

وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی



این شماره : شکاف در پیشرفت درسی
(Closing Achievement GAPS)

ترجمه جلد ۶۲، شماره ۳، نوامبر ۲۰۰۴

مجله Educational Leadership

ناشر: انجمن نظارت و توسعه برنامه درسی آمریکا (ASCD)

ترجمه شده در: شورای گزینش و ترجمه متون

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

سرپرست مترجمین : دکتر محمد جعفر جوادی

ویراستار: بهروز راستانی

مدیر داخلی : طیبه الدوسی

طراح گرافیک : حبیب یوسف زاده

اجرای نرم افزاری : پرویز قراگوزلو - حبیب یوسف زاده

جست و جو



فهرست مطالب

- فراتر رفتن از واقعیات ساده / م . شیرر ۲
- خطر تفکر کلیشه ای / جاشوا ارونسون ۵
- تفاوت های پسران و دختران از نظر ذهنی / مایکل گوریان و کتی استیونسون ۱۳
- مقابله با تزاگرایبی به شکل انتظارات کم / جولی لندزمن ۲۰
- فراخوان آموزش همگانی پیش دبستان / روزا آ. اسمیت ۲۶
- شکاف در پیشرفت درسی / ریچارد راث اشتاین ۲۸
- بازی بدون برنده / دبلیو . جیمز پوفام ۳۵
- گسست ارتباط بین دوره ی متوسطه و دانشگاه / مایکل کرسنت ۴۱
- ساخت پل هایی برای ورود به دانشگاه / پاتریشیا گاندرا ۴۷
- چرا دانش آموزان درس ریاضیات پیشرفته را حذف می کنند ؟ / ایلانا هورن ۵۴



فد در فتن از واقعیات ساده

م. شیرر
ترجمه ی محمد جعفر جوادی

چشم اندازها



رونالد استیل^۱، در شرح حال روزنامه نویس معروف، والتر لیپمن^۲ (۱۹۸۶، صفحه ی ۱۵۸) می نویسد: «حقیقت، طرح واقعیات نیست، بلکه طرح روابط آن ها با یکدیگر است.» او در این جا درباره ی دشواری بررسی واقعیات پراکنده به منظور نوشتن شرح حال شخصیتی پیچیده به نام لیپمن صحبت می کند. هم چنین به تبیین یکی از اصول کتاب لیپمن به نام «عقاید عامه» می پردازد که درباره ی چند بعدی بودن هر واقعیت است.

یکی از واقعیات مربوط به مهم ترین چالش مادر آموزش - یعنی از بین بردن شکاف موجود در پیشرفت درسی - ظاهراً روشن است: سیاه پوستان و اسپانیولی ها در آزمون های استاندارد پیشرفت درسی، با فاصله بسیار به دنبال سفیدپوستان و آسیاییان قرار می گیرند. به علاوه، شکاف در پیشرفت درسی مورد بحث در سایر کشورها نیز وجود دارد. همان طور که ریچارد روتستاین^۳ خاطر نشان کرده است، زمینه ی طبقاتی دانش آموز بر پیشرفت نسبی وی در همه جا تأثیر گذار است (۲۰۰۴).

در عین حال، عقاید عامه درباره ی «واقعیت ها» کاملاً از یکدیگر متفاوت است. بسته به نظر شما، ممکن است باور کنید که شکاف در پیشرفت درسی چاره ناپذیر است، قابل کاهش یا افزایش است و به طور درست یا نادرست می تواند مورد توجه و اندازه گیری



قرار گیرد. می توانید باور داشته باشید که علت اصلی تفاوت در نمرات درسی، فقر است یا می توانید باور کنید که اثرات فقر را می توان با انتظارات بالاتر و استانداردهای علمی (تحصیلی) برطرف کرد. می توانید مسئولیت را به گردن شاگردان و خانواده های آن ها بیندازید و دلیل آن را، نگرش آن ها نسبت به پیشرفت درسی قلمداد کنید، یا می توانید فکر کنید، سرزنش دانش آموزان و

خانواده های آن ها، بازتابی است از نژادگرایی نهفته و زیربنایی در آمریکا. می توانید باور داشته باشید که سیاست گذاران و جامعه در کل، لازم است که به شکاف در پیشرفت درسی توجه کنند، یا ممکن است فکر کنید که در افزایش سطح پیشرفت همه ی دانش آموزان، نقش اصلی باید به عهده ی مدرسه باشد. به زعم نویسندگان این شماره ی مجله ی مدیریت آموزشی، همه ی استدلال های شما درست است، اما کامل نیست.

اگر در هر چالش، به روابط موجود بین واقعیات مسئله توجه شود، آیا امکان از بین بردن شکاف در پیشرفت درسی وجود خواهد داشت؟ چهار تن از نویسندگان این شماره، به خصوص، خواستار تفکر پیچیده تری درباره ی این مسئله شده اند.

پال بارتون^۴ (صفحه ی ۸)، از چهارده عامل همبسته با پیشرفت درسی شاگردان نام می برد که از طریق پژوهش به دست آمده اند. هشت مورد از عوامل ذکر شده، از وزن فرد به هنگام تولد تا تماشای تلویزیون و از جابه جایی مکانی دانش آموزان تا دسترسی به والدین، خارج از مدرسه قرار دارند. شش عامل دیگر، شامل دقت و دشواری برنامه ی درسی، آمادگی معلمان، امنیت مدرسه، اندازه ی کلاس، تجربه ی معلم و دست یابی به فناوری، از جمله متغیرهای مربوط به مدرسه هستند. به گفته ی بارتون: «شکاف در پیشرفت درسی باید بیش از یک بعد عملکردی داشته باشد.»

ریچارد رتستاین (صفحه ی ۴۰) نیز تصریح می کند که صرف ثابت نگه داشتن میزان افت مدارس، کافی نیست. باید دانش آموزان را به برنامه های بهداشتی بهتر ی مجهز کرد، درآمد خانواده های فقیر را افزایش داد و دست یابی آن ها را به خانه های باثبات تر فراهم کرد. او از بین راه حل های مرتبط با مدرسه، از سرمایه گذاری در برنامه های پیش دبستانی و برنامه های بعد از ساعات مدرسه و تابستانی، که تجارب یادگیری پربراری فراهم می کنند، حمایت می کند. او چنین می گوید: «تا این تاریخ، آزمایش های معدودی به بررسی مزایای نسبی این راهبردهای جایگزین اختصاص داده شده اند. به خصوص که مردم به این باور دل بسته اند که اصلاحات

از نوع مدرسه ای به تنهایی کافی است. ولی به سادگی می توان آزمایش هایی از این نوع را طراحی کرد و به آن ها اولویت داد.»

جیمز پاپهام^۵ (صفحه ی ۴۶)، اولویت دیگری را پیشنهاد می کند؛ این اولویت که: مربیان از مناسب بودن آزمون هایی که به دانش آموزان می دهند، فهم بهتری به دست آورند. استفاده از آزمون پیشرفت مناسب درسی - که از لحاظ آموزشی، حمایت کننده باشد - بسیار اساسی است. او ادامه می دهد: «اگر به شکافی اشاره شده که قصد کاهش آن را داریم، مانند شکاف در نمرات یک آزمون - نه شکاف در پیشرفت درسی - مردم باید از نامناسب بودن استفاده از نمرات آزمون ها به عنوان تنها خط پایه برای پیشرفت درسی شاگردان، آگاه تر شوند.»

آرنسون^۶ (صفحه ی ۱۴) به بینش روان شناختی درباره ی عوامل مرتبط با عملکرد عقلانی اشاره دارد. بررسی جالب او درباره ی امتحانات و اضطراب نشان می دهد که همه ی ما در برابر تهدیدات کلیشه ای آسیب پذیر هستیم. تشویق دانش آموزان به استفاده از توانایی های خود در یادگیری و ایجاد این باور در آن ها که می توانند یاد بگیرند، قوی ترین وسیله برای از بین بردن شکاف در پیشرفت درسی است که در دسترس هر مربی قرار دارد.

تمام مضامین مجله ی «رهبری آموزشی» به این چالش از ابعاد گوناگون نگاه کرده اند. این چالش - یعنی از بین بردن شکاف در پیشرفت درسی - اقدام از چندین طرف را می طلبد. گفته ی «انجمن نظارت و تدوین برنامه ی درسی^۷»، درباره ی از بین بردن شکاف در پیشرفت درسی (در صفحه ی ۹۴)، گامی است در این راستا. گام مهم دیگر، تلاش شماسست برای فراتر رفتن از واقعیات ساده درباره ی شکاف در پیشرفت درسی و رسیدن به وظیفه ی پیچیده و دشوار کمک به کلیه ی دانش آموزان خودتان.

پی نوشت:

- 1-Ronald Steel
- 2-Walter Lippmann
- 3-Richard Rottstein
- 4-Paul Barton
- 5-Popham
- 6-J . Aronson
- 7-Association For Supervision and Curriculum Development

خطر تفکر کلیشه‌ای

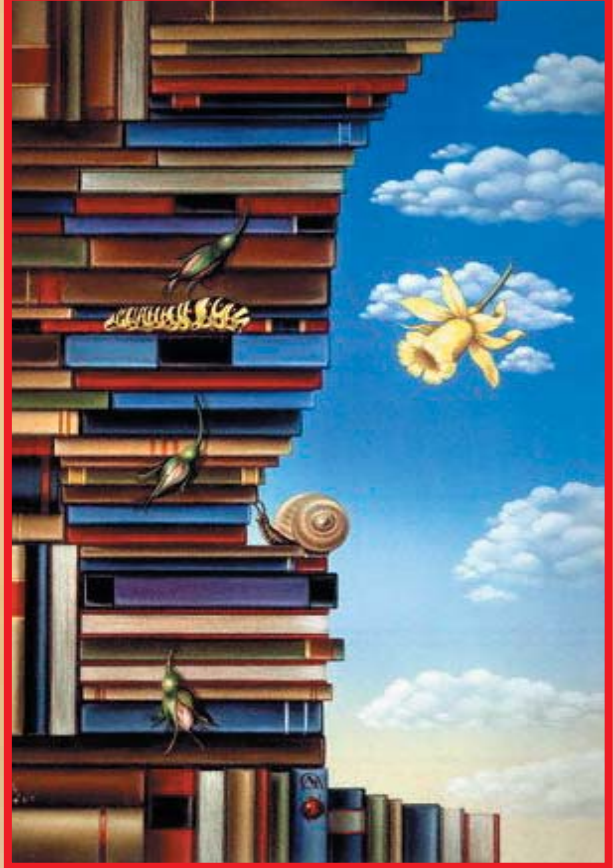
برای از بین بردن فاصله‌ی تحصیلی باید
با تفکر کلیشه‌ای منفی که مانع موفقیت
دانش آموزان است، مقابله کنیم.

مدتی قبل از من سؤال شد که چرا یهودیان این
قدر ثروتمند هستند. در آن زمان به تازگی سمت
استادیاری یک دانشگاه بزرگ را پذیرفته بودم و
به همراه همسر در جست و جوی خانه بودیم و
در رستورانی با مشاور املاک، ناهار می خوردیم.
مشاور املاک پس از پرسیدن سؤال بالا گفت:

«منظورم این است که آیا شما یهودیان صاحب

ژن خاصی هستید که توانایی پول در آوردن را به شما می دهد؟» سپس توضیح داد که مشتریان
یهودی او همگی دارای مجلل ترین خانه ها و بهترین اتومبیل ها هستند. من با خشم گفتم:
«منظورتان چیست؟ این یک تفکر کلیشه ای نخ نماست. من و زنم یهودی هستیم، اما ثروتمند
نیستیم.» سپس توضیح کوتاهی درباره ی کلیشه ها و خطر آن ها دادم که با اشتیاق گوش کرد و
من نیز اطمینان یافتم که او را متقاعد کرده ام.

با این حال، چند لحظه بعد با موقعیت بغرنجی رو به رو شدم. صورت حساب ناهار را آوردند.
من که با آداب و رسوم حاکم بر رفتار مشاورین املاک و مشتریان آشنا نبودم، به فکر پرداخت
صورت حساب افتادم. ناگهان به مغزم خطور کرد که این کار من، تأیید همان افکار کلیشه ای است
که آن همه درصد انکارش بوده ام. اما بلافاصله فکر کردم، اگر صورت حساب را پرداخت نکنم،
فکر کلیشه ای رایج و منفی دیگری را تقویت کرده ام که همه ی یهودیان خسیس هستند. واقعاً
گیر افتاده بودم.



در ماه های پس از واقعه ی ۱۱ سپتامبر، همه ی رانندگان تاکسی مسلمان شهر نیویورک، پرچم آمریکا را روی اتومبیلشان نصب کرده بودند. برخی از آنان، شعارهایی را نیز حمل می کردند، مانند: « من تروریست نیستم!» یا: «مفتخرم که یک آمریکایی هستم.» یک روز از راننده ام پرسیدم که چرا این شعار را نصب کرده است. پاسخ داد: «پس از انفجار در مرکز تجارت جهانی، نوسانات خیلی زیاد است و انعام ها نیز به شدت کاهش یافته اند. با حمل این شعار، اوضاع بهتر می شود.»

آشفتگی راننده ی تاکسی پس از ۱۱ سپتامبر و موقعیت بغرنج من و مشاور املاک، پدیده های رایج ناشی از تقابل انسان و شکاف های بین فرهنگی یا نژادی به شمار می آیند. افراد معدودی از کلیشه شدن لذت می برند، به خصوص هنگامی که کلیشه از جنبه ی منفی برخوردار باشد. بنابراین، غالباً رفتارمان را تغییر می دهیم تا طوری با ما رفتار نشود که انگار تفکر کلیشه ای حقیقت دارد. در بسیاری از موارد، افراد - مانند مشاور املاک من - حمایت زیادی از افکار کلیشه ای نمی کنند، اما در مورد راننده ی تاکسی، سلامت روانی و نیز زندگی او از سوی افرادی که به چشم «تروریست عرب» به او می نگرستند، تهدید می شد.

در طول ده سال گذشته، به مطالعه در این زمینه پرداخته ام که افراد چگونه با کلیشه های ناخوشایند مربوط به خود، به خصوص کلیشه هایی که حقارت فکری و معنوی را القای می کنند، مواجه می شوند و این که دانش آموزان چه طور با این گونه کلیشه ها برخورد می کنند. من و همکار پژوهشگرم، کلود استیل^۲، این موقعیت بغرنج را «تهدید کلیشه ای» نامیدیم. ما متوجه شدیم که تهدید کلیشه ای و تأثیرات ناشی از آن می تواند، نقش قدرتمندی در عدم موفقیت برخی دانش آموزان، از جمله آفریقایی، آمریکایی ها، لاتین تبارها و دختران، در حوزه های ریاضی ایفا کند. ما دریافتیم که با شناخت و درک تهدید کلیشه ای، مریبان می توانند از شکاف ناشی از تفاوت پیشرفت تحصیلی بین این دو گروه بکاهند.

در ابتدا، داده های مربوط به عمل کرد دانش آموزان در دوره ی کالج های دو ساله، توجه ما را به این موضوع جلب کرد. اطلاعات جمع آوری شده کاملاً شفاف و گویا بود و تقریباً تمام داده های مربوط به وراثت یا تربیت های زود هنگامی رانقش بر آب کرد که مهارت ها را تنها عامل تفاوت عملکرد دانشجویان سیاه پوست و سفیدپوست می دانستند. براساس این داده ها، حتی هنگامی که دانش آموزان با مهارت و آمادگی یکسان (که با نمره ها و امتیازات «آزمون استعداد تحصیلی»^۳ سنجیده می شود) پا به دوره ی دو ساله ی این کالج ها می گذارند، دانشجویان سیاه پوست به تدریج از سفیدپوستان عقب می افتند. با توجه به نتایج چندین تحقیق انجام گرفته، حتی زمانی که دانش آموزان از نظر درآمد والدین، آموزش و کیفیت مدرسی که در آن هادرس خوانده اند، با هم دیگر هماهنگی دارند، باز هم فاصله ی معنا داری میان سیاه پوستان و سفید پوستان وجود دارد [جنکز و فیلیپ^۴، ۱۹۹۸، ۱۹۹۸؛ مسی^۵، چارلز^۶، لاندی و فیشر^۷، ۲۰۰۳]. عامل دیگری نیز وجود داشت که مانع موفقیت این دانشجویان می شد، ولی به هوش و مهارت های آن ها مربوط نمی شد. به تصور ما این «عامل دیگر»، ریشه در کلیشه های فرهنگی ناشی از تحقیر فکری و عقلی این دانشجویان دارد که غالباً از آن شکایت می کنند.

در فرهنگ ما در سن شش سالگی، هر کودک متوجه مجموعه ای از کلیشه های فرهنگی می شود. صرف آشنایی با محتوای آن ها کافی است، تا ادراک مردم و رفتار آنان را با افراد متعلق به گروه های کلیشه ای شده، جهت دهد و با تعصب همراه سازد. علاوه بر این، نظرسنجی ها نشان می دهد که بسیاری از مردم، این کلیشه ها را قبول دارند. حدود نیمی از سفیدپوستان آمریکایی، کلیشه های رایج مربوط به سیاه پوستان و لاتین تبارها را که آن ها را افرادی کم هوش معرفی می کند، تأیید می نمایند. از مدت ها قبل مشخص شده است که کلیشه ها - یعنی تصاویری ذهنی که اندیشیدن درباره ی سایرین را ساده می کند - انتظاراتی در این باره به وجود می آورند که مردم چگونه اند و چه طور رفتار خواهند کرد.

همین طور می دانیم که این گونه انتظارات از سوی آموزگار می تواند بر عملکرد دانش آموزان اثر بگذارد [روزنتال، ۲۰۰۲؛ وینستین، ۲۰۰۲]. و نیز این که بخشی از تفاوت عملکرد سیاهان و سفیدپوستان می تواند ناشی از تفاوت رفتار با سیاه پوستان در مدرسه باشد [فرگوسون، ۱۹۹۸].

با این حال، توجه و تمرکز ما بر این بود که موقعیت را از نظر دانش آموزانی که این انتظارات منفی بر آنان اعمال می شود، بنگریم. به استناد یافته های تحقیق صورت گرفته، آفریقایی های آمریکایی تبار به خوبی از شهرت منفی گروه خود آگاه هستند. در واقع برخی پژوهش ها، تمایل آفریقایی های آمریکایی تبار به آگاهی هرچه بیشتر درباره ی انتظارات منفی از گروه آن ها و اغراق گسترده ی جریان اصلی تعلیم و تربیت از آن ها به عنوان افراد کم هوش تر و به احتمال بیشتر بزهکاری آنان به منظور دست یابی به زندگی مرفه تر را نشان می دهند [سیگل من و تاج، ۱۹۹۷]. بنابراین، وقتی دانشجویان سیاه پوست در موقعیت ارزش یابی قرار می گیرند - مثلاً برای پاسخ گویی به سؤالات احضار می شوند یا از آن ها امتحان گرفته می شود - بیش از دانشجویانی که شامل کلیشه ها نمی شوند، خطری اضافی را تجربه می کنند. این احتمال وجود دارد که این کلیشه های ناخوشایند، احساس حقارت را در چشم دیگران و حتی در چشم خودشان تأیید و تقویت کند.

پس از انجام صدها مصاحبه با دانشجویان سیاه پوست، برایم روشن شد که این کلیشه ها، دانشجویان را در موقعیت هایی ناراحت کننده قرار می دهند. به بعضی از آنان حس بی عدالتی و نابرابری دست می دهد، زیرا می بینند که در مواجهه با اشتباهات آن ها، در مقایسه با اشتباهات سفیدپوستان، شکیبایی کمتری نشان داده می شود. و نیز، شکست و عدم موفقیت آن ها را به جای این که ناشی از بدشناسی بدانند، حاصل محدودیت هایی همیشگی و غیرقابل تغییر آن ها قلمداد می کنند. برخی دیگر نگران هستند که کلیشه حقیقت داشته باشد یا عمل کرد ضعیف آن ها، بر سایر اعضای گروه خودی تأثیر بگذارد. این احساسات می تواند سیاه پوستان را، بیش از سفید پوستان، دلوایس انجام ارزش یابی و احتمال شکست کند. آن ها غالباً می پرسند که آیا آن ها واقعاً به حوزه ای که واجد استعداد علمی است، تعلق دارند یا نه. این خبر ناگواری است که کلیشه های اجتماعی، حضوری دائمی دارند و در برابر هر گونه تغییر به شدت مقاومت

می کنند. اما در برابر این خبر ناگوار، اخبار خوشایندی نیز هست. تهدیدهای ناشی از افکار کلیشه ای، تا حدودی، به موقعیت ها بستگی دارند؛ یعنی با نوسانات جامعه و نیز درک دانشجویان از هدف ها و توانایی های خود، دچار شدت و ضعف می شوند.

اضطراب امتحان

تحقیق ما با این فرضیه ی ساده آغاز شد که تهدید ناشی از تفکر کلیشه ای، موجب اضطراب دانش آموزان و به دنبال آن، کاهش عملکرد آنان در امور چالش برانگیزی چون امتحانات می شود. و به این نتیجه رسیدیم که اگر بتوانیم، نگرانی دانشجویان از تأیید کلیشه را کم کنیم، می توانیم از اضطراب آن ها بکاهیم و بر عملکردشان بیفزاییم. ما استدلال خود را با انجام چند آزمایش ساده مورد آزمون قرار دادیم [استیل و آرونسون، ۱۹۹۵]. در اولین آزمایش، یک امتحان شفاهی استاندارد و چالش برانگیز از دانشجویان آفریقایی-آمریکایی تبار و دانشجویان سفیدپوست کالج دو ساله گرفتیم. در شرایط کنترل شده ی آزمایش، آزمونی استاندارد را برای سنجش توانایی فکری و میزان آمادگی آن ها اجرا کردیم و در شرایط تجربی، کوشیدیم با از میان برداشتن ارتباط و پیوند کلیشه ها، تهدید کلیشه ها را کم کنیم. لذا، به آزمودنی ها گفتیم که قصد اندازه گیری توانایی آن ها را نداریم، بلکه فقط می خواهیم توانایی روان شناختی آن ها را در حل مسائل شفاهی بررسی کنیم. این تنها تفاوت میان شرایط دوگانه ی آزمایش به شمار می رفت. آزمون هر دو گروه یکسان، استعداد دانشجویان مشابه و زمان امتحان برای همه ی آن ها برابر بود. هنگامی که عمل کرد دانش آموزان را مشاهده کردیم، نتایج حاصله حتی برای خودمان نیز موجب شگفتی شد.

در امتحانی که بدون نمره و ارزش یابی برگزار شد، دانشجویان سیاه پوست، دو برابر امتحانی که به صورت استاندارد برگزار شد، به سؤالات پاسخ داده بودند. شیوه ی امتحان، هیچ تأثیری بر عمل کرد دانشجویان سفیدپوست نگذاشته بود. در مجموعه ای از پژوهش های دیگر متوجه شدیم که یک تقاضای ساده از دانش آموزان در مورد نوشتن نژاد خود در یک پرسش نامه ی جمعیت شناختی قبل از امتحان، تأثیر ناخوشایندی بر سیاه پوستان می گذاشت. به محض این که تصور می کردند مایل به دانستن نژادشان هستیم، نمره ی امتحان شان پایین می آمد.

من به این نتیجه رسیده ام که عملکرد ذهن بشر بسیار شکننده تر از آن است که ما فکر می کنیم؛ این عملکرد، بسته به بافت اجتماع، دچار فراز و نشیب می شود. یکی از پژوهش ها نشان می دهد که شرایط تهدیدکننده ی انگیزه های اساسی انسان - مانند حس صلاحیت، حس تعلق و نیز حس اعتماد به اطرافیان - می تواند ظرفیت های عقلی و انگیزه های او را به شدت تحت تأثیر قرار دهد. ظاهراً تهدیدهای کلیشه ای تمام این موارد را به یک باره به مخاطره می اندازند [آرونسون و استیل، ۲۰۰۵].

از ده سال پیش که گزارش اولیه ی ما چاپ شد، تا کنون حدود ۱۰۰ پژوهش درباره ی تهدیدهای کلیشه ای از سوی ما و نیز محققان سراسر جهان انجام شده است. این پژوهش ها نشان می دهند که تهدیدهای کلیشه ای، عاملی مهم در ایجاد شکاف تحصیلی به شمار می آیند [مسی و دیگران، ۲۰۰۳]. بر پایه ی این تحقیقات معلوم شد که چگونه کلیشه ها به سرکوب عمل کرد، انگیزه و یادگیری دانشجویان می پردازند؛ کلیشه هایی که دانشجویان به ناچار باید با آن ها دست و پنجه نرم کنند و نیز نشان دهنده ی آن اند که چگونه مریبان می توانند به آن ها کمک کنند [آرونسون و استیل، ۲۰۰۵].

همه ی افراد آسیب پذیرند



پژوهش های انجام شده در مورد آزمون عملکرد، مشخص کرد که تهدیدهای کلیشه ای موجب نشد که آزمودنی ها کارشان را رها کنند یا از تلاش خود دست بکشند. تهدیدهای کلیشه ای باعث می شوند که افراد تلاش بیشتری در امتحان اعمال کنند. این افزایش میزان تلاش و نگرانی ایجاد شده، موجب بروز واکنش «اثبات خود» می شود که هدف آن، بی اعتبار ساختن تفکر کلیشه ای است. چنین بازتابی در موقعیت هایی مفید واقع می شود که مستلزم تلاش بی وقفه است. در واقع، تهدیدهای کلیشه ای می توانند موجب افزایش عمل کرد در زمینه ی کارهای ساده و یادگیری هایی شوند که به حد تسلط رسیده اند و تلاش های اضافی به آن ها جواب می دهد [ابراین و کراندال^{۱۲}، ۲۰۰۳].

اما در مورد امتحانات دشوار استاندارد، درست مانند جراحی مغز یا شطرنج که باید آرام بود و تمرکز حواس داشت، هر عاملی که فشار عملکرد را بدتر و شدیدتر کند، می تواند مانعی در این مسیر محسوب شود. داده های به

دست آمده از مطالعات ما بر این نکته تأکید فراوان دارند که این انگیزه ی بیشتر آزمودنی ها، نشان دهنده ی تمایل آنان به رد و انکار کلیشه ی منفی یا حداقل تغییر مسیر آن از حالت محکومیت خود است؛ مانند همان راننده ی تاکسی که شعار «من تروریست نیستم» را حمل می کرد. بنابراین، عمل کرد ضعیف در امتحان الزاماً بازتاب فقدان تلاش و کوشش نیست، بلکه بیانگر بی ثباتی کارکرد فکری نیز هست. در واقع، پژوهش ها نشان داده اند که دانش آموزانی بیشتر در برابر تهدیدهای کلیشه ای آسیب پذیر هستند که کوشاترند، دقت بیش تری نشان می دهند و می توانند عملکرد خوبی داشته باشند [آرونسون و همکاران، ۱۹۹۹]. از این رو، امتحانات استاندارد به درستی قادر به پیش بینی آینده نیستند. از لحاظ نظری، این آزمون ها باید موجب افزایش نمرات افراد به دلیل احساس تعهد بیشتر آن ها باشند، نه این که به کاهش نمراتشان منجر شوند.

همه ی افراد در برابر تهدید کلیشه آسیب پذیرند. تحقیقات از تأثیر مشابه کلیشه ها بر زنان در امتحانات ریاضی، و لاتین تبارها در آزمون های شفاهی و بزرگسالان (که کلیشه ی حافظه ضعیف، آن ها را تهدید می کند) در امتحانات حافظه ی کوتاه مدت، سخن به میان می آورند. حتی اگر برای گروه هایی که از هیچ برچسب تاریخی حقارت و سرکوب برخوردار نیستند، وضعیت به ضرر آن ها تنظیم شود، دچار صدمه و آسیب می شوند. من و همکارانم شاهد آن بودیم که دانشجویان مرد و سفیدپوست رشته ی مهندسی (با نمره های ریاضی بسیار بالا در آزمون استعداد درسی)، از پس یک امتحان ریاضی دشوار به خوبی برنیامدند، زیرا به آنان گفته بودیم که عملکرد آن ها به ما در شناخت برتری

آسیایی ها در زمینه ی ریاضی کمک می کند [آرونسون و همکاران، ۱۹۹۹]. موقعیت نسبتاً غیر معمولی که ما به این دانشجویان تحمیل کردیم - یعنی مقایسه ی مستقیم آن ها با گروهی که برتر تصور می شوند - برای سیاه پوستان و لاتین تبارها غیر معمول نیست. آن ها روزانه در اغلب مکان های علمی با این مقایسه های ضمنی دست و پنجه نرم می کنند. این واقعیت که چنین دانشجویان باهوش و فرهیخته، هنگام مواجهه با یک کلیشه، عمل کرد ضعیفی در امتحان نشان دادند، باید ما را به این اندیشه وادارد که نباید عملکرد ضعیف سیاه پوستان و لاتین تبارها را ناشی از عدم توانایی آن ها دانست. در عوض، لازم است به تأثیر گذاری نیرومند موقعیت هایی که این دانشجویان با آن ها رو به رو هستند، توجه کرد.

دانش آموزان پس از کلاس ششم، در برابر کلیشه ها آسیب پذیر می شوند، زیرا در سنی قرار دارند که متوجه ارزیابی سایرین می شوند و در می یابند که تقریباً در همه ی دنیا انتظاراتی منفی از گروه هایی خاص وجود دارد و بدین ترتیب برداشت خود را از توانایی فکری خود شکل می دهند. کودکانی که زودتر در معرض تعصبات قرار می گیرند، یا تفکرشان در زمینه ی کلیشه ها و توانایی های فکری پیشرفته تر است، زودتر آسیب پذیر می شوند.

ابتدای دوران نوجوانی، دوره ی بحرانی دانش آموزان به شمار می آید که بخشی از آن، مربوط به این است که دانش آموزان در این دوران در می یابند که چه کسی هستند، چه توانایی هایی دارند و می خواهند در آینده چه کاره شوند. آن ها برای اولین بار باید دست به انتخابی بزنند که مسیر آموزشی دراز مدت آن ها را تعیین می کند. هر چه دانش آموزان از چالش های برخاسته از فرصت های به دست آمده دوری می گزینند - مثلاً با انتخاب درس های ساده تر - خود را از فرصت پرورش مهارت ها و هوش خود محروم می سازند. پژوهش ها نشان می دهند، تمایل خاصی میان دانش آموزان اقلیت وجود دارد که هنگام ارزش یابی، از چالش ها دوری کنند و هرگاه مسائلی با درجات متفاوت دشواری در برابرشان قرار گیرد، عموماً کارهای ساده ای را برمی گزینند که موفقیت آن ها را تضمین کند [آرونسون و گود^۳، ۲۰۰۲]. یکی از زیان بارترین اثرات تهدیدهای کلیشه ای، ایجاد جوی است که در آن باهوش «به نظر رسیدن»، مهم تر از باهوش «شدن» است.

چه کمکی از دست مریبان برمی آید؟

مریبان قادرند، تأثیر تهدیدهای کلیشه ای را به حداقل برسانند. وقتی این کار را انجام می دهیم، در می یابیم که نمرات دانش آموزان، انگیزه، و فرایند لذت بردن از آموزش در میان آن ها، سیر صعودی پیدا می کند. برای مثال، ساختارهای گروهی در کلاس درسی که دانش آموزان به صورت تعاملی با هم کار می کنند، معمولاً تأثیری فوری و مستقیم بر نمرات دانش آموزان اقلیت ها، نمرات امتحانات و تعهد بیشتر آن ها دارد؛ زیرا این محیط ها، رقابت، بی اعتمادی و کلیشه سازی را در میان دانش آموزان کاهش می دهند [آرونسون و پاتنوی^۴، ۱۹۹۷].

این تحقیقات، هم چنین بر مزایای آموزش مفهوم سازی و توانایی فکری دانش آموزان، به عنوان عواملی قابل پرورش و نه ثابت، انگشت می گذارند. کلیشه ها این ذهنیت را به دانش آموزان القا می کنند که دشواری آن ها، انعکاسی است از محدودیت های غیر قابل تغییر؛ دیدگاهی از نوع منحنی زنگوله ای که معتقد است، برخی افراد باهوش و برخی، خنگ زاده می شوند. هنگامی که به دانش آموزان می آموزیم که به بررسی مجدد ماهیت هوش

بپردازند و ذهنشان را هم چون ماهیچه ای در نظر گیرند که با کار سخت، تقویت و پرورش می یابد و باهوش تر می شود، متوجه از میان رفتن واکنش منفی به تهدیدهای کلیشه ای می شویم.

در یک پژوهش آزمایشگاهی، تأثیرپذیری هوش به دانشجویان کالج آموزش داده شد. در نتیجه، نمراتشان در آزمون دشوار استاندارد به شکل محسوسی افزایش یافت [آرونسون، ۲۰۰۴]. در تحقیقی دیگر، لذت دانش آموزان از درس و مدرسه و متوسط نمرات سالانه ی آن ها به طرز چشم گیری زیاد شد [آرونسون، فرید^{۱۵} و گود، ۲۰۰۲]. در مطالعه ی سوم که این رویکرد را آزمایش می کرد، دانش آموزان اقلیت و ضعیف دوره ی راهنمایی، در آزمون استاندارد ایالتی، پیشرفت فوق العاده ای نشان دادند [گود، آرونسون و اینزلیخت^{۱۶}، ۲۰۰۳]. با ایجاد قالب ذهنی مناسب درباره ی ماهیت توانایی، می توان بر تهدیدهای کلیشه ای فائق آمد. این قالب های ذهنی مناسب را می توان آموزش داد [دک^{۱۷}، ۱۹۹۹].

پژوهش ها هم چنین بر ارزش و اهمیت تدریس تهدیدهای کلیشه ای به دانش آموزان تأکید می کنند. یادگیری این نکته که اضطراب امتحان، ناشی از واکنشی رایج در برابر کلیشه سازی است، به دانش آموزان کمک می کند، به کشمکش هایشان با انتقاد و تشویش، کمتر توجه کنند و لاجرم، نمرات بالاتری کسب نمایند [آرونسون و ویلیام^{۱۸}، ۲۰۰۴؛ جان و اشمادر^{۱۹}، ۲۰۰۴]. به همین شکل، مواجهه ی دانش آموزان اقلیت با الگوهایی که با کار سخت و مداوم بر کشمکش های علمی مشابه غلبه کرده اند، باعث افزایش محسوس عادات مطالعه، نمرات و نتایج امتحاناتی بهتر این دانش آموزان می شود.

شعار «هیچ کودکی نباید عقب بماند»^{۲۰} که امروزه در مدارس بسیاری مورد توجه قرار دارد، برخی از جنبه های تهدید کلیشه ای را به حداکثر می رساند. تأکید تک بعدی بر «آزمون بزرگ»، یعنی ارزش یابی پایان سال که برای قضاوت درباره ی کیفیت کار دانش آموزان، آموزگاران، مدارس و نواحی آموزشی به کار می رود - و با مشخص شدن نتیجه، به صورت شایسته از آنان قدردانی می شود یا مورد تنبیه و مجازات قرار می گیرند - فشار مضاعفی است بر دانش آموزانی که از قبل به وسیله ی این آزمون ها در موقعیت ضعیفی قرار داده شده اند. بدتر این که امتحانات مذکور، حس ناچیز تعلق و وابستگی قبلی را نیز تهدید می کنند، زیرا این باور را به وجود می آورند که از نظر اولیای مدرسه، برخی از دانش آموزان، حلقه های ضعیف زنجیره محسوب می شوند و نبودن آن ها بهتر از بودنشان است؛ به این دلیل که موجب پایین آمدن میانگین نمرات مدرسه می شوند. این گونه انگ زنی و تهدید حس وابستگی، تأثیرات ویرانگری بر موفقیت دانش آموزان دارد [آرونسون و استیل، ۲۰۰۵؛ وونگ، اکلس و سامرآف^{۲۱}، ۲۰۰۳]. پس شعار «هیچ کودکی نباید عقب بماند» برای بسیاری از دانش آموزان اقلیت به شکلی برنامه ریزی می شود که نتیجه ی معکوس دربردارد. تعجبی ندارد که در بسیاری از ایالات، از زمان اعمال این شعار، درصد اخراج و محرومیت دانش آموزان اقلیت سیر صعودی یافته است. بر پایه ی پژوهش های صورت گرفته، اگر واقعاً در پی کاهش فاصله ی تحصیلی میان اقلیت ها و سفیدپوستان هستیم، باید توجه بیشتری به پیامدهای اجتماعی و روان شناختی سیاست هایمان داشته باشیم.

در هشدار اچ. ال. منکن^{۲۲}، عاقلانه خاطر نشان شده است که: «برای هر مشکلی، راه حلی ساده و شفاف ولی اشتباه وجود دارد.» توجه صرف به تهدیدهای کلیشه‌ای - یا هر عامل منفرد دیگر - هرگز فاصله‌ی تحصیلی را پر نمی‌کند. این همه نطق و خطابه‌ی مردمی درباره‌ی فاصله‌ی تحصیلی، بیانگر همان گفتار منکن است که: «به قدری ساده است که نمی‌تواند صحت داشته باشد یا خیلی مفید واقع شود».

برای مثال، پژوهشگران و مفسران گوناگونی، چهار سال فاصله در درس خواندن را که میان دانش آموزان آمریکایی - آفریقایی تبار و هم‌تایان سفیدپوست آنان در دبیرستان وجود دارد، بررسی کرده‌اند [مرکز ملی آمار آموزش، ۲۰۰۰]. به عقیده‌ی آن‌ها، خانواده‌های فقیر، آشفته و بی‌سواد سیاه‌پوستان، تنها عامل عقب‌ماندگی دانش آموزان سیاه‌پوست در نتیجه‌ی امتحانات و نمرات آن‌ها به شمار می‌آیند [فرکاس^{۲۳}، ۲۰۰۴؛ وکس^{۲۴}، ۲۰۰۴]. به گفته‌ی آنان، نقطه‌ی آغاز و پایان مشکل، خانواده‌ای است که والدین به دلیل فقدان تحصیلات، قادر به ایجاد محرک فکری لازم در فرزندان خود نیستند تا آن‌ها را در سطح هم‌کلاسی‌های سفیدپوست و برترشان قرار دهد. مفسران این‌طور استدلال می‌کنند که والدین سیاه‌پوست به اندازه‌ی کافی با کودکانشان صحبت نمی‌کنند، واژه‌های پیچیده‌ای را در گفتار به کار نمی‌برند، یا به اندازه‌ی کافی کتاب نمی‌خوانند. بنابراین، این فقر فکری و معنوی، موجب نقصان در مهارت‌ها می‌شود که عقب‌ماندگی کودکان سیاه‌پوست را در تمام مدت تحصیل در مدرسه در پی دارد.

این تحلیل، اشتباه نیست، فقط ناقص است. تفاوت مهارت‌ها در ابتدای تحصیل، سهم بزرگی در ایجاد فاصله تحصیلی دارد، اما تنها دلیل آن محسوب نمی‌شود [جنکز و فیلیپس، ۱۹۹۸]. تأکید و تمرکز صرف بر سال‌های پیش از مدرسه، باعث نادیده گرفتن نیروی متحول‌کننده‌ی مدارس و آموزگاران در عمده‌تر کردن یا علاج نقص‌های اولیه می‌شود. این تأکید، موجب بی‌توجهی به این واقعیت می‌شود که اگر سرمایه، مهارت و آزادی مناسب فراهم شود، مدارس «می‌توانند» فاصله‌ی موجود را برطرف سازند. با سرزنش والدین، مسئولیت سیاست‌گذاران برای حمایت از مدارس به منظور ارائه‌ی آموزشی که دانش‌آموزان استحقاق آن را دارند، از دوششان برداشته می‌شود.

اگر ما حقیقتاً به دنبال از بین بردن شکاف تحصیلی هستیم، باید سخنان ساده‌انگاره‌ای چون «خانواده مقصر است»، «مدارس مقصرند»، «فقر مقصر است» یا «کلیشه‌سازی مؤثر است» را پشت سر بگذاریم. تحلیل عمیق‌تر مشخص می‌کند که همه‌ی این عوامل مؤثرند و تا زمانی که یادگیریم به شکلی پیچیده درباره‌ی این مشکل بیندیشیم، مطمئناً در آزمون بزرگ «خود»، یعنی یافتن راهی برای موفقیت همه‌ی کودکان در مدرسه، شکست می‌خوریم.

پی‌نوشت :

- | | |
|------------------------------------|------------------------------|
| 1 . Jashua Aronson | 13 . Good |
| 2 . Claude Steele | 14 . Patnoe |
| 3 . Scholastic Aptitude Test (SAT) | 15 . Fred |
| 4 . Jencks & Phillips | 16 . Inzlicht |
| 5 . Massey | 17 . Dweck |
| 6 . Charles | 18 . Williams |
| 7 . Lundy & Fischer | 19 . John & Schmader |
| 8 . Rosenthal | 20 . No Child Left Behind |
| 9 . Weinstein | 21 . Wong, Eccles & Sameroff |
| 10 . Ferguson | 22 . H.L.Mencken |
| 11 . Steele & Aronson | 23 . Farkas |
| 12 . O'Brien & Crandall | 24 . Wax |

تفاوت های پسران و دختران از نظر ذهنی

نویسندگان: مایکل گوریان و کتی استیونسون^۱ / ترجمه ی الهام امیر کیانی

پژوهش در زمینه ی جنسیت و آموزش، نشان دهنده ی فقدان ارتباط بین شیوه های تدریس و نیازهای ذهنی پسران و دختران است.

گاهی فرهنگ ما شیوه های نادرستی را در زمینه ی تأمین نیازهای آموزشی پسران و دختران در پیش می گیرد. یک پسر بچه ی باهوش ۱۱ ساله، از دروس مدرسه نمرات پایینی می گیرد، در کلاس ناآرام و بی قرار است و تکالیف منزل را انجام نمی دهد. دختری که در دوره ی راهنمایی به تحصیل مشغول است، از رایانه فقط برای ارسال پیام های سریع به دوستان خود استفاده می کند و زمانی که نوبت به فراگیری مهارت های ضروری رایانه و تسلط بر آن ها می رسد، از پسران کلاس عقب می افتد.

آیا نظام کنونی آموزش به شکلی کینه توزانه بر ضد پسران یا دختران نیست؟ ما این طور فکر نمی کنیم، اما از نظر ساختار و عملکرد، مدارس ما در شناخت و ارضای نیازهای خاص هر یک از دو جنس، ناکام مانده اند؛ چنان چه آموزگاری نوشته است:

«سال ها بود که حس می کردم، دختران و پسران در کلاس های من به شیوه های جنسیتی خاص خود مطالب را فرا می گیرند، اما نمی دانستم چگونه به آن ها برای دست یابی به حداکثر پتانسیل و نیروی بالقوه ی خود کمک کنم. به من این گونه آموزش داده بودند که هر دانش آموز از فردیتی مجزا برخوردار است. اما هنگامی که اسکن های PET^۲ مغز پسران و دختران را مشاهده کردم، متوجه تفاوت فاحش آن ها در زمینه ی یادگیری شدم. بدین ترتیب، گمشده ام را پیدا کردم. در زمینه ی تفاوت های ذهنی مردان و زنان آموزش دیدم و توانستم به هر کودک به شکل جداگانه آموزش دهم. اکنون که به گذشته می نگرم، در شگفتم که چرا هرگز تفاوت میان یادگیری دختران و پسران به آموزگاران آموزش داده نشده است.»

در حال حاضر، فن آوری های PET^۳ و MRI^۴ به ما امکان داده اند، مغز پسران و دختران را مورد بررسی قرار دهیم؛ یعنی جایی که تفاوت های ساختاری و عملکردی، تأثیرات عمیقی بر یادگیری انسان می گذارد. این تفاوت ها در مغز مردان و زنان سراسر جهان وجود دارد و تأثیر فرهنگ های متفاوت بر آن چندان زیاد نیست. درست است که فرهنگ بر نقش، پوشش و تفاوت های مختصر جنسیتی تأثیر می گذارد - مثلاً مردان در ایتالیا بیش از مردان در انگلستان گریه می کنند - اما نقش، پوشش و تفاوت های ظریف جنسیتی، فقط بر برخی جنبه های مغز در حال یادگیری کودک مؤثر است. براساس فناوری های جدید تصویربرداری از مغز، الگوی وراثتی مغز، که برگرفته از جنسیت است، بیش از آن چه تصور می کنیم از اهمیت برخوردار است. پژوهش در مورد جنسیت و آموزش، نمایانگر ناسازگاری میان مغزهای در حال یادگیری بسیاری از پسران و دختران ما و مؤسساتی است که مسئولیت تدریس این کودکان را بر عهده دارند.

در این جا به اختصار به بررسی بعضی از این تفاوت ها می پردازیم، زیرا شناخت آن ها به ما در یافتن راه حل بسیاری از چالش هایی که در کلاس فراروی ماست، کمک می کند. ناگفته نماند که تفاوت های جنسیتی را نمی توان به همه ی موارد تعمیم داد.

ذهن دختران

برخی از ویژگی های مغز دختران از این قرار است:

- جسم پینه ای^۴ (نسوج رابط میان دو نیم کره ی مغز) دختران به طور متوسط بیش از پسران است و این میزان، در نوجوانی به بیش از ۲۵ درصد می رسد. بدین ترتیب، «گفت و گو» میان دو نیم کره ی مغز زنان بیشتر است.
- به طور معمول، رابط های عصبی واقع در گیجگاه دختران، قوی تر از پسران عمل می کند و موجب افزایش ذخیره ی حافظه حسی بیشتر، مهارت های شنوایی بهتر و تشخیص قوی تر تفاوت میان طنین صداها می شود. در ضمن، استفاده ی بیشتر از ریزه کاری ها را در نوشتن تکالیف مدرسه موجب می گردد.
- «هیپوکامپ»^۵ (یک حوزه ی دیگر از ذخیره ی حافظه در مغز) در دختران بزرگ تر از پسران است و باعث افزایش یادگیری، به ویژه در زمینه ی مهارت های زبانی می شود.

• قشر فوقانی مغز دختران عموماً فعال تر از پسران است و در سن پایین تری رشد پیدا می کند. به همین دلیل، دختران کمتر از پسران تصمیمات آنی اتخاذ می کنند. علاوه بر این، از آن جا که میزان «سروتونین»^۶ در جریان خون و مغز دختران بیش از پسران است، از نظر بیوشیمیایی، اعمال بدون فکر را کمتر انجام می دهند.

• دختران معمولاً بیشتر از ناحیه ی فوقانی مغز برای سخن گفتن و ابراز احساسات بهره می جویند، در حالی که پسران تمایل دارند از این بخش برای کارهای مکانیکی استفاده کنند [مویر و جسل،^۷ ۱۹۸۹؛ ریچ،^۸ ۲۰۰۰]. این ویژگی های مغز «دختران»، مشتق از خروار است. اما بلافاصله می تواند آموزگاران و والدین را متوجه سازد که چرا دختران عموماً از اوان کودکی تا پایان عمر در خواندن و نوشتن از پسران پیشی می گیرند [کولین،^۹ ۲۰۰۳]. به تدریج که بخش های گسترده تری از لایه فوقانی مغز به سخن گفتن، حافظه ی حسی، ساکت نشستن، گوش فرا دادن، آهنگ صدا و حاضر جوابی ذهنی اختصاص می یابد، پیچیدگی های خواندن و نوشتن برای مغز زنانه آسان تر می شود. به علاوه، جریان خون در مغز زنان حدوداً ۲۵ درصد بیش از مردان است و این جریان همواره در نقاط مرکزی مغز متمرکز می شود [مارانو،^{۱۰} ۲۰۰۳]. مغز زنان بیش تر به سوی عوامل محرکی چون خواندن و نوشتن تمایل دارد که مستلزم بافت، آهنگ و فعالیت پیچیده ی ذهنی است.

از سوی دیگر، از آن جا که بسیاری از نقاط قشر فوقانی مغز زنان درگیر صحبت کردن و واکنش های احساسی است، نمی تواند مانند مردان به اعمال انتزاعی و فیزیکی - فضایی بپردازد، مانند تماشا کردن و دست کاری اشیایی که در فضای فیزیکی حرکت می کنند و نیز درک مفاهیم انتزاعی و مکانیکی [مویر و جسل، ۱۹۸۹؛ ریچ، ۲۰۰۰]. به همین دلیل، دختران با درسی «طراحی تخصصی رایانه» چندان راحت نیستند. اگرچه بعضی از دختران در این گونه حوزه ها موفق هستند، اما غالباً مردان بیش از زنان به سوی رشته های فیزیک، مهندسی صنایع و معماری گرایش پیدا می کنند. کودکان به طور طبیعی به انجام فعالیت هایی تمایل دارند که تجربه ی لذت بخش ذهنی از آن ها داشته باشند. تجربه ی لذت بخش در اصطلاح مربوط به اعصاب، به معنی پربارترین و غنی ترین محرک فردی قلمداد می شود. شبکه ی عصبی در دختران و پسران، به شکلی متفاوت به سوی تجربه ی قوی ترین محرک های فردی میل می کند.

این تمایل زیست شناختی زنان به سخن گفتن و اعمال احساسی، به معنای حذف آنان از کلاس ها و مشاغلی نیست که مستلزم بهره برداری از مهارت های فضایی - مکانیکی هستند. برعکس، هدف ما از طرح این مسائل، جلب توجه همگان به لزوم شناخت ماهیت های متفاوت دختران و پسران است و این که هر موضوعی را متناسب با نحوه ی یادگیری ذهن کودک به او آموزش دهیم. به طور معمول، مربیان باید برای تدریس موفقیت آمیز مفاهیم انتزاعی، هم چون طراحی رایانه به دختران، از راهبردهایی مبتنی بر جنسیت و نیز ترغیب و تشویق، بیشتر بهره جویند.

ذهن پسران

چه خصوصیتاتی را باید جزو ویژگی های عمومی ذهن پسران دانست؟

- از آن جا که سطح فوقانی مغز پسران، بیشتر به فعالیت های فضایی - مکانیکی اختصاص دارد، آن ها، به طور متوسط، نیمی از فضای مغز خود را که زنان صرف صحبت و ابراز احساسات می کنند، به فعالیت های فوق اختصاص

می دهند. گرایش سطح فوقانی مغز به فعالیت های فضایی - مکانیکی، موجب تمایل و علاقه ی پسران به حرکت اشیا - مانند توپ، ماکت هواپیما یا حتی دست و پایشان - در هوا می شود. اکثر پسران - نه همه ی آن ها - کلمات و احساسات را به شیوه ای متفاوت از دختران تجربه می کنند [بلوم^{۱۱}، ۱۹۷۷؛ مویر و جسل، ۱۹۸۹].

• نه تنها میزان سرتونین^{۱۲} در خون پسران کمتر از دختران است، بلکه مقدار اکسی توسین^{۱۳} خون آن ها که یکی از هورمون های شیمیایی مهم وجود بشر محسوب می شود، کمتر است. بنابراین، حرکات جسمانی بدون مقدمه را بیشتر انجام می دهند و به ندرت دیده می شود که برای مدت طولانی، بی حرکت بنشینند و با دوستی به گفت و گو بپردازند [بلوم، ۱۹۹۷؛ مویر و جسل، ۱۹۸۹].

• پسران فعالیت های مغزی خود را یکسویه انجام می دهند. آن ها در مقایسه با دختران، میزان خون کمتری در مغزشان جریان دارد و ساختار ذهنشان به گونه ای است که یادگیری را تفکیک می کنند. بنابراین، دختران قادرند که به طور هم زمان، چند کار را به شکل بهتری انجام دهند، در حالی که حواسشان کم تر پرت می شود و به سرعت می توانند از یک درس به درس دیگر بپردازند [هاورس^{۱۴}، ۱۹۹۵].

• مغز مردان به گونه ای است که پس از ورود به حالتی که متخصصان مغز و اعصاب آن را «حالت استراحت»^{۱۵} می نامند، توانایی بازسازی و احیای خود را دارد. پسری که در انتهای کلاس، با چشمانی خواب آلوده نشسته است، در حالت استراحت روانی به سر می برد. نشانه ی این وضعیت آن است که تکالیفش را به طور کامل انجام نمی دهد، در خلال درس از یادداشت برداشتن دست برمی دارد و به خواب می رود، یا در تلاش برای بیدار ماندن و گوش فرادادن، مدادش را حرکت می دهد یا حالت بی قراری دارد. همه ی این کارها را به امید بیدار ماندن و یاد گرفتن انجام می دهند. زنان برای بازسازی و احیای مغزی و روانی خود، نیازی به حالت استراحت ندارند. بنابراین، دختری که احتمالاً از درس خسته شده است، چشمانش کماکان باز است، یادداشت برمی دارد و تکالیفش را نسبتاً خوب انجام می دهد. این حالت به خصوص وقتی مصداق دارد که آموزگار به جای استفاده از فضا و نمودار، از لغات بیشتری برای تدریس استفاده کند. هر چه تعداد کلمات آموزگار بیشتر باشد، احتمال «از دور خارج شدن» پسران و ورود آن ها به حالت استراحت بیش تر می شود. مغز مردان، استعداد بیشتری برای دریافت نمادها، چکیده ها، نمودارها، تصاویر و اشیای متحرک در فضا را دارد، ولی با کلمات یکنواخت میانه ی چندانی ندارند [گوریان^{۱۶}، ۲۰۰۰].

با دانستن خصوصیات «پسرانه» ی مغز، معلوم می شود که چرا پسران معمولاً در سطوح بالاتر تحصیلی، بهتر از دختران، مفاهیم انتزاعی ریاضیات و فیزیک را فرامی گیرند، چرا بیشتر به بازی های ویدیویی - به خصوص آن هایی که مستلزم حرکات جسمانی یا حتی افراط است - می پردازند، چرا بیش از دختران به دلیل انجام حرکات ناشی از بسی فکری یا ابراز خستگی و بی قراری، به دردسر می افتند، و نیز چرا در کلاس هایی که بر صحبت کردن و بیان احساسات مبتنی هستند، عموماً به درس توجه ندارند، تکالیف مدرسه را انجام نمی دهند و سطح یادگیری پایین تری دارند.

کوتاهی از کیست؟

طی سال های متمادی، حساسیت فرهنگی ما به معضلات جنسیتی و یادگیری، مبتنی بر اظهارات گروه های موافقی بوده است که از مشکلات و درگیری های دختران در مدارس سخن می گفتند. هنگامی که دیوید و میرا سادکر^{۱۷} در اوایل دهه ی ۱۹۹۰ به «انجمن آمریکایی زنان دانشگاهی»^{۱۸} پیوستند، دریافتند که دختران - به ویژه در دوره ی راهنمایی - کمتر از پسران مورد بررسی قرار می گیرند. در این دوره، دختران عموماً در آزمون های ریاضی و علوم نمرات پایین تری کسب می کنند، و پسران در رشته های ورزشی در جایگاه بالاتری قرار می گیرند. نیز این که دختران وقتی قدم به دوره ی راهنمایی و دبیرستان می گذارند، اعتماد به نفسشان کاهش می یابد [انجمن آمریکایی زنان دانشگاهی، ۱۹۹۲]. از این رو، به دلایلی که شرح داده شد، توجه فرهنگ جامعه ی ما به مشکلات آموزشی دختران جلب شده است. در همین حال، اکثر آموزگاران، والدین و سایر متخصصان آموزش می دانند که این غالباً پسران هستند که عملکرد ضعیف تری در مدرسه دارند. از سال ۱۹۸۱ که وزارت آموزش و پرورش آمریکا شروع به جمع آوری آمار دقیق و کاملی

در این مورد کرد، متوجه شد که در اکثر درس ها، پسران ضعیف تر از دختران عمل می کنند. به استناد شواهد به دست آمده از «ارزشیابی ملی پیشرفت آموزشی»^{۱۹} در سال ۲۰۰۰، پسران از نظر خواندن و نوشتن بین یک تا یک سال و نیم عقب تر از دختران قرار دارند [مرکز ملی آمار آموزشی ۲۰۰۰]. دختران اکنون در ریاضیات و علوم اندکی عقب تر از پسران هستند؛ یعنی در حوزه هایی که پسران از زمان های قدیم در آن ها برتری داشته اند [کولین، ۲۰۰۳].

اکنون پسران در مدارس به شکل ناراحت کننده ای از دختران عقب مانده اند و ما باید در این باره کاری انجام دهیم؛ البته نه به صورتی که دختران متضرر شوند، بلکه به شکلی که تمدن ما حفظ شود. از سوی دیگر، این کار نیز باید به تأثیرگذاری روشی باشد که به کمک دختران آمد. آماری که در ادامه می آید مربوط به ایالات متحده و بیانگر همین دغدغه هاست:

- ۷۰ درصد نمرات ضعیف یا مردودی و کم تر از نیمی از نمرات بالا، متعلق به پسران است.
 - براساس مطالعات، دو سوم عقب ماندگی ها و ناتوانایی های یادگیری مربوط به پسران است.
 - ۹۰ درصد موارد انضباطی مربوط به پسران است.
 - اغلب ناتوانایی های یادگیری مرتبط با مغز، از قبیل «اختلال کاستی توجه»^{۲۱} یا «اختلال فزون کاری کاستی توجه»^{۲۲} در پسران دیده می شود که اکنون بسیاری از آن ها در مدارس تحت درمان قرار گرفته اند.
 - ۰۸ درصد دانش آموزان دبیرستانی که ترک تحصیل می کنند، پسر هستند.
 - کمتر از ۴۰ درصد دانش آموزان دوره ی پیش دانشگاهی را پسران تشکیل می دهند [گوریان، ۲۰۰۱].
- این آمار در سراسر دنیا کما بیش به همین شکل است. «سازمان همکاری و توسعه اقتصادی»^{۲۳} اخیراً نتیجه ی سه سال مطالعه در زمینه ی دانش و مهارت های زنان و مردان را در ۳۵ کشور صنعتی (از جمله ایالات متحده، کانادا، کشورهای اروپایی، استرالیا و ژاپن) منتشر کرده است. دختران در همه ی کشورها از پسران پیشی گرفته اند. پسران غالباً در حوزه های خواندن و نوشتن ضعیف هستند و نمرات پایینی می گیرند.
- کشور ما تقریباً فاصله ی جنسیتی را در دروس ریاضی و علوم برای دختران از میان برداشته و این کار را با استفاده ی بیش تر از لغات و تحلیل خواندن و نوشتن در تدریس موضوعات فضایی - مکانیکی چون ریاضی، علوم و رایانه انجام داده است [رابین^{۲۴}، ۲۰۰۴؛ سومرز^{۲۵}، ۲۰۰۰]. اکنون اگر می خواهیم فاصله ی میان پسران و دختران در زمینه ی نمرات، موارد انضباطی و خواندن و نوشتن را که موجب محرومیت بسیاری از پسران از ورود به دوره ی پیش دانشگاهی و متعاقب آن، موفقیت در زندگی است، از میان برداریم، نیازمند حرکت و جنبشی جدید برای ایجاد دگرگونی در کلاس های درس هستیم تا تناسب بیشتری با الگوهای یادگیری پسران برقرار شود.

رویکرد طبیعت محور

در سال ۱۹۹۶، «مؤسسه گوریان»^{۲۶}، سازمانی که تربیت در زمینه ی آموزش کودکان و نیز تفاوت های ذهنی زنان و مردان را هدایت می کند، عبارت «رویکرد طبیعت محور»^{۲۷} را وضع کرد تا توجه همگان را به اهمیت متمرکز ساختن راهبردهای آموزشی بر شناخت مبتنی بر زیست شناسی یادگیری انسان جلب کند. بحث ما بر این اساس بود که اگر آموزش و سایر فرایندهای اجتماعی بر چیزی غیر از طبیعت بشر تمرکز یابند، پسران و دختران ناخواسته به سوی سرخوردگی و ناکامی سوق داده می شوند. بنیان گذاران این مؤسسه، خصوصاً هنگامی به رویکردهای طبیعت محور تمایل پیدا کردند که اسکن ها و نتایج آزمایشات پسران و دختران نشان داد که ذهن های آن ها در تلاش برای یادگیری دروس مشابه، به شیوه های بسیار متفاوتی عمل کردند و میزان موفقیت آن ها به روش تدریس آموزگار بستگی دارد. بدین ترتیب، مشخص شد که اگر تفاوت های موجود بین سبک یادگیری پسران و دختران به معلمان آموزش داده شود، در آموزش همه ی دانش آموزان، تغییر و تحولی اساسی و عمقی صورت می گیرد.

بین سال های ۱۹۹۸ تا ۲۰۰۰، برنامه ای آزمایشی در دانشگاه میسوری - کانزاس سیتی^{۲۸} - اجرا شد که آموزش جنسیتی آن شش ناحیه ی آموزشی را دربر می گرفت و نتایج ویژه ای را به دنبال داشت. یکی از مدارس

ابتدایی به نام «مدرسه ی ابتدایی ادیسون»^{۲۹} که قبلاً در میان مدارس ابتدایی ناحیه، رتبه ی آخر را به خود اختصاص داده بود، پس از اجرای این طرح آموزشی، در زمره ی پنج مدرسه ی اول قرار گرفت. در کل ایالت، مدرسه ی ادیسون در تمام دروس از سایر مدارس پیشی گرفت و گاهی تعداد دانش آموزان این مدرسه در سطوح عالی موفقیت به دو یا سه برابر می رسید. مدرسه ی ادیسون در حال حاضر تنها دو دانش آموز دارد که بنا به مقررات ایالت، باید برای بار دوم امتحان بدهند، حال آن که قبلاً تعداد زیادی از دانش آموزان آن در پایین سطح پیشرفت در آزمون قرار می گرفتند. این مدرسه هم چنین کاهش زیادی را در مسائل انضباطی تجربه کرده است.

اجرای طرح آموزشی در ایالت آلاباما^{۳۰} نیز به عمل کرد بهتر و رو به بهبود پسران، هم از نظر درسی و هم رفتاری، منجر شده است. در «مدرسه ی راهنمایی بومون»^{۳۱}، واقع در لکزینگتون، «کنتاکی»^{۳۲}، تفاوت مغز پسران و دختران به آموزگاران آموزش داده شد و دانش آموزان دختر و پسر در کلاس های جداگانه به فراگیری خواندن و نوشتن، ریاضی و علوم پرداختند. یک سال پس از اجرای این طرح، نمرات ریاضی و علوم دختران و نمرات خواندن پسران به نحو چشم گیری افزایش یافت.

کلاس طبیعت محور

سرانجام، آموزش معلمان درباره ی چگونگی یادگیری مغز انسان و نیز این که یادگیری در پسران و دختران تفاوت دارد، اراده و ابتکار ایجاد کلاس های طبیعت محور را در آموزگاران و مدارس پدید می آورد (به رهنمودهای مربوط به «آموزش پسران و آموزش دختران» مراجعه کنید). در یکی از مدارس ابتدایی، برای کمک به یادگیری پسران، میزها و صندلی ها طوری چیده شده است که فضای مناسب و کافی برای هر کودک در هنگام یادگیری فراهم شود. به نظر می رسد که پسران بیش از دختران، به فضای فیزیکی برای یادگیری نیاز دارند. روی هر میز نیز وسایل پسران، نامنظم بوده و بیشتر پراکنده است. بهترین شیوه ی حل این مشکل، فراهم کردن چند گزینه برای نشستن است: شامل چند میز تحریر، چند میز معمولی، یک صندلی راحتی و قالیچه ای که بتوان بر آن نشست یا دراز کشید. کلاسی از این نوع، در مقایسه با کلاس های سنتی، فضای بیش تری برای حرکت و ایجاد سر و صدا فراهم می کند. حتی اندکی تحرک به پسران کمک می کند تا حواسشان بر درس متمرکز باشد.

آموزگار می تواند با استفاده از بلوک های بازی، مهارت استفاده از لغات را در پسران افزایش دهد. همین طور که پسران در حال ساختن خانه یا چیزهای دیگر هستند، معلم از آن ها می خواهد تا درباره ی آن چه می سازند، توضیح دهند. از آن جا که در مغز پسران، جریان خون بیشتری در «سربلوم»^{۳۳}، مرکز «انجام کار» در مغز انسان، جریان دارد، آن ها قادرند درباره ی آن چه انجام می دهند، بهتر و روان تر از آن چه احساس می کنند، حرف می زنند. وقتی پسران در حال انجام کاری هستند، از لغات بیشتری بهره می گیرند و راحت تر صحبت می کنند.

در کلاس های یادگیری ویژه دختران نیز باید فرصت های فراوانی به آن ها برای دست کاری وسایل، ساختن چیزها، و طراحی و محاسبه فراهم آید تا آن ها آماده ی رویارویی با چالش های فضایی دشوارتر در دروس ریاضیات و علوم سطوح بالاتر تحصیلی شوند. در این کلاس ها، دروس مرتبط، به شکل گروهی تدریس می شوند و دانش آموزان تشویق می شوند، تا با هم به بحث و تبادل نظر بپردازند.

پسران و احساسات

معاون یکی از مدارس ابتدایی واقع در «تمپا»^{۳۴}، فلوریدا، داستان پسری را برایشان گفت که او را «صاعقه» می نامیدند. این پسرک معمولاً در همه ی کلاس ها به ناگاه اختیار از کف می داد و مانند صاعقه از کلاس و مدرسه می گریخت. معاون هر بار دنبالش می رفت و او را به مدرسه باز می گرداند. پسرک از مهارت لازم برای بیان صحیح احساساتش برخوردار نبود.

این معاون، پس از شرکت در یک دوره ی آموزشی تفاوت ذهنی زن و مرد، تصمیم گرفت شیوه ی جدیدی را در پیش گیرد. وقتی این بار پسرک پا به فرا گذاشت، او تویی برداشت و به دنبال وی رفت. معاون، پس از یافتن پسر از او

خواست تا با هم توپ بازی کنند. پسرک ابتدا با اکراه پذیرفت، اما اندکی بعد، شروع به صحبت کرد و آن گاه از ناراحتی ها و غصه هایش در خانه و مدرسه گفت. سپس آرام شد و به کلاس بازگشت. در عرض یک هفته، پسرک در حدی بر رفتار مسلط شد که می توانست به آموزش گارش بقبولاند، باید سری به دفتر مدرسه بزند تا در آن جا به «توپ بازی» روزمره با معاون پردازد و با وی درد دل کند. این پسر از آن جا که عملی فضایی - مکانیکی انجام می داد، بهتر می توانست به احساسات نهفته ی خویش دست یابد.

دختران و رایانه

برنامه ی «اینترسپت»^{۳۵}، که در کلرادو، «اسپرینگز»^{۳۶} اجرا می شود، برنامه ای است خاص که به دختران نوجوان کلاس های ۸ تا ۱۲ اختصاص دارد. این برنامه مخصوص دخترانی است که در مرز ابتلا به بزهکاری، بارداری و افت تحصیلی قرار دارند. کارکنان اینترسپت از دانش خود در زمینه ی کارکرد ذهن زنان برای اجرای این برنامه درسی بهره می برند. «بریتنی»^{۳۷}، ۱۷ ساله، هنگامی که به برنامه ی اینترسپت ملحق شد، با معضلات بسیاری هم چون رفتارهای خطرناک و افت تحصیلی مواجه بود.

یکی از عناصر کلیدی اینترسپت، نمایش اهمیت «فهم فناوری» به دختران نوجوان است. دختران با استفاده از یک برنامه ی رایانه محور به بررسی و مطالعه ی شغل های آینده می پردازند: بدین ترتیب، آن ها می توانند حرفه ای برگزینند، دستمزد مورد نیاز خود را مشخص کنند و ببینند حرفه ی منتخب آن ها به چه میزان تحصیلات و آموزش نیاز دارد. حتی می توانند با پیش بینی درآمدشان، سبک زندگی آینده ی خود را معین کنند. بریتنی با استفاده از همین روش، آینده ی خود را رقم زد و به مطالعه ی رشته رایانه پرداخت تا در این حوزه، حرفه ی آینده ی خود را برگزیند.

وظیفه ی پیش رو

باید گفت که در سال های اخیر، طبیعت پیچیده ی جنسیت، ما مریمان را مرعوب خود ساخته است. خوشبختانه، در حال حاضر از فناوری های PET و MRI برای مشاهده ی مغز پسران و دختران برخورداریم. اکنون دانش ما به آن حد رسیده است که بتوانیم نشان دهیم، پسران و دختران به شیوه های متفاوت یاد می گیرند و مهم تر این که به کمک سال ها بررسی و مطالعه موفق، می توانیم به شکلی مؤثر به آموزش پسران و دختران پردازیم. وظیفه ی خطیری که پیش رو داریم، شناخت دقیق تر ذهن فرزندانمان است. سپس، نوبت به کاربرد هدفمند و مولدی می رسد که در آن به هر کودک کمک می شود تا در چارچوب ذهنی خود بیاموزد.

آموزش پسران، آموزش دختران

آموزش پسران در دوره ی ابتدایی

- از مهره ها و سایر ابزارهای عملی برای گسترش و پرورش حرکات ظریف استفاده کنید؛ زیرا پسران در اوایل شروع مدرسه در این حوزه از دختران عقب تر هستند.
- کتاب ها را در قفسه هایی در چهار طرف اتاق قرار دهید تا پسران به حضور همیشگی آن ها عادت کنند.
- دروس را به صورت تجربی و حرکتی تدریس کنید.
- آموزش های لغوی و کلامی را بیش از یک دقیقه ادامه ندهید.
- میز تحریر، جالباسی و محل نشستن هر پسر را مشخص کنید تا حس تعلق خاطر او افزایش یابد.
- از الگوهای مردانه، هم چون پدران، پدر بزرگان و مانند آن ها در کلاس استفاده کنید.
- بگذارید پسران از طریق پرخاش های مسالمت آمیز و هم دلی مستقیم، از یک دیگر حمایت کنند.

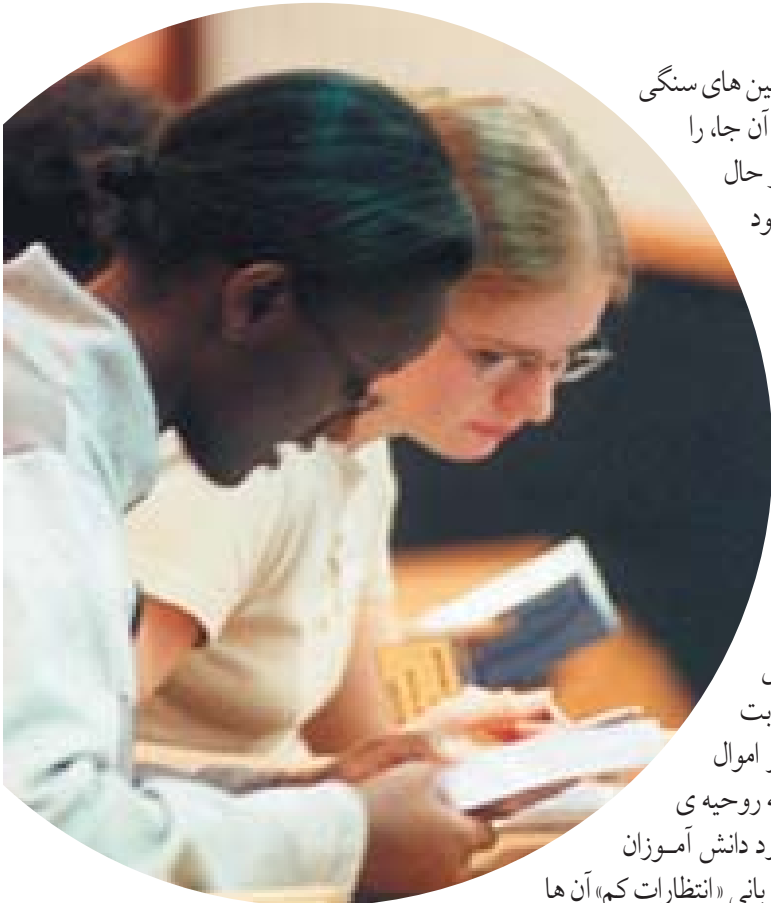
آموزش دختران در دوره ی ابتدایی

- برای افزایش مهارت استفاده از حرکات تند و خشن، بازی های بدنی انجام دهید. در اوایل شروع مدرسه، دختران در این حوزه از پسران عقب تر هستند.
- در اطراف اتاق، دوربین های قابل حمل و نقل یا دیجیتالی قرار دهید و از دخترانی که در انجام کارها موفق می شوند عکس بگیرید.
- از لوح های آب و شن استفاده کنید تا درس علوم در مکانی واقعی مجسم شود.
- برای پرورش یادگیری مفهومی، از جورچین (پازل) استفاده کنید.
- گروه ها و تیم های کاری تشکیل دهید تا حس رهبری و مهارت انجام مذاکره در آن ها تقویت شود.
- از اسباب بازی ها و وسایل عملی برای تدریس ریاضی استفاده کنید.
- دختران ساکت تر را تشویق کنید تا با استفاده از زبان، از انرژی فراوان نهفته در وجودشان بهره بگیرند.

پی نوشت :

- 1 . Michael Gurian & Kathy Stevenson
- 2 . Pozitron Emission Tomography
(از این دو ابزار برای جایابی کارکردهای مغز استفاده می شود)
- 3 . Magnetic Resonance Imaging
- 4 . Corpus Callosum
- 5 . Hippocamus
- 6 . Serotonin
- 7 . Moir & Jessel
- 8 . Rich
- 9 . Colin
- 10 . Marano
- 11 . Bloom
- 12 . Serotonin
- 13 . Oxytocin
- 14 . Havers
- 15 . rest states
- 16 . Gurian
- 17 . David & Sadker
- 18 . The American Association of University Women
- 19 . National Assessment of Educational Progress
- 20 . National Center For Education Statistics
- 21 . Attention Deficit Disorder
- 22 . Attention Deficit Hyperactivity Disorder
- 23 . The Organization For Economic Co – Operation and Development (OECD)
- 24 . Robin
- 25 . Sommers
- 26 . Gurian Institute
- 27 . Nature – Based Approach
- 28 . Missouri – Kansas City
- 29 . Edison Elementary
- 30 . Alabama
- 31 . Beaumont Middle School
- 32 . Lexington, Kentucky
- 33 . Cerebellum
- 34 . Tampa, Florida
- 35 . Intercept
- 36 . Colorado, Springs
- 37 . Brittany

نژادگرایی موجود در نگرش مربیان و در چگونگی تعیین سطح دانش آموزان برای جایگزینی آن ها در کلاس های پیشرفته کماکان فرصت های دانش آموزان اقلیت را برای موفقیت از بین می برد.



در یکی از حومه های مرفه شهر نیویورک، با حیاط های بزرگ و پرچین های سنگی مزین به گل های رز و نوعی زیبایی طبیعی - من از زمان کودکی خود آن جا، را دوست داشته ام - مردی سیاه پوست همراه با دو فرزند ۷ و ۹ ساله اش در حال صرف صبحانه اند. نگاه مرد از یکی از آن ها به دیگری معطوف می شود و با جدیت و اشتیاق بسیار به آن ها می گوید که پسران فوق العاده ای هستند و همانند هر روز صبح، به آن ها یادآوری می کند که آن ها می توانند هر کاری را در این دنیا انجام دهند و هر آرزویی را در سر داشته باشند. اندکی بعد، پسران صبحانه را می خورند و رهسپار مدرسه ی ابتدایی خود، در همان همسایگی می شوند.

پدر، این مراسم روزانه را از آن رو اجرا می کند که باور دارد، پسرانش طی شش یا هفت ساعت بعد، در معرض پیام هایی در تضاد با گفته های وی قرار خواهند گرفت. او مردی است ثروتمند و بیشتر عمر خود را در شرکت "آمریکا" مشغول بوده است. او و خانواده اش، این ناحیه از نیویورک و مدارس مجهز و عالی آن را دوست دارند، ولی با زندگی در این ناحیه، خطر بزرگی کرده اند و بهای زیادی را بابت آن می پردازند. این هزینه ها، تنها به لحاظ مالیاتی نیست که به خاطر اموال و مستغلات خود می دهند، بلکه به لحاظ خطر بالقوه ای نیز هست که روحیه ی فرزندان آن ها را تخریب می کند. فرزندان آن ها، به عنوان محدود دانش آموزان رنگین پوست هر کلاس، کانون کنجکاوی و فخر فروشی بقیه، یا قربانی «انتظارات کم» آن ها

هستند. دلگرمی های روزانه ی این پدر، شگرد او برای رویایی با پیش فرض هایی است که پسرانش احتمالاً در مدرسه با آن ها رو به رو می شوند. پیش فرض هایی مانند این که آن ها نمی توانند از عهده ی کارهای محوله برآیند، خانواده ی درستی ندارند و نیز این که ذاتاً از همتایان سفیدپوست خود کم هوش ترند (پیش فرض آخر حتی ممکن است در ضمیر ناخودآگاه معلم نیز نهفته باشد).

نگرش نژادگرایانه: پنهان و آشکار

طی دو سالی که از تاریخ انتشار کتابم با عنوان: «معلم سفید پوست از تبعیض می گوید»^۲ می گذرد، با والدین بسیاری، شبیه پدری که ذکر او رفت، رو به رو شده ام. در سراسر آمریکا، از شهرهای کوچک تا حومه های دارای در ورودی تانواحی فقیرنشین شهری و مدارس آن، به صحبت های والدین، معلمان، مدیران و دانش آموزانی توجه کرده ام که حقیقت یافته های این پدر را اثبات می کند. مدیران مدرسه از معلمانی صحبت می کنند که به صراحت می گویند، با پسران سیاه پوست نمی توانند کار کنند، زیرا بیش فعال و غیرقابل مهار هستند. همان معلمان رفتارهای نامناسب پسران سفید پوست را نادیده می گیرند. معلمان می گویند که از اتاق دفتر مدرسه دوری می کنند، زیرا گفته هایی که آن جا مطرح می شوند، برای آن ها نامطلوب و پراز پیش فرض های منفی در باره ی موضوعات نژادی است. معلمی به من گفت: «به نظر می آید که فرصت های دانش آموزان جلوی چشمان ما در حال تقلیل هستند».

در یکی از مدارس متوسطه ی «سنت پل»^۳ در «مینه سوتا»^۴، دانش آموزان از معلمی حرف می زدند که در کلاس های پیشرفته، سؤالات مشکل را از

بچه های سفیدپوست می پرسید و وقتی نوبت به سؤال آسانی می رسید که «همه بلد بودند»، به دانش آموزان سیاه یا اسپانیولی نگاه می کرد. وقتی معلم با این گفته مواجه گردید، بسیار شگفت زده شد و ضمن تأیید این مطلب گفت: "فقط تصور می کردم که جواب را نمی دانند و نمی خواستم خجالت بکشند." این تصور که دانش آموزان سیاه پوست یا اسپانیولی احتمالاً پاسخ سؤالات پیچیده یا عمیق را نمی دانند، نقطه ی اوج نژادگرایی مستتر در نظام باورهای بسیاری از معلمان است. این نژادگرایی آن قدر ناملموس و ظریف ابراز می شود که دانش آموزان معمولاً نمی توانند آن را در قالب کلمات بیان کنند و به روشنی نشان دهند که چه چیزی نادرست است.

وقتی در دانشکده ای در "نورث فیلد" مینه سوتا، آموزش چند فرهنگی را تدریس می کردم، توانستم نگرش نژادگرایانه را به وضوح ببینم. دانشجوی سفیدپوستی که سال های قبلی خود را در این دانشکده در سطحی بالا و بسیار سخت گیر گذرانده بود، در مقاله ی پایانی خود چنین نوشت: "خرسندم که این درس را با شما گذراندم، زیرا پیش از گذراندن این کلاس فکر می کردم که همه ی سیاه پوستان به دلیل این که اجازه داده اند آن ها را برده کنند، کودن هستند."

این خانم جوان و باهوش در حال رفتن به سال آخر تحصیل و دریافت مدرک رسمی معلمی خود بود. او تحصیلات شغلی خود را در حالی به اتمام رساند که به کهنتری ذاتی گروه بزرگی از مردم باور داشت.

تنها در صورتی می توان این نظام خدشه دار را تغییر داد که مریدان، با حقایقی که این مثال ها روشن می سازند، رو به رو شوند. به باور من، محک واقعی اخلاقیات هر کشور به پاسخ این پرسش بستگی دارد که آیا برای کلیه ی کودکان آن کشور، فرصتی عادلانه و برابر برای پرورش کامل استعداد های انسانی آن ها فراهم می شود یا خیر. نحوه ی پاسخ گویی هر جامعه به این چالش، در نحوه ی دسته بندی دانش آموزان توسط مدارس آن جامعه و در تعریف واژه های استعدادهای درخشان و هوشمند منعکس است. معیارهای گزینش دانش آموزان برای قرار گرفتن در کلاس های پیشرفته چیست؟ دانش آموزانی که در کلاس های خاص افراد پیشرفته ثبت نام شده اند، آیا احساس می کنند که در این کلاس ها پذیرفته شده اند یا نه؟ آیا به آن ها به چشم رهبران آینده (آینده سازان) نگاه می شود یا مردودی های بالقوه ی آینده؟

این جانب از مدرسی بازدید کرده ام که مدعی موفقیت در مواجهه با دانش آموزانی هستند که به فرهنگ های متفاوتی تعلق دارند. اما در این کلاس های برتر یا خدمات ارائه شده به استعدادهای درخشان و یا «برنامه های بین المللی دوره ی متوسطه»، بیشتر دانش آموزان را سفیدپوستان تشکیل می دادند و تعداد اندکی دانش آموزان سیاه پوست، اسپانیولی یا آسیایی تبار در میان آن ها دیده می شدند. تمام مدارس دارای کلاس هایی از این نوع هستند و راهروهای تمام مدارس مملو از دانش آموزان سفیدپوستی است که از کلاس های پیشرفته ی تاریخ به کلاس های پیشرفته ی انگلیسی یا ریاضی می روند. نوجوانان سفیدپوست روز خود را در مکانی خاص سفیدپوستان و در عین حال، در مدرسه ای «مختلط و بدون تبعیض» می گذرانند!

اخیراً، در مراسمی سخن رانی کردم که دانش آموزان را به عضویت در انجمن افتخارات ملی یکی از دبیرستان های شهر مینیاپولیس در ایالت مینه سوتا ترغیب می کرد. از ۸۰ دانش آموزی که افتخار عضویت در این گروه رهبران برتر را پیدا کردند، تنها پنج نفر رنگین پوست دیدم، در حالی که تقریباً ۶۰ درصد دانش آموزان آن دبیرستان سفیدپوست نبودند. معلمی به من گفت، گرفتن عضو به مراتب بهتر از سال های قبل است، زیرا سابقاً هیچ دانش آموز رنگین پوستی به عنوان عضو پذیرفته نمی شد.

اما می دانیم که دانش آموزان باهوش و با استعداد در تمام نژادها وجود دارند. من با دانش آموزان تیزهوش دوره ی متوسطه در «برنامه ی بچه های مسئله دار» کار کرده ام. همین طور، با نوجوانان شروری سر و کار داشته ام که استعدادهای بی نظیری داشتند و در مدارس دو نوبته درس می خواندند. اجازه می خواهم درباره ی معلم و دانش آموزی صحبت کنم که اکنون در کلاس های درس آموزش در «توین سیتی»^۱ به سخن رانی می پردازند. این دانش آموز که او را جمال^۲ می نامم، دانش آموزی گستاخ، سرکش و در کلاس ناآرام بود. او فرزند خانواده ی سیاه پوستی بود که معلمان به صراحت آن را "خانواده ی مشکل دار" می نامیدند. روزی جمال معلم خود را، که در این جا تونی^۳ نامیده می شود، تهدید کرد و با عصبانیت از کلاس بیرون رفت. تونی که معلمی سفیدپوست، است موضوع را به دفتر مدرسه گزارش کرد و همان روز ملاقاتی را با حضور مدیر مدرسه و جمال ترتیب داد.

جمال اخم کرده بود و به چشم های معلم خود، تونی نگاه نمی کرد. مدیر از تونی پرسید که جمال برای بازگشت به کلاسش، چه باید انجام بدهد. در این لحظه، معلم مستقیماً به چشم های جمال نگاه کرد و گفت: "از نظر من، جمال باید به کلاس دانش آموزان با استعداد برود. او باهوش تر از آن است که در کلاس قبلی خود بماند." این پاسخ، زندگی جمال را تغییر داد. او به کلاس پیشرفته تر رفت و با حمایت معلم، والدین و محیط اطراف خود، مدرسه را جلدی تر گرفت.

بازنگری در تعریف واژه ی «تیزهوش»

اکنون زمان آن است که به بازنگری تعاریف خود از دانش آموزان تیزهوش و نحوه ی تعیین سطح آن ها پردازیم. از این که

می بینیم، معلمان چگونه دانش آموزان خردسال را حتی در ذهن خود، طبق معیارهایی بی معنی طبقه بندی می کنند، آزرده می شوم. دانشجویان درس آموزش در کلاس های من که بیشتر سفیدپوست بودند، می گفتند که تا پایان سال دوم مشخص می شود، کدام دانش آموزان مدرسه ی آن ها دانشجو خواهند شد و کدام یک به دانشگاه نخواهند رفت. بچه هایی که برچسب دانشجو شدن می خوردند، اغلب سفیدپوست و همگی مرفه یا از خانواده های طبقه ی متوسط جامعه بودند.

ورود به بسیاری از برنامه های ویژه ی دانش آموز برتر، به آشنایی آن ها با تعدادی از نویسندگان، برخی استدلال ها و رفتارهای خاص منوط است. برای آن که سزاوار استفاده از بهترین آموزش و پرورش باشید، در بیشتر موارد، به پول زیاد، خانه ای پر کتاب، علاقه و آمادگی نشستن در یک مکان در تمام روز و آشنایی با ویژگی های فرهنگی طبقه ی سفیدپوست متوسط و بالای جامعه نیاز است. در نتیجه، مدارس کشور مملو از پسران باهوش آمریکایی / آفریقایی تباری است که نتوانسته اند در این برنامه های خاص و پیشرفته عضویت داشته باشند. معلمان، مشاوران، مددکاران و مدیران مدارس، افرادی هستند که تعیین می کنند، این دانش آموزان به اندازه ی کافی باهوش نیستند، یا نگرش نادرستی دارند، یا به خانواده از هم پاشیده ای تعلق دارند و نمی توانند از حمایت لازم خانواده برخوردار شوند.

باید با تبعیضات نژادی موجود در روند گزینش دانش آموز برای آموزش های ویژه ی تیزهوشان و نیز رشته های خاص مدارس برخورد کرد. در عین حال، بسیاری از آموزش دهندگان هنگام مواجهه با عدم حضور دانش آموزان رنگین پوست در برنامه های پیشرفته تلاش می کنند به هر توجیه دیگری متوسل شوند به جز حقیقت - که عبارت ست از وجود نظام فکری تبعیض گرایی که سلسله مراتب هوش و برتری را در بین دانش آموزان به وجود می آورد.

گام هایی با هدف تغییر

با توجه به وضع موجود، مریدان چه مسیری را باید در پیش گیرند؟ مریدان باید در مسیر تغییرات بنیادین پیش بروند. همین طور، ضروری است در شرایط ورود به دوره ها، نحوه ی تدریس معلمان، انتظارات و ارتباط ما با جامعه ای که بسیاری از دانش آموزان متعلق به آن هستند، بازنگری کنیم. ما مصمم به مقابله هستیم. برخی از معلمان دوره های تربیت معلم به من می گویند: "من نگران این قبیل مسائل نیستم، زیرا در مدرسه سفید پوستان تدریس خواهم کرد". آن ها کلاً رسالت مقابله با تبعیض گرایی را کنار گذاشته اند و این برخورد نیز چندان غیر معمول نیست. من طی سخن رانی هایم با مقاومت حضار در برابر این رسالت مواجه بوده ام، اما باور دارم که می توانیم این مقاومت ها را بشکنیم و تغییر بنیادین را امکان پذیر سازیم.

جوزف وایت و جیمز کونز^{۱۱}، دو نویسنده ی کتاب "شکوفایی سیاه پوستان"^{۱۲} (سال ۱۹۹۹)، اظهار داشته اند، برای مقابله و نبرد با تبعیض گرایی لازم است، زندگی مردم به سه طریق تغییر کند: از طریق بررسی علمی و روشنفکرانه ی تبعیض گرایی؛ از طریق مشارکت در گفتمان ها، و از طریق اختلاط بیشتر با فرهنگ های ناشناخته تر. به باور من، فعالیت های لازم برای تغییر، علاوه بر موارد فوق، از طریق تشکیل کلاس های ایمن و فعال کردن متعهدانه ی معلم نتیجه خواهد داد.

بررسی علمی و روشنفکرانه ی مسئله

ضروری است که مریدان آموزش و پرورش به مطالعه بپردازند، در سمینارها حضور یابند و منابع مربوط به تبعیض گرایی و فرهنگ اقلیت ها را به طور عمیق مطالعه کنند. توصیه می کنم که ماهی یک بار نشست های کوچکی تشکیل دهند و با حضور یک مربی آموزش دیده، کتاب های گلچین شده ای را به بحث بگذارند یا به سخن رانی ها گوش بسپارند. گروهی به نام «نوآوران تنوع و عدالت آموزشی»^{۱۳} نیز، روشی را برای بررسی مسئله از دو طریق ادبیات و خودآزمایی، بنیان نهاده اند [نلسون و ویلسون، ۱۹۹۸].

مطالعه ی متون و بازاندیشی در قالب گروه های کوچک به ما - به خصوص به مریدان سفیدپوست - کمک می کند تا ذهن روشن تری داشته باشیم و رفتارها و پیش فرض هایی را که مضر هستند، بررسی کنیم. آیا بدون این که متوجه باشیم، از کودکان سیاه پوست، پرسش های ساده ای می پرسیم؟ آیا هنگامی که نگران پیشرفت دانش آموز اسپانیولی خود هستیم، از تماس تلفنی با والدین وی خودداری می کنیم، زیرا فرض را بر این می گذاریم که خانواده ای کم سواد و نه چندان کارآمد دارد که نمی تواند پاسخ گو باشند؟ چگونه می توانیم پیش فرض ها و رفتار خود را تغییر دهیم؟

مشارکت در گفتمان ها

ملاقات معلمان با والدین، افراد جامعه، دانش آموزان و همکاری به منظور بحث درباره ی تبعیض نژادی در مدارس، شهرها و ایالت های کشور، امری ضروری است. به کمک گفت و گو با دانش آموزان و اجتماعی که به آن تعلق دارند، درمی یابیم که نگاه ما به یادگیری، مشارکت و پیشرفت درسی، پیچیده تر خواهد شد. هنگامی که گفت و گو به خشونت و دشواری می رسد و واژه های گفتمان گوش نواز نیستند، لازم است کوتاه بیاییم و پس از یک توقف کوتاه، دوباره شروع کنیم. دانش آموزان متعلق به هر نژاد، همیشه با همین شیوه با هم سخن می گویند و می توانند برای ما الگوی یک گفتمان بی هراس و مداوم باشند؛ دوستی، توافق و روشنگری،

از این تعامل ناشی می شود.

هنگامی که معلمان به طور جدی با خانواده های دانش آموزان ملاقات و با آن ها صحبت می کنند - چه در خانه های دانش آموزان، کنار در ورودی و چه در مکان های عمومی - مدارس نیز می توانند مکان هایی باشند که گفت و گوی واقعی را پذیرا شوند. در این صورت، دانش آموزان احساس می کنند که از حضور آن ها در کلاس استقبال می شود و بازدیدکنندگان دور و نزدیک مدرسه به این نتیجه می رسند که حضور آن ها در این مکان، ضروری و مورد نیاز است. مدیری در «سنت پل» از معلمان خود خواسته بود که در پاییز هر سال، در گروه های دو نفره به بازدید از منازل دانش آموزان خود بروند. ابتدا معلمان تمایلی به این کار نشان ندادند، اما پس از اولین تجربه، تأیید کردند که از وقت خود بهترین استفاده را برده اند. والدین هم به مدیر اطلاع دادند که این بازدیدها باعث شد احساس کنند که کسی به حرف آن ها گوش می دهد و تمایل بیشتری برای سرزدن به مدرسه پیدا کرده اند.

اهمیت حضور معلمان کلاس های خاص در اجتماع و محل زندگی دانش آموزانی که از عهده ی این کلاس ها به سختی برمی آیند، دوچندان است. اطمینان می دهیم آن ها دانش آموزانی را پیدا خواهند کرد که احساس می کنند، از آن ها به گرمی استقبال نمی شود و خود را «تیزهوش» نیز به حساب نمی آورند، زیرا تصور می کنند که هوش و استعداد همواره در افراد سفیدپوست معنی پیدا می کند. برای برداشتن موانع موجود میان فرهنگ های اقلیت و مریدان سفیدپوست یا برای در هم شکستن پیش فرض های مریدان سفیدپوست درباره ی اقلیت ها، راه های خلاقانه ی بسیاری وجود دارد. برای مثال، والدین دانش آموزان مهاجر آسیایی تبار و آفریقایی تبار در سنت پل شکایت داشتند که برنامه های خاص تیزهوشان در مدارس آن ناحیه، تعریفی از «تیزهوش» را به کار می گیرند که به نفع دانش آموزان طبقه ی متوسط یا پیشینه ی سفیدپوست است. مسئولان ناحیه، به جای طرد شکایت آن ها، به بررسی موضوع پرداختند و دریافتند که علی رغم آن که تقریباً ۶۰ درصد دانش آموزان ناحیه رنگین پوست هستند، تنها ۱۵ درصد از دانش آموزان عضو برنامه های تیزهوشان، رنگین پوست و بقیه از سفیدپوستان اند. مدرسه از آن پس، ابزار جدیدی را برای آزمون تیزهوشی برگزید که بر توانایی کلامی یا زبان انگلیسی دانش آموزان متکی نبود، بلکه بر حل مسئله به طور خلاق، تفکر و اگر او استعداد هنری تأکید داشت. پس از این تغییر، ترکیب دانش آموزان این برنامه ها از لحاظ نژادی، به ترکیب جمعیتی ناحیه ی سنت پل نزدیک تر شد.

اختلاط با دیگر فرهنگ ها

بسیاری از ما به گروه های خودی چسبیده ایم، در محله ی خود ماندگاریم و به ندرت جرأت می کنیم به عنوان یک مسیحی، وارد یک کنیسه شویم، یا در صورت سفیدپوست بودن، در جشن «کوانزا»^{۱۴} شرکت کنیم. ناحیه ی اطراف سنت پل در مینیاپولیس، بیشترین جمعیت دانش آموزی «همونگ»^{۱۵} در ایالت متحده آمریکا را در خود جمع کرده است و همه ساله، مراسم جشن سال نو در سطح وسیعی در توین سیتی برگزار می شود. البته، به ندرت افرادی به جز خانواده های همونگ در این مراسم شرکت می کنند، اما برای ما که از لحاظ نژادی در اکثریت هستیم، حیاتی است که از درون لاک امن خود بیرون بیاییم و احساسی را که بسیاری از دانش آموزان ما همه روزه تجربه می کنند، اندکی درک کنیم.

معلمان، با اختلاط با فرهنگی های دیگر، درک جهان را به شیوه ای نوین آغاز می کنند، ظرافت های فرهنگی را می فهمند و پیچیدگی های سایر جهان بینی ها را درمی یابند. در نتیجه از این پس، واژه ی تیزهوش را به گونه ای تک فرهنگی و ساده اندیشانه تعریف نخواهند کرد.

ایجاد کلاس های ایمن

وظیفه ی ما به عنوان مسئولان امر آموزش و تدریس آن است که از احساس امنیت دانش آموزان در کلاسی که در آن شرکت می کنند، اطمینان حاصل کنیم. دانش آموز باید احساس کند، جو فیزیکی، ذهنی و احساسی کلاس برای او امن است و اگر کسی بخواهد تفسیرهای نژادگرایانه ای ارائه کند، پیش فرض های آزاردهنده ای داشته باشد و او را دست بیندازد، معلم اجازه نخواهد داد. بر خوردهای صمیمانه و دور از نژادگرایی به طرق متفاوت، دشوارترین بخش کار معلمی است. زیرا به این امر مربوط است که هنگام کار با دانش آموزان - به طور غریزی یا غیرارادی - چگونه می اندیشیم و چگونه واکنش نشان می دهیم؛ مثلاً چگونه روی خود را برمی گردانیم یا لحن صدای خود را تغییر می دهیم. به عنوان دستیار معلم و یک شاعره، دیده ام که معلم می تواند بهترین عملکرد را از همه ی دانش آموزان توقع کند و در عین حال، کلاسی با نشاط و آرامش بخش داشته باشد. معلم وقتی از عهده ی این کار برمی آید که بپذیرد، کلیه ی دانش آموزان کلاس وی، استعدادهای خاص خود را دارند و از قابلیت تغییر دادن جهان به طور بالقوه برخوردارند.

بهترین معلم کسی است که دریافته باشد، پیشینه ی شخصی و تجربه ی او از زندگی، متفاوت از سایرین است و به این نکته فکر کرده باشد که چگونه این تفاوت ها، بر باورها، واکنش های فردی و نحوه ی تدریس وی تأثیر می گذارند. وقتی معلمان، و به

ویژه معلمان سفیدپوست بپذیرند، که تجربه ی آن ها تنها یکی از تجارب بسیاری است که به عنوان یک آمریکایی کسب می کنند، آن گاه راحت تر و پذیرنده تر برخورد می کنند و قابلیت بیشتری برای رفع مشکلات فرهنگی پیش آمده در کلاس از خود بروز می دهند.

وقتی معلم، امنیت را در کلاس ایجاد می کند و در عین حال شرایط مناسب را برای اجرای طرح های خلاق در کلاس فراهم می آورد، استعدادهایی بروز می کنند که ما حتی آن ها را پیش بینی نکرده بودیم. وقتی اشعار سیاه پوستان را در درس انگلیسی کلاس دهم می خوانیم، شاهد خواهیم بود که دانش آموز عصبانی ما، ناگهان در نگارش می درخشد و حتی ممکن است او را برای کلاس هایی در نظر بگیریم که پیش از آشنایی او با نویسندگانی از فرهنگ خود، تصور می کردیم که از توان او خارج است.

پای بندی به عمل گرایی

سال های زیادی است که از قول مریبان می شنوم، برای آن که دانش آموزان سفیدپوست در مدرسه ی خاصی از منطقه باقی بمانند، باید برنامه های بیشتری برای تیزهوشان فراهم کنیم. تبعیض نژادی نهفته در این پیش فرض، تکان دهنده است؛ زیرا به این نکته اشاره دارد که فقط دانش آموزان سفیدپوست، تیزهوشند، یا آن که تعریف ما از تیزهوش باید به فرهنگ سفیدپوستان محدود شود. اگر معلمان این پیش فرض را مردود ندانند و به صراحت و با علاقه بر علیه این طرز تفکر زبان ننگشاید، هیچ تغییری را به چشم نخواهیم دید. اگر تمایل نداشته باشیم که با والدین بچه های اقلیت یا قشر کم درآمد جامعه، هم گروه و متحد شویم - مانند والدینی که در سنت پل؛ تعاریف رایج آن ناحیه از واژه تیزهوش را به چالش کشیدند - آن گاه، خود ما بخشی از مشکل هستیم، نه راهگشای آن. دوستان غیر سفیدپوستم به من می گویند که به نظر می رسد که سفیدها مایل اند درباره ی تغییر حرف بزنند، اما در عمل، به هنگام صحبت با اجتماع محلی یا سازمان دهی آن ها، سفیدپوستان حضور ندارند. معلم نمی تواند در جای خود بنشیند و منتظر بماند تا تغییرات ضروری، مانند تشکیل کلاس های کم جمعیت تر و توزیع عادلانه تر منابع، خود به خود حادث شوند. تغییر در محیط زندگی و حمایت از پیشرفت نظام مند و همه جانبه ی کشور به سوی بر خورداری از نظام آموزشی عادلانه، وظیفه ی همه ماست.

معلمان اغلب تمایل دارند تغییراتی بی سر و صدا، با رعایت ادب و پشت درهای بسته به وجود آورند. من به تبع درون گرایی نسبی شخصی، این احساس را درک می کنم، اما بیش از این نباید تسلیم این تمایل به راه حل منظم و منضبط شد. تغییرات واقعی، پرهیاهو، بی نظم و وقت گیر هستند. اگر شاهد تبعیض گرایی در اشکال گوناگون آن هستیم - مانند تعاریف و آزمون های تیزهوشی در منطقه ی سنت پل و پر شدن کلاس های پیشرفته از سفیدپوستان یا وجود تبعیض در برنامه ی درسی - باید اعتراض خود را به گوش همه برسانیم.

یکی از راه های شروع این کار، بررسی عمیق تر مدارس و پیدا کردن شواهدی از حذف افراد و تبعیض گرایی است. من پرسش نامه ای تنظیم کرده ام که معلمان و مسئولان می توانند با استفاده از آن، چگونگی توجه مدرسه ی خود را به همه ی فرهنگ ها و انتظارات بالا از همه ی دانش آموزان، بسنجند. (رجوع کنید به پرسش نامه ی ضمیمه با عنوان: «آیا مدرسه ی شما از همه ی دانش آموزان انتظار بالایی دارد؟») من به نظام آموزشی کشورمان بسیار خوش بین هستم. اگر مریبان ما به مطالعه و باز اندیشی بپردازند، خودشان را در سایر فرهنگ ها غوطه ور کنند، کلاس های ایمن تشکیل دهند و تعاریف نژادگرایانه از هوش را به چالش بکشند، آن گاه مدرسه ها از استفاده از پیش فرض های تبعیض نژادی برای تعیین توان بالقوه ی دانش آموزان دست بر خواهند داشت. شاید فقط در این صورت، مرد ساکن حومه ی نیویورک، در رویاهایی که برای پسرانش دارد، تنها نماند.

پرسشنامه

- آیا مدرسه ی شما از همه ی دانش آموزان انتظار بالایی دارد؟
- آیا آثار و آرای نویسندگان، اندیشمندان و چهره های گوناگون تاریخی در برنامه ی درسی گنجانده شده است؟
- آیا متون کتاب ها، دروس و عناوین بحث ها باین پیش بینی برگزیده شده اند که محیطی ایمن برای مباحث و مسائل بحث انگیز فراهم آید؟
- آیا همه ی دانش آموزان در کلاس ها، در راهروها و نیز در سالن غذاخوری احساس امنیت می کنند؟
- آیا مدرسه کسی را که درباره ی گروه های نژادی و قومی به تفسیر و تعمیم بپردازد، به چالش می کشد؟

- آیا شواهد/ مستنداتی از فرهنگ های متنوع در راهروها، در کتابخانه و در کلاس ها به چشم می خورد و نیز در سوابق فرهنگی نژادی بزرگسالانی که در مدرسه مشغول به کار هستند، دیده می شود؟
- آیا مدرسه آزدگی، ناامیدی یا خشم دانش آموزان و والدین آن ها را جدی می انگارد؟ آیا مشکلات از طریق مصالحه و تبادل نظر حل و فصل می شوند؟
- آیا معلمان از « همه » ی دانش آموزان انتظار دارند کارهای خود را تکمیل کنند و تحویل دهند، پاسخ به سؤالات را در سطح آسان و در سطح دشوار بدانند، در کلاس فعال باشند، راه و روش کلاس را مراعات کنند و نسبت به ساز و کار مدرسه پاسخ گو باشند؟
- آیا از والدین رنگین پوست هم در سمینارها، نشست های مشاوره ی گروهی والدین و فوق برنامه های مدرسه همان قدر استقبال می شود؟
- آیا دانش آموزان کلیه ی قومیت های حاضر در مدرسه، در همه ی دوره ها و برنامه های علمی و تحصیلی شرکت می جویند؟
- آیا برای آن که دانش آموزان رنگین پوست برنامه های رده بالای تحصیلی و دانشگاهی را در نظر بگیرند، با آن ها مشاوره صورت می گیرد؟
- آیا مسئولان مدرسه و معلمان به مبارزه با اظهار نظرهای تبعیض گرایانه تمایل دارند؟
- آیا معلمان برای یک برنامه ی درسی همه شمول (فراگیر)، حتی در صورتی که عمده ی جمعیت دانش آموزان مدرسه سفیدپوست باشند، ارزش قائل هستند؟
- آیا معلمان، کارمندان و کارکنان اداری احساس می کنند که می توانند با صراحت و آزادانه مسائل مربوط به نژاد، کلاس ها و جنسیت را بدون شرم یا جبهه گیری مورد بحث و بررسی قرار دهند؟

پی نوشت :

1. Julie Landsman
2. America
3. A white Teacher Talks About Race.
4. St. Paul
5. Minnesota
6. North Field
7. International Baccalaureate Program
8. Twin City
9. Jamal
10. Tony
11. Joseph White & James H. Cones
12. Black Man Emerging
13. Seeding Education Equity & Diversity
14. Kwanzaa جشنواره ی خوشه چینی خاص فرهنگ آمریکایی های افریقایی تبار از ۲۶ دسامبر تا اول ژانویه هر سال را گویند
15. Hmong





برای کم کردن شکاف های تحصیلی موجود باید به جوان ترین شهروندان توجه کرد.

اگر به راستی بخواهیم همه ی کودکان در مدرسه موفق شوند، باید مطمئن شویم که همه ی آن ها با آمادگی لازم برای آموختن به مدرسه می آیند. برای دست یابی به قانون «هیچ کودکی جا نماند»، نیازمند اصلاحات اساسی در آموزش هستیم؛ یعنی تدارک مهد کودک های کیفی^۲ برای همه ی کودکان، به خصوص کودکان رنگین پوست و فقیر.

اصلاحات مؤثر

آموزش در مهد کودک ها به نتایج چشم گیری دست یافته است. برای مثال، نتایج یک تحقیق نشان داد، ایجاد

مهد کودک های کیفی و برنامه های آموزشی خاص کودکان شهری، به کاهش ۴۱ درصدی ثبت نام این کودکان در مدارس استثنایی منجر شده است [رینولدز، تمپل، رابرتسون و مان^۳ ۲۰۰۲]. «شورای ملی تحقیقات» نیز در سال ۲۰۰۰ دریافت، کودکان در معرض خطری که جذب برنامه های مهد کودک های کیفی شده اند، احتمال تکرار پایه کمتری دارند. بارنت^۴ پس از بررسی ۳۶ تحقیق در مورد تأثیر طولانی مدت برنامه های مهد کودک ها در ایالات متحده آمریکا (۱۹۹۵)، نتیجه گرفت که از جمله مزایای این برنامه ها، کاهش ثبت نام این کودکان در آموزش استثنایی و نرخ تکرار آن هاست. به علاوه این بررسی نشان داد، کودکان متعلق به خانواده های کم درامدی که در برنامه های پیش دبستانی شرکت کرده بودند، احتمال بیشتری برای تمام کردن تحصیل در دبیرستان داشتند.

یک راه عاقلانه ی سرمایه گذاری

بدون تردید، فارغ التحصیلان دبیرستانی به فرصت های شغلی بیشتری دست می یابند. به استناد یافته های «دفتر آمار آمریکا»^۵ (۲۰۰۴)، افرادی که دارای دیپلم هستند، تقریباً ۲۵ درصد بیش از افراد هم ردیفشان که موفق به کسب دیپلم نشده اند، درآمد دارند. همین طور، کاهش نرخ تکرار می تواند به صرفه جویی در درآمدهای مالیاتی منجر شود؛ به خصوص این که کشور آمریکا، به طور متوسط بیش از ۹۳۰۰ دلار در سال برای آموزش هر دانش آموز می پردازد [مرکز ملی آمارهای آموزش و پرورش،^۶ ۲۰۰۲].

در سال ۲۰۰۲، «کمیته ی توسعه اقتصادی»^۷ (CED)، لایحه ای را در حمایت جدی از برنامه های همگانی آموزش پیش دبستانی تصویب کرد. این کمیته، هزینه های سالانه ی بخش خصوصی و دولتی را برای آموزش مهد کودک ها از تولد تا پنج سالگی، بین ۵۰ تا ۵۵ میلیون دلار برآورد کرده است که از این مبلغ، ۵۰ تا ۵۵ درصد را خانواده ها باید پردازند و ۲۵ تا ۳۰ درصد به ترتیب، توسط دولت های مرکزی و ایالتی پرداخته شود. گزارش کمیته ی توسعه ی اقتصادی، از دولت های مرکزی و ایالتی خواست تا به توافق ملی در مورد دسترسی کلیه ی کودکان سه سال به بالا به آموزش پیش دبستانی،

دست پیدا کنند. همچنین، کمیته باور دارد، برای این که از ورود کلیه ی کودکان به مدرسه اطمینان حاصل کنیم، ایالت متحده نیازمند آن است که رویکردهای بی هدف، جزئی و با بودجه ی کم دوره ی پیش دبستانی را، با مرتبط کردن برنامه ها و فراهم کنندگان آن ها در درون نظام های منسجم ایالتی، اصلاح کند. [۹:۲۰۰۲]

در پاییز سال ۲۰۰۳ «بانک ذخیره ی مرکزی میناپلیس»^۱ وارد این بحث شد. گروهی از اقتصاددانان و دانشمندان فرهیخته و کارشناسان رشد کودک، به مرور به تحقیقات مربوط به آموزش های اولیه ی کودکان ضعیف پرداختند و به این نتیجه رسیدند که آموزش های قبل از دبستان، احتمالاً یکی از بهترین سرمایه گذاری های عمومی است که هر ایالت می تواند داشته باشد. این گروه نتیجه گرفت، مبلغی برابر با ۱/۵ دلار برای هر خانواده در هر هفته، می تواند عملکرد مدارس دولتی «مینه سوتا»^۹ را بهبود بخشد و تعداد دانش آموزانی را که دیپلم می گیرند افزایش دهد و حتی به کاهش میزان جرم و بزه نیز منجر شود [کاب ۱۰ ۲۰۰۳].

برخی از سیاست گذاران، این تفکر را عاقلانه دانسته و به آن باور پیدا کرده اند. در دسامبر سال ۲۰۰۳، فرمانداران ایداهو^{۱۱}، فلوریدا^{۱۲}، میشیگان^{۱۳} و مونتانا^{۱۴}، در مورد نحوه ی اجرای برنامه های عمومی آموزش پیش دبستانی با توجه به بودجه های اندک، با نمایندگان ۲۴ ایالت به تبادل نظر پرداختند. فراوانی تحقیقات تأیید شده توسط اقتصاددانان، متخصصان رشد کودک، اندیشمندان و سیاست مداران نیز مؤید برنامه های عمومی آموزش کیفی پیش دبستانی بود. قانون وضع شده در مورد این که «هیچ کودکی جا نماند»، نمی تواند به هدف مورد نظر دست پیدا کند، مگر این که سیاست گذاران آموزش های عمومی از شجاعت و اراده ی لازم برای فراهم کردن فرصت های آموزشی برای همه کودکان، به خصوص کودکان در معرض خطر، آن هم در مناسب ترین سن زندگی آن ها، برخوردار باشند.

پی نوشت :

- 1 . No child left behind
- 2 . High – quality early childhood education
- 3 . Reynolds , Temple , Robertson & Mann
- 4 . Barnet
- 5 . U.S. Census Bureau
- 6 . National Center For Education Statistics
- 7 . The Committee For Economic Development
- 8 . The Federal Reserve Bank Of Minneapolis
- 9 . Minnesota
- 10 . Cobb
- 11 . Idaho
- 12 . Florida
- 13 . Michigan
- 14 . Montana



از بین بردن افت تحصیلی، نیازمند اقداماتی بیش از ارتقای مدارس است.



«شکاف در پیشرفت درسی»^۱ شدید میان دانش آموزان سفید پوست و اقلیت را، عموماً به عنوان شکست نظام آموزشی ایالات متحده به حساب می آورند. سیاست گذاران آموزشی در سراسر جهان بر آن اند که شکاف در پیشرفت درسی قاعدتاً ناشی از سیاست گذاری ناکارآمد و رویه های اجرایی غیر مؤثر در مدارس است که از آن جمله این موارد را می توان ذکر کرد: انتظارات

کم، معلمان فاقد صلاحیت، طراحی نامناسب برنامه ی درسی، کلاس های پر جمعیت، جویبی انضباطی حاکم بر برخی مدارس، رهبری غیر متمرکز و یا ترکیبی از همه ی این ها.

بسیاری از افراد خوشبین تر، دلیل شکاف در پیشرفت درسی را «مدارس ضعیف» می دانند، زیرا عقل سلیم به آن ها می گوید که توضیح دیگری جز این نمی تواند وجود داشته باشد. وضع مالی خانواده - و یا رنگ پوست دانش آموز - قاعدتاً ظرفیت و قدرت دانش آموز در فراگیری خواندن را تعیین نمی کند. اگر معلمان بدانند چگونه تدریس کنند و مدارس هم محیطی برای تمرکز دانش آموزان فراهم سازند، همه ی آن ها باید بتوانند خواندن را فراگیرند.

اما چشم اندازی که عقل سلیم ارائه می کند، گم راه کننده است. زیرا اگر چه رنگ دانه ی پوست و میزان درآمد مستقیماً موجب ایجاد فاصله ی تحصیلی نمی شود، اما ویژگی هایی که تفاوت های طبقات اجتماعی تابع آن ها هستند، به شکلی قاطع بر فراگیری دانش آموز تأثیر می گذارند. در این جا چند مثال می آورم.

شیوه های پرورش فرزند

والدین متعلق به طبقات اجتماعی مختلف، معمولاً دارای عادات متفاوتی در شیوه های پرورش فرزند، فلسفه های تربیتی، شیوه های ابراز انتظارات و حتی سبک خواندن متفاوت برای کودکانشان هستند. این تفاوت ها الزاماً در همه ی خانواده ها مصداق ندارد، اما بر گرایش های عادی خانواده ها از طبقات مختلف تأثیر می گذارد.

اگر نیک بیندیشیم، تأثیر الگوهای اجتماعی - طبقاتی در پرورش کودک، موضوعی قابل قبول است. اگر چه والدین متعلق به طبقه ی متوسط نسبتاً مرفه، مشاغلی داشته باشند که بتوانند با همکاران خود هم فکری و سپس مشکلات را حل کنند، احتمالاً بیشتر می توانند به فرزندان جوان تر خود نشان دهند که چگونه پاسخ های مشکلات خود را بیابند. والدینی که به کارهای تکراری و روزمره مشغول هستند، احتمالاً کمتر می توانند مشوق فرزندان خود برای حل مشکلات به گونه ای خلاق باشند. بنابراین، نوجوانانی که توسط والدین دارای تخصص شغلی پرورش یافته اند معمولاً نگرشی فعال تر و کنجکاوانه تر نسبت به یادگیری دارند، تانوجوانانی که والدین آن ها از طبقه ی کارگر هستند.

۳۷ سال پیش، یعنی در ۱۹۶۹ میلادی، کوهن^۲ دریافت، والدینی که حرفه‌ی آن‌ها مستلزم خلاقیت و تصمیم‌گیری است، احتمال کمی دارد که فرزند خود را به دلیل کاری که نیت فرزند در انجام آن مطلوب و خیر است، مؤأخذه کنند؛ حتی اگر نتیجه‌ی کار مثبت نباشد. والدینی که در شغل خود مستقیماً تحت نظارت بوده‌اند، احتمال بیشتری دارد که عملکرد فرزند خود را مؤأخذه کنند و کمتر به نیت فرزند خود توجه دارند. اخیراً دو پژوهشگر به نام‌های هارت و رایزلی^۳ (۱۹۹۵)، از خانه‌های خانواده‌های طبقات اجتماعی مختلف، با هدف ضبط مکالمات بین والدین و کودکان نوپای آن‌ها، بازدید کردند. در مجموع، والدین دارای تخصص، بیش از دو هزار کلمه در ساعت با فرزندان خود صحبت کردند. والدین طبقه‌ی کارگر، ۱۳۰۰ کلمه و مادران تحت پوشش تأمین اجتماعی، حدود ۶۰۰ کلمه. در چهار سالگی، کودکان والدین متخصص، دامنه‌ی واژگانی حدوداً ۵۰ درصد وسیع‌تر از کودکان طبقه‌ی کارگر و دو برابر کودکان تحت پوشش تأمین اجتماعی داشتند. پژوهشگران هم چنین به پی‌گیری این مطلب پرداختند که والدین چه قدر در کلام خود فرزندان را تشویق یا توبیخ می‌کنند. کودکان نوپاسی افراد متخصص به طور میانگین به ازای هر شش تشویق، یک بار توبیخ می‌شدند، کودکان طبقه‌ی کارگر دو بار و این نسبت در مورد کودکان تحت پوشش تأمین اجتماعی برعکس بود: به ازای هر تشویق، دوبار تنبیه می‌شدند. بنابراین، منطقی به نظر می‌رسد هنگامی که این کودکان به سن مدرسه می‌رسند، معلمان به آسانی نتوانند، در تعاملات و ارتباطات آغازین خود، تفاوت‌های مذکور را بر طرف کنند. دانش آموزانی که والدین آن‌ها از سال‌های اولیه‌ی زندگی، مشوق ابتکار عمل آن‌ها بوده‌اند، احتمال بیشتری دارد که مسئولیت فراگیری خود را به طور داوطلبانه بپذیرند.

ضرورت‌های بهداشت و سلامتی

بسیاری از نمودهای اقتصادی و اجتماعی بارز در طبقه‌ی اجتماعی، تأثیر غیر مستقیم خود را بر یادگیری می‌گذارند. از آن جمله، تفاوت‌های مربوط به سلامتی و بهداشت است. برای مثال، مشکلات بینایی به شکلی واضح بر موفقیت تحصیلی مؤثرند. کودکان فقیرتر دو برابر بیشتر از نرخ میانگین، دچار نقایص شدید بینایی می‌شوند [استارفیلد، ۱۹۹۷]. یکی از دلایل میزان بیشتر مشکلات بینایی، می‌تواند رشد ناکافی در دوره‌ی پیش‌جنینی ناشی از تغذیه‌ی نامناسب مادر و زیر نظر پزشک نبودن باشد. کاهش بینایی هم چنین ممکن است به دلیل آن باشد که کودکان خانواده‌های کم‌درآمد، بیش از حد تلویزیون تماشا می‌کنند؛ فعالیتی که به رشد هماهنگی چشم و دست و درک عمیق، هیچ کمکی نمی‌کند. ۴۲ درصد کودکان سیاه‌پوست کلاس چهارم، روزانه شش ساعت یا بیشتر را به تماشای تلویزیون می‌پردازند، در حالی که این رقم در بین کودکان سفید پوست همین کلاس، ۱۳ درصد است. [مرکز ملی آمار آموزش و پرورش، سال ۲۰۰۳، جدول شماره ۱۷].

در معاینه‌ی رایج چشم در مدارس، تنها از دانش‌آموز می‌خواهند که برخی تابلوها و نمودارها را بخواند تا عیوب مربوط به نزدیک بینی در آن‌ها دیده شود. آن‌ها، اکثر دانش‌آموزان را با هدف تشخیص دوربینی یا سایر عیوب چشمی که وجود آن‌ها تأثیر بسیاری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد، نمی‌آزمایند. حتی وقتی که آزمون‌های مذکور موجب می‌شوند که کودک برای تشخیص دقیق‌تر به متخصصان بینایی سنجی ارجاع داده شود، کودکان خانواده‌های کم‌درآمد، بقیه‌ی مراحل پزشکی را پی‌گیری نمی‌کنند و هنگامی که برای آن‌ها لنز تجویز می‌شود، به ندرت آن‌را تهیه می‌کنند یا آن‌ها که در مدرسه از لنز استفاده نمی‌کنند [گولد و گولد، ۲۰۰۳].



مشکلات بینایی، بر خواندن از روی کتاب یادیدن تخته‌ی کلاس نیز مؤثرند. تکالیف سنگین دانش‌آموزان کم‌درآمد و سیاه‌پوستی که در آموزش استثنایی هستند، تا حدودی مانعی برای اصلاح بینایی آن‌هاست. وقتی دانش‌آموز از معضل «دشواری در خواندن» رنج می‌برد، تبیین این معضل به سادگی به «ناتوانی در خوب دیدن» منجر می‌شود.

تفاوت‌های مربوط به بهداشت دهان و دندان نیز تأثیرات مشابهی دارند: در میان کودکان فقیرتر، نرخ دندان‌های پوسیده و نیازمند درمان، قریب به سه برابر بیشتر از نرخ موجود در میان کودکان طبقه‌ی متوسط است [دفتر آمار ایالات متحد، ۲۰۰۰]. دانش‌آموزی که در حد جزئی دندان درد دارد، توجه کمتری به کلاس درس می‌کند و هنگام امتحان، خیلی بیشتر از دانش‌آموزان برخوردار از سلامتی دندان، دچار حواس پرتی و عدم تمرکز می‌شود.

کودکان خانواده‌های کم‌درآمد به طرز خطرناکی از سطح زیاد سرب در خون خود رنج می‌برند - حدود پنج برابر سطح کودکان طبقه‌ی متوسط - که از توانایی شناختی آن‌ها می‌کاهد [دفتر آمار ایالات متحد، ۱۹۹۹]. اگر چه پروژه‌های ساختمان‌سازی با هدف اسکان، از به کارگیری رنگ‌های دارای سرب از سال ۱۹۷۸ میلادی در آمریکا منع شده‌اند، کودکان خانواده‌های کم‌درآمد غالباً در ساختمان‌های ساکن هستند که پیش از تاریخ فوق بنا شده و نیز در ساختمان‌های کهنه‌ای زندگی می‌کنند که رنگ آمیزی مجدد نمی‌شود تا جلوی پوسته شدن رنگ کهنه گرفته شود.

کودکان خانواده‌های کم‌درآمد، به ویژه آن‌ها که در محله‌های پرتراکم (به لحاظ جمعیت) شهری زندگی می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که به آسم دچار شوند. نرخ ابتلا به این بیماری به طور قابل ملاحظه‌ای برای کودکان شهری بالاتر از کودکان روستایی است. کودکان تحت پوشش رفاه اجتماعی نیز نرخ بالاتری از کودکان دیگر دارند. همین مطلب درباره‌ی فرزندان خانواده‌های تک‌والد نسبت به دو‌والد و کودکان فقیر نسبت به کودکان غیرفقیر صادق است [فارس، استارفیلد، رایلی و کانگ، ۱۹۹۷]. آسم تا حدودی از طریق تنفس بخارات متصاعد از نفت و روغن ناخالص که در خانه‌های کم‌درآمدتر استفاده می‌شود، و یا بخارات متصاعد از اتوبوس‌ها و کامیون‌های دیزلی، بروز می‌کند. غبارات جوی بیش از اندازه و حساسیت‌های معمولی نسبت به قارچ‌ها، سوسک‌خانگی و قرار گرفتن در معرض دود سیگار نیز، همگی احتمال بروز آسم را تشدید می‌کنند. آسم موجب بدخوابی کودکان در طول شب می‌شود. چنین کودکانی، حتی اگر بتوانند روز بعد به مدرسه بروند، معمولاً خسته و کم‌توجه می‌شوند. بسیاری از کودکان مبتلا به آسم از ورزش خودداری می‌کنند و به همین دلیل از وضعیت بدنی با نشاط برخوردار نیستند؛ مگ و زود رنج هستند و در آن‌ها مشکلات رفتاری دیده می‌شود. کودکان خانواده‌های متوسط معمولاً با بروز علائم آسم، مراحل درمانی را شروع می‌کنند، حال آن‌که این مطلب درباره‌ی کودکان کم‌درآمد صادق نیست. کودکان طبقه‌ی پائین‌تر که مبتلا به آسم هستند، در مقایسه با کودکان طبقه‌ی متوسط، ۸۰ درصد بیش‌تر احتمال دارد که بیش از هفت روز مدرسه را در طول یک سال تحصیلی به دلیل بیماری خود از دست بدهند [هالفون و نیواچک، ۱۹۹۳].

کودکانی که از مراقبت‌های منظم پزشکی برخوردار نیستند نیز، احتمالاً دچار امراض دیگری - چه جدی و چه جزئی - می‌شوند که نتیجه‌ی آن، نرفتن به مدرسه است. علی‌رغم برنامه‌های دولت فدرال و قرار دادن مراقبت‌های پزشکی در دسترس کودکان خانواده‌های کم‌درآمد، هنوز هم بین دسترسی به این مراقبت‌ها و به کارگیری آن‌ها، فاصله وجود دارد. خانواده‌های بسیاری، به علت ناآگاهی از وجود برنامه‌های مذکور در آن‌ها ثبت نام نمی‌کنند، یا طی برنامه‌های احساس‌تحقیق می‌شوند و یا از اهمیت مراقبت‌های پزشکی بی‌اطلاع هستند. حتی در صورت ثبت نام، احتمال آن‌که خدماتی را که متعلق به آن‌هاست به کار بگیرند، کم است.

افزایش نقل مکان

کمبود رویه افزایش مسکن مناسب و کم هزینه برای خانواده های کم درآمد نیز برافت تحصیلی مؤثر است. نرخ های اجاره بهای شهری سریع تر از درآمد متوسط طبقه ی کارگر بالا رفته و موجب نقل مکان های پی در پی خانواده ها به دلیل ناتوانی در پرداخت اجاره بها شده است. دعواهای خانوادگی، فروپاشی خانواده ها و دوره های بیکاری اعضای آن ها نیز موجب ازدیاد نرخ نقل مکان در میان کودکان خانواده های کم درآمد شده است. در برخی از مدارس محله های اقلیت نشین، نرخ نقل مکان ها بیش از ۱۰۰ درصد شده است؛ به این ترتیب، طی هر سال، برای هر جای خالی در کلاس، دو کودک جدید ثبت نام کرده اند [برونو و ایسکن ۸، ۱۹۹۶؛ کرباو ۹، ۱۹۹۶].

گزارشی که در این باره در سال ۱۹۹۴ منتشر شد نشان داد، ۳۰ درصد از دانش آموزان که فقیرترین آن ها نیز بودند، تا سال سوم مدرسه، حداقل سه بار مدرسه عوض کرده اند، در حالی که فقط ۱۰ درصد از دانش آموزان طبقه ی متوسط به این کار اقدام کرده اند. تعویض مدرسه با همین تعداد در بین دانش آموزان سیاه پوست، در مقایسه با دانش آموزان سفید پوست، بیش از دو برابر بوده است [دفتر آمار ایالات متحده].

نقل مکان مکرر، نه تنها موجب افت تحصیلی دانش آموزانی می گردد که جا به جا می شوند - زیرا هر جا به جایی به معنای تطابق مجدد با معلم، هم کلاسی های جدید و برنامه ی درسی مدرسه ی تازه است - بلکه در مدارس که دانش آموزان آن زیاد نقل مکان می کنند، دانش آموزان دیگر نیز دچار افت می شوند. معلمانی که مدام دانش آموزان تازه ای در کلاس خود دارند، غالباً دروس گذشته را دوره می کنند و فرصت کافی برای دروس جدید باقی نمی ماند. هم چنین به سختی قادرند آموزش ها را مطابق با نیازهای فردی دانش آموزانی ارائه کنند که شناختی از آن ها ندارند.

امتیازات مالی

توجه به تفاوت های موجود در امنیت اقتصادی در دراز مدت نیز، در پیش بینی موفقیت تحصیلی دانش آموز مهم است. اکثر تحلیلگران، این تفاوت ها را در نظر نمی گیرند و صرفاً درآمد سالانه را نشانه ی وضعیت اقتصادی به شمار می آورند. اما وقتی در می یابیم که خانواده های سیاه پوست دارای درآمد کم در یک سال، در مقایسه با خانواده سفید پوست دارای درآمد مشابه در همان سال، احتمالاً برای مدت طولانی تری فقیر می مانند، تبیین این که به چه دلیل دانش آموزان سیاه پوست، در مجموع از همتایان سفید پوست خود با درآمدی مشابه کمتر نمره می آورند، روشن می شود.

همین طور، به نظر می رسد که خانواده های سفید پوست از دارایی های بیشتری بهره مندند تا از موفقیت تحصیلی کودکان خود حمایت کنند، در حالی که خانواده های سیاه پوست دارای همان سطح درآمد، از دارایی های کمتری بهره مندند. درآمد متوسط یک خانواده ی سیاه پوست



هم اکنون ۶۴ درصد درآمد متوسط یک خانواده ی سفید پوست است، اما سرمایه ی خالص خانواده ی سیاه پوست، فقط ۱۲ درصد سرمایه ی خالص خانواده ی سفید پوست است [میشل، برنشتاین و بوشی ۲۰۰۶]. بنابراین، به نظر می رسد که خانواده های طبقه ی متوسط سفید پوست بیشتر از همتایان سیاه پوست خود، از مسکن جادار و مناسب برخوردار هستند، حتی اگر درآمد سالانه مشابه داشته باشند. دلیل این امر نیز می تواند آن باشد که سفیدپوستان نه فقط در خرید و فروش املاک، در معرض تبعیض گرایبی نیستند، بلکه والدین جوان این خانواده ها از سرمایه و کمک والدین خود نیز - برای مثال به صورت کمک خرج در شروع یک زندگی مستقل - برخوردارند. والدین جوان سیاه پوست طبقه ی متوسط، اکثراً نسل اولی هستند

آگاهی دانش آموز از این امر که خانواده ی او منابع مالی لازم برای دانشگاه را دارند، بر باور او درباره ی رفتن یا نرفتن به دانشگاه در آینده تأثیر می گذارد.

که وضعیت طبقه ی متوسط را پیدا می کنند و بنابراین، والدین این خانواده های جوان کمتر قادرند به آن ها از لحاظ اقتصادی کمک کنند. با این حال، باز هم نمی توان مثال های فوق را تعمیم داد، زیرا لزوماً همه ی سفید پوستان طبقه ی متوسط از والدین خود «کمک خرج شروع زندگی» دریافت نمی کنند و

لزوماً همه ی سیاه پوستان طبقه متوسط از این کمک ها محروم نیستند. اما در مجموع، سفیدپوستان در مقایسه با سیاه پوستان دارای درآمدی مشابه، از دریافت کمک خرجی از والدین، بیشتر برخوردارند و این موضوع اثر مهمی بر وجود تفاوت ها در استفاده از منابع محله و کیفیت مسکن می گذارد که نتیجه ی آن، افزایش تفاوت در نمرات دانش آموزان در آزمون هاست.

تفاوت در میزان دارایی نیز بر این امر که خانواده ها به چه میزان برای مخارج دانشگاه پس انداز می کنند، مؤثر است. آگاهی دانش آموز از این امر که خانواده ی او منابع مالی لازم برای دانشگاه را دارند، بر باور او درباره ی رفتن یا نرفتن به دانشگاه در آینده تأثیر می گذارد. از مقایسه ی دانش آموزان سفید پوست و سیاه پوست متعلق به طبقه ی متوسط که خانواده های آن ها درآمدهای مشابه دارند، طبیعی است انتظار داشته باشیم که دانش آموزان سفید پوست اطمینان بیشتری درباره ی پرداخت هزینه های دانشگاه دارند و به همین دلیل، در مدرسه سخت کوشی و پیشکار بیشتری نیز از خود نشان می دهند.

دست یابی به پیشرفت

به منظور دست یابی به پیشرفتی اساسی در کاهش فاصله ی درسی، لازم است هم زمان در سه مسیر گام برداشته شود.

بدون تردید، ضرورت دارد مدارس کیفیت آموزش را ارتقا دهند. مدارس بهتر از اهمیت خاصی برخوردارند و رویه های بهتر در آن ها، می تواند کاهش شکاف در پیشرفت درسی را تضمین کند؛ اگرچه انجام اصلاحات در مدرسه کافی نیست.

هم چنین، باید روی منابعی سرمایه گذاری کرد که تعاریف کنونی آموزش رسمی را به شکلی بسط دهند و ساعات حیاتی "خارج از مدرسه" را نیز دربرگیرند؛ ساعاتی که در آن خانواده و جامعه، تأثیراتی انحصاری - و ناهماهنگ با تأثیرات مدرسه - دارند. از آن جا که شکاف موجود بین سه ساله ها از هم اکنون بسیار زیاد است، این سرمایه گذاری باید در درجه ی اول بر برنامه های نوزادان و نوپایان متمرکز باشد تا نوعی محیط فکری فراهم شود که معمولاً کودکان طبقه ی متوسط تجربه می کنند. نیل به این هدف، مستلزم به کارگیری مربیان حرفه ای کودک و تعداد کمتری کودک برای هر مربی است.

ارائه ی تجارب کاری در تابستان ها و یا بعد از مدرسه به دانش آموزان کم درآمد، شکل عمده ی دیگری از تمرکز بر ساعات «خارج از مدرسه» است. این تجارب که برای اکثر دانش آموزان طبقه ی متوسط به امری بدیهی تبدیل شده اند نباید تنها شامل برنامه های تقویتی در دروس ریاضی و خواندن باشند. مزیتی که دانش آموزان طبقه ی متوسط بعد از ساعات مدرسه و طی تابستان به دست می آورند، حس اعتماد به نفس و نیز آگاهی هایی است که از دنیای خارج از خانه و اجتماع محلی خود حاصل می کنند. این آگاهی ها از طریق مشارکت دانش آموزان در فعالیت های سازمان یافته، مانند برنامه های منظم ورزشی، حرکات موزون، نمایش، بازدید از موزه ها، کتاب خوانی تفریحی و سایر فعالیت هایی به دست می آیند که

به رشد کنجکاوی، خلاقیت، نظم فردی و مهارت های سازمانی کمک می کنند. برنامه های تابستانی و بعد از ساعات مدرسه، وقتی به کاهش شکاف در پیشرفت درسی منجر می شوند که بتوانند، تجاربی از این نوع رانسخه برداری و تکرار کنند.

سرانجام، ضروری است دولت فدرال و ایالات کشور، آن دسته از خط مشی های اجتماعی و اقتصادی را گسترش دهند که کودکان را قادر سازد، با برابری بیشتری در مدارس حضور پیدا کنند و آماده یادگیری شوند. این خط مشی ها شامل ارائه ی خدمات بهداشتی به کودکان و خانواده های کم درآمد، ایجاد مسکن مناسب و ثابت برای والدین دارای شغل و فرزند، اتخاذ تدابیر شدید علیه تبعیض گرایی (در آموزش و پرورش)، و افزایش سطح درآمد والدینی هستند که به حرفه های کم دست مزد مشغول اند.

اگر چه بسیاری از ویژگی های مربوط به طبقه ی اجتماعی نسبت به تغییرات کوتاه مدت مقاوم هستند، اما بسیاری از آن ها نیز در برابر اصلاحات سیاسی امکان پذیر و قابل دسترس، انعطاف دارند. برای مثال، ایجاد در مانگاه های خاص بینایی سنجی در مدارس، با هدف بهبود بینایی دانش آموزان کم درآمد، نمرات امتحانی آنان را بیشتر بالا می برد تا صرف همان هزینه برای ارتقای آموزش. مدارس می توانند به همین صورت، در مانگاه های بهداشت دهان و دندان را با بودجه ای مشابه با آنچه مدارس به عنوان اصلاحات کم راندمان در مدارس هزینه می کنند، راه اندازی کنند. اگر هدف واقعی ایالات متحد امریکا، ارتقا و رشد تحصیلی دانش آموزان کم درآمد باشد، لازم است تعهدی همه جانبه و فراگیر نسبت به این هدف داشته باشیم و انواع خدمات بهداشتی را در اختیار دانش آموزان بگذاریم. هم چنین باید به ارزیابی این مطلب پردازیم که آیا افزایش دست یابی خانواده های کم درآمد به مسکن ثابت، به رشد تحصیلی دانش آموزان می افزاید یا خیر.

تا به امروز، تجارب معدودی برای آزمودن مزایای نسبی این راهبردها ارائه شده اند. شاید بخشی از این محدودیت به دلیل آن است که مردم پای بندی بی چون و چرایی به این باور دارند که اصلاحات در مدارس به خودی خود کفایت می کند. اما به سادگی می توان به طراحی تجاربی از این نوع پرداخت و آن ها را در اولویت قرار داد. نزدیک به نیم قرن است که اقتصاددانان، جامعه شناسان و مریبان از رابطه ی کمبود های اقتصادی - اجتماعی با شکاف در پیشرفت درسی بین دانش آموزان آگاه اند. ولی، اغلب آنان از معانی تلویحی برداشت های خود دوری جسته اند؛ از جمله این معنی که: ارتقای موفقیت تحصیلی دانش آموزان کم درآمد، بیشتر مستلزم اصلاح و بهبود شرایط اجتماعی و اقتصادی موجود در زندگی آن هاست تا انجام اصلاحات در مدارس.



منابع:

- .252-Bruno,J.,&Isken,J.(1996).Inter-and intraschool site student transiency.Journal of Research and Development in Education.29(4).239
- .Forrest,C.B.,Starfield.B., Riley,A.W.,&Kang,M.(1997).The impact of asthma on the health status of adolescents
- .Pediatrics.99(2).E1
- .328-Gould.M.C.,&Gould.H.(2003).A clear vision for equity and opportunity,Phi Delta Kappan.85(4).324
- .Halfon.N.,&Newacheck.P.W.(1993.January).Childhood asthma and Poverty
- .61-Pediatrics,91,56
- .Hart,B.,&Risley,T.(1995).Meaningful differences.Baltimore: Paul H.Brookes
- .169-Kerbow,D.(1996).Patterns of urban student mobility and local school reform.Journal of Education for students placed At Risk,12,147
- .Kohn,M.L.(1969).Class and conformity:A study in values.Homewood,IL: Dorsey Press
- Mishel,L.,Bernstein,J.,&Boushey,H.(2003).The state of working America
- .Ithaca,NY: Cornell Univer-sity Press.2002/2003
- .060).Washington,DC:U.S.Department of Education-National Center for Education Statistics.(2003).Digest of education Statistics-2002(NCES2003
- Starfield,B.(1997).Health indicators for Preadolescent school-age children.In R.M.Hauser,B.V.Brown,&W.R.Prosser(Eds),Indicators of children's well-being.New York:Russell
- .Sage Foundation
- 95). Washington,DC:-U.S.General Accounting Office(U.S.GAO).(1994).Elementary school children: Many change schools frequently,barring their education(GAO/HEHS-94
- .Author
- .18).Washington,DC:Author-U.S.GAO.(1999).Lead poisoning:Federal health care programs are not effectively reaching at-risk children(GAO/HEHS-99
- U.S.GAO.(2000).Oral health in low-income populations(GAO/HEHS
- .Washington, DC:Author.(0072

درباره ی نویسنده:

ریچارد راث اشتاین، دانشیار پژوهشگر در "مؤسسه خط مشی اقتصادی" و استاد مدعو دانشکده تربیت معلم در دانشگاه کلمبیا است؛ کتاب های جدید او عبارتند از: "طبقه اجتماعی و مدارس"، "به کارگیری اصلاحات آموزشی، اقتصادی و اجتماعی در امحای فاصله تحصیلی سیاه و سفید"، که مؤسسه خط مشی اقتصادی و دانشکده تربیت معلم مشترکاً آن ها را در سال ۲۰۰۴ منتشر کرده اند؛ ایمیل ایشان در زیر آمده است:

rr2159@columbia.edu

پی نوشت:

- 1.The Achievement Gap
1. Kohn
2. Hart & Risley
3. Starfield
4. Gould & Gould
5. Forrest, Starfield, Riley & Kong
6. Halfon & Newacheck
7. Bruno & Isken
8. Kerbow
9. M. Bernstein & Boushey

بازی بدون برنده

دبلیو. جیمز پوفام
ترجمه ی آرزو علومی

بدون اصلاح امتحانات، تلاش برای کاهش شکاف در پیشرفت درسی، محکوم به شکست است



تصور کنید که بخش تولیدات جدید یک شرکت سازنده ی بازی های صفحه دار (شطرنج و ...) ، بازی جدیدی به نام «کوچه ی بن بست» ساخته است که قواعد آن هرگز اجازه نمی دهد، بازیکنی برنده شود. به این ترتیب، هر کس در این بازی جدید شرکت کند، به ناچار بازنده است. با اطمینان می توان پیش بینی کرد که فروش سالانه ی «کوچه ی بن بست» به پای فروش سالانه ی «مار و پله» هم نخواهد رسید.

بازی بدون برنده، تقاضای محدودی خواهد داشت و شاید تنها برای افرادی جاذبه داشته باشد که تمایلات خودآزایی دارند. بازی های بدون برنده، به وضوح بی ثمرند. با این وصف، در چند دهه ی اخیر، بسیاری از مریبان کشور آمریکا با علاقه مندی خاصی در این بازی آموزشی شرکت کرده اند؛ این بازی به سادگی بدون برنده است! من این بازی

را «کاهش شکاف در پیشرفت درسی» نامیده ام، اگر چه به دلیل آن که کماکان مشغول این بازی هستیم، می توان آن را «کوچه ی بن بست» نامید. بیش تر شرکت کنندگان در بازی کاهش شکاف در پیشرفت درسی نیت خیری دارند، اما درک نمی کنند که در وضعیت کنونی، کوچک ترین امکان موفقیتی در تلاش های آنان برای کاستن این شکاف در پیشرفت درسی وجود ندارد.

عملکرد دانش آموز در امتحان، با یادگیری او مساوی نیست

هنگامی که مریبان آمریکا از «شکاف در پیشرفت درسی» سخن می گویند، منظور آنان، تمایز و تفاوت در عملکرد میان گروه های قومی و نژادی و نیز میان فرزندان خانواده های فقیر با فرزندان طبقه ی متوسط یا مرفه است. هنگامی که امتحانات سراسری به منظور سنجش پیشرفت درسی، مثلاً در درس هنر، زبان یا حسابان برگزار می شود، میانگین نمرات امتحان دانش آموزان اسپانیولی و سیاه پوست، به ندرت هم سطح دانش آموزان سفیدپوست است. به همین ترتیب، هنگامی که فرزندان خانواده های متعلق به طبقات اجتماعی - اقتصادی پایین تر، در این امتحانات شرکت می کنند، غالباً از همتایان خود در خانواده های مرفه تر، نمرات کمتری می گیرند. مریبان می خواهند این فاصله ها را کاهش دهند و یا آن ها را کاملاً از بین ببرند. احساس تعهد اکثر مریبان برای کاستن شکاف موجود در نمرات امتحانی گروه های مختلف دانش آموزان، بسیار عالی است. پای بندی همیشگی این ملت به برابری همه ی شهروندان نیز همین را می طلبد. اما، درک بیشتر مریبان از قواعدی که مبنای این کاهش شکاف هستند، ناکافی است.

بخش عمده‌ی مشکل، ریشه در این واقعیت دارد که اکثر مربیان (و بیشتر مردم عادی)، واژه‌ی «پیشرفت درسی» را به جای «یادگیری» به کار می‌برند. وقتی افراد به پیشرفت درسی در مدرسه می‌اندیشند، معمولاً به مطالبی فکر می‌کنند که دانش آموزان در مدرسه یاد می‌گیرند. در حقیقت، لغت نامه‌ها نیز «امتحان از پیشرفت درسی» را به صورت «امتحانی برای اندازه‌گیری دانش یا مهارت فرد در آن چه که قابل یادگیری و آموختنی است» وصف می‌کنند. بنابراین، امتحان گرفتن از پیشرفت درسی، سال‌هاست که از نظر عموم، اندازه‌گیری مناسبی است از آن چه کودکان در مدرسه یاد گرفته‌اند، و وقتی بیشتر افراد به شکاف در پیشرفت درسی فکر می‌کنند، به تفاوت‌های ناشی از آن چه دانش آموزان یاد گرفته‌اند، اشاره دارند. هم‌چنین، وقتی مربیان و عموم مردم، مصمم به تعیین این نکته هستند که آیا گروه‌های گوناگون دانش آموزان به طور برابر از آموزش برخوردار شده‌اند، همه‌ی ما غالباً به نمرات امتحانی این



دانش آموزان در درس‌های متفاوت توجه می‌کنیم.

اما این تصور که یادگیری‌های دانش آموزان در مدرسه با نمرات آن‌ها در آزمون‌های استاندارد پیشرفت درسی، ضرورتاً یکسان است، صحیح نیست. این تصور نادرست به رویکرد محکوم به شکستی درباره‌ی کاهش شکاف در پیشرفت درسی می‌انجامد.

به تصور من، همه‌ی مربیان مایل‌اند دانش آموزان خانواده‌های دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین، همان دانش و مهارت‌های شناختی را کسب کنند که دانش آموزان خانواده‌های دارای وضعیت بالاتر اقتصادی - اجتماعی به دست می‌آورند. ما علاقه‌مندیم، هر کودکی این فرصت را داشته باشد که ظرفیت‌های ویژه‌ی خود را شکوفا کند، اما صرف تکیه کردن بر نمرات امتحانی دانش آموزان به عنوان شاخص دست‌یابی به اهداف، موجب می‌شود که راهبردهای ما، علی‌رغم نیت خیر ما، شکست بخورند.

تازمانی که بدون اندیشه این فرض را بپذیریم که کسب نمرات بالا در آزمون‌های استاندارد، با پیشرفت درسی برابر است و نمرات پایین در آزمون‌های مذکور، نشانه‌ی عدم پیشرفت درسی است، حرکت‌های حساب‌شده‌ی ما در کاهش این شکاف، محکوم به شکست است. در واقع، اگر شکافی را که مصمم به کاهش آن هستیم، به جای «شکاف تحصیلی»، به «شکاف موجود بین نمرات امتحانی» نسبت دهیم، افراد از این نکته آگاه خواهند شد که استفاده از نمرات امتحانی به عنوان تنها معیار موفقیت تحصیلی دانش آموزان تا چه حد نامناسب است. واقعیت آن است که مربیان از اندازه‌گیری‌های نادرستی برای بیان این که شکاف مورد نظر کاهش یافته است یا نه، استفاده می‌کنند.

ستایش «از پراکندگی نمرات»!

برای آن که بفهمیم به چه دلیل آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی، ابزارهای اندازه‌گیری مناسبی نیستند، اجازه دهید به چگونگی تدوین اغلب این آزمون‌ها توجه کنیم. آزمون‌های پیشرفت تحصیلی سنتی، «هنجار مدار» هستند؛ یعنی، به گونه‌ای طراحی شده‌اند که نمرات آن‌ها در قالبی مقایسه‌ای تفسیر می‌شوند. بنابراین، وقتی دانش‌آموزی رتبه ۸۴ از صد را در حسابان و دانش‌آموز دیگری، رتبه ۷۹ را می‌آورد، (و این درصدها بر مبنای رتبه‌های شرکت‌کنندگان در آزمون پیشین به دست آمده و به عنوان گروه هنجار این آزمون به کار می‌رود)، مقایسه‌ی رتبه‌های آن‌ها، تنها یک راه را پیش روی معلم‌ها و والدین می‌گذارد. اما برای مقایسه‌ی جزئیات و تمایزات، آن گونه که در یک اندازه‌گیری هنجار - مدار ضرورت دارد، این آزمون‌ها باید مولد «پراکندگی نمرات» در حد بالایی باشند؛ یعنی، تنوع گسترده‌ای از نمرات را در اختیار داشته باشند و در آن‌ها، تعداد قابل توجهی از نمره‌های عالی، متوسط

و پایین وجود داشته باشد.

از آن جایی که آزمون های سستی موفقیت تحصیلی، نیازمند پراکندگی گسترده ای از نمرات هستند، طراحان آزمون ها با زحمت بسیار سؤالاتی را تدوین می کنند که موجب گسترده گری فراوان نمرات باشد. گسترده گری نمرات، در واقع، به مظهري خداگونه در آزمون سازی تبدیل شده است.

جای شگفتی است که اکثر آزمون های ویژه ای ایالتی که در محل طراحی شده اند و قرار است سنجش بهتری از اهداف برنامه ی درسی آن ایالت داشته باشند نیز تحت تأثیر این گسترده گری نمرات قرار دارند. زیرا بیشتر مؤسسات عمده ی تهیه ی آزمون ها، معمولاً طراحان آزمون های ویژه ای ایالتی هستند و عملکرد بسیاری از آزمون های مذکور، دقیقاً به همان روشی گسترش پیدا می کند که در آزمون های هنجار-مدار کشوری مرسوم است.

اولویت های معلمان با اولویت های طراحان آزمون ها متفاوت است. معلمان، نگران مدت زمانی هستند که این آزمون های از پیش طراحی شده به خود اختصاص می دهند و از زمان تدریس آن ها می کاهند. اما از نظر طراحان آزمون های پیشرفت تحصیلی، زمان برای سنجش دانش آموز بسیار محدود است، زیرا انبوهی از نمرات پراکنده باید ظرف یکی دو ساعت آزمون به دست آیند.

از لحاظ آماری، سؤالات گنجانده شده در آزمون که توسط خیل عظیمی از دانش آموزان به شکل درست و یا نادرست پاسخ داده می شوند، پراکندگی نمرات را موجب نمی شوند. بنابراین، طراحان آزمون، جرأت نمی کنند سؤالات «بسیار آسان» و یا «بیش از حد دشوار» را در آزمون های خود بگنجانند. اگر تعداد زیادی از دانش آموزان به تعداد زیادی از سؤالات پاسخ درست بدهند، پراکندگی نمرات یک آزمون از بین می رود. این رویداد از لحاظ عملی، به معنی آن است که در یک آزمون استاندارد پیشرفت تحصیلی، بین ۴۰ تا ۶۰ درصد از شرکت کنندگان در آزمون به اکثر سؤالات پاسخ های درستی بدهند.

سازندگان آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی، علاقه ی چندانی ندارند، سؤالاتی را در آزمون بگنجانند که پاسخ به آن ها، نشان دهنده ی یادگیری کارآمد و مؤثر باشد. بلکه مایل اند سؤالاتی را در آزمون ها بگنجانند که همه ی شرکت کنندگان از عهده ی پاسخ گویی به آن ها بر نیایند؛ حتی اگر تعداد زیاد این نوع سؤالات، آن آزمون را در معرض «بی توجهی به یادگیری» قرار دهد؛ یعنی، آن آزمون نتواند تأثیر تدریس و یادگیری کارآمد را نشان دهد.

در این جاست که چیستان مرموز سنجش باز هم پیچیده تر می شود. برخی از بهترین سؤالات آزمون ها که پراکندگی فراوان نمرات را به ارمغان می آورند، همان هایی هستند که دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی-اجتماعی بالاتر، پاسخ درستی به آن ها می دهند و دانش آموزان دچار وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین تر، پاسخ نادرست. بنابراین، به این سؤالات در آزمون ها، سؤالات مرتبط با اقتصادی-اجتماعی یا به اختصار، سؤالات SES^(۳) اطلاق می شود. از دیدگاه طراحان آزمون ها، شرایط اجتماعی-اقتصادی، متغیری است که به صورت بسیار مناسبی پراکنده است. یعنی نشان می دهد، دانش آموزان طیف گسترده ای از سطوح درآمد گوناگون در خانواده ها را دارا هستند و نیز این که دانش آموزان طبقات بالا و پایین تفاوت های بسیاری را نشان می دهند. بنابراین، سؤالات مربوط به طبقات بالا و پایین، تقریباً همیشه به پراکندگی نمراتی منجر می شوند که برای تفسیرهای مقایسه ای بعدی، حیاتی است.

اجازه بدهید اکنون به مسئله ی اصلی که گریبانگیر ماست برگردیم؛ یعنی به چگونگی ارتقای «پیشرفت تحصیلی» دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی-اجتماعی پایین تر یا دانش آموزان اقلیت. با در نظر گرفتن سابقه ی اجتماعی و اقتصادی ایالات متحده، دانش آموزان اقلیت، بیش تر از سایر دانش آموزان (غیراقلیت) در وضعیت پایین تر اقتصادی-اجتماعی قرار دارند. این مطلب واضح است. بنابراین، چنان چه سؤالات بسیاری در آزمون های استاندارد پیشرفت تحصیلی، مستقیماً به وضعیت اقتصادی-اجتماعی دانش آموز مربوط شوند، نه به آن چه دانش آموزان در مدرسه یاد گرفته اند، آن گاه به کارگیری این آزمون ها هرگز تفاوت بین نمرات دانش آموزان اقلیت با دانش آموزان سفیدپوست را کاهش نخواهد داد. ما به آزمون هایی متکی هستیم که دارای سؤالاتی مرتبط با شرایط اجتماعی و اقتصادی هستند تا نشان دهند که دانش آموزان می توانند بر کاستی های آموزشی ناشی از تفاوت وضعیت اقتصادی-اجتماعی فائق آیند. اتکایی از این نوع، واقعاً مسخره است.

تا زمانی که مریبان و مؤسسات آزمون سازی، سنجش آن چه را که دانش آموزان در مدرسه فرا گرفته اند، با

استفاده از ابزارهایی انجام می دهند که به شدت بر وضعیت اقتصادی - اجتماعی شاگردان متکی است، اندازه گیری ما شامل چیزهایی است که دانش آموزان با خود به مدرسه می آورند، نه آن چه که در مدرسه می آموزند. سنجش وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی، هرگز به مریبان اجازه نمی دهد که نشان دهند توانسته اند انواع شکاف های درسی میان دانش آموزان را که همگی خواهان کاهش آن هستیم، کمتر کنند.

سوالات مربوط به شرایط اجتماعی - اقتصادی کدامند؟

در این قسمت، سؤالی چند گزینه ای ارائه می شود که به نظر من وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی است و از یک آزمون سنجش پیشرفت درسی در علوم که در سطح کشور و برای اندازه گیری دانش علوم شاگردان کلاس ششم به کار می رود، گرفته شده است:

اگر می خواستید بدانید که در سیاره ای دور دست، کوه یا رودخانه وجود دارد، از کدام یک از وسایل زیر استفاده می کردید؟

الف) دوربین ب) میکروسکوپ ج) تلسکوپ د) دوربین عکاسی

اگر درباره ی این سؤال به دقت بیندیشید، در خواهید یافت که چگونه دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین تر، شانس کمتری را برای پاسخ گویی به این سؤال به صورت صحیح دارند. دو خانواده را در نظر بگیرید که هر کدام، یک فرزند کلاس ششمی دارند. خانواده ی الف، شامل سه فرزند و دو والد است. این والدین از درآمد مناسبی برخوردارند و فرزند ارشد خانواده، تلسکوپ گران قیمتی دارد. خانواده ی الف اغلب برنامه های علمی تلویزیون را تماشا می کنند و گاهی نیز به هنگام صرف شام، درباره ی مطالب علمی گپ می زنند. خانواده ی ب، از طرف دیگر، شامل سه فرزند و یک والد است. والد این خانواده، مادری است با سطح مهارت پایین که شغلی با حداقل دستمزد را ایجاب می کند. خانواده ی دوم، از تلویزیون کابل دار، تلسکوپ و یا حتی گفت و گوهای علمی هنگام صرف شام پیرامون مقالات مجله های خبری و علمی محروم است.

با توجه به موارد فوق، امیدوارم مشکلی برای پاسخ به سؤال زیر نداشته باشید:

به طور متوسط، احتمال پاسخ صحیح کدام دانش آموز به سؤال مطرح شده درباره ی دیدن سیاره ی دور دست، بیشتر است؟

الف) فرزند کلاس ششمی خانواده ی الف

ب) فرزند کلاس ششمی خانواده ی ب

آزمون های استاندارد پیشرفت درسی که هنجار مدارند، دربرگیرنده ی سؤال های متعددی هم چون سؤال تلسکوپ هستند. اخیراً به بررسی تک تک سؤالاتی پرداختم که به یکی از پایه های تحصیلی تعلق داشت و پیشرفت درسی را با دو آزمون استاندارد اندازه می گرفت. به این نتیجه دست یافتم که در دروس خواندن، زبان، هنر، علوم و مطالعات اجتماعی، بین ۴۰ تا ۸۰ درصد سؤالات وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی هستند. تقریباً می توان گفت که این آزمون ها، چیزی بیش از وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانش آموزان را اندازه گیری نمی کنند. در درس ریاضی، تنها ۱۵ تا ۲۰ درصد از سؤالات، وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی بودند، اما همین حد هم غیر قابل قبول است. اگر نمرات دانش آموزان در آزمون های پیشرفت درسی، به سطوح متفاوت اقتصادی - اجتماعی آن ها بستگی داشته باشد، این آزمون ها چگونه می توانند نشان دهنده ی کاهش شکاف در پیشرفت درسی میان دانش آموزان، به دلیل تأثیرپذیری آن ها از نژاد و وضعیت اجتماعی - اقتصادی آن ها باشند؟

بنابراین، آیا وجود سؤالات متعدد وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی در آزمون های استاندارد سنجش پیشرفت درسی، نشان دهنده ی آن نیست که طراحان این سؤالات، مصمم به سرکوب گروه های آسیب پذیرند؟! قطعاً چنین نیست. طراحان آزمون ها، بی هیچ سوء نیت، علاقه مند به طرح سؤالاتی هستند که به پراکندگی نمرات منجر شود و از آن جایی که وضعیت اجتماعی - اقتصادی، متغیری بسیار پراکنده است، بسیاری از سؤالاتی که سابقه ی خوبی در ارائه ی طیف گسترده ای از نمره دارند، از نوع سؤالات وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی هستند.

به عنوان مربی، نباید مؤسسات طراح آزمون را برای تدوین آزمون های به شدت وابسته به شرایط اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان مقصر بدانیم. بلکه باید خود را مقصر بدانیم که آزمون های مذکور را برای اندازه گیری

آزمون های استاندارد و مسائل آن ها

تا این جا، صرفاً به ایرادات مربوط به آزمون های استاندارد پیشرفت درسی از نوع هنجار - مدار پرداخته شد. اما درباره ی آزمون هایی که در ایالت های خاصی طراحی می شوند تا نمره ی هر دانش آموز را - به جای مقایسه ی وی با دیگران - با توجه به تسلط او بر ملاک هایی خاص، بسنجند، چه می توان گفت. به این آزمون ها، آزمون های "ملاک مدار" یا استاندارد گفته می شود. تقریباً نیمی از آزمون های پیشرفت درسی ایالتی یا استانی که در سراسر ایالات متحده به کار می روند، برای اندازه گیری تسلط دانش آموزان بر اساس اهداف تعیین شده در برنامه ریزی درسی آن استان در نظر گرفته شده اند. اهداف تعیین شده در برنامه ریزی درسی، همان «استانداردهای محتوا»، «انگ پایه» یا «انتظارات آموزشی» هستند.

اگر تاکنون فکر می کرده اید که آزمون های ملاک مدار رهایی بخش هستند، در اشتباه بوده اید. آزمون های استاندارد پیشرفت درسی، به همان اندازه آزمون های هنجار محور به شرایط اجتماعی و اقتصادی شاگردان وابسته اند. بزرگ ترین مشکل آزمون های استاندارد پیشرفت درسی استان ها و ایالات این است که این آزمون ها به نیت اندازه گیری اهداف متعدد و گوناگونی در برنامه ی درسی به کار گرفته می شوند. به طور معمول، متخصصان محتوای درسی با نیت خوب خود، اهداف برنامه ریزی درسی یک ایالت را معین و در انجام این کار، «فهرست رویاهای» خود را ارائه می کنند؛ به جای ارائه ی مجموعه ای از صلاحیت ها و دانش پایه که به گونه ای واقع گرایانه و در محدوده ی زمانی مدارس دولتی، تدریس شدنی و قابل اندازه گیری باشند. به تازگی در ایالتی بودم که مسئولان آموزشی آن از معلمان خواسته بودند که اهداف برنامه ریزی درسی را تا ۶۰۰۰ هدف ارتقا بخشند!

اجرای آزمون استاندارد، در پایان هر یک از سال های تحصیلی، احتمالاً نمی تواند به گونه ای معنادار، خیل عظیمی از استانداردهای محتوا را اندازه بگیرد. بنابراین، آزمون های استاندارد ایالتی، طبیعتاً نمونه هایی از انبوه اهداف مندرج در برنامه ریزی درسی را اندازه می گیرند. برخی از این اهداف، مطلقاً قابل اندازه گیری نیستند و برخی دیگر، فقط به طور سطحی مورد اندازه گیری قرار می گیرند. معلمان ایالات تنها می توانند حدس بزنند که در آزمون پایان سال، احتمالاً کدام اهداف مورد سنجش قرار می گیرد و در بسیاری از مواقع، حدس معلمان نیز نادرست است.

افزون بر این، به دلیل آن که صلاحیت های متعددی وجود دارند که نیازمند اندازه گیری هستند، در اغلب آزمون ها، سؤالات کافی درباره ی هر یک از صلاحیت ها وجود ندارد تا نتیجه ی آزمون ها بتواند، برداشتی دقیق از تسلط دانش آموز به هر یک از هدف های مورد نظر در برنامه ریزی درسی را به معلمان ارائه کند. اطلاعاتی که معلمان دریافت می کنند، آن قدر کلی است که از نظر تحلیل و پیشبرد آموزش، تقریباً معنی ندارد.

تصور کنید معلمی هستید که سال هاست درباره ی آن چه که قرار است در آزمون های استاندارد ایالت شما مورد سنجش قرار گیرد، حدس غلط زده اید. به عبارت دیگر، سال هاست که تدریس خود را بر اساس اهداف نادرست درسی هدایت کرده اید. افزون بر این، گزارش نمرات به دست آمده از آزمون های استاندارد ایالت نیز کمکی به شما نمی کند تا دریابید، کدام بخش از برنامه های تدریس شما کارآمد و تأثیرگذار است. با این وصف، آیا وسوسه نمی شوید رویکرد تدریس توأم با سنجش را کلاً کنار بگذارید و به بهترین شیوه ی تدریسی که خودتان می دانید، بازگردید؟

در روایی که اخیراً در حال اتفاق افتادن است، بیشتر سنجش های به دست آمده از آزمون های استاندارد در واقع هم سو با تدریس های سر کلاس نیستند و تدریس به شکلی معنی دار بر نمرات آزمون ها تأثیرگذار نیست. بلکه نمرات دانش آموزان در بیش تر آزمون های استاندارد، هم چنان که حدس زده اید، مستقیماً به وضع اجتماعی و اقتصادی دانش آموزان مرتبط است. چنان چه آزمون های ملاک محور، محتوای برنامه ی درسی را که در کلاس به اندازه ی کافی بر آن تأکید نمی شود، دربرگیرند، آن گاه دانش آموزان باید از دانش و تجربه های آموخته شده ی خارج از کلاس های درس برای تشخیص پاسخ درست کمک بگیرند. یک بار دیگر، نوجوانان خانواده های مرفه تر، صرفاً به دلیل تجارب محیط زندگی خود، عملکرد بهتری از همتایان کم تر مرفه خود ارائه خواهند کرد. به جز چند استثنای انگشت شمار، آزمون های استاندارد در زمان ما - حتی آن دسته از آن ها که به صورت ملاک محور خودی نشان می دهند - کاهش شکاف در پیشرفت درسی، بهتر از آزمون های استاندارد پیشرفت درسی عمل نمی کنند.

در نتیجه، هرگاه یک طرفدار شیفته ی کاهش شکاف در پیشرفت درسی، در باب ارزشمندی راهبردی خاص در

تدریس، بازار گرمی می کند و این کار را بدون وجود یک نظام سنجش مناسب انجام می دهد، اشتباه بزرگی را مرتکب می شود. پیش از آن که سخن من سوء تعبیر شود، اجازه دهید بگویم که به بحث های مریبان طراز اولی درباره ی شیوه های تدریس و روش های منطقی و ظاهراً درست آنها برای کاهش شکاف در پیشرفت درسی میان کودکان مرفه تر و غیرمرفه تر گوش کرده ام. اما به دلیل وجود وابستگی آزمون های فعلی به وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان، این شیوه های تدریس نمی توانند از عمق شکاف میان نمرات دانش آموزان مرفه تر با هممتایان غیرمرفه تر خود بکاهند. یعنی، متخصصان کاهش شکاف در پیشرفت درسی، بهترین راهبردهای تدریس خود را به میدان نبردی اعزام می کنند که در آن هیچ شانس برای پیروزی نخواهند داشت.

راهبرد دو مرحله ای

راهبرد دو مرحله ای صریح و ساده می تواند، مریبان و دانش آموزان را از این وضعیت بی دفاع رهایی بخشد. در مرحله ی نخست، هر فردی که به منظور کاستن از شکاف در پیشرفت درسی تلاش می کند، باید از نظام سنجش مطلع باشد و این آگاهی دست کم باید با توجه به خصوصیات آزمون های پیشرفت درسی باشد؛ یعنی بدانند که این آزمون ها، تفاوت های واقعی بین یادگیری های دانش آموزان ثروتمندتر و فقیرتر را گاهی آشکار و گاهی پنهان می کنند. از لحاظ تاریخی، مریبان بیش از آن چه که باید، به تکریم متخصصان سنجش پرداخته اند. اغلب مریبان از اندازه گیری اطلاع چندانی ندارند و به غلط تصور می کنند، هر کس بتواند ضریب همسانی درونی اعتبار را محاسبه کند، هوش لازم را برای جلوگیری از خطاهای محتمل در اندازه گیری دارد. این رفتار مؤدبانه را باید کنار بگذاریم. اصول و مبانی امتحانات در آموزش، به خصوص مفاهیم ضروری برای تشخیص یک آزمون مناسب پیشرفت درسی، آن قدرها هم پیچیده و نیاموختنی نیستند.

مرحله ی دوم آن است که مریبان باید به دنبال انتخاب و به کارگیری آزمون های پاسخ گویی باشند که به صورت پشتوانه ی تدریس عمل کنند و از همان ابتدای کار با این هدف طراحی شده اند که تأثیرات تدریس را در آزمون ها ردیابی کنند؛ البته اگر قرار بر این است که شکاف در پیشرفت درسی به شکلی بارز کاهش یابد.

در سال ۲۰۰۱، «کمیسون سنجش پشتوانه ی تدریس»، سه ویژگی ضروری برای آزمون پیشرفت درسی را به گونه ای که پشتوانه ی تدریس باشد، به صورت زیر فهرست کرد:

• اندازه گیری تعداد کمی از اهداف مندرج در برنامه ی درسی که اهمیتی خاص دارند، به گونه ای که تعدد هدف های برنامه ی درسی، معلمان را گیج و مبهوت نکند.

• توضیح اهداف مندرج در برنامه ی درسی با زبانی «معلم فهم» و روان به گونه ای که معلمان قادر باشند، تدریس خود را مستقیماً بر پایه ی مقاصد برنامه ی درسی استوار کنند، نه بر سؤالات یک آزمون خاص.

• تهیه ی گزارشی از نمرات که نشان دهد، آیا هر دانش آموز به هدف مندرج در برنامه ی درسی تسلط یافته است یا نه. این امر به معلمان کمک می کند که تعیین کنند، که کدام جنبه از تدریس آن ها مؤثر بوده و کدام یک مؤثر نبوده است. مریبانی که مایل اند شکاف های درسی کاهش یابد، باید در حرکتی ابتکاری و نوین، اقداماتی سریع و تأثیرگذار را با توجه به نظام سنجش مورد استفاده ی خود شروع کنند و از تلاش های خود، ارزیابی به عمل آورند. در غیر این صورت، سرنوشتی جز ادامه ی نوعی بازی فردی بی ثمر با عنوان «کوچه ی بن بست» پیش رو نخواهند داشت. در این بازی متأسفانه، بازنده ترین ها، دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی پایین و دانش آموزان اقلیت ها هستند.

پی نوشت :

۱. Norm - referenced
۲. Socioeconomic Status
۳. benchmark

گسست ارتباط بین دوره ی متوسطه و دانشگاه

مایکل کرسست^۱ ترجمه ی دکتر مسعود وفائی عراقی



دانش آموزان، والدین و دبیران دوره ی متوسطه، پیام روشن و صریحی را درباره ی مهارت هایی که دانش آموزان دبیرستانی نیاز دارند تا وارد دانشگاه شوند و آن را با موفقیت به پایان برسانند، دریافت نمی کنند.

امروزه دانش آموزان دبیرستانی بیش از هر زمان دیگر برای ورود به دانشگاه اشتیاق دارند. در خلال چند دهه ی اخیر، والدین، مربیان، سیاست گذاران و رهبران تجاری این نکته را روشن ساخته اند که اگر دانش آموزان می خواهند موفق شوند، باید به دانشگاه بروند. ۸۸ درصد دانش آموزان پس از دوره ی راهنمایی انتظار دارند که به نحوی در یکی از رشته های آموزش عالی تحصیل کنند و تقریباً ۷۰ درصد دیپلمه های دبیرستانی، عملاً به فاصله ی دو سال، حداقل به یک دوره ی آموزش عالی وارد می شوند [اجوکیشن تراست^۲، ۱۹۹۹].

متأسفانه در نظام های آموزشی دارای گسست، اشتیاق دانش آموزان برای دست یابی به دانشگاه را نادیده می گیرند. ارزش یابی های دوره ی دبیرستانی غالباً بر دانش ها و مهارت هایی تأکید دارند که با نیازها و خواسته های مورد نظر دانشگاه ها برای ورود و تعیین رشته ی دانشجویان متفاوت است.

فارغ التحصیلان دبیرستانی که براساس مجموعه ای از استانداردها آموزشی دوره ی دبیرستان را به پایان می رسانند سه ماه بعد متوجه می شوند که باید با مجموعه استانداردهای کاملاً متفاوتی برای ورود به دانشگاه رو به رو شوند. به بیان ساده تر، دانش آموزان، اطلاعات لازم را درباره ی این که چه چیزی لازم است تا در دانشگاه موفق شوند، به موقع دریافت نمی کنند.

شروع کار در وضعیت نامطلوب

این علائم متناقض، به شکلی نامتناسب بر دانش آموزان فقیر و رنگین پوست اثر می گذارد. در زمانی که منافع مادی مترتب بر داشتن درجه ی دانشگاهی افزایش یافته است، دانش آموزان فقیر در مقایسه با دانش آموزان متعلق به خانواده های ثروتمند، از نظر پذیرفته شدن و فارغ التحصیل شدن از دانشگاه ها، هم چنان از سهم بسیار کمتری برخوردار هستند. دانش آموزان فقیر معمولاً در دانشگاه های دارای رتبه ی پایین یا دانشگاه های آزاد و بدون آزمون و مصاحبه ی ورودی ثبت نام می کنند. برای مثال، نزدیک به ۶۶ درصد

از دانش آموزان آمریکای لاتین، در مقایسه با کمتر از ۴۵ درصد دانش آموزان سفیدپوست دارای سوابق تحصیلی مشابه، در مؤسساتی به تحصیل می پردازند که ورود همگان به آن‌ها بلامانع است [فری، ۲۰۰۴]. از هر سه دانش آموز دیپلمه‌ی دبیرستان متعلق به چارک بالای سطح درآمد جامعه، دو نفر در مؤسسات آموزش عالی با دوره‌ی آموزشی چهار ساله (کارشناسی) تحصیل می کنند، در حالی که از هر پنج نفر دانش آموزان متعلق به چارک پایین، تنها یک نفر در این مؤسسات پذیرفته می شوند. ۷۴ درصد دانشجویان مشغول در ۱۴۶ مؤسسه‌ی آموزش عالی که به عنوان برترین مؤسسات آموزش عالی کشور آمریکا شهرت دارند، متعلق به چارک بالایی سطح درآمد جامعه هستند و فقط سه درصد آن‌ها متعلق به چارک پایین هستند.

در مورد رنگین پوستان نیز می توان گفت که نه تنها دانش آموزان آمریکایی / آفریقایی تبار و آمریکای لاتینی، در مقایسه با سفیدپوستان و غیر آمریکای لاتینی‌ها، به نسبت کمتری به مدارک بعد از دبیرستان دست پیدا می کنند، بلکه دوره‌ی دبیرستان را هم با سطح پایین تری از دانش و مهارت به پایان می رسانند (جدول ۱).

سیاه پوستان و آمریکای لاتینی‌ها در سطح کشور و در پایه‌ی آخر دبیرستان، از نظر خواندن و ریاضیات، به طور متوسط در سطح دانش آموزان سفیدپوست پایه‌ی هشتم هستند [همان منبع]. در نتیجه، بسیاری از دانش آموزان طبقه‌ی کم درآمد و اقلیت‌های قومی، مجبور به گذراندن کلاس‌های جبرانی در دانشگاه می شوند؛ عاملی که موجب می گردد، شانس آن‌ها برای اتمام دوره‌های دو ساله (فوق دیپلم) یا چهار ساله (کارشناسی) دانشگاه یا دریافت گواهی نامه حرفه‌ای کمتر شود. برای مثال، بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۳، فقط ۳۴ درصد دانشجویانی که تنها یک درس جبرانی خواندن را گذرانده بودند توانستند دوره دو ساله یا چهار ساله دانشگاه را به پایان برسانند، در صورتی که ۵۶ درصد دانشجویانی که هیچ درس جبرانی را طی نکرده بودند، فارغ التحصیل شدند [مرکز ملی آمار آموزشی، ۲۰۰۱].

آمارهای مربوط به ریزش دانشجویان در دانشگاه نیز همان قدر تکان دهنده است. حدود نیمی از دانشجویان سال اول کالج‌های محلی ترک تحصیل می کنند. حدود یک چهارم دانشجویان سال اول دوره‌ی کارشناسی از ورود به سال دوم باز می مانند. بیش از ۴۰ درصد دانشجویان دوره‌ی کاردانی و کارشناسی که بیش از ده واحد درسی را گذرانده‌اند، هرگز نمی توانند دوره‌ی کاردانی یا کارشناسی خود را به پایان برسانند. حدود ۷۰ درصد دانشجویان کاردانی امیدوارند که بتوانند به نحوی موفق شوند یک دوره کارشناسی را به پایان ببرند، ولی عملاً فقط ۲۳ درصد آن‌ها موفق به دریافت این درجه دانشگاهی می شوند [آدلمن، ۱۹۹۴].

اگرچه وضعیت مالی دانشجو اهمیت زیادی دارد، بهترین عامل پیش بینی کننده برای این که آیا دانش آموز می تواند موفق به ورود به دانشگاه و دریافت درجه‌ی کارشناسی شود یا خیر، حجم و کیفیت برنامه‌ی درسی دوره‌ی دبیرستانی در مدرسه‌ی ای است که دانش آموز در آن تحصیل کرده است [آدلمن، ۱۹۹۹]. مؤسسات آموزشی دارای پذیرش باز - شامل کالج‌های محلی یا مؤسسات آموزشی چهار ساله‌ی ای که تقریباً هر دانش آموز داوطلبی را می پذیرند - معرف حدود ۸۵ درصد مدارس بعد از متوسطه هستند و تقریباً ۸۰ درصد دانشجویان کالج‌های کشور را دربرمی گیرند. رسانه‌ها و افکار عمومی، به جای توجه به ۲۰ درصد دانشجویانی که به مؤسسات چهار ساله‌ی کاملاً انتخابی وارد می شوند و جزو ثروتمندترین و آماده‌ترین دانشجویان هستند، باید توجه خود را به درصد دانشجویان متعلق به دهک‌های پایین اقتصادی - اجتماعی جامعه و کامل کردن دوره‌ی مورد نظر توسط آن‌ها معطوف دارند که در مؤسسات دارای پذیرش باز حضور پیدا می کنند [آدلمن، ۲۰۰۱].

گسست‌های عمده

پروژه‌ی «برج دانشگاه استانفورد» که یک مطالعه‌ی ملی شش ساله بود، سیاست‌های فارغ التحصیلی دبیرستانی و سیاست‌های پذیرش دانشگاه‌ها را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد تا دریابد، آیا مغایرت‌ها و ناهماهنگی‌هایی بین مهارت‌های مورد تأکید در هر یک از دو نظام آموزشی فوق وجود دارد یا خیر. محققان این پروژه، سیاست‌های ایالتی و مؤسسات آموزشی در شش ایالت کالیفرنیا، جورجیا، ایلینویز، ماریلند، آرگون و تکزاس را مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند [کرست و ونزیا، ۲۰۰۴]. آن‌ها اطلاعات لازم درباره‌ی سیاست‌های فارغ التحصیلی دوره‌ی دبیرستانی و سیاست‌های پذیرش دانشجوی مؤسسات آموزش عالی را گردآوری کردند.

بویژه، سیاست های تعیین رشته ی تحصیلی، شرایط پذیرش و راهبردهای برقراری ارتباط و دست یابی به دانش آموزان را در ۱۸ کالج و دانشگاه برتر و معمولی مورد مطالعه قرار دادند.

این محققان هم چنین با مدیران، مشاوران تحصیلی و دبیران دبیرستان ها در هر یک از این شش ایالت درباره ی فعالیت های آموزشی محل کار آن ها و مشاوره و راهنمایی دانش آموزان برای ورود به دانشگاه مصاحبه کردند. مدارس مورد مطالعه، دبیرستان های جامع دولتی با طیف وسیعی از دانش آموزان از نظر پیشرفت تحصیلی را در بر می گرفتند. محققان می خواستند بدانند که دانش آموزان، والدین و کادر آموزشی، درباره ی پذیرش در دانشگاه و سیاست های تعیین واحد درسی چه می دانند و آیا این گروه ها، منابع لازم را برای اتخاذ تصمیمات آگاهانه درباره ی پیوستن دانش آموزان به دانشگاه در اختیار دارند یا نه. یافته های این تحقیق، موارد گسست و عدم ارتباط ها را آشکار کرد.

جدول ۱. چه کسانی به دانشگاه می روند؟

حد اقل موفق به دریافت درجه ی کارشناسی شده اند (درصد)	حد اقل بخشی از دوره ی کالج را به پایان برده اند (درصد)	فارغ التحصیلان دبیرستان (درصد)	
۴۹	۸۰	۹۴	آسیایی ها و آمریکایی های آسیایی تبار
۲۹	۶۲	۹۳	سفیدپوستان (غیر آمریکای لاتینی)
۱۵	۴۸	۸۶	آمریکایی های آفریقایی تبار
۱۰	۳۱	۶۱	آمریکای لاتینی ها
دست یابی به مدارج تحصیلی توسط جوانان در سنین ۲۵ تا ۲۹ سال در تاریخ ۱۹۹۸ منبع: اجو کیشن تراست: ۹			

چه کسانی برای ورود به دانشگاه ها آموزش دیده اند؟

داده های به دست آمده از پروژه ی بریج نشان می دهد، که دانش آموزان دبیرستانی متعلق به رشته های دارای برنامه ی درسی فشرده، نسبت به همکلاسان خود در سایر رشته ها، آمادگی بیشتری برای پذیرش در دانشگاه پیدا می کنند [کرسست و ونزیا، ۲۰۰۴]. تلاش های امدادی آموزش بعد از دیپلم توسط دبیرستان و مشاوران کالج ها برای ورود به تحصیلات عالی، غالباً در اختیار دانش آموزان سطح متوسط و پایین کلاس های درس قرار نمی گیرد [ونزیا، کرسست و آنتونی ۱۱، ۲۰۰۳]. برای مثال در کالیفرنیا، ۷۰ درصد دانش آموزان برگزیده سال آخر دبیرستان، حداقل از سه درس پیش نیاز برای پذیرش در نظام دانشگاه ایالتی کالیفرنیا مطلع بودند، در حالی که کمتر از ۵۰ درصد دانش آموزان معمولی، از آن اطلاع داشتند. [کرسست، آنتونیو و بوشل ۱۲، ۲۰۰۴]. هم چنین منابعی از قبیل مراکز مشاوره و راهنمایی دانشگاهی واقع در دبیرستان ها، برنامه ی بازدید از دانشگاه ها و بازدید مسئولان پذیرش دانشگاه ها از دبیرستان، به طور تبعیض آمیز در اختیار دبیرستان ها قرار می گیرد.

چه کسانی به اطلاعات درست دسترسی پیدا می کنند؟

کمتر از ۱۲ درصد از دانش آموزانی که مورد پیمایش قرار گرفتند، از همه ی پیش نیازهای درسی دبیرستان ها برای ورود

به مؤسسات آموزش عالی مورد مطالعه، مطلع بودند [کرست و ونزیا، ۲۰۰۴]. این تعداد، از یک درصد در ایالت کالیفرنیا تا ۱۱ درصد در ایالت مریلند تغییر می کرد. به نظر می رسد که دانش آموزان در مورد پیش نیازهای آموزشی دارای اطلاعاتی هستند. کمی بیش از نیمی از دانش آموزان، از سه درس پیش نیاز یا بیشتر اطلاع داشتند، اما دانش آموزان برگزیده نسبت به دانش آموزان ضعیف، از اطلاعات بیشتری برخوردار بودند. اگرچه مردود شدن در آزمون های تعیین رشته در دانشگاه موجب می گردد که دانشجویان ورودی مجبور شوند واحدهای درسی جبرانی بدون امتیازی را در دانشگاه بگذرانند، کمتر از نیمی از دانش آموزان مورد مطالعه در سراسر شش ایالت یاد شده، از روش های برگزاری آزمون تعیین رشته ی دانشگاه های مورد مطالعه پروژه اطلاع داشتند. یک دانش آموز مدرسه ی محلی ایالت ارگون گفت: «من برداشت های خودم را داشتم. اگر چه آن ها نیز در مورد آزمون ورودی چیزهایی می گفتند، اما تا وقتی که دوره ی دبیرستان را تمام کردم، هیچ کس در این مورد که باید در آزمون تعیین رشته شرکت کنم، چیزی به من نگفت.»

چه کسانی به دانش آموزان کمک می کنند تا برای ورود به دانشگاه آمادگی پیدا کنند؟

اگرچه دبیران از دسترسی گسترده به مؤسسات آموزش عالی و اطلاعات به روز در مورد پذیرش و تعیین رشته های آن محروم هستند، با این حال، هم در مدارس برتر و هم در مدارس ضعیف تر، دبیران نقش مهم تری را در کمک به دانش آموزان در آماده شدن آن ها برای ورود به دانشگاه، نسبت به مشاوران و راهنمایان تعلیماتی به عهده دارند [کرست و ونزیا، ۲۰۰۴]. از آن جا که بیشتر دانش آموزان کم بضاعت و فارغ التحصیلان جدید دبیرستانی در مؤسسات آموزش عالی نزدیک خانواده ی خود ثبت نام می کنند، شایسته است دبیران از نکات کلیدی پذیرش و تعیین رشته ی کالج های محلی، اطلاع داشته باشند.

آیا والدین نقشی در این زمینه دارند؟

والدینی که از محرومیت های اقتصادی رنج می برند، تجربه و اطلاعات لازم را درباره ی آمادگی برای ورود به دانشگاه ندارند. به ترتیب ۴۲، ۴۴ و ۴۷ درصد والدین کم بضاعت در ایالات ایلینویز، مریلند و ارگون اظهار داشته اند که در مورد دانشگاه ها اطلاعاتی دریافت کرده اند، در حالی که به ترتیب ۷۴، ۷۱ و ۶۶ درصد والدین متعلق به وضعیت اقتصادی بهتر در همان ایالات، این اطلاعات را دریافت کرده اند [کرست و ونزیا، ۲۰۰۴].

نظری به تغییر در روند موجود

این تحقیق به سه زمینه ی نویدبخش برای انجام اصلاحات فوری پی برد. اول آن که تمام دانش آموزان، والدین و کارکنان آموزشی باید اطلاعات دقیق و با کیفیتی درباره ی واحدهای درسی دبیرستانی دریافت کنند تا بتواند به آماده سازی دانش آموزان برای کسب استانداردهای مورد نظر دانشگاه ها کمک کنند و نیز این که، تمام دانش آموزان باید به این واحدهای درسی دسترسی داشته باشند. علاوه بر آن، مدارس باید به دانش آموزان و والدین آن ها تفهیم کنند که فارغ التحصیل شدن از دبیرستان با حداقل صلاحیت، به هیچ وجه به معنی آمادگی ورود به دانشگاه محسوب نمی شود.

دوم آن که توجه و نگاه رسانه ها، سیاست گذاران و محققان باید به دست یابی گسترده به کالج ها و دانشگاه هایی باشد که در خدمت اکثریت دانشجویان است. این مؤسسات آموزش عالی به کمک های مالی و راهبری دولت فدرال، دولت ایالتی و سایر رهبران نیاز دارند. افزایش میزان موفقیت دانشجویان در این مؤسسات، یک سرمایه گذاری عمومی پر بازده به شمار می رود، زیرا در نتیجه ی آن، نرخ موفقیت در به پایان بردن تحصیلات دانشگاهی را برای دانشجویان متعلق به خانواده های فقیر و رنگین پوست افزایش می دهد.

سوم آن که می باید به دانش آموزان تفهیم کرد، ورود به آموزش عالی، مشکل ترین بخش کار نیست. برنامه های محلی، ایالتی و فدرال می باید دامنه ی دید را از دست یابی به آموزش عالی فراتر ببرند و به موفقیت در پایان تحصیلات دانشگاهی معطوف کنند. فرصت واقعی در دسترسی به تحصیلات عالی این است که فرد پس از ورود به دانشگاه، به احتمال قوی بتواند، از آن فارغ التحصیل شود. محتوای دروس دبیرستانی، ارائه ی مشاوره در مورد دانشگاه، کمک و معاضدت برای آمادگی ورود به دانشگاه و سایر برنامه ها، می باید برای دانش آموزان روشن کنند که چه باید انجام دهند تا در دانشگاه های برتر و معمولی موفق شوند.

راهبردهای منطقی

چگونه می‌توانیم به این هدف‌ها دست پیدا کنیم؟ در قدم اول، به هنگام تنظیم و اصلاح استانداردها و سنجش دانش آموزان سال آخر دبیرستان، باید شرکای اصلی و دست‌اندرکاران مؤسسات آموزش عالی نیز حضور داشته باشند. به همین ترتیب، در هنگام تنظیم و بازنگری سیاست‌های پذیرش و تعیین رشته‌ی تحصیلی در مؤسسات آموزش عالی، باید دبیران و مشاوران تحصیلی سال آخر دبیرستان‌ها نیز در این کار مشارکت داشته باشند. اصلاح محتوای این دو نظام و به اجرا درآوردن آن‌ها، بدون ارتباط معنی‌دار و سیاست‌گذاری هماهنگ بین این دو سطح از آموزش مشکل خواهد بود.

دبیرستان‌ها و مسئولان منطقه‌ی آموزشی، مؤسسات و نظام‌های آموزش عالی و حکومت فدرال می‌توانند، برای بهبود و روان‌سازی انتقال همه‌ی دانش آموزان از دبیرستان به دانشگاه‌ها، اقدامات زیر را انجام دهند:

- اطمینان حاصل شود که کالج‌ها و دانشگاه‌ها، استانداردهای تحصیلی خود را منتشر می‌کنند تا دانش آموزان، والدین، دبیران و مشاوران تحصیلی، اطلاعات دقیقی درباره‌ی آمادگی برای ورود به آن‌ها در اختیار داشته باشند. این اطلاعات باید فراتر از اطلاعات کلی درباره‌ی نحوه‌ی دست‌یابی به دانشگاه برای همه‌ی دانش آموزان باشد. برای مثال، نظام دانشگاه ایالتی کالیفرنیا از یک آزمون موفقیت تحصیلی پایه‌ی یازدهم در سراسر ایالت به عنوان آزمون تعیین رشته‌ی تحصیلی استفاده می‌کند. دانش آموزان سال‌های اول دبیرستان که می‌خواهند در سال آخر دبیرستان از مدارس ایالتی استفاده کنند و در آزمون ایالتی پایه‌ی یازدهم نمره‌ی ضعیف گرفته‌اند، توصیه‌های خاصی را برای انتخاب دروس سال آخر دبیرستان دریافت می‌کنند. علاوه بر این اقدامات، سازمان‌های ایالتی باید مطالب و اطلاعات را نه تنها به زبان انگلیسی، بلکه به زبان‌های دیگری هم که در ایالت رواج دارند، منتشر کنند.

- ارتباط بین محتوای آزمون‌های پذیرش و تعیین رشته‌ی مؤسسات آموزش عالی و استانداردها و ارزش‌یابی پایانی سال آخر دبیرستان، برای ایجاد هماهنگی هر چه بیشتر بین آن‌ها مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد. کیفیت بالای استانداردها و ارزش‌یابی از فارغ‌التحصیلان دبیرستانی که با استانداردها و نحوه‌ی ارزش‌یابی مؤسسات آموزش عالی هماهنگ و هم‌جهت شده باشد، موجب دریافت نشانه‌های صحیح و انگیزه‌های قوی در دانش آموزان می‌شود.

- اجازه داده شود که دانش آموزان، آزمون پذیرش و تعیین رشته‌ی آموزش عالی را در دوره‌ی دبیرستان بگذرانند تا بتوانند، انتظارات دانشگاه‌ها را درک کنند و از نظر تحصیلی خود را برای ورود به دانشگاه آماده سازند. این آزمون‌ها و ارزش‌یابی‌ها می‌باید جنبه‌ی تشخیصی داشته باشند، به نحوی که دانش آموزان، والدین و معلمان به روشنی آگاه شوند که چگونه مهارت‌های آمادگی برای ورود به دانشگاه را در دانش آموزان تقویت کنند.

- آخرین سال دبیرستان را برای اصلاح و جبران کمبودهای آمادگی برای ورود به دانشگاه اختصاص دهند و واحدهای درسی مناسبی را در سال آخر دبیرستان به واحدهای درس‌های عمومی دانشگاهی مرتبط سازند [کرس ۳، ۲۰۰۱]. برای مثال، دانش آموزان غالباً در سال آخر دبیرستان، واحدهای درسی ریاضیات را انتخاب نمی‌کنند، زیرا خواندن حداقل سه سال ریاضیات برای فارغ‌التحصیلی از دبیرستان و ورود به دانشگاه کفایت می‌کند. در نتیجه، دانش آموزان غالباً وقتی به دانشگاه وارد می‌شوند، در آزمون ریاضیات مردود می‌گردند، زیرا از نظر محتوای مورد انتظار، واحدهای کافی را نگذرانده و یا آن‌چه را که آموخته‌اند، فراموش کرده‌اند.

- دبیران را در مورد استانداردهای تحصیلی دانشگاه‌ها (از جمله تعیین رشته) و روال تقاضای پذیرش دانش آموزان مطلع کنند. این منابع به خصوص باید به اطلاع دبیرانی برسد که با دانش آموزان متوسط و ضعیف سر و کار دارند. همین‌طور، لازم است مدارس نیز اطلاعات بیشتری درباره‌ی استانداردهای تعیین رشته‌ی دانشگاه‌ها در اختیار دبیران دبیرستان‌ها قرار دهند، به نحوی که آن‌ها بتوانند، واحدهای درسی خود را با انتظارات آموزش عالی تطبیق دهند.

• برنامه های حضور هم زمان یا دوگانه موفق بین دبیرستان و دانشگاه را توسعه یابند تا تمام دانش آموزان را دربرگیرند، نه این که فقط شامل افراد مصمم به تحصیل شوند.

• از تمام بخش های آموزشی، اطلاعات جمع آوری و ترکیب شوند. ایالات و مناطق باید شماره هایی را به دانش آموزان اختصاص دهند تا بتوان پس از ترک دبیرستان، پیشرفت تحصیلی آن ها را تعقیب کرد. این اطلاعات باید شامل آزمون های تعیین رشته و پیشرفتی باشد که در جهت نیل به دریافت درجه ی تحصیلی یا دریافت گواهی نامه صورت گرفته اند و با نظام پاسخ گویی ایالتی تحصیلات عالی نیز مرتبط باشند. مؤسسات آموزش عالی و دبیرستان ها برای یادگیری نحوه ی استفاده از این داده ها در سیاست گذاری ها و فعالیت های تهیه ی برنامه درسی و تدریس، به کمک و پشتیبانی نیاز دارند. برای مثال، اخیراً در یک پژوهش مشخص شد که سطح کتاب «خواندن» در دبیرستان، به مراتب پایین تر از سطح کتاب درسی در دانشگاه است [ویلیامسون^{۱۴}، ۲۰۰۴]. علاوه بر این، محققان «سازمان سنجش و پژوهش های آموزشی» به مغایرت عمده ای بین ارزش گذاری دبیران دوره ی دبیرستان و مدرسان آموزش عالی در نحوه ی نگارش شاگردان پی بردند. مدرسان آموزش عالی، دستور زبان و کاربرد آن را در درجه ی اول اهمیت قرار می دهند، در حالی که دبیران دبیرستان ها پایین ترین رتبه را برای این مهارت ها قائل می شوند [رونی^{۱۵}، ۲۰۰۳].

• برای فعال کردن بیشتر سیاست گذاری در سطح دوره ی کارشناسی ایالت، اعتبارات فدرال افزایش پیدا کند. این کار می تواند شامل تخصیص اعتبار برای مباحثات مشترک بین معلمان دوره ی دبیرستان و آموزش عالی و مستلزم بررسی و بهبود فعالیت هایی چون جمع آوری و استفاده از داده ها در همه ی بخش های نظام مورد مطالعه است. هم چنین این اعتبار می تواند در جهت فعالیت های مشترکی باشد که هدف آن، قادر ساختن دانش آموزان به انتقال موفقیت آمیز از یک نظام آموزشی به نظام بالاتر باشد.

• سیاست های کمک مالی به دانشجویان، به ادامه ی تحصیل و نرخ فارغ التحصیلی آن ها وابسته شود. هر گاه تعداد بیشتری از دانشجویان یک مؤسسه آموزش عالی موفق به دریافت درجه ی دانشگاهی یا گواهی نامه ی حرفه ای شوند، آن مؤسسه از کمک های مالی فدرال و ایالتی سهم بیشتری دریافت خواهد کرد. این تحقیق صرفاً به نقش سیاست ها و برنامه های مرتبط با فارغ التحصیلی از دبیرستان، پذیرش در دانشگاه و تعیین رشته در دانشگاه می پردازد. مسائلی مانند کمک های مالی و قابل تحمل بودن شهریه ها و یا آماده کردن معلمان و توسعه ی حرفه ای آن ها، مورد توجه این پروژه نیست.

توصیه های فوق وقتی به سادگی قابل انجام و موفق خواهند بود که هر یک از ایالت ها، مبنا و پایه ی سازمانی جامعی را برای سیاست گذاری و نظارت عالی تا دوره های کارشناسی به وجود آورد. برای مثال، ایالت جورجیا یک شورای ایالتی سراسری (از پیش دبستانی تا آموزش عالی) به ریاست فرماندار تشکیل داده است که در آن، مقامات رسمی آموزشی ایالت - از پیش دبستانی تا پایان دبیرستان و آموزش عالی - عضویت دارند. شوراهای منطقه ای فوق نیز در سراسر ایالت، اقدامات ایالتی را برای تطبیق با محیط محلی تنظیم می کنند. اما وجود چنین سازمانی در ایالت، پی گیری نوآوری های اصلاحی را تضمین نمی کند. تنها کوشش های هماهنگ توسط سیاست گذاران، معلمان، والدین و دانش آموزان است که می تواند کارساز باشد.

بدون تردید، اجرای این توصیه ها نمی تواند به سرعت ده ها علل آمادگی ضعیف دانش آموزان برای ورود به دانشگاه را از میان بردارد. اما این توصیه ها، گام های مهمی در جهت تهیه و توسعه ی یک تجربه ی آموزشی عادلانه تر برای همه ی دانش آموزان محسوب می شوند و زمینه ی لازم برای آماده کردن کلیه ی دانش آموزان نیازمند موفقیت در دانشگاه را فراهم می کنند.

توجه: گزارش کامل پروژه ی بریج دانشگاه استنفورد در سایت www.BridgeProject.Stanford.edu قابل دسترسی است.

برداشت های نادرست دانش آموزان در مورد ورود به دانشگاه

برداشت نادرست: هزینه ی دانشگاه را نمی توانم بپردازم.	برداشت نادرست: سال آخر دبیرستان اهمیت زیادی ندارد.
واقعیت: دانش آموزان و والدین غالباً هزینه ی دانشگاه را بیش از آن چه هست، برآورد می کنند.	واقعیت: درس هایی که دانش آموزان در سال آخر دبیرستان می خوانند، غالباً معرف درس هایی هستند که آن ها می توانند در دوره ی دانشگاه بخوانند و نشان می دهند که تا چه حد برای موفقیت در این درس ها آماده شده اند.
برداشت نادرست: می باید ورزشکار یا دانش آموز بسیار برجسته ای بود تا بتوان کمک مادی دریافت کرد.	برداشت نادرست: لازم نیست تا پایان سال دوم دبیرستان نگران نمرات یا واحدهای درسی خود باشیم.
واقعیت: بیشتر دانشجویان به نوعی کمک مالی دریافت می کنند.	واقعیت: بسیاری از مؤسسات آموزش عالی به نمرات سال دوم دبیرستان توجه دارند. برای شرکت در کلاس های سطوح دانشگاهی باید برای آن ها آمادگی داشت و این به معنی آن است که مجموعه ای از واحدهای درسی حساب شده را، قبل از پایان سال دهم طی کرده باشیم.
برداشت نادرست: داشتن شرایط لازم برای فارغ التحصیلی از دبیرستان، برای ورود به دانشگاه کافی است.	برداشت نادرست: تا موقعی که ندانم در کجا به تحصیل می پردازم، نمی توانم در مورد دریافت کمک مالی تصمیم بگیرم.
واقعیت: آمادگی کافی برای ورود به دانشگاه، به گذراندن واحدهای درسی بیشتر از آن چه برای فارغ التحصیلی لازم است نیاز دارد؛ حتی اگر برنامه ی دبیرستان « آمادگی برای ورود به دانشگاه» نام گذاری شده باشد.	واقعیت: بیشتر مؤسسات آموزش عالی، نامه پذیرش را تا وقتی دانش آموز فرم تقاضای کمک فدرال را تنظیم نکرده است، ارسال نمی کنند. این امر در مورد دانشجویانی که در کالج محلی ثبت نام می کنند نیز صادق است؛ اگر چه آن ها می توانند برای پاییز سالی که در نظر دارند، تقاضای پذیرش کنند و تحصیل خود را شروع کنند.
برداشت نادرست: ورود به دانشگاه مشکل ترین قسمت کار است.	برداشت نادرست: وقتی وارد دانشگاه شوم، هر درسی را که بخواهم می توانم انتخاب کنم.
واقعیت: برای اغلب دانشجویان مشکل ترین بخش کار به پایان رساندن آن است.	واقعیت: بسیاری از کالج ها و دانشگاه ها از دانشجویان جدید می خواهند که در آزمون های تعیین رشته و در درس های اصلی شرکت کنند. نتیجه ی این آزمون ها تعیین می کند که دانشجویان مزبور چه درس هایی را باید بگذرانند.
برداشت نادرست: کالج های محلی، استانداردهای تحصیلی ندارند.	برداشت نادرست: بهتر است در دبیرستان واحدهای درسی آسان تری را انتخاب کرد و نمرات بالاتری گرفت.
واقعیت: در کالج های محلی دانشجویان می باید آزمون تعیین رشته را بگذرانند تا شایستگی آن ها برای کار در سطح آموزش عالی مشخص شود.	واقعیت: یکی از بهترین معیارهای موفقیت در دانشگاه آن است که واحدهای درسی سخت و جدی دوره ی دبیرستان طی شده باشد. دریافت نمره ی بالا از درس های سطح پایین دانش آموز را برای کار در سطح دانشگاه آماده نمی کند.

پی نوشت :

1. Michael W. Kirst (استاد مدرسه ی تعلیم و تربیت دانشگاه استنفورد)
2. Education Trust, 1999
3. Open – door institutions
4. Fry, 2004
5. Kahlenberg, 2004
6. National Center for Education Statistics, 2001
7. Adelman, 1994
8. Adelman, 1999
9. Stanford University Bridge Project
10. Kirst & Venezia, 2004
11. Venezia, Kirst & Antonio
12. Kirst, Antonio & Bueschel
13. Kirst
14. Williamson
15. Rooney

ساخت پل‌هایی برای ورود به دانشگاه

پاتریشیا گاندارا^۱

ترجمه‌ی دکتر مسعود وفائی عراقی



یک برنامه‌ی دبیرستانی، ویژه دانش‌آموزان آمریکای لاتین^۲، انتظارات بالایی را پیش روی آن‌ها می‌نهد، محتوای درسی چالش‌برانگیزی را ارائه می‌دهد و تحصیلات دانشگاهی را در برنامه‌ی آن‌ها وارد می‌کند.

اسپانیولی‌ها، بزرگ‌ترین اقلیت قومی را در ایالات متحده آمریکا تشکیل می‌دهند. با وجود این، دانش‌آموزان اسپانیولی، نسبت به اقلیت‌های قومی دیگر، کمتر از دبیرستان فارغ‌التحصیل می‌شوند، کمتر به مؤسسات آموزش عالی می‌روند و کمتر به دریافت مدرک تحصیلی دانشگاهی نائل می‌آیند. در سال ۲۰۰۰ میلادی، فقط ده درصد آن‌ها در سراسر کشور موفق به کسب مدرک دانشگاهی شدند، در حالی که آمریکایی - آفریقایی‌ها ۱۸ درصد و آمریکایی - اروپایی‌ها ۳۴ درصد به انجام این کار نائل آمدند. [مرکز ملی آمار آموزشی^۳، ۲۰۰۱]. سطح پایین تحصیلات آمریکای لاتینی‌ها، نقیصه‌ی اجتماعی و اقتصادی بزرگی برای ایالات متحده آمریکا محسوب می‌شود.



البته این شکاف آموزشی، بسیار زودتر از آن شروع می‌شود که دانش‌آموز به فکر ورود به دانشگاه بیفتد. براساس گزارش «سازمان سنجش ملی پیشرفت آموزشی»^۴، ۴۱ درصد

دانش‌آموزان سفیدپوست در کلاس چهارم ابتدایی در خواندن متن مهارت پیدا می‌کنند. در مقابل، فقط ۱۵ درصد از دانش‌آموزان آمریکای لاتین به این مهارت دست می‌یابند. در کلاس دوازدهم - موقعی که تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان ضعیف از ادامه‌ی تحصیل باز مانده و ترک تحصیل کرده‌اند - فقط حدود یک چهارم [۲۶ درصد] از این افراد در خواندن به مهارت می‌رسند، در حالی که حدود نیمی [۴۷ درصد] از دانش‌آموزان سفیدپوست به این مهارت دست پیدا کرده‌اند [مرکز ملی آمار آموزشی، ۱۹۹۹]. و سرانجام این که، یک سوم تا یک دوم دانش‌آموزان آمریکای لاتین، که تحصیل خود را در آمریکا شروع کرده‌اند، از ادامه تحصیل باز می‌مانند و نمی‌توانند مدرک دیپلم بگیرند [اورفیلد، لوسن، والد و سوانسون^۵، ۲۰۰۴؛ رامبرگر و رودیگز^۶، ۲۰۰۲].

چرا دانش‌آموزان آمریکای لاتین در مدرسه ضعیف عمل می‌کنند و چرا تعداد اندکی از آن‌ها می‌توانند در آموزش عالی به تحصیل خود ادامه دهند؟ چه می‌توان کرد تا این روند را تغییر داد؟ پژوهش‌های انجام شده در سال‌های اخیر، پاسخ‌هایی را به این سؤالات ارائه می‌کنند.

دور از دسترس بودن

خانواده‌های متعلق به دانش‌آموزان آمریکای لاتین، فاقد «سرمایه‌ی اجتماعی»^۷ لازم برای به دست آوردن جای پای در جامعه هستند. لارو^۸ [۱۹۸۹] در کتاب خود به نام «مزیت خانواده»^۹ [۱۹۸۹] توصیف می‌کند که چگونه والدین طبقه‌ی متوسط - غالباً سفیدپوست - از فرزندان خود حمایت می‌کنند و با شناسایی منابع موجود در مدارس دولتی، شرایط را برای موفقیت فرزندان خود فراهم می‌آورند. آن‌ها می‌دانند که نظام مردم‌سالار چگونه عمل می‌کند و به آسانی به اشخاصی دست می‌یابند که در سمت‌های تصمیم‌گیری قرار دارند. لارو نشان می‌دهد که چگونه این سرمایه‌ی اجتماعی

از دسترس والدین کم درآمد و فرزندانشان به دور است.

درآمد والدین و تحصیلات آن‌ها، دو عاملی هستند که ارتباط نزدیکی با سرمایه‌ی اجتماعی دارند و نیز عملکرد تحصیلی دانش‌آموز و موفقیت آموزشی وی را تعیین و پیش‌بینی می‌کنند [پوما^{۱۱} و دیگران، ۱۹۹۷]. تا آن‌جا که به درآمد والدین مربوط است، داده‌های سرشماری اخیر نشان می‌دهد که نیروهای شاغل این اقلیت، تقریباً در تمام سطوح تحصیلی، به‌طور متوسط، درآمدی کم‌تر از کارکنان سیاه‌پوست دارند [دفتر آمار آمریکا^{۱۲}، ۲۰۰۱]. اطلاعات مربوط به سطح تحصیلی والدین در داده‌هایی منعکس شده که توسط «شورای امتحانات ورودی»^{۱۳} جمع‌آوری شده و درباره‌ی سابقه‌ی تحصیلی والدین دانش‌آموزانی است که در «آزمون استعداد تحصیلی»^{۱۴} شرکت کرده‌اند و قصد ادامه‌ی تحصیل در دانشگاه را دارند. تفاوت درآمد والدین و سطح تحصیلی آن‌ها و ارتباط آن با قومیت، تکان‌دهنده است؛ چرا که والدین آمریکای لاتینی، به میزان زیاد، پایین‌تر از سایر گروه‌ها قرار می‌گیرند. از نظر سوابق تحصیلی، در میان والدینی که فرزندشان در آزمون استعداد تحصیلی شرکت داشته است، تنها یک درصد والدین سفیدپوست و پنج درصد والدین سیاه‌پوست فاقد دیپلم دبیرستان هستند، ولی این نسبت در والدین آمریکای لاتینی به ۲۷ درصد می‌رسد.

آمریکای لاتینی‌ها، علاوه بر سوابق خانوادگی، احتمالاً در مدارس شهری یا روستایی بسیار شلوغ و با پشتوانه‌ی مالی کم، تحصیل می‌کنند؛ جایی که نسبت بالایی از معلمان، حائز شرایط لازم برای تدریس نیستند [رودز^{۱۵}، ۲۰۰۳]. برنامه درسی این مدارس معمولاً ضعیف‌تر از مدارس طبقه‌ی متوسط حومه‌ی شهر است و دانش‌آموزان این اقلیت، معمولاً به فعالیت‌های درسی جدی و تلاش برانگیز و کلاس‌های پیشرفته انتخاب‌رشته‌ی تحصیلی، دسترسی ندارند [بتز، رابن و دانبرگ^{۱۶}، ۲۰۰۰]. در ایالت کالیفرنیا - ایالتی که بیشترین تعداد دانش‌آموزان آمریکای لاتینی را در ایالات متحده دارد - به‌طور متوسط، برای بیش از ۸۵۰ نفر دانش‌آموز فقط یک مشاور تحصیلی وجود دارد. در نتیجه، هیچ دانش‌آموزی از مشاوره‌ی فردی برای دریافت کمک از نظر آمادگی برای ورود به آموزش عالی بهره‌مند نمی‌شود [دپارتمان آموزش کالیفرنیا^{۱۷}، ۲۰۰۳]. تقریباً نیمی از آمریکای لاتینی‌ها در جنوب غربی کشور، به زبان اسپانیولی صحبت می‌کنند و تسلط آن‌ها به زبان انگلیسی دارای درجات متفاوتی است. مدارس این منطقه به نحو آزردهنده‌ای در پاسخ‌گویی به نیازمندی‌های یادگیرندگان زبان انگلیسی ضعیف هستند. داده‌های اخیر نشان می‌دهد معلمان که در کلاس درس خود، دارای یک یا چند دانش‌آموز در حال یادگیری زبان انگلیسی هستند، طی پنج سال اخیر، به‌طور متوسط، فقط چهار ساعت از برنامه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای را برای پاسخ‌گویی به نیازهای این دانش‌آموزان اختصاص داده‌اند [زیلر^{۱۸} و همکاران، ۲۰۰۳].

و سرانجام این که پژوهش‌های متعدد، اهمیت انتظارات را نشان داده‌اند؛ انتظارات معلم و سایر بزرگسالان از دانش‌آموز و انتظارات دانش‌آموز از خود را. معلمان معمولاً از دانش‌آموزان آمریکای لاتینی، در مقایسه با دانش‌آموزان سفیدپوست، انتظارات کم‌تری دارند [رومو و فالبو^{۱۸}، ۱۹۹۶؛ روزن هولتز و سیمپسون^{۱۹}، ۱۹۸۴]. دانش‌آموزان آمریکای لاتینی نیز معمولاً از خودشان انتظارات کم‌تری دارند [کائو و تیندا^{۲۰}، ۱۹۹۵]. گرد هم آمدن در مدارس فقرزده، برنامه‌ی درسی ضعیف، معلمان بی‌تجربه و انتظارات کم، دانش‌آموزان را به این نتیجه می‌رساند که تلاش در مدرسه، هدر دادن وقت است. برخلاف دانش‌آموزان طبقه‌ی متوسط در مدارس حومه‌ی شهر، دانش‌آموزان آمریکای لاتینی متعلق به طبقه‌ی کم‌درآمد، به ندرت، اگر نگوئیم هرگز، در مورد وضعیت تحصیلی یا برنامه‌ی ورود به آموزش عالی، با دوستانشان صحبت می‌کنند [گاندارا، او هارا، گوتیرز^{۲۱}، ۲۰۰۴]. آن‌ها هنگامی که به آموزش عالی وارد می‌شوند، معمولاً به دوره‌های دو ساله‌ی کالج قناعت می‌کنند و به ندرت به دوره‌ی چهار ساله یا دریافت مدرک کارشناسی اقدام می‌کنند [گاندارا و چاوز^{۲۲}، ۲۰۰۳].

پل زدن بین فاصله‌ها

«پروژه‌ی دبیرستانی پونته»^{۲۳}، در سال ۱۹۹۴ در پاسخ به آمارهای نگران‌کننده‌ی اسپانیولی‌ها به وجود آمد. کلمه‌ی «پونته» در زبان اسپانیولی به معنی «بریج» در زبان انگلیسی و «پل» در زبان فارسی است. با کمک گروه‌ها و بنیادهای فرهنگی، «بنیاد کارنگی»^{۲۴}، این پروژه به عنوان شعبه‌ای فرعی از یک برنامه، برای خدمت به ۴۵ کالج محلی در کالیفرنیا به اجرا در آمد. این الگوی جدید در خدمت ۳۶ دبیرستان در کالیفرنیا است. از آن‌جا که برنامه این کالج محلی از موفقیت بسیاری در امر تسهیل انتقال دانش‌آموزان آمریکای لاتین از کالج‌های دو ساله [کاردانی] به کالج‌های چهار ساله [کارشناسی] برخوردار شد، برنامه‌ی دبیرستانی آن، درگیر منتقل کردن مستقیم دانش‌آموزان از دبیرستان به کالج‌های چهار ساله گردید؛ جایی که شانس کلی دانش‌آموزان برای دریافت درجه‌ی دانشگاهی بیشتر است.

پروژه‌ی دبیرستانی پونته بر سه فعالیت تأکید دارد: تدریس جدی و تلاش برانگیز در نوشتن و ادبیات؛ استفاده از مشاور و معلم خصوصی که جای خالی سرمایه‌ی اجتماعی را پر کند، و در بعضی موارد، یک هم‌کلاسی که به عنوان راهنما، از ابتدای انتقال دانش آموز به دبیرستان فعالیت می‌کند؛ و ارائه‌ی مشاوره‌ی فشرده‌ی تحصیلی به منظور آمادگی برای ورود به آموزش عالی که نیازهای اطلاعاتی دانش آموز و والدین او را تأمین کند. این برنامه تأکید بسیار بر این دارد که فرهنگ آمریکای لاتین می‌تواند، سرمایه‌ی آموزشی ارزشمندی برای ایجاد انگیزه و آماده کردن این دانش آموزان برای ورود به آموزش عالی محسوب شود و مورد استفاده قرار گیرد. متخصصان موفق برخاسته از اجتماع آمریکای لاتینی‌ها نیز به تعامل با این دانش آموزان می‌پردازند و راه‌هایی را که ریشه‌های موجود در اجتماع و فرهنگ آن‌ها، موجب دستاوردهای حرفه‌ای و تخصصی آن‌ها شده است، با دانش آموزان در میان می‌گذارند.

تدریس

دانش‌آموزانی که در این برنامه قرار گرفته‌اند، دو سال و در پایه‌های ۹ و ۱۰ دبیرستان، در کلاس‌هایی شرکت می‌کنند که برای آمادگی در زبان انگلیسی است و در آن، دانش‌آموزان دارای سطوح متفاوت زبان شرکت دارند. یک معلم کاملاً تعلیم دیده‌ی پونته، دانش‌آموزان را در زمینه‌ی فرایند نوشتن و در تهیه‌ی «کارنمای نوشتاری»^{۲۵}، آموزش می‌دهد. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که از نوشته‌های خود انتقاد کنند، به ارزیابی پیشرفت خود بپردازند و استانداردهای عملکردی بالایی برای خود در نظر بگیرند.

در کلاس‌های انگلیسی پونته، نوعی از تدریس که معمولاً برای نویسندگان تیزهوش یا پیشرفته به کار گرفته می‌شود، الگو قرار می‌گیرد. دانش‌آموزان می‌باید هر روز مطلبی بنویسند و آموزش‌هایی را درباره‌ی قالب‌های متفاوت نوشتن، شامل تحلیل ادبی، نگارش داستان‌های شخصی، گزارش‌های مرتبط با اجتماع محلی، مقاله‌های انتقادی و گزارش تحقیق دریافت می‌کنند. دانش‌آموزان برای خود پرونده‌ی نگارشی تهیه می‌کنند و بهترین کار خود را در پایان هر سال انتخاب می‌نمایند تا کارنمای خود را به وجود آورند. از تمام دانش‌آموزان خواسته می‌شود، بین ۴ تا ۱۲ کتاب را، علاوه بر کتاب‌های درسی، به طور مستقل بخوانند. آن‌ها با کار در گروه‌های کوچک و پاسخ دادن به نوشته‌های یکدیگر، مهارت‌های نویسندگی خود را تقویت می‌کنند؛ تجربه‌ای که به آن‌ها کمک می‌کند، خواننده‌ای بهتر و انتقادی‌تر شوند.

این معلم تعلیم دیده، هم‌چنین از ادبیات برتر آمریکای لاتین، از جمله آثار نویسندگانی چون ساندراسیننروز^{۲۶} (خانه‌ای در خیابان مانگو)، گری سوتو^{۲۷} (زندگی در خیابان)، ویکتور ویلاسور^{۲۸} (باران طلا) و لوئیس والدز^{۲۹} (کت و شلوار مدل قدیمی) در مجموعه برنامه‌ی درسی معمولی ادبیات خود در پایه‌های تحصیلی ۹ و ۱۰ استفاده می‌کند. در یک درس مشاهده شد، معلم دانش‌آموزان را ترغیب کرد تا نحوه‌ی ازدواج در «رومئو و ژولیت» شکسپیر را با نحوه‌ی ازدواج در کتاب «مثل آب برای شوکولات»، اثر لورا اسکیوول^{۳۰}، مقایسه کنند.

در مصاحبه و سؤالات باز پاسخ، مربوط به بررسی‌های سالانه، دانش‌آموزان در مورد احساس تعجب و غرور خود، هنگام مواجهه با آثار نویسندگان مشهور آمریکای لاتین در بار اول، صحبت می‌کنند. ارتباطی که دانش‌آموزان بین تجربیات خود و این نویسندگان برقرار می‌کنند، تأثیری شگفت و ماندگار در آن‌ها باقی می‌گذارد. وقتی یکی از دانش‌آموزان، کتاب «خانه‌ای در خیابان مانگو» را خواند که درباره‌ی سرگذشت دختری جوان در بخش اسپانیولی نشین شهر شیکاگو بود، نزدیک بود اشک از چشمانش سرازیر شود. او گفت: «نمی‌دانستم که آمریکای لاتینی‌ها هم کتاب نوشته‌اند» و این که: «آن‌ها نیز سرگذشتی مانند من داشته‌اند.»

برنامه‌ی درسی این کلاس‌ها، شامل فرهنگ عامه، مبتنی بر اجتماع محلی نیز هست. در این برنامه از والدین، سایر اعضای خانواده و مربیان و معلمان خصوصی به عنوان منبع و مرجع فعالیت پژوهشی استفاده می‌شود. یکی از فعالیت‌ها به «دیچوز»^{۳۱} مربوط می‌شود که به زبان اسپانیولی به معنی «ضرب‌المثل» است. ضرب‌المثل‌ها در فرهنگ مردم آمریکای لاتین از اهمیت زیادی برخوردارند، زیرا از آن‌ها به عنوان دستورالعملی برای رفتار شایسته استفاده می‌شود و درس‌های زندگی را به جامعه‌ی قائمی‌کنند. معلم ممکن است از دانش‌آموزی بخواهد که یک ضرب‌المثل جالب را بگوید و درباره‌ی معنی آن در کلاس صحبت کند. این کار فرصت خوبی برای تحلیل انتقادی زبان و هم‌چنین فرهنگ اجتماعی محلی است.

معلم پونته چند هفته در سال در مورد ادبیات آمریکای لاتین، آگاهی‌های فرهنگی، فرایند نوشتن، تدریس در کلاس‌های ناهمگون و ارزیابی کارنامه‌ها آموزش می‌بیند. البته، بعضی از این آموزش‌ها در مؤسسات آموزشی تابستانی ارائه می‌شوند. معلمان از آموزش‌های پیوسته در سراسر سال تحصیلی نیز براساس برنامه‌ای منظم و به صورت کارگاه‌های یک روزه یا دو

روزه بهره می برند.

استفاده از مشاور محلی

یک مشاور از اجتماع محلی، به جست و جوی افراد شایسته از میان اجتماع محلی اقدام می کند و آن ها را آموزش می دهد و با برنامه ی دانش آموزان آشنا می کند. این مشاوران از اشخاص موفق در مشاغل گوناگون، از قبیل معلمان، حقوق دانان، پزشکان، مهندسان، دانشمندان و بازرگانان هستند. رابط این افراد با مشاوران تحصیلی نیز همکاری می کند تا برنامه و فعالیت های مناسب را برای آن ها و دانش آموزان، از قبیل شرکت در کنسرت یا یک واقعه ی فرهنگی اجتماع محلی به صورت گروهی یا انفرادی، فراهم آورد.

مشاوران ترغیب می شوند، ارتباط خود را با دانش آموزان برای حداقل دو سال حفظ کنند و طی این مدت، می باید به طور ماهانه و به صورت فردی یا گروهی با دانش آموزان ملاقات کنند. آن ها هم چنین موظف هستند، با خانواده های دانش آموزان نیز، ترجیحاً در خانه آن ها، ملاقات کنند. بیشتر دانش آموزان اعتقاد دارند که بهتر است، مشاوران با والدین ارتباط برقرار کنند. لذا لازم است، آن ها بتوانند به زبان اسپانیولی صحبت کنند؛ همان طور که یک جوان دانش آموز اشاره کرده است: «برای من مهم است که مشاور من به والدینم توضیح دهد، برای رفتن به دانشگاه چه اقداماتی باید انجام دهم.»

اخیراً مجموعه ی مشاوران پونته، برنامه ی استفاده از همسالان را نیز شروع کرده است؛ به این ترتیب که دانش آموزان پایه ی نهم و پس از آن پایه ی دهم را، با دانش آموزان پایه های ۱۱ و ۱۲ که به عنوان راهنمایان دبیرستان فعالیت می کنند، رفیق و همراه می کند. برنامه ی همسالان هم چنین فرصتی را برای دانش آموزان جوان تر فراهم می کند تا با دانش آموزان بزرگ تر پروژه ی پونته، در فضایی نظام مند و کنترل شده، ارتباط برقرار کنند. یک دانش آموز پایه ی نهم با هم سال و همراه بزرگ تر خود هر روز صبح قبل از شروع فعالیت های تحصیلی، ملاقات می کند. همراهی با یک دانش آموز بزرگ تر در حضور دیگران، برای او منزلت و اهمیت خاصی به وجود می آورد و احساس تعلقی ایجاد می کند که برای او هنگام سازگاری با محیط دبیرستان بسیار اهمیت دارد.

مشاوره

عناصر مشاوره، از بسیاری جهات، قلب برنامه ی پونته را تشکیل می دهند. هر یک از مشاوران تحصیلی، تقریباً ۲۴۰ دانش آموز را در دو دبیرستان تحت پوشش دارند که این تعداد کمتر از یک سوم دانش آموزانی است که به صورت معمول در دبیرستان های ایالت کالیفرنیا برای هر مشاور وجود دارد. این مشاوران اطمینان حاصل می کنند که همه دانش آموزان در کلاس های آمادگی برای دانشگاه شرکت می کنند. هر نارسایی تحصیلی به سرعت مورد توجه قرار می گیرد و دانش آموزان اطلاعات لازم را برای ورود به تحصیلات عالی در اختیار دارند. مشاوران تحصیلی هم چنین، در بعضی از فعالیت های کلاس درس پونته، از قبیل کسب مهارت برنامه ریزی شده در نوشتن یا جلسه ی مربوط به الزامات پذیرش در دانشگاه، شرکت می کنند. مشاوران تحصیلی، بازدید از مؤسسات آموزش عالی، سفرهای کوتاه آموزشی، ملاقات راهنمایان با والدین و سایر رویدادها را ترتیب می دهند. تلقی بیشتر مردم از باشگاه پونته، تشکیلاتی است فوق برنامه که در آن، دانش آموزان به عنوان رویدادی اجتماعی، گرد هم می آیند تا از فعالیت های آمادگی برای دانشگاه حمایت کنند؛ درست مثل شستن اتومبیل یا فروش نان و شیرینی برای کمک به مخارج یک گردش علمی.

یکی از هدف های مهم دبیرستان پونته عبارت است از تقویت هویت دانش آموزان به طوری که از میراث فرهنگی اسپانیولی خود احساس قدرت و توانایی کنند، نه احساس ضعف و ناتوانی! این برنامه بر اهمیت استفاده ی دانش آموزان از مشاوران تحصیلی اسپانیولی تأکید دارد. این مشاوران با بهره گیری از تجربیات خود می توانند، به دانش آموزان تفهیم کنند که آن ها چگونه با موفقیت راه خود را از دبیرستان به دانشگاه و از آن جا به شغلی مناسب طی کرده اند.

یافته های کلیدی

برای آزمون مؤثر بودن پونته در آماده کردن دانش آموزان برای آموزش عالی، به جمع آوری داده های پیمایشی در مورد دو هزار دانش آموز در یک دوره ی چهار ساله اقدام شد - شامل حدود هزار دانش آموز مشغول به تحصیل در پونته در سراسر کالیفرنیا، و هزار دانش آموز غیر پونته (که نیمی از آن ها اسپانیولی بودند) که در همان پایه هایی درس می خواندند که دانش آموزان پونته تحصیل می کردند. از این دانش آموزان در مورد آرزوهای آن ها، نگرش آن ها نسبت به مدرسه، و آمادگی آن ها برای ورود به آموزش عالی سؤال شد (یافته های حاصل از این مجموعه ی بزرگ داده ها، توسط

گاندرادر سال ۲۰۰۲ گزارش شده است). هم چنین، سوابق یک گروه ۷۵ نفری از دانش آموزان پونته و یک گروه ۷۵ نفری از دانش آموزان غیر پونته ی اسپانیولی که کاملاً با هم جور شده بودند، طی چهار سال دوره ی دبیرستان پی گیری شد. این دانش آموزان از نظر سن، جنس، وضعیت اجتماعی - اقتصادی، نمره در درس خواندن و معدل سال هشتم تحصیلی، با هم جور شده بودند. در پایان سال دوازدهم تحصیلی، ۱۴۴ دانش آموز در این نمونه باقی مانده بودند. در بررسی الگوهای رفتن به آموزش عالی این دانش آموزان که هنگام ورود به دوره ی دبیرستان دقیقاً شبیه به هم بودند، مشخص شد، تعداد دانش آموزان پونته که از سال ۱۹۹۸ به دوره ی چهار ساله ی آموزش عالی راه یافته اند، بسیار بیشتر از تعداد دانش آموزان غیر پونته است، ۴۳ درصد برابر با ۲۴ درصد.

آخرین مرحله ی جمع آوری داده ها در سال ۲۰۰۰، ۶۲ دانش آموز (۳۱ نفر پونته و ۳۱ نفر غیر پونته) از نمونه ی اصلی را در برمی گرفت که در آموزش عالی تحصیل می کردند. نتیجه ی بررسی نشان داد، ۵۷ درصد از دانش آموزان پونته در برابر ۵۵ درصد دانش آموزان غیر پونته به تحصیل خود در آموزش عالی ادامه می دادند.

پاسخ های دانش آموزان پونته و غیر پونته به تعدادی از مسائل در نمونه های جور شده، با یافته های مربوط به گروه بزرگ تر شامل دو هزار دانش آموز از سراسر ایالت، سازگار و مؤید یک دیگر بود. از دانش آموزان خواسته شده بود اعلام کنند، با مطالب زیر موافق اند یا مخالف. پاسخ آن ها، تأثیر برنامه ی پونته را بر نگرش دانش آموزان و بر آمادگی دانش آموزان برای ورود به آموزش عالی، آشکار می کرد:

● مشاور تحصیلی در تلاش جدی دانش آموزان در مدرسه مؤثر بود. ۴۹ درصد دانش آموزان پونته و ۱۶ درصد دانش آموزان غیر پونته موافق بودند.

● مشاور تحصیلی در تصمیم دانش آموزان برای ورود به دانشگاه مؤثر بود. ۵۸ درصد دانش آموزان پونته و ۲۲ درصد دانش آموزان غیر پونته موافق بودند.

● معلم در تصمیم دانش آموزان برای ادامه ی تحصیل در آموزش عالی مؤثر بود. ۳۷ درصد دانش آموزان پونته و ۲۳ درصد دانش آموزان غیر پونته موافق بودند.

● مشاور تحصیلی در شکل گیری هدف های دانش آموزان تأثیر داشت. ۳۴ درصد دانش آموزان پونته و ۱۸ درصد دانش آموزان غیر پونته موافق بودند.

در سال آخر دبیرستان، دانش آموزان، تمام اطلاعات لازم در مورد تقاضا برای ورود به کالج را در اختیار داشتند. ۸۲ درصد دانش آموزان پونته و ۵۹ درصد دانش آموزان غیر پونته موافق بودند.

این داده ها نشان می دهند، معلمان و مشاوران تحصیلی پونته - و تداوم تأثیر آن ها در طول برنامه - عناصر ارزشمند این برنامه محسوب می شوند. هم چنین شواهدی وجود دارد مبنی بر این که بعضی از نتایج برنامه ی پونته ممکن است، به واسطه ی حفظ و تداوم دوستی اولیه ی دانش آموزان با یکدیگر در مدرسه بوده باشد. دوستی های دوران مدرسه، نشانه ی مهمی از تعهد و وابستگی دانش آموزان به مدرسه است و احتمال ترک تحصیل دانش آموز را تقلیل می دهد. یکی از هدف های این برنامه، به وجود آوردن یک مجموعه ی منسجم از دانش آموزان است که از یک دیگر حمایت کنند و انتظارات زیادی، هم از خودشان و هم از سایر دانش آموزان داشته باشند. به نظر می رسد که برنامه ی پونته در این راستا به هدف خود رسیده باشد. ۲۴ درصد از دانش آموزان پونته - در مقایسه با ۳۲ درصد دانش آموزان غیر پونته - گزارش کرده اند که دوستان نزدیک خود را در سراسر دوران دبیرستان حفظ کرده اند. بخش بزرگی از دانش آموزان پونته - دو سوم آن ها - گفته اند که با سایر دانش آموزان پونته در مدرسه ارتباط برقرار کرده اند.

گامی به پیش

مسیر تحصیلی دانش آموزان، در سال های اولیه مدرسه تعیین می شود [بار و درین، ۳، ۱۹۸۳]. در مورد اکثر دانش آموزان، عملکرد سال به سال آن ها تا حد زیادی، قابل پیش بینی است؛ بخشی به این علت که آن ها در عملکرد خود نسبتاً ثبات و پایداری دارند و بخشی به این دلیل که مؤسسات آموزشی، بسته به نوع دانش آموز، با روش های ثابت و پایداری به وی پاسخ می دهند. نمونه ای شامل دو هزار دانش آموز از سراسر ایالت آمریکا، تفاوت در تجربیات تحصیلی دانش آموزان اسپانیولی و غیر اسپانیولی را کاملاً روشن و آشکار کرد. دانش آموزان برنامه ی پونته دستاوردهای کاملاً بهتری نسبت به

دانش آموزان غیر پونته ی اسپانیولی داشتند. آن ها نزدیک به دو برابر درصد دانش آموزان غیر پونته که دوره ی دبیرستان را با نمرات تحصیلی و نمرات آزمون مشابه آن ها شروع کرده بودند، در مؤسسات آموزش عالی پذیرفته شده و در دوره ی کارشناسی چهار ساله به تحصیل مشغول شده بودند.

با قضاوت بر اساس بحث هایی که در کلاس های درس پونته شاهد بوده ایم، این برنامه برای دانش آموزان اسپانیولی دری است که به امکانات و شناخت های جدید گشوده شده است. شاید این دانش آموزان از مطالعه لذت بیشتری ببرند، شاید آن ها در تحلیل مسائل پیچیده تر صاحب مهارت های بیشتری بشوند و شاید میوه درخت این آموزش در عملکرد دوره ی تحصیلات دانشگاهی آن ها به بار بنشیند.

پی نوشت :

1. Patricia Gandara

(استاد مدرسه ی تعلیم و تربیت و مدیر مؤسسه ی علمی سیاست تعلیم و تربیت، قانون و حکومت، دانشگاه کالیفرنیا.)

2. Latinos

(به آمریکاییانی اطلاق می شود که از کشورهای آمریکای لاتین مهاجرت کرده و زبان مادری آن ها اسپانیولی یا پرتغالی است.)

3. National Center for Education Statistics (NCES)

4. National Assessment of Educational Progress

5. Orfield , Losen, Wald & Swanson

6. Rumberger & Rodrigues, 2002

7. Social Capital

8. Lareau

9. Home Advantage

10. Puma

11. US Census Bureau

12. College Entrance Examination Board

13. Scholastic Aptitude Test

14. Rhoads

15. Betts, Rueben & Dannenberg, 2000

16. California Department of Education

17. Zehler, et. al

18. Romo & Falbo

19. Rozenholtz & Simpson

20. Kao & Tienda

21. Gandara, o'Hara & Gutierrez

22. Gandara & Chavez

23. High school Puente Project

24. Carnegie Foundation

25. Writing Portfolio

Sandra Cisneros .²⁶

27. Gary Soto

28. Victor Villasenors

29. Luis Valdez

30. Laura Esquvel

31. dichos

32. - Barr & Dreeben

چرا دانش آموزان درس ریاضیات پیشرفته را حذف می کنند؟



ترجمه ی طاهره رستگار

ایلانا هورن

نگاهی به وضع دو دانش آموز دبیرستانی نشان می دهد، انتظارات بالای معلم و کمک های او دانش آموزان را تشویق می کند تا برنامه های درسی دشوار را تاب بیاورند.

فاصله ی بین هدف ها و دستاوردها و نگرانی های ناشی از آن، به تقاضا برای تغییر برنامه ی ریاضیات دبیرستانی دامن زده است. سیاست گذاران آموزشی، به منظور افزایش تعداد دانش آموزان در ریاضیات پیشرفته توصیه می کنند، تعداد واحدهای لازم برای فارغ التحصیلی افزایش یابد، دوره های تقویتی برداشته شود و امتحانات نهایی به عمل آید. مدرسه های متأثر از این شرایط، خود را به نوعی در فشار می بینند تا امکان موفقیت همه ی دانش آموزان را در برنامه ی ریاضیات مقدماتی فراهم کنند. با این حال، تجربه نشان داده است که فشار زیاد از بابت درس های ریاضی - بر جوانان آمریکایی - به خصوص بومیان، سیاه پوستان، مهاجران آمریکای لاتین و یا دانش آموزان متعلق به قشر پائین اجتماع - مشکل را حادتر می کند. با این اوصاف، مدرسه ها چگونه می توانند دانش آموزان را از حذف واحدهای ریاضی در نیمه راه منصرف و آنان را به ماندن، تحمل مشکلات و به سرانجام رساندن کار تشویق کنند؟

فشاری که دانش آموزان از بابت آموزش ریاضیات تحمل می کنند، معمولاً یا به «خصوصیات فردی» آن ها یا به «انتظارات اندک» معلمان مربوط می شود. بسیاری از معلمان معتقدند، این خصوصیات فردی، مانند «استعداد ریاضی» یا «انگیزه ی پیشرفت» است که باعث می شود، دانش آموزی تا دوره های ریاضیات پیشرفته دوام بیاورد و دانش آموز دیگری آن را رها کند [هورن، زیر چاپ؛ راتون، ۱۹۸۷]. هرچند این عقیده تا حدودی از اعتبار برخوردار است، اما همه ی بار «موفقیت یا شکست» را بر دوش دانش آموزان می نهد و برای بزرگ تران سهمی قائل نمی شود.

پژوهش های آموزشی بر تأثیر غیر قابل انکار «انتظارات معلم» تأکید دارند [وینستین، ۳]. در آمریکا ما به قدرت تأثیر گذاری این مؤلفه اعتقاد بسیار داریم. رئیس جمهور، با انتقاد شدید از «سیستم متحجر کم انتظار»، و تشویق معلمان قهرمانی که با بالا بردن انتظاراتشان از دانش آموزان ضعیف، موجبات پیشرفت آن ها را فراهم می آورند، که از آن ها قطع امید شده است، نظام آموزشی را به تحرک و جنب و جوش وامی دارد. این بخشی از فرهنگ آموزش در کشور ماست. با این وصف، نباید فراموش کرد که «انتظار زیاد» بدون به کارگیری شیوه های آموزشی که آن را پشتیبانی کند، راه به جایی نخواهد برد.

«انتظار داشتن از دانش آموزان» به خودی خود در ذهن و دل معلم جوانه نمی زند، بلکه در جریان تمرین هایی که دانش آموزان در کلاس های ریاضی - یا تمرینات فشرده مرتبط با ریاضی در مدرسه - انجام می دهند، پدیدار می شود. فرض کنید شاگرد ی بیزار از ریاضی را به معلمی متوقع و دلسوز سپرده اید و کار با این معلم در شاگرد ایجاد انگیزه و احساس موفقیت کرده است. چه بر سر این انگیزه خواهد آمد اگر او را به معلم دیگری بسپارید؟ همین طور، آیا می توان دانش آموزی را که به ریاضی علاقه مند شده، برای همیشه علاقه مند نگه داشت؟

دانش آموزان «علاقه مند به ریاضیات» به ما چه می آموزند؟

به عنوان بخشی از یک پروژه ی مطالعاتی در دانشگاه «استنفورد»، دانش آموزان «علاقه مند به ریاضی» را در بخش های ریاضی دو دبیرستان کالیفرنیا زیر نظر داشتم. اخیراً نیز دو گروه از دانش آموزانی را که وارد نخستین کلاس ریاضی مقدماتی کالج شده اند، دنبال می کنم. آن ها به گواه پیشینه ی ضعیف و نمرات پایینشان در ریاضیات، از آمادگی خوبی



برخوردار نبودند، اما تصمیم گرفتند که این کلاس ها را با موفقیت بگذرانند. جمع بندی من در نهایت این بود که انتظارات بالا، تمرین کلاسی زیاد و همکاری جدی معلمان ریاضی مدرسه با یکدیگر، نقشی کلیدی در توفیق دراز مدت این دانش آموزان بازی می کند.

دانش آموزانی که من پی گیر وضعشان هستم، یا در دبیرستان «گرین دیل»^۴ واقع در حومه ی شهر و با اکثریت سفید پوست از طبقه ی متوسط مشغول به تحصیل هستند، یا در دبیرستان «ریل ساید»^۵ در داخل شهر، با ترکیب متفاوت قومی. در طول چهار سال گذشته و به منظور مطالعه ی سیر پیشرفت حدود ۴۰۰ دانش آموز در برنامه ی ریاضی این دو مدرسه، از شیوه هایی چون مشاهده ی کلاسی، مصاحبه با دانش آموز، مصاحبه با معلم، ارزش یابی و شیوه های دیگر بهره گرفته ام. دو دانش آموزی که در این جا توصیفشان خواهم کرد، نمونه ی دانش آموزان «تازه علاقه مند شده» به ریاضی در هر یک از این دو مدرسه هستند. مشاهده ی دقیق سرنوشت این دختران - که یکی با وجود موانع بسیار، مصمم به ماندن و گذراندن ریاضیات مقدماتی پیش دانشگاهی شد و دیگری تاب نیاورد و به ریاضیات تقویتی برگشت - روشن می کند که چه عواملی به دانش آموزان کمک می کند تا در دوره های ریاضیات پیشرفته دوام بیاورند.

داستان دو دانش آموز

گابریل^۶، دانش آموز سفید پوستی از طبقه ی متوسط است که وارد دبیرستان گرین دیل شده و در سال دوم، ریاضیات تلفیقی را به عنوان نخستین واحد مقدماتی ریاضی پیش دانشگاهی خود انتخاب کرده است. معلم این درس، خانم نلسون^۷ بود. گابریل، در سال اول، درس ریاضی تقویتی را گذرانده بود، اما عقیده داشت که در آن کلاس کار مهمی انجام نداده است.

تامیکا^۸، دانش آموز سال اول دبیرستان ریل ساید، با نمره ای پائین در آزمون ورودی ارزیابی ریاضی، به کلاس جبر خانم لارمی^۹ رفت. او که دختری آفریقایی - آمریکایی از طبقه ی متوسط بود، به یاد آورد که در کلاس هفتم به خود گفته بود که: «من از ریاضی بیزارم و هیچ گاه آن را یاد نخواهم گرفت!»

گابریل و تامیکا، هر دو، ریاضیات مقدماتی را در سال اول کالج با موفقیت گذراندند و احساس و درکشان نسبت به درس ریاضی تغییر یافت. آنان این توفیق را مرهون انتظار زیاد معلم و تمرینات کلاسی خود می دانند.

خانم نلسون، معلم مورد تأیید شورای ملی و برنده ی یک جایزه ملی در زمینه آموزش، ریاضیات را در قالب مسائل پیچیده ای تدریس می کرد که تلفیقی از جبر و هندسه بود. او برای «تفکر» اهمیت بسیار قائل بود. از دانش آموزان برای پاسخ هایشان دلیل و توضیح می خواست و در صورت پرسش کردن، تشویقشان می کرد. چنان چه کم کاری از آن ها می دید، با ظرافت اما قاطع، آن ها را مواخذه می کرد. او متناسب با درک و فهم دانش آموزان درس می داد، اما با بی نظمی و بی دقتی کنار نمی آمد.

خانم لارمی پر در مدرسه ریل ساید نیز انتظارات مشابهی داشت. در کلاس او رسیدن به جواب، پایان کار نبود. دانش آموزان او باید دلیل می آوردند که چرا فکر می کنند، جوابشان درست است. در این کلاس نیز، مانند کلاس خانم نلسون، دانش آموزان درباره ی مفاهیم ریاضی با هم بحث و تبادل نظر می کردند و نتیجه را به دیگر هم شاگردی ها ارائه می دادند.

هر دو معلم، روش های تدریس مورد تأیید «شورای ملی معلمان ریاضی» را به کار می بردند، روش هایی که بر تفکر ریاضی و حل مسئله تأکید داشتند. هر دوی آن ها، در مواجهه با شاگردانی که آمادگی ریاضی اندکی داشتند، محیطی مناسب برای تفکر ریاضی فراهم می کردند.

گابریل در کلاس خانم نلسون نمره ی معادل ۱۷ گرفت و امیدوار شد که می تواند کلاس های مشکل ریاضی را با موفقیت بگذراند. او تصمیم گرفت که دو درس بعدی ریاضیات مقدماتی در کالج را نیز انتخاب کند. تامیکا هم که با «احساس تنفر» از ریاضیات شروع کرده بود، نمره ی ۱۷ گرفت. او احساس رضایت خود را وقتی به دست آورد که یاد گرفت چگونه مسائل مشکل ریاضی را حل کند. او به خانم لارمی یار گفت: «این باعث می شود احساس کنی که باهوشی، یا احساس کنی که خوب بلدی.»

سال دوم: صعود دشوارتر

گابریل و تامیکا، برای احراز شرایط لازم در پیش‌دانشگاهی، آن چه که هر دو دنبالش بودند، باید درس بعدی ریاضیات مقدماتی پیش‌دانشگاهی را با موفقیت می‌گذراندند. من که پیشرفتشان را در آن سال دنبال می‌کردم، شاهد بودم که آن‌ها با چه چالش‌هایی رو به رو بودند.

گابریل با برداشتن درس ریاضیات مقدماتی ۲ در کالج، دیگر احساس راحتی نمی‌کرد. او یک دانشجوی سال سوم در کلاس به حساب می‌آمد، در حالی که بقیه‌ی شاگردان کلاس را، سال اولی‌ها یا سال دومی‌ها تشکیل می‌دادند. او از ترس این که «خنک» جلوه کند از سؤال کردن پرهیز داشت. معلم گابریل در این کلاس، خانم ژیلت^{۱۱} بود. او خود را در مورد یادگیری دانش‌آموزان متعهد می‌دانست و همان مهارت‌ها را در دوره‌ی کارآموزی «ریاضیات خلاق»، همانند خانم نلسون، فرا گرفته بود. اما تفاوت ظریفی که در شیوه‌ی تدریس خانم ژیلت بود، گابریل را از ادامه‌ی پیشرفت بازداشت.

برای مثال، در اوایل سال تحصیلی و در یکی از کلاس‌ها، گابریل تلاش کرد تا جواب ناقصی را که برای مسئله‌ای به ذهنش رسیده بود، بگوید و هم‌زمان، سؤال‌هایی را که درباره‌ی محتوای مسئله داشت پرسید. خانم ژیلت به جای کند و کاو در سؤالات او - همان کاری که خانم نلسون می‌کرد - پس از آن که شاگرد دیگری جواب درست را گفت، بدون توجه به گابریل، درس را پی گرفت و پیش رفت. این اتفاق، تمایل گابریل را به مشارکت و شهادت او را در طرح سؤال از بین برد. احساس او و تعداد دیگری از هم‌کلاسی‌هایش این بود که خانم ژیلت به «بچه‌زنگ‌ها» درس می‌دهد.

گابریل انجام تکالیف در خانه را به کلی متوقف کرد و آخر ترم از این درس نمره‌ی مردودی آورد. پس تصمیم گرفت که به کلی تغییر مسیر دهد و برای تکمیل واحدهای اجباری، به گرفتن درس‌های ریاضیات تقویتی بسنده کند.

تامیکا نیز در مسیر پیشرفتش در برنامه‌ی ریاضیات پیشرفته با مشکل مواجه بود. او می‌گفت: «سال اول، جبر را خیلی دوست داشتم. کلاس جبر یکی از کلاس‌های مورد علاقه‌ی من بود. این درس برایم خیلی هم آسان بود. باور نمی‌کردم بتوانم از عهده‌ی ریاضی برآیم، تا این که درس هندسه را برداشتم و اوضاع به کلی تغییر کرد.»

در کلاس‌های هندسه‌ی دبیرستان ریل‌ساید، همانند کلاس‌های جبر این دبیرستان، دانش‌آموزان به طور گروهی کار می‌کردند و از آن‌ها خواسته می‌شد که هر چه را که فکر می‌کنند به زبان بیاورند. اما دو تفاوت اساسی، تامیکا را از مسیر خارج کرد و به حاشیه راند. اول این که در کلاس هندسه، برنامه با سرعت بیشتری به جلو برده می‌شد. کلاس جبر خانم لارمی یر همه روزه به مدت ۹۰ دقیقه تشکیل می‌شد و دو ترم ادامه می‌یافت. کلاس هندسه هم روزی ۹۰ دقیقه بود، اما تفاوتش این بود که کتاب باید در یک ترم تمام می‌شد. طبیعتاً معلم مجبور بود، مطالب درسی را با سرعت بگوید و بگذرد. دوم این که در کلاس‌های جبر، اگر لازم می‌شد، معلم دانش‌آموزان را در وقت نهار یا بعد از تعطیل مدرسه در کلاس نگه می‌داشت تا همه تکالیفشان را انجام دهند. حال آن که معلمان هندسه این سخت‌گیری را نداشتند و در واقع، بیشتر خود دانش‌آموزان را مسئول یادگیری می‌دانستند. تامیکا در این مورد می‌گوید:

«کلاس هندسه، از جمله کلاس‌هایی بود که اگر نمی‌فهمیدی، می‌توانستی بروی و کمک بخواهی. اما اگر تنبلی می‌کردی و کمک نمی‌خواستی، اتفاقی نمی‌افتاد.»

تامیکا بعد از گرفتن نمره‌ی ۱۷ از نیمه‌ی اول درس هندسه، ترم را با نمره‌ی مردودی به پایان رساند و در مجموع، نمره‌ی قبولی گرفت، اما امکان شرکت در کلاس بعدی ریاضی را نیافت. او بخش دوم درس هندسه را دوباره برداشت و نمرات متفاوتی از امتحانات کلاسی و تکالیفش گرفت.

در خلال دست و پنجه نرم کردن‌های تامیکا با هندسه، معلمانش [خانم واتسون و خانم مورفی^{۱۱}]، به طور مرتب درباره‌ی این که چه طور می‌شود به او کمک کرد، با هم صحبت می‌کردند و غالباً به طور مشترک با همفکری تصمیم می‌گرفتند که چه کنند و بر کار کلاسی یکدیگر نظارت داشتند. آن‌ها با پدر و مادر تامیکا و خانم لارمی یر نیز درباره‌ی تامیکا مشورت می‌کردند و به طور کلی از شاگردانشان انتظارات بالایی داشتند. خود را موظف می‌دانستند که به هر دانش‌آموزی برای به دست آوردن «بهترین نمره» کمک کنند.

با وجود این تلاش‌های جمعی و هماهنگ، تامیکا در نهایت از عهده‌ی امتحان اصلی‌اش بر نیامد و باز نمره‌ی مردودی گرفت. بعد از این دو نتیجه‌ی نامطلوب، معلمان هندسه‌ی تامیکا کار او را ارزیابی کردند و تصمیم گرفتند به او اجازه دهند تا شانس خود را در کلاس بعدی که «جبر پیشرفته» بود، بیازماید. او از این درس در نیم سال اول نمره‌ی ۱۸ و در نیم سال دوم نمره‌ی ۱۲ گرفت. تامیکا سال آخر، درس حسابان مقدماتی را با نمره‌ی ۱۸ به بالا گذراند؛ درسی که بالاتر از حد درس‌های معمول کالج بود.

چه چیزی به تامیکا کمک کرد تا دوام بیاورد؟

چه چیزی باعث شد که تامیکا به عنوان یک دانش آموز، به ریاضی علاقه مند ماند، در حالی که گابریل در نهایت آن را رها کرد؟ هر دو دختر با تصورات و علاقه های مشابه نسبت به ریاضی شروع کرده بودند و هر دو با معلمانی کار می کردند که «انتظارات بالایی» از آن ها داشتند. به اعتقاد من، چهار عامل - که سه تای آن ها به کار کلاسی ارتباطی نداشت و به شرایط بیرونی، یعنی نحوه ی سازمان دهی و شکل گیری بخش ریاضی مدرسه مربوط بود - باعث این موفقیت شد.

توجه به مؤلفه ی «انتظار زیاد» در برنامه ریزی درسی

دبیرستان گرین دیل، برای دانش آموزان دو مسیر متفاوت پیش بینی کرده بود: یکی آنان را به سوی کالج [پیش دانشگاهی] هدایت می کرد و دیگری از نوع غیر پیش دانشگاهی بود. در حالی که دبیرستان ریل ساید برای دانش آموزان فقط یک مسیر «به سوی پیش دانشگاهی» را در نظر گرفته بود. به عبارت دیگر ریاضیات دبیرستان ریل ساید براساس «انتظارات بالا» برنامه ریزی شده بود و دانش آموزان همگی ناگزیر بودند که کلاس های پیشرفته را با موفقیت بگذرانند. برای تامیکا، بر خلاف گابریل، در مواجهه با چالش های درس مورد بحث، هیچ راه تقویتی برای بازگشت وجود نداشت.

برنامه ریزی به منظور تسهیل فرصت مجدد

برنامه ی درس های دبیرستان گرین ریل به نحوی بود که درس ها به صورت یک روز در میان تدریس می شدند و این روش تا یک سال تحصیلی ادامه می یافت. در حالی که در ریل ساید، کلاس ها هر روز به مدت ۹۰ دقیقه تشکیل می شدند و این برنامه تا نیمه ی سال تحصیلی هم طول می کشید. همین تفاوت ها، برای دانش آموزان ریل ساید این فرصت را فراهم می کرد تا درس های بیشتری در طول سال بردارند و اگر احیاناً از درسی نمره نگرفتند - همان طور که برای تامیکا پیش آمد - ترم بعد بتوانند بلافاصله آن را بگیرند و از برنامه ی سالانه عقب نمانند. اما به گابریل، این فرصت داده نشد.

همکاری معلمان با یکدیگر

خانم نلسون، خود را در دبیرستان گرین دیل هم چون گرگ تنهایی توصیف می کرد که برای تدریس نمی توانست روی همکاری همکارانش در بخش، حساب کند. اگر او و خانم ژیلت واقعاً این امکان را داشتند که درباره ی مشاهداتشان از دانش آموزان و روش های تدریس با همکاران خود مشورت کنند، شاید گابریل این قدر در کلاس خانم ژیلت احساس طرد شدگی نمی کرد. در «ریل ساید» اوضاع جور دیگری بود. معلمان ریاضی افتخار می کردند که با همفکری با یکدیگر و به صورت گروهی کار می کنند. آن ها در کلاس های یکدیگر حضور می یافتند و هفته ای یک بار جلسه داشتند تا طرح درس تهیه کنند، شیوه های ارزش یابی را تدوین کنند و درباره ی مشکلات و چالش های کلاسی شان با هم به مشورت پردازند. به این ترتیب، همگی از سطح توقع یکدیگر از دانش آموزان با خبر بودند و تنش های ناشی از تغییر معلم را در دانش آموزان به حداقل می رساندند.

توجه به جایگاه دانش آموزان

گابریل احساس می کرد که در کلاس ریاضیات مقدماتی خانم ژیلت به او به چشم دانش آموزی نگاه می کنند که از برنامه عقب افتاده و بچه ی باهوشی نیست. خانم ژیلت به این احساس ناامنی گابریل توجهی نداشت. اما در دبیرستان ریل ساید، اوضاع متفاوت بود. معلمان ریاضی این دبیرستان، در چنین مواردی، آگاهانه و باهوشیاری، طوری رفتار می کردند که این حس ناتوانی و ضعف در دانش آموز به توانمندی و قدرت تغییر کند. معلمان اغلب با پدر و مادر دانش آموزان تماس می گرفتند تا کارهای مثبت فرزندان شان را برای آن ها تعریف کنند. خانم لارمی یر، در سالی که تامیکا شاگردش بود، این کار را می کرد. این معلمان به کاربرد «تدریس پیچیده»^{۱۲} [کوهن و لوتن^{۱۳}، ۱۹۹۷] اعتقاد داشتند؛ رویکردی که آگاهانه به تفاوت های جایگاه علمی دانش آموزان توجه نشان می داد. آن ها غالباً، در حضور دیگران، از مشارکت هوشمندانه ی دانش آموزان کم توان قدر دانی می کردند. برای مثال به گفت و گوی زیر توجه کنید:

معلم: شنیده ام، خیلی ها می گویند که این، مساوی است با [y] منفی.
دونا: نه، زیرا y عدد نیست.

معلم: بسیار عالی است. همه شنیدند که دونا چه گفت؟

این راهبرد به دانش آموزان کمک می کند تا نه تنها قابلیت خود، بلکه قابلیت هم شاگردی های خودشان را از نو ارزیابی کنند. من همکاری «پیشرفت محور» معلمان دبیرستان ریل ساید را مهم ترین عامل موفقیت تامیکا می دانم و معتقدم که همه ی معلمان ریاضی باید این شیوه را به کار گیرند. برخی معلمان از استقلال که پشت درهای بسته ی کلاس به دست می آید،

لذت می برند. اما اگر قرار است که این روند روی گردانی دانش آموزان از کلاس های ریاضیات پیشرفته را، وقتی که کار مشکل می شود، متوقف کنیم، معلمان باید انتظارات، شناخت خود از دانش آموزان، و تا حدودی شیوه ی تدریسشان را با هم هماهنگ کنند. همان طور که همه ی اهالی یک ده باید کمک کنند تا کودکی به عرصه ی کار و زندگی برسد، همه ی عوامل بخش ریاضی هم باید یاری کنند تا دانش آموزی - مثل گابریل یا تامیکا - موفق شود.

توضیح: اسامی مدارس و افراد، مستعار است.

پی نوشت :

1. Horn
2. Ruthven
3. Weinstein
4. Greendale
5. Railside
6. Gabrielle
7. Nelson
8. Tamika
9. Larimer
10. Gillett
11. Murphy
12. Complex Instruction
13. Cohen & Lotan