او نتواند به موفقیت تحصیلی دست یابد، این امر ناشی از تنبلی یا عقب ماندگی ذهنی اوست. اما با افزایش تقاضا برای آموزش و پرورش و در نتیجه، شکست تحصیلی گوه های عظیمی از دانش آموزان قشرهای آسیب پذیر جامعه و همچنین مطالعاتی که در مورد علل شکست تحصیلی انجام گرفت، عامل فردی را به عنوان مهمترین دلیل شکست تحصیلی مورد تردید قرار داد.

افت تحصیلی و کمبود خانوادگی

از اواسط قرن بیستم به تدریج شکست تحصیلی نه به عنوان پدیده ای فردی، که به عنوان مسأله ای اجتماعی مورد توجه کشورهای غربی قرار گرفت و در بین سالهای ۱۹۵۰-۱۹۶۰ سرمایه گذاریهای وسیعی برای مبارزه با نابرابریهای اجتماعی- اقتصادی داده شد. در این دوران بسیاری از متخصصان، عوامل اجتماعی- فرهنگی را دلیل افت تحصیلی دانستند. در این مورد می توان به تحقیقات؟؟ (۱۹۶۰) در آمریکا، تحقیقات پلادن (۱۹۶۳) در انگلستان در مورد کودکان ۱۱ سال به بالا و پژوهشهای دفتر بین المللی تعلیم و تربیت در زمینه نابرابری فرصتهای آموزشی اشاره کرد. تحقیقات فوق بدون اینکه نقش عوامل خصوصیات فردی را نفی کند، بر شرایط

اجتماعی- اقتصادی و کمبود انگیزه در محیط خانواده و روشهای تربیتی نامناسب تأکید کرده، رابطه مستقیمی را بین وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده و شکست تحصیلی جستجو نماید. این تلقی از شکست تحصیلی باعث به وجود آمدن مدلها، روشهای اصلاحی و جبرانی خاصی شد که میلیونها دلار هزینه در برداشت. در این دوران اعتقاد بر این بود که فرزندان طبقات محروم جامعه به علت شرایط خاص خانوادگی دچار کمبودهایی از نظر هوش اکتسابی و رشد کلامی و اجتماعی هستند و مدرسه باید بتواند این کمبودهای خانوادههای محروم را جبران کند. این طرز تفکر و ظهور آموزش و پرورش جبرانی نیز بر پایه چنین فلسفهای قرار دارد که شکست تحصیل ناشی از کمبودهای فرهنگی یادگیرنده است. بنابراین مدرسه و سیاستهای حاکم بر آن هنوز، مورد سوال قرار نگرفته بود.

افت تحصیلی و عوامل درون مدرسه

گرایش سوم که از اواخر سالهای ۱۹۶۰ میلادی و در سالهای ۱۹۷۰ موضوع مقالات مربوط به جامعه‌شناسی را در غرب به خود اختصاص داده بود، شکست تحصیلی را ناشی از عوامل درون سازمانی یعنی عوامل مربوط به مدرسه می‌داند. جریان فکری فوق نقش‌گزینشی مدرسه را مورد انتقاد قرار می‌دهد، نقشی که به طرد و محروم کردن گروههای بیشمار از دانش‌آموزان می‌انجامد. در این زمینه جامعه‌شناسانی مانند بوردیو و پارسون، استابله و بولدو در فرانسه از پیشگامان این جریان فکری هستند که به عدم تناسب مدرسه با شرایط، امکانات و نیازهای کودکان طبقه محروم تأکید کردند و اعلام داشتند که مشکل اصلی در ناسازگاری دانش‌آموزان با محیط مدرسه و برنامه‌های آموزشی آن نیست و اشکال اساسی به ناتوانی مدرسه در سازگار کردن خود با کودکان طبقات محروم جامعه و نیازهای آنان برمی‌گردد. بوردیو و پارسون در تحلیل مکانیسم موانعی که در مقابل تحرک اجتماعی قرار دارد، مدرسه را با معیارها و نظام ارزشیابی آن محکوم کردند و به عنوان عامل اصلی بعضی اجتماعی و مسئول طبقه‌بندی کردن افراد جامعه معرفی نمودند. بوردیو می‌گوید «مدرسه ابتدایی که باید عامل اصلی برقراری تساوی اجتماعی باشد، خود در حقیقت بزرگترین عامل تبعیض است. مدرسه ابتدایی ابزار پیشرفت و ترقی کودکان طبقه مرفه می‌باشد و بر اساس فرهنگ طبقه متوسط و انتظارات این طبقه شکل گرفته است. این جریان فکری محتوا و روشهای آموزش و پرورش، روابط حاکم بر مدرسه، نظام ارزشیابی، انتظارات و مقررات مدرسه را زیر سوال قرار داد و اعلام کرد که مدرسه نقش‌گزینشی دارد و برای کسانی مناسب است که پیش از اینکه قدم به همین مدرسه بگذارند از محیط خانوادگی و روشهای تربیتی خاص بهره‌مند بوده‌اند، اما کودکان طبقه محروم با عدم آمادگی قبلی، با تجربیات ناموفق و تلخ مدرسه، با پیش‌داوری و انتظار منفی معلمان، با انتظارات خشک و ساختار سلسله‌مراتبی مدرسه نمی‌توانند رابطه‌ای مثبت با درس و تحصیل برقرار کنند و در نتیجه، با از دست دادن اعتماد به نفس خود دچار عقب‌ماندگی تحصیلی می‌شوند.

شیوه‌های برخورد با پدیده افت تحصیلی در غرب

در کشورهای غربی بر اساس تفکرات فوق و جریان‌های فکری متفاوت، برخوردهای گوناگونی با مسأله افت تحصیلی صورت می‌گیرد که این برخوردها در دو خط فکری و بر دو پایه استوار است.

روشهای ترمیمی و جبرانی مقابله با افت تحصیلی

هدف از اجرای این روشها از یکسو جبران کمبودهای اجتماعی- فرهنگی دانش‌آموزان و کاهش تفاوتی است که بین دانش‌آموزان طبقات اجتماعی مختلف وجود دارد و از سوی دیگر، تلاش در جهت افزایش بازدهی نظام آموزشی است. اکثر این برنامه‌ها، دانش‌آموزان را زیر پوشش قرار می‌دهد. اما گاهی اولیاء و معلمان را نیز به منظور تضمین اثربخشی بیشتر برنامه به مشارکت می‌طلبند.

روشهای تغییر و تحول بنیادی مدرسه

جریان‌های فکری فوق، مدرسه را به عنوان وسیله‌ای ممتاز برای ایجاد تغییر و تحول در جامعه تلقی می‌کند، به شرط اینکه مدرسه بتواند با تغییر بنیادی در هدفها، برنامه‌ها، روشها و روابط حاکم، خود را تغییر دهد و با نیازهای رشد و زندگی دانش‌آموزان طبقات اجتماعی مختلف تطبیق یابد. بدین ترتیب بر خلاف روشهای جبرانی که غالباً کودک را با محیط مدرسه سازگار می‌کند، هدف از جنبش فکری اخیر این است که مدرسه را با کودکان سازگار نماید. از پیشگامان فکری این مکتب می‌توان به مریانی مانند دکتر دیکرولی، راجرز و فونه اشاره کرد که در نیمه دوم قرن اخیر بسیاری از تحولات آموزش و پرورش از افکار و ایده‌های آنان سرچشمه گرفته است. البته مدلهایی که با الهام دانشمندان مزبور در دو دهه اخیر توسعه پیدا کرده لزوماً برای مبارزه با افت تحصیلی نیست، اما

پیام اصلی آنان این است که همه کودکان می توانند موفق شوند مشروط براینکه نوع آموزش و پرورش ارائه شده در مدرسه بانیازهای رشد، انگیزه و توانایی های کودکان سازگار باشد. از بین مدل هایی که در این خط فکری مطرح شده و رواج یافته است. می توان آموزش و پرورش انسان گرا، آموزش و پرورش انفرادی و آموزش و پرورش کمال گرا یا آموزش و پرورش موقعیت گرا را نام برد. بدیهی است این دو دیدگاه، چه از لحاظ نظری و چه از لحاظ ایدئولوژیکی، کاملاً تفاوت دارد. آنان که با مشروعیت بخشیدن به مدرسه در تلاش هستند که به بازده آن بیفزایند، با محققانی که می کوشند مدرسه را تغییر دهند تا جامعه در روابط حاکم در آن تغییر کند، تصورشان از کودک از هدفهای تربیتی و نقش مدرسه متفاوت است.

روشهای اصلاحی و درمانی آموزش و پرورش

در بین روشهای اصلاحی و درمانی آموزش و پرورش برای مقابله با افت تحصیلی در مدرسه با دو گرایش عمده برخورد می کنیم:

گرایش اول تأمل آموزش و پرورش جبرانی، کلاسهای تطبیقی، آموزش متقابل و خدمات حمایتی در مدرسه است.

هدف از شیوه های آموزشی فوق ارائه اقداماتی به منظور بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان و افزایش کارایی مدرسه است. این روشها، نظام آموزشی، مدرسه و اهداف آن را زیر سوال قرار نمی دهد. هدف این است که دانش و مهارتهایی به کودکان منتقل گردد و دانش آموزان به ابزاری مجهز شوند که بتوانند در جهت موفقیت تحصیلی و اجتماعی از آن استفاده کنند. **گرایش دوم** بیشتر، هدف اجتماعی دارد. معلمان و طرفداران دین گرایش در مدرسه توانایی حل مسائل تربیتی را به خصوص برای دانش آموزان محروم در خود نمی بینند و عقیده دارند که باید کوششهای همه عوامل و سازمانهای ذینفع در جهت بهبود آموزش و پرورش این نوع دانش آموزان متمرکز شود. هدف طرفداران این گرایش تنها بهبود وضعیت تحصیلی کودکان نیست. هدف اصلی مبارزه با نابرابریهای اجتماعی و تغییر حاکم است. جنبش مدارس تکلیف شب، تعیین مناطق اولویت دار از نظر آموزش و پرورش و آموزش خانواده از نگرش فوق نشأت گرفته است. علاقمندان این طرز تفکر نه تنها کودکان را در داخل و خارج مدرسه زیر پوشش فعالیتهای مختلف آموزشی و پرورشی قرار می دهند، که اولیاء و جامعه محلی را هم در بر می گیرند و از همکاری سازمانهای محلی در غنی کردن محیط و فعالیتهای مدرسه استفاده می کنند. در ادامه، شرح مختصری در مورد هر یک از روشهای فوق ارائه می شود.

آموزش و پرورش جبرانی

آموزش و پرورش جبرانی از وسیع ترین و پرهزینه ترین پروژه هایی است که در چند دهه اخیر در زمینه مقابله با افت تحصیلی طراحی و اجرا شده است. نظریه آموزش و پرورش جبرانی که از اولین سالهای ۱۹۶۰ ابتدا در آمریکا و سپس در اروپا مطرح شد. بر اساس این فرضیه قرار دارد که، دانش آموزانی که دچار افت تحصیلی می شوند، معمولاً از قشرهای محروم و غیر مرفه جامعه اند و مشکلات اصلی آنان ناشی از کمبودهای محیطهای فرهنگی و اجتماعی خانواده است. از این رو مدرسه باید با ارائه فعالیتهای خاص در داخل و خارج مدرسه (با استفاده از امکانات متعدد آموزشی، برنامه های تلویزیونی، تنظیم گردشهای علمی، کلاسهای تقویتی و تفریحی و غیره) کمبودهای فرهنگی آنان را جبران کند تا تفاوت موجود بین کودکان خانواده های مرفه و طبقات محروم جامعه کاهش پیدا کند. طرفداران این جنبش بر کمبودهای رشد این کودکان، چه از نظر هوش و چه از نظر کلامی و عاطفی، تأکید دارند و بنابراین می کوشند با تنظیم برنامه های آموزشی و تربیتی خاص، کودکان را برای تسلط بر درسهای مشکل آماده کنند.

برنامه های متنوع جبرانی

پروژه های جبرانی به طور کلی بر دو نوع است: مشهورترین برنامه ها یکی برنامه هایی از نوع برنامه معروف هداستارت است. این برنامه با توجه به اهمیت دوران کودکی در رشد ذهنی کودک جنبه پیشگیری داشته، اغلب بر دوران پیش دبستانی تأکید دارد و هدف آن رشد توانایی های شناختی و کلامی کودکان است.

نوع دوم: برنامه هایی از نوع پروژه فالترواست. هدف از این برنامه که کودکان و بخصوص نوجوانان را زیر پوشش قرار می دهد، ایجاد انگیزه لازم در دانش آموز و در خانواده در مورد درس و تحصیل است. برخی از برنامه ها به مسائل شخصیتی دانش آموز، پذیرش خود و ایجاد احساس امنیت و استقلال در دانش آموز توجه دارد. این برنامه ها در ابتدا بر تقویت هوش و رشد شناختی متمرکز بود، اما به تدریج با توجه به نارسایی های کودکان طبقات محروم از نظر رشد کلامی و کمبود انگیزه پیشرفت، به رفع کمبودها در زمینه های فوق توجه کرد و برای ایجاد انگیزه بیشتر و دانش آموز، همه امکانات مادی و معنوی مدرسه را به کار گرفت. بدین منظور دوره های

فشرده آموزشی برای تجهیز معلمان به موثرترین روشهای تدریس به دانش آموزان محروم و پاسخگویی به نیازهای ویژه آنان ترتیب یافت و انگیزه های مادر قابل توجهی برای این معلمان در نظر گرفته شد.

اثرات آموزش و پرورش جبرانی

از تاثیرات مهم برنامه های جبرانی، توجه دادن به اثرهای محیط خانوادگی بر رشد کودک و مطرح ساختن جنبه های اجتماعی - فرهنگی شکست تحصیلی بود. این برنامه باعث شد که ضرورت ایجاد آموزش و پرورش متناسب با نیازهای کودکان، به خصوص دانش آموزان محروم، مطرح گردد. با اینکه برنامه های جبرانی انواع مختلفی دارد، اما ارزیابی از برخی برنامه ها نشان می دهد که نتایج بدست آمده درمورد موفقیت تحصیلی دانش آموزان چندان قابل توجه نیست و با اینکه ارزشیابی فوری پس از اجرای برنامه ها از نظر رشد عاطفی و مهارت های کلامی مثبت است، این اثرها هنگامی که خانواده مشارکت و همکاری لازم را برای تداوم برنامه نداشته باشد ناپایدار می شود.

برنشتاین بر این اعتماد است که اثرات ضایع کننده محیط خانوادگی نامطلوب را نمی توان بدون تغییر محیط خانوادگی در کودک از بین برد. برونفبرنر درانتقاد به آموزش و پرورش جبرانی می گوید «آموزش و پرورش جبرانی توجه جامعه را از سازمان درون مدرسه و اثرات منفی آن بر خانواده و کودک متمرکز می نماید» ایرادی که مربیان از نظر اخلاقی به این نوع پدagoژی وارد کرده اند، این است که فرهنگ طبقات اجتماعی غیر مرفه، کم بها و عاملی باز دارنده برای رشد و پیشرفت فرزندان این طبقه تلقی شده است. (بازرگان

ناگویی خلقی - ناگویی هیجانی - ناگویی عاطفی (آلکسی تایمیا)

ریشه این سازه در تحول پزشکی روان تنی است. طبق دیدگاه افلاطون هرچیزی با روح ارتباط دارد و این روح است که بدن را بطور کامل تحت تأثیر قرار می دهد (ریگارتوسو اسکارلوس، ۱۹۸۷، به نقل از ماتیلا، ۲۰۰۹). هورنای و کلمن (۱۹۵۲)، به نقل از ماتیلا، ۲۰۰۹) یک روان درمانی با بیمارانی که در پردازش هیجان های خود مشکل داشتند را توضیح دادند. طبق نظر آن ها، زندگی این بیماران فقط جنبه برون گرایانه داشت و این پژوهشگران اظهار داشتند که یکنواختی در احساس ها، افکار و ارتباط در این بیماران قابل ملاحظه است. بسیاری از این بیماران از اختلال روان تنی رنج می بردند.

در دهه ی ۱۹۷۰، ناگویی عاطفی به عنوان سازه ای بالینی، برای فهم فرآیندهای آسیب شناختی مرتبط با رشد اختلالات روان تنی معرفی گردید و بسیار سریع به صورت جایگزینی برای الگوی روان تنی سنتی که توسط الکساندر مطرح شده بود، ظاهر گشت. اصطلاح ناگویی عاطفی که در سال ۱۹۷۳ توسط سیفنوس مطرح شد به مجموعه ای از نارسایی های عاطفی اشاره دارد که وی در بیماران روان تنی مختلف مشاهده نموده است (دوبی پاندی و میشر، ۲۰۱۰). سیفنوس (به نقل از مهرابی زاده هنرمند، افشاری و داوودی، ۱۳۸۹) اصطلاح ناگویی عاطفی را در توصیف افرادی بکار برد که فقدان ظرفیت عاطفی آن ها، به شکست در تشخیص و توصیف هیجان ها و به کلام در آوردن آن ها منجر می شد. این اصطلاح یونانی از سه بخش تشکیل شده است: پیشوند «ای» به معنی فقدان، «الکسی» به معنی کلمه و «تیموس» به معنی هیجان (هاتین، ۲۰۱۰). به طور اساسی، زمانی که این مفهوم مطرح شد، فرض بر این بود که ناگویی عاطفی، الگوی شخصیتی نوعی، برای بیماران روان تنی است و مطالعات اولیه بر این گروه بیمار متمرکز بود (کاروکیوی، ۲۰۱۱). اغلب بیمارانی که برچسب ناگویی عاطفی داشتند، یکسری احساس های بدنی را بیان می کردند که اساس فیزیولوژیکی نداشتند، بلکه نشانه های آن ها از ناراحتی های روانی نشأت می گرفت (دی ریک و ونهول، ۲۰۰۷). اگرچه جسمانی کردن پریشانی هیجانی ممکن است نتیجه ی ناگویی عاطفی باشد، اما امروزه این حالت، ویژگی تعریف کننده ی ناگویی عاطفی به حساب نمی آید (طیب نیا و زیدل، ۲۰۰۵).

اگرچه ناگویی عاطفی اساساً به صورت دشواری هایی در فهم و تبادل هیجان و احساس ها (سیفنوس، ۱۹۹۱، به نقل از دوبی و همکاران، ۲۰۱۰) تعریف می شود، این مشکل همچنین با مشکلات عاطفی متعدد دیگری همچون فقدان هیجان های مثبت و شیوع هیجان های منفی، ظرفیت کم تنظیم هیجانی و توانایی های ضعیف مدیریت فشار روانی در ارتباط است. در مورد این که ناگویی عاطفی یک صفت پایدار است یا متغیری است که افراد مختلف، میزان متفاوتی از آن را دارا هستند، مناقشاتی وجود دارد. تعدادی از پژوهش های انجام شده در زمینه ی بررسی ثبات زمانی ناگویی عاطفی، این سازه را به عنوان یک صفت شخصیتی ثابت، که بیانگر نقص در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی است، تأیید کرده اند (تیلور، ۲۰۰۰، به نقل از بشارت، ۱۳۸۷). در مقابل این رویکرد صفت مدار، دسته ای از پژوهش ها ثبات زمانی ناگویی عاطفی را مورد تردید قرار داده اند و آن را به عنوان یک حالت (نه یک صفت)، پیامد درماندگی شخصی معرفی کرده اند (هاویلند، شاو، کومینگز و مک مورای، ۱۹۸۸، به نقل از بشارت، ۱۳۸۷).

تعاریف ناگویی عاطفی

از جمله تعاریفی که برای ناگویی عاطفی بیان شده است می توان به موارد زیر اشاره کرد:

ناگویی یک سازه ی شناختی-عاطفی است که به صورت (الف) دشواری در شناسایی احساس ها و تمیز احساس ها از تهییج های عاطفی بدنی مرتبط با انگیختگی هیجانی؛ (ب) دشواری در توصیف احساس ها برای دیگران؛ (ج) قدرت تجسم محدود (که به وسیله ی فقر در خیال پردازی ها مشخص می شود) و (د) یک سبک شناختی عینی (برون مدار و محرک وابسته) تعریف می شود (تیلور و همکاران، ۱۹۹۷، به نقل از شیشیدو، ۲۰۱۱). به علاوه، نمی، فریبرگر و سیفنوس (۱۹۷۶)، به نقل از دورارد و همکاران، ۲۰۰۸) معتقدند که ناگویی عاطفی، که از نظر لغوی معنای «هیچ واژه ای برای خلق» است، به یک اختلال هیجانی خاص اشاره دارد که با ناتوانی در شناسایی حالات عاطفی درونی و توصیف کلامی آن ها مشخص می شود.

همچنین تیلور، باگبی و پارکر (۱۹۹۱)، به نقل از ویلیامز کارنو بروس (۲۰۱۱) اظهار داشتند که ناگویی عاطفی یک سازه ی شخصیتی است که به وسیله مشکلاتی در شناسایی و توصیف هیجان ها، یک زندگی خیالی تضعیف شده و تفکر عینی تعریف

می‌شود. ناگویی عاطفی به معنی ناتوانی در بیان احساس‌ها به دلیل فقدان آگاهی هیجانی است. افراد مبتلا به ناگویی عاطفی بطور معمول قادر به شناسایی، درک و یا توصیف هیجان‌های خویش نیستند (براون، ۲۰۰۳، به نقل از مظاهری و همکاران، ۱۳۸۹). همچنین ناگویی عاطفی به دشواری در خود نظم دهی هیجانی و به عبارت دیگر، به ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌ها گفته می‌شود (سوآرت، کورتکاس و آلمن، ۲۰۰۹). کینگ، اونزو ودلی (۱۹۹۲)، به نقل از شاهقلیان، مرادی و کافی، (۱۳۸۶) معتقدند ناگویی عاطفی حاصل عدم ابراز هیجان‌ها به دلیل نارسایی در توانایی پردازش و نظم دهی هیجان‌ها یا بازداري آگاهانه‌ی ابراز هیجانی است.

ویژگی‌های اصلی ناگویی عاطفی عبارتند از: ناتوانی در بازشناسی و توصیف کلامی هیجان‌های شخصی؛ فقر شدید تفکر نمادین که آشکار سازی بازخوردها، احساس، تمایل و سابق‌ها را محدود می‌کند؛ ناتوانی در بکارگیری احساس‌ها به عنوان علایم مشکلات هیجانی؛ تفکر در مورد واقعیت‌های کم اهمیت بیرونی؛ کاهش یادآوری رؤیاها؛ دشواری در تمایز بین حالت‌های هیجانی و حس‌های بدنی؛ قیافه خشک و رسمی؛ فقدان جلوه‌های عاطفی چهره؛ ظرفیت محدود برای همدلی و خودآگاهی (تول، مداگلیا رومر، ۲۰۰۵، به نقل از بشارت ۱۳۸۷).

همه گیر شناسی ناگویی عاطفی

شیوع ناگویی عاطفی دقیقاً مشخص نیست، اما با این وجود، طیف آن از ۲۸-۰ درصد برآورد شده است (جیمرسون، ولفی، فرانک، کووینو و سیفنوس، ۱۹۹۴، به نقل از هاتین، ۲۰۱۰). ساکینن، کالتیالا-هینو، رانتا، هاتاجا و جوکاما (۲۰۰۷) در مطالعه‌ی خود با نمونه‌ای شامل ۸۸۲ دانش‌آموز ۱۷-۱۲ ساله به یک شیوع ۱۴/۶ درصد در میان پسران و ۱۷/۳ درصد در میان دختران در یک نمونه از جمعیت کلی نوجوانان دست یافتند. جوکاما و همکاران (۲۰۰۷) در بررسی همه‌گیر شناسی ناگویی عاطفی نوجوانان ۱۵ و ۱۶ ساله، نرخ آن در میان دختران ۹/۵ درصد و میان پسران ۶/۹ درصد گزارش نمود. بوربا و همکاران در سال ۲۰۰۶ با مطالعه‌ی کنترل شده‌ای در مورد ناگویی عاطفی نوجوانان دارای اختلال درد جسمانی شکل مداوم، شیوع ناگویی عاطفی را در این نوجوانان ۵۹ درصد و در نوجوانان گروه گواه ۱ درصد بدست آوردند. در نمونه‌ی مورمن و همکاران (۲۰۰۸)، به نقل از هاتین، ۲۰۱۰) که شامل ۳۵۴ دانشجو بود، ۱۱/۶ درصد در طبقه ناگویی عاطفی نوع اول، ۸/۸ درصد در طبقه ناگویی عاطفی نوع دوم و ۹ درصد در طبقه ناگویی عاطفی نوع سوم قرار گرفتند. همچنین در نمونه‌ی آن‌ها، ۱۳ درصد دارای لکسی تایمیا و ۱۱ درصد به عنوان گروه هیجاری طبقه بندی شدند، ۴۶/۶ درصد باقیمانده‌ی نمونه دارای نیمرخ‌های ترکیبی بودند. ماسن و همکاران (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای که روی نمونه‌ای از دانشجویان ۲۷-۱۸ ساله‌ی دانشگاه بیرمینگام اجرا کردند، شیوع ناگویی عاطفی را در پسران ۲۰ درصد و در دختران ۷/۷ درصد گزارش نمودند.

ماتیلا، سالمینن، نومی و جوکاما (۲۰۰۶) در پژوهشی که در برگیرنده‌ی افراد ۹۷-۳۰ ساله بود، شیوع ناگویی عاطفی را در مردان ۱۱/۹ و در زنان ۸/۱ درصد برآورد کردند. در پژوهش آنان تفاوت جنسیتی در خرده مقیاس دشواری در شناسایی احساس‌ها مشاهده نشد اما، نمره‌های مردان در هر دو خرده مقیاس دشواری در توصیف احساس‌ها و تفکر برون مدار بالاتر بود. در فنلاند نیز مطالعه‌ای با اجرای مقیاس ناگویی عاطفی تورنتو بر روی افراد ۶۴-۱۸ ساله، در کنار گزارش شیوع کلی ۱۳ درصدی برای ناگویی عاطفی، شیوع آن را در مردان (۱۷ درصد) تقریباً دو برابر شیوع آن در زنان (۱۰ درصد) اعلام کرد (سالمینن، ساریجاروی، آرلا، توکا و کوهانن، ۱۹۹۹). هونکالامپی، هینتیکا، تانسکانن، لتونن و ویناماکی (۲۰۰۰) در نمونه‌ای بالغ بر ۲۰۰۰ نفر، شیوع ناگویی عاطفی را در افراد ۶۴-۲۵ ساله‌ی مرد ۱۲/۸ درصد و زن ۸/۲ درصد گزارش نمودند. فرانزو همکاران (۲۰۰۸) در نمونه‌ی بزرگی از افراد، شیوع ناگویی عاطفی را در مردان ۹/۴ درصد و در زنان ۵/۲ درصد گزارش نمودند. بر اساس یافته‌های پژوهش‌های بالا، می‌توان نتیجه‌گیری نمود که نرخ ناگویی عاطفی در جمعیت عمومی برای مردان حدود ۱۷-۹ درصد و برای زنان حدود ۱۰-۵ درصد است. جوکاما و همکاران (۲۰۰۷) نیز در بررسی پیشینه‌ی مطالعات راجع به شیوع ناگویی عاطفی، محدوده‌ی یکسانی از درصد‌های بالا را مطرح کرده‌اند.

سبب شناسی ناگویی عاطفی

از زمان معرفی سازه ناگویی عاطفی، بیش از ۱۳۰۰ مقاله ی اصیل در مورد آن منتشر شده است. علی رغم حجم قابل توجه پژوهش، هنوز فهم ناکافی در مورد چگونگی و چرایی ایجاد مشخصه های ناگوی عاطفی در افراد وجود دارد. نظریه های متعددی راجع به ایجاد ناگویی عاطفی پیشنهاد شده اند، اما هیچ یک بطور قابل اعتمادی مورد تحقیق قرار نگرفته اند. بطور کلی، نظریه های مربوط به پیشینه و سبب شناسی ناگویی عاطفی بر مبنای یک رویکرد روانی-اجتماعی یا عصبی زیستی هستند (کاروکیوی، ۲۰۱۱). در ادامه به عوامل مؤثر در ایجاد ناگویی عاطفی پرداخته می شود.

۱- عوامل اجتماعی

اهمیت عوامل اجتماعی در ایجاد ناگویی عاطفی در مطالعات مختلفی مورد توجه قرار گرفته است. سطح تحصیلات، وضعیت اجتماعی-اقتصادی پایین و نیز طلاق والدین از جمله عواملی هستند که با ناگویی عاطفی همبستگی نشان داده اند (فرانز و همکاران، ۲۰۰۸). برخی پژوهش ها نشان می دهند که رشد تنظیم هیجان ممکن است به دلیل بی کفایتی فرزند پروری دچار آسیب گردد و موجب رشد ناگویی عاطفی شود (پیکاردی، تونی و کاروپو، ۲۰۰۵). برخی دیگر از پژوهش ها نیز به رابطه ی حمایت اجتماعی و ناگویی عاطفی اشاره کرده اند (کاروکیوی و همکاران، ۲۰۱۱).

فرزند پروری و ناگویی عاطفی

عدم تنظیم هیجانی پایه ای مهم برای بروز اختلالات عاطفی و رفتاری در نوجوانی است (زالوسکی، لینگو ویلسون، ترنسک و بازیمنت، ۲۰۱۱). تنظیم هیجانی به مجموعه فرآیندهایی برای تعدیل تجربه و بیان هیجان ها اشاره دارد. این توانایی در حفظ سلامت روان نقش حیاتی دارد و بدکارکردی آن در طیفی از آسیب های روانی مشاهده شده است. رشد تنظیم هیجانی که در دوران نوزادی با حمایت مراقبان صورت می گیرد، در دانش آموزان سنین مدرسه، جای خود را به رشد فرآیندهای خود تنظیمی می دهد (پیتسکل، بولینگ، کیسر، کراولی و پلفری، ۲۰۱۱). رشد تنظیم هیجانی می تواند به شکل های مختلفی به تأخیر افتد؛ برای نمونه والدین ممکن است هیجان های خود را به روشی غیرمعمول بیان کنند؛ به قدر کافی هیجان هایی را که کودک ابراز می کند، شناسایی و نامگذاری نکنند یا جو هیجانی منفی خانوادگی ممکن است این رشد هیجانی را مختل کند (کاروکیوی، ۲۰۱۱). همچنین معلوم شده است که ناگویی عاطفی مادر با ویژگی های ناگویی عاطفی کودک ارتباط دارد. بعلاوه، آسیب روانی عمومی خانواده، همبستگی خود را با ناگویی عاطفی نشان داده است. به ویژه، دشواری در شناسایی احساس ها با ارتباط عاطفی ناپهناجار خانواده، تفکر برون مدار با کنترل رفتاری نارسای خانواده و تخیل آسیب دیده با حل مسأله ی نابسند خانواده رابطه دارد (لوملی، مادی، گرامزو و پاپینو، ۱۹۹۶). در مطالعه ای که توسط هونکالامپی و همکاران (۲۰۰۴) انجام شد، ناگویی عاطفی با ناملایمات دوران کودکی، انضباط شدید و افراطی و غمگینی در محیط خانه رابطه داشت. ویردن، لامبرتون، کروک و واش (۲۰۰۵) در پژوهش خود، همبستگی اندک تا متوسطی را بین ناگویی عاطفی و سبک های دلبستگی در میان نمونه ای از دانشجویان نشان دادند. دلبستگی ایمن به صورت منفی و سبک های دلبستگی مضطرب سردرگمو هراسان دوری جو به صورت مثبت با ناگویی عاطفی رابطه داشتند. دی پانفیلیس و همکاران (۲۰۰۸) در مطالعه ی خود، به رابطه ی میان پیوند والدینی تغییر یافته به ویژه در جایی که مادر بیش از حد دخالت می کند و مراقب است، به ویژگی هسته ای ناگویی عاطفی یعنی ناتوانی در توصیف احساس ها، دست پیدا کردند.

حمایت اجتماعی و ناگویی عاطفی

رابطه ی علی میان ناگویی عاطفی و حمایت اجتماعی اندک، هنوز کاملاً شناخته نشده است. از یکسو، ویژگی های ناگویی عاطفی ممکن است از طریق مختل کردن روابط به دلیل فقدان بازشناسی و ابراز هیجانی، موجب کاهش حمایت اجتماعی شود. از سوی دیگر، افراد مبتلا به ناگویی عاطفی ممکن است به قدر کافی از حمایت اجتماعی بهره نگیرند؛ زیرا آن ها نه هیجان های دیگران را بازشناسی می کنند و نه به صورت مناسب به آن ها پاسخ می دهند (کوجیما، سندا، ناگایا، توکودومو فروکاو، ۲۰۰۳، به نقل از کاروکیوی، ۲۰۱۱).

پوز هالستروم و بکنروث اوهساکو (۲۰۰۲)، به نقل از کاروکیوی، (۲۰۱۱) رابطه‌ی ناگویی عاطفی، فشار روانی اجتماعی و سلامت روان را روی نمونه‌ای از دختران مورد سنجش قرار دادند. نتایج این مطالعه حاکی از آن بود که بین افراد مبتلا به ناگویی عاطفی و افراد عادی از لحاظ سطح حمایت اجتماعی تجربه شده تفاوت روشنی وجود دارد؛ بطوری که سطح حمایت اجتماعی در افراد با ناگویی عاطفی به مراتب کمتر از سایرین بود.

۲- عوامل ژنتیکی

تأثیر زمینه‌های ژنتیکی بر ناگویی عاطفی تا به امروز به طور وسیعی مورد مطالعه قرار نگرفته است؛ بطوری که تاکنون تنها سه مطالعه در این مورد به انجام رسیده است و نتایج نسبتاً متناقضی را به دست داده‌اند. نتیجه یک مطالعه این بود که رشد ناگویی عاطفی بطور عمده‌ای تحت تأثیر عوامل ژنتیکی است (هیبرو هبرگ، ۱۹۷۸، به نقل از شیشیدو، ۲۰۱۱). با این وجود، مقیاس‌ی ناگویی عاطفی مورد استفاده در این مطالعه، از نظر تجربی سنج‌هی معتبری نبود و بر این اساس این نتیجه‌گیری باید با احتیاط مورد ملاحظه قرار گیرد.

والرا و برنهام (۲۰۰۱)، به نقل از کاروکیوی، (۲۰۱۱)، ۴۵ جفت دوقلوی یک تخمکی و ۳۲ جفت دوقلوی دوتخمکی هم جنس را مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که از بین مشخصه‌های ناگویی عاطفی، تفکر عینی با عوامل ژنتیکی مرتبط است، در حالیکه دشواری در شناسایی هیجان‌ها و دشواری در توصیف آن‌ها تحت تأثیر عوامل محیطی مشترک قرار دارد. همچنین در یک مطالعه‌ی جدیدتر که بازهم بر روی دوقلوها انجام گرفته است، جورجنسن، زاجاری، اسکایت و کیویک (۲۰۰۷) بر مبنای نمره‌های مقیاس‌ی ناگویی عاطفی مربوط به ۸۷۸۵ جفت دوقلو به این نتیجه دست یافتند که ۳۳-۳۰ درصد ویژگی‌های ناگویی عاطفی از نظر ژنتیکی به ارث رسیده بودند، ۲۰-۱۵ درصد به دلیل عوامل محیطی مشترک ایجاد شده بودند و ۴۷-۵۵ درصد تحت تأثیر عوامل محیطی غیر مشترک قرار داشتند.

بنابراین، طبق یافته‌های متناقض بالا، یک نتیجه‌گیری واحد در مورد تأثیر وراثت بر ناگویی عاطفی دشوار خواهد بود. با این حال، با توجه به دو مطالعه‌ی اخیر می‌توان تأثیر هر دو عامل محیطی و ژنتیکی را در پیدایش ناگویی عاطفی مورد ملاحظه قرار داد (شیشیدو، ۲۰۱۱).

عوامل عصبی-زیستی

فناوری‌های جدید تصویر برداری مغزی مانند پرتونگاری انتشار پوزیترون و تصویر برداری طنین مغناطیسی کارکردی اطلاعات زیادی را در مورد سیستم عصبی مرکزی که مرتبط با تنظیم هیجان است را فراهم نموده است. لوب پیشانی و دستگاه لیمبیک، خاص تنظیم هیجان هستند و مطالعات متعددی که آسیب به لوب‌های پیشانی و در نتیجه‌ی کند شدن تجارب هیجانی و آسیب به کنترل ابراز هیجانی را گزارش می‌کنند، این موضوع را نشان می‌دهند (هورناک و همکاران، ۲۰۰۳، به نقل از کاروکیوی، ۲۰۱۱).

همچنین نقص در انتقال بین نیمکره‌ای، یکی از عواملی است که فرض شده است در ایجاد ناگویی عاطفی نقش دارد. طبق این فرضیه، جسم پینه‌ای یعنی نوار فیبری نازکی که مخ‌های راست و چپ را به هم پیوند می‌دهد و امکان انتقال و یکپارچه سازی اطلاعات را بین دو نیمکره فراهم می‌آورد، درست عمل نمی‌کند (هاتین، ۲۰۱۰). برای مثال، اگر اطلاعات هیجانی به نیمکره راست ارائه شود، اما امکان تبادل این اطلاعات به منظور نامگذاری صحیح به نیمکره چپ وجود نداشته باشد، فرآیند هیجانی ضعیفی به بار خواهد آمد (هوپ و بوگن، ۱۹۷۷، به نقل از هاتین، ۲۰۱۰). در دهه‌ی ۱۹۷۰، مشخص شد که بیماران «مغز دوپاره» دارای ویژگی‌های ناگویی عاطفی هستند (تن هوتن، هوپ، بوگن و والتر، ۱۹۸۶، به نقل از کاروکیوی، ۲۰۱۱). مغز دوپاره اصطلاحی است که به برداشت کامل یا بخشی از بافت عصبی رابط مغزی یعنی جسم پینه‌ای که رابط بین نیمکره‌های مغز است، به منظور کاهش انتقال اطلاعات بین دو نیمکره‌ی مغز اطلاق می‌شود. این مسأله باعث شد که پژوهشگران این فرضیه را مطرح کنند که ناگویی عاطفی در واقع نقصی در انتقال بین نیمکره‌های مغز را نشان می‌دهد. البته باید توجه داشت که این برداشت بافت عصبی رابط به عنوان درمان صرع انجام شده بود و اهمیت این بیماری در ویژگی‌های ناگویی عاطفی

بیماران مورد سنجش قرار نگرفته بود. اگرچه این فرضیه در مورد مردان مورد حمایت قرار گرفت (لوملی و سیلکای، ۲۰۰۰، به نقل از کاروکیوی، ۲۰۱۱)، اما مطالعات بعدی تا حدودی در این زمینه نتایج متناقضی را نشان دادند.

عامل دیگری که احتمال می رود در ایجاد ناگویی عاطفی نقش داشته باشد، بدکاری نیمکره‌ی راست است. از آنجا که نیمکره راست در پردازش هیجانی، غالب است، وجود نقص در این نیمکره، ممکن است منجر به اختلال در پردازش هیجانی شود (برموند، بلیز و استوفلز، ۲۰۰۵، به نقل از هاتین، ۲۰۱۰). در شماری از مطالعات مشخص شد که نیمکره چپ در افراد مبتلا به ناگویی عاطفی غالب است. همچنین در مطالعاتی که روی افراد آسیب دیده از ناحیه‌ی سر، انجام شد معلوم گردید که آسیب وارده به نیمکره راست با آسیب به ادراک چهره‌ای هیجان رابطه دارد (مندال و همکاران، ۱۹۹۹، به نقل از کاروکیوی، ۲۰۱۱). بادامه، هسته‌ای در دستگاه لیمبیک است که در بازشناسی بیان چهره‌ای و پردازش محرک‌های هیجانی نقش اساسی دارد. فعالیت کمتر در پردازش هیجان چهره‌ای با ناگویی عاطفی رابطه داشته است (کوگلو همکاران، ۲۰۰۸).

نظریه‌های آگاهی هیجانی

هیجان‌ها، الگوهای عمل خودکاری را فرا می‌خوانند که برای حیات ضروری هستند، اما واکنش بر اساس چنین رفتارهای هیجانی ابتدایی، مشکلاتی را در محیط اجتماعی به وجود خواهد آورد. به این دلیل، به کودکان آموزش داده می‌شود که چگونه این واکنش‌های اولیه را کنترل کنند و برای ایجاد یک تعادل بین نیازهای شخصی و مقتضیات جامعه عمل نمایند و با افزایش سن، سازوکارهای کنترل شناختی در این رابطه اهمیت پیدا می‌کنند. برای این کنترل، بینشی ویژه راجع به عملکرد هیجانی شخص، یعنی آگاهی هیجانی ضرورت دارد (ریف، اووسترولد، میرس، ترووگتو لای، ۲۰۰۸). توانایی‌های شناختی به افراد کمک می‌کند تا الگوهای واکنش سازگارانه تری را برای رفتار خود جستجو کنند. با ایجاد هیجان و تمرکز توجه‌ای افراد، الگوهای خودکار به منظور فعالیت‌های کنترلی، تفسیر می‌شوند. این نشان می‌دهد که آگاهی هیجانی می‌تواند پیش از پاسخ‌های مقابله‌ای در یک موقعیت بکار گرفته شود. علاوه بر این، یک آگاهی دقیق یعنی تحلیل ماهیت هیجان و استنباط پیشایندها و پیامدهای ممکن، احتمال یافتن واکنش‌های انطباقی تر به یک موقعیت را بیشتر می‌کند (ریف و همکاران، ۲۰۰۷).

بخشی از پیدایش ناگویی عاطفی به وسیله‌ی سطوحی از نظریه‌ی آگاهی هیجانی که توسط لین و اسکوارتز (۱۹۸۷)، به نقل از شیشدو، (۲۰۱۱) مطرح شد، توضیح داده می‌شود. این نظریه برای توضیح رشد آگاهی هیجانی، مدل رشد شناختی پیازه را بکار گرفته است. رشد آگاهی هیجانی به طرز نیرومندی با رشد شناختی ارتباط دارد، زیرا افراد از زبان برای شناسایی و بیان احساس‌های خود بهره می‌گیرند. نظریه آگاهی هیجانی پنج سطح را شامل می‌شود: واکنشی روانی-حرکتی، حرکتی روانی-حرکتی، پیش عملیات، عملیات عینی و عملیات صوری. سطح اول یعنی سطح واکنشی روانی-حرکتی به صورت آگاهی صرف در مورد احساس بدنی ناشی از انگیزتگی نورو فیزیولوژیایی توصیف می‌شود. در این سطح، افراد قادر به توصیف هیجان‌ها نیستند و فقط احساس‌های فیزیولوژیایی را گزارش می‌دهند؛ برای نمونه، آن‌ها ممکن است بگویند: «دل‌م مثل سیر و سرکه می‌جوشد» اما نتوانند آن را به عنوان اضطراب بازشناسی کنند.

در سطح دوم، هیجان‌ها، هم به صورت انگیزتگی جسمانی و هم به صورت حالت گرایش به عمل/ لذت کلی تجربه می‌شود. در این سطح، هیجان‌ها هنوز از نظر شناختی بازشناسی نشده‌اند. شخص ممکن است از کلمات برای توصیف گرایش‌های عمل استفاده کند؛ اما نتواند از این کلمات برای اشاره به هیجان‌ها استفاده کند؛ برای نمونه، شخص ممکن است بگوید: «بد است» یا «ناخوشایند است» اما نمی‌تواند احساس را بیش از این توصیف کند (گل‌من، ۱۹۹۵، به نقل از شیشدو، ۲۰۱۱).

در سطح سوم، افراد برای نخستین بار قادر به شناسایی هیجان‌ها در هر دو زمینه روانی و جسمانی هستند. با این حال، آن‌ها در یک زمان، قادر به شناسایی فقط یک احساس هستند (مثلاً شادی یا غم) و کلماتی که برای توصیف این احساس‌ها بکار می‌برند کلیشه‌ای و محدودند.

سطح چهارم، به صورت توانایی برای داشتن ترکیبی از هیجان‌ها توصیف می‌شود. این هیجان‌ها می‌توانند مشابه یا متضاد یکدیگر باشند. افراد در این سطح همچنین می‌توانند تفاوت‌ها کمی چنین هیجان‌های آمیخته‌ای را شناسایی کنند (مثلاً خیلی خوشحالم، اما در عین حال کمی عصبی هستم).

در سطح پنجم، افراد، نه فقط از احساس های آمیخته که شدت و کیفیت های متفاوتی دارند آگاه هستند بلکه می توانند هریک از این هیجان ها را با جزئیات و به شیوه های پیچیده ای مثلاً با استفاده از تشبیه ها توصیف کنند و در حالیکه، بدون کلمات کافی برای توصیف محرک های نوروفیزیولوژیایی مختلف، افراد قادر نخواهند بود آن ها را دقیق و درست احساس (شناسایی و توصیف) کنند و در نتیجه در تنظیم رفتار خود به دنبال هیجان ها (یعنی محرک نوروفیزیولوژیایی) دچار مشکل خواهند شد. افراد در این سطح از آگاهی هیجانی، همچنین دارای ظرفیتی برای پیش بینی هیجان هایی هستند که ممکن است در آینده به عنوان پیامدهای اعمال یا تصمیم هایشان تجربه کنند. بنابراین، آن ها قادر به انجام کارها یا اتخاذ تصمیم هایی خواهند بود که به احتمال بیشتری برایشان آن رضایت از زندگی را که در جستجوی آن هستند؛ بدست آید (لین و اسکوارتز، ۱۹۸۷، به نقل از شیشیدو، ۲۰۱۱).

به منظور پردازش و بیان حالت های هیجانی پیچیده، ضروری است که فرد کلمات مختلفی برای احساس های متفاوت داشته باشد و بتواند به آسانی به آن ها دسترسی پیدا کند. افراد مبتلا به ناگویی عاطفی فاقد توانایی های شناختی اند که تبدیل احساس های نوروفیزیولوژیایی را به کلمات امکان پذیر می سازد. این ویژگی ها قابل اسناد به افرادی هستند که در سطوح اول و دوم از آگاهی هیجان قرار دارند (تیلور و همکاران، ۱۹۹۷، به نقل از شیشیدو، ۲۰۱۱).

۵ رشد زبان و ناگویی عاطفی

از یک دیدگاه رشدی، اولین کلماتی که بیان کننده احساس ها هستند معمولاً در سن دو سالگی به زبان می آیند، یعنی قبل از سن مدرسه، کودکان می آموزند میان هیجان های مختلف شادی، غم و خشم تمایز قائل شوند. به علاوه، در این سن، کودکان قادر خواهند بود هیجان های خود را در قالب واژه های ساده توصیف کنند، دلایل ایجاد کننده ی آن ها را مورد بحث قرار داده و به صورت کلامی هیجان های معینی را در دیگران ایجاد کنند (دان، براون و بیردسال، ۱۹۹۱، به نقل از کاروکیوی، ۲۰۱۱).

اخیراً مطالعه ای اهمیت مهارت های زبانی دریافتی را در رابطه با پیامدهای روانی اجتماعی بعدی و سلامت روان در بزرگسالی مورد سنجش قرار داد (اسکون، پارسونز، راش و لائو، ۲۰۱۰). مهارت های زبانی ضعیف در سن پنج سالگی، سطح نسبتاً پایین تری از سلامت روان و سازگاری روانی اجتماعی را در بزرگسالان پیش بینی می نماید. همچنین کوکانی که دچار رشد زبانی آسیب دیده هستند، اغلب با موقعیت های اجتماعی مختلف در حال کشمکش اند و به دلیل کمبود ارتباط و مهارت های تنظیم هیجان در یک سطح هیجانی، برای آن ها ایجاد روابط عمیق و خوشایند با همسالان، دشوار است (کریجو واشنگتون، ۱۹۹۳، به نقل از کاروکیوی، ۲۰۱۱). کوکونو همکاران (۲۰۰۳) رابطه ی بین توانایی صحبت کردن در سن یک سالگی را با ناگویی عاطفی در بزرگسالی مورد بررسی قرار دادند. آن ها دریافتند افرادی که در ۱ سالگی می توانستند حداقل یک کلمه بگویند، بطور قابل ملاحظه ای ناگویی عاطفی کمتری در سن ۳۰ سالگی از خود نشان دادند.

نظام های نمادین مانند زبان، این امکان را فراهم می آورند که انسان به احساس های هیجانی و سایر تجاربش فکر و حالات هیجانی خود را تنظیم کند. توانایی ناگویی عاطفی در نمایش نمادین هیجان ها بسیار اندک است و در نتیجه ارتباط تجسم نمادین هیجان ها با تصاویر و واژه ها ضعیف به نظر می رسد و به همین دلیل نیز کمتر تحت کنترل شناختی قرار دارد (لامینت ورمیلن دمارت تیلور و باگی، ۲۰۰۶).

سبک های شناختی هیجانی

بر مبنای سطوح کارکردی مختلف مؤلفه های شناختی و هیجانی مشکل ناگویی عاطفی، فرض شده است که برای پردازش هیجانی، پنج سبک شناختی-هیجانی متفاوت وجود دارد. سبک ناگویی عاطفی نوع اول به وسیله مؤلفه های شناختی و عاطفی با کارکرد پایین مشخص می شود. به عبارت دیگر، افراد با این نوع سبک (ناگویی عاطفی نوع اول) دارای تهییج پذیر بسیار پایین همراه با یک ذهن بسیار عینی و غیر برخوردار از تخیل هستند که موجب دشواری در توصیف فهم هیجان های خود و دیگران می شود. سبک ناگویی عاطفی نوع دوم از طریق مؤلفه های عاطفی با کارکرد بالا و شناختی با کارکرد پایین مشخص می شود. افراد با این سبک دارای تهییج پذیری بالایی هستند اما توانایی کافی برای توصیف و فهم هیجان های خود و هیجان های دیگران را ندارند. سبک ناگویی عاطفی نوع سوم توسط مؤلفه های عاطفی با کارکرد پایین و شناختی با کارکرد بالا مشخص

می شود. افراد دارای این سبک (ناگویی عاطفی از نوع سوم) تهییج پذیری پایینی دارند، اما از توانایی های خوبی برای توصیف و فهم هیجان هایی که خود و دیگران تجربه می کنند، برخوردارند. سبک لکسی تایمیا، مؤلفه های شناختی و عاطفی با کارکرد بسیار بالا را شامل می شود. اساساً، لکسی تایمیا در مقابل ناگویی عاطفی نوع اول قرار دارد؛ افراد دارای لکسی تایمیا تهییج پذیری بالایی دارند و از توانایی های فوق العاده خوبی برای توصیف و فهم این هیجان ها و نیز هیجان های دیگران برخوردارند. در نهایت، افراد دارای سبک هنجار، افرادی هستند که از توانایی های شناختی و عاطفی متوسطی بهره مند هستند (مورمن و همکاران، به نقل از هاتین، ۲۰۱۰).

بیان مساله

هدف اصلی از این تحقیق، بررسی رابطه افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی دانش آموزان ناحیه ۱ زاهدان بود. فرض اصلی تحقیق عبارت بود از: افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی دانش آموزان ناحیه ۱ زاهدان رابطه ی معناداری وجود دارد.

فرض های فرعی تحقیق عبارت بود از:

- افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی دانش آموزان رابطه دارد.

تعیین حجم نمونه در این پژوهش

برای تعیین حجم نمونه در این پژوهش از فرمول کوکران با سطح اطمینان ۰,۹۵ استفاده کردیم (به عبارت دیگر ۵ درصد خطا را تحمل می کنیم). ضمناً مقدار اشتباه مجاز در برآورد نسبت یک ویژگی خاص را برابر ۰,۰۵ در نظر می گیریم. ضمناً حجم جامعه کل نیز برابر با ۵۵ نفر می باشد.

در این صورت :

$$n = \frac{85 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.25)}{85 \cdot (0.05)^2 + (1.96)^2 \cdot (0.25)} = 55$$

بنابراین حجم بهینه نمونه مساوی با ۵۵ نفر خواهد بود.

ابزار سنجش:

روش های آماری: داده ها از طریق نرم افزار (SPSS ۲۶) تجزیه و تحلیل شد. از شاخص های آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و شاخص های آمار استنباطی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس برای تجزیه و تحلیل داده ها، استفاده گردید.

معرفی ابزار

۱-

پر

سشنامه علل افت تحصیلی

هدف: ارزیابی علل افت تحصیلی (عاملهای فردی، عاملهای مربوط به خانواده، عاملهای مربوط به آموزشگاه) شیوه تکمیل: هر یک از عبارات زیر را خوانده و نظر خود را در خصوص تاثیرگذاری آن بر افت تحصیلی بر اساس گزینه های ارائه شده مشخص نمایید.

روش نمره گذاری

این پرسشنامه دارای ۲۰ سوال بوده و هدف آن ارزیابی علل افت تحصیلی (عاملهای فردی، عاملهای مربوط به خانواده، عاملهای مربوط به آموزشگاه) می باشد. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه ای می باشد که امتیاز مربوط به هر گزینه در جدول زیر ارائه شده است:

عنوان	رتبه	نمره	رتبه	نمره
امتیاز	۱	۲	۳	۴
				۵

این پرسشنامه دارای ۳ بعد بوده که در جدول زیر ابعاد و شماره سوال مربوط به هر بعد ارائه گردیده است:

بعد	سوالات مربوطه
عاملهای فردی	۷-۱
عاملهای مربوط به خانواده	۱۳-۸
عاملهای مربوط به آموزشگاه	۲۰-۱۴

برای بدست آوردن امتیاز مربوط به هر بعد، مجموع امتیازات مربوط به تک تک سوالات آن بعد را با هم محاسبه نمائید. امتیازات بالاتر در هر بعد نشان دهنده تاثیرگذاری بالاتر آن بعد بر افت تحصیلی از دیدگاه فرد پاسخ دهنده خواهد بود و برعکس.

روایی و پایایی

در پژوهش موسوی پناه (۱۳۹۴) روایی این مقیاس توسط اساتید مربوطه مورد تایید قرار گرفته است. همچنین پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمده است.

پرسشنامه ناگویی خلقی تورنتو (TAS-20)

هدف: ارزیابی توانایی های شخص در بروز احساسات

معرفی پرسشنامه:

مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو یک آزمون ۲۰ سوالی است و سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی را شامل می شود. نمره گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه ای است که از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق سنجیده و بررسی می شود.

مولفه ها و سوالات مربوط به هر مولفه:

مقیاس دشواری در تشخیص احساسات (DIF): این خرده مقیاس توانایی آزمودنی در شناسایی احساساتش و تمایز میان احساسات با حسهای بدنی را ارزیابی می کند که شامل سوالات ۱، ۳، ۶، ۷، ۹، ۱۳ و ۱۴ میباشد.

مقیاس دشواری در توصیف احساسات (DDF): این خرده مقیاس توانایی شخص در بیان احساسات و اینکه آیا قادر است احساسات خودش را در قالب لغات بیان کند یا خیر، می سنجد که شامل سوالات ۲، ۴، ۱۱، ۱۲ و ۱۷ میباشد.

مقیاس تفکر با جهت گیری خارجی (EOT): این خرده مقیاس میزان درون نگری و عمیق شدن فرد در احساسات درونی خودش و دیگران را بررسی می کند که شامل سوالات ۵، ۸، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ میباشد.

نمره گذاری پرسشنامه:

روش نمره گذاری پرسشنامه به شیوه لیکرت است. به پاسخ «کاملاً مخالف» نمره ۱ و به پاسخ «کاملاً موافق» نمره ۵ تعلق می گیرد. گویه های ۴، ۵، ۱۰، ۱۸ و ۱۹ نمره گذاری معکوس دارند: پاسخ «کاملاً مخالف» نمره ۵ و به پاسخ «کاملاً موافق» نمره ۱ تعلق می گیرد.

هر چه افراد نمراتشان در این خرده مقیاس ها بیشتر باشد نشان دهنده مشکل بیشتر در زمینه بیان و تشخیص احساسات می باشد.

تحلیل (تفسیر) بر اساس میزان نمره پرسشنامه

بر اساس این روش از تحلیل شما نمره های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت کنید. توجه داشته باشید میزان امتیاز های زیر برای یک پرسشنامه است در صورتی که به طور مثال شما ۱۰ پرسشنامه داشته باشید باید امتیاز های زیر را ضربدر ۱۰ کنید

مثال: حد پایین نمرات پرسشنامه به طریق زیر بدست آمده است

تعداد سوالات پرسشنامه * ۱ = حد پایین نمره

حد پایین نمره	حد متوسط نمرات	حد بالای نمرات
۲۰	۶۰	۱۰۰

امتیازات خود را از ۲۰ عبارت فوق با یکدیگر جمع نمایید. حداقل امتیاز ممکن ۲۰ و حداکثر ۱۰۰ خواهد بود.

نمره بین ۲۰ تا ۴۰ : مشکل فرد در زمینه بیان و تشخیص احساسات کم است.

نمره بین ۴۰ تا ۶۰ : مشکل فرد در زمینه بیان و تشخیص احساسات متوسط است.

نمره بالاتر از ۶۰ : مشکل فرد در زمینه بیان و تشخیص احساسات زیاد است .

روایی و پایایی:


ویژگی های روانسنجی مقیاس ناگویی هیجانی تورنتو در پژوهش های متعدد بررسی و تایید شده است. در نسخه فارسی این مقیاس ضرایب آلفای کرونباخ برای ناگویی هیجانی کل ۰/۸۵ و سه زیر مقیاس دشواری در شناسایی احساسات ۰/۸۲، دشواری در توصیف احساسات ۰/۷۵ و برای تفکر عینی ۰/۷۲ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب مقیاس است .

روایی همزمان مقیاس ناگویی هیجانی هم برحسب همبستگی بین زیرمقیاس های این آزمون و مقیاس های هوش هیجانی، بهزیستی روانشناختی و درماندگی روان شناختی بررسی و مورد تایید قرار گرفت .

بحث و نتیجه گیری

فرضیه - بین افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

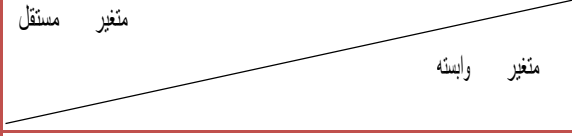
جدول-همبستگی بین افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی دانش آموزان

ناگوی هیجانی			متغیر مستقل	
تعداد	همبستگی	سطح معناداری		
۵۵	۰٫۳۳	۰٫۰۰۱	افت تحصیلی	

برای آزمون وجود رابطه افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/33$ و سطح معنی داری $0/001$)، می توان اظهار داشت که بین افت تحصیلی و مولفه های آن با ناگویی هیجانی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه عامل های فردی (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین مولفه عامل های فردی (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی دانش آموزان

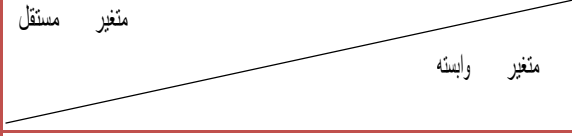
ناگویی هیجانی			متغیر مستقل	متغیر وابسته
تعداد	همبستگی	سطح معناداری		
۵۵	۰٫۱۲	۰٫۰۰۱		

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه عامل های فردی (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/12$ و سطح معنی داری $=0/001$)، می توان اظهار داشت که بین مولفه عامل های فردی (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد .

بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه عامل های مربوط به خانواده (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

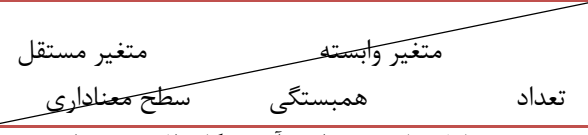
جدول همبستگی بین مولفه عامل های مربوط به خانواده (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی دانش آموزان

ناگویی هیجانی			متغیر مستقل	متغیر وابسته
تعداد	همبستگی	سطح معناداری		
۵۵	۰٫۳۶	۰٫۰۰۱		

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه عامل های مربوط به خانواده (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/36$ و سطح معنی داری $=0/001$)، می توان اظهار داشت که بین عامل های مربوط به خانواده (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه عامل های مربوط به آموزشگاه (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین مولفه عامل های مربوط به آموزشگاه (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی دانش آموزان .

ناگویی هیجانی			متغیر مستقل	متغیر وابسته
تعداد	همبستگی	سطح معناداری		
۵۵	۰٫۳۶	۰٫۰۰۱		

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه عامل های مربوط به آموزشگاه (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/36$ و سطح معنی داری $=0/001$)، می توان اظهار داشت که بین مولفه عامل های مربوط به آموزشگاه (افت تحصیلی) و ناگویی هیجانی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

هدف از مطالعه ی حاضر، تعیین میزان رابطه ی شایستگی اجتماعی و مولفه های آن با پایستگی تحصیلی دانش آموزان بود . یافته های پژوهش نشان داد که شایستگی اجتماعی و مولفه های آن (مهارت رفتاری ، مهارت شناختی ، مهارت هنجاری ، آمایه های انگیزشی) با پایستگی تحصیلی رابطه معناداری دارد.

پیشنهادهای کاربردی:

بررسی مسأله افت تحصیلی و ارائه راه حل های پیشنهادی در ایران

قبل از بررسی مسأله افت تحصیلی به چند مورد از ویژگی های نظام آموزشی ایران می پردازیم.

«از پوسته بیرونی نظام آموزشی ایران مستفاد می شود که:

- محیط آموزشی ایران یک عنصر متعادل منظم و مطیع و محافظه کار و پشتکار ورزیده را بهتر می پذیرد تا یک روح پر تپش عصیانگری که در هیچ قالبی نمی گنجد و بیشتر «راه جوی» است تا «سربه راه».
- نظام آموزشی ایران به سنت بیشتر تکیه دارد تا به بدعت و به وحدت بیشتر تا تنوع و به تابع بیشتر تا متغیر.
- در محیط های آموزشی ایران بیشتر از آنچه که «ارزش» مد نظر باشد «سود» (حداکثر نمره) مورد توجه است.
- کل نظام آموزشی ایران، وارداتی، تقلیدی، کپی و نسخه برداری از الگوی آموزشی غرب است.
- در سیستم آموزشی ایران، زیر بنای فکری «علم» است (دانش، اطلاع، علم واقعیت) نه «حکمت» (بینش، روش بینی، علم هدایت)

- نظام آموزشی ایران به گونه ای است که باروحیه سرکش و عصیان، تصادم می کند. دانش آموزی که بخواهد بر نظام حاکم بر محیط های آموزشی بشورد، به سختی سرکوب می شود. این است که نظام آموزشی، انسان هایی تربیت می کند که نسبت به حفظ وضع موجود پابندی نشان می دهند. این ثبات نظام را تقویت می کند.

- طرح مطالب در سیستم آموزش ایران ظاهراً به گونه ای است که به دانش آموز یا دانشجو نوعاً حق قضاوت یا حق انتقاد نسبت به مطالب مطروحه نمی دهد.

- نظام آموزشی ایران دانش آموز را در انطباق با هنجارهای اجتماعی تربیت می کند.

- در محیط آموزشی، هر کودک در مناسبات بین خود و دیگران، اگر از «ارزش های شایع» فاصله بگیرد به شدت مجازات می شود. ارزش های شایع در سیستم آموزش ایران، مطیع بودن و عدم روحیه پر خاشگری را ارزش تلقی می کند.

در نظام آموزشی ایران، نمره علاوه بر وسیله ای برای ارزیابی دانسته های دانش آموز، کاربردی های عدیده دیگر نیز دارد. با «نمره» کودک مطیع می شود و رفتار او با «ارزش های شایع» در سیستم آموزش کشور انطباق داده می شود. نمره دانش آموز را نسبت به منافع خود بیشتر حساس می کند تا منافع جمعی و از این بابت سیستم آموزش ایران، فردگرایی را تعلیم می دهد.

- سیستم آموزش ایران به گونه ای است که شیفتگی نسبت به تحصیل را در دانش آموز در پی نمی آورد و دانش آموز از درس خواندن نوعاً لذت نمی برد و از حضور مستمر و روزانه در مدرسه خسته می شود و نسبت به تحصیل بی میل و رغبت می شود.

- محصل ایرانی بین آنچه که می خواند در متون درسی و آنچه که می بیند در مناسبات اجتماعی، بعضاً تعارض مشاهده می کند. این تعارض تشنگی او را در ذهنیت او قوت می دهد و همچنین بین متون درسی بعضاً انسجام و هماهنگی مشاهده نمی شود.

- نظام آموزشی ایران قوه تخیل دانش آموز را به هیچ وجه تحریک نمی کند.

- نسل جدید خانواده های شهری در مقام مقایسه با نسل قبل، نسبت به تحصیلات فرزندان خود احساس تعهد بیشتری می کنند. نسل جدید به افت تحصیلی فرزندان بیشتر حساسیت می کنند و از آن در سطح بالاتر تلقی ضد ارزش می کنند.

- تنبیه فیزیکی در مدارس ایران در دهه چهل و پنجاه مشاهده می شد و حتی جامعه از آن ارزیابی منفی نداشت. امروز جامعه ایران از تنبیه فیزیکی کودکان به وسیله معلمان ارزیابی سخت منفی داشته و به سختی با آن مقابله می کند.

- در بعضی خانواده های شهری، اگر فرزندان دوره دبیرستان را به پایان نبرند، ارزیابی به شدت منفی است. در مورد فرزندان پسر، انصراف از تحصیل معمولاً به مفهوم پیوستن به بازار کار تلقی می شود، البته نسل جدید ایران نسبت به نسل قبل از سطح آموزش به مراتب مطلوب تری برخوردار است.

- و..... (ادیب، ۱۳۷۷، ۶۸ الی ۵۳)

شروع افت تحصیلی در کشور ما معمولاً از کلاس چهارم دبستان به بعد است. در این مرحله سنی علاوه بر کار با والدین و مدرسه، خود دانش آموز نیز باید مورد مشاوره و راهنمایی قرار بگیرد. افت تحصیلی با بی علاقه گی نسبت به درس رابطه نزدیکی

دارد. ریشه بی‌علاقگی نسبت به درس را می‌توان در کلاس اول دبستان یا حتی در سالهای قبل از دبستان جست‌وجو کرد. چرا که کودک ممکن است نداند چرا باید درس بخواند و اطلاعات درستی درباره دلیل درس خواندن و مطالعه به او داده نشده باشد. (جزوه درسی کلاس ضمن خدمت تربیت معلم آمل‌آفتهای رشد تحصیلی و شیوه مقابله با آن ۱۰۹)

اما در بحث از تکرار پایه و مردودی در کشور ما در دوره متوسطه تحقیقات نشان می‌دهد که:

تعداد مردودین در نظام آموزشی کشور ما به خصوص در پایه اول متوسطه از زمانی که نظام سالی واحدی دایر شده به طور محسوسی افزایش یافته است. به طوریکه تعداد مردودین پایه اول متوسطه در سال تحصیلی ۷۹-۷۸ در مقایسه با دانش‌آموزان پایه اول متوسطه در سال ۱۳۶۴ حدود ۹ درصد و در مقایسه با سال تحصیلی ۸۰-۷۹ حدود ۷ درصد افزایش نشان می‌دهد. درصد مردودشدگان در سال ۱۳۶۳-۶۴ در دوره متوسطه در پایه اول ۱۸/۹۸ درصد و پایه دوم متوسطه ۱۲/۵ درصد و در پایه سوم ۷/۲۷ درصد بوده است. (رئیس‌دانا، ۱۳۶۵، ۵۴)

اما در بین سالهای ۱۳۶۵ تا ۱۳۷۱ وضعیت تحصیلی به صورت کلی تا اندازه‌ای بهبود یافته بود، به عنوان مثال: «نرخ تکرار پایه به تدریج طی این دوره کاهش یافته و از ۲۰/۵ درصد در سال ۱۳۶۵ به ۱۵/۲ درصد کاهش مشاهده شده در فاصله سالهای ۶۵ تا ۱۳۶۹ است. این کاهش بر خلاف روند گذشته در هر دو سال بر تعداد مردودان بین ۲۴۰ تا ۳۰۰ نفر اضافه می‌شد. در سال ۱۳۷۱ از تعداد مردودان حدود ۲۶۰ هزار نفر نسبت به سال ۶۹ کاسته شده است. یعنی تعداد مردودان که در سال ۶۹ بیش از دو میلیون و هفتصد هزار نفر بودند، در سال ۷۱ به کمتر از دومیلیون و چهارصدوپنجاه هزار نفر رسیدند. همچنین نرخ تارکان زودرس تحصیل نیز در طی این دوره کاهش یافته است. کاهش این نرخ در سال ۱۳۷۱ موجب شده است که با وجود افزایش ۱/۵ میلیون نفر بر تعداد دانش‌آموزان، از تعداد تارکان زودرس تحصیل، حدود ۱۸ هزار نفر کاسته شده است. اگر قرار بود که در سال ۱۳۷۱ به نسبت سال ۶۹ یعنی به جای ۵ درصد، ۵/۲ درصد ترک تحصیل اتفاق افتد، تعداد تارکان زودرس تحصیل به ۹۱۷ هزار نفر یعنی ۱۱۶ هزار نفر بیشتر از تعداد مشاهده شده می‌رسید که خسارتهای اقتصادی اضافی ناشی از آن بالغ بر ۲۳ میلیارد ریال برآورد می‌شود. (نفیسی، ۱۳۷۱، ۳۷)

احدی (۱۳۷۴) بر حاصل نتایج تحقیق انجام شده‌اش در زمینه موفقیت و شکست تحصیلی دانش‌آموزان می‌نویسد: «اسنادهای پسران و دختران به دنبال موفقیتها، همسو با یکدیگر و عمدتاً عوامل درونی و شخصی است، در حالی که پس از شکست، پسران بیشتر بر عوامل بیرونی موقعیتی و دختران بیشتر بر عوامل درونی و شخصی تاکید داشته‌اند.

همچنین نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که وقتی دانش‌آموزان خود را لایق و توانا می‌بینند، شکستهایشان را به عاملی قابل کنترل همچون فقدان کوشش یا نابسند بودن دانش نسبت می‌دهند، احتمالاً بر روی راهبردهایی متمرکز می‌شوند که موفقیت آنها را در آینده تضمین می‌کند. اما بزرگترین مشکلات انگیزشی، آنگاه ظاهر خواهد شد که دانش‌آموزان شکستهای خود را به علل غیر قابل کنترل و ثابت مثل توانایی، دشواری تکلیف و خانواده نسبت دهند. در چنین شرایطی انگیزه آنان برای تلاش کاهش یافته، انتظار شکست بیشتری را در آینده خواهند داشت. وقتی که فرد، موفقیتهای خود را به توانایی بالا یا سخت کوشی نسبت می‌دهد، غرور بیشتری احساس می‌کند. از سوی دیگر، درک شکست به سبب توانایی پایین با فقدان کوشش، منجر به ایجاد شرمساری بیشتر شده اثر تنبیهی زیاده‌تری دارد. از طرف دیگر فرد هنگامی که شکست خود را به عواملی قابل کنترل نسبت می‌دهد، احساس گناه می‌کند ولی اسنادهای نمایانگر این مطلب که وقایع در آینده تغییر نخواهند کرد. به احساساتی نظیر درماندگی، تسلیم و افسردگی منجر می‌شود، اما نکته قابل توجه فراوانی پایین انتساب پیامدهای خوب به علت «توانایی» است. دختران و پسران متفقاً در موفقیتها، بیشتر به سخت کوشی استناد کرده‌اند تا به استعداد و توانایی. در ارتباط با موفقیتها، دانش‌آموزان، به دلیل با ثبات دانستن سخت کوشی خود، و اعتقاد به اینکه پیامدهای خوب در تمامی شرایط زندگی آنها تاثیر می‌گذارد، نسبت به آینده امیدوارند و در رابطه با موفقیتهایشان به گونه‌ای خوش بینانه براین باورند که «تاریخ خودبخود تکرار خواهد شد». نکته قابل توجه اینکه: یک علت جدید و ناشناخته در مقایسه با فهرست واحدهای اسنادی پژوهشهای غربی وجود دارد و آن انتساب بعضی پیامدهای خوب از سوی برخی از دانشجویان به «خواست خدا» است. نکته

مهم اینکه همه آنهایی که به این عامل استناد جسته‌اند، آن را تنها در موفقیت‌هایشان دخیل دانسته اند نه در شکست‌هایشان. (احدی ۱۳۷۴، ۱۱۹ الی ۱۰۶)

منابع

- مهرابی زاده هنرمند، مهناز، افشاری، افروز و داوودی، ایران (۱۳۸۹). بررسی صفات شخصیتی، سبک های دلبستگی، رویدادهای تنیدگی زا و جنسیت به عنوان پیش بین های ناگویی خلقی. مجله روانشناسی، دوره ۱۴، شماره ۳، ۳۳۴-۳۱۹.
- بشارت، محمد علی (۱۳۸۷). نارسایی هیجانی و سبک های دفاعی. مجله علمی پژوهشی اصول بهداشت روانی، سال ۱۰، شماره ۳، ۱۸۱-۱۹۰.
- مظاهری، مینا، افشار، حمید، محمدی، نرگس، دقاق زاده، حامد، باقریان، رضا و ادیبی، پیمان (۱۳۸۹). ارتباط آلکسی تایمیا با افسردگی و اضطراب در مبتلایان به اختلالات به اختلالات گوارش عملکردی. تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۷- هشتم، شماره ۲، ۹۲-۱۰۲.
- شاهقلیان، مهناز، مرادی، علیرضا و کافی، سید موسی (۱۳۸۶). رابطه آلکسی تیمیا با سبک های ابراز هیجان و سلامت عمومی در دانشجویان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، سال ۱۳، شماره ۱۳، ۲۴۸-۲۳۸.
- گلشن فومنی، محمدرسول (۱۳۸۲). جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: دیدآور.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۱). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: امیرکبیر.
- سیف الهی، سیف الله (۱۳۸۱). جامعه شناسی مسایل اجتماعی ایران، تهران: انتشارات جامعه پژوهان سینا.
- خاکی، غلامرضا (۱۳۸۲). روش تحقیق با رویکردی به پایان نامه نویسی، تهران: انتشارات بازتاب.
- عبداللهی، محمد (۱۳۸۳). «طرح مسائل اجتماعی در ایران / اهداف و ضرورتها»، در مجموعه مقالات مسایل اجتماعی ایران / انجمن جامعه شناسی ایران، تهران: انتشارات آگاه.
- صفوی، امان الله (۱۳۶۵). «افت تحصیلی در ایالات متحده آمریکا و علل آن»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال دوم، شماره ۷ و ۸، تهران
- حاجی زاد، محمد (۱۳۸۲). «عوامل آموزشی - اجتماعی موثر بر کاهش قبولی دانش آموزان مراکز پیش دانشگاهی در کنکور ۸۰ در شهرستان بهشهر»، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- وفادار مرادی، مرضیه (۱۳۷۷). «بررسی نگرش دبیران و دانش آموزان نسبت به عوامل موثر بر افت تحصیلی دانش آموزان در نظام جدید آموزش متوسطه - دبیرستانهای دخترانه شهرستان مشهد»، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- مجیدی، بهرام (۱۳۷۵). «بررسی رابطه برخی از ویژگی های اجتماعی - اقتصادی خانواده با موفقیت و افت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی شهرستان میانه»، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- دلاکه، حسن (۱۳۸۰). «تحلیل عوامل موثر بر دانش آموزان در معرض افت تحصیلی از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی تهران»، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- ساکي، رضا (۱۳۷۳). «نگرش معلمان در مورد علل شکست و موفقیت تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با میزان موفقیت آنان در تدریس»، فصلنامه تعلیم و تربیت، پاییز و زمستان سال دهم، شماره ۳ و ۴.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۵). مبانی و اصول آموزش و پرورش، تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.
- نیک زاد، محمود (۱۳۷۵). کلیات فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات کیهان.
- دورکیم، امیل (۱۳۷۶). تربیت و جامعه شناسی، ترجمه علی محمد کاردان، تهران: موسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- علاقه بند، علی (۱۳۸۲). جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: نشر روان.

- صافی، احمد (۱۳۸۲)، آموزش و پرورش - ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۱)، «خسارتهای ناشی از شکست تحصیلی و وضعیت آن در سال ۱۳۶۹»، فصلنامه تعلیم و تربیت، پاییز سال هشتم، شماره ۳.
- بازرگان، زهرا (آبانماه ۱۳۷۹)، «نگاهی دیگر به مسأله افت تحصیلی و شیوههای موثر مقابله با آن در برخی از کشورهای پیشرفته صنعتی»، نشریه ماهانه آموزشی - تربیتی - پیوند، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، شماره ۲۵۳.
- منادی، مرتضی (۱۳۷۲)، «تفسیر شکستهای تحصیلی از دیدگاه جامعه شناسی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، پاییز و زمستان سال نهم، شماره ۳ و ۴.
- جزوه درسی کلاسهای ضمن خدمت تربیت معلم شهرستان آمل، در آفتهای رشد تحصیلی و راههای مقابله با آن.
- معیری، محمد طاهر (۱۳۷۰)، مسائل آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- صفوی، امان الله (۱۳۶۹)، «پیشرفت تحصیلی افتراقی از دیدگاه جامعه شناسی آموزش و پرورش»، فصلنامه تعلیم و تربیت، تابستان و پاییز سال ششم، شماره ۲ و ۳.
- دانشنامه، فاطمه (۱۳۸۰)، «بررسی عوامل موثر در نابرابریهای آموزشی در دوره آموزش عمومی به منظور ارائه مدل نظری برای آموزش دختران»، فصلنامه تعلیم و تربیت، پاییز سال هفدهم، شماره ۴.
- حسینی، محمد (۱۳۸۳)، «بازاندیشی در پدیده تکرار پایه»، فصلنامه تعلیم و تربیت، بهار سال بیستم، شماره ۱.
- مهران، گلنار (۱۳۷۵)، «بررسی علل ترک تحصیل دختران در مقطع آموزش ابتدایی در منطقه خاور میانه و شمال آفریقا و بویژه در ایران»، فصلنامه تعلیم و تربیت، تابستان سال دوازدهم، شماره ۲.
- امینی فر، مرتضی (۱۳۶۵)، «افت تحصیلی یا اتلاف در آموزش و پرورش»، فصلنامه تعلیم و تربیت، پاییز و زمستان، شماره ۷.
- شیخی، محمد تقی (۱۳۷۳)، جامعه شناسی جهان سوم، تهران: انتشارات اشراقی.
- بازرگان، زهرا (آذرماه ۱۳۷۹)، «نگاهی دیگر به مسأله افت تحصیلی و شیوههای موثر مقابله با آن در برخی کشورهای پیشرفته»، نشریه ماهانه آموزشی - تربیتی پیوند، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، شماره ۲۵۴.
- بازرگان، زهرا (دیماه ۱۳۷۹)، «نگاهی دیگر به مسأله افت تحصیلی و شیوههای موثر مقابله با آن در برخی از کشورهای پیشرفته صنعتی»، نشریه ماهانه آموزشی - تربیتی پیوند، تهران: انجمن اولیاء و مربیان، شماره ۲۵۴.
- ادیب، محمد حسین (۱۳۷۲)، جامعه شناسی ایران، اصفهان: نشر هشت بهشت، چاپ دوم.
- رئیس دانا، فرخ لقا (۱۳۶۵)، «درصد قبولی و مردودی دورههای تحصیلی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷ و ۸.
- احدی، محمدحسین (۱۳۷۲)، «بررسی اسنادهای علی در دانشجو معلمان دختر و پسر مراکز تربیت معلم مشهد پس از موفقیت و شکست»، فصلنامه تعلیم و تربیت، پاییز و زمستان سال یازدهم شماره ۳ و ۴.
- عزیززاده، هادی (۱۳۷۳)، «تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش / روشهای برخورد با بحران آموزش و پرورش در دهه ۷۰»، در مجموعه مقالات سمینار جامعه شناسی (جلد اول)، تهران: انتشارات سمت.
- شارع پور، محمود (۱۳۸۳)، جامعه شناسی آموزش و پرورش، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- رفعت جاه، مریم (۱۳۷۶)، «بررسی عوامل موثر در عملکرد تحصیلی دانش آموزان مدارس غیر انتفاعی تهران»، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته جامعه شناسی، تهران: دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.
- دارپایور، زهرا (۱۳۷۰)، «بررسی عوامل موثر در افت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی (دختران) پایه سوم منطقه ۱۶ آموزش و پرورش تهران»، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته جامعه شناسی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۲)، مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات مدرسه.
- آزاد ارامکی، تقی (۱۳۷۷)، بررسی مسائل اجتماعی، تهران: موسسه نشر جهاد وابسته به جهاد دانشگاهی.

کیوی، ریمون و لوک وان کامپنهود (۱۳۷۵)، روش تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.

بیرو، آلن (۱۳۷۰)، فرهنگ علوم اجتماعی، ترجمه دکتر باقر ساروخانی، تهران: انتشارات کیهان

پورافکاری، نصرت الله (۱۳۸۲)، فرهنگ جامع روانشناسی - روانپزشکی: انگلیسی - فارسی، جلد اول، تهران: فرهنگ معاصر.

ارونسون، الیوت (۱۳۶۹)، روانشناسی اجتماعی، ترجمه حسین شکرتن، تهران: انتشارات رشد.

مرادیان، فیض الله (۱۳۸۴)، «بررسی نگرش دینی دانشجویان / مطالعه موردی: دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و بالاتر، دانشکده علوم انسانی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی و دانشکده علوم پایه دانشگاه تهران»، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته جامعه شناسی، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.

خدایاری، سیاوش (۱۳۸۳)، «عوامل اجتماعی موثر در ارتقای منزلت اجتماعی معلمان از دیدگاه معلمان شهرستان دره شهر»، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته جامعه شناسی، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.

کرلینجر، فرد. ان. (۱۳۷۷)، مبانی پژوهش در علوم رفتاری، ترجمه پاشا شریفی و نجفی زند، تهران: انتشارات آوای نور.

نبوی، بهروز (۱۳۸۰)، مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم اجتماعی، تهران: کتابخانه فروردین.

کرلینجر، فرد. ان. (۱۳۷۶)، «مبانی پژوهش در علوم رفتاری»، ترجمه پاشا شریفی و نجفی زند، تهران: انتشارات آوای نور.