

مجله علمی تدریس اتحاد اجتماعی

اشاره

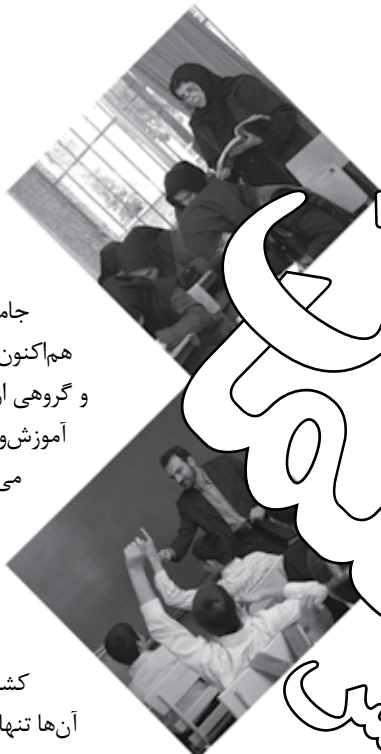
این نوشته از مقالات مندرج در دانشنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران است که هم‌اکنون مراحل چاپ را می‌گذراند. مقاله به همت نگارنده و گروهی از استادان و پژوهشگران حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به فارسی ترجمه شده است. علاقه‌مندان می‌توانند در آینده نزدیک جلد اول دانشنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران را به صورت کتابی مجزا تهیه و مطالعه کنند.



معلمان بزرگ‌ترین مجموعه شغلی را در کشورهای صنعتی به خود اختصاص می‌دهند. شمار آن‌ها تنها در ایالات متحده به بیش از سه میلیون تن بالغ می‌شود. علاوه بر این، فعالیت‌های تدریس که قسمت اعظم اوقات بیداری معلمان را دربرمی‌گیرد، بخشی قابل توجه از درآمدهای مالیاتی را به خود اختصاص می‌دهد و تشکیلات اقتصادی بزرگی را شامل می‌شود. ما توقع داریم که نظام آموزشی دستاوردهای مثبت فراوانی داشته باشد؛ از جمله بتواند سطح آموزشی بالایی فراهم آورد، زمین بازی مناسبی برای دانش‌آموزان تدارک ببیند و انواع متفاوت خدمات شهروندی را ارائه کند. بنابراین، تشکیلات آموزشی برای همه ما واجد اهمیت است و آموزشگران، دانش‌آموزان، مدیران، والدین، شهروندان، مسئولان سیاسی و دانش‌پژوهان همگی علاقه وافری به کسب دانش معتبر در خصوص معلمان و تدریس دارند. در همین راستا و در پاسخ به این نیاز تحقیقات و پژوهش‌های زیادی درباره معلمان و تدریس صورت گرفته است. این مقاله تلاش می‌کند با هدفی تحلیلی، چند سنت پژوهشی را در این حوزه مورد بررسی قرار دهد.

سنت اول

حداقل سه سنت دیرین را در حوزه تحقیق و پژوهش درباره معلمان می‌توان مشخص کرد. برخی صاحب‌نظران تصویر معلمان را در قالب قابلیت‌های آنان ترسیم کرده‌اند؛ معلمانی که کارکنان سازمان‌های رسمی هستند و حقوق و مسئولیت‌های مورد توافق و موقعیت‌های اجتماعی معینی دارند که به صراحت بیان شده است (ر.ک: کاتز، ۱۹۶۴؛ بیدول، ۱۹۶۵؛ بالانتاین، ۱۹۸۹). مدارس دولتی و نظام‌هایی که این مدارس را در خود جای داده‌اند، به‌وسیله



مروری بر چند سنت
پژوهشی در مورد
تدریس و معلمان

نوشته بروس ج. بیدل و
توماس آل گود
دانشگاه میسوری
ترجمه دکتر حسین دهقان
رئیس انجمن جامعه‌شناسی
آموزش و پرورش ایران

ساختاری در اجتماع، اهداف مختلف تعیین شده برای مدارس، محرک‌ها و نیازمندی‌های دانش‌آموزان و این واقعیت که معلمان عموماً جایگاه پایینی در سازمان دیوان سالارانه نظام مدارس دارند.

هسته سنت دوم را این عقیده شکل می‌دهد که مسائل مزبور نه تنها برای کسانی که شغل تدریس را برمی‌گزینند مشکل ایجاد می‌کنند بلکه همچنین از انجام وظایف آموزشی توسط معلمان ممانعت به عمل

می‌آورند (ر.ک: کلمن، ۱۹۶۱؛ بریکو و دریسکول، ۱۹۸۸؛ اوکز، ۱۹۹۰). شماری از مطالعات انجام یافته نشان می‌دهند که عمل ردیابی توانایی‌ها، که اکنون در مدارس آمریکا شایع شده است، از تأثیرات تدریس در بسیاری از دانش‌آموزان متعلق به اقلیت می‌کاهد (اوکز، ۱۹۸۵؛ هالینان، ۱۹۹۶).

بنابراین، دیدگاه مذکور انگیزه‌های آرمان‌گرایانه معلمان را می‌ستاید و وظایف سنتی را، که مدرسه متولی آن‌هاست، تا حد زیادی مشروع و قابل پذیرش قلمداد می‌کند اما این مطلب را هم متذکر می‌شود که واقعیت‌های مدرسه و کلاس درس ممکن است مسائل عدیده‌ای برای معلمان بیافریند و توان عملی آن‌ها را در دستیابی به اهداف آموزشی محدود سازد.

یکی از مسائلی که در این نگاه مورد تأکید قرار گرفته است، به مشکلاتی مربوط می‌شود که در راه کسب جایگاه حرفه‌ای حقیقی از سوی معلمان به وجود می‌آیند؛ مشکلاتی نظیر آنچه پزشکان، وکلای دعاوی و رهبران مذهبی از آن برخوردارند. افرادی که در این حرفه‌ها مشغول کارند، عموماً به دیگران خدمات ارائه می‌کنند، به‌صورتی مستقل یا خوداشتغال کار می‌کنند، درجات دانشگاهی بالا دارند،

شروط شغلی حیطة کارشان را خود معین و بر رعایت آن‌ها نظارت می‌کنند، واجد دانش «تخصصی»

پنداشته می‌شوند، و در ردیف کسانی به

شمار می‌آیند که دارای تعهدات

عمیق اخلاقی هستند. با آنکه

معلمان ورزیده به‌طور قطع دانش

تخصصی دارند (برلینز، ۱۹۸۶)، در نگاه

کلی، معلمان همه شرط فوق را برآورده

نمی‌کنند. بر همین اساس، تدریس و آموزش

گاهی یک شغل «نیمه حرفه‌ای»^۲ شمرده شده است

(اتزیونی، ۱۹۶۹). بیشتر معلمان زن هستند و

سایر مشاغل «نیمه حرفه‌ای» که، اتزیونی

مطرح کرده است، نیز به‌طور عمده به

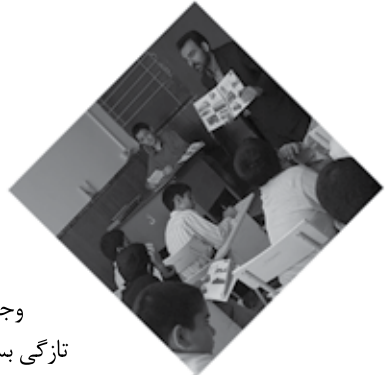
نهادهای سیاسی حاکم («دولت» در اکثر کشورهای صنعتی و «اجتماع» در آمریکا) راه‌اندازی و تأسیس می‌شوند. این سازمان‌ها (مدارس) آموزش افراد جوان و ارائه سایر خدمات مربوط را به عهده دارند که مکمل آموزش هستند و اشخاصی با عناوین مشخص - عضو هیئت امنای مدرسه، ناظم، کارشناس برنامه‌ریزی درسی، متصدی بودجه، مدیر، پرستار مدرسه، مستخدم و مانند آن - را به استخدام در می‌آورند. در این میان، معلمان هستند که بخش اعظم «کار» واقعی مدرسه را پیش می‌برند و مسئولیت آموزش دانش‌آموزان را، که دریافت‌کنندگان اصلی خدمات آموزشی هستند، برعهده دارند. تسهیلاتی مانند متون درسی و کلاس درس در اختیار معلمان گذاشته می‌شود و وظایفی روشن در ارتباط با اهداف مشخص درسی و غیردرسی و همچنین وظایفی مربوط به حفظ نظم، حراست از محیط مدرسه، ملاقات با والدین، پیشبرد کارهای فوق برنامه، شرکت در فعالیت‌های معین خدماتی در اجتماع و سایر فعالیت‌های مشابه به آن‌ها محول می‌گردد.

این تصویر اولیه که از معلمان ارائه شده است، بخش زیادی از بحث‌های سیاسی کنونی حول نقص‌های نظام آموزشی و شیوه‌های اصلاح آن را برانگیخته است. چنین تصویری این موضوع را پیش‌فرض خود قرار می‌دهد که معلمان، همانند کارکنان سایر سازمان‌های رسمی، به‌طور عمده با مسئولیت‌های محول شده به ایشان و حقوق و تعهداتشان به نهادی که آنان را استخدام کرده است، تشویق و ترغیب می‌شوند. به همین دلیل، از توجه به مسائلی نظیر ویژگی منحصربه‌فرد و اخلاقی آموزش، نیازهای دانش‌آموزان، آموزش حرفه‌ای و نگرانی‌های معلمان، آرمان‌های دموکراتیک جامعه - که مشارکت شهروندان در روند آموزش و کلاس درس مساوات‌گرایانه‌تر را طلب می‌کند - فرایندهای واقعی و تعاملی درگیر با آموزش، و تفاوت قائل شدن بین اهداف و روندهای آموزشی در محیط‌های گوناگون بازمی‌مانند.

سنت دوم

دیدگاه دوم درباره معلمان برخلاف دیدگاه نخست بر واقعیت‌هایی تأکید دارد که نشان می‌دهند معلمان باید با آنچه در کلاس‌های درس، مدارس و نظام آموزشی واقع می‌شود، دست و پنجه نرم کنند (برای مثال، ر.ک: والر، ۱۹۳۲؛ لورتی ۱۹۷۵؛ سیزر ۱۹۸۵؛ بنت ولوکو چت، ۱۹۹۰؛ فصل چهارم؛ دوگرتی و فلویید، ۱۹۹۰؛ بخش چهارم). دیدگاه اخیر روی معضلاتی متمرکز می‌شوند که معلمان با آن‌ها مواجه‌اند؛ معضلاتی نظیر بودجه محدود، برنامه درسی غیرمنعطف، بحث‌های همگانی درباره آموزش، شرایط





زنان تعلق دارند. از این رو همواره اعتراضاتی به این گونه از رده‌بندی‌ها وجود داشته است. گفتنی است که به تازگی بسیاری افراد بر موضوع حرفه‌ای‌سازی بیشتر معلمان تأکید کرده‌اند (برای مثال، ر.ک: هولمز گروپ، ۱۹۸۶؛ مجمع کارنگی در مورد آموزش و اقتصاد، ۱۹۸۶).

حجم قابل توجهی از پژوهش‌های توصیفی که هر ساله انجام می‌گیرند، به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان، حقوق و سایر مسائل مالی حیطه آموزش، مشکلات اجتماعی - که گریبان‌گیر عرصه آموزش است - روحیه، برنامه‌ها و موفقیت‌های معلمان و دانش‌آموزان مربوط می‌شوند. در ایالات متحده تعداد زیادی از این تحقیقات را ارگان‌های وابسته به حکومت فدرال، همانند «اداره آمار و اداره آموزش» منتشر می‌کنند. برخی دیگر هم از سوی کنسرسیوم‌های آموزشی، سازمان‌های پژوهشی غیرانتفاعی، بنیادها، سازمان‌ها و اتحادیه‌های معلمان و رسانه‌های همگانی منتشر می‌شوند. منابع دولتی و غیردولتی مشابهی در دیگر کشورهای صنعتی، اطلاعات مربوط به معلمان را جمع‌آوری می‌کنند و مواد مرتبط دیگر را هم منابع بین‌المللی، از جمله «یونسکو» و «انجمن بین‌المللی ارزشیابی موفقیت‌های آموزشی» (IEA) منتشر می‌کنند. این منابع اطلاعات ارزشمندی درباره ترکیب نیروهای آموزشی، عرضه و تقاضای معلم، شرایطی که معلمان تحت آن کار می‌کنند، سنجش موفقیت‌های دانش‌آموزان و دیگر جزئیات زمینه‌ای که برای درک بهتر معلمان و آموزش مورد نیاز است، ارائه می‌کنند.

سنت سوم

روش‌های نوین‌تر پژوهش، سیل عظیم پژوهش‌های مبتنی بر مشاهده مربوط به تدریس در کلاس درس را، که به تازگی صورت گرفته‌اند، شامل می‌شوند (ر.ک. گود و بروفی، ۱۹۷۳-۱۹۹۷؛ دانکین و بیدل، ۱۹۷۴؛ اندرسون، ۱۹۹۵؛ گود، ۱۹۹۶). همان گونه که نویسندگان متفاوت اشاره کرده‌اند، تا پیش از دهه ۱۹۶۰ پژوهشگران معدودی به فکر بازبینی آنچه در کلاس درس روی می‌دهد، افتاده بودند اما در سالیان بعد این موضوع جای خود را باز کرد. در نتیجه، اکنون شواهد و قراین عینی فراوانی از رفتار معلم در کلاس درس، ابتکار معلم، سبک‌های تدریس، تنوع برخورد با دانش‌آموزان، زبان مورد استفاده، روش‌های پاسخ به سؤال‌های دانش‌آموزان، راهبردهای کنترلی و

انضباط دانش‌آموزان، شیوه‌های تشویق دانش‌آموز به خودآموزی و بسیاری مسائل مربوط دیگر در دست است که باعث به وجود آمدن تفاوت در نحوه برخورد و رفتار معلم و چگونگی تأثیر این رفتارها بر تفکر، سلوک و یادگیری دانش‌آموز می‌شود.

قسمت عمده این گونه پژوهش‌ها از راهبردهای تحقیقات کمی بهره‌برده‌اند که شیوه‌های متداول مشاهده رفتاری، کدبندی رویدادهای کلاس درس و تحلیل آماری وقایع به ثبت رسیده را به کار می‌بندند. با وجود این، مجموعه‌ای از مطالعات کیفی خوب نیز در خصوص تدریس صورت گرفته‌اند (برای مثال، ر.ک: جکسون، ۱۹۶۸؛ اسمیت و جفری ۱۹۶۸، میهان، ۱۹۷۹؛ ادر، ۱۹۸۱، برانت لینگر ۱۹۹۳).

یکی از اهداف عمده این پژوهش‌ها، به خصوص تا اوایل دهه ۱۹۸۰، کاوش در چگونگی رابطه تغییرات متفاوت در رفتارهای تدریس معلمان با یادگیری دانش‌آموزان بوده است؛ اینکه چگونه خصوصیات تدریس از قبیل «گرمی»، «شفافیت» یا «اشتیاق» مناسب بودن زمان انتظار پیش از دریافت پاسخ دانش‌آموز، مهارت‌های مناسب برای مدیریت کلاس درس یا آهنگ تدریس و پوشش محتوایی مطلوب می‌تواند به یادگیری بیشتر و بهتر دانش‌آموز بینجامد. به همین دلیل شگفت‌آور نیست اگر صاحب‌نظران بر رشد قابل ملاحظه درک ارتباط میان تدریس در کلاس درس و موفقیت‌های دانش‌آموز تأکید دارند (ر.ک: گیچ، ۱۹۹۱؛ واینرت و هلمک، ۱۹۹۵؛ گود و بروفی ۱۹۹۷).

هدف دیگر این گونه پژوهش‌ها، ثبت و جست‌وجوی راه‌هایی برای مقابله با رفتار تبعیض‌آمیز معلم با دانش‌آموزان براساس نژاد (ریست، ۱۹۷۳)، جنسیت دانش‌آموز (دلامونت و کافی، زیر چاپ) و ملاحظات آن که معلم درباره توانایی دانش‌آموز دارد (کوپر و گود، ۱۹۸۳) بوده است. به تازگی پژوهش‌ها به موضوع اندیشه دانش‌آموز در امر تدریس پرداخته‌اند (ر.ک: پرسلی لوین، ۱۹۸۳؛ مک کسلین و گود، ۱۹۹۶). پژوهش‌های اولیه در خصوص اندیشه دانش‌آموز (اندرسون، ۱۹۸۱؛ وین شتاین، ۱۹۸۳؛ رور کمپروکورو، ۱۹۸۸)، محققان را به تمرکز بر یادگیری موضوع درسی که غالباً از دیدگاهی شناختی بررسی می‌شود، ترغیب کرد. این امر اکنون به تکوین ایده‌ای نوین از آموزش که غالباً به نام «آموزش برای فهم» یاد می‌شود، انجامیده است. ایده فوق بیانگر این مطلب است که دانش ساخته می‌شود، روندهای اجتماعی غالباً در ساخت دانش دخیل‌اند و تدریس مطلوب شامل انتقال تدریجی مسئولیت مدیریت یادگیری از معلم به یادگیرنده است (بلومفلد و دیگران).

روش‌های دیگر

سنت‌های یادشده بر آثار مکتوبی که تاکنون درباره معلمان و آموزش نگارش یافته‌اند غلبه می‌کنند اما طرز تفکرهای

و مشکلات درازمدتی که فراروی معلمان قرار دارند، فراهم می‌آورند.

نکته آخر اینکه اندیشه سیاسی محافظه‌کارانه‌ای طی دو دهه گذشته رونق گرفته و سبب اقدامات متفاوتی در راستای تغییر ساختار یا کاهش دامنه آموزش عمومی در کشورهای غربی شده است. بسیاری از این اقدامات در واقع معلمان را سپر بلا قرار می‌دهند و یا به کنترل فعالیت‌های معلمان از طریق برنامه‌های «اصلاح» مبادرت می‌ورزند که شامل راهبردهای مدیریتی بالا به پایین هستند. این امر به نگرانی‌ها، اختلال و از دست رفتن روحیه معلمان و سایر آموزشگران دامن زده است. آثار متعددی نیز در این زمینه‌ها پدید آمده‌اند (ر.ک: آرونوویتز و ژيرو، ۱۹۸۵؛ برلیز و بیدل، ۱۹۹۵).

ثبات و تغییر

با توجه به اهمیت دانش درباره معلمان و تدریس، تعیین این امر که کدام جنبه‌های این دو پدیده ثابت و کدام جنبه‌ها بسته به بافت و تغییرات تاریخی در جامعه ممکن است فرق کنند، می‌تواند حائز اهمیت بالایی محسوب شود. متأسفانه شمار مطالعات انجام گرفته درباره این چالش، محدود است. **کوبان** (۱۹۸۴) می‌نویسد: چگونگی تدریس در کلاس درس طی سده گذشته، تغییر اندکی به خود دیده است. **سیروتینیک** (۱۹۸۳) اشاره می‌کند: کلاس‌های درس در سراسر ایالات متحده به‌طور قابل ملاحظه‌ای یکسان هستند. نویسندگان متعددی یادآور شده‌اند که شکل کلاس درس در همه کشورهای صنعتی مشابه است. از سوی دیگر، تحقیقات مقایسه‌ای نشان می‌دهند که کشورهای غربی از نظر ساختار تحصیلی و جمعیت‌شناسی نیروهای تدریس و وظایف محول شده به عرصه آموزش تفاوت چشمگیری با هم دارند (لیندبلاد، زیر چاپ). تردیدی نیست که جنبه‌های حیاتی عملکرد معلمان و تدریس، در پاسخ به تغییرات جامعه آمریکا در حال تکامل است (دارلینگ - هاموند، زیر چاپ؛ بال، ۱۹۹۰). ما نیازمند پژوهش‌های تاریخی و مقایسه‌ای بسیار بیشتری برای پاسخ دادن به پرسش‌های اساسی درباره معلمان و تدریس هستیم.

پی‌نوشت‌ها

1. Bruce.J. Biddle & Thomas L. Good.
2. Semiprofession

دیگری نیز درباره این موضوع وجود دارند. یکی از این دیدگاه‌ها وظایف سنتی مدرسه را مورد سؤال قرار می‌دهد. همان‌طور که ذکر شد، تصور بسیاری از پژوهشگران آموزشی بر این فرض استوار است که تأثیرات آموزش به‌طور عمده بر وظایفی که مدارس به‌خاطر آن برپا شده‌اند، متمرکز است. اما آثار جدید نگاشته شده این فرض را به چالش می‌کشند (برای توضیح بیشتر ر.ک: بولز و گینتیس ۱۹۷۶؛ و کسلر ۱۹۹۲). این آثار از منظر نومارکسیستی به مسئله نگاه می‌کنند و مدعی‌اند که مدارس، خواسته یا ناخواسته، غالباً تفاوت‌های طبقاتی جامعه را بازتولید می‌کنند. آنان این بازتولید را با تشویق دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های طبقه کارگر و پایین‌تر به تعقیب خواسته‌های معتدل و کسب مهارت‌های لازم برای مشاغل پرزحمت و از سوی دیگر، ترغیب فرزندانشان والدین توانگر به تعقیب مشاغل و موقعیت‌های حرفه‌ای مرتبط با ثروت و قدرت انجام می‌دهند. در واقع اغلب آثار جدید، معلمان را به‌خاطر این پیامدها مقصر می‌شمارند. با این همه بعضی نویسندگان (مانند ویلسین، ۱۹۷۷) اظهار داشته‌اند که دانش‌آموزان نیز در این امر دخیل هستند و تا اندازه‌ای به‌خاطر پذیرش خود خواسته تفاوت‌های طبقاتی مسئول‌اند.

دیدگاه پژوهشی دیگری نیز وجود دارد که بر انتظارات از معلمان استوار است (ر.ک: بیدل و دیگران، ۱۹۶۱؛ کلسال و کلسال، ۱۹۶۹؛ بیدل، ۱۹۶۹ و ۱۹۸۵). مجموعه آثار متعلق به این دیدگاه یادآور می‌شوند که معلمان نه تنها تحت تأثیر حقوق و مسئولیت‌های وضع شده برای خود هستند، بلکه از انتظاراتی که «دیگران هم» از معلمان و آموزش دارند، تأثیر می‌پذیرند. بنابراین معلمان نه تنها از «قواعد و مقررات» متأثرند بلکه عقاید خودشان و نیز آنچه مدیر مدرسه، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی، محققان، والدین، اعضای هیئت امنای مدرسه و نمایندگان اتحادیه می‌اندیشند و می‌گویند نیز بر آن‌ها تأثیر دارد. مطابق این دیدگاه، زندگی معلمان متأثر از منابع اثرگذار متفاوتی است و معلمان، بازیگران فکوری ترسیم می‌شوند که عملکردشان در کلاس درس و مدرسه نمایانگر گزینش‌های معقول از میان بدیل‌هایی است که توسط آن‌ها مورد ملاحظه قرار می‌گیرند و از سوی کسانی که در عرصه آموزش حائز اهمیت هستند، پیشنهاد و دنبال می‌شوند.

علاوه بر این، طی پانزده سال گذشته مطالعات ارزشمندی نیز روی زندگی و کار حرفه‌ای معلمان براساس مصاحبه‌ها و مواد مأخوذ از زندگی‌نامه‌ها صورت گرفته‌اند (ر.ک: گودسن، ۱۹۸۱ و ۱۹۹۲؛ اسپنسر، ۱۹۸۶؛ گودسن و هارگریوز، ۱۹۹۶). این مطالعات بینش‌هایی در مورد چگونگی ورود به شغل تدریس، مراحل متفاوت شغل معلمی

