



ترجمه شده در: شورای گزینش و ترجمه متون سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

سرپرست مترجمان: دکتر محمد جعفر جوادی / ویراستار: بهروز راستانی / مدیر داخلی: طیبه الدوسی

این شماره: مریدان کارآمد

فهرستی

- کارامدی معلم / مارچ شرر / محمد جعفر جوادی / ۲
- اندازه گیری کارامدی معلم و شرایط آن / سیراگو استامبو و پیترمک والترز / محمد جعفر جوادی / ۴
- ارتقای کیفیت کار معلمان / ویوین استوارت / مریم خیریه / ۱۰
- هدایت و رهبری به جای جادوگری / استیفن فار / شهرناز بخشعلی زاده / ۱۵
- ارزش یابی هایی که به یادگیری معلمان کمک می کنند / شارلوت دانلیسون / مریم خیریه / ۲۲
- آموزش تدریس ماهرانه / دیورالون برگ و فرانسسکا فورزانی / دکتر اقبال قاسمی پویا / ۲۸
- مشاهده های یک هفته ای / جین کولاساکو / دکتر اقبال قاسمی پویا / ۳۵
- پاسخ های الهام بخش / کارول فردریک استیل / طیبه الدوسی / ۳۹
- معلمانی که دانش آموزان ضعیفی بودند... / سارا فرای و کیم دویت / شهرناز بخشعلی راده / ۴۵
- آن چه که از تدریس فکورانه عاید معلمان می شود / رابرت جی مرزانو / محمدرضا امینی / ۵۰

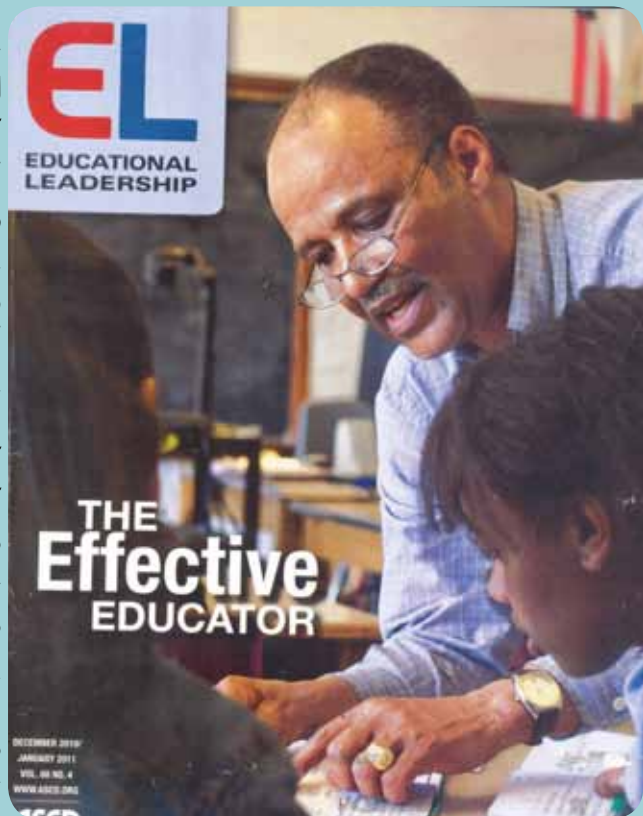
کارآمدی معلم:

دست‌یابی به تصویر کلی

در پاییز گذشته و در یک گردهمایی مجدد خانوادگی، از بعضی از افراد فامیل خواستم برای من از کارآمدترین معلم خود بگویند. یکی از افراد فامیل که داروساز است، دربارهٔ معلمی صحبت کرد که زبان لاتین تدریس می‌کرد و در برخورد با شاگردانش در راهرو به آن‌ها به لاتین سلام می‌داد. او در «انجمن یونانی‌ها» عضوی فعال محسوب می‌شد و درس خود را به خوبی بلد بود. این داروساز می‌گفت که در کلاس لاتین وی بیشتر از کلاس‌های زبان انگلیسی، انگلیسی یاد گرفت.

یکی از پرستاران فامیل نیز از معلمی یاد می‌کرد که مهارت‌های اصلی بیمارستانی، مانند نحوهٔ مرتب کردن رخت‌خواب‌ها و شیوه‌های مناسب تزریق و ماساژ دادن را به کلاس آموزش می‌داد. غمخواری، مهم‌ترین خصوصیت قابل توجه وی بود: «او هر دانش‌آموز را شخصاً می‌شناخت و می‌خواست که همه شاگردان، پرستاری را دوست داشته باشند.»

معلم مورد علاقهٔ یکی دیگر از افراد فامیل، شیمی درس می‌داد: «او مرا به کناری کشید تا مفهومی را توضیح دهد که من نمی‌دانستم. او می‌دانست که هر یک از دانش‌آموزان به چه چیزی نیاز دارند. او مرا به



درس شیمی علاقه‌مند کرد و به چند نفر از ما بی‌سر و صدا یادداشتی داد و ما را از عضویت در انجمن ملی افراد ممتاز مطلع کرد.»

با گوش دادن به نظرات افراد فامیل در مورد معلم کارآمد، به این جمع‌بندی رسیدم که اغلب ما وقتی تدریس کارآمد را درک می‌کنیم که آن را تجربه کنیم. دلسوزی، علاقه‌مندی به موضوع درس و دست‌یابی به بهترین نتایج توسط دانش‌آموزان، صفات بارزی هستند که دانش‌آموزان قبلی به خاطر دارند.

ولی این شناخت مستقیم از تدریس کارآمد کافی نیست تا سیاست‌گذاران، مدرسان و افرادی را که باید به استخدام و ارزیابی از معلمان بپردازند، تحت تأثیر قرار دهد. آن‌ها سؤالات پیچیده‌تری را مطرح می‌کنند:

● کدام یک از شیوه‌های اجرایی تأثیرگذار می‌توانند همواره به پیشرفت درسی دانش‌آموزان منجر می‌شوند؟ آیا این شیوه‌ها در مورد همهٔ دانش‌آموزان کاربرد دارند؟

● آیا می‌توان ویژگی‌های شخصیتی لازم و بهترین راهبردها و نگرش‌های مناسب را به علاقه‌مندان آرزومند و مشتاق آن‌ها آموزش داد؟

● آیا می‌توانیم کیفیت‌های ملموس و غیرملموس کارآمدی را اندازه بگیریم؟

بیت انداز آموزش

شماره ۷ / تابستان ۱۳۹۱



● کدام سیاست به بهترین وجه استعداد معلم را پرورش می‌دهد؟ نویسندگان ما در این شماره به این سؤالات و پرسش‌های بیشتری جواب می‌دهند. اجازه بدهید با یکی از جدیدترین این سیاست‌ها، یعنی اندازه‌گیری «کارآمدی معلم» شروع کنیم. مؤلفان گزارش جدیدی از «شورای مسئولان ایالتی مدارس»، یعنی سیرس استامبو و پیتر مک والترز (صفحه ۱۰)، بر این باورند که امیدواری روزافزون به کاربرد نتایج عملکرد دانش‌آموزان - به جای سال‌های کسب تجربه و درجات پیشرفته تحصیلی - در تعیین کارآمدی معلمان، نوید ورود به دوره جدیدی از حرفه‌ای شدن مربیان را می‌دهد.

ولی آن‌ها هم‌چنین چالش‌های حرکت در این مسیر را نیز مشخص می‌کنند: داده‌های ناشی از سنجش دانش‌آموزان، محدودیت خود را دارد و بسیاری از موضوعات هنوز غیرقابل سنجش باقی مانده‌اند. اغلب کسانی که معلمان را ارزیابی می‌کنند، فاقد تربیت لازم در تحلیل تدریسی از این نوع هستند و بر نتایج عملکرد دانش‌آموزان به عنوان نشانگرهای کارآمدی معلم تکیه می‌کنند. به علاوه، معمولاً در توجه به تفاوت‌های دانش‌آموزان، شرایط کاری آن‌ها و پاسخ‌گویی

گروهی ناکام می‌مانند. سرانجام، در ارزیابی‌های جدید باید این نکته نیز در نظر گرفته شود که نفوذ معلم به مراتب فراتر از عملکرد تحصیلی دانش‌آموز است. معلمان هم‌چنین به تقویت انگیزش در دانش‌آموزان، پشتکار و شهروند شدن آن‌ها نیز کمک می‌کنند. حمایت واقعی از معلمان، مستلزم آن است که نظام جدید ارزیابی به تصویر کلی توجه کند.

ویون استوارت (صفحه ۱۶) نگاهی گذرا ولی جذاب دارد به کشورهای گوناگون جهان و آن‌چه در مواجهه با این پیچیدگی‌ها انجام داده‌اند. طبقه‌بندی نظام‌های آموزشی جهان در جذب، آماده‌سازی و حمایت از معلمان با صلاحیت، دامنه گسترده‌ای دارد که از برنامه‌های آماده‌سازی معلمان کاملاً انتخاب شده در فنلاند تا رویه‌های نوآورانه استخدامی در انگلستان را در بر می‌گیرد. همین‌طور، این دامنه، از سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای ارزشمند در ژاپن و سنگاپور تا نوعی از ارزش‌یابی که مستلزم گفت‌وگوهای گسترده مدیران و معلمان درباره پیشرفت دانش‌آموزان در کانادا است، در نوسان است. سیاست‌های چند بعدی و بخردانه این کشورها، جواب مثبت داده است و این جواب نه تنها در بهبود یادگیری دانش‌آموزان، بلکه در تبدیل تدریس به حرفه‌ای پرتقاضا نیز مؤثر بوده است.

البته، همه مؤلفان ما درباره سیاست‌های آموزشی صحبت نکرده‌اند. بسیاری از آن‌ها نیز به ارائه دیدگاه‌های فردی و تخصصی خود در مورد یک تدریس خوب پرداخته‌اند. صرف‌نظر از این که دیدگاه‌های مذکور چه موضوعی دارند - دانش تربیتی، رویه‌های اجرایی دارای اثرگذاری زیاد، ارائه چارچوبی برای تدریس، تدریس با توجه به بافت و راهبردهای متفکرانه - همگی نشان می‌دهند که تدریس کردن مستلزم آن است که فرد به‌طور مداوم برای بهبود هر چه بیشتر این مهارت‌ها تلاش کند. به گفته شارلوت دنیلسون (صفحه ۳۵): «صرف‌نظر از خوب بودن یک تدریس، همیشه می‌توان آن را بهتر کرد.»

برایان گودوین در صفحه ۷۹، پژوهش در مورد «کارآمدی معلم در بافت» را مطرح کرده است. او بعد از نگاهی به معیارهایی که بسیار مهم هستند - مانند توانایی شناختی، دانش کافی از محتوا و دانش مربوط به چگونگی تدریس - و مواردی که کمتر اهمیت دارند - مانند تجربه و تربیت حرفه‌ای پیشرفته - به این جمع‌بندی می‌رسد که: «معلمان توانمند را نمی‌توان ضرورتاً در یک قالب گنجاند.»

افرادی که به اندازه‌گیری کارآمدی می‌پردازند، شغل دشواری دارند، ولی این دشواری به اندازه دشواری شغل پر زحمت تدریس نیست. زیرا همواره می‌توان نکات ارزشمند و غیرقابل توصیفی را در این دستورالعمل گنجاند



اندازه‌گیری کارآمدی معلم و شرایط آن

نویسندگان: سیرکو استامبو
پیترمک والترز
مترجم: محمدجعفر جوادی

توجه ایالت‌ها به ایفای نقش فعال‌تر در ارزش‌یابی معلم و هفت چالش عمده پیش روی آن‌ها

با فروکش کردن تب فعالیت‌های مرتبط با «بسته نرم‌افزاری انگیزش در آموزش» و برنامه‌های جدیدی که به تبع آن تدوین شد - مانند «رقابت برای صعود»، سرمایه‌گذاری در نوآوری و بهبود کمک‌های مالی مدرسه - پیام آشکاری پدیدار شد: «سیاست دولت فدرال در حال حاضر بیشتر تأکید بر کارآمدی معلم است تا بر کیفیت وی.» محور اصلی قانون دولت مرکزی در مورد ۱۲ سال آموزش عمومی به نام «قانون آموزشی دوره ابتدایی و دبیرستانی»، به هنگام تصویب مجدد قانون «هیچ کودکی نباید عقب بماند» در سال ۲۰۰۱، «کیفیت معلم» را به عنوان یک اولویت در سیاست‌گذاری تعیین کرد. کیفیت معلم عمدتاً به این نکته اشاره دارد که تا چه اندازه معلمان بر محتوای درسی خود مسلط‌اند؛ تسلطی که، از طریق درس‌های بعد از دوره متوسطه همان دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌شود. تغییر به‌منظور دست یافتن به کارآمدی بر این امر تأکید دارد که عملکرد معلم با دانش‌آموزان تا چه اندازه مناسب بوده است. بنابراین، به جای اندازه‌گیری درون‌دادها (برای مثال، درجات علمی معلم یا سوابق شغلی وی)، باید پیامدهای کار معلم را اندازه‌گیری کرد تا میزان کارآمدی وی مشخص شود (میزان پاسخ‌گویی مربی به نیازهای اساسی دانش‌آموز، مانند افزایش میزان پیشرفت وی)، این اقدام شبیه تغییری است که در آن، به جای توجه به درون‌داد دانش‌آموز (مانند درس‌هایی که گذرانده است یا «ساعات مطالعه» وی)، به پیامدهای کار

وی توجه شود (مانند این که تا چه حد دانش آموز می‌داند و می‌تواند کاری را انجام دهد، یا به عملکردی بپردازد).

پیشرفت‌های اخیر

اگر چه اندازه‌گیری پیامدها - به‌جای درونداده‌ها - در طول دو دهه گذشته، به عنوان هدف اصلی اصلاحات بر استانداردها مبتنی بوده است، تغییر در سیاست‌گذاری‌ها به منظور آن که این جابه‌جایی را تجسم بخشد و به نتیجه برساند، کند و آهسته بوده است. در سال ۲۰۱۰، سرعت اصلاحات افزایش یافت. این توجه تازه به کارآمدی با توجه به بهبود ارزیابی از معلم، صورت گرفته است. اگرچه ارزش‌یابی به‌طور سنتی بر عهده دولت‌های محلی بوده است اما برنامه‌های جدید دولت فدرال ایجاب می‌کنند که ایالت‌ها نظام‌هایی از ارزش‌یابی را به‌وجود آورند که شامل اندازه‌گیری‌های خاصی از کارآمدی معلمان نیز باشد؛ مانند داده‌های مربوط به پیشرفت درسی دانش‌آموزان.

برای مثال، در قسمت «D» و در زیر مجموعه شماره ۲ برنامه دولت فدرال با عنوان «رقابت برای صعود» [وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۰۹]، از ایالت‌ها خواسته شده است که «نظام‌هایی از ارزش‌یابی همه‌جانبه، شفاف و منصفانه از معلمان و مدیران را طراحی کنند و به اجرا درآورند که ... در کارآمدی معلم با استفاده از طبقه‌بندی‌های چند درجه‌ای، تفاوت قائل شود و داده‌های مربوط به پیشرفت دانش‌آموزان را نیز ... به عنوان یک عامل مهم در نظر بگیرد» (صفحه ۳۴). اگر چه در این جا تعریف روشنی از «مهم» ارائه نشده است، بعضی از ایالت‌هایی که این رقابت را برده‌اند، وزن عملکرد دانش‌آموز را در نمره ارزش‌یابی از معلم تا ۵۰ درصد به حساب آورده‌اند.

تأکید بر کارآمدی معلم با تدوین برنامه‌های مالی برانگیزنده پایان پیدا نمی‌کند. مدیریت «طرح کلی اصلاحات» [وزارت آموزش و پرورش، ۲۰۱۰] نیز پیشنهادهایی را با توجه به مرور دوره‌ای قانون ۱۲ سال آموزش ابتدایی و متوسطه به این شرح به کنگره ارائه داده است: «از ایالت‌ها و مناطق می‌خواهیم تا نظام‌های ارزش‌یابی و حمایت از معلمان و مدیران را طراحی کنند و به اجرا درآورند، و معلمان و مدیران کاملاً کارآمد را با توجه به پیشرفت دانش‌آموزان و سایر عوامل، مشخص کنند» (صفحه ۴).

از طریق این قانون، موضوع کارآمدی می‌تواند به صورت یک سیاست‌گذاری پایدار و با دوام درآید.

هفت چالش پیش رو

ارزش‌یابی از معلمان به خصوص وقتی دشوار خواهد بود که این ارزش‌یابی با تصمیمات مهمی چون استخدام دائمی، ارتقا، برکناری یا جبران خسارت مرتبط شود. در بعضی از مناطق، به عنوان امری رایج در ارزیابی از معلمان، نمرات آزمون‌های دانش‌آموزان و میزان پیشرفت آن‌ها در جریان کار با آن معلم نیز مورد توجه قرار می‌گیرد (داده‌های مربوط به «ارزش افزوده»). ولی معمولاً مناطق تمایل دارند از این اطلاعات در تعیین مواردی چون نیازهای رشد حرفه‌ای معلمان استفاده کنند.

وقتی تصمیمات گرفته شده دارای نتایج مهم‌تری هستند - برای مثال، از دست دادن بالقوه شغل معلمی - ضرورت استفاده از اندازه‌گیری‌های روا، قابل اطمینان، قابل قبول و قابل دفاع از نظر قانونی از عملکرد معلمان، شدت پیدا می‌کند. با افزایش نقش فعال‌تر ایالت‌ها در ارزش‌یابی از معلم، آن‌ها با چالش‌های عمده‌ای در پاسخ‌گویی به این خواسته روبه‌رو می‌شوند. این چالش‌ها، سؤالاتی را موجب می‌شوند که دامنه آن‌ها از ایجاد شاخص‌های دارای روایی و پایایی از کارآمدی معلم تا توجه به اهداف آموزش عمومی در نوسان است.

چالش ۱: محدودیت داده‌های به‌دست آمده از سنجش دانش‌آموزان

الگوگیری موشکافانه از ارزش افزوده معلم - با استفاده از داده‌های به‌دست آمده از سنجش دانش‌آموز که با دانش‌آموزانی خاص و ویژگی‌های مدرسه مورد نظر سازگار شده باشد و تعیین کند که چه میزان از پیشرفت توسط معلمی ویژه انجام گرفته است - یک اندازه‌گیری بسیار پر خطر محسوب می‌شود و تا به حال انجام نشده است. به استناد نظرات کارشناسان بسیار مطرح در سنجش، شواهد حمایت‌کننده از روایی و پایایی نتایج

الگوگیری از ارزش افزوده در حدی ضعیف است که نباید آن‌ها را به عنوان شاخص‌هایی عمده در کارآمدی معلم به کار گرفت [بیکر و دیگران، ۲۰۱۰].

همین‌طور، کارشناسان آزمون‌ها، مانند پوفام و اعضای «کمیسیون آموزشی پشتیبان سنجش»، بر این باورند که انواع امتحانات استاندارد که در اغلب نظام‌های سنجش ارزش افزوده به کار گرفته می‌شوند، «به آموزش حساس نیستند». پوفام (۲۰۰۱) در تعریف «حساسیت آموزشی»، آن را «میزانی از عملکرد دانش‌آموز در یک آزمون می‌داند که به درستی، کیفیت آموزشی را نشان می‌دهد و دقیقاً برای پیشبرد تسلط دانش‌آموز در آن چه اندازه‌گیری می‌شود، تدارک شده است.»

متأسفانه، اکثر قریب به اتفاق امتحانات استاندارد، نشان نمی‌دهند که آیا آموزش معلم بر عملکرد دانش‌آموز تأثیر داشته است یا نه. مریان نیز، با توجه به این نوع پافشاری‌ها، معمولاً استفاده از امتحانات پایانی استاندارد در ارزش‌یابی‌های بسیار پیچیده را به چالش می‌کشند.

چالش ۲: موضوعات متعددی که امتحان نشده‌اند

مشخص‌ترین مسأله در مورد نسبت دادن عملکرد معلمی خاص به نمرات یک دانش‌آموز، نمرات معلمانی است که به تدریس موضوعات غیرقابل امتحان مشغول هستند. در هر یک از ایالت‌ها، آزمون‌هایی در درس زبان انگلیسی و ریاضیات در پایه‌های سوم تا هشتم اجرا می‌شود، ولی این آزمون فقط یکبار در دبیرستان انجام می‌گیرد. بنابراین، در دو سال اول دوره ابتدایی و در سه سال دوم از دبیرستان، از این درس امتحان نمی‌گیرند. به علاوه، اگرچه در بسیاری از ایالت‌ها، از علوم و مطالعات اجتماعی امتحان به عمل می‌آید، این امتحانات در هر پایه از این دوره‌ها انجام نمی‌گیرد و احتمالاً نمی‌تواند اطلاعات دقیقی را برای ارزشیابی از معلم در آن دو درس فراهم آورد. بنابراین، اگر به دوره اول دبیرستان در یک مدرسه سنتی نگاه شود، می‌توان دریافت که چگونه این مشکلات ادامه پیدا می‌کنند. سال گذشته، یعقوب که پسر یکی از نویسندگان است، در سال اول دبیرستان به تحصیل مشغول بود. درس مورد علاقه او «مطالعات جهانی» بود. در این پایه، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که برای دو سال متوالی، درس‌هایی را در خواندن و زبان و فقط یک درس را در مطالعات جهانی در یک دوره سه ماهه بگذرانند. «آزمون‌های آیوا در مهارت‌های پایه»، مطالعات اجتماعی را پوشش می‌دهند. ولی به استناد پایگاه اطلاعاتی این آزمون‌ها، «محتوای سؤالات این درس از حوزه جغرافیا، تاریخ، حکومت، اقتصاد، جامعه‌شناسی و سایر علوم اجتماعی اخذ می‌شود» [برنامه آزمون آیوا، n.d.]. آیا عاقلانه است باور کنیم که معلم مطالعات جهانی یعقوب، با فقط ۶۰ روز آموزش به هر کودک، بتواند شاگردان را برای موفقیت در این امتحان عمومی آماده کند؟ نمرات یعقوب در این آزمون، تا چه اندازه می‌تواند به درستی عملکرد معلم وی را اندازه‌گیری کند؟

این امکان وجود دارد که شاخص‌های جای‌گزینی برای عملکرد دانش‌آموزان پیدا کرد و بتوان آن‌ها را در انواع کلاس‌های درس در ایالات متفاوت و به دور از امتحانات چند جوابی مورد مقایسه قرار داد؛ مانند «پروژه‌های ملی نویسندگی»، که در آن یک هیئت منصفه به قضاوت می‌نشیند تا پروژه‌هایی را که بهترین هستند، برای فارغ‌التحصیلی انتخاب کنند. بعضی از ایالت‌ها (مانند ورمونت، مین، ردآیلند و نبراسکا) و کشورهای دارای عملکرد بالا (مانند فنلاند) در این کار درگیر هستند، ولی این کار، هم پیچیده است و هم پرهزینه.

اگر قصد داریم از عملکردهای دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مهم استفاده کنیم، ضروری است اطمینان حاصل کنیم که این تصمیم‌ها دارای روایی (اندازه‌گیری آن‌چه که مورد نظر است) و پایایی (ثبات و یکسانی نتایج در تکرار آن اندازه‌گیری‌ها) هستند. در مورد هنرها، تربیت بدنی و سایر موضوعاتی که امتحان نشده‌اند، تدوین شاخص‌های عملکرد دانش‌آموزان هنوز کامل نشده است.

برنامه دولت مرکزی با عنوان «رقابت برای صعود» نیز به این چالش اذعان دارد. در هر یک از ایالت‌ها، از طریق کمک‌های مالی «کنسرسیون سنجش»، بودجه‌هایی تأمین شده‌اند که می‌توان آن‌ها را در بهبود نوع و کیفیت سنجش‌ها به کار گرفت. با وجود این، انجام چنین کاری کماکان مسئولیت بسیار سنگینی است.

چالش ۳: کیفیت ارزیابان

نگاهی اجمالی به ادبیات مربوط به ارزش‌یابی از معلمان نشان می‌دهد که این افراد به طور مرتب و همسان مورد ارزش‌یابی کیفی قرار نمی‌گیرند. در چند مطالعه، نواقص و کمبودهایی در توانایی مدیران در اجرای این نوع از ارزش‌یابی دیده شده است (نگاه کنید به: برند، ماترز، اولیوا، براون - سیمز و هس، ۲۰۰۷؛ دنیلسون و مک گریل، ۲۰۰۰؛ گوئی و بل، ۲۰۰۹).

عدم تربیت ارزیابان، تهدیدی برای اعتبار ارزش‌یابی و عینیت نتایج آن محسوب می‌شود. مشاهده‌کننده تربیت نشده می‌تواند سبب سوگیری در مشاهدات شود. انتظارات فرد مشاهده‌کننده از معلم نیز می‌تواند تا حد زیادی بر مشاهدات وی تأثیر بگذارد [موجیس، ۲۰۰۶]. پژوهشگران «مرکز ملی کیفیت معلمان» (لیتل و دیگران، ۲۰۰۹) دریافتند که ارزیاب تربیت نشده می‌تواند اصول مشاهده کلاس درس را به شدت نادرست و ناهمسان کند» (صفحه ۲۲۱).

به هر حال، مناطق آموزشی به ندرت تربیت ارزیابان را ضروری می‌دانند. تنها هشت درصد از این مناطق، در مطالعه‌ای در مناطق غرب میانه دارای اسنادی کتبی بودند که در آن‌ها به جزئیات مقررات تربیت ارزیابان اشاره شده بود [برند و دیگران، ۲۰۰۷؛ لوپ، گارلند، الیت و راگت، ۱۹۹۶]. در تعداد زیادی از ۱۲ منطقه‌ای که در «ویدگت افکت» مورد بررسی قرار گرفتند (وایزبرگ، سکتون، مولترن و کیلینگ، ۲۰۰۹)، آموزش ارزش‌یابی تنها یک بار انجام شده بود و آن هم یا به هنگام تغییر مدیریت و یا موقعی که منطقه یک نظام تجدید نظر شده از ارزش‌یابی معلم را پیاده می‌کرد. همین‌طور، به شکلی فزاینده، به ارزیابانی در مورد اعتبار - درونی و بیرونی - نیاز است، زیرا این ارزش‌یابی‌ها موجب تصمیم‌گیری‌های مهمی می‌شوند، ولی انجام این کار هنوز امکان‌پذیر نشده است [کمیسسیون مشترک استانداردهای ارزشیابی آموزشی، ۱۹۹۴؛ ماترز، اولیوا و لین، ۲۰۰۸؛ موجیس، ۲۰۰۶]. ایالت‌های آیوا، مینه‌سوتا و کارولینای شمالی، با تشخیص این چالش‌ها، در حال برگزاری آموزش برای این ارزیابان هستند، ولی تعداد بسیار کمی از ایالت‌های دیگر به اقدامی شبیه به این دست زده‌اند. پیش‌بینی می‌شد که آموزش ارزیابان در بسیاری از ایالت‌ها به یک اولویت تبدیل شود.

چالش ۴: پاسخ‌گویی فردی در مقابل پاسخ‌گویی گروهی

نسبت دادن عملکرد دانش‌آموز به معلمی خاص در دوره متوسطه یا به برنامه‌های مجازی، دشوار است، زیرا دانش‌آموزان حاضر در این محیط‌ها هر روز چند معلم دارند. ولی حتی در دوره ابتدایی نیز که به‌طور سنتی دانش‌آموزان تنها با یک معلم سر و کار دارند، دانش‌آموزان نیازمند حمایت اضافی در یادگیری، به غیر از معلم، از تدریس یک بزرگسال دیگر برای یادگیری مهارت‌های پایه در زبان انگلیسی، هنر یا ریاضیات استفاده می‌کنند. اجازه بدهید بار دیگر به یعقوب و دوره اول متوسطه وی برگردیم که به صورت دوره‌های سه ماهه اداره می‌شود. یعقوب در سال گذشته ۱۱ درس متفاوت را پشت سر گذاشت؛ یعنی ۱۱ معلم متفاوت داشت. تمامی دانش‌آموزان پایه هفتم مدرسه وی، دو درس را در زبان انگلیسی می‌گذرانند. کدام‌یک از معلمان وی می‌تواند ادعا کند که موفقیت یعقوب در درس زبان و نمرات وی در «آزمون‌های آیوا از مهارت‌های اصلی» به دلیل تلاش او بوده است؟ به علاوه، آیا معلم «مطالعات جهانی» وی می‌تواند ادعای موفقیت در هر یک از این حوزه‌ها را داشته باشد، یا تنها می‌تواند درباره مطالعات اجتماعی مربوط به خود ادعایی داشته باشد؟ در «برنامه آزمون آیوا» آمده است: «سوالات مطالعات اجتماعی، وظیفه اندازه‌گیری اهداف برنامه درسی این درس را به عهده دارند و در جای دیگری از آزمون‌های مهارت‌های اصلی آیوا این مطالعات اندازه‌گیری نمی‌شوند.» معنی این گفته آن است که آموزش معلم مطالعات اجتماعی می‌تواند بر نمرات یعقوب در سایر آزمون‌ها نیز اثرگذار باشد، ولی روشن نیست که چگونه این اثرگذاری را می‌توان تشخیص داد.

تلاش در نسبت دادن عملکرد شاگرد به معلمی خاص، هم‌چنین برخلاف تصور ما از همکاری در تدریس در حال حاضر است. معلمان که به‌طور جمعی در تصمیم‌گیری‌ها، طرح درس‌ها، تحلیل داده‌ها و تحلیل از کار دانش‌آموز مشارکت دارند، بهتر می‌توانند موجبات یادگیری مناسب و دقیق را برای همه دانش‌آموزان فراهم کنند و آن را با خصوصیات هریک از دانش‌آموزان انطباق دهند. استانداردهای جدید تدریس، منعکس‌کننده این درک

هستند و از معلمان می‌خواهد که فعالانه و به عنوان اعضای گروه، در فرایندهای تصمیم‌گیری مشارکت کنند. اغلب نظام‌های ارزش‌یابی معلمان برای سنجش‌های فردی طراحی شده‌اند، ولی فرهنگ تشریح مساعی که در استانداردهای جدید تدریس تجسم یافته (و اختیار مجددی که به مدیران در طرح اصلی برای این کار داده شده)، مستلزم آن است که در جست‌وجوی رویکردی گروهی و از نوع نسل بعدی در مرور عملکرد معلمان باشیم.

چالش ۵: نکات مهم دیگر کدام‌اند؟

در حال حاضر و براساس قانون «هیچ کودکی نباید عقب بماند»، معلمان کیفیت کار خود را به عنوان آگاهی و دانستن موضوع درسی تعریف می‌کنند. «شورای رؤسای ایالتی مدارس»، اخیراً الگوی استانداردهای تدریس را که فراتر از دانستن و دانش محتواست و شامل دانش مربوط به چگونگی تدریس موضوعات درسی نیز می‌شود، مورد تجدید نظر قرار داد؛ برای مثال، چگونه می‌توان برداشت‌های نادرست رایج دانش‌آموزان را مشخص و به آن‌ها کمک کرد تا این قبیل مشکلات را پشت سر بگذارند و چگونه می‌توان «مفاهیم را به یکدیگر مرتبط کرد و از چشم‌اندازهای متفاوتی استفاده کرد تا فراگیرندگان را در تفکر خلاقانه و انتقادی و حل مسئله به صورت مشترک و ربط دادن آن به مضامین واقعی محلی و جهانی درگیر کرد» [شورای رؤسای ایالتی مدارس، ۲۰۱۰، صفحه ۱۵]. از قرار معلوم، دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها دارای این مجموعه از مهارت‌ها هستند، در امتحانات بهتر عمل خواهند کرد.

ولی حتی در سخت‌گیرانه‌ترین پیشنهادهای سیاست‌گذاری، نیمی از ارزش‌یابی معلمان براساس ملاک‌هایی به غیر از عملکرد دانش‌آموز است. چگونه معلم می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند برای یادگیری انگیزه پیدا کنند، در کارشان پشتکار داشته باشند، برای تبدیل شدن به فراگیرندگانی مادام‌العمر بکوشند، خود را به شکلی هنرمندانه بیان کنند، رفتارهایی فرهیخته داشته باشند و به دیگران زور نگویند؛ مواردی که برای والدین، دانش‌آموزان و اجتماع محلی از اهمیت خاصی برخوردار است. مدیریت فعلی جامعه به این تمایلات و گرایش‌ها توجه کرده و ضرورت درک کل‌نگر از آموزش را خواستار شده است. ایالات متفاوت نیز بیشتر از علاقه خود به آموزش شهروندی دفاع کرده‌اند تا صرف آماده کردن آن‌ها برای کالج یا یک شغل. معلمان هم از تعهد به حمایت از فرهنگ یادگیری در مدارس محلی و نیز توسعه و گسترش حرفه و شغل خود صحبت به میان آورده‌اند. با در نظر گرفتن این که توجه به ارزش‌یابی معلم به سطح ایالت‌ها و دولت فدرال ارتقا پیدا کرده، ضروری است که قلمرو وظایف معلمان و نتایج عملکرد دانش‌آموزان در نظام آموزشی کشور کاملاً مشخص شود و نیز تصمیم گرفته شود که چگونه می‌توان آن‌ها را اندازه گرفت.

چالش ۶: شرایط شغلی

به هنگام تدوین رویکرد ارزش‌یابی معلم و نتایج با اهمیت آن، ایالت‌ها باید به نظام‌هایی که معلمان در آن‌ها کار می‌کنند نیز توجه داشته باشند. آیا نظام‌های ارزیابی معلم، شرایط کار را خارج از کنترل معلم به حساب می‌آورند؟ دامنه این شرایط از دستیابی به منابع مناسب (مانند کلاس‌های گرم یا تجهیزاتی که یادگیری را افزایش می‌دهد، مانند رایانه)، تا دسترسی به حمایت انجمن‌های حرفه‌ای (مانند سایر معلمان) که با آن‌ها همکاری دارد، متخصصان رفتار و سایر افراد منبع) و هم‌پیمانی با برنامه‌های آموزشی میان مدارس، مناطق و ایالت‌ها در نوسان است.

در مورد سایر شرایطی که معلمان کنترل کمی بر آن‌ها دارند- مانند آمادگی دانش‌آموزان برای یادگیری - چه می‌توان گفت؟ آیا دانش‌آموزان گرسنه هستند یا از چیزی رنج می‌برند؟ آیا جو مدرسه برای یادگیری دانش‌آموزان و همکاری معلمان آماده است؟ به استناد تحقیقات، بهبود شرایط شغلی می‌تواند تأثیر معنی‌داری بر توانایی مدرسه در رسیدن به اهداف پیشرفت درسی داشته باشد (برای مطالعه خلاصه کامل به امریک، هریش و بری، ۲۰۰۵ مراجعه کنید). با این وصف، الگوهای قدرتمند انگشت‌شماری وجود دارند که به شرایط کاری معلمان در ارزش‌یابی از کارآمدی آن‌ها توجه کرده‌اند.

چالش ۷: درگیر کردن همهٔ شرکا

ارزش‌یابی معلم در درجهٔ اول یک مسئولیت محلی است و برنامه‌های دولت فدرال، مانند «رقابت برای صعود»، نشان‌دهندهٔ تغییری در جهت استفاده از ارزش‌یابی برای پاسخ‌گویی به اهداف ایالت‌ها و دولت فدرال است. هم‌سو کردن این سطوح چندگانهٔ اقتدار قانونی در حمایت از اهداف دوگانهٔ ارزش‌یابی - یعنی رشد حرفه‌ای و پاسخ‌گو بودن - مستلزم تعدیل در این هدف و طراحی آن و نیز ساز و کارهای نظام‌های ارزش‌یابی است. انجام این کار هم‌چنین، مستلزم ایجاد فرهنگی از مسئولیت‌های مشترک و نیز این رسالت است که افراد جدیدی در ارزش‌یابی معلم به ایفای نقش بپردازند و در طراحی نظام‌های ارزش‌یابی، وظیفهٔ فعال‌تری را به عهده‌گیرند.

صرف‌نظر از نحوهٔ اقدام در این مورد، ضروری است همهٔ دست‌اندرکاران این بحث، درگیر این کار شوند. دست‌اندرکاران مذکور عبارت‌اند از: شوراهای حرفه‌ای استاندارد؛ هیئت‌های بررسی‌کننده؛ سازمان‌های حرفه‌ای؛ اعضای انجمن‌ها، اتحادیه‌ها و شوراهای نیابتی؛ مربیان؛ طراحان حرفه‌ای؛ هیئت امنای مدارس محلی و معلمان و مدیران. تنها در این صورت است که می‌توان امکان‌پذیری این کار را مشخص کرد، علائق را برانگیخت، موانع را پیش‌بینی و برطرف کرد و اجرای با کیفیت بالا را تضمین کرد.

گام بعدی چیست؟

مطرح کردن این چالش‌ها به معنی هشدار دادن و نگران کردن نیست، بلکه پیشنهاد یک برنامهٔ کاری برای همکاری در پژوهش، طراحی، توسعه و سنجش سیاست‌گذاری‌های ایالتی و اجرای آن‌ها در سطح محلی است. وقتی استانداردهای تدریس مورد توافق قرار گرفتند - مانند آن‌چه اخیراً در «سنجش بین ایالتی معلمان» و «کنسرسیوم حمایت از الگوی تدریس استاندارد» مورد تجدید نظر قرار گرفت - و به گونه‌ای توسعه پیدا کردند که بر چالش‌های مطرح شده در بالا فائق آیند، ارزش‌یابی می‌تواند به صورت اهرم مؤثری در سیاست‌گذاری‌های ایالتی و محلی عمل کند.

با کامل شدن مرحلهٔ آغازین تجدید نظر در استانداردها، اکنون «شورای رؤسای ایالتی مدارس» توجه خود را به طراحی و ساختن یک پیوستار تحولی در طول حرفهٔ معلمی، همراه با تثبیت استاندارد و نیز دستورالعمل‌هایی برای پیشبرد ارزش‌یابی معطوف کرده است. هدف اضافی دیگر، روایی بخشیدن به استانداردها در جریان اجراست. انتظار می‌رود که این تلاش‌ها، همراه با کوشش ایالت‌هایی که از قبل در پروژه‌های آزمایشی خود از این پیش‌نویس استانداردها در ارزش‌یابی معلم استفاده کرده‌اند، به بنیادی منسجم و همه‌جانبه در ایجاد نظامی از عملکرد معلم بینجامد.

هم‌چنین انتظار می‌رود که افراد دست‌اندرکار در سنجش با شدت تمام به طراحی انواع شاخص‌ها از عملکرد دانش‌آموز بپردازند و این کار را، هم در موضوعات قابل امتحان و هم در موضوعات غیرقابل امتحان به انجام برسانند و نظام‌هایی از سنجش ارزش افزوده را به‌وجود آورند که دارای اعتبار بیشتر باشد. دو کنسرسیومی که از طریق پروژهٔ «رقابت برای صعود» کمک مالی دریافت کرده‌اند، به طور خاص به این کار مشغول شده‌اند. به علاوه، گروه‌هایی مانند «کنسرسیوم سنجش عملکرد معلم» - که یکی از شرکای «انجمن آمریکایی کالج‌های تربیت معلم» است - شورای رؤسای ایالتی مدارس و دانشگاه استنفورد، در حال بهبود بخشیدن سنجش عملکرد معلمان و «کارپوشه‌ها» هستند. پروژه‌هایی چون «شاخص‌های کارآمدی تدریس»، که به‌وسیله «بیل» و «بنیاد ملی گیت» تدوین شده است، از نمونه‌های ویدیویی تدریس معلمان ارزش‌یابی به عمل می‌آورند و آن‌ها را در تقابل با دستورالعمل‌های روایی بخشی، پیمایش‌های دانش‌آموزان و عملکرد آن‌ها قرار می‌دهند.

سرانجام، ضروری است از کارشناسان دست‌اندرکار تجارت و صنعت بیاموزیم که مدت‌هاست به صورت گروهی و بر مبنای نظام‌های پاسخ‌گو به فعالیت مشغول‌اند و دریابیم که چگونه می‌توان الگوی تک نفره را به عنوان تنها مرجع اقتدار و مسئولیت به نسل دیگری از نظام‌ها سپرد که اهمیت همکاری حرفه‌ای، رویه‌های اجرایی شفاف، پرس و جوی فکورانه و جمعی و پاسخ‌گویی مشترک را درک کند.

ارتقای کیفیت کار معلمان



نویسنده: ویوین استوارت
مترجم: مریم خیریه

کشورهای دارای عملکرد بالا در تعلیم و تربیت، از طیف وسیعی از راهکارهای هدفمند برای تربیت معلمان برجسته بهره می‌جویند.

کشورهای سراسر جهان می‌کوشند تعلیم و تربیت خود را بهبود بخشند. برخی از کشورها در مراحل ابتدایی‌تر ارتقای تعلیم و تربیت هستند و عمدتاً تلاش می‌کنند دسترسی به آموزش ابتدایی و دوره اول آموزش متوسطه را گسترش دهند و از انتقال مهارت‌های پایه اطمینان حاصل کنند. در این کشورها، اصلاح‌طلبان توجه کمتری به کیفیت کادر آموزشی دارند و توجه آنان تنها به جذب تعداد کافی از معلمان در کلاس‌های درس معطوف است. دیگر کشورها که در حال گذار به «اقتصاد جهانی دانش بنیاد» هستند، می‌کوشند دانش‌آموزان خود را به مهارت‌های شناختی پیچیده و سطح بالاتری مجهز سازند که لازمه اقتصاد هستند. در این کشورها تمرکز اصلی بر افزایش کیفیت کار و میزان تأثیرگذاری کادر آموزشی است [سازمان همکاری اقتصادی و توسعه، ۲۰۰۵].

بر خلاف آن چه اکثر مردم تصور می‌کنند، داشتن کادر آموزشی کارآمد، پیامد ساده وجود احترام فرهنگی سنتی نسبت به معلمان نیست، بلکه این امر مستلزم انتخاب‌هایی هدفمند در سیاست‌گذاری‌هاست. کشورهای دارای عملکرد بالا، برای ارتقای کیفیت نیروی انسانی خود، با صرف انرژی سرمایه‌گذاری می‌کنند. آن‌ها جذب، آماده‌سازی، حمایت از معلمان شایسته و پرورش استعدادها رهبری آنان را در کانون توجه قرار می‌دهند و بر کاهش تعداد و یا اخراج معلمان ضعیف تأکید نمی‌ورزند [استوارت، ۲۰۰۹]. این کشورها، در مقایسه با ایالات متحده، سهم بیشتری از بودجه آموزشی خود را به معلمان اختصاص می‌دهند. این امر غالباً افزایش تعداد دانش‌آموزان کلاس و کاهش خدمات ویژه و تسهیلات را به دنبال دارد.

در این بخش مثال‌هایی را از چگونگی تربیت متخصصان کارآمد حوزه تعلیم و تربیت در کشورهایی که عملکرد بالایی دارند و به‌طور معناداری در حال توسعه هستند، ارائه می‌کنیم.

بیت انداز آموزش

شماره ۷ / تابستان ۱۳۹۱

جذب و استخدام معلمان

در اقتصادهای نوین، آموزش و پرورش باید برای جذب افراد با استعداد با دیگر بخش‌ها به رقابت بپردازد. کشورهای هم چون فنلاند دریافته‌اند که می‌توانند جایگاه معلمان را با ارتقای استانداردهای جذب معلمان جدید بهبود بخشند و عملاً داوطلبان بیشتری را جذب کنند. در فنلاند، یکی از عوامل مهم جذب با استعدادترین جوانان در حرفه معلمی این است که تدریس، حرفه‌ای مستقل و قابل احترام شمرده می‌شود و آن را صرفاً به کارگیری تخصصی استانداردها و آزمون‌هایی نمی‌دانند که توسط افراد خارج از مدرسه رسماً ابلاغ می‌شوند. در حال حاضر، تدریس در کشور فنلاند حرفه‌ای پرطرفدار است و پس از دو دوره گزینش، تنها یک نفر از هر ده متقاضی به برنامه‌های آماده سازی معلمان راه می‌یابد [سالبرگ، ۲۰۱۰].



برخی کشورهای دیگر منتظر تقاضای معلمان آینده نمی‌مانند و خود، آنان را فعالانه استخدام می‌کنند. برای مثال، سنگاپور معلمان آینده را از میان ۳۳ درصد بالای دانش‌آموزان کلاس‌های دوره متوسطه انتخاب می‌کند. داشتن پیشینه تحصیلی قوی، التزام به این حرفه و هم چنین داشتن تعهد خدمت به طیف‌های متفاوت دانش‌آموزان کشور ضروری است. کارآموزان در حین کارآموزی، حقوقی معادل ۶۰ درصد حقوق یک معلم را دریافت می‌کنند و متعهد می‌شوند حداقل به مدت سه سال به تدریس بپردازند [هو، ۲۰۱۰]. هم چنین، سنگاپور به استخدام معلمان نیمه حرفه‌ای می‌پردازد، با این باور که تجربه آن‌ها از دنیای کار برای دانش‌آموزان ارزشمند است [انجمن آسیا، ۲۰۰۶].

در انگلستان، دولت اقداماتی را برای ارتقای جایگاه این حرفه انجام داده است: رقابت تبلیغاتی خردمندانه که استخدام داوطلبان جدید را موجب شده است؛ برنامه‌های تلویزیونی تقدیر از معلمان؛ حمایت از راه‌های جایگزین راه‌یابی به حرفه معلمی به منظور رقابت با برنامه‌های سنتی تربیت معلم در دانشگاه‌ها؛ و پاداش برای افرادی که متعهد می‌شوند به محرومان تدریس کنند. لذا، طی پنج سال، حرفه معلمی از انتخاب نود و دوم به نخستین انتخاب شغلی ارتقا پیدا کرده است [باربر و مرشد، ۲۰۰۷].

تمام این کشورها هنگام مواجهه با کمبود معلم، بیشتر بر استخدام معلمان با بهره‌گیری از شیوه‌های مبتکرانه تأکید می‌ورزند، تا بر پایین آوردن استانداردها برای جذب تعداد بیشتری از معلمان. یکی از فواید مضاعف این گونه توجه به استخدام و جذب نیروی جدید، کاهش بسیار چشم‌گیر نرخ تعدیل نیرو میان معلمان جدید در مقایسه با ایالات متحده است.

آماده‌سازی معلمان

تاکنون مقایسه‌های بین‌المللی نسبتاً معدودی در حوزه تربیت معلم انجام شده‌اند. لیکن می‌دانیم که برخی از کشورهای دارای عملکرد بالا (مانند فنلاند و سنگاپور)، تعداد داوطلبان پذیرفته شده در برنامه‌های تربیت معلم را محدود می‌کنند. این کار به منظور جذب داوطلبان شایسته‌تر، تضمین نرخ بالاتر به کارگماری و در نتیجه، افزایش میزان جذابیت این حرفه انجام می‌گیرد. دیگر کشورها (مانند انگلستان و ایالات متحده) تعداد داوطلبان پذیرفته شده برای حرفه معلمی را محدود نمی‌کنند.

این انتقاد در بسیاری از کشورها به گوش می‌رسد که آموزش به معلمان بسیار جنبه نظری دارد و دانشگاه‌ها مسئولیتی را در قبال کیفیت کار فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم تربیتی برعهده نمی‌گیرند. لذا، آن چه موجب نگرانی شده این است که دانشکده‌های علوم تربیتی با سرعت کافی پیشرفت نمی‌کنند تا بتوانند پاسخ‌گوی تغییرات سریع جهانی مرتبط با اقتصاد و مهارت‌های ضروری حرفه‌ای باشند.

با وجود این، در رویکرد کشورها برای نوسازی تربیت معلم تفاوت‌های چشم‌گیری وجود دارد. برای مثال، در چین و فنلاند برنامه‌های سنتی آماده‌سازی معلمان پذیرفته شده و با ارزش‌اند و تغییرات در چارچوب سازمانی موجود اعمال می‌شوند [انجمن آسیا، ۲۰۰۶؛ سالبرگ، ۲۰۱۰]. از سوی دیگر، در استان انتاریوی کانادا،

اصلاح طلبان دولتی ایجاد تغییر در مؤسسات تربیت معلم را بسیار دشوار دیدند. از این رو تلاش‌های اصلاح‌طلبانه این مؤسسات را نادیده گرفتند و توجه خود را عمدتاً به ارتقای پیشرفت حرفه‌ای معلمان موجود معطوف داشتند (لِوین، ۲۰۰۸). انگلستان راهکار ایجاد راه‌های جای‌گزین برای رقابت با مؤسسات سنتی تربیت معلم را برگزیده است.



محور اصلی «الگوی تربیت معلم سنگاپور در قرن بیست و یکم» (TE۲۱) - که در سال ۲۰۰۹ توسط «مؤسسه ملی آموزش» این کشور اعلام شد - این است که یادگیرندگان قرن بیست و یکم به معلمان قرن بیست و یکم مجهز هستند، که نه تنها به دانش قرن بیست و یکم مجهز هستند، بلکه می‌توانند موقعیت‌هایی از یادگیری را خلق کنند که دانش‌آموزان را قادر می‌سازند چنین مهارت‌هایی را فراگیرند. در پژوهشی مرتبط با مدارس سنگاپور، که اخیراً آن را برای یکی از گزارش‌های آتی «سازمان همکاری اقتصادی و توسعه» (OECD) به اتمام رسانده‌ام، دریافتیم که بسیاری از تغییرات پیشنهادی در چارچوب TE۲۱ برگرفته از اصلاحاتی است که در زمینه آماده‌سازی معلمان در برخی از کشورهای دیگر در حال انجام است. از جمله این اصلاحات می‌توان به تأکید بیشتر بر انجام تدریس آزمایشی در موقعیت‌های کلاسی از ابتدای آموزش و مسئول دانستن مؤسسات تربیت معلم برای مجموعه‌ای از صلاحیت‌های پایه معلمان که مستقیماً با استانداردهای ملی مرتبط هستند، اشاره کرد.

پیشرفت حرفه‌ای

پیشرفت حرفه‌ای منظم، لازمه یاددهی و یادگیری مؤثر است. چالش پیش رو در اتخاذ سیاست‌های آموزشی، تعیین شکل‌های کارآمد پیشرفت حرفه‌ای و به کارگیری آن‌ها در تمام مدارس است؛ و نه تنها در برخی از مدارس. در ایالات متحده، پیشرفت حرفه‌ای ارتباط تنگاتنگی با اهداف آموزشی مدارس ندارد؛ از این رو غالباً به خوبی سازمان‌دهی نمی‌شود و بسیاری از معلمان از شرکت در آن امتناع می‌ورزند. در مقابل، تمام معلمان ژاپنی به شکلی منظم در بررسی درس‌ها شرکت می‌کنند. این شیوه سنتی که در آن گروه‌هایی از معلمان طرح درس‌های خود را مورد بازبینی قرار می‌دهند و راه‌های اصلاح آن‌ها را بررسی می‌کنند، ساز و کاری را برای خود اندیشی و ارتقای مستمر فراهم می‌سازد.

در چین، کلاس‌ها به صورت مداوم مورد مشاهده قرار می‌گیرند. کارآموزان معلمی، معلمان شاغل و مدیران می‌باید از کلاس‌ها بازدید کنند و در مورد برخی از درس‌های همکاران خود همه ساله بازخورد ارائه دهند. به علاوه، چین گروه‌های پژوهشی هفتگی متشکل از معلمانی تشکیل داده است که بر ارتقای کلاس تمرکز دارند و آثار این گروه‌ها امکان دارد منتشر شود [انجمن آسیا، ۲۰۰۶]. خط‌مشی کشور سنگاپور، یعنی «کمتر تدریس کنید، بیشتر بیاموزید»، زمان لازم را در طول روز برای پیشرفت حرفه‌ای و نیز برنامه‌ریزی و کار با دانش‌آموزان در خارج از کلاس فراهم می‌آورد. بدین وسیله اختصاص ۱۰۰ ساعت در سال به پیشرفت حرفه‌ای هر یک از معلمان تضمین شده است [دارلینگ - هاموند، ۲۰۱۰].

معلمان آسیایی، در مقایسه با همکاران آمریکایی خود، ساعات کمتری را تدریس می‌کنند و زمان بیشتری را به ارائه بازخورد انفرادی به دانش‌آموزان و یا ملاقات با خانواده آن‌ها برای تشریح مساعی در تشخیص مشکلات کلاسی و طراحی راه حل، اختصاص می‌دهند. نتیجه این توجه بیشتر به بهبود تدریس حرفه‌ای غالباً افزایش تعداد دانش‌آموزان کلاس است (شلیچر و استوارت، ۲۰۰۸).

حقوق و ارزش‌یابی

مطالعات بین‌المللی نشان می‌دهد برای جذب فارغ‌التحصیلان با کیفیت بالا به حرفه معلمی، حقوق پایه معلمان باید تقریباً مشابه حقوق دیگر مشاغل باشد که این فارغ‌التحصیلان می‌توانند به آن‌ها راه یابند. لیکن، علاوه بر سطح ورود به شغل معلمی، شرایط شغلی - یعنی حرفه‌ای در نظر گرفته شدن توسط دیگران، داشتن فرصت کار کردن با همکاران و داشتن فرصت برای پیشرفت - از حقوق مهم‌تر به نظر می‌رسند [پیشین].

در بسیاری از کشورها، ارزش‌یابی معلمان موضوعی بحث برانگیز است و شیوه‌های ارزش‌یابی در کشورهای مختلف کاملاً از یکدیگر متفاوت‌اند. برای مثال، در فنلاند و کانادا، سیاست‌گذاران به دلیل نبود شواهد عینی، رویکردهای پرداخت حقوق شایستگی محور را نپذیرفته‌اند. این دو کشور از گفت و گوهای جامع میان مدیران و معلمان در زمینه پیشرفت دانش‌آموزان حمایت می‌کنند [انجمن آسیا و شورای مدیران ارشد مدارس دولتی، ۲۰۱۰]. از سوی دیگر، معلمان چینی و سنگاپوری کارآمد، پاداش‌های نقدی دریافت می‌کنند و ترفیع می‌یابند. در سنگاپور، عملکرد معلمان به طور سالانه توسط افراد متفاوت و با بهره‌گیری از شاخص‌های متعدد، هم‌چون تدریس کلاسی و نتایج آن، همکاری با والدین و گروه‌های اجتماعی، سهم معلم در پیشرفت همکاران و مدرسه به عنوان یک کل ارزش‌یابی می‌شود. توجه به این نکته ضروری است که کشورهای دارای عملکرد بالا، نظام‌های کارآمدی را برای پاسخ‌گویی حرفه‌ای و نیز پاسخ‌گویی در سطح مدارس ایجاد کرده‌اند. لیکن، آن‌ها این نظام‌ها را تنها بر پایه نمرات آزمون دانش‌آموزان بنا نمی‌کنند، بلکه این نظام‌ها بر پایه طیف وسیع‌تری از اهداف توسعه مدارس، مشارکت‌های حرفه‌ای و شاخص‌های رفاه دانش‌آموزان استوارند.

توزیع معلمان

در ایالات متحده، چگونگی توزیع معلمان با توجه به شایستگی و تجربه آنان بسیار نابرابر است. در کشورهایی هم چون فنلاند که کادر آموزشی آن‌ها به شکلی یکنواخت کارآمد است، این موضوع اهمیت چندانی ندارد. لیکن، اکثر کشورهای پهناور الزاماً می‌باید به چگونگی توزیع معلمان توجه کنند.

در چین که در آن مهاجرت‌های عظیمی به شهرهای بزرگ صورت گرفته است، یافتن معلمانی که به تدریس در مناطق روستایی علاقه‌مند باشند، به طرز فزاینده‌ای دشوارتر می‌شود. لذا، این کشور به ساکنان نواحی روستایی کمک هزینه تحصیلی می‌پردازد تا برای حرفه معلمی آموزش ببینند. به علاوه، حقوق معلمان مناطق روستایی ۱۰ درصد بالاتر است و امکان دارد مسکن نیز برای آنان ساخته شود. چین امکان پیشرفت حرفه‌ای از راه دور را از طریق تلویزیون ماهواره‌ای و اینترنت، و نیز گروه‌بندی مدارس روستایی به خوشه‌هایی که هر یک دارای مرکزی اصلی برای تهیه مواد آموزشی و ارائه پشتیبانی هستند، فراهم می‌سازد [پیشین].

دولت فدرال استرالیا نیز برای تدریس در مناطق روستایی مشوق‌های مالی در نظر می‌گیرد. این مناطق روستایی با سواحل، یعنی مکان‌هایی که اکثر جوانان استرالیایی برای زندگی ترجیح می‌دهند، فاصله زیادی دارند. در واقع، در نظر گرفتن پاداش برای تدریس در مدارس شهری یا روستایی که مجهز ساختن آن‌ها به کادر آموزشی امری دشوار است، شیوه‌ای متداول در سراسر جهان محسوب می‌شود [مک‌گا، ۲۰۱۰].



استخدام و آموزش مدیران

این کشورها هم زمان با ایجاد استانداردها و یا برنامه‌های ملی برای هدایت نظام آموزشی خود، در راستای دست یابی به اهداف آموزشی، اختیارات بیشتری را به مدارس محول می‌کنند [انجمن ملی فرمانداران، شورای مدیران ارشد مدارس دولتی و آچیو، ۲۰۰۸]. این روند، همراه با پذیرفتن این امر که مدیریت ناکارآمد مدارس به عملکرد ضعیف مدرسه و نرخ بالای نقل و انتقال معلمان می‌انجامد، توجه فزاینده‌ای را به استخدام و تربیت مؤثر مدیران آینده جلب کرده است.

انگلستان «کالج ملی مدیریت مدارس» را در سال ۲۰۰۰ تأسیس و برنامه‌هایی را برای مدیران آینده و نیز ساز و کارهای حمایتی لازم را برای دو سال نخست خدمت مدیران، طراحی کرد. در حال حاضر شرکت در برنامه «کالج ملی» که بخشی از آن به شکل «برخط» و بخشی دیگر به صورت حضوری ارائه می‌شود، برای تمام مدیران آینده مدارس اجباری است [هاپکینز، ۲۰۰۷]. چین در زمینه مدیریت مدارس دارای دو مرکز سطح بالای دانشگاهی است؛ یک مرکز برای مدارس ابتدایی و مرکز دیگری برای دبیرستان‌ها. این مراکز، آموزش عملی فشرده‌ای را برای مدیرانی که در حال حاضر تصدی امور را برعهده دارند، برگزار می‌کنند.

پژوهش اخیر من برای «سازمان همکاری اقتصادی و توسعه در سنگاپور» نشان می‌دهد که این کشور معلمان دارای استعداد مدیریت را در شروع به کار شناسایی می‌کنند. این معلمان را نخست در سطوح میانی مدیریت مستقر می‌کنند و سپس به سمت معاونت مدرسه ارتقا می‌بخشند. همراه با آن نیز، تجارب و آموزش‌های لازم را ارائه می‌دهند. چنانچه این افراد نقش خود را در این سمت‌ها به خوبی ایفا کنند، امکان دارد به عنوان مدیران آینده انتخاب شوند و به مدت شش ماه در برنامه «مدیران عرصه آموزش»، که در «مؤسسه ملی آموزش» برگزار می‌شود، شرکت جویند.

تمرکز تربیت مدیران، بر نوآوری و دگرگون ساختن مدارس است. مدیران طرحی را برای اصلاح برخی از جوانب مدرسه خود به اجرا در می‌آورند. آنان هم‌چنین به مسافرتی دو هفته‌ای می‌روند تا نوآوری مهمی را در نقطه دیگری از جهان مورد بررسی قرار دهند. آن‌ها سپس پیشنهادهای خود را در زمینه چگونگی تغییر و به‌کارگیری نوآوری مذکور در مدارس سنگاپور ارائه می‌دهند. به عنوان بخشی از راهکار توسعه مستمر سنگاپور، مدیران هم‌چنین در فواصل زمانی معینی میان مدارس و در برخی از مواقع میان مدارس و وزارت آموزش نقل و انتقال می‌یابند.

درس‌هایی برای آموزش و پرورش ایالات متحده

در حالی که کشورها با چالش‌های «اقتصاد جهانی دانش بنیاد» - که آن‌ها را به ایجاد و پرورش سطوح بالاتری از دانش و صلاحیت‌های جدید در دانش‌آموزان ملزم می‌دارد - مواجه‌اند، آن‌ها قاطعانه کار خود را بر راه‌های جذب داوطلبان دارای کیفیت بالا به حرفه معلمی، بهبود و نوسازی شیوه‌های آماده‌سازی معلمان، ارتقای پیشرفت حرفه‌ای معلمان و برداشتن گامی بزرگ در جهت تربیت مدیرانی که بتوانند تلاش‌های انجام گرفته را در راستای دگرگون سازی مدارس هدایت کنند، متمرکز کرده‌اند.

هیچ‌یک از سیاست‌ها و شیوه‌های مورد بررسی در این مقاله در مدارس ایالات متحده ناشناخته نیست. در واقع، نمونه‌هایی از اکثر آن‌ها را می‌توان در بخش‌هایی از کشور یافت. لیکن، ایالات متحده هنوز به راهکارهایی برای گردآوری و به کارگیری نظام‌مند این بهترین شیوه‌های توسعه منابع انسانی در مدارس خود دست نیافته است. در حالی که انجام این امر ضروری است. ممکن است در کشوری پهناور و غیر متمرکز، هم‌چون ایالات متحده، امکان بازنگری و تغییر در سیاست‌های منابع انسانی و بودجه در سطح ملی وجود نداشته باشد، اما یک ایالت یا شهر می‌تواند بهترین شیوه‌ها را گردآوری و با افراد ذی‌ربط همکاری کند تا نظامی جامع را که متضمن تربیت معلمی کارآمد برای هر دانش‌آموز و مدیری متخصص برای هر مدرسه است، بنیان نهد.

هدایت و رهبری به جای جادوگری



نویسنده: استیفن فار
مترجم: شهرناز بخشعلی زاده

معلمان بسیار کارآمد نشان می‌دهند که برای پر کردن شکاف‌های آموزشی چه باید کرد.

دیدن معلمانی، مانند گیلیت اکلر که بر زندگی دانش‌آموزان خود تأثیر می‌گذارند و آن را دگرگون می‌کنند، از شادمانی‌های تکرارپذیر شغل من است. زمانی گیلیت در اولین روز کاری‌اش به عنوان معلم شهر نیویورک در کلاس چهارم ابتدایی، دریافت که توانمندی دانش‌آموزان در خواندن به‌طور متوسط به اندازه دانش‌آموزان پایه دوم دبستان است. آن‌ها در ریاضیات مشکلات بیشتری داشتند و نمی‌توانستند حتی جمع و تفریق با اعداد دورقمی یا بزرگ‌تر را انجام دهند.

گیلیت از بی‌عدالتی موجود در نظام که موجب می‌شد دانش‌آموزان خانواده‌های کم‌درآمد، مانند دانش‌آموزان او، شانس کمتری برای فارغ‌التحصیل شدن از دبیرستان را داشته باشند، خشمگین بود. لذا مصمم شد تا از هر آنچه که در توان دارد برای تغییر مسیر تحصیلی آن‌ها استفاده کند. او متقاعد شده بود که شاگردانش از توانمندی‌هایی مشابه با دانش‌آموزان مناطق پر درآمد برخوردارند. هدفش این بود که دانش‌آموزانش بتوانند به معتبرترین مدارس راهنمایی شهر راه پیدا کنند؛ مدارسی که آن‌ها را در مسیر ورود به دانشگاه قرار می‌داد. به گفته «این مدارس، مدارسی هستند که دانش‌آموزان من حق دارند در باره آن‌ها بدانند و فرصت راه پیدا کردن به آن‌ها را داشته باشند.»

گیلیت ایجاد فرهنگ سخت‌کوشی و موفقیت‌هایی را که به سختی کسب می‌شوند، در کلاس خود مد نظر قرار داد. او اهداف بلند پروازانه‌ای برای رشد هر یک از دانش‌آموزان تعیین کرد و هر یک از این اهداف را به اهداف کوچک‌تری خرد کرد و برای هر یک از آن‌ها، طرح‌هایی مشروح از نظر ترتیب و زمان‌بندی مناسب، فراهم کرد. گیلیت برای فرد فرد دانش‌آموزان پوشه‌های پیشرفت تحصیلی آماده کرد. دانش‌آموزان نیز می‌باید یک پوستر دیواری با عنوان «دانش‌آموزان برجسته» تهیه می‌کردند. گیلیت با این روش دانش‌آموزان خود و



خانواده‌هایشان را برای رسیدن به هدفشان از طریق کار سخت بسیج کرد. با جا افتادن فرهنگ دست‌یابی به موفقیت، دانش‌آموزان خواهان ارزیابی مجدد از پیشرفتشان در خواندن شدند و پیشرفت دانش‌آموزان کلاس‌های دیگر را موشکافانه و به شکل رقابتی به دقت مورد بررسی قرار دادند هم‌چنین به یکدیگر برای رسیدن همه دانش‌آموزان به عنوان «کل کلاس» به هدف تعیین شده، کمک کردند.

گیلیت با افزایش ساعات و منابع آموزشی، خیلی فراتر از ویژگی‌های پارامترهای مرسوم و قراردادی حرکت کرد. او طول روز، هفته و سال آموزشی را افزایش داد و این کار را با آوردن دانش‌آموزان به مدرسه قبل و بعد از ساعات رسمی و حتی شنبه‌ها انجام داد. دانش‌آموزان حتی در تابستان هم روی پروژه‌هایشان کار می‌کردند. او فرصت‌های یادگیری حتی در خارج از مدرسه را نیز فراهم کرد. برای مثال، برای تدریس درس مهاجرت، دانش‌آموزان را به جزایر «الیس» برد.

این معلم سخت‌کوش، به منظور تنظیم مجدد چشم‌انداز خود از برتری و تفوق در پایان یک‌سال کار، در خلال تابستان در یک مدرسه با عملکرد خیلی بالا مشغول کار شد و با دیدن فرصت‌هایی که آن‌جا وجود داشتند ولی در اختیار دانش‌آموزانش نبودند، خشمگین‌تر و مصمم‌تر بازگشت.

گیلیت مدیر مدرسه خود را قانع کرد که به او اجازه دهد، آموزش‌های خود را در پایه‌های چهارم و پنجم با همان دانش‌آموزان به انجام برساند. او در شروع سال دوم کار خود، تمام میزهای دانش‌آموزان را از کلاس بیرون برد و با این کار آن‌ها را بسیار متعجب کرد. او از دانش‌آموزان خواست با تلاش و نشان دادن پیشرفت خود در فعالیت‌های کلاسی، «میز» خود را به دست آورند.

گیلیت در بهار پایه پنجم و در طول دو سالی که دانش‌آموزان با او کلاس داشتند، رشدی معادل با چهار و نیم سال در خواندن به‌دست آورده بودند. همه دانش‌آموزان امتحان ایالتی درس زبان انگلیسی را با موفقیت گذراندند و توانستند در کل کلاس به طور متوسط ۹۰ درصد از اهداف ایالتی برای درس ریاضی را در سطح تسلط کسب کنند. به کمک گیلیت و با طی فرایند سرگیجه‌آور پر کردن برگه‌های ورود به مدارس، ۱۳ نفر از ۲۴ دانش‌آموز او توانستند در یکی از مدارس راهنمایی خاص نیویورک پذیرفته شوند. باقی دانش‌آموزان نیز با باوری مثبت نسبت به خود و با مهارت‌های خود - حمایتی و تکیه بر خود در مدارس همسایگی خود مشغول به تحصیل شدند.

من فرصت مشاهده معلمان زیادی مانند گیلیت را داشته‌ام. برای مثال، من دانش‌آموزان پایه هفتم فلیشیا کیوستا را در «لس آنجلس» دیدم که در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، از لحاظ علمی سال‌ها عقب‌تر از معمول بودند، ولی دو سوم آن‌ها توانستند از کلاس‌های جبرانی زبان خارج شوند. دانش‌آموزان دبیرستانی اریک توماس در «بالتیمور» در درس زبان در معرض ترک تحصیل بودند، ولی به مرحله‌ای رسیدند که از بین دانشگاه‌ها دست به انتخاب می‌زدند. معلمان بسیار دیگری در محلات محروم نیز در حال تغییر مسیر تحصیلی دانش‌آموزان خود هستند.

در واقع، وجود بیش از حد دانش‌آموزان محرومی که توانسته‌اند از لحاظ علمی خود را ارتقا دهند، ما را به این باور می‌رساند که موفقیت ناممکن نیست. در عین حال، داستان کلاس‌های کاملاً موفق تأثیر اندکی بر افرادی می‌گذارد که اصرار دارند شکاف آموزشی، مشکلی غیر قابل حل است. پاسخ آن‌ها به این کلاس‌ها چنین است: «البته، نمونه‌هایی از موفقیت در محلات محروم وجود دارند، ولی این نمونه‌ها قابل باز تولید نیستند. این معلم‌ها را نمی‌توان بسته بندی کرد و آموزش داد. کار آن‌ها کاری است فردی و بسیار نادر. به طور خلاصه، کاری است از نوع جادوگری.»

محترمانه بگوییم، این اظهار نظر کاملاً بی معنی است.

بررسی کار معلمانی که عملکردی بالا دارند

در انجمن «تدریس برای آمریکا»، ما بر این باوریم که کارآمدی معلم عامل اساسی در پایان دادن به نابرابری‌های آموزشی است. برای باز کردن درها به روی فرصت‌ها، که بیش از حد بسته هستند، معلمان باید دانش‌آموزان را محلات محروم را برای رشد چشم‌گیر علمی و فردی هدایت کنند. می‌دانیم معلمان موفقی که دانش‌آموزان خود را برای دستیابی به این موفقیت‌های چشم‌گیر هدایت می‌کنند، غالباً به صورت حامیان و رهبران تغییرات سازمان یافته در طول زندگی خود در می‌آیند.

ما شاهد کارآمدی‌های متفاوتی بین ۲۸ هزار معلمی هستیم که انجمن «تدریس برای آمریکا» طی ۲۰ سال استخدام و انتخاب کرده، آموزش داده و حمایت کرده است. ولی با بررسی عملکرد معلمان بسیار موفق - و یاد گرفتن از آن‌ها - روندی جالب را مشاهده کردیم. تعداد زیادی از دانش‌آموزان اعضای انجمن ما در محلات محروم به سوی موفقیت پیش می‌روند. این موفقیت‌ها نه تنها در ارزش‌یابی از دانش و مهارت‌های پایه، بلکه در حوزه‌های دیگری مانند تفکر نقادانه، باور نسبت به خود، پشتکار و حمایت از خود نیز مشاهده می‌شود که راه را برای موفقیت در زندگی و تحصیل هستند باز می‌کند.

این معلمان چگونه عمل می‌کنند؟ چه درسی از موفقیت آن‌ها می‌توان گرفت که به تلاش جمعی ما کمک کند تا بتوانیم آموزشی در حد عالی به تمام کودکان بدهیم؟ تقریباً ۱۰ سال است که ذهن من هم، مانند بقیه اعضای انجمن، برای یافتن پاسخ این سؤال مشغول است.

ما تدریس خوب را از روی آن‌چه معلمان انجام می‌دهند تعریف نمی‌کنیم، بلکه آن را با تأثیری که آن‌ها بر زندگی دانش‌آموزانشان می‌گذارند، معنی می‌کنیم. سپس، راهبردهای مشترکی را در کار این معلمانی جست‌وجو می‌کنیم که بیشترین تأثیر مثبت را بر تغییر در زندگی دانش‌آموزانشان داشته‌اند.

ما مجموعه‌ای از سنجش‌های انجام شده در سراسر کشور از دانش‌آموزان را - که غالباً ناامید کننده هم هستند - مورد بررسی قرار و معلمانی را شناسایی می‌کنیم که دانش‌آموزانشان در شروع از لحاظ درسی، چند سال عقب‌تر بودند، ولی در پایان سال تحصیلی همراه با بقیه یا جلوتر از آن‌ها قرار داشتند. ما متوجه هستیم که این داده‌ها جای‌گزین ناقصی از چیزی هستند که دنبالش هستیم؛ یعنی معلمانی که مسیر زندگی دانش‌آموزانشان را عوض می‌کنند. مهم نیست دانش‌آموزان چه مسیری را انتخاب می‌کنند، مهم این است که این‌گونه موفقیت‌های علمی درها را به روی افراد باز می‌کنند؛ این باز شدن درها، یک مزیت رایج، همگانی و اثبات شده است.

با گردآوری داده‌ها و قضاوت بر مبنای سایر نشانگرهایی که کمی کردن آن‌ها دشوار است - مانند موفقیت معلم در رشد پشتکار و حمایت از خود به عنوان یادگیرنده - موفق‌ترین معلمان را در انجمن شناسایی می‌کنیم؛ معلمانی مانند گیلیت، فلیشیا و اریک. بررسی ما از این معلمان، یک بررسی کیفی، تکرار شونده و در جریان است. این بررسی شامل مشاهده، مصاحبه، تشکیل گروه‌های کانونی، تحلیل‌های ویدیویی و مباحثاتی است که مولد فرضیه‌های جدید و قوی‌تری در کاوش کلاس‌های موفقی هستند که پیدا می‌شوند.

از مطالعات انجام شده روی فرد فرد معلمان، این تصویر روشن‌پدیدار می‌شود که، علی‌رغم وجود تفاوت بین سبک‌ها، ویژگی‌های شخصیتی، پیشینه‌ها، مکان زندگی، پایه تحصیلی و یا موضوع درسی، روش معلمانی که مسیر علمی دانش‌آموزان را در کلاس تغییر داده‌اند، به طور قابل ملاحظه‌ای مشابه است. بهترین معلمان ما الگویی ارائه می‌دهند که به کمک آن معلمان خیلی خوب می‌توانند معلمانی عالی شوند و در یک کلام، تدریس عالی جادوگری نیست.

تدریس، هدایت و رهبری است

کارآمدترین معلمان ما نشان داده‌اند که تدریس عالی به معنی هدایت و رهبری است. اگرچه مؤلفه‌هایی مانند دانش بنیادی، راهبردهای آموزشی، علم تعلیم و تربیت و مدیریت کلاس برای داشتن تدریس موفقی اساسی و ضروری هستند، اما آن‌چه بین معلم خیلی خوب و معلم عالی تفاوت ایجاد می‌کند، اصول رهبری و هدایت است که چگونگی به کارگیری این مهارت‌ها را مشخص می‌کند. در تمام کلاس‌های کارآمدی که ما مورد بررسی قرار داده‌ایم، معلمی را یافته‌ایم که - همانند معلمان خیلی

خوب - اعضای تیم (در این جا، دانش آموزان و خانواده‌هایشان) را برای دستیابی به تصویری از موفقیت که در ذهن دارند، دور هم جمع و متحد می‌کند. ما معلمی را یافته‌ایم که به طور هدفمند برنامه‌ریزی می‌کند و به گونه‌ای تأثیرگذاران را پیاده می‌سازد تا مطمئن شود که همه دانش آموزان به آن اهداف دست می‌یابند. حتی خود آن معلم نیز به یادگیری‌اش ادامه می‌دهد و ارتقا پیدا می‌کند. این معلمان، بدون استثنا نقش خود را چنان تعریف می‌کنند که برای حصول اطمینان از موفقیت دانش‌آموزانشان هر کاری را انجام دهند. پس از مطالعه صدها فیلم از این نوع و مقایسه روش آن‌ها با معلمانی که تأثیرگذاری کمتری داشته‌اند، ما شش رفتار رهبری را شناسایی کردیم که به نظر می‌رسید با رشد بی نظیر دانش‌آموزان هم‌بستگی دارند.

تعیین هدف‌های بزرگ

«کریستال جونز دانش‌آموزان خود را در پایه اول حول این ایده متحد کرد که در پایان سال آن‌ها می‌توانند «مثل کلاس سومی‌ها بخوانند، بنویسند و ریاضی کار کنند»؛ ایده‌ای که آن‌ها را به وجد آورد. زیرا «بچه‌های بزرگ‌تر» طبقه بالا مورد ستایش آن‌ها بودند. تیلور دلهان بر پذیرش و موفقیت در دانشگاه برای دانش‌آموزان دبیرستانی‌اش در درس «تاریخ جهان» سرمایه‌گذاری کرد. او برای ملموس کردن کار، نقشه‌ای با عنوان «دستورالعمل شهروند جهانی» برای پی‌گیری و ردگیری موفقیت دانش‌آموزان تهیه کرد. مگ استوارت دانش‌آموزانش را، که با ناتوانی‌های متفاوت از اختلالات گفتاری و زبانی گرفته تا سندروم «اسپرگر» دست به گریبان بودند، با این چالش روبه‌رو کرد که آن‌ها باید یادگیری‌شان را به دو برابر برسانند و در یک سال به اندازه دو سال رشد کنند. گاهی، معلمانی که از کارایی نسبتاً کمتری برخوردارند، می‌گویند: «می‌خواهم دانش‌آموزانم هر روز تا همان حد که می‌توانند، یاد بگیرند.» اگرچه این گفته معقول و مناسب به نظر می‌آید، ولی معلمان بسیار موفق چنین فکر نمی‌کنند. این معلمان از همان روز اول می‌دانند که دانش‌آموزانشان روز آخر به کجا باید برسند. آن‌ها اهداف را طوری تعیین می‌کنند که موجب می‌شود دانش‌آموزان برای دستیابی به پیشرفتی خارق‌العاده احساس کنند که تلاش‌هایشان باید با فوریت، تمرکز و هماهنگی در مسیر رسیدن به اهداف شکل بگیرد.

از دانش‌آموزان می‌خواهند روی یادگیری سرمایه‌گذاری کنند

در کلاس‌های بسیار موفق واقع در مناطق محروم، معمولاً می‌بینیم که دانش‌آموزان به گونه‌ای عمل می‌کنند که برای برخی افراد غیر قابل باور است. وقتی جو آلمدیا سؤالی در کلاس می‌پرسد، همه دست‌ها بالا می‌روند. دانش‌آموزان «لورن هاولی» تمام زنگ تفریح خود را مشغول پیدا کردن الگوها در حیاط مدرسه، در لباس‌ها و حتی در سینی غذایشان بودند، زیرا تشخیص الگوها، هدف آموزشی کلاس درس آن روز صبح بود. روزی در کنار یکی از دانش‌آموزان کلاس پنجم، سارا کانتر نشستیم و از او پرسیدم می‌تواند بگوید مشغول یادگیری چه موضوعی است. در پاسخ خیلی مؤدبانه گفت: «در حال حاضر خیلی کار دارم. آیا امکان دارد به این سؤال بعداً جواب بدهم؟» شاید تا آن زمان، این اتفاق برجسته‌ترین رویداد زندگی شغلی من بود.

در طول مشاهده و مصاحبه با این دسته از معلمان، همواره یک داستان را می‌شنویم: وقتی دانش‌آموزانشان به این کلاس آمدند، همه فکر می‌کردند که «کودن» هستند و صرف نظر از دشواری کار، تغییر نخواهند کرد. اگرچه معلمان موفق از روش‌های متنوع بسیاری برای متقاعد کردن دانش‌آموزان استفاده می‌کنند تا به آن‌ها نشان دهند که سرمایه‌گذاری شخصی آن‌ها روی یادگیری، تفاوت ایجاد می‌کند، شاهد الگوهای مشترکی هستیم که یافته‌های پژوهشگران نظریه‌های انگیزشی را تأیید می‌کند. این معلمان آگاهانه محیط و فضای دوستانه فراهم می‌کنند تا در آن دانش‌آموزان احساس امنیت کنند و خطر لازم برای کوشش کردن، شکست خوردن، دوباره امتحان کردن و یادگیری را بپذیرند. آن‌ها رابطه و پیوندی مستحکم با دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند و این احساس را بوجود می‌آورند که به یک جمع تعلق دارند.

آن‌ها هم‌چنین فرهنگی را در کلاس حاکم می‌کنند که در آن موفقیت فرد فرد دانش‌آموزان و موفقیت همه آن‌ها به عنوان یک کل، ارزش بالایی محسوب می‌شود. آن‌ها با پیام‌های حمایت‌کننده از پیشرفت، در دانش‌آموزان انگیزه ایجاد می‌کنند؛ پیشرفت دانش‌آموزانشان را به روشنی به آن‌ها منتقل می‌کنند و هدفمندانه اشخاصی را

الگو قرار می‌دهند که دارای ویژگی و ارزش‌هایی هستند که می‌توانند دانش‌آموزان را در مسیر موفقیت قرار دهند. معلمان مذکور با دادن حق انتخاب و مسئولیت‌پذیری در یادگیری خودشان، به آن‌ها خودمختاری اعطا می‌کنند. این راهبردها، در کنار هم، تمایل به سخت‌کوشی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند.

برنامه‌ریزی هدفمند

جولیا کینگ، معلم پایه چهارم دبستان در شهر «گری» در ایالت «ایندیانا» است که میانگین رشد دانش‌آموزانش در خواندن معادل ۲/۴ سال و در ریاضی معادل با ۱/۷ سال بود. او فرایند برنامه‌ریزی خود را با آن‌چه دانش‌آموزان می‌باید در پایان سال بدانند یا بتوانند به آن عمل کنند، شروع کرد. او اهداف آموزشی را در واحدهای یادگیری سازمان‌دهی و آن‌ها را به طور منطقی در طول سال مرتب کرد تا مهارت‌ها بر مبنای هم شکل بگیرند. برای برنامه هر هفته، جولیا با توجه به اهداف آن واحد آموزشی، پنج سؤال سنجشی برای هر هدف می‌نوشت و فقط بعد از این مرحله از کار بود که به طراحی فرایند آموزش می‌پرداخت.

با ادای احترام به گرنت ویگینز و جی مک‌تای و با رجوع به کتابشان با عنوان «فهمیدن به وسیله طراحی» (ASCD, 1998)، متوجه شدیم که موفق‌ترین معلمان طراحی معکوس انجام می‌دهند. آن‌ها هر تلاشی را - از طراح درسی گرفته تا طراحی‌های بلندمدت یا طراحی مدیریت کلاس - با این سؤال آغاز می‌کنند که قرار است به چه نتیجه‌ای برسیم و چگونه متوجه می‌شویم که آیا به آن رسیده‌ایم یا خیر.

معلمان مذکور، چنین رویکردی را حتی برای فعالیت‌هایی که به نظر کوچک می‌آیند نیز به کار می‌گیرند. برای مثال، هدف یکی از معلمان ابتدایی این بود که دانش‌آموزانش را در شش دقیقه به دست‌شویی ببرد و برگرداند، طوری که هم این کار در سکوت انجام شود و هم یک تجربه یادگیری برایشان باشد. او از دانش‌آموزان خواست در حالی که بیرون از دست‌شویی صف بسته‌اند، کلماتی را که در کلاس اول با آن‌ها آشنا شده بودند، از روی فلش کارت‌ها به صورت آهسته و بلاانقطاع مرور کنند.

اجرای تمرینش

الف) جرح و تعدیل «رو پای خود»

وقتی از معلمان متوسط سؤال کنیم که آموزش مؤثر در کلاس به چه معنایی است، غالباً چنین جوابی را از آن‌ها می‌شنویم: «داشتن یک طرح آموزشی خوب و اجرای آن.» ولی معلمان خیلی موفق ما به گونه‌ای دیگر پاسخ می‌دهند. آن‌ها اصرار دارند که اجرای مؤثر به معنای جرح و تعدیل در طرح‌ها به منظور اطمینان از حرکت در مسیر رسیدن به اهداف است. برای مثال، تدریس ماریل الگورو را در نظر بگیرید. دانش‌آموزان او نمی‌توانستند مفهوم تمایز قایل شدن بین جزییات مهم



از غیر مهم را درک کنند. او چنین می‌گوید:

«متوجه هستم که مشکلی وجود دارد، بنابراین فکر می‌کنم که بهترین راه برای حل این مشکل چیست؟ مؤثرترین راه حل این مشکل کدام است؟ تدریس مجدد معنایی ندارد، زیرا حدود ۲۰ دقیقه است که صحبت می‌کنم و احتمالاً تمرکز و درگیری دانش‌آموزان را از دست می‌دهم. توضیح انفرادی برای فرد دانش‌آموزان نیز بی‌فایده است، زیرا خیلی از بچه‌ها این مشکل را دارند. ... گروهی از دانش‌آموزان که با این مشکل روبه‌روست، گروه کوچکی نیست که بخواهم در زمان حل تمرین به صورت مستقل آن‌ها را به گوشه‌ای ببرم. در کلاس ... علائمی داریم که دانش‌آموزان با استفاده از آن‌ها به من می‌گویند که به کمک نیاز دارند یا می‌توانند به من کمک کنند. تصمیم گرفتم طرح درس را عوض کنم، به طوری که به اهدافم نیز برسم. از دانش‌آموزان خواستم نشان

دهند که به کمک نیاز دارند یا می‌توانند کمک کنند. سپس دانش‌آموزان را دو به دو در گروه قرار دادیم تا با هم روی مفاهیم اساسی آن درس کار کنند. این کار به من امکان داد تا در کلاس آزادانه حرکت کنم و تشخیص دهم کجا به من بیشترین نیاز وجود دارد.»

ب) بهبود و ارتقای مستمر

لئو تولستوی، نویسنده روس، الگوی بهبود مستمر را که در کلاس‌های درس کارآمد مشاهده می‌کنیم، از همه بهتر بیان می‌کند: «هر معلمی [باید] به نقص دانش‌آموزان در درک، به عنوان نقص خود در تدریس نگاه کند، نه نقص دانش‌آموز، و با این نگرش در جهت رشد توانمندی‌های خود برای کشف روش‌های جدید تلاش کند.» کارآمدترین معلمانمان سعی دارند با تعمق در سرعت پیشرفت دانش‌آموزان، مهارت‌های خود را به‌طور مداوم افزایش دهند. برای مثال، مگ استوارت به‌طور معمول از کلاس‌های صبح خود فیلم‌برداری می‌کند و آن‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد تا در صورت لزوم، طرح درس خود را برای کلاس‌های بعد از ظهر اصلاح کند. نوردلیا موودی از زمان بازگشت به منزل استفاده می‌کند و نکات مثبت و منفی کار در کلاس آن روز را مورد بررسی دقیق قرار می‌دهد. کارآمدترین معلمانی که ما مشاهده کرده‌ایم، مورد مطالعه قرار می‌دهیم، بیشتر از همه تمایل دارند در خصوص شکست‌هایشان و آنچه از آن‌ها آموخته‌اند، صحبت کنند.

معلمانی که به بهترین نتایج دست پیدا کرده‌اند، به کلاس‌هایشان به مثابه یک آزمایشگاه نگاه می‌کنند. شانن دینگل، معلم دانش‌آموزان استثنایی در دوره راهنمایی رویکرد خود را چنین توصیف می‌کند: «خیلی ساده می‌توان گفت، بچه‌ها نمی‌فهمند. ولی در این صورت، من کاری به عنوان معلم برای آن‌ها انجام نداده‌ام... اگر بر مفاهیمی که باید درک کنند، تسلط پیدا نمی‌کنند، وظیفه من است که یاد بگیرم چگونه درس بدهم تا کارآمدتر باشم.»

ج) کار کردن با خستگی‌ناپذیری

به ندرت پیش می‌آید که با یکی از معلمان بسیار کارآمد صحبت کنیم و این گفته‌ها را نشنویم که: «به اندازه کافی وقت یا منابع کافی در کلاس ندارم تا اهداف بزرگم را جدی بگیرم و همه کارها را به پایان برسانم.» سپس همان معلم توضیح می‌دهد که چگونه زمان و منابع بیشتر را پیدا کرده است. این معلمان، دانش‌آموزان را قبل از شروع ساعات کار مدرسه، بعد از پایان ساعات کار و حتی هنگام ناهار به کلاس می‌آورند. شنبه‌ها کلاس تشکیل می‌دهند، بعد از ظهرها کلاس خصوصی می‌گذارند و با خانواده‌ها به گفت‌وگو می‌نشینند. هم‌چنین برای دریافت کمک‌های مالی و منابع کنار گذاشته شده، درخواست می‌دهند. آن‌ها یک لحظه معلم هستند و لحظه‌ای دیگر مربی، پرستار و یا مددکار اجتماعی. آن‌ها هر کاری را انجام می‌دهند تا مطمئن شوند دانش‌آموزان موفق می‌شوند. آن‌ها می‌دانند که با وجود نظام معیوب کنونی، باید به‌طور خستگی‌ناپذیری کار کنند، زمان یادگیری و منابع آموزشی موجود را افزایش دهند و بر موانعی که برطرف نشدن به نظر می‌آیند، فائق شوند.

پایان بخشیدن به نابرابری‌های آموزشی

با نگاهی به دوره تدریس برخی از موفق‌ترین معلمان عضو انجمن «تدریس برای آمریکا»، که در محیط‌های پر از چالش در آمریکا تدریس می‌کنند، بینش و بصیرتی اساسی در خصوص ملزومات از بین بردن شکاف‌های آموزشی به دست می‌آوریم. بسیاری از معلمان خوب می‌توانند معلمانی عالی و برجسته شوند. معلمان بسیار کارآمدی که ما کار آن‌ها را مطالعه کرده‌ایم، همه به اصول مشترکی معتقد بوده‌اند که می‌توان به عنوان نقشه حرکت معلمان دیگر از آن‌ها استفاده کرد. در بسیاری از موارد، چارچوب‌های معلمان بسیار کارآمد بر برخی از این اصول به اندازه کافی تأکید ندارند. برای مثال، به نقش قدرتمندی که تعیین هدف و نظریه‌های انگیزشی در یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند، توجه کافی ندارند.

به این اصول مشترک نمی‌توان همانند بریدن شیرینی نگاه کرد. در واقع، برداشت معلمان کاملاً موفق ما از این اصول به‌طور چشم‌گیری متفاوت است. برخی از کلاس‌ها پر سر و صدا، فعال و پر انرژی هستند و برخی بی‌سر و

صدا ولی پرشورند. به علاوه موفقیت چشم‌گیر معلمان کارآمد، رابطه‌ای با نوع خاصی از شخصیت آن‌ها ندارد. ولی با درس گرفتن از رویکردهای مشترک این معلمان، معلمان بسیار دیگری - با سبک‌ها و شخصیت‌های متفاوت - می‌توانند دانش‌آموزان را به سوی پیشرفت هدایت کنند.

تدریس بسیار کارآمد در زمینه‌های چالش برانگیز برای همه مناسب نیست. اگرچه شواهد بسیاری دیده‌ام که تدریس عالی را می‌توان آموزش داد، یافته‌های ما نشان می‌دهند که برای موفقیت در کار به باورها و نگرش‌های ذهنی خاصی نیز نیاز است. برای مثال، داشتن یک منبع کنترل درونی و قوی که مسئولیت شکست یا موفقیت دانش‌آموز را متوجه معلم کند، و یا داشتن انتظارات محکم و استوار برای دانش‌آموزان مناطق محروم، نقطه شروعی غیر قابل تغییر و ارزشمندی است. اگر معلمی این نگرش ذهنی را نداشته باشد، شانس ارتقا بخشیدن او به یادگیری دانش‌آموزان بسیار کاهش می‌یابد.

تدریس عالی به تنهایی، مسئله نابرابری آموزشی را حل نمی‌کند. معلمان بسیار موفقی که ما کارشان را مورد مطالعه قرار دادیم، تلاش‌های قهرمانان‌های انجام داده‌اند تا چالش‌های مضاعفی را که دانش‌آموزانشان با آن‌ها روبه‌رو هستند و نظام آموزشی ظرفیت پاسخ‌گویی به آن‌ها را ندارد، جبران کنند. لذا به منظور رفع نابرابری آموزشی باید به دنبال راه‌هایی باشیم که تلاش‌های آن‌ها را بهتر مدیریت و پایدارتر کنند.

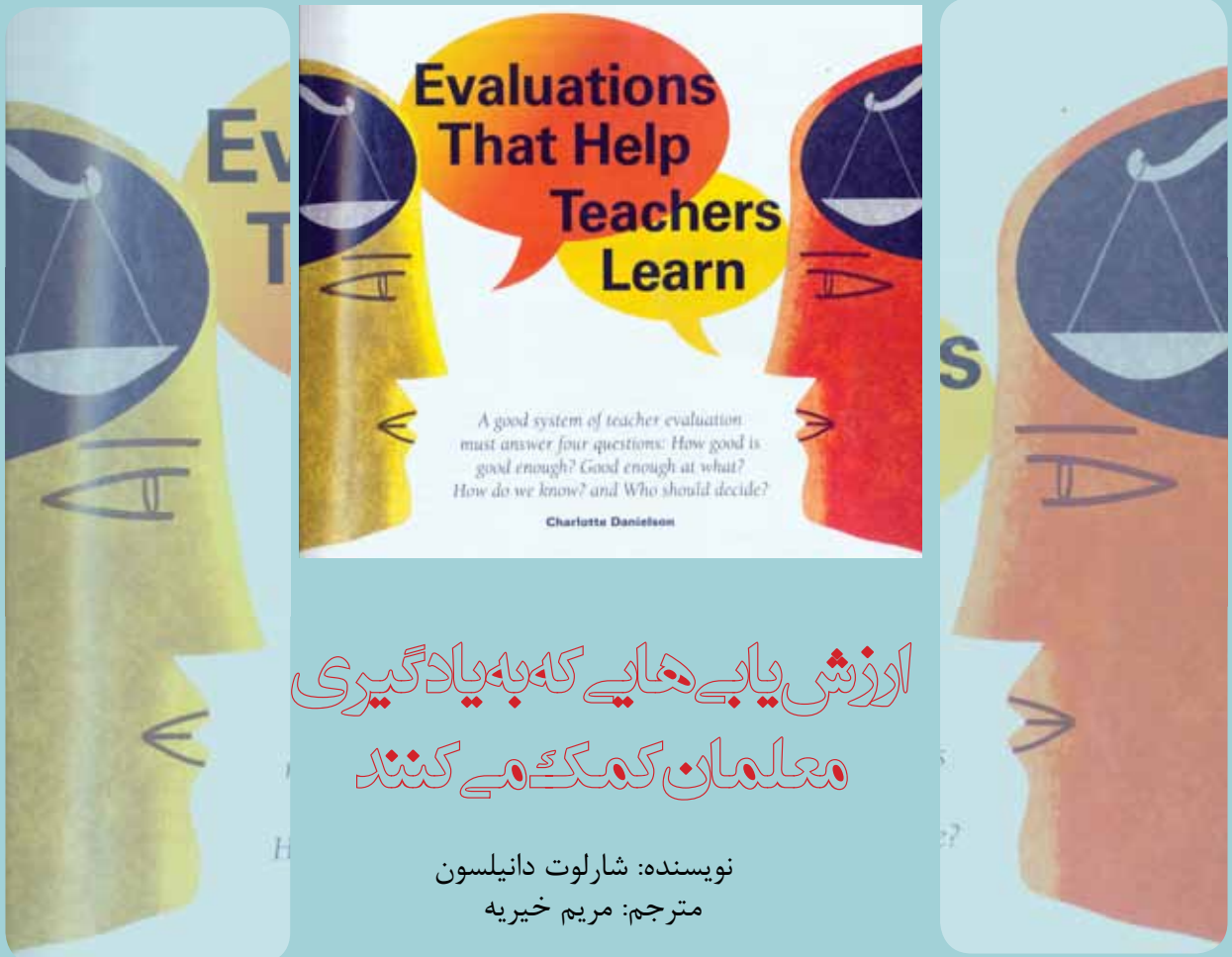
در وضعیت ایده آل، مسئولیت تغییر مسیر علمی دانش‌آموزان باید بین معلم، مدرسه و امکانات محلی تقسیم شود. به بیان دیگر در دراز مدت، مهم این نیست که هر آن‌چه این معلمان کارآمد می‌کنند سایر معلمان نیز انجام دهند، ولی همه دانش‌آموزان باید فرصت‌هایی را که این معلمان فراهم می‌آورند، تجربه کنند. این کار به مدیرانی قوی در سطح مدرسه و نظام آموزشی نیاز دارد تا بتوانند بر پایه اصول هدایتی مشابه با اصول این معلمان کار کنند. وقتی تمام کلاس‌های یک مدرسه، دورنمای مشترکی داشته باشند که قانع‌کننده و غیر قابل انکار باشد، تأثیرگذاری همه معلمان افزایش می‌یابد.

آموزش می‌تواند و باید محیطی برای ایجاد برابری و وسیله‌ای برای حرکت رو به پیشرفت همه کودکان، بدون توجه به نژاد، پیشینه اقتصادی و یا موقعیت جغرافیایی آن‌ها باشد. با این وصف واقعیت تلخ این است که هنوز در آمریکا، محل تولد، رنگ پوست و یا منابع مالی خانواده کودک از دقیق‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانش‌آموزان است.

بدون تردید، وجود معلمان بسیار کارآمدی که همانند رهبرانی قوی در کلاس‌هایشان عمل می‌کنند، تنها راه حل این بی‌عدالتی نیست، ولی آن‌ها از جمله عوامل حیاتی و اساسی کار سختی هستند که باید در جهت برطرف کردن شکاف‌های موفقیتی انجام گیرد.



اگرچه هنوز چالش‌های پیش‌رو با همان عمق سابق وجود دارند، ولی دانش‌آموزان معلمان، با داشتن فرصت‌هایی برای پیشرفت، امکان بیشتری برای پیشرفت در دانشگاه و یا زندگی خواهند داشت. این معلمان نه تنها مسیری رو به فرصت‌های گسترده‌تر را برای دانش‌آموزانشان فراهم می‌سازند، بلکه نقشه راهی برای حرکت بقیه ما ایجاد می‌کنند تا برای حرکتمان در جهت رفع نابرابری‌های آموزشی بتوانیم آن را دنبال کنیم.



ارزش‌یابی‌هایی که به یادگیری معلمان کمک می‌کنند

نویسنده: شارلوت دانیلسون
مترجم: مریم خیریه

هر نظام کارآمد ارزش‌یابی معلمان باید به چهار پرسش پاسخ دهد:

- چه اندازه کارآمدی کافی است؟ چه نوع کارآمدی مورد نظر است؟
- چگونه می‌فهمیم که فرد معینی نظر کارآمد است؟
- چه کسی باید در این مورد تصمیم بگیرد؟

کارلا، معلم پایه چهارم، پس از همایش ارزش‌یابی به ناظر خود می‌گوید: «این به مراتب بهتر است! من هیچ آگاهی نداشتم و می‌باید کاشف افکار دیگران می‌بودم! بنابراین، تنها به شیوه‌ای عمل می‌کردم که امنیت مرا تأمین می‌کرد. درسی را که در آن تبحر داشتم تدریس می‌کردم - منظورم درسی است که می‌دانستم تدریس آن با موفقیت توأم خواهد بود - لیکن آیا این فرایند، تدریس مرا بهبود می‌بخشید؟ ابداً! در مدرسه قبلی‌ام، مدیر همیشه با فهرستی وارد می‌شد، اما هیچ‌گاه با یکدیگر گفت‌وگو نمی‌کردیم. اما، این بار گفت‌وگوی بسیار خوبی داشتیم در مورد چگونگی کمک به دانش‌آموزانی که به نوشتن علاقه‌مند هستند. این امر واقعاً مرا به تفکر واداشت. به رویکردی جدید پی برده‌ام و بر آنم تا برخی از دانش‌آموزان را در اموری درگیر کنم که بسیار مورد علاقه آن‌هاست. هم‌کلاسی‌های خود را متقاعد می‌سازند که این‌گونه علائق ارزشمندند.»

بیان مسئله

اظهارات کارلا نشان‌دهنده این درک است که چگونه می‌توان به بهبود ارزش‌یابی از معلمان پرداخت تا شرایط یادگیری معلمان و دانش‌آموزان ارتقای بیشتری پیدا کند. اجازه دهید معایب نظام‌های سنتی را مورد بررسی قرار دهیم. این معایب عبارت‌اند از:

- وجود معیارهای قدیمی ارزش‌یابی، که غالباً به شکل فهرست بازبینی هستند.

دیده انداز آموزش

شماره ۷ / تابستان ۱۳۹۱

- تفسیرهای سطحی از ارزش‌یابی، هم چون «نیازمند ارتقا»، «رضایت بخش» و «عالی» بدون همسانی داشته باشند. هم‌چنین، بسیاری از معلمان در هر یک از موارد فهرست در بالاترین سطح ارزش‌یابی می‌شوند، بدون آن‌که راهنمایی مشخصی دریافت کنند که برای بهبود تلاش‌هایشان به چه نکاتی توجه کنند.
- شیوه‌های یکسان برای ارزش‌یابی معلمان جدید و خبره به عبارت دیگر، بی تفاوتی به تمایزی که نشانگر تجربه و تخصص معلمان کارآموده است.
- نبود همسانی میان ارزش‌یابان. معلمی ممکن است توسط مدیری در بالاترین سطح و توسط مدیری دیگر در سطحی به مراتب پایین‌تر ارزش‌یابی شود. این امر سبب می‌شود امکان استخدام دائم در برخی از مدارس، در مقایسه با دیگر مدارس، بسیار آسان‌تر فراهم شود، یعنی نقض اصل بنیادین عدالت.
- ارتباط یکطرفه و «از بالا به پایین». ارزش‌یابی فرایندی است که در مورد معلمان «به اجرا در می‌آید» و غالباً حسی تنبیه‌گرایانه را القا می‌کند؛ چیزی همانند «گرفتن مچ».

چرا از معلمان ارزش‌یابی می‌کنیم؟

نخست آن‌که قوانین انجام آن را ضروری ساخته‌اند. ولی چرا این قوانین وجود دارند؟ بنیادی‌ترین دلیل این است که مدارس دولتی، نهادهایی دولتی‌اند. آن‌ها از سرمایه‌های عمومی استفاده می‌کنند و عموم مردم حق دارند انتظار تدریسی با کیفیت بالا را داشته باشند. لیکن دو هدف اساسی‌تر نیز وجود دارند:

الف) تضمین کیفیت کار معلمان

اعتباربخشی، جزء لاینفک هر نظام ارزش‌یابی است. مدیر یا سرپرست مدرسه باید قادر باشد به هیئت مدیره مدرسه و عموم مردم بگوید: «هر فردی که در این‌جا تدریس می‌کند، شایسته است و دلیل آگاه بودن من نیز این اعتباربخشی است.» هر نظام ارزش‌یابی معلمان که این شرط را برآورده می‌سازد، دارای ویژگی‌هایی به شرح زیر است:

- تعریفی همسان و باثبات از تدریس خوب: برای ارزش‌یابی کیفیت تدریس، باید آن را تعریف کرد. اگر بگوییم: «تدریس خوب را نمی‌توانم تعریف کنم، ولی با مشاهده آن، می‌توانم آن را تشخیص دهم»، کافی نیست. یکی از متداول‌ترین نظام‌های مورد استفاده که تدریس خوب را تعریف می‌کند، «چارچوب تدریس» است. این چارچوب نه تنها به توصیف تدریسی می‌پردازد که در کلاس اتفاق می‌افتد، بلکه فعالیت‌های پشت صحنه مرتبط با برنامه‌ریزی و هم‌چنین فعالیت‌های حرفه‌ای دیگر، هم چون ارتباط با خانواده‌ها و شرکت در انجمن‌های تخصصی را نیز توصیف می‌کند. این چارچوب؛ برای هر یک از مؤلفه‌های تدریس مناسب، دارای چهار سطح عملکردی است - غیر قابل قبول، پایه، خبره و متمایز - که میزان تخصص معلم را در هر مؤلفه توصیف می‌کند (برای چهار سطح عملکردی در فنون پرسش‌گری و بحث و گفت‌وگو به جدول شماره یک رجوع شود).

- درک مشترک از تعریف تدریس خوب: در این نظام، همه افراد شامل معلمان، مشاوران، مربیان و ناظران، باید از این تعریف درک مشترکی داشته باشند. داشتن زبانی مشترک برای توصیف شیوه تدریس به ارزش‌گفت‌وگوهایی که پس از مشاهده کلاس انجام می‌گیرند، می‌افزاید.

برای مثال، بحث و گفت‌وگو در زمینه «درگیری دانش‌آموزان در یادگیری» زمانی مؤثرتر خواهد بود که تمام افراد بدانند مقصود از این مفهوم، با در نظر گرفتن چهار عامل «فعالیت‌ها و تکالیف درسی»، «گروه‌بندی دانش‌آموزان»، «مواد آموزشی» و «ساختار و سرعت»، چیست. گفت‌وگوهایی که از این زبان مشترک بهره می‌جویند، معلمان را ترغیب می‌کنند به تجزیه و تحلیل شیوه تدریس خود بپردازند. مشاهده‌گران را نیز برآن می‌دارد که در مورد تصمیمات اتخاذ شده توسط معلمان در زمینه طراحی و اجرای درس‌ها، پرسش‌هایی را مطرح کنند.

- ارزیابان ماهر: افرادی که معلمان را پشتیبانی می‌کنند - مشاوران، مربیان، ناظران و غیره - باید قادر باشند نمونه‌هایی از مؤلفه‌های متفاوت تدریس را در کلاس تشخیص دهند، آن شواهد را براساس سطوح خاص عملکردی تفسیر کنند و معلمان را در گفت‌وگوهای مفید در زمینه تدریس مشارکت دهند. ارزیابان باید بتوانند معلمان را به درستی ارزش‌یابی کنند تا معلمان قضاوت‌های به عمل آمده را معتبر بدانند و عموم مردم نیز به این نتایج اعتماد داشته باشند. ارزش‌یابی‌های مبتنی بر «تضمین کیفیت» به قضاوت‌هایی می‌انجامد که عادلانه، پایا و معتبرند. آن‌ها برای مشاهده

تدریس معلمان جدید و با تجربه و نیز مشخص کردن این امر که مهارت‌های تدریس به سطحی پایین‌تر از استاندارد تنزل کرده و نیازمند تقویت است، مفیدند. امکان دارد مدیران از این ارزش‌یابی‌ها برای تصمیم‌گیری در زمینه استخدام و پرداخت حقوق بهره بگیرند. نتایج چنین ارزش‌یابی‌هایی، هنگام تصمیم‌گیری در مورد این که کدام معلم باید به استخدام دائم در بیاید و یا کدام یک باید برای سمت‌های مدیریتی هم چون مشاوره و مربی‌گری نامزد شود، اهمیت بسیار زیادی دارد.

ب) ارتقای پیشرفت حرفه‌ای

ارزش‌یابی معلمان هدف دیگری نیز دارد: ارتقای یادگیری حرفه‌ای. ارزش‌یابی معلمان معمولاً در خدمت اهداف مربوط به رشد و توسعه معلمان است. این کار غالباً از طریق گفت‌وگوهای تخصصی میان معلمان و همکارانی که از کلاس‌های آنان بازدید به عمل می‌آورند و نیز گفت‌وگو میان معلمان و ناظران که پس از مشاهدات رسمی یا غیررسمی صورت می‌پذیرد، تحقق می‌یابد.

التزام به یادگیری حرفه‌ای دارای اهمیت است، نه به این دلیل که کیفیت تدریس پایین است و باید «اصلاح شود»، بلکه به این دلیل که تدریس به قدری «دشوار» است که همواره می‌توان آن را بهبود بخشید. صرف نظر از میزان رضایت‌بخش بودن تدریس یک درس، همواره می‌توان آن را ارتقا بخشید. درست همانند دیگر شغل‌ها، هر معلم موظف است در طول زندگی حرفه‌ای خود در پی ارتقای آن باشد.

جدول: سطوح عملکردی در فنون پرسشگری و بحث و گفت‌وگو

جدول شماره یک: سطوح عملکردی در فنون پرسشگری و بحث و گفت‌وگو				
ممتاز	خبره	پایه	غیر قابل قبول	عامل
سؤال‌های معلمان به طور یکسان کیفیتی مطلوب دارند و به دانش‌آموزان زمان کافی برای پاسخ‌گویی داده می‌شود. دانش‌آموزان سؤال‌های بسیاری را مطرح می‌کنند.	اکثر سؤال‌های معلمان کیفیتی مطلوب دارند. به دانش‌آموزان زمان کافی برای پاسخ‌گویی به سؤال‌ها داده می‌شود.	سؤال‌های معلمان تلفیقی از سؤال‌های با کیفیت پایین و مطلوب هستند و یکی پس از دیگری و با سرعتی بالا مطرح می‌شوند. تنها برخی از سؤال‌ها مستلزم پاسخی فکوره‌انه‌اند.	تقریباً همه سؤال‌های معلمان دارای کیفیتی نامطلوب هستند، چالش‌شناختی آن‌ها پایین بوده و تنها یک پاسخ صحیح دارند. آن‌ها هم‌چنین یکی پس از دیگری و با سرعتی بالا مطرح می‌شوند.	کیفیت سؤال‌ها
دانش‌آموزان مسئولیت‌شایان توجهی را در موفقیت بحث‌ها برعهده می‌گیرند، مبتکر بحث‌های جدیدی هستند و مشارکتی داوطلبانه و خودجوش دارند.	معلم بحث و گفت‌وگوی واقعی را میان دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و در مواقع مقتضی نقش خویش را به آنان محول می‌کند.	معلم تا حدی می‌کوشد به جای درگیر کردن دانش‌آموزان در بازگویی محفوظات، آنان را در گفت‌وگوی واقعی مشارکت دهد. تلاش وی، نتایج ناهمگونی را به دنبال دارد.	تعامل میان معلم و دانش‌آموز غالباً به شیوه بازگو کردن محفوظات است و معلم نقش واسطه را در مطرح شدن تمام سؤال‌ها و پاسخ‌ها دارد.	فنون بحث و گفت‌وگو
خود دانش‌آموزان مواظب هستند که نظر و عقیده تمام آنان در بحث و گفت‌وگوها مطرح شود.	معلم با موفقیت، تمام دانش‌آموزان را در بحث و گفت‌وگو مشارکت می‌دهد.	معلم می‌کوشد تمام دانش‌آموزان را در بحث و گفت‌وگو مشارکت دهد، لیکن تلاش وی با موفقیت اندکی همراه است.	تعداد معدودی از دانش‌آموزان کنترل بحث و گفت‌وگو را در دست دارند.	مشارکت دانش‌آموزان

دو هدف در چارچوب یک نظام

چالش پیش‌رو، تلفیق این دو هدف ارزش‌یابی معلمان است. متخصصان تعلیم و تربیت می‌باید شیوه‌هایی را طراحی کنند که نتایج معتبر و پایایی به دست دهند؛ یعنی شیوه‌هایی که مطالبات قانونی مرتبط با تضمین کیفیت را برآورده می‌سازند و در عین حال، یادگیری حرفه‌ای را نیز بهبود می‌بخشند. در حقیقت، این مطالبات قدری از یکدیگر متفاوت‌اند. نظامی که هدف آن تضمین کیفیت است، باید معتبر، پایا و قابل دفاع باشد؛ ویژگی‌هایی که «دست‌یابی به آن‌ها دشوار به نظر می‌رسد». در مقابل، نظامی که برای ارتقای یادگیری حرفه‌ای طراحی شده است، احتمالاً بیشتر جنبهٔ دانشگاهی و مشارکتی دارد؛ ویژگی‌هایی که به مراتب «سهل‌الوصول‌تر به نظر می‌رسند».

تلاش‌های اخیر دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت برای تلفیق تضمین کیفیت آموزش و یادگیری حرفه‌ای، در قالب ارتقا بخشیدن به مهارت‌های ارزش‌یابان و با استفاده از شیوه‌هایی هم‌چون نظارت بالینی و آموزش شناختی صورت می‌گیرد. این‌ها مهارت‌هایی ارزشمند برای یادگیری هستند، لیکن کفایت نمی‌کنند. چنان‌چه سنجش این دو هدف بخش مهمی از طرح نظام‌های ارزش‌یابی را تشکیل دهد، این حرفه به موفقیت‌های بیشتری دست خواهد یافت.

رسیدن به نظامی معنادار

ماهیت مشکل ارزش‌یابی معلمان را می‌توان با در نظر گرفتن فرایند رایج مورد استفاده در اکثر مدارس برای مشاهده، نظارت و ارزش‌یابی، بهتر درک کرد. این فرایند از این قرار است: مدیر به کلاس می‌رود و تدریس را مشاهده می‌کند، نکات مهم را می‌نویسد، کلاس را ترک می‌گوید و یادداشت‌های خود را به شکل نهایی می‌نویسد. آن‌گاه باز می‌گردد و با معلم در مورد نحوهٔ تدریس صحبت می‌کند (چه جوانبی از کار خوب و رضایت بخش بوده است و چه چیزی را معلم می‌تواند بهبود بخشد). مشاهده‌ها غالباً کم و بیش از این نوع هستند. شایان توجه است که در این فرایند، مدیر تمام کارها را انجام می‌دهد و معلم نقشی کاملاً انفعالی ایفا می‌کند (البته، معلم تدریس می‌کند، ولی در مشاهده مشارکتی ندارد). لذا، تعجب برانگیز نیست که معلمان این فرایند را ارزشمند و یا تسهیل‌کنندهٔ یادگیری خود نمی‌دانند. این فرایند، هر چه را در زمینهٔ یادگیری می‌دانیم - یعنی این امر که یادگیری توسط «یادگیرنده» و با مشارکت وی در فرایند شناختی فعال صورت می‌پذیرد - نفی می‌کند. اگر خواهان نظام‌هایی از ارزش‌یابی هستیم که برای معلمان معنا دار باشند و به یادگیری آنان بینجامد، باید از فرایندهای سخت‌گیرانه، معتبر و پایا بهره بگیریم. هم‌چنین، می‌باید معلمان را در فعالیت‌هایی که یادگیری را ارتقا می‌بخشند - یعنی خود - ارزش‌یابی، تفکر در زمینهٔ تدریس و گفت‌وگوی حرفه‌ای - مشارکت دهیم. می‌توانیم با تغییر و اصلاح فرایند سنتی مشاهده به این اهداف دست یابیم. یک فرایند اصلاح شده - نظیر آن چه کارلا در ابتدای مقاله مشتاق آن بود - ممکن است این گونه به نظر برسد:

۱. مدیر به کلاس می‌رود، تدریسی را مشاهده می‌کند و تمام جوانب آن را می‌نویسد که شامل این موارد است: آن‌چه معلم می‌گوید و انجام می‌دهد؛ آن‌چه دانش‌آموزان می‌گویند و انجام می‌دهند، ظاهر کلاس؛ و غیره.
۲. مدیر نسخه‌ای از یادداشت‌های خود را در اختیار معلم قرار می‌دهد.
۳. مدیر یادداشت‌ها را با توجه به معیارهای ارزش‌یابی و سطوح عملکردی، تجزیه و تحلیل می‌کند.
۴. معلم با استفاده از یادداشت‌های مشاهده‌گر، به تفکر در مورد تدریس خود می‌پردازد و آن را با توجه به معیارهای ارزش‌یابی و سطوح عملکردی، ارزش‌یابی می‌کند. معلم احتمالاً در نتیجهٔ این تفکر، جوانبی از تدریس خود را مشخص می‌کند که نیازمند تقویت هستند؛ وی بدون دریافت راهنمایی از مدیر به این نتایج دست می‌یابد. البته، مدیر همواره می‌تواند نکاتی را متذکر شود، لیکن اگر معلم قبل از شرکت در این جلسه به تفکر در مورد تدریس خود پردازد، غالباً به اندازهٔ مدیر دید نقادانه خواهد داشت.
۵. معلم و مدیر در مورد تدریس گفت‌وگو می‌کنند. معلم موقعیتی را که درس در آن تدریس شده است، برای مدیر تبیین می‌کند. هر دو نفر در مورد نقاط قوت معلم و زمینه‌های پیشرفت وی، تصمیم می‌گیرند. بدیهی است که مدیر روز قبل در کلاس حاضر نبوده است و نمی‌تواند با تمام مسائلی که معلم باید با آن‌ها مقابله کند،

آشنایی داشته باشد. لذا، امکان دارد معلم چالش‌های یادگیری دانش‌آموز خاصی را توضیح دهد و مدیر نیز ممکن است رویکرد متفاوتی را پیشنهاد کند. لیکن، آن‌ها این گفت‌وگو را با توجه به درک مشترکشان از ویژگی‌های یک تدریس مناسب انجام می‌دهند.

دیدن مزیت‌ها

هدف «طرح ممتاز بودن در تدریس»، که توسط پژوهشگران «کنسرسیوم پژوهش‌های مدارس شیکاگو»، مستقر در دانشگاه شیکاگو، اجرا شده، اندازه‌گیری صحیح عملکرد کلاسی معلمان است. این طرح، جای‌گزینی پیشنهادی است برای «فهرست بازبینی در ارزش‌یابی معلمان» که مدیران آن را در ۳۰ سال اخیر در مدارس دولتی شیکاگو به کار گرفته‌اند. مدیران شرکت‌کننده در این طرح آزمایشی، به منظور هدایت مشاهده کلاس‌ها و جلسات الزامی پیش و پس از مشاهده، از «چارچوب تدریس» استفاده کردند.

این مطالعه آزمایشی روشنگر ادراک معلمان و مدیران شرکت‌کننده در این طرح است. آنان حیطه‌های زیر را برای ارزش‌یابی از کارآمدی معلمان بسیار مهم دانسته‌اند:

- تعریفی همسان و با ثبات از تدریس خوب: برای شفاف و معتبر بودن نظام ارزش‌یابی معلمان، تمام افراد - اعم از معلمان و مدیران - باید ویژگی‌های تدریس خوب را درک کنند. امکان دارد مدیران بدون شرکت در دوره‌های آموزشی متمرکز، به این درک دست نیابند، لیکن آنان ارزش کسب این دانش را می‌دانند. مدیری می‌گوید: «جالب است که این چارچوب شما را از رفتارهایی که تدریس ممتاز را شکل می‌دهند، آگاه می‌سازد.»
- ایجاد فرصت برای مشارکت در گفت‌وگوهای معنی‌دار در زمینه تدریس: آن‌گونه که اعضای «گروه دانلیسون»، پس از همکاری با معلمان و مدیران صدها منطقه آموزشی به منظور ارتقای تدریس حرفه‌ای، مشاهده کرده‌اند، «همه چیز به انجام این گفت‌وگو بستگی دارد». معلمی خاطر نشان می‌کند: «شما فرصت دارید در را ببینید، سر و صدا را قطع کنید و عملاً بنشینید و [با ناظر خود] به گفت‌وگو بپردازید؛ این فوق‌العاده لذت‌بخش است.»
- تمرکز بر آن‌چه اهمیت دارد: معلمان و مدیران داشتن فرصت برای معطوف کردن تمرکز جمعی بر مسائل مهم تدریس و یادگیری را مغتنم می‌دانند. این امر غالباً در جلسه‌ای (تفکر) پس از مشاهده رخ می‌دهد. آن‌گونه که مدیری می‌گوید: «گفت‌وگوی انجام شده کاملاً متفاوت است. گفت‌وگوی گذشته‌ام از این قرار بود که از برنامه عقب بودید، طرح درس خود را تحویل ندادید و مواردی از این قبیل. اکنون، این گفت‌وگو در زمینه تدریس خوب است.»

دو چالش

الف) نیاز به ارزش‌یابان آموزش دیده

نظام معتبر ارزش‌یابی معلمان، به جای الگوی سنتی مشاهده، که به «طور سطحی و گذرا» و با استفاده از فهرست بازبینی انجام می‌پذیرد، به سطوح بالاتری از مهارت ارزش‌یابان نیاز دارد. ارزش‌یابان باید بتوانند به درستی ارزش‌یابی کنند، بازخورد معنی‌دار ارائه دهند و معلمان را در گفت‌وگوهای سازنده در زمینه تدریس مشارکت دهند.

بر اساس تجارب ما در زمینه «چارچوب تدریس»، اعضای «گروه دانلیسون» صدها مشاهده‌کننده را در سراسر ایالات متحده و نیز کشورهای دیگر آموزش داده‌اند. اما یافته‌های ما تا حدی تأسف برانگیزند. اکثر مشاهده‌گران، حتی پس از آموزش، به فرصت‌هایی نیاز دارند تا چگونگی استفاده مؤثر از چارچوب را تمرین کنند و قضاوت‌های خویش را با دیگران هماهنگ سازند.

اکثر برنامه‌های آماده سازی مدیران این مهارت‌ها را آموزش نمی‌دهند و مدیران باید آن‌ها را در حین انجام کار کسب کنند. اما هنگامی که مدیران آن‌ها را واقعاً فرا می‌گیرند، می‌توانند نقش رهبران آموزشی را ایفا کنند که مدارس به طور مبرم به آن نیازمندند.

برنامه آموزشی ارزش‌یابان - برنامه‌ای که از «چارچوب تدریس» بهره می‌گیرد - شامل مراحل زیر است:
۱. شرکت‌کنندگان با ساختار «چارچوب تدریس» آشنایی پیدا می‌کنند. این چارچوب متشکل از چهار حیطه وظایف تدریس (برنامه‌ریزی و آماده سازی، فضای کلاس، تدریس و مسئولیت‌های شغلی)، ۲۲ مؤلفه توصیف

کننده این حیطه‌ها، و دو تا پنج عامل است که هر یک از مؤلفه‌ها را کاملاً توصیف می‌کنند.

۲. شرکت‌کنندگان می‌آموزند که چگونه شواهدی دال بر وجود هر یک از مؤلفه‌ها و عامل‌ها تشخیص دهند. برای مثال، حیطه‌های دوم (فضای کلاس) و سوم (تدریس) عمدتاً در کلاس درس تجلی پیدا می‌کنند، حال آن‌که حیطه‌های اول (برنامه‌ریزی و آماده‌سازی) و چهارم (مسئولیت‌های شغلی) به ابزارهایی هم‌چون شیوه‌های به کار گرفته شده توسط معلم برای برقراری ارتباط با خانواده‌ها (برای مثال، خبرنامه‌ها و یا جزوه‌های مرتبط با شب پیش از بازگشایی مدارس) و یا گزارش‌های مرتبط با فعالیت‌های ارتقای حرفه‌ای بستگی دارند.

۳. شرکت‌کنندگان می‌آموزند که چگونه شواهد را با توجه به دستورالعمل‌های سطوح عملکردی هر یک از مؤلفه‌ها تفسیر کنند. برای مثال، مشاهده‌گران باید برای ارزش‌یابی «فضای احترام و درک متقابل در کلاس» به این امر توجه کنند که: آیا کشمکش، سخنان طعنه‌آمیز و یا تحقیر، ویژگی غالب تعامل میان دانش‌آموزان است؟ آیا دانش‌آموزان عموماً از توهین به یکدیگر خودداری می‌کنند؟ آیا تعامل میان دانش‌آموزان غالباً مؤدبانه است؟ آیا دانش‌آموزان واقعاً به یکدیگر توجه نشان می‌دهند؟ و آیا بر رفتار یکدیگر نسبت به سایر همسالان نظارت دارند؟

۴. شرکت‌کنندگان می‌آموزند که چگونه قضاوت‌هایشان را با قضاوت‌های همکاران خود هماهنگ سازند. برای مثال، امکان دارد مشاهده‌گری تعاملات یک کلاس را نشان‌دهنده عملکرد پایه تلقی کند، حال آن‌که مشاهده‌کننده دیگری می‌تواند آن‌ها را عملکرد خیره‌برنده بداند. این تفاوت‌ها دلایل بسیاری دارند. امکان دارد یکی از مشاهده‌کنندگان به سادگی متوجه نکته مهمی در کلاس نشده باشد و یا ممکن است این دو مشاهده‌کننده از شیوه‌های اندکی متفاوت برای تفسیر شواهد استفاده کرده باشند. صرف‌نظر از دلیل این تفاوت، لازم است آن‌ها به بحث و گفت‌وگو در زمینه این موقعیت بپردازند تا بتوانند در آینده قضاوت‌های همسانی را به عمل آورند.

ب) یافتن زمان برای گفت‌وگوهای حرفه‌ای

چالش دوم مدیران، یافتن زمان برای انجام مشاهده‌های معنا دار و مشارکت در گفت‌وگوهای حرفه‌ای در زمینه تدریس است. حتی در نظام سنتی ارزش‌یابی که غالباً فواید معدودی را به دنبال دارد، مدیران می‌باید زمانی را به فرایند ارزش‌یابی اختصاص دهند. یک متخصص تعلیم و تربیت که با وی همکاری داشته‌ایم می‌گوید: «انجام صحیح این فرایند در مقایسه با انجام نادرست آن به مدت زمان طولانی‌تری نیاز ندارد. از این رو، چرا آن را به درستی انجام ندهیم؟ وقت مدیر مدرسه چه کاربردی بهتری از درگیر کردن معلمان در گفت‌وگوهای در زمینه تدریس می‌تواند داشته باشد؟

گفت‌وگوهای میان معلم و ارزش‌یاب، هنگامی که مرتبط با درک مشترکی از تدریس مطلوب - و شواهد مبتنی بر آن تدریس - باشد، می‌تواند فرصتی ارزشمند برای ارتقا و گفت‌وگوی حرفه‌ای فراهم آورد. نمی‌توانیم ساعات بیشتری را در روز خلق کنیم، لیکن تعیین دقیق اولویت‌ها و برنامه‌ریزی آگاهانه در زمینه مشاهده‌ها و جلسات، می‌تواند به استفاده بهینه از زمان در دسترس بینجامد. هم‌چنین، در صورتی که توافقات حاصله در یک منطقه این امر را ممنوع نساخته باشد، مشاهده‌های کوتاه، غیر رسمی و سرزده نیز می‌توانند اطلاعات فراوانی را برای گفت‌وگوی فکورانه فراهم سازند. این مشاهده‌ها، در مقایسه با مشاهده‌های رسمی، به مدت زمان بسیار کوتاه‌تری نیاز دارند.

رویکردی فکورانه

شواهد فراوان حاصل از مشاهده‌های غیررسمی و بررسی‌های رسمی نشان می‌دهد که رویکرد فکورانه در ارزش‌یابی معلمان - رویکردی که معلمان را در تفکر و «خود ارزش‌یابی» مشارکت می‌دهد - فوایدی بسیار بیشتر از دست‌یابی به هدف مهم تضمین کیفیت دارد. این رویکرد، امکان رشد و ارتقای معلمان را با ایجاد فرصت‌هایی برای گفت‌وگوی حرفه‌ای در زمینه استانداردهای پذیرفته شده تدریس، فراهم می‌آورد.



مترجم: دکتر اقبال قاسمی پویا

آموزش تدریس ماهرانه

نویسندگان: دیبورا لاون برگ
فرانسسکا فورزانی

تدریس اثربخش، هم پیچیده است هم غیرشهودی، با این حال می توان آن را آموخت

چه چیزی سبب می شود دانش آموزان برخی از کلاس ها به حداکثر پیشرفت تحصیلی و دانش آموزان کلاس های دیگر به حداقل آن دست یابند؟ در حال حاضر، برخی چارچوب های نظری کوشیده اند با اشاره به نحوه کار معلمان ماهر، به این پرسش پاسخ دهند (نگاه کنید به: دانیلسون، ۲۰۰۷؛ لامپرت، ۲۰۰۱؛ لیموف، ۲۰۱۰). مشخص کردن این نحوه کار به عنوان اصلی بنیادی در حمایت از یادگیری دانش آموزان، محور اصلی ایجاد نظام اثربخش تربیت معلم حرفه ای و رشد و توسعه آنان را تشکیل می دهد.

دو عامل امروزی، نیاز به چنین تربیتی را لازم و ضروری می سازند. عامل نخست این است که امروزه، از دانش آموزان انتظار می رود بیش از هر زمان دیگر به هدف های بلند پروازانه دست یابند. این هدف ها شامل دست یابی به استدلال نظام مند و حل مسائل هستند. در عامل دوم، هدف روشن این است که همه دانش آموزان به این نتایج دست پیدا کنند. اگرچه مدارس همیشه کوشیده اند تا برنامه های درسی برخی از دانش آموزان بلند پروازانه تر باشند، اما به طور سنتی، برای گروه های دیگر دانش آموزی هدف های متفاوتی را در نظر داشته اند. برخلاف گذشته، امروزه از معلمان انتظار می رود به فراگیرندگان بیشتری کمک کنند تا به سطوح پیچیده ای از عملکردها دست یابند. بنابراین، مشخص کردن آن دسته از عادات پر قدرت و مؤثری که شالوده اصلی آموزش محتوایی پیچیده برای همه دانش آموزان را تشکیل می دهد، بسیار مهم است.

«غیر معمول بودن» کار تدریس

تدریس یکی از معمول ترین و در عین حال پیچیده ترین فعالیت های بشر است. به رغم این نظر و ذهنیت غالب در تدریس - که آن را چیزی جز اندکی صبر و حوصله، داشتن دانش محتوایی پایه و دوست داشتن کودکان نمی داند - تدریس کاری «غیر معمول» است؛ به این معنی که مهارت های لازم در تدریس به صورت معمول و طبیعی حاصل نمی شوند [جکسون، ۱۹۸۶؛ مورای، ۱۹۸۹]. مهارت های تدریس را به سه شیوه بنیادین می توان از نمایش دادن، سخن گفتن یا کمک کردن غیر رسمی [کوهن، زیر چاپ] متمایز ساخت.

الف) مهارت تخصصی

تدریس در اصل، عبارت است از داشتن توانایی باز کردن مطالبی که فرد (معلم) بر آن اشراف دارد و می خواهد این محتوای را برای دیگران دست یافتنی و یاد گرفتنی سازد. چنین کاری مستلزم داشتن دانش و مهارتی آشکار و فراتر از یک تخصص صرف است. هر تنیس باز دارای قدرت سرویس شگفت آور، ضربه خود را به طور غیرارادی

می‌زند و نمی‌داند که چگونه این کار را انجام می‌دهد. همین‌طور یک اسپانیایی زبان بومی، گرچه به صورت روان اسپانیایی صحبت می‌کند، اما به‌طور طبیعی نمی‌تواند از ظرافت‌های نحوی یا ویژگی‌های معناشناسی کلیدی یا دستور زبان اسپانیایی سر در بیاورد. مهارت در زمینه‌ای خاص به معنای آن نیست که فرد می‌تواند به‌طور ارادی حوزه مورد نظر را به مؤلفه‌های اصلی آن تفکیک کند و نکات اساسی و کلیدی آن را به شخص دیگری که هنوز آن مهارت یا دانش را کسب نکرده است، توضیح دهد.

در واقع، خبرگی یا مهارت داشتن به درجه بالایی از روان بودن و تبحر داشتن در کار بستگی دارد. مهارت در عمل مستلزم انجام جوانب گوناگون کار به صورت خودکار است تا شخص بتواند به آن بخش از کار که چندان تکراری نیست، توجه دقیق تری داشته باشد. نویسنده‌ای که باید ذهن خود را درگیر مسائل ساده دستوری یا معانی واژه‌ها سازد، بی‌گمان نمی‌تواند بر ترکیب مطالب پیچیده و چالش برانگیز تمرکز کند. همین‌طور، دونده‌ای که هنگام مسابقه و در مسافت ۲۵ یاردی (حدود ۲۳ متری) خط پایانی ذهن خود را به نحوه حرکات پاهایش مشغول دارد، ذهنش از انجام یک عمل ماهرانه (دوندگی بدون حواس پرتی) منحرف خواهد شد. پیانو نوازی که هنگام نواختن، توجهش را بر چگونگی هماهنگی انگشتانش متمرکز کند، بی‌گمان پیانوی روان و دلچسبی نخواهد نواخت. تدریس از این نظر کاری غیرعادی و غیرمعمول است که در آن نه تنها معلم باید دارای مهارتی ویژه در یک زمینه باشد، بلکه باید توانایی تجزیه مطالب را به نکات ریزتر هم داشته باشد تا بتواند آن را به دیگران یاد دهد.

ب) چالش چشم‌اندازهای چندگانه

غیرمعمول بودن تدریس در دومین شیوه اصلی تمایز آن از سایر کارها نیز مشخص است. از آن جایی که معلمان باید به دیگران کمک کنند تا چیزی را یاد بگیرند، باید به افکار و مهارت‌ها از دیدگاه دیگران نیز نگاه کنند. این موضوع را نیز باید در نظر داشته باشند که دانش آموزان، غالباً به روش‌های متفاوتی از معلمان یاد می‌گیرند. حتی اگر معلمی به یاد بیاورد چه چیزی به او کمک می‌کرد تا معادلات خطی را یاد بگیرد، مطلب مناسبی را در یک بند مطرح کند، یا مفهوم گرانش یا نیروی جاذبه زمین را بفهمد، این نکات احتمالاً به یادگیری دانش آموزان وی کمکی نخواهند کرد. پی بردن به این که از نظر دیگران چه چیزهایی دشوار یا جالب هستند، یا چگونه تجربه‌ای به تعبیرها و تفسیرهای آنان شکل می‌دهد، کار چندان ساده‌ای نیست. از این روی تدریس بدون توجه به چشم‌اندازهای فراگیرندگان و دانش پیشین آنان، مانند پرواز خلبان در آسمانی ابرآلود و بدون داشتن ابزار و وسایل لازم است. این موضوع برای آموزش منصفانه و عادلانه، پیام‌های ضمنی بسیاری دارد، چرا که هر چه تفاوت میان فراگیرندگان و معلمان آنان بیشتر باشد - تفاوت از نظر فرهنگی، زبان و تجربه - به احتمال زیاد تدریس کمتر هماهنگی دقیقی خواهد داشت.

کارکردن با تعداد زیادی از یادگیرندگان

داشتن دانش کافی در یک زمینه برای تدریس و نگاه کردن به آن از دریچه چشم دیگران در آموزش، کار چندان ساده‌ای نیست. با این حال، برعکس بسیاری از حرفه‌ها که در آن‌ها به «مراجعه‌کنندگان» به صورت فردی خدمات ارائه می‌شود، معلمان با دانش آموزانشان به صورت جمعی و گروهی کار می‌کنند [جکسون، ۱۹۸۶]. نه تنها معلمان با فراگیرندگان بسیاری سر و کار دارند که باید آنان را بشناسند و با آنان تعامل برقرار کنند، بلکه باید محیط سازنده‌ای را طراحی و مدیریت کنند که در آن، همه دانش آموزان بتوانند یاد بگیرند. در یک کلاس، دانش آموزی به کنترل دقیق و راهنمایی بیشتر نیاز دارد، در حالی که دانش آموز دیگری وقتی به حال خود گذاشته می‌شود، بهتر می‌تواند با مسائل خود دست و پنجه نرم کند. همین‌طور، دانش آموزی در کلاس درس فعال است، مدادش را خودش می‌تراشد، در جایی که نشسته است سروصدا راه می‌اندازد، در حالی که به شدت نیز مشغول کار است، ولی دانش آموز دیگری ممکن است به سادگی توجه خود را از دست بدهد.

تفاوت‌های فردی خود را در پاسخ دادن به محتوای درس نیز نشان می‌دهند. برای مثال، اگرچه ممکن است پنج دانش آموز به درستی توضیح دهند که چرا $0/6$ بزرگ‌تر از $0/45$ است و هشت دانش آموز دیگر هم همین پاسخ درست را بدهند، اما به دلایلی، وقتی اعداد پیچیده‌تر شدند، ممکن است گروه دون نتوانند پاسخ درست

ارائه دهند. چنین تفاوت‌هایی ایجاد می‌کند که معلم به پاسخ‌های دانش‌آموزان به دقت گوش کند. البته، توجه به این تفاوت‌ها و در عین حال، هدایت کردن آنان برای داشتن هدف‌های یادگیری بلندپروازانه کار چندان ساده‌ای نیست.

معلمی کار هر کسی نیست

تدریس، کاری است که در ایالات متحده روزانه ۴/۴ میلیون نفر آن را انجام می‌دهند. این کار به دانش و مهارت‌های خاصی نیاز دارد که اکثر افراد به‌طور طبیعی آن‌ها را ندارند. از این روی، تربیت معلم برای انجام واقعی این کار، یعنی تسلط یافتن بر به مهارت‌های غیرطبیعی، بسیار مهم است. عوامل بسیاری موجب ناکارآمدی مدارس می‌شوند که در این میان، نبود نظام کارآمد تربیت معلم عمده‌ترین آن‌هاست.

تدریس مؤثر کاری است آموختنی و از این روی، وظیفه ماست مطمئن شویم کسانی که کودکان و جوانان ما را آموزش می‌دهند، فرصت کافی برای دست‌یابی به دانش‌ها و مهارت‌های لازم برای این کار را پیدا کرده‌اند. دانش‌آموزانی که معلمانشان فرصت کسب دانش و مهارت لازم برای تدریس را نداشته باشند، بی‌گمان توفیقی به دست نخواهند آورد.

حال این پرسش مطرح می‌شود که برای تربیت معلم چه چیزهایی باید به آنان آموخت؟ در میان پاسخ‌های تکراری به حوزه‌هایی از دانش برمی‌خوریم که معمولاً در برنامه‌های تربیت معلم گنجانده می‌شوند؛ برای مثال، موضوعات علمی، روان‌شناسی تربیتی، روش‌های تدریس، مبانی آموزش و پرورش و مانند این‌ها.

ضرورت توجه به محتوای مربوط به دانش، امر روشنی است. اما پرسش این است: معلمانی که مطلبی را نمی‌دانند، چگونه آن را تدریس می‌کنند؟ تهیه مطالب علمی کار چندان آسانی نیست. کمتر دیده می‌شود که در تدوین مطالب درسی، به نیازهای ویژه دانش‌آموزان برای گسترش اندیشه‌ها و عملکردشان در یک موضوع درسی توجه کافی شود. ابال و فرزانی، ۲۰۱۰؛ بال، هیل و باس، ۲۰۰۵؛ بال، تیمز و فلیس، ۲۰۰۸. بسیاری فکر می‌کنند هر بزرگ‌سالی که درسی خوانده است، حتماً دارای دانش است و می‌تواند ظرافت‌های اندیشه‌ها و فرایندهای موجود در یک رشته را باز کند و توضیح دهد. ناگفته پیداست که این کار همیشه شدنی نیست.

افزون بر این، باید دانست که میان دانستن درباره تدریس با توانایی تدریس فاصله زیادی وجود دارد. دانستن چگونگی رشد یک کودک لزوماً معلم را قادر نمی‌سازد تا اندیشه‌های آن کودک را تفسیر و تعبیر کند. یا آگاهی معلم از نابرابری‌های اجتماعی لزوماً وی را قادر نمی‌سازد تدریس را به گونه‌ای پیش ببرد که به رفع نابرابری‌ها منجر شود. معلمان معمولاً شکاف دانستن و توانستن را با تجربه و سرهم‌بندی پرمی‌کنند.

بدون تردید، تجربه کار با جوانان در کلاس‌های درس واقعی می‌تواند مهارت لازم برای این کار پیچیده و دشوار را در معلم ایجاد کند. با این حال، تجربه منبعی نامطمئن در یادگیری است و اتکا به قوه تشخیص فردی و به نام خلاقیت می‌تواند نوعی ریسک باشد. برخی از معلمان که تدریس از طریق تجربه فردی را کنار می‌گذارند، کلاس‌های درس خود را با روش‌های بسیار سخت‌گیرانه و خشنی اداره می‌کنند. برخی دیگر می‌کوشند مشکلات خود را با فراهم کردن محتوایی پیچیده و با استفاده از وسائل کمک آموزشی، مانند وسایل و ابزار یادداری و تقویت حافظه حل کنند و از این طریق دانش‌آموزان را قادر سازند به پرسش‌های مطرح شده پاسخ‌های درست بدهند. ولی با این کارها یادگیری واقعی را دور می‌زنند. برخی از معلمان که به «صورت طبیعی» طرفدار دانش‌آموزان خاصی هستند، با دانش‌آموزان به صورت «منصفانه» رفتار نمی‌کنند. بسیاری از معلمان بدون این که شواهدی از موفقیت و اثربخشی روش‌ها و رویکردهای خود ارائه دهند، تنها به روش‌های خود بسنده می‌کنند.

تشخیص شیوه‌های اجرایی برجسته و مؤثر

با در نظر گرفتن تعداد نیروهای آموزشی و خصوصیات غیرشهودی کار تدریس، نیازمندیم شیوه‌های اجرایی عمده، برجسته و مؤثر تدریس را که سبب تدریس اثربخش می‌شوند مشخص کنیم و راه‌های تدریس آن‌ها را هم معلوم داریم. منظور از شیوه‌های اجرایی برجسته و مؤثر، فعالیت‌هایی است که محورهای اصلی تدریس را تشکیل می‌دهد و به احتمال خیلی زیاد در یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. یکی از این نمونه‌ها، دیدار با ولی یا

سرپرست دانش‌آموزی است که مسائل و مشکلاتی دارد. نمونه دیگر، مشخص کردن الگوهای معمول در چگونگی تفکر دانش‌آموزان در یک موضوع درسی است؛ برای مثال، درک نادرست دانش‌آموزان کلاس‌های بالای ابتدایی از علامت مساوی یا تفکر فراگیران نوجوان درباره چیزهای «زنده» و «غیرزنده»، یا رویکردهای نوجوانان در تفسیر انگیزه‌ها و چگونگی تفکر مردم در گذشته.

شیوه‌های اجرایی برجسته و مؤثر، شامل فعالیت‌های اساسی لازم برای تدریس است؛ اگر معلمان نتوانند ماهرانه این شیوه‌های اجرایی را به کار بگیرند به احتمال با مسائل عمده‌ای روبه‌رو خواهند شد. اجرای ماهرانه این شیوه‌ها هم چنین برای معلمان تازه کار امر کاملاً بنیادی است تا بتوانند به حرفه‌ای بسیار اثربخش دست یابند (گروه برنامه درسی ابتکارات تربیت معلم، ۲۰۰۸).

مشخص کردن مجموعه‌ای محوری از شیوه‌های اجرایی برجسته و مؤثر، مستلزم مدیریت سه مسئله همیشگی است:

ماهیت ویژه محتوای تدریس

شیوه‌های اجرایی برجسته و مؤثر تدریس، عمیقاً به قلمروهای ویژه وابسته است. برای مثال، دو شیوه اجرایی را در نظر بگیرید: طرح پرسش‌های دقیق از دانش‌آموزان و استنباط و تفسیر رفتارهای نشأت گرفته از درک دانش‌آموزان. توالی پرسش‌های خوب و مناسب در درس تاریخ با توالی آن‌ها در درس ریاضی متفاوت است. هم‌چنان که گراس من و مک دونالد (۲۰۰۰) گفته‌اند، درباره چگونگی تفاوت تدریس از درسی به درس دیگر، دانش رسمی بسیار کمی داریم. با این حال، می‌توانیم این تمایز را تشخیص بدهیم که در کلاس تاریخ، معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند تا اعتبار منابع متفاوت را ارزش یابی کرده و عواملی را که قابل اطمینان بودن آن‌ها را نشان می‌دهند، مورد توجه قرار دهند. اما، معلمان ریاضیات بدنبال تبیین‌ها هستند و از دانش‌آموزان می‌خواهند بر آن‌ها تأکید کنند، که متفاوت از توضیحات درس‌های تاریخ یا علوم است. همین‌طور، طراحی یک متن راهنما جهت سنجش میزان پیش رفت دانش‌آموزان در نوشتن، متفاوت از ساختن تکلیفی است که موجب یادگیری دانش‌آموزان درباره اندیشه‌ای علمی، مثل نور یا نیرو می‌شود.

تدریس یکی از معمول‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین فعالیت انسان‌ها است. همه نکات بالا، با انتظاری که از تدریس دانش و مهارت پیچیده داریم، دشوارتر می‌شود. پرسیدن پرسشی که سبب شود دانش‌آموزان معنی یک کلمه ناآشنا را پیدا کنند با پرسشی که از دانش‌آموزان می‌خواهد تا یک کسر غلط را کم کند، تفاوت دارد. همین‌طور، طرح سؤالاتی که با هدف حمایت از تلاش‌های دانش‌آموزان در اثبات یک مسأله ریاضی یا تحلیل داده‌ها انجام می‌گیرد، امری کاملاً متفاوت است.

زمینه فرهنگی

آموزش در کلاس درس هم چنین در حال و وضعیت فرهنگی ویژه‌ای انجام می‌گیرد و این عامل نیز توقع از معلمان را متفاوت می‌سازد. آشنا ساختن دانش‌آموزان کلاس نهم حومه کانکتی کات با کارهای «مایا آنجلو» تا اندازه‌ای متفاوت از انجام این کار در یک کلاس روستایی در می‌سی‌سی‌پی است. آشنایی دانش‌آموزان هر یک از این مناطق با زمینه فرهنگی و زبان آنجلو متفاوت است و هر یک از مناطق می‌توانند تفسیر متفاوتی از نوشته او داشته باشند. ایجاد انتظارات و هنجارهای لازم برای برقراری ارتباط با والدین و همکاران نیز ممکن است فرق داشته باشد.

کاری ارزشمند با جزئیات بسیار

در حرفه‌های دیگر از خلبانی گرفته تا پزشکی و یا کارهای آرایشی، افراد را برای انجام قسمت‌های خاصی از کار مورد نظر تربیت می‌کنند. دانشجویان خلبانی، چگونه بلند شدن از زمین، فرود آمدن و دور زدن را یاد می‌گیرند؛ دانشجویان پزشکی؛ چگونگی معاینه بدنی و بستن یک زخم را می‌آموزند؛ آرایشگرها می‌آموزند که چگونه با دقت

موها را قیچی کرده و مرتب کنند. در حالی که صاحبان حرفه‌های دیگر می‌توانند کارهای خودشان را به مهارت‌ها و دانش‌های معنی‌داری تقسیم کنند، شگفتا که آموزشگران نمی‌توانند این کار را درباره تدریس انجام دهند. بی‌گمان، می‌توان از نمونه‌هایی سخن گفت که تلاش شده است تدریس را با توجه به مهارت‌های اصلی آن توصیف کنند. در دهه ۱۹۷۰، برنامه‌های تربیت معلم براساس صلاحیت‌ها مبتنی بود و معلمان را براساس صدها «صلاحیت» تربیت می‌کرد. (هستون و هوسام؛ ۱۹۷۲). در این برنامه‌ها، بر رفتارهای خاص معلمان تأکید می‌شد، مانند تحسین و تأیید دانش‌آموزان، استفاده از اوقات غیر درسی و از دانش‌آموزان انجام کاری را خواستن. ولی، این رویکرد با سه مسئله روبه‌رو شد: نخست این که، فهرست تهیه شده شامل مهارت‌های بسیار ریزی بود و مشخص نبود که عمل ماهرانه یا مبتنی بر مهارت را چگونه می‌توان ترکیب کرد. دوم این که، این مهارت‌ها اغلب فاقد محتوا بودند. اگرچه برخی از این مهارت‌های ویژه در درون موضوع‌های درسی مشخص شده بود (برای نمونه، فنون و ابزار لازم در ارزیابی مهارت خواندن دانش‌آموزان، یا مهارت‌های لازم برای تدریس حساب به کودکان)، این مهارت‌ها بر آموزش ریاضیات و خواندن در سطح پایه و ابتدایی تأکید داشتند. سوم این که، بی‌توجهی به این نکته که داوری این مهارت‌ها باید با توجه به بافت آن‌ها صورت گیرد، پی بردن به این که چه زمانی یک رفتار خاص مناسب است و چگونه معلم می‌تواند آن را به کار گیرد، کار دشواری بود.

برنامه‌های تربیت معلم مبتنی بر صلاحیت‌ها از نظر این که بسیار رفتارگرایانه است مورد انتقاد قرار گرفت؛ روشن است که تدریس به استدلال شناختی و اخلاقی ارزشمند و نیز سبک و چگونگی رفتار بستگی دارد. (فنسترمایر، ۲۰۰۱). با وجود این، این نهضت نشان‌دهنده تلاش بسیار مهم در جهت تأیید این واقعیت بود که تدریس کاری است نیازمند فنون و عمل ماهرانه تا صرفاً قلمروی از دانش یا میدان خلاقیت فردی.

گراس من و همکاران (۲۰۰۹) به فرایند مشخص کردن عناصر اصلی یا محوری تدریس را نوعی «واپاشی یا تلاشی شیوه‌های اجرایی» می‌دانند. تعجب آور نیست که آنان به این نتیجه رسیدند که زبان مورد استفاده، در تدریس کم‌تر از دیگر زمینه‌ها توسعه و گسترش یافته است. برای نمونه، اگرچه معلمان همواره در کلاس پرسش‌هایی مطرح می‌کنند، با این حال، در محتوای یک حوزه [درسی] برای انواع پرسش‌ها، هدف‌ها یا فعالیت‌های یادگیری، واژگان مشترک و دقیقی وجود ندارد. پرسش‌هایی که معلمان به منظور فعال سازی تفکر در دانش‌آموز مطرح می‌کنند - مانند این پرسش که: شما تاکنون به چه نتیجه‌ای رسیده‌اید تا می‌توانید توضیح دهید که چگونه به این پاسخ رسیدید؟ - متفاوت از پرسش‌هایی است که به منظور به چالش کشیدن و عمق بخشیدن به تفکر دانش‌آموزان می‌توان به کار برد - مانند این پرسش که: اگر کسی بگوید که بزرگ‌تر از از است به این دلیل که در آن اعداد بزرگ‌تری به کار رفته است، چه پاسخی می‌دهید؟

کنار آمدن با مسئله انتخاب کاری ارزشمند با جزئیات بسیار، که در تدریس پیش می‌آید، کار ساده‌ای نیست. نخستین گام، مشخص کردن وظایف یا پاره کارهایی است که در تدریس اثربخش امری بنیادین است. به عنوان نمونه می‌توان به فهمیدن و پاسخ دادن به مطلبی که دانش‌آموزان می‌گویند، نکلیفی را برای کلاس مشخص کردن، کنترل سریع درک دانش‌آموزان، به راه انداختن بحث در سر کلاس، یا دیدار با والدین به منظور بررسی وضعیتی مسئله آفرین. کارهای فکری و نظری بسیاری باقی می‌ماند که بیش‌تر به اصول کار مربوط است تا به اجرای آن، مانند: «طراحی آموزشی به منظور پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیری تک تک دانش‌آموزان که به مراتب مهم‌تر از یک عمل است. همین‌طور، درگیر و مشغول کردن دانش‌آموزان در به کارگیری روش‌های کاوشگری» یک هدف عمده تا یک اقدام خاص.

مطرح کردن سؤال در این باره که معلم در هر یک از این موارد چه باید انجام دهد می‌تواند به مشخص کردن کارهای ارزشمند جزئی کمک کند. برای نمونه، هدایت یک بحث همگانی در کلاس را در نظر بگیریم، که از جمله کارهای برجسته و اثربخش در تدریس باز است و شامل: تجزیه و تحلیل محتوا به منظور یادگیری، توجه به تفکر در دانش‌آموزان و در نظر گرفتن ماهیت گروهی تدریس و مدیریت آن. به بحث ریاضی در یک کلاس چهارم توجه کنید: معلم تصویر زیر را نشان داده و می‌پرسد: چه کسری از مربع زیر سیاه است؟

معلم برای هدایت این بحث در کلاس، فعالیت‌های ویژه‌ای انجام داد، از آن جمله: مشخص کردن و به کارگیری



اهداف یادگیری به منظور متمرکز کردن بحث بر نکات اصلی (اسلیپ، ۲۰۰۹)، تلاش در تداوم درگیری دانش‌آموزان به بحث، پرسیدن سؤالات هدف دار، گوش کردن دقیق به پرسش‌های دانش‌آموزان و پاسخ به آن‌ها. ایجاد هنجارهایی برای صحبت کردن و گوش کردن، راهنمایی دانش‌آموزان در استفاده از وسایل دست ساخته، مرتبط کردن بحث‌های دانش‌آموزان به یکدیگر و جمع کردن بحث‌ها. معلمانی که نتوانند این مهارت‌ها را به صورت اثربخش به کار گیرند، ممکن است بتوانند گفت‌وگوهای گروهی را در کلاس به راه بیندازند، اما در به کارگیری بحث‌هایی که سبب رسیدن به هدف‌های خاص یادگیری شود، توانایی اندکی خواهند داشت.

مورد بالا، صرف پذیرفتن پاسخ درست، یعنی «» فرصت دانش‌آموزان برای یادگیری را ضایع می‌کند، چرا که در این روش نه از دانش‌آموزان پرسیده می‌شود که چرا «» پاسخی نادرست است و نه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درباره مفهوم کسر با دقت بیش‌تری فکر کنند. (ساکسی و دیگران، ۲۰۰۷).

همین‌طور، به استدلال دیگری درباره نمونه‌ای از کمک به دانش‌آموزان برای فهم مفهوم کسر، به جای استدلال پیشین، توجه کنید:

معلم با نشان دادن تصویر زیر از دانش‌آموزان می‌پرسد: چه کسری از این مستطیل سیاه است؟

در مثال نخست، معلم یک ایده اصلی ریاضی را مطرح کرد، یعنی (سطح مساوی)، در حالی که در مثال دوم به موردی معمول و مرسوم پرداخته شده است. تشخیص این موضوع و توانایی تصمیم‌گیری در این مورد که از کدام مثال در دستیابی به هدفی مشخص یا تعیین چگونگی توالی آن‌ها استفاده کند، امری بسیار مهم و اساسی در تدریس است. اگر معلمی این توانایی‌ها را نداشته مانند فردی است که قوه شنیدن و تشخیص هم‌نوايي در موسیقی را ندارد.

کار معلمی، پر از نمونه‌های دیگری از شیوه‌های اجرایی بسیار مهم، پیچیده و «غیرمعمول» است، مانند صحبت کردن با پرستار سرخانه دانش‌آموز در مورد چگونگی پیشرفت وی، نوشتن نظرات و دادن بازخورد انشا و مقاله دانش‌آموز یا طراحی یک سنجش به منظور دستیابی به اطلاعاتی مفید برای معلم و دانش‌آموز به‌طور یکسان.

ابتکار عمل در تربیت معلم

در دانشگاه میشیگان، ما در حال انجام یک کار آزمایشی و آغازین درباره الگوی نوین تربیت معلم هستیم. این الگو از ۱۹ شیوه اجرایی مؤثر به مثابه بخشی از ابتکار عمل ما در تربیت معلم تشکیل یافته است. گروهی از پژوهشگران و معلمان و برنامه‌ریزان با توجه به پژوهش‌هایی که بین شیوه‌های اجرایی خاص و پیشرفت دانش‌آموزان پیوند ایجاد می‌کند، مطالب چاپ شده در مورد تدریس، تهیه ویدئوهایی از کار معلمان در حین تدریس و تجربه‌های شخصی، فهرست جامعی تهیه کرده‌اند که شامل بیش از دویست مورد شیوه‌های اجرایی و مهارت‌ها است. از آنجایی که مطالعات معدودی در مورد شیوه‌های اجرایی خاص صورت گرفته است که در مراحل اولیه تربیت معلم قابل آموختن باشد. باید هم‌چنین روی منطق حرفه‌ای و تحلیل نیازها و ضرورت‌های آموزش اثربخش نیز متمرکز می‌شدیم. سپس، فهرست تهیه شده را به ۱۹ شیوه اجرایی کاهش دادیم تا پاسخ‌گوی تعریف

ما از شیوه اجرایی برجسته و اثربخش باشد، یعنی شیوه‌هایی انتخاب شد که به صورت معنی دار این احتمال را تقویت کرد که تدریس برای یادگیری دانش‌آموزان اثربخش خواهد بود. هم چنان که ما به ارزش‌یابی‌های شاهد محور در مورد هر یک از این شیوه‌ها اجرایی در پنج سال آینده ادامه خواهیم داد، انتظار داریم این فهرست رشد و تکامل یابد.

در طرح ما در مورد برنامه تربیت معلم و شیوه‌های اجرایی مورد نظر، هر یک از این موارد نوزده‌گانه را به تفصیل بسط می‌دهیم تا آن‌ها را با جزئیات تدریس در سطوح مختلف یا موضوعات درسی خاص متناسب سازیم. این که دانشجویان چه‌گونه یاد می‌گیرند از عهده این شیوه‌های اجرایی برآیند، به این بستگی خواهد داشت که آنان برای کدام سطح از آموزش تربیت می‌شوند، دوره ابتدایی یا متوسطه - و چه موضوع‌هایی را تدریس خواهند کرد. برای نمونه، یکی از شیوه‌هایی اجرایی برجسته و مؤثر معلمان آینده این خواهد بود که آنان بتوانند راه‌های کلیدی مربوط به تفکر و اندیشه‌ها و بدفهمی‌های رایج دانش‌آموزان در هر پایه را به هنگام روبه‌رو شدن با اندیشه‌ای را، تشخیص دهند. معلمان ریاضی دوره ابتدایی باید بتوانند راه حل‌های دانش‌آموزان درباره کسرهای پیچیده را بررسی کنند و چگونگی رسیدن آنان به راه‌حل‌های مذکور را تشخیص دهند. معلمان زبان انگلیسی باید بتوانند این مسئله را تشخیص دهند که چرا برخی از دانش‌آموزان تطابق فاعل - فعل را به گونه‌ای به کار می‌برند که متفاوت از انگلیسی استاندارد است. معلمان علوم ابتدایی باید بدانند که دانش‌آموزان کلاس پنجم فرآیند فتوسنتز را اغلب اشتباه می‌کنند. و مشکل فراگیران در یادگیری این موضوع را تشخیص دهند. معلمان باید بدانند که نه تنها همه الگوهای مشترک فکری دانش‌آموزان دارای اشکال و اشتباه است بلکه باید بتوانند عادت مشترکی را که دانش‌آموزان درباره محتوای مطالب دارند، تشخیص دهند؛ از جمله، منابعی را که معمولاً دانش‌آموزان استفاده می‌کنند و نیز دگرگونی‌های قابل پیش‌بینی در آنان را که طی مراحل رشد به وجود می‌آید. برای نمونه، وقتی کودکان «شمردن» را آغاز می‌کنند؛ یعنی وقتی در می‌یابند که عدد نه، یعنی اضافه‌شدن یک مورد به هشت موردی که قبلاً شمرده‌اند - در مقایسه با شمارش اعداد از یک تا ۹ - معلمان باید بی‌درنگ این گام یا مرحله مهم را تشخیص دهند. بسیاری از نوجوانان سیاه‌پوست شهری احتمالاً تجربه عمیقی از بازی با کلمات دارند که این تجربه می‌تواند توانایی آنان را در پرداختن به تحلیل‌های پیچیده ادبی تقویت کند (لی، ۲۰۰۷). همین‌طور معلمان می‌توانند دل‌مشغولی‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه را برای کار جمعی مفید سر و سامان دهند.

تشخیص زمینه مشترک

اگرچه فراگیران متفاوتند و معلمان باید همواره آموزش را با آنان سازگار کنند، کار تدریس در کل غیرقابل پیش‌بینی نیست. بسیاری از چیزها در میان فراگیران، موضوعات درسی و زمینه‌ها مشترک است و می‌توان آن‌ها را با بقیه در میان گذاشت، مطالعه کرد و یاد گرفت.

حال ببینیم در حرفه‌های دیگر وضع چه‌گونه است. در حرفه‌های دیگر نیز از افراد خواسته می‌شود تا نسبت به مسائل پاسخ‌گو باشند؛ با این حال، خلاقیت شخصی و فردی گسترده نه تحمل می‌شود و نه آن را مناسب می‌دانند. جراحان برای دلخوشی شخصی به اختراع فنون جراحی خاص دست نمی‌زنند. خلبانان با خلاقیت فرود نمی‌آیند. البته، دست اندرکاران ماهر با انعطاف‌پذیری خود را با شرایط تطبیق می‌دهند، اما، آنان کارها را براساس «نظر» شخصی و دلخواه خویش انجام نمی‌دهند. در همه کارها، یک مبنای بنیادین وجود دارد: جراحان باید با نهایت دقت کارشان را انجام دهند تا نتیجه موفقیت‌آمیز بالایی از کارشان بگیرند. خلبانان باید هواپیما را سالم به زمین بنشانند. معلمان نیز باید با مهارت تمام تدریس کنند تا دانش‌آموزان آن‌ها یاد بگیرند.

تشخیص مجموعه‌ای از شیوه‌های اجرایی که هدف از آن رسیدن به نتایج پیچیده برای همه دانش‌آموزان است، نخستین گام برای تقویت حرفه آموزشی است. این شیوه‌های اجرایی می‌تواند مبنای مشترکی برای تربیت معلم فراهم سازد؛ یعنی یک زبان حرفه‌ای مشترک و چارچوبی برای ارزیابی و بهسازی تدریس.

مشاهده‌های یک هفته‌ای



نویسنده: جین کولا ساکو
ترجمه: دکتر اقبال قاسمی پویا

ساختار جدید مشاهده ریس دبيرستان، آگاهی‌های عمیقی به او می‌دهد که برای بهتر ساختن تدریس معلمان مورد نیاز است

اثربخش‌ترین معلمان می‌خواهند در حرفه خود رشد داشته باشند. آنان غالباً چشم به مدیر مدرسه دارند تا از کارهایشان به آنان بازخورد بدهد و از آن‌ها پشتیبانی کند. با این حال، هر چه معلمان کارشان اثربخش‌تر باشد، دادن بازخورد بخردانه و تازه برای مدیر مدرسه دشوارتر است. سال گذشته من با این چالش دقیق رو به رو شدم. همه معلمان دبیرستان «آکادمی حاشیه اقیانوس آرام»، افرادی معلمانی اثربخش بودند، اما رشد و بالندگی نداشتند. من به عنوان ریس دبیرستان، همواره کلاس‌های درس معلمان را هر هفته یا یک هفته در میان مورد مشاهده کوچک ۲۰ دقیقه‌ای قرار می‌دادم و از مشاهده‌هایم به آنان بازخورد ارائه می‌کردم، اما می‌دیدم که آنان همان ضعف‌ها و قوت‌هایی را دارند که سال‌ها داشته‌اند. با خود گفتم چگونه می‌توانم معلمان را به گونه‌ای پیش ببرم که هم عملی باشد و هم اثر پایداری در آموزش داشته باشد. با این اندیشه در ذهن، ساختار جدیدی از مشاهده را تدوین کردم که مرا قادر می‌ساخت بازخورد عمیق و معتبری به معلمان بدهم. نتیجه این کار، تجربه‌ای در مشاهده اثربخش و مشارکتی بود که به یاددهی و یادگیری موفقیت‌آمیزتری انجامید.

ساختار مشاهده یک هفته‌ای

من با هدف یاری رساندن به معلمان موفق برای بهتر ساختن تدریسشان، مشاهده‌ای یک هفته‌ای تدوین کردم که دو عنصر کلیدی داشت: مشاهده طولانی از درس‌های هفتگی و یک رشته گفت‌وگو میان من و معلم. این الگو از شش گام تشکیل شده بود: گام نخست: معلم هفته‌ای را تعیین می‌کند و در طول آن، مشاهده کننده نحوه تدریس وی را در یک کلاس مورد مشاهده قرار می‌دهد.

گام دوم: پیش از آن که مشاهده یک هفته‌ای آغاز شود، مشاهده‌کننده با معلم دیدار می‌کند تا درباره طرح‌های درس و هدف‌های آن درس در هفته آینده گفت‌وگو کنند. افزون بر این، معلم موضوع یا زمینه‌ای را برای مشاهده برمی‌گزیند و مشاهده‌کننده نیز زمینه‌ای را براساس مشاهده‌های پیشین انتخاب می‌کند.

گام سوم: مشاهده‌کننده نحوه تدریس معلم را روز دوشنبه و سه‌شنبه مورد مشاهده قرار می‌دهد و هر روز از مشاهده‌هایش یادداشت‌هایی تهیه می‌کند و به معلم می‌دهد.

گام چهارم: معلم و مشاهده‌کننده وسط هفته یکدیگر را می‌بینند و در مورد مسائل کلاس تا آن روز گفت‌وگو می‌کنند. آنان بازخوردهای نوشته شده مشاهده‌کننده را بررسی می‌کنند تا مطمئن شوند که معلم و مشاهده‌کننده هر دو هماهنگ پیش می‌روند. در این جلسه برای روزهای باقی‌مانده هفته برنامه‌ریزی می‌کنند و به تنظیم طرح درس‌ها براساس نیازها می‌پردازند.

گام پنجم: مشاهده‌کننده در روزهای باقی‌مانده هفته نیز همان کلاس را مشاهده می‌کند و به فراهم ساختن بازخورد کتبی ادامه می‌دهد.

گام ششم: معلم و مشاهده‌کننده پس از پایان مشاهده کلاس درس، جلسه‌ای تشکیل می‌دهند. مشاهده‌کننده براساس الگویی که برای ساختار جدید مشاهده فراهم کرده است، بازخورد مجموعی یا پایانی مجموعه بازخوردهای یک هفته را به صورت کتبی فراهم می‌کند. در این الگو که به صورت برخط در این نشانی www.ascd.org/ASCD/pdf/Journals/ed-lead/el/el-201012colasaco-template-pdf- آمده است:

این الگو دو زمینه مورد توجه را فهرست می‌کند: یکی مطالبی که مشاهده‌کننده آن‌ها را پیشنهاد کرده و دیگری مطالبی که معلم بیان داشته است.

هم‌چنین در این الگو، برای بازخورد به حوزه‌های مورد بحث و اجرای تغییرات پیشنهادی و نیز جریان و انسجام درس‌ها در طول هفته و به کارگیری فنون آموزشی گوناگون و شواهدی دال بر تسلط یافتن دانش‌آموزان روی موضوع‌های درسی، جا و فضای لازم در نظر گرفته شده است.

معلم و مشاهده‌کننده زمینه‌های مورد توجه را که در گفت‌وگوهای پیش از مشاهده در نظر گرفته بودند، موفقیت هر یک از تغییراتی را که وسط هفته به اجرا درآمدند، و جریان کلی درس‌های هفته را تجزیه و تحلیل می‌کنند.

مشاهده در عمل

حال پرسش این است که ساختار جدید در عمل چگونه بود؟ برای آگاهی از نمونه کار، مشاهده من از کلاس دانش‌آموزان سال آخر و «درس حسابان پیشرفته» را در نظر بگیرید. معلم این کلاس فرد کار کشته‌ای بود که دانش‌آموزان او به مدت شش سال در ارزیابی دولتی [ایالتی] از کلاس دهم، نتایج عالی کسب کرده بودند. در گفت‌وگوی پیش از مشاهده، موافقت کردیم که من مشاهده ام را روی مدیریت کلاس و مشارکت دانش‌آموزان در حین تدریس متمرکز می‌کنم.

هنگام مشاهده کلاس در روز دوشنبه متوجه شدم که همه دانش‌آموزان در موضوع درس درگیر نمی‌شوند و تنها چند تن از دانش‌آموزان پرسش می‌کردند و یا به پرسش‌ها پاسخ می‌دادند. دانستن این که آیا دانش‌آموزانی که مشارکت نداشتند، روی درس مذکور تسلط دارند یا نه، غیرممکن بود. برای دانستن این موضوع بررسی بیشتری لازم بود. در فرم مشاهده‌ای که فراهم کرده بودم، پیشنهاد شده بود که معلم دانش‌آموزان را وادار کند پاسخ‌هایشان را روی تابلو کلاس درس در جای «مجموعه مسائل» قرار دهند و دانش‌آموزان درباره آن‌ها بحث کنند.

روز سه‌شنبه به این کلاس رفتم و انتظار داشتم که در چگونگی مشارکت همه دانش‌آموزان در بحث و گفت‌وگوی کلاس، تفاوت‌هایی بینم. پس از این که دانش‌آموزان مجموعه مسائل را در شروع کلاس کامل کردند، معلم از دانش‌آموزان خواست پاسخ‌ها را روی تابلو قرار دهند. بار دیگر، همان دانش‌آموزانی که روز دوشنبه وارد بحث و گفت‌وگو می‌شدند، اکنون هم چند مسئله را روی تابلو نوشتند و با هم به بحث پرداختند. دانش‌آموزان آرام و ساکت، هنوز هم در بحث‌ها مشارکت نداشتند و توجه معلم حتی بیش از پیش متوجه دانش‌آموزانی بود که با صدای بلند جلو تابلو به بحث مشغول بودند. این چیزی نبود که من به معلم پیشنهاد کرده بودم در کلاس به اجرا بگذارد. یعنی بازخورد کتبی من راهنمایی‌های کافی را در اختیار ایشان قرار نداده بود.

صبح روز بعد، با این معلم برای مشاهده وسط هفته دیدار داشتیم. درباره پیشنهاد من گفت و گو کردیم و من، روشن تر و مستقیم تر پیشنهادم را مطرح کردم و به ایشان گفتم که یک دانش آموزان را وادار کند مسئله‌ای را روی تابلو بنویسند و آن را با صدای بلند توضیح دهند و بقیه دانش آموزان کلاس هم گوش کنند، یادداشت بردارند و پاسخ‌های خودشان را با پاسخ این دانش آموز مقایسه کنند. سپس، دانش آموزی که پای تابلو به توضیح مسئله و پاسخش مشغول است به پرسش‌های دیگر دانش آموزان کلاس پاسخ دهد. بدین ترتیب، همه دانش آموزان مجال پرسش و پاسخ پیدا خواهند کرد و معلم در این میان چگونگی فهم و درک دانش آموزان را نسبت به موضوع کنترل و بررسی خواهد کرد. این معلم که متوجه شده بود، پیشنهاد پیشین من در کلاس او چندان کارساز نشده است، ضمن اظهار نارضایتی از این کمک موافقت کرد که دوباره پیشنهاد مرا به اجرا بگذارد و از رهنمودهای اضافی جدید نیز بهره بگیرد.

بعد از ظهر آن روز از کلاس ایشان دیدن کردم و دیدم که درس به مراتب اثربخش تر شده است. یک یک دانش آموزان مجبور بودند فهم خودشان را از درس را اظهار کنند و به نمایش بگذارند. در پایان کلاس، معلم گفت: «حالا فهمیدم منظور شما چه بود. این روش خوبی است و از این به بعد به آن عمل خواهیم کرد.»

اگرچه تغییر به نسبت کم بود، اما اثر مثبت آن در توانایی معلم برای ارزش‌یابی از فهم دانش آموزان بسیار مهم بود. بدون استفاده از ساختار مشاهده جدید به جای مشاهده پی در پی، من نمی توانستم از اشکال کار معلم در پی بردن به پیشنهاد خودم سر در بیاورم. معلم هم فرصت درست عمل کردن را پیدا نمی کرد و نحوه آموزش وی در درازمدت تغییر نمی کرد.

چالش‌ها

پس از اجرای الگوی جدید مشاهده، با تمام سودمندی‌های آن، برخی چالش‌ها هم چنان بر جای ماند. تأثیر غیرمنتظره مشاهده چند دقیقه‌ای غیررسمی و برنامه ریزی نشده در این الگو از میان رفته بود. اگرچه بسیاری از مربیان تربیتی بر این باورند که مشاهده و بازدید برنامه ریزی نشده یا سرزده به احتمال زیاد می تواند به دریافت آگاهی دقیق تر از چگونگی آموزش در کلاس درس بینجامد، من نتوانستم از یک کلاس هر روز بازدید کنم و بدین ترتیب عنصر بازدید غیرمنتظره او سودمندی‌های آن را کماکان حفظ کنم.

افزون بر این، گاهی چسبیدن به ساختار به نوعی تنازع شباهت داشت. اگر قرار بر این بود که من روز چهارشنبه ساعت نه صبح از کلاس درس تاریخ دانش آموزان سال اول دبیرستان بازدید کنم و یک کار اضطراری پیش می آمد، به ناچار مشاهده را لغو می کردم. وقفه در مشاهده‌های هفتگی از اثربخشی مشاهده‌ها می کاست. سرانجام این که من در گذشته مجال زیادی برای مشاهده‌های چند دقیقه‌ای نداشتم تا مرا با کار معلمان مرتبط نگه دارد، در حالی که شیوه جدید، معلم را می توان همه روزه به مدت یک هفته در ماه دسامبر مورد مشاهده قرار داد. شتاب و سرعتی که در طول یک هفته و در ماه دسامبر ایجاد می شد، گاهی در خلال ماه‌های از میان می رفت.

نتایج

به رغم این چالش‌ها، بسیار زود روشن شد که برتری‌های این روش بر کاستی‌های آن می چربد. بر پایه این ساختار، می توانستم عمیق تر از پیش، آموزش در کلاس‌های درس را مشاهده و تحلیل کنم. از آن جا که پیش از مشاهده، با معلم کلاس گفت و گو داشتم، از هدف‌های دور و نزدیک آموزش در آن هفته آگاه می شدم. اکنون می توانستم چند درس طراحی شده برای رسیدن به این هدف‌ها را مشاهده کنم. برای نخستین بار دریافتم که چگونه یک رشته از درس‌ها با یکدیگر تناسب دارند. پیش از این هرگز نمی توانستم در مورد انسجام و جریان آموزش در این سطح به معلمان بازخورد بدهم.

افزون بر این، هم چنان که تغییرات عملی می شدند می توانستم آن‌ها را مشاهده کنم و پیشنهادهایی درباره آن‌ها بدهم. آیا ایده‌های من معتبر و اثربخش بودند؟ آیا معلمان پیشنهادهای مرا آن گونه که قصد من بود، عملی می ساختند؟ آیا معلم پیشنهادهای مرا اثربخش می دانست؟ مشاهده گروه یکسانی از دانش آموزان در یک کلاس ویژه و در طول یک هفته، هم چنین مرا قادر ساخت تا درباره پاسخ‌های دانش آموزان به راهبردهای آموزشی معلم

و مدیریت کلاس درس وی، داده‌های بیشتری گرد آورم. با به‌کارگیری این داده‌ها، معلم و من می‌توانستیم به صورت مشارکتی برای بهسازی آموزش طرح بریزیم.

پاسخ کادر آموزشی

برای آگاهی یافتن از بازخورد کادر آموزشی نسبت به روش جدید، پرسش نامه بی‌نامی برای آنان فرستادم و از آن‌ها خواستم تا ساختار مشاهده جدید را با مشاهده پیشین مقایسه کنند و نظرشان را بگویند. نتایج بسیار مثبت بود. ۹ تن از ۱۰ معلم گزارش دادند که بازخورد گرفتن من به صورت هفتگی، بسیار سودمند و دقیق بوده است. آن‌ها گفتند که احتمالاً بیشتر از ۲۵ درصد پیشنهادهای مطرح شده را در ساختار جدید عملی می‌سازند. معلمی نوشته بود: «من عاشق ساختار جدید مشاهده هستم و احساس می‌کنم که مدیر واقعاً آن‌چه را که در کلاس من می‌گذرد، مشاهده می‌کند.»

معلم دیگری گفته بود: «وقتی می‌دانم که روز بعد مدیر به مشاهده کلاس می‌آید، به احتمال زیاد وقت زیادی برای عملی ساختن تغییرات صرف می‌کنم.»

اعضای کادر آموزشی همه اشاره داشتند که با این کار احساس می‌کنیم کارمان معتبر و درست است، از آن پشتیبانی می‌شود و بیشتر وادار به کار می‌شویم. آنان هم چنین احساس می‌کردند با مقدار وقتی که من برای مشاهده کلاسشان صرف می‌کنم، کارشان ارزشمند و قابل احترام است. به عنوان رییس دبیرستان، در مورد آن چه در کلاس‌ها می‌گذرد نظری واقعی و معتبر پیدا کردم و بدین ترتیب اکنون احساس می‌کنم که با این کار به هدف اصلی‌ام، یعنی یاری رساندن به معلمان اثربخش برای پیشرفت بیشتر، نزدیک‌تر شده‌ام.

گام‌های بعدی

در سال جاری، در فکر ادامه به کارگیری ساختار مشاهده هفتگی با تغییراتی هستم و امیدوارم که بتوانم پاسخ‌گوی چالش‌هایی باشم که با ساختار نوین مرتبط است. معلمان کادر آموزشی را به دو گروه تقسیم می‌کنم. در گروه نخست معلمانی قرار می‌گیرند که نیازمند مشاهده‌های چند دقیقه‌ای پی‌درپی هستند؛ چه به دلیل تازه کار بودن و نیازمند بودن آن‌ها به بازخورد پایدار و پی‌درپی و چه به این دلیل که آن‌ها افرادی پرتلاش و نیازمند پشتیبانی منظم‌تری هستند. در گروه دوم، اکثر معلمان دبیرستان من قرار دارند که همه معلمانی اثربخش هستند، اما می‌توانند از بازخورد عمیق ناشی از مشاهده هفتگی بهره بگیرند. هم‌چنین، در هر ثلث از کلاس‌های همه معلمان بازدید [مشاهده] کوتاه خواهیم داشت تا معلمان مطمئن شوند که کلاس‌های درس آنان در طول دو یا سه ماه تدریس، بدون بازدید من از هر کلاس درس سپری نخواهد شد.

به‌کارگیری الگو

مدیران مدرسه‌ها و معلمان در هر نظام آموزشی می‌توانند از ساختار مشاهده یک هفته‌ای به‌منظور فراهم ساختن بازخوردی عمیق‌تر برای معلمان بهره بگیرند. در مدرسه‌های کوچک، مانند مدرسه ما با ۱۲ معلم، مدیر مدرسه می‌تواند هر سال در چند هفته، کلاس درس یک یک معلمان را مورد مشاهده قرار دهد. در مدرسه‌هایی که کادر آموزشی آن‌ها اعضای زیادی دارد، مدیر مدرسه احتمالاً نخواهد توانست از الگوی پیشنهادی، در همه کلاس‌های معلمان استفاده کند. با این حال، این امکان وجود دارد که از الگوی یاد شده به صورت هدفمند و با انتخاب چند کلاس درس برای مشاهده بهره جست. شاید باید معلمی را برای مشاهده برگزید که از به‌کار بردن جنبه ویژه‌ای از الگوی فراهم شده طفره می‌رود، یا معلمانی را انتخاب کرد که مدیر احساس می‌کند به آنان کمترین بازخورد را می‌دهد. راه دیگر این است که مدیران مدرسه‌های بزرگ‌تر با جای‌گزین کردن افرادی به جای مدیران بخش‌ها، این رهبران معلمان را به مشاهده کلاس‌های درس معلمان بخش خود با استفاده از الگوی فراهم شده برانگیزند.

بدون توجه به میزان موفقیت در اجرا، من بر این باورم که الگوی جدید این توانایی بالقوه را دارد که به رهبران آموزشی کمک کند از وضعیت آموزشی مدرسه خود فهم و درک بیشتر و معتبرتری به دست آورند.

پاسخ‌های الهام‌بخش



نویسنده: کارول فردریک استیل
مترجم: طیبه الدوسی

معلمان کارآمد، با ایجاد اندوخته‌ای غنی از فنون، می‌توانند هر موقعیت را شناسایی و تفسیر کنند. من و هم‌کلاسی‌هایم در پایه هفتم، هر روز شش معلم داشتیم. پنج کلاس را به بازی‌گوشی می‌گذرانیدیم، ولی در ششمین کلاس، فعال و سازنده بودیم. چه چیزی این تفاوت را ایجاد کرده بود؟ تفاوت این بود که ما به مدت یک ساعت، معلمی الهام‌بخش داشتیم.

آموزش الهام‌بخش چیست؟

در توصیف آموزشی چشم‌گیر، واژه «الهام‌بخش» را به واژه «اثربخش» ترجیح می‌دهم. آموزش الهام‌بخش از سه ویژگی خاص برخوردار است:

۱. معلم، درکی وسیع و عمیق از موضوعی دارد که قرار است آموزش بدهد و آن را از طریق کار در کلاس، تجربیات طولانی مدت، و پالایش مستمر کسب کرده است. معلمان الهام‌بخش به جزئیات مهم، مغایرت‌ها و تمامی نکات ظریف لازم برای پاسخ‌گویی به هر سؤال در باره مطالب درسی، اشراف دارند. ۲. ذهن معلم الهام‌بخش سرشار از فنون آموزشی است؛ فنونی که به مرور پالایش شده‌اند، به آن‌ها اطمینان دارد و آن‌ها را با توانمندی به کار می‌گیرد. بنابراین، انتخاب یکی از رویکردهای مناسب از میان سایر رویکردها، برای او ساده است و می‌تواند آن را بلافاصله با درس جدید هماهنگ کند.

۳. معلم الهام‌بخش، دانش آموزان، موقعیت‌ها، شرایط و عکس‌العمل‌ها را تشخیص می‌دهد و پاسخ‌های مناسب را انتخاب می‌کند تا جریان یادگیری به آسانی پیش برود. هنگام آموزش، پیش‌آمدن اتفاقات غیرمنتظره عادی است. صرف‌نظر از آمادگی شما، همواره این احتمال وجود دارد که رفتاری از شاگردی سربرزند که هرگز قابل پیش‌بینی نباشد؛ رفتارهایی مانند طرح یک سؤال، بیان یک اظهار نظر، ارائه یک تمثیل، یا یک رفتار غیرعادی.

دیده انداز آموزش

شماره ۷ / تابستان ۱۳۹۱

در این موارد، پاسخ‌های الهام‌بخش معلمان متخصص، بازتابی است از نتیجه ماه‌ها یا سال‌ها فعالیت آموزشی که به صورت گنجینه‌ای از تجارب آموزشی در وجودشان نهاده شده است.

اکنون سؤال این است که چگونه مهارت‌های تدریس به تدریج کسب می‌شوند؟ به نظر می‌رسد که معلمان در مسیر پیشرفت، چهار مرحله را به این شرح پشت سر می‌گذارند: به شکل ناخودآگاه، به شکل خودآگاه، دارای توانایی و دارای الهام‌بخشی. فرقی نمی‌کند که در کدام رشته تدریس می‌کنید- تعلیم و تربیت، مهندسی عمران یا فیلم‌سازی - همه تازه‌کارها معمولاً ناآگاهانه با اطلاعات مهم شروع می‌کنند. البته، این سرزنش نیست، بلکه یک واقعیت است. وقتی تازه کارها واقعیات جدید را یاد می‌گیرند، آگاهی آن‌ها افزایش می‌یابد. وقتی تازه کارها به مرحله آگاهی می‌رسند که روی مفاهیم، نظریه‌ها و نام فنون تسلط پیدا کنند. اگرچه معلمان تازه کار هنوز از خیلی از اطلاعات مهم مربوط به تدریس آگاهی ندارند و بنابراین، هنوز قادر نیستند آن‌ها را به کار ببرند.

تازه کارها به کمک تجربه، فنون و نظریات مهم را به عمل تبدیل می‌کنند، اما با یک بار استفاده نمی‌توان به مهارت جدیدی مسلط شد. تلاش‌های اولیه سخت و دشوارند. اولین باری را به یاد بیاورید که به یادگیری اسکیت یا تایپ حروف با صفحه کلید رایانه اقدام کردید. فراگیرندگان مستعد بعد از یک بار سعی ناموفق، کار را کنار نمی‌گذارند. اگر معلمان جدید به تلاش خود ادامه دهند در خواهند یافت که عملکردشان بهبود پیدا می‌کند و این کار را تا مرحله دست‌یابی به سطح توانایی ادامه می‌دهند. حتی اگر هنوز هم در اجرای یک راهبرد در تدریس، به تمرکز جدی نیاز داشته باشند، با افزایش در ذخیره مهارت‌هایشان، آرامش بیشتری احساس می‌کنند.

معلمانی که به‌طور مستمر در باره تجربیاتشان تأمل می‌کنند، سرانجام می‌توانند به سطح الهام‌بخشی برسند؛ یعنی ذخیره وسیعی از راهبردهای محتمل در تدریس و پاسخ‌ها را در ذهن خود فراهم می‌آورند و می‌توانند به موقع تشخیص دهند که کدام یک از این راهبردها در چه زمانی و برای چه دانش‌آموزانی مؤثرتر است. آن‌ها اطلاعات را به قطعات کوچکی تقسیم می‌کنند تا بتوانند با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند، در حالی که معلمان مبتدی این کار را نمی‌کنند. آن‌ها واقعیت‌های مختلف را چنان به سرعت به هم ربط می‌دهند که به نظر می‌رسد از شمی درونی برخوردارند.

اگر در جریان آموزش، به نشانه‌هایی که دانش‌آموزان برای ما می‌فرستند توجه کنیم، همان‌ها چگونگی تدریس کردن را به ما نشان خواهند داد.

فراتر از دانستن، گفتن و کنترل کردن

بدیهی است که والدین خواستار معلمان مناسب هستند، ولی غالباً در مورد آن چه معلم خوب انجام می‌دهد، ساده‌نگری می‌کنند. مردم انتظار دارند معلم بر موضوعی که تدریس می‌کند مسلط باشد؛ موضوع را برای بچه‌ها خوب توضیح دهد و نظم و ترتیب را حفظ کند. خلاصه این که: بداند، بگوید و کنترل کند. اما برای درک این که معلمان الهام‌بخش چه می‌کنند، باید در نظر داشت که تدریس، فعالیتی چند بعدی است. معلمان، دانش‌آموزان را مشاهده می‌کنند، با آن‌ها حرف می‌زنند، مطالب را برای آن‌ها توضیح می‌دهند و فعالیت‌ها را آسان می‌کنند. غالباً هم این کارها را به‌طور هم‌زمان و در حالی که درس پیش می‌رود، انجام می‌دهند.

گرچه دانستن، گفتن و کنترل کردن در رفتارهای تدریس مهم هستند، ولی این‌ها همه داستان نیستند. زیرا رفتارهایی مانند دانستن، گفتن و کنترل کردن در تدریس، وجه مشترک و مهمی دارند؛ هر سه آن‌ها غالباً رفتارهای «ارسالی» هستند. اگرچه دانستن کامل یک مطلب، رفتاری ارسالی به‌نظر نمی‌رسد، معلمان کلاس از دانش قبلی خود بیشتر مانند یک سرمایه یا ابزار استفاده می‌کنند. آن‌ها نخست این سرمایه را زیر و رو می‌کنند و سپس دانش مناسب‌تر را برمی‌گزینند و در مرحله آخر، به ارسال پیام برای دانش‌آموزان می‌پردازند. یا وقتی مطلبی را به شاگردان می‌گوییم، به‌طور واضح اطلاعاتی را به بیرون می‌فرستیم. یا وقتی کلاسی را اداره می‌کنیم، زمان زیادی را برای اعلام قوانین و نتایج آن‌ها صرف می‌کنیم. حتی وقتی معلم از دانش‌آموزی نسبت به رفتارهای غیرمنتظره‌اش توضیح می‌خواهد، معمولاً انتظار دارد که توضیحی کوتاه و معذرت‌خواهانه بشنود.

معلمان غالباً دریافت را که نیمه دیگر ارتباط است، فراموش می‌کنند. ما مرتب پیام‌ها را می‌فرستیم و انتظار داریم دانش‌آموزان آن‌ها را به‌طور واضح دریافت کنند، ولی نمی‌توانیم بفهمیم که آیا دانش‌آموزان این پیام‌ها را

دریافت و آن‌ها را درک کرده‌اند یا نه؛ مگر این که به دنبال واکنش آن‌ها باشیم و باز خورد آن‌ها را جویا شویم. به همان اندازه که دانش‌آموزان به پیام معلم نیاز دارند، معلمان نیز به پیام‌های آن‌ها نیاز دارند. هر رفتار دانش‌آموز، حاوی پیامی برای معلم است. علاوه بر باز خورد رسمی، دانش‌آموزان ده‌ها یا صدها پیام را که احتمالاً پیام‌های تصادفی هستند برای ما می‌فرستند: حالات چهره، حرکات بدن، نگرش‌ها و پاسخ‌هایی که شکاف بین دانسته‌ها و ندانسته‌ها را آشکار می‌کنند.

افرادی که کلاس‌ها را مشاهده می‌کنند، غالباً اهمیت برداشت معلمان را از آن چه که دانش‌آموزان برای آن‌ها می‌فرستند، نادیده می‌گیرند. جای تعجب وجود ندارد؛ فعالیت‌های آشکار مانند صحبت کردن یا انضباط معلم قابل مشاهده است، ولی آن چه که معلم می‌شنود و فکر می‌کند، نامرئی است. با وجود این، آن چه که معلم به عنوان واکنش دانش‌آموزان درک می‌کند، می‌تواند نشانه‌ای از توانمندی معلم در تدریس وی باشد. در واقع، چهار مهارت از سیزده مهارت مهمی که در «مرکز مطالعات کمیته ملی استانداردهای حرفه‌ای تدریس» و در جریان جمع‌آوری اطلاعات از دانش‌آموزان و موقعیت‌ها، مورد شناسایی قرار گرفته‌اند، عبارت‌اند از:

۱. تفسیر رویدادهای جاری؛ ۲. حساس بودن نسبت به موقعیت کلاس؛ ۳. آزمون فرضیه‌ها؛ ۴. بدیهه‌گویی (کار کردن به صورت بالبداهه).

اجازه بدهید هر یک از این چهار مهارت را در دست معلمی الهام بخش مورد بررسی قرار دهیم.

تفسیر رویدادهای جاری

در هر کلاس، خواه ۱۳ دانش‌آموز حضور داشته باشند یا ۳۶ دانش‌آموز، وقایع زیادی لحظه به لحظه رخ می‌دهند. هر یک از دانش‌آموزان و معلم در حال انجام دادن، فکر کردن و احساس کردن چیزهایی هستند که ممکن است باعث پیشرفت یادگیری بشود یا نشود.



وقتی معلمان کم‌تجربه صحنه کلاس را مشاهده می‌کنند، احتمالاً خیلی از اطلاعات مفید را از دست می‌دهند. آن‌ها ممکن است نگرشی تک بعدی را تجربه کنند، و در هر لحظه، فقط روی یک گوینده یا شنونده متمرکز شوند. گاهی ممکن است در چرخه فعالیت‌های کلاس غرق شوند و برای مداخله در آن فعالیت‌ها احساس ناتوانی کنند. تماشای کلاس درس در حین کار می‌تواند شبیه به تماشای یک حلقه فیلم ویدیویی باشد؛ یعنی برنامه‌ای ضبط شده که دخالت در آن امکان پذیر نیست.

معلمان ناآگاه نمی‌توانند آن دسته از جزئیات درس را که به یادگیری مربوط هستند، از بقیه تفکیک کنند. آن‌ها هم‌چنین به جای این که هر رویدادی را بخشی از یک الگوی کلی و ارزشمند آموزشی به حساب آورند، آن‌ها را به صورت مجزا در نظر می‌گیرند. این معلمان در پاسخ‌گویی به جزئیات و توجه به سرخ‌ها مهارت اندکی دارند و به همین دلیل درس‌هایشان را بدون هیچ‌گونه انعطافی ارائه می‌دهند.

خوش‌بختانه، معلمان می‌توانند سطح ناآگاهی خود را پشت سر بگذارند. معلمان توانمند، در حالی که پیش می‌روند، می‌توانند به رویدادهای هم‌زمان دقت و آن‌ها را درک کنند. به جزئیات مرتبط توجه کنند، به سرخ‌های دانش‌آموزان پاسخ دهند و حداقل در بخشی از وقت کلاس، رفتار دانش‌آموزان را متوجه آموزش کنند. با وجود این، برای این که معلمان تا حد ممکن اثربخش باشند، باید توانایی خود را با ظرافتی بیشتر برای تفسیر بسیاری از رویدادهای کلاس درس و پاسخ‌گویی به آن‌ها توسعه دهند.

معلم الهام بخش هنگام آموزش، بر درس تمرکز می‌کند، گفت‌وگو با دانش‌آموزان و ارزیابی از میزان یادگیری آن‌ها را در نظر می‌گیرد و به‌طور هم‌زمان به رویدادهای کلاس درس هم توجه دارد. اگر این معلم احساس کند که

مشکلی از جانب دانش‌آموز می‌تواند موجب اختلال در یادگیری شود، به او نزدیک می‌شود، دستش را روی شانه او می‌گذارد، سرش را به علامت منفی تکان می‌دهد، تلنگری به کاغذ می‌زند، مدادی را به دست کسی می‌دهد و به حرکت خود ادامه می‌دهد؛ بدون این که جریان تدریس را قطع کند. درست مانند زمانی که پشت میز ایستاده بود. هریک از این حرکات در واقع پاسخی است به رویدادهایی که او در حین تدریس عملاً با آن‌ها مواجه شده، به آن‌ها توجه و آن‌ها را ارزیابی کرده و به شکلی مؤثر در حین تدریس آن‌ها را کنترل کرده است.

معلم الهام‌بخش، الگوهایی را از پاسخ‌های کلامی و غیر کلامی دانش‌آموزان دریافت می‌کند. وقتی دانش‌آموزی می‌ایستد یا به اطراف اتاق حرکت می‌کند، او تصور نمی‌کند که دانش‌آموز در حال سوءرفتار است. شاید این معلم شیوه‌هایی را برای فعالیت‌های کلاسی خود برپا کرده است که وقفه ایجاد کردن در درس را محدود می‌کند، ولی این دانش‌آموز احتمالاً برای برداشتن مداد تراش خود راه افتاده است. از طرف دیگر، از آن‌جا که چنین معلمی از زبان بدن و مسائل فردی دانش‌آموزان آگاه است، امکان دارد نسبت به دانش‌آموز بعدی که بلند می‌شود، واکنش کاملاً متفاوتی از خود نشان دهد. معلم سریعاً می‌تواند میزان ناکامی این دانش‌آموز را درک کند و پیشینه زورگویی او را می‌شناسد. بنابراین مداخله در رفتار او برای حفظ نظم است.

یکی از تعاریف الهام‌بخشی، «نفس کشیدن» است. معلم الهام‌بخش، ناهماهنگی کلاس را که هر یک از حاضران در آن سهم دارند، استنشاق می‌کند، و دقیقاً نوع تدریسی را بیرون می‌دمد که این دانش‌آموزان به آن نیاز دارند. بنابراین، تدریس الهام‌بخش، فعالیتی کاملاً تعاملی است و هیچ پیش‌نوشته‌ای نمی‌تواند پاسخ لحظه به لحظه این معلم به گروه خاصی از فراگیرندگان را بهبود بخشد.

یکی از راه‌هایی که معلمان می‌توانند خودشان را با رفتار دانش‌آموزان و فضای کلاس درس هماهنگ کنند، این است که کلاس درس را به دوربینی ویدیویی مجهز کنند و هفته‌ای یک یا دوبار از واکنش دانش‌آموزان در پاسخ به این آموزش‌ها، فیلم بگیرند. وقتی معلم این نوار را تماشا می‌کند، می‌تواند جزئیات کامل‌تری را از واکنش‌ها و وقایع کوچکی که تدریس وی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، دسته‌بندی کند. اگر بتوانیم از نشانه‌هایی که دانش‌آموزان برای ما می‌فرستند با آغوش باز استقبال کنیم، آن‌ها چگونه تدریس کردن را به ما نشان خواهند داد.

حساس بودن نسبت به موقعیت

وقتی به اولین سال تدریس فکر می‌کنم، می‌فهمم که از دانش‌آموزان انتظار داشتم که در برابر هر پدیده همان واکنشی را از خود نشان بدهند که من انتظار داشتم. وقتی این کار را نمی‌کردند، متحیر می‌شدم. من، در آن سطح از ناآگاهی، هم دانش‌آموزان و هم موقعیت‌هایشان را ساده می‌انگاشتم و از همه رویکردها به‌طور یکسان استفاده می‌کردم. وقتی واکنش دانش‌آموزان با انتظارات یا طرح‌های من مطابقت نداشت به ذهنم خطور نمی‌کرد که نوع تدریس را تغییر دهم.

سه سال بعد، به عنوان معلم سرخانه دانش‌آموزان به کار مشغول شدم و در آن موقع بود که متوجه قضایا شدم و نگاهم تغییر کرد. من شاهد روش‌های کاملاً متفاوتی بودم که خانواده‌ها در هر کاری داشتند؛ از شستن ظرف گرفته تا اهمیت دادن به کودکان در سازگار کردن آن‌ها با جامعه و تفسیر وقایع اطراف آن‌ها. از آن پس واکنش‌های بسیار متفاوتی که دانش‌آموزان در کلاس‌هایم نشان می‌دادند، برایم مفهوم بیشتری پیدا کرد.

هنگام آموزش، حساس شدن به موقعیت، یعنی تبدیل شدن به نوعی کارآگاه. معلمان نیاز دارند درباره نگرش‌ها و هنجارهای فرهنگی جامعه پیرامونی خود، الگوهای موجود در مدرسه و ویژگی‌ها و واکنش‌های بارز فردی دانش‌آموزان به یادگیری بپردازند. هرگز نمی‌توان یادگیری بیشتر در این موارد را متوقف کرد، زیرا چیزهای زیادی وجود دارند که باید یاد گرفت.

در تدریس الهام‌بخش، معلمان از اطلاعات مربوط به آن موقعیت استفاده می‌کنند تا بهترین روش برقراری ارتباط با دانش‌آموزان را دریابند. آموزش و تکالیف یکسان برای دانش‌آموزان، همیشه موجب برقراری عدالت نمی‌شود. برای مثال، یکی از همکارانم به نام جی به خاطر می‌آورد که وقتی دانش‌آموز دوره ابتدایی بود، مرتب دچار دردسر می‌شد، زیرا برای نشستن بدون حرکت در سر کلاس مشکل داشت. تا این که یک سال معلم به او اجازه داد که هنگام یادگیری دور میز معلم راه برود. بدون شک، این معلم از ابتدا دریافته بود که هشدار به جی برای این که هنگام کار سر جایش بنشیند، تأثیری نخواهد داشت و هر چه او اصرار داشته باشد که جی سر جایش

بنشینند فعالیت کلاسی جی نیز کمتر خواهد شد. او دریافت اگر به جی اجازه دهد ایستاده کارش را انجام دهد، عاقلانه‌تر است تا این که بخواهد تمام سال با او اوقات تلخی کند.

معلمان ممکن است از راه‌های پیش‌پا افتاده‌ای که دانش‌آموزان به آن‌ها نشان می‌دهند نیز کمک بگیرند؛ مثلاً از طریق یک سؤال غیرقابل پیش‌بینی یا یک رفتار عجیب فردی. برای مثال، زمانی را به یاد می‌آورم که یکی از دانش‌آموزانم به نام جسیکا، سر کلاس ادبیات، اظهار داشت که از واژه «شام» متنفر است و همیشه از به کار بردن آن خودداری می‌کرد. من این گفته او را در ذهنم نگه داشتم و وقتی هنگام روخوانی متن، به کلمه شام رسیدم، گفتم: «شام یا عصرانه، درسته جسیکا؟» در آن لحظه، حس کردم که جسیکا و دانش‌آموزان دیگر فهمیدند که من به گفته آنها توجه کرده‌ام.

معلمان هم‌چنین باید بدانند که هر فراگیرنده را در چه گروه ویژه‌ای قرار دهند و آن‌ها را با چه عنوانی بخوانند. زیرا، اگرچه این عنوان دانش‌آموز را معرفی نمی‌کند، ولی ویژگی‌های جنبی وی را نشان می‌دهد. معلم الهام بخش، محیط اطراف خود را بررسی می‌کند، با اعضای جامعه در تعامل است و شاید بازدید خانگی هم داشته باشد. او نیازهای دانش‌آموزان دارای ناتوانی را بررسی و رویکردهای آماده‌سازی آن‌ها را مرور می‌کند تا بتواند به این دانش‌آموزان کمک کند. هم‌چنین وقت صرف می‌کند تا دانش‌آموزان خود را بشناسد و درباره ویژگی‌ها، سرگرمی‌ها و علائق آن‌ها یادداشت برمی‌دارد تا مطمئن شود که هیچ‌کس از قلم نیفتاده است. نتیجه نهایی این است که معلم الهام‌بخش می‌تواند به شکلی کاملاً اثربخش، پاسخ‌گوی همه مسائل موقعیتی مرتبط به هم و پیچیده‌ای باشد که ممکن است از چشم معلمان تازه‌کار پوشیده بماند.

معلمانی که به سطح تدریس الهام‌بخش می‌رسند، به جای دیدن کاستی‌ها، به سرعت به سراغ امکانات می‌روند

آزمون فرضیه‌ها

معمولاً، دو نوع فرضیه به ذهن بیشتر معلم‌ها می‌رسد: نوع اول فرضیه‌ها عمداً به وجود می‌آیند؛ برای مثال: «اگر این روش تدریس را امتحان کنم، چه اتفاقی خواهد افتاد؟ اگر از این روش استفاده کنم داده‌های زیادی جمع می‌کنم و می‌فهمم که تا چه حد این روش کاربرد دارد.» به هر حال، خواه این فرضیه درست باشد یا غلط، معلم مقداری اطلاعات سودمند به دست آورده است.

نوع دوم فرضیه‌ها، غیرعمدی و ناهشیار نامیده می‌شوند: «معلم با اطمینان قبول می‌کند که فراگیرندگان در این مورد ناتوان هستند، بنابراین از آن‌ها سؤال نمی‌کند.» در این مورد، معلم حتی فرضیه را به عنوان حدسی که باید امتحان شود، تلقی نمی‌کند. او تصور خود را قطعی می‌داند و طبق آن عمل می‌کند.

تصور می‌کنم همه مردم فرضیاتی غیرعمدی از این نوع را دارند. معلم کم تجربه دقیقاً همین کار را می‌کند. اغلب آن‌ها هنوز در حال یادگیری هستند و به‌ندرت به راه‌هایی تغییر طرح درس روزانه خود فکر می‌کنند، چه رسد به این که درباره روش‌های جدید ارتقای یادگیری، فرضیه‌ای را مطرح کنند. راه حل‌های پیشنهادی آن‌ها احتمالاً سطحی هستند و بندرت مورد آزمایش قرار می‌گیرند.

در عوض، معلمان الهام بخش، درباره هر کاری که انجام می‌دهند از دانش‌آموزان سؤال می‌کنند. به علاوه، در بررسی‌های خود با توجه به اهداف آموزشی، دستورالعمل‌های گوناگونی را ابداع می‌کنند. آن‌ها ممکن است ایده‌هایی را از پزشکی، تجارت یا هر رشته دیگری به امانت بگیرند و امتحان کنند که آیا رویکردهایی که در این زمینه‌ها موفقیت به دست آورده‌اند، می‌توانند برای کلاس درس وی نیز مناسب باشند. آن‌ها در جریان هر درس به‌دقت به پاسخ‌های دانش‌آموزان توجه می‌کنند و اگر لازم باشد، حتی در میان درس به انطباق می‌پردازند. آن‌ها نمرات امتحانی و نتایج آزمون‌ها را نیز بررسی می‌کنند.

معلم دارای تدریس الهام‌بخش، بعد از تجربه‌اندوزی در مورد روش‌های متفاوت در ارائه یک تجربه یادگیری - و مشاهده دقیق آن‌چه که دانش‌آموزان در مورد یادگیری از خود نشان می‌دهند - با توجه به نیازهای دانش‌آموزان، اولویت‌های آموزشی خود را تغییر می‌دهد، مجدداً تدریس و محتوای خود را پربار و یا از ادامه آن صرف‌نظر می‌کند.

کار کردن بالبداهه

معلمان ناآگاه ممکن است به همین شکل، کار آموزش را بالبداهه انجام دهند، ولی این کار از نوع بالبداهه نیست. معلمان تازه کار علاقه‌مند، با زحمت زیاد برنامه‌ریزی می‌کنند و برای اجرای برنامه سخت می‌کوشند تا وظیفه خود را به نحو بهتری انجام دهند. ولی آن‌ها انعطاف‌پذیر نیستند و نمی‌توانند متناسب با شرایط کلاس رفتار کنند. در نتیجه، رویدادهای غیرمنتظره آن‌ها را سردرگم و یا مأیوس می‌کند. معلمان تازه کار در برابر انواع تغییرات و رویدادهای کلاس مقاومت می‌کنند و غالباً، جریان آموزش را متوقف می‌سازند. در حالی که معلمان الهام‌بخش به سرعت موقعیت کلاس را مورد بررسی قرار می‌دهند، از امکانات بالقوه و موجود کلاس استفاده می‌کنند و جریان آموزش را به شکل طبیعی آن ادامه می‌دهند.

واکنش‌های معلم به جواب‌های پرت و پلائی یک دانش‌آموز را در نظر بگیرید. معلمان برجسته به دنبال اطلاعات بیشتر می‌گردند. هنگام تدریس درسی مربوط به زندگی گیاهان، دانش‌آموزی به بازنشستگی پدر بزرگش اشاره می‌کند. معلم کم تجربه ممکن است کودک را به خاطر بیان مطالب نامربوطه به درس کلاس سرزنش کند. ولی معلم الهام‌بخش از او می‌پرسد: «این موضوع چه ارتباطی با درس ما دارد؟» بعد از توضیح دانش‌آموز، معلم می‌فهمد که پدر بزرگ او باغبان بوده است و این مطلب باعث می‌شود که مفاهیم گوناگون و تازه‌ای در کلاس درس مطرح شوند.

معلمان بالبداهه‌گویی و مسلط، همواره اهداف آموزشی را در نظر دارند و از همه فرصت‌های کلاس درس بجا و به‌گونه‌ای اثربخش استفاده می‌کنند. با این حال، به خاطر این که آگاهی آن‌ها لحظه‌ای است، از فراهم کردن توضیحات خودجوش یا طرح یک تمثیل برای روشن کردن جزئیات یا بالابردن درک و فهم دانش‌آموزان بدشان نمی‌آید.

راه بی‌پایان یادگیری

«حساس بودن نسبت به موقعیت»، «توانایی معلم» را در «تفسیر رویدادهای جاری» بالا می‌برد، و تفسیر رویدادها نیز «آزمون فرضیه‌ها» را ممکن می‌سازد. تمام این چهار مهارت به هم وابسته هستند و هر کدام از آن‌ها به بقیه کمک می‌کند.

چه چیز معلم را از ناآگاهی به آگاهی و پختگی می‌رساند و به طرف توانا بودن و سرانجام الهام‌بخشی پیش می‌برد؟ بدیهی است، اشتیاق، ذهن کنجکاو، و عطش برای یادگیری مستمر. اما عنصر سازنده نهایی آن، رسیدن به این باور است که دو فکر - حتی

سه یا چهارفکر - همیشه بهتر از یک فکر است. بهترین معلمان همواره در حال یادگیری هستند. هر «معلم‌یار»، مشاور و دانشجو - معلم، با خود رویکردها، روش‌های ابتکاری، یا درس‌هایی را به همراه می‌آورد که دیگران را به تلاش بیشتر ترغیب می‌کند. هر کنفرانس و کارگاه آموزشی و سخنرانی فرصتی است تا حداقل یک فکر جدید به وجود آید. بنابراین می‌توان گفت که جاده بی‌انتهاست و سفر در این راه مایه نشاط است.





معلمان که دانش آموزان ضعیفی بودند..

سارا فرای و کیم دویت ، مترجم: شهرناز بخشعلی زاده

معلمان، چالش‌های دشوار دوران دانش‌آموزی و تجربیات به‌دست آمده از آن دوران را بیان می‌کنند.

لوییس به یاد دارد که از همان کلاس اول دبستان احساس «حماقت» می‌کرد. معلم او سه عدد را روی تخته نوشت و پرسید: «کدام عدد از همه بزرگ‌تر است؟» لوییس در صندلی خود نشست و با شرمندگی به تخته خیره شد، زیرا جواب سؤال را نمی‌دانست. لوییس به جای کمک گرفتن از معلم، سردرگمی خود را مخفی می‌کرد تا بر اضطرابش غلبه کند. سردرگمی لوییس توضیحی ساده داشت: «او تفاوت بین اندازه و مقدار را درک نمی‌کرد.» او به یاد می‌آورد که: «علت عدم درک وی از بزرگ‌تر بودن ۱۰ از ۵ این بود که معلم ۵ را از همه بزرگ‌تر می‌نوشت.» او در تمام دوران تحصیل و حتی در بزرگ‌سالی در مورد ریاضیات اضطراب داشت.

میسی با چالش‌های متفاوتی روبه‌رو بود. یک بار معلمی به او گفت: «میسی، تو خیلی باهوش هستی، من نمی‌فهمم چرا در مدرسه عملکرد بهتری نداری؟» معلم نمی‌دانست که میسی با فقر بزرگ می‌شود. پدرش به الکل اعتیاد داشت و دارای درآمد ثابتی نبود. مادرش برای تأمین هزینه‌های میسی و خواهر و برادران او، زحمت بسیار می‌کشید. او به دوران کودکی‌اش نگاهی می‌اندازد و به یاد می‌آورد که برای مدت پنج سال محیط خانه به او فشار وارد کرد که حتی نمی‌توانست خودش را باور داشته باشد و مهارت‌های پایه را در خود رشد دهد.

آن از کلاس هفتم به بعد در هر نیم‌سال تحصیلی کارت اخلاق دریافت کرده است و از این بابت احساس غرور می‌کند. معلمان و والدین او پیوسته به او می‌گفتند که او خیلی باهوش است، ولی با کنایه می‌پرسیدند که: «پس چرا این قدر خراب می‌کنی و نمره‌های بد می‌گیری؟» آن اکنون دریافته است که حوصله‌اش سر می‌رفت و از

بیت انداز آهونتر

شماره ۷ / تابستان ۱۳۹۱

لحاظ علمی با چالش روبه‌رو نبود. انزوای اجتماعی نیز موجب شده بود تا ارتباطش با مدرسه کم شود. مدرسه برایش به محلی تبدیل شده بود که ترجیح می‌داد از آن دور باشد.

کری قبل از ورود به کلاس هفتم تقریباً ۵۰ بار جابه‌جا شده بود. پدر و مادر او به شدت به مواد مخدر اعتیاد داشتند و مادرش مشکلات روانی داشت. خانواده او غالباً بی‌خانمان بودند و به این دلیل او روزهای زیادی از مدرسه غایب بود. زمانی هم که کری در مدرسه بود، غالباً گرسنه و خسته بود و توانی برای تمرکز بر یادگیری نداشت. با وجود مشکلات مدرسه، برای او مدرسه «بهشتی امن» به حساب می‌آمد و معلمان الگوهایی بودند که تمام خوبی‌های جهان در آن‌ها یافت می‌شد.

لوپیس، میسی، آنی و کری، علاوه بر داشتن مشکل در مدرسه، وجه اشتراک دیگری هم با یکدیگر دارند: همه آن‌ها معلمانی بسیار با صلاحیت، کارآمد و متعهد هستند. آن‌ها از جمله ۴۶ معلم پیش دبستانی تا کلاس ۱۲ در سراسر آمریکا هستند که در فرایند پژوهش با آن‌ها مصاحبه شده بود. در این پژوهش با معلمانی که در دوره تحصیل به دلیل علمی یا اجتماعی با مشکل روبه‌رو بودند، مصاحبه شد. آن‌ها بین ۵ تا ۴۰ سال تجربه کاری داشتند و درس‌های متفاوتی را ریاضیات گرفته تا موسیقی در پایه‌های متفاوت از ابتدایی تا راهنمایی تدریس کرده بودند. ما نیز از آن‌ها خواستیم در مورد مشکلاتشان در مدرسه به عنوان دانش‌آموز و چگونگی تأثیر آن تجربه‌ها بر تدریستان با ما صحبت کنند.

چهار ویژگی آموزشگران کارآمد

در این مصاحبه چهار ویژگی مشترک آموزشگران کارآمد مشخص شد. ویژگی‌های مذکور نشان‌دهنده این باور هستند که همه دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند. چنین باوری به طور طبیعی در معلمان مصاحبه شده رشد کرده است، زیرا همه آن‌ها می‌دانند که یاد گرفتن و توانستن به عنوان یک دانش‌آموز با وجود روبه‌رو بودن با چالش‌ها یعنی چه؟ بدین ترتیب، توصیف ویژگی‌های آموزشگران کارآمد با توجه به نظر جمعی آن‌ها از این قرار است:

۱. داشتن رابطه‌ای همراه با ملاحظه و دلسوزی با دانش‌آموزان دارند. معلمانی که با آن‌ها مصاحبه شد تأکید داشتند که نباید جهان در جزئیات حرفه معلمی غرق شد که ایجاد محیط و فضایی امن و دوستانه برای دانش‌آموزان فراموش شود.

استلا یکی از معلمان هنر دبیرستان است. پدرش به الکل معتاد بود. وقتی دانش‌آموز بود، ارتباطش را با تمام هم‌کلاسی‌هایش محدود کرده بود و هر روز به محض تمام شدن مدرسه به منزل می‌رفت تا از خواهر و برادران کوچک‌تر خود ننگه‌داری کند. او در حمایت از دانش‌آموزانی که در شرایط مشابهی به سر می‌برند، چنین می‌گوید: «مدرسه اولین اولویت آن‌ها نیست. بد عمل کردن در مدرسه، انتخاب آن‌ها نیست. آن‌چه در زندگی آن‌ها می‌گذرد، بزرگ‌تر و ضروری‌تر از مدرسه است و به توجه و صرف انرژی بیشتری نیاز دارد.»

استلا به دانش‌آموزانی توجه دارد که به وضوح شرایط غم‌انگیزی دارند و او به‌عنوان معلم به آن‌ها نشان می‌دهد که می‌داند در زندگی‌شان چه می‌گذرد و آن‌ها را درک می‌کند. استلا می‌گوید: «وقتی در خانواده‌ای از این نوع منزوی می‌شوید، نمی‌دانید دیگرانی هم هستند که همین مسائل را تجربه می‌کنند. وقتی کودک هستید، فکر می‌کنید فقط شما این‌چنین هستید.»

کندیس معلم زبان انگلیسی در دبیرستان است. او هنگام تحصیل در مدرسه حوصله‌اش سر می‌رفت و نمی‌دانست که مدرسه چگونه می‌تواند به او کمک کند. وقتی کلاس دهم بود، دو ماه به کلاس‌هایش نرفت و هیچ یک از معلم‌هایش هم برای پی‌گیری وضعیت او با خانه‌اش تماس نگرفتند: «واقعاً این احساس به شما دست می‌دهد و این سؤال برایتان پیش می‌آید که: آیا آن‌ها اصلاً متوجه نبودن من نشده‌اند؟ آیا من نامرئی شده‌ام؟ به همین دلیل، با دانش‌آموزانم ارتباط فردی برقرار می‌کنم تا متوجه پرس و جوی من شوند. به آن‌ها می‌گویم: چرا دیروز نبودی؟ اتفاقی برایت افتاده است؟ وقتی نیستی، دل‌مان برایت تنگ می‌شود. کلاس متوجه غیبت تو شد.» کندیس می‌داند که این رویکرد در فرد فرد کودکان تفاوت ایجاد می‌کند.

۲. تعیین استانداردهای بالا و کمک به دانش‌آموزان در دستیابی به آن‌ها

معلمانی که با آنها مصاحبه شد، قاطعانه اعلام کردند که مراقبت و دلسوزی به معنی پایین آوردن استانداردها نیست. این‌گونه روابط در نهایت به یادگیری دانش‌آموزان یاری می‌رساند، زیرا معلمان دلسوز به دانش‌آموزانشان کمک می‌کنند تا به استانداردهای بالا دست یابند. هیچ‌یک از این معلم‌ها نه تنها برنامه‌داری درسی‌شان را کاهش ندادند، برعکس، با تشخیص نوع کمک مورد نیاز دانش‌آموزان، بر حفظ و نگهداری انتظارات بالا در آن‌ها تمرکز داشتند. برخی از دانش‌آموزان به زمان بیشتر و برخی به داریست‌های آموزشی خاصی نیاز دارند. برخی از آن‌ها نیز باید یکی دو موفقیت را تجربه کنند تا به ارزش برنامه‌های آموزشی پی ببرند و یا نسبت به خود باوری مثبت پیدا کنند.

بسیاری از رویکردهای آموزشی معلمان از خاطره‌های چالش‌های علمی آنان و حمایتی که دریافت نکردند، تأثیر گرفته است. برای مثال، استلا، معلمی که والدینش او را مجبور می‌کردند برای نگهداری از خواهر و برادرانش، بعد از مدرسه، به سرعت به خانه برگردد، گاهی برای انجام تکالیف به کمک یا زمان بیشتری نیاز داشت. او نمی‌توانست بعد از پایان کلاس‌ها در مدرسه بماند، یعنی زمانی که معلمان برای کمک به دانش‌آموزان وقت داشتند. در حال حاضر، او با دانش‌آموزانی که نمی‌توانند بعد از اتمام کلاس‌ها در مدرسه بمانند، صبح‌ها قبل از شروع کلاس و یا وقت ناهار کار می‌کند.

انجل توانست بر مشکل خود در ریاضیات در مدرسه‌اش در مرکز شهر فائق آید. او امروز معلمی موفق در آموزش کودکان استثنایی در دوره ابتدایی است. از ایده دادن وقت و کمک اضافی به دانش‌آموزان حمایت طرفداری می‌کند تا از این طریق از شکست آن‌ها به خاطر مشکلات اولیه جلوگیری شود: «داشتن دشواری در خواندن در کلاس اول یا دوم به این معنی نیست که در آخر فروشنده مواد مخدر می‌شوید. شما می‌توانید جبران کنید. گاهی، توانمندی ذهنی، تمایل به موفق شدن در زندگی، دعاها و معلمان متعهد دست به دست هم می‌دهند و کودکی را پرورش می‌دهند که موفق خواهد شد. ولی به معلمی نیاز است که این دانش‌آموزان را درگیر کند و در عمل آن‌ها را تربیت کند؛ نه این که آن‌ها را همراه با سایر دانش‌آموزان آموزش دهد. در وقت ناهار یا پس از مدرسه، به طور فردی برایشان وقت بگذارید. به تصور من، این بزرگ‌ترین هدیه‌ای است که می‌توانید به دانش‌آموزی بدهید که نمی‌تواند بخواند.»

برای بسیاری از معلمان حاضر در این پژوهش، کمک به دانش‌آموزان در دستیابی به استانداردها مستلزم گفتگو با دانش‌آموزان درباره تفکر، یادگیری و رفتار آن‌هاست. ماری به دلیل آن که با ریاضی مشکل داشت، نزدیک بود نتواند از دبیرستان فارغ التحصیل شود. با وجود این، او متخصص ریاضی دوره ابتدایی است. او توضیح می‌دهد چرا مهم است از دانش‌آموزان بپرسیم که به چه فکر می‌کنند: «می‌توانم در طول روز را حدس زدن و گمانه‌زنی بپردازم، ولی اگر از آن‌ها بپرسید، آن‌ها می‌توانند به شما پاسخ دهند.»

لوییس نیز به خصوص در درس ریاضی از دانش‌آموزان می‌پرسد که به چه فکر می‌کنند. او می‌اندیشد اگر معلم کلاس اول دبستانش از او سؤالات آشکاری بر مبنای آموزش امروزی ریاضی می‌پرسید، احتمالاً جلوی بروز مشکلاتش در ریاضی گرفته می‌شد. ممکن بود این سؤالات بتوانند از ریشه سردرگمی او پرده بردارند، قبل از این که به شکلی ناامید کننده‌ای مایوس شود: «می‌پرسم: چگونه به این جواب رسیدی؟ مرا هم در جریان قرار بده. البته همیشه آن‌ها را مجبور نمی‌کنم تا نحوه پیدا کردن پاسخ‌هایشان را بنویسند، حتی اگر قوانین ایالتی چنین خواسته باشد. من عمداً از آن‌ها می‌خواهم تا پاسخ‌های خود را به کلام بیان کنند زیرا در بسیاری از مواقع [دانش‌آموزان دوره ابتدایی من] نمی‌توانند با تفکر ناقص خود از طریق نوشتن ارتباط برقرار کنند.»

ساینا که در دوره ابتدایی تدریس کرده و درس انگلیسی را نیز به عنوان زبان دوم آموزش داده است، اکنون به عنوان معلم راهنما کار می‌کند. او توضیح می‌دهد که کمک به دانش‌آموزان در رسیدن به استانداردهای بالا از اهمیت زیادی برخوردار است. ساینا از نگاه کردن به کلاس به عنوان محلی برای تولید مجدد منحنی نرمال امتناع می‌کند. هم‌چنین مخالف است که معلمی بگوید: «تا وقتی شش نمره الف، دو نمره ب، سه نمره ه در کلاس دارم، خوش‌حالم.» او با خودش می‌گوید: «اگر سه دانش‌آموز با نمره ه داشته باشم، باید راهی پیدا کنم تا این سه نفر هم موفق شوند.»

۳. پیوند زدن برنامه‌های درسی با زندگی دانش‌آموزان.

دانش‌آموزان باید را احساس کنند آن چه یاد می‌گیرند، در زندگی روزمره و محیط دور و برشان کاربرد دارد. انجل از مثال‌های شخصی استفاده می‌کند تا به دانش‌آموزان استثنایی دوره ابتدایی خود ارزش آن چه را که یاد می‌گیرند، نشان دهد:

«برای آن‌ها توضیح می‌دهم که چگونه مجبور بودم در کلاس‌های جبرانی ریاضیات شرکت کنم. من کتاب‌های ریاضی کلاس‌های جبرانی خودم را به کلاس می‌آورم و به آن‌ها نشان می‌دهم که چه چیزهایی را باید یاد در کالج یاد می‌گرفتم. سپس، بین آن کلاس‌ها و آن چه آن‌ها باید یاد بگیرند، ارتباط برقرار می‌کنم و به آن‌ها می‌گویم شما می‌توانید دانشجویی باشید که موظف به شرکت در کلاس‌های جبرانی ریاضی نیست. شما می‌توانید این مشکل را پشت سر بگذارید.»

رویکرد او این انتظار را ایجاد می‌کند که همه دانش‌آموزانش می‌توانند به دانشگاه بروند. انجل در ادامه توضیح می‌دهد که چگونه مهارت‌های کسب شده توسط دانش‌آموزان دوره ابتدایی وی می‌تواند اساسی برای یادگیری در دوره متوسطه باشد. او می‌داند وقتی دانش‌آموزانش «محتوا را به مسائل زندگی واقعی مرتبط کنند، برایشان اهمیت پیدا می‌کند.»

کندیس به تجارب تحصیلی خود برمی‌گردد و متوجه می‌شود که در آن زمان ارزش مدرسه را درک نکرده بود: «به نظر می‌رسید همه بر این باور بودند که تحصیلات صرفاً به خاطر خود تحصیلات مهم است. شما به دبیرستان می‌روید و درس می‌خوانید، زیرا باید چنین کنید. ارزش انجام این کار درست مانند انجام آن در گذشته است. آن را زیر سؤال نبرید و نپرسید که: چرا من باید این کار را انجام دهم؟ فقط آن را انجام دهید. این نگرش در من مؤثر نیفتاد و به نظر می‌رسد که برای اکثر دانش‌آموزانم هم مؤثر نخواهد بود.»

کندیس به دانش‌آموزانش کمک می‌کند تا محتوای درس زبان انگلیسی دبیرستان را به پیشینه خود ربط دهند. برای مثال، او با بیان این که خانواده‌اش همواره دستور زبان انگلیسی را به درستی به کار نمی‌بردند، فضایی ایجاد می‌کند تا دانش‌آموزانی که درس زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌گذرانند، احساس آرامش کنند: «برای آن‌ها مثال‌هایی از این نوع می‌زنم: توی خانه، این جمله را این طوری می‌گوییم و آن‌ها هم به من می‌گویند که این جمله به اسپانیولی این جوری گفته می‌شود.» کندیس با احترام گذاشتن به احساس دانش‌آموزان نسبت به «خود»، به آن‌ها کمک می‌کند تا مدرسه و برنامه‌های آموزشی را با زندگی‌شان مرتبط ببینند.

میسسی اکنون در مهد کودکی کار می‌کند که در یکی از شهرهای بزرگ آمریکا و در محله‌ای با میزان بالای بزهکاری قرار دارد. درصد بالایی از دانش‌آموزان او به تازگی به آمریکا وارد شده‌اند. میسسی از طریق برقراری ارتباط با خانواده‌ها و کمک به آن‌ها در آگاه شدن از آن چه جامعه محلی می‌تواند به آن‌ها ارائه کند، مدرسه را با زندگی پیوند می‌دهد. او غالباً کاتالوگ‌هایی را به خانه‌ها می‌فرستد که حاوی اطلاعاتی در مورد روزهای مجانی بازدید از موزه‌ها یا رویدادهای دیگر است. از این طریق به خانواده‌ها کمک می‌کند تا از فرصت‌ها و امکانات غنی و با هزینه مناسب آگاه شوند. میسسی اعطای کمک‌های مالی به خانواده‌ها را برای تشکیل کتاب‌خانه‌های خانگی شروع کرده است. از این کمک‌ها برای پرداخت هزینه‌های گردش‌های علمی نیز استفاده می‌شود: «از این طریق، دانش‌آموزانم می‌توانند به مکان‌های متفاوت بروند. ما با اقیانوس فاصله زیادی نداریم، ولی من دانش‌آموزانی دارم که هیچ‌گاه اقیانوس را ندیده‌اند. چگونه می‌توانیم به دانش‌آموزانمان در مورد چیزهایی که هیچ‌گاه ندیده‌اند، چیزی یاد بدهیم؟»

۴. مشارکت در برنامه‌های جاری رشد و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای.

شرکت‌کنندگان در این پژوهش، برای تجاربی که به آن‌ها کمک می‌کند تا در مورد تحقیقات آموزشی به روز شوند و مهارت‌هایی به دست آورند که ژرفاندیشی درباره تدریسان را تسهیل کند، ارزش قائل‌اند. این ارزش‌گذاری به آن‌ها کمک می‌کند چگونگی تدریس خود را مورد مذاقه قرار دهند، روش‌های آموزش خود را تحلیل کنند و شیوه‌های اجرایی جدیدی را در نظر بگیرند. بسیاری از این معلمان تعهد خود به تدریس را به تجربیات خودشان به عنوان دانش‌آموزی که با مشکل روبه

رو بود، نسبت می‌دهند. برای مثال، زان امروز یک معلم دوره ابتدایی است. او از مشکلات خود در درس ریاضی احساس شرم می‌کرد تا این که درسی در ریاضی را به عنوان داوطلب تدریس در کالج انتخاب کرد. سرانجام هم هندسه را درک کرد. او برای این موفقیت، خود را مدیون استاد توانمندی می‌داند که در تدریسش از دخل و تصرف‌های ماهرانه ادبیات مرتبط با آن‌ها استفاده می‌کرد. زان تعقل و اندیشه را در نظر می‌گیرد: «باید بیش از یک راه برای تدریس وجود داشته باشد و معلمان باید تا آن‌جا که ممکن است، راه‌های بیشتری را بشناسند.»

علاقه زان به تدریس براساس راهبردهای آموزشی، به اخذ مدرک کارشناسی ارشد در رشته آموزش کودکان استثنایی انجامید. او این را رشته را به دلیل تمایل به تدریس در «آموزش استثنایی» انتخاب نکرد، بلکه می‌خواست اطلاعات بیشتری در زمینه اختلالات یادگیری و چگونگی تطبیق روش‌های تدریس برای مواجهه با دانش‌آموزانش به دست آورد. این گفته از او است: «اگر دانش‌آموز یاد نمی‌گیرد، تقصیر من است. من باید تغییری ایجاد کنم.» این کلمات نشان‌دهنده تعهد زان در کمک به دانش‌آموزان است تا دچار احساس ناتوانی و شرمندگی نشوند؛ همان احساسی که او در دوران تحصیل خود با آن روبه‌رو بود.

تعهد باربارا به رشد مهارت‌های حرفه‌ای خود ناشی از تجربیات او به عنوان دانش‌آموزی است که یادگیری هیچ‌گاه برایش ساده نبود. او به یاد می‌آورد معلمانی مهربان و دلسوز داشت، ولی: «به روشی درس می‌دادند که من یاد نمی‌گرفتم!» او اکنون با بیش از ۲۰ سال سابقه تدریس در دوره ابتدایی و آموزش استثنایی، از آموزشگران کارآمد محسوب می‌شود.

باربارا باور دارد که کلید موفقیت دانش‌آموزان دارای مشکل، درگیرکردن آن‌ها با فعالیت‌های سرگرم‌کننده و برانگیزنده در یادگیری است. رشد و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای به او کمک می‌کند تا فنون تدریس کارآمد و درگیرکننده را فرا بگیرد. به علاوه، او را با تحقیقاتی آشنا می‌سازد که به او کمک می‌کنند اگر روزی مدیر مدرسه از او بپرسد که چرا تدریس او از سایر شیوه‌های متداول دیگر این همه متفاوت است، بتواند پاسخ‌گو باشد.

یادگیری مستمر مهارت‌های حرفه‌ای در قرن بیست و یکم که به نظر می‌رسد در آن تغییرات یک‌شبه رخ می‌دهند، نسبت به گذشته از اهمیت بیشتری برخوردار است. لاری، یکی از معلمان زبان انگلیسی در دوره متوسطه، به ما می‌گوید که برای هم‌گامی با دانش‌آموزانش باید به طور مستمر به دنبال یادگیری باشد. او واقعاً به رایانه علاقه‌ای ندارد، ولی معتقد است: این موضوع که کودکان اصل و محور هستند، به این معناست که حتی در مورد ابزار تدریسی که هیچ علاقه‌ای به استفاده از آن نداریم نیز یاد بگیریم. او این‌طور توضیح می‌دهد: «زمان تغییر کرده است و شما هم باید همراه با آن تغییر کنید؛ حداقل در کلاس درس این اتفاق باید بیفتد.»

کمک به دانش‌آموزان در فرایند دستیابی به استانداردها، شامل گفت‌وگو با دانش‌آموزان در زمینه فکر کردن، یادگیری، و رفتارهای آن‌هاست.

یک تعریف همه‌جانبه

معلمانی که ما با آن‌ها مصاحبه کردیم، در زمان تحصیل در مدرسه با مشکلاتی رو به رو بوده‌اند، ولی بر آن‌ها چیره شده‌اند. بسیاری از آن‌ها با چالش‌هایی در یادگیری روبه‌رو بوده‌اند که تا دانشگاه نیز ادامه داشته‌اند. این چالش‌ها آن‌ها را وادار کرد تا برای گذراندن یک درس، چندین بار در کلاس‌های ریاضی جبرانی شرکت کنند. برخی هم مجبور شدند رشته تحصیلی خود را طوری انتخاب کنند که مجبور نباشند موضوعاتی را که با آن‌ها مشکل دارند، بگذرانند.

داستان‌های آن‌ها درباره مداومت و تدریس کارآمد آن‌ها به ما کمک می‌کند تا تعریفی همه‌جانبه از یک آموزشگر کارآمد ارائه دهیم. معلمان بسیار کارآمد، دانش‌آموز را در اولویت قرار می‌دهند و به فرد دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا به انتظارات بالا دست پیدا کنند. آن‌ها از منافع دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان حمایت می‌کنند. به علاوه با دانش‌آموزانشان تعامل دارند و از آن‌ها سؤالاتی می‌پرسند تا بتوانند چگونگی تفکر دانش‌آموزانشان را درک کنند. آن‌ها به یادگیری ادامه می‌دهند و محتوای درس را به زندگی دانش‌آموزان پیوند می‌دهند. از همه مهم‌تر این که معلمان کارآمد واقعاً اعتقاد دارند که همه کودکان می‌توانند یاد بگیرند.

آن چه که از تدریس فکورانه عاید معلمان می‌شود



نویسنده: رابرت جی مرزانو، مترجم: محمدرضا امینی

پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که نظام‌های نظارت و بازخورد موجود در بسیاری از مناطق آموزشی در ارتقای نظام‌مند مهارت معلم تأثیر کمی داشته‌اند (تاچ و روتمن، ۲۰۰۸؛ ویز برگ، سکتون، موله‌رن و کیلینگ، ۲۰۰۹)، خوش‌بختانه می‌توان از طریق تدریس فکورانه، مهارت معلم را پرورش داد (اریکسون، کرامپ و تک - رومر ۱۹۹۳). تدریس فکورانه، چیزی فراتر از تکرار صرف است؛ این تدریس مستلزم فعالیت‌هایی است که به منظور بهبود عملکرد، به چالش کشاندن فراگیر و فراهم آوردن بازخورد طراحی شده است.

تدریس فکورانه در مدارس

از طریق کار با معلمان پایه‌های متفاوت تحصیلی در سراسر کشور، دریافتم که به منظور کاربردی کردن تدریس فکورانه، عموماً چهار عنصر اصلی باید در نظر گرفته شود (مرزانو، فرانتیر، و لیونیگستون، زیر چاپ).

۱) داشتن زبان مشترک در آموزش

همه معلمان و مدیران یک ناحیه آموزشی یا مدرسه باید بتوانند روشی مشابه در توصیف آموزش اثربخش داشته باشند. این زبان مشترک نباید به فهرستی ساده (چک لیست) از راهبردهای مورد استفاده در کلاس درس تبدیل شود، بلکه باید آنچنان جامع باشد تا گوناگونی رفتارهایی را که می‌تواند تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموز بگذارد، نشان دهد (سیتی، المور، فیومن و تیتل، ۲۰۰۹؛ مرزانو ۲۰۰۹).
مرزانو (۲۰۰۷) چهل و یک راهبرد را معرفی کرده است که در هر آموزش جامعی باید حضور داشته باشد. این راهبردها به سه دسته کلی قابل تقسیم هستند: راهبردهای روزمره، راهبردهای محتوایی و راهبردهای قابل

اجرا برحسب ضرورت. راهبردهای روزمره (به تصویر شماره ۱ نگاه کنید) مشتمل بر ۵ نوع است که بر انتقال اهداف یادگیری متمرکز است (برای مثال، از طریق ارائه رهنمودها)؛ ردیابی پیشرفت دانش آموز؛ گرامی‌داشت موفقیت‌های دانش آموز؛ وضع و حفظ قوانین و شیوه‌های اجرایی.

تصویر شماره ۱: راهبردهای روزمره

منتقل کردن هدف‌های یادگیری، پی‌گیری پیشرفت دانش‌آموزان و گرامی‌داشت موفقیت آن‌ها

۱- تدوین اهداف روشن یادگیری و مقیاس‌های آن (دستورالعمل‌ها)

۲- پی‌گیری پیشرفت دانش‌آموز

۳- گرامی‌داشت موفقیت

برقراری و تداوم قوانین و شیوه‌های کلاس درس

۴- برقراری قوانین و شیوه‌های کلاس درس

۵- سازماندهی طراحی فیزیکی کلاس درس

هیجده نوع از راهبردهای محتوایی (به تصویر شماره ۲ نگاه کنید) به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با دانش جدید به تعامل بپردازند (مانند، تقسیم محتوا به بخش‌های کوچک قابل درک)؛ بکارگیری و تعمیق شناخت آن‌ها از دانش جدید (برای مثال، توجه به وجوه اشتراک و تفاوت‌ها)؛ تولید و آزمون فرضیه‌هایی درباره دانش نو.

تصویر شماره ۲: راهبردهای محتوایی

کمک به دانش‌آموزان در برقراری روابط متقابل با دانش جدید

۱- شناسایی اطلاعات انتقادآمیز

۲- سازماندهی دانش‌آموزان به منظور برقراری روابط متقابل با دانش جدید

۳- مرور محتوای نو

۴- خرد کردن محتوا به قطعات قابل درک

۵- پردازش اطلاعات جدید

۶- بسط اطلاعات تازه

۷- ثبت و ارائه اطلاعات

۸- تأمل فکورانه بر یادگیری

کمک به دانش‌آموزان در بکارگیری و عمیق کردن درک دانش تازه

۱- مرور محتوا

۲- سازماندهی دانش‌آموزان به منظور بکارگیری و عمیق کردن دانش

۳- استفاده از مشق شب

۴- بررسی تفاوت‌ها و تشابه‌ها

۵- بررسی خطاها و اشتباهات در استدلال کردن

۶- تمرین مهارت‌ها، راهبردها و فرایندها

۷- تجدید نظر در دانش

کمک به دانش‌آموزان در تولید و آزمون فرضیه‌ها درباره دانش نو

۱- سازماندهی دانش‌آموزان برای تکالیف پیچیده شناختی

۲- درگیر کردن دانش‌آموزان در تکالیف پیچیده شناختی که مستلزم تولید و آزمون فرضیه‌ها است

۳- فراهم کردن منابع و رهنمودها

راهبردهای بالبداهه (به تصویر شماره ۳ نگاه کنید)، آن دسته از راهبردها هستند که معلم به منظور استفاده در درسی معین یا روزی مشخص طراحی نکرده است، بلکه به ضرورت مورد استفاده قرار می‌گیرد. این هیجده

راهبرد بدنبال درگیر کردن دانش‌آموزان است (برای مثال، با بکارگیری بازی‌های آموزشی)؛ قبول پیروی یا عدم پیروی از قوانین و شیوه‌های اجرایی؛ برقرار کردن ارتباط با دانش‌آموزان؛ و انتقال انتظارات بالا به همه دانش‌آموزان (برای مثال، از طریق سؤال کردن از دانش‌آموزان دارای انتظار پایین).

تصویر شماره ۳: راهبردهای قابل اجرا برحسب ضرورت

درگیر کردن دانش‌آموزان

- ۱- توجه به درگیر نبودن دانش‌آموزان و زمان آن
 - ۲- استفاده از بازی‌های آموزشی
 - ۳- کنترل و اداره میزان پاسخ‌ها
 - ۴- استفاده از حرکات بدنی
 - ۵- حفظ و نگهداری سرعت مناسب
 - ۶- نشان دادن شور و اشتیاق
 - ۷- استفاده از گفت‌وگوها و بحث‌های دوستانه
 - ۸- فرصت دادن به دانش‌آموزان برای صحبت درباره خودشان
 - ۹- ارائه اطلاعات غیرمعمول یا هیجان‌انگیز
- اعلام پیروی یا عدم پیروی از مقررات و شیوه‌های انجام کار
- ۱- نشان دادن امروزی بودن (مد روز بودن)
 - ۲- نشان دادن نتایج عدم پیروی از مقررات و شیوه‌های انجام کار
 - ۳- نشان دادن نتایج پیروی از مقررات و شیوه‌های انجام کار
- برقراری و تداوم‌بخشی به روابط اثربخش با دانش‌آموزان
- ۱- درک علایق و سوابق دانش‌آموزان
 - ۲- استفاده از رفتارهای کلامی و غیر کلامی، که نشان‌دهنده محبت به شاگردان است
 - ۳- نشان دادن عینیت و نظارت
- منتقل کردن انتظارات بالا به همه دانش‌آموزان
- ۱- احترام گذاردن و ارزش نهادن به دانش‌آموزان دارای انتظارات پایین
 - ۲- سؤال پرسیدن از دانش‌آموزان دارای انتظارات پایین
 - ۳- کند و کاو پاسخ‌های نادرست دانش‌آموزان دارای انتظارات پایین

۲) تمرکز بر راهبردهای ویژه

معلم، به کمک مربی یا مدیر آموزشی، باید تعداد کمی از راهبردها را برای ادامه کار انتخاب کند تا این که در آن واحد، از همه راهبردها استفاده کند. در هر سال تحصیلی، معلم باید یک راهبرد روزمره، یک راهبرد محتوایی و یک راهبرد قابل اجرا برحسب ضرورت را انتخاب کند. برای مثال، معلمی ممکن است راهبردی را برای انتقال اهداف روشن یادگیری از میان رده کلی راهبردهای روزمره انتخاب کند. همین‌طور، راهبردی را برای گزارش مقدماتی اطلاعات جدید از رده محتوایی و راهبردی را برای کاربرد بازی‌های آموزشی در جهت درگیر کردن دانش‌آموزان از رده راهبردهای قابل اجرا برحسب ضرورت انتخاب کند. با انتخاب راهبردهایی برای ادامه کار، تسلط معلم بر این فرایند تقویت می‌شود.

۳) ردیابی پیشرفت معلم

ردیابی پیشرفت معلم در انتخاب راهبردها، مستلزم توصیف سطوح عملکرد با توجه به آن راهبردهاست. یکی از دستورات عمل‌های کلی را که من مورد استفاده قرار داده‌ام، پنج سطح عملکرد را اندازه‌گیری می‌کند؛ «بلا استفاده»، به

معنی این است که استفاده از راهبردهای خاص ضرورت دارد ولی معلم از آن استفاده نمی‌کند. «مبتدی»، به معنای آن است که معلم از این راهبرد به گونه‌ای نادرست یا با حذف بخش‌هایی از آن استفاده می‌کند. «در حال توسعه»، یعنی معلم از این راهبرد بدون هیچ اشتباه عمده یا حذف قسمتی از آن استفاده می‌کند، ولی به روشی مکانیکی. سطح چهارم یا «کاربرد»، که هدف حداقلی آن، پروراندن مهارت معلم است. در این سطح، معلم نه تنها راهبرد را بدون اشتباه استفاده می‌کند، بلکه بر آن نظارت دارد تا دریابد که آیا این راهبرد اثر مطلوب را بر دانش‌آموزان گذاشته است یا نه. در بالاترین سطح اندازه‌گیری، یا «نوآوری»، معلم راهبرد را به حدی خوب می‌شناسد و تا جایی پیش می‌رود که آن راهبرد را با نیازهای هر دانش‌آموز در کلاس درس به‌طور دقیق انطباق می‌دهد.

امتیازات معلم می‌تواند در ابتدا کاملاً کم باشد - یعنی جزو کسانی باشد که در سطح «بلا استفاده» یا «مبتدی» قرار دارند - زیرا بیشتر بر حوزه‌هایی متمرکز می‌شود که تمایل دارد در آن‌ها پیشرفت کند. در طول سال تحصیلی، معلمان می‌توانند پیشرفت خودشان را از طریق خود سنجی، یا تمریناتی که زیر نظر مدیران یا مربیان آموزشی انجام می‌شود و یا از طریق مشاهدات جمعی که توسط راهنمایان انجام می‌گیرد، کنترل کنند

۴) فرصت‌هایی برای کسب مهارت بحث و مشاهده

آخرین مؤلفه تدریس فکورانه به فعالیت‌هایی بر می‌گردد که معلمان را قادر به مشاهده معلمان دیگر می‌کند - این مشاوره، نه به منظور ارزشیابی، بلکه برای دیدن راهبردهای تدریس و مقایسه آن‌ها با راهبردهای خود است. این مقاله با امید به دستیابی به

بینش‌های جدید در بکار بستن مؤثر آن‌ها در کلاس درس صورت می‌گیرد. این فعالیت‌ها می‌تواند شامل مشاهده نوبتی از کلاس‌های درس معلمان دیگر، یا ضبط ویدیویی فعالیت یک کارشناس در اجرای راهبردهایی خاص باشد. این مؤلفه هم‌چنین شامل فرصت‌های ساختاری برای معلمان است تا تدریس مؤثر را مورد بحث قرار دهند. معلمان با به نمایش گذاشتن مهارت استفاده از راهبردهایی خاص، می‌توانند موجبات توسعه حرفه‌ای را برای خود فراهم کنند، به عنوان مربی و ناظر ایفای نقش کنند و از بحث‌های فناوری - محور برای ترغیب بینش بیشتر در بین همکارانشان استفاده کنند.

مهارت پروری

مهارت به‌طور تصادفی اتفاق نمی‌افتد. دستیابی از طریق مهارت تدریس فکورانه انجام می‌گیرد. اگر مناطق و مدارس بتوانند فرایند سازمان یافته‌ای را بوجود آورند که چهار مؤلفه فوق را در بر داشته باشد، به معلمان خود کمک کرده‌اند تا مهارت‌های تعلیم و تربیتی شغل خود را بدست آورند.

