



بیت انداز آموزش

شماره ۶ تابستان ۱۳۹۰

این شماره: بهترین های رهبری آموزشی

ترجمه مقاله هایی از نشریه

EDUCATIONAL LEADERSHIP

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 / امور فنی: پرویز قراگوزلو

فهرست

- پیشگفتار ۲
- مقدمه، مارج شیرر، محمد جعفر جوادی ۳
- ۶ مهارت های قرن بیست و یکم: چالش های پیش رو، آندرو جی. روترهام و دانیل ویلینگهام، فریده قاسمی
- ۱۴ ارتباط درون - بیرون، توماس هیچ، فریده قاسمی
- ۲۲ افسانه محتوای یکسان، ویلیام اچ. اشمیت و لاند اس. کوگان، مریم خیریه
- ۲۶ یاری رساندن به دانش آموزان خودآزار، ماتیو دی. سلکمن، مریم خیریه
- ۳۳ از جایی شروع کنید که دانش آموزانتان قرار دارند، روبین آر. جکسون، الهام امیرکیانی
- ۳۹ پرونده ای برای کندخوانی، توماس نیوکرک، الهام امیرکیانی
- ۴۷ اصلاحات و اهداف آن، مایک رز، الهام امیرکیانی
- ۵۴ به کارتهای «روز دوستی» نیازی نیست، مورگان ال. دونالدسون، مریم خیریه



پیشگفتار

این پنجمین شماره از مجله «رهبری آموزشی»^۱ است که توسط «شورای گزینش و ترجمه متون خارجی» سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی انتخاب، ترجمه و در قالب لوح فشرده منتشر شده است. چهار شماره قبلی با عناوین زیر در طول پنج سال گذشته انتشار یافته‌اند و در اختیار کارشناسان سازمان و سایر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کشور قرار گرفته‌اند:

۱. نیازهای جدید، برنامه درسی جدید
۲. شکاف در پیشرفت درسی
۳. مورد توجه قرار دادن ریاضیات
۴. آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی

به هر حال، وجه تمایز این شماره با شماره‌های قبل در این است که در آن، مقالات برگزیده سال‌های ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰ این مجله در کنار هم قرار گرفته و با عنوان «بهترین‌های رهبری آموزشی» منتشر شده‌اند. انتخاب این مقالات توسط هشت‌هزار نفر از مربیان تعلیم و تربیت صورت گرفته و محور موضوعات آن‌ها، چالش‌هایی است که نظام‌های تعلیم و تربیت در ۱۰ سال آینده با آن‌ها روبه‌رو خواهند شد.

با توجه به تحولاتی که در کشور در جریان است و با در نظر گرفتن تلاش‌های وزارت آموزش و پرورش برای ایجاد تغییرات لازم در نظام آموزش رسمی، به نظر می‌رسد که ترجمه این مقالات می‌تواند کارشناسان و دست‌اندرکاران سازمان و وزارت‌خانه متبوع را با چالش‌های جاری در سایر کشورها آشنا کند و زمینه لازم را برای برخورد مناسب با تحولات جاری در کشور و در نظام آموزش و پرورش فراهم آورد؛ انشاءالله.

۱. Educational Leadership



بهترینهای مجله رهبری آموزشی (۲۰۰۹-۲۰۱۰)

مقدمه

هشت مقاله برتر شما

نویسنده: مارج شیرر^۲

مترجم: محمدجعفر جوادی

هشت مقاله این شماره، که به عنوان بهترین مقالات "مجله رهبری آموزشی"^۳ در سالهای ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰، انتخاب شده اند، دل‌نگرانی‌های مربیان (۸۰۰۰ نفر) را بیان می‌کنند. تصور می‌کنم که هر یک از خوانندگان معمولی ما - از جمله شما - می‌توانید چندین مقاله برجسته دیگر را به این فهرست اضافه کنید. در سال جاری، چالش‌های مدارس در حال افزایش بوده است و با اندکی تأمل می‌توان پیش‌بینی کرد که در ۱۰ سال آینده، تغییراتی در مدارس ایجاد خواهد شد که بیش از تغییرات صد سال گذشته است و بدون تردید، چالش‌های بیشتری نیز پیش رو خواهد بود. امیدوارم این هشت مقاله که به وسیله مربیان و برای مربیان نوشته شده اند، در پیش‌بینی رویدادهای احتمالی و روشن کردن افکار شما در مورد موضوعات عمده کمک کننده باشند. هدف ما در این مجله، کمک به شما در بهبود مدارس کشور و در نهایت، آماده کردن دانش‌آموزان برای رویارویی با این چالش‌ها است.

چه کار باید کرد و چه موقع؟

هدف یادگیری در قرن بیست و یکم، تربیت دانش‌آموزانی است که به کسب دانش و استفاده از آن بپردازند،

۲. در این مقدمه، مارج شیرر به عنوان سردبیر مجله، تلاش کرده است تا به معرفی مقالات این شماره بپردازد.

3. Educational leadership

مسئله حل کنند، با دیگران همکاری کنند و به صورت رهبرانی مبتکر و نوآور در آیند. این مهارت‌ها، همان طور که نویسندگان مقالات این شماره می‌گویند، به سادگی یاد گرفته نمی‌شوند. آن‌ها از صمیم قلب از جنبشی حمایت می‌کنند که بتواند مدارس را از دل‌نگرانی بسیار مهم آنها، یعنی برنامه‌داری درسی بهتر، تدریس بهتر و آزمون بهتر، برهاند. دو نویسنده از این مقاله‌ها، یعنی اندرو راترها^۴ و دانیل ویلینگهام^۵، به قرن بیست و یکم با تردید نگاه می‌کنند. با این وصف، اگر چه اذعان می‌دارند که مهارتهایی چون تفکر انتقادی و آگاهی جهانی، تازگی ندارند، در عین حال تأیید می‌کنند که "آن چه واقعاً تازگی دارد، گستره‌ی تغییراتی است که در اقتصاد و در دنیای ما پیش آمده و معنی آن این است که موفقیت فردی و جمعی به داشتن چنین مهارتهایی بستگی دارد." یکی از بهترین مقالات که برنده‌ی جایزه "وب سایت ASCD"^۶ شد، مقاله‌ای بود که تفکر کردن را برمی‌انگیخت. افتخار دارم بگویم که تمامی مقالات این شماره "جایزه‌ی طلایی کیفیت برتر"^۷ را به خاطر این کار ممتاز دریافت کرده‌اند.

قلمروی رهبری یک مدرسه

از کاهش بودجه‌ها تا خصومت‌های تفرقه‌افکنانه، و از دستورات غیرعادلانه تا زد و بندهای افراد خودی، رهبری مدرسه را بسیار دشوار می‌سازند. در این مجله، رهبران مدارس توضیح می‌دهند که مدرسه‌هایشان نه تنها از شرایط موجود جان سالم به در برده‌اند، بلکه توسعه نیز یافته‌اند. در این مجموعه، توماس هاچ^۸ از ضرورت عمل کردن مدیران به عنوان سخن‌گو، مذاکره‌کننده و مدافع علائق مدرسه صحبت می‌کند. سایر رهنمودهای وی به مدیران از این قرارند: توزیع و دسته‌بندی کارها، زیر نظر گرفتن و بهبود محیط مدرسه، و توسعه شبکه‌ای از متحدان در داخل و در بیرون از مدرسه.

صلاح آزمونهای استاندارد

یک اعلامیه جدید به مربیان توصیه می‌کند که بپاخیزند و تمامی آزمون‌های بی‌ارزش را از بین ببرند. اگرچه ناکامی ناشی از شیفتگی به آزمون‌ها بالاست، ولی به نظر نمی‌رسد که به زودی از آزمون‌های استاندارد فاصله بگیریم. بنابراین، چالش پیش رو این است که آزمون‌ها بیشتر در خدمت تدریس باشند تا عکس قضیه. در این شماره، نویسندگان مقالات راه‌هایی را برای انتخاب و تدوین سنجش‌هایی پیشنهاد می‌کنند که برآورد پایداری از پیشرفت دانش‌آموزان ارائه می‌دهند و بازخوردهایی فراهم می‌کنند که موجب بهبود رویه‌های تدریس می‌شود. در این شماره، ویلیام اشمیت^۹ و لی لند کوگان^{۱۰} به قدم اول این کار اشاره کرده‌اند: "تدوین متون استاندارد که چالش برانگیز و روشن هستند و آموزش و یادگیری در کلاس درس را هدایت می‌کنند." مقاله آن‌ها به عنوان مقاله نهایی در طبقه‌بندی مقالات عالمانه در AEP^{۱۱} شناخته شده است. پشت جلد این شماره نیز به عنوان برنده "جایزه آمریکایی طراحی درون سازمانی"^{۱۲} در سال ۲۰۱۰ شناخته شد.

سلامت: اولین اصل

آمارها نشان می‌دهند که تأکید مجدد بر پیشبرد مدرسه‌ای با محیط سالم، زمانش گذشته است. غذاهای ناسالم هنوز به وفور در دسترس هستند و تنگ‌نظری‌های برنامه‌داری، فراهم کردن فرصتهایی برای فعالیت‌های بدنی را تقلیل داده‌اند. کم بها دادن به آموزش کودک به عنوان یک کل، و بحثهایی در مورد نیازهای اساسی انسان و

4. Andrew Rotherham

5. Daniel Willingham

6. Association for Supervision and Curriculum Development

7. Association - Trends Gold Award for Excellence

8. Thomas Hatch

9. William Schmidt

10. Leland Cogan

11. Association of Educational Publishers

12. American In - House Design Award

تأثیر آن‌ها بر یادگیری، مانند تغذیه، خواب و سلامت هیجانی، توسط نویسندگان این شماره مطرح شده است. در این شماره، مائو سلیکمن ۱۳، ضمن ایجاد شناخت در مورد آسیب رساندن بزرگسالان به خود، در مورد این فشارهای آسیب‌زا به توضیح پرداخته است.

آیا می‌دانید فرزندان شما کجا هستند؟

ضرورت "شناختن دانش‌آموزان" با عقل سلیم هر انسان مطابقت دارد، ولی به عنوان یک اصل در علوم شناختی نیز از اعتبار برخوردار است. در این شماره از مجله، نویسندگان به این بحث می‌پردازند که چگونه معلمان باید دانش‌آموزان را متقاعد کنند که یادگیری، ارزش تلاش را دارد. آن‌ها این کار را با توجه به نیازها و توجه دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌دهند. نویسندگان، هم چنین باید به بسط این نکته بپردازند که چگونه آموزش‌های متفاوت را با یکدیگر هماهنگ کنند. در این مقاله، رابین جکسون ۱۴ توضیح می‌دهد که چگونه می‌توان به کشف چیزهای "مورد قبولی" پرداخت که دانش‌آموزان به آن بها می‌دهند، و از آن‌ها استفاده کرد تا امکان دسترسی شاگردان به برنامه درسی را فراهم نمود.

بازگشت به کتاب‌ها

با توجه به این که خواندن درصد زیادی از دانش‌آموزان، زیر سطح نمرات کلاسی است و تعداد بیشتری از آن‌ها نیز فاقد عادت به مطالعه هستند، تأکید مستمر بر خواندن، ضروری است. اگرچه امروزه اکثر مدارس به آموزش بنیادهای آوایی و راهبردهای درک مطلب می‌پردازند، دانش‌آموزان اوقات بسیار کمی برای مطالعه شخصی پیدا می‌کنند و یا به آن‌ها اجازه داده نمی‌شود که کتاب‌های مورد نظر خود را انتخاب کنند. در این مورد، توماس نیوکرک ۱۵ در مورد آرام خواندن صحبت می‌کند، که جایگزینی سازنده برای دقت نظر و نگاه اجمالی است.

مسابقه تا کجا؟

مقاله "تصور مجدد درباره مدارس" به مرور تعدادی از اصلاحات جدید می‌پردازد - از مدارس کارآفرین گرفته تا یادگیری فردی شده، گسترش اوقات یادگیری مطابق با استانداردهای ملی، "آموزش باز-منبع" ۱۶ در سال‌های اول کالج و غیره. سوق بیش‌ترین مقدار از پول‌های دولت مرکزی به آموزش، اقتضا می‌کند که تمام مدیران از نوآوری استقبال کنند. مارک رز ۱۷ در مقاله خود خاطر نشان می‌کند که به هنگام انتخاب اصلاحات ارزشمند، قبول مسئولیت کنیم و شرایط را برای اجرای آن‌ها فراهم نماییم.

اخراج کردن یا حمایت کردن؟

بیکار کردن گستره معلمان چه معنایی می‌تواند برای دانش‌آموزان مدارس داشته باشد؟ در این شماره از مجله، به کسانی پاسخ داده می‌شود که معتقدند راه بهبود آموزش، بیرون کردن معلمان بد است. بلی، بعضی از مدارس باید با کنار گذاشتن معلمان ناکارآمد به انجام وظیفه بپردازند، اما مهم‌تر این نیست که توجه خود را به عوامل پیچیده‌ای معطوف کنیم که از تدریس کارآمد حمایت می‌کنند؟ در این جا، مورگان دونالدسون ۱۸ نشان می‌دهد که چگونه بازخوردهای دارای کیفیت بالا، نه تنها معلمان را، برمی‌انگیزاند، بلکه رویه‌های تدریس آن‌ها را نیز بهبود می‌بخشد. این نکته، پایان دهنده مجموعه بهترین‌های مجله رهبری آموزشی در طی یک دوره انتشار سال ۲۰۱۰ - ۲۰۰۹ است.

13. Matthew D. Selekman

14. Robyn Jackson

15. Thomas Newkirk

16. Open - Source education

17. Mike Rose

18. Morgaen Donaldson

دیتای انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰



مهارت‌های قرن بیست و یکم: چالش‌های پیش رو

نویسندگان: آندرو جی. روترهام و دانیل ویلینگهام^{۱۹}

مترجم: فریده قاسمی

موفقیت جنبش مهارت‌های قرن بیست و یکم، نیازمند توجه جدی به برنامه‌داری، کیفیت معلم و سنجش خواهد بود.

عده‌ی زیادی از رهبران بخش کسب و کار، سیاستمداران و مربیان در این مورد وحدت عقیده دارند که دانش‌آموزان امروزی به مهارت‌های قرن بیست و یکم نیاز دارند تا موفق شوند. باور به زندگی در عصری که آهنگ تغییرات در آن به قدری ناگهانی و سریع است که در هر لحظه، به توانایی‌های متفاوت و جدیدی نیاز است، بسیار جالب توجه است. اما در واقع، مهارت‌هایی که دانش‌آموزان در قرن بیست و یکم به آن‌ها نیاز دارند، جدید نیستند. برای مثال، تفکر انتقادی و حل مسئله در سرتاسر تاریخ، از زمان اختراع ابزارهای اولیه و پیشرفته‌های کشاورزی، تا زمان اختراع واکسن‌ها و اکتشاف سرزمین‌ها و دریا‌های جدید، همواره جزو مؤلفه‌های پیشرفت بشر بوده‌اند. مهارت‌هایی نظیر کسب اطلاعات تازه و آگاهی از تحولات جهان^{۲۰}، جدید نیستند؛ این موضوع حداقل در مورد اقشار تحصیل کرده و آگاهی که در جوامع مختلف زندگی می‌کردند، صادق است. نیاز به تسلط بر انواع متفاوت دانش که دامنه‌ی آن، از حقایق ساده تا توانایی تحلیل (واکاوی) پیچیده را شامل می‌شود نیز جدید نیست.

19. Andrew J. Rotherham & Daniel T. Willingham

20. global awareness

افلاطون^{۲۱} در کتاب «جمهوریت»^{۲۲} مطالبی را در مورد چهار سطح متفاوت از «خرد»^{۲۳} نوشته است. این چهار سطح جزو مهارت‌های اصلی در قرن سوم پیش از میلاد محسوب می‌شدند. در واقع، آن چه جدید محسوب می‌شود این است که تا چه اندازه تغییراتی که در اقتصاد و در جهان ما پدید می‌آیند، موجب وابستگی موفقیت جمعی و فردی به داشتن چنین مهارت‌هایی می‌شوند. این مهارت‌ها به بسیاری از دانش‌آموزان در کشورهای مختلف آموزش داده می‌شوند؛ البته آن دسته از دانش‌آموزان خوشبختی که بتوانند به مدارس بسیار کارآمدی راه پیدا کنند یا حداقل معلمان بسیار خوبی داشته باشند. اما این موضوع بیشتر تصادفی است و نمی‌توان آن را نتیجه طراحی حساب شده و آگاهانه نظام‌های آموزشی دانست. امروزه قادر نیستیم هزینه نظامی را تأمین کنیم که در آن، دستیابی به آموزشی با کیفیت بالا، درست مانند یک بازی «بینگو»^{۲۴} است. اگر می‌خواهیم نظام آموزشی دولتی عادلانه‌تر و کارآمدتر داشته باشیم، مهارت‌هایی که فقط در اختیار عده معدودی قرار دارند، باید عمومیت پیدا کنند.

تمایز موجود بین «مهارت‌هایی که جدید هستند» و «مهارت‌هایی که باید با نیت قبلی و با کارآمدی زیاد آموزش داده شوند»، باید سیاست‌گذاران را به سمتی راهنمایی و هدایت کند که بتوانند به جای اطلاعاتی که هم اکنون در نظر دارند، اصلاحات آموزشی متفاوتی را ایجاد کنند. اگر این مهارت‌ها واقعاً جدید باشند، در آن صورت احتمالاً باید در نحوه تفکر خود در مورد محتوا و برنامه درسی، تجدیدنظری بنیادی انجام دهیم. اما اگر موضوع این باشد که مدارس باید در مورد آموزش تفکر انتقادی، همکاری و حل مسئله به همه دانش‌آموزان، خیلی سنجیده‌تر و آگاهانه‌تر عمل کنند، در این صورت، راه‌های این مشکل خیلی روشن هستند؛ هر چند هنوز هم بسیار چالش‌انگیزند.

چه عواملی باعث موفقیت این جنبش خواهند شد؟

تاریخ اصلاحات آموزشی در آمریکا، افرادی را که می‌خواهند مدارس بهتری داشته باشند و تفکر کردن را به دانش‌آموزان بیاموزند، به شدت نگران می‌کند. بسیاری از تلاشهایی که برای انجام اصلاحات آموزشی انجام شده‌اند از کاهش تعداد دانش‌آموزان هر کلاس گرفته تا بهبود آموزش مهارت «خواندن»، غالباً ناکام مانده‌اند زیرا یا مانند یک موج گذرا و ناپایدار با آن‌ها برخورد شده است، یا وفاداری به نیت اصلی آن‌ها در اجرا، ضعیف بوده است. جنبش مهارت‌های قرن بیست و یکم نیز با همین خطر مواجه است.

یکی از مسائلی که این چالش را پیچیده‌تر می‌کند، بعضی از انتقادات بی‌محتوایی هستند که در مورد این جنبش شنیده می‌شوند. از جمله می‌گویند: با توجه به حجم عظیمی از دانش که تولید شده است، محتوا از اهمیت چندانی برخوردار نیست. و یا: راه‌های دستیابی به اطلاعات، اکنون به مراتب مهم‌تر از خود اطلاعات مورد نظر هستند. چنین اظهارنظرهایی با آن چه ما در مورد یاددهی و یادگیری می‌دانیم در تعارض هستند و این نگرانی را ایجاد می‌کنند که جنبش مهارت‌های قرن بیست و یکم در نهایت به یک برنامه «مداخله‌ای»^{۲۵} ضعیف برای دانش‌آموزانی خاص - یعنی دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های کم درآمد و رنگین پوست - تبدیل شود؛ دانش‌آموزانی که به خاطر تحقق عدالت اجتماعی، به مدارس بسیار قوی‌تری نیاز دارند.

در این بحث، محتوا در مقابل مهارت‌ها قرار نمی‌گیرد. هیچ رأی دهنده مسئولیت‌پذیری مخالف این موضوع نیست که دانش‌آموزان در مدارس «چگونه فکر کردن» را یاد بگیرند. بلکه مسئله این است که چگونه می‌توان

21. Plato

22. The Republic

23. Intellect

24. Bingo

بازی بینگو، شامل: تعدادی کارت است که روی هر یک از آن‌ها یک عدد نوشته شده است و بین بازیکنان پخش می‌شود. هر بار که یک عدد به طور تصادفی خوانده می‌شود، بازیکن دارای کارتی که آن عدد روی آن نوشته شده است باید از بازی خارج شود. آخرین فردی که در بازی باقی می‌ماند، تمام جایزه را برنده می‌شود و بقیه افراد پول خود را از دست می‌دهند.

25. Intervention

محتوا و مهارت‌ها را با روشی بسیار غنی به دانش‌آموزان ارائه کرد، تا هم حقیقتاً باعث ارتقای پیامدهای این آموزش برای دانش‌آموزان شود و هم بتوان با چالش‌هایی که در این راه ایجاد می‌شوند، کنار آمد. چگونه می‌توان اطمینان حاصل کرد که ایده «مهارت‌های قرن بیست و یکم» - یا دقیق‌تر بگوییم، تلاش برای تضمین این که تمام دانش‌آموزان، و نه فقط عده معدودی از طبقه ممتاز، به آموزشی غنی دست یابند که با قصد و نیت قبلی تدوین شده باشد و به آن‌ها کمک کند تا این مهارت‌ها را یاد بگیرند - در بهبود مدارس موفق خواهد بود؟ این تلاش نیازمند سه مؤلفه اصلی است:

* اول، مربیان و سیاست‌گذاران باید تضمین کنند که برنامه آموزشی کامل است و محتوای آن به نحوی کاهش یا تغییر نیافته است که فعالیت ناپایدار و کم‌دوامی را در آموزش مهارت‌ها موجب شود.
* دوم، ایالات، مناطق آموزشی، و مدارس باید در نحوه تفکر خود در مورد سرمایه انسانی در آموزش و پرورش، به خصوص در مورد نحوه آموزش و تربیت معلمان، تجدید نظر کنند.
* سوم، سنجش‌های جدیدی باید تدارک دید که بتوانند به درستی یادگیری غنی‌تر و تکالیف پیچیده‌تر را اندازه بگیرند.

برای این که تلاش‌های جنبش مهارت‌های قرن بیست و یکم اثربخش باشد، باید این سه مؤلفه به طور هماهنگ اجرا شوند. در غیر این صورت، اصلاحاتی که انجام می‌گیرند سطحی و غیرمولد خواهند بود.

برنامه درسی بهتر

همه افراد و گروه‌هایی که در این بحث دارای مواضع خاصی هستند، معمولاً از مهارت‌ها و دانش به عنوان دو عنصر جداگانه صحبت می‌کنند. آن‌ها مهارت‌ها را همانند عملکرد یک ماشین حساب توصیف می‌کنند. اگر ماشین حساب شما بتواند جذر یک عدد را محاسبه کند، می‌تواند این کار را در مورد هر عدد دیگر نیز انجام دهد. به همین ترتیب، اگر یک دانش‌آموز توانایی «تفکر علمی» را در خود پرورش داده باشد، می‌تواند این کار را در مورد هر محتوایی انجام دهد. در این «صورت بندی»^{۲۶}، قلمرو دانش اهمیت زیادی دارد؛ همان قدر که سنگ آسیاب برای آسیاب اهمیت دارد. به عبارت دیگر، شما به چیزی نیاز دارید تا در مورد آن فکر کنید.

بدون تردید، مهارت‌ها و دانش از یکدیگر جدا نیستند، بلکه در هم تنیده هستند. گاهی دانش به ما کمک می‌کند تا ساختار زیربنایی یک مسئله را بشناسیم. برای مثال، حتی کودکان کم سن و سال هم پیامدهای منطقی قانونی مانند این را درک می‌کنند که: «اگر شام خود را به طور کامل بخوری، بعد از آن می‌توانی یک شیرینی داشته باشی.» آن‌ها می‌توانند این نتیجه منطقی را استنباط کنند: «کودکی که بعد از شام، از خوردن شیرینی محروم شده است، نباید شام خود را تمام کرده باشد.» با وجود این، اگر چنین «بافت»^{۲۷} آشنایی وجود نداشته باشد، احتمالاً همین کودک به دشواری می‌تواند شکل منطقی قاعده «نفی تالی»^{۲۸} را درک کند که قانون شیرینی، نمونه‌ای از آن است (اگر P درست باشد، آن گاه Q نیز درست است. Q غلط است، بنابراین P نیز غلط است). بدین ترتیب، درست نیست که تفکر منطقی را یک مهارت جداگانه تصور کنیم که می‌توان آن را در موقعیت‌های متفاوت به کار گرفت. گاهی نمی‌توانیم تشخیص بدهیم که دارای مهارت فکری خاصی هستیم (نظیر به کارگیری قاعده نفی تالی)، مگر این که آن مهارت، خود را به شکل یک محتوای شناخته شده نشان دهد.

گاهی، می‌دانیم که دارای مهارت فکری خاصی هستیم، اما اگر بخواهیم عملاً از آن استفاده کنیم، وجود قلمرویی از دانش ضروری است. برای مثال، ممکن است دانش‌آموز یاد گرفته باشد که لازمه «تفکر علمی» آن است که وقتی در یک آزمایش، نتیجه‌ای غیرعادی به دست می‌آید، اهمیت آن را درک کند. اگر نتیجه آزمایش شما را شگفت زده کند، در آن صورت فرضیه شما نادرست بوده است و داده‌هایی که در این آزمایش جمع‌آوری شده‌اند، نکته جالبی را به شما می‌گویند. اما برای این که شگفت زده شوید، ابتدا باید یک پیش‌بینی انجام دهید. و شما تنها در صورتی می‌توانید پیش‌بینی کنید که قلمرو دانشی را که در آن کار می‌کنید، بشناسید. بنابراین،

26 . formulation

27 . domain knowledge

28. Modus tollens

اگر دارای "دانش محتوا"^{۲۹} نباشید، نمی‌توانید از مهارت‌های فکری خود به شکلی مناسب و اثربخش استفاده کنید. چرا برداشت نادرست از رابطه بین مهارت‌ها و دانش در درس‌ساز خواهد شد؟ اگر اعتقاد داشته باشید که مهارت‌ها و دانش از یکدیگر جدا هستند، احتمال دارد که دو نتیجه نادرست بگیرید: اول، محتوا به راحتی در بسیاری از جاها یافت می‌شود، اما جای مهارت‌های فکری فقط در مغز فراگیرنده است. وقتی باید از بین این دو، یکی را انتخاب کنیم، واضح است که مهارت‌ها ضروری هستند، در حالی که وجود محتوا فقط مطلوب و خواستنی است. دو، اگر مهارت‌ها از محتوا مستقل باشند، کاملاً منطقی است که نتیجه بگیریم که می‌توانیم با استفاده از هر نوع محتوایی این مهارت‌ها را پرورش دهیم. به عنوان مثال، اگر دانش‌آموزان بتوانند در هر بافتی^{۳۰} از مطالب علمی، یاد بگیرند که چگونه می‌توان تفکر انتقادی داشت، در آن صورت معلم باید محتوایی را انتخاب کند که دانش‌آموزان را درگیر کند و تفکر انتقادی را در آن‌ها پرورش دهد (برای مثال، مطالعه آب نبات از نظر علم شیمی)؛ حتی اگر این محتوا برای آن حوزه اهمیت زیادی نداشته باشد. اما اهمیت همه محتواها برای ریاضی، علوم یا ادبیات یکسان نیست. برای این که دانش‌آموزان بتوانند انتقادی فکر کنند، به دانشی نیاز دارند که برای آن حوزه از اهمیت خاصی برخوردار باشد.

اهمیت محتوا در پرورش تفکر، چند چالش را برای جنبش مهارت‌های قرن بیست و یکم ایجاد می‌کند: اول، این وسوسه به وجود می‌آید که در جریان آموزش، بر تفکر پیشرفته و ادراکی، بیش از موقع تأکید شود؛ رویکردی که در بسیاری از اصلاحات قبلی، ناکارآمدی آن اثبات شده است، نظیر آموزش «ریاضیات جدید» در دهه ۱۹۶۰ [اولس^{۳۱}، ۲۰۰۲]. یادگیری، گرایش دارد که از مسیری قابل پیش بینی پیروی کند. وقتی دانش‌آموزان در شروع آموزش با ایده‌های جدیدی مواجه می‌شوند، دانش آن‌ها سطحی است و فقط می‌توانند "مصادقات خاص" را^{۳۲} درک کنند. آنها، قبل از این که درک خود را از یک مفهوم به صورت انتزاعی درآورند، نیاز دارند که با مصادقاتی متفاوتی از آن مفهوم آشنا شوند. آن‌گاه می‌توانند آن مفهوم را با موقعیت‌های جدیدی به کار بگیرند. چالش دیگر برنامه‌های درسی این است که هنوز نمی‌دانیم چگونه "خود فرمانی"^{۳۳}، همکاری، خلاقیت و نوآوری را همان طوری آموزش دهیم که عمل تقسیم را با ذکر تمامی مراحل آن، آموزش می‌دهیم.

به نظر می‌رسد که برنامه طرفداران جنبش مهارت‌های قرن بیست و یکم آن است که فرصت‌های بیشتری را برای کسب تجربه در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد تا احتمالاً باعث پرورش مهارت‌های مورد نظر شود؛ برای مثال، دانش‌آموزان وادار شوند به صورت گروهی کار کنند. اما تجربه چیزی مشابه تمرین کردن نیست. تجربه فقط به این معنی است که شما از یک مهارت استفاده می‌کنید، و تمرین به این معنی است که متوجه انجام نادرست چیزی شده‌اید و سعی دارید با تدوین راهبردهایی برای بهتر انجام دادن آن کار، خود را ارتقا دهید. تمرین هم چنین نیازمند بازخورد است که معمولاً از طرف کسی ارائه می‌شود که ماهرتر از شماست.

به دلیل این چالش‌ها، طراحی برنامه‌های درسی مهارت‌های قرن بیست و یکم، نیازمند چیزی بیش از حمایت لفظی از دانش عقلی است. اگر رئوس اصلی مهارت‌ها با جزئیات کامل تدوین شوند و صرفاً تأکید گردد که این محتوا باید آموزش داده شود، این نیز راهی است که مسلماً به شکست ختم می‌شود. برنامه ما باید این باشد که مهارت‌ها را در "بافت"^{۳۴} یک دانش محتوایی خاص آموزش دهیم و با هر دو طوری رفتار کنیم که معلوم شود اهمیت یکسانی دارند.

به علاوه، رهبران نظام آموزشی باید در این مورد که کدام مهارت‌ها قابل آموزش دادن هستند، واقع‌نگر باشند. اگر اعتقاد داریم مهارت‌هایی نظیر همکاری و خود فرمانی ضروری هستند، باید تلاش منسجمی را برای مطالعه این موضوع شروع کنیم که چگونه می‌توان آن‌ها را به بهترین نحو آموزش داد؛ نه این که با بی‌خیالی فرض کنیم اجباری کردن آموزش آن‌ها باعث خواهد شد که دانش‌آموزان آن‌ها را یاد بگیرند.

29.content knowledge

30.context

31.Loveless

32.Examples

33. Self - Direction

34. context

دیتا انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

تدریس بهتر

تأکید بیشتر بر مهارت‌ها، هم چنین پیامدهای مهمی برای تربیت معلم دارد. نیت ما برای آموزش این مهارت‌ها به تمام دانش‌آموزان کافی نخواهد بود. باید طرحی در دست داشت تا به کمک آن معلمان بتوانند موفق شوند، در حالی که نسل‌های قبل در این مورد با شکست روبرو شده‌اند.

حامیان جنبش مهارت‌های قرن بیست و یکم، طرفدار روشهای "دانش آموز محور" هستند. برای مثال، "یادگیری مسئله محور و یادگیری پروژه محور"^{۳۵} این امکان را به دانش‌آموزان می‌دهد که با یکدیگر همکاری کنند، روی مسائلی کار کنند که واقعی هستند، و برای حل مشکلات جامعه با مردم همکاری داشته باشند. از این رویکردها در سطح وسیعی استقبال شده است و می‌توان آن‌ها را در هر "کتاب روش تدریس"^{۳۶} مرتبط با علم تربیت پیدا کرد. به علاوه، معلمان در مورد آن‌ها آگاهی لازم را دارند و بر این باورند که این روشها اثربخش هستند. با وجود این، معلمان از آن‌ها استفاده نمی‌کنند. داده‌های جدید نشان می‌دهند که اکثر وقت آموزش، صرف انجام کارهایی می‌شود که دانش‌آموزان به صورت نشسته انجام می‌دهند و یا "آموزش کل کلاس"^{۳۷} توسط معلم هدایت می‌شود [مؤسسه ملی سلامت کودک و توسعه انسانی، شبکه پژوهش در مورد مراقبت دوره‌های اولیه کودکی^{۳۸}، ۲۰۰۲]. حتی وقتی که اندازه کلاس کوچک‌تر شده است، معلمان راهبردهای تدریس خود را تغییر نمی‌دهند یا از روش‌های دانش‌آموز محور استفاده نمی‌کنند [شاسون، رایت، ایزون و فیتز جرالده^{۳۹}، ۱۹۸۰]. دوباره تأکید می‌شود که این مسائل، جدید نیستند. جان گادلد^{۴۰} (۱۹۸۴) در مطالعه برجسته خود که بیش از ۲۰ سال قبل منتشر شده است، یافته‌های مشابهی را گزارش می‌کند.

چرا معلمان از روشهایی که باور دارند اثربخش تر از بقیه هستند، استفاده نمی‌کنند؟ حتی حامیان روشهای دانش‌آموز محور نیز تصدیق می‌کنند که این روشها، مشکلاتی را از نظر مدیریت کلاس درس برای معلمان ایجاد می‌کنند. وقتی دانش‌آموزان همکاری می‌کنند، می‌توان انتظار داشت که مقدار معینی مهمه در اتاق به وجود آید و اگر اداره کلاس در دست فرد متخصص نباشد، می‌تواند موجب هرج و مرج شود. این روشها هم چنین ایجاب می‌کنند که معلمان در مورد طیف وسیعی از موضوعات، آگاهی داشته و این آمادگی را دارا باشند که در جریان پیشرفت برنامه درسی، در هر لحظه به تصمیم‌گیری بپردازند. برای هر فردی که شاهد کار معلمی کارآمد باشد و هدایت وی را در درگیر کردن شاگردان با محتوا، مدیریت کلاس درس، و پایش مستمر پیشرفت دانش‌آموز دیده باشد، می‌داند که این کار تا چه اندازه دشوار و پرزحمت است. این کار همانند نوعی تردستی است که در آن باید تعداد زیادی توپ را به طور مستمر در هوا نگه داشت. بخشی از برنامه جنبش مهارت‌های قرن بیست و یکم به همکاری بیشتر بین معلمان ارتباط دارد. در واقع، این یکی از بزرگ‌ترین قوت‌های این برنامه است. وقتی ما به معلمان وقت نمی‌دهیم تجربیات خود را با یکدیگر در میان بگذارند، منبع ارزشمندی را تلف می‌کنیم. اما مدارس از کجا می‌توانند وقت آزادی برای این نوع همکاریها پیدا کنند؟ آیا آن‌ها باید معلمان بیشتری را استخدام کنند یا اندازه کلاس را افزایش دهند؟ (کلاس را بزرگ‌تر کنند و تعداد دانش‌آموزان را افزایش دهند؟) آن‌ها چگونه می‌توانند زیرساختهای فناوری را به گونه‌ای فراهم کنند که هر معلم بتواند با تعداد بیشتری از معلمان همکاری کند و صرفاً به معلمی که در راهروی مدرسه می‌بیند، محدود نشود؟ چه کسی وب سایت‌ها، ویکی‌ها، و غیره را ایجاد و نگهداری خواهد کرد؟ این چالش‌ها، سوالات

دشواری را در این مورد مطرح می‌کنند که آیا طراحی مدارس امروز با اهداف جنبش مهارت‌های قرن

35. problem & project based learning

36. pedagogical methods textbook

37. whole – class instruction

در این جا بر دو نکته تأکید می‌شود: یکی این که آموزش توسط معلم هدایت می‌شود، و دیگر این که معلم دانش‌آموزان را گروه بندی نمی‌کند و برای هر گروه برنامه خاصی ندارد.

38. National Institute of child Health & Human Development Early child care Research Network

39. Shapson, Wright, Eason & Fitzgerald

40. John Godlad

دیتای انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

بیست و یکم سازگار است یا خیر.

برای این که تغییر از مرز دفاتر مدیران بگذرد و به کلاسهای درس راه یابد، باید درک کنیم که پیشرفت حرفه ای فرد، کار عظیمی است. اکثر معلمان نیاز ندارند آن‌ها را متقاعد کنیم که یادگیری پروژه محور، ایده خوبی است؛ آن‌ها قبلاً به این موضوع اعتقاد پیدا کرده‌اند. آن چه معلمان نیاز دارند آن است که از آموزشها و حمایت‌هایی برخوردار شوند که خیلی بیشتر از آن چیزی است که هم اکنون دریافت می‌کنند، از جمله "طرح درسهای خاصی"^{۴۱} که به ضروریات حیطة شناختی بالا و مشکلات کلاس داری بالقوه‌ای می‌پردازند که به دلیل استفاده از روشهای دانش آموز محور به وجود می‌آیند.

متأسفانه، این اعتقاد در میان همگان رواج دارد که معلمان از قبل می‌دانند که چگونه باید این کار را انجام دهند و اگر ما بتوانیم آن‌ها را از بند استانداردها و شاخص‌های^{۴۲} خفقان آور امروز- مثلاً پاسخ‌گویی - رها کنیم، خودشان این کار را انجام خواهند داد. این طرز فکر، روشهای دانش آموز محور را خیلی بیشتر از آن چه واقعاً هستند، بزرگ نشان می‌دهد. همین طور، اهمیت چالش‌های اجرای چنین روشهایی را خیلی کمتر از آن چه واقعاً هستند مطرح خواهد کرد، و عدم وجود ظرفیتی را که امروزه در این حوزه به چشم می‌خورد، نادیده می‌گیرد. اما، برنامه ریزانی که در حوزه "پیشرفت کارکنان"^{۴۳} فعالیت می‌کنند، در صورتی خواهند توانست کار خود را به خوبی انجام دهند که بهترین معلمان موجود را در یک فرایند تعاملی برنامه ریزی، اجرا، بازخورد، و برنامه ریزی مستمر دخالت دهند. این فرایند، اگر با آموزشهای بیشتری برای معلمان همراه شود، نیازمند وقت بسیار زیادی خواهد بود. و البته هیچ یک از این کارها موفق نخواهند بود، مگر این که اصلاحات بسیار گسترده‌ای در نحوه جذب و استخدام، گزینش، و عدم گزینش معلمان انجام شود و تلاش زیادی به عمل آید تا به همه ابعاد چالشی که آموزش و پرورش در زمینه سرمایه انسانی با آن مواجه است، توجه شود.

آزمون‌های بهتر

سرمایه گذاری سنگین روی برنامه درسی و سرمایه انسانی، بدون سرمایه گذاری بر سنجش آن‌ها به منظور ارزش‌یابی از آن چه که در کلاس درس انجام می‌شود یا انجام نمی‌شود، فایده اندکی خواهد داشت. خوش‌بختانه، همان طور که النا سیلوا^{۴۴} (۲۰۰۸) در یک گزارش جدید برای مجله «محدوده آموزش»^{۴۵} اشاره کرده است، امروزه امکانات بالقوه‌ای برای تهیه و تولید سنجش‌هایی که مهارت‌های فکری را اندازه می‌گیرند و هم چنین معتبر هستند و می‌توان نتایج کار دانش‌آموزان و مدارس را از طریق انجام آن‌ها با یکدیگر مقایسه کرد اما تلاش‌هایی که می‌خواهند این مهارت‌های فکری را بسنجند، هنوز در دوره طفولیت خود قرار دارند؛ آموزش و پرورش در ایجاد توانایی برای اجرای این سنجش‌ها در سطح گسترده، با چالشهای متعددی رو به روست.

اولین چالش، هزینه است. هر چند مهارت‌های سطح بالاتر نظیر "تفکر انتقادی" و "تحلیل" (واکوی) را می‌توان با آزمون‌های چند گزینه‌ای که به خوبی طراحی شده‌اند، ارزیابی کرد، اما یک نظام سنجش غنی، باید از آزمون چندگزینه‌ای فراتر رود و شاخص‌هایی را دربرداشته باشد که خلاقیت بیشتر را تشویق کنند و نشان دهند که دانش‌آموزان چگونه به پاسخ‌ها می‌رسند. حتی امکان همکاری را برای آن‌ها فراهم کنند. با وجود این، هزینه چنین شاخص‌هایی بیشتر از پولی است که سیاست‌گذاران از گذشته‌های دور تا زمان حاضر تمایل داشته‌اند، صرف سنجش کنند و هنوز هم نظر آن‌ها تغییر نکرده است. در ضمن، در این زمان که گله و شکایت در مورد آزمون یکی از کارهایی است که همه مردم در اوقات فراغت خود انجام می‌دهند و بدینی در مورد آزمونها - البته به صورت ناآگاهانه - در حال افزایش است، وادار کردن سیاست‌گذاران برای این که منابع بیشتری را صرف این کار بکنند، چالش سیاسی دشواری است.

تولید ابزارهای کافی سنجش برای تأمین نیازهای یک نظام آموزشی، مانند مدارس دولتی ایالات متحده، که

41. specific lesson plans

42. Accountability metrics

43. staff development

44. Elena Silva

45. Education sector

دیتا انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

هم بسیار بزرگ و هم بسیار متنوع است، بر ظرفیت صنعت تولید ابزارهای سنجش فشار می‌آورد. امروز، برای بسیاری از تازه واردان به این حوزه آن قدر مشوق وجود ندارد که آن‌ها به بازیکنانی دارای نقش مهم در این حوزه تبدیل شوند. برای ایجاد تغییری واقعی، به یک راهبرد هماهنگ دولتی، خصوصی، و خیریه ای^{۴۶} - از جمله یک تلاش گسترده در زمینه تحقیق و توسعه - نیاز داریم. چالشهای قابل ملاحظه‌ای در زمینه ارائه و اجرای این ابزارهای سنجش نیز وجود دارند. ارائه و اجرای این ابزارهای سنجش در چند موقعیت محدود - که امروزه بیشتر مشاهده می‌شود - همان قدر سخت است که ارائه و اجرای آن‌ها در سطح وسیع در یک ایالت؛ به ویژه در ایالات بزرگ‌تر. از آن جا که در اکثر این سنجش‌ها از فناوری استفاده خواهد شد، نظام‌های فناوری اطلاعات اکثر مدارس به ارتقای نرم‌افزاری و سخت‌افزاری قابل ملاحظه‌ای نیاز خواهند داشت.

هیچ یک از این چالش‌های سنجش، غیرقابل حل نیستند، اما حل آن‌ها نیازمند توجه آگاهانه از جانب سیاست‌گذاران و طرف‌داران جنبش مهارتهای قرن بیست و یکم، و هم چنین، انحراف از مسیری است که امروزه سیاست‌گذاری می‌پیماید. چنین تلاشی بسیار ضروری است. چرا باید از تلاشی ملی برای تغییر آموزش و پرورش حمایت شود، در صورتی که هیچ راهی وجود ندارد تا دریابیم آیا این تغییر اثربخش بوده است یا خیر؟

یک راه بهتر، اما سخت‌تر

نکته‌ای که در این بحث می‌خواهیم بگوییم، آن نیست که آموزش دادن به دانش‌آموزان برای این که چگونه فکر کنند، چگونه با یکدیگر بهتر کار کنند، یا از اطلاعات جدید به شکلی جدی‌تر استفاده کنند، یک هدف ارزشمند و قابل دستیابی نیست. بلکه هدف ما آن است که توجه همگان را به اهمیت این چالش جلب کنیم، و درست در بحبوحه زمانی که جاذبه سحرآمیز رهبران سیاسی ما را بار دیگر به سمت صخره‌های کم عمق شکستهای اصلاحات آموزشی قبلی می‌کشاند، متن یک یادداشت هشدار و احتیاط را با صدای بلند بخوانیم. تأکید روی «مهارتهای قرن بیست و یکم»، بدون تأکید بر برنامه درسی بهتر، آموزش و تدریس بهتر، و آزمون‌های بهتر، کاری سطحی خواهد بود که دستاوردهای درازمدت را به خاطر بروز پیشرفت‌های کوتاه مدت، قربانی خواهد کرد. در تلاشهای مربوط به اصلاحات آموزشی گذشته، همه عوامل، مانند برنامه درسی، تخصص معلم، و سنجش، رابطه‌ای^{۴۷} ضعیفی بوده‌اند؛ حقیقتی که باید طرفداران مهارت‌های امروز را، که هم اکنون در حال تحقیق هستند تا هر سه را به میزان قابل ملاحظه‌ای ارتقا دهند، هوشیار کند. تلاش‌هایی که برای ایجاد استانداردهای مشترک رسمی تر^{۴۸} انجام می‌شوند، کمک خواهند کرد بعضی از این چالشها حل شوند. این کار از طریق متمرکز کردن این تلاشها در یک جهت مشترک انجام می‌شود. اما وجود استانداردهای مشترک، به تنهایی کافی نخواهد بود.

چند دهه گذشته، شاهد پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در حوزه اصلاحات آموزشی در ایالات متحده بوده است؛ پیشرفتی که بیشتر به نفع دانش‌آموزان "کمتر برخوردار"^{۴۹} بوده است. اصلاحات امروز تنها در صورتی می‌توانند از این پیشرفت به عنوان یک شالوده و پایه استفاده کنند که توجه خاص خود را به چالش‌هایی معطوف کنند که با ارتقای صادقانه یاددهی و یادگیری همراه باشد. اگر ما این چالشها را نادیده بگیریم، این خطر به وجود می‌آید که جنبش مهارت‌های قرن بیست و یکم به جریان سطحی دیگری تبدیل شود و در نهایت تغییرات اندکی را به ارمغان آورد. یا حتی بدتر از آن، مانع پیشرفت آرمان‌هایی می‌شود که هدف آنها، ایجاد مدارس بسیار قوی برای دانش‌آموزان ایالات متحده، به ویژه آنهایی است که امروزه خدمات مطلوبی به آن‌ها ارائه نمی‌شود.

درباره نویسندگان

* آندرو جی روترهام یکی از بنیان‌گذاران و ناشر مجله «بخش آموزش» است.

* دانیل تی ویلینگهام، استاد روان‌شناس دانشگاه ویرجینیا و مؤلف کتاب "چرا دانش‌آموزان مدرسه را دوست ندارند؟" (۲۰۰۹) است.

Willingham@Virginia.edu.

46.Philathropic

47.Links

48.more formalized

49.less - Advantaged

دیتا انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰



ارتباط درون - بیرون

نویسنده: توماس هیچ^{۵۰}

مترجم: فریده قاسمی

موفقیت تلاشهایی که برای بهبودی و پیشرفت مدارس انجام می شود، به فرصتها و روابطی بستگی دارد که مربیان در خارج از مدرسه برقرار می کنند.

مدرسه‌ای را تجسم کنید که "اعضای ستادی"^{۵۱} آن کار خود را انجام می دهند؛ کاری که از آن‌ها خواسته شده است. آن‌ها به اطلاعات موجود^{۵۲} نگاه می کنند و اصلاحاتی را انجام می دهند. آن‌ها با مربیانی همکاری می کنند که در برنامه های متفاوت به عنوان میزبان، دیگران را به درون برنامه راهنمایی می کنند. عملکرد دانش آموزان خوب است، اما درخشان نیست. با وجود این به نظر می آید، والدین راضی هستند؛ چون تعداد شکایت ها نسبتاً کم است. اگر شما مدیر جدید این مدرسه بودید، چه تغییراتی را ایجاد می کردید؟ فراموش نکنید، هر تصمیمی که بگیرید و قصد انجام آن را داشته باشید، نکات زیر بر آن‌ها تأثیر خواهد داشت:

* تدوین استانداردهای جدید برای درس علوم در سطح ایالت که از مدرسه شما انتظار می رود آن‌ها را رعایت کند.

* الزامات جدید در سطح منطقه برای اعضای ستادی در استفاده از سنجش های تکوینی یا "خط پایه"^{۵۳}

50 . Thomas Hatch

51 . Staff members

52 . Data

53 . Benchmark

(مقایسه‌ای) در خواندن و ریاضی.

* کاهش ناگهانی در میزان ثبت نام دانش‌آموزان که سبب می‌شود شما حداقل یک یا دو معلم را از دست بدهید (از جمله معلمی که به تازگی استخدام کرده‌اید و آموزش‌های خاصی را در زمینه برنامه‌های جدید درس خواندن گذرانده است).

* تغییر در تعداد دانش‌آموزی شما که سبب می‌شود به افراد بیشتری از معلمان دو زبانه دارای مدرک نیاز پیدا کنید.

* نارضایتی در حال افزایش والدین در مورد اندازه کلاس‌ها (تعداد دانش‌آموزان هر کلاس) و تعداد روزهای "کارآموزی حرفه‌ای"^{۵۴} که دانش‌آموزان در مدرسه نیستند.

البته موارد فوق، چیزی در مورد مشکلات دیگر نمی‌گویند. برای مثال، فاضلاب‌های همسایه که از مسیر خود منحرف و به زمین بازی مدرسه شما وارد می‌شوند و در آن جا چاله‌هایی را به وجود می‌آورند که آب باران در آن‌ها جمع می‌شود. یا رکود اقتصادی شدید و کاهش بودجه‌ای که احتمالاً به دنبال آن ایجاد می‌شود. به عبارت دیگر، چالش‌هایی که شما درون مدرسه با آن‌ها مواجه می‌شوید، هم با آن چه که در خارج از مدرسه اتفاق می‌افتد ارتباط دارند و این اتفاقات باعث تشدید چالش‌های مذکور می‌شوند. در حقیقت، مدارس با فشارها و تقاضاهایی از خارج مواجه هستند که باید آن‌ها را برطرف کنند. به علاوه، بدون ارتباط، حمایت، و تخصصی که با برقراری تعامل با تعداد زیادی از مردم، سازمانها و مؤسسات در خارج از مدرسه به دست می‌آید، مدارس نمی‌توانند به اهداف خود برسند و کارکنان یا محیط کاری سازنده‌ای را که برای موفقیت به آن‌ها نیاز دارند، تأمین کنند [هچ، ۲۰۰۹].

توزیع کار

امروزه در سخنرانیهای آموزشی بر تربیت دو دسته از مدیران تأکید می‌شود: تربیت مدیرانی^{۵۵} که رؤسای خوبی هستند - و کارکنان و عملیات مدرسه را مدیریت می‌کنند - و تربیت رهبران آموزشی مناسب - که بیشتر بر یاددهی و یادگیری تأکید دارند. اما مدیریت محیط، خواستها و الزامات خاص خود را نیز دارد و این موضوع یعنی مدیران نیاز دارند، رهبران خارجی بسیار توانمندی نیز باشند. آن‌ها باید به عنوان یک رابطه، با آنهایی که در خارج از مدرسه هستند، رابطه برقرار کنند و به عنوان یک سخن‌گو، مذاکره‌کننده و مدافع از منافع مدرسه نیز دفاع کنند.

با وجود این، اتکای بیش از حد بر مدیران مدرسه در برقراری تمامی این ارتباط‌ها، به ایجاد چند مشکل بسیار مهم منجر می‌شود:

* با توجه به این که مسئولیتهای قبلی این مدیران به عنوان رهبران مدرسه، بسیار گسترده است، وقتی این افراد تلاش می‌کنند تا مسئولیتهای مربوط به مدیریت هر دو محیط داخلی و خارجی را نیز به عهده بگیرند، ممکن است احساس کنند که وظایف بسیار سنگینی بر عهده آنها گذاشته شده است که موجب از پای در آمدن آن‌ها می‌شود.

* ممکن است رهبران مدارس وقت بسیار زیادی را صرف برقراری تماسها و مدیریت روابط خارجی کنند و این کار می‌تواند موجب دور شدن آن‌ها از کارهایی شود که در داخل مدرسه انجام می‌گیرند.

* رهبرانی که مدرسه را ترک می‌کنند - نظیر پزشکان یا وکلایی که شغل خود را رها می‌کنند تا در شرکت رقیب مشغول به کار شوند - بسیاری از این آشنایی‌ها و روابط را با خودشان خواهند برد. در نتیجه، رهبر جدید مجبور خواهد شد شبکه ارتباطی جدیدی را که مدرسه برای موفق شدن به آن نیاز دارد، مجدداً برقرار کند

برای مقابله با این مشکلات، رهبران مدرسه نیاز دارند کارهایی را که در داخل و خارج از مدرسه انجام می‌شوند، توزیع کنند. توزیع مسئولیتها در صورتی بهتر انجام می‌شود که آگاهی در مورد اهداف مدرسه محدود نباشد، بلکه همه افراد در آن شریک باشند. آن دسته از اعضای مدرسه که در کنفرانسها شرکت می‌کنند، دوره‌های آموزشی را می‌گذرانند، و در اجتماع محلی رفت و آمد می‌کنند، می‌توانند رسالت مدرسه را توضیح

54 . Professional development

55 . Principals

دهند، کارکنان واجد صلاحیت را جذب کنند، منابع را پیدا کنند، و منافع مدرسه را افزایش دهند. بدون وجود این درک مشترک، گاهی ممکن است ضرر اعضای جامعهٔ مدرسه بیشتر از نفع آنان باشد، زیرا می‌توانند به طور غیرعمدی پیام‌های متضادی را در مورد اهداف مدرسه پخش کنند، یا در بعضی از موارد به طور عمدی تلاش‌های همکاران خود را تضعیف کنند.

دقت نظر و آماده کردن محیط^{۵۶}

به ارتباط‌هایی فراتر از فعالیتهای مشارکتی والدین یا جلسات سخنرانی مدیران نیاز است تا اعضای ستادی مدرسه و والدین، اعضای اجتماع محلی، مدیران منطقه، سیاست‌گذاران، و سایر مربیان، بتوانند منافع مشترک خود را کشف کنند و اعتماد و تفاهم گسترده‌ای بین آنها به وجود آید تا بتوانند به شکل سازنده‌ای در جهت رسیدن به آن اهداف مشترک فعالیت کنند. این نوع ارتباط‌ها، هم‌چنین این ظرفیت را در اختیار مدارس قرار می‌دهد تا هم محیط را دقیقاً بررسی کنند و جزئیات امور را زیر نظر داشته باشند - تا از مسائل، نگرانی‌ها و تحولات جدید خارج از مدرسه آگاهی یابند - و هم محیط را آماده کنند تا افراد داخلی و طرفداران مدرسه را در موضع قدرت و تأثیرگذاری بر خارج از مدرسه قرار دهند.

تشویق کارکنان به مشارکت در امور مدرسه و هدایت "فعالیت‌های حرفه‌ای"^{۵۷} در سطوح محلی و ملی، می‌تواند به عنوان راه بسیار مهمی برای کسب اطلاعات و قدرت و نفوذ به کار گرفته شود. معلمان مدرسهٔ ابتدایی «پنینسولا»^{۵۸}، مدرسه‌ای که در حومهٔ خلیج سان فرانسیسکو قرار دارد و در امتحانات نهایی پایهٔ پنجم ابتدایی بهترین عملکرد را از خود نشان می‌دهد، به طور مرتب در رهبری گروهی سوادآموزی منطقه انجام وظیفه می‌کنند. یک بار، یکی از معلمان با سابقهٔ پایهٔ چهارم مدرسه پنینسولا متوجه شد، معلم دیگری که در گروه حضور دارد، رویکردی دارد که با تأکید این مدرسه بر آموزش مستقیم هماهنگ است. معلم با سابقه، بعد از این که متوجه شد آن معلم از مدرسهٔ خودش خسته شده است، از او خواست تا برای یک شغل جدید در مدرسه پنینسولا درخواست بدهد. وقتی معلم مذکور استخدام شد، این مدرسه حامی دیگری در زمینهٔ رویکرد منطقه در آموزش سوادآموزی به دست آورد؛ یعنی راه بسیار مهمی برای تحت نفوذ قرار دادن دیگران. در حالی که بعضی از مدارس منطقه، برای سوادآموزی از رویکردهایی استفاده می‌کردند که در آنها، زبان به صورت یکپارچه^{۵۹} مورد بهره‌برداری قرار می‌گرفت و از نظر این مدرسه، با فلسفهٔ آنان ناسازگار بود.

مدارس هم‌چنین می‌توانند از افراد خارج از مدرسه دعوت کنند با کار در مدرسه آشنا شوند، و در بعضی از موارد، مستقیماً آنها را در فعالیت‌های مدرسه درگیر کنند. برای مثال، مدرسهٔ «دیویی»^{۶۰}، که مدرسه‌ای پیشرو و دانش‌آموز محور در منطقهٔ پنینسولا است، گردهمایی‌هایی به منظور آشنایی با مدرسه، نشست عصرانه، "خانه‌های باز"^{۶۱}، و شبهای اطلاع‌رسانی برگزار می‌کند و به والدین و اعضای اجتماع محلی این امکان را می‌دهد که در مورد مدرسه آگاهی کسب کنند. هر چند در بعضی از مدارس به این فعالیت‌ها به عنوان اقداماتی اجباری برای جلب مشارکت والدین نگریسته می‌شود، اما در مدرسهٔ دیویی، این فعالیت‌ها بخشی از ابتکارات راهبردی هستند و به این منظور طراحی شده‌اند که اطمینان دهند، تک‌تک افراد، اهداف اساسی، فلسفه و کار مدرسه را درک کرده‌اند. به علاوه، این گردهمایی‌های غیررسمی، فرصتهای ارزشمندی را برای جذب والدین و اعضای اجتماع محلی

برای قبول نقش‌ها و مسئولیتهای متفاوت در اختیار مدیر مدرسه قرار می‌دهد. برای مثال، مدیر همین مدرسه، کمیتهٔ ارتباط با اجتماع محلی را ایجاد کرد که از معلمان و والدین تشکیل شده بود و نقش آن، چنین بود که

56 . Peninsula

57 . Professional development

58 . Peninsula

59 . Whole – language approaches

60 . Dewey

61 . open houses

هر وقت مسئله‌ای مربوط به مدرسه و منطقه به وجود می‌آید، توجه همکاران را به آن موضوع جلب کند. یک بار، وقتی بازرسی جدیدی به منطقه آمد و استفاده از فرم جدیدی را برای ارائه کارنامه^{۶۲}، اجباری کرد تا جانشین کارنامه های تشریحی مدرسه شود، مدیر با همکاری کمیته ارتباط با اجتماع محلی، شرایطی را فراهم کرد تا کارکنان بخش بازرسی و یکی از اعضای هیئت مدیره مدرسه در یک جلسه یک روزه شرکت کنند. در این جلسه همه شرکت کنندگان فرایند سنجش از مدرسه را مطالعه کردند. در پایان، مدیرانی که در این جلسه بررسی شرکت کرده بودند، توصیه کردند که بازرسی از اجرای فرم جدید کارنامه توسط مدرسه چشم پوشی کند. این تلاش دو پیامد مهم دیگر نیز داشت: اول این که مدیران تصمیم گرفتند بعضی از ابعاد رویکرد تشریحی مدرسه دیوبی را با کارنامه ای که منطقه سایر مدارس را ملزم به استفاده از آن کرده بود، تلفیق کنند. دوم این که بازرسی جدید متوجه موارد دیگری شد که در آن موارد نیز، احتمالاً سیاست های منطقه با رویکرد مدرسه دیوبی مغایرت داشت - نظیر شرایط الزامی برای پیشرفت تخصصی در سطح منطقه - و در بعضی موارد، حتی قبل از این که مدیر مدرسه درخواستی ارائه کند، بازرسی اجازه می‌داد که از اجرای آن‌ها توسط مدرسه چشم پوشی شود.

ایجاد شبکه های ارتباطی با متحدین

با گذشت زمان، تماس های منظم بین افراد داخل مدرسه و افراد خارج از مدرسه می‌تواند به روابط درازمدت با متحدینی تبدیل شود که مدرسه را می‌شناسند، امکان دسترسی به منابع را برای آن فراهم می‌کنند، و در زمان بحران به عنوان حامی عمل می‌کنند. برای مثال، کار مجموعه ای از "مدارس متحد"^{۶۳} را در نظر بگیرید، این گروه آموزشی، ائتلافی از مدارس و گروههای مذهبی و گروههای حاضر در همسایگی است که براساس الگویی از یک سنت قدیمی سازمان‌دهی اجتماعی در منطقه "سائول آلین اسکای"^{۶۴} و کار بنیاد مناطق صنعتی "سات وست"^{۶۵} ایجاد شده است. مدارس متحد از راه های زیر به ایجاد شبکه های ارتباطی بین متحدین کمک می‌کنند:

- * نظریه‌پرسی از اعضای یک مدرسه و جامعه مجاور آن به منظور شناسایی منافع مشترک.
- * استفاده از اطلاعات برای گرم کردن بحث‌ها و گفت‌وگوها و شناسایی مسائل بسیار مهمی که بسیاری از اعضای جامعه و مدرسه به آن‌ها اهمیت می‌دهند.

* دنبال کردن مسئله‌ای که مدارس می‌توانند در طول یک دوره زمانی منطقی آن را حل کنند [هچ، ۱۹۹۸؛ شیرلی^{۶۶}، ۲۰۰۲؛ وارن^{۶۷}، ۲۰۰۵]. در یک مورد، اعضای مدارس متحد در یک مدرسه ابتدایی که گرفتار حل مشکلات خود بود، مصاحبه‌های کوتاه مدتی را با اعضای ستادی و والدین انجام داد. وقتی اعضا، نتایج کار خود را در جریان یک گردهمایی محلی گزارش کردند، والدین شگفت زده شدند؛ زیرا دریافتند یکی از بزرگ‌ترین نگرانی‌های کارکنان مدرسه، مشکل حیوانات مودی بود و مدیر مدرسه در طول سال‌ها نتوانسته بود نظر منطقه را برای حل این مشکل جلب کند. والدین نگرانی خود را به اطلاع بازرسی و هیئت مدیره مدرسه رساندند، و هفته بعد، گروهی از خدمه مربوط به این کار به آن جا اعزام شد تا در روزهای تعطیل آخر هفته، این مشکل را برطرف کند. حتی این دستاوردهای کوچک اما عینی نیز می‌توانند به ایجاد اعتماد، انگیزه و سرمایه اجتماعی کمک کنند و مبنایی را برای انجام تلاش های بیشتر مدرسه به منظور بهبود و ارتقای عملکرد آن فراهم آورند [بریک و اشنايدر^{۶۸}، ۲۰۰۲؛ پوتنام^{۶۹}، ۲۰۰۰].

مدارس هم چنین می‌توانند از طریق برقراری روابط بادوام با سازمانهای کلیدی، محیط خارجی را نیز مدیریت

62 . new report card (منظور کارنامه جدید است.)

63 . Alliance school

64 . Saul Alinsky

65 . South west

66 . Shirley

67 . Warren

68 . Bryk & Schneider

69 . Putnam

کنند. برای مثال، مدرسه "مانزانیلا" که در منطقه ای ناآرام در «بای اریا»^{۷۰} قرار داشت و عملکرد آن در سطح پایینی بود، برای تقویت تلاش‌هایی که برای ارتقا و حفظ برنامه دو زبانه خود انجام می‌داد، با برنامه‌های شناخته شده آماده سازی معلمان و سازمان‌های اصلاح طلب در آن منطقه همکاری کرد. یک برنامه تربیت معلم که در سطح محلی بسیار مورد احترام بود، همه سال حدود ۲۰ دانشجو - معلم را در اختیار مدرسه قرار داد و با برنامه ارتقای زبان انگلیسی که بعد از ساعات مدرسه برگزار می‌شد، به این کارکنان کمک کرد. دانشجو - معلمان یک دوره طولانی آزمایشی را پشت سر گذاشتند و طی آن دوره توانستند چیزهایی را در مورد مدرسه یاد بگیرند و مدرسه هم توانست چیزهایی را در مورد آن‌ها یاد بگیرد. مدرسه توانست یک کانال ارتباطی را به سمت منابع بسیار اساسی برقرار کند و از طریق این کانال ارتباطی، یک همکار بسیار بانفوذ و حامی به دست آورد که هم اکنون جزو ذی‌نفعان مدرسه محسوب می‌شود و موفقیت مدرسه برای او بسیار اهمیت دارد.

پیدا کردن تعادل مناسب

بدون تردید، مدارس با ایجاد و گسترش روابط خارجی و شبکه‌های حمایتی، خود را در معرض تقاضاهای اضافی قرار می‌دهند [هچ، ۲۰۰۲]. برای مثال، همکاری‌های مدرسه مانزانیلا با برنامه‌های آموزش معلم و دو شبکه محلی ایجاد اصلاحات در مدارس به این معنی بود که کارکنان مجبور بودند کارهای اضافی بیشتری به این شرح انجام دهند: نظارت کردن بر کار دانشجو - معلمان؛ حضور در گردهمایی‌های شبکه؛ میزبانی بازدیدکنندگان؛ سخن‌رانی در کنفرانس‌ها؛ و انجام سنجش‌های کامل کردنی که همکاران آن‌ها در شبکه برای ارائه در گزارش‌های مسئولیت‌پذیری خودشان به آن‌ها نیاز داشتند. رهبران مدارس باید در جست‌جوی تعادلی باشند که به آن‌ها امکان دهد، بدون این که انعطاف‌پذیری سازمانی خود را فدا کنند، به منابع مهم، کارکنان، و تخصص مورد نیاز دست یابند.

از این چشم‌انداز، رهبران در هر سطح لازم است در این مورد تصمیم‌گیری کنند که آیا همکاری به آن‌ها کمک خواهد کرد تا اهداف خود را پیش ببرند یا خیر. در بعضی از موارد، ممکن است مدارس متوجه شوند که می‌توانند تقاضاهای افراد خارج از مدرسه را نادیده بگیرند. با وجود این، اکثر مدارس - به خصوص آنهایی که در این مورد دارای رویکردی مشخص هستند یا به عنوان مدارس با عملکرد سطح پایین شناخته شده‌اند - به اطلاعات، تخصص و سرمایه اجتماعی نیاز دارند. این سرمایه اجتماعی، از طریق افراد و گروه‌هایی که مدارس با آن‌ها تماس و ارتباط برقرار کرده‌اند و نیز شبکه‌هایی که متحدان آن‌ها در این شبکه‌ها حضور دارند، به وجود می‌آید تا بتوانند با همکاران و شرکای قدرتمند خود مذاکره کنند و تقاضاها و انتظارات خارجی را با توجه به نیازها و اهداف خود شکل و تغییر دهند.

حتی رهبران "مدارس آزاد"^{۷۱}، که بسیاری تصور می‌کنند می‌توانند از زیر بار الزامات شاقی که معمولاً دیوان‌سالاری‌های آموزش و پرورش در سطوح منطقه و ایالت آن‌ها را بر مدارس تحمیل می‌کنند، شانه خالی کنند نیز مجبور هستند در مورد نوعی از روابط خارجی که به آن نیاز دارند و می‌خواهند، با دقت فکر کنند. در واقع، گام نهادن به خارج از ساختار سنتی منطقه به این معنی است که مدارس آزاد ممکن است ارتباط خود را با بسیاری از افرادی که دارای اطلاعات، منابع و تخصص مورد نیاز مدارس هستند قطع کنند [هولستیر، مالوی، اسمیت و هنسک، ۲۰۰۴]. آن چه باعث پیچیده‌تر شدن این مشکل می‌شود آن است که تأسیس و مدیریت یک مدرسه، نیازمند کاری فشرده و سخت است که می‌تواند تمام وقت همه کارکنان را بگیرد و وقت اندکی باقی بماند که در خارج از چارچوب مدرسه صرف کنند. در نتیجه، مدارس آزاد ممکن است به تسهیلات، داوطلبان شغل معلمی، مربیان، فرصت‌های کارآموزی حرفه‌ای، و سایر منابع، دسترسی پیدا نکنند.

مدارس آزاد مجبور نیستند ارتباط خود را با دنیای خارج قطع کنند. «هورایزن»^{۷۲} دبیرستانی آزاد در منطقه‌ای شهری است که هدف آن، ارائه برنامه درسی پیش‌دانشگاه برای همه افراد بود و توانست رابطه کاری نزدیکی با منطقه آموزشی محلی خود برقرار کند. ارتباط مذکور شامل این موارد بود: بستن قرارداد با منطقه به منظور

70 . Bay Area

71 . Charter schools

72 . Wohlstetter, Malloy, Smith & Hentschke

73 . Horizons

ارائه خدمات آموزشی خاص در مدرسه؛ فراهم کردن فرصت هایی برای کارکنان به منظور شرکت در برنامه های کارآموزی حرفه ای که در کل منطقه برگزار می شدند؛ فراهم کردن امکان دسترسی مدرسه به داوطلبان شغل معلمی و دانشجو- معلمان متقاضی.

در عین حال، مدیر مدرسه برای این که بتواند رابطه مدرسه را با منطقه بهتر مدیریت کند، نیاز داشت که قوانین و مقررات مربوط به مدارس آزاد را خیلی بهتر از منطقه بداند. برای مثال، وقتی مدیران منطقه از مدیر مدرسه خواستند توضیح بدهد که چرا در گزارش مسئولیت پذیری مدرسه، نوشته شده است که «اکثر» مطالب برنامه درسی مدرسه جزو فهرست مطالب تأیید شده هستند، مدیر مدرسه متوجه شد که منطقه می خواهد از حدود اختیارات خود فراتر برود و خیلی ساده پاسخ داد: «یعنی اکثر آن ها در فهرست مطالب مدرسه قرار دارد.» با وجود این، مدیر مدرسه برای این که موضع خود را در مذاکراتی که با منطقه انجام می شد، تقویت کند، کمک کرد تا شبکه ای بین مدارس آزاد محلی ایجاد شود تا آن ها بتوانند با یکدیگر همکاری کنند و از نیازهای مشترک - نظیر دسترسی به تسهیلات، کارکنان و سایر منابع - حمایت به عمل آورند، و به طور جمعی به بعضی از فشارهایی که با آن ها مواجه می شدند، پاسخ دهند. همان طور که مدیر مدرسه می گوید: «مدارس آزاد موافقت کردند... که واقعاً نیاز هست که با یکدیگر همکاری کنیم، حتی اگر رقابت هایی بین ما وجود داشته باشد. در نتیجه، پروژه های مشترک را آغاز کردیم.»

این نوع از روابط مشارکتی، سرمایه ای اجتماعی را فراهم می کند و حاصل آن چیزی است که مدیر مدرسه آن را «رویکرد قدرت در جماعت»^{۷۴} می نامد. بدون وجود چنین حمایتی که توسط شبکه متحده انرا ارائه می شود - که ممکن است شامل دسته های سازمان یافته ای از والدین دارای حق رأی نیز باشد - هم مدارس آزاد و هم مدارس دولتی سنتی - شانس محدودی برای "افزایش خود رهبری" و انعطاف پذیری خود خواهند داشت.

چگونگی مدیریت محیط

مدارسی که کار را توزیع می کنند، محیط را از نزدیک مورد بررسی قرار می دهند و زمینه های لازم را فراهم می آورند، شبکه هایی برای متحدین ایجاد می کنند و کار خود را با ملاحظه و سنجیده انجام می دهند تا بتوانند تقاضاها را شکل بدهند، خود را در یک موقعیت قوی قرار دهند و با شرایط در حال تغییر محیط خارج از مدرسه کنار بیایند. با وجود این، برای به دست آوردن قدرت و سرمایه اجتماعی که از طریق مدیریت تقاضاهای خارجی به دست می آید، توجه به چند راهبرد کلیدی برای رهبران مدارس ضروری است:

۱. پیش بینی یک نمودار سازمانی جدید

هرچند مدیریت محیط به این موضوع بستگی دارد که افرادی خارج از مدرسه شناسایی شوند و مشخص شود چگونه باید با آن ها کنار آمد، مدارس می توانند به نوعی مرزهای خود را نیز مشخص کنند. نمودار سازمانی سنتی، شامل فهرست افرادی است که رسماً به مدیر مدرسه یا رهبر مدرسه گزارش می دهند و به طور مشخص، کسانی هستند که داخل سازمان قرار دارند و باید آن ها را جزو سازمان به حساب آورد. اما مدارس می توانند والدین، اعضای اجتماع محلی، مدیران منطقه، و سایر مربیان را نیز در نمودار خود قرار دهند و به این ترتیب اجتماع مدرسه را بزرگ تر کنند.

مدارس، به جای این که با این گروهها به عنوان افرادی خارج از مدرسه رفتار کنند که مدرسه موظف به کنار آمدن با آن ها است، می توانند با آن ها به عنوان افراد داخلی رفتار کنند؛ افرادی که دارای اطلاعات و تخصص سودمندی هستند، می توانند نقشها و مسئولیتهای کلیدی را به عهده بگیرند و می توانند به مدرسه کمک کنند تا شبکه خود را گسترده تر کند. به جای این که با مدارس به عنوان بخشی از یک نظام رفتار شود که کنترل و "اختیار"^{۷۵} در آن نظام کاملاً تعریف و مشخص شده است، شاید بهتر باشد که به این نظام به صورت مجموعه ای از رأی دهندگان متفاوت نگاه کنیم که به انواع متفاوتی از اطلاعات، تخصص، و اختیارات دسترسی دارند و (گاهی قدرت یک گروه از طریق تعداد افراد بانفوذ و مهم آن مشخص می شود و گاهی از طریق زیاد بودن عده افراد، که

74. strength -in - numbers approach

75. Authority

می‌توانند دور هم جمع شوند و منافع خود را در جهت های بسیار متفاوتی دنبال کنند.

۲. بهبود محیط خارجی

مدیریت محیط خارج از مدرسه، ارتباط بسیار نزدیکی با کار مدرسه در ارتقای محیط داخل مدرسه دارد. مدارس می‌توانند سه راهکار کلیدی داخلی - یعنی ایجاد تفاهم مشترک و برداشت نظری مشترک در انجام اقدامات عملی، اقدامات ثمربخش در زمینه استفاده و نقل و انتقالات معلمان، و ایجاد محیط کاری سازنده برای کارکنان - را اجرا کنند، در موقعیت بسیار بهتری قرار دارند و در مقایسه با سایر مدارس بهتر می‌توانند محیط خارجی را مدیریت کنند [هچ، ۲۰۰۹].

این رابطه چرخشی که بین راهکارهای داخلی و خارجی وجود دارد، به ما کمک می‌کند تا توضیح دهیم چرا برای ظرفیت سازی به ظرفیت نیاز داریم و چرا کمک کردن به مدارس که تاکنون ظرفیت لازم را برای مدیریت تقاضاهای خارجی به دست نیاورده اند، این قدر سخت است [المور^{۷۶}، ۲۰۰۲؛ هچ، ۲۰۰۱]. با در نظر گرفتن این مشکل، تلاش هایی که برای ارتقای مدارس انجام می‌شوند و اکثر مدارس را به زحمت می‌اندازد در صورتی موفق تر خواهند بود که با کار روی محیط خارجی آغاز شوند.

از این چشم انداز، بعضی از منابع مالی که برای مدارس «ناموفق» در نظر گرفته شده‌اند - و بر استخدام مشاور، ایجاد برنامه‌های راهبردی جدید، و اجرای برنامه‌های جدید تأکید می‌کنند - احتمالاً زمانی بهتر هزینه می‌شوند که صرف فعالیت‌هایی مانند ارتقای سنجیده و آگاهانه کتابخانه‌ها، زمینه‌های بازی، یا سایر جنبه‌های محیط فیزیکی شوند، که هم به همسایه‌ها و هم به مدرسه خدمت می‌کنند. به همین ترتیب، تلاش برای ایجاد مهد کودک یا برگزاری فوق برنامه‌ای که بعد از ساعات عادی مدرسه برگزار می‌شوند، می‌تواند نیازهای اجتماع محلی را تأمین کند، یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا دهد، و فرصت‌هایی را برای حمایت و انجام کار هدفمند در اختیار بزرگسالان قرار دهد.

۳. بهره برداری از اثر گلوله برفی^{۷۷}

روابط خارجی فرصتهایی را برای تماسهای بیشتر با خارج از مدرسه، کسب اطلاعات بیشتر، دسترسی بیشتر به منابع، و متحدان بیشتر فراهم می‌کند. موفقیت، موجب موفقیت می‌شود و مدارس موفق می‌توانند شرایطی را فراهم کنند تا در رقابت با سایر مدارس، برتری همواره متعلق به آنان باشد. مدارس می‌توانند نسبتاً بالایی هستند و مدارس که رویکردهای نوآورانه‌ای را ایجاد می‌کنند، بیشتر احتمال دارد که توجه مردم و سازمانهای خارج از محیط مدرسه را به خود جلب کنند. این توجه، فرصتهایی را فراهم می‌کند تا مدارس مذکور با افراد و گروه‌ها روابطی را برقرار سازند که به آن‌ها کمک می‌کند تا از امکانات بهتر، کارکنان متخصص تر، و منابع بهتری برخوردار شوند و اصلاحات بیشتری انجام دهند.

افزایش «دامنه دید»^{۷۸} به نوبه خود باعث می‌شود که افراد بیشتری مدرسه را ببینند و آن را بشناسند. این

موضوع به افزایش اعتبار رویکرد مدرسه کمک می‌کند و یک فرهنگ مثبت و مشارکتی را در مدرسه به وجود آورد. افراد و گروه‌هایی که مدارس با آن‌ها تماس و ارتباط دارند، یک سرمایه اجتماعی را در اختیار مدارس قرار می‌دهند که می‌توان به واسطه آن، با همکاران خود مذاکره کرد، حمایت‌ها و کمک‌ها را با نیازهای خود سازگار نمود، و به خواسته‌ها و تقاضاهایی که فکر می‌شود، مانع دستیابی به اهدافشان خواهند شد، جواب منفی داد.

۴. دیدن تصویر بزرگ

76 . Elmore

77 . Snowball Effect در سر راه خود برف بیشتری به آن می‌شود، در هر قدر پایین‌تر می‌شود، بزرگتر می‌شود

78. Visibility

برتری بر رقبا که به دلیل داشتن ظرفیت برای مدیریت محیط خارجی به دست می‌آید، از قضای روزگار به این معنی است که مدارس موفق می‌توانند در برابر تقاضاهای خارجی برای ارتقای مدرسه مقاومت کنند، وضعیت موجود را حفظ کنند، سطح انتظارات را پایین تر بیاورند، و بتوانند بر مشکلاتی که در جریان عملیات و پیامدهای آن‌ها به وجود می‌آید، سرپوش بگذارند. در نتیجه، کار مدیریت محیط خارجی نباید فقط در دست خود مدرسه باشد، بلکه همیشه باید حوزه این فعالیت گسترده‌تر شود و اهداف کلی‌تر آموزش و پرورش و نقشی را که مدارس موفق می‌توانند در ارتقای محیط اطراف مدارس و جامعه به عنوان یک کل داشته باشند نیز در برگیرند [فولان^{۷۹}، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۹].

ترویج موفقیت در مقیاس وسیع

آن دسته از تلاش‌های مرتبط با بهبود و پیشرفت مدرسه که عمدتاً بر افزایش برنامه‌هایی خاص یا الگوبرداری از موفقیت مدارس خاص تمرکز می‌کنند و به حداکثر رساندن روابط بیرونی و فرصت‌ها را مورد توجه قرار نمی‌دهند، معمولاً شکست می‌خورند. ابتکاراتی که برای ارتقای مدارس انجام می‌شوند، برای این که بتوانند در مقیاسی وسیع موفق شوند، باید با تلاشی منسجم در ایجاد شرایط اقتصادی، اجتماعی، و سیاسی مطلوب همراه شوند و فرصت بهتری را در اختیار مدارس قرار دهند تا محیط خارجی را مدیریت کنند.

یادداشت مؤلف: تمامی اسامی مدارس مستعار هستند. مثال‌هایی که از مدارس ارائه شده‌اند از یک مطالعه اقتباس شده است. برای کسب اطلاعات بیشتر به منبع زیر مراجعه کنید:
مدیریت تغییر: مدارس چگونه می‌توانند در دوره‌های ناآرامی به حیات خود ادامه دهند (و گاهی اوقات نیز رونق یابند)، انتشارات کالج معلمان، ۲۰۰۹.

معرفی نویسنده: توماس هچ، استادیار دانشگاه در رشته علوم تربیتی و یکی از مدیران «مرکز ملی بازسازی آموزش، مدارس و تدریس» در کالج معلمان در دانشگاه کلمبیا (نیویورک) است.

Hatch @ tc.edu.



افسانه محتوای یکسان

نویسندگان: ویلیام اچ. اشمیت و لاند اس. کوگان

مترجم: مریم خیریه

سنجش هماهنگ تنها در صورتی به بهبود آموزش و پرورش می‌انجامد که دسترسی عادلانه به فرصتهای آموزشی را تضمین کرده باشیم.

مدت زمان مدیدی است که در ایالات متحده، مدارس دولتی را به عنوان فراهم کننده فرصتهای برابر می‌شناسیم و بر این باوریم که این مدارس فرصت دسترسی به آموزش یکسان و دارای کیفیت بالا را برای همه دانش آموزان، فارغ از نژاد، پیشینه خانوادگی یا جایگاه اجتماعی- اقتصادی آنان فراهم می‌آورند. کمال مطلوب آن است که هر دانش آموز علاقه مند به سخت کوشی و بهره گیری از فرصتهای تحصیلی بتواند تا آنجا که توانایی وی اجازه می‌دهد، به پیش برود.

در واقع جامعه ایالات متحده از داستان هایی که در آن افراد به واسطه استعداد و تلاش خویش بر مشکلات فائق آمده‌اند، سرخوش است. این داستان‌ها، افسانه فردگرایی آمریکایی را تأیید می‌کنند. ما متقابلاً شکست را حاصل نبود تلاش، استعداد، انگیزه یا پشتکار می‌دانیم. در زمینه تحصیل نیز چنین فرض می‌کنیم که پیامدهای نابرابر پیشرفت تحصیلی، حاصل دسترسی نابرابر به امکانات آموزشی نیست، بلکه ناشی از توزیع نابرابر تواناییها و آمال و آرزوهای متفاوت فردی است.

آیا این فرض قابل دفاع است یا صرفاً افسانه‌ای خشنود کننده است که وجدان ملی را آسوده می‌سازد؟

دیتا انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

دسترسی نابرابر به محتوا

نظام آموزشی ایالات متحده، در واقع نظامی واحد نیست، بلکه حداقل ۵۰ نظام متفاوت ایالتی را شامل می‌شود که هر یک دارای مجموعه استانداردهای خاص خود است و تعیین می‌کند که دانش‌آموزان چه باید بیاموزند و معلمان چه باید تدریس کنند. در این رویکرد که هر ایالت به طور مستقل عمل می‌کند، عناوین و سر فصلهای بسیار زیادی در قالب استانداردها گنجانده می‌شوند. بررسی استانداردهای برنامه درسی در دو منطقه آموزشی ایالات متحده که در مطالعه تیمز ۱۹۹۹ (مطالعه بین المللی روند آموزش ریاضی و علوم) شرکت جسته بودند نیز نشانگر همین امر بود. در یکی از این مناطق، بر اساس برنامه درسی تدوین شده برای پایه چهارم، دانش‌آموزان باید با مفاهیم محیط، مساحت و حجم آشنایی پیدا کنند. این مفاهیم از جمله ۱۴ عنوان درسی هستند که باید در این پایه تدریس شوند. در این منطقه، این عناوین در پایه‌های ششم تا هشتم بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرند. در منطقه دیگری، مفاهیم محیط، مساحت و حجم، از پایه اول تا هشتم به عنوان یکی از ۱۷ تا ۲۵ عنوانی که باید هر سال تدریس شوند، آموزش داده می‌شوند.

بررسی ما در مورد استانداردهای ایالتی علوم و ریاضی که در چارچوب مقایسه بین المللی این اسناد صورت گرفته است، نشان می‌دهد که استانداردهای هر یک از ایالتها و نیز مجموعه استانداردهای ایالات متحده، "به پهنای یک مایل و عمق یک اینچ" است [اشمیت، مک نایت و ریزن، ۱۹۹۷: ۱۲۲]. استانداردهای ایالات متحده در مقایسه با آن چه در دیگر کشورها متداول است، عناوین بسیار بیشتری را در تمامی پایه‌ها تحت پوشش قرار می‌دهد. به خصوص، انتظاراتی که در استانداردهای سالهای اولیه آموزش در آمریکا بیان شده، به مراتب فراتر از انتظارات کشورهایی است که در پایه هشتم مطالعه تیمز بهترین عملکرد را کسب کرده‌اند [اشمیت، وانگ و مک نایت، ۲۰۰۵]. کتابهای درسی ایالات متحده هم از این الگو پیروی می‌کنند و این کتابها رتبه نخست جهان را در زمینه دامنه، حجم و وزن به خود اختصاص داده اند.

این ماهیت وسیع و دایره المعارفی استانداردها و کتابهای درسی، تأکید ناهمگون و غیرقابل مقایسه‌ای را در کلاس های درس موجب شده است. با توجه به محدود بودن زمان تدریس و یادگیری در طول سال تحصیلی، معلمان باید اولویتهای تدریس را از میان فهرست طولانی عناوینی که در استانداردها و کتابها گنجانده شده است، تعیین کنند. لذا تعجب برانگیز نیست که این افراد بسیار حرفه‌ای و تعلیم دیده، هنگام مواجه با اسنادی که حاوی محتوای قصد شده‌ای متناقض و غیرعملی است، محتوایی کاملاً متفاوت را حتی در یک ایالت، منطقه یا مدرسه تدریس کنند.

ما گزارشهای معلمان ۱۳ ایالت و ۱۴ منطقه آموزشی شرکت کننده در مطالعه تیمز ۱۹۹۹ را در زمینه میزان تأکید نسبی آنان بر تدریس مجموعه‌ای از عناوین ریاضی و علوم، مورد تجزیه و تحلیل قرار دادیم. ما دریافتیم عناوینی که در پایه هشتم در ایالات و مناطق متفاوت تدریس می‌شوند، براساس معیار بین المللی تعیین پایه، تقریباً یک سال با یکدیگر متفاوت‌اند (شاخص نسبی پایه ای که عناوین معمولاً در سطح بین المللی در آن پایه تدریس می‌شوند) [پیشین].

عامل دیگری که دست‌رسی نابرابر دانش‌آموزان ایالات متحده به ریاضی را تشدید می‌کند، رواج گروه بندی‌های متفاوت ریاضی در دوره میانی (دوره اول متوسطه) است. با تجزیه و تحلیل فرم‌هایی که شامل فهرست تمام کلاسهای ریاضی مدارس آمریکایی شرکت کننده در مطالعه تیمز ۱۹۹۵ بود، دریافتیم که اکثر قریب به اتفاق دانش‌آموزان پایه هشتم ایالات متحده در درس ریاضی در سه گروه دسته بندی شده‌اند: عادی، جبر مقدماتی و جبر [کوگان، اشمیت و وایلی، ۲۰۰۱]. گزارش‌های شخصی معلمان دانش‌آموزانی که در تیمز ۱۹۹۵ شرکت کرده‌اند حاکی از آن است که سطح نسبی محتوای سه نوع درس ذکر شده در این پایه از یکدیگر کاملاً متفاوت‌اند. در پایه هشتم و در مدارس که دانش‌آموزان را گروه بندی می‌کردند، میانگین بین المللی تعیین پایه در کلاس‌های جبر بیش از یک سال از میانگین کلاس‌های عادی بالاتر بود. چه عناوین درس‌های ارائه شده و چه شاخص دقیق‌تر بین المللی تعیین پایه را مورد توجه قرار دهیم، نابرابری دست‌رسی به محتوای ریاضی در پایه هشتم مدارس آمریکا کاملاً مشهود است.

پیامدهای نابرابر یادگیری

رسانه‌ها، نتایج حاصل از مطالعه تیمز در آمریکا را به صورت کلی با نتایج دیگر کشورهای شرکت کننده در مطالعه، مقایسه می‌کنند و تصویر ناامیدکننده‌ی کاهش عملکرد دانش‌آموزان را، با توجه ارتقای آن‌ها به پایه‌های بالاتر، مورد نکوهش قرار می‌دهند. بدین ترتیب که دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، هشتم و دوازدهم ایالات متحده به ترتیب دارای عملکردی بالاتر، تقریباً برابر و پایین‌تر از میانگین بین‌المللی بودند [مرکز ملی آمار آموزشی، ۱۹۹۶، ۱۹۹۷، ۱۹۹۸].

پوشش رسانه‌ای معمولاً این واقعیت را که عملکرد دانش‌آموزان ایالات متحده از یک ایالت به ایالت دیگر و از یک منطقه به منطقه دیگر نیز کاملاً از یکدیگر متفاوت است، برجسته نمی‌سازد. گرچه در مطالعه تیمز ۱۹۹۹، عملکرد دانش‌آموزان پایه هشتم ایالات متحده با میانگین بین‌المللی برابر بود، لیکن دامنه پراکندگی عملکرد ۱۳ ایالت و ۱۴ منطقه آموزشی شرکت کننده در مطالعه به عنوان معرف کشور، بسیار گسترده بود [مولیس و همکاران، ۲۰۰۱]. عملکرد هفت ایالت و هشت منطقه به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین بین‌المللی، عملکرد سه منطقه به طور معنی‌داری پایین‌تر از میانگین بین‌المللی، و عملکرد دیگر مناطق و ایالتها در حدود میانگین بین‌المللی بود. لذا، ایالتها و مناطق ایالات متحده، نه تنها در دسترسی به محتوای ریاضی ارائه شده به دانش‌آموزان، بلکه در نتایج عملکرد دانش‌آموزان نیز از یکدیگر متفاوت‌اند.

طبق یکی از مهم‌ترین یافته‌های ما که حاصل تجزیه و تحلیل نتایج تیمز ۱۹۹۵ است، اختلاف مشاهده شده در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کشورهای متفاوت به طور معنی‌داری با آن چه تدریس می‌شود مرتبط است [اشمیت و همکاران، ۲۰۰۱]. تحلیل برنامه‌های درسی کشورهای شرکت کننده در تیمز ۱۹۹۵ و تدریس با کیفیت ریاضی و علوم در این کشورها، دست‌یابی به این نتیجه را امکان‌پذیر کرده است. در هر کشور، محتوای قصد شده (آن چه مسئولین از معلمان انتظار دارند تدریس کنند) و محتوای اجرا شده (آن چه معلمان عملاً در کلاس‌های خود تدریس می‌کنند) را بررسی کردیم. در بسیاری از کشورها، برای تعیین محتوای قصد شده، برنامه درسی ملی را در نظر گرفتیم (و یا در تعداد کمی از کشورها که فاقد برنامه درسی ملی بودند، دیگر اظهارات رسمی در مورد محتوای قصد شده در سطح منطقه‌ای یا محلی را بررسی کردیم). در تمام کشورها محتوای اجرا شده، با پرسش از معلمان در مورد آن چه تدریس کرده بودند، مشخص شد.

تجزیه و تحلیل این داده‌های غنی در مورد برنامه درسی و نیز دیگر شاخص‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان که به برنامه درسی حساس هستند، نشان داد که محتوای ریاضی تدریس شده در کلاس درس توسط معلمان، به طور معنی‌داری با عملکرد دانش‌آموزان ارتباط دارد. حتی زمانی که پژوهشگران عوامل مربوط به پیشینه دانش‌آموزان (نژاد، سطح تحصیلات والدین، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و غیره) را کنترل کردند، این ارتباط هم‌چنان وجود داشت. این ارتباط در تمامی سطوح - کلاس، منطقه و ایالت - آشکار بود. آموزش رسمی و به خصوص برنامه درسی و آن چه تدریس می‌شود، تفاوت عمده‌ای را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موجب می‌شود.

ضرورت سنجش حساس به برنامه درسی

قانون "هیچ کودکی نباید عقب بماند"^{۸۰} هدف بنیادین و مردم‌سالارانه تعلیم و تربیت در ایالات متحده را به تصریح بیان می‌کند. به واسطه این قانون است که در اصلاحات آموزشی، مواردی چون استانداردهای مناسب برای تمام دانش‌آموزان و دسترسی عادلانه به فرصت‌های مناسب یادگیری ضرورتی نو یافته‌اند. ایالتها و هر یک از مناطق موظف شده‌اند آشکارا هدف خود را از فراهم آوردن فرصت‌های عادلانه برای یادگیری محتوای لازم و چالش برانگیز بیان کنند [اچیو، ۲۰۰۲]. قانون "هیچ کودکی نباید عقب بماند"، برخی از مسائل مهم هم‌چون نیاز به تدوین استانداردهای بالا در یادگیری برای تمام دانش‌آموزان را مورد توجه قرار داده است. لیکن ایراد اساسی این قانون آن است که میان سنجش‌هایی که برای تعیین پیامدهای آموزشی به کار گرفته می‌شوند و استانداردهای محتوایی جهت دهنده

به آموزش و یادگیری در کلاس درس، ارتباطی وجود ندارد. با بهره گیری از نمره های بیست^{۸۱} عنوان خاص ریاضی که از داده های تیمز ۱۹۹۵ استخراج کردیم، برای مثال به این نتیجه رسیدیم که وقتی امکان دسترسی دانش آموزان به محتوایی خاص از برنامه درسی فراهم می آید، عملکرد آنان به طور معنی داری در این حیطه های محتوایی بهبود می یابد [اشمیت و همکاران، ۲۰۰۱]. با وجود این، نمره کل ریاضی دانش آموزان به تفاوت های عمده در میزان تأکید بر برنامه درسی حساس نبود [اشمیت، جک ورث و مک نایت، ۱۹۹۸].

آیا این تفاوت حائز اهمیت است و یا فقط تیر دیگری است که به منظور "پاسخ گویی" پرتاب می شود؟ ما بر این باوریم که این تفاوت اساساً مهم است. اگر سنجش ها، به تفاوت های مهم در محتوای آموزشی پوشش داده شده، حساس نباشند، تفاوت در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ممکن است به اشتباه به عوامل زمینه ای فرد که خارج از کنترل مدارس هستند، نسبت داده شوند. برای مثال، در آن دسته از مناطق آموزشی که اغلب والدین، تحصیلات دانشگاهی دارند، دانش آموزان غالباً دارای عملکرد بهتری هستند. لیکن واقعیتی که اهمیت دارد - و در کنترل مدارس نیز هست - این است که در این مناطق و به خصوص در پایه های میانی، استانداردهای محتوایی و محتوای آموزشی پوشش داده شده غالباً دقیق تر و سخت گیرانه تر است.

دسترسی برابر به برنامه درسی

دسترسی نابرابر به برنامه درسی دارای کیفیت بالاتر و چالش برانگیزتر، عامل واقعی تفاوت در عملکرد دانش آموزان است. تجزیه و تحلیل های متعدد ما از داده های بین المللی کشورهای متفاوت، و نیز داده های ایالتها و مناطق آموزشی ایالات متحده، نشان دهنده رابطه معنی داری میان آموزش در کلاس درس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. دسترسی به محتوای آموزشی، همواره رابطه قوی تری با تفاوت در عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد تا با عوامل مرتبط با پیشینه دانش آموزان، که غالباً برای توضیح تفاوت های عملکردی به آنها اشاره می شود.

ما در ایالات متحده، اطلاعات بسیار بهتری را در تضمین سنجش هماهنگ و منصفانه در مقایسه با تضمین به دسترسی یکسان و منصفانه به فرصت های یادگیری داریم. بین نظام موجود سنجش و پاسخ گویی، و استانداردهای بی شمار محتوایی، ارتباطی وجود ندارد. ما همسان بودن پوشش محتوایی را بدیهی فرض می کنیم و از سنجشهایی بهره می گیریم که به برنامه درسی حساس نیستند و نتایج نابرابری را به دست می دهند. از این روست که بسیاری باور دارند علت شکست تحصیلی دانش آموزان، عدم تلاش آنها و نبود استعداد و انگیزه در آنهاست.

حل این مشکل، مستلزم تلاشی هماهنگ میان معلمان، مدیران و سیاست گذاران آموزشی است. این امر مستلزم ایجاد استانداردهای محتوایی واضح و چالش برانگیز برای هدایت تدریس و یادگیری کلاسی، انجام سنجش های حساس به برنامه درسی و متناسب با استانداردها، و اندازه گیری محتوای واقعی تدریس شده در کلاس است. بدون تحقق این سه مهم، هیچ گاه نخواهیم توانست با فرصت های نابرابر دسترسی به محتوا و یا تفاوت های عملکردی دانش آموزان مقابله کنیم.

۸۱. بیست عنوان مورد نظر است نه نمره بیست.



یاری رساندن به دانش‌آموزان خودآزار

نویسنده: ماتیو دی. سلکمن

مترجم: مریم خیریه

مدارس می‌توانند احتمال شیوع «خودآزاری» در دانش‌آموزان را کاهش دهند و هنگام بروز مشکلات با بهره‌گیری از چند راهبرد عملی، آن را کنترل کنند.

خودآزاری دانش‌آموزان یکی از پیچیده‌ترین و چالش‌برانگیزترین رفتارهایی است که مدیران، معلمان، پرستاران و کادر مشاوره مدرسه با آن مواجه هستند. حدود ۱۴ تا ۱۷ درصد کودکان تا رسیدن به سن ۱۸ سالگی، حداقل یک بار از روی تعمد خود را بریده، خراش داده، نیشگون گرفته، سوزانده یا کبود کرده‌اند [ویت لاک، ۲۰۰۹]. پنج تا هشت درصد نوجوانان نیز به این رفتارها می‌پردازند [ویت لاک^{۸۲}، ۲۰۰۹].

خودآزاری در میان نوجوانان، پدیده‌ای نوظهور نیست. متخصصان بهداشت و سلامت روان غالباً این رفتار را نشانه وجود اختلال روانی یا شخصیتی پنهان می‌دانند که می‌تواند حاکی از رفتار خودکشی گرایانه باشد. این رفتار می‌تواند به لزوم بستری شدن در بیمارستان روانی اشاره داشته یا نشانه‌ای از اختلالی اضطرابی باشد که بعد از ضربه روانی ناشی از سوء استفاده جنسی یا جسمی اتفاق می‌افتد.

با وجود این، پژوهش و خرد مبتنی بر عمل نشان می‌دهد که اکثر نوجوانان خود آزار، دارای نشانه‌هایی از نوع اختلالات روانی یا شخصیتی قابل تشخیص توسط DSM-IV^{۸۳} نیستند، هیچ‌گاه افکار خودکشی گرایانه نداشته یا اقدام به خودکشی نکرده‌اند، و هیچ‌گاه مورد سوء استفاده جنسی یا جسمی قرار نگرفته‌اند [سلکمن^{۸۴}، ۲۰۰۹]. اکثر نوجوانان خودآزار از این رفتار به عنوان راهبردی مقابله‌ای برای رهایی‌آنی از پریشانی عاطفی استفاده می‌کنند.

82 . Whitlock

83. DSM-IV شامل تمام اختلالات روانی است DSM-IV به راهنمایی تشخیصی و آماری اختلالات روانی اشاره دارد که توسط انجمن روان پزشکی ایالات متحده به چاپ رسیده است. که در حال حاضر به رسمیت شناخته شده‌اند.

84 . Selekman

دیتت انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

در حال حاضر، کودکان ۹ تا ۱۲ ساله و نوجوانان سنین بالاتر، در دنیایی بسیار مادی‌گرا رشد و پرورش می‌یابند. آن‌ها هر روز با پیام‌هایی از رسانه‌ها بمباران می‌شوند که پرخاشگرانه، جنسیتی و خود تخریب کننده‌اند و آن‌ها را به رشد و بلوغ سریع ترغیب می‌کنند تا به بزرگ‌سالانی کوچک تبدیل شوند. آن‌ها هم چنین روزانه با انتخاب‌های بسیار زیادی در زمینه دارایی‌های خاصی که "باید داشته باشند"، فعالیت‌های فوق برنامه، لباس‌های ویژه و پذیرش توسط هم‌سالان دارای محبوبیت، دانشگاهی که احتمالاً خواهند رفت، و غیره رو به رو می‌شوند. امروزه محرک‌های تنش‌زای متعددی در تحریک رفتار خودآزاری در میان نوجوانان، نقش عمده ایفا می‌کنند.

پذیرش توسط هم‌سالان

عدم پذیرش توسط هم‌سالان در دوره نوجوانی به معنای مرگ اجتماعی است. گروه هم‌سالان در مقایسه با گذشته، بسیار چالش‌برانگیزتر است و با سرعتی سرسام‌آور تغییر می‌کند. دانش‌آموزان نوجوانی که فاقد مهارت‌های اجتماعی مؤثری هستند، غالباً تلاش می‌کنند تا مقبولیت خود را حفظ کنند. آن‌ها ممکن است به رفتارهای افراطی دست بزنند تا مورد تأیید هم‌سالانی قرار گیرند که قدرتمندترند و محبوبیت بیشتری دارند. آن‌ها ممکن است از تجربه "بریدن" به عنوان مجوز ورود به گروه دارای جایگاه بالاتر و پیوستن به جمع صمیمی‌تر آن‌ها استفاده کنند. نوجوانانی که توان خرید اشیای بسیار گران قیمت عامه‌پسند، چون لباس‌های مارک‌دار را ندارند، ممکن است به دزدیدن آن‌ها متوسل شوند.

به علاوه، بسیاری از نوجوانان و کودکان، زمان بسیار زیادی را به صورت "آنلاین" صرف برقراری ارتباط با هم‌سالان خود در فضای "Facebook" یا "My Space" می‌کنند؛ فضایی که برخی افراد آن را «فضای پست و شیر» می‌نامند. برخی از نوجوانان قربانی هم‌سالانی شده‌اند که گاه و بی‌گاه برای سرگرمی با آن‌ها رابطه دوستی برقرار می‌کنند و شایعات بسیار بدی را در قالب یک جنگ پنهان روانی در مورد آنان پخش می‌کنند. من با تعدادی از نوجوانان که قربانی این حملات شخصیتی شیرانه و مخرب بوده‌اند، کار کرده‌ام. به دلیل همین سیاست‌های افراطی شبکه‌های اجتماعی است که پذیرفته شدن توسط هم‌سالان محبوب و دارای موقعیت بالای اجتماعی و در ارتباط ماندن با آن‌ها، چالش برانگیزتر شده است.

مدارهای دارای فشار روانی اضافی

یکی دیگر از شکایت‌های رایجی که از نوجوانان خودآزار و دیگر نوجوانان می‌شنوم، احساس غوطه ور شدن در محرک‌های متعدد تنش‌زای زندگی است. دانش‌آموزان می‌کوشند تا علاوه بر تلاش در جهت حفظ ارتباطات اجتماعی خود، حجم بسیار بالای تکالیف درسی را انجام دهند و غالباً والدین آنان را مجبور می‌کنند عملکرد تحصیلی بالایی داشته باشند. برخی از نوجوانان در خانواده‌هایی پرورش می‌یابند که تمایل بالایی به موفقیت تحصیلی دارند. در این خانواده‌ها، والدین نوجوانان را تحت فشار بسیار زیادی قرار می‌دهند تا در همه درس‌ها نمره‌عالی کسب کنند. به علاوه، والدین غالباً نوجوانان را مجبور می‌سازند در فعالیت‌های فوق برنامه بسیار زیادی شرکت کنند تا بتوانند حتی المقدور مقبولیت لازم را برای راه‌یابی به کالج‌ها و دانشگاه‌های مهم به دست آورند. برخی از نوجوانان که از لحاظ عاطفی آسیب پذیرترند، ممکن است برای مقابله با فشارهای عصبی به خودآزاری، رفتارهای اختلالی خوردن هم چون پراشتهایی روانی، یا مصرف مواد مخدر روی آورند.

راه‌حلهای مقطعی و سریع

نوجوانان در دنیایی از رسانه‌ها رشد می‌کنند که یکی از متداول‌ترین پیام‌های آن، محو هرچه سریع‌تر فشارهای عصبی و دیگر مشکلات است، و چه راه حل بهتری برای رهایی از تمام مشکلات جز خوردن یک قرص وجود دارد؟ چنانچه بسیاری از تبلیغات تلویزیونی، آن را به عنوان راه حلی غایی برای رهایی از مشکلات جسمی، روحی و رفتاری عنوان می‌کنند.

در برخی از موارد، نوجوانان ممکن است شاهد سوء مصرف داروهای تجویزی، سیگار کشیدن و یا مصرف

مشروبات الکلی توسط والدین خود برای رهایی از تنش‌های عصبی باشند. پیامی که آن‌ها دریافت می‌کنند این است که تنش عصبی زیان آور است. به عبارت دیگر، افراد نمی‌توانند استرس را در جهت فعالیت‌های سازنده هدایت کنند، بلکه باید آن را به سرعت از بین ببرند.

نوجوانان خودآزار به این امر پی برده‌اند که مواد شیمیایی مغز می‌توانند به شکل یک داروخانه شبانه روزی عمل کنند [پلنت^{۸۵}، ۲۰۰۷]. هنگامی که نوجوان به خود آسیب می‌زند، بدن او بلافاصله اندورفین تولید و آن را وارد جریان خون می‌کند تا از او در مقابل درد محافظت کند. اندورفین به سرعت پریشانی عاطفی را که ممکن است او تجربه کند، از بین می‌برد. نوجوانانی که سابقه‌ای طولانی در خودآزاری دارند، همانند معتادین به مواد مخدر، نه تنها احساس از دست دادن کنترل، رفتار کردن ناآگاهانه و تحمل درد جسمانی را گزارش می‌کنند، بلکه هنگام پرهیز از خودآزاری نیز نشانه‌های خفیفی از خودداری، هم چون اضطراب و تحریک پذیری را نیز تجربه می‌کنند [سلکمن، ۲۰۰۹؛ ویت لاک، مولنکمپ^{۸۶} و ایکنراد^{۸۷}، ۲۰۰۸]. لذا امروزه خودآزاری به یکی از متداول‌ترین داروهای مسکن و گشوده درد برای جوانان تبدیل شده است.

قطع ارتباط عاطفی و بی اعتبار سازی

قطع ارتباط عاطفی با نوجوان و بی اعتبار ساختن وی، از اقدامات رایج در خانواده‌های دارای نوجوان خودآزار است. به هر دلیل، یکی از والدین یا هر دوی آن‌ها برای دلداری نوجوانان به هنگام پریشانی عاطفی، حضور عاطفی و فیزیکی ندارند. هنگام حضور، غالباً به شیوه‌های بی اعتبارسازی نوجوان، نظیر فریاد کشیدن، تهدید کردن، رفتار هیستریک نشان دادن، به رخ کشیدن عواقب مبالغه آمیز و افراطی، دوری جستن و یا گوش ندادن، از خود واکنش نشان می‌دهند. از این رو، برخی از نوجوانان اداره امور را به دست خود می‌گیرند و برای آرام کردن خویش به خودآزاری متوسل می‌شوند.

به علاوه، قطع شدید ارتباط عاطفی با والدین غالباً به گرایش نوجوانان خودآزار به دیگر گروه‌های هم سال منزوی و غیر اخلاقی می‌انجامد. این وابستگی معمولاً موجب تقویت رفتار خودآزاری در آنان می‌شود. نوجوانان ممکن است احساس کنند که به این گروه‌ها تعلق دارند و مورد احترام آن‌ها نیز قرار گیرند. لیکن این ارتباط ممکن است آن‌ها را در معرض دیگر رفتارهای خودتخریب کننده، هم چون پراشتهایی روانی، مصرف مواد مخدر یا رفتارهای پرخطر جنسی قرار دهد. رایانه عامل دیگری است که در قطع ارتباط عاطفی در خانواده‌ها نقش دارد. برای برخی از نوجوانان، ایجاد صمیمیت عاطفی با استفاده از نوعی صفحه نمایشگر، بسیار مهم‌تر از داشتن ارتباط انسانی است. برازلتون و گرین اسپن^{۸۸} (۲۰۰۰) دریافتند که کودکان و نوجوانان روزانه به طور متوسط پنج ساعت و نیم را جلوی یک صفحه نمایشگر می‌گذرانند. براساس آن چه در فعالیت‌های شغلی خود از نوجوانان و والدین می‌شنوم، این آمار افزایش پیدا کرده است. نزدیک به ۷۰ درصد کودکان و نوجوانان ۸ تا ۱۸ ساله در اتاق خواب خود تلویزیون دارند [تفل^{۸۹}،

۲۰۰۹]؛ و به احتمال زیاد، تعداد بسیاری از این تلویزیونها با "لپ تاپ" و رایانه‌های شخصی جایگزین شده‌اند.

والدین غالباً برای استفاده از تلویزیون یا رایانه، توصیه‌های معین و روشنی ارائه نمی‌دهند و سایت‌های اینترنتی را که فرزندانشان به آن‌ها سر می‌زنند، کنترل نمی‌کنند. سایت‌های اینترنتی بسیار مخرب و گروه‌های آنلاین به اصطلاح طرفدار خودآزاری وجود دارند که نوجوانان می‌توانند در آن‌ها شاهد افرادی باشند که به بدن خود بی رحمانه صدمه می‌زنند. به علاوه، آن‌ها می‌توانند در این سایت‌ها، تصویرهای تکان‌دهنده‌ای را مشاهده کنند، داستان‌ها و شعرهایی را با محتوای خودآزاری بخوانند و شیوه‌های جدید خودآزاری را فرا بگیرند.

85 . Plante

86 . Muehlenkamp

87 . Eckenrode

88 . Brazlton and Greenspan

89 . Taffel

بیم و هراس از آینده

برخی از نوجوانان خودآزار که من با آن‌ها کار می‌کنم، در مورد راه‌یابی به دانشگاه و یا امکان دنبال کردن حرفه‌ای خاص - به خصوص با توجه به شرایط بسیار نامساعد اقتصادی کنونی - نگران‌اند. برخی شاهد بوده‌اند که والدین‌شان شغل و اندوخته‌ی بازنشستگی خود را از دست داده‌اند. بعضی در یافتن کارهای پاره وقت با مشکل مواجه بوده‌اند، چرا که مکان‌های معدودی افراد را استخدام می‌کنند.

کسانی که ادامه‌ی تحصیل آنان در دانشگاه به دریافت کمک هزینه‌ی تحصیلی وابسته است، امکان دارد در تلاش برای رسیدن به سطحی بالا در زمینه‌ی عملکرد تحصیلی و فعالیت‌های فوق برنامه و مایوس نکردن اولیا از عملکرد خود، سطح بالایی از اضطراب را تجربه کنند. خودآزاری و دیگر رفتارهای مشابه می‌تواند برخی از دانش‌آموزان را به طور مقطعی از این اضطراب‌ها و ترس‌ها رهایی بخشد.

علائم و نشانه‌ها

براساس آن چه از تجارب بالینی، یافته‌های پژوهشی و گفته‌های نوجوانان خودآزار می‌دانیم، اغلب نوجوانان خودآزار دست‌ها، پاها، شکم، کف پاها و تمام نقاطی را که می‌توانند پنهان کنند، می‌برند یا می‌سوزانند. بسیاری از نوجوانان خودآزار حتی در هوای گرم شلوار و پیراهن‌های آستین بلند بر تن می‌کنند تا آثار زخم، بریدگی‌های تازه یا نشانه‌های سوختگی را پنهان کنند.

بیشترین نگرانی ما باید در مورد کسانی باشد که اطراف چشم‌ها یا گردن خود را می‌برند یا می‌سوزانند. این قبیل دانش‌آموزان و کسانی که تعمداً آثار زخم، بریدگی‌ها و نشانه‌های سوختگی دست‌ها و پاها را به نمایش می‌گذارند - غالباً پرچم قرمز را به نشانه‌ی وجود مشکل عاطفی به اهتزاز درآورده‌اند. در بسیاری از موارد، یکی از دوستان یا هم سالان، هراسان می‌شود و به جست‌وجوی یکی از معلمان یا کارکنان مدرسه می‌پردازد تا نگرانی‌های خود را با وی در میان بگذارد.

بسیاری از نوجوانان خودآزار در اداره‌ی افسردگی، اضطراب و عصبانیت خود با مشکل مواجه‌اند. آن‌ها در برخی از موارد، شاید به دلیل بی اعتبار شدن مکرر در تعامل با والدین، قادر به بیان آشکار احساسات خود نیستند. خودآزاری، پراشتهایی روانی و مصرف مواد مخدر، راه حل‌های نوجوانان هستند. آنتونی فاوازا^۹، یکی از متخصصان پیشرو در اختلال خودآزاری، دریافت که نزدیک به ۵۰ درصد بیماران زن او هم زمان از پراشتهایی روانی نیز رنج می‌برده‌اند [فاوازا و سلکمن، ۲۰۰۳].

به عنوان یک توصیه‌ی هشدار دهنده، مواردی چون خالکوبی، سوراخ کردن بدن، آرایش و پوشیدن لباس بربر گونه و تیره، ممکن است دال بر خودآزاری نباشند. میان پیراستن خود با هدف جذاب شدن - به عنوان نمادی از ارتباط قبيله‌ای در گروه هم سالان - و رفتارهایی با هدف رها ساختن خویش از احساسات عاطفی منفی، تفاوت وجود دارد.

آن چه مدارس می‌توانند انجام دهند

کارکنان مدارس باید با مقوله‌ی خودآزاری در میان نوجوانان آشنایی داشته باشند. آن‌ها باید از علل رایج، نشانه‌ها و علائم، تفاوت میان رفتار خودآزاری و رفتار خودکشی گرایانه، شیوه‌های سازنده و راه‌های توانمند شدن در پاسخ به مشکل، و درمان‌های مؤثر به طور کامل آگاه باشند. مدارس می‌توانند برای دانش‌آموزان سال‌های سوم و چهارم دبیرستان از دو شیوه‌ی اصلی مداخله که می‌توانند احتمال شیوع خودآزاری را کاهش دهند، استفاده کنند.

مداخله‌ی نخست: تشکیل گروه حمایتی

پس از مشخص کردن دانش‌آموزان خودآزار، می‌توانید آن‌ها را به یک گروه مداخله‌گر یا درمانگر در داخل

مدرسه ارجاع دهید تا از توانایی‌های آن‌ها بهره‌گیرند و به آنان بیاموزند که چگونه قوی‌تر باشند، با فشار روانی مقابله کنند و در مدرسه و اجتماع مسئولیت‌های رهبری را برعهده بگیرند.

من یکی از این مدل‌ها را، که مهارت‌های مقابله‌ای در دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد، تدوین کرده‌ام. نام این مدل، "گروه رهبری نابود کننده استرس"^{۹۱} است. دانش‌آموزان در ۹ جلسه، در مورد نقاط قوت خود و "سپردهای محافظتی" به تفکر می‌پردازند؛ مهارت‌های مرتبط با آگاهی، تفکر، مهربانی، و رحم و شفقت نسبت به خود و دیگران را فرا می‌گیرند؛ بر دست‌یابی به تعادل در زندگی تمرکز می‌کنند؛ می‌آموزند که چگونه با مشکلات پیچیده خانوادگی روبه‌رو شوند؛ و ابزارهای کارآمد فائق آمدن بر فشارهای عصبی در مدرسه را کسب می‌کنند. کمال مطلوب این است که برای دست‌یابی به تعادل جنسیتی، از گروهی متشکل از یک کمک درمانگر زن و یک کمک درمانگر مرد که می‌توانند مددکاران اجتماعی مدارس، روان‌شناسان یا مشاوران باشند، بهره‌گیریم. البته یک متخصص مشاوره نیز می‌تواند این جلسات را به شکل مؤثری مدیریت کند.

دانش‌آموزانی که این برنامه را به پایان می‌رسانند، غالباً هم‌چنان در فعالیت‌های پیش‌گیرانه مدارس خود و اجتماع مشارکت دارند. این فارغ‌التحصیلان، نقش سرپرستی ایده‌آل را در شناسایی دانش‌آموزان خودآزار، متقاعد ساختن آن‌ها برای مراجعه به مشاور یا شرکت در گروهی جدید ایفا می‌کنند. و سرانجام، این گروه‌ها می‌توانند با برجسته ساختن نقاط قوت دانش‌آموزانی که در معرض خطر قرار دارند و با کامل ساختن توانایی‌های مدیریتی آن‌ها، شیوع خودآزاری و دیگر رفتارهای خودتخریب‌کننده را در مدارس کاهش دهند.

مداخله دوم: آموزش به بزرگسالان الهام بخش

بزرگسالان الهام‌بخش دیگران، به عنوان یک عامل اصلی محافظتی برای کودکان و نوجوانان در معرض خطر، عمل می‌کنند [آنتونی^{۹۲}، ۱۹۸۴؛ سلکمن، ۱۹۹۷، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۹]. این افراد می‌توانند معلمان، مربیان، اعضای خانواده گسترده، دوستان خانوادگی، همسایگان، روحانیون و رهبران اجتماع باشند. **بزرگسالان الهام‌بخش دیگران**، غالباً دلسوز و مهربان و دارای مهارت‌های اجتماعی بالایی هستند، آنان در مشخص و برجسته کردن نقاط قوت کودکان و نوجوانان مهارت دارند و همواره برای برقراری ارتباط، حمایت و دادن پند و اندرز، در دسترس نوجوانان هستند. برخی از کارکنان مدارس حتی بدون آگاهی خود این نقش را برای دانش‌آموزان در معرض خطر ایفا کرده‌اند. هشت راهنمای عملی وجود دارند، که می‌توانند بزرگسالان را در مواجهه با دانش‌آموزان خودآزار یاری دهند: ۱. از آن‌جا که معلمان و پرستاران مدارس غالباً نخستین پاسخ‌دهندگان به این افراد هستند، بسیار مهم است که آنان با ادب و احترام به دانش‌آموزان خودآزار گوش فرادهند، برای آن‌ها ارزش قائل شوند، اعتمادسازی کنند، و نقش واسطه را برای ارجاع دادن دانش‌آموزان به روان‌شناس مدرسه، مددکار اجتماعی و یا مشاور برای دریافت کمک بیشتر ایفا کنند. زمانی که دانش‌آموزان خودآزار رابطه مستحکمی با معلم دارند، حضور معلم در جلسات

مشاوره می‌تواند مفید باشد. معلمان و پرستاران مدرسه باید چنین سؤالاتی را از این نوع دانش‌آموز بپرسند:

- چگونه می‌توانم به شما کمک کنم؟
- بریدگی چگونه به شما کمک کرده است؟
- در حال حاضر این بریدگی با زندگی شما چه تناسبی دارد؟
- خوش‌حال می‌شوم بتوانم به شما کمک کنم، اما براساس سیاست‌های مدرسه باید شما را با یکی از مددکاران اجتماعی‌مان مرتبط سازم. مددکار اجتماعی زن یا مرد را ترجیح می‌دهید؟ (در صورت امکان.)
- اگر موفق به هماهنگ کردن جلسه بشوم، آیا تمایل دارید من هم در نخستین جلسه با مددکار اجتماعی حضور داشته باشم؟

91. The stress - Busters' Leadership Group

۹۲ برای مدل جامع‌تر مدیریت گروه‌های رهبری نابود کننده استرس به این کتاب من رجوع شود: راهنمای درمان نوجوانان و جوانان خودآزار: رویکرد درمان کوتاه مدت مشارکتی مبتنی بر توانایی (نورتون، ۲۰۰۹).

93. Anthony

دیتا انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

۲. کارکنان مدرسه باید هنگام مواجهه با دانش‌آموز خودآزار، در هر شرایطی از تنفر، اضطراب یا ترس بپرهیزند. آن‌ها نباید در مورد خطرات این رفتار با دانش‌آموز به تندی سخن بگویند، او را سرزنش کنند، از او بخواهند بریدگی‌ها یا آثار سوختگی را نشان دهد، از او استنطاق کنند و او را بیشتر بی‌ارزش نمایند. بلکه باید نهایت تلاش خود را به کار گیرند تا معنای این رفتار را از دید دانش‌آموز درک کنند. باید دریابند که این رفتار چگونه مفید بوده است و آن‌ها چگونه می‌توانند در حال حاضر به دانش‌آموز کمک کنند. باید به‌خاطر داشت که شرح حال هر یک از دانش‌آموزان خودآزار منحصر به فرد است. دانش‌آموزان خودآزار باید بدانند که معلمان و دیگر کارکنان مدرسه برای آن‌ها اهمیت قائل هستند و در صورت لزوم، برای برقراری ارتباط عاطفی، حمایت و دادن پند و اندرز در دسترس هستند.

۳. هنگامی که دانش‌آموز به مشاور مدرسه ارجاع شد، مشاور باید با همکاری سرپرست خود و دانش‌آموز تعیین کند که آیا مدرسه می‌تواند به شکل موفقیت‌آمیزی مشاوره را انجام دهد و یا درگیر بودن والدین نیز لازم است. ممکن است در مورد دانش‌آموزانی که اخیراً دست به خودآزاری زده‌اند و یا به‌طور مقطعی این رفتار را از خود بروز داده‌اند، وجود رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد میان مشاور مدرسه و دانش‌آموز می‌تواند به دست یابی به دیگر راه‌حل‌های مقابله‌ای نیز بینجامد. توصیه من این است که دانش‌آموز در گروه مداخله گر داخل مدرسه، همچون گروه رهبری نابود کننده استرس نیز شرکت جوید.

۴. اگر دانش‌آموز به‌طور منظم دست به خودآزاری می‌زند و رفتارهای خود تخریب‌کننده‌ای چون پراشتهایی عصبی، مصرف مواد مخدر و رفتارهای پرخطر جنسی از خود بروز می‌دهد، مدرسه باید بلافاصله با والدین او تماس بگیرد تا آن‌ها برای خانواده درمانی به یک مشاور خصوصی و یا برنامه اجتماعی که در درمان این مشکلات رفتاری نوجوانان تخصص دارند، ارجاع داده شوند. شرکت هم‌زمان در گروه مداخله گر داخل مدرسه نیز توصیه می‌شود.

۵. دانش‌آموزانی که به‌طور منظم دست به خودآزاری می‌زنند، بریدگی‌های عمیق تری در خود ایجاد می‌کنند و یا اطراف چشم‌ها، گردن و اندام تناسلی خود بریدگی یا سوختگی ایجاد می‌کنند، باید به اورژانس پزشکی / روان‌پزشکی ارجاع داده شوند. این دانش‌آموزان باید بلافاصله برای ارزش‌یابی به نزدیکترین اورژانس بیمارستان منتقل شوند.

۶. اگرچه تنها درصد پایینی از دانش‌آموزان خودآزار دچار افکار خودکشی گرایانه می‌شوند، اگر این قبیل دانش‌آموزان به مشاوره‌های درون و بیرون از مدرسه به خوبی پاسخ نداده باشند، برای مقابله با محرک‌های تنش‌زای زندگی با مشکل مواجه باشند، و به وضوح افکار خودکشی‌گرایانه را بیان کنند، باید فوراً به نزدیک‌ترین بخش اورژانس بیمارستان منتقل شوند.

۷. کارکنان مدرسه که به عنوان بزرگسالان الهام‌بخش برای دیگر دانش‌آموزان منزوی و در معرض خطر ایفای نقش می‌کنند، می‌توانند به نوجوانان خودآزار که سعی در کاهش و یا متوقف کردن این رفتار دارند، کمک کنند. این بزرگسالان می‌توانند در صورت لزوم و برای راهنمایی و پشتیبانی، همکاری نزدیکی را با مشاوران درگیر داشته باشند.

۸. فارغ‌التحصیلان گروه‌های مداخله که به فعالیت در زمینه پیش‌گیری در سطح مدرسه علاقه‌مندند، در شناسایی دانش‌آموزان خودآزار در معرض خطر کمک می‌کنند، آنان را نزد کارکنان مشاوره می‌برند و علاقه خود را به شرکت در گروه جدید به منظور حمایت بیشتر، نشان می‌دهند. مدرسه می‌تواند از این فارغ‌التحصیلان بخواهد تا کار گروه‌های جدید مداخله را آسان کنند و در برنامه مشاوره گروه هم‌سالان مدرسه نیز درگیر شوند.

فرا تر از مشکلی ساده

گرچه این رفتار، تحریک‌آمیز و پیچیده به نظر می‌رسد، نباید فراموش کنیم که بسیاری از دانش‌آموزان خودآزار، باهوش، خلاق و با استعداد هستند. ما می‌توانیم با شفقت و دلسوزی، راهنمایی و پشتیبانی، گوش دادن همراه با احترام، و برجسته ساختن استعدادهای ذاتی دانش‌آموزان خودآزار، به آنان قدرت و اختیار ببخشیم.

نگاهی از درون به یکی از جلسات گروه رهبری نابودکننده استرس

در نخستین جلسه گروه رهبری نابودکننده استرس، با عنوان "نقاط قوت و سپرهای محافظتی من کدامند"، رهبران گروه با شرکت کنندگان آشنا می‌شوند. بدین ترتیب که از آن‌ها می‌خواهند در مورد نقاط مهم قوت خویش، استعدادها، سرگرمی‌ها، علائق و هم‌چنین هر تغییر مثبتی که اخیراً در آن‌ها اتفاق افتاده است، به بحث و گفت‌وگو پردازند. پس از گفت‌وگو در مورد قانون‌های گروه و اصل رازداری، رهبران گروه از اعضا می‌خواهند تا انتظارات خود را از شرکت در گروه بیان کنند و در مورد آن چه می‌خواهند در خود تغییر دهند نیز بگویند. رهبران هدف‌های قابل اندازه‌گیری و قابل دستیابی را با هر یک از اعضای گروه مورد بحث قرار می‌دهند و از هر یک از شرکت کنندگان می‌خواهند، چگونگی پیشرفت خود را پی‌گیری کنند.

در یک سخن‌رانی ۱۵ تا ۲۰ دقیقه‌ای در مورد انعطاف‌پذیری، رهبران به معرفی عوامل اصلی حفاظتی که به کودکان و نوجوانان در معرض خطر کمک می‌کنند تا بر مشکلات فائق آیند، می‌پردازند و آن‌ها را توصیف می‌کنند. اعضای گروه نیز عوامل حفاظتی را که قبلاً مورد استفاده قرار داده‌اند، شرح می‌دهند. آن‌ها هم‌چنین بیان می‌کنند که این عوامل چگونه آن‌ها را در مقابله با وقایع پردغدغه یاری داده‌اند. اعضای گروه در مورد پژوهش روان‌شناسی مثبت که بر نقاط قوت و فضیلت‌ها تمرکز می‌کند، مطالبی را می‌آموزند [پیترسون، ۲۰۰۶]^{۹۴} و به پرسش‌نامه نقاط قوت نوجوانان پاسخ می‌دهند (قابل تهیه از وب سایت <http://www.viastrengths.org>). اعضای گروه نتایج را در جلسه بعد مورد بحث و گفت‌وگو قرار خواهند داد.

شرکت کنندگان سپس در تمرینی شرکت می‌کنند که "تجسم فیلم‌های موفقیت"^{۹۵} نامیده می‌شود. اعضای گروه چشم‌های خود را می‌بندند و صفحه سفید یک فیلم را تصور می‌کنند. آن‌ها با استفاده از همه حواس خود، فیلمی را بر صفحه به نمایش در می‌آورند که در مورد یکی از موفقیت‌های آن‌هاست؛ موفقیتی که آنان را خشنود ساخته است و به واسطه آن احساس غرور کرده‌اند. این موفقیت می‌تواند انجام کاری پسندیده، مقابله‌ای مناسب با یک موقعیت خانوادگی چالش برانگیز، عملکرد مناسب در گروه خود، انجام کاری که آن‌ها را در مورد توانایی‌هایشان متعجب ساخته است، و غیره باشد. آن‌گاه شرکت کنندگان، فیلم‌های خود را با دیگر اعضای گروه در میان می‌گذارند. شرکت کنندگان در پایان، نقاط قوت اعضای گروه را بیان می‌کنند. علاوه بر این، دانش‌آموزان با استفاده از جعبه‌های مستعمل کفش، "جعبه پیروزی"^{۹۶} را می‌سازند و آن‌ها را به سلیقه خود تزئین می‌کنند. آن‌ها هر روز پیروزی‌های شخصی یا موفقیت‌های خود را همراه با افکار و اعمالی که به این موفقیت‌ها منجر شده‌اند، روی تکه‌های کاغذ می‌نویسند. هم‌چنین حداقل یکی از پیروزی‌های معنادار شخصی خود را که در طول هفته اتفاق افتاده است، با گروه در میان می‌گذارند.

94.peterson

95.Visualizing movies of success

96.Victory boxes



از جایی شروع کنید که دانش آموزانتان قرار دارند

نویسنده: روبین آر. جکسون

مترجم: الهام امیر کیانی

غالباً آن چه از نظر آموزگاران ارزشمند است، نمرات خوب و کلاسی آرام است. اما اگر دانش آموزان به دنبال چیز دیگری در کلاس باشند، چه پیش می آید؟

سینتیا^{۹۷} به سرعت در کلاس راه می رفت و تکالیف روز گذشته دانش آموزان را جمع آوری می کرد. هنگامی که پشت او به طرف در بود، جیسون^{۹۸} به سرعت وارد شد و به آرامی در صندلی خود قرار گرفت. سینتیا بدون این که به عقب برگردد، گفت: جیسون، متوجه تو شدم. کلاس از خنده منفجر شد و جیسون خجالت زده شد. سینتیا امرانه گفت: "تکالیف خودت را آماده کن. تا یک دقیقه دیگر به تو می رسم."

زمانی که سینتیا به صندلی جیسون رسید و متوجه شد که او تکالیفش را انجام نداده است از کنارش رد شد و به جمع آوری بقیه ورقه ها پرداخت. سپس تمرینی به دانش آموزان داد و جیسون را نزد خود فراخواند و پرسید: "تکالیف کجاست؟"

جیسون زیر لب جواب داد: "یادم رفت انجامش بدهم." سینتیا گفت: "پس نه تنها دیر به کلاس آمدی، بلکه تکالیفت را هم انجام نداده ای؟ خوب این موضوعی جدی است. می دانی باید چه کاری برایم انجام دهی؟" جیسون پرسید: "آیا از چیزی محروم می شوم؟"

سینتیا سری تکان داد و گفت: "نه، باید اشتباه خود را جبران کنی. فردا اول وقت، همراه با تکالیفت و یک بسته شکلات اسنیکرز به کلاس می آیی و بهتر است که شکلاتها تازه باشند." جیسون با تعجب سر بلند کرد و با شادمانی لبخند زد. سپس سر جایش برگشت و شروع به کار کرد. او صبح

97.Cynthia

98.Jason

دیت انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

روز بعد با دو بسته شکلات، به جای یک بسته، وارد کلاس سینتیا شد و با خوش حالی تکالیفش را به آموزگار نشان داد.

زمانی که سینتیا نخستین بار این داستان را برایم تعریف کرد، باید اذعان کنم که شگفت زده شدم. او ظاهراً توانسته بود گره از کار جیسون بگشاید. با خنده به او گفتم: "سینتیا بگو که قصد نداری با شکلات از شر بچه‌ها خلاص شوی."

خندید و سپس توضیح داد که ما معلمان غالباً از اشتباهات دانش‌آموزان کوه می‌سازیم و اشتباهات آن‌ها را توهین به خود می‌پنداریم. در نتیجه، بچه‌ها از اشتباه واهمه دارند، زیرا می‌ترسند در آن صورت، راه بازگشتی نداشته باشند. جیسون با گذشت زمان و در سال‌های آینده صاحب نگرش تعهدآوری شد که ریشه در این باور داشت که اگر یک بار مرتکب اشتباهات قبلی شود، کل سال تحصیلی را خراب کرده است. سینتیا با مجبور کردن او به آوردن شکلات، راه نجات و رهایی از اشتباهات گذشته را به او نشان داد.

سینتیا گفت: "آوردن شکلات یک بهانه است. از این طریق، بچه‌ها راهی ملموس برای خلاصی خود و پوشاندن اشتباهاتشان پیدا می‌کنند." سینتیا از جایی آغاز می‌کند که دانش‌آموزانش قرار دارند.

انتظارات کلاس درس

"انتظار" ابزار تبادل به شمار می‌رود. هر تعاملی که دانش‌آموزان برای کسب دانش و مهارت‌های مهم در کلاس درس انجام می‌دهند، بر مبنای انتظار است. برای مثال، اگر ما معلمان برای درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاس ارزش قائل باشیم، وقت و تلاش زیادی را صرف می‌کنیم تا درس‌هایمان برای دانش‌آموزان جذاب باشند. در مقابل این تلاش، توجه، کنجکاوی و مشارکت دانش‌آموزان را به دست می‌آوریم. اگر دانش‌آموزان برای تأیید معلم ارزش قائل باشند، به سختی تلاش می‌کنند تا قوانین کلاس را رعایت کنند و تکالیف‌شان را به خوبی انجام دهند. در مقابل این تلاش، تأیید ما را به صورت تشویق، تکالیف خاص کلاسی و توجه، دریافت می‌کنند.

گاهی دانش‌آموزان با انتظاراتی به مدرسه می‌آیند که برای ما مشکل‌ساز است. برای مثال، ممکن است دانش‌آموزی از مسخره کردن دیگران برای جلب توجه و احترام سایرین به عنوان نشانه‌ای از هوش و بامزگی خود استفاده کند. در عین حال، آموزگاران معمولاً از مسخره کردن دیگران در کلاس‌هایشان استقبال نمی‌کنند، زیرا آن را نشانه بی‌احترامی می‌دانند. در این حالت، دانش‌آموز به جای تحسین و تأیید، سرزنش و نکوهش آموزگار را به دست می‌آورد. اگر دانش‌آموزان احساس نکنند که ما این انتظارات آن‌ها را درک می‌کنیم و برای این نوع رفتارها احترام قائل نمی‌شویم، غالباً تصور می‌کنند که در کلاس جایی ندارند و از فعالیت‌ها کناره می‌گیرند. بدتر این که گاهی دانش‌آموزان از انتظارات رفتاری مطلوبی برخوردارند، اما آن را در کلاس بروز نمی‌دهند، زیرا دوست ندارند که تنها انتظار مورد قبول معلم باشند.

انتظارات حتی بر نحوه اکتساب برنامه درسی توسط دانش‌آموزان نیز تأثیر می‌گذارند. برنامه درسی روشن، شامل اهداف، محتوا و مهارت‌های معینی است که دانش‌آموزان باید به آن‌ها دست یابند. اما برای نیل به این مقصود، لازم است دانش‌آموزان، دانش و مهارت‌های زیربنایی ویژه‌ای را بشناسند و از آن‌ها بهره‌مند باشند. برای مثال، شاید در یک برنامه درسی آشکار، لازم باشد دانش‌آموزان کسر را به‌طور صحیح درهم ضرب کنند یا توضیح دهند که چگونه مشخصات جغرافیایی یک کشور بر الگوهای مهاجرت آن تأثیر می‌گذارد. ولی انجام این کارها مستلزم آن است که دانش‌آموزان رفتارهای مناسب قبلی را آموخته باشند. آن‌ها باید طرز درست یادداشت برداشتن و نحوه خواندن این یادداشت‌ها را بدانند و با بهره‌گیری از مهارت‌هایشان به‌طور مستقل به تمرین بپردازند. هم‌چنین، از اشتباهات و اصلاحاتی که خود انجام می‌دهند، بیاموزند، در کلاس به درس توجه کافی داشته باشند، بر درک مطالب خود نظارت داشته باشند و زمانی که مطلبی را درک نمی‌کنند، درخواست کمک کنند.

دانش‌آموزان باید بدانند که چه‌طور مقاله بنویسند، یا تعداد معینی از مسائل ریاضی را در زمانی مشخص حل

کنند، تا تسلط آن‌ها بر مطالب درسی آشکار شود. مشکل بسیاری از دانش‌آموزان در مدرسه به ناتوانی آن‌ها در فراگیری درس‌ها مربوط نیست، بلکه ناشی از عدم برخورداری از رفتارهای مورد انتظار برای دستیابی و تسلط بر درس‌هاست.

این نوع مبادلات همواره در کلاس درس روی می‌دهند. ما به عنوان معلم، انتظارات ضروری و مورد قبول خود را در کلاس مشخص می‌کنیم. دانش‌آموزان نیز حداکثر تلاش خود را برای فراگیری و تبادل انتظارات مورد قبول ما به کار می‌بندند و وقتی که بر آن تسلط یابند، یا بتوانند آن را بیاموزند و به شکل صحیحی به کار بندند، استعدادشان شکوفا می‌شود. اما اگر نتوانند، به دردمس می‌افتند. در واقع، اکثر تعارض‌های کلاس در نتیجه گسست در تبادل این انتظارات رخ می‌دهد.

یک راهبرد موفق

وقتی مفهوم انتظارات را به درستی درک نکنیم، غالباً تلاش می‌کنیم تا از طریق علائق دانش‌آموزان با آن‌ها ارتباط برقرار کنیم و یا شکاف‌های احتمالی یادگیری آن‌ها را پر کنیم تا بتوانیم از مشکلات کلاس بکاهیم. حتی شاید سعی کنیم به شیوه مطلوب خود، اما مغایر با ارزش‌های آن‌ها، به دانش‌آموزان پاداش دهیم. وقتی بی‌توجه به انتظارات دانش‌آموزان، بر ویژگی‌های سطحی و ظاهری آن‌ها تمرکز می‌کنیم، اطلاعات مهمی را در مورد این که دانش‌آموزان چه می‌توانند بکنند یا چه چیز برایشان با اهمیت است، از دست می‌دهیم. حتی ناب‌ترین تلاش‌هایمان برای برقراری ارتباط با آن‌ها بی‌نتیجه می‌ماند.

وقتی تدریس انگلیسی پیشرفته (AP) را آغاز کردم، دانش‌آموزان را به ثبت‌نام برای امتحان تعیین سطح تشویق می‌کردم و به این منظور به آن‌ها می‌گفتم که انجام این کار تا چه حد می‌تواند در کالج به آن‌ها کمک کند. همین‌طور، برایشان از اهمیت امتحان پایانی می‌گفتم و این که این امتحان، میزان تسلط واقعی آن‌ها را بر اهداف کلاس و درس محک می‌زند. آمارهایی را به آن‌ها ارائه می‌دادم که نشان می‌داد، دانش‌آموزانی که این امتحان را گذرانده بودند، در کالج عملکرد بهتری داشتند. حتی به تفصیل درباره مزایای اقتصادی کسب امتیاز ورود به کالج در دبیرستان و تأثیر آن بر کل هزینه‌های کالج صحبت می‌کردم.

تلاش‌هایم بی‌حاصل بود و آن‌ها برای امتحان ثبت‌نام نکردند. مسئله این نبود که آن‌ها اهمیت امتحان را درک نکردند. آن‌ها می‌دانستند این امتحان، مهم است، اما دریافتیم که از نقطه‌ای نامناسب تلاش‌م را شروع کرده‌ام. من می‌خواستم با استفاده از انتظارات مطلوب خودم آن‌ها را ترغیب کنم؛ انتظاراتی که برای آن‌ها فاقد اهمیت بود. بنابراین، خط مشی خود را تغییر دادم مسابقه‌ای میان سه کلاس پیشرفته برگزار کردم تا ببینم بالاترین درصد شرکت‌کنندگان در امتحان به کدام کلاس تعلق دارند. ناگهان دانش‌آموزان برای ثبت‌نام هجوم آوردند. در طول یک هفته، ۹۵ درصد دانش‌آموزان در امتحان نام‌نویسی کردند. اگرچه آن‌ها از نظر عقلانی به اهمیت امتحان واقف بودند، اما تا وقتی ثبت نام در امتحان را با آن چه برایشان مهم بود - یعنی رقابت و نیز لذت حضور در کلاس برنده - پیوند نزد، ترغیب نشدند.

شروع کردن از جایی که دانش‌آموزان قرار دارند، فراتر از آشنایی با دانش‌آموزان و بازی‌هایی است که طی آن‌ها سرگرمی‌ها و موارد مورد علاقه و انزجار آن‌ها مشخص می‌شود. این تلاش‌ها می‌تواند به سرعت به صورت ظاهری و سطحی درآیند. آیا واقعاً می‌توانید همه ۲۰ تا ۳۵ دانش‌آموز کلاس خود را بشناسید یا با هر دانش‌آموز چنان ارتباط سریع و عمیقی برقرار کنید تا راهی برای فراگیری برنامه درسی پیدا کند؟ حتی اگر می‌توانستید چنین کاری انجام دهید، آیا واقعاً قادر بودید رابطه‌ای منطقی میان برنامه درسی و زندگی آن‌ها در هر درس یا هر روز برقرار کنید؟ ممکن است دانش‌آموزان ما از بحث و گفت‌وگو درباره آخرین اثر یک خواننده سبک موسیقی "هیپ هاپ" یا بخشی از یک مجموعه تلویزیونی استقبال کنند. با این حال، آیا چنین کاری واقعاً به آن‌ها کمک می‌کند تا به گونه‌ای با برنامه درسی ارتباط برقرار کنند؛ طوری که به مهارت‌ها و استعدادهايشان قوت ببخشد و به اهدافی دست پیدا کنند و یا از آن‌ها فراتر بروند؟ به خصوص وقتی که آن برنامه درسی، ارتباطی مستقیم با دنیای آن‌ها ندارد و یا ما نمی‌توانیم دنیای آن‌ها را آن قدر درک کنیم که ارتباطی معقول با آن برقرار کنیم. به جای ایجاد ارتباطات سطحی، شروع کردن از جایی که دانش‌آموزان قرار دارند، یعنی کارآمدترین شیوه‌های

یادگیری را به آن‌ها نشان دهیم؛ یعنی فضایی در کلاس ایجاد کنیم تا دانش‌آموزان از آن‌چه هستند، احساس راحتی کنند، نه این‌که خود را با آن‌چه ما فکر می‌کنیم باید باشند، وفق دهند؛ یعنی به کودکان کمک کنیم تا از مهارت‌ها، توانایی‌ها، فرهنگ و دانش خود برای یادگیری درس‌ها بهره‌برداری کنند.

آغاز کار

اگر می‌خواهیم از جایی شروع کنیم که دانش‌آموزانمان قرار دارند، باید متوجه باشیم که چگونه انتظارات در کلاس‌ها مورد چانه‌زنی و بده و بستان قرار می‌گیرند. نخستین گام، تعیین انتظاراتی است که برای ما ارزش دارند. از دیدگاه ما، دانش‌آموز خوب چه کسی است؟ به کار خوب دانش‌آموزان چگونه پاداش می‌دهیم و چگونه می‌توانیم دانش‌آموزان را برانگیزیم؟

وقتی با انتظارات خود آشنا شویم و درک کنیم که ممکن است با آن‌چه مطلوب دانش‌آموزان است، متفاوت باشد، آماده پذیرش انتظارات دیگران می‌شویم. برای مثال، کسب نمرات خوب احتمالاً از انتظارات موردنظر ماست. شاید دانش‌آموزان ما انگیزه‌ای برای کسب نمره نداشته باشند و فقط خواهان تأیید و تمجید دوستانشان باشند. وقتی متوجه شوید که کسب نمره در واقع انتظار مطلوب شماست و این نوع تأیید از جانب دوستان نه خوب است نه بد، بدین ترتیب، انتظارات جای‌گزین دیگری پدید می‌آیند که می‌توان برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان به این انتظارات قوت بخشید. بنابراین، می‌توانید تلاش برای تشویق دانش‌آموزان به کسب نمره بالاتر را متوقف کنید و در عوض، فرهنگی در کلاس پایه‌گذاری کنید تا دانش‌آموزان برای نشان دادن خود از هم پیشی بگیرند. شناخت انتظارات موجب می‌شود از قضاوت خودداری کنید و این تصور را کنار بگذارید که ارزش انتظار مورد نظر شما، از انتظار دانش‌آموزان بیشتر است.

سپس باید برنامه‌داری را تجزیه و تحلیل کنیم تا تصویر بهتری از مهارت‌های زیربنایی - به ویژه مهارت‌های مبهم و نامشخص - به دست آوریم که دانش‌آموزان برای موفقیت به آن‌ها نیاز دارند. برای مثال، زمانی با مدرسه‌ای کار می‌کردم که دانش‌آموزانش با مشکل خاصی روبه‌رو شده بودند. آموزگاران شکایت داشتند که این دانش‌آموزان هرگز تکالیف خود را انجام نمی‌دهند. ما به صورت گروهی به بررسی تکالیف دانش‌آموزان پرداختیم. آموزگاری از دانش‌آموزان خواسته بود تا یک فصل از کتاب درسی را مطالعه و نکاتی را برای بحث در کلاس روز بعد یادداشت کنند. زمانی که این تکلیف را تجزیه و تحلیل کردیم، متوجه شدیم که دانش‌آموزان برای انجام کامل آن باید دو ساعت را صرف مطالعه ۱۹ صفحه از کتاب کنند، ۲۵ صفحه یادداشت بردارند و ۱۰ لغت را نیز از فرهنگ لغت پیدا کنند. در ضمن، آن‌ها باید یادداشت‌ها را طوری منظم می‌کردند که در صورت شرکت در بحث، بتوانند به سرعت به آن‌ها مراجعه کنند. اکنون متوجه شدیم که چرا تعداد زیادی از دانش‌آموزان از انجام کامل تکالیف منزل خودداری کرده بودند.

وقتی به شناخت مهارت‌های مبهمی که در برنامه‌داری نهفته است، دست یابید، گام بعدی، تعیین مهارت‌های مبهمی است که دانش‌آموزان از آن‌ها برخوردارند و مهارت‌هایی که باید به دست آورند. با انجام یک ارزش‌یابی سریع اولیه یا با مشاهده‌ی چگونگی برقراری ارتباط میان دانش‌آموزان با هم و با مواد درسی، می‌توانید به این هدف نائل آید. یا می‌توانید مستقیماً از خودشان سؤال کنید. من غالباً با دانش‌آموزانم گروه‌های کانونی تشکیل می‌دهم. سپس، فهرستی از مهارت‌هایی را که برای موفقیت در کلاسی خاص موردنیاز است، به آن‌ها نشان می‌دهم و می‌پرسم: "آیا می‌دانید چگونه باید این کارها را انجام دهید یا نه؟" با توجه به بازخورد آنان، من و سایر آموزگاران می‌توانیم تعیین کنیم چه آموزش‌هایی به آن‌ها بدهیم که بتوانند با موفقیت از پس درس خاصی برآیند.

اکثر دانش‌آموزان ما از انتظاراتی که به یادگیری آن‌ها کمک می‌کنند، برخوردارند، اما ما به اهمیت این انتظارات واقف نیستیم؛ زیرا به ارزش‌هایی که بدان‌پای‌بندیم شباهت ندارند. برای مثال، ممکن است دانش‌آموزی برای مشق شب خود نظام سازمانی متفاوتی داشته باشد که با نحوه تفکرش هماهنگ‌تر باشد، یا شاید دانش‌آموزی از طریق صحبت کردن، بهتر از نوشتن بتواند اطلاعاتی را پردازش کند، یا دانش‌آموزی احتمالاً از روشی برای حل معادلات ریاضی استفاده کند که تفاوت چشم‌گیری با آن‌چه شما تدریس کرده‌اید، دارد، اما نتیجه‌درستی داشته باشد.

سال‌ها پیش، آموزگاری را راهنمایی می‌کردم که با دانش‌آموزی مشکل داشت. دانش‌آموز هنگام تدریس وی در مورد نحوه پرسیدن سؤال و ارائه نظریات، صحبت‌های او را قطع کرده بود. دانش‌آموز قصد بی‌احترامی نداشت، اما این کار، آموزگار را به شدت عصبانی کرده بود. پس از ملاقات با دانش‌آموز و والدین او در جلسات اولیا و مربیان، معلم متوجه شد که همه اعضای خانواده دانش‌آموز به‌طور هم‌زمان صحبت می‌کنند. این امر، روش آن‌ها در پردازش اطلاعات بود. به عبارت دیگر، آن‌ها به‌طور هم‌زمان و با صدای بلند به تفکر می‌پرداختند. وقتی معلم متوجه شد علت این که دانش‌آموز مکرراً حرف او را قطع می‌کند، این نیست که نمی‌تواند خود را کنترل کند، بلکه به این ترتیب، اطلاعات خود را پردازش می‌کند، دیگر رفتار دانش‌آموز به نظر ناراحت‌کننده نمی‌رسید، بلکه نشانه آن بود که فکر می‌کند و می‌خواهد افکارش را با سایر هم‌کلاسی‌ها در میان بگذارد. سپس آموزگار در جست‌وجوی راهی برآمد تا این دانش‌آموز، آن چه را به فکرش می‌رسد در دفترچه‌ای یادداشت کند و سپس یکی دو نکته مورد نظر خود را انتخاب کند و با سایرین در میان بگذارد. سرانجام، دانش‌آموز یاد گرفت که بدون یادداشت‌برداری، در بحث‌های کلاسی شرکت و افکارش را به شکلی مناسب ابراز کند.

بله، اما...

وقتی داستان سینتیا را در کارگاه‌هایم تعریف می‌کنم، بسیاری از آموزگاران مضطرب می‌شوند. اگرچه شنیدن راهبرد شکلاتی سینتیا لذت‌بخش است، احساس خوبی نسبت به آن ندارند. داستان فوق‌العاده‌ای است، اما تکلیف آن‌هایی که نمی‌توانند از چنین راهبردی استفاده کنند، چیست؟

زمانی، دست‌اندرکار راهنمایی معلمی بودم که در کلاس ششم درس می‌داد و با دانش‌آموزان خود مشکل داشت. هر بار که تکلیفی به آن‌ها می‌داد، آن‌ها با حرف زدن با هم دیگر وقت را تلف می‌کردند و به بهانه‌های متفاوت از جا بلند می‌شدند. طوری که هرچه معلم به آن‌ها تذکر می‌داد، نمی‌توانست توجهشان را به درس جلب کند. پیشنهاد کردم که در کلاسش شرکت کنم و پیشنهادهای را به او ارائه دهم، اما پس از ۳۰ دقیقه حضور در کلاس، بی‌ادبی مشخصی را ملاحظه نکردم. دانش‌آموزان سروصدای زیادی داشتند، اما بیشتر صحبتشان درباره کار و درس بود. پس از پایان ساعت مدرسه، او را ملاقات کردم تا درباره مشاهداتم صحبت کنم. قبل از آن که صحبتی بکنم، گفت: "دیدی که چه وضعی دارم؟ خسته شده‌ام. اصلاً رفتار مناسبی ندارند!" پرسیدم: "اگر همه دانش‌آموزان خوش رفتار بودند، کلاست چه شکلی داشت؟"

پاسخ داد: "همه به آرامی سرجایشان مشغول کار بودند. قبل از بلند شدن و انجام هر کاری، دستشان را بلند می‌کردند و اجازه می‌گرفتند. هم چنین پیش از این که طوری حرف بزنند که همه بشنوند، اجازه می‌گرفتند." به حرف‌هایش گوش دادم و متوجه شدم که درباره انتظارات مطلوب خودش صحبت می‌کند. او برای کلاس آرام ارزش می‌گذاشت و فکر می‌کرد در چنین فضایی، دانش‌آموزان بهترین موقعیت یادگیری را دارند. در حالی که خواسته دانش‌آموزانش این بود که درباره آن چه فرامی‌گیرند با هم کلاسی‌هایشان بحث و تبادل نظر کنند و گاهی هم از جابرخیزند و حرکت کنند. از نظر آن‌ها، این بهترین موقعیت فراگیری بود. برای این آموزگار مفهوم رفتارهای مورد انتظار را توضیح دادم و پرسیدم: "اگر مطمئن شوی که دانش‌آموزانت درباره درس صحبت می‌کنند، آیا اجازه می‌دهی در حین کار کلاسی به آرامی با هم صحبت کنند؟"

لحظه‌ای به فکر فرو رفت. متوجه شدم که از این فکر چندان خوشش نیامده است. سرانجام پاسخ داد: "بله، اجازه می‌دادم، اما می‌ترسم کلاس از کنترل خارج شود."

سرانجام، شیوه‌ای را برای سامان دادن به مکالمات دانش‌آموزان پیدا کردیم تا آموزگار نیز حس کند که کلاس منظم و مولد است. قرار شد در میانه تدریس اندکی تأمل کند تا دانش‌آموزان اطلاعات مورد نظر خود را با هم رد و بدل کنند. بدین ترتیب، دانش‌آموزان فرصت پردازش اطلاعات را در خلال درس به دست آوردند و احتمال صحبت آن‌ها پس از تدریس و به هنگام کار کلاسی، کمتر شد. به این صورت، شیوه‌ای برای تأیید انتظارات آن‌ها و نیز محترم شمردن انتظارات آموزگار به دست آمد.

یافتن زمینه های مشترک

هنگامی که انتظارات دانش‌آموزان را درک کنید و به آن‌ها احترام بگذارید، دیگر لزومی به کتمان انتظارات خودتان نیست. در عوض، انتظارات مشترکی پیدا می‌کنید. بدین ترتیب، مکان امنی برای شما و دانش‌آموزانتان پدید می‌آید تا در آن، هویت خود را حفظ کنید. در قضیه سینتیا، او می‌خواست جیسون اشتباهش را بپذیرد و آن را اصلاح کند. جیسون هم دنبال فرصتی بود تا بدون احساس شکست و ناکامی، این کار را انجام دهد. شکلات، همان زمینه مشترک بود. اگر سینتیا در پی معذرت‌خواهی بود یا می‌خواست جیسون به جبران دیر آمدن، پس از پایان زمان مقرر، بیشتر در مدرسه بماند، احتمالاً موجب انزجار او می‌شد. اما با یافتن انتظاری مشترک، به سرعت موفق به برگرداندن جیسون به مسیر اصلی شد.

ممکن است زمینه مشترک شما، عاملی کمتر ملموس باشد. شاید تمایل داشته باشید که بیشتر خودتان رشته سخن را در کلاس به دست بگیرید، اما دانش‌آموزانتان مهارت چندانی در یادداشت‌برداری نداشته باشند. می‌توانید نحوه یادداشت‌برداری را به آن‌ها یاد بدهید تا زمانی که صحبت می‌کنید، موارد مهم را بنویسند. یا شاید از تشویق شفاهی زیاد خوششان نیاید، اما این موضوع، رفتار مطلوب دانش‌آموزانتان باشد. لذا، می‌توانید تعدادی کلمات کلیدی را تعیین کنید که برای آن‌ها به منزله تأیید و تشویق عملکرد خوبشان باشد.

وقتی از جایی شروع می‌کنید که دانش‌آموزانتان قرار دارند و به انتظارات مشترکی می‌رسید که هر دو طرف قبول دارند، این نکته را به دانش‌آموزانتان القا می‌کنید که آن‌ها را همان طور که هستند، قبولشان دارید. فضایی را برای دانش‌آموزان پدید می‌آورید تا دریابند که چه هستند و برای تسلط بر برنامه درسی از چه دانش و توانایی برخوردارند.



پرونده‌ای برای کندخوانی

نویسنده: توماس نیوکرک

مترجم: الهام امیر کیانی

آموزگاران می‌توانند لذت و موفقیت دانش‌آموزان را در مطالعه افزایش دهند؛ مشروط بر این که به آن‌ها یاد بدهند، چگونه سرعت خود را پایین آورند و از آن چه می‌خوانند، لذت ببرند.

رییس کارخانه "الکترواستیل"^{۹۹} در فیلم "عصر جدید" اثر چارلی چاپلین^{۱۰۰} می‌گوید: "شماره ۴۰۱، سرعتش را زیاد کن." هر روزنامه‌ای را ورق بزنید، احتمالاً مطلبی دربارهٔ مدرسه‌ای پیدا می‌کنید که دانش‌آموزانش یک میلیون، دو میلیون - یا چند میلیون صفحه - مطلب خوانده‌اند. پاداش این دانش‌آموزان شاد و موفق این است که آموزگاران آن‌ها یک روز با لباس خانه به مدرسه بیایند، یا مدیر مدرسه آن‌ها موهایش را از ته بترشد، یا موافقت کند به عنوان غذا کرم بخورد. سپس، "پیتزا هات"^{۱۰۱} یا حامی مالی دیگر این رویدادها، کوپن‌هایی را به خوانندگان مشتاق هدیه کند که حاوی غذاهای غیرمغذی باشد.

این تفریح بزرگ، داستانی خوب و تصویری فوق‌العاده است، اما آن چه مرا در این تصویر آزار می‌دهد این است که خواندن انگار، نوعی غذای آماده (فست فود) است که باید هر چه سریع‌تر خورده شود. به عبارت دیگر، نمادی است از فرهنگ سرعت.

پیوند میان خواندن خوب و سریع، مدارس ما را در برگرفته است. از «برنامهٔ سریع خوانی»^{۱۰۲} که محبوبیت

99. Electro Steel

100. Charli Chaplin's Modern Times

101. Pizza Hut

102. Accelerated Reading Program

دیتیم انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

زیادی دارد، تا آزمون‌های «بیان سلیس کلمات بی‌معنی» که در آن‌ها کودکان در مدت یک ثانیه باید از هر لغت رمزگشایی کنند، تا آزمون‌های استاندارد که در آن‌ها، خواندن در «مدت زمان مشخصی» انجام می‌شود، سریع‌بودن نشانه‌ی زیرکی و کند بودن به منزله‌ی حماقت است.

ابهام در مطالعه‌ی سریع

به عنوان خواننده‌ای کم سرعت، می‌خواهم نمونه‌ای برای کندخوانی ارائه دهم. منظورم از کندخوانی، رمزگشایی دردناک و طاقت‌فرسای برخی از دانش‌آموزان یا پیشرفت کند و کسل‌کننده در خواندن رمان نیست که گاه هفته‌ها به طول می‌انجامد. کسب لذت یا موفقیت در مطالعه، مستلزم فصاحت و توانایی خواندن با سرعتی مناسب است.

اما کاهش سرعت مطالعه به راستی لذت‌بخش است. لذت درک معنی را از هیچ راه دیگری نمی‌توان به دست آورد. به قطارهای سریع‌السیر "اروپن" می‌اندیشم؛ همان‌هایی که با سرعت بیش از ۲۰۰ مایل بر ساعت از چشم‌اندازهای کشور فرانسه می‌گذرند و من همیشه آرزو داشته‌ام سوارشان شوم؛ البته تا زمانی که متوجه شدم در سرعت‌های بالا، حتی چشم‌اندازهای دور دست نیز به صورت تیره و تار درمی‌آیند. شبکیه چشم در چنین سرعت بالایی نمی‌تواند تصویر شفافی به دست آورد.

همین اتفاق در مطالعه نیز رخ می‌دهد. علاقه‌مندم بدانم وقتی خواندن «خوب» را خواندن «سریع» می‌دانیم و درباره‌ی آن چه الین کین^{۱۰۳} «زندگی کردن» در متونی که مطالعه می‌کنیم، خوانده است، چه از دست می‌دهیم. نیل پستمن^{۱۰۴}، مؤلف و نظریه‌پرداز رسانه‌ای، زمینه‌ی این بحث را در کتاب کلاسیک خود به نام «تدریس به عنوان فعالیتی ننگه دارنده»^{۱۰۵} (۱۹۷۹) فراهم آورده است. به عقیده‌ی پستمن، مدارس باید عملکردی هم‌چون ترموستات داشته باشند که وقتی اتاق بسیار گرم شود، هوا را سرد می‌کند و هنگامی که خیلی سرد شود، بدان گرما می‌بخشد. به گفته‌ی او، مدارس باید برخی گرایش‌ها را در محیط اطلاعاتی وسیع‌تر کنترل - و نه تقلید - کنند. او می‌نویسد: «نقش اصلی آموزش در سال‌های پیش رو، کمک به حفظ آن چیزی است که برای بقای بشر ضروری است و با فرهنگی خروشان و طاقت‌فرسا تهدید می‌شود.»

مدارس باید در برابر محیط دیجیتال، پرهیجان و رو به گسترش موضع‌گیری کنند که در آن، بسیاری از ما پیام‌های بسیار کوتاه را با فشاری کوچک بر «ماوس»^{۱۰۶} می‌خوانیم و می‌نویسیم. پستمن این موضوع را به عنوان ضرورتی اخلاقی توصیف می‌کند. اما هم‌چون جنبش آرام غذا، می‌توانیم نمونه‌ای مبتنی بر لذت را مطرح کنیم. واژه «ذائقه»، هم در سوادآموزی و هم در خوردن کاربرد دارد و برای چشیدن صحیح، باید سرعت خود را کاهش دهیم.

بی‌صدا کردن مطالعه

در شروع، زمینه‌ای از مسیری را که تاکنون پیموده‌ایم، ارائه می‌دهم. بزرگ‌ترین بحث درباره‌ی آموزش خواندن

103. Ellin keene

104 . Neil postman

105 . Teaching as a Conserving Activity

106 . Mouse

در اوایل قرن بیستم به راه افتاد. «خواننده» کتاب‌های درسی مشهور «مک کافی»^{۱۰۷}، خواننده‌های «گفتاری» بود. درک مطلب، بخشی به صورت تصویر بود، اما دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به خواننده‌ای آرمانی، باید می‌توانستند به صورت شفاهی هم مطالب را ارائه دهند. اگر هم آموزگار به سرعت خواندن دانش‌آموزان اشاره می‌کرد، هشدار در مورد سرعت بیش از حد او در خواندن بود. اما به تدریج این رویکرد، منسوخ، ناکارآمد و ناهماهنگ با نحوه مطالعه مردم خارج از مدرسه قلمداد شد.

ادموند هویی^{۱۰۸} (۱۹۲۱) در بررسی کلاسیک روان‌شناسی مطالعه، نتیجه گرفت که خواندن شفاهی، سقفی حدود چهار کلمه در ثانیه دارد، در حالی که سرعت خوانندگان بی صدا تا سه برابر بیش از این میزان است؛ بدون این که درک مطلب کاهش یابد. به گفته او، زمان بی‌صدایی مطالعه فرا رسیده بود. افرادی که به هنگام خواندن، لبشان را تکان می‌دهند یا کلمات را زیر لب ادا می‌کنند (مانند من)، افرادی تلقی می‌شوند که با سماجت به صدای کلمات وابسته هستند و سازوکار ناکارآمد تنفس و کلام، بسیار محدودشان کرده است. به ادعای هویی، خوانندگان خاموش، نوعی گفتار درونی را با نشانه‌هایی از آگاهی صوتی در اختیار دارند، اما در سرعت‌های بالای مطالعه، خوانندگان فقط نمونه‌ای از اصوات را به کار می‌برند؛ یعنی قطار به سرعت در حال حرکت است. به این ترتیب، خواندن بی‌صدا شد. این، دنیای مطالعه‌ای است که ما به ارث برده‌ایم: از سویی متناسب با سرعت زندگی در قرن ۲۱ است و از طرف دیگر، هماهنگ با فراوانی کتاب‌ها و مجلات است. (اگر تعداد کتاب‌ها زیاد نبود، چه کسی برای مطالعه عجله داشت؟) اما توجه ما به اصوات، ضربان کلام و صدای بشر در متن، امری بنیادی است. ما در جلسات خواندن شرکت می‌کنیم، به متن کتاب‌ها، که روی نوار ضبط شده‌اند، گوش می‌دهیم، یا حضور راوی را در داستان حس می‌کنیم؛ که همگی بیانگر «ناکارآمدی» سرعت کلام عادی هستند. نویسندگانی چون ریچارد فورد^{۱۰۹} با حساسیت بسیار زیاد، رمان‌های تازه پایان یافته خود را با صدای بلند می‌خوانند. نویسندگان به‌طور مداوم بر اهمیت یافتن "صدای" مناسب کارشان تأکید می‌ورزند. برخی از ما کلاس را با خواندن یک شعر با صدای بلند آغاز می‌کنیم و از دانش‌آموزان خود می‌خواهیم که کارهای خود را در کارگاه‌ها بلند بخوانند. در کلیسا، به مصرعی از انجیل که قبلاً بارها شنیده‌ایم، گوش می‌سپاریم و به آن می‌اندیشیم و نیز نسبت به نامه‌های اداری بدون نویسنده مشخص بی‌اعتنایی می‌کنیم؛ مانند نامه‌هایی که من هر سال از "اداره جمع‌آوری مالیات"^{۱۱۰} دریافت می‌کنم و اشتباهات محاسباتی‌ام را تذکر می‌دهند.

کاهش سرعت

در این جا مایلم راهبردهایی را برای کاهش سرعت و احیای خصوصیات صوتی زبان مکتوب - به منظور لذت بردن از متن و آنچه در جملات نهفته است - و نیز بازگشت به متنهای الهام‌بخش، پیشنهاد کنم. بسیاری از این راهبردها بسیار قدیمی هستند.

حفظ کردن

- 107. Mc Guffey
- 108. Edmund Huey
- 109. Richard Ford
- 110. Internal Revenue Service

حفظ کردن، که غالباً از "برکردن" خوانده می‌شد، پیامدهای خوبی داشت. حفظ کردن به ما امکان می‌دهد که متن را به شیوه‌ای خاص از آن خود کنیم. پدرم تعریف می‌کند که پس از مرگ مادرش، به همراه عمویم خارج از دفتر صدور گواهی فوت در "کاوینگتون"، کنتاکی منتظر بودند. ظاهراً هیچ‌کس توجهی به آن‌ها نداشت و چارلز که هرگز دانش‌آموز برجسته‌ای نبود، آهی می‌کشد و می‌گوید: "تعطل قانون، بی‌شرمی اداری!" این جمله‌ای از یکی از تک‌گویی‌های هملت است که او ۵۰ سال پیش حفظ کرده بود. همه ما مطالب را به این شیوه مال خود کرده‌ایم.

بلند خواندن

بلند خواندن، فعالیتی معمول در مدارس ابتدایی است که به زودی به فراموشی سپرده می‌شود. متونی که به درستی انتخاب و خوانده می‌شوند، بهترین تبلیغ سوادآموزی به‌شمار می‌روند. از طریق بلند خواندن، آموزگاران می‌توانند پلی به متونی بزنند که دانش‌آموزان باید بخوانند و به خوانندگان بی‌میل کمک کنند تا با شنیدن صدای انسان بتوانند به کلمات جان ببخشند. در عین حال، انگار برخی از متون را باید بلند خواند.

توجه به آغاز مطالب

نویسندگان غالباً درگیر چگونگی شروع مطالبشان هستند، زیرا تعهداتی را به همراه می‌آورد: تثبیت یک صدا، راوی مطلب و ارائه نظرات مناسب، نشان‌دهنده درستی مطالب بعدی هستند. این آغازها غالباً بیانگر نوعی کشمکش هستند. آن‌ها پرسشی را مطرح یا مشکلی را عنوان می‌کنند و اشتیاقی را برمی‌انگیزند. خوانندگان نیز باید به همین اندازه دقیق باشند و از این آغازهایی که با دقت طراحی شده‌اند، با عجله عبور نکنند. ما به عنوان آموزگار باید الگوی این کندی باشیم. زندگی‌نامه نویسنده نامدار کودکان، جک گنتوس^{۱۱۱} را در نظر بگیرید. در پاراگراف آغازین کتابش به نام "حفره‌ای در زندگی من"^{۱۱۲} (۲۰۰۲)، او به تصویر جلد کتابی اشاره می‌کند که مربوط به مرد جوانی با ریش و سبیل در زندان است و شماره شناسایی وی نیز روی عکس چاپ شده است:

"زندانی این عکس، من هستم. شماره شناسایی متعلق به من است. این عکس در سال ۱۹۷۲ در مؤسسه نیمه امنیتی "اصلاح فدرال" واقع در "اشلند"، کنتاکی گرفته شده است. ۲۱ ساله بودم و یک سال از حبس را گذرانده بودم که دلگیرترین دوران عمرم به شمار می‌آید و زمان زیادی پیش رو داشتم" (صفحه ۳).

مطمئناً، مرتکب جرم سنگینی شده بود که در آن سن بیش از یک سال در زندانی نیمه امنیتی حبس شده بود. یک جوان ۲۰ ساله چگونه توانسته بود چنین چاله عمیقی برای خود حفر کند؟ چه جرمی موجب زندانی شدنش شده بود؟ چگونه از این "دلگیرترین" برهه از زندگی خودجان سالم به در برد؟ این تجربه چه ارتباطی با موفقیت‌های آتی او به عنوان نویسنده کودکان دارد؟ در واقع، نوعی آهستگی در این پاراگراف آغازین دیده می‌شود؛ گویی کلمه به کلمه در حال اعتراف است. اگر توجه کنیم، گنتوس "نقشه راهی" برای بقیه کتاب به ما ارائه داده است.

111. Jack Gantos

112. Hole in My Life

تأملی مجدد بر محدودیت‌های زمانی آزمون‌های خواندن

ما اکنون به دانش‌آموزان ناتوان، وقتی اضافه برای تکمیل آزمون‌های استاندارد می‌دهیم؛ باید این فرصت را در اختیار همه دانش‌آموزان گذاشت. آزمون‌ها، تأکید زیادی بر سرعت دارند و محدودیت‌ها غالباً به دلایل راحتی اداری وضع می‌شوند؛ نه به دلیل اعتقاد به این که خوانندگان خوبی به وجود می‌آیند.

حتی من به عنوان یک خواننده سریع، با دیدن متن‌های "بخش خواندن آزمون‌های استاندارد" که مستلزم نادیده انگاشتن سرعت مطالعه معمول خودم است، احساس فشار می‌کنم. بنابراین به راه‌های نجاتی پناه می‌برم که معمولاً داوطلبانه به سراغشان نمی‌روم: نگاه اجمالی انداختن، به صورت نمونه خواندن و پاسخ دادن به پرسش‌ها. قرار گرفتن در موقعیت آزمون می‌تواند برای خوانندگان بی‌میل یا کندخوان، اهانت‌آمیز باشد، زیرا به سرعت احساس شکست و ناکامی می‌کنند. آن‌ها فقط خانه‌های آزمون را پر می‌کنند (یا با آن‌ها بازی می‌کنند). اما در دنیای واقعی، ما غالباً فقدان درک مطلب سریع خود را با پی‌گیری و صرف وقت بیشتر جبران می‌کنیم. این تلاشگران صبور و آهسته‌تر، از ارزش بسیار زیادی برخوردارند. در داستان‌های عامیانه نیز لاک‌پشت همواره برنده می‌شود.

حاشیه‌نویسی در یک صفحه

در این فعالیت، دانش‌آموزان به بررسی حرفه یک نویسنده مورد علاقه خود می‌پردازند. آن‌ها صفحه مورد علاقه خود را برمی‌دارند، کپی می‌کنند و روی کاغذ بزرگ‌تری می‌چسبانند تا حاشیه‌های پهنی برای یادداشت نوشتن به وجود آید. حالا با دقت تمام این صفحه را می‌خوانند و کلمات منتخب، الگوهای جملات، تصاویر، گفت‌وگوها و هرچه را که تأثیرگذار می‌دانند، علامت می‌زنند.

برای مثال، این جمله در آغاز کتاب "خاکستر آنجلا"^{۱۱۳} (۱۹۹۶) نوشته فرانک مک کورت^{۱۱۴} آمده است: «بدتر از دوران رقت بار معمول هر کودک، دوران کودکی رقت بار ایرلندی قرار دارد و بدتر از آن، دورانی از کودکی یک ایرلندی کاتولیک است» (صفحه ۱۱). در این جملات متوجه می‌شویم که شیوه تکرار کلمات "بدتر، رقت‌بار

113. Angela's Ashes

114. Frank McCourt

و ایرلندی" از سوی مک کورت، بیانگر مقیاس رو به گسترشی از فلاکت و بدبختی است. این جمله مهمی است که مستلزم توجه دقیق است.

شکل دیگری از این فعالیت، نقل قول و اظهار نظر است که دانش‌آموزان از روی متن‌هایی که با معنا می‌دانند، با دست می‌نویسند و بعد نظر خود را درباره‌ی علت انتخاب این متن‌ها توضیح می‌دهند. نوشتن از روی یک متن، سرعت ما را پایین می‌آورد و میان ما و سبک نویسنده نوعی نزدیکی و صمیمیت پدید می‌آورد؛ یعنی احساسی در قبال انتخاب کلمات و نحوه‌ی شکل‌گیری جملات. در پایان هر درسی که دانش‌آموزان مطالب زیادی درباره‌ی آن خوانده بودند، با انتخاب قطعاتی که می‌خواستیم نگه داریم و با بلند خواندن آن‌ها در کلاس به شادی می‌پرداختیم. همواره برایم جالب بود بدانم که دانش‌آموزان چه قطعاتی را انتخاب می‌کنند.

خواندن شعر

حتی در این دوران کارآمدی و مصرف، بعید است کسی برای خواندن یک میلیون بیت شعر به دانش‌آموزان پاداش دهد. شعر را نمی‌توان با این شیوه محک زد، بلکه باید با سرعتی کم‌تر و معمولاً با چندین مرتبه خواندن درک شود و معمولاً بهترین حالت، خواندن آن با صدای بلند است.

همکارم تام رومانو^{۱۱۵} همه‌ی کلاس‌هایش را با خواندن یک شعر آغاز می‌کند. او از دانش‌آموزانش می‌خواهد تا درباره‌ی صور ذهنی یا ابیاتی که توجهشان را جلب می‌کند، اظهار نظر کنند؛ بدون این که درگیر تحلیل‌های اغراق‌آمیزی شوند که قاتل شعر به شمار می‌روند. شعر بیش از هرگونه ادبی دیگر، خواستار نگرشی متفاوت به جهان و شکستن مفاهیم سنتی است. صور ذهنی قادر به "بازداشتن" ما هستند و یا به گفته‌ی "فرهنگ لغت وبستر"، می‌توانند "عامل توقف ما" شوند.

به پایان شعر معروف امیلی دیکنسون^{۱۱۶} به نام "موجودی نحیف در چمن"^{۱۱۷} توجه کنید؛ جایی که شاعر به توصیف وحشتی که از مواجهه با یک مار به او دست داده است، می‌پردازد:

اما هیچ‌گاه این موجود را

تنها یا غیرتنها

بدون تندی تنفس

و صفری بر استخوان ندیده بودم

می‌شد عبارت "بی‌حسی در بدن" را به راحتی به کار برد، اما "صفر" ما را دستگیر و وادار به حس حالتی جدید می‌کند؛ یعنی ضعفی لحظه‌ای یا نوعی در ماندگی که با دیدن یک مار به ما دست می‌دهد. پس به ناچار تأمل می‌کنیم.

115. Tom Romano

116. Emily Dickinson

117. A Narrow Fellow in the Grass

حفظ متون

کودکان موضوعی را می‌دانند که بزرگسالان غالباً فراموش می‌کنند؛ یعنی لذت عمیق تکرار، بازخوانی و وادار کردن والدین به بازخوانی، تا زمانی که لغات بخشی از وجود آن‌ها شوند ("و مَکس"^{۱۱۸} گفت: بی حرکت باش! و آن‌ها را با حقه‌ای جادویی مطیع خود کرد...") [سنداک^{۱۱۹}، ۱۹۶۳]. متونی وجود دارند که همواره مرا تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ مانند پایان داستان کوتاه "مردگان"^{۱۲۰}، اثر جیمز جویس^{۱۲۱} که هر زمستان آن را مطالعه می‌کنم. شخصیت اصلی داستان، گابریل^{۱۲۲} به این شکل با شکست‌های احساسی خود مواجه می‌شود:

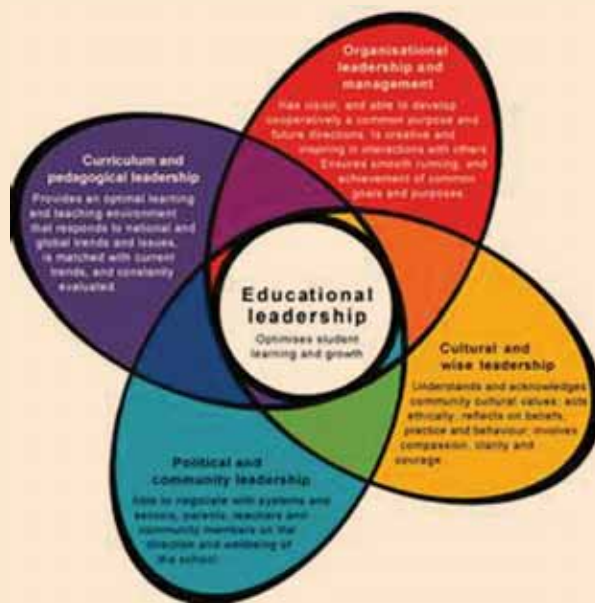
"بله، اخبار روزنامه‌ها صحیح بود، برف تمام ایرلند را پوشانده بود. بر همه قسمت‌های دشت مرکزی و تپه‌های بی‌درخت باریده بود و به آرامی روی باتلاق آلن^{۱۲۳} و قسمت‌های غربی‌تر آن نشسته و در امواج سرکش و تیره شانون^{۱۲۴} فرو رفته بود."

زیبایی غمناک این پاراگراف، اندوه عمیق گابریل هنگامی که به برف، مرگ زود هنگام همسر مورد علاقه و بقیه زندگی‌اش می‌اندیشد، همیشه مرا متأثر می‌کند. ما هرگز این متون قدرتمند را "درک" نمی‌کنیم، هرگز ارتباطمان با آن‌ها قطع نمی‌شود و هرگز آن‌ها را به‌طور کامل تحلیل نمی‌کنیم. آن‌ها مانند متون کتب مقدس، بی‌کرانه‌اند، همواره احساساتمان را برمی‌انگیزند، از ما حمایت می‌کنند و حتی شگفت‌زده‌مان می‌نمایند (وقتی این قطعه را تمام کردم، دلتنگ کلمه "یاغی" شدم).

به هر حال، مردم قرن‌هاست که به این شیوه مطالعه کرده‌اند و پدر من نیز تقریباً تا پایان زندگی به همین روش مطالعه می‌کرد. او هرگز فردی مذهبی که مرتب به کلیسا برود، نبود، اما اواخر عمرش هر روز به مطالعه سرود ۴۶ "انجیل پادشاه جیمز" می‌پرداخت که آغازی این‌گونه داشت: "خداوند، پناهگاه و نیروی ما، یار همیشگی ما هنگام مشکلات است. بنابراین، ما نمی‌ترسیم، حتی اگر زمین جابه‌جا شود و کوه‌ها به وسط دریاها انتقال یابند." این متن را برادرم هنگام مرگ پدر - زمانی که عالم خاک از او "گرفته" می‌شد - چندین بار برایش خواند. تا آن زمان، انجیل پدر به قدری کهنه شده بود که صفحاتش با نوارهای لاستیکی به هم وصل شده بود. کشیش هم هنگام دفن او گفت: "این کتابی است که از آن استفاده شده است."

همه مطالعات ما، همه مطالعات دانش‌آموزان ما، نمی‌تواند و نباید از چنین ژرفایی برخوردار باشد. ما به دلایل گوناگون مطالعه می‌کنیم، اما بخشی از مطالعاتمان باید این چنین عمیق باشد؛ حتی اگر کاربردی به نظر آید.

- 118 . Max
- 119 . Sendak
- 120. The dead
- 121 . James Joyce
- 122 . Gabriel
- 123 . Bog of Allen
- 124 . Shannon



اصلاحات و اهداف آن

نویسنده: مایک رز

مترجم: الهام امیر کیانی

آموزش نیازمند جهت‌گیری متفاوتی در مورد اصلاحات در مدارس است؛ اصلاحاتی که درک غنی‌تری از آموزش و یادگیری را دربربگیرد.

زمان پرهیجانی برای آموزش فرارسیده است، زیرا دولت مرکزی، مؤسسات دولتی و نهادهای بشردوستانه خصوصی، همگی بر اصلاح مدارس تأکید دارند. ایده‌های مناسب و پیشنهادات متفکرانه در مورد راه‌های ایجاد تغییرات و پدیداری نوع تازه‌ای از تحصیلات در سطح جهان مطرح است.

با این حال، تاریخچه اصلاحات در مدارس آمریکا به ما آموخته است که ایده‌های خوب ممکن است در گذر از مسیر تصور به سیاست‌گذاری و اجرا، به صورت تک‌بعدی درآیند. هم‌چنین، در بحبوحه اصلاحات، سیاست‌ها و مجادلات به خودی خود می‌توانند به هدف تبدیل شوند و قطار لجام گسیخته‌ای از اصلاحات به خاطر اصلاحات را پدید آورند. به علاوه، اصلاحات می‌تواند پیامدهای پیش‌بینی نشده‌ای دربرداشته باشد. اگر اصلاحات درگیر دنیای پیچیده و عوامانه مناطق، هیئت امنای مدارس و کلاس‌های درس شود، امکان دارد که به شیوه‌هایی غیرمولد تبدیل شود. برای مثال، در قضیه "هیچ کودک نباید عقب بماند"^{۱۳۵}، ما شاهد منحصر کردن برنامه درسی به آماده کردن دانش‌آموزان برای شرکت در آزمون‌های متعدد ریاضی و زبان بودیم.

در زمان حاضر که تأکید بسیار زیادی بر اصلاح مدارس می‌شود و امکانات زیادی هم وجود دارد، بهتر است گامی به عقب برداریم و ببینیم می‌خواهیم سرانجام به چه مقصودی دست پیدا بکنیم. هدف از اصلاح مدارس چیست؟ اکثر مردم موافق‌اند که هدف از اصلاحات، ایجاد محیط‌های غنی یادگیری است که در مقایسه با آنچه در حال حاضر داریم، دامنه و گستردگی بیشتر و توزیع عادلانه‌تری داشته باشد.

125 . No Child Left Behind

دیتا انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

اگر بار دیگر به مدرسه فکر کنیم، چند پرسش بنیادی به عنوان ملاک ما برای اصلاحات قابل طرح هستند:

- * هدف آموزش در حکومت‌های مردم سالار چیست؟
- * شاهد خروج چه نوع انسان‌هایی از مدارس می‌خواهیم باشیم؟
- * موفقیت در انجام درست آموزش، چه تجاربی را موجب خواهد شد؟

شاد هم چون خرچنگ

مثالی از تدریس خوب را که شاهدش بودم، در کتابم به نام "حیات موجه: نوید آموزش عمومی در آمریکا"^{۱۲۶} (انتشارات پنگوئن، ۲۰۰۶ - ۱۹۹۵) آورده‌ام، که شرحی است از سفرهایم در ایالات متحده به منظور ثبت و

مستندسازی آموزش‌های عمومی اثرگذار. در یک کلاس اول در مرکز بالتیمور، ۳۰ دانش‌آموز از خانواده‌هایی متوسط تا کم‌درآمد تحصیل می‌کنند؛ کودکانی که می‌توانند در مرکز بسیاری از اصلاحات مدرسه قرار گیرند. وقتی وارد کلاس می‌شویم، آموزگار استفانی تری^{۱۲۷} در حال خواندن کتاب "خانه‌ای برای خرچنگ هرمیت" (۱۹۹۱)، نوشته اریک کارل^{۱۲۸} برای دانش‌آموزان است. خرچنگ‌های هرمیت (بدون پوسته سخت) در پوسته خالی نرم‌تنان زندگی می‌کنند، ولی به تدریج که رشد می‌کنند، این پوسته‌ها را ترک می‌کنند و به دنبال پوسته‌های بزرگ‌تر می‌گردند. در این داستان، یک خرچنگ هرمیت شاد و سرزنده به دنبال خانه‌ای جادراتر است. استفانی جعبه‌ای شیشه‌ای حاوی پنج خرچنگ هرمیت و ۱۳ پوسته در اندازه‌های متفاوت به کلاس آورده است. دانش‌آموزان متوجه می‌شوند که در طول سال، یک پوسته بیش از یک بار خالی و پوسته بزرگ‌تر پر می‌شود. استفانی هنگام خواندن کتاب، پرسش‌های گسترده‌تری درباره محل زندگی موجودات مطرح می‌کند. کنت^{۱۲۹} با اشتیاق می‌پرسد که خرچنگ‌های هرمیت را کجای طبیعت می‌توان یافت. استفانی می‌گوید: "بسیار خوب، ببینیم می‌توانیم جواب را پیدا کنیم."

او برمی‌خیزد و جعبه خرچنگ‌ها را به وسط کلاس می‌آورد. سپس، خرچنگ‌ها را بیرون می‌آورد و روی قالیچه می‌گذارد. یکی از خرچنگ‌ها به سرعت از گروه دور می‌شود، دیگری حرکتی نیم‌دایره ای انجام می‌دهد و سه تای دیگر از جای خود تکان نمی‌خورند. استفانی دو ظرف پلاستیکی از کمد بالای دست‌شویی بیرون می‌آورد و یکی را با آب سرد و دیگری را با آب گرم پر می‌کند. سپس ظرف‌ها را کنار هم قرار می‌دهد و از پنج دانش‌آموز می‌خواهد که خرچنگ‌ها را یکی یکی در آب سرد قرار دهند. آن‌گاه استفانی می‌پرسد: "چه شد؟" کنت می‌گوید: "حرکت نمی‌کنند." میکو^{۱۳۰} اضافه می‌کند: "از پوسته‌هایشان بیرون نمی‌آیند."

استفانی از پنج دانش‌آموز دیگر می‌خواهد که خرچنگ‌ها را به ظرف آب گرم انتقال دهند. چند لحظه بعد، خرچنگ‌ها شروع به تکان خوردن می‌کنند. اندکی بعد، به سرعت حرکت می‌کنند. استفانی می‌پرسد: "خیلی خوب، در آب گرم چه اتفاقی می‌افتد؟" دانش‌آموزان یک صدا و هیجان‌زده پاسخ می‌دهند: "آنها حرکت می‌کنند! به همه طرف می‌روند! آب گرم را دوست دارند! مثل خرچنگ داستان خوش‌حال‌اند!" استفانی می‌پرسد: "پس این نشان می‌دهد که کجا دوست دارند زندگی کنند؟"

آن شب، دانش‌آموزان درباره این تجربه مطالبی می‌نویسند. بیشتر آن‌ها به تازگی نوشتن را یاد گرفته‌اند، اما استفانی به آن‌ها گفته است که مشاهدات خود را به بهترین شکل شرح دهند و او به آن‌ها در بسط و گسترش

126. Possible Lives: The Promise of Public Education in America

127. Stephanie Terry

128. Eric Carle

129. Kenneth

130. Miko

نوشته‌شان کمک می‌کند. روز بعد، دانش‌آموزان به ترتیب در مقابل کلاس می‌ایستند و نوشته‌هایشان را می‌خوانند. اولین گزارش متعلق به میکو است: "من متوجه شده‌ام که خرچنگ هرمیت وقتی حرکت می‌کند که در آب گرم قرار می‌گیرد، اما وقتی در آب سرد باشد، حرکت نمی‌کند. او دوست دارد در آب گرم زندگی کند." سپس نوبت به روما ریز^{۱۳۱} می‌رسد. او در حالی که کاغذ را در دست راست و دور از صورتش نگه داشته و دست چپ را در جیب روپوشش قرار داده است، این طور می‌خواند:

۱. "من دو پا در عقب پوسته مشاهده کردم.

۲. من مشاهده کردم که برخی از خرچنگ‌ها، پوسته‌هایشان را عوض کردند.

۳. وقتی خرچنگ‌های هرمیت وارد آب سرد شدند، به کندی حرکت کردند.

۴. وقتی خرچنگ‌های هرمیت وارد آب گرم شدند، تندتر حرکت کردند."

بقیه دانش‌آموزان به ترتیب مشاهدات شان را شرح می‌دهند. آن‌ها گاهی سکوت می‌کنند تا از آن‌چه نوشته‌اند سردرآورند؛ گاهی هم خط را گم و کلمات را تکرار می‌کنند. این دانش‌آموزان کلاس اول، با صدای آرام یا بلند، ملایم و با اعتماد به نفس یا با اشتیاقی نامتعادل، گزارشی از رفتار خرچنگ‌های هرمیت را در کلاس ارائه می‌دهند که در حال حاضر کانون توجه آن‌ها است.

درباره کلاس پر و پیمان و متواضع استفانی و شیوه ماهرانه تعامل او با دانش‌آموزان، حرف بسیار است، اما من به دو نکته مهم اشاره می‌کنم: یکی، آن‌چه استفانی در زمینه حرفه و هنر تدریس به نمایش گذاشت، و دیگری، تجربه‌ای از یادگیری که در کلاس پایه‌گذاری می‌کرد.

پرورش آموزگاران خوب

در شرایط اصلاحات کنونی، همگان به اهمیت تدریس خوب اذعان دارند، اما بسیاری از توضیحات مربوط به تدریس از غنا و پیچیدگی لازم برخوردار نیستند. غالباً آموزگار به یک ارائه دهنده اطلاعات تبدیل می‌شود که دانش‌آموزان را برای گذراندن آزمون‌های تخصصی آماده می‌کند.

علاوه بر این، ابتکارات اصلاحی فاقد ژرفای لازم برای افزایش تعداد آموزگاران مناسب است. معمولاً شیوه‌های جای‌گزین در احراز صلاحیت و شایستگی مورد حمایت قرار می‌گیرند (و نیز خصومت با دانشکده‌های تعلیم و تربیت و تربیت معلم سنتی تشویق می‌شود). درخواست‌هایی برای پاداش به افراد شایسته وجود دارد، ولی این پرداخت‌ها با کسب نمرات بالا در آزمون‌ها توسط دانش‌آموزان مرتبط هستند. درخواست‌هایی کلی نیز برای بهبود و رشد حرفه‌ای بیشتر مطرح می‌شوند. البته در این میان، انگیزه منفی گسترده‌ای هم پدید می‌آید: هنگامی که آموزگاران را پای‌بند نتایج آزمون‌ها می‌کنیم، احتمالاً شاهد تلاشی بیشتر از سوی آن‌ها هستیم. اگرچه طرف‌داران این نظریه، هرگز از سازوکارهای اجتماعی و روان‌شناختی که به استناد آن‌ها، نمرات امتحانی بر تلاش، انگیزه و مهارت تدریس آموزگاران تأثیر می‌گذارد، به روشنی سخن نمی‌گویند.

۱۳۱ - Romarise

اما وقتی به استفانی می‌نگرید، تصویر بسیار متفاوتی از یک معلم مجسم می‌شود. او فردی باسواد و مبتکر در چند حوزهٔ درسی است و در ادغام آن‌ها از مهارت لازم برخوردار است. او فردی خودانگیخته و مترصد زمان مناسب تدریس است و در بهره‌برداری از ثمرهٔ این خودانگیختگی و طراحی گام‌های بعدی، هم زمان با پیشروی فعالیت‌های کلاسی تواناست. او عقیده دارد که دانش‌آموزان می‌توانند از عهدهٔ تکالیف پیچیده برآیند، بنابراین پرسش‌هایی مطرح و آن‌ها را برای یافتن پاسخ پرسش‌ها راهنمایی می‌کند. دانش‌آموزان نیز از پذیرفتن این چالش اندیشمندانه احساس رضایت می‌کنند.

نکتهٔ جالب این است که هیچ یک از عقاید اصلاحی و پر سر و صدای کنونی، به تبیین مهارت‌های استفانی نمی‌پردازند یا بر آن نمی‌افزایند. پاداش مالی، تأثیری بر خلاقیت او ندارد و اصلاً در حوزه آموزشی وی چنین پاداشی مطرح نیست (البته دریافت پول بیشتر او را خوش حال می‌کند، زیرا برخی از وسایل آموزشی را با پول خود برای کلاس تهیه کرده است). نمرات آزمون استاندارد نیز انگیزه‌ای برای او فراهم نمی‌کند. در واقع، آزمون‌های معمول، توانایی ارزیابی نمایش هوشمندانه‌ای را که در کلاس او مشاهده کردم، ندارند. آن چه به او انگیزه می‌دهد، آمیزهٔ پیچیده‌ای از ارزش‌های شخصی و تمایل به کسب صلاحیت است که به رفتارهای ویژهٔ او با دانش‌آموزان و نیز تداوم گسترش مهارت‌های خودش منجر می‌شود.

الگوی از سرمایهٔ انسانی

برخی از برنامه‌های پرورش حرفه‌ای در بهره‌برداری از این گونه انگیزه‌ها، بسیار مناسب هستند. چند سال قبل، استفانی در کارگاه "بنیاد ملی علوم"^{۱۳۳} شرکت کرد که هدف از آن، ادغام علوم در درس‌های مدارس ابتدایی بود. آموزگاران چندین هفته در طول تابستان در "پردیس بالتیمور" در دانشگاه مریلند که یکی از چند سایت آموزشی منطقه‌ای در ایالات متحده است، همدیگر را ملاقات می‌کردند.

به گفتهٔ استفانی، این آموزگاران "غرق در علوم" بودند. آن‌ها دربارهٔ علوم به مطالعه می‌پرداختند، مطالبی را می‌نوشتند، به سخنرانی‌ها گوش می‌کردند و شخصاً به یادگیری علوم می‌پرداختند تا بتوانند آن را با مواد درسی کلاس‌های ابتدایی ترکیب کنند. این کارگاه تابستانی در طول سال ادامه یافت و این کار با حضور آموزگاران در کلاس‌های یکدیگر و مشاهدهٔ آن کلاس‌ها، گردهمایی در بعضی از تعطیلات آخر هفته، تهیهٔ گزارش از چگونگی گنجاندن علوم در تدریس و نیز انجام تدریس نمایشی صورت می‌گرفت. به گفتهٔ استفانی: "بدین ترتیب راهی متفاوت برای اندیشیدن به علوم، تدریس و کودکان در مقابل ما قرار گرفت."

از آنجایی که به مرور مجدد شیوه و روش پرداخته‌ایم، بگذارید پیشنهادی را مطرح کنم: "آیا می‌توان منابع مالی و انسانی را که صرف نظام گستردهٔ آزمون‌های تخصصی می‌شود، به سوی یک برنامهٔ پرورش حرفه‌ای پر و پیمان و گسترده هدایت کرد؟" منظور من، دوره‌های سریع و نصفه روزهٔ پرورش حرفه‌ای نیست، بلکه حضور جدی و ممتد از نوعی است که "بنیاد ملی علوم" و "طرح ملی نوشتن"^{۱۳۳} برگزار می‌کنند. این طرح ملی از جمله

132. National Science Foundation

133. The National Writing Project

برنامه‌هایی بود که به استفانی کمک کرد تا درس خود را با استفاده از خرچنگ‌های هرمیت ارائه دهد. این برنامه‌ها عموماً در تابستان اجرا می‌شوند (مثلاً طرح ملی نوشتن، چهار هفته ادامه پیدا می‌کند). البته

گزینه‌های دیگری هم وجود دارند، مانند برنامه‌هایی که بخشی از سال تحصیلی را نیز دربرمی‌گیرند. آموزگاران با کارشناسانی کار می‌کنند که هر یک در موضوعی تبحر دارند. آن‌ها به اتفاق هم مطالعه می‌کنند، می‌نویسند و به تفکر می‌پردازند؛ با ابزارها و مواد جدید آشنا می‌شوند؛ از دیگران می‌شنوند که چگونه این مواد و مطالب را در کلاس‌های خود به‌طور تلفیقی به کار برده‌اند و خود نیز آن‌ها را امتحان می‌کنند.

در این میان رسانه‌های الکترونیکی می‌توانند بسیار یاری‌دهنده باشند؛ بدین ترتیب که راه‌های خلاقانه‌ای را به معلمان برای مشارکت معرفی می‌کنند، مردم را از نواحی دور دست جذب می‌کنند و هنگام به‌کارگیری شیوه‌های جدید، تمامی شرکت‌کنندگان می‌توانند شاهد آن‌ها باشند. این مشارکت مداوم در حفظ جامعه روشن‌فکری ایجاد شده در خلال برنامه غنی‌سازی معلمان، حیاتی است. همه این‌ها در حال حاضر نیز موجودند، اما اگر سیاست‌گذاران و اصلاح‌گران، این شناخت غنی‌تر و بهتر حرفه آموزگاری را مورد توجه قرار دهند، می‌توان آن‌ها را به طرز چشم‌گیری گسترش داد.

اگرچه ملاحظات عملی زندگی، مطمئناً در انتخاب هر شغل نقش بسزایی دارد، اکثر افراد به دلایلی بشردوستانه به تدریس می‌پردازند. آن‌ها دوست دارند با کودکان کار کنند، به علوم، ادبیات یا تاریخ علاقه‌مندند و مایل‌اند این علاقه را در سایرین نیز برانگیزند. آن‌ها نابرابری‌ها را مشاهده می‌کنند و می‌خواهند در زندگی جوانان دگرگونی ایجاد کنند.

پرورش حرفه‌ای، به نوعی که من توصیف می‌کنم، درباره این انگیزه‌ها داوری و آن‌ها را احیا می‌کند و هم‌گام با پیشرفت حرفه‌ای آموزگار، به درک بهتر آن‌ها نائل می‌شود. یک پرورش حرفه‌ای غنی که گستره دست‌رسی وسیعی دارد، الگویی از سرمایه انسانی در اصلاح مدارس را جای‌گزین شیوه کنونی فن‌سالار آزمون‌محور می‌کند و از آن‌جا که این نوع از پرورش حرفه‌ای تأثیر مثبتی بر آن چه آموزگاران تدریس می‌کنند و نیز چگونگی تدریس آن‌ها بر جای می‌گذارد، تأثیر مستقیم بیشتری بر موفقیت دانش‌آموز خواهد داشت.

محیط‌های مستعد یادگیری

مهم‌ترین پرسش برای من این است که: "آیا یک اقدام اصلاحی خاص، به آن چه در کلاس استفانی تری دیدیم، توانایی می‌بخشد یا آن را محدود می‌کند؟" البته بخش مربوط به خرچنگ هرمیت تنها قسمتی از فعالیت‌های چند روزه یک کلاس درس بود، اما بیانگر ویژگی‌هایی بود که من چندین بار در مدارس خوب شهری یا روستایی، اعم از مرفه یا فقیر، مشاهده کرده‌ام. بگذارید این ویژگی‌ها را شرح دهم و شما هنگام خواندن آن‌ها از خود بپرسید اصلاحاتی که اکنون ارائه می‌شوند - از استانداردهای ملی برای جمع‌آوری روزافزون اطلاعات تا طرح‌هایی برای رونق بخشیدن به مدارس ناموفق - تا چه حد به تحقق آن‌ها یاری می‌رساند یا از آن‌ها جلوگیری

می‌کند. همان‌گونه که در خط‌مشی کنونی آموزش، تصویر تدریس کم‌رنگ و ضعیف می‌شود، همین اتفاق برای تصویر یادگیری نیز رخ می‌دهد. با این حال، در فرایند ابتکارات این خط‌مشی، در همه جا به دنبال تصویری از کلاس درسی مشابه آن چه شرح دادم، می‌گردم. ویژگی‌های مذکور از این قرارند:

*** امنیت:** کلاس‌هایی که مشاهده کردم، حس امنیت را تداعی می‌کردند. در این کلاس‌ها، نوعی از امنیت جسمی وجود داشت که برای کودکان ساکن در برخی مکان‌ها از اهمیت بسزایی برخوردار است. از سوی دیگر، در برابر توهین و تحقیر نیز امنیت وجود داشت. همین طور، در برابر خطر کردن و فشار برای انجام آن‌چه خارج از توان فرد است هم، امنیت موجود بود. به گفته یکی از دانش‌آموزان: "اندیشیدن را در ما ترغیب می‌کنند."

*** احترام:** آن‌چه با امنیت ارتباط تنگاتنگ دارد، احترام است؛ کلمه‌ای که من به وفور در سفرهایم شنیدم و از معانی زیادی برخوردار است و در سطوح متفاوتی کاربرد دارد: برخورد عادلانه، وقار، فقدان ترس، و به‌خصوص رفتاری فراتر از قلمرو ادب و تربیت فردی، یعنی احترام به تاریخچه، زبان و فرهنگ افراد حاضر در کلاس درس. این احترام از یک بعد روشن‌فکری نیز برخوردار است. همان طور که یک مدیر مدرسه توضیح داد: "احترام، تنها به مؤدب بودن مربوط نیست. حتی برنامه درسی هم باید احترام را القا کند و این احترام باید چالش‌برانگیز باشد."
*** مسئولیت دانش‌آموز در قبال یادگیری:** حتی در کلاس‌هایی که به شیوه نسبتاً سنتی اداره می‌شدند، دانش‌آموزان در جریان رخدادها شرکت داشتند، سمت و سوی بحث را جهت می‌دادند، و در زمینه تجربه خود و کاری که انجام می‌دادند، صاحب‌نظر می‌شدند. شاگردان استفانی را به یاد آورید که با دقت مشاهده می‌کردند، آن‌چه را که می‌دیدند، ثبت می‌کردند، فرضیه می‌ساختند و اندیشه خود را برای دیگران شرح می‌دادند. در این کلاس‌ها، انتظارات و مسئولیت‌ها شکل می‌گیرد.

*** انضباط فکری:** آموزگاران به چشم موجوداتی فکور و اجتماعی به دانش‌آموزان می‌نگریستند. آن‌ها باید به سختی کار می‌کردند، به همه چیز با دقت می‌اندیشیدند، با دیگران به توافق می‌رسیدند و حداکثر تلاش خود را به خرج می‌دادند. مدیر مدرسه‌ای در نیویورک می‌گفت: وقتی به آن‌ها می‌گفتیم روشن‌فکر هستید، با ناباوری نگاه‌مان می‌کردند."

*** حمایت مداوم:** توجه به این نکته اهمیت دارد که آموزگاران از طریق مجموعه‌ای از حمایت‌ها، راهنمایی‌ها و ساختارها به این فرضیات دست یافتند؛ از شیوه سازمان‌دهی برنامه درسی و پرسش و پاسخ‌ها و ابزار کمکی که خود یا دستیارانشان تهیه می‌کردند (کتاب آموزشی، کنفرانس و بازخورد کتبی و شفاهی)، تا شیوه‌های متفاوت تشویق حمایت و کمک دانش‌آموزان به یکدیگر و جوی که در کلاس پدید آوردند - که به بحث امنیت و احترام برمی‌گردد.

*** دغدغه رفاه دانش‌آموزان:** دانش‌آموزانی که با آن‌ها صحبت کردم - از دوره ابتدایی تا دانش‌آموزان سال آخر - همگی احساس می‌کردند که این کلاس‌ها محیط آموزنده‌ای دارند و بودن در آن‌جا، حس خوبی را در فرد ایجاد می‌کند و علائق آن‌ها محترم شمرده می‌شود. آن‌ها این موارد را به شیوه‌های گوناگون تجربه کردند؛ مانند حمایت از افراد ناتوان، انسجام اجتماعی، به رسمیت شناختن رشد، و احساس وجود فرصت.

ویژگی‌های ذکر شده باعث زنده بودن کلاس‌های مورد مشاهده من شده بودند. دانش‌آموزان به صورت شناختی یا اجتماعی به یادگیری می‌پرداختند. آن‌ها فعالیت‌ها را به صورت فردی یا جمعی انجام می‌دادند، افکار خود را به هم پیوند می‌دادند و دانش تولید می‌کردند. بی‌شک، همه در این فعالیت‌ها شرکت نمی‌کردند، زیرا همگان - دانش‌آموزان و آموزگاران - روزهای بد و ناخوشایندی نیز دارند. اما در کل، حضور در این کلاس‌ها هیجان‌انگیز بود. در آن‌جا اندیشه و چالش، بررسی و اظهارنظر، کار در آرامش و ارائه گزارش به چشم می‌خورد. افراد در این کلاس‌ها به هوشیاری و زیرکی تشویق می‌شدند.

چگونه اصلاحات کنونی به ارتقای این ویژگی‌ها به‌طور مستقیم یاری می‌رساند؟

مهم‌ترین پرسش

ساموئل هریسون اسمیت^{۱۳۴}، روزنامه‌نگار قرن ۱۸ در مقاله مهمی درباره آموزش نوشت که هوش در مردم سالاری نقشی حیاتی دارد و نیز، رشد فکری و عقلانی فرد رابطه نزدیکی با توسعه گسترده روشن‌فکری و نیز "انتشار دانش" در سراسر کشور دارد.

هم چنان که به بررسی این نکته می‌پردازیم که ساختار تغییر یافته مدرسه، فناوری گسترش یافته، استانداردهای ملی یا سایر ابداعات اصلاحی جدید چه دستاوردهایی می‌توانند داشته باشند، باید این پرسش قدیمی و مشخص را نیز مطرح کنیم که هدف از آموزش در یک حکومت مردم‌سالار چیست. شکل‌گیری مکان‌هایی که به لحاظ عقلی امن و محترم باشند، توزیع توانایی و مسئولیت، حفظ آرزوهای عالی و ابزار دستیابی به آن‌ها، همگی اساساً از نوع دمکراتیک هستند و فرد را برای زندگی در جامعه مدنی آماده می‌سازند. آموزگاران باید دانش‌آموزان را افرادی توانا، مشارکت‌جو و دارای ظرفیت بالای فردی و اجتماعی در نظر بگیرند. شناخت و درک این تصویر از دانش‌آموز است که سرانجام باید اصلاحات در مدارس را هدایت کند.



به کارت‌های "روز دوستی" نیازی نیست

نویسنده: مورگان ال. دونالدسون

مترجم: مریم خیریه

به منظور تبدیل ارزش‌یابی معلمان به وسیله‌ای مفید برای بهبود امر تدریس و یادگیری به چه نیازمندیم؟

هنگامی که پاتریشیا هاپکینز در سال ۲۰۰۱ مسئولیت "فایو تاون سی اس دی" و منطقه اجرایی - آموزشی ۲۸ ایالت مین^{۱۳۵} واقع در شهرهای "کامدن" و "راکپورت" را برعهده گرفت، یکی از نخستین کارهای وی مرور ارزش‌یابی‌های پایانی به عمل آمده از تمامی معلمان هر دو منطقه بود. آن‌چه او دریافت، گرچه آزار دهنده بود، ولی وی را متعجب نساخت. او با مطالعه ارزش‌یابی‌های انجام شده به این امر پی برد که بسیاری از آن‌ها به تعبیر وی مملو از "کارت‌های روز دوستی"^{۱۳۶} بودند. وی این تعبیر را برای تحسین و تمجیدهای بی معنا و مبهمی که به مقدار زیاد عاری از هرگونه نقد سازنده یا بازخورد ملموس بودند به کار می‌برد. خانم هاپکینز بر این باور بود که ارزش‌یابی معلمان می‌تواند به‌طور بالقوه، تأثیر بسزایی در بهبود امر تدریس داشته باشد. لذا او تلاشی را در جهت غنی‌سازی فرهنگ ارزش‌یابی معلمان و تقویت ساختارهای آن در مدارس منطقه آغاز کرد تا از آن طریق بتواند به حذف کارت‌های روز دوستی بپردازد.

۱۳۵ فایو تاون سی اس دی (Five Town CSD) مسئولیت آموزش دانش‌آموزان شهرهای اپلتون، کامدن، هوپ، لینکلن ویل و راکپورت را در پایه‌های نهم تا دوازدهم برعهده دارد. ام اس ای دی ۲۸ (MSAD #28) مسئولیت آموزش دانش‌آموزان شهرهای کامدن و راکپورت را در پایه‌های پیش دبستان تا هشتم برعهده دارد (مترجم).

۱۳۶ در امریکا روز خاصی به نام «روز دوستی» وجود دارد و در آن روز، افراد با ارسال کارت به دیگران، علاقه خود را به آن‌ها نشان می‌دهند (مترجم).

دیتیم انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

در سال‌های اخیر، توجه ویژه‌ای به ارزش‌یابی معلمان مبذول شده است. با در نظر گرفتن تأثیر معلمان بر یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان، دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاران و پژوهشگران، جملگی خواستار ارتقای کیفیت و دقت ارزش‌یابی‌های به عمل آمده از معلمان شده‌اند. در حال حاضر، اتفاق نظر فزاینده‌ای در زمینه نقش مهم ارزش‌یابی معلمان در بهبود امر تدریس و یادگیری وجود دارد؛ حال آن که دستاورد ارزش‌یابی‌های به عمل آمده برخلاف این اتفاق نظر است. بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارزش‌یابی معلمان توسط این جانب در سال ۲۰۰۹ نشان می‌دهد که در مجموع، این ارزش‌یابی‌ها به بهبود قابل ملاحظه‌ای در امر آموزش منجر نشده‌اند.

بسیاری از آخرین تلاش‌های به عمل آمده برای تقویت ارزش‌یابی معلمان در دهه ۱۹۸۰، در همان آغاز با شکست مواجه شدند. لیکن می‌توان با مثبت‌اندیشی بیشتری به برهه زمانی کنونی نگریست. تغییرات بنیادین در دنیای تعلیم و تربیت زمینه را برای بهبود امور در سطح کلان فراهم آورده‌اند. هم‌چنین، در برخی از مدارس و مناطق - همانند مدارس که تحت نظارت خانم هایکینز هستند - قدم‌هایی در زمینه برقراری پیوندی مستحکم‌تر میان ارزش‌یابی معلمان از یک‌سو و پیشرفت تحصیلی و یادگیری فزاینده دانش‌آموزان از سوی دیگر برداشته شده است و معلمانی که عملکرد بسیار خوبی دارند و نیز آنان که دارای عملکردی ضعیفی هستند، از دستاوردهای ملموس عملکرد خویش بهره‌مند می‌شوند.

همه بالاتر از متوسط

گذشت زمان و نیز تجزیه و تحلیل رتبه‌بندی ارزش‌یابی‌های پایانی معلمان حاکی از آن است که اکثر قابل توجهی از معلمان در همه مدارس، مناطق یا ایالت‌ها، دارای رتبه بالاتر از متوسط - و در برخی موارد بسیار بالاتر از متوسط - هستند (برای دیدن خلاصه‌ای از این پژوهش به دونالدسون، ۲۰۰۹ رجوع شود). گرچه این امکان وجود دارد که در برخی از مدارس، همه معلمان دارای رتبه‌ای بالاتر از متوسط باشند، لیکن غالباً پراکندگی مشاهده شده در میزان کارایی معلمان در درون مدارس، بیشتر از پراکندگی آن‌ها بین مدارس است. لذا، این امکان وجود دارد که در هر مدرسه - خواه مدارس دارای عملکرد بالا یا عملکرد پایین و خواه مدارس ثروتمند واقع در حومه شهرها یا مدارس شهری دارای کمبود امکانات - معلمانی به کار گرفته شوند که عملکرد آن‌ها ضعیف‌تر از آن چیزی است که رتبه‌بندی ارزش‌یابی‌ها نشان می‌دهد (برای مثال، رجوع شود به: هانوشک، کین، اوبرایان و ریوین، ۲۰۰۵). در واقع، مدیران و معلمان هر دو بر این باورند که کارایی معلمان از آن‌چه رتبه‌بندی‌ها نشان می‌دهند، کمتر است.

رتبه‌بندی‌های اغراق‌آمیز معلمان حاکی از مشکلات زیرند که به میزان قابل توجهی نقش ارزش‌یابی را در بهبود آموزش و پیشرفت تحصیلی محدود می‌کنند:

- ابزارهای ضعیف ارزش‌یابی: این گرایش در نظام‌های آموزشی وجود داشته است که بر آن‌چه قابل اندازه‌گیری است تأکید شود نه لزوماً بر آن‌چه حائز اهمیت است. لذا، ابزارهای ارزش‌یابی به‌طور سنتی ارزش‌یابان را به جست‌وجوی مواردی ملزم می‌کنند که به راحتی در فهرست‌ها قابل علامت‌زدن هستند (برای مثال، مرتب بودن تابلوی اعلانات)؛ لیکن این موارد ممکن است بیانگر تدریس با کیفیت بالا نباشند.
- راهنمایی محدود منطقه: مناطق غالباً راهنمایی محدودی را در زمینه آن‌چه ارزش‌یابان باید در پی آن باشند، ارائه می‌کنند. مناطق احتمالاً به جای ارائه رهنمودها و سرفصل‌هایی که باید مورد ارزش‌یابی قرار گیرند، بیشتر به تنظیم جدول‌های زمانی و توضیح فرایندها می‌پردازند [کاپیچ و شووالتر، ۲۰۰۸].
- کمبود وقت ارزش‌یابان: گزارش‌های ارزش‌یابان - که غالباً مدیران مدارس هستند - حاکی از کمبود وقت آنان برای انجام ارزش‌یابی جامع و دقیق است. با افزایش نیاز مدارس به تهیه گزارش، ارزش‌یابان حتی با کمبود بیشتر زمان مواجه شده‌اند.
- کمبود مهارت ارزش‌یابان: ارزش‌یابان به‌خصوص در دوره متوسطه، غالباً دانش

تخصصی لازم در مواردی را که معلمان مورد ارزش‌یابی قرار می‌گیرند، ندارند. به علاوه، برنامه‌های دانش‌افزایی برای ارزش‌یابان، مداوم یا جامع نیست.

- نبود تمایل در ارزش‌یابان: مدیران همواره مسئولیت انجام ارزش‌یابی‌های دقیق و سخت‌گیرانه را بر عهده نمی‌گیرند. رایج بودن "فرهنگ خوب بودن"^{۱۳۷} در مدارس، مانع از ارائه بازخوردهای نقادانه است و مدیران را به دادن رتبه‌های بالاتر از متوسط به تمام معلمان ترغیب می‌کند.

- عدم ارائه بازخورد با کیفیت بالا به معلمان: اگرچه معلمان تمایل زیاد خود را به دریافت بازخورد ملموس‌تر و دارای جزئیات بیشتر بیان می‌کنند، لیکن ارزش‌یابان عموماً پس از مشاهدات خود این بازخورد را ارائه نمی‌دهند [پروژه معلم جدید، ۲۰۰۹].

- نتایج محدود به دست آمده از ارزش‌یابی‌ها: از آن‌جا که پراکندگی اندکی در رتبه‌بندی ارزش‌یابی‌های پایانی معلمان وجود دارد، معلمانی که به‌طور استثنایی خوب تدریس می‌کنند، قابل شناسایی نیستند و یا مورد قدردانی قرار نمی‌گیرند. در عین حال، معلمان ضعیف در امر تدریس نیز شناسایی نمی‌شوند و امکان بازآموزی آنان و در صورت لزوم اخراجشان فراهم نمی‌آید [پروژه معلم جدید، ۲۰۰۹].

فائق آمدن بر چالش‌ها

علی‌رغم ریشه‌دار بودن این مشکلات، شاید غلبه بر آن‌ها آسان‌تر از آن باشد که تصور می‌رود. اکنون، بیش از هر زمان دیگر در زمینه ارتباط میان تدریس و یادگیری آگاهی داریم [دانوان و پلگرینو، ۲۰۰۳]. برای مثال، می‌دانیم که آموزش صریح براساس حروف الفبا، مؤلفه‌ای اساسی در آموزش مؤثر خواندن است [کمیته ملی خواندن، ۲۰۰۰؛ اسنو، برنز و گریفین، ۱۹۸۸]. این دانش، ارزش‌یابان را قادر می‌سازد تا مشخص کنند که آیا آموزش به این شکل اتفاق می‌افتد یا خیر.

به علاوه، کادر آموزشی در حال گذراندن دوره انتقالی عظیمی است. یعنی معلمانی که در دوران "جهش زایش"^{۱۳۸} - در دهه‌های ۱۹۴۰ تا ۱۹۶۰ میلادی - به دنیا آمده‌اند، در حال بازنشسته شدن هستند و جای خود را به افرادی می‌دهند که دهه دوم یا سوم زندگی خود را می‌گذرانند. نشانه‌هایی وجود دارد که معلمان جدید امروز با نسل معلمان در حال بازنشسته شدن متفاوت‌اند [جانسون و پروژه نسل بعد معلمان، ۲۰۰۴]. مطالعات پیمایشی حاکی از آن است که معلمان جدید، در مقایسه با همکاران در حال بازنشسته شدنشان، نسبت به نظام پاداش و تشویق افتراقی، دید بازتری دارند. و سرانجام این که، اتحادیه‌های صنفی معلمان، که برای مدت‌های مدید به عنوان مانع اصلی بر سر راه بهبود ارزش‌یابی معلمان شناخته می‌شدند، تمایل فزاینده‌ای را در زمینه همکاری با مناطق در ارتقای ارزش‌یابی معلمان از خود نشان داده‌اند [جانسون، دونالدسون، مانگر، پاپی و قزلباش، ۲۰۰۹؛ وین گارتن، ۲۰۱۰].

دیگر نشانه امید را می‌توان در مناطقی یافت که در برقراری ارتباط مستحکم‌تر میان ارزش‌یابی معلمان و بهبود آموزش، و به طور بالقوه، پیشرفت تحصیلی به موفقیت‌هایی دست یافته‌اند. سه منطقه‌ای که در این‌جا به توصیف آن‌ها می‌پردازم قدم‌های مهمی را در راستای کاهش برخی مشکلات حاضر در حیطه ارزش‌یابی معلمان برداشته‌اند. این مناطق، نشانگر مسیری جدید در فرایند ارزش‌یابی هستند که در صورت عمومیت یافتن می‌تواند به دگرگون شدن امر تدریس و یادگیری بینجامد.

سین سیناتی

در منطقه سین سیناتی واقع در ایالت "اوهایو"، نظام ارزش‌یابی معلمان بر امر تدریس و ظاهراً پیشرفت^{۱۳۷} اصطلاح «فرهنگ خوب بودن» را پیتر کامینگز، مدیر مدرسه ابتدایی وست وودز در فارمینگتون کانکتیکات پیشنهاد کرده است.

۱۳۸ baby boomers -

تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است [کین، تیلور، تیلر و ووتن، ۲۰۱۰]. این نظام ارزش‌یابی، حاصل مذاکره و توافق جمعی میان "هیئت مدیره آموزشی" و "اتحادیهٔ معلمان" ۱۴۰ سین سیناتی در سال ۱۹۹۷ است. سین سیناتی با انجام مطالعات دقیق و رایزنی با متخصصان پژوهش و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، برنامه‌ای را برای ۵۸ مدرسه و حدود ۲۲۰۰ معلم خود تدوین کرده که دارای معیارهای مشخص ارزش‌یابی و ساختاری است و برخی از مشکلات رایج ارزش‌یابی معلمان را کاهش می‌دهد.

سین سیناتی با بهره‌گیری از چارچوب شارلوت دانلیسون^{۱۴۱} (۲۰۰۷) به عنوان الگو، معیارهای ارزش‌یابی را بر پایهٔ ۱۶ استاندارد بنا نهاده است که در قالب چهار حیطه تقسیم‌بندی می‌شوند: (۱). برنامه‌ریزی و آماده‌سازی برای یادگیری دانش‌آموزان؛

(۲). ایجاد فضای یادگیری برای دانش‌آموزان؛

(۳). تدریس برای یادگیری دانش‌آموزان؛

(۴). حرفه‌ای بودن.

این نظام، زمان و منابع قابل توجهی را به ارتقای حرفه‌ای در این استانداردها اختصاص می‌دهد. معلمان این منطقه می‌توانند برای انجام وظیفه به عنوان ارزش‌یاب یا معلم مشاور در یک دوره سه ساله اعلام آمادگی کنند. در هر دوره از ارزش‌یابی جامع، معلمان ارزش‌یاب، سه ارزش‌یابی و مدیران، یکی از چهار ارزش‌یابی رسمی معلمان - اعم از قراردادی یا دائم - را انجام می‌دهند. ارزش‌یابی جامع در مورد این معلمان هر پنج سال یک بار به اجرا در می‌آید. از میان ارزش‌یابی‌های انجام گرفته، نتایج دو ارزش‌یابی اعلام و حداقل نتایج دو ارزش‌یابی دیگر در جلساتی با حضور معلمان و ارزش‌یابان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

معلمان با سابقه ولی مشکل‌دار و معلمان جدید، در قالب نظامی متفاوت ولی مرتبط، ارزش‌یابی می‌شوند. برای این افراد، از طریق "برنامه ارزش‌یابی و یاری‌رسانی به همکاران منطقه"^{۱۴۲}، معلمان مشاور تعیین می‌شود. این معلمان مشاور غالباً به عنوان ارزش‌یاب دیگر معلمان نیز مشغول انجام وظیفه هستند، لیکن آن‌ها بیشتر معلمان جدید یا معلمانی را که با مشکل مواجه هستند، مورد ارزش‌یابی قرار می‌دهند.

در این نظام با تقسیم وظایف ارزش‌یابی میان معلمان و مدیران، مشکل کمبود زمان که بسیاری از ارزش‌یابان با آن مواجه هستند، کاهش یافته است. هر یک از ارزش‌یابان تمام وقت معمولاً در یک دوره، وظیفه ارزش‌یابی ۱۸ تا ۲۵ معلم را برعهده دارند. از آن‌جا که وظیفه این ارزش‌یابان، ارزش‌یابی و کمک به همکاران است، آنان زمان کافی در اختیار دارند تا ارزش‌یابی‌هایی با کیفیت بالا را انجام دهند و بازخورد مفیدی را به معلمان ارائه دهند. معلمان مشاور و ارزش‌یابان جدید، قبل از شروع به کار، دوره آموزشی ۱۰ تا ۱۱ روزه‌ای را پشت سر می‌گذارند. همین‌طور، ارزش‌یابانی که به کار خود ادامه می‌دهند، هر تابستان دوره آموزشی پنج روزه‌ای را می‌گذرانند. تمام ارزش‌یابان و معلمان مشاور باید پیش از شروع نخستین نیم سال، آزمون دریافت گواهی ارزش‌یابان را با موفقیت بگذرانند. آن‌ها می‌بایست در این آزمون با بهره‌گیری از سرفصل‌های نظام به ارزش‌یابی از آموزش ارائه شده بپردازند و قابل اعتماد بودن خویش را به عنوان ارزش‌یاب اثبات کنند. معلمان مشاور و ارزش‌یابان، در طول سال تحصیلی، یک هفته در میان به مدت دو ساعت آموزش می‌بینند و در این دوره به مرور استانداردهای ارزش‌یابی و شیوه دقیق نمره‌دهی می‌پردازند. پس از سه سال انجام وظیفه به عنوان معلم مشاور و ارزش‌یاب، این افراد مجدداً به تدریس تمام وقت مشغول می‌شوند و بدین ترتیب دانش خود را در زمینه تدریس و یادگیری به‌روز نگه می‌دارند.

سازمان مدیریت مدارس هیئت امنایی ایالت‌های شمالی آمریکا

برخی مدارس هیئت امنایی نیز کوشیده‌اند ارزش‌یابی معلمان را به ابزاری نیرومند برای بهبود امر تدریس تبدیل کنند. یکی از سازمان‌های مدیریتی مدارس هیئت امنایی در شمال ایالات متحده - که شبکه‌ای موفق از

139. Board of Education

140. Federation of Teachers

141. Charlotte Danielson

142. Peer Assistance and Evaluation program

دیتا انداز آموزش

شماره ۶ / تابستان ۱۳۹۰

۱۵ مدرسه شهری است و درصد بالایی از فرزندان افراد کم‌درآمد و اقلیت‌ها را تحت پوشش خود دارد - با عدم تأکید بر ارزش‌یابی‌های رسمی پایانی و توجه آشکار به ارزش‌یابی‌های مستمر غیررسمی و ارائه بازخورد به انجام این مهم دست زده است [دونالدسون و پِسک، ۲۰۱۰]. در این سازمان، معلمان به صورت هفتگی یا هر دو هفته یک بار به شکل انفرادی یا در گروه‌های کوچک توسط مدیران آموزش می‌بینند. به علاوه، در پایان هر نیم سال تحصیلی یک ارزش‌یابی پایانی نیز به عمل می‌آید. آموزش دریافت شده توسط معلمان بر اساس نیازهای آنان متفاوت و هدف از ارائه آن، ارتقای مهارت‌های معلمان در طول زمان است.

معلمان و ارزش‌یابان، برای انجام ارزش‌یابی پایانی، فرم شش صفحه‌ای یکسانی را تکمیل می‌کنند. این فرم بر جنبه‌های متفاوت تدریس در سازمان تأکید دارد و رویکردهایی چون توجه به تفاوت‌های فردی و چگونگی اطلاع از درک مطلب را در برمی‌گیرد. توضیحات ارائه شده در فرم ارزش‌یابی، برخلاف برخی نظام‌ها، تنها انعکاس‌دهنده دوره کوتاهی از مشاهده‌های رسمی نیست، بلکه این فرم معلمان و ارزش‌یابان را بر آن می‌دارد تا در مورد هر چه که معلم در طول سال تحصیلی انجام داده است، بیندیشند. لذا، ارزش‌یابان ممکن است از تمام مشاهده‌های به عمل آمده از یک معلم بهره‌جویند؛ خواه مشاهده‌های داخل یا خارج از کلاس و خواه مشاهده‌های کوتاه مدت یا مستمر. این مشاهده‌ها تنها به تدریس در کلاس محدود نیستند و مشارکت‌های غیرآموزشی معلم در فعالیت‌های گروه‌ها و کمیته‌ها، و در مجموع، مشارکت وی را نیز در فعالیت‌های مدرسه به عنوان یک کل دربرمی‌گیرد. براساس گزارش معلمان، آن‌ها سه تا پنج ساعت را به تکمیل این فرم اختصاص می‌دهند و ۹۰ تا ۱۸۰ دقیقه دیگر را نیز صرف پرسش و پاسخ با ارزشیاب می‌کنند.

سازمان مدیریتی هیئت امنایی، این امکان را برای مدیران فراهم می‌سازد تا زمان قابل توجهی را به مشاهده، ارزش‌یابی و آموزش معلمان اختصاص دهند. این امر با پایین نگه داشتن نرخ تعداد معلم به هر ارزشیاب، میسر می‌شود؛ یعنی نرخ بسیار پایین حدود شش معلم به ازای یک مدیر. این مؤسسه هم چنین به شکلی سازمان یافته کارمندان خود را در گروه‌های متفاوت به اجرای برخی وظایف مدیریتی گمارده است تا مدیران بتوانند بر امر تدریس تمرکز داشته باشند. بدین ترتیب که یک گروه عملیاتی عهده‌دار مدیریت امکانات، بودجه، صدور گواهی و برقراری نظم است، نماینده‌ای از دانش‌آموزان مسئولیت چالش‌های رفتاری دانش‌آموزان را برعهده دارد، یک هماهنگ کننده، داده‌های مدرسه و آزمون‌ها را ساماندهی می‌کند و در برخی موارد، یک معاون اجرایی عهده‌دار هماهنگی فعالیت‌ها با معلمان و دانش‌آموزان است و در صورت لزوم به دیگران نیز یاری می‌رساند.

اصلی که این سازمان بر پایه آن استوار است - آن گونه که یکی از معلمان آن را توصیف می‌کند - این است که "بازخورد، یک موهبت است". یکی از بخش‌های اصلی ارتقای شغلی بر آموزش معلمان و مدیران بر انجام گفت‌وگوهای چالش برانگیزی تمرکز دارد که گه‌گاه هنگام پرسش و پاسخ‌های پس از ارزش‌یابی اتفاق می‌افتد. یکی از مدیران توضیح می‌دهد که مدرسه او اصول آشکاری هم‌چون "نگه داشتن حد و مرز خویش و پرهیز از تجاوز به حریم و حقوق دیگران" را پذیرفته است. این اصول اختلاف‌نظرها را از جنبه شخصی آن‌ها خارج می‌کند. مدیر دیگری می‌گفت وی هنگام استخدام معلمان، تعمداً بازخورد نقادانه‌ای را در مورد تدریس نمونه معلمان ارائه می‌کند تا واکنش آن‌ها را نسبت به نقد سازنده بسنجد.

ارزش‌یابان در زمینه چگونگی ارائه بازخورد، آموزش می‌بینند تا پیشنهادات خود را به گونه‌ای بیان کنند که به کار گرفته شوند. آنان می‌آموزند که بازخورد عینی و مشخصی را ارائه دهند که معلمان بتوانند بلافاصله به آن پاسخ دهند. جلسات ارزش‌یابی و آموزش تعمداً بر یک یا دو موضوع اصلی که معلم نیازمند کار در آن زمینه‌هاست، تمرکز می‌یابد. جلسات مذکور با داده‌های دانش‌آموزان که غالباً از طریق سنجش‌های استاندارد مؤسسه به دست می‌آیند، ارتباط داده می‌شوند. این تمرکز محدود، معلمان را در ایجاد تغییرات یاری می‌دهد.

کامدن و راکپورت

فایو تاون سی اس دی و منطقه اجرایی - آموزشی ۲۸ ایالت مین که تحت نظر پاتریشیا هاپکینز اداره می‌شوند

نیز به ارتقای نظام ارزش یابی خود پرداخته‌اند. خانم هاپکینز می‌گوید: "من شاهد یک تغییر هستم، زیرا مراجعان تنها به گفتن این جمله بسنده نمی‌کنند که عملکرد شما بسیار خوب است. آن‌ها سؤالاتی را مطرح می‌کنند و پیشنهادهای را نیز در مورد تلاش معلمان در راستای بهبود امر تدریس، ارائه می‌دهند."

ایجاد این تغییرات به میزان قابل توجهی، نتیجه تلاش منطقه در راستای حل مشکلی رایج در نظام ارزش‌یابی - یعنی فقدان تمایل و اراده در ارزش‌یابان - بوده است. قبل از هر چیز، خانم هاپکینز تصمیم گرفت پاسخ‌گویی ارزش‌یابان را در قبال انجام سنجش‌های با کیفیت بالا افزایش دهد. او ابتدا تقویمی را در دفتر کارش نصب کرد که نام تمام معلمان و زمان ارزش‌یابی آن‌ها را در سراسر منطقه نشان می‌داد. این تقویم وی را قادر ساخت تا سوابق ارزش‌یابان را ثبت و پی‌گیری‌های لازم را در طول سال تحصیلی به عمل آورد.

مدیران موظفانند برای معلمانی که سال اول یا دوم تدریس خود را می‌گذرانند، حداقل دو مشاهده در سال انجام دهند. آن‌ها هم چنین باید برای معلمانی که قرارداد دائم دارند، هر سه سال یک بار این مشاهده‌ها را انجام دهند. ارزش‌یابی‌ها، خود بر پایه این مشاهده‌ها و عواملی نظیر "تحویل به موقع و دقت به عمل آمده در تهیه گزارش" و "وجود شواهد دال بر پیشرفت حرفه‌ای" استوارند. مدیران قبل و بعد از ارزش‌یابی‌ها و مشاهده‌ها با معلمان ملاقات می‌کنند.

دوم این که، خانم هاپکینز و معاونش به صورت غیررسمی تمام معلمانی را که سال اول یا دوم تدریس خود را در منطقه آموزشی می‌گذرانند، مورد مشاهده قرار می‌دهند. این اقدام و نظارت مضاعف به مدیران مدارس کمک کرده است تا دید نقادانه‌تری داشته باشند. هاپکینز اظهار می‌دارد که در برخی موارد، مشاهده غیررسمی به انجام مشاهده‌های بیشتری از معلمان و نیز گفت‌وگوهای جامع‌تر با مدیران منجر شده است.

و سرانجام این که هاپکینز مدیران و معاونانشان را موظف کرده است نسخه اولیه گزارش‌های ارزش‌یابی خود را پیش از گفت‌وگو با معلمان در اختیار یکدیگر قرار دهند. این امر سبب روشن شدن انتظارات مدیران و حفظ هماهنگی میان آن‌ها می‌شود. هم چنین، این اطمینان حاصل می‌شود که تقدیرها و توصیه‌های به عمل آمده در راستای بهبود، مناسب باشند.

در مسیر پیشرفت

یکی از ویژگی‌های مهم تمام این سازمان‌ها، التزام آن‌ها به پیشرفت است. مدیران این مدارس اذعان دارند که نظام‌های ارزش‌یابی آن‌ها امکان ارتقا و بهبود را دارند. برای مثال، تمام مدیران بیان کرده‌اند که همسانی رتبه‌بندی‌ها می‌تواند بهبود یابد. در عین حال، این مدارس به‌طور کلی در مورد مشکلاتی به پیشرفت نائل شده‌اند که همواره سد راه ارتباط میان ارزش‌یابی و ارتقای آموزشی بوده است. آن‌ها هم چنین به درجات متفاوت، قدم‌هایی را در راستای تلفیق نظام بهبود یافته ارزش‌یابی معلمان با دیگر تلاش‌های مهم انجام گرفته در زمینه سرمایه‌انسانی در سطح مدارس و مناطق آموزشی، برداشته‌اند. برای مثال، تلفیق ارزش‌یابی با ارتقای حرفه‌ای یا استخدام، به اطمینان بیشتر از کارکرد بهتر کل نظام و در نتیجه، بهبود قابل توجه آموزش کمک می‌کند. به علاوه، این امر احتمال دوام بیشتر بهبود ارزش‌یابی معلمان را فراهم می‌آورد. در واقع، بهبود ارزش‌یابی معلمان، بدون توجه به دیگر راه‌هایی که مدارس یا مناطق بر کیفیت کار معلمان تأثیر می‌گذارند، دارای نتایج محدودی خواهد بود.

با وجود تغییر در کادر آموزشی، فناوری به‌کار گرفته شده در تدریس، و فضای سیاسی و آموزشی، دریچه‌ای از فرصت‌ها را برای بهبود بخشیدن به ارزش‌یابی معلمان گشوده است. برخی از مناطق، حرکت به جلو را آغاز کرده‌اند. اکنون پرسش این است که: "آیا مناطق دیگر نیز همین مسیر را ادامه خواهند داد؟"