



روش‌های تدریس اثربخش

پل آر. بردن دیوید ام. برد
ترجمه: دکتر سید احمد مدنی





روش‌های تدریس اثربخش

پل آر. بردن - دیوید ام. برد

ترجمه:

دکتر سید احمد مدنی

(استادیار دانشگاه کاشان)



۱۳۹۹

سرشناسه	: Burden, Paul R. بوردن، پل آر.
عنوان و نام پدیدآور	: روش‌های تدریس اثربخش / پل آر. بوردن، دیویدام. برد؛ ترجمه سیداحمد مدنی.
مشخصات نشر	: تهران : سخنوران؛ کاشان: دانشگاه کاشان، انتشارات، ۱۳۹۹.
مشخصات ظاهری	: ۷۰۴ص.
فروست	: انتشارات دانشگاه کاشان؛ ۶۱۸
شابک	: ۹۵۰۰۰ ریال 4-215765-622-978
وضعیت فهرست نویسی	: فیبا
یادداشت	: عنوان اصلی: Methods for effective teaching : meeting the needs of all students ,8th ed 2019
موضوع	: تدریس
موضوع	: Teaching
موضوع	: تدریس اثربخش
موضوع	: Effective teaching
شناسه افزوده	: برد، دیویدام.
شناسه افزوده	: Byrd, David M
شناسه افزوده	: مدنی، سیداحمد، ۱۳۶۱ - مترجم
شناسه افزوده	: دانشگاه کاشان. انتشارات
رده بندی کنگره	: ۳/۱۰۲۵LB
رده بندی دیویی	: ۱۰۲۳۷۱
شماره کتابشناسی ملی	: ۶۱۹۵۰۶۹



۶۱۸

عنوان کتاب: روش‌های تدریس اثربخش

نویسندگان: پل آر. بوردن - دیویدام. برد

ترجمه: سیداحمد مدنی

ناشر: سخنوران - دانشگاه کاشان

طراح جلد: سخنوران

سال و نوبت چاپ: ۱۳۹۹ - اول

شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه

شابک: ۹۸۷-۶۲۲-۲۱۵-۷۶۵-۴

قیمت: ۹۵۰۰۰ تومان

انتشارات دانشگاه کاشان - کیلومتر شش بلوار قطب راوندی - صندوق پستی: ۸۷۳۱۷-۵۳۱۵۳

تلفن: ۰۳۱-۵۵۹۱۲۷۹۳

حق چاپ محفوظ است.

انتشارات سخنوران: کارگر شمالی، بعد از ادوارد براون، شماره ۱۴۰۷، طبقه اول، تلفن: ۰۶۶۴۷۶۳۰۶ -

۰۹۱۹۳۶۱۶۶۱۳

درباره نویسندگان



پل آر. بردن معاون رئیس و استاد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه ایالتی کانزاس در منهن است که در آنجا راهنمایی دانشجو-معلم را بر عهده داشته و دوره‌هایی را در زمینه روش‌های تدریس، مدیریت و انضباط کلاس درس، مبانی آموزش و پرورش و رهبری آموزشی تدریس کرده است. او به‌تازگی مسئولیت هماهنگی برای اعتبارسنجی دانشکده

را بر عهده دارد. وی در گذشته معلم علوم مقطع راهنمایی در شهر بوفالو واقع در ایالت نیویورک بود و بعد از آن درجه دکتری خویش را از دانشگاه ایالتی اوهایو اخذ کرد. او در دانشگاه ایالتی کانزاس به عنوان استاد نمونه آموزشی در دانشکده علوم تربیتی برگزیده شد و از شورای ملی توسعه کارکنان نیز نشان خدمت ممتاز دریافت کرد. آثار او عبارتند از مدیریت کلاس درس: خلق اجتماع یادگیرندگان موفق در پایه‌های پیش‌دبستانی تا دوازدهم^۱ (۲۰۱۷)، انتشارات جان وایلی و پسران)، شمارش معکوس تا روز اول مدرسه^۲ (۲۰۰۶)، انجمن ملی آموزش)، راهبردهای مدیریت قدرتمند کلاس درس: انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری^۳ (۲۰۰۰)، انتشارات کاروین)، و نیز ساختن پله‌های ترقی در تدریس^۴ (۱۹۸۷)، انتشارات چارلز سی توماس). وی یازده سال ویراستار مجله توسعه کارکنان^۵ بود، فصلنامه‌ای که از سوی شورای ملی توسعه کارکنان پشتیبانی می‌شد. وی بیش از ۷۰ مقاله را در سمینارهای منطقه‌ای و ملی ارائه داده و ۱۵ مقاله و چهار فصل کتاب را نیز به رشته تحریر در آورده است. دکتر بردن متأهل و دارای سه فرزند است، از سفر با خانواده و کار در زمینه تبارشناسی لذت می‌برد. آدرس او کانزاس، منهن، بلومانت هال ۷، دانشگاه ایالتی کانزاس است. کد، شماره تماس و آدرس ایمیل^۶ او نیز در دسترس است.

^۱- Classroom Management: Creating a Successful K-12 Learning Community

^۲- Countdown to the First Day of School

^۳- Powerful Classroom Management Strategies: Motivating Students to Learn

^۴- Establishing Career Ladders in Teaching

^۵- Journal of Staff Development

^۶- burden@ksu.edu (66506; 785-532-5595)



دیوید ام برد رئیس دانشکده علوم تربیتی در دانشگاه راد آیلند است. او فارغ التحصیل مقطع دکتری تربیت معلم از دانشگاه ساراکیوس است. وی پیش از عزیمت به راد آیلند، دانشیار دانشگاه ایلینوی جنوبی بود. او در زمینه برنامه‌های آموزش معلمان تازه‌کار و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان پیشنه فعالیت حرفه‌ای و پژوهش طولانی

دارد. دکتر برد نویسنده یا نویسنده مشترک بیش از ۳۰ مقاله، کتاب، یا فصل کتاب بوده است. او در تدوین *سالنامه تربیت معلم انجمن تربیت معلم* (۲۰۰۶-۲۰۰۰) به عنوان نویسنده همکار ایفای نقش کرده است. وی این عناوین سالنامه را ویراستاری کرده است: *آماده‌سازی معلمان فردا: تجارب میدانی*^۱، *پژوهش درباره تربیت معلمان کشور ما*^۲، *پژوهش درباره تربیت معلم در سراسر مسیر حرفه‌ای*^۳، *پژوهش درباره توسعه حرفه‌ای مدارس*^۴، و *پژوهش در زمینه الگوهای اثربخش تربیت معلم*^۵. او رئیس کمیته تحقیق انجمن استادان تربیت معلم و نیز سردبیر مجله عمل در تربیت معلم است. آدرس دکتر برد راد آیلند، کینگستون، کافی هال ۷۰۶، دانشگاه راد آیلند است. کد، شماره تماس، و ایمیل^۶ او نیز در دسترس است.

¹- Preparing Tomorrow's Teachers: The Field Experience, and Research on Effective

²- Research on the Education of Our Nation's Teachers

³- Research on Career Long Teacher Education

⁴- Research on Professional Development Schools

⁵- Models for Teacher Education

⁶- dbyrd@uri.edu (02881; 401-874-5484).

فهرست کلی

	بخش یکم	مبانی و روش‌های تدریس
۱۵	فصل ۱	تدریس به دانش‌آموزان در دنیای امروز
	بخش دوم	برنامه‌ریزی آموزش
۵۱	فصل ۲	شناخت و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان
۱۱۲	فصل ۳	مبانی برنامه‌ریزی
۱۷۶	فصل ۴	برنامه‌ریزی درس‌ها و بخش‌ها
	بخش سوم	انتخاب راهبردهای آموزشی
۲۲۵	فصل ۵	راهبردهای آموزشی معلم-محور
۲۷۲	فصل ۶	راهبردهای آموزشی دانش‌آموز-محور
۳۱۹	فصل ۷	راهبردهایی برای بهبود فهمیدن، اندیشیدن و مشارکت
	بخش چهارم	مدیریت آموزش و کلاس درس
۳۶۸	فصل ۸	مدیریت انتقال درس
۴۲۲	فصل ۹	مدیریت کلاس درس
۴۸۲	فصل ۱۰	انضباط کلاسی
	بخش پنجم	سنجش و گزارش عملکرد دانش‌آموز
۵۳۲	فصل ۱۱	سنجش عملکرد دانش‌آموز
۵۹۱	فصل ۱۲	سیستم‌های نمره‌دهی، علامت‌گذاری و گزارش‌دهی
	بخش ششم	کار با دیگران
۶۲۷	فصل ۱۳	همکاری با همکاران و خانواده‌ها
۶۷۶		کتابنامه

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱	مقدمه مترجم
۵	مقدمه نویسندگان
۱۳	معیارهای اصلی تدریس در الگوی اینتسک

بخش یکم: مبانی روش‌های تدریس

۱۵	فصل اول: تدریس به دانش‌آموزان در دنیای امروز
۱۷	تدریس اثربخش
۱۷	تصمیم‌ها درباره کارکردهای اساسی تدریس
۱۸	خصوصیات اساسی معلم
۲۱	انتظارات برای اثربخشی
۲۵	معیارها برای معلمان
۲۵	معیارهای اینتسک
۲۶	چهارچوب تدریس
۲۷	اصول یادگیری و تدریس
۲۸	معلم به منزله تصمیم‌گیرنده خردورز
۲۸	خردورزی
۳۴	ابزارهایی برای خردورزی
۳۸	ابعاد تصمیم‌گیری آموزشی
۳۹	محیط متغیر تدریس
۴۲	افزایش فراگیران انگلیسی
۴۳	چالش‌های فراگیران انگلیسی
۴۴	تدریس به فراگیران انگلیسی در تمام کلاس‌های درس
۴۵	الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار

چهار

بخش دوم: برنامه‌ریزی آموزش

۵۱	فصل دوم: شناخت و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان
۵۲	دلالت‌ها برای کلاس‌های درس متنوع
۵۳	دانش‌آموزان تان را بشناسید
۵۴	انواع اطلاعات
۵۵	منابع اطلاعات
۵۷	کاربرد اطلاعات
۵۸	عوامل زمینه‌ای برای هدایت برنامه‌ریزی
۶۱	تنوع دانش‌آموزان
۶۱	تنوع فرهنگی
۶۴	زبان
۶۶	جنسیت
۶۹	ویژگی‌های استثنایی
۷۱	شرایط ناسازگار و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز
۷۲	شکاف‌های فرصت و پیشرفت تحصیلی
۷۴	یادگیرندگان تاب‌آور
۷۶	دانش‌آموزان در معرض خطر
۷۷	دانش‌آموزان فقیر
۷۹	دانش‌آموزان بی‌اعتنا
۸۲	دانش‌آموزان گرفتار در دیگر شرایط ناسازگار
۸۴	خلق یک کلاس فراگیر
۸۴	تدریس به دانش‌آموزانی که با شما متفاوت‌اند
۸۷	خلق محیطی حمایتی و دلسوزانه
۸۹	ارائه برنامه درسی پاسخگو
۹۰	تنوع‌دهی به آموزش
۹۳	به موقع حمایت کنید

۹۴	مجزا کردن آموزش
۹۵	عناصری که می‌توان مجزا کرد
۱۰۰	مجزا کردن متناسب با خصوصیات دانش آموز
۱۰۲	مجزا کردن با استفاده از طرح جهان شمول برای یادگیری

۱۱۲ فصل سوم: مبانی برنامه‌ریزی

۱۱۳	برنامه‌ریزی چیست؟
۱۱۴	دلایلی برای برنامه‌ریزی
۱۱۵	عوامل مورد توجه در برنامه‌ریزی
۱۲۱	ملاحظات برنامه درسی به هنگام برنامه‌ریزی
۱۲۱	استانداردهای برنامه درسی
۱۲۸	برنامه درسی هسته مشترک
۱۳۰	یادگیری قرن بیست و یکم
۱۳۲	انواع طرح‌های معلم
۱۳۲	نقشه‌کشی معکوس
۱۳۵	برنامه‌ریزی دوره
۱۳۸	برنامه‌ریزی ترم
۱۴۰	برنامه‌ریزی بخش
۱۴۱	برنامه‌ریزی هفتگی
۱۴۲	برنامه‌ریزی روزانه
۱۴۴	رویکرد خطی-منطقی به برنامه‌ریزی
۱۴۶	صورت‌بندی غایات و اهداف
۱۴۸	تصریح خُرده‌هدف‌ها
۱۴۹	سنجش نیازهای دانش آموز
۱۵۱	راهبردها و فعالیت‌های یادگیری
۱۵۲	ارزشیابی عملکرد دانش آموز
۱۵۳	ملاحظات تکمیلی در برنامه‌ریزی
۱۵۴	منابع برای برنامه‌ریزی
۱۵۷	برنامه‌ریزی معلم-دانش آموز

۱۵۸	برنامه‌ریزی تیمی
۱۵۹	تهیه سرفصل
۱۶۱	برنامه‌ریزی برای تلفیق فناوری در آموزش
۱۶۳	برنامه‌ریزی برای سنجش‌ها
۱۶۴	آماده‌سازی تکالیف کلاسی
۱۶۶	برنامه‌ریزی برای انگیزش
۱۶۷	برنامه‌ریزی برای استفاده بخردانه از زمان آموزشی
۱۶۹	برنامه‌ریزی برای وظیفه رسیدگی

فصل چهارم: برنامه‌ریزی درس‌ها و بخش‌ها ۱۷۶

۱۷۷	تعیین اهداف و خُرده‌هدف‌ها
۱۷۸	تبدیل استانداردها به خُرده‌هدف‌ها
۱۷۹	انواع خُرده‌هدف‌های آموزشی
۱۸۴	نوشتن خُرده‌هدف‌های آموزشی
۱۸۷	خُرده‌هدف‌های درون حیطه‌های یادگیری
۱۸۸	حیطه شناختی
۱۸۹	حیطه عاطفی
۱۹۴	حیطه روانی-حرکتی
۱۹۶	برنامه‌ریزی درس‌ها
۱۹۶	اجزای یک درس اثربخش
۱۹۸	چارچوب‌های طرح درس
۲۰۱	قسمت‌های طرح درس
۲۰۶	موضوعات تکمیلی در زمینه برنامه‌ریزی درس
۲۰۹	برنامه‌ریزی بخش‌ها
۲۱۱	منابع و عوامل در برنامه‌ریزی بخش

۲۱۲	اجزای طرح بخش
۲۱۴	راهبردهای منجر به اجرای موفقیت آمیز طرح بخش ها
۲۱۵	کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار در برنامه‌ریزی
۲۱۶	آماده‌سازی درس
۲۱۹	تدارک پیش‌زمینه

بخش سوم: انتخاب راهبردهای آموزشی

۲۲۵	فصل پنجم: راهبردهای آموزشی معلم-محور
۲۲۶	پیوستاری از رویکردهای آموزشی
۲۲۷	رویکردهای معلم-محور به دانش آموز-محور
۲۲۸	رویکردهای آموزشی مستقیم و غیرمستقیم
۲۳۰	الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت
۲۳۳	راهبردهای قیاسی و استقرایی
۲۳۵	الگوی آموزش مستقیم
۲۳۵	ویژگی‌های آموزش مستقیم
۲۳۸	مؤلفه‌های درس‌های مبتنی بر آموزش مستقیم و واضح
۲۴۵	رویکردهای آموزشی برای تدریس مستقیم
۲۴۵	ارائه‌ها
۲۴۸	نمایش‌ها
۲۵۰	پرسشگری
۲۵۷	ازبرخوانی‌ها
۲۵۹	تمرین و مشق‌ها
۲۵۹	مرورها
۲۶۰	تمرین هدفمند و تکلیف منزل
۲۶۶	رویکردهای تکمیلی
۲۶۶	کلاس‌های درس وارونه
۲۶۷	یادگیری آمیخته

فصل ششم: راهبردهای آموزشی دانش‌آموز-محور

۲۷۲	انتخاب رویکردهای آموزشی دانش‌آموز-محور
۲۷۳	رویکردهای پژوهشی
۲۷۶	رویکردهای درک مفهوم
۲۸۴	یادگیری پژوهشی و اکتشافی
۲۹۰	راهبردهای مبتنی بر مسأله
۲۹۴	پروژه‌ها، گزارش‌ها و مسأله‌ها
۲۹۵	رویکردهای اجتماعی
۲۹۵	گفتگوها
۳۰۰	یادگیری همکارانه
۳۰۸	پنل‌ها و مباحثه‌ها
۳۱۰	ایفای نقش، شبیه‌سازی‌ها و بازی‌ها
۳۱۲	رویکردهای مستقل
۳۱۳	مرکزها یا ایستگاه‌های یادگیری
۳۱۴	کار مستقل و قراردادهای یادگیری

فصل هفتم: راهبردهایی برای بهبود فهمیدن، اندیشیدن و مشارکت

۳۲۰	راهبردهایی برای بهبود فهمیدن دانش‌آموز
۳۲۱	شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها
۳۲۳	خلاصه‌سازی و یادداشت‌برداری
۳۲۷	تقویت تلاش و ارج نهادن
۳۳۰	تکلیف منزل و تمرین
۳۳۴	بازنمایی‌های غیرزبانی
۳۳۶	تعیین خُرده‌هدف‌ها و بازخورد دهی
۳۴۱	تولید و آزمودن فرضیه‌ها

۳۴۴	سرنخ‌ها، پرسش‌ها و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها
۳۴۶	کمک به اندیشیدن بهتر دانش‌آموزان
۳۴۹	راهنمایی گرفتن از معیارهای تدریس
۳۵۰	بهبود تفکر انتقادی
۳۵۳	مشارکت دادن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری
۳۵۷	انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری
۳۶۰	کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار در مورد راهبردها
۳۶۱	راهبردها
۳۶۲	تمرین/کاربرد

بخش چهارم: مدیریت آموزش و کلاس درس

۳۶۸	فصل هشتم: مدیریت انتقال درس
۳۷۰	موضوعات اثرگذار بر انتقال درس
۳۷۰	میزان ساختارمندی درس‌ها
۳۷۲	گروه‌بندی دانش‌آموزان برای آموزش
۳۷۶	پاسخگو نگاه داشتن دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی
۳۷۷	مدیریت قسمت‌های درس
۳۷۹	شروع درس
۳۸۷	میانه درس
۳۹۵	پایان درس
۳۹۷	مدیریت کار دانش‌آموز
۳۹۸	مدیریت اثربخش کارهای نشستنی
۴۰۱	جمع‌آوری و نظارت بر انجام تکالیف
۴۰۲	نگهداری پرونده‌های کار دانش‌آموز
۴۰۲	مدیریت کارهای نوشتنی
۴۰۳	بازخورد دهی به دانش‌آموزان
۴۰۴	مدیریت آموزش برای کل کلاس
۴۰۵	هدایت رفتارها

۴۰۶	مدیریت حرکت در خلال درس
۴۰۷	حفظ تمرکز گروه
۴۰۸	حفظ توجه و مشارکت دانش آموز
۴۱۲	کاربرد الگوی پروتکل آموزش مشاهده‌ای یاری‌مدار برای انتقال درس
۴۱۲	درون‌داد قابل فهم
۴۱۴	تعامل
۴۱۵	انتقال درس
۴۱۶	مرور و سنجش خُرده‌هدف‌های درس

فصل نهم: مدیریت کلاس درس ۴۲۲

۴۲۴	مدیریت کلاس درس
۴۲۴	حوزه‌های مسئولیت‌پذیری
۴۲۷	اصول کار با دانش‌آموزان و پیشگیری از بدرفتاری‌ها
۴۳۰	آمادگی برای سال تحصیلی
۴۳۱	اتخاذ تدابیر مدیریتی
۴۳۶	اتخاذ تدابیر آموزشی
۴۴۰	مدیریت سنجش‌ها، نگهداری سوابق و گزارش‌دهی
۴۴۲	تدوین طرحی برای رسیدگی به بدرفتاری‌ها
۴۴۵	برنامه‌ریزی برای روز اول
۴۴۶	سازماندهی کلاس درس
۴۴۸	فضای کف اتاق
۴۵۰	فضای انبار
۴۵۱	فضای تابلوهای اعلانات و دیوارها
۴۵۲	انتخاب و آموزش مقررات و رویه‌ها
۴۵۳	مقررات
۴۵۸	رویه‌ها

۴۶۲	حفظ رفتارهای دانش آموزی مناسب
۴۶۲	داشتن آمادگی ذهنی برای مدیریت
۴۶۴	برقراری ارتباطات مثبت معلم-دانش آموز
۴۷۰	تقویت رفتارهای مطلوب
۴۷۴	حمایت از خود-تنظیمی
۴۷۶	متناسب سازی ها برای گوناگونی دانش آموزان

فصل دهم: انضباط کلاسی ۴۸۲

۴۸۳	بدرفتاری
۴۸۵	بافت بدرفتاری
۴۸۵	انواع بدرفتاری
۴۸۶	علل بدرفتاری
۴۸۹	طرح واکنش سه مرحله ای
۴۹۰	حمایت موقعیتی
۴۹۵	واکنش های ملایم
۵۰۳	واکنش های محدود
۵۰۸	هشدارها و رهنمودها
۵۰۸	پیشگیری از برخی اقدامات
۵۱۱	رهنمودهایی برای تنبیه
۵۱۳	رسیدگی به بدرفتاری های دوره ای
۵۲۱	قلدری
۵۲۱	ویژگی های قلدری
۵۲۳	اثرات قلدری
۵۲۳	انواع قلدری
۵۲۶	کنترل قلدری

دوازده

۵۳۳	سنجش کلاسی
۵۳۴	سنجش کلاسی چیست؟
۵۳۵	تصمیم گیری بر پایه داده‌ها
۵۳۶	انواع سنجش‌ها برای تصمیم‌گیری
۵۳۹	ارزشیابی هنجار-مرجع و معیار-مرجع
۵۴۰	ویژگی‌های ابزارهای سنجش خوب
۵۴۲	فناوری‌های سنجش
۵۴۴	انطباق‌دهی سنجش‌ها برای فراگیران انگلیسی
۵۴۶	انطباق‌دهی سنجش‌ها با دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص
۵۴۸	مجزا کردن آموزش با سنجش‌ها
۵۴۹	طراحی چهارچوبی برای سنجش دانش آموز
۵۵۱	سنجش مبتنی بر عملکرد
۵۵۱	سنجش‌های محصول-محور
۵۵۴	سنجش‌های عملکردی
۵۵۵	راه‌هایی برای رتبه‌بندی محصول‌ها یا عملکردهای دانش آموز
۵۵۹	آزمون‌های معلم-ساخته
۵۶۰	برنامه‌ریزی آزمون کلاسی
۵۶۳	انتخاب و تهیه سؤالات آزمون
۵۷۴	تدوین آزمون
۵۷۶	اجرای آزمون
۵۷۷	نمره‌گذاری آزمون
۵۷۹	آزمون‌های پیشرفت
۵۸۰	انواع نمرات آزمون‌های پیشرفت
۵۸۱	نقش معلم در آزمون‌های استاندارد

فصل دوازدهم: سیستم‌های نمره‌دهی، علامت‌گذاری و گزارش‌دهی

۵۹۱

۵۹۳

اهداف نمره‌دهی

۵۹۳

کارکردهای نمرات

۵۹۶

برآمیختن نمره پیشرفت

۵۹۹

نظام‌های نمره‌دهی

۵۹۹

نمرات درصدی

۵۹۹

نمرات حروفی

۶۰۰

سنجش‌های توصیفی

۶۰۱

نمره‌دهی قبول-رد

۶۰۱

چک‌لیست‌های خُرده‌هدف‌ها

۶۰۲

تعیین نمرات حروفی

۶۰۲

تعیین آنچه که باید در نمره گنجانده شود

۶۰۳

خلق یک نمره ترکیبی

۶۰۶

انتخاب چارچوب مرجع برای نمره‌دهی

۶۰۸

تعیین توزیع نمرات

۶۱۱

محاسبه نمرات نیم‌سالانه و سالانه

۶۱۲

پیامدهای غیرپیشرفت

۶۱۲

مقیاس‌های درجه‌بندی

۶۱۳

چک‌لیست‌ها

۶۱۴

گزارش‌های ویژه

۶۱۴

استفاده از دفتر نمرات

۶۱۴

دفاتر نمرات الکترونیکی

۶۱۵

بایگانی سوابق

۶۱۵

قسمت‌های دفتر نمرات

۶۱۷

گزارش نمرات

۶۱۸

کارنامه‌ها

۶۱۹

پوشه‌های بایگانی نهایی

۶۲۱

اصول کلی نمره‌دهی و گزارش

چهارده

بخش ششم: کار با دیگران

۶۲۷	فصل سیزدهم: همکاری با همکاران و خانواده‌ها
۶۲۸	کار با همکاران
۶۲۹	همکاری چیست؟
۶۲۹	چرا همکاری؟
۶۳۱	همکاری با چه کسانی؟
۶۳۶	مهارت‌ها و گرایش‌های همکارانه
۶۳۸	کار با خانواده‌ها
۶۴۱	دلایلی برای کار با خانواده‌ها
۶۴۵	دلایل مقاومت برخی از خانواده‌ها برای مشارکت
۶۴۷	کار در بافت‌های دارای تفاوت‌های زبانی و فرهنگی
۶۴۹	تماس و ارتباط با خانواده‌ها
۶۵۰	راه‌های ارتباط با خانواده‌ها
۶۶۶	جلسات معلم-والدین
۶۷۶	کتابنامه

مقدمه مترجم

من هرگز قصد ادامه تحصیل در دانشگاه را نداشتم. سال آخر دبیرستان، در کلاس ما عده اندکی از بچه‌ها امید قبولی در کنکور داشتند و حتی در میان برخی از آنها «درس نخواندن» ارزش بود. آن موقع به کارهای فنی و تاریخ علاقه‌مند بودم و البته کم‌وبیش یقین داشتم که مسیر زندگی‌ام در حوزه‌های «فنی» ادامه خواهد یافت. شاید به همین دلیل کمتر درس می‌خواندم زیرا با ذهنیت آن دوران من، بین مطالب درس‌ها و واقعیات دنیای فن و حرفه تفاوت بسیار بود. سال آخر، سال کنکور، سال سرنوشت بود که آقای افضل به عنوان معلم درس علوم اجتماعی به کلاس ما آمد. آقای افضل قد کوتاه و جثه‌ای ظریف داشت، جلوی سر او طاس بود و عینکی ته‌استکانی به چشم می‌زد. در هر کلاس یکی دو بار حین سخنرانی، چند ثانیه‌ای عینک را بالا می‌داد تا از فشار آن بر روی دماغش کاسته شود. وی همیشه با کت و شلوار به کلاس می‌آمد. اگر چه در اولین مواجهه شاید همه ما فکر می‌کردیم که کلاس او محلی برای تفریح و شیطنت خواهد بود اما هرگز چنین نشد. در جلسه اول با نگاهی نافذ همه ما را نظاره کرد و گفت: «افضل هستم». توضیح داد که جامعه را از نزدیک و با دقت مشاهده می‌کند، تعریف کرد که با موتور «ایژ» به تمام نقاط کوهستانی ایران رفته و اکثر دهات ایران را می‌شناسد. تا این را گفت بلافاصله نام دهی را بردم تا او را بیازمایم. همه نقاط و روستاهای مجاور آن را می‌شناخت! در آن جلسه، در بین سخنان خود به موضوعی اشاره کرد که شاید برای همه عجیب بود: «به دلیلی که هرگز به شما نخواهم گفت دیگر با موتور سفر نمی‌کنم». بچه‌های کلاس ما همیشه راجع به ابعاد و زوایای شخصیتی معلم‌ها خیال‌پردازی و مسخره‌بازی در می‌آوردند اما بعدها هیچ کسی در این زمینه حرفی نمی‌زد و این عجیب بود. او در آن روز گفت که عادت ندارد در جلسه اول تدریس کند و دقایقی را که باقی مانده بود فقط در کلاس قدم زد. هر چه بود آن روز سر و صداهای همیشگی از کلاس بلند نشد. در ادامه سال تحصیلی نیز کلاس او هیچ حاشیه‌ای نداشت. این در حالی بود که همین بچه‌ها در کلاس‌های دو یا سه دبیر دیگر آتش به پا می‌کردند. من مجذوب و مسحور افضل نشده بودم چون درس او در اولویت نبود! در کلاس به او گوش می‌دادم و برای او احترام قائل بودم اما چنین نبود که درس او را به‌طور ویژه مطالعه کنم.

در آن سال تحصیلی، به‌طور تصادفی کتاب «تاریخ مشروطه ایران» به دستم رسیده بود و شب‌ها ده پانزده صفحه‌ای از آن را می‌خواندم. بالاخره امتحانات نهایی فرا رسید. با آمادگی کمی به جلسه امتحان این درس رفته بودم و جواب برخی از سؤالات را نمی‌دانستم. با این حال، نکاتی از کتاب تاریخ مشروطه را چاشنی کار کردم و برگه را خالی نگذاشتم. هفته بعد نتایج آمد. نمرات را پشت شیشه‌های دفتر مدرسه می‌زدند. اسم من درست پشت میله افقی پنجره قرار گرفته بود. همان‌طور که از افضل توقع داشتم «مرام» گذاشته و نمره کوچک خوشبختی (۱۰) را داده بود. آن شب یکی از دوستانم با دوچرخه بر در خانه ما آمد. او بیش از من درس می‌خواند و نمراتش همیشه بهتر بود. گفتگوها را یادم نیست اما لب کلام او و یکی دیگر از دوستانم این بود که تو «یواشکی» درس می‌خوانده‌ای و به همین دلیل از درس افضل ۲۰ گرفته‌ای! باورم نمی‌شد. صبح زود به مدرسه رفتم و دیدم راست می‌گویند. شگفت‌زده بودم. آخر این تنها نمره بیستی بود که در تمام دوران دبیرستان گرفته بودم. البته می‌دانستم که این نمره را من نگرفته‌ام. اینکه استدلالم درست بود یا نه را نمی‌دانم، اما مصمم شدم زمان کوتاه باقی‌مانده را شبانه‌روز برای کنکور درس بخوانم. خواندن‌ها جواب داد و در دانشگاه کاشان، رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی) قبول شدم و از قضای روزگار اکنون عضو هیأت علمی همین دانشگاه هستم.

اکنون، پس از ده سال تدریس و تحقیق در حوزه علوم تربیتی، هنوز جرأت آن را ندارم که بگویم معلم نباید در جلسه اول سال تحصیلی، بیش از نیم ساعت در سکوت محض در کلاس قدم بزند! هنوز نمی‌دانم آیا اینکه معلم در کلاس جمله‌ای معماگونه را درباره خودش برای دانش‌آموزان تعریف کند کار درستی هست یا نه! و از همه مهم‌تر، نمی‌دانم معلمان دروس مختلف به‌لحاظ اخلاقی، قانونی و آموزشی، تا چه اندازه و تحت چه شرایطی حق دارند به دانش‌آموزی که به سؤالات امتحان مطابق با محتوای درس پاسخ نداده ارفاق کنند؟!

از نادانسته‌ها بگذریم چون نهایی ندارند. آنچه می‌دانیم اینست که معلمان «تأثیر» دارند و ظریف‌ترین و نامحسوس‌ترین رفتارهای ایشان می‌تواند بزرگ‌ترین اثرات را روی

۱- معلم دبیرستانی به نام فرانک چاک در کتاب «وقت‌تان را تلف می‌کنید: روایت‌های یک معلم از جهنم کلاس درس» می‌گوید: «گاهی اوقات، زیرکانه و گذرا به این موضوع اشاره می‌کنم که مدتی را در زندان خدمت کرده‌ام و سپس فوراً حرف توی حرف می‌آورم و از بحث بیشتر در مورد آن خودداری می‌کنم. با این کار، احترام خارق‌العاده‌ای به دست خواهید آورد، به خصوص اگر مکرراً آن را انکار کنید» (ص، ۲۸). گویی برخی از معلمان، آگاهانه یا ناآگاهانه به چنین ترفندی باور دارند.

دانش آموز داشته باشد. اما دانستن یا ایمان به چنین نکته‌ای هرگز کافی نیست. به عنوان مثال، خود من در یکی دو سال اول تدریس شیفته متفکرانی نظیر هنری ژیرو و پیتز مک‌لارن بودم. به خیال خودم دیدگاهی انتقادی داشتم و گاه اندیشه‌های این متفکران را در کلاس برای دانشجویان توضیح می‌دادم. این نظریه‌ها برای آنها جالب و مهیج بود اما یک بار که از دانشجویان خواستم دو نظریه را در قالب نمودار^۲ مقایسه کنند با انبوهی از پاسخ‌های ناقص یا اشتباه مواجه شدم. من فهمیدم این دو نظریه پیچیده‌تر از آنی هستند که بشود در قالب این نمودار ساده آنها را مقایسه کرد. همچنین پیش از ارائه این تکلیف باید نمونه‌ای از آن را در کلاس انجام داده و فرصت‌های یادگیری مناسبی را خلق می‌کردم نه اینکه به توضیح ساده نظریه‌ها اکتفا کنم.

در کتاب «روش‌های تدریس اثربخش» شما با مجموعه‌ای از روش‌ها یا فنون عملیاتی برای خلق فرصت‌های یادگیری آشنا خواهید شد. سرتاسر کتاب حاوی نکات مهمی است که اگر چه گاه ساده به نظر می‌رسند اما تفاوت میان معلم اثربخش و اثربخش‌تر در رعایت همین نکات ساده است. نویسندگان بارها روی نکاتی نظیر مجزا کردن آموزش یا در نظر گرفتن نیازهای دانش‌آموزان خاص تأکید می‌کنند. دانشجو-معلم ما باید به‌هنگام مطالعه همواره این سؤال را در ذهن داشته باشد که چرا نویسندگان روی چنین نکته‌ای اصرار می‌ورزند؟ و در محدودیت‌های موجود چگونه می‌توان آن نکته را در بافت کلاس‌های درس ایران رعایت کرد؟ شاید بهترین رویکرد برای فهم مطالب این کتاب رویکرد رابرت شولز^۳ باشد.

شولز پیشنهاد می‌کند که در گام اول معنای مطلب را درک کنید و بفهمید که نویسندگان بر چه مبنایی آن توصیه یا نکته را مطرح کرده‌اند. در این مرحله باید مطالب را برای یکدیگر بازگو کنید. تلخیص یا بسط یک نکته نیز فعالیت مهمی است. از نظر شولز دانشجویان باید متن را با همان منظور و معنایی که مد نظر نویسندگان بوده درک کنند و ذهنیات شخصی بر برداشت آنها غلبه نکنند. در گام دوم، شولز دانشجویان را به تفسیر فرا می‌خواند به این معنا که باید انواع تحلیل‌ها را در مورد مطلب مورد نظر انجام دهند. برای این منظور باید به «نظریه» (دیدگاه‌های سایر متخصصان) و «عمل» (واقعیات کلاس‌های درس) توجه کنند. برون‌داد ملموس این مرحله می‌تواند نوشته‌ای شخصی باشد که زمینه را برای تفسیرها و بیان انتقادات دیگران فراهم می‌کند. سرانجام، شولز از دانشجویان می‌خواهد که بر اساس تجارب زندگی خویش،

(این نوع نمودار در فصل ششم توضیح داده شده است) - Venn Diagram²

- Robert Scholes³

ریشه‌های فرهنگی متن را واکاوی و کاستی‌های آن را تشخیص دهند تا به دیدگاه تازه‌ای برسند که مبتنی بر مفروضاتی دقیق‌تر است و بدین ترتیب «از متن آزاد شوند!». در معنایی مشابه، مرحوم دکتر مصطفی شریف همواره به ما توصیه می‌کرد که برای فهم عمیق‌تر متن‌ها حین مطالعه این سه سؤال را از خود پرسید: «نویسنده چه گفته است؟ چه باید می‌گفت؟ و اگر من بودم چه می‌گفتم؟». بنابراین، افزون بر فهم توصیه‌های عملیاتی نویسندگان، بکوشید مبانی فکری و دیدگاه‌های روان‌شناختی آنها را واکاوی کنید. همچنین از هیچ نکته‌ای گذرا عبور نکنید. به عنوان مثال، در هر فصل جدولی تحت عنوان نمونه معیارها وجود دارد. اگر نگاه ما این باشد که این معیارها متعلق به یک نظام آموزشی بیگانه است و ضرورتی برای تمرکز روی آنها وجود ندارد بی‌تردید بخشی از مهم‌ترین پیام‌های آموزشی متن را از دست می‌دهیم. تأمل و گفتگو درباره این مطالب به شما دیدگاه تازه‌ای درباره تدریس اثربخش خواهد داد.

من طی یک سال و نیم گذشته مراحل انتخاب، ترجمه، حروفچینی، انجام اصلاحات پیشنهادی داوران، صفحه‌آرایی، چاپ و انتشار الکترونیکی این اثر را فقط با این آرزو انجام دادم که متن درسی مناسبی در اختیار علاقه‌مندان قرار گیرد. امیدوارم شما نیز با مطالعه، به اشتراک گذاشتن و گفتگو درباره نکات این کتاب به بهبود فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس کشور ایران کمک کنید.

در پایان از همسرم سپاسگزاری می‌کنم که همراهی و همدلی او به من آرامش و ثبات قدم داد و اثر حاضر را به پدر و مادر بزرگوارمان تقدیم می‌کنم که در به سرانجام رسیدن این «کار خیر» بیش از هر کسی شریک و سهیم بوده‌اند. یادآوری می‌کنم که هر گونه پرینت یا چاپ این کتاب برای مطالعه و یادگیری آزاد است.

سید احمد مدنی

تابستان ۱۳۹۹

مقدمه نویسندگان

در هشتمین ویرایش از کتاب *روش‌های تدریس/تربخش روش‌های کلی تدریس* بر اساس پژوهش‌های علمی ارائه گردیده و در عین حال، به موضوعات معاصر نظیر تدریس پاسخگو از لحاظ فرهنگی، آموزش مجزا و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده‌ها نیز تأکید شده است. ویژگی‌های متعدد کتاب به همراه جدول‌ها و فهرست توصیه‌های آن نشان می‌دهد که رویکردی عملی دارد و خواننده راحت با آن ارتباط برقرار می‌کند. محتوای برخی از قسمت‌های کتاب بی‌نظیر است از جمله؛ راهبردهای بهبود فهم دانش‌آموزان، آموزش مجزا، مدیریت انتقال درس، کاربرد فنون انگیزشی برای آموزش و سنجش، و کار با همکاران و والدین. علاوه بر این، ضمن بحث از مدیریت و انضباط کلاس درس، راه‌های ایجاد یک محیط یادگیری سازنده نیز توضیح داده شده است.

مخاطبان کتاب

این کتاب به عنوان کتاب درسی اصلی برای دوره‌های آموزشی با موضوع روش‌های عمومی تدریس در پایه‌های اول تا دوازدهم (روش‌های تدریس برای دوره‌های راهنمایی/متوسطه، یا روش‌های تدریس در مدارس ابتدایی) طراحی شده است. محتوای آن برای معلمان تمام پایه‌های تحصیلی - ابتدایی، راهنمایی و متوسطه - قابل استفاده خواهد بود. افزون بر این، می‌توان از آن به عنوان کتابی مکمل در سایر دوره‌های آموزشی روش تدریس استفاده کرد. این کتاب برای آموزش ضمن خدمت معلمان و دوره‌ها و برنامه‌های توسعه کارکنان نیز مناسب است. سرانجام، از آنجایی که موضوعات کلاسی اخیر و نکات کاربردی تدریس به طور جامع پوشش داده شده‌اند معلمان می‌توانند به عنوان کتابی راهنما به آن مراجعه کنند.

تازه‌های این ویرایش

تغییرات مهمی در ویرایش هشتم ایجاد شده است:

- بازنگری و به‌روزرسانی اساسی فصل اول با موضوع تدریس به دانش‌آموزان در جهان امروز
- بازنگری اساسی و افزودن مباحث مهم تازه‌ای به فصل دوم با موضوع شناخت و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان
- بخش‌های جدید در فصل‌های مختلف:
 - محیط متغیر تدریس (در فصل ۱)
 - شکاف‌های فرصت/پیشرفت تحصیلی (فصل ۲)
 - فراگیران تاب‌آور (فصل ۲)
 - دانش‌آموزان فقیر (فصل ۲)
 - دانش‌آموزان بی‌اعتنا (فصل ۲)
 - دانش‌آموزان گرفتار در دیگر شرایط ناسازگار (فصل ۲)
 - برنامه‌ریزی برای تلفیق فناوری در آموزش (در فصل ۳)
 - برنامه‌ریزی برای سنجش‌ها (در فصل ۳)
 - برنامه‌ریزی برای انگیزش (در فصل ۳)
 - رویکردهای آموزشی مکمل (در فصل ۵)
 - کلاس‌های درس وارونه (در فصل ۵)
 - یادگیری آمیخته (در فصل ۵)
 - مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری (در فصل ۷)
 - انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری (در فصل ۷)
 - هدایت رفتار (در فصل ۸)
 - متناسب‌سازی برای گوناگونی دانش‌آموزان (در فصل ۹)
 - فناوریهای سنجش (در فصل ۱۱)
 - متناسب‌سازی آموزش با سنجش‌ها (در فصل ۱۱)
 - دفاتر نمرات الکترونیکی (در فصل ۱۲)

- محتوای جدید و بسط یافته در بخش های فصل های موجود:
 - دانش آموزان خود را بشناسید (در فصل ۱)
 - قانون هر دانش آموزی موفق شود (در فصل ۱)
 - رویکرد خطی-منطقی به یادگیری (در فصل ۳)
 - برنامه ریزی بخش ها (در فصل ۴)
 - نمایش ها (در فصل ۵)
- به روزرسانی بیش از ۶۰ منبع به ویرایش های به روز
- افزودن بیش از ۹۰ منبع جدید برای به روزرسانی محتوا

قسمت های ویژه

برای اینکه ضمن مطالعه کتاب روش های تدریس اثربخش علاقه خواننده حفظ شود و نیز کتاب با سبک های یادگیری و موقعیت های آموزشی متفاوت انطباق یابد قسمت های آموزشی ویژه ای در آن قرار داده شده است:

- **معیارها.** در صفحات سیزده و چهارده می توانید دو جدول را با موضوع معیارهای حرفه ای مشاهده کنید. در این جدول ها منابع هر بخش از معیارها در فصل های کتاب مشخص شده است.
- **هدف ها.** هر فصل با فهرستی از هدف ها آغاز می شود که پیامدهای مورد انتظار از خواننده را نشان می دهند.
- **چارچوب فصل.** در ابتدای هر فصل تیتراها و زیرتیتراها در سازمان دهنده ای گرافیکی نمایش داده شده تا خواننده پیش سازمان دهنده در اختیار داشته باشد.
- **نظراتی از کلاس درس.** در هر فصل، توصیف های این قسمت ها شیوه هایی را نشان می دهد که معلمان واقعی در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه به موضوعات خاص آن فصل می پردازند. این معلم ها از اقصی نقاط کشور و از مناطق بزرگ و کوچک اند. بیش از ۵۰ قسمت با عنوان *نظراتی از کلاس درس* وجود دارد که به گونه ای متعادل از سطوح ابتدایی، راهنمایی و متوسطه و نیز مناطق شهری متعدد انتخاب شده اند.
- **نمونه معیارها.** در هر فصل قسمتی تحت عنوان *نمونه معیارها* وجود دارد که در آن عملکردها، دانش مبتیایی و گرایش های اساسی موجود در معیارهای ایتسک

- فهرست شده‌اند و همگی به مطالب آن فصل مرتبط‌اند. کوشیده‌ایم از این طریق توجه خواننده را مباحث و ویژگی‌های مهم جلب کنیم.
- **مطالعه موردی کلاس درس.** هر فصل حاوی مطالعه‌ای موردی است که در آن موقعیتی توصیف شده که شاید هر معلمی با آن مواجه شود. برای مطالعه موردی دو یا سه پرسش مطرح شده که خواننده باید ضمن تفکر، مفاهیم آن فصل را برای پاسخ‌گویی به سوال‌ها به کار برد.
 - **شما چه تصمیمی می‌گیرید؟** قسمت‌های مختلف در هر فصل به خوانندگان کمک می‌کنند تا در مورد کاربرد محتوای مورد نظر تأمل کنند. هر قسمت شامل جملات متعددی است. این جمله‌ها وضعیت کلاسی ویژه‌ای را توصیف می‌کنند که به موضوع آن فصل ربط دارد. سپس چند پرسش آمده که از خواننده می‌خواهد در مورد نحوه کاربرد مفاهیم تصمیم‌گیری کند.
 - **واژگان کلیدی.** فهرست واژگان کلیدی در انتهای هر فصل توجه خواننده را به اصطلاحات مهم جلب می‌کند. در متن نیز هر کدام از این واژه‌ها برجسته شده‌اند.
 - **مفاهیم اصلی.** در پایان هر فصل فهرست مفاهیم اصلی به عنوان خلاصه‌ای از اندیشه‌های مهم آن فصل قابل مطالعه است.
 - **پرسش‌هایی برای بحث/تفکر.** پرسش‌های پایان هر فصل زمینه‌ای برای بحث و تفکر فراهم می‌آورند به‌ویژه برای افرادی که بخواهند در یک کلاس درس یا سمینار محتوای آن فصل را مورد بررسی قرار دهند.
 - **فعالیت‌های پیشنهادی.** این فعالیت‌ها در پایان هر فصل فهرست شده‌اند، هم برای موقعیت‌های بالینی (دانشکده‌ای) و هم برای موقعیت‌های میدانی (مدرسه‌ای) تا خواننده بتواند کاوش کند و در عمل موضوعات را به کار برد.
 - **خواندنی‌های بیشتر.** فهرست مکملی از متون پیشنهادی در آخر هر فصل قرار دارد که مطالب خواندنی برای تقویت بیشتر در آن توصیه شده است.
 - **منابع.** منابع داخل فصل‌ها به منظور مستندسازی مبنای پژوهشی محتوای آن فصل ذکر شده‌اند و در پایان کتاب نیز کل آنها فهرست گردیده است.

ربط این کتاب به معیارها

مجموعه متنوعی از معیارهای حرفه‌ای فهرست گردیده، به محتوای متن پیوند داده شده و در سرتاسر کتاب مورد استناد قرار گرفته‌اند. این معیارها برای هدایت توسعه معلمان جدید

مورد استفاده قرار می‌گیرند، به بهبود عملکرد معلمانی که در آموزش ضمن خدمت قرار دارند کمک می‌کنند و با استفاده از آنها می‌توان سطح آمادگی و نیز عملکرد معلم را مورد ارزیابی قرار داد. برنامه‌های آموزشی بسیاری در راستای معیارهای اینتسک (ائتلاف بین ایالتی سنجش و حمایت معلمان جدید) طراحی می‌شوند. سنجش‌های عملکردی مرحله‌ای کلاس درس (که با چهارچوب دانیلسون برای حیطه‌های تدریس شباهت دارند) برای سنجش و بهبود تدریس معلمان ضمن خدمت مورد استفاده قرار می‌گیرند. در اینجا توصیف مختصری از این معیارهای ارائه شده است. جداول این معیارها را نیز می‌توانید در صفحات سیزده و چهارده مشاهده کنید.

معیارهای اینتسک

اینتسک (ائتلاف بین ایالتی سنجش و حمایت معلمان جدید) به عنوان ائتلافی از نهادهای آموزشی ایالتی و سازمان‌های آموزشی ملی، با هدف اصلاح فرایندهای آمادگی، اعطای گواهی و توسعه حرفه‌ای معلمان تشکیل شد. هیأت مؤسسان اینتسک که در سال ۱۹۸۷ شکل گرفت همان نهادهای آموزشی ایالتی هستند که پیشتر مسئولیت اعطای گواهی، تصویب برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای را بر عهده داشتند. اینستک طبق یک فرض مبنایی کار می‌کند: معلم اثربخش باید بتواند دانش محتوایی را با قوت‌ها و نیازهای خاص دانش‌آموزان تلفیق نماید تا مطمئن شود که یادگیری و کار همه دانش‌آموزان در سطوح عالی است. در سال ۲۰۱۱ که معیارها به‌روزرسانی شد واژه جدید از عنوان آن حذف گردید و شکل نوشتاری اینتسک نیز تغییر داده شد.^۱ اطلاعات بیشتر را می‌توانید در وب‌سایت شورای افسران ایالتی ارشد مدارس^۲ مشاهده کنید.

آزمون‌های مرحله‌ای

آزمون‌های مرحله‌ای از سوی دفتر آزمون‌های آموزشی^۳ و به منظور سنجش مهارت‌ها و دانش معلمان تازه‌کار در مراحل شغلی آنها، از بدو ورود تا تربیت معلم و عملکرد جاری در کلاس درس، تدوین می‌شوند. اطلاعات بیشتر در مورد آزمون‌های مرحله‌ای را

^۱- INTASC→InTASC

^۲- Council of Chief State School Officers (CCSSO)

^۳- Educational Testing Service (ETS)

می‌توانید در وب‌سایت دفتر آزمون‌های آموزشی ببینید. انواع مختلفی از آزمون‌های مرحله‌ای وجود دارد:

- **مرحله مهارت‌های تحصیلی اصلی برای مریان.** این آزمون‌های مهارت‌های تحصیلی برای زمانی طراحی می‌شوند که معلم در دانشگاه مشغول به تحصیل است. هدف آن سنجش مهارت‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات داوطلبان معلمی است.

- **مرحله سنجش‌های موضوعی.** مرحله سنجش‌های موضوعی حاوی آزمون‌های زیادی است که سطح دانش داوطلبان معلمی را از موضوعاتی که در آینده تدریس خواهند کرد و نیز مهارت‌های تربیتی و دانش عمومی و تخصصی افراد را سنجش می‌کنند. یکی از این سنجش‌ها آزمون *اصول یادگیری و تدریس*^۱ نام دارد که بسیاری از ایالت‌ها قبولی معلمان در آن را برای دریافت گواهینامه معلمی اجباری کرده‌اند.

- **مرحله سنجش‌های عملکرد کلاسی.** این سنجش‌ها برای بررسی عملکرد معلمان تازه‌کار در موقعیت‌های کلاسی اجرا می‌شوند. سنجش عملکرد تدریس از طریق مشاهده مستقیم عمل معلم در کلاس، بازدید از مستندات که توسط معلم آماده شده‌اند و نیز از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام می‌گردد. دانش و مهارت‌ها در این سنجش‌ها از چهارچوبی مشتمل بر ۱۹ معیار سنجش تشکیل شده که در چهار مقوله سازمان یافته‌اند: برنامه‌ریزی و آمادگی، محیط کلاس درس، آموزش، و مسئولیت‌های حرفه‌ای. اثر شارلوت دانیلسون (۲۰۰۷) تحت عنوان *بهبود عمل حرفه‌ای: چارچوبی برای تدریس*^۲ مبتنی بر همان مقوله‌هایی است که در سنجش‌های عملکردی کلاس درس وجود دارند.

هدف کتاب *روش‌های تدریس اثربخش* پرداختن به مهارت‌های پیش‌حرفه‌ای در حوزه‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات که در آزمون‌های مرحله‌ای آمده‌اند نیست. با این حال، به گونه‌ای طراحی شده که طبق چهارچوب دانیلسون، آزمون‌های سنجش موضوعی را در دو حوزه *اصول یادگیری و تدریس* و *معیارهای عملکردی کلاس درس* پوشش دهد.

^۱ - Principles of Learning and Teaching (PLT)

^۲ - Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching

مواد تکمیلی

منبع راهنمای مدرسان به همراه بانک آزمون و اسلایدهای پاورپوینتی

یک منبع راهنمای مدرسان به همراه بانک آزمون برای این کتاب درسی تدوین شده که استادان تربیت معلم می‌توانند در دوره‌های آموزشی در کنار این کتاب مورد استفاده قرار دهند. این منبع راهنما حاوی پرسش‌های چندگزینه‌ای، صحیح-غلط، کوتاه-پاسخ و سایر سوالات مباحثه‌ای/نوشتاری برای هر فصل است. همچنین در آن نمونه‌ای از سرفصل دوره آموزشی متناسب با این کتاب وجود دارد و پیشنهادهای نیز برای تدریس محتوای بخش‌های عمده هر فصل بیان شده است. افزون بر این، حدود ۲۰ اسلاید پاورپوینتی برای هر فصل طراحی گردیده است.

منبع راهنمای مدرسان را که حاوی بانک آزمون است می‌توانید در قالب پی‌دی‌اف از مرکز منابع مدرسان^۱ در وبسایت انتشارات پیرسون^۲ دانلود کنید.

تقویت یادگیری با متن الکترونیکی کمکی پیرسون

متن الکترونیکی کمکی پیرسون یک محیط یادگیری تعاملی و غنی است که برای بهبود تسلط دانشجویان بر محتوای درس طراحی شده است. این متن الکترونیکی کمکی حاوی کلیپ‌های ویدیویی انتخاب شده از سوی نویسندگان است که مفاهیم کلیدی در آنها نمایش داده شده و می‌توانند برای ایجاد پیوند میان نظریه و عمل مفید باشند. دانشجویان می‌توانند مزایای متن الکترونیکی کمکی پیرسون را به موازات تمام فواید نسخه چاپی با ۴۰ تا ۵۰ درصد هزینه کمتر تجربه کنند! مدرسان می‌توانند به متون درسی وبسایت پیرسون مراجعه کرده و برای نسخه امتحانات دیجیتال ثبت نام کنند. (لطفاً توجه فرمائید: مواد کمکی فقط در دفتر منابع الکترونیکی پیرسون موجودند و در متن‌های الکترونیکی دیگری نظیر دوره هوشمند^۳ و کیندل^۴ یافت نمی‌شوند)

قدردانی

افراد زیادی ما را در تهیه این کتاب حمایت و راهنمایی کردند. ما از همسرانمان جنی بردن و مری بایرد به‌طور ویژه قدردانی می‌کنیم. از پشتیبانی آنها که به هنگام فشارهای ناشی از

^۱- Instructor Resource Center

^۲- Pearson Higher Education (<http://www.pearson-highered.com>).

^۳- CourseSmart

^۴- Kindle

تنگی وقت به ما انگیزه می‌داد و از درک آنها که در طول تهیه محتوا ما را قادر به اتمام این پروژه کرد.

ما همچنین از کارکنان انتشارات پیرسون تقدیر می‌کنیم که از لحاظ ویرایشی حمایت کردند، تهیه پیش‌نویس‌ها را تسهیل نمودند و هماهنگی کل فرایند تولید کتاب را انجام دادند.

عده‌ای از معلمان کلاسی نیز توصیفاتی را از اقدامات حرفه‌ای خودشان در اختیار ما گذاشتند که در قسمت نظراتی از کلاس درس قرار داده شده است. تجارب آنها به توضیح موضوعات کمک کرد و جانی تازه به محتوای کتاب داد.

سرانجام، ما دوست داریم به‌طور ویژه از منتقدانی سپاسگزاری کنیم که متن را مرور کردند زیرا ایشان بازخوردهای سازنده‌ای برای این ویرایش ارائه دادند: دکتر سونیا بوون^۱ از در دانشگاه پراری ویو-ام^۲؛ ژوزف کاسگریف^۳ از دانشگاه لینکلن^۴؛ بانی کامینگز^۵ از دانشکده علوم تربیتی دانشگاه ممفیس؛ استوارت مایرز^۶ از دانشگاه ایالتی اوکلاهامای جنوب غرب؛ و کایرک سورتزل^۷ از دانشگاه ایالتی میسی‌سیپی.

پال آر. بردن

دیوید ام. برد

¹- Sonia Boone

²- Prairie View A&M University

³- Joseph Cosgriff

⁴- Lincoln Memorial University

⁵- Bonnie Cummings

⁶- Stewart Mayers

⁷- Kirk A. Swortzel

معیارهای اصلی تدریس در الگوی اینتسک

در جدول زیر مشخص شده که در کتاب حاضر چگونه به معیارهای اصلی تدریس در الگوی اینتسک ۲۰۱۱ (ائتلاف بین ایالتی سنجش و حمایت معلمان) پرداخته شده است.

فصل

معیارها

فراگیر و یادگیری

۱. رشد فراگیر
فهم اینکه فراگیران چگونه رشد می‌یابند، و این مطلب را که الگوهای یادگیری و رشد از فردی به فرد دیگر و در حوزه‌های شناختی، زبان‌شناختی، اجتماعی، هیجانی و فیزیکی متفاوت‌اند را درک کرده و تجارب یادگیری چالش‌برانگیز و به لحاظ رشدی مناسب را طراحی و اجرا کنند.
۲. تفاوت‌های یادگیری
از درک خویش در مورد تفاوت‌های فردی و گوناگونی فرهنگ‌ها و اجتماعات برای ایجاد محیط‌های یادگیری جامع بهره می‌گیرند تا هر فراگیر بتواند به سطح معیارهای عالی برسد.
۳. محیط‌های یادگیری
با دیگران همکاری می‌کنند تا محیط‌های مناسبی برای یادگیری فردی و مشارکتی خلق شود، و تعامل اجتماعی مثبت، نقش‌آفرینی فعال برای یادگیری و انگیزه‌دهی به خود تقویت گردد.

دانش محتوایی

۴. دانش محتوایی
مفاهیم اساسی، ابزارهای پژوهش و ساختار حیطه‌هایی را که تدریس می‌کند درک کرده و تجربه‌های یادگیری ویژه‌ای خلق می‌کند که ابعاد مذکور دیسیپلین‌ها را برای فراگیران میسر و معنادار ساخته تا بدین طریق از تسلط آنها بر محتوا اطمینان حاصل شود.
۵. کاربرد محتوا
چگونگی پیوند دادن مفاهیم را می‌فهمند و از دیدگاه‌های متفاوتی استفاده می‌کنند تا فراگیران را در فرایند تفکر انتقادی، خلاقیت و مسأله‌گشایی مشارکتی برای پرداختن به موضوعات محلی و جهانی واقعی وارد نمایند.

عمل آموزشی

۶. سنجش

۲، ۱۱-۱۲ روش‌های گوناگون سنجش را می‌فهمند و به کار می‌برند به گونه‌ای که فراگیران را برای نظارت بر رشد خویش فعال کنند، پیشرفت فراگیر را مورد نظارت قرار دهند و تصمیم‌گیری‌های خود و فراگیر را هدایت کنند.

۷. برنامه‌ریزی برای آموزش

۳-۷ با اتکای بر دانش حوزه‌های محتوایی، برنامه‌درسی، مهارت‌های میان‌رشته‌ای، و علم آموزش، و نیز به اتکای شناخت عمیق فراگیران و بافت جامعه، آموزش را طوری برنامه‌ریزی می‌کنند که هر دانش‌آموز در رسیدن به هدف‌های یادگیری ارزشمند پشتیبانی شود.

۸. راهبردهای آموزشی

۵-۷ مجموعه‌ متنوعی از راهبردهای آموزشی را می‌فهمند و به کار می‌برند تا فراگیران تشویق شوند ضمن رسیدن به فهم عمیق از حوزه‌های محتوایی و پیوندهای میان این حوزه‌ها، مهارت‌های مورد نیاز را برای کاربرد دانش به شیوه‌های معنادار کسب کنند.

مسئولیت حرفه‌ای

۹. یادگیری حرفه‌ای و عمل اخلاقی

۱ فعالانه در فرایند یادگیری حرفه‌ای فعلی خویش نقش‌آفرینی می‌کند و از شواهد برای ارزشیابی مستمر کار خویش بهره می‌گیرد، به ویژه برای ارزیابی اثرات انتخاب‌ها و اقدامات خودش روی دیگران (فراگیران، خانواده‌ها، دیگر افراد حرفه‌ای و جامعه)، و عمل خویش را در راستای انطباق با نیازهای هر فراگیر انطباق می‌دهد.

۱۰. رهبری و مشارکت

۱۳ در جستجوی نقش‌های رهبری مناسب و فرصت‌هایی است تا مسئولیت یادگیری دانش‌آموزان، مشارکت با فراگیران، خانواده‌ها، همکاران، دیگر کارکنان حرفه‌ای مدرسه و نیز اعضای جامعه را بر عهده بگیرد تا اینکه از رشد فراگیران و ارتقاء حرفه خویش اطمینان حاصل کند.

منبع: شورای بازرسان ارشد ایالتی مدارس (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

فصل اول

تدریس به دانش آموزان در دنیای امروز

تدریس اثربخش

- تصمیم‌ها درباره کارکردهای اساسی تدریس
- خصوصیات اساسی معلم
- انتظارات برای اثربخشی

معیارها برای معلمان

- معیارهای ایتسک
- چهارچوب تدریس
- اصول یادگیری و تدریس

معلم به منزله تصمیم‌گیرنده خردورز

- خردورزی
- ابزارهایی برای عمل خردورزانه‌تر
- ابعاد تصمیم‌گیری آموزشی

محیط متغیر تدریس

افزایش فراگیران انگلیسی

- چالش‌های فراگیران انگلیسی
- تدریس به فراگیران انگلیسی در همه کلاس‌ها
- الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. کارکردهای اساسی تدریس و خصوصیات کلیدی معلمان اثربخش را توصیف کنید.
۲. معیارهای حرفه‌ای تدریس را بشناسید و بفهمید که غایت این معیارها چیست.
۳. رویکرد بخردانه‌ای برای بهبود تصمیم‌گیری‌های معلم پیشنهاد دهید.
۴. درک کنید که محیط‌های یادگیری بر اثر افزایش تنوع در جمعیت‌های دانش‌آموزی، از جمله دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص و فراگیران انگلیسی، چه تغییری کرده‌اند.
۵. روش‌هایی را توصیف کنید که می‌توان با استفاده از آنها آموزش فراگیران انگلیسی را در تمام کلاس‌های درس ارتقاء داد.

سفر شما برای معلم شدن ادامه دارد. شما می‌خواهید معلمی اثربخش باشید، اما خصوصیات معلمان اثربخش کدامند؟ آنها باید چه بدانند و چه کاری انجام دهند؟ تدریس اثربخش تا اندازه‌ی زیادی مستلزم گرفتن تصمیمات خوب برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان است. حتی پیش از آنکه آموزش شروع بشود معلمان درباره‌ی محتوا، راهبردهای آموزشی، استفاده از مواد و فناوری آموزشی، فنون انتقال محتوا، مدیریت و انضباط کلاس درس، سنجش یادگیری دانش‌آموز و انبوهی از سایر موضوعات مرتبط فکر کرده و تصمیم‌گیری می‌نمایند. معلمان باید در خلال آموزش و در حین اینکه به شیوه‌ای پویا با دانش‌آموزان تعامل می‌کنند تصمیم‌های مذکور را به اجرا در آورند.

تصمیم‌گیری مستلزم توجه کامل به یک موضوع، شناسایی نتیجه‌ی مطلوب نهایی، تعیین راه‌های رسیدن به نتیجه‌ی نهایی و سپس انتخاب مناسب‌ترین راه برای تحقق آن غایت مطلوب است. تصمیمات معلمان در مورد موضوعاتی که پیشتر بدان اشاره شد در نهایت یادگیری دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار خواهند داد.

برای بررسی تصمیم‌گیری‌های معلم و ربط آن به روش‌های تدریس، بحث‌های این فصل حول این پرسش‌هاست: تدریس اثربخش چیست؟ چه معیارهایی برای هدایت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مورد استفاده قرار می‌گیرند؟ چگونه معلم می‌تواند تصمیم‌گیرنده‌ای خردورز باشد؟ شرایطی که محیط تدریس را تغییر داده‌اند چه هستند؟ چگونه می‌توان آموزش فراگیران انگلیسی را در تمام کلاس‌های درس ارتقاء داد؟

تدریس اثربخش

مسئولیت‌های معلم کدامند و چه عواملی باعث می‌شوند که معلمان در انجام این مسئولیت‌ها اثربخش باشند؟ برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها مفید است که کارکردهای اساسی تدریس، خصوصیات اساسی معلم و انتظارات موجود برای اثربخشی مورد بررسی قرار گیرند.

تصمیم‌ها درباره کارکردهای اساسی تدریس

معلمان برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان در تمام طول روز تصمیم‌های بی‌شماری اتخاذ می‌کنند. اگر این تصمیم‌ها را تقسیم کنید می‌توان آنها را در سه طبقه قرار داد: برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش. برخی تصمیم‌ها پشت میز و به هنگام تهیه طرح درس یا طرح واحد درسی، طراحی یک فعالیت آموزشی، یا نمره‌دهی به برگه‌ها اتخاذ می‌شوند. دیگر تصمیم‌ها در لحظات تعاملات پویا با دانش‌آموزان در حین ارائه یک درس گرفته می‌شوند. اجازه بدهید به طور مختصر هر کدام از کارکردهای اساسی تدریس را مورد بررسی قرار دهیم. این کارکردها در فصل‌های بعد به تفصیل توضیح داده خواهند شد.

برنامه‌ریزی. برنامه‌ریزی مستلزم تصمیم‌گیری معلم درباره نیازهای دانش‌آموزان، مطلوب‌ترین هدف‌های کلی و خرده‌هدف‌ها، محتوایی که باید آموخته شود، راهبردهای آموزشی، فنون انتقال درس، رسانه‌های آموزشی، جو کلاس درس و سنجش دانش‌آموز است. این تصمیم‌ها پیش از آنکه آموزش واقعی انجام شود گرفته می‌شوند. هدف برنامه‌ریزی اطمینان یافتن از یادگیری دانش‌آموز است. برنامه‌ریزی زمانی اتفاق می‌افتد که معلمان تنه‌ایند و برای تفکر و پرداختن به موضوعاتی نظیر طرح‌های کوتاه مدت و بلند مدت، پیشرفت دانش‌آموزان، زمان موجود و مواد آموزشی به اندازه کافی زمان دارند. برنامه‌ریزی کمک می‌کند که جریان و توالی محتوای آموزشی و رویدادها به طور مقتضی تنظیم شود. موضوع برنامه‌ریزی با تفصیل بیشتر در فصل‌های ۳ و ۴ بررسی شده است.

اجرا. اجرا مستلزم پیاده‌سازی عملی طرح‌های آموزشی به‌ویژه انتقال درس و سنجش آن است. اجرا در حین تعامل با دانش‌آموزان رخ می‌دهد. مهارت‌های تدریسی که حین اجرا به کمک می‌آیند عبارتند از ارائه و توضیح مطلب، پرسشگری، گوش‌دهی، نظارت، بازخورددهی و به نمایش گذاشتن. مهارت‌های دیگری نیز برای نظارت بر رفتار دانش‌آموز، اعمال قوانین و رویه‌ها، استفاده از فناوری آموزشی، ابراز دلسوزی و احترام، و خلق یک فضای یادگیری مثبت مورد نیاز است.

همان‌طور که می‌بینید برای اجرای طرح‌های آموزشی به انبوهی از مهارت‌ها نیاز است و معلمان برای اجرای این طرح‌ها در خلال انتقال آموزش و بهبود یادگیری دانش‌آموز به‌طور مداوم تصمیم‌گیری می‌کنند. فصل‌های متعددی از این کتاب به موضوع اجرا ربط دارند از جمله موضوعاتی نظیر آموزش مجزا برای فراگیران گوناگون، راهبردهای آموزشی، انگیزش دانش‌آموزان، راهبردهای بهبود فهم دانش‌آموز، مدیریت انتقال درس، و مدیریت و انضباط کلاس.

سنجش. سنجش مستلزم تعیین سطح یادگیری دانش‌آموز است. در واقع، بسیاری از ابعاد سنجش در خلال مرحله برنامه‌ریزی، یعنی به هنگام شناسایی هدف‌های آموزشی و محتوای درسی تعیین می‌شوند. ابزارهای سنجش یادگیری دانش‌آموزان مواردی نظیر آزمون‌های مداد-کاغذی، کارپوشه‌ها، نمونه‌های کار، پروژه‌ها، گزارش‌ها، مجله‌ها، الگوها، ارائه‌ها، نمایش‌ها و انواع گوناگون دیگری از محصولات و سنجش‌های عملکردی را شامل می‌شوند. هنگامی که داده‌های سنجش گردآوری شد، اطلاعات ثبت گردیده و قضاوت‌ها شکل می‌گیرند. بحث سنجش به‌طور مفصل در فصل‌های ۱۱ و ۱۲ مورد بررسی قرار گرفته است.

تصمیم‌گیری‌های معلم درباره برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردارند. باید گفت که در مجموعه تلاش‌ها برای بهبود مدارس و افزایش پیشرفت دانش‌آموزان همواره یک رکن ثابت وجود دارد: معلمان مهم‌ترین عامل بهبود مدارس اند. کوشش‌ها برای اصلاح یا بهبود آموزش و پرورش به دانش، مهارت‌ها و تعهد معلمان بستگی دارد. دارلینگ‌هاموند و باراتز-اسنودن^۱ (۲۰۰۷) این نکته را در کتاب خویش تحت عنوان *یک معلم خوب در هر کلاس درس: آماده‌سازی معلمان بسیار شایسته‌ای که حق کودکانمان است به خوبی تشریح کرده‌اند.* معلمان باید بدانند که چگونه اقدامات جدیدی را در زمینه کارکردهای اساسی تدریس به اجرا گذارند، اما همچنین باید مالکیت داشته باشند در غیر این صورت نوآوری‌ها موفق نخواهد شد.

خصوصیات اساسی معلم

هنگامی که درباره اثربخش‌ترین معلمانی که داشته‌اید تأمل کنید شاید به فکر صمیمیت و دلسوزی، راهبردهای آموزشی خلاقانه آنها، احاطه قوی ایشان بر محتوا یا مهارت‌های

^۱ - Darling-Hammond & Baratz-Snowden

بی‌نظیر ارائه کردن آنها بیفتید. در بررسی معلمان اثربخش، خصوصیات اساسی معلم را می‌توان در سه مقوله طبقه‌بندی کرد: دانش، مهارت‌ها و گرایش‌ها. بگذارید به اجمال هر کدام از این موارد را مورد بحث قرار دهیم.

دانش. معلمان اثربخش باید واقعیات را دربارهٔ محتوایی که تدریس می‌کنند بدانند. این یک شرطی حیاتی است اما کافی نیست. معلمان همچنین باید سه گونهٔ دیگر از دانش را نیز داشته باشند.

اول، آنها باید از دانش حرفه‌ای مربوط به تدریس در معنای عام آن برخوردار باشند. این دانش اطلاعاتی را شامل می‌شود که به فهم تاریخی، اقتصادی، جامعه‌شناختی، فلسفی و روان‌شناختی از آموزش و پرورش و نظام آموزشی مربوط‌اند. همچنین این دانش آگاهی از یادگیری، تنوع، فناوری، اخلاق حرفه‌ای، موضوعات قانونی و سیاسی، آموزش و نقش‌ها و مسئولیت‌ها در حرفهٔ تدریس را نیز در بر می‌گیرد.

دوم، معلمان باید صرف نظر از اینکه حوزهٔ محتوایی چه باشد دانش آموزشی^۱ داشته باشند که شامل مفاهیم کلی، نظریه‌ها و نتایج تحقیقات دربارهٔ تدریس اثربخش است. داشتن این دانش مستلزم آگاهی از روش‌های عام تدریس است.

سرانجام، معلمان باید دانش محتوایی آموزشی^۲ داشته باشند. این مستلزم آگاهی از روش‌های تدریس بی‌همتا برای یک موضوع خاص یا چگونگی کاربرد راهبردهای معین به شیوه‌ای خاص در یک موضوع درسی است. برای مثال، شاید راه‌های بی‌همتایی برای تدریس مهارت‌های نقشه‌خوانی در کلاس مطالعات اجتماعی وجود داشته باشد. برای این کار شما باید ضمن داشتن فهمی عمیق از محتوای درس و با عنایت به زمینه‌های فرهنگی و دانش و تجارب قبلی دانش‌آموزان، آن محتوا را به راه‌های گوناگونی تدریس کنید.

بنابراین، معلمان افزون بر داشتن دانش محتوایی غنی، باید از اطلاعات اساسی دربارهٔ تدریس و یادگیری، اطلاعات دربارهٔ روش‌های عام تدریس و اطلاعات دربارهٔ فنون تدریس بی‌نظیر برای موضوعات درسی خاص برخوردار باشند.

مهارت‌ها. معلمان همچنین باید از مهارت‌های ضروری برای استفادهٔ مؤثر از دانش خویش در حوزه‌های چهارگانه‌ای که گفته شد برخوردار باشند تا مطمئن بشوند که تمامی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند. معلمان باید بتوانند این مهارت‌ها را در موقعیت‌های گوناگون

^۱- pedagogical knowledge

^۲- pedagogical content knowledge

تدریس، به هنگام طراحی، اجرا و سنجش مورد استفاده قرار دهند. در فهرست‌های موجود از معیارهای حرفه‌ای، گاه به جای واژه مهارت‌ها واژه عملکردها^۱ به کار رفته است.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

تدریس اثربخش خود را نمایش دهید

معلمان برای اثربخش بودن در کلاس‌ها درس به دانش، مهارت‌ها و گرایش‌های اساسی نیاز دارند. شما در دوره تربیت معلم خویش، بسیاری از این خصوصیات را یاد گرفته و کسب خواهید کرد. تصور کنید که قرار است در اولین سال کار خودتان یک درس را تدریس کنید.

۱. چگونه در درس شما معلوم می‌شود که از دانش، مهارت‌ها و گرایش‌های ضروری برای ایفای نقش به عنوان یک معلم اثربخش برخوردار هستید؟ دانش‌آموزان برای تشخیص این کیفیت‌ها باید چه چیزهایی را در تدریس شما مشاهده کنند؟

۲. برای اینکه این کیفیت‌ها را به دست آورید در طول دوره تربیت معلم باید چه کارهایی انجام دهید؟

گرایش‌ها. معلمان همچنین باید گرایش‌های مقتضی را برای بهبود یادگیری تمامی دانش‌آموزان داشته باشند. گرایش‌ها شامل ارزش‌های مبنایی، تعهدات و اخلاقیات حرفه‌ای است که بر رفتارهای معلم تأثیر می‌گذارند. گرایش‌ها تابعی از باورها و نگرش‌های فرد در برابر ارزش‌هایی نظیر دلسوزی، انصاف، صداقت، مسئولیت و عدالت اجتماعی است. بنابراین، گرایش‌ها حالاتی عاطفی و در ذهن معلم‌اند. اما گرایش‌ها در رفتارهای معلمان نیز متجلی می‌شوند. برای مثال، شاید معلمی مایل باشد راهبردهای آموزشی متنوعی را برای بهبود یادگیری همه دانش‌آموزان به کار برد. نشانه‌های این گرایش را می‌توان در طرح‌های مکتوب او دید که در آنها به استفاده از گروه‌های یادگیری مشارکتی، نمایش‌ها و یک فعالیت ایفای نقش اشاره شده است، همچنین این گرایش را می‌توان در کاربرد واقعی اینها به هنگام اجرای آموزش مشاهده کرد.

شما در تصمیم‌گیری‌ها باید دانش، مهارت‌ها و گرایش‌های ضروری را برای کمک به بهبود یادگیری همه دانش‌آموزان داشته باشید. تحقیقات نشان‌گر آنست که تجربه معلم یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر رشد و پیشرفت دانش‌آموز است. در جامعه آموزشی این علاقه به چشم می‌خورد که معیارهایی برای دانش، مهارت‌ها و گرایش‌های مورد نیاز معلمان برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان تدوین شود.

برای شما به عنوان معلم آینده مهم است که هنگام بررسی کارکردهای عمده تدریس یا همان برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش بتوانید خصوصیات اساسی معلم (دانش، مهارت‌ها،

¹ - performances

گرایش‌ها) را شناسایی کنید. در فصل‌های مختلف این کتاب به هنگام بحث از کارکردهای تدریس، جدول جداگانه‌ای هست که در آن به دانش، مهارت‌ها و گرایش‌های مربوط به موضوع آن فصل با استفاده از توضیحات موجود در معیارهای اینتسک اشاره شده است. برای مثال، در فصل سوم (برنامه‌ریزی) جدولی از اطلاعات درباره دانش، مهارت‌ها و گرایش‌های مربوط به برنامه‌ریزی وجود دارد.

انتظارات برای اثربخشی

طی سال‌ها فراخوان‌هایی برای بهبود کیفیت تدریس، کیفیت و ماهیت برنامه درسی در پایه‌های دوازده‌گانه و نیز عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد داده شده است. مدارس و معلمان همیشه این حس را دارند که از جانب مناطق آموزشی محلی، ایالت‌ها، دولت فدرال، سازمان‌های حرفه‌ای، قانونگذاران، و به طور کلی از جانب عامه مردم تحت فشارند. گاه گزارش‌های آموزشی بزرگی حاوی اطلاعات درباره عملکرد دانش‌آموزان منتشر می‌گردد و به دنبال آن مطالباتی برای بهبود تربیت معلم و کیفیت تدریس مطرح می‌شود. آنچه مسلم اینکه تدریس اثربخش مورد انتظار است.

شاخص‌های اثربخشی. رویکردهای گوناگونی برای تشخیص کیفیت تدریس و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموز مورد استفاده بوده است. یکی از رویکردها بررسی نمرات آزمون‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز در طول دوره‌ای سه‌ساله، و مقایسه‌های معروف به ارزش افزوده^۱ بود. منظور از مفهوم ارزش افزوده، مقایسه عملکرد یک دانش‌آموز در برابر عملکرد همان دانش‌آموز در یک دوره زمانی قبلی است. تفاوت بین این دو سنجش به عنوان شاخصی برای رشد یادگیری دانش‌آموز تعریف می‌شد که همین شاخص را به عنوان ارزش افزوده‌ای که ناشی از اثربخشی آموزشی معلم است نیز تعریف می‌کردند. بنابراین، میانگین نمرات پیشرفت سالانه دانش‌آموز برای برآورد سهم معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز به کار برده می‌شد.

رویکرد دوم برای تعیین کیفیت تدریس مستلزم مطالعه نمرات آزمون معلم و رابطه آن با پیشرفت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس آنها بود. در تعدادی از مطالعات، همبستگی میان نمرات مهارت‌های اساسی تدریس معلم و نمرات امتحانات پذیرش آنها در دانشگاه با نمرات دانش‌آموزان ایشان در آزمون‌های استاندارد بررسی شد. در این بررسی‌ها معلوم

^۱ - value-added

شد معلمانی که نمرات بالا گرفته بودند در مقایسه با همقطاران ایشان که نمرات پایین‌تر گرفته بودند به احتمال قوی‌تر بهبود معناداری را در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند (کارد و راتستین^۱، ۲۰۰۷).

رویکرد سوم برای تعیین کیفیت تدریس مستلزم ارزیابی دانش محتوایی معلمان بود. فهم عمیق معلم از محتوایی که تدریس می‌کند اثر مثبتی روی پیشرفت دانش‌آموز دارد. این رویکرد به ویژه برای معلمان علوم و ریاضیات درست به نظر می‌رسد. مایکل آلن^۲ رئیس مرکز سیاست کیفی تدریس^۳ وابسته به کمیسیون آموزش ایالات^۴ دریافت درباره ضرورت دانایی معلمان در موضوعات تخصصی‌شان و اینکه چگونه موضوعی خاص را به بهترین شکل تدریس کنند پشتیبانی تحقیقاتی وجود دارد (آلن، ۲۰۰۳).

بعلاوه، به نظر می‌رسد تجربه تدریس نیز بر پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر دارد. نوعاً معلمان کم‌تجربه، در مقایسه معلمان باسابقه‌تر، دستاوردهای یادگیری کمتری را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند (مارنین و استیل^۵، ۲۰۰۷). با وجود این، در بیشتر این مطالعات همچنین مشخص شده که فواید مربوط به سطح تجربه معلم حدوداً پس از پنج سال آغازین تدریس، یا چیزی در همین حدود، دیگر مشاهده نمی‌شود.

قانون هر دانش‌آموزی موفق شود^۶ در حالی که آموزش و پرورش غالباً به عنوان امری محلی و ایالتی نگریسته شده، در دو دهه گذشته دولت فدرال مداخلات خود را در مورد چگونگی آماده‌سازی و تأیید صلاحیت معلمان و نیز ماهیت آموزش در مناطق آموزشی افزایش داده است. این تلاش به موجب برنامه‌های تأمین معلمان بسیار شایسته^۷ و به عنوان بخشی از قانون هیچ کودک عقب نماند^۸ آغاز شد (هیچ کودک عقب نماند، ۲۰۰۲). در قانون هر دانش‌آموزی موفق شود (۲۰۱۵) بسیاری از برنامه‌های تأمین نیرو برای پاسخ‌گویی که در قانون هیچ کودک عقب نماند آمده بود متوقف شد.

قانون هر دانش‌آموزی موفق شود یک قانون فدرال است که ایالت‌ها را ملزم می‌کند در راستای استانداردها، سنجش‌ها، برنامه‌های پاسخ‌گویی مدرسه و منطقه آموزشی، و نیز کمک ویژه به مدارس در معرض خطر، طرح‌هایی را تدوین نمایند. قانون هر دانش‌آموزی

^۱- Card & Rothstein

^۲- Michael Allen

^۳- Teaching Quality Policy Center

^۴- Education Commission of the States (ECS)

^۵- Murnane & Steele

^۶- Every Student Succeeds Act

^۷- highly qualified

^۸- No Child Left Behind Act

موفق شود جایگزین قانون هیچ کودکی عقب نماند است و حکایت گر تغییر عمده‌ای از نظارت گسترده فدرال بر آموزش ابتدایی و متوسطه به سوی انعطاف‌پذیری بیشتر و تصمیم‌گیری در سطوح محلی و ایالتی است.

طبق قانون هر دانش‌آموزی موفق شود ایالت‌ها ملزم‌اند همچنان به برنامه‌های پاسخ‌گویی و شاخص‌های پیشرفت تحصیلی بها دهند. بر اساس قانون هر دانش‌آموزی موفق شود ایالت‌ها باید:

۱. در زمینه انتخاب آزمون‌ها، شاخص‌های صلاحیت فراگیران انگلیسی، و نمرات فارغ‌التحصیلی انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشند.

۲. نسبت به گنجاندن حداقل یکی از شاخص‌های کیفیت مدرسه یا موفقیت دانش‌آموز الزام داشته باشند. مثال‌های آن عبارتند از شاخص‌های مشارکت دانش‌آموز؛ مشارکت مربی؛ دسترسی به مجموع کارهای پیشرفته دانش‌آموز در دوره آموزشی، آمادگی برای دوران پس از متوسطه، و فضا/سلامت مدرسه.

۳. پنج درصد پایینی مدارس که عملکرد ضعیف دارند و نیز دبیرستان‌هایی را که نرخ‌های فارغ‌التحصیلی آنها زیر ۶۷ درصد است شناسایی و در مدیریت آنها مداخله کنند.

۴. به آزمودن دانش‌آموزان در خواندن و ریاضیات در پایه‌های ۳ تا ۸ و نیز یک بار در سطح دبیرستان ادامه دهند و داده‌ها را بر اساس زیرگروه‌های دانش‌آموزی گزارش نمایند (برای نمونه؛ فراگیران انگلیسی، دانش‌آموزانی که خدمات آموزشی ویژه دریافت می‌کنند، اقلیت‌های نژادی، و آنهایی که در فقر به سر می‌برند).

در سال ۲۰۱۷ کنگره تغییرات دیگری را در نظام‌های پاسخ‌گویی فدرال به تصویب رسانید. برای مثال، ایالت‌ها دیگر ملزم نیستند تمامی مدارس را بر اساس یک نظام رتبه‌بندی یکپارچه پایانی (از عملکرد عالی تا عملکرد ضعیف) دسته‌بندی نمایند. بعلاوه، وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده امکان ارسال درخواست برای دریافت حمایت فدرال از برنامه‌های پاسخ‌گویی ایالتی را تمدید کرد. عمده تغییرات معطوف به کمتر کردن مقررات اجباری بود؛ از جمله، حذف این الزام که ایالت‌ها باید با گروه‌های مربیان مشارکت کرده و از تدوین برنامه پاسخ‌گویی پشتیبانی نمایند. این تغییرات هم‌راستا با تغییر اخیر است که طبق آن به جای دولت فدرال، ایالت‌ها باید پاسخگو باشند.

نمونه معیارها

تصمیم‌گیری و خردورزی

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی هر معیار شامل فهرستی از عملکردها، دانش مبنایی و گرایش‌های اساسی است که مقصود از هر معیار را به روشنی نشان می‌دهند.

از آنجایی که موضوع این فصل تصمیم‌گیری و خردورزی است نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار نهم در اینتسک (یادگیری حرفه‌ای و عمل اخلاقی) که به مباحث حاضر مربوط‌اند در اینجا فهرست می‌شود.

عملکردها

- معلم به منظور توسعه دانش و مهارت‌ها در فرصت‌های یادگیری موجود نقش آفرینی می‌کند تا بتواند متناسب با معیارهای محلی و ایالتی، برای تمامی فراگیران برنامه درسی و تجربه‌های فعالی را فراهم نماید.
- معلم در تجارب یادگیری حرفه‌ای مناسب و معناداری نقش آفرینی می‌کند که با نیازهای خود او و نیازهای فراگیران، مدرسه و نظام تناسب دارند.

دانش مبنایی

- معلم می‌فهمد و می‌داند که چگونه از راهبردهای خود-ارزیابی و مسأله‌گشایی برای تحلیل و تفکر روی عمل خویش و طرح‌ریزی انطباق‌ها/تنظیم‌ها استفاده کند.
- معلم می‌داند چگونه طرحی را برای رشد حرفه‌ای تدوین و اجرا نماید که به طور مستقیم با نیازهای او به عنوان یک حرفه‌ای در حال رشد متناسب باشد و در آن از بازخوردهای به دست آمده از ارزشیابی‌ها و مشاهدات معلم، داده‌های مربوط به عملکرد فراگیران، و اولویت‌های مدرسه و نظام آموزشی استفاده شده باشد.

گرایش‌های اساسی

- معلم خویشتن را به منزله فراگیری نگاه می‌کند که به طور مستمر در پی فرصت‌هایی برای فهم خط‌مشی‌ها و تحقیقات آموزشی اخیر، به عنوان منابع تحلیل و خردورزی برای بهبود عمل است.
- معلم انتظارات حرفه، از جمله اصول اخلاقی، معیارهای عملی حرفه‌ای، و قوانین و سیاست‌های مرتبط را درک می‌کند.

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

معیارها برای معلمان

هر ایالت شرایط اعطای گواهینامه صلاحیت به معلمان را تعیین کرده است. ایالت‌ها این معیارها را دلبخواهانه انتخاب نمی‌کنند بلکه غالباً به معیارهایی اتکاء می‌کنند که از سوی نهادهای آموزشی حرفه‌ای پیشنهاد شده‌اند. معیارهایی که عموماً مورد استفاده ایالت‌ها قرار می‌گیرند سه موردند: الف) معیارهای اینتسک؛ ب) چارچوبی برای معلمان؛^۱ و ج) اصول یادگیری و تدریس.^۲

ممکن است ایالتی فقط از مجموعه‌ای از معیارها، نظیر معیارهای اینتسک استفاده کند و آنها را به گونه‌ای تعدیل کند که بتوان از آنها به عنوان مبنایی برای رعایت الزامات اعطای گواهینامه معلمی استفاده کرد. هنگامی که ایالتی الزامات اعطای گواهینامه معلمی را تدوین کرد این الزامات به معیارهایی تبدیل می‌شوند که دانشگاه‌ها باید برای طراحی دوره‌های تربیت معلم خویش مورد استفاده قرار دهند. بالطبع، شاید شما نیز مشاهده کنید که دوره تربیت معلم شما نیز بسیاری از موضوعاتی را که در این معیارها فهرست شده در بر می‌گیرد. اجازه دهید این سه مجموعه از معیارها را مورد بررسی قرار دهیم.

معیارهای اینتسک

*ائتلاف بین‌ایالتی سنچش و حمایت از معلمان جدید با پشتیبانی شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی، از کمیته‌ای از معلمان، متخصصان علوم تربیتی و مقامات رسمی ایالتی درخواست کرد که مجموعه‌ای از استانداردها را در مورد شایستگی‌های معلمان تازه‌کار تدوین کنند. گزارش سال ۱۹۹۲ در زمینه نمونه معیارها به راهنمایی برای ایالت‌ها تبدیل شد تا بر اساس آن الزامات اعطای گواهینامه معلمی را به طور ویژه برای خودشان تعیین کنند. بسیاری از ایالت‌ها این معیارها را مطلوب دانسته و الزاماتی را برای اعطای گواهینامه به صورت ایالتی به اجرا در آورند که همانند و یا بسیار شبیه به معیارهای اینتسک بود. در سال ۲۰۱۱ معیارهای اینتسک مورد تجدید نظر قرار گرفت. معیارهای جدید دیگر فقط برای معلمان تازه‌کار نیست، بلکه مجموعه‌ای از معیارهای عمل حرفه‌ای است. برای تأکید بر همین نکته بود که واژه جدید از عنوان اینتسک حذف گردید^۳ و به صورت *ائتلاف بین‌ایالتی سنچش و حمایت از معلمان* در آمد. در معیارهای تدریس اینتسک جدید*

^۱- Framework for Teaching

^۲- Principles of Learning and Teaching

^۳ - سرواژه INTASC به InTASC تبدیل شد. در واقع، حرف N از واژه New به صورت n در آمد.

(شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی، ۲۰۱۱) چهارچوب کلی مواردی بیان شده که معلمان باید بدانند و بتوانند انجام دهند تا این اطمینان حاصل شود که هر دانش‌آموزی در پایه‌های یکم تا دوازدهم برای ورود به دانشگاه یا ورود به نیروی کار در دنیای امروز آمادگی دارد. این معیارها چهارچوبی از اصول مشترک و مبانی عمل تدریس‌اند که برای انواع حوزه‌های موضوعی و پایه‌های تحصیلی قابل استفاده‌اند و برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ضرورت دارند.

همان گونه که در جدول معیارها در صفحات آغازین نشان داده شد، معیارهای ده‌گانه اینتسک در چهار قلمرو هستند: ۱) فراگیر و یادگیری - رشد فراگیر، تفاوت‌های یادگیری، و محیط‌های یادگیری؛ ۲) دانش محتوایی - دانش محتوایی و کاربرد محتوا؛ ۳) مسئولیت حرفه‌ای - یادگیری حرفه‌ای و عمل اخلاقی و نیز رهبری و مشارکت. در اینتسک برای هر معیار مجموعه‌ای از عملکردها، دانش‌مبنایی و گرایش‌های اساسی برای معلمان فهرست شده است. شناسایی گرایش‌ها و ویژگی‌بی‌نظیری است که معیارهای اینتسک در مقایسه با معیارهای پیشنهادی سایر نهادها دارد.

چهارچوب تدریس

دفتر آزمون‌های آموزشی مجموعه‌هایی گام به گام از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را تدوین کرده که می‌توان از آنها به عنوان رویکرد پژوهش‌مدار برای پیشبرد یادگیری و عمل حرفه‌ای رهبران و معلمان مدارس استفاده کرد. شارلوت دانیلسون (۲۰۰۷) برای تهیه و اعتبارسنجی این معیارها با دفتر آزمون‌های آموزشی همکاری کرد و سپس بر اساس معیارهای برنامه دفتر آزمون‌های آموزشی در کتاب خود تحت عنوان *بهبود عمل حرفه‌ای: چهارچوبی برای تدریس چهارچوبی* را برای تدریس پیشنهاد کرد. از آنجایی که چهارچوب تدریس از بنیان پژوهشی قدرتمندی برخوردار بود در بسیاری از دوره‌های تربیت معلم توجه فوق‌العاده‌ای به آن شد. در نتیجه، دانشگاه‌ها حیطه‌های این چهارچوب را در دوره‌های آموزشی تربیت معلم خویش تلفیق کردند.

چهارچوبی برای تدریس به چهار حیطه تقسیم شده که ساختاری مفید را برای بررسی مسئولیت‌های مهم معلمان در اختیار قرار می‌دهد. بخش اول آن به برنامه‌ریزی و آمادگی برای تدریس می‌پردازد و روی موضوعاتی نظیر دانش محتوایی، شناخت دانش‌آموزان، هدف‌های آموزشی و منابع تمرکز می‌کند. بخش دوم آن روی محیط کلاس درس تمرکز می‌کند. این بخش شامل تعاملات میان معلم و دانش‌آموزان و نیز انتظارات برای یادگیری

و پیشرفت و انتظارات برای یادگیری و رفتار است. محیط‌های کلاسی مثبت مجموعه‌ای از پیامدهای مهم را برای دانش‌آموزان به ارمغان می‌آورند که به انگیزش، پیشرفت و سلامت مربوط است.

بخش سوم ابعاد زیادی از آموزش، از جمله موضوعاتی نظیر راهبردهای آموزشی، پرسشگری، سنجش یادگیری دانش‌آموز و فعال کردن دانش‌آموزان در یادگیری را شامل می‌شود. بخش چهارم به مسئولیت‌های حرفه‌ای می‌پردازد. این بخش شامل توانایی تفکر صحیح بر روی فرایند برنامه‌ریزی و اجرای آموزش و نیز اندیشیدن عمیق دربارهٔ چگونگی بهبود فرایند تدریس-یادگیری برای دانش‌آموزان است. در این بخش همچنین به موضوعاتی نظیر تهیه و نگهداری از پرونده‌های دقیق، پیگیری توسعهٔ حرفه‌ای، و برقراری ارتباط با خانواده‌ها به منظور بهبود یادگیری دانش‌آموزان پرداخته شده است.

اصول یادگیری و تدریس

دفتر آزمون‌های آموزشی آزمون‌های مرحله‌ای دو^۱ را برای سنجش تهیه کرده است؛ یکی برای سنجش میزان دانش افراد نسبت به موضوعات ویژه‌ای که مریبان در پایه‌های یکم تا دوازدهم تدریس می‌کنند و دیگری برای سنجش مهارت‌ها و دانش کلی تدریس و نیز مهارت‌ها و دانش تدریس موضوعات درسی خاص. سه مورد از آزمون‌های مرحله‌ای دو عبارتند از سنجش‌های موضوعی^۲، اصول یادگیری و تدریس^۳، و آزمون‌ها و آزمون‌های مبانی تدریس^۴.

آزمون اصول یادگیری و تدریس، دانش آموزشی کلی را مورد سنجش قرار می‌دهد که مؤلفه‌های آن عبارتند از: الف. دانش‌آموزان به منزلهٔ یادگیرندگان (رشد دانش‌آموز و فرایند یادگیری، دانش‌آموزان به عنوان فراگیران گوناگون، و انگیزش دانش‌آموز و محیط یادگیری)؛ ب. فرایند آموزشی (برنامه‌ریزی آموزش، راهبردهای آموزشی، فنون پرسشگری، و فنون ارتباطی)؛ ج. سنجش (راهبردهای سنجش و ارزشیابی، و ابزارهای سنجش)؛ و د. توسعهٔ حرفه‌ای، رهبری و مشارکت جمعی. بسیاری از ایالت‌ها داوطلبان گواهینامهٔ معلمی را ملزم می‌نمایند که پیش از اخذ گواهینامهٔ معلمی، در آزمون اصول یادگیری و تدریس شرکت کرده و نمرهٔ قبولی ارائه کنند. به همین دلیل، اغلب

^۱- Praxis II

^۲- Subject Assessments

^۳- Principles of Learning and Teaching

^۴- Tests and Teaching Foundations Tests

دانشگاه‌هایی که دوره‌های تربیت معلم دارند توجه بسیار زیادی به محتوای این آزمون می‌کنند و موضوعات ضروری آن را در برنامه‌های تربیت معلم خویش می‌گنجانند.

معلم به منزله تصمیم‌گیرنده خردورز

هنگامی که معلم تدریس خویش را بررسی و واکاوی می‌کند دری به سوی توسعه شخصی و حرفه‌ای او گشوده می‌شود. البته، هدف غایی بهبود یادگیری دانش‌آموز است و خردورزی معلم راهی برای رسیدن به این هدف است. در این بخش، ما خردورزی را از چندین دیدگاه بررسی کرده، ابزارهای خردورزتر شدن و ابعاد تصمیم‌گیری آموزشی را نیز مورد بررسی قرار می‌دهیم.

خردورزی

یاد گرفتن مستلزم اینست که فرد روی عمل گذشته تأمل کند. لذا خردورزی درباره تجربه‌های فردی، رکن صلاحیت حرفه‌ای است (یورک‌بار، سامرز، گره و مانتی^۱، ۲۰۱۶). خردورزی را می‌توان به عنوان راهی برای اندیشیدن درباره امور آموزشی دانست که این کار مستلزم توانایی اتخاذ تصمیمات عاقلانه و پذیرفتن مسئولیت آن انتخاب‌ها است. خردورزی منوط به اینست که معلمان درون‌نگر و دارای گشودگی ذهنی بوده و مشتاق به پذیرفتن مسئولیت تصمیم‌ها و فعالیت‌ها باشند. خردورزی یادگیری و رشد حرفه‌ای مستمر را تسهیل می‌نماید و عامل مهمی در توانایی معلمان برای اثربخش بودن در مسیر شغلی خویش است. مریان می‌توانند درباره بسیاری از چیزها خردورزی کنند چیزهایی نظیر گرایش‌ها، هدف‌ها و راهبردهای تدریس ایشان و نیز اثری که هر کدام از اینها بر روی پیشرفت دانش‌آموزان دارند.

معلمان به منزله عاملان خردورز باید به تجزیه و تحلیل خصوصیات و رفتارهای خویش و نسبت آن با اتفاقاتی که در کلاس درس رخ می‌دهد علاقه داشته باشند. بنابراین، معلمان باید به مشاهده کردن پردازند و بکوشند ضمن واکاوی دیدگاه‌های خود راجع به تجربیات قبلی، موقعیت‌ها را معنا کنند. در این مسیر، اطلاعاتی که از دانش‌آموزان خویش به دست می‌آورند نیز می‌تواند مفید باشد. مارزانو^۲ (۲۰۱۲) اصرار می‌ورزد که معلمان باید قوت‌ها و ضعف‌های خویش را شناسایی کنند؛ به این معنا که هدف تعیین نمایند، برای رسیدن به

^۱- YorkBarr, Sommers, Ghere & Montie

^۲- Marzano

هدف‌ها به طور متمرکز نقش‌آفرینی کنند و رویکردی نظام‌مند برای خردورزی داشته باشند که به تحقق این مقاصد و بهبود عمل آموزشی کمک کند.

فیلم آموزشی

عامل خردورز^۱ بودن به چه معنایی است؟

برای ارزیابی درسی که تدریس می‌کنید چه رویه‌ای را در نظر می‌گیرید؟ چطور در می‌باید که چه کارهایی خوب انجام شد، چه کارهایی خوب انجام نشد، و اینکه خواستار چه تغییراتی هستید؟ چگونه برای به دست آوردن بازخوردهای مورد نیاز، داده‌های مربوط به عملکرد دانش‌آموزان خودتان را گردآوری می‌کنید؟

بعضی از مدارس ترتیبی اتخاذ می‌کنند تا دو یا چند معلم برای پرداختن به این موضوعات و خردورزی دربارهٔ عملکرد خودشان جلسه تشکیل دهند. عمل خردورزانه یک راهبرد مسأله‌گشایی است که با استفاده از آن افراد یا گروه‌ها می‌توانند در راستای بهبود عمل از طریق واکاوی رویه‌ها و فرایندهای جاری و نیز بررسی سایر ابعاد محیط آموزشی به کار بپردازند. ورود به عرصهٔ عمل خردورزانه مستلزم وجود محیطی حمایتی است. این کار مستلزم وجود فضای سازمانی ویژه‌ای است که در آن ارتباطات باز، گفتگوی انتقادی، خطرپذیری و مشارکت تقویت می‌شود (آسترمان و کات کمپ^۲، ۲۰۰۴).

ما در ادامه، پیوند میان تدریس اثربخش و خردورزی، جایگاه خردورزی در معیارهای حرفه‌ای، رویکردهای خردورزی، مشخصات معلمان اثربخش، و مزایای خردورزی را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

تدریس اثربخش و خردورزی. بین تدریس اثربخش و خردورزی ارتباطی خاص وجود دارد. یک معلم اثربخش بر اساس تحصیلات و تجارب خویش دربارهٔ محتوای تدریس، چگونگی تدریس و چگونگی ایجاد فضای پشتیبان برای یادگیری دانش‌آموزان تصمیم‌گیری می‌کند (کوپر^۳، ۲۰۱۴). بنابراین، معلمان اثربخش به خردورزی دربارهٔ تدریس و نیز موفقیت دانش‌آموزان خویش می‌پردازند. برای معلم اثربخشی که بر پیشرفت دانش‌آموزان و برآوردن پیامدهای یادگیری مورد انتظار تمرکز کرده داشتن این مهارت‌ها امری حیاتی است. نسبت میان این موضوعات در شکل ۱-۱ به تصویر کشیده شده است.

^۱- reflective practitioner

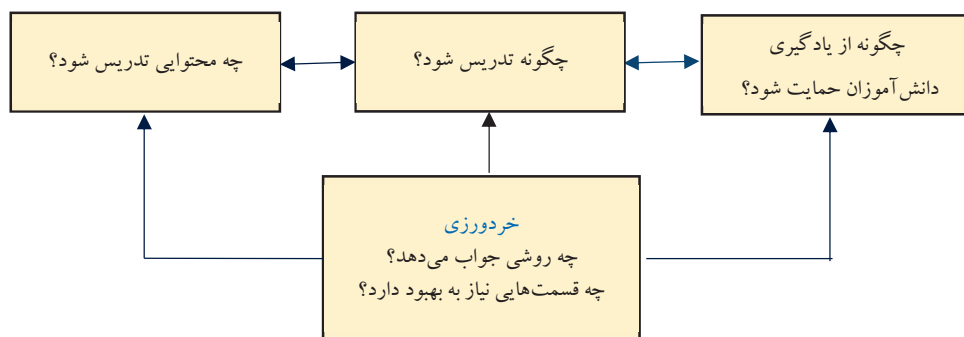
^۲- Osterman & Kottkamp

^۳- Cooper

۱. **محتوای تدریس.** معلمان اثربخش تسلطی قوی بر موضوعاتی دارند که قرار است تدریس کنند. بعلاوه، آنها این توانایی را دارند که برای شناسایی مواد درسی و مثال‌های مورد نیاز برای ارائه موضوع درسی به دانش‌آموزان دست به انتخاب بزنند.

۲. **چگونگی تدریس.** معلمان اثربخش به ذخایر عظیمی از راهبردهای تدریس مجهزند که می‌توانند به اتکای آنها پیشرفت دانش‌آموزان را به حداکثر ممکن برسانند. معلمان متخصص به فراست درمی‌یابند که برای برآوردن نیازهای یادگیری گوناگون و نیز ایجاد و حفظ علاقه و انگیزش دانش‌آموزان خویش از مجموعه‌ای متنوع از روش‌ها و راهبردها استفاده کنند. این امر به خصوص زمانی اهمیت دارد که معلمان درک نمایند که راهبرد مورد استفاده ایشان موفقیت تمام دانش‌آموزان را به ارمغان نیاورده و باید از راهبرد متفاوتی بهره بگیرند.

شکل ۱-۱: تدریس اثربخش و خردورزی



۳. **چگونگی فراهم‌سازی محیط حمایتی برای یادگیری دانش‌آموزان.** داشتن دانش محتوایی و شناخت راهبردهای آموزشی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان کافی نیست. معلمان اثربخش باید همچنین شرایط کلاسی ضروری برای ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان را خلق کنند؛ ایشان باید کانون یادگیری مثبتی را پدید آورند.

جایگاه خردورزی در معیارهای حرفه‌ای. خردورزی معلمان برای بهبود عملکرد خویش در معیارهای حرفه‌ای اینتسک گنجانده شده است. معیار نهم، یادگیری حرفه‌ای و عمل اخلاقی، به طور ویژه‌ای به معلم اثربخش بودن ربط دارد. این معیار از معلمان می‌خواهد که در فرایند یادگیری حرفه‌ای نقش‌آفرینی کرده و شواهد را برای ارزیابی مستمر عملکرد خویش و انطباق دادن آن به منظور برآوردن نیازهای یکایک فراگیران

مورد استفاده قرار دهند. در جدول نمونه معیارها در همین فصل گزاره‌های نشانگر عملکردها، دانش‌مبنایی و گرایش‌های اساسی مربوط به معیار نهم آمده‌اند. معیارهای اینتسک همچنین از سوی شورای اعتبارسنجی آماده‌سازی مریان^۱ پذیرفته شده‌اند (شورای اعتبارسنجی آماده‌سازی مریان، ۲۰۱۷). شورای مزبور نهادی است که دانشگاه‌هایی را که دوره‌های تربیت معلم ارائه می‌دهند اعتبار سنجی می‌کند. این شورا تصریح کرده که داوطلبان معلمی باید قابلیت خردورزی روی موضوعات زیر را داشته باشند:

- خردورزی روی اقدامات آموزشی، مشاهدات و نیز اعمال شخصی خویش آن هم با گستره و عمق رو به رشد، و نیز قصد رسیدگی دقیق برای بهبود تدریس و یادگیری دانش‌آموزان (به عنوان مثال، تحلیل فیلم، دفترچه‌های ثبت وقایع). ارزشیابی بر اساس سرفصل‌ها و نیز قضاوت‌های همکاران.
- خردورزی روی سوگیری‌های شخصی، دسترسی به منابع مناسب برای عمیق‌تر کردن فهم خویش، استفاده از اطلاعات و تجربیات مرتبط برای ایجاد ارتباطات قوی‌تر با فراگیران پایه‌های یکم تا دوازدهم، و انطباق دادن اقدامات خویش برای برآوردن نیازهای هر فراگیر.

مشخصات معلمان خردورز. معلمان خردورز ویژگی‌هایی دارند که به ایشان این توانایی را می‌دهد که در خلال یادگیری از تجربه‌ها رشد و ارتقاء یابند. معلمان در خصوص موضوعات ریز و درشتی نظیر چگونگی سازماندهی دانش‌آموزان در گروه‌ها، چگونگی انگیزش دانش‌آموزان و بهبود رفتارهای مثبت و چگونگی متمرکز کردن دانش‌آموزان بر روی وظایف و نیز سنجش یادگیری آنها تصمیم‌گیری می‌کنند. معلمان خردورز کیفیات زیر را از خود به نمایش می‌گذارند:

- گرایش به خردورزی دارند. آنها به خوبی در می‌یابند که چه زمانی به اندیشیدن عمیق درباره تدریس خویش نیاز دارند. آنها هدفمند هستند و نسبت به بهبود حرفه خود متعهدند.
- پرسشگر و کنجکاوند. ایشان ذهن‌هایی کاوشگر دارند. اندیشیدن خردورزانه در تدریس به آثار دیویی (۱۹۳۳، ۱۹۳۸) بر می‌گردد که تصور می‌کرد خردورزی از مواجهه با یک مسأله آغاز می‌شود. معلمان اثربخش نتیجه‌گیری‌های خود درباره یک مسأله را به تعویق می‌اندازند تا اطلاعات گردآوری کنند، مسأله را مورد مطالعه قرار

^۱ - Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)

- دهند، دانشی نو به دست آورند، و سرانجام به تصمیم صحیح برسند. این اندیشیدن خردورزانه یادگیری‌های جدیدی را به ارمغان می‌آورد.
- به دنبال فهم موضوعات اند. تفکر خردورزانه نقطه متضاد اندیشیدن سطحی است. منظور از سطحی اینست که بدون شواهد لازم و بر اساس باورها یا مفروضات غلط فکر شود یا کورکورانه به تقابل با سنت‌ها یا مراجع پرداخته شود. تجربه‌های تدریس و اتفاقات کلاس‌های درس ارزشمند هستند. این تجارب هنگامی که روی آنها تأمل شود می‌توانند آینده را هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان ایشان شکل دهند. معلمان خردورز در جستجوی فهم عمیق تمامی موضوعاتی هستند که به برنامه‌دستی و آموزش ربط دارند.
 - مسئولیت تصمیم‌گیری‌های خویش در تدریس را می‌پذیرند. معلمان خردورز پیامدهای تصمیمات خویش را می‌پذیرند. ایشان همواره راه‌حل‌های بهتر را برای چالش‌ها یا مسأله‌ها جستجو می‌نمایند.
 - هدفمند و متعهد به بهبود حرفه خویش اند. معلمان خردورز از وضعیت موجود راضی نیستند. آنها می‌خواهند خویشتن و نیز تدریس خویش را به طور مداوم ارتقاء دهند.

فواید خردورزی. فایده اولیه خردورزی این است که به معلمان کمک می‌کند توانایی خویش را برای تدریس و برآوردن نیازهای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس افزایش دهند. در مطالعه‌ای بر روی معلمان پیش از خدمت معلوم شد که سطوح بالاتر خردورزی معلمان با نمرات بالاتر دانشجو-معلمان در امتحان پایانی همبستگی دارد (پالتوراک و بارنس^۱، ۲۰۰۹). معلمان تازه‌کار نیز گزارش کرده‌اند که برای خردورزی روی تدریس ارزش قائل‌اند و از آن نفع برده‌اند (مت کالف، کرویک‌شانک و باینر^۲، ۲۰۱۶).

خردورزی درباره عمل خویش فواید بسیاری برای معلمان دارد. تدریس خردورزانه می‌تواند یادگیری شما درباره تدریس را افزایش دهد، توانایی شما برای تحلیل و فهم رویدادهای کلاسی را بالا ببرد، به شما کمک کند محیطی جذاب و مولد فکر ایجاد کنید، مهارت‌های نظارت بر خویشتن را به شما بدهد، و توسعه شخصی و حرفه‌ای شما را تقویت کند (مت کالف و همکاران، ۲۰۱۶).

¹- Pultorak & Barnes

²- Metcalf, Cruickshank & Bainer

نظراتی از کلاس درس

سوگارور، معلم پایه سوم، شهر رایلی، ایالت کانزاس

تفکرات درباره طرح‌های آموزشی من

من همواره کارهایی را که در کلاس درسم انجام می‌دهم به طور روزانه و نیز سالانه ارزیابی می‌کنم. کارهای زیادی را به طور منظم انجام می‌دهم که به من کمک می‌کنند در تدریسم خردورزتر باشم. اول، من در خلال اوقات استراحت یا پس از مدرسه با دیگر معلمان دیدار می‌کنم تا روش‌هایی را که هر کدام برای تدریس یک موضوع درسی داریم مقایسه کرده و اندیشه‌های جدید را به اشتراک بگذاریم. این یکی از زمان‌هایی است که درباره روش‌های اخیرم برای ارائه یک موضوع درسی و نیز درباره راه‌های بهبود روش تدریسم به تفکر می‌پردازم.

دوم، آخر هر روز چند دقیقه‌ای را به ارزیابی درس‌هایی که آن روز تدریس کرده‌ام اختصاص می‌دهم. من نظرات خردورزان‌ام را در همان دفتر طرح درس‌های دروس می‌نویسم. در این یادداشت‌ها نکاتی را می‌نویسم نظیر اینکه میزان موفقیت در ارائه آن درس چقدر بود، چه کاری در آن درس انجام دادم، برای برآوردن بهتر نیازهای افراد چه کاری می‌توانستم انجام دهم، و هر چیز دیگری که می‌تواند برای تدریس دوباره آن درس در آینده کمک کند. از این طرح درس‌ها تا موعد برنامه‌ریزی برای سال تحصیلی بعد نگهداری می‌کنم.

سوم، خردورزی روی تدریس کار تعیین اهداف را برای خودم آسان‌تر می‌کند. من دریافته‌ام هنگامی که این یادداشت‌برداری‌های خردورزانه را در طول سال تحصیلی انجام می‌دهم و هنگامی که در پایان سال تحصیلی روی تدریس خودم تفکر می‌کنم، خیلی راحت می‌توانم هدف‌هایی را برای خویش تعیین کنم. خردورز بودن باعث شد بتوانم رشد کنم و تدریسم را ارتقاء دهم.

ماینا (۲۰۰۷) خاطرنشان می‌سازد که تدریس خردورزانه ثمرات مثبتی را از جمله رشد در زمینه‌های ذیل برای معلمان به ارمغان می‌آورد:

- مهارت‌های خودراهبر^۱ پژوهش و تفکر انتقادی
- دانش زمینه‌ای درباره تدریس و یادگیری که می‌توان آن را در موقعیت‌های مشابه به کار برد (برای مثال، به هنگام تغییر راهبردهای آموزشی یا تعیین سرعت پیشروی در درس)
- اشتیاق به پرسشگری، خطرپذیری در یادگیری، و آزمودن راهبردها و اندیشه‌های نو
- مهارت‌های اندیشیدن سطح بالا و توانایی تفکر روی فرایند یادگیری شخصی خویش
- هم مهارت‌های شناختی (برای نمونه، دانستن طریقه پرسیدن سؤالاتی که به دانش‌آموزان برای مشارکت و اندیشیدن عمیق یاری می‌کنند) و هم مهارت‌های عاطفی (برای نمونه، ارزش قائل شدن برای دانش‌آموزان به عنوان افرادی که قادر به یادگیری‌اند)
- توانایی بیشتر برای واکنش، پاسخ‌دهی، سنجش و تجدید نظر حین تدریس

¹ - self-directed

- توانایی اجرای لحظه‌ای فعالیت‌ها و رویکردهای جدید
- خودآگاهی و دانش بیشتر
- راهبردهای بهتر تاب‌آوری و تحمل (برای نمونه، هدایت مجدد رفتارهای نامناسب دانش‌آموز، به جای واکنش به شیوه‌ای که وضعیت را وخیم‌تر خواهد کرد)

ابزارهایی برای خردورزی

معلمان می‌توانند توانایی خویش برای تفکر روی عمل را به روش‌های مختلفی افزایش دهند. اشتیاق شما برای کاربرد این فنون می‌تواند رشد حرفه‌ای شما را ارتقاء دهد. بروک‌فیلد^۱ (۲۰۱۷) در کتاب پیش به سوی معلم متفکر انتقادی^۲ راهبردهای خردورزی را مطرح کرده است. پیشنهاد مارزانو (۲۰۱۲) نیز اینست که معلمان از مجموعه متنوعی از رویکردها برای گردآوری اطلاعات و خردورزی روی عمل خویش استفاده کنند. این راهبردها می‌تواند خودنگری، داده‌های ویدیویی، داده‌های نظرسنجی از دانش‌آموزان، داده‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، و داده‌های به دست آمده از سایر منابع را شامل شوند.

۱. تدوین کارپوشه. تدوین کارپوشه‌ها به سرعت در حال تبدیل به یکی از قواعد آماده‌سازی معلمان و اعطای گواهی صلاحیت حرفه‌ای است. در کارپوشه‌ها معلمان مواد و محصولات نظیر طرح‌درس‌ها، فیلم‌های ویدیویی خودانتقادی، و نمونه‌های تحلیل آثار دانش‌آموزان را گردآوری و سازماندهی می‌کنند. گردآوری و تحلیل هدفمند مجموعه‌های آثار و محصولات، نشان‌دهنده توانایی تفکر روی شاخص‌های مهم موفقیت است.

بسیاری از فرایندهای اخیر برای بررسی کارپوشه، همان ویژگی‌های عمومی شورای ملی تأیید صلاحیت^۳ را دارند. برخی ایالت‌ها نظیر کالیفرنیا، کلرادو، کانکتیکات، و آرگون با استفاده از معیارهای اینتسک، تدوین کارپوشه را به عنوان یکی از شروط اعطای گواهینامه اولیه معلمی یا برای معلمان تازه‌کار به عنوان بخشی از فرایند پذیرش یا نظارت، الزامی کرده‌اند. همچنین شورای اعتبارسنجی دوره‌های تربیت معلم^۴ به عنوان سازمانی ملی که

^۱- Brookfield

^۲- Becoming a Critically Reflective Teacher

^۳- National Board Certification

^۴- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)

اعتبار دوره‌های تربیت معلم دانشگاه‌ها را می‌سنجد یک الگوی سنجش عملکردی را برای تهیه شواهد احراز معیارهای تدریس از سوی معلمان مورد استفاده قرار می‌دهد. در فرایند تدوین کارپوشه از شما می‌خواهند که مستندات طرح‌ها و راهبردهای آموزشی خود را برای یک واحد آموزشی تدوین کنید؛ یکی از درس‌ها را به صورت ویدیویی ضبط کرده و تدریس خویش را تحلیل کنید؛ دانش‌آموزان را مورد سنجش قرار دهید؛ و ارزیابی کنید که آیا دانش‌آموزان به هدف‌ها رسیده‌اند و اینکه اگر نرسیده‌اند چگونه باید آنها را به سطوح بالاتر یادگیری سوق داد. بخش خردورزی مستلزم تفکر دقیق بر روی کارهای نتیجه‌بخش و غیرنتیجه‌بخش است و اینکه شما تحلیل و توصیفی ارائه دهید مبنی بر اینکه چگونه می‌خواهید واحد آموزشی خود و درس‌های آن را برای آینده تغییر داده و ارتقاء دهید.

۲. مقاله‌نویسی. از گذشته‌های دور می‌دانیم که نوشتن به شما کمک می‌کند افکار خویش را شفاف بیان کنید و توانایی خویش را برای اندیشیدن درباره کلاس درس و بهبود تدریس افزایش دهید. مجله گفتگو^۱ (مت کالف و همکاران، ۲۰۱۶) محفلی برای مقاله‌نویسی به شکل تعاملی است. تبادل نظر پیرامون تدریس به شما درباره تحلیلی که از تدریس خویش دارید و گام‌هایی که می‌خواهید برای بهبود تدریس یا فرایندهای کلاسی خویش بردارید بازخورد می‌دهد.

پیشرفت‌های فناورانه امکان به اشتراک گذاشتن مقالات و تبادل الکترونیکی بازخوردها را تسهیل و تسریع کرده‌اند. نرم‌افزارهای شبکه‌های اجتماعی نیز بر تعداد افرادی که می‌توانند به مطلب خردورزانه ارسالی پاسخ دهند افزوده است. به محض اینکه دامنه مخاطبان یک مطلب خردورزانه گسترده شد برای اینکه آن مطلب برای آنها مفید باشد، باید در آن اطلاعات کافی درباره رویدادی که روی آن خردورزی کرده‌اید وجود داشته باشد. برای اینکه از خردورزی کامل خود اطمینان حاصل کنید توجه به مراحل مقاله‌نویسی ارزش بسیار دارد:

- چه اتفاقی افتاد؟ توصیفی مختصر از رویداد یا واقعه‌ای که محور خردورزی شما است.
- چرا اتفاق افتاد؟ فکر می‌کنید چرا این رویداد، رفتار دانش‌آموزی یا موقعیت پیش آمده است؟
- کدام کار را می‌توانستیم به نحو متفاوتی انجام دهیم؟ برای اینکه معلمی اثربخش‌تر باشید، در آینده چه راهبردی را استفاده می‌کنید؟

¹ - dialogue journal

■ از منظر یادگیری دانش‌آموزان، آن رویداد چه پیامدی دارد؟ درباره این فکر کنید که این واقعه یا رویداد کلاسی چه پیامدی دارد و در آینده برای اینکه یادگیری دانش‌آموزان را بهبود دهید چه چیزهایی را تغییر خواهید داد.

۳. اقدام‌پژوهی. تحقیق نظام‌مند معلمان برای بهبود عمل خودشان را اقدام‌پژوهی می‌گویند. غالباً این کار به صورت مشارکتی و توسط گروهی از همکاران انجام می‌شود که در جستجوی راه‌حلی برای مشکلات روزانه خویش‌اند. این مشکلات واقعی در غالب موارد به بهبود برنامه درسی، آموزش، پیشرفت دانش‌آموزان یا دیگر موضوعات مرتبط با بهبود مدرسه ربط دارند. بسیاری از مناطق آموزشی از اقدام‌پژوهی به عنوان راهبردی قدرتمند برای توسعه حرفه‌ای معلمان استفاده می‌کنند. معلمان در کنار همکاران خویش در ساختمان مدرسه کار می‌کنند و با گردآوری و تحلیل داده‌ها به بینش‌هایی درباره مسأله خودشان دست می‌یابند. آنها بر اساس آنچه در این فرایند یاد گرفته‌اند دست به اقدام می‌زنند و یادگیری‌های خودشان را با دیگران به اشتراک می‌گذارند به گونه‌ای که کل جامعه آموزشی منتفع گردد (پاتمن و راک، ۲۰۱۷).

کانون تمرکز پروژه‌های اقدام‌پژوهی می‌تواند کلاس درس معلم یا فراتر از آن دغدغه‌هایی در سطح کل مدرسه باشد. معلم می‌تواند فقط در یک کلاس درس، پروژه‌ای اقدام‌پژوهانه را درباره فنون پرسشگری، اثرات یک راهبرد تدریس خاص، اثرات استفاده از فناوری یا دیگر موضوعات برنامه درسی و آموزش به اجرا در آورد. پروژه‌های اقدام‌پژوهی را همچنین می‌توان بر تلاش‌های مربوط به بهبود مدرسه، نظیر سنجش اثرات تلاش‌ها برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان ضعیف، جستجوی جایگزین‌هایی برای تعلیق دانش‌آموز به عنوان یک اهرم انضباطی، تعیین اثرات الگویی جدید برای وارد کردن دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص و یا بر دیگر موضوعات مدرسه‌ای متمرکز کرد (افرون و دیوید، ۲۰۱۳). اغلب داده‌هایی که در اقدام‌پژوهی گردآوری می‌گردد شامل شاخص‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نظیر نمرات آزمون‌های استاندارد، نمرات کلاس و نرخ‌های ترک تحصیل است. هر کدام از این شاخص‌ها دلالت‌های مهمی برای قضاوت درباره اثربخشی یک برنامه یا راهبرد دارند. اقدام‌پژوهی همچنین بر این تمرکز دارد که چرا برای برنامه‌ای مشخص به غیر از نتایجی که در نظر گرفته شده بود نتایج دیگری نیز به بار آمده‌اند. بنابراین، شکل‌های بسیاری از داده‌ها، از جمله مصاحبه‌ها با معلمان و دانش‌آموزان،

¹- Putman & Rock

²- Efron & David

نمونه‌های کار دانش‌آموزان، مجلات فکوران، پیمایش‌ها و دیگر شاخص‌ها گردآوری و تحلیل می‌شوند.

نظراتی از کلاس درس

الن وانوی، معلم هنرهای زبانی در مقطع رهنمایی، چارلستون، ویرجینیای غربی

معلم به منزله مجری خردورز

من هر روز پس از آخرین کلاس در راستای خردورزی روی طرح‌های روزانه‌ام یادداشت‌برداری می‌کنم. به طور معمول کنار هر فعالیتی که به طرز سازنده و مثبت در راستای تحقق یکی از معیارهای اصلی بوده نشان ستاره (★) می‌گذارم. من روی حوزه‌هایی که فکر می‌کنم به توجه بیشتر نیاز دارند علامت منفی (-) می‌گذارم. وقت گذاشتن روزانه برای فکر کردن در مورد تدریس مرا مجبور می‌کند که طرح درس را در راستای بهتر برآوردن نیازهای دانش‌آموزانم تغییر دهم. طرح درس‌هایم برای من حکم اسناد غیرقابل تغییری را ندارند که باید برای سال بعد بایگانی شوند. برعکس، من روی آنها یادداشت‌هایی می‌گذارم و دور آنها را حاشیه‌نویسی می‌کنم تا دفعه بعد بتوانم اصلاحات درستی را برای تدریس آن درس انجام دهم.

۴. خودکاوی‌های نوشتاری، کلامی و ذهنی. خردورزی‌های نوشتاری، خردورزی‌های کلامی و خودکاوی‌های ذهنی نیز ابزارهایی برای خردورزتر شدن و بهبود آموزش‌اند. برخی از فعالیت‌هایی که می‌توانند زمینه‌ای برای خردورزی فراهم کنند به شرح ذیل‌اند:
- بازدیدهای کلاسی از کلاس یک معلم ارشد برای دیدن شیوه‌ای که یک درس تدریس می‌شود که این فرصتی برای اندیشیدن و کسب اطلاعات نیز هست.
 - خواندن مقاله‌ای درباره یک راهبرد جدید و بحث با همکاران درباره آن در یک گروه مطالعاتی
 - مرور طرح‌درس‌های نمونه و انطباق دادن آنها با کلاس درس خود
 - برنامه‌ریزی و تدریس مشترک درس‌ها با یک مربی یا همکار مطلع
 - برنامه‌ریزی با همکاران برای اجرای اقدامات جدیدی نظیر اینکه دانش‌آموزان آثار خویش را به نمایش بگذارند
 - ضبط دیجیتالی یک درس و درخواست از همکاران برای بررسی و بازخورددهی.

ابعاد تصمیم‌گیری آموزشی

محیط تدریس کلاسی، پیچیده و چندوجهی است و موقعیت‌های مسأله‌ساز و پیچیده آن عنصر بارزی در زندگی معلم‌اند. تفکر درباره ارتباط میان تصمیم‌گیری‌های معلمان و شرایط و مقاصدی که در کلاس‌های درس به آن می‌پردازند به درک بهتر زندگی پیچیده آنها کمک می‌کند. در اینجا چهار جنبه از محیط تدریس مورد بررسی قرار می‌گیرد.

اول، معلمان به هنگام برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش آموزش و نیز به هنگام خلق شرایط مقتضی برای ایجاد یک محیط یادگیری سازنده تصمیماتی را می‌گیرند. در هر کدام از این مراحل، شرایط کلاس درس و خصوصیات دانش‌آموزان را باید از جهات متعدد در نظر گرفت. به عنوان مثال، به هنگام برنامه‌ریزی برای آموزش، معلمان باید در مورد هدف‌های کلی و خرده‌هدف‌ها، نیازسنجی‌ها، راهبردهای آموزشی مناسب، مواد درسی و فناوری و نیز درباره ارزشیابی عملکرد دانش‌آموز تصمیم بگیرند. در هر کدام از گام‌ها باید عوامل متعددی را در تصمیم‌گیری‌ها لحاظ کرد.

دوم، معلمان برای متناسب کردن طرح‌های خود با شرایط دائماً در حال تغییر و نامعین کلاس‌های درس، تصمیماتی لحظه به لحظه می‌گیرند. آنها یاد می‌گیرند با اتکا بر شناخت خویش از بافت کلاس‌های درس خود، ماهیت تعاملی اندیشه‌های خود، و تفکرات خود درباره اثرات انطباق‌دهی‌ها بر محیط کلاس درس، متناسب‌سازی‌های مورد نظر را انجام دهند.

سوم، معلمان برای تحقق اهداف تحصیلی، اجتماعی و رفتاری گوناگونی تصمیم‌گیری می‌کنند. برای نمونه، شاید معلم برای نظارت بر رفتار دانش‌آموزی که در گروهی کوچک از دانش‌آموزان مشغول به کار است تصمیماتی را اتخاذ کند. در عین حال، همین معلم انتظاراتی را در مورد عملکرد اجتماعی و تحصیلی آن دانش‌آموز دارد. بنابراین، معلم باید هدف‌های گوناگون را مورد توجه قرار دهد و در مورد راه‌های برنامه‌ریزی و اجرای همزمان هدف‌ها تصمیم‌گیری کند.

چهارم، معلمان برای اینکه در محیط پیچیده حاضر به راه‌های مختلفی با دانش‌آموزان تعامل کنند تصمیماتی می‌گیرند. برای مثال، معلمان برای نظارت و پاسخ‌دهی به رفتار جانبی^۱ دانش‌آموز کارهایی را انجام می‌دهند. معلمان اثربخش تا حد زیادی از خصلت

^۱ منظور از رفتار جانبی (off-task behavior) رفتارهای متفرقه‌ای نظیر؛ نگاه به بیرون کلاس، بازی با مداد، صحبت با بغل‌دستی، و گذاشتن سر روی نیمکت است که دانش‌آموز در موقع بیکاری انجام می‌دهد؛ یعنی در زمانی که از سوی معلم کار مشخصی به او واگذار نشده است. م

حضور^۱ برخوردارند، به معنای توانایی آگاهی از همه رویدادهای کلاس درس و نشان دادن این آگاهی به دانش‌آموزان از طریق اقداماتی که انجام می‌دهند (کونین، ۱۹۷۰). معلمان در خصوص حضور به طور مداوم تصمیم‌گیری می‌کنند.

مطالعه موردی کلاس درس

بهبود تدریس از طریق خردورزی

جوئل اشر معلم باتجربه پایه هفتم در درس هنرهای زبانی است. پس از اینکه در دوره توسعه حرفه‌ای با موضوع تدریس خردورزانه شرکت کرد تصمیم گرفت در برخی از کلاس‌ها از خود فیلم تهیه کند تا بهتر بفهمد که چگونه می‌توان تعداد بیشتری از دانش‌آموزان را در بحث‌های گروهی مشارکت داد. آقای اشر پس از اینکه فیلم جلسات اخیر کلاس‌های خودش را تماشا کرد فهمید که در طول مباحث کلاسی، در کناری از کلاس می‌ایستد و برخی دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرد. از آنجایی که طرز ایستادن او به سمت فقط نیمی از کلاس بود متوجه برخی از دانش‌آموزان نشده بود؛ کسانی که در محدوده دید او نبودند و دست بالا گرفته بودند اما او به آنها اجازه نداده بود که در بحث شرکت کنند.

بعلاوه، آقای اشر دریافت هنگامی که سؤالی مطرح می‌کند به دانش‌آموزان زمان کافی را برای آماده کردن پاسخ نمی‌دهد. در فیلم به نظر می‌رسید که چندین دانش‌آموز روی پرسش او فکر می‌کردند اما او پیش از آنکه دانش‌آموزان بیشتری بتوانند پاسخ ارائه کنند فرد دیگری را صدا می‌زند. آقای اشر برای برای حل این مسأله تصمیم گرفت پیش از کلاس، سؤالات کلیدی را روی تخته بنویسد و پیش از اینکه مباحث کلاسی آغاز شود به دانش‌آموزان چند دقیقه وقت دهد تا اندیشه‌های خود را برای به اشتراک گذاشتن با کل گروه بنویسند.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. اگر آقای اشر به فیلم ویدیویی دسترسی نداشت به چه طریق دیگری می‌توانست بفهمد که مباحث کلاسی او موفقیت‌آمیز نبوده‌اند؟

۲. شما بر اساس خردورزی روی تجارب کلاسی خودتان، در مورد برگزاری بحث‌های موفقیت‌آمیز برای کل کلاس چه پیشنهاداتی دارید؟

محیط متغیر تدریس

دانش‌آموزان کلاس شما از بسیاری جهات متفاوت‌اند و گوناگونی فزاینده آنها تدریس و محیط یادگیری را تغییر می‌دهد. منظور از گوناگونی^۲ تفاوت‌ها در خصوصیات دانش‌آموزان به دلیل قومیت، نژاد، پایگاه اجتماعی-اقتصادی، جنسیت، ویژگی‌های استثنایی، زبان، مذهب، جهت‌گیری جنسیتی و حتی منطقه جغرافیایی است. خصوصیات

¹- withitness

²- diversity

دانش‌آموزان در فصل دوم توضیح داده خواهد شد. البته، این گوناگونی همواره ویژگی بارز کلاس‌های درسی ایالات متحد بوده است.

گوناگونی دانش‌آموزان از دو منظر نیازمند توجه ویژه است: ۱. دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص، و ۲. فراگیران انگلیسی. در قانون آموزشی افراد دارای ناتوانی^۱ به مسئولیت‌های مربیان در قبال دانش‌آموزان دارای ناتوانی پرداخته شده است. ناتوانی‌ها شامل اختلالات دیداری، شنیداری، کلامی، یا فیزیکی؛ اختلالات هیجانی یا رفتاری؛ ناتوانایی‌های ذهنی؛ اوتیسم؛ و دیگر انواع اختلال است. در سال‌های ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۵ تعداد بچه‌ها و جوانان سنین ۳ الی ۲۱ سال که خدمات آموزش ویژه دریافت کردند ۶/۶ میلیون، یا ۱۳ درصد از کل دانش‌آموزان در بخش آموزش عمومی بود. در میان بچه‌ها و جوانانی که خدمات آموزشی ویژه دریافت می‌کردند ۳۵ درصد ناتوانی‌های یادگیری خاصی داشتند (مرکز ملی آمارهای آموزشی^۲، ۲۰۱۸). بسیاری از این دانش‌آموزان در کلاس‌های معمولی جای‌دهی شده بودند.

تعداد فراگیران انگلیسی نیز افزایش یافته است. در طول ۲۵ سال گذشته، ویژگی‌های جمعیتی ایالات متحده تغییر کرده و طبیعتاً ویژگی‌های جمعیت دانش‌آموزی از پیش‌دستانی تا متوسطه نیز تغییر کرده است. آشکارترین تغییرات در مدارس عبارتند از افزایش دانش‌آموزانی از گروه‌های اقلیت قومی و نژادی، و افزایش معنادار در تعداد دانش‌آموزانی که زبان اول آنها انگلیسی نیست. حقایق زیر درباره جمعیت دانش‌آموزی اخیر در ایالات متحده را مورد ملاحظه قرار دهید (بیشتر موارد از کوبر و آشر، ۲۰۱۲ است، مگر اینکه به صورت دیگری نقل شده باشد):

- دانش‌آموزان رنگین‌پوست حدود ۵۰ درصد از دانش‌آموزان را در بخش آموزش عمومی تشکیل می‌دهند؛ جمعیتی که انتظار می‌رود طی سال‌های پیش‌رو افزایش یابد (۵۰ درصد سفید، ۲۵ درصد اسپانیایی/لاتین، ۱۶ درصد آفریقایی‌آمریکایی، ۵ درصد آسیایی/جزیره‌نشین‌های اقیانوس آرام، ۳ درصد نیز از دو یا چند نژاد دیگر) (مرکز ملی آمار آموزشی، ۲۰۱۷ب).
- بچه‌های رنگین‌پوست در ۱۱ ایالت و در بسیاری از مناطق آموزشی، اکثریت ثبت‌نامی‌ها را در آموزش عمومی به خود اختصاص می‌دهند.

¹- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

²- National Center for Education Statistics (NCES)

- از بین ۱۰۰ شهر بزرگ ایالات متحده در ۴۸ شهر اسپانیایی‌ها، آفریقایی آمریکایی‌ها و آسیایی‌ها روی هم رفته اکثریت جمعیت دانش‌آموزی را تشکیل می‌دهند (ماکیانیس^۱، ۲۰۱۷).
- از هر پنج بچهٔ مدرسه‌رو یک مورد از بچه‌های مهاجران است.
- از هر دانش‌آموز در آموزش عمومی، یکی فراگیر/انگلیسی است؛ یعنی دانش‌آموزی که زبان اول او انگلیسی نیست و در حال یادگیری زبان است.
- بیش از یک‌سوم دانش‌آموزان در آموزش عمومی از خانواده‌های کم‌درآمد هستند.
- تقریباً ۱۴ درصد از دانش‌آموزان در آموزش عمومی، به دلیل ناتوانی، خدمات ویژه دریافت می‌کنند. سه‌چهارم از بچه‌های دارای ناتوانی، در بخش اعظم ساعات روز در کنار سایر بچه‌ها و در کلاس‌های معمولی آموزش می‌بینند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

شما چگونه به گوناگونی دانش‌آموزان توجه می‌کنید

شما در اولین سال تدریس احتمالاً دانش‌آموزانی با خصوصیات بسیار متفاوت خواهید داشت. گوناگونی دانش‌آموزان از جهات بسیاری نظیر؛ زبان، ناتوانی یا توانایی شناختی معلوم است. برخی از انواع گوناگونی را می‌توان به راحتی تشخیص داد، اما انواع دیگر آن علنی نیستند. به هر حال، معلمان اثربخش باید یادگیری همهٔ دانش‌آموزان خویش را بهبود دهند.

۱. شما در کلاس دانشگاهی فعلی خودتان از چه جهاتی به بقیه دانشجویان شباهت دارید؟ از چه جهاتی متفاوت هستید؟

۲. هنگامی که می‌خواهید در سال اول تدریس گوناگونی دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهید چه چالش‌هایی را پیش روی خودتان تصور می‌کنید؟ در طول دورهٔ تربیت معلم برای اینکه این چالش‌ها را به حداقل برسانید چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟

افزون بر تغییرات در گوناگونی دانش‌آموزان به دلیل قومیت، زبان، و ویژگی‌های استثنایی، محیط تدریس همچنین به دلیل دیگر ویژگی‌ها و نیز شرایط جامعه و خانوادهٔ دانش‌آموزان در حال تغییر است. برای مثال، در کلاس‌های آموزش عمومی، جمعیت‌های منحصر به فردی از دانش‌آموزان وجود دارند که به مراقبت دقیق نیاز دارند. اینها دانش‌آموزان نخبه و مستعد، فراگیران تاب‌آور، فراگیران کندرو^۲، دانش‌آموزان در معرض

^۱- Macionis

^۲- underachieving

خطر، و دانش آموزان فقیر را شامل می‌شوند. افزون بر این، دانش آموزان در معرض خطر ممکن است به علت افتادن در شرایط وخیمی نظیر مصرف مواد، نادیده ماندن یا مورد فحاشی واقع شدن، بی‌خانمانی، و یا به علت مشکلاتی نظیر خشونت، قلدری، اختلالات تغذیه‌ای و افسردگی با چالش‌هایی جدی مواجه شوند.

افزایش فراگیران انگلیسی

چنانچه پیشتر اشاره شد فراگیران انگلیسی^۱ دانش آموزانی هستند که زبان اول آنها انگلیسی نیست و برای یادگیری خواندن، نوشتن و صحبت کردن به زبان انگلیسی نیاز به کمک دارند. با توجه به عواملی نظیر مهاجرات و سطح بالای تنوع قومی در دانش آموزی ایالات متحده تعجب‌برانگیز نیست که تعداد فراگیران انگلیسی در ۱۵ الی ۲۰ سال گذشته افزایش چشمگیری یافته است. انواع بسیار متفاوتی از فراگیران انگلیسی وجود دارد؛ از دانش آموزانی که سطح سواد بالایی دارند تا آنهایی که محرومیت تحصیلی داشته‌اند، از بچه‌های خانواده‌های حرفه‌ای گرفته تا بچه‌های کارگران مهاجر، از کسانی که به تازگی به ایالات متحده رسیده‌اند تا آنهایی که همینجا متولد شده‌اند. فراگیران انگلیسی، افزون بر اینکه از دو زبان استفاده می‌کنند با دو فرهنگ نیز سر و کار دارند.

در سال ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۵ در ایالات متحده ۴/۸ میلیون فراگیر انگلیسی وجود داشت که ۹/۶ درصد از کل دانش آموزان را در سطوح پیش‌دبستانی تا پایه ۱۲ تشکیل می‌دادند (دفتر فراگیری زبان انگلیسی^۲، ۲۰۱۷ ج). از سال ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۵ رایج‌ترین زبان‌ها شامل اسپانیایی (با ۷۷ درصد)، و چینی، عربی، ویتنامی، و هائیتی/هاییتی مختلط بوده است (دفتر فراگیری زبان انگلیسی، ۲۰۱۷ ج). بیشترین تعداد فراگیران انگلیسی در هفت ایالت‌اند: کالیفرنیا، آریزونا، تگزاس، فلوریدا، ایلینویز، کارولینای شمالی و نیویورک. در مدارس کالیفرنیا تقریباً ۱/۵ میلیون فراگیر انگلیسی وجود دارد که ۲۳ درصد از کل نرخ ثبت نام در آنجاست (اداره آموزش و پرورش کالیفرنیا، ۲۰۱۴). حتی در شهرهای کوچک و مناطق روستایی نیز اکنون خانواده‌های مهاجر و فرزندان ایشان زندگی می‌کنند.

در سال ۲۰۱۴-۲۰۱۵ درصد فراگیران انگلیسی در مناطق آموزشی شهری تر نظیر شهرها و حومه شهرها نسبت به مناطق غیرشهری بیشتر بود. به طور کلی، در شهرها حدود ۱۴/۲ درصد از نرخ ثبت نام در آموزش عمومی به فراگیران انگلیسی تعلق دارد. در حومه شهرها

¹- English language learners (ELLs)

²- Office of English Language Acquisition (OELA)

۸/۹ درصد، در شهرک‌ها ۶/۲ درصد، و در مناطق روستایی ۳/۵ درصد از ثبت‌نام‌ها در آموزش عمومی مربوط به فراگیران انگلیسی است (مرکز ملی آمار آموزشی، ۲۰۱۷). بنابراین، بهتر است انتظار حضور دانش‌آموزانی را که در حال یادگیری انگلیسی‌اند در کلاس خود داشته و برای برآوردن نیازهای آنها آماده باشید. در مطالعه‌ای ملی معلوم شد که بیشتر معلمان کاهش اندازه کلاس‌ها و نیز آماده‌سازی معلمان برای انطباق‌دهی آموزش با نیازهای یک کلاس درس گوناگون را به عنوان راه‌های برتر برای بهبود تدریس رتبه‌بندی کردند (امور عمومی^۱، ۲۰۰۸).

چالش‌های فراگیران انگلیسی

تصور کنید به مدرسه می‌روید در حالی که دانش محدودی از زبان انگلیسی دارید. فهمیدن آنچه معلم و دیگر دانش‌آموزان می‌گویند برای شما دشوار خواهد بود و این امر توانایی شما برای فهم رهنمودهای معلم، مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و تکمیل آزمون‌های کلاسی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عملکرد کلی شما در مدرسه نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در واقع، اغلب فراگیران انگلیسی چالش‌هایی را در مدرسه تجربه می‌کنند نظیر مواردی که در حقایق زیر قابل مشاهده است:

- در سال ۲۰۱۳ متوسط نمرات فراگیران انگلیسی در آزمون‌های خواندن مؤسسه سنجش ملی پیشرفت آموزشی^۲ در پایه‌های ۴، ۸ و ۱۲ به طور معناداری پایین‌تر از میانگین نمرات دانش‌آموزانی بود که زبان مادری آنها انگلیسی است. شکاف میان نمرات خواندن این دو گروه با بالا رفتن پایه تحصیلی بیشتر می‌شد؛ از ۳۹ نمره در پایه چهارم، تا ۴۵ نمره در پایه هشتم و ۵۳ نمره تفاوت در پایه دوازدهم (دفتر فراگیری زبان انگلیسی، ۲۰۱۷ ب).
- در سال ۲۰۱۳ متوسط نمرات فراگیران انگلیسی در آزمون‌های ریاضیات مؤسسه سنجش ملی پیشرفت آموزشی در پایه‌های ۴، ۸ و ۱۲ به طور معناداری پایین‌تر از میانگین نمرات دانش‌آموزانی بود که زبان مادری آنها انگلیسی است. شکاف میان نمرات ریاضیات این دو گروه با بالا رفتن پایه تحصیلی بیشتر می‌شد؛ از ۲۵ نمره در پایه چهارم، تا ۴۱ نمره در پایه هشتم، و ۴۶ نمره تفاوت در پایه دوازدهم (دفتر فراگیری زبان انگلیسی، ۲۰۱۷ الف).
- در سال ۲۰۱۱-۲۰۱۲ فراگیران انگلیسی ۱۴ درصد از کل دانش‌آموزان ثبت‌نامی در مقطع ابتدایی را تشکیل می‌دادند اما از سوی دیگر ۱۸ درصد از کل دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی فراگیران انگلیسی بودند. در همان سال، فراگیران انگلیسی ۵ درصد از دانش‌آموزان

¹- Public Agenda

²- National Assessment of Educational Progress (NAEP)

ثبت‌نامی در دبیرستان‌ها را تشکیل می‌دادند اما از سوی دیگر ۱۱ درصد از کل دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی فراگیران انگلیسی بودند (دفتر فراگیری زبان انگلیسی، ۲۰۱۷د).

■ در سال ۲۰۱۳-۲۰۱۴ نرخ فارغ‌التحصیلی فراگیران انگلیسی به رکورد بالای ۶۲/۶ درصد رسید که ۵/۶ درصد نسبت به سال ۲۰۱۱-۲۰۱۰ افزایش داشت. با وجود این، این نرخ پایین‌تر از نرخ فارغ‌التحصیلی کل دانش‌آموزان، و نیز پایین‌تر از نرخ فارغ‌التحصیلی دانش‌آموزان نابرخوردار به لحاظ اقتصادی و نیز دانش‌آموزان دارای ناتوانی بود (دفتر فراگیری زبان انگلیسی، ۲۰۱۷ب).

تدریس به فراگیران انگلیسی در تمام کلاس‌های درس

با عنایت به تعداد کثیر فراگیران انگلیسی در مدارس امروز، تمام معلمان را می‌توان معلم زبان انگلیسی نیز محسوب کرد. راتنبرگ و فیشر (۲۰۰۷) به چهار الگوی عمده برای خدمت‌رسانی به فراگیران انگلیسی اشاره کرده‌اند. وجه تمایز هر الگو در این نظر است که تا چه اندازه زبان مادری دانش‌آموز را تلفیق می‌کند و از چه رویکردی برای انتقال محتوای درس بهره می‌گیرد: (۱) روش‌های آموزشی که در آنها از زبان مادری استفاده می‌شود؛ (۲) روش‌های آموزشی که از زبان مادری به عنوان پشتیبان استفاده می‌کنند؛ (۳) روش‌های آموزشی که انگلیسی را به عنوان زبان دوم مورد استفاده قرار می‌دهند؛ و (۴) آموزش مبتنی بر محتوا یا آموزش یاری‌مدار^۱.

رویکرد آخر یا همان آموزش حمایتی به‌طور گسترده در ایالات متحده به کار رفته است. آموزش حمایتی رویکردی برای تدریس محتوا به فراگیران انگلیسی به شیوه‌ای راهبردی است تا در خلال بهبود رشد زبان انگلیسی دانش‌آموز، مفاهیم موضوع درسی نیز برای او قابل درک شوند. دو برنامه مشهور در روش آموزش حمایتی وجود دارد: رویکرد شناختی-آکادمیک یادگیری زبان^۲ و پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار^۳.

رویکرد شناختی-آکادمیک یادگیری زبان برنامه‌ای است که در آن آموزش حوزه محتوایی با فعالیت‌های مناسب برای رشد زبان و نیز آموزش مستقیم راهبردهای یادگیری تلفیق می‌شود (چامات^۴، ۲۰۰۹). این برنامه به فراگیران انگلیسی کمک می‌کند تا به یادگیرندگان فعالی تبدیل بشوند که به جای نکات زبانی، بر مفاهیم و معانی تمرکز کنند. معلمان در برنامه رویکرد شناختی-آکادمیک، طرح‌درس‌هایی پنج مرحله‌ای را شامل آماده‌سازی،

^۱- sheltered instruction

^۲- cognitive academic language learning approach (CALLA)

^۳- sheltered instruction observation protocol (SIOP)

^۴- Chamot

ارائه، تمرین، ارزشیابی و بسط^۱ تدوین می‌کنند. این رویکرد از سوی معلمان بسیاری با موفقیت در کلاس‌های حمایتی به کار رفته است، اما برای بعضی از معلمان مرحله برنامه‌ریزی دشوار است. بعلاوه، فراگیران انگلیسی که از سطوح پایینی از شایستگی زبان انگلیسی برخوردارند و دانش پیش‌زمینه آنها نیز محدود است هنوز برای یادگیری محتوای مربوط به پایه تحصیلی خود به زبان انگلیسی مشکل دارند (فریمن و فریمن^۲، ۲۰۱۱). از میان برنامه‌های آموزش حمایتی، از الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار به طور گسترده اقتباس شد و لذا در اینجا نیز مورد تأکید است.

فیلم آموزشی

تدریس زبان انگلیسی به فراگیران

در این فیلم شما می‌توانید شاهد برخی از ترفندها و راهبردهای کار کردن با فراگیران انگلیسی در کلاس‌های درسی متفاوت باشید. پیروی از هم‌کلاسی‌ها می‌تواند کمک کند زیرا آنها می‌توانند همانند مترجم و تکرار کننده دستورات [معلم] عمل کنند. رسانه‌های دیداری نقشی حیاتی در برقراری ارتباط و نیز تدریس به این جمعیت‌ها دارند.

الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار

یکی از الگوهای تدریس به فراگیران انگلیسی که در مورد آن تحقیقات بسیاری انجام گرفته و مبنای آن به خوبی تدوین گردیده الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار است (ایکواریا، واگت و شورت^۳، ۲۰۱۷). این الگو در ابتدا شیوه‌نامه‌ای برای مشاهده طرح درس بود اما به مرور به نظام برنامه‌ریزی و انتقال اثربخش درس تکامل پیدا کرد. این الگو راهی برای طرح‌ریزی و تدریس محتوا به شیوه‌ای قابل فهم برای فراگیران انگلیسی است که در حین حال، رشد زبان انگلیسی آنها را نیز بهبود می‌بخشد. با عنایت به گوناگونی زبانی روزافزون دانش‌آموزان، الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار می‌تواند برآورده شدن نیازهای فراگیران انگلیسی را تسهیل کند زیرا انعطاف‌پذیری بیشتری در طراحی و انتقال ایجاد می‌کند.

الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار را می‌توان به عنوان راهنمای برنامه‌ریزی درس برای دروسی به کار برد که یادگیری محتوای آن نیازمند یاری معلم است. در طراحی این الگو ویژگی‌های آموزش باکیفیت‌بالا لحاظ شده است. در این الگو

^۱- expansion

^۲- Freeman & Freeman

^۳- Echevarria, Vogt, & Short

مسئولیت‌های اضافی بر معلمان تحمیل نمی‌شود بلکه چهارچوب برنامه‌ریزی آن، ضامن انجام اقدامات اثربخشی است که به نفع همه فراگیران است (ایکواریا و همکاران، ۲۰۱۷). الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار دارای هشت مؤلفه و ۳۰ ویژگی است که در شکل ۲-۱ نشان داده شده است. به غیر از مؤلفه اول که آمادگی برای درس است، هیچ توالی یا نظم خاصی برای مؤلفه‌های پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار وجود ندارد. مؤلفه‌ها و ویژگی‌های الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار درهم تنیده‌اند و برای هر درس تلفیق می‌شوند.

شکل ۲-۱

مؤلفه‌های الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار	
<p>تعامل</p> <ul style="list-style-type: none"> فرصت‌های متعددی برای تعامل و بحث ایجاد می‌کند. برای تحقق هدف‌های زبانی و نیز یادگیری محتوای درس، دانش‌آموزان را گروه‌بندی می‌کند. همواره برای دریافت پاسخ‌های دانش‌آموزان، زمان انتظار کافی را اختصاص می‌دهد. به دانش‌آموزان فرصت‌های فراوانی می‌دهد تا مفاهیم کلیدی درس را به زبان اولشان شفاف‌سازی کنند. <p>تمرین/کاربرد</p> <ul style="list-style-type: none"> مواد درسی عملی عملی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا کاربرد دانش محتوایی جدید را تمرین کنند. فعالیت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا دانش محتوایی و زبانی را به کار ببرند. تمام مهارت‌های زبانی را در هر درس تلفیق می‌کند. <p>انتقال درس</p> <ul style="list-style-type: none"> با انتقال درس آشکارا اهداف خرد محتوای درس را پشتیبانی می‌کند. با انتقال درس آشکارا اهداف خرد زبانی را پشتیبانی می‌کند. مشارکت دانش‌آموزان را در ۹۰ تا ۱۰۰ درصد از فرایند درس مورد نظر جلب می‌کند. سرعت درس را به نحو مقتضی با سطوح توانایی دانش‌آموزان تنظیم می‌کند. <p>مرور و سنجش</p> <ul style="list-style-type: none"> مرور جامعی از واژگان کلیدی انجام می‌دهد. فرصت مرور جامع مفاهیم محتوای درس را فراهم می‌کند. به دانش‌آموزان دربارهٔ برون‌دادهایی که داشته‌اند بازخوردهای منظم می‌دهد. در خلال درس، سنجش‌هایی را در مورد تمام اهداف خرد مربوط به درک و یادگیری دانش‌آموزان در آن درس اجرا می‌کند. 	<p>آمادگی برای درس</p> <ul style="list-style-type: none"> اهداف خرد درس را به گونه‌ای شفاف برای دانش‌آموزان تعریف کند، به نمایش گذارد و مرور نماید. اهداف خرد زبانی را به گونه‌ای شفاف برای دانش‌آموزان تعریف کند، به نمایش گذارد و مرور نماید. مفاهیمی را از محتوای درس انتخاب می‌کند که متناسب با سن و پیشینهٔ آموزشی دانش‌آموزان است. برای شفاف‌سازی و معنی بخشیدن به محتوای درس، تا اندازهٔ زیادی از مواد درسی مکمل استفاده می‌کند. محتوای درسی را برای تمام سطوح تسلط دانش‌آموزان انطباق می‌دهد. فعالیت‌های معناداری فراهم می‌نماید که در آن مفاهیم درس با فرصت‌هایی برای تمرین زبان تلفیق شده‌اند. <p>بهره‌گیری از پیشینه</p> <ul style="list-style-type: none"> مفاهیم درس را آشکارا به تجارب پیشینی دانش‌آموزان پیوند می‌زند. بین یادگیری‌های قبلی و مفاهیم جدید پیوندهای صریحی برقرار می‌کند. بر واژگان کلیدی تأکید می‌ورزد. <p>درون‌داد قابل فهم</p> <ul style="list-style-type: none"> به نحو مقتضی متناسب با سطوح تسلط دانش‌آموزان صحبت می‌کند. برای تکالیف تحصیلی توضیح‌های شفافی ارائه می‌کند. برای شفاف‌سازی مفاهیم درس از راهبردهای متنوعی استفاده می‌کند. <p>راهبردها</p> <ul style="list-style-type: none"> برای سوق دادن دانش‌آموزان به بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری، فرصت‌های فراوانی را فراهم می‌نماید. به طور منسجم از فنون سکوسازی برای کمک به دانش‌آموزان و پشتیبانی از فهم آنها استفاده می‌کند. برای ارتقاء مهارت‌های سطح بالای اندیشیدن، طیف متنوعی از پرسش‌ها و تکالیف را به کار می‌برد.

شکل فوق بر اساس این منبع طراحی شده است: ایکواریا، واگت، و شورت (۲۰۱۷). قابل فهم کردن محتوا برای فراگیران انگلیسی: الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار (ویرایش پنجم). بوستون:

اگر معلم برای طرح‌ریزی و انتقال آموزش از الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار استفاده کند حتی فراگیرانی که جزو خوانندگان تاب‌آور یا فراگیران انگلیسی نیستند نیز نفع خواهد برد (ایکواریا و همکاران، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸ الف، ۲۰۱۸ ب). اکثریت معلمان در تمامی پایه‌های تحصیلی می‌توانند به گونه‌ای اثربخش از الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار برای منتفع ساختن تمامی فراگیران در کلاس‌های درس خویش استفاده کنند. به همین دلیل، مؤلفه‌های گوناگون الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار به طور کامل‌تر در دیگر فصل‌های این کتاب توصیف خواهد شد. برای مثال، اطلاعات مربوط به انتقال درس در این الگو در فصل هشتم (مدیریت انتقال درس) مورد بحث قرار خواهد گرفت. دیگر موضوعات نیز در فصل‌های مرتبط بررسی خواهد شد تا راهنمایی لازم برای کاربرد مؤلفه‌های الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار در راستای برآوردن نیازهای همه فراگیران فراهم گردد.

واژگان کلیدی

- اقدام‌پژوهی
- سنجش
- تصمیم‌گیری
- گرایش‌ها
- گوناگونی
- فراگیران انگلیسی
- قانون هر دانش‌آموزی موفق شود
- چارچوبی برای تدریس
- اجرا
- معیارهای تدریس اینتسک
- برنامه‌ریزی
- اصول یادگیری و تدریس
- خردورزی
- عمل خردورزانه
- آموزش یاری‌مدار
- الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار
- حضور

مفاهیم اصلی

۱. معلمان تصمیماتی را دربارهٔ سه کارکرد اساسی تدریس اتخاذ می‌کنند: برنامه‌ریزی، اجرا و سنجش.
۲. خصوصیات اساسی معلم در سه مقوله قرار می‌گیرند: دانش، مهارت‌ها و گرایش‌ها.
۳. از معلمان انتظار می‌رود که اثربخش باشند و در بسیاری از نظرسنجی‌ها، گزارش‌ها و دستورالعمل‌های ایالتی و ملی، شیوه‌ها و راه‌های تحقق این امر مورد بررسی قرار گرفته است.
۴. از معیارهای تدریس حرفه‌ای برای انتخاب الزامات ایالتی اعطای گواهینامهٔ تدریس و نیز تدوین برنامه‌های تربیت معلم در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها استفاده شده است.
۵. تدریس در اصل عمل تصمیم‌گیری است. معلمان به واسطهٔ فرایند اندیشیدن و خردورزی، برنامه‌ریزی و عمل می‌کنند.
۶. خردورزی را می‌توان به منزلهٔ راهی برای اندیشیدن دربارهٔ موضوعات آموزشی تعریف کرد که مستلزم توانایی انتخاب‌های منطقی و پذیرش مسئولیت این انتخاب‌ها است.
۷. محیط تدریس به دلیل گوناگونی دانش‌آموزان به لحاظ نژاد/قومیت، زبان و ویژگی‌های استثنایی در حال تغییر است.
۸. فراگیران انگلیسی دانش‌آموزانی هستند که زبان اول آنها انگلیسی نیست و برای یادگیری صحبت کردن، خواندن و نوشتن به زبان انگلیسی به کمک نیاز دارند. چهار الگوی آموزشی اصلی برای خدمت‌رسانی به فراگیران انگلیسی وجود دارد. وجه تمایز هر کدام از این نظر است که زبان مادری دانش‌آموز را تا چه اندازه تلفیق می‌کنند و از چه رویکردی برای انتقال محتوای درسی استفاده می‌کنند. این الگوها شامل این موارد است: روش‌های آموزشی که از زبان مادری استفاده می‌کنند؛ روش‌های آموزشی که از زبان مادری برای پشتیبانی بهره می‌گیرند؛ روش‌های آموزشی که انگلیسی را به عنوان زبان دوم به کار می‌برند؛ و آموزش مبتنی بر محتوا یا آموزش یاری‌مدار.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. مهم‌ترین کارکرد تدریس کدام است: برنامه‌ریزی، اجرا یا سنجش؟ چرا؟
۲. نمونه‌هایی از گرایش‌های مربوط به تدریس را ارائه کنید. چرا این گرایش‌ها مهم‌اند؟
۳. چگونه خردورزی معلم می‌تواند به بهبود عمل معلمان کمک کند؟
۴. شما در طول دوران آموزش عمومی خود (از پیش‌دبستانی تا پایه دوازدهم) شاهد چه تغییراتی در محیط تدریس بودید؟ معلمان یا مدرسه شما چگونه به این تغییرات رسیدگی می‌کردند؟
۵. الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار چه نقاط قوتی دارد؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. یکی از رویدادهای مهمی را انتخاب کنید که در سه هفته گذشته در یکی از کلاس‌های درس شما در دانشکده اتفاق افتاد. یکی از معیارهای تدریس را که در این فصل از آن بحث شد به کار ببرید و در مورد کارهای خوبی که در آن مورد در کلاس انجام شد خردورزی کنید. (جدول معیارها به همراه فهرست کامل گزاره‌ها و زیرگزاره‌ها در صفحات آغازین قبل از فصل اول نشان داده شده است).
۲. در کلاس درس به همراه دانشجویان، ابعادی از گوناگونی دانش‌آموزان را شناسایی کنید که در اعضای کلاس شما نیز منعکس شده است. اگر شما معلمی در یکی از پایه‌های پیش‌دبستانی تا دوازدهم بودید که دانش‌آموزان آن چنین ویژگی‌های گوناگونی داشتند، آموزش شما از چه جهاتی تحت تأثیر قرار می‌گرفت؟
۳. فرض کنید قرار است درسی را در زمینه تاریخ ایالت خودتان به پایه‌هشتمی‌ها تدریس کنید. روش‌هایی را شناسایی کنید که با استفاده از آنها می‌توانید حداقل پنج بُعد از الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار را در آن درس به کار ببرید. (به شکل ۲-۱ نگاه کنید).

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. با چند معلم صحبت کنید تا دریابید آنها چگونه از زمان شروع به تدریس تا به حال، به فرایند توسعه حرفه‌ای خویش (برای مثال؛ برنامه‌های توسعه کارکنان، دوره‌های ترفیع شغلی) ادامه داده‌اند. جدول چارچوبی برای تدریس را که پیش از شروع فصل اول آمده به آنها نشان بدهید و از ایشان بخواهید زمینه‌هایی را که در آن ارتقاء یافته‌اند نشان دهند و در مورد آن بحث کنند.
۲. از چند معلم بخواهش کنید در مورد این صحبت کنند که درباره تدریس خودشان چگونه می‌اندیشند و چگونه برای بهبود دادن آن تصمیم‌گیری می‌کنند؟ آیا فرایند منظمی برای این کار دارند؟ آنها برای فرایند خردورزی شما چه پیشنهادهای دارند؟
۳. از چند معلم بخواهید توصیف کنند که چگونه در کلاس خودشان به فراگیران انگلیسی تدریس می‌کنند.

خواندنی‌های بیشتر

- Echevarria, J. J., Vogt, M. J., & Short, D. J. (2017). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (5th ed.). Boston: Pearson.
- در این کتاب جزئیات مربوط به مؤلفه‌های پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار، عناوین فرم‌های رتبه‌بندی به هنگام کاربرد پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار، قالب‌های مربوط به طرح درس‌ها، و دستورالعمل‌های کاربردی ارائه شده است.
- Putman, S. M., & Rock, T. (2017). *Action research: Using strategic inquiry to improve teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- در این کتاب فرایندهایی تشریح شده که به مربیان کمک می‌کند برای هدایت تصمیمات و نیز تعیین میزان اثربخشی راهبردهای آموزشی مختلفی که در کلاس‌های درس خودشان به کار می‌برند از پژوهش بهره بگیرند.
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2016). *Reflective practice for renewing schools: An action guide for educators* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- راهنمایی بسیار مفید که حاوی چهارچوبی برای اندیشیدن و عمل خردورزانه است. در این کتاب نمونه راهبردهای هدایت خردورزی‌های فردی، گروهی، یا مدرسه‌ای ارائه شده است.

فصل دوم

شناخت و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان

دلالت‌ها برای کلاس‌های درس متنوع

دانش‌آموزان‌تان را بشناسید

- انواع اطلاعات
- منابع اطلاعات
- کاربرد اطلاعات

عوامل زمینه‌ای برای هدایت برنامه‌ریزی

تنوع دانش‌آموزان

- تنوع فرهنگی
- زبان
- جنسیت
- ویژگی‌های استثنایی

شرایط ناسازگار و پیشرفت دانش‌آموز

- شکاف‌های فرصت و پیشرفت
- یادگیرندگان تاب‌آور
- دانش‌آموزان در معرض خطر
- دانش‌آموزان فقیر
- دانش‌آموزان بی‌اعتنا
- دانش‌آموزان گرفتار در دیگر شرایط ناسازگار

خلق یک کلاس فراگیر

- تدریس به دانش‌آموزانی که با شما متفاوت‌اند
- ارائه برنامه درسی پاسخگو
- به موقع حمایت کنید
- خلق محیطی حمایتی و دلسوزانه
- تنوع‌دهی به آموزش

مجزا کردن آموزش

- عناصری که می‌توان مجزا کرد
- مجزا کردن متناسب با خصوصیات دانش‌آموز
- مجزا کردن با استفاده از طرح جهان‌شمول برای یادگیری

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. راه‌هایی را برای شناختن و ارتباط برقرار کردن با دانش‌آموزان تان برگزینید.
۲. تحلیلی از عوامل زمینه‌ای کلاس درس تهیه کنید.
۳. جلوه‌های بروز و ظهور تنوع دانش‌آموزان را توصیف کنید.
۴. فرصت‌هایی را خلق کنید برای اینکه همه دانش‌آموزان به یادگیری بپردازند.
۵. راه‌های خلق یک کلاس فراگیر را انتخاب کنید.
۶. راه‌های مختلفی را برای مجزا کردن آموزش به کار ببرید.

در باره تنوعی فکر کنید که در یک کلاس شهری عادی نمایان است. احتمالاً طیف وسیعی از توانمندی‌های شناختی و فیزیکی در دانش‌آموزان وجود دارد. احتمالاً دانش‌آموزان از سطوح متفاوتی از تسلط در زبان انگلیسی برخوردارند و شاید برخی نیز به عللی نظیر اختلال شنوایی، دچار یک ناتوانی شده باشند. بعید نیست طیف گسترده‌ای از ویژگی‌های قومی آشکار باشند و نیز سطوح اجتماعی-اقتصادی مختلفی در کلاس به چشم بخورد. دانش‌آموزان نیز احتمالاً ترجیح می‌دهند که به روش‌های متفاوتی نظیر؛ گروه‌های جفتی، گروه‌های کوچک و یا به‌طور مستقل یاد بگیرند. بعضی شاید روش‌های نوشتنی را بپسندند، دیگران شاید وقتی بهتر یاد می‌گیرند که فعالیتی را انجام دهند. این چند مثال نمونه‌ای از متغیرهای انسانی و محیطی است که طیف وسیعی از تفاوت‌ها و نیازهای فردی را در کلاس‌های درس به وجود می‌آورند. به هنگام انتخاب روش‌ها و فرایندهای آموزشی باید نیازهای فردی را مورد توجه قرار داد.

چگونه می‌توانید دانش‌آموزانتان را بشناسید و از این اطلاعات برای اثربخش‌تر کردن آموزش خویش استفاده کنید؟ سرچشمه‌های تنوع دانش‌آموزان کدامند؟ چگونه می‌توانید فرصت‌های یادگیری را برای همه دانش‌آموزان فراهم کنید؟ چگونه می‌توانید یک کلاس فراگیر خلق کنید؟ چگونه می‌توانید برای برآوردن نیازهای تمامی دانش‌آموزان، آموزش‌تان را مجزا کنید؟ این موضوعات در فصل حاضر واکاوی شده‌اند.

دلالت‌ها برای کلاس‌های درس متنوع

دانش‌آموزانی که در کلاس درس حضور دارند چگونگی مدیریت کلاس درس و نحوه آموزش در آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در ایالات متحده مدارس بسیار متنوع‌اند و دانش‌آموزانی با پیشینه‌های متفاوت اقتصادی، فرهنگی، قومی و زبانی دارند. بعلاوه، شاید

به این نتیجه برسید که در کلاس شما دانش‌آموزانی هستند که سطوح متفاوتی از توانایی و پیشرفت دارند، گروه‌هایی از دانش‌آموزان هستند که مهارت‌های آنها زیر سطح پایه تحصیلی است و دانش‌آموزانی هم نیازهای ویژه دارند. تمامی این عوامل تنوع کلاس درس شما را افزایش می‌دهند.

برای اینکه شما و دانش‌آموزانتان موفق باشید بهتر است برای برآورده کردن نیازهای گروه‌های متفاوت در کلاس‌تان به متناسب‌سازی اقدامات آموزشی و مدیریتی خود پردازید. برای مثال، شاید شاهد طیف گسترده‌ای از توانمندی‌های تحصیلی در کلاس درس خود باشید و بالطبع نیاز خواهید داشت که برنامه‌ی درسی، آموزش و شیوه‌های سنجش خود را متنوع کنید. همچنین شاید شما چندین دانش‌آموز داشته باشید که زبان اول آنها انگلیسی نیست و لذا نیاز به اجرای متناسب‌سازی‌های ظریف دیگری نیز داشته باشید. وظیفه شما اینست که یادگیری دانش‌آموز را بهبود دهید و در این راستا، متناسب‌سازی بر مبنای ویژگی‌های دانش‌آموز اقدامی ضروری خواهد بود.

شناخت شما از دانش‌آموزان‌تان بر تصمیم‌گیری‌های شما درباره‌ی راه‌های سازماندهی محیط فیزیکی، مدیریت رفتار دانش‌آموز، خلق یک محیط یادگیری حمایتی، تسهیل آموزش، و ارتقاء امنیت و بهزیستی تأثیر خواهد گذاشت. برای اینکه در کلاسی گوناگون، تدریس و مدیریت کلاسی شما اثربخش باشد بهتر است نسبت به انجام کارهای زیر متعهدانه عمل کنید:

- همه دانش‌آموزانتان را بشناسید.
- بر اساس فهمی که از دانش‌آموزان‌تان دارید انطباق‌های آموزشی و مدیریتی بدهید و کلاسی فراگیر خلق کنید.
- محیطی کلاسی خلق کنید که در آن رفتارهای سازنده و یادگیری دانش‌آموز ارتقاء می‌یابند.

دانش‌آموزان‌تان را بشناسید

هر چقدر معلمان اطلاعات بیشتری درباره‌ی دانش‌آموزان خویش داشته باشند بهتر می‌توانند نیازهای آنها را برآورده ساخته و از یادگیری دانش‌آموز پشتیبانی کنند. معلمان با داشتن فهمی بهتر از دانش‌آموزان خویش می‌توانند در انتخاب راهبردهای آموزشی، متناسب‌سازی با تفاوت‌های فردی، و تعاملات خویش با دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها اثربخش‌تر عمل کنند.

بسیاری از مربیان بر این اصرار دارند که بنیان یک محیط یادگیری موفق و حمایتی را باید در آغاز سال تحصیلی پایه‌ریزی کرد. این کار را می‌توان با ایجاد محیطی به انجام رساند که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت و ارزشمندی بکنند (وارملی^۱، ۲۰۱۶). هفته اول را به هدر ندهید؛ به جای پرداختن به کارهای راهوار همیشگی، ارتباط برقرار کنید (تا کر، ۲۰۱۶). اطلاعات گرفتن و ارتباط برقرار کردن با دانش‌آموزان تان در روزهای نخستین مدرسه اقدامی حیاتی است.

انواع اطلاعات

انواع متعددی از اطلاعات می‌توانند برای معلمان در رسیدن به این مقاصد مفید واقع شوند. داشتن اطلاعات هر دانش‌آموز در زمینه‌های زیر برای معلمان سودمند است:

۱. *توانمندی‌ها، نیازها و علائق تحصیلی.* آیا دانش‌آموز فراگیرنده‌ای مستعد و یا تاب‌آور است؟ توانایی خواندن دانش‌آموز در چه سطحی است؟ عملکرد دانش‌آموز در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی چگونه است؟ در زمینه تحصیلی، دانش‌آموز چه قوت‌ها و ضعف‌هایی دارد؟

۲. *نیازهای خاص، مشکلات یادگیری یا ناتوانی‌ها.* آیا [در دانش‌آموز] ناتوانی‌های هیجانی یا فیزیکی وجود دارد؟ آیا دانش‌آموز نوعی ناتوانی یادگیری دارد؟ چه انطباق‌ها یا تعدیل‌هایی مورد نیاز است؟ آیا مسائلی در زمینه سلامتی وجود دارد؟

۳. *خصوصیات شخصی مرتبط با تنوع.* آیا دانش‌آموز یک فراگیر انگلیسی است؟ فرهنگ و پایگاه اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموز چگونه رفتار یا یادگیری او را تحت تأثیر قرار داده است؟ آیا هیچ‌گونه مسأله‌ای در زمینه جنسیت و امور جنسی وجود دارد که دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار داده باشد؟ آیا دانش‌آموز به هر دلیلی در معرض خطر محسوب می‌شود؟

۴. *زندگی و علائق دانش‌آموز.* علائق دانش‌آموز کدامند؟ خانواده و جامعه چگونه بر دانش‌آموز تأثیر می‌گذارند؟ دانش‌آموز دوست دارد در اوقات فراقت خویش چه کارهایی انجام دهد؟

۵. *توافقات چالش‌زا و غیرمعمول والدین برای سرپرستی.* شرایط و توافقات خانوادگی بسیاری وجود دارد و این برای معلمان مفید است که بدانند باید با کدام عضو خانواده در

¹ - Wormeli

تماس باشند تا بتوانند دیگر ملاحظات خاص را نیز مد نظر قرار دهند. بعید نیست دانش‌آموز با پدر بزرگ/مادر بزرگ یا دیگر اقوام زندگی کند. شاید یکی از والدین دانش‌آموز به عللی نظیر تعهد خدمت نظامی، زندان و یا دیگر موارد، دور از وطن باشد. مبنای شناخت معلم از توانایی‌ها، علایق و تجارب زندگی دانش‌آموزان را مجموعه‌ای از اطلاعات درباره‌ی دانش‌آموزان، خانواده‌ها و محیط زندگی ایشان تشکیل می‌دهند. گونزالز، مال و آمانتی^۱ (۲۰۰۵) در کتاب *مبانی شناختن* بر این نکته پافشاری می‌کنند که مردم شایستگی و شناخت لازم را دارند و این تجارب زندگی آنهاست که این شناخت را به ایشان داده است. بنابراین، تجارب شخصی و دست اول معلم از تعامل با خانواده‌ها به معلمان اجازه می‌دهد که میزان شایستگی و معرفت دانش‌آموز را مستندسازی کنند. این اطلاعات بینش‌هایی در خصوص توانمندی‌ها و تجربه‌های دانش‌آموز به معلم می‌دهد و می‌تواند در تصمیم‌گیری برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و برآوردن نیازهای آموزشی آنها به او کمک کند. این اطلاعات همچنین به معلمان کمک می‌کند پیوندهایی را با خانواده‌ها ایجاد کرده و آموزش را برای دانش‌آموزان معنادارتر کنند.

منابع اطلاعات

برخی از اطلاعات درباره‌ی دانش‌آموزان تان را می‌توانید از پرونده‌های موجود، نظیر پرونده‌ی انباشته^۲ دانش‌آموز به دست آورید. بیشتر اطلاعات را می‌توان به طور مستقیم از دانش‌آموزان و خانواده‌های ایشان کسب کرد. در حالی که راه‌های زیادی برای کسب اطلاعات درباره‌ی دانش‌آموزان کلاستان وجود دارد در اینجا به برخی از منابع مرسوم اشاره شده است. با وجود این، به خاطر داشته باشید مطالبی که در پرونده‌های انباشته وجود دارد لزوماً تصویر کاملی را از دانش‌آموز مورد نظر به دست نمی‌دهند.

مرور پرونده‌های انباشته. در دفتر مدرسه پرونده یا پوشه‌ای انباشته از کارهای هر دانش‌آموز وجود دارد. این پوشه شامل اطلاعات شخصی، داده‌های خانگی و خانوادگی، دفتر حضور و غیاب مدرسه، نمرات در آزمون‌های استاندارد پیشرفت، نمرات پایانی تمامی پایه‌های قبلی تحصیل، و نظرات روایت شده‌ی دیگر معلمان درباره‌ی دانش‌آموز است. انواع دیگری از اطلاعات تکمیلی، نظیر اینکه با کدام عضو خانواده باید تماس گرفت (یا نباید تماس گرفت) نیز ممکن است یافت شود. در مجموع، پرونده‌های انباشته اطلاعات قابل

^۱- Gonzalez, Moll, & Amanti

^۲- Funds of Knowledge

^۳- cumulative record

ملاحظه‌ای را در اختیار ما قرار می‌دهند. با وجود این، به خاطر داشته باشید که ممکن است در مطالب مندرج در پرونده‌های انباشته تصویر کاملی از دانش آموز داده نشده باشد.

کاربرد پرسشنامه‌های دانش‌آموزی. در روز نخست، پرسیدن سؤالاتی ساده برای شناختن دانش آموز می‌تواند اطلاعات زیادی به دست دهد. پرسش‌های بازپاسخی نظیر موارد زیر می‌تواند بینش زیادی درباره دانش‌آموزان تان به شما بدهد (هیوارد^۱، ۲۰۱۴): قوت‌ها و ضعف‌های تحصیلی شما کدامند؟ می‌خواهید من چه چیزهایی را در مورد شما بدانم؟ خارج از مدرسه چه فعالیت‌هایی انجام می‌دهید؟ از من می‌خواهید که چکار کنم؟ یکی از اهدافی که دوست دارید همین الان تعیین کنید چیست؟

اگر از دانش‌آموزان خواسته شود پرسشنامه‌ای را پُر کنند بینش بهتری درباره اقدامات، علایق و مهارت‌های آنها حاصل می‌شود. سؤالاتی را بگنجانید که درباره این موارد اطلاعات مفیدی برای شما به ارمغان می‌آورند: (۱) انتخاب محتوای برنامه درسی، فعالیت‌ها و راهبردهای آموزشی؛ (۲) تعیین روش تعامل تان با دانش‌آموزان در کلاس؛ (۳) فهمیدن روش پرداختن به تنوع فراگیران در کلاس؛ (۴) پرداختن به هر گونه چالش، مسأله یا ناتوانی خاصی که ممکن است دانش‌آموزان داشته باشند؛ و (۵) کوشش برای شناختن همه دانش‌آموزان تا اینکه آنها را قادر کنید به طور موفقیت‌آمیز یاد بگیرند. برخی از پرسش‌های بازپاسخ می‌توانند اطلاعات سودمندی را فراهم نمایند (برای مثال، این به یادگیری من کمک می‌کند که...؛ من به خانواده‌ام از این نظر احترام می‌گذارم که...).

اجرای پرسشنامه‌ها و تماس‌های خانوادگی. گرفتن اطلاعات از خانواده‌ها درباره بچه‌هایشان نیز می‌تواند بینش‌هایی ناب در خصوص ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان کلاستان فراهم کند. در آغاز سال تحصیلی می‌توان پرسشنامه‌ای مختصر برای والدین تدارک دید. در آیت‌های آن می‌توان سؤالاتی را با این محتوا را پرسید والدین فرزند خودشان را چگونه توصیف می‌کنند، فرزند آنها چه ویژگی‌های خاصی دارد، بچه آنها در خانه چه می‌کند، بچه آنها چه قوت‌ها و ضعف‌هایی دارد، و اینکه آرزوهای والدین برای فرزندشان در طول سال تحصیلی چیست. بعلاوه، معلمان ممکن است بعضی از والدین را در مراسم شب مدرسه یا در جلسات اولیاء و مربیان ملاقات کنند.

مشاهده و تعامل با دانش‌آموزان. فعالیت‌های یخ‌شکنی را برای دانش‌آموزان ترتیب دهید تا همان روز نخست مدرسه یکدیگر را بشناسند. اطلاعات زیادی را به سادگی هر

¹ - Heyward

چه تمام می‌توان از تماشای تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر در طول این فعالیت‌های یخ‌شکن به دست آورد. مشاهده غیررسمی و تعامل با دانش‌آموزان نیز فرصت‌هایی را برای یادگیری بیشتر درباره هر دانش‌آموز ایجاد می‌کند.

کاربرد اطلاعات

برای اینکه بدانید چگونه از اطلاعاتی که گردآوری کرده‌اید استفاده کنید به این بیندیشید که در ابتدا اطلاعات را به چه دلایلی می‌خواستید: برای انتخاب اثربخش‌تر راهبردهای آموزشی، اعمال متناسب‌سازی‌ها برای در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، و تعامل با دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها. گردآوری اطلاعات کافی نیست. شما باید اطلاعات را بخوانید، مرور کنید و به صورت ذهنی پردازش کنید تا بدین ترتیب تصمیم‌هایی که در کلاس درس خواهید گرفت هدایت شوند.

خلاصه کردن اطلاعات مربوط به هر دانش‌آموز، و نیز کلّ کلاس، اقدام اولیه مفیدی است. داشتن ۲۲ دانش‌آموز پایه پنجم در یک کلاس یا داشتن ۱۴۳ دانش‌آموز دبیرستانی در چندین کلاس تفاوت بزرگی را در نحوه خلاصه‌سازی اطلاعات موجب می‌شود. بعضی از معلمان اطلاعات مربوط به هر دانش‌آموز را که پیشتر در منابع مختلف مرور کرده‌اند خوانده و سپس به سادگی، نکاتی را به ذهن خود می‌سپارند. دیگر معلمان شاید بخواهند نتایج هر کدام از آیت‌های پرسشنامه دانش‌آموزی را جمع‌بندی نمایند، برای مثال، با این هدف که تصویری از کلّ کلاس به دست آورند. عده دیگر معلمان نیز ممکن است کارتی را برای هر دانش‌آموز تدارک ببینند که اطلاعات کلیدی روی آن فهرست شده است. در مورد انواع خاصی از اطلاعات (برای نمونه؛ نوع رویکردها یا سبک‌های ترجیحی افراد) شاید مفید باشد که فهرستی از دانش‌آموزان تهیه گردد به گونه‌ای که بتوانید به دانش‌آموزانی که وجه مشترکی دارند به نحو مقتضی توجه کنید.

کار اصلی اینست که دانش‌آموزان‌تان را بشناسید و نشان دهید که مراقب آنها هستید. آنها باید بدانند که شما می‌خواهید آنها را بهتر بشناسید و در هنگام بروز چالش‌ها به حال خود رهایشان نمی‌کنید. همان‌طور که پاول^۱ (۲۰۱۰) توضیح داده شما می‌توانید روزانه اقدامات هدفمندی را برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزانتان انجام دهید و فرهنگی سرشار از تعلق و امنیت خلق کنید که در آن خودپنداره، اعتماد به نفس، انعطاف‌پذیری و فرایندهای شناختی دانش‌آموزان تقویت می‌شود.

^۱ - Powell

عوامل زمینه‌ای برای هدایت برنامه‌ریزی

معلمان پیش از طرح‌ریزی اثربخش آموزش، باید دانش آموزانشان را بشناسند. از جمله خصوصیات دانش‌آموزان که باید مورد توجه قرار بگیرند می‌توان به همان منابع تنوعی اشاره کرد پیشتر در همین فصل بررسی شدند. اما عوامل بیشتری وجود دارد که باید در فرایند برنامه‌ریزی بدان‌ها توجه کرد.

در بسیاری از دوره‌های تربیت معلم دانشجویان ملزم‌اند در یکی از مراحل آن دوره، اغلب در خلال تدریس دانشجویی، نمونه‌ای از کار معلم را آماده کنند. برای اشاره به نمونه کار معلم از اصطلاحات مختلفی نظیر کارپوشه تدریس دانشجویی^۱، طرح جامع واحد درسی^۲، یا دیگر عبارات‌ها استفاده شده است. بخش‌های الزامی این کار ممکن است تا اندازه‌ای متفاوت باشند.

نمونه کار معلم گزارشی است که نشان می‌دهد داوطلب حرفه معلمی، چگونه یک واحد آموزشی چندروزه^۳ را طرح‌ریزی، تدریس و سنجش می‌نماید. نمونه کار معلم شامل چندین بخش ویژه است. ائتلاف احیای نمونه کار معلم^۴ (۲۰۱۱) گروهی از سازمان‌ها هستند که دستورالعملی را برای نمونه کار معلم تدوین کرده‌اند و در دانشگاه‌های عضو به تصویب رسانده و از آن پشتیبانی می‌کنند. کار این ائتلاف مورد استقبال قرار گرفت و بسیاری از دانشگاه‌ها دستورالعمل این ائتلاف برای نمونه‌های کار معلم را مورد استفاده قرار دادند.

نمونه‌های کار معلم هفت بخش دارند: عوامل زمینه‌ای، اهداف یادگیری، طرح سنجش، طراحی آموزش، تصمیم‌گیری آموزشی، تحلیل یادگیری دانش‌آموزان، و خردورزی و خودارزیابی. بخش عوامل زمینه‌ای شامل اطلاعاتی است که معلم از بافت یاددهی-یادگیری و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به دست آورده و طبق آن هدف‌های یادگیری را تنظیم و آموزش و سنجش را طراحی می‌کند. گزارش مکتوب عوامل زمینه‌ای شامل بحث درباره عوامل مرتبط و چگونگی اثرگذاری آنها بر فرایند تدریس و یادگیری است. در این بحث همچنین انواع حمایت‌ها و چالش‌هایی شناسایی می‌شوند که آموزش و یادگیری دانش‌آموز را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. ملاحظه عوامل زمینه‌ای، اولین گام حیاتی در فرایند برنامه‌ریزی است.

¹- student teaching portfolio

²- comprehensive unit plan

³- multiday instructional unit

⁴- Renaissance Teacher Work Sample Consortium

شکل ۲-۱ عوامل زمینه‌ای: مشخصات دانش‌آموز در یک کلاس درس

توصیف کلاس

- _____ پایه تحصیلی
 _____ محدوده سنتی دانش‌آموزان
 _____ درصد دانش‌آموزانی که نهار رایگان یا با تخفیف دریافت می‌کنند

عوامل زمینه‌ای

مشخص کنید چه تعداد از دانش‌آموزان کلاس شما در هر آیت‌م قرار می‌گیرند. در نوشتاری جداگانه توضیح دهید که چگونه انطباق‌دهی‌های لازم را با یادگیری دانش‌آموز انجام خواهید داد به گونه‌ای که نیازهای دانش‌آموزان شما در هر مقوله برآورده گردد.

نیازهای خاص

جنسیت

- _____ دختران
 _____ پسران
 _____ ناتوانی یادگیری معین
 _____ آسیب دیداری

قومیت

- _____ سفید
 _____ سیاه و آفریقایی-آمریکایی
 _____ نژادهای اسپانیایی
 _____ آسیایی
 _____ سرخ‌پوستان یا بومیان آلاسکا
 _____ بومیان هاوایی یا جزایر اقیانوس آرام
 _____ از دو یا چند نژاد
 _____ نژاد یا قومیت نامشخص
 _____ آسیب شنیداری
 _____ آسیب فیزیکی
 _____ فاقد شنوایی/نابینا
 _____ سایر آسیب‌ها به سلامتی
 _____ جراحی تومور مغزی
 _____ ناتوانی‌های چندگانه
 _____ اختلالات هیجانی-رفتاری
 _____ او تیسم

سطح تسلط زبانی

- _____ انگلیسی روان
 _____ فراگیر انگلیسی
 _____ ناتوانی‌های عقلی
 _____ مستعد یا نخبه

سطح شایستگی تحصیلی

- _____ زیر سطح پایه تحصیلی
 _____ هم‌تراز با پایه تحصیلی
 _____ بالاتر از پایه تحصیلی
 _____ کُند از لحاظ رشدی
 _____ سایر (مشخص کنید)

ادامه شکل ۱-۲

خصوصیات رشدی دانش‌آموزان

نگاهی کلی به کلاس خودتان بیافکنید. برای هر کدام از انواع رشد که در این قسمت فهرست گردیده در برگه‌ای جداگانه موارد زیر را مشخص کنید: (۱) مشخصات ویژه آن نوع رشد، و (۲) دلالت‌های معینی که برای آموزش در کلاس شما دارد.

- رشد شناختی (برای مثال، قابلیت‌های شناختی، نیازهای یادگیری، آمادگی)
- رشد فیزیکی (برای مثال، سطح رشد، جثه، انرژی)
- رشد هیجانی (برای مثال، خودپنداره، آسودگی خاطر و قیافه).
- رشد اجتماعی (برای مثال، جامعه‌پذیری، نفوذ همقطاران، ترجیحات کاری).

بحث عوامل زمینه‌ای در چهار مقوله زیر، به همراه اطلاعات مورد نیاز برای هر مقوله، سازماندهی شده است (انجمن نمونه کار معلم رنسانس^۱، ۲۰۱۱):

۱. *عوامل اجتماعی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای.* منظور از آن موقعیت جغرافیایی، جمعیت جامعه و مدرسه، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و نژاد/قومیت است. همچنین به موضوعاتی نظیر ثبات جامعه، جوّ سیاسی، حمایت جامعه از آموزش و پرورش، و دیگر عوامل محیطی می‌پردازد.

۲. *عوامل کلاسی.* به ویژگی‌های فیزیکی، در دسترس بودن تجهیزات و منابع فناورانه و سطح مشارکت والدین مربوط می‌شود. همچنین به عوامل مرتبط دیگری نظیر مقررات و قواعد کلاسی، الگوهای گروه‌بندی، جدول‌بندی زمانی و چیدمان کلاس می‌پردازد.

۳. *مشخصات دانش‌آموزان.* به آن دسته از خصوصیات دانش‌آموزان مربوط می‌شود که باید در طراحی آموزش و سنجش یادگیری مورد توجه قرار گیرند. عواملی نظیر سن، جنس، نژاد/قومیت، نیازهای خاص، سطوح رشد/پیشرفت، فرهنگ، زبان، علایق، یا سطوح مهارت دانش‌آموزان را شامل می‌شود. همچنین به مهارت‌ها و یادگیری قبلی دانش‌آموزان می‌پردازد که ممکن است تدوین اهداف یادگیری، آموزش و سنجش را تحت تأثیر قرار دهد.

۴. *دلالت‌های آموزشی.* به خصوصیات زمینه‌ای جامعه، کلاس درس و دانش‌آموزان می‌پردازد که دلالت‌هایی را برای برنامه‌ریزی آموزش و سنجش آن دارند.

¹ - Renaissance Teacher Work Sample Consortium

تهیه گزارش در زمینه عوامل زمینه‌ای به معلمان کمک می‌کند تا اطلاعات بسیار مناسبی را گردآوری کرده و از آن در فرایند برنامه‌ریزی استفاده کنند. چنانکه پیشتر در این بحث اشاره شد یکی از قسمت‌ها در بخش عوامل زمینه‌ای، شامل اطلاعات مربوط به خصوصیات دانش‌آموزان و دلالت‌های آن برای انجام انطباق‌ها و تعدیل‌های لازم در آموزش است. در شکل ۱-۲ نمونه‌ای از قالب گزارش دهی برای خصوصیات دانش‌آموزان به تصویر کشیده شده است.

تنوع دانش‌آموزان

تفاوت‌های فردی فراوانند و انطباق دادن آموزش با تفاوت‌های فردی یکی از چالش‌برانگیزترین ابعاد تدریس است. برای پرداختن به تنوع دانش‌آموزان، اولین گام در برنامه‌ریزی شناختن این تفاوت‌هاست. در حالی که منابع تنوع دانش‌آموزان زیادند در این بخش چهار منبع مهم مورد کاوش قرار می‌گیرند: تنوع فرهنگی، زبان، جنسیت و ویژگی‌های استثنایی.

تنوع فرهنگی

نرخ ثبت نام دانش‌آموزان نژادها یا قومیت‌ها در آموزش ابتدایی و متوسطه، در ماه می ۲۰۱۶ بدین شرح بود: ۵۰٪ قفقازی؛ ۲۵٪ لاتین؛ ۱۶٪ آفریقایی-آمریکایی؛ ۵٪ آسیایی/جزایر اقیانوس آرام؛ و ۳٪ نیز دو یا چندنژادی (مرکز ملی آمار آموزشی، ۲۰۱۷ب). این حکایت‌گر دامنه وسیعی از نژادها، فرهنگ‌ها، و خاستگاه‌های ملی است. پیش‌بینی اینست که تا سال ۲۰۲۵ درصد دانش‌آموزان قفقازی به ۴۶٪ کاهش یابد، نرخ ثبت نام دانش‌آموزان آمریکای لاتین به ۲۹٪ افزایش یابد، و ثبت نام آفریقایی-آمریکایی‌ها نیز چیزی حدود ۱۵٪ باشد.

فیلم آموزشی

تنوع فرهنگی در ایالات متحد

در این کلیپ ویدیویی اهمیت قبول کردن دانش‌آموزان در مدرسه شما توضیح داده شده است. تنوع فرهنگ‌ها و پیشینه‌های دانش‌آموزان و خانواده‌های ایشان یکی از عناصر مهم برای معلمان است که باید آن را درک کنند زیرا این تنوع بر پویایی کلاس درس و یادگیری تأثیر می‌گذارد. یادآوری این نکته مهم است که تنوع فقط در بین گروه‌ها نیست، بلکه درون یک گروه نیز وجود دارد.

تنوع فرهنگی در طیف گسترده‌ای از ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها و قواعدی بروز می‌کند که تعریف‌کننده گروه‌های منطقه‌ای، قومی، مذهبی و سایر گروه‌های فرهنگی‌اند. آرزوی اقلیت‌ها اینست که فرهنگ آنها به عنوان امری بی‌همتا به رسمیت شناخته شود و برای فرزندان آنها حفظ شود. پیام تمام گروه‌های فرهنگی برای مدارس روشن است: اطمینان حاصل کردن از اینکه هر دانش‌آموزی از هر گروه فرهنگی در مدرسه موفق می‌شود.

تدریس پاسخ‌گو به لحاظ فرهنگی آموزشی است که در آن به پیشواز تنوع فرهنگی می‌روند (گای، ۲۰۰۵، ۲۰۱۰). در این نوع تدریس تلاش می‌شود تا این هدف به سه طریق محقق گردد: (۱) پذیرش و ارزش نهادن به تفاوت‌های فرهنگی، (۲) انطباق دادن الگوهای متفاوت تعامل فرهنگی، و (۳) بنا نهادن کار بر پیشینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان. معلمان پاسخ‌گو به لحاظ فرهنگی از دانش موجود درباره تدریس خوب به بهترین نحو استفاده می‌کنند، از جمله راهبردهایی نظیر موارد زیر را به کار می‌برند (کال^۱، ۲۰۰۸؛ گالیوان^۲، ۲۰۱۱الف، ۲۰۱۱ب؛ راث‌استین-فیش و ترامبال^۳، ۲۰۰۸؛ گایتان^۴، ۲۰۰۶):

- دانش و تجربیات فرهنگی پیشین دانش‌آموزان را از طریق ساخت و طراحی استعاره‌ها و تصاویر فرهنگی مرتبط به مفاهیم جدید پیوند می‌دهند.
- دانش و تجربیات فرهنگی دانش‌آموزان را فهمیده و مواد آموزشی را متناسب با آن انتخاب می‌نمایند.
- به دانش‌آموزان کمک می‌کنند معنا و مقصدی را در آنچه یاد گرفته شده پیدا کنند.
- راهبردهای تدریس تعاملی را به کار می‌برند.
- به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند در برنامه‌ریزی مشارکت کنند.
- از گفتار و پدیده‌های آشنا استفاده می‌کنند.
- به دانش‌آموزان کمک می‌کنند از طریق سازماندهی، توضیح و بازنمایی دانش به روش خاص خودشان معناسازی کنند.
- از منابع اصلی داده‌ها و نیز مواد درسی آماده استفاده می‌کنند.

در کلاس درس پاسخ‌گو به لحاظ فرهنگی، فرهنگ دانش‌آموز به منزله منبعی از نیرو نگریسته می‌شود که می‌توان بر آن اتکا کرد، نه به عنوان مسأله‌ای که باید بر آن فائق آمد یا چیزی که باید آن را نادیده گرفت (لندسان-بیلینگ، ۲۰۰۹). معلمان می‌توانند دامنه‌ای

¹- Cole

²- Gallivan

³- Rothstein-Fisch & Trumbull

⁴- Gaitan

از دیدگاه‌های فرهنگی را در تار و پود برنامه‌درسی قرار دهند تا آموزش برای شاگردانی که می‌بینند فرهنگشان مورد تأیید است مرتبط‌تر شود. در این راستا، معلمان باید نسبت به مجموعه‌ متنوعی از تجربه‌های فرهنگی آگاه باشند تا دریابند شاگردان متفاوت چگونه بهتر یاد می‌گیرند. یاد گرفتن درباره‌ فرهنگ‌های مختلف اقدام مهمی است. در آثاری نظیر *از نگاه ایبانی*^۱ (جی. ال. تامپسون، ۲۰۰۷ الف) و *جای ما آن بالاست*^۳ (جی. ال. تامپسون، ۲۰۰۷ ب) اطلاعاتی درباره‌ کمک کردن در مدارس به دانش‌آموزان آفریقایی-آمریکایی و آمریکای لاتین ارائه شده است.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

فرهنگ شما متفاوت است

در بسیاری از کلاس‌های درس دانش‌آموزانی از پیشینه‌های قومی و فرهنگی متنوع حضور دارند. شاید در آینده این حس به شما دست دهد که از دانش‌آموزانتان جدا و گسسته‌اید چرا که قومیت یا پیشینه‌ فرهنگی شما با آنها متفاوت است.

۱. شما چه کارهایی می‌توانید انجام دهید تا هم شما و هم دانش‌آموزانتان با یکدیگر احساس راحتی داشته باشید؟
۲. شما برای اینکه پیشینه‌های متفاوت افراد به سوء تفاهم‌ها و رفتارهای جانبی دامن نزنند چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟

هر کدام از گروه‌های فرهنگی به اعضای خویش درس‌های خاصی را درباره‌ نحوه‌ زیستن یاد می‌دهند. بین فرهنگ‌ها از لحاظ روش‌های اعضای آن برای ارتباطات میان‌فردی، استفاده از زمان، استفاده از زبان بدن، همکاری با اعضای گروه و پذیرش دستورات از مراجع قدرت، تفاوت‌هایی وجود دارد. شما باید در درجه‌ اول هر دانش‌آموز را به عنوان فردی خاص در نظر بگیرید زیرا آن دانش‌آموز محصول انبوهی از تأثیرات است. منابع زیادی در زمینه‌ تنوع فرهنگی و دلالت‌های آموزشی آن موجود است (برای مثال، بنکر^۴، ۲۰۱۶؛ گالینیک و چاین^۵، ۲۰۱۷؛ راث‌استین-فیش و ترامبال، ۲۰۰۸؛ مازور و

1- Through Ebony Eyes

2- G. L. Thompson

3- Up Where We Belong

4- Banks

5- Gollnick & Chinn

- دوران، ۲۰۱۰؛ جی. ال. تامپسون و آر. تامپسون، ۲۰۱۴). هنگامی که تفاوت‌های فردی ناشی از تنوع فرهنگی را ملاحظه می‌کنید بهتر است کارهای زیر را انجام دهید:
۱. ارزش‌ها و باورهای شخصی خودتان را واریسی کنید و به دنبال نشانه‌های سوگیری و تفکر کلیشه‌ای بگردید.
 ۲. دانش‌آموزان را ابتدا به منزله افرادی خاص، و عضویت در یک گروه فرهنگی را تنها به عنوان یکی از عوامل لازم برای فهمیدن افراد تلقی کنید.
 ۳. چیزهایی را درباره خانواده و ارتباطات اجتماعی دانش‌آموزان یاد بگیرید.
 ۴. انگلیسی غیرمتعارف^۲ و زبان‌های مادری را به عنوان زبان پایه دانش‌آموزان متعلق به جمعیت‌های فرهنگی گوناگون در نظر بگیرید تا بتوانید از آموزش‌های ضروری و تدریجی خود به زبان اکثریت پشتیبانی کنید.
 ۵. اجازه دهید دانش‌آموزان در تیم‌های چندفرهنگی کار کنند و ضمن اشاره به ظرفیت‌ها و استعدادهایی که بروز می‌کنند همکاری بین آنها را تسهیل کنید.
 ۶. به جای اینکه هر سال فقط یک واحد درسی یا تعداد اندکی از فعالیت‌های کلیشه‌ای و مجزا ارائه کنید در برنامه درسی به طور منظم بر دیگر فرهنگ‌ها تأکید کنید.

زبان

تنوع زبانی خارق‌العاده‌ای در ایالات متحد وجود دارد و این امری عادی است که دانش‌آموزان یک منطقه آموزشی زبان‌هایی گوناگون داشته باشند. برنامه‌های تقویت زبان به فراگیران انگلیسی کمک می‌کند که شایستگی لازم را در زبان انگلیسی به دست آورند و بتوانند به محتوای درسی یکسان و استانداردهای پیشرفتی برسند که از همه دانش‌آموزان انتظار می‌رود. در سال ۲۰۱۴-۲۰۱۵ در ایالات متحد ۴/۸ میلیون فراگیر انگلیسی وجود داشت که ۹/۶ درصد از کل دانش‌آموزان را در آموزش عمومی تشکیل می‌دادند (دفتر فراگیری زبان انگلیسی، ۲۰۱۷). در سال ۲۰۱۴-۲۰۱۵ رایج‌ترین زبان‌ها عبارت بود از اسپانیایی (۷۷٪)، چینی، عربی، ویتنامی و هائیتیایی/هائیتیایی مختلط (دفتر فراگیری زبان انگلیسی، ۲۰۱۷). اکثر این دانش‌آموزان بیشتر یا بخشی از وقت خود را در کلاس‌هایی می‌گذرانند که در آن فقط به زبان انگلیسی صحبت می‌شود (نایتو و بود^۳، ۲۰۱۸).

^۱- Mazur & Doran

^۲- nonstandard

^۳- Nieto & Bode

بعضی از دانش‌آموزان که زبان اول آنها انگلیسی نیست برای کار در کلاس‌هایی که یگانه زبان آن انگلیسی است مهارت‌های زبانی مکفی را کسب می‌کنند. اما عده‌ای مهارت‌های کافی را برای صحبت کردن، خواندن یا نوشتن به انگلیسی کسب نکرده و نیاز به کمک اضافی دارند. مدارس برای انتقال این کمک‌ها برنامه‌های مختلفی دارند.

وجود شرایط زیر به فراگیران انگلیسی کمک می‌کند: الف) اهداف کلی و خرد شفاف، ب) رویه‌های آموزشی منظم،^۱ ج) نقش‌آفرینی و مشارکت فعال، د) بازخوردهای آموزنده، ه) فرصت‌هایی برای تمرین و به کار بردن یادگیری‌های جدید و انتقال آن به موقعیت‌های تازه، و) مرور و تمرین دوره‌ای، ز) فرصت‌هایی برای تعامل با دیگر دانش‌آموزان، و ح) سنجش‌های متعدد به همراه تدریس مجدد، در صورت نیاز (مارزانو، ۲۰۰۷).

اگر دانش‌آموزانی در کلاستان دارید که تکلم آنها به انگلیسی محدود و یا در حد صفر است می‌توانید در برقراری ارتباط و تدریس از برخی از راهبردهای زیر استفاده کنید (جی.ای. کاتلر و ای. کاتلر^۲، ۲۰۰۷؛ ای. کاتلر، جی.ای. کاتلر و استریت^۳، ۲۰۰۸):

- آموزش‌ها، انتظارات و فعالیت‌های روزمره را به گونه‌ای قابل پیش‌بینی، شفاف و منسجم بیان کنید.
- واژه‌ها و عبارت‌های دشوار را شناسایی و شفاف‌سازی کنید.
- برای خواندن کلمات، جملات و داستان‌ها تمرینات اضافه بدهید.
- محیطی امن برای خطرپذیری زبانی فراهم کنید.
- زمان و فرصت‌های لازم برای گفتگوی معنادار را افزایش دهید.
- در حالی که به زبان و فرهنگ اولیه دانش‌آموزان احترام می‌گذارید صحبت کردن به زبان انگلیسی را تشویق کنید.
- فرصت‌هایی دوره‌ای برای خلاصه‌سازی و عبارت‌پردازی ارائه کنید.
- بر کار مشارکتی بیش از کار انفرادی تأکید کنید.
- به فرایند بیش از محصول و به کلیت کار بیش از قطعات آن تأکید کنید.
- با صدای بلند فکر کنید و مجموعه متنوعی از راهبردهای درک مطلب را با مثال به آنها نشان بدهید.

^۱- well-designed

^۲- J.A. Kottler & E. Kottler

^۳- Street

- از وسایل کمک‌خواندنی متنوعی نظیر خلاصه‌گویی از متن‌ها و نمایش تصاویر (به عنوان مقدمه‌ای بر مواد درسی)، سازمان‌دهنده‌های گرافیکی (نقشه‌های داستانی، تحلیل‌های شخصیتی)، و تابلوهای نوشتاری (عناوین فصل، چاپ درشت) استفاده کنید.
- دانش‌آموزان را تشویق کنید موضوعاتی مربوط به دنیای واقعی را انتخاب کرده و درباره آن بنویسند.
- از روش‌های متنوع پشتیبانی از نوشتن، نظیر؛ انشای گروهی، سازمان‌دهنده‌های گرافیکی و متن‌های مبتنی بر طراحی^۱ استفاده کنید.
- از آموزش یاری‌مداری که متمرکز بر محتوای اصلی برنامه درسی استفاده کنید و فنون و مواد درسی فربه^۲ نظیر دست‌ساخته‌ها، فایل‌های صوتی، ویدیوها، حرکت‌ها، ایفای نقش‌ها و یادگیری مشارکتی را به کار ببرید.

جنسیت

تفاوت‌های آشکاری میان مردان و زنان وجود دارد و برخی از این تفاوت‌ها بر عملکرد دانش‌آموزان در مدرسه تأثیر می‌گذارند. محققان دریافته‌اند که زنان معمولاً برون‌گرایی، اضطراب و اعتماد بیشتری دارند؛ کمتر ادعا می‌کنند؛ و عزت نفس آنها در مقایسه با مردان همسن و پیشینه مشابه، کمتر است. همچنین فرایند تکامل مهارت‌های کلامی و حرکتی زنان سریع‌تر از مردان است (برک^۳، ۲۰۱۹؛ برک و میرزا^۴، ۲۰۱۶؛ سدکر و سیلبر^۵، ۲۰۰۷). این تفاوت‌های جنسیتی ناشی از ترکیبی از عوامل ژنتیکی و محیطی‌اند. در کتاب *پسرها و دخترها متفاوت یاد می‌گیرند* (گاریان و هنلی^۶، ۲۰۱۰) این تفاوت‌ها بررسی شده‌اند و مباحثی در خصوص کلاس‌های درسی مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان ارائه شده است. دغدغه‌ها در مورد عملکرد پسران در مدارس، در منابعی نظیر؛ *ذهنان پسران*^۷ (گاریان و استیونز، ۲۰۰۷)، *تدریس برای ذهن مردانه*^۸ (جیمز، ۲۰۱۵)، و *تدریس برای ذهن زنانه*^۹ (جیمز، ۲۰۰۹) مورد بررسی قرار گرفته است.

^۱- drawing-based texts

^۲- rich

^۳- Berk

^۴- Meyers

^۵- Silber

^۶- Gurian & Henley

^۷- The Minds of Boys

^۸- Teaching the Male Brain

^۹- Teaching the Female Brain

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

دانش‌آموزان با تسلط محدود بر زبان انگلیسی

شما موقعیت تدریس در منطقه‌ای را پذیرفته‌اید که تنوع دانش‌آموزی آن زیاد است. در آغاز سال تحصیلی در می‌یابید که چند تن از دانش‌آموزان شما تسلط محدودی در زبان انگلیسی دارند و دو دانش‌آموز نیز کلاً انگلیسی را اشتباه صحبت می‌کنند. غیر از انگلیسی [در کلاس] چهار زبان دیگر نیز وجود دارد.

۱. منابع مورد نیاز برای تدریس به دانش‌آموزانی که تسلط اندکی در زبان انگلیسی دارند را از کجا می‌آورید؟

۲. شما چگونه می‌توانید از افراد شبه‌حرفه‌ای، والدین داوطلب و حتی دیگر دانش‌آموزان به عنوان دستیاران خود برای آموزش به دانش‌آموزان با تسلط محدود در انگلیسی استفاده کنید؟

تفاوت‌های جنسیتی همچنین در زمینه انتخاب شغل و آمادگی برای شغل وجود دارند. معلمان باید انگیزه تحصیلی پسران و دختران را به ویژه در علوم، فناوری، مهندسی و حوزه‌های مرتبط با ریاضیات که هنوز تفاوت‌های جنسیتی در انتخاب شغل وجود دارد حفظ کنند. در این راستا اقدامات زیر قابل انجام است (گاریان و هنلی^۱، ۲۰۱۰؛ گاریان، استیونز و کینگ^۲، ۲۰۰۸):

- ترکیبی از الگوهای نقش زن و مرد موفق را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید.
- اطمینان یابید که دختران بخش فعال از کلاس‌های ریاضیات و علوم‌اند، به ویژه با توجه به اینکه پسران در این حوزه‌ها مدعی‌تر هستند.
- آزمایش‌های عملی و فعالیت‌های گروهی بیشتری را مورد استفاده قرار دهید و تدریس از طریق صحبت کردن و سخنرانی را کمتر کنید.
- بگذارید دانش‌آموزان مسائل دنیای واقعی، هم بزرگ و هم کوچک، را مورد تحقیق قرار دهند.
- دانش‌آموزان را تشویق به فهم این نکته کنید که پیشرفت تحصیلی بیش از اینکه در گرو توانمندی ذاتی باشد حاصل تلاش است.
- به والدین کمک کنید اهمیت داشتن انتظارات جنسیتی خنثی در زمینه آموزش و پرورش بچه‌های خویش را درک کنند.

^۱- Henley

^۲- King

مطالعه موردی کلاس درس

متناسب‌سازی‌ها برای فراگیران انگلیسی

جیسن کالپینسکی^۱ در دبیرستانی که ۲۵ درصد از دانش‌آموزان آن اسپانیایی و بسیاری نیز فراگیر انگلیسی‌اند درس تاریخ را تدریس می‌کند. آقای کالپینسکی برای اینکه اتفاقات و موضوعات مهم در تاریخ ایالات متحده را به دانش‌آموزان معرفی کند از متن‌های کوتاهی استفاده می‌کند که می‌توان آنها را در یک جلسه خواند و واژه‌ها و تصاویر آن را برای گفتن یک داستان ترکیب کرد. وی دریافته که تمامی دانش‌آموزان در کلاس‌های او از خواندن این متن‌های کوتاه منتفع شده‌اند.

این متن‌های کوتاه به فراگیران انگلیسی دانش پیش‌زمینه محتوایی را می‌دهد که قرار است در آن دوره یاد بگیرند. بدون این پیش‌زمینه، بسیاری از دانش‌آموزان شناخت قبلی لازم را که نقطه مرجعی برای یادگیری محتوای جدید در آن درس است نخواهند داشت. طرح متن‌های کوتاه که در آن واژه‌ها و تصاویر برای دادن سرخ‌های مفهومی ترکیب می‌شوند به خوانندگان تاب‌آور و فراگیران انگلیسی کمک می‌کند که در مورد معنای مواد درسی به مذاکره بپردازند.

آقای کالپینسکی شاهد بود که اعتماد به نفس بسیاری از خوانندگان مردد او پس از اینکه چند متن کوتاه را خواندند افزایش یافت و توانستند محتوای درس را درک کنند. کیفیت مباحث کلاسی نیز به واسطه کاربرد متن‌های کوتاه ارتقاء پیدا کرد.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. راهبرد آقای کالپینسکی در استفاده از متن‌های کوتاه چگونه به او کمک کرد که به یادگیرندگان گوناگون تدریس کند؟

۲. چگونه تمام فراگیران در کلاس درس از این راهبرد منتفع می‌شوند؟

شما می‌توانید از طریق رهنمودهای زیر کلاس درس خود را به لحاظ جنسیتی برای تمام دانش‌آموزان مورد پسند کنید: (۱) چاشنی حرکت را به آموزش اضافه کنید، (۲) یادگیری را دیداری^۲ کنید، (۳) به دانش‌آموزان قدرت انتخاب و کنترل بدهید، (۴) فرصت‌هایی برای تعامل اجتماعی فراهم کنید، (۵) راه‌هایی برای واقعی کردن یادگیری پیدا کنید، (۶) هنر و موسیقی را در برنامه درسی تلفیق کنید، (۷) با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنید، (۸) رشد شخصیت را ارتقاء دهید زیرا به نفع افراد و محیط کلاس درس است، و (۹) مشارکت برابر را تشویق کنید (گاریان، استیونز و کینگ، ۲۰۰۸؛ جیمز، ۲۰۱۵).

^۱- Jason Kulpinski

^۲- visual

ویژگی‌های استثنایی

دانش‌آموزان استثنایی کسانی هستند که برای تحقق کامل ظرفیت‌های بالقوه خویش به کمک ویژه و منابع نیاز دارند. منظور از ویژگی‌های استثنایی هم ناتوانی‌ها و هم نخبگی یا سرآمدی است (بیت‌من و کلاین^۱، ۲۰۱۶).

بیش از ۱۰ درصد از دانش‌آموزان در ایالات متحده به عنوان کسانی شناسایی شده‌اند که شرایط ناتوان کننده دارند که این قرار گرفتن آنها در برنامه آموزش ویژه را توجیه می‌کند (ای. آی. ترانبال، اچ. آر. ترانبال، ام. ال. ویمیر و کی. ای. شاگرن^۲، ۲۰۱۶). اگر بچه‌های استعداد درخشان را نیز به عنوان دانش‌آموزان نیازمند آموزش خاص تلقی کنیم این نرخ به ۱۵ درصد افزایش خواهد یافت. مقوله‌های خدمات در آموزش خاص شامل موارد زیر است: ناتوانی‌های یادگیری، اختلال در تکلم یا زبان، ناتوانی عقلی، ناتوانی‌های هیجانی یا رفتاری، سایر اختلالات سلامتی، ناتوانی‌های چندگانه، اختلال شنوایی، اختلال اسکلتی، اختلال بینایی، ناشنوایی یا نابینایی، جراحی تومور مغزی و اختلال طیف اوتیسم (برایانت، برایانت و اسمیت، ۲۰۱۶).

طبق قانون آموزش افراد دارای ناتوانی^۳ ایالات متحده باید نسبت به این خط‌مشی متعهد باشد که اکثریت دانش‌آموزانی را که شرایط معلولیت دارند در محیطی با کمترین میزان محدودیت^۴ قرار دهد تا در عین حال که نیازهای خاص‌شان برآورده می‌گردد بتوانند به طرز موفقیت‌آمیز عمل کنند. متفاوت نگریسته شدن این افراد باید به حداقل برسد. منظور از محیطی با کمترین میزان محدودیت اینست که دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص فقط تا وقتی که ضرورت دارد در موقعیت‌های خاص قرار داده شوند؛ در مورد جایی که کمترین میزان محدودیت را داشته باشد ترجیح با کلاس درس معمولی است (بان، باس و شوم^۵، ۲۰۱۸).

فراگیران نخبه یا مستعد دارای توانایی‌هایی فراتر از حد متوسط‌اند که رسیدگی آموزشی خاصی را نیاز دارند. بر اساس خلاصه آمارهای آموزش^۶ (مرکز ملی آمار آموزشی، ۲۰۱۵الف) ۶/۷ درصد (بیش از ۳/۲ میلیون) از دانش‌آموزان در آموزش عمومی در برنامه‌های ویژه نخبگان یا استعدادهای درخشان ثبت نام کرده بودند. منابعی برای تدریس

¹- Bateman & Cline

²- A.A. Turnbull, H.R. Turnbull, M.L. Wehmeyer, & K.A. Shogren

³- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

⁴- least restrictive environment

⁵- Vaughn, Bos, & Schumm

⁶- Digest of Education Statistics

به دانش‌آموزان نخبه در دسترس است (برای مثال، کلارک^۱، ۲۰۱۳؛ کارنس و استفنز^۲، ۲۰۰۸؛ و اسمانتی و وان‌فرمد^۳، ۲۰۰۹، ۲۰۱۱). در مورد این دانش‌آموزان: (۱) نباید آنها را مجبور کنید مطالبی را که پیش‌تر بر آن مسلط شده‌اند تکرار کنند؛ (۲) آموزش را با سرعتی قابل انعطاف ارائه کنید تا توانمندا بتوانند با بهره‌وری بیشتری پیشرفت کنند؛ (۳) برنامه درسی اصلی را، از طریق حذف تکالیف غیرضروری و باز کردن زمان برای پرداختن به فعالیت‌های توسعه‌ای، خلاصه و فشرده کنید؛ (۴) دانش‌آموزان را تشویق کنید تا کار خویش را خودراهبری و خودارزیابی کنند؛ (۵) از رویه‌هایی برای نمره‌دهی استفاده کنید دانش‌آموزان از خطرپذیری شناختی مأیوس نشوند یا به دلیل انتخاب فعالیت‌های یادگیری پیچیده تاوان ندهند؛ (۶) منابعی فراتر از کتاب‌های درسی پایه فراهم کنید؛ (۷) با سازماندهی عمودی و افقی، برنامه درسی را غنی کنید؛ (۸) خواندن و نوشتن فرابرمه را تشویق نمایید؛ و (۹) توسعه سرگرمی‌ها و علایق را تقویت کنید.

معلمان برای اینکه نیازهای یادگیری دانش‌آموزان دارای ویژگی‌های استثنایی را برآورده سازند انطباق‌دهی‌ها و متناسب‌سازی‌هایی در تدریس خویش انجام می‌دهند (سالند^۴، ۲۰۱۶؛ اسمیت، پالوی، پاتون، دودی و داتی^۵، ۲۰۱۶). انطباق عبارت از ایجاد تنظیم در برنامه درسی، آموزش، تکالیف یادگیری، سنجش‌ها و یا مواد درسی است با این هدف که یادگیری برای دانش‌آموزان دست‌یافتنی‌تر شود. برای مثال، می‌توان از یک دانش‌آموز امتحانی تعدیل شده گرفت که تعداد سؤالات آن کمتر است. همان امتحان را می‌توان در موقعیتی یک‌به‌یک با حضور معلم و به شکل شفاهی برگزار کرد و یا می‌توان برای امتحان زمانی اضافه‌تر به آن دانش‌آموز داد. برای تدریس محتوایی یکسان می‌توان از مواد درسی متفاوتی استفاده کرد یا اینکه تمرین‌های تکمیلی یا رویکردهای آموزشی گوناگونی را مورد استفاده قرار داد. در هر صورت، انطباق به معنای تضعیف یا تغییر محتوا، یا تغییر پیامدهای مورد انتظار از فراگیر نیست.

متناسب‌سازی عبارت از تغییر در انتظارات یادگیری استاندارد است به گونه‌ای که واقع‌گرایانه و به لحاظ شخصی مناسب باشند. در واقع، در صورت نیاز برنامه درسی یا آموزش اصلاح می‌شود. متناسب‌سازی‌ها برای آن دسته از دانش‌آموزانی مرسوم است که

1- Clark

2- Karnes & Stephens

3- Smutny & Fremd

4- Salend

5- Smith, Polloway, Patton, Dowdy, & Doughty

تمام انطباق‌دهی‌های ممکن برای آنها انجام گردیده اما هنوز برای کمک به پیشرفت آنها به تدابیر دیگری نیاز است. برای مثال، شاید نیاز باشد تکالیف، سطح محتوا و مواد درسی دانش‌آموزان دارای نقص مهارتی در درس خواندن یا ریاضیات متناسب‌سازی شود، یا اینکه شاید نیاز باشد به روش دیگری مورد سنجش یا آزمون قرار گیرند.

شرایط ناسازگار و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز

معلمان باید تمام دانش‌آموزان خویش را بشناسند و به هنگام تصمیم‌گیری‌های آموزشی، کیفیت‌های آنها را مدّ نظر قرار دهند. با وجود این، برخی از دانش‌آموزان شرایط چالش‌زایی را در زندگی خود تجربه می‌کنند و یکی از پیامدهای احتمالی آن اینست که عملکرد آنها در مدرسه به طور منفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. بعضی از دانش‌آموزان به علت همین شرایط عملکرد خوبی ندارند و نمی‌توانند توانایی‌های بالقوه خویش را شکوفا سازند. لذا بعید نیست از نظر پیشرفت تحصیلی، بین توانایی‌های بالقوه و عملکرد واقعی آنها شکافی وجود داشته باشد.

برخی از دانش‌آموزان با تقلا و زحمت از پس کار بر می‌آیند زیرا مشکلات یادگیری آنها در سطح متوسط است. اما شاید عده‌ای از دانش‌آموزان به واسطه مسائل محیطی و شخصی، از لحاظ موفق بودن در مدرسه یا ایفای نقش به عنوان عضوی از جامعه، در معرض خطر به نظر آیند. اغلب دانش‌آموزانی که در فقر زندگی می‌کنند با چالش مواجه می‌شوند و دانش‌آموزان کم‌درآمد نیز در آزمون‌های سالانه سنجش ملی پیشرفت آموزشی که بر روی نمونه‌هایی از دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، هشتم و دوازدهم اجرا می‌گردد عملکرد خوبی ندارند (وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده، ۲۰۱۵ ب). عده‌ای از دانش‌آموزان نیز واماندگی جدی دارند و شاید به سادگی از مدرسه دست کشیده باشند. سرانجام، بعضی از دانش‌آموزان نیز با شرایط ناسازگار و خیمی در زندگی خویش مواجه‌اند که بر تلاش‌ها و عملکرد آنها در مدرسه سایه افکننده است.

معلمان برای اینکه محیط یادگیری موفق را خلق کنند باید تمامی دانش‌آموزان را شناخته و با آنها ارتباط برقرار کنند. معلمان با اطلاع یافتن از وضعیت بی‌همتا و شرایط ناسازگاری که برخی دانش‌آموزان با آن روبرو هستند بهتر خواهند توانست راهبردها و محیط یادگیری مناسب را فراهم کنند تا پیشرفت و موفقیت همه دانش‌آموزان افزایش یابد. این موضوعات در بخش‌های پیش‌رو واکاوی شده‌اند.

شکاف‌های فرصت و پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان کندرو عملکرد تحصیلی مطلوبی ندارند و توانایی‌های بالقوه خویش را شکوفا نمی‌کنند. شکاف پیشرفت عبارت است از تفاوت در عملکرد تحصیلی، به ویژه بر اساس سنجش‌های آزمون‌های استاندارد و مقایسه گروه‌های دانش‌آموزی بر حسب نژاد، قومیت، پایگاه اجتماعی-اقتصادی، زبان مادری، جنسیت و ویژگی‌های استثنایی (جانسون، میوزال، هال و گالینک^۱، ۲۰۱۸).

داشتن انتظارات سطح پایین از دانش‌آموزان شکاف‌ها در یادگیری و پیشرفت تحصیلی را تشدید می‌کند زیرا معلمان [متناسب با انتظارات خویش] انواع مختلفی از فرصت‌های یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (وین‌اشتین^۲، ۲۰۰۲). باج و پرت^۳ (۲۰۱۸) چندین راهبرد را برای بالا نگه داشتن انتظارات پیشنهاد کرده‌اند: (۱) برای مرتبط کردن یادگیری‌ها ارتباطاتی برقرار کنید؛ (۲) زمینه‌هایی برای دقت کردن و خطرپذیری فراهم کنید؛ (۳) از طریق پافشاری و حمایت، یک مطالبه‌گر صمیمی^۴ باشید؛ (۴) با دیدگاهی همدلانه عمل کنید؛ (۵) ذهنیتی ترقی‌گرا داشته باشید و مشابه آن را در دانش‌آموزان تشویق کنید؛ (۶) نقشه ذهنی خود را واریسی کنید؛ (۷) انتظارات را دلسوزانه، شفاف و منجمم اطلاع‌رسانی کنید. این راهبردها فرصت‌هایی برای یادگیری ایجاد خواهند کرد و به کاهش شکاف پیشرفت کمک می‌کنند.

پالاک، فورد و بلک^۴ (۲۰۱۲) در کتاب *مواظبت از شکاف تحصیلی یک کلاس در یک زمان*^۵ تصریح می‌کنند که مشارکت و پیشرفت دانش‌آموزان قابل افزایش است آن هم از طریق تدریس هدفمند و حفظ ساختار در هر درس به ترتیبی که در ادامه می‌آید:

- **هدف:** یک هدف یادگیری را به شیوه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند بفهمند تعیین و ارائه کنید.
- **دسترسی:** فعالیتی ترتیب بدهید که به دانش‌آموزان کمک می‌کند دانش قبلی خود را بازیابی کنند.
- **اطلاعات جدید:** اطلاعاتی بدهید و به دانش‌آموزان کمک کنید اطلاعات جدیدی در راستای هدف درس کسب کنند.

^۱- Johnson, Musial, Hall, & Gollnick

^۲- Weinstein

^۳- warm demander

^۴- Pollock, Ford, and Black

^۵- Minding the Achievement Gap One Classroom at a Time

- **کاربرد:** به دانش‌آموزان فرصتی برای کاربرد یک مهارت فکری یا به کارگیری دانش جدید در یک موقعیت تازه بدهید.
- **بررسی هدف:** با تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در بررسی هدف، از درس نتیجه‌گیری کنید، برداشت‌های آنها را تعمیم دهید و پیشرفت آنها به سوی آن هدف را واریسی کنید.

بویکین و نوگوئرا^۱ (۲۰۱۱) بر اساس شواهد به دست آمده از مدارس موافق، راهبردهایی را برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان اقلیت و بهبود سطح پیشرفت تحصیلی آنها مطرح کرده‌اند. اولین عامل موفقیتی که ایشان شناسایی کرده‌اند افزایش مشارکت دانش‌آموز است که در سه سطح رخ می‌دهد: مشارکت رفتاری، مشارکت شناختی و مشارکت عاطفی. دومین عامل موفقیت، تقویت خودکارآمدی دانش‌آموز («من می‌توانیم این کار را انجام دهیم»)، تعیین هدف و باور به این حقیقت است که سخت‌کوشی در یک تکلیف شناختی، تسلط را به دنبال خواهد داشت. سومین عامل موفقیت، شکل‌دهی به حرکت‌های کلاسی سازنده میان معلمان و دانش‌آموزان است به گونه‌ای که فرهنگی از یادگیری خلق شود که در آن دانش‌آموزان نقش مهمی برای خویشتن قائل می‌شوند.

راجاگوپال^۲ (۲۰۱۱) در تلاش برای کاهش شکاف تحصیلی و ایجاد زمینه موفقیت برای دانش‌آموزان شهری، راهبردهای بسیاری را برای مشارکت یادگیرندگان و بهبود یادگیری شناسایی کرد که در مثال‌های زیر توضیح داده شده است: تلفیق فرهنگ، پیشینه، دانش قبلی، واژگان مصطلح، موسیقی و ورزش در برنامه درسی؛ شخصی کردن و برجسته کردن موفقیت از طریق توافق‌های انفرادی با دانش‌آموز و ارائه پاداش‌ها که پیشبرد انتظارات سطح بالا را به دنبال دارد؛ واحدبندی محتوا بر حسب توانایی‌های انفرادی دانش‌آموزان و اطمینان یافتن از تسلط هر دانش‌آموز بر واحد قبلی پیش از اینکه گذر کند؛ بهره‌گیری از یادگیری همکارانه و رفع اشکال یک‌به‌یک^۳ برای دانش‌آموزانی که بیشترین مشکل را در تکمیل تکالیف داخل کلاس دارند. منابع تکمیلی دیگری نیز در زمینه مقابله با شکاف تحصیلی در مدارس شهری و مدارس فقرزده وجود دارد (برای مثال، بار و پرت، ۲۰۰۷؛ کاروین^۴، ۲۰۱۰؛ محمد^۵، ۲۰۱۵؛ و پرت و باج، ۲۰۱۲).

1- Boykin and Noguera

2- Rajagopal

3- one-on-one tutoring

4- Curwin

5- Muhammad

یادگیرندگان تاب‌آور

فراگیرنده‌ای تاب‌آور محسوب می‌شود که نمی‌تواند با همان نرخ معمولی که اکثریت دانش‌آموزان در کلاس یاد می‌گیرند از منابع آموزشی، متون، کتب راهنما و مواد درسی یاد بگیرد. چنین دانش‌آموزی غالباً دامنه‌ی توجه محدودی دارد و کاستی‌هایی در مهارت‌های پایه‌ی او نظیر خواندن، نوشتن و ریاضیات وجود دارد. او به بازخورد مکرر، آموزش اصلاحی، سرعت آموزشی ویژه، تنوع آموزشی و شاید به مواد درسی تعدیل شده نیاز دارد (پراثرو، شلارد، و ترنر^۱، ۲۰۰۴). هریت پورتون^۲ (۲۰۱۳) در کتاب کمک به موفقیت فراگیران تاب‌آور در مدرسه^۳ رویکرد جامعی را (شامل برنامه‌ریزی، گروه‌بندی، مدیریت، راهبردهای آموزشی و سنجش) اتخاذ کرده است.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

یادگیرندگان تاب‌آور در کلاس درس شما

شما در اولین سال تدریس، شش دانش‌آموز تاب‌آور تحصیلی دارید. به نظر می‌رسد به کار درس علاقه‌مند باشند اما در خواندن، فهم دستورالعمل‌های پیچیده و تکالیف چندبخشی و چندمرحله‌ای مشکلاتی دارند. همچنین هر کدام از این دانش‌آموزان به راهنمایی و تقویت مستمر نیاز دارد. شما مایل‌اید برنامه‌ای برای کمک به آنها طراحی کنید اما مطمئن نیستید که چگونه باید این کار را انجام داد.

۱. قبل از هر چیز آیا شما تا به حال، در دوران تحصیل از ابتدایی تا پایه‌ی دوازدهم، فراگیر تاب‌آور یا شاهد یک دانش‌آموز تاب‌آور بوده‌اید؟ معلم برای کمک چه کارهایی می‌کرد؟ چه کارهای دیگری می‌توانست انجام دهد؟
۲. در مثالی که برای سال اول تدریس شما ذکر شد برای به دست آوردن اطلاعات، فکرها و حمایت، به کدامین گروه‌های مربیان می‌توانید رجوع کنید؟
۳. برای اینکه دستورالعمل‌های تکلیف‌دهی پیچیدگی کمتری داشته باشند و راحت‌تر فهم شوند از چه شیوه‌هایی می‌توان استفاده کرد؟ برای اینکه بازخوردهای مکرر بیشتری به دانش‌آموزان بدهید چه رویه‌ای را تنظیم می‌کنید؟

^۱- Protheroe, Shellard, & Turner

^۲- Harriet Porton

^۳- Helping Struggling Learners Succeed in School

فیلم آموزشی

بهره‌گیری از ساختار متن برای کمک به فراگیران تاب‌آور

آیا شما برای اینکه دانش‌آموزان در طول کلاس متنی را بخوانند برنامه‌ریزی می‌کنید؟ در این فیلم راهبردهایی را ببینید که می‌توان برای وقتی که دانش‌آموزان در حال خواندن متن‌های غیرداستانی که متفاوت با متن‌های داستانی‌اند مورد استفاده قرار داد.

جکسون و لمبرت (۲۰۱۰) در کتاب چگونگی حمایت از دانش‌آموزان تاب‌آور چنین بیان می‌کنند که حمایت اثربخش کنشی است هدفدار، تسهیل‌گر (به جای درمان‌گر)، و متمرکز بر یادگیری که معلم به عنوان یک پشتیبان آن را مدیریت می‌کند. ایشان راهبردهای قبل، ضمن و پس از آموزش را برای حمایت از دانش‌آموزان تاب‌آور پیشنهاد کرده‌اند.

مارلو و هایدن^۱ (۲۰۱۳) اصرار دارند که بهترین راه برای تدریس به بچه‌های تاب‌آور داشتن یک کلاس ارتباطات-محور^۲ است. ارتباطات مثبت معلم با دانش‌آموز و دانش‌آموز با معلم روی انضباط، پویایی کلاسی و مشارکت دانش‌آموز در یادگیری تأثیر می‌گذارد.

کاتلین کیولند (۲۰۱۱) در تدریس به پسران تاب‌آور در مدرسه^۳ علل تاب‌آوری پسران در مدرسه را بررسی کرده و راه‌حلهایی ارائه کرده است. پیشنهادات او عبارتند از: (۱) تغییر دادن نگرش‌های منفی پسران به یادگیری؛ (۲) پیوند دادن مجدد هر پسر با مدرسه، با یادگیری، و برگرداندن اعتماد او به خودش به عنوان یک فراگیر قابل؛ (۳) بازسازی مهارت‌های یادگیری مرتبط با موفقیت در مدرسه و زندگی؛ و (۴) کاهش احساس نیاز به رفتارهای مخرب و غیرسازنده، به عنوان راهی برای حفاظت از خویشتن.

شما می‌توانید برای یادگیرندگان تاب‌آوری که در کلاس دارید: (۱) به طور مرتب ترفند آموزشی خود را عوض کنید؛ (۲) درس‌هایی را دربارهٔ علائق، نیازها و تجربیات دانش‌آموزان تدوین کنید؛ (۳) محیطی دلگرم‌کننده و حمایتی فراهم کنید؛ (۴) برای دانش‌آموزانی که به آموزش جبرانی یا ترمیمی نیاز دارند از یادگیری مشارکتی و آموزش همقطاران بهره بگیرید؛ (۵) وسایل کمک مطالعاتی در اختیار قرار دهید؛ (۶) محتوا را در

^۱- Marlowe and Hayden

^۲- relationship-driven

^۳- Teaching Boys Who Struggle in School

گام‌های کوچک متوالی تدریس کنید و مرتب درک آنها را واریسی کنید؛ (۷) هر کجا میسر بود از مواد درسی انفرادی و آموزش انفرادی استفاده کنید؛ (۸) از مواد درسی شنیداری و دیداری برای آموزش استفاده کنید؛ (۹) برای رشد خودپنداره هر دانش‌آموز گام‌هایی بردارید (برای نمونه، به دانش‌آموز تکلیفی را بدهید که می‌تواند در آن مهارتی خاص را به نمایش بگذارد).

دانش‌آموزان در معرض خطر

ممکن است برخی از اثرات محیطی و شخصی باعث در خطر قرار گرفتن یک دانش‌آموز بشوند. دانش‌آموزان در معرض خطر بچه‌ها یا نوجوانانی هستند که نمی‌توانند مهارت‌های لازم را برای توسعه دادن توانمندی‌های بالقوه خویش کسب کنند و به اعضای مولدی از جامعه تبدیل بشوند. شرایط خانه، حمایت خانواده و پیشینه شخصی و فرهنگی، همگی روی نگرش‌ها، رفتارها و تمایل دانش‌آموز به بهره‌مندی از تجارب آموزشی تأثیر می‌گذارند.

دانش‌آموزانی که بالقوه در معرض خطراند شامل این موارد می‌شوند: بچه‌هایی که با شرایط ناسازگار خارج از کنترل خود دست و پنجه نرم می‌کنند، کسانی که انگلیسی را به عنوان زبان اول تکلم نمی‌کنند؛ دانش‌آموزان نخبه‌ای که به چالش کشیده نشده‌اند؛ آنهایی که مسائل ویژه‌ای دارند؛ و بسیاری از افراد دیگر. دانش‌آموزان در معرض خطر غالباً مشکلات تحصیلی دارند و لذا ممکن است در زمره فراگیران کم‌بازده^۱ قرار بگیرند. به طور معمول، دانش‌آموزان در معرض خطر به خصوص آنهایی که در نهایت ترک تحصیل می‌کنند ویژگی‌های زیر را دارند: (۱) سابقه شکست تحصیلی؛ (۲) سن بالاتر در مقایسه با همکلاسی‌ها؛ (۳) مشکلات هیجانی و رفتاری؛ (۴) تعامل مداوم با همقطاران کم‌بازده؛ (۵) فقدان تعلق روان‌شناختی به مدرسه؛ و (۶) جدایی روزافزون از مدرسه (اورمراد و همکاران، ۲۰۱۷).

کاربرد اثربخش راهبردهای آموزشی کلاسی می‌تواند به پیشرفت دانش‌آموزان در معرض خطر کمک کند (اسنو، ۲۰۰۵). این راهبردها عبارتند از آموزش به کل کلاس، آموزش بر پایه ظرفیت شناختی، گروه‌های کوچک، رفع اشکال خصوصی، رفع اشکال توسط همقطاران، و آموزش به کمک رایانه.

^۱- low achievers

^۲- Ormrod et al.

در اینجا برخی از راهبردهای عمومی برای کمک به دانش‌آموزان در معرض خطر ارائه می‌شود (کریستسون و ترلو^۱، ۲۰۰۴):

- تا جایی که ممکن است دانش‌آموزان در معرض خطر را زود شناسایی کنید.
- جوئی حمایتی و گرم برای مدرسه و کلاس درس خلق کنید.
- برای موفقیت تحصیلی، انتظارات سطح بالا را ترویج کنید.
- حمایت تحصیلی فراتر ارائه کنید.
- به دانش‌آموزان نشان بدهید آنها همان‌هایی‌اند که موفقیت را ممکن می‌سازند.
- حس تعلق به مدرسه را تقویت و تسهیل کنید.

دانش‌آموزان فقیر

پایگاه اجتماعی-اقتصادی^۲ شاخصی است که جایگاه نسبی یک خانواده را در جامعه نشان می‌دهد و بر اساس ترکیبی از متغیرها نظیر درآمد، شغل و سطح تحصیلات والدین تعیین می‌شود. پایگاه اقتصادی-اجتماعی و عملکرد در مدرسه از جهات بسیاری به هم ربط دارند. پایگاه اجتماعی-اقتصادی به هوش، نمرات آزمون‌های پیشرفت، پایه‌های تحصیلی، اوقات فراقت و نرخ‌های اخراج و تعلیق ربط دارد (براون، گنور و لازاردیس، ۲۰۱۴). عملکرد مدرسه‌ای دانش‌آموزان به پایگاه اجتماعی-اقتصادی آنها ربط دارد: دانش‌آموزان پایگاه‌های بالاتر پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و دانش‌آموزان پایگاه‌های پایین‌تر در خطر بزرگ اخراج از مدرسه‌اند (بوکز، ۲۰۰۴؛ لی و باون، ۲۰۰۶). همچنان که دانش‌آموزان خانواده‌های سطح پایین در پایه‌های تحصیلی به پیش می‌روند بیشتر و بیشتر از همقطاران برآمده از خانواده‌های سطح بالا عقب می‌مانند. با وجود این، دانش‌آموزان خانواده‌های سطح بالا نیز ممکن است از جانب والدین خود زیر فشار بیشتری باشند که همین می‌تواند به اضطراب و افسردگی منجر شود.

برخی از مربیان کوشیده‌اند برای پرداختن بهتر به نیازهای یادگیری دانش‌آموزانی که در فقر به سر می‌برند ویژگی‌های این دانش‌آموزان و فرهنگ ایشان را فهم کنند و سپس تصمیمات مقتضی را در مورد برنامه درسی و آموزش اتخاذ نمایند. رابی پاین^۳ (۲۰۰۵)، (۲۰۰۸) در کتاب چهارچوبی برای فهم فقر^۴ قویاً از رسیدن به چنین فهمی طرفداری می‌کند.

^۱- Christenson & Thurlow

^۲- socioeconomic status (SES)

^۳- Ruby Payne

^۴- A Framework for Understanding Poverty

با این حال، دیگران از این رویکرد به دلیل کلیشه‌سازی از دانش‌آموزان فقیر انتقاد کرده‌اند (برای مثال، بومر، دورین، می و سمینگسون^۱، ۲۰۰۸؛ گورسکی^۲، ۲۰۰۸).
 با در نظر گرفتن این عوامل، هنگام کار با دانش‌آموزان فقیر شما باید (۱) روی علایق دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری کنید؛ (۲) محتوای دوره را برای دانش‌آموزان معنادار نمایید و ارزش عملی مواد درسی را به بحث گذارید؛ (۳) دستورالعمل‌های شفاف و دقیق بدهید؛ (۴) ترتیبی بدهید که هر دانش‌آموز موفقیتی را تجربه بکند؛ (۵) اطمینان یابید که انتظارات کاری واقع‌بینانه‌اند؛ و (۶) رویکردهای آموزشی متنوع، نظیر زمینه‌سازی برای حرکت و کار گروهی را به کار ببرید. دیگر منابع مفید عبارتند از تدریس با نیم‌نگاهی به فقر (جنسن، ۲۰۰۹)، *جلب مشارکت دانش‌آموزان با نیم‌نگاهی به فقر* (جنسن، ۲۰۱۳)؛ *چرایی اهمیت فرهنگ: تدریس به دانش‌آموزان فقیر* (تایلستون و دارلینگ^۳، ۲۰۰۸)، و *رسیدگی و تدریس به دانش‌آموزان فقیر* (گورسکی، ۲۰۱۳).

باج و پرت (۲۰۱۸) در کتاب *مبارزه با فقر: پنج اقدام کلاسی قدرتمند* گزارش کرده‌اند که از میان مدارس و کلاس‌هایی که با فقر بالا دست به گریبان‌اند مدارس می‌کنند: ارتباطات دلسوزانه، انتظارات بالا و حمایت، بهتر دارند مبتنی بر پنج ارزش عمل می‌کنند: ارتباطات دلسوزانه، انتظارات بالا و حمایت، تعهد به برابری، پاسخ‌گویی حرفه‌ای برای یادگیری، و شجاعت و اراده برای انجام اقدام. هنگامی که معلمان این ارزش‌ها را به عرصه زندگی در کلاس درس می‌آورند ضمن مبارزه با اثرات منفی فقر بر یادگیری، فرصت‌هایی را برای یادگیری و پیشرفت فراهم می‌کنند.

بچه‌های خانواده‌های کم‌درآمد، به ویژه بچه‌های فقیر، غالباً به لحاظ رشد تحصیلی، فیزیکی، هیجانی و اجتماعی نسبت به همقطاران برخوردار خود عقب می‌مانند. ممکن است آنها مهارت‌های رفتن به مدرسه را که بسیاری از دانش‌آموزان دارند نداشته باشند و لذا راهبردهای ویژه و حمایت معلمان به نفع این قبیل دانش‌آموزان خواهد بود. در اینجا پیشنهاداتی بیان شده است (هارجیس^۴، ۲۰۰۶):

■ *مواد درسی رایگان در اختیار قرار دهید.* در پی منابع یا هدایای رایگانی باشید که می‌توان به عنوان مواد آموزشی فوق‌برنامه و یا در فعالیت‌ها یا بازدیدهای میدانی ویژه

¹- Bomer, Dworin, May, & Semingson

²- Gorski

³- Tileston & Darling

⁴- Hargis

از آنها استفاده کرد. برای مواردی که دانش‌آموزان دسترسی ندارند ملزومات اضافه را از قبل در اختیار داشته باشید.

- برنامه‌های پس از مدرسه را تسهیل کنید. شاید مدارس امن‌ترین مکان‌ها در همسایگی شما باشند و بسیاری از دانش‌آموزان نخواهند در پایان روز مدرسه را ترک کنند. فرصت‌هایی برای فعالیت یا مطالعه پس از مدرسه فراهم کنید.
- هزینه‌های مدرسه را تخفیف بدهید. رقص، ورزش‌ها یا دیگر رویدادها هزینه‌بر هستند. با دیگر همکاران خویش در مدرسه کار کنید و راه‌هایی برای پائین نگاه داشتن هزینه‌ها یا تأمین هدایا پیدا کنید.
- با دانش‌آموزان با احترام رفتار کنید. اطمینان یابید که کلاس شما به لحاظ هیجانی و فیزیکی امن است. با دانش‌آموزان تان محترمانه تعامل کنید.
- رویه‌ها را گام به گام آموزش بدهید تا انتظارات شفاف‌سازی شوند. انتظارات را تصریح کنید، توضیح بدهید که چرا این رویه‌ها وجود دارد و چگونگی پیروی از یک راهبرد را نشان بدهید.
- اجازه دهید دانش‌آموزان با هم کار بکنند. با این کار بچه‌ها می‌توانند در مورد مشکلات و راه‌حل‌های آن با یکدیگر بحث کنند و همچنین می‌توانند در زمینه‌هایی که توانایی دارند به یکدیگر کمک کنند.

دانش‌آموزان بی‌اعتنا

دانش‌آموزان شدیداً بی‌اعتنا را نمی‌توان به سادگی، فقط کُندرو محسوب کرد؛ آنها همه چیز را رها کرده‌اند. بی‌اعتنایی دانش‌آموز می‌تواند شکل‌های بسیاری به خود بگیرد، از جمله؛ عدم تلاش و مشارکت، مسخره‌بازی و ایجاد اختلال در کلاس، بی‌میلی و کناره‌گیری، و شکست در نقش‌آفرینی در فعالیت‌ها و مسئولیت‌پذیری‌های کلاسی (فردریکز، ۲۰۱۴). دانش‌آموزان بی‌اعتنا در انواع مناطق آموزشی حضور دارند اما نرخ آنها، احتمالاً به دلیل سطوح بالاتر فقر و دیگر عوامل، در مناطق شهری بیشتر است. در سطح کشوری نرخ بی‌اعتنایی در میان این گروه‌ها بالاتر است: مردان، جوانان گروه‌های قومی (البته به غیر از سفیدها یا آسیایی‌ها)، جوانان خانواده‌های دارای پایگاه اجتماعی-اقتصادی ضعیف، و جوانان مشمول آموزش‌های خاص (یازی-میتتر^۲، ۲۰۰۷).

^۱- Fredricks

^۲- Yazzie-Mintz

بی‌اعتنایی به فرایندی تدریجی منجر می‌شود که طی آن دانش‌آموزان کم‌کم از مدرسه صرف‌نظر می‌کنند. انباشتگی تجارب منفی آموزشی به اخراج دانش‌آموزان از مدرسه سر باز می‌کند. نرخ‌های اخراج بر حسب گروه قومی/نژادی، پایگاه اجتماعی-اقتصادی، و موقعیت مدرسه، به طور چشمگیر فرق می‌کنند. دانش‌آموزان اسپانیایی و آفریقایی‌آمریکایی، نسبت به همقطاران سفید و آسیایی آنها، به احتمال بسیار کمتری دبیرستان را به اتمام می‌رسانند (رامبرگر، ۲۰۱۱). جوانانی که دبیرستان را تمام نکنند به احتمال قوی‌تری بی‌شغل ماندن، کار در مشاغل سطح پایین، و حبس و زندان را تجربه می‌کنند. شکست در فارغ‌التحصیلی از دبیرستان همچنین با درآمد کمتر، بهداشت ضعیف‌تر، وابستگی بیشتر به کمک‌های دولتی، و افزایش جرم و جنایت ارتباط دارد (رامبرگر، ۲۰۱۱).

راه حل مشکلاتی نظیر پیشرفت کم، سطح بالای رخوت و انزوای دانش‌آموز و نرخ‌های بالای اخراج را در افزایش مشارکت جستجو کرده‌اند. مشارکت دانش‌آموزی به میزان توجه، کنجکاوی، علاقه، خوش‌بینی و اشتیاقی دلالت دارد که دانش‌آموزان به هنگام یادگیری یادگیری دریافت آموزش از خود به نمایش می‌گذارند که این به انگیزش آنها برای یادگیری و پیشرفت در دوران تحصیل نیز ربط دارد (واژه‌نامهٔ اصلاحات آموزشی^۱، ۲۰۱۶).

بی‌اعتنایی علل مختلفی دارد از جمله عوامل خارج از مدرسه و عوامل مربوط به برنامهٔ درسی (فردریکز، ۲۰۱۴). شما به عنوان معلم کلاس می‌توانید به چیزهایی توجه کنید که قدرت کنترل آن را در کلاس درس خودتان دارید. شما می‌توانید پس از تأمل بر روی علایق دانش‌آموزان، سرعت درس و فرایند یادگیری، مشارکت دانش‌آموزی را از طریق برنامه‌ریزی اثربخش بهبود دهید. به هنگام برنامه‌ریزی برای بهبود مشارکت دانش‌آموز، باید برخی از عناصر اصلی را مورد توجه قرار داد، از جمله: فعالیت‌ها و تکالیف، گروه‌بندی دانش‌آموزان، مواد درسی و منابع آموزشی، ساختار و سرعت درس، خلق یک اتحاد کلاسی مثبت، تعیین هنجارها و انتظارات کلاسی، رویه‌ها و فرایندهای جاری، و فضای فیزیکی (رای^۲، ۲۰۱۷).

اریک جنسن (۲۰۱۳) در کتاب تدریس با نیم‌نگاهی به فقر پنج قاعدهٔ اصلی را توصیف کرد که به ایجاد بنیانی استوار برای موفقیت دانش‌آموزان کمک خواهد کرد. این قواعد به شرح زیر بودند:

^۱- Glossary of Education Reform

^۲- Wray

نمونه معیارها

مجزا کردن آموزش برای فراگیران گوناگون

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی، هر معیار شامل فهرستی از عملکردها، دانش اساسی و گرایش‌های حیاتی برای بیان شفاف‌تر موارد مورد انتظار در آن معیار است.

از آنجایی که موضوع فصل حاضر مجزا کردن آموزش برای فراگیران گوناگون است، گزاره‌های نمونه‌ای از معیار دوم اینتسک درباره تفاوت‌های یادگیری، معیار سوم درباره محیط‌های یادگیری، و معیار ششم درباره سنجش در اینجا فهرست شده‌اند که به موضوعات این فصل ربط دارند.

عملکردها

- معلم در راستای پرداختن به توانمندی‌ها و نیازهای یادگیری گوناگونی که هر شاگرد دارد آموزش را طراحی و انطباق‌دهی کرده و انتقال می‌دهد، و فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان خلق می‌کند تا یادگیری خودشان را به راه‌های متفاوتی به نمایش بگذارند. (معیار ۲، اینتسک)
- معلم از مجموعه متنوعی از روش‌ها برای مشارکت دادن فراگیران در ارزشیابی محیط یادگیری استفاده می‌کند و برای انجام متناسب‌سازی‌های مقتضی از همکاری یادگیرندگان بهره می‌گیرد. (معیار ۳، اینتسک)
- معلم به شیوه‌ای اثربخش انواع چندگانه و مناسبی از داده‌های سنجش را مورد استفاده قرار می‌دهد تا نیازهای یادگیری هر دانش‌آموز را شناسایی کند و تجربه‌های یادگیری مجزایی را تدوین نماید. (معیار ۶، اینتسک)

دانش اساسی

- معلم درباره فرایندهای یادگیری زبان دوم آگاهی دارد و می‌داند چگونه راهبردها و منابع آموزشی را برای پشتیبانی از یادگیری زبان تلفیق کند. (معیار ۲، اینتسک)
- معلم درک می‌کند که تنوع فراگیران می‌تواند بر ارتباطات تأثیر بگذارد و از چگونگی برقراری ارتباط به صورت اثربخش در محیط‌های یادگیری متفاوت آگاهی دارد. (معیار ۳، اینتسک).
- معلم می‌داند که چگونه فراگیران را برای سنجش‌ها آماده کند و چگونه انطباق‌دهی‌های لازم را در شرایط سنجش و آزمون‌ها انجام دهد، به ویژه برای فراگیرانی که ناتوانی یا نیازهای یادگیری زبانی دارند (معیار ۶، اینتسک).

گرایش‌های حیاتی

- معلم به فراگیران احترام می‌گذارد؛ به عنوان افرادی که شخصیت و پیشینه‌های خانوادگی متفاوت و نیز مهارت‌ها، توانمندی‌ها، دیدگاه‌ها، استعدادها، و علایق گوناگونی دارند. (معیار ۲، اینتسک).
- معلم یک گوش‌دهنده و مشاهده‌گر بافکر و مشتاق است. (معیار ۳، اینتسک)
- معلم متعهد است که برای شناسایی توانایی‌ها و نیازهای فراگیر و بهبود رشد او، سنجش‌های مختلف و نیز داده‌های سنجشی را به گونه‌ای اخلاقی مورد استفاده قرار دهد (معیار ۶، اینتسک).

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

۱. نگرش خویش را ارتقاء دهید. دانش‌آموزان زیرکانه نگرش‌های معلم نسبت به آنها را حس می‌کنند. بنابراین، داشتن نگرشی مثبت و خوش‌بینانه امری حیاتی است.
 ۲. ارتباطات برقرار کنید و احترام بگذارید. هر روز با به اشتراک گذاشتن نکته‌ای در مورد خویش دلسوزی خود را نشان دهید، به دانش‌آموزانتان احترام بگذارید و زبان تعامل را پیشه کنید.
 ۳. به دانش‌آموزان سهم بدهید. فرصت‌هایی برای نقش‌آفرینی خلق کنید که دانش‌آموزان را به سوی محتوا و فعالیت‌ها می‌کشاند.
 ۴. اصل شفافیت را رعایت کنید. واژه‌هایی دقیق و مختصر به کار ببرید و معلوم باشد چه اقداماتی انجام می‌دهید.
 ۵. اشتیاق خود را نشان دهید. از طریق ارتباطات کلامی و غیرکلامی، علاقه خویش به محتوا و تدریس‌تان را افشا کنید.
- ایکواریا، فری و فیشر (۲۰۱۶) مدعی‌اند هنگامی که می‌کوشید به سخت‌آموزها تدریس کنید روش مناسب عبارت است از کاربرد پنج عمل بنیادی زیر که نشانه‌های یک آموزش ممتازند: (۱) تلاش کنید محتوای اصلی برنامه‌ی درسی را یاد بگیرند؛ (۲) جو‌ی ایجاد کنید که در آن دانش‌آموزان به عنوان شخص و نیز به عنوان یادگیرنده مورد حمایت قرار می‌گیرند؛ (۳) انتظارات سطح بالایی را برای موفقیت تعیین کنید؛ (۴) زبان را آموزش بدهید؛ و (۵) مبتنی بر نتایج سنجش تکوینی مستمر آموزش بدهید.

دانش‌آموزان گرفتار در دیگر شرایط ناسازگار

ممکن است دانش‌آموزان شما به دلیل شرایط چالش‌زای استثنایی در زندگی خویش، در انجام وظایف تحصیلی و نیز به لحاظ رفتاری مشکلاتی داشته باشند. بعضی از دانش‌آموزان ممکن است قربانیان شرایطی باشند که خارج از کنترل آنهاست نظیر سوء مصرف مواد، مغفول ماندن، زندگی در فقر شدید و یا داشتن والدینی که معتاد به الکل یا مواد مخدرند.

^۱- ایکواریا، فری و فیشر (۲۰۱۶) معتقدند معلمان نباید به دلایلی نظیر اینکه دانش‌آموز سابقه موفقیت ندارد، تاب‌آور است و یا اینکه فراگیر انگلیسی است از محتوای برنامه‌ی درسی صرف نظر کنند. این قبیل دانش‌آموزان نباید در انزوا به تمرین مهارت‌ها پردازند. دانش‌آموز زمانی در پایه‌های بالاتر موفق خواهد بود که بر محتوای اصلی پایه قبلی تسلط یافته باشد. اگر دانش‌آموز بر محتوای اصلی برنامه‌ی درسی تسلط نیابد در چرخه‌ای از شکست‌های متوالی گرفتار خواهد شد. «آموزش مجزا» و «یادگیری مرحله‌ای» (scaffolded learning) راهکارهای پیشگیری از این اتفاق‌اند. م

دیگر دانش‌آموزان نیز شاید به دلایلی نظیر تمایل به خشونت، استعمال الکل یا مواد مخدر، داشتن اختلالات خوردن و یا به دلیل افسردگی، خود را در معرض خطر قرار دهند.

این افراد دانش‌آموزان معمولی شما نیستند و منشاء مشکلات تحصیلی یا رفتاری آنها نیز شاید در ابتدای کار معلوم نباشد. انحرافات رفتاری فاحش دانش‌آموز شاید نشانه‌ای از وجود یک مسأله باشند. برخی از دانش‌آموزان این انحرافات را از همان روز اول و زمانی که قدم به کلاس شما می‌گذارند بروز می‌دهند.

هنگامی که به رفتاری غیرعادی پی‌بردید مفید است که چند سؤال زیر را برای شفاف کردن موقعیت از خودتان پرسید (کاتلر و کاتلر^۱، ۲۰۰۷): در رفتار این دانش‌آموز چه چیزی غیرطبیعی است؟ آیا آنچه که می‌بینم طبق الگویی خاص اتفاق می‌افتد؟ برای اینکه آگاهانه قضاوت کنم به چه اطلاعات دیگری نیاز دارم؟ برای اینکه این اطلاعات زمینه‌ای را به دست بیاورم با چه کسانی می‌توانم تماس بگیرم؟ اگر برای فهمیدن این اتفاقات زیاد صبر کنم چه خطراتی وجود دارد؟ آیا این دانش‌آموز در معرض خطر قریب‌الوقوعی هست؟ در این مورد باید با چه کسی مشورت کنم؟ این پرسش‌ها می‌توانند راهنمایی برای تجزیه و تحلیل موقعیت و مبنای تصمیم‌گیری دربارهٔ مجموعه‌ای از اقدامات باشند.

دانش‌آموزان ممکن است در شرایط ناسازگاری نظیر موارد زیر گرفتار باشند:

۱. سوء مصرف مواد. سوء مصرف مواد می‌تواند رفتار افراد را به کلی تحت تأثیر قرار دهد. بعید نیست دانش‌آموزان به دو طریق مبتلا شوند: شاید بچه‌های والدینی باشند که سوء استعمال مواد دارند یا شاید دانش‌آموزانی باشند که خود سوء مصرف مواد و الکل دارند.

۲. دانش‌آموزانی که قبلاً مورد سوء استفاده بوده‌اند یا مغفول مانده‌اند. بچه‌های بسیاری از سوء استفاده فیزیکی، عاطفی یا جنسی رنج می‌برند و تعداد بسیار بیشتری نیز ممکن است قربانیان غفلت والدین و یا سرپرستان خویش باشند.

۳. همدستی دانش‌آموزان در خشونت، خرابکاری و قلدری. خشونت و جنایت همواره در جوامع رخ می‌دهد و به درجاتی نیز در مدارس بروز می‌کند. به نظر می‌رسد بعضی از دانش‌آموزان میل به رفتار خشن دارند و می‌توانند مزاحمت قابل ملاحظه‌ای را در مدارس ایجاد نمایند. برخی از این رفتارهای مزاحم در مدارس ایجاد اختلال می‌کنند اما چندان جدی نیستند.

^۱ - Kottler & Kottler

۴. دانش‌آموزانی که در فقر زندگی می‌کنند. رفتار و عملکرد دانش‌آموز ممکن است از بسیاری از جهات متأثر از شرایط فقر باشد.

۵. دانش‌آموزانی که با چالش‌های جدی مواجه‌اند. بعضی از دانش‌آموزان با مجموعه‌ای از شرایط چالش‌آور جدی و استثنایی در زندگی روبرو هستند که حضور و عملکرد آنها در مدرسه را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی از این چالش‌های جدی عبارتند از بی‌خانمانی، اختلالات تغذیه‌ای، افسردگی و خودکشی.

خلق یک کلاس فراگیر

فهم منابع تنوع دانش‌آموزان به تنهایی کافی نیست. شما برای خلق محیط کلاسی مثبت، انتخاب یک برنامه درسی پاسخ‌گو، تعیین راهبردهای آموزشی و تأمین حمایت‌های لازم باید از این اطلاعات به عنوان مبنایی برای تصمیم‌گیری‌های کلاسی استفاده کنید. در برخی از منابع مفید راهنمایی‌های لازم در این زمینه‌ها ارائه شده است: آموزش کارآمد به لحاظ فرهنگی^۱ (نوری-رابیتز، لیندزی، لیندزی و ترل^۲، ۲۰۱۲)، استقرار کلاس‌های درسی پاسخ‌گو به لحاظ فرهنگی^۳ (گایتان، ۲۰۰۶)، چگونگی تدریس به دانش‌آموزانی که شبیه شما نیستند^۴ (دیویس، ۲۰۱۲)، ولدت تدریس به دانش‌آموزانی با پیشینه‌های گوناگون^۵ (نایتو^۶، ۲۰۱۳).

تدریس به دانش‌آموزانی که با شما متفاوت‌اند

یکی از چالش‌هایی که بسیاری از معلمان با آن مواجه می‌شوند ارتباط برقرار کردن با دانش‌آموزان دارای پیشینه‌های گوناگون است. واقعیت اینست که پیشینه بسیاری از معلمان با واقعیت‌های جمعیت‌شناختی مربوط به دانش‌آموزان آنها یکسان نیست. بسیاری از معلمان سفید پوست‌اند در حالی که تعداد روزافزونی از دانش‌آموزان از نژاد آفریقایی آمریکایی، اسپانیایی، آسیایی و یا بچه‌هایی هستند که در خانواده‌های کم‌درآمد زندگی می‌کنند. معلمان سفیدپوست غالباً زندگی و فرهنگ دانش‌آموزان خودشان را نمی‌شناسند یا درک نمی‌کنند.

¹- Culturally Proficient Instruction

²- Nuri-Robins, Lindsey, Lindsey, & Terrell

³- Building Culturally Responsive Classrooms

⁴- How to Teach Students Who Don't Look Like You

⁵- Finding Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds

⁶- Nieto

شواهد نشان می‌دهد بین الگوهای ارتباطی و تعاملات دانش‌آموزان قومیت‌های گوناگون با معلمان سفید پوست همخوانی وجود ندارد که این غالباً به بروز تنش‌های بیشتر در کلاس درس منجر می‌شود (دلپیت^۱، ۱۹۹۵). درک این ناهمخوانی به تبیین این یافته کمک می‌کند که جوانان آفریقایی-آمریکایی، به ویژه پسران، بیشتر و سخت‌تر از دانش‌آموزان دیگر گروه‌های قومی یا نژادی مورد اعمال مقررات انضباطی قرار می‌گیرند (فرگوسن^۲، ۲۰۰۰).

یکی از دلایل بروز تعارضات بیشتر در کلاس‌های گوناگون اینست که بسیاری از معلمان از دانش‌آموزان آفریقایی-آمریکایی، اسپانیایی و دانش‌آموزان خانواده‌های کم‌درآمد انتظارات پائین‌تری دارند. اغلب معلمان نمی‌دانند که چنین انتظارات متفاوتی دارند و با گروه‌ها به طرز متفاوتی برخورد می‌کنند. شما می‌توانید هنگام تدریس به دانش‌آموزانی که با شما تفاوت‌اند و به منظور پرهیز از انتظارات متفاوت، بر سه رویکرد زیر متمرکز بشوید.

تدریس پاسخ‌گو به لحاظ فرهنگی. تدریس پاسخ‌گو به لحاظ فرهنگی مستلزم آنست که در کلاس درس به نیازهای دانش‌آموزانی که به لحاظ فرهنگی، قومیتی و زبانی گوناگون‌اند به طور هدفمند و از طریق فرایندهای آموزشی و برنامه‌درسی متناسب به لحاظ فرهنگی پاسخ داده شود. معلمان به جای اینکه دانش‌آموزان را دارای کاستی پندارند باید تجارب دانش‌آموزان گوناگون از لحاظ فرهنگی و قومیتی را به منزله سرمایه‌ای ارزشمند بنگرند که می‌توان آن را در کلاس درس تلفیق کرد.

رویکردهای آموزشی برای تدریس پاسخ‌گو به لحاظ فرهنگی که پیشتر در این فصل بررسی شدند به معلمان کمک می‌کنند تا ضمن تمرکز روی دانش‌آموزان، بر هر گونه تقسیم‌بندی میان فرهنگ معلم و فرهنگ‌های دانش‌آموزان فائق آیند. قدم اول این است که فرد در مورد برداشت‌ها و پیش‌داوری‌های خودش درباره دانش‌آموزان فکر کند. در گام بعد، معلمان می‌توانند برای فهمیدن خصوصیات فرهنگی و نقش گروه‌های قومی مختلف اطلاعات کسب کنند. سرانجام، معلمان باید ارزش‌های فرهنگی، سنت‌ها، و ارتباطات گروه‌های قومیتی را درک کنند. در این صورت است که می‌توان تصمیماتی درباره برنامه‌درسی و آموزش اتخاذ کرد که نشان‌گر تدریس پاسخ‌گو به لحاظ فرهنگی است.

^۱- Delpit

^۲- Ferguson

ارتباطات معلم-دانش‌آموز. ارتباطات مثبت معلم-دانش‌آموز به رفتارهای مثبت و توفیق دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی ربط دارد. معلوم شده که داشتن ارتباطات نزدیک و دلسوزانه با معلمان، به طور ویژه‌ای برای جلب مشارکت جوانان کم‌درآمد، آفریقایی-آمریکایی و اسپانیایی اهمیت دارد (گارسیا-رید، رید و پیترسون^۱، ۲۰۰۵).

برای استقرار تعاملات معلم-دانش‌آموزی، به ویژه هنگامی که به دانش‌آموزانی متفاوت با خود تدریس می‌کنید پیشنهاد مک‌کینلی (۲۰۱۰) این است که معلمان ضمن تمرکز بالا بر نحوه تعامل و نیز طرز تلقی خویش از دانش‌آموزان کارهای زیر را دهند:

ابراز حس دلسوزی و مراقبت. این امر مستلزم اقداماتی نظیر تقویت حس اتحاد و اجتماع، گوش‌دهی و نیز تقویت به اشتراک گذاشتن تجربیات شخصی مرتبط با برنامه درسی و خلق فضایی پذیرا که نشان‌گر دلسوزی و مراقبت شخصی است.

نمایش انصاف و احترام. این امر مستلزم اقداماتی نظیر خلق موقعیت‌های موفقیت برای همه دانش‌آموزان، احترام گذاشتن به هر شخص، و بهبود تعاملات دانش‌آموزان بر اساس اصول مردم‌سالاری، برابری و عدالت است.

به حداقل رسانیدن تبعیض. این کار مستلزم اقداماتی نظیر رفتار خوب یکسان با همه دانش‌آموزان و نیز تأمین دسترسی برابر به منابع یادگیری و نیز فرصت‌های یاد گرفتن برای هر دانش‌آموز است.

به حداقل رسانیدن اصطکاک. اقداماتی نظیر اطمینان یافتن از اینکه دانش‌آموزان و معلمان با ادب، نجابت و پشتیبانی با یکدیگر رفتار کرده و اختلاف نظرها را ضمن گفتگو و ملاحظه گزینه‌های بدیل رفع می‌کنند.

ابراز حس دلسوزی و مراقبت. ابراز حس دلسوزی و مراقبت بخشی از عمل ایجاد ارتباطات مثبت معلم-دانش‌آموز است. البته نکات بیشتری نیز وجود دارد. دانش‌آموزان می‌خواهند بدانند که شما چقدر مراقب و دلسوز آنها هستید. دانش‌آموزانی که ارتباطات مثبتی را با معلم خویش دارند استرس کمتری تجربه می‌کنند، رفتارهای مناسب‌تری دارند و هیجان بیشتری برای یادگیری‌های خود دارند. دانش‌آموزان همیشه برای معلمانی که آنها را دوست دارند سخت‌تر کار می‌کنند (کورنلیس-وایت و هارباگ^۲، ۲۰۱۰).

مراقبت و دلسوزی را می‌توان به طرق مختلفی به نمایش گذاشت. جنسن (۲۰۱۳) پیشنهاد می‌کند که برای نمایش دلسوزی و مراقبت، معلمان هر روز نکاتی را در مورد خویش با

^۱- Garcia-Reid, Reid, & Peterson

^۲- Cornelius-White & Harbaugh

دانش‌آموزان به اشتراک بگذارند، نظیر داستانی از زندگی روزانه‌ای که تجربه می‌کنند. همچنین معلمان باید بکوشند هر روز نکته‌ای را درباره دانش‌آموزان خود کشف کنند. تلاش کنید روزانه مشارکت هر دانش‌آموز را جلب کنید. دانش‌آموزان نیاز دارند بدانند که شما نه حریف، بلکه طرف آنها هستید. جنس همچنین برای تعامل با دانش‌آموزان کاربرد زبان مثبتی را پیشنهاد می‌کند که آکنده از واژه‌ها و عبارات محترمانه است.

خلق محیط حمایتی و دلسوزانه

اینکه دانش‌آموزان چه حسی درباره کلاس درس دارند تفاوت بزرگی در چگونگی مشارکت آنها ایجاد می‌کند. نگرش‌های شما نسبت به دانش‌آموزان و برنامه درسی می‌تواند بر این احساسات دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. برای خلق یک محیط حمایتی و دلسوزانه شما باید نگرش‌های خودتان را با اقدامات زیر عملیاتی کنید:

۱. از تنوع تجلیل کنید. همان‌گونه که پیشتر در فصل حاضر بررسی شد تنوع دانش‌آموزان جلوه‌های بسیاری دارد. دانش‌آموزان نمی‌خواهند به این دلیل که ویژگی‌هایی متفاوت از دیگران دارند مورد انتقاد قرار بگیرند. با اقدامات این طرز تفکر را به رسمیت بشناسید که هر دانش‌آموز سهمی در تنوع انبوه اندیشه‌ها و فعالیت‌های کلاسی دارد. نشان بدهید که تنوع متجلی در دانش‌آموزان کلاس را ارج نهاده و برای آن ارزش قائلید. بدین ترتیب به جای اینکه حس متفاوت بودن به دانش‌آموزان دست دهد فکر می‌کنند که معلم قدر آنها را می‌داند و همین باعث می‌شود که در کلاس درس حس راحتی بیشتری داشته باشند.

۲. از دانش‌آموزان انتظارات سطح بالا داشته باشید و ایمان داشته باشید که همه دانش‌آموزان موفق می‌شوند. معلمان گاه می‌پندارند که برخی از عوامل تنوع دانش‌آموزان (نظیر توانایی شناختی، زبان، ناتوانی‌ها و پایگاه اجتماعی-اقتصادی) اثری منفی بر عملکرد دانش‌آموز دارند. بنابراین، ممکن است معلمان سطح انتظارات را پائین بیاورند و محتوا و فعالیت‌ها را نیز به همین ترتیب تنظیم نمایند. اما این برای دانش‌آموزان زیان‌آور است که به آنها فرصت پرداختن به محتوای معنادار و چالش‌برانگیز و نیز توسعه دانش و مهارت‌هایشان داده نشود.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

شما با دانش‌آموزانتان متفاوت هستید

شما در شهری متفاوت با جایی که بزرگ شده‌اید یک موقعیت تدریس را قبول کرده‌اید. همین که سال تحصیلی را شروع می‌کنید در می‌یابید که دانش‌آموزان شما گروه‌های مختلف قومی، سه زبان متفاوت، مذاهب متعدد، و حتی انواع مختلفی از ساختارهای خانوادگی دارند. شما با دانش‌آموزانتان متفاوت هستید: ظاهر آنها شبیه شما نیست، مثل شما حرف نمی‌زنند یا مثل شما فکر نمی‌کنند. شما حس می‌کنید که برای شناختن دانش‌آموزانتان و برآوردن بهتر نیازهای آنها باید گام‌هایی را بردارید.

۱. برای اینکه شما و دانش‌آموزانتان یکدیگر را بشناسید و یا یکدیگر راحت باشید چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟

۲. شما چه کارهایی می‌توانید انجام دهید برای اینکه پیشینه‌های متفاوت [افراد] به بروز سوء تفاهم‌ها و رفتارهای حاشیه‌ای منجر نشود؟

۳. تمام دانش‌آموزان را تشویق کنید. دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی خوب دارند در اغلب موارد تحسین‌ها، تقویت و تشویق معلمان را به دست می‌آورند. ممکن است بسیاری از دانش‌آموزان یک کلاس درس عملکرد تحصیلی عالی نداشته باشند، اما آنها نیز به شنیدن جملات تشویق‌کننده نیاز دارند. گفتن جملات تشویقی و پیشنهادات هدایت‌گر به دانش‌آموزان کمک خواهد کرد تا حس کنند تلاش‌های آنها مورد حمایت و پشتیبانی است.

۴. به تمام دانش‌آموزان با شور و حرارت پاسخ بدهید. وقتی دانش‌آموزان می‌بینند که معلم آنها هر دانش‌آموزی را می‌پذیرد و با اشتیاق با او برخورد می‌کند حس راحتی بیشتری در کلاس کرده و میل بیشتری به مشارکت کامل دارند. خوش آمدگویی‌های گرم به هنگامی که دانش‌آموزان وارد کلاس می‌شوند، گفتگوها با یکایک دانش‌آموزان و واکنش‌های مثبت به مشارکت دانش‌آموزان در بحث کلاسی، از راه‌هایی است که می‌توان شور و اشتیاق را بیان کرد. نکته اصلی اینست که هر دانش‌آموزی باید حس ارزشمند بودن داشته باشد و هر کسی نیز بتواند این را در پاسخ‌های مشتاقانه معلم نظاره کند.

۵. به دانش‌آموزان نشان دهید که دلسوز آنها هستید. اگر دانش‌آموزان بدانند که شما مراقب و دلسوز آنها هستید همه چیز متفاوت خواهد شد. دانش‌آموزان، صرف نظر از ویژگی‌هایی که دارند حس ارزشمند بودن می‌یابند و به احتمال قوی‌تری در کلاس درس

مشارکت می‌کنند. حتی هنگامی که معلم نیاز دارد در مورد مسأله‌ای با یک دانش‌آموز تعامل کند آن دانش‌آموز پی می‌برد که اقدامات معلم خیرخواهانه است.

۶. خلق محیط آموزشی ضدسوگیری. گاهی اوقات هنگامی که دانش‌آموزان با افرادی متفاوت از خودشان تعامل می‌کنند ممکن است طوری سخن بگویند یا عمل بکنند که بیان‌گر اکراه یا بیزاری آنها باشد. معلمان باید گام‌هایی را برای توقف این سوگیری‌ها بردارند. در یک کلاس ضدسوگیری معلمان با اقدامات فوری و فعالیت‌های پیگیرانه خود مداخله می‌کنند تا اثرات مضر و فزاینده این پیام‌ها را خنثی کنند. در یک کلاس ضدسوگیری بچه‌ها یاد می‌گیرند که هم به خود و هم به خانواده خویش افتخار کنند، به تفاوت‌های انسانی احترام بگذارند، سوگیری را تشخیص دهند و آنچه را درست است بدون واژه و با صدای رسا بیان کنند (درمان-اسپارکز و ادواردز^۱، ۲۰۱۰).

ارائه برنامه درسی پاسخ‌گو

هنگامی که برنامه درسی بی‌طرفانه و مرتبط باشد و هنگامی که محتوا و مواد درسی، تنوع فراگیران را در کلاس درس انعکاس دهند به دانش‌آموزان حس ارزشمند بودن دست می‌دهد. راه‌های زیر برای ارائه یک برنامه درسی پاسخ‌گو را ملاحظه کنید:

۱. برنامه درسی مرتبط و بی‌طرفانه‌ای را مورد استفاده قرار دهید. معلمان می‌توانند تصمیماتی بگیرند تا اطمینان یابند که برنامه درسی آنها فراگیر، مرتبط و عاری از سوگیری است. معلمان در شروع کار می‌توانند ضمن بهره‌مندی از راهنمای برنامه درسی مصوب منطقه، محتوای آموزشی مناسبی را انتخاب کنند که حکایت‌گر ارزش نهادن ایشان به دانش‌آموزان و ارائه یک برنامه درسی چالش‌برانگیز و متناسب به لحاظ فرهنگی است. تعریف چنین محتوایی ممکن است مستلزم تلفیق حوزه‌های موضوعی گوناگونی باشد و حتی ممکن است این محتوا برخاسته از پرسش‌های خود دانش‌آموزان باشد به گونه‌ای که آنها بتوانند معانی خاص خودشان را بسازند.

۲. به مجزا کردن مواد برنامه درسی فکر کنید. مواد درسی همچنین باید تنوع دانش‌آموزان در کلاس درس را انعکاس دهند. کتاب‌ها و دیگر مواد آموزشی باید عاری از سوگیری باشند و در آنها آراء و دیدگاه‌های افراد گوناگون گنجانده شده باشد.

¹ - Derman-Sparks & Edwards

هنگامی که مواد درسی مناسب انتخاب شدند معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان در زمینه استفاده از این مواد درسی حق انتخاب بدهند. از نمونه‌های مواد درسی مجزا^۱ می‌توان به بسته‌های فعال یادگیری، کارت‌های تکلیف، و قراردادهای یادگیری اشاره کرد که هدف هر کدام پرداختن به تفاوت‌های فردی از طریق دادن گزینه‌های انتخاب در برنامه درسی است. برای مثال، مراکز یادگیری شامل مواد درسی مجزایی است که انواع و سطوح متعددی از هدف‌ها و فعالیت‌ها در آن وجود دارد. مراکز، بسته‌ها و کارت‌ها را می‌توان بر اساس نیازهای دانش‌آموز خاصی طراحی کرد و سپس برای مواقعی که دانش‌آموز دیگری به آنها نیاز داشت ذخیره کرد. اگر این مواد درسی به درستی تدوین شوند با نرخ‌های متفاوت یادگیری و نیز سبک‌های شناختی مختلف انطباق می‌یابند.

تنوع‌دهی به آموزش

بر آوردن نیازهای دانش‌آموزان گوناگون مستلزم این است که آموزش تک‌بعدی نباشد. رویکردهای آموزشی متنوعی برای به چالش کشاندن همه دانش‌آموزان و بر آوردن نیازهای آموزشی آنها مورد نیاز است. منابع مفید در این زمینه عبارتند از: کلاس درس با رویکرد مجزا (تاملینسون، ۲۰۱۶)، راهبردهای آموزشی مجزا (گریگوری و چاپمن، ۲۰۱۳)، و برنامه‌ریزی سازماندهی آموزش مجزای مبتنی بر استانداردها (چاپمن و کینک، ۲۰۱۴). در اینجا راه‌های متعددی برای تغییر دادن آموزش‌تان مطرح شده است.

۱. تفکر و توانایی‌های دانش‌آموزان‌تان را به چالش بکشید. شما باید (الف) از جایی که فراگیر در آن قرار دارد شروع کنید (به بیان دیگر، هماهنگ با سطح رشدی شاگرد)، (ب) سپس تعادل را بر هم بزنید (به دیگر سخن، رویکردی متفاوت با آنچه را که دانش‌آموز می‌پسندد به کار ببرید)، و (ج) ایمن داشته باشید که دانش‌آموزان برای یادگیری انگیزه ذاتی دارند. این اقدامات مکمل پیشنهادات لئو ویگوتسکی، لارنس کولبرگ و دیگران است که می‌گفتند از طریق تحریک دانش‌آموز به فراتر رفتن از محدوده راحتی یادگیری و ورود به ناسازگاری شناختی مورد نیاز، رشد او تسهیل می‌گردد.

۲. برای آموزش دانش‌آموزان را گروه‌بندی کنید. از طریق گروه‌بندی، مجزا کردن آموزش را کارآمدتر و عملی‌تر کنید. هنگامی که هر گروه به درستی به چالش کشیده و تحریک شود دانش‌آموزان انگیزش بیشتری برای سخت کوشی پیدا می‌کنند. مواد درسی

¹ - differentiated materials

مجزا شده را نیز راحت‌تر می‌توان مورد استفاده قرار داد. از سوی دیگر، اگر گروه‌بندی بر اساس متغیرهایی نظیر توانایی یا پیشرفت تحصیلی شود اسم دادن به گروه‌ها ممکن است به انگ زدن تبدیل شود. افراط در گروه‌بندی و تغییر دادن مکرر گروه‌ها نیز می‌تواند مانع انسجام و مشارکت دانش‌آموزان شود.

اگر گروه‌بندی با برنامه‌ریزی، ساختاردهی و نظارت مطلوب همراه باشد راهی مفید برای توجه به تفاوت‌های فردی است. به هنگام ترتیب دادن مقدمات گروه‌بندی، مناسب است که از رهنمودهای زیر پیروی کنید:

- از فعالیت‌هایی که اعضای گروه بارها ترکیب می‌شوند به دفعات استفاده کنید.
- سرعت و سطح کار را در هر گروه تنظیم کنید تا پیشرفت به حداکثر ممکن برسد.
- پرهیز کنید از اینکه برای گروه‌های ضعیف، سطح انتظارات را خیلی پائین بیاورید. دانش‌آموزان متناسب با انتظارات معلم فراز و فرود دارند.
- با طراحی تجارب میان‌سنی^۱، میان‌مدرسه‌ای یا منطقه‌ای، فرصت‌هایی به دانش‌آموزان مستعد بدهید تا با همقطاران هم‌سطح خود کار کنند.
- گروه‌ها را دلسوزانه و دقیق شکل دهید، به فرهنگ و جنسیت نیز توجه کنید.
- به تجارب ساختار بدهید و بر اقدامات دانش‌آموزان نظارت کنید.
- برای اینکه دانش‌آموزان اعضای اثربخش گروه باشند مهارت‌های ضروری نظیر گوش‌دهی، یاری‌رسانی، مشارکت و کمک‌خواهی را به آنها آموزش بدهید.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

آموزش خود را با هدف برآوردن نیازها متنوع کنید

فرض کنیم شما برای تدریس درسی درباره فرسایش خاک (یا موضوع دیگری که فکر می‌کنید دانش‌آموزان برای آن هیجان‌زده می‌شوند) برنامه‌ریزی می‌کنید. شما دریافته‌اید که تغییر دادن آموزش‌تان به برآورده شدن نیازهای فراگیران کمک خواهد کرد و شاید انگیزش لازم را برای مشارکت فعال به آنها بدهد.

۱. شما چه نوع فعالیت‌هایی را می‌توانید برای به چالش کشیدن تفکر دانش‌آموزان انتخاب کنید؟
۲. شما چگونه می‌توانید از سنجش‌های مجزا استفاده کرده و فرصت‌های امتحان کردن انواع متفاوت فعالیت‌ها را برای دانش‌آموزان فراهم کنید؟
۳. شما چگونه می‌توانید به راهبردهای سنجش خودتان تنوع بدهید؟
۴. شما چگونه می‌توانید متناسب‌سازی‌هایی را برای فراگیران انگلیسی انجام دهید؟

^۱ - cross-age

۳. به *سنجش‌های مجزا* بیانده‌شید. با جرح و تعدیل تکالیف از لحاظ حجم کار، دشواری یا دامنه زمانی می‌توان *سنجش‌های جایگزین* یا *مجزا*^۱ را فراهم کرد. *سنجش‌های جایگزین* به طور کلی مستلزم رویه‌های ارزشیابی جایگزینی هستند. فعالیت‌های پُرمايه^۲ را نیز اگر به سوی نیازهای فردی دانش‌آموز هدایت شوند می‌توان در زمره *سنجش‌های جایگزین* قلمداد کرد. منابعی برای تنوع بخشیدن به *سنجش‌ها* در دسترس است، نظیر *راهنمای سنجش مجزا*^۳ (چاپمن و کینگ، ۲۰۱۲).

۴. *مشارکت دادن دانش‌آموزان در تمام فعالیت‌های کلاسی*. دانش‌آموزان، صرف نظر از منشاء گوناگونی و تنوع آنها، دوست دارند در فعالیت‌های کلاسی نظیر بحث‌ها، پروژه‌ها، فعالیت‌های گروهی یا فعالیت‌های رایانه‌ای مشارکت کنند. آنها از فرصت‌های مشارکت و تعامل لذت می‌برند و در پی چالش‌اند. این فعالیت‌ها فرصتی برای ابراز خویش‌اند و به عنوان وسیله‌ای برای به رسمیت شناختن و قدردانی [از افراد] به کار می‌آیند.

۵. *فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کنید تا انواع متفاوتی از فعالیت‌ها را امتحان کنند*. اگر چه شاید برخی فعالیت‌های کلاسی و راهنمای آموزشی خاص برای دانش‌آموزی خاص مناسب به نظر برسد، اما برای به چالش کشیدن دانش‌آموز و اندیشه و فهم او، این مهم است که به انواع بسیار متفاوتی از فعالیت‌ها پردازد. برای مثال، یادگیری مثبتی بر پروژه فرصت‌هایی را برای مجزا کردن آموزش با مجموعه متنوعی از فعالیت‌ها و نقش‌ها فراهم می‌کند (بندر^۴، ۲۰۱۲؛ لارمر، مرجندالر و باس^۵، ۲۰۱۵).

۶. *از روش‌های آموزشی راستین و متناسب از لحاظ فرهنگی استفاده کنید*. هر راهنماد آموزشی قوت‌های خاص خود را دارد و برخی از قوت‌ها ممکن است به خوبی به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه کمک کنند (ماراسکی و اسپنسر^۶، ۲۰۱۱). به عنوان مثال، آموزش مستقیم به طرز اثربخشی در تدریس مهارت‌های پایه به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه به کار رفته است. معلوم شده که کاربرد یادگیری همیارانه برای کلاس‌های درسی شهری که جمعیت‌های دانش‌آموزی گوناگون دارند اثربخش بوده و نگرش‌های دانش‌آموزان توانا را نسبت به همقطاران کم‌توان آنها به طرز مثبتی تغییر داده است.

¹- alternative or differentiated assignments

²- enrichment activities

³- Differentiated Assessment Strategies

⁴- Bender

⁵- Larmer, Mergendoller, & Boss

⁶- Murawski & Spencer

آن دسته از راهبردهای آموزشی باید انتخاب شوند که کلاس‌های درس چندفرهنگی و فراگیر را توسعه می‌دهند. فوننی باید مورد استفاده قرار بگیرند که آموزش را به دانش‌قبلی دانش‌آموزان پیوند می‌زنند و به آنها کمک می‌کنند تا محتوای جدید را یاد بگیرند. آن دسته از رویکردهای آموزشی باید انتخاب شوند که دانش‌آموز آنها را واقع‌گرایانه و به لحاظ فرهنگی متناسب می‌داند.

۷. راهبردهای سنجش راستین و منصفانه را به کار ببرید. بعضی از دانش‌آموزان اگر از انواع معینی از سنجش استفاده شود یادگیری‌های خودشان را بهتر به نمایش می‌گذارند. از آنجایی که انواع زیادی از دانش‌آموزان در کلاس‌های درس وجود دارند مقتضی است که روش‌های متنوعی نیز برای ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان به کار رود. استفاده از مجموعه متنوعی از رویکردها - نظیر آزمون‌های نوشتاری یا شفاهی، گزارش‌ها یا پروژه‌ها، مصاحبه‌ها، کارپوشه‌ها، نمونه‌های نوشتنی و مشاهده‌ها - سوگیری را کاهش می‌دهد. افزون بر این، ارزشیابی یادگیری دانش‌آموز باید در چندین سطح باشد: یادآوری، درک، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی.

به موقع حمایت کنید

در بسیاری از کلاس‌های درس دانش‌آموزانی حضور دارند که می‌توانند در یادگیری خویش، به طور شایانی از پشتیبانی ویژه^۱ منتفع شوند. در یک کلاس درس چندفرهنگی و فراگیر هرگز این دانش‌آموزان نباید به دلیل اینکه نمی‌توانند بدون پشتیبانی مزبور در یادگیری پیشرفت کنند نادیده گرفته شوند.

۱. پشتیبانی انفرادی ویژه را برای تمام دانش‌آموزان فراهم کنید. معلمان غالباً از دانش‌آموزانی که مشکل یادگیری دارند پشتیبانی انفرادی می‌کنند. این پشتیبانی می‌تواند به دانش‌آموزان برای غلبه بر موانع و نیز فهمیدن بهتر کمک شایانی بکند. با وجود این، دیگر دانش‌آموزان نیز می‌توانند از یک چنین پشتیبانی‌هایی منفعت ببرند. معلمان با پشتیبانی کردن از تمام انواع یادگیرندگان گوناگون، علاقه خویش را به دانش‌آموزان ابراز کرده، از یادگیری دانش‌آموزان حمایت می‌کنند و این فرصت را به دست می‌آورند که آنها را به شیوه‌های جدیدی به چالش بکشند.

^۱ - special assistance

۲. با دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه کار کنید. در وهله اول معلمان باید از خط‌مشی‌های منطقه آموزشی در مورد دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و نیز مسئولیت‌های خود در زمینه ارجاع، غربال‌گری و آماده‌سازی برنامه‌های آموزشی انفرادی مطلع باشند. مواد درسی و فعالیت‌های یادگیری را می‌توان متناسب با توانایی‌های دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه تدوین کرد. انتظارات مثبت درباره عملکرد دانش‌آموز نیز ابزاری برای بهبود یادگیری دانش‌آموز است.

مجزا کردن آموزش

آموزش مجزا روشی اصولی برای پرداختن به تدریس و یادگیری است که در آن معلم محیط یادگیری، برنامه درسی، سنجش و آموزش را برای برآوردن نیازهای تمامی فراگیران متناسب‌سازی می‌کند (تاملینسون و ایمبا، ۲۰۱۰). مجزا کردن اقدامی کلاسی است که در آن بر توازن میان [نیازهای] یکایک دانش‌آموزان و محتوای دوره تأکید می‌شود.

به واسطه مجزا کردن، معلم فعالانه و با در نظر گرفتن خصوصیات یادگیرنده‌ها، شیوه‌های متنوعی را برای یادگیری محتوا از سوی دانش‌آموزان و نیز چگونگی سنجش آموخته‌ها طراحی می‌کند. معلم به جای افزودن محض، به متناسب‌سازی ماهیت محتوا و شیوه‌های سنجش می‌پردازد. آموزش مجزا مبتنی بر سنجش برای تعیین نیازهای یادگیرنده در راستای اهداف واحد درسی است. بنابراین، آموزش مجزا با تصمیم‌گیری داده‌مدار همسان است. در آموزش مجزا با رویکردهای چندگانه‌ای به محتوا، فرایند و محصول پرداخته می‌شود. محوریت در آن با دانش‌آموز است و آمیزه‌ای از آموزش انفرادی، گروه‌های کوچک‌ک، و تدریس برای کل کلاس را شامل می‌شود (تاملینسون، ۲۰۱۶).

فیلم آموزشی

مجزا کردن آموزش: تاریخ پایه هشتم

آموزش مجزا برای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان در سطوح متفاوت مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این درس نمونه نشان داده می‌شود که چگونه هم مواد درسی و هم گروه‌بندی‌ها برای بهبود دسترسی [دانش‌آموزان] به اطلاعاتی یکسان مورد استفاده قرار می‌گیرند.

معلمان چگونه می‌توانند آموزش خویش را مجزا کنند؟ همان گونه که در شکل ۲-۲ معلوم است مجزا کردن می‌تواند به هنگام برنامه‌ریزی، گروه‌بندی دانش‌آموزان، کاربرد فعالیت‌ها و مواد آموزشی، شناسایی تکالیف و نیز برای تعیین سنجش‌های مورد نیاز انجام شود.

عناصری که می‌توان مجزا کرد

مجزا بودن برنامه درسی و آموزش از چهار طریق میسر است: (۱) محتوا - برنامه درسی و مواد آموزشی و رویکردهایی که مورد استفاده قرار می‌گیرند تا دانش‌آموزان محتوای درسی را یاد بگیرند؛ (۲) فرایند - فعالیت‌ها و رویکردهای آموزشی که مورد استفاده قرار می‌گیرند تا به دانش‌آموزان در زمینه یادگیری برنامه درسی کمک شود؛ (۳) محصول‌ها - وسایل سنجش که از طریق آن دانش‌آموزان آنچه را که یاد گرفته‌اند به نمایش می‌گذارند؛ و (۴) محیط عاطفی/یادگیری - شرایط و تعاملات کلاسی که نگرش‌ها و انتظارات را نسبت به یادگیری تعیین می‌کند (تاملینسون، ۲۰۱۶؛ تاملینسون و ایمبا، ۲۰۱۰).

محتوا. محتوا هم مطالبی را که دانش‌آموز یاد خواهد گرفت در بر می‌گیرد و هم اینکه دانش‌آموزان برای فهم و کاربرد این مطالب چگونه به اطلاعات، مهارت‌ها و اندیشه‌های اساسی دسترسی پیدا خواهند کرد. در عمل، بسیاری از مناطق آموزشی کتاب‌های راهنمای برنامه درسی دارند که در آن چهارچوب کلی هدف‌ها و محتوایی که انتظار می‌رود همه دانش‌آموزان در پایه تحصیلی یا درسی خاص فرا بگیرند درج شده است. ممکن است در مورد محتوایی که باید تدریس شود نوسان چندانی وجود نداشته باشد، اما مجزا کردن مواد درسی می‌تواند در آموزش لحاظ شود (گریگوری و چاپمن، ۲۰۱۳).

بعضی از روش‌هایی که معلم می‌تواند برای مجزا کردن دسترسی به محتوای درسی مورد استفاده قرار دهد شامل موارد زیر است (تاملینسون، ۲۰۰۵، ۲۰۱۶):

- متن‌ها یا داستان‌هایی را در بیش از یک سطح خواندن به کار ببرید.
- آموزش را هم با رویکردهای کل به جزء و هم با رویکردهای جزء به کل ارائه کنید.
- متن‌ها، برنامه‌های رایانه‌ای، ویدیوها و دیگر رسانه‌ها را برای انتقال مفاهیم کلیدی به فراگیران گوناگون مورد استفاده قرار دهید.
- به جای پرداختن به تمام واقعیات جزئی درباره موضوع درسی، روی تدریس مفاهیم و اصول تمرکز کنید.

- عدّه‌ای از دانش‌آموزان روی پروژه‌های عمیق خاص کار کنند؛ در حالی که دیگر دانش‌آموزان روی درس‌های معمولی کار می‌کنند.
 - از متون و منابع درسی متنوع استفاده کنید.
 - هنگامی که تدریس مجدد ضرورت دارد با عنایت به آمادگی، علایق یا نیمرخ یادگیری دانش‌آموز نسبت به اصلاح محتوا و روش انتقال اقدام کنید.
 - برای یادگیری انواع مختلفی از پشتیبانی‌ها را فراهم کنید. مواردی نظیر یادیارهای مطالعاتی^۱، سازمان‌دهنده‌های یادداشتی^۲ و مواد چاپی پُررنگ^۳.
- فرایند.** فرایند شامل آن دسته از فعالیت‌ها یا رویکردهای آموزشی است که برای کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری برنامه‌ی درسی مورد استفاده قرار می‌گیرند. فرایند عبارتست از اینکه دانش‌آموزان چگونه واقعیات، مفاهیم، تعمیم‌ها و مهارت‌های اصلی مربوط به یک موضوع را فهمیده و معنا می‌کنند. یک فعالیت اثربخش مستلزم آنست که دانش‌آموزان مهارتی اساسی را برای فهم اندیشه‌ای اساسی به کار ببرند و فعالیت مزبور نیز آشکارا متمرکز بر هدف یادگیری مورد نظر باشد.
- برخی از راه‌هایی که معلم می‌تواند برای مجزا کردن فرایند یا فعالیت‌ها استفاده کند به شرح ذیل اند (تاملینسون، ۲۰۱۶؛ وارمیل^۴، ۲۰۰۷):
- گزینه‌هایی در سطوح متفاوت دشواری یا گزینه‌هایی مبتنی بر علایق متفاوت دانش‌آموزان تدارک ببینید.
 - به دانش‌آموزان برای به نمایش گذاشتن یادگیری‌های خود در پروژه‌ها گزینه‌های انتخاب بدهید (برای مثال، پروژه‌ی نوشتن گزارش روزنامه‌ای یا پروژه‌ی به تصویر کشیدن موضوعات مهم در نوعی سازمان‌دهنده‌ی گرافیکی).
 - مقدار حمایت لازم از جانب معلم و دانش‌آموز را بسته به نوع تکلیف متفاوت در نظر بگیرید.
 - در تکالیف انواع متنوعی از کاوش‌ها و گزارش‌ها داشته باشید.
 - ترتیب انجام کارها را متنوع کنید.
 - تکالیف ردیفی^۵ بدهید.
 - از مراکز علاقه^۶ استفاده کنید.
 - از سازمان‌دهنده‌های گرافیکی استفاده کنید.

¹- study buddies

²- note-taking organizers

³- highlighted printed materials

⁴- Wormeil

⁵- tiered assignments

⁶- interest centers

شکل ۲-۲ کلاس درس مجزا چه ویژگی‌هایی دارد؟

<p>دانش‌آموزان را مورد پشتیبانی قرار می‌دهند تا در حل مسائل به دیگر دانش‌آموزان و نیز به معلم کمک کنند.</p> <p>مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در قبال یادگیری خودشان را تقویت می‌کنند.</p> <p>مواد درسی باید:</p> <ul style="list-style-type: none"> متنوع و زیاد باشند، از جمله فناوری آموزشی را نیز شامل شوند. <p>تکالیف باید:</p> <ul style="list-style-type: none"> به لحاظ محتوا متنوع و مبتنی بر نیاز دانش‌آموز باشند. به لحاظ دشواری متنوع و مبتنی بر میزان آمادگی دانش‌آموز باشند. بر اساس علایق و توانمندی‌های دانش‌آموز، مجال انتخاب به او بدهند. به لحاظ زمانی که اختصاص داده می‌شود متنوع باشند. دستورالعمل‌های شفاف و دقیقی داشته باشند که دانش‌آموزان متوجه بشوند. ساز و کاری در اختیار دانش‌آموزان قرار بدهند تا بتوانند هنگامی که معلم مشغول رسیدگی به دیگر شاگردان است کمک بگیرند. <p>سنجش‌ها باید:</p> <ul style="list-style-type: none"> در برنامه‌ریزی‌های اولیه مورد استفاده قرار بگیرند. پس از آموزش یک درس/بخش اجرا شوند تا تصمیمات معلم به هنگام اقدام برای متناسب‌سازی [محتوا] برای دانش‌آموزان را هدایت بکنند. به روش‌های چندگانه‌ای اجرا بشوند. مبنای شایستگی را کلی در نظر بگیرند؛ مثل اینکه شخص در مقایسه با نقطه شروع خودش رشد کرده باشد. 	<p>برنامه‌ریزی باید:</p> <ul style="list-style-type: none"> مبتنی بر فهم خصوصیات و نیازهای دانش‌آموز باشد. مبتنی بر سنجش‌های مستمر تشخیصی باشد تا آموزش نسبت به [نیازهای] دانش‌آموزان پاسخگوتر شود. مبتنی بر فهم میزان آمادگی، علاقه و نيمرخ‌های یادگیری باشد. شامل همکاری دانش‌آموزان با معلم برای تعیین هدف‌های یادگیری برای کل کلاس و نیز هدف‌های یادگیری انفرادی باشد. <p>گروه‌بندی دانش‌آموزان باید:</p> <ul style="list-style-type: none"> شامل انواع زیادی از گروه‌بندی‌ها (کل کلاس، گروه‌های کوچک، انفرادی) باشد. مجال برای گروه‌های منعطف فراهم کند. <p>فعالیت‌های آموزشی باید:</p> <ul style="list-style-type: none"> امکان رویکردهای چندگانه به محتوا، فعالیت‌ها، و محصولاتی را فراهم کنند که نشان‌گر یادگیری دانش‌آموز هستند. دانش‌آموزان را برای انتخاب یادگیری‌ها بر اساس علاقه هدایت کنند. به نيمرخ‌های یادگیری زیادی میدان می‌دهند. از زمان به گونه‌ای منعطف و مبتنی بر نیازهای دانش‌آموز بهره بگیرند. به دانش‌آموزان مجال به اشتراک گذاشتن دیدگاه‌های گوناگون در زمینه فکرها و اتفاقات را می‌دهند. دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند که فراگیرانی خودتکاتر باشند.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

محصول‌ها. محصول‌ها رسانه‌هایی هستند که از طریق آن دانش‌آموزان می‌توانند آنچه را که یاد گرفته‌اند به نمایش بگذارند. محصول‌ها می‌توانند متفاوت باشند؛ از محصولات فیزیکی واقعی گرفته که دانش‌آموزان آماده می‌کنند (برای نمونه، کارپوشه‌ها، گزارش‌ها، نمودارها یا آزمون‌های مداد-کاغذی) تا سنجش‌های عملکرد دانش‌آموزان که برای نشان دادن مهارتی خاص طراحی می‌شوند. از سنجش‌های عملکردی که شامل محصولات و عملکردهای دانش‌آموزان است در فصل یازدهم بیشتر بحث شده است. محصول خوب دانش‌آموزان را وامی‌دارد تا در آموخته‌های خویش بازاندیشی کنند، آنچه را که می‌توانند به کار ببرند فهمیده و مهارت خویش را بسط دهند و تفکر انتقادی و خلاق خود را نیز فعال کنند.

نظراتی از کلاس درس

استفانی اشنایدر، معلم دبیرستان، پال، مینه‌سوتا

بگذارید دانش‌آموزانتان شکل آزمون را انتخاب کنند

یکی از راه‌هایی که من ترجیحات گوناگون یادگیری دانش‌آموزان را انطباق‌دهی می‌کنم دادن حق انتخاب شکل آزمون به دانش‌آموزان است. به‌طور معمول، من آزمون‌هایم را در سه شکل ارائه می‌کنم: چندگزینه‌ای، نوشتار کوتاه^۱ (یا پُر کردن جای خالی)، و پرسش‌های جور کردنی. بنابراین، هر دانش‌آموزی می‌تواند شکل آزمون مورد پسند خودش را انتخاب کند. سؤالات آزمون یکسان‌اند اما روش پاسخ‌دهی به پرسش‌ها متناسب با روش‌های مختلفی است که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند و اطلاعات را به خاطر می‌سپارند.

هنگامی که می‌شنیدم دانش‌آموزان می‌گفتند «من می‌خواهم آزمون جور کردنی را بدهم؛ زیرا راحت‌تر است» فکر می‌کردم که همین فکر خوبی است. اما دانش‌آموز دیگری نیز همین حرف را در مورد دیگر شکل‌های امتحانی می‌گفت.

شاید در ابتدا، طراحی نسخه‌های متفاوتی از یک آزمون کار معلم را اضافه کند اما اگر موفقیت دانش‌آموزان بیشتر شود ارزش آن را دارد. در واقع، برخی از شرکت‌های چاپ کتب درسی، برنامه‌هایی رایانه‌ای در اختیار می‌گذارند که حاوی آزمون‌های پیش‌ساخته با شکل‌های متفاوت است.

من همچنین به دانش‌آموزان سرنخ‌هایی می‌دهم درباره اینکه چگونه در انواع متفاوت آزمون‌ها عمل کنند. این کار مستلزم یاد دادن یک راهبرد امتحانی ساده و دادن تعداد کمی سؤال‌های تمرینی است. نتایج این کار عالی بوده است.

^۱ - short essay

برخی از روش‌های مجزا کردن محصول‌ها به قرار زیر است:

- بگذارید دانش‌آموزان در طراحی محصول‌های مرتبط با هدف‌های یادگیری اصلی [به شما] کمک بکنند.
 - تکلیف‌های محصول‌محور^۱ با سطوح متنوعی از دشواری بدهید به گونه‌ای که با میزان آمادگی دانش‌آموز متناسب باشد.
 - طیف متنوعی از سنجش‌ها را به کار ببرید.
 - با دانش‌آموزان برای تدوین سرفصل‌هایی همکاری کنید که رسیدن به هدف‌های انفرادی و نیز هدف‌هایی برای کل کلاس را میسر می‌کند.
 - برای تهیه محصول‌ها انواع متنوعی از منابع را تأمین و یا تشویق کنید.
- غالباً باید به نیازهای دانش‌آموزان تاب‌آور توجه ویژه‌ای کرد تا آنها نیز بتوانند محصولات چالش‌زا خلق کنند و از پشتیبانی لازم برای رسیدن به موفقیت بهره‌مند باشند. در اینجا پیشنهاداتی مطرح شده است (تاملینسون، ۲۰۰۲، ۲۰۱۶):
- گونه‌هایی از محصولات را مورد استفاده قرار دهید که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد به راه‌های دیگری به غیر از زبان نوشتاری محض، خویشتن را ابراز کنند.
 - تکلیف‌های محصول‌محور را در گام‌های کوچک‌تر ارائه کنید تا دانش‌آموزان بتوانند پیش از اینکه به سراغ تولید قسمت دیگری بروند بخشی از یک محصول را تکمیل کنند.
 - به دانش‌آموزان کمک کنید گاه‌شمارهایی^۲ را برای تولید محصول تهیه کنند به گونه‌ای که تکالیف، قابل کنترل و دارای ساختار آسان به نظر برسد.
 - نمونه کارها و سازمان‌دهنده‌هایی فراهم کنید که دانش‌آموزان را در هر مرحله از تحقیق هدایت می‌کند.
 - در مورد تکالیف چالش‌برانگیز کمک کنید گروه‌هایی شکل بگیرد تا دانش‌آموزان بتوانند با یکدیگر کار کنند.
 - برای دانش‌آموزانی که در خانه به منابع و پشتیبانی لازم برای تکمیل پروژه دسترسی ندارند در مدرسه زمان، مواد درسی و نیز زمینه‌های مشارکت فراهم کنید.
 - اگر دانش‌آموزان به زبان اصلی دیگری غیر از انگلیسی صحبت می‌کنند اطمینان یابید که در زبان اولشان به اطلاعات لازم دسترسی دارند.

^۱- product assignments

^۲- timelines

محیط عاطفی/یادگیری. محیط عاطفی/یادگیری شامل شرایط و تعاملات کلاسی است که نگرش‌ها و انتظارات نسبت به یادگیری را تعیین می‌کنند. ارتباطات معلم-دانش‌آموز محیط عاطفی و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. محیط حمایتی و گرم، همکاری و مشارکت دانش‌آموز در یادگیری را تسهیل می‌کند. انجام رفتارهایی که نشان‌گر مراقبت شما از دانش‌آموزان است به خلق محیط کلاسی مثبت کمک می‌کند. باندی و هامباچر^۱ (۲۰۱۶) اصرار می‌ورزند که معلمان باید اقدامات عامدانه‌ای را انجام دهند که بیان‌گر مراقبت مبتنی بر ملاحظات فرهنگی است، به ویژه برای بچه‌هایی که از گذشته مورد کم‌وجهی واقع شده‌اند.

مجزا کردن متناسب با خصوصیات دانش‌آموز

دانش‌آموزان حداقل از سه نظر متفاوت‌اند که این امر اصلاح آموزش را به راهبردی عاقلانه برای معلمان تبدیل می‌کند. دانش‌آموزان از سه نظر با یکدیگر فرق می‌کنند: (۱) میزان آمادگی ویژه‌ای که در یک زمان معین برای کار کردن روی فکر یا مهارتی خاص دارند، (۲) موضوعاتی که مورد علاقه آنهاست، و (۳) نیمرخ‌های یادگیری که شاید بر اثر جنسیت، فرهنگ یا هوش غالب آنها شکل گرفته باشند (تاملینسون و ایمبا، ۲۰۱۰).

آمادگی. آمادگی عبارت است از نقطه‌ای که دانش‌آموز در ابتدای کار بر روی یک محتوا یا مهارت ویژه در آن قرار دارد. معلمان برای اینکه محتوا را بر اساس میزان آمادگی دانش‌آموز مجزا کنند می‌توانند تکالیفی بسازند یا گزینه‌هایی برای یادگیری فراهم کنند که در سطوح متفاوتی از دشواری است.

برخی از راهبردهای کلی برای تنظیم [آموزش] متناسب با میزان آمادگی [دانش‌آموزان] به شرح ذیل است:

- میزان دشواری تکلیف را تنظیم کنید به گونه‌ای که سطح چالش‌انگیزی آن مناسب باشد.
- تکلیف را بر اساس کفایت تجربیات یادگیرنده یا مهارت‌های او در مورد آن تکلیف، ساده‌تر یا پیچیده‌تر کنید.
- مربی‌گری معلم یا همقطاران را حذف و اضافه کنید، دستکاری‌هایی در تکلیف بکنید، برای آن الگوهای ارائه دهید یا از ارائه الگو خودداری کنید. با این کار به میزان ساختاردهی و پشتیبانی خود تنوع می‌بخشید.

^۱ - Bondy & Hambacher

■ آموزش مستقیم را متناسب با نیاز گروه‌های کوچک تغییر دهید.^۱ به هنگام برنامه‌ریزی درس‌ها، ابعاد مختلف محتوای درس و تکالیف یادگیری را از لحاظ ربط آنها به آمادگی [شاگردان] مورد توجه قرار دهید. برای مثال، قبل از اینکه دانش‌آموزان برای مفاهیم پیچیده آماده شوند مفاهیم ساده باید تدریس شده باشند. شاید برای دانش‌آموزانی که آمادگی لازم را ندارند به موارد زیر نیاز باشد (تاملینسون، ۲۰۱۶):

- کسی که به آنها کمک کند شکاف‌ها در یادگیری خویش را شناسایی و رفع نمایند به گونه‌ای که بتوانند به پیش بروند.
- فرصت‌های بیشتری برای آموزش مستقیم یا تمرین.
- فعالیت‌ها یا محصولات که ساختار یا عینیت بیشتر و مراحل کمتری داشته باشند، به تجربیات شخصی آنها نزدیک‌تر باشند، و با مهارت‌های خواندن اولیه نیز بتوان از پس آنها برآمد.
- سرعت یادگیری سنجیده‌تر.

در مقابل، ممکن است دانش‌آموزان پیشرفته به چنین فرصت‌هایی نیاز داشته باشند (تاملینسون، ۲۰۱۶):

- این امکان که از مرحله تمرین مهارت‌ها و فهمیدنی‌هایی که پیشتر بر آن تسلط یافته‌اند پرش کنند.
- فعالیت‌ها و محصولات فوق‌العاده پیچیده، باز^۲، انتزاعی و چندوجهی، و بهره‌گرفتن از مطالب خواندنی پیشرفته.
- سرعت سریع کار یا شاید سرعت‌گندتر که مجال کاوش بسیار عمیق روی یک موضوع را به آنها بدهد.

علاقه. علاقه به کشش، کنجکاوی یا اشتیاق یک دانش‌آموز نسبت به یک موضوع یا مهارت خاص اشاره دارد.

معلم در راستای مجزا کردن بر اساس علاقه دانش‌آموز، مهارت‌ها و مواد درسی لازم برای فهمیدن را از بخشی از برنامه درسی برگرفته و تنظیم می‌کند که حاوی موضوعات یا

^۱ - منظور این است که معلم به جای آموزش مستقیم برای کل کلاس، نیاز هر گروه کوچک را تشخیص دهد و جداگانه هر گروهی را آموزش مستقیم دهد. م

^۲ - open-ended

حرفه‌های جذاب برای دانش‌آموزان است. برخی از راه‌های مجزا کردن بر اساس علاقه دانش‌آموز شامل موارد زیر است:

- دسترسی به مجموعه متنوع و گسترده‌ای از مواد درسی و فناوری‌ها را تأمین کنید.
 - به دانش‌آموزان حق انتخاب تکالیف و محصولات را بدهید، از جمله گزینه‌هایی که خود دانش‌آموزان طراحی می‌کنند.
 - مسیرهای متنوعی برای کاوش دانش‌آموز درباره یک موضوع یا به نمایش گذاشتن یادگیری‌ها تدارک ببینید.
 - از تحقیق یا مورد استفاده قرار دادن مفاهیم و اصول اساسی در حوزه‌های مورد علاقه دانش‌آموز حمایت کنید.
- نیمرخ‌های یادگیری.** اصطلاح نیمرخ‌های یادگیری به راه‌هایی اشاره دارد که ما به لحاظ انفرادی بهتر یاد می‌گیریم. نیمرخ ممکن است تحت تأثیر متغیرهایی نظیر هوش‌های غالب، جنسیت یا فرهنگ شکل بگیرد (تاملینسون و ایمبا، ۲۰۱۰).
- برخی از راه‌هایی که معلمان می‌توانند برای مجزا کردن بر اساس نیمرخ‌های یادگیری دانش‌آموز مورد استفاده قرار دهند به شرح زیر است:
- محیط یادگیری را طوری طراحی کنید که فضاها و گزینه‌های یادگیری در آن منعطف باشد.
 - اطلاعات را به شیوه‌های شنیداری، دیداری و جنبشی ارائه کنید.
 - دانش‌آموزان را تشویق کنید در اطلاعات و اندیشه‌ها به شیوه‌های شنیداری، دیداری و جنبشی کاوش کنند.
 - بگذارید دانش‌آموزان به تنهایی یا با همقطاران خویش کار کنند.
 - از انتخاب انواع تجارب رقابتی، همکارانه و مستقل اطمینان حاصل کنید.

مجزا کردن با استفاده از طرح جهان‌شمول برای یادگیری

معلمان در هر پایه تحصیلی می‌توانند از طرح جهان‌شمول برای یادگیری^۱ استفاده کنند که طرحی برای برآوردن نیازهای تمام دانش‌آموزان از طریق انطباق‌دهی برنامه درسی و انتقال آموزش است. طرح جهان‌شمول برای یادگیری رویکردی آموزشی برای پرداختن به چالش تنوع است که با ارائه مواد درسی، فنون و راهبردهای آموزشی منعطف به توانمندسازی مریبان برای برآوردن نیازهای گوناگون دانش‌آموزان کمک می‌کند (مرکز ملی طرح

¹ - universal design for learning (UDL)

جهان‌شمول برای یادگیری، ۲۰۱۱؛ هال، میر و رز، ۲۰۱۲). ویرایش دوم از دستورالعمل‌های طرح جهان‌شمول برای یادگیری در سال ۲۰۱۱ منتشر شد. معلمان برای ایجاد انعطاف در طراحی و انتقال آموزش، باید ابزارهای چندگانه‌ای برای بازنمایی، بیان و مشارکت فراهم نمایند (سالند و ویتاکر^۱، ۲۰۱۷).

فراهم‌سازی ابزارهای چندگانه برای بازنمایی. معلمان باید ابزارهای چندگانه‌ای را برای بازنمایی فراهم کنند تا فراگیران راه‌های مختلفی برای به دست آوردن اطلاعات و دانش داشته باشند. دانش‌آموزان اطلاعاتی را که به آنها ارائه می‌گردد به شیوه‌های متفاوتی دریافت و فهم می‌کنند. برای مثال، ممکن است نیاز باشد دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری یا تفاوت‌های زبانی یا فرهنگی، به راه‌های متفاوتی به محتوای درسی بپردازند. هیچ یگانه‌ابزاری برای بازنمایی وجود ندارد که برای تمامی دانش‌آموزان بهینه^۲ باشد. تدارک گزینه‌های بازنمایی، اقدامی حیاتی است که می‌توان آن را با راهبردهای زیر تسهیل کرد:

۱. *گزینه‌هایی برای فهمیدن فراهم کنید.* برنامه‌های درسی برای اینکه در کلاس‌های درس گوناگون اثربخش واقع شوند باید به شیوه‌هایی ارائه شوند که برای تمامی دانش‌آموزان قابل فهم است. معلمان برای کاستن از موانع یادگیری می‌توانند (الف) اطلاعات یکسان را در قالب‌های حسی متفاوت (برای مثال، دیداری، شنیداری یا لمسی) بریزند و (ب) اطلاعات را در قالبی بریزند که برای دانش‌آموز قابل تنظیم است (برای مثال، متنی که می‌توان آن را بسط داد یا صداهایی که می‌توان آن را بالا برد). معلمان برای تسهیل فهمیدن محتوا می‌توانند (الف) راه‌هایی برای راحت‌تر کردن نمایش اطلاعات ارائه کنند، (ب) گزینه‌های جایگزینی را برای اطلاعات شنیداری عرضه کنند، و (ج) گزینه‌های جایگزینی را برای اطلاعات دیداری ارائه نمایند.

۲. *گزینه‌هایی برای زبان، بیان‌های ریاضیاتی و نمادها فراهم آورید.* دانش‌آموزان از لحاظ قابلیت‌هایی که در هر کدام از شکل‌های متفاوت بازنمایی دارند متنوع‌اند. شاید نموداری که متغیرهای مربوط به دو مفهوم را به تصویر کشیده به یک دانش‌آموز کمک کند اما دیگری را گیج نماید. به همین ترتیب، کاربرد برخی واژگان می‌تواند مفاهیمی را برای یک دانش‌آموز شفاف کند اما برای دیگری چنین نکند. نابرابری‌ها زمانی بروز می‌کنند که اطلاعات برای تمامی دانش‌آموزان با یک رویکرد ارائه شود. لذا بازنمایی‌های

^۱- Salend & Whittaker

^۲- optimal

جایگزینی را از نظر قابلیت دسترسی، شفافیت و قابلیت فهم برای تمام دانش‌آموزان فراهم کنید. برای اینکه به کاربرد زبان و نمادها تنوع دهید گزینه‌هایی تدارک ببینید که (الف) واژگان و نمادهای آن شفافیت دارد؛ (ب) ساختار و ترکیب آن روشن است؛ (ج) به رمزگشایی متن، نشانه‌های ریاضیاتی و نمادها کمک می‌کند؛ (د) فهمیدن با زبان‌های دیگر را ترویج می‌دهد؛ و (ه) از طریق رسانه‌های چندگانه [مطالب را] تشریح می‌کند.

۳. گزینه‌هایی را برای درک مطلب فراهم کنید. دانش‌آموزان افزون بر درک اطلاعات به استفاده از مهارت‌های پردازش اطلاعات (نظیر تلفیق آگاهی‌های جدید با دانش قبلی، بهره‌گیری از روش دسته‌بندی راهبردی، و تمرین به حافظه سپردن فعال) نیز نیاز دارند. از آنجایی که دانش‌آموزان از لحاظ مهارت‌های پردازش اطلاعات متفاوت‌اند معلمان می‌توانند برای اینکه تمام دانش‌آموزان بتوانند اطلاعات را به دست آورند برای آنها ابزارهای شناختی^۱ فراهم کنند. برای تسهیل درک مطلب می‌توان از گزینه‌هایی استفاده کرد که (الف) دانش پیش‌زمینه را فعال یا تأمین کنند؛ (ب) الگوها، خصوصیات اساسی، فکرهای بزرگ یا ارتباطات را برجسته نمایند؛ (ج) پردازش اطلاعات، تصویرسازی و دستکاری را هدایت کنند؛ و (ه) امکان انتقال و تعمیم را به حداکثر برسانند.

فراهم‌سازی ابزارهای چندگانه برای عمل و بیان. معلمان باید همچنین ابزارهای چندگانه بیان را برای فراگیران تدارک ببینند یعنی گزینه‌هایی در اختیار آنها بگذارند که بتوانند آموخته‌های خویش را نمایش دهند. دانش‌آموزان به شیوه‌های متفاوتی محیط یادگیری را راهبری می‌کنند و آموخته‌های خود را نیز به طرق متفاوتی به نمایش می‌گذارند. برای مثال، ممکن است دانش‌آموزانی که اختلال نقص توجه و یا کاستی‌های زبانی دارند به طرز بسیار متفاوتی به تکالیف یادگیری بپردازند و تسلط خود را نیز به طرز متفاوتی نشان دهند. شاید بعضی از آنها بتوانند به شکل نوشتاری، و نه با سخنرانی شفاهی، [تسلط] خویش را بیان کنند، برعکس آن نیز صدق می‌کند.

هیچ یگانه ابزار بیانی وجود ندارد که برای تمامی دانش‌آموزان بهینه^۲ باشد. اما تدارک دیدن گزینه‌ها اقدامی حیاتی است و می‌توان آن را به روش‌های زیر انجام داد:

^۱ (cognitive ramps) (تدابیری نظیر تغییر دادن محیط فیزیکی کلاس، تغییر دادن فرایندها یا رویه‌های قبلی، ترجمه اطلاعات به زبان مادری دانش‌آموز، رنگی یا مصور کردن حروف، و سایر اقداماتی که به یادگیری دانش‌آموزان، به ویژه فراگیران دیرآموز، کمک می‌کند. در واقع، معلم هنگامی که دریافت شکاف یا گسستی در قابلیت شناختی دانش‌آموز وجود دارد، با ترندهایی نظیر موارد مذکور سعی می‌کند به دانش‌آموز در پرش از این گسست کمک کند). م.

^۲ optimal

۱. گزینه‌هایی برای اقدام فیزیکی فراهم کنید. در کتاب درسی یا دفتر چاپی امکانات محدودی برای دستکاری یا تعامل فیزیکی وجود دارد (برای مثال، برگه زدن، نوشتن داخل دفتر). اگر دستکاری یا تعامل فیزیکی به راه‌های محدودی انجام شود شاید این برای بعضی از دانش‌آموزان، نظیر آنهایی که ناتوانی فیزیکی، نابینایی یا اختلالات دیگری دارند به مانعی برای یادگیری تبدیل شود. معلمان می‌توانند (الف) به روش‌های پاسخ‌دهی و دستکاری تنوع دهند و (ب) دسترسی به ابزارها و فناوری‌های کمک آموزشی را بهبود دهند.

۲. گزینه‌هایی برای بیان و ارتباطات فراهم کنید. هیچ یگانه رسانه‌ای برای بیان وجود ندارد که به تساوی برای تمام دانش‌آموزان مناسب باشد. همچنین، برخی از انواع رسانه‌ها شاید با بعضی از گونه‌های بیان و نیز برخی از انواع دانش‌آموزان تناسب چندانی نداشته باشند. برای مثال، بعید نیست دانش‌آموز دارای اختلال خواندن در داستان‌گویی محاوره‌ای متبخر باشد اما نوشتن داستان برای او دشوار باشد. بنابراین، رویکردهای جایگزین بیانی باید مورد استفاده قرار گیرند. معلمان می‌توانند (الف) از رسانه‌های چندگانه برای ارتباطات بهره بگیرند، (ب) از ابزارهای چندگانه برای آفرینش ذهنی و خلق اثر^۱ استفاده کنند، و (ج) با پشتیبانی تدریجی سطح به سطح از تمرین و عملکرد، زمینه مساعدی برای مهارت‌یابی ایجاد نمایند.

۳. گزینه‌هایی برای کارکردهای اجرایی فراهم کنید. کارکردهای مغزی سطح بالا افراد را قادر می‌کند واکنش‌های آنی و یا کوتاه‌مدت نسبت به محیط خویش را کنترل کنند و در عوض، هدف‌های بلندمدت تعیین کنند، راهبردهایی اثربخش را برای رسیدن به این هدف‌ها طراحی نمایند، بر پیشرفت خویش نظارت کنند، و راهبردها را به هنگام نیاز اصلاح کنند. رویکرد طرح جهان‌شمول برای یادگیری مستلزم کوشش برای بسط این کارکردهای اجرایی از طریق سکوسازی مهارت‌های سطح پائین با هدف ارتقاء سطوح عالی رشد است. در این راستا گزینه‌هایی فراهم کنید که (الف) عمل هدف‌گزینی اثربخش را هدایت می‌کنند، (ب) از برنامه‌ریزی و تدوین راهبرد پشتیبانی می‌کنند، (ج) مدیریت اطلاعات و منابع را تسهیل می‌نمایند، و (د) ظرفیت نظارت بر پیشرفت را بالا می‌برند.

¹ - construction & composition

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟**تلاش و پایداری مستمر در طرح جهان‌شمول برای یادگیری**

در طرح جهان‌شمول برای یادگیری راهبردهایی برای برآوردن نیازهای تمام دانش‌آموزان از طریق انطباق‌دهی برنامه‌دستی و انتقال آموزش در نظر گرفته شده‌اند. در پیشنهادات این قسمت از فصل گزینه‌هایی برای تداوم تلاش و پایداری توصیف شده است. روی این پیشنهادات تأمل کنید. سپس یکی از موضوعاتی را انتخاب کنید که در پایه تحصیلی یا حوزه موضوعی خود، طی دوره‌ای سه‌روزه تدریس می‌کنید.

۱. در طرح درس‌های خودتان چه راه‌هایی را (به عنوان مثال، کاربرد روش بحث در گروه‌های کوچک برای یک فعالیت معین) به عنوان گزینه‌های لازم برای تداوم تلاش و پایداری دانش‌آموزان می‌نویسید؟

۲. هنگامی که شما این گزینه‌ها را برای تداوم تلاش و پایداری فراهم می‌کنید این کار چه فوایدی برای دانش‌آموزان دارد؟

فراهم‌سازی ابزارهای چندگانه برای مشارکت. معلمان برای بهره‌برداری از علایق یادگیرندگان، ارائه چالش‌های مناسب و افزایش انگیزش، باید ابزارهای چندگانه‌ای برای مشارکت فراهم کنند. دانش‌آموزان از نظر شیوه‌های پرداختن به یادگیری و انگیزش یافتن برای یادگیری به طور محسوسی متفاوت‌اند. ناگهانی و تازه بودن موضوع کافی است تا برخی از دانش‌آموزان به آن پردازند، در حالی که برخی از دانش‌آموزان چندان تحت تأثیر این ویژگی‌ها قرار نمی‌گیرند.

هیچ کدام از ابزارهای بازنمایی، به تنهایی برای نقش‌آفرینی دانش‌آموزان در یادگیری کامل نیست. لذا تدارک دیدن گزینه‌های چندگانه برای نقش‌آفرینی دانش‌آموز اقدامی بنیادین است. معلمان می‌توانند راهبردهای زیر را برای رسیدن به این هدف به کار ببرند:

۱. **گزینه‌هایی برای تحریک علاقه فراهم کنید.** دانش‌آموزان اطلاعاتی را که توجه‌شان را جلب نکند یا قدرت فهمیدنشان را به کار نیاندازد یاد نمی‌گیرند. همچنین، دانش‌آموزان از این نظر که چه چیزی توجه‌شان را به خود جلب می‌کند و علاقه آنها را برمی‌انگیزد فوق‌العاده متفاوت‌اند. لذا گزینه‌هایی فراهم کنید که (الف) انتخاب و استقلال فردی را در حد مطلوب نگه می‌دارند؛ (ب) ربط، ارزش و اعتبار^۱ را ارتقا می‌دهند؛ و (ج) تهدیدها و حواس‌پرتی‌ها را به حداقل می‌رسانند.

م. (به این معنا که موضوعات/فعالیت‌ها تا چه اندازه منعکس‌کننده نیاز یا مسأله‌ای واقعی هستند) authenticity^۱ -

۲. گزینه‌هایی برای تداوم تلاش و پایداری فراهم کنید. بسیاری از انواع یادگیری‌ها نیازمند توجه و تلاش مداوم است. البته توانمندی‌های دانش‌آموزان تا حد قابل ملاحظه‌ای متفاوت است. انگیزش اولیه آنها، ظرفیت و مهارت‌های آنها برای خودتنظیمی، حساسیت آنها نسبت به مداخله، و سایر عوامل در این زمینه نقش دارند. لذا گزینه‌هایی فراهم کنید که (الف) اهمیت هدف‌های کلی و خُرده‌هدف‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهند؛ (ب) برای بهینه کردن چالش مورد نظر، انتظارات و منابع را تغییر می‌دهند؛ (ج) همکاری و ارتباطات را تقویت می‌کنند؛ و (د) بازخوردهای تسلط‌گرایانه^۱ را افزایش می‌دهند.

۳. گزینه‌هایی برای خودتنظیمی تدارک ببینید. توانایی خودتنظیمی - مهارت واکنش‌های هیجانی به منظور افزایش اثربخشی در اداره محیط و برقراری ارتباط با آن - یکی از ابعاد اساسی رشد آدمی است. خودتنظیمی برای دانش‌آموزان مفید است. خودتنظیمی را می‌توان با فراهم کردن گزینه‌هایی برای پشتیبانی از فراگیران ارتقا داد، فراگیرانی که استعدادها و تجارب قبلی بسیار متفاوتی در یادگیری چگونگی تنظیم کردن خویش دارند (گرمرات و دی-هس^۲، ۲۰۱۳). شما گزینه‌هایی برای خودتنظیمی فراهم کنید که (الف) انتظارات و باورهایی را ارتقاء می‌دهند که انگیزش را به حد مطلوب می‌رساند، (ب) راهبردها و مهارت‌های شخصی کنار آمدن را تسهیل می‌نمایند، و (ج) خودسنجی و خردورزی را رشد می‌دهند.

واژگان کلیدی

- شکاف پیشرفت
- محیط عاطفی/یادگیری
- سنجش‌های جایگزین یا مجزا
- محتوا
- عوامل بافتی
- تنوع فرهنگی
- تدریس پاسخ‌گو به لحاظ فرهنگی
- آموزش مجزا
- مواد درسی مجزا
- فراگیران انگلیسی
- دانش‌آموزان استثنایی
- بیان

^۱- mastery-oriented

^۲- Germeroth & Day-Hess

- فراگیران مستعد یا نخبه
- علاقه
- انطباق
- نیم‌رخ یادگیری
- محیطی با کمترین میزان محدودیت
- متناسب‌سازی
- فرایند
- محصول‌ها
- آمادگی
- خودتنظیمی
- پایگاه اجتماعی-اقتصادی
- فراگیر تاب‌آور
- نقش آفرینی دانش‌آموز
- دانش‌آموزان در معرض خطر
- نمونه کار معلم
- دانش‌آموزان کندرو
- طرح جهان‌شمول برای یادگیری

مفاهیم اصلی

۱. معلمان در تلاش برای شناختن دانش‌آموزان خویش می‌توانند منابع اطلاعاتی را شناسایی نمایند و سپس از این اطلاعات برای انتخاب اثربخش‌تر راهبردهای آموزشی، رعایت تفاوت‌های فردی و نیز در تعاملات خویش با دانش‌آموزان و خانواده‌های ایشان بهره‌گیرند.
۲. تهیه گزارشی در زمینه عوامل زمینه‌ای، معلمان را قادر می‌سازد اطلاعات بسیار مفیدتری را گردآوری و سازماندهی کنند و این اطلاعات را در طراحی فرایند به کار ببرند.
۳. منابع مهم تنوع دانش‌آموزان عبارتند از تنوع فرهنگی، زبان، جنسیت و ویژگی‌های استثنایی.
۴. بسیاری از دانش‌آموزان ویژگی‌هایی بی‌همتا دارند یا در محیط اجتماعی یا خانواده‌ای زندگی می‌کنند که چالش‌های خاصی را برای آنها به وجود آورده است. معلمان به

- هنگام کار کردن با دانش‌آموزانی که این ویژگی‌ها و چالش‌ها را دارند باید تنظیماتی را در آموزش خویش انجام بدهند.
۵. در آموزش عمومی، بعضی از جمعیت‌های بی‌همتا در کلاس‌های درس عبارتند از دانش‌آموزان مستعد یا نخبه، فراگیران تاب‌آور، دانش‌آموزان کندرو، دانش‌آموزان در معرض خطر، دانش‌آموزان فقیر.
۶. معنای ساده‌مجزا کردن توجه به نیازهای دانش‌آموز خاص یا گروهی خاص از دانش‌آموزان است؛ نه اینکه الگویی خاص برای تدریس به کلاس اختیار شود که در آن تمامی افراد اساساً یکسان فرض می‌شوند.
۷. معلمان می‌توانند یک یا چند مورد از عناصر برنامه‌درسی را (محتوا، فرایند یادگیری، و محصولاتی که دانش‌آموزان تهیه می‌کنند) بر اساس خصوصیات دانش‌آموز (آمادگی، علایق و نیمرخ‌های یادگیری) و با استفاده از مجموعه‌ای از راهبردهای آموزشی و مدیریتی، در هر مرحله از یک درس یا واحد درسی تطبیق دهند.
۸. طرح جهان‌شمول برای یادگیری راهی برای تطبیق دادن یک برنامه‌درسی و انتقال آموزش به منظور برآوردن نیازهای تمامی یادگیرندگان است.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. این کار چه ارزشی دارد که از عوامل زمینه‌ای کلاسی که قرار است در آن تدریس نمایند یک گزارش آماده کنید؟
۲. بر اساس تجاربی که خودتان در دوران پیش‌دبستانی تا پایان متوسطه داشتید کدامیک از انواع تنوع دانش‌آموزان در کلاس‌های درس آشکار است؟ معلمان شما در انتخاب محتوا و استفاده از رویکردهای آموزشی به چه شیوه‌هایی به این ویژگی‌های دانش‌آموزان توجه می‌کردند؟
۳. در تعامل با دانش‌آموزانی که تسلط محدودی در زبان انگلیسی دارند احتمالاً چه چالش‌هایی را تجربه می‌کنید؟ برای غلبه بر این چالش‌ها و بهبود یادگیری دانش‌آموزان چه کارهایی می‌توانید انجام بدهید؟

۴. اگر سال اول خدمت خود، دانش‌آموزان شدیداً بی‌اعتنایی در کلاس داشتید در تلاش برای رسیدگی به آنها چه کارهایی انجام می‌دهید؟ در مدرسه برای یاری گرفتن و نیز دریافت کمک‌های فکری به چه مرییان دیگری می‌توانید مراجعه کنید؟
۵. هنگامی که معلمان می‌کوشند برنامه‌ی درسی و نیز فنون انتقال آموزش را مجزا کنند با کدامین چالش‌های احتمالی مواجه می‌شوند؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. در خصوص نحوه‌ی پرداختن به تنوع دانش‌آموزان در کلاس درس، فهرستی از ۱۰ سؤال و یا بیشتر را تهیه کنید که مایل‌اید از یک معلم اثربخش پرسید.
۲. بخشی از یک کتاب درسی را که شاید به کار خواهید بُرد مورد بررسی قرار داده و راه‌هایی را برای مجزا کردن عناصر آن برنامه‌ی درسی شناسایی کنید.
۳. فهرستی از شیوه‌های مختلف انطباق‌دهی را برای موقعی تهیه کنید که قرار است دانش‌آموزان امتحان بدهند.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. از مقوله‌های تفاوت‌ها که در این فصل مورد بررسی قرار گرفتند به عنوان یک راهنما استفاده کنید و از چندین معلم بخواهید که تفاوت‌های فردی خاصی را که در دانش‌آموزان خودشان مشاهده کرده‌اند توصیف کنند. معلمان چگونه این تفاوت‌ها را مورد توجه قرار می‌دهند؟
۲. از چند معلم پرسید که چگونه آموزش را برای بهتر برآوردن نیازهای دانش‌آموزانشان متنوع می‌کنند؟
۳. گزارشی را از عوامل زمینه‌ای یک کلاس درس خاص تهیه کنید که در آن ویژگی‌های دانش‌آموزان و شیوه‌های متناسب‌سازی یادگیری دانش‌آموز در راستای پرداختن به تنوع یادگیرندگان توصیف شده باشد.

خواندنی‌های بیشتر

Echevarria, J. J., Frey, N., & Fisher, D. (2016). *How to reach the hard to reach: Excellent instruction for those who need it most*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

در این کتاب پیشینه و راهبردهایی در مورد یاد دادن محتوای اصلی برنامه درسی، سنجش برای آموزش آگاهانه‌تر، آموزش زبان، فضا و فرهنگ، و فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای یادگیری ارائه شده است.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society* (10th ed.). Boston: Pearson.

در این کتاب تفاوت‌های دانش‌آموزان بر حسب پایگاه اجتماعی، قومیت و نژاد، جنسیت، ویژگی‌های استثنایی، مذهب، زبان و سن مورد بررسی قرار گرفته است. ابعاد چندفرهنگی بودن آموزش و پرورش را مورد ملاحظه قرار دهید.

Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

در این کتاب دلایل و مثال‌هایی از راه‌های مختلف مجزا کردن ارائه شده است. به طور ویژه ویژگی‌های فراگیران، فنون سنجش، گروه‌بندی، راهبردهای آموزشی و رویکردهای برنامه‌های درسی را مورد ملاحظه قرار دهید.

Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Boston: Pearson.

در این کتاب شیوه‌هایی توصیف شده است که معلمان می‌توانند محتوا، فرایند، و محصول را بر حسب آمادگی، علایق و نیمرخ یادگیری دانش‌آموزان مجزا کنند.

Vaughn, B., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at-risk in the general education classroom* (7th ed.). Boston: Pearson.

در این کتاب بحث جامعی درباره ویژگی‌های گوناگون دانش‌آموزان عرضه شده است و در سراسر آن انواع متناسب‌سازی‌های آموزشی مقتضی توصیف شده‌اند. همچنین در آن راهبردهای آموزشی فراگیر برای حوزه‌های موضوعی و نیز برای راهبردهای آموزشی خواندن مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

فصل سوم

مبانی برنامه‌ریزی

برنامه‌ریزی چیست؟

- دلایلی برای برنامه‌ریزی
- عوامل مورد توجه در برنامه‌ریزی

ملاحظات برنامه‌درسی به هنگام برنامه‌ریزی

- استانداردهای برنامه‌درسی
- برنامه‌درسی هسته‌مشترک
- یادگیری قرن بیست و یکم

انواع طرح‌های معلم

- نقشه‌کشی معکوس
- برنامه‌ریزی دوره
- برنامه‌ریزی ترم
- برنامه‌ریزی بخش
- برنامه‌ریزی هفتگی
- برنامه‌ریزی روزانه

رویکرد خطی-منطقی به برنامه‌ریزی

- صورت‌بندی غایات و اهداف
- تصریح خُرده‌هدف‌ها
- سنجش نیازهای دانش‌آموز
- راهبردها و فعالیت‌های یادگیری
- ارزشیابی عملکرد دانش‌آموز

ملاحظات تکمیلی در برنامه‌ریزی

- منابع برای برنامه‌ریزی
- برنامه‌ریزی معلم-دانش‌آموز
- برنامه‌ریزی تیمی
- تهیه‌سرفصل
- برنامه‌ریزی برای تلفیق فناوری در آموزش
- برنامه‌ریزی برای سنجش‌ها
- آماده‌سازی تکالیف کلاسی
- برنامه‌ریزی برای انگیزش
- استفاده‌بخردانه از زمان آموزشی
- برنامه‌ریزی برای وظیفه‌رسیدگی

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. دلایل برنامه‌ریزی آموزشی را توصیف کنید.
۲. پیوند میان استانداردهای برنامه‌درسی با برنامه‌ریزی آموزشی را توضیح دهید.
۳. به هنگام برنامه‌ریزی دوره‌ها، ترم‌ها، بخش‌ها، هفته‌ها و درس‌ها، نقشه‌کشی معکوس را به کار ببرید.
۴. رویکرد خطی-منطقی را برای برنامه‌ریزی آموزشی به کار ببرید.
۵. منابع تکمیلی را که می‌توان به هنگام برنامه‌ریزی مورد استفاده قرار داد شناسایی کنید.

برنامه‌ریزی برای آموزش یکی از عناصر حیاتی فرایند آموزش است. طرح‌های جامعی که به دقت طراحی شده باشند اثر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان خواهند داشت. در این فصل برای اینکه شما طراحی آموزش را درک کنید و برای انجام آن آماده شوید فرایند برنامه‌ریزی، ملاحظات برنامه‌درسی، انواع طرح‌های معلم، رویکرد خطی-منطقی به برنامه‌ریزی و دیگر موضوعات مربوط به برنامه‌ریزی مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

برنامه‌ریزی چیست؟

برنامه‌ریزی آموزش به تصمیماتی دلالت دارد که برای سازماندهی، اجرا و ارزشیابی آموزش اتخاذ می‌شوند. برنامه‌ریزی یکی از مهم‌ترین وظایفی است که معلمان بر عهده می‌گیرند. برنامه‌ریزی به معلمان این امکان را می‌دهد تا درباره‌ی موضوع درسی و محتوایی که تدریس می‌کنند به شکل عمیقی خردورزی نمایند.

شما به هنگام اتخاذ تصمیمات برنامه‌ریزیه باید به این فکر کنید که چه کسی قرار است چه کاری را انجام بدهد، رویدادهای آموزشی چه زمانی، با چه ترتیبی و کجا رخ خواهند داد، چه مقدار از زمان آموزش باید مورد استفاده قرار گیرد و از کدام مواد درسی و منابع باید استفاده شود. تصمیمات برنامه‌ریزی همچنین به موضوعاتی نظیر؛ محتوایی که باید پوشش داده شود، راهبردهای آموزشی، رفتارهای انتقال درس، رسانه‌های آموزشی، مدیریت کلاس درس، جو کلاس درس و ارزشیابی دانش‌آموز ربط دارند.

هدف برنامه‌ریزی اطمینان یافتن از یادگیری دانش‌آموز است. بنابراین، برنامه‌ریزی به معلمان کمک می‌کند رویدادهای آموزشی را با هدف تسهیل یادگیری دانش‌آموزان خلق کرده و تنظیم و سازماندهی نمایند. برنامه‌ریزی به تنظیم جریان و توالی رویدادهای آموزشی و نیز مدیریت زمان و رویدادها کمک می‌کند. میزان زمانی که صرف

برنامه‌ریزی می‌شود از معلمی به معلم دیگر بسیار متفاوت است و به عواملی نظیر نیازهای شاگردان، پیچیدگی وظیفه تدریس، تسهیلات و تجهیزات و تجربه معلم بستگی دارد. برای فهم کامل‌تر برنامه‌ریزی آموزشی، تأمل بر روی دلایل برنامه‌ریزی و عوامل زیادی که در برنامه‌ریزی مورد توجه قرار می‌گیرند مفید است.

دلایلی برای برنامه‌ریزی

هنگامی که کل سال تحصیلی را در نظر بگیریم در می‌یابیم که برنامه‌ریزی برای کل سال، هر ترم، بخش، هر هفته و هر درس ضرورت دارد. مناطق آموزشی غالباً برنامه‌های هفتگی مکتوب را الزامی می‌کنند و مدیر مدرسه نیز همواره برنامه‌های معلمان تازه‌کار را واریسی می‌کند. در بعضی از این برنامه‌ها جزئیات به تفصیل نوشته می‌شوند و در برخی به طور کامل نوشته نمی‌شوند. به هر حال، به چند دلیل باید برنامه‌های کاملی را برای انواع دامنه‌های زمانی مذکور تهیه کرد. برنامه‌ریزی در انجام امور زیر به شما کمک می‌کند:

- حس شناختن مسیر و به واسطه آن حس اطمینان و امنیت را به دست آورید. برنامه‌ریزی به شما کمک می‌کند از مسیر خارج نشوید و اضطراب خویش در مورد آموزش را کاهش دهید.
- با محتوای دوره آشنا شوید، آن را سازماندهی کرده و توالی آن را مشخص کنید.
- مواد آموزشی مرتبط را گردآوری و آماده‌سازی کنید و برای کاربرد انواع مختلفی از رسانه‌های آموزشی برنامه‌ریزی کنید. این برنامه‌ریزی در موعد سفارش دادن وسایل آموزشی به شما کمک خواهد کرد.
- مجموعه متنوعی از راهبردها و فعالیت‌های آموزشی را در طول زمان به کار ببرید.
- برای تعامل با دانش‌آموزان در خلال آموزش آماده بشوید. در این راستا شاید نیاز باشد فهرستی از پرسش‌ها یا رهنمودهای مهم برای یک فعالیت گروهی مشارکتی تهیه گردد.
- فونونی را برای انگیزش دادن به دانش‌آموزان برای یاد گرفتن هر درس ترکیب کنید.
- تفاوت‌های فردی و گوناگونی دانش‌آموزان را به هنگام انتخاب خُرده‌هدف‌ها، محتوا، راهبردها، موارد درسی و ملزومات مورد توجه قرار دهید.
- ملزومات مناسب و نیز لوازم ارزشیابی از عملکرد دانش‌آموزان را تدارک ببینید.
- به تصمیم‌گیرنده‌ای خردورز در زمینه برنامه درسی و آموزش تبدیل بشوید.

- معلمان جایگزین و نیز اعضای جایگزین تیم تدریس را تعیین کنید تا در مواقعی که غایب هستید طبق برنامه‌ای مشخص به پیش بروند.
- به اعضای دیگر تیم تدریس بگویید که چه کارهایی را و چگونه انجام می‌دهید.
- مطالبات اداری و مدیریتی را برآورده کنید. در اغلب موارد معلمان موظف‌اند برنامه‌های هفتگی خویش را برای واری به مدیر مدرسه تحویل دهند.
- از برنامه‌های مکتوب قبلی به عنوان منابعی برای برنامه‌ریزی‌های بعدی استفاده کنید.

عوامل مورد توجه در برنامه‌ریزی

به هنگام طراحی برنامه‌ها برای آموزش، باید عواملی را مورد توجه قرار دهید که به باورهای شما ربط دارند؛ باورها درباره تدریس و نقش معلمان، فعالیت‌های آموزشی، خصوصیات شخصی و حرفه‌ای خود شما، و تفکراتی که در مورد عملکرد خودتان دارید. این عوامل روی هم رفته تصمیم‌گیری‌های شما را در مورد برنامه‌های آموزشی‌تان تحت تأثیر قرار خواهند داد.

عوامل مربوط به فعالیت‌های آموزشی. فعالیت‌های آموزشی ابزارهای اساسی و اولیه‌ای هستند که معلمان برای عرضه مفاهیم و مهارت‌ها به دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌دهند. هنگامی که فعالیت آموزشی معینی را برنامه‌ریزی می‌کنید باید چندین عامل را مورد توجه قرار دهید.

۱. **محتوا/ محتوا** به دانش، مهارت، قاعده، مفهوم یا فرایند خلاقانه‌ای دلالت دارد که شما می‌خواهید دانش‌آموزان آن را یاد بگیرند. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود به هدف‌هایی که در راهنماهای برنامه درسی منطقه آموزشی آمده دست یابند لذا شما محتواهای مربوط به این هدف‌ها را انتخاب می‌کنید. در عین حال که استقلال عمل دارید اما از شما انتظار می‌رود محتوایی را تدریس کرده و مورد رسیدگی قرار دهید که در راستای اهداف مصوب منطقه است.

برنامه‌ریزی برای محتوا بسته به سطح آموزش متفاوت است و فرقی ندارد که دوره‌ای پیشرفته، محتوایی عمومی و یا مواد درسی جبرانی مد نظر باشد. همچنین، ماهیت محتوا تصمیمات شما را در برنامه‌ریزی تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای مثال، شما احتمالاً ریاضیات، خواندن، محتواهای آزمایشگاهی و مطالعات اجتماعی را به شیوه‌های متفاوتی برنامه‌ریزی و تدریس می‌کنید. بنابراین، محتوا تا حد زیادی تعیین می‌کند که شما چگونه درس‌ها را برنامه‌ریزی و تدریس می‌کنید.

نمونه معیارها

برنامه‌ریزی

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). هر معیار در اسناد اصلی آن شامل فهرستی از عملکردها، دانش اساسی و گرایش‌های حیاتی برای بیان شفاف‌تر موارد مورد انتظار در آن معیار است. از آنجایی که در فصل حاضر به برنامه‌ریزی و برنامه‌دستی می‌پردازیم برخی از گزاره‌های نمونه از معیار چهارم اینتسک دربارهٔ دانش محتوایی و معیار هفتم دربارهٔ برنامه‌ریزی برای آموزش در اینجا فهرست شده‌اند که به موضوعات این فصل ربط دارند.

عملکردها

- معلم فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان خلق می‌کند تا بتوانند محتوای مورد نظر خویش را یاد بگیرند، آن را تمرین کنند، و بر زبان علمی آن تسلط پیدا کنند.
- معلم برنامه‌ها را بر اساس هدف‌های کوتاه و بلندمدت ارزشیابی می‌کند و به طور نظام‌مند طرح‌ها را برای برآوردن نیازهای یادگیری هر دانش‌آموز و ارتقاء یادگیری‌ها متناسب‌سازی می‌کند.

دانش اساسی

- معلم نسبت به معیارهای محتوایی دانش‌آموز و پیشرفت‌های یادگیری در دیسپلین‌هایی که در آن تدریس می‌کند آگاهی عمیقی دارد.
- معلم می‌داند که چه زمانی و چگونه، بر اساس اطلاعات به دست آمده از سنجش‌ها و نیز پاسخ‌های فراگیر، برنامه‌ها را تنظیم کند.

گرایش‌های حیاتی

- معلم دریافته که دانش محتوایی، پیکرهٔ ثابتی از واقعیت‌ها نیست؛ بلکه پیچیده، وابسته به فرهنگ و همواره در حال تکامل است. معلم نسبت به اندیشه‌ها و برداشت‌های جدید در حوزهٔ مربوطه مطلع است.
- معلم این مسئولیت حرفه‌ای را پذیرفته است که باید از برنامه‌ریزی کوتاه و بلندمدت به عنوان ابزاری برای اطمینان یافتن از یادگیری دانش‌آموز استفاده کند.

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

۲. **مواد درسی.** مواد درسی عبارتند از محرک‌های ملموس نوشتاری، دیداری و یا فیزیکی که در آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرند. کتب درسی، کتاب‌های کار، رایانه‌ها، نرم‌افزارها و وب‌سایت‌ها از جمله مواد درسی‌اند که می‌توانید استفاده کنید. در دسترس بودن این مواد درسی بر تصمیمات برنامه‌ریزانه شما تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال، معلم هنر به هنگام برنامه‌ریزی برای درسی که در آن بچه‌ها با آبرنگ نقاشی می‌کنند باید مطمئن شود که مواد درسی مشخصی در دسترس باشند. اگر این مواد درسی موجود نباشند معلم باید برنامه‌های جایگزینی را در نظر بگیرد. معلمان همچنین باید به دقت به این موضوع توجه کنند که مواد درسی با خُرده‌هدف‌های آموزشی تناسب داشته باشند. برای مثال، شما هنگامی که درباره کاربرد گردش علمی^۱ ویدیویی یا اینترنتی^۲ در یک درس تأمل می‌کنید باید ببینید آیا ماهیت و سطح محتوا [با خُرده‌هدف‌های آموزشی] متناسب هست یا نه.

۳. **راهبردهای آموزشی.** برگزیدن مجموعه متنوعی از راهبردهای آموزشی برای تدریس محتوا یکی از تصمیمات برنامه‌ریزانه اصلی برای معلمان است. ممکن است شما از ارائه‌ها، نمایش‌ها، پرسش‌ها، ازبرخواندن‌ها، تمرین و کوشش و خطاها استفاده کنید یا اینکه از گفتگوها، پنل‌ها و مباحثه‌ها و یا گروه‌های کوچک بهره بگیرید. همچنین شما می‌توانید رویکردهای پژوهشی و اکتشافی را انتخاب کنید و بازی‌ها، ایفای نقش و شبیه‌سازی، کار آزمایشگاهی و یا آموزش به کمک رایانه را به کار ببرید.

۴. **رفتارهای معلم.** معلمان در خلال یک درس مجموعه‌ای از کارها را برای تولید درس و کمک به مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری انجام می‌دهند. شما نیاز دارید که برای بیان انتظارات، آماده‌سازی ذهنی، حفظ تمرکز گروهی، انتقال‌های راحت، ارائه شفاف محتوای درس، جمع‌بندی و خلاصه‌سازی و رسیدگی به سایر ابعاد تولید درس برنامه‌هایی داشته باشید.

۵. **ساختار درس.** ساختار به اقداماتی دلالت دارد که در وهله‌های معینی از کلاس یا ارائه درس انجام می‌شوند و شما باید از قبل آن ساختار را برنامه‌ریزی کنید. برای مثال، در ابتدای شروع کلاس شما می‌توانید دستورالعمل‌هایی بدهید، مواد درسی مشخصی را ردّ و بدل کنید یا دانش‌آموزان را به سمت مکان‌های جدیدی هدایت نمایید. همین طور که درس به پیش می‌رود ممکن است دانش‌آموزان به خواندن، بحث کردن، نوشتن یا

^۱ - field trip

^۲ - web-based

مشارکت در یک راهبرد آموزشی ویژه پردازند. در پایان کلاس، شاید دانش‌آموزان به نیمکت‌های خود برگردند، همه جا را مرتب و تمیز کنند یا مواد درسی را گردآوری نمایند. شما می‌توانید به هنگام انتقال محتوای درس، اقدامات را طبق توالی خاصی انجام بدهید که منعکس‌کننده رویکرد ویژه‌ای به آموزش است.

۶. محیط یادگیری. به هنگام برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی ببینید می‌خواهید چه نوع محیطی برای یادگیری خلق کنید. اگر چه عوامل بسیاری باید مورد توجه قرار گیرند اما چند موضوع نیازمند رسیدگی ویژه است. ابتدا شما باید نظام اثربخشی را برای مدیریت کلاس درس برنامه‌ریزی و مستقر نمایید که در آن برای موضوعاتی نظیر نهاده‌سازی مقررات و رویه‌های کلاسی، تقویت رفتارهای مطلوب، پاسخ‌گو نگه داشتن دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی، و خلق یک جو کلاسی مثبت پیش‌بینی‌های لازم شده باشد. دوم، شما باید برنامه‌ای برای پرداختن به بدرفتاری‌ها طراحی کنید. سوم، شما باید در مورد راه‌های رسیدگی به تفاوت‌های فردی برنامه‌ریزی کنید. چهارم، شما باید در مورد راه‌های انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری برنامه‌ریزی کنید. تمامی این موضوعات روی محیط یادگیری اثر می‌گذارند و شما نیاز دارید که راه‌های اثربخشی را برای پرداختن به آنها طراحی کنید.

۷. دانش‌آموزان. به هنگام برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های آموزشی، روی ویژگی‌های دانش‌آموزان خاصی که در کلاس خود دارید تأمل کنید. نیازهای انگیزشی، نیازهای تحصیلی، پیشینه‌های فرهنگی و نیازهای فیزیکی و روان‌شناختی دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهید. بعلاوه، دربارهٔ این تأمل کنید که دانش‌آموزان چگونه برای آموزش گروه‌بندی خواهند شد (برای مثال، کل کلاس، گروه کوچک، کار انفرادی) و ببینید کدام دانش‌آموزان در کدام گروه‌ها قرار خواهند گرفت. در برنامه‌ریزی خود به سطوح توانایی دانش‌آموزان توجه کنید و نیز انواع راه‌های گروه‌بندی دانش‌آموزان را برای رسیدن به خُرده‌هدف‌های آموزشی در نظر بگیرید.

۸. مدت زمان درس. برای زمان موجود یا اختصاص یافته طرح‌هایی را ترتیب دهید. فعالیت‌های آموزشی از ۱۰ تا ۶۰ دقیقه به طول می‌انجامند. در یک کلاس پیش‌دبستانی، آستانهٔ تمرکز و توجه دانش‌آموز ممکن است فعالیتی ۱۰ دقیقه‌ای باشد. بازه‌های زمانی کلاس در پایه‌های دورهٔ اول و دوم ابتدایی عموماً به تشخیص معلم بستگی دارند اما غالباً بیشتر از ۲۰ تا ۳۰ دقیقه طول نمی‌کشند. بازه‌های کلاس‌ها در مدارس راهنمایی، دورهٔ اول

متوسطه و دبیرستان‌ها^۱ عموماً از قبل تعیین می‌شود و از ۴۵ تا ۶۰ دقیقه و یا حتی تا ۹۰ دقیقه در برنامه زمانی بلوکی^۲ به طول می‌انجامد. معلمان باید در زمان موجود از مجموعه متنوعی از فعالیت‌ها و منابع برای رسیدن به خُرده‌هدف‌های درس و حفظ انگیزش دانش‌آموزان استفاده کنند. شما باید به خوبی زمان را مدیریت کنید تا مطمئن شوید دانش‌آموزان در این بازه زمانی فرصت رسیدن به اهداف درس را دارند.

۹. مکان درس. به هنگام برنامه‌ریزی برای فعالیت‌های آموزشی، درباره مکانی که درس در آن اتفاق می‌افتد نیز تأمل کنید. مکان یک فعالیت را می‌توان بر اساس نیاز به (الف) فضای برای کار بر روی مجموعه مواد درسی (به عنوان مثال، یک مرکز رایانه یا یک مرکز یادگیری)؛ (ب) مراجع، مواد درسی یا تجارب جدید (به عنوان مثال، کتابخانه، یک گردش علمی)؛ یا (ج) یک ساختار اجتماعی متفاوت (برای مثال، یک موقعیت بحث، یک بازی یا هر فعالیت دیگری که دانش‌آموزان در آن با یکدیگر کار می‌کنند) تغییر داد.

خصوصیات معلم. تصمیمات برنامه‌ریزی در زمینه فعالیت‌های آموزشی و رویه‌های آموزشی به خصوصیات خود معلمان نیز بستگی دارند. برای مثال:

۱. مقدار سابقه تدریس شما بر تصمیمات برنامه‌ریزانه تأثیر می‌گذارد. تجارب گذشته تصویر ذهنی کامل‌تری را از درس‌ها در اختیار شما می‌گذارند و بنابراین، درس‌های نخستین شما [در آغاز دوره] به تنظیمات کمتری نیاز دارند.

۲. فلسفه تدریس و یادگیری شما اثر مستقیم بر تصمیمات برنامه‌ریزانه شما دارد.

۳. دانش محتوایی شما نیز تصمیمات برنامه‌ریزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. معلمانی که از محتوای درسی خویش آگاهی کامل دارند به طور معمول می‌توانند درس‌های متنوع‌تر و منعطف‌تری را طرح‌ریزی کنند زیرا می‌توانند اطلاعات را به آسانی به کار برده و مرتب نمایند.

۴. سبک سازمانی شما بر تصمیمات برنامه‌ریزی تأثیر می‌گذارد. این سبک بازتابی از نیاز شما به ساختار، برنامه‌ریزی رویه‌های روزانه، و شیوه حل مسائل است.

^۱- باید توجه داشت که ساختار مقاطع و پایه‌های تحصیلی گاه در مناطق مختلف امریکا متفاوت است. به همین دلیل، اصطلاح

دوره متوسطه اول در کنار دوره راهنمایی آمده است. م

^۲- منظور از برنامه زمانی بلوکی (block schedule) سیستمی از چینش کلاس‌ها است که در آن دانش‌آموزان در هر روز چهار کلاس ۹۰ دقیقه‌ای دارند. به طور معمول پس از دو کلاس، از حدود ساعت ۱۱ تا ۱۲ برای نهار و استراحت اختصاص

داده می‌شود. م

۵. انتظاراتی که شما برای کلاس، برای یادگیری دانش آموزان و برای تدریس خودتان در نظر می‌گیرید نیز بر برنامه‌ریزی و ظاهر درس‌های شما تأثیر دارد.
۶. احساسات کلی ناظر بر حس امنیت و کنترل بر تدریس نیز نقشی اثرگذار در فرایند برنامه‌ریزی ایفاء می‌کنند. هنگامی که شما درباره تدریس از هر لحاظ احساس امنیت می‌کنید طرح‌های شما برای تدریس خشکی و انعطاف‌ناپذیری کمتری دارد. هنگامی که معلمان حس امنیت چندانی ندارند ساختارمندتر عمل کرده و با جزئیات بیشتری برنامه‌ریزی می‌کنند.
- به‌طور خلاصه، خصوصیات شما بسان یک صافی عمل می‌کنند که فعالیت‌های آموزشی و رویه‌های روزانه از مسیر آن مورد تأمل قرار می‌گیرند.

مطالعه موردی کلاس درس

طرح درس خوب، نتایج ضعیف

کارلا رامیرز^۱ معلم پایه سوم است و اکنون که نیمی از سال تحصیلی در حال اتمام است در مورد توانایی خودش برای اجرای طرح‌درس‌ها دغدغه‌هایی دارد. خانم رامیرز از دانش‌آموزانش خواست پرسشنامه‌ای را درباره علایق خودش و انواع فعالیت‌هایی که می‌پسندند تکمیل کنند. او در صدد بود از پاسخ‌های دانش‌آموزان به فکرهایی برای درس‌های خودش برسد تا علایق دانش‌آموزان را برآورده سازد و آنها را در فرایند یادگیری مشارکت دهد.

از آنجایی که اکثریت دانش‌آموزان او خاطرنشان کرده بودند که از آشپزی و/یا کیک پختن با بزرگسالان لذت می‌برند خانم رامیرز تصمیم گرفت دستور طبخ‌ها و اندازه‌گیری‌های غذایی را در درس امروز ریاضیات با موضوع «کسرها» تلفیق کند. او همچنین تمامی منابع مورد نیازش را یادداشت کرد و مطمئن شد که مواد درسی گردآوری شده و برای آن درس آماده باشند. او پیش از تدریس آن درس، طرح‌درس مفصلی را نوشت که شامل فهرستی از پرسش‌های احتمالی دانش‌آموزان و پاسخ‌های مناسب برای هر پرسش بود.

خانم رامیرز در خلال آموزش دریافت که اکثر دانش‌آموزان به راحتی به پرسش‌های او پاسخ می‌دهند. اگر چه او پیش‌بینی کرده بود که تعدادی از مفاهیم آن درس برای دانش‌آموزان چالش‌زا باشد اما به نظر می‌رسید بسیاری از دانش‌آموزان درباره این موضوعات تجربه‌های قبلی دارند و لذا با کمترین تلاش بر آن مفاهیم مسلط شده‌اند. خانم رامیرز درس را همان‌طور که برنامه‌ریزی کرده بود ادامه داد اما هنگامی بیمناک شد که دید عده‌ای از دانش‌آموزان خیلی زود آن فعالیت را تکمیل کردند و به حرف زدن و پرت کردن حواس بقیه روی آوردند.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. قوت‌های فرایند برنامه‌ریزی خانم رامیرز چه بودند؟ ضعف‌ها چه بودند؟
۲. شما پیشنهاد می‌کنید او برای بهبود درس‌های خود در نیمه دوم سال تحصیلی چه کار کند؟

^۱ - Carla Ramirez

ملاحظات برنامه‌درسی به هنگام برنامه‌ریزی

برنامه‌درسی عبارتست از محتوایی که در موقعیت‌های مدرسه‌ای تدریس می‌شود. مناطق آموزشی راهنماهایی را برای برنامه‌درسی تهیه می‌کنند که در آن محتوای هر موضوع درسی در هر پایه تحصیلی توصیف شده است. هنگامی که برای کلاس خودتان برنامه‌ریزی می‌کنید این بسیار مهم است که از راهنماهای برنامه‌درسی منطقه استفاده کنید اما در عین حال از معیارهای ایالتی اخیر نیز آگاه باشید. اگر چه در ابتدا گرایشی به کاربرد استانداردهای ایالتی هسته مشترک^۱ به وجود آمد اما بسیاری از ایالت‌ها این استانداردها را مجدداً ارزیابی کرده و برای آزمودن دانش‌آموزان در مقطع دبیرستان به استانداردها و سنجش‌های درون-ایالتی یا استفاده از آزمون استعداد تحصیلی^۲ یا آزمون ورودی دانشگاهی آمریکا^۳ روی آورده‌اند.

استانداردهای برنامه‌درسی

داشتن اطلاعات پیش‌زمینه در مورد برنامه‌درسی، برای موقعی که برنامه‌ریزی آموزش را انجام می‌دهید مفید است. در اینجا اطلاعاتی درباره معیارهای یادگیری ملی و ایالتی، چهارچوب‌های ایالتی و محلی برنامه‌درسی، و تبدیل استانداردهای برنامه‌درسی به آموزش کلاسی ارائه شده است.

استانداردهای یادگیری ملی و ایالتی. در ایالات متحده آموزش و پرورش مسئولیتی ایالتی و محلی است. ایالت‌ها و اجتماعات محلی برنامه‌های درسی را تدوین و الزامات ثبت‌نام و فارغ‌التحصیلی را تعیین می‌کنند. زیرساخت‌های مالی حمایت از آموزش عمومی نیز نشان‌گر نقش اساسی و اولیه‌ای است که ساز و کارهای مالی محلی و ایالتی ایفاء می‌کنند. در سال ۲۰۱۴-۲۰۱۳ بیش از هزار میلیارد دلار در سراسر کشور خرج آموزش و پرورش شد که بخش اعظم آن از منابع ایالتی و محلی تأمین گردید. در مقطع ابتدایی و متوسطه حدود ۹ درصد از منابع از دولت فدرال، ۴۵ درصد از منابع ایالت و ۴۵ درصد نیز از منابع محلی تأمین می‌گردد (دیوان محاسبات ایالات متحده،^۴ ۲۰۱۴).

^۱- Common Core State Standards

^۲- Scholastic Aptitude Test (SAT)

^۳- American College Test (ACT)

^۴- United States Census Bureau

سهم دولت فدرال در آموزش ابتدایی و متوسطه حدود ۹ درصد است که بودجه وزارت آموزش و پرورش، طرح سرآغاز^۱ در وزارت بهداشت و خدمات انسانی^۲، و برنامه نهار مدارس^۳ در وزارت کشاورزی^۴ نیز بخشی از همین نه درصد است. اکثر بودجه‌های ایالتی ذیل برنامه‌های ماده یک قرار می‌گیرند که هدف آن بهبود یادگیری برای دانش‌آموزانی است که در معرض شکست تحصیلی قرار دارند؛ افرادی نظیر بچه‌های دارای پیشرفت تحصیلی پایین در مدارس فقرزده کشور، بچه‌های دارای ناتوانی‌ها، بچه‌های بومیان آلاسکا و سرخپوستان امریکایی، بچه‌هایی که مغفول مانده‌اند یا مرتکب جرم شده‌اند و نوجوانانی که به همراه خانواده‌های خود به خدمات سوادآموزی خانواده نیاز دارند.

در حالی که نقش دولت فدرال در آموزش و پرورش همچنان ناچیز است روند جالبی شروع شده و آن اینکه گروه‌های مختلفی در کار تدوین استانداردها برای اجرا در سراسر کشور مشارکت می‌کنند. برای نمونه، شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی که کمیسیونرها و ناظران آموزشی ایالت‌ها از سراسر ایالات متحده به عنوان نماینده در آن حضور دارند معیارهای ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و پشتیبانی معلم را بازنگری کرد و الگویی از معیارهای اصلی تدریس (آنچه که معلمان باید برای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان بدانند و انجام دهند) ارائه داد (شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی، ۲۰۱۱). افزون بر این، استانداردهای ایالتی هسته مشترک و سایر استانداردهای برنامه درسی که به وسیله سازمان‌های حرفه‌ای شناسایی شده‌اند نیز برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

فیلم آموزشی

نقشه‌کشی برنامه درسی در راستای استانداردها

طراحی معکوس به شما این امکان را می‌دهد که یک درس را بر اساس هدفی که مایل‌اید به آن برسید طراحی کنید. اجزاء سنجش‌های شما می‌توانند به گونه‌ای طراحی شوند که از تناسب آنها با هدف‌تان مطمئن شوید. آیا استانداردهای مشخصی وجود دارد که شما باید درس‌های‌تان را با محوریت آنها خلق کنید؟

تأثیرپذیری برنامه درسی از اینتسک. معیارهای اینتسک چهارچوبی از اصول تدریس را در اختیار قرار می‌دهند و الگویی برای تدریس و یادگیری اثربخش فراهم می‌کنند (شورای

¹- Head Start

²- Department of Health and Human Services

³- School Lunch

⁴- Department of Agriculture

عالی بازرسان آموزشی ایالتی، ۲۰۱۱). معیارهای چهارم و پنجم اینتسک به طور خاص بر این واقعیت متمرکزاند که معلمان باید بر محتوایی که تدریس می‌کنند مسلط باشند و بتوانند محتوا را طوری شکل بدهند که مشارکت دانش‌آموزان را برانگیزد. جملات مربوط به این دو معیار اینتسک را در صفحات آغازین کتاب ملاحظه کنید.

معلمان برای برنامه‌ریزی اثربخش باید فهم عمیقی از محتوایی که تدریس می‌کنند داشته باشند و بتوانند دانش محتوایی خویش را برای ایجاد دسترسی به اطلاعات، کاربرد دانش در موقعیت‌های دنیای واقعی، و اطمینان یافتن از تسلط دانش‌آموزان بر محتوا مورد استفاده قرار دهند. معلمان باید از ابزارهای ارتباطی چندگانه‌ای از جمله رسانه‌های الکترونیکی و فناوری اطلاعات استفاده کنند تا محتوای مناسب را به فراگیران برسانند. آنها همچنین باید با ترکیب تفکر انتقادی، حل مسأله، خلاقیت و مهارت‌های ارتباطی قوی به فراگیران در حل مسائل و کسب بینش‌های تازه درباره آن محتوا کمک کنند.

در معیارهای تدریس اینتسک نکاتی توصیف گردیده که معلمان باید از آن آگاهی داشته و بتوانند آنها را انجام بدهد تا اطمینان یابند که دانش‌آموزانشان به هدف‌های یادگیری معنادار در رابطه با برنامه درسی دست یافته‌اند. مهارت‌های میان‌رشته‌ای (مانند ارتباطات، همکاری، تفکر انتقادی و کاربرد فناوری) را به دلیل اهمیتی که برای یادگیرندگان دارند می‌توان در سرتاسر معیارهای تدریس پیدا کرد. بعلاوه، در معیارهای تدریس تأکید بر اینست که معلمان در سرتاسر برنامه درسی به سواد خواندن و نوشتن و مهارت‌های تفکر توجه نمایند و به همین اندازه نیز به فراگیران کمک کنند تا در کاوش در اندیشه‌ها و مسأله‌گشایی، دیدگاه‌های مختلف را در نظر بگیرند. در معیارهای تدریس به موضوعات میان‌رشته‌ای (مانند سواد مالی، سواد شهروندی) و توانایی معلمان برای طراحی تجارب یادگیری ویژه‌ای که چندین دیسپلین را درگیر می‌کند نیز پرداخته شده است.

تأثیرپذیری برنامه درسی از سازمان‌های حرفه‌ای. تا کنون چندین سازمان آموزشی حرفه‌ای، که اغلب به نام انجمن‌های حرفه‌ای شناخته می‌شوند داوطلب بوده‌اند که کار چالش‌برانگیز تدوین استانداردها یا راهنماهای برنامه درسی را برای استفاده در سطح ملی انجام دهند. از جمله این سازمان‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- شورای ملی معلمان ریاضیات
- شورای ملی معلمان ادبیات انگلیسی
- بنیاد ملی علوم
- شورای ملی مطالعات اجتماعی

- مرکز ملی تاریخ در مدارس
- انجمن ملی جغرافیا
- شورای ملی آموزش اقتصاد
- مرکز آموزش شهروندی
- انجمن بین‌المللی فناوری در آموزش و پرورش^۱

انجمن‌های حرفه‌ای نظیر شورای ملی معلمان ریاضیات، شورای ملی معلمان ادبیات انگلیسی، و شورای ملی مطالعات اجتماعی در زمینه تدوین مجموعه طبقه‌بندی شده‌ای از استانداردها کار کرده‌اند. این انجمن‌ها از تخصص اعضای خویش در بخش آموزش عمومی و آموزش عالی بهره گرفته‌اند تا معنای تربیت‌یافتگی را در حوزه‌های علمی مطبوع خویش تعیین کنند. استانداردهایی که از سوی این انجمن‌های حرفه‌ای برای برنامه درسی تهیه شدند نیز از برنامه درسی انتخابی در سطوح ایالتی و ملی تأثیر گرفته بودند. استانداردهای برنامه درسی این انجمن‌های حرفه‌ای به طور معمول در وبسایت انجمن مورد نظر در دسترس است.

چهارچوب‌های برنامه درسی ایالتی و محلی. به لحاظ تاریخی، چهارچوب‌های برنامه درسی از ایالتی به ایالت دیگر متفاوت بوده‌اند اما تأثیرگذاری‌هایی را مشابه با جنبش استانداردها که در بخش قبل توصیف شد داشته‌اند. چهارچوب برنامه درسی نقشه‌ای سازمان‌یافته یا مجموعه‌ای از استانداردها است که در آن محتوایی که باید یاد گرفته شود، در واقع آنچه دانش‌آموزان باید بدانند و قادر به انجام آن باشند، در قالب استانداردهایی شفاف و تعریف‌پذیر بیان شده است. غایت چهارچوب‌های برنامه درسی ایالتی اینست که رهنمودهایی در اختیار مناطق آموزشی قرار دهند تا برنامه درسی خود را برای پایه‌های پیش‌دبستانی تا دبیرستان تهیه کنند.

چهارچوب برنامه درسی ایالتی از این نظر مفید است که این موارد را فراهم می‌کند: (۱) یک ساختار که می‌توان برنامه درسی استاندارد-محور منطقه آموزشی، مدرسه و کلاس درس را بر اساس آن تدوین، سازماندهی، اجرا و سنجش کرد؛ (۲) مبنایی برای تدوین یک نظام سنجشی جامع ایالتی، محلی و کلاسی؛ و (۳) نقشه‌ای واضح از آنچه که باید در

¹- National Council of Teachers of Mathematics, National Council of Teachers of English, National Academies of Science, National Council for the Social Studies, National Center for History in the Schools, National Geographic Society, National Council on Economic Education, Center for Civic Education, Consortium of National Arts Education Associations, & International Society for Technology in Education (ISTE).

سنجش‌های ایالتی از یادگیری دانش‌آموزان گنجانده شود. چهارچوب برنامه درسی برای معلمان روشن می‌کند که دانش‌آموزان در هر پایه تحصیلی خاص باید چه مطالبی را بدانند و قادر به انجام چه کارهایی باشند، همچنین به آنها کمک می‌کند ابعاد دانش و مهارت‌های دانش‌آموز را شناسایی کنند که این به تدارک برنامه‌های جبرانی یا فوق‌برنامه برای دانش‌آموزان کمک می‌کند.

از آنجایی که استانداردها از ایالتی به ایالت دیگر متفاوت‌اند در چهارچوب‌های برنامه درسی هم جمله‌بندی‌ها، از لحاظ عمق و گستره محتوای تحت پوشش، و هم مقدار شفافیت در بیان استانداردها متفاوت است. استانداردهایی که شفاف یا دقیق نوشته نشده‌اند از سوی معلمان و برنامه‌ریزان درسی در معرض تفسیرهای بی‌انتهای قرار می‌گیرند. اگر فهم مشترکی درباره آنچه دانش‌آموزان باید در هر پایه تحصیلی یاد بگیرند وجود نداشته باشد ممکن است در خصوص چگونگی تفسیر و کاربرد استانداردها در کلاس‌های درس از معلمی به معلم دیگر نوسان زیادی به وجود آید.

یک نمونه چهارچوب برنامه درسی ایالتی. در اینجا توصیف مختصری از چهارچوب ریاضیات برای مدارس عمومی کالیفرنیا^۱ (اداره آموزش و پرورش کالیفرنیا، ۲۰۱۶) ارائه می‌شود تا شما بدانید در چهارچوب برنامه درسی ایالتی چه چیزهایی گنجانده می‌شود. در اینجا فقط بخشی از این چهارچوب ارائه شده است. برای دسترسی به کل چهارچوب برنامه درسی ریاضیات برای پایه‌های پیش‌دبستانی تا دبیرستان، به پایگاه^۲ این اداره مراجعه کنید. در این پایگاه بخش‌های بسیار مفیدی برای کاوش وجود دارد، از جمله اصول راهنما برای یک برنامه ریاضی اثربخش، استانداردهای محتوایی، ملاحظات مربوط به پایه تحصیلی، راهبردهای آموزشی، سنجش و کاربرد فناوری. شما می‌توانید روی این موضوع خردورزی کنید که چگونه آموزش را مبتنی بر یک چهارچوب برنامه درسی طراحی خواهید کرد.

در همان ابتدای چهارچوب ریاضیات چنین آمده که غایت این چهارچوب هدایت نحوه تدوین برنامه درسی و آموزشی است که معلمان در تلاش برای برآوردن استانداردهای ریاضیات از سوی دانش‌آموزان و یا حتی فراتر رفتن از سطح این استانداردها تدارک می‌بینند. این چهارچوب زمینه‌ای را برای اجرای استانداردها فراهم می‌نماید آن هم به شکل

^۱- Mathematics Framework for California Public Schools

^۲- California Department of Education

^۳- <http://www.cde.ca.gov/ci/ma/cf>.

رهنمودهایی برای طراحی برنامه‌های درسی، مواد آموزشی، تمرین‌های آموزشی و توسعه کارکنان.

برای توضیح بهتر آنچه که گفته شد به استانداردهای ریاضیات پایه چهارم ابتدایی در چهارچوب کالیفرنیا توجه کنید. در توصیف کلی آغازین آن آمده است: «در پایان پایه چهارم دانش‌آموزان اعداد بزرگ و عملیات جمع، تفریق، ضرب و تقسیم اعداد صحیح را می‌فهمند. آنها کسرها و اعشار ساده را توصیف و مقایسه می‌کنند. آنها ویژگی‌ها و نیز ارتباطات میان شکل‌های هندسی دو بُعدی را می‌فهمند. آنها همچنین می‌توانند داده‌های لازم را برای پاسخ‌گویی به سؤالات گردآوری، بازنمایی و تجزیه و تحلیل نمایند».

در کالیفرنیا استانداردهای محتوای ریاضیات برای پایه چهارم (و تمام پایه‌های پیش‌دستانی تا هفتم) بسته به پایه تحصیلی سازماندهی گردیده و در پنج محور ارائه شده‌اند: (۱) درک عدد؛ (۲) جبر و عملیات ریاضی؛ (۳) اندازه‌گیری و هندسه؛ (۴) آمار، تجزیه و تحلیل داده‌ها و احتمال؛ و (۵) استدلال ریاضی. هر کدام از محورها دارای چندین زیرمجموعه است که در واقع همان استانداردهای مورد نظرند. برای ریاضیات پایه چهارم، در محور «درک عدد» چهار استاندارد مرتبط به این محور قرار دارد. در چهارچوب ریاضیات کالیفرنیا همچنین نمونه‌ای از محتوا و مسأله‌های مورد نیاز برای هر محور ارائه شده است.

درک عدد (پایه چهارم)

۱. دانش‌آموزان ارزش رقمی اعداد صحیح و اعشاری‌های تا دو رقم اعشار را می‌فهمند و ربط میان اعداد صحیح و اعشاری‌ها را با کسرها ساده درک می‌کنند.
۲. دانش‌آموزان فهم خویش از اعداد صحیح را برای جمع و تفریق کردن اعداد اعشاری ساده بسط می‌دهند.
۳. دانش‌آموزان مسائلی را حل می‌کنند که مستلزم به کار بردن عملیات جمع، تفریق، ضرب و تقسیم اعداد صحیح و نیز فهمیدن ارتباطات میان این عملیات است.
۴. دانش‌آموزان می‌دانند که چگونه اعداد صحیح کوچک را به عوامل تجزیه کنند.

کاربرد استانداردهای برنامه درسی در آموزش کلاسی. اگر چه شما با موضوعات مهم مربوط به نقش استانداردها در آموزش و پرورش آشنا شدید اما شاید ندانید که چگونه این استانداردهای ایالتی را در تدریس کلاسی خویش به کار ببرید. در شکل ۱-۳ ارتباط میان چهارچوب یک برنامه درسی ایالتی و یک کلاس درس پویا و سرزنده به تصویر کشیده

شده است. محتوای برنامه درسی از چهارچوب ایالتی به سطوح منطقه‌ای راه می‌یابد تا در نهایت، معلم آموزش را با آگاهی لازم انجام دهد.

شکل ۳-۱ برنامه‌ریزی درسی: از سطح ایالت به سطح کلاس درس

چهارچوب برنامه درسی ایالتی

- فلسفه‌ای را فراهم می‌آورد که اجرای برنامه درسی را هدایت می‌کند.
- محتوای اساسی ویژه‌ای را که باید در هر پایه تحصیلی تدریس شود تعیین می‌کند.
- پیچیدگی فزاینده مواد درسی در محتوای مورد نظر را نشان می‌دهد.
- انطباق‌های لازم در برنامه درسی را برای برآوردن نیازهای جمعیت‌های ویژه‌ای نظیر دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، فراگیران انگلیسی یا دانش‌آموزان در معرض خطر گوشزد می‌کند.

راهنماهای برنامه درسی منطقه

- اهداف محتوای درس را متناسب با چهارچوب برنامه درسی ایالتی در اختیار می‌گذارد.
- فعالیت‌های تدریس مناسب را توصیف می‌کند.
- سرفصل بخش‌ها و نیز توالی مناسب موضوعات را تعیین می‌کند.

طرح‌بخش‌ها و طرح‌درس‌های معلم

- [در طرح‌بخش‌ها و طرح‌درس‌های معلم] چگونگی اجرای اهداف برنامه درسی در محیط کلاس‌های روزانه توصیف می‌شود.
- موضوعاتی که باید پوشش داده شود، مواد درسی مورد نیاز، و فعالیت‌هایی که باید تکمیل شوند شناسایی می‌شود.
- مبنا و فرایند سنجش به گونه‌ای شفاف توصیف می‌گردد.
- انطباق‌دهی‌ها و متناسب‌سازی‌های لازم برای دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص مشخص می‌شود.

دفتر معلم

- [در دفتر معلم] خرده‌هدف‌هایی که تسلط بر آن حاصل گردیده ثبت می‌شوند.
- مواردی که نیازمند تدریس دوباره‌اند مشخص می‌شود.
- شاخص‌های پیشرفت در یادگیری دانش‌آموز تعیین می‌شوند.
- اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری در مورد تکرار پایه یا ارتقاء دانش‌آموز ثبت می‌شوند.

اگر چه در چهارچوب ایالتی در مورد آنچه که دانش‌آموزان باید بدانند و قادر به انجام آن باشند هدف‌گذاری می‌شود اما معلمان نیز نقش فعالی در زمینه کاربرد این هدف‌های محتوایی در کلاس درس ایفا می‌کنند. معلمان موظف‌اند در برنامه‌ریزی و اجرای آموزش،

نیازها و ظرفیت‌های انفرادی و سطوح رشدی دانش‌آموزان را در نظر بگیرند. اگر معلمان بخواهند هدف‌هایی را که در سطح ایالتی توصیف گردیده به گونه‌ای به اجرا بگذارند که برای دانش‌آموزانشان چالش‌انگیز و امکان‌پذیر باشد، باز فرایند خردورزی که در فصل اول در مورد آن بحث شد به کار ایشان می‌آید.

برنامه‌ی درسی هسته‌ی مشترک

کار ابتکاری استانداردهای ایالتی هسته‌ی مشترک از سوی مرکز انجمن ملی فرمانداران برای اقدامات برتر (مرکز ان. جی. ای)^۱ و شورای عالی بازرسان ایالتی هماهنگ گردید. این استانداردهای برنامه‌ی درسی با مشارکت معلمان، مدیران مدارس و متخصصان علوم تربیتی تدوین گردید تا چهارچوبی شفاف و منسجم برای آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به دانشگاه و بازار کار فراهم شود. این استانداردها بارها مورد جرح و تعدیل قرار گرفت به نحوی که درون‌دادهایی از ادارات آموزش و پرورش ایالت‌ها، اتحادیه‌های معلمان، انجمن‌های فعال در زمینه‌ی محتوای برنامه‌ی درسی و عامه‌ی مردم ترکیب شد.

هدف این فرایند، تدوین استانداردهایی بود که به معلمان و والدین (در زمینه‌ی یادگیری‌های مورد انتظار از دانش‌آموزان برای فارغ‌التحصیلی از دبیرستان و موفقیت در دوره‌های دانشگاهی یا در برنامه‌های مهارت‌آموزی شغلی) فهم مشترکی می‌دهند. این استانداردها (هسته‌ی مشترک، ۲۰۱۷) از ویژگی‌های زیر برخوردارند:

- با انتظارات دانشگاه و دنیای کار هماهنگ‌اند.
- شفاف، قابل فهم و منسجم‌اند.
- به محتوای ضروری و نیز کاربرد دانش از طریق مهارت‌های سطح بالا دلالت دارند.
- مبتنی بر قوت‌ها و درس‌های مربوط به استانداردهای ایالتی اخیر هستند.
- بر تجارب کشورهای که عملکرد عالی دارند مبتنی‌اند به گونه‌ای که تمام دانش‌آموزان برای موفقیت در اقتصاد و جامعه‌ی جهانی آماده می‌شوند.
- مبتنی بر شواهد و مدارک‌اند.

استانداردهای ایالتی هسته‌ی مشترک برای این دو مورد در دسترس‌اند: (۱) ریاضیات پایه‌های پیش‌دبستانی تا دبیرستان؛ و (۲) انگلیسی/هنرهای زبانی، سواد مطالعات تاریخی/اجتماعی، و موضوعات فنی برای پایه‌های پیش‌دبستانی تا دبیرستان. از میان حوزه‌های مطالعاتی این

¹ - National Governors Association Center for Best Practices (NGA Center)

دو موضوع به این دلیل برای *استانداردهای ایالتی هسته مشترک* انتخاب شدند که دانش و مهارت‌های بنیادی لازم را برای [یادگیری] دیگر حوزه‌های موضوعی فراهم می‌کنند. *استانداردهای هسته مشترک* با انتظارات دانشگاه و دنیای کار هماهنگ‌اند و در تراز بین‌المللی نیز اعتبار دارند. فهرست کامل *استانداردهای هسته مشترک* را می‌توان در پایگاه اینترنتی *هسته مشترک* مشاهده کرد. ما به جای اینکه اطلاعات برخی از این استانداردها را به شکل خلاصه بگوئیم شما را تشویق می‌کنیم به پایگاه اینترنتی *هسته مشترک* رجوع کنید و استانداردهای واقعی و تمام مواد درسی مرتبط با آنها را بررسی کنید.

هر کدام از ایالت‌ها موضوع اقتباس *استانداردهای هسته مشترک* را جداگانه بررسی کردند و در اوج مناقشات بیش از ۴۰ ایالت آن را پذیرفتند. البته، پس از این مناقشات جنبش متفاوتی در مورد کاربرد *هسته مشترک* و سنجش‌های فدرالی^۱ مربوط به آن شروع شد. در حال حاضر، بیش از ۲۵ درصد از ایالت‌ها برای سنجش دانش آموزان دبیرستانی از *آزمون استعداد تحصیلی و کنکور دانشگاهی آمریکا* استفاده می‌کنند.

هسته مشترک برای ریاضیات. استانداردهای ریاضیات برای تأکید بر درک مفهومی و سازماندهی اصولی نظیر ارزش عددی طراحی شده‌اند. در استانداردهای ریاضیات آنچه که دانش آموزان باید بدانند و قادر به انجام آن باشند تعریف شده است. استانداردها برای هر پایه تحصیلی مشخص‌اند و در آنها دانش ریاضیاتی مورد نیاز برای آمادگی جهت ورود به دانشگاه و مسیر شغلی توصیف شده است. در *استانداردهای ایالتی هسته مشترک* که تمرکز آن بر تمرین ریاضی است نیز توانمندی‌هایی که باید در دانش آموزان توسعه یابد توصیف شده‌اند. این تمرین‌ها فرایندهای مهمی را نشانه رفته‌اند که به موفقیت در ریاضیات کمک می‌کنند. تمرین‌های مزبور شامل تسلط بر تعدادی از استانداردهای فرایندی (حل مسأله، استدلال و اثبات، ارتباطات، بازنمایی و نسبت‌ها) است که شورای ملی معلمان ریاضی پیشنهاد داده است.

هسته مشترک برای انگلیسی/هنرهای زبانی. در این استانداردها الزاماتی برای زبان انگلیسی/هنرهای زبانی، و سواد در مطالعات تاریخی/اجتماعی، علوم و موضوعات فنی تعیین شده است. این استانداردها به خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن، زبان، رسانه و فناوری می‌پردازند. استانداردهای سواد در پایه ششم و بالاتر از آن برای اطمینان از این طراحی شده‌اند که معلمان درس‌های زبان انگلیسی/هنرهای زبانی، مطالعات

^۱ - PARCC and Smarter Balanced assessments

تاریخی/اجتماعی، علوم و موضوعات فنی می‌توانند با بهره‌گیری از تخصص خویش به دانش‌آموزان کمک کنند با چالش‌های ویژه خواندن، نوشتن، سخن گفتن، گوش دادن، و زبان در حوزه‌های محتوایی خویش مواجه شوند. استانداردهای مربوط به سواد در پایه‌های ششم تا دوازدهم که برای مطالعات تاریخی/اجتماعی، علوم و موضوعات فنی در نظر گرفته شده‌اند جای استانداردهای محتوایی را نمی‌گیرند بلکه سواد افراد را در هر کدام از این حوزه‌های محتوایی ارتقا می‌دهند.

یادگیری قرن بیست و یکم

اصطلاح یادگیری قرن بیست و یکم در معنای کلی آن به شایستگی‌های بنیادی مشخصی نظیر مشارکت، سواد دیجیتال، تفکر انتقادی و حل مسئله اشاره می‌کند. از نظر طرفداران این مهارت‌ها مدارس باید چنین مهارت‌هایی را در برنامه درسی امروز تلفیق کنند به گونه‌ای که دانش‌آموزان، به عنوان شهروندان و کارکنان، در دنیای رقابتی امروز موفق شوند.

شبکه مشارکت برای یادگیری قرن بیست و یکم^۱ همچون گروه بزرگی از مدافعان تعلیم و تربیت شکل گرفت که مأموریت آن تلفیق محتوا و مهارت‌های قرن بیست و یکمی در آموزش و پرورش بود. این نهاد از تلفیق مهارت‌های اساسی نظیر تفکر انتقادی، حل مسئله، و ارتباطات و همکاری در تدریس موضوعات اصلی تحصیلی نظیر انگلیسی، خواندن و هنرهای زبانی، زبان‌های جهان، هنرها، ریاضیات، اقتصاد، علوم، جغرافیا، تاریخ، حکومت و تعلیمات مدنی حمایت کرد.

از نظر شبکه مشارکت برای یادگیری قرن بیست و یکم مدارس باید افزون بر موضوعات هسته مشترک، موضوعات بین‌رشته‌ای قرن بیست و یکم را نیز در آن موضوعات بنیادی تلفیق کنند تا درک محتوای درسی را در سطوح عالی ارتقا دهند. موضوعات بین‌رشته‌ای مزبور عبارتند از: (۱) آگاهی جهانی؛ (۲) سواد مالی، اقتصادی، تجاری و کارآفرینانه؛ (۳) سواد شهروندی؛ (۴) سواد بهداشتی؛ و (۵) سواد محیطی (شبکه مشارکت، ۲۰۱۷).

شبکه مشارکت برای یادگیری قرن بیست و یکم طرفدار اینست که پس از آموزش این موضوعات، پیامدهای دانش‌آموزی مورد نظر در سه دسته از مهارت‌های مهم و مورد نیاز برای قرن بیست و یکم ترکیب شوند (شبکه مشارکت، ۲۰۱۷؛ ترایلینگ و فادل، ۲۰۰۹):

¹ - Partnership for 21st Century Learning (P21).

مهارت‌های یادگیری و نوآوری

- نوآوری و خلاقیت
- تفکر انتقادی و حل مسأله
- ارتباطات و مشارکت

مهارت‌های اطلاعاتی، رسانه‌ای و فناورانه

- سواد اطلاعاتی
- سواد رسانه‌ای
- سواد اطلاعاتی، ارتباطی و فناوری

مهارت‌های زندگی و مهارت‌های شغلی

- انعطاف‌پذیری و قابلیت سازگاری
- ابتکار و هدایت خود
- مهارت‌های اجتماعی و میان‌فرهنگی
- بهره‌وری و پاسخ‌گویی
- رهبری و مسئولیت‌پذیری

نظراتی از کلاس درس

لیزا زبیلی، معلم پایه اول ابتدایی، ویرجینیا بیچ، ویرجینیا

یادگیری قرن بیست و یکم

امسال منطقه آموزشی ما نیز به طرح یادگیری قرن بیست و یکم پیوست. مهارت‌های بسیاری در برنامه درسی ما گنجانده شد و تشویق شدیم که به هنگام مقتضی، فعالیت‌هایی را برای تلفیق این مهارت‌ها در درس‌ها و بخش‌ها طراحی کنیم. من دریافتم که کلاس اولی‌های من از این فعالیت‌ها نفع برده و به متفکرانی عالی تبدیل می‌شوند. برای مثال، آنها این فرصت را به دست می‌آورند که نقش‌ها و انتظارات کلاس ما را تحلیل و ارزیابی کنند، محتوای برنامه درسی ما را در امور روزمره به طرق جدیدی به کار ببرند، و مسأله‌ها و راه‌حل‌هایی را با استفاده از مثال‌های ریاضی شناسایی نمایند. من همچنین به آنها اجازه دادم روی پروژه‌های گروهی بیشتر همکاری کنند و به جای کار انفرادی، کارها را با یکدیگر به اشتراک بگذارند. ما همچنین پروژه‌های کوچکی را دور و بر مدرسه شروع کردیم تا بچه‌ها به لحاظ اجتماعی مسئولیت‌پذیرتر بشوند. آنچه آنها از یکدیگر یاد می‌گیرند فوق‌العاده ارزشمند است. قرار است آنها کارکنان و شهروندان قرن بیست و یکم باشند لذا اقدام برای آماده کردن آنها هرگز زود نیست.

شبکه مشارکت برای یادگیری قرن بیست و یکم مدارس، مناطق و ایالت‌ها را به تلفیق محتوا و مهارت‌های قرن بیست و یکم در آموزش و پرورش ترغیب می‌کند و ابزارها و منابعی را برای تسهیل و پیشبرد این تغییر فراهم می‌کند. شبکه مشارکت برای یادگیری قرن بیست و یکم تأکید می‌کند که استانداردها، سنجش‌ها، برنامه‌های درسی، آموزش، توسعه حرفه‌ای و محیط‌های یادگیری قرن بیست و یکم باید طوری تنظیم شوند که یک نظام پشتیبان مستقر شود، نظامی که ظرفیت‌های قرن بیست و یکمی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند.

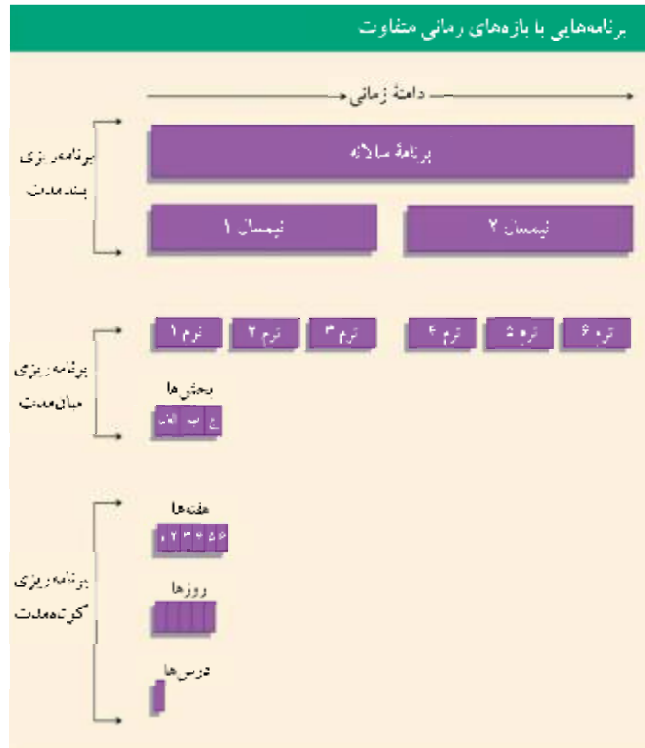
انواع طرح‌های معلم

برای تدریس اثربخش در تمامی سطوح و پایه‌های تحصیلی، برنامه‌ریزی جامع مورد نیاز است. معلمان به هنگام طرح‌ریزی برای آموزش نوعاً ابتدا در مورد تصویر بزرگی که از کل دوره در ذهن دارند فکر می‌کنند. پس از آن برنامه‌ریزی آنها به بخش‌های متوالی کوچک‌تر - هر ترم جدا، هر بخش، هر هفته، و سرانجام هر درس - تقسیم می‌گردد. برای دیدن طرح‌های دارای بازه‌های زمانی متفاوت به شکل ۲-۳ نگاه کنید. طرح‌های مربوط به تمام یک دوره، کلی‌تر از طرح‌های مربوط به یک درس خاص‌اند. طرح‌های دوره به عنوان چهارچوبی برای طرح‌های ترم، و طرح‌های ترم نیز به عنوان چهارچوبی برای طرح‌بخش‌ها عمل می‌کنند. بنابراین، همین طور که به سمت طرح‌های دقیق‌تری برای هر بخش، هفته، و «درس» به پیش می‌روید احتمالاً به طرح‌های کلی اولیه بیشتر رجوع خواهید کرد. طرح‌های معلم برای سطح بخش و سطح روزانه، از دقت و عینیت بیشتری برخوردارند و معلمان ترجیح می‌دهند از طرح بخش و طرح روزانه، نسبت به طرح‌های دوره یا ترم، کمتر منحرف بشوند.

نقشه‌کشی معکوس

نقشه‌کشی معکوس که گاه طراحی معکوس نیز خوانده شده ابزاری برای برنامه‌ریزی است که شما را برمی‌انگیزد تا برنامه‌ریزی را با پرسیدن چنین پرسش‌هایی شروع کنید: شما برای دانش‌آموزان خویش کدامین پیامدها یا هدف‌های یادگیری را در سر دارید؟ دانش‌آموزان چگونه پیشرفت یا فهم خود را از این پیامدها نشان خواهند داد؟

شکل ۲-۳



اگر در همان آغاز برنامه‌ریزی در مورد آنچه که دانش‌آموزان باید یاد بگیرند پرسشگری کنید اطمینان خواهید یافت که درس‌های شما به طور مستقیم به آنچه که دانش‌آموزان باید بدانند و قادر به انجام آن باشند ربط دارد. در نتیجه، شما به صورت معکوس فعالیت‌های آموزشی ویژه‌ای را طراحی کرده‌اید که بر پیامدهای یادگیری متمرکزند. بنابراین، به جای چاره‌اندیشی و تفکر پس از انجام کار، محرک برنامه‌ریزی همان یادگیری‌هایی هستند که دانش‌آموزان باید در آخر از آموزش به دست آورند (ویگینز و مک‌تای، ۲۰۰۶، ۲۰۱۴).

تاملینسون و مک‌تای (۲۰۱۴) به عنوان دو تن از مریبانی که در آموزش مجزا و طراحی معکوس تخصص دارند اشاره کرده‌اند که «کاربرد فکورانه طراحی معکوس در برنامه‌ریزی دوره‌ها، بخش‌ها و درس‌های مستقل، نتایجی نظیر تعریف شفاف‌تر هدف‌ها، سنجش‌های مناسب‌تر و تدریس هدفمندتر را به ارمغان می‌آورد».

مراحل زیر فرایند برنامه‌ریزی با استفاده از مفهوم نقشه‌کشی معکوس را نشان می‌دهند:

۱. پیامد یا استاندارد را که باید محقق شود انتخاب و تحلیل کنید.
 ۲. سنجشی را طراحی یا انتخاب کنید که از طریق آن دانش آموزان می‌توانند تسلط بر استانداردها را به نمایش بگذارند؛ اگر سطح عملکردی لازم از قبل مشخص نیست آن را تعیین کنید.
 ۳. چیزهایی را شناسایی کنید که دانش آموزان برای عملکرد خوب در سنجش، باید بدانند و قادر به انجام آن باشند.
 ۴. فعالیت‌های آموزشی خاصی را طراحی و اجرا کنید که شامل آموزش مستقیم و تعامل معلم-دانش آموز است. این فرایند کمک می‌کند که تمام دانش آموزان به دانش و مهارت‌های مندرج در استانداردها برسند.
 ۵. فرصت‌های مناسب یادگیری و تمرین دانش و مهارت‌ها را برای تمام دانش آموزان فراهم کنید.
 ۶. دانش آموزان را سنجش کنید و نتایج را برای طراحی آموزش‌های آتی یا در صورت نیاز، پشتیبانی انفرادی از دانش آموزان مورد بررسی قرار دهید.
- ویگینز و مک‌تای (۲۰۰۶) در کتاب *فهمیدن از طریق طراحی*^۱ الگویی را ارائه داده‌اند که معلمان می‌توانند به هنگام برنامه‌ریزی معکوس از آن برای هدایت تصمیم‌گیری‌های خویش بهره بگیرند. اولین مرحله در الگوی ایشان به نتایج مطلوب می‌پردازد و شامل گزاره‌هایی در مورد هدف‌های ثابت، پرسش‌های اساسی و بازشناسی چیزهایی است که دانش آموزان قادر به فهمیدن، شناختن و انجام دادن آن خواهند بود. دومین مرحله به دلیل سنجش می‌پردازد و معلم را بر آن می‌دارد تا سنجش‌های خاصی را که باید در طول دوره مورد استفاده قرار دهد شناسایی نماید. سومین مرحله به طرح یادگیری می‌پردازد که شامل فهرستی از فعالیت‌ها و درس‌های یادگیری اصلی است. ویگینز و مک‌تای (۲۰۱۴) همچنین توصیف کرده‌اند که چگونه فهمیدن از طریق طراحی الگو می‌تواند برای خلق درس‌های باکیفیت بالا مورد استفاده قرار گیرد.
- نقشه‌کشی معکوس با نتایج مورد انتظار شما آغاز می‌شود: اگر می‌خواهید دانش آموزان شما فعالیتی در حد عالی انجام دهند، مثل اینکه شباهت‌ها و تفاوت‌های میان *دستان سمت غرب*^۲ با *رومئو و ژولیت*^۳ را به شیوهٔ ارائه با پاورپوینت^۴ توضیح دهند آنها باید بسیاری از

^۱- Understanding by Design

^۲- West Side Story

^۳- Romeo and Juliet

^۴- PowerPoint presentation

نکات را بدانند. آنها باید دانشی کاربردی از تحلیل متنی، خصوصیات شخصیتی، تشخیص لهجه، و مهارت‌ها/راهبردهای خواندن در هنرهای نمایشی و محاوره‌ای داشته باشند. هر کدام از این حوزه‌های دانشی بخشی از فعالیتهای آموزشی و سنجشی خواهند بود. اگر شما تعیین کنید که هر سنجشی کجا و چگونه انجام خواهد شد، دانش‌آموزان چگونه بازخورد دریافت خواهند کرد، و در صورت نیاز اقدامات ترمیمی انجام دهید می‌توانید به دانش‌آموزان کمک کنید در رسیدن به هدف آموزشی موفق شوند.

راهبردهایی را که در فهمیدن از طریق طراحی مورد استفاده قرار می‌گیرند می‌توان با رویکردهای مجزا کردن آموزش تلفیق کرد که ثمره آن رویکردی عمیق‌تر برای اطمینان یافتن از یادگیری همه دانش‌آموزان در سطوح حداکثری است (تاملیسون و مک‌تای، ۲۰۱۴).

برنامه‌ریزی دوره

دوره توالی آموزشی کاملی است که بخش عمده‌ای از موضوع درسی مورد نظر را شامل می‌شود. دوره‌های موجود در مدارس راهنمایی، دبیرستان‌های مقدماتی، و دبیرستان‌ها به لحاظ طول زمانی متنوع‌اند. ممکن است برخی از دوره‌ها، نظیر دوره‌های اجباری ادبیات انگلیسی، مطالعات اجتماعی و ریاضیات در سراسر سال تحصیلی در جریان باشند. دیگر دوره‌ها در یک نیمسال، یک ثلث یا ربع به اتمام می‌رسند.

برنامه‌ریزی دوره مستلزم سازمان‌دهی و جدول‌بندی زمانی محتوایی است که باید در طول زمان اختصاص یافته برای آن دوره تدریس شود، خواه این زمان سال، نیمسال، ثلث یا ربع باشد. مناطق آموزشی سال تحصیلی را به شیوه‌های مختلفی تقسیم و دوره‌ها را در این بازه‌های زمانی به اتمام می‌رسانند. هنگامی که سال تحصیلی را به دو بخش تقسیم کنند هر بخش را یک نیمسال^۱ می‌نامند. هنگامی که سال تحصیلی را به سه بخش تقسیم کنند هر بخش را یک ثلث‌سال^۲ می‌نامند. هنگامی که سال تحصیلی را به چهار بخش تقسیم کنند هر بخش را یک ربع‌سال^۳ می‌نامند.

دلایلی برای برنامه‌ریزی. به دلایل مختلفی باید برای کل دوره برنامه‌ریزی کرد:

■ برای آشنایی با محتوایی که قرار است تدریس شود.

^۱- semester

^۲- trimester

^۳- quarter

- برای تعیین توالی خاصی که محتوا باید طبق آن تدریس شود.
- برای اینکه تغییراتی را که آخرین بار و به هنگام تدریس موضوعی ویژه در مواد درسی، کتاب‌های درسی یا محتوا داده‌اید [در برنامه پیش‌رو] تلفیق کنید.
- برای اینکه جدول زمانی مرتبی را برای موعد تدریس موضوعات گوناگون در خلال دوره تدوین کنید.
- برای اینکه افزودنی‌ها، حذفی‌ها یا متناسب‌سازی‌هایی را در برنامه درسی انجام دهید و شرایط خاص خودتان و نیازهای دانش آموزانتان را در نظر بگیرید.

منابع و عوامل برای برنامه‌ریزی دوره. به هنگام تهیه طرح دوره‌ها منابع مختلفی می‌توانند مفید واقع شوند. اگر راهنمای برنامه درسی برای آن دوره موجود باشد شاید خُرده‌هدف‌ها، سرفصل محتوا و جدول زمانی پیشنهادی برای مقدار زمان قابل اختصاص به هر بخش در آن گنجانده شده باشد. اگر برای یک «محتوا» کتابی درسی و یا یک کتاب راهنمای معلم در دسترس باشد در آن اطلاعاتی در مورد اهداف و محتوای درس وجود دارد. تقویم آموزشی مدرسه را نیز باید به هنگام برنامه‌ریزی دوره مورد توجه قرار داد زیرا در آن روزهای تعطیل، تعطیلات مناسبتی و دیگر روزهایی که مدرسه باز نیست و نیز هفته‌های امتحانی و دیگر رویدادهای ویژه مشخص شده است.

اگر شما پیش از این نیز دوره‌ای را آموزش داده‌اید پوشه‌هایی که آن موقع برای هر بخش آماده کرده بودید نیز به طور معمول پُر از اطلاعات و مواد درسی مفیدی است که می‌توانند به شما در برنامه‌ریزی دوره کمک کنند. در این پوشه‌ها غالباً یادداشت‌های سخنرانی، جزوه‌ها، کاربرگ‌ها، کوئیزها، آزمون‌ها، فهرست سخنرانان میهمان و دیگر منابعی که در سنوات قبل مورد استفاده بوده‌اند یافت می‌شود. به طور معمول، معلمان برای هر کدام از بخش‌های دوره، پوشه‌ای را نگهداری می‌کنند. بنابراین، به هنگام برنامه‌ریزی برای یک دوره «پوشه‌ها» می‌توانند منبع اطلاعاتی ارزشمندی باشند.

مراحل برنامه‌ریزی دوره. در برنامه‌ریزی دوره مراحل مختلفی وجود دارد که شما را در رسیدن به نتایج مفید هدایت می‌کنند (برای مثال، کارجوذا و کلاف^۱، ۲۰۱۷):

۱. اهداف دوره را تعیین کنید تا نشان بدهید برای اینکه دانش‌آموزان محتوای دوره را یاد بگیرند چه برنامه‌ای دارید. خُرده‌هدف‌های اصلی پشتیبان را نیز مشخص کنید.

¹ - Carjuzaa & Kellough

۲. در مورد اینکه چه محتوایی به اهداف دوره ربط دارد تصمیم بگیرید. این کار مستلزم انتخاب موضوعاتی که باید مطالعه شوند، مرتب کردن آنها بر اساس یک توالی منطقی، و تصمیم‌گیری در مورد میزان تأکید بر هر کدام از موضوعات است.

۳. تصمیم بگیرید چقدر زمان باید صرف هر موضوع شود.

۴. پس از تأمل بر روی اهداف و محتوایی که انتخاب کردید رویکرد خویش برای دوره را که شامل مواردی نظیر راهبردهای اساسی، تکالیف مهم، متن‌ها و نظایر آنست تعیین کنید. سرفصل دوره یکی از محصولات این مرحله است.

۵. برای سفارش تجهیزات، کتاب‌ها، نرم‌افزار رایانه‌ای و دیگر مواد درسی نقشه بریزید، دعوت از سخنرانان ویژه یا مشارکت برای برنامه‌ریزی ترمی، بخشی یا هفتگی را نیز ترتیب بدهید.

۶. رویه‌هایی را برای ارزشیابی میزان رسیدن دانش‌آموزان به خُرده‌هدف‌های دوره تعیین کنید.

محصولات برنامه‌ریزی دوره. برنامه‌ریزی دوره عموماً شکل سرفصل کلی محتوا را به خود می‌گیرد که در این سرفصل فکری‌های ویژه‌ای نیز در مورد محتوا، روش‌ها و ارزشیابی دوره بیان شده است. دیگر مواد درسی همراه نیز به عنوان نتیجه‌ای از برنامه‌ریزی دوره تولید شده‌اند. شما می‌توانید این مواد درسی را در دفترچه یادداشت‌های جداگانه‌ای برای هر دوره یا موضوعی که آموزش می‌دهید نگهداری کنید. هنگامی که طرح‌های خویش برای ترم، بخش و هفته را آماده کردید احتمالاً نیاز خواهید داشت که به مواد درسی زیر مراجعه کنید:

۱. **فهرستی از اهداف دوره.** در صورت استفاده از مراحل برنامه‌ریزی دوره به عنوان راهنمای عمل، احتمالاً اولین محصولی که آماده می‌کنید فهرستی از اهداف دوره است. شاید شما پس از بررسی و ملاحظه دقیق هدف‌های مندرج در راهنمای برنامه درسی، کتاب راهنمای معلم، رهنمودهای آموزشی ایالتی و دیگر منابع موجود نسبت به تعیین اهداف اقدام کنید.

۲. **سرفصل محتوای دوره.** برای بسیاری از معلمان این سرفصل همان فهرست بخش‌های درسی مختلف در یک دوره و نیز تعداد و عناوین فصل‌ها در هر بخش است. در واقع، سرفصل بخش‌ها ممکن است مشابه کتاب درسی خاصی باشد که استفاده می‌کنید و البته شاید شما تصمیم بگیرید که توالی بخش‌ها را تغییر دهید.

۳. یادآوری‌ها برای زمانی که باید صرف هر بخش شود. اگر شما سرفصل محتوایی را مبنا قرار دهید باید تعیین کنید که در برنامه شما برای هر بخش خاص چقدر زمان مورد نیاز است. برای مثال، شما می‌توانید در سرفصل خودتان یادآوری‌هایی را برای بخش اول - شامل چهار فصل - در نظر بگیرید به این معنا که «بخش» مورد نظر از ابتدای سال تحصیلی تا اواسط اکتبر پوشش داده خواهد شد.

۴. سرفصل دوره. منظور مواد درسی چاپ شده‌ای است که شما به دانش‌آموزانتان می‌دهید و در آن اطلاعاتی کلی دوره، توصیف دوره^۱، مواد درسی مورد نیاز، رویه‌ها، خط‌مشی‌ها در موضوعات گوناگون و چهارچوبی از محتوای آن دوره وجود دارد. این نکته اهمیت ویژه‌ای دارد که شما پیش از شروع دوره در مورد الزامات و رویه‌های ارزشیابی آن تصمیم بگیرید و در سرفصل، اطلاعات مفصلی را درباره این موضوعات بگنجانید به گونه‌ای که دانش‌آموزان به خوبی آگاهی پیدا کنند.

۵. یادداشت‌هایی درباره سفارش تجهیزات و دیگر منابع آموزشی. شاید نیاز باشد که تجهیزات، کتاب‌ها، نرم‌افزار رایانه‌ای یا دیگر مواد درسی را بلافاصله سفارش دهید یا اینکه یادداشت‌هایی برای خود بنویسید و سفارش این موارد را به زمان دیرتری از دوره موکول کنید. به همین ترتیب، شاید نیاز داشته باشید که ترتیب حضور سخنرانان و ویژه را بدهید یا مقدمات برنامه‌ریزی مشارکتی را برای زمانی خاص فراهم کنید، یا شاید بتوانید یادداشت‌هایی برای خود بنویسید و این کارها را به زمانی نزدیک‌تر به موعد اجرای آن بخش از درس موکول نمائید.

برنامه‌ریزی ترم

یک ترم^۲ مدت زمانی است که منطقه آموزشی به عنوان طول مهلت نمره‌دهی کارت‌های گزارش (نوعاً ۸ تا ۱۰ هفته) تعیین می‌کند. برنامه‌ریزی ترم^۳ مستلزم تهیه سرفصل‌های مفصل‌تر محتوایی است که باید در مهلت نمره‌دهی یا در ترم پوشش داده شوند. این سرفصل‌ها نسخه‌های مشروح همان سرفصل‌های برنامه‌ریزی دوره‌اند و نشان می‌دهند که هر کدام از بخش‌ها در چه بازه‌ای از آن ترم پوشش داده خواهند شد. برنامه‌های ترمی به شما کمک می‌کند که مسائل مربوط به برنامه درسی و آموزش هر بخش را حل کنید. این سرفصل‌ها به هنگام آماده‌سازی برنامه بخش‌ها برای شما منابع مفیدی خواهند بود.

^۱- course description

^۲- term

^۳- term planning

برنامه‌های ترمی به طور معمول در چند هفته تقسیم می‌شوند. همچنین در این برنامه‌ها سرفصلی وجود دارد که نشان می‌دهد در هر هفته کدام فعالیت‌های آموزشی و مواد درسی باید گنجانده شده باشد. به هنگام تهیه برنامه‌های ترمی این مهم است که تعادل میان محتوا، اهداف و نیز زمان را مد نظر قرار دهید. در راهنماهای برنامه درسی نیز شاید تعداد هفته‌های لازم برای پوشش هر بخش از سرفصل محتوایی پیشنهاد شده باشد. این بخش از راهنماهای برنامه درسی، به ویژه برای معلمان تازه کاری که می‌خواهند درباره سرعت پوشش محتوا تصمیم‌گیری کنند بسیار مفید است.

نظراتی از کلاس درس

پیتر اریکسون^۱، معلم درس ادبیات و انشا در دبیرستان، بوفالو گراو، ایلینویز (یکی از شهرک‌های شیکاگو)

برنامه‌ریزی با در نظر داشتن اهداف نهایی

من دوست دارم برنامه‌ریزی بخش‌های درسم را با در نظر گرفتن اهداف نهایی شروع کنم. از آنجایی که برنامه درسی ما فوق‌العاده مهارت‌محور است شروع کار من از اهداف منطقه و مهارت‌هایی است که می‌خواهم در راستای هر کدام از این هدف‌ها تدریس کنم. پس از آن به کتاب درسی، مواد درسی مرجع و سنجش پایانی هر بخش توجه می‌کنم و راه‌های دانش‌آموزانم برای تمرین و اجرای این مهارت‌ها را نیز مورد توجه قرار می‌دهم. طراحی وارونه بخش‌ها، یعنی شروع از سنجش پایانی و مهارت‌ها، مرا به اهدافی ملموس و عینی می‌رساند که مبنای کار من در آن بخش از درس می‌شوند. هر مطلبی باید در راستای مطلب قبلی هدایت شود. هیچ درسی منفک و جدا نیست.

من در کلاس سال دومم، هنگام بازخوانی فرازهای برگزیده‌ای از اودیسه^۲ در درس ادبیات جهان و انشا^۳ مواردی نظیر خواندن تجسمی، ترکیب فکرها، درک اندیشه‌های اصلی و ارتباطات کلامی را تدریس کردم. من این بخش را بر مبنای سنجش پایانی طراحی کردم. در واقع، یک سخنرانی را به عنوان پروژه در نظر گرفتم که ارائه آن مستلزم بهره‌گیری از تمامی این مهارت‌ها بود. من با داشتن این سرفصل و رئوس مهارت‌های مورد نظر در ابتدای آن بخش، می‌توانم اهداف بلند مدت و مفاهیم اصلی را خیلی زود در اختیار دانش‌آموزانم قرار دهم. بنابراین، من با برنامه‌ریزی معکوس و برگرداندن هدف‌ها و مهارت‌ها به مقدمه و ابتدای بخش، از همان آغاز دانش‌آموزانم را در مسیر قرار می‌دهم.

^۱- Peter Eriksson

^۲- The Odyssey

^۳- World Literature and Composition

برنامه‌ریزی بخش

بخش^۱ زیرمجموعه‌ای اصلی از یک دوره است که مستلزم ارائه آموزش نظام‌مند درباره زمینه، مبحث، موضوع یا مسأله‌ای مهم برای بازه‌ای از چند روز تا حداکثر سه هفته است. **برنامه‌ریزی بخش**^۲ اساساً مستلزم تدوین طرح‌های روزانه با توالی مشخصی است به گونه‌ای که موضوع آن بخش به شیوه‌ای منسجم مورد بررسی قرار گیرد. برنامه‌ریزی بخش از نظر بسیاری از معلمان مهم‌ترین مرحله برنامه‌ریزی است.

برنامه‌های بخشی نسبت به برنامه‌های ترمی جزئیات بیشتری دارند و غالباً به زمینه‌ها یا مفاهیم اصلی برنامه درسی (به عنوان مثال، کاوش در مطالعات اجتماعی، کسرها در ریاضیات، شاعری در ادبیات انگلیسی، تغذیه در علوم) ربط مستقیم دارند. برنامه بخش باید موجب تقویت سازماندهی شود و این اطمینان را ایجاد کند که دروس ارائه شده صحیح، کامل و جامع‌اند.

دلایلی برای برنامه‌ریزی بخش. دلایل متعددی برای برنامه‌ریزی بخش قابل طرح است. ابتدا، برنامه‌ریزی بخش به شما این امکان را می‌دهد که بیکره مرتبطی از مواد درسی را در قالب مجموعه‌هایی از طرح‌درس‌ها سازماندهی و مرتب کنید. همچنین، برنامه‌ریزی بخش به شما این توانایی را می‌دهد که در مورد فعالیت‌های ویژه‌ای که می‌خواهید برای تدریس محتوا مورد استفاده قرار دهید تصمیم‌گیری کنید. سرانجام، برنامه‌ریزی بخش به شما کمک می‌کند مواد درسی مورد نیاز برای اجرای فعالیت‌های گوناگون را در سراسر آن بخش گردآوری و تهیه کنید.

معلمان به طور معمول برنامه‌ریزی بخش‌ها را چند هفته قبل از موعد تدریس آنها شروع می‌کنند. بدین طریق شما پیش از شروع اولین درس در آن بخش، برای تدوین برنامه‌های خود و انجام هر گونه اقدام لازم در راستای طرح‌های خویش فرصت کافی دارید. برای مثال، شاید نیاز باشد یک گردش علمی را برنامه‌ریزی کنید، ترتیب سخنرانی یک سخنران مهمان را بدهید، یک فعالیت یادگیری مشارکتی را آماده نمایید یا پیش از اولین درس جزواتی را تهیه کنید.

اطلاعات بیشتر در مورد منابع و عوامل مربوط به برنامه‌ریزی بخش، مراحل برنامه‌ریزی بخش، محصولات برنامه‌ریزی بخش و راهبردهای مؤثر در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های بخشی در فصل چهارم عرضه شده است.

^۱- unit

^۲- unit planning

برنامه‌ریزی هفتگی

برنامه‌ریزی هفتگی مستلزم آن است که فعالیت‌های هفتگی در چهارچوب جدول روزانه و در سراسر هفته توزیع شوند. هر چند میزان جزئیاتی که معلمان در برنامه‌های هفتگی می‌نویسند متفاوت است اما برنامه‌های هفتگی مربوط به هر بازه کلاسی ممکن است فهرستی از خُرده‌هدف‌های آموزشی، فعالیت‌های آموزشی، منابع و مواد درسی (برای مثال، شماره صفحات در کتاب درسی، آدرس یک پایگاه مرجع اینترنتی) و نیز تکالیف دانش‌آموزان را در بر گیرند. بسیاری از مناطق آموزشی معلمان تازه‌کار را ملزم می‌کنند طرح درس‌های هفتگی را، گاهی اوقات چندین روز مانده به شروع آموزش، برای بررسی به مدیر مدرسه ارائه کنند.

برای شناسایی محتوایی که باید پوشش داده شود و نیز برای تعیین سرعت آموزش، به عملکرد دانش‌آموزان در طول هفته‌های قبلی توجه کنید. ببینید از دانش‌آموزان چه انتظاری دارید و چگونه پیشرفت دانش‌آموز را ارزیابی خواهید کرد. در برنامه‌های هفتگی باید وقفه‌ها و هر گونه رویدادهای خاص را قید کرد (نظیر گردش‌های علمی، اجتماعات، تعطیلات). به پایان رساندن برنامه‌ها و پیوند دادن فعالیت‌ها به هدف‌ها، از جمله ملاحظات مهمی است که باید در برنامه‌های هفتگی در نظر گرفته شوند.

کاربرد دفتر برنامه برای برنامه‌های هفتگی. برای نمایش مختصر برنامه‌های هفتگی از دفتر برنامه^۱ استفاده می‌شود که معمولاً به شکل دفترهای دوبرگی فتردار^۲ است. در دفتر برنامه‌های آماده بازاری غالباً روزهای هفته در بالای صفحه دوبرگی، و بازه زمانی کلاس یا حوزه موضوعی نیز در سمت چپ صفحه دوبرگی درج شده است. لذا برای هر کلاسی که باید در آن هفته تدریس شود فقط فضایی در حدود ۴×۴ سانتیمتر برای نوشتن نکات برنامه وجود دارد. نمونه‌ای از قالب دفتر برنامه برای برنامه‌های هفتگی در شکل ۳-۳ نمایش داده شده است. در این قالب ساده، برنامه‌ها به ترتیب بازه‌های کلاسی برای هر روز و در سراسر هفته مشخص شده‌اند.

اغلب مناطق آموزشی دفتر برنامه‌های بازاری آماده را در اختیار معلمان می‌گذارند تا برنامه‌های هفتگی خویش را در آن مشخص کنند. از آنجایی که این دفتر برنامه‌ها فضاهای محدودی برای نوشتن دارند شاید ترجیح دهید که قالب مورد نظر خودتان را در دفترچه‌ای

^۱- plan book

^۲- منظور اینست که نیمی از مطالب در سمت چپ و نیمی در سمت راست قرار می‌گیرند تا هر دو صفحه همزمان مقابل چشم باشند. به همین دلیل برای سهولت خواندن به جای منگنه یا صحافی کردن این دفترها، برگه‌های آنها را فتر می‌زنند. م

جداگانه طراحی کنید. صرف نظر از شکل یا قالبی که استفاده می‌کنید این مهم است که برنامه‌های هفتگی را تهیه و در یک دفتر برنامه بنویسید تا هم خودتان استفاده کنید، هم مدیر مدرسه بتواند بررسی کند، و در صورت غیبت شما نیز معلم جایگزین بتواند از آنها استفاده نماید.

ممکن است چندین درس مختلف را تدریس کنید و لذا مجبور شوید برنامه‌هایی را برای هر کدام از موضوعات آماده کنید. برای مثال، شاید دو کلاس جبر، دو کلاس هندسه و یک کلاس مثلثات داشته باشید. اگر از قالبی که در شکل ۴-۳ آمده استفاده کنید برای هر حوزه موضوعی که آموزش می‌دهید به صفحه‌ای با این قالب نیاز خواهید داشت. شاید چنین قالبی را از این جهت ترجیح دهید که در مقایسه با قالب شکل ۳-۳ در آن فضای بیشتری برای نوشتن برنامه‌ها دارید. نمونه‌های بیشتری از برنامه هفتگی را می‌توانید از طریق جستجو در اینترنت پیدا کنید.

برنامه‌ریزی روزانه

درس^۱ زیرمجموعه‌ای از بخش است که به طور معمول در بازه کلاسی واحد، یا در موارد خاص طی دو یا سه بازه متوالی تدریس می‌شود. برنامه‌ریزی روزانه مستلزم آماده‌سازی یادداشت‌هایی درباره خُرده‌هدف‌ها، مواد درسی، فعالیت‌ها، ارزشیابی و دیگر اطلاعات مربوط به یک درس و برای روزی مشخص است، البته با جزئیات بیشتری نسبت به برنامه هفتگی. در چندین منبع مفید، دستورالعمل‌های تکمیلی برای فراهم کردن طرح درس‌ها ارائه شده است (پرایس و نلسون، ۲۰۱۴؛ شانفلت و سالزبری، ۲۰۰۹؛ سردیو کوف و راین، ۲۰۰۸؛ و اسکودان، ۲۰۰۶).

دلایلی برای برنامه‌ریزی روزانه. دلایل مختلفی برای برنامه‌ریزی قابل طرح است. بسیاری از این دلایل به طور ویژه به آماده کردن طرح درس‌های روزانه مکتوب ربط دارند. برنامه‌های مکتوب روزانه به شما کمک می‌کنند که خُرده‌هدف‌های آموزشی درس مشخصی را شفاف‌سازی کنید، محتوا را با دقت شناسایی نمائید، فعالیت‌های آموزشی را تعیین و نحوه اجرای آنها را به طور مشخص توضیح دهید، و تدابیر لازم را برای ارزشیابی مقتضی یادگیری دانش‌آموز اتخاذ کنید.

¹ - Lesson

شکل ۳-۳

نمونه‌ای از قالب دفتر برنامه برای برنامه‌های هفتگی: نسخه الف					
معلم _____ شماره اتاق _____ هفته _____					بازه زمانی موضوع پایه تحصیلی
شنبه	یکشنبه	دوشنبه	سه‌شنبه	چهارشنبه	

برنامه‌های مکتوب روزانه به شما در مورد کاری که می‌کنید حس هدفمندی و نیز اعتماد به نفس و آسایش خاطر می‌دهند. این برنامه‌ها ضمن کمک به آشنایی عمیق‌تر با محتوای یک درس، در سازماندهی و تعیین توالی آن نیز به شما کمک می‌کنند. با آماده کرده این برنامه‌ها همچنین سرنخ‌هایی در زمینه آماده‌سازی یا گردآوری مواد درسی ضروری برای تدریس آن درس به دست می‌آورید.

توانایی طراحی درس‌های اثربخش، مستلزم کسب مهارت‌ها و دانش لازم برای ساختار دادن به درس‌هاست آن هم به گونه‌ای که در راستای استانداردها، انگیزش‌بخش و مبتنی بر دانش و مهارت‌های پیشین دانش‌آموز باشند. نمونه‌درس‌های متعددی بر روی اینترنت

موجود است که کیفیت برخی از آنها عالی است. البته، درس‌های تکی جدا که پیوندی با جریان و ساختار اهداف و خرده‌هدف‌های آموزشی شما ندارند کمک چندانی به درک دانش آموز و تقویت مهارت‌ها نمی‌کنند. بنابراین، واجب است که مهارت‌های لازم را برای تدوین و طراحی درس‌های خویش به دست آورید.

هیچ یگانه قالب ممتازی برای طرح درس وجود ندارد اما مشخصه بهترین طرح‌ها اینست که بسیاری از ابعاد فهرست شده در مثال‌های پیش‌رو در آنها تلفیق شده است. به خاطر داشته باشید که طرح درس خوب راهی برای گشودن یک مسیر برای یادگیری دانش آموز است. درس‌های خوب مسیر تبادل اطلاعات را می‌گشایند؛ درس‌های ضعیف نه. طرح درس‌ها همچنین در امر سازماندهی محتوا، مواد درسی، راهبردهای تدریس و فعالیت‌های سنجشی به کمک می‌آیند. با گذر زمان و به ویژه در اثر بازخوردهایی که از دانش آموزان، والدین و همکاران دریافت می‌کنید هنر و مهارت شما در برنامه‌ریزی بهتر خواهد شد. اطلاعات بیشتر در زمینه برنامه‌ریزی درس و مباحثی نظیر حیطه‌های یادگیری، عناصر طرح درس روزانه، خرده‌هدف‌های آموزشی و ویژگی‌های برنامه‌ریزی درس خوب در فصل چهارم ارائه شده است.

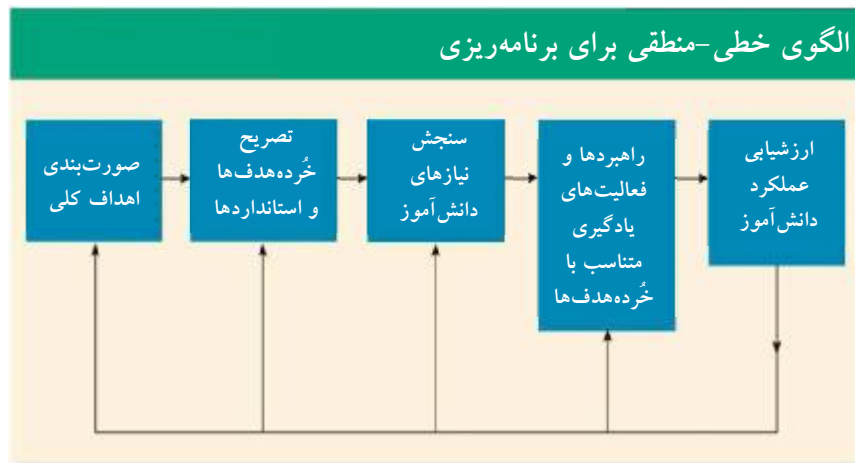
رویکرد خطی-منطقی به برنامه‌ریزی

در دوره‌های تربیت معلم غالباً نوع خاصی از برنامه‌ریزی تدریس می‌شود که فرایندی مرحله‌ای دارد و مبتنی بر اهداف و خرده‌هدف‌های شفاف است. رویکرد خطی-منطقی به برنامه‌ریزی آموزشی مستلزم تصمیم‌گیری‌های گام به گام در این زمینه‌ها است: (۱) صورت‌بندی اهداف، (۲) تصریح خرده‌هدف‌ها، (۳) سنجش نیازهای دانش آموز متناسب با اهداف و خرده‌هدف‌های تعیین شده، (۴) انتخاب راهبردها و فعالیت‌های یادگیری متناسب با خرده‌هدف‌ها، و (۵) ارزشیابی عملکرد دانش آموز (نگاه کنید به شکل ۳-۵). این روشی منطقی و سازمان‌یافته برای طراحی آموزش است. در این الگو شما بر اساس شناختی که در هر مرحله کسب کرده‌اید به پیش می‌روید. در این رویکرد خرده‌هدف‌ها، روش‌ها و ارزشیابی به گونه‌ای منطقی به یکدیگر ربط می‌یابند و در برنامه‌ریزی اولیه نیز مورد ملاحظه قرار می‌گیرند. برای مثال، شما حتی هنگامی که می‌خواهید در مورد خرده‌هدف‌ها، فعالیت‌ها، محتوا و توالی تصمیم‌گیری کنید باید درباره ارزشیابی فکر کنید.

شکل ۳-۴

نمونه‌ای از قالب دفتر برنامه برای برنامه‌های هفتگی: نسخه ب						
معلم		بازه(های) زمانی				
هفته		پایه تحصیلی و عنوان دوره				
شماره اتاق		موضوع بخش				
روز	تاریخ	خُرده‌هدف‌ها	منابع	مواد درسی	تکالیف	نظرات
شنبه						
یکشنبه						
دوشنبه						
سه‌شنبه						
چهارشنبه						

شکل ۳-۵



از الگوی منطقی گاه تحت عنوان طراحی آموزشی^۱ یا رویکرد سیستمی^۲ به برنامه‌ریزی یاد کرده‌اند. کاربرد این الگو مستلزم تجزیه و تحلیل عناصر برنامه‌ریزی به ترتیبی منطقی همراه با یک توالی منظم و البته منعطف است. هر کدام از پنج گام در الگوی خطی-منطقی برنامه‌ریزی آموزشی در قسمت‌های بعدی مورد بحث قرار گرفته است.

الگوی خطی-منطقی موافقان و مخالفانی دارد. این رویکرد سیستمی به برنامه‌ریزی مستلزم ملاحظه و خردورزی دقیق است که این امری زمان‌بر بوده و لذا برای تصمیم‌گیری‌های آنی نامناسب است. کلاس درس دنیای سریعی است که معلمان باید در آن تصمیم‌گیری‌های سریعی انجام دهند. ایشان هنگامی که در می‌یابند نیازهای دانش‌آموزان را برآورده نمی‌کنند در لحظه فرصت را غنیمت شمرده و درس‌ها را بر مبنای علایق دانش‌آموز متناسب‌سازی می‌کنند. در لحظه معلم بودن را می‌توان با هنرهای نمایشی نظیر موسیقی یا بازیگری مقایسه کرد. برخی از بهترین فکرها زمانی به ذهن معلمان خطور می‌کند که فعالانه در حال تعامل با دانش‌آموزان یا اندیشیدن درباره کلاس‌های خویش‌اند. این گشودگی ذهنی برای ایجاد تغییرات در فعالیت‌ها و مسیرهایی که از پیش درباره آن برنامه‌ریزی بلندمدت کرده‌اند بخش مهمی از تدریس موفق است.

الگوی منطقی و تحلیل‌های سیستمی بیشتر مناسب برنامه‌ریزی بلندمدت و تعیین مقررات، رویه‌ها و ساختارهای کلاسی است. با وجود این، معلمان نباید آنچنان خشک و انعطاف‌ناپذیر برنامه‌ریزی کنند که فرصت‌های بهبود یادگیری کلاسی را از دست بدهند. برای داشتن یک کلاس موفق، بسیار حیاتی است که فرد در کمین فرصت و مشتاق به چنگ آوردن لحظه آموختن باشد. مادامی که معلمان به بررسی مجدد طرح‌های آینده و به‌روزرسانی برنامه‌ها و درس‌های خویش می‌پردازند این تغییرات نیز غالباً جای خود را در برنامه‌ریزی ایشان باز می‌کنند.

صورت‌بندی غایات و اهداف

اولین گام در الگوی خطی-منطقی برنامه‌ریزی آموزشی صورت‌بندی اهداف است. اهداف آموزشی گزاره‌هایی کلی درباره مقاصد مورد نظرند که مریدان از آنها به عنوان راهنمایی برای طراحی دوره‌ها بهره می‌گیرند. مقاصد آموزش و پرورش در چند سطح بیان شده‌اند: ملی، ایالتی، منطقه آموزشی، موضوع درسی، پایه تحصیلی، طرح بخش، یا

^۱- instructional design

^۲- systems design

طرح درس. اصطلاحات *غایات*، *اهداف* و *خُرده‌هدف‌ها* نیز به طور معمول برای اشاره به مقاصدی در هر کدام از این سطوح مورد استفاده قرار می‌گیرند.

غایات. واژه *غایت*^۱ به گزاره‌هایی کلی درباره منظور و معنای آموزش و پرورش دلالت می‌کند. غایات در اکثر مواقع از سوی شوراهای ملی یا ایالتی، کمیسیون‌ها یا گروه‌های سیاستگذار نوشته می‌شوند. در غایات فلسفه آموزش و پرورش و نیز مفاهیمی درباره نقش اجتماعی مدارس و نیازهای بچه‌ها منعکس می‌شوند. در واقع، غایات به مدارس و مربیان جهت می‌دهند.

اصطلاحات *فلسفه*، *غایات* و *اهداف* اغلب در معنایی مشابه و برای اشاره به گزاره‌های مرتبط با مقاصد کلان آموزش و پرورش به کار می‌روند. به عنوان یک قاعده می‌توان گفت که گزاره‌های فلسفی و غایات، انتزاعی‌ترین و کلی‌ترین گزاره‌ها درباره مقاصد آموزش و پرورش‌اند. بعلاوه، گزاره‌های فلسفی غالباً به صورت بنده‌بند^۲ نوشته می‌شوند و برای تصریح و توضیح بیشتر مأموریت آموزش و پرورش، پیرو هر کدام از آنها گزاره‌های کوتاهی نیز در مورد غایات می‌آید.

غایات آموزش و پرورش در طول تاریخ تغییرات اندکی داشته‌اند. برای مثال، *اصول اساسی هفتگانه آموزش متوسطه*^۳ که در سال ۱۹۱۸ از سوی کمیسیون سازماندهی مجدد آموزش متوسطه^۴ نوشته شد شامل باورهای بسیاری است که در گزاره‌های فلسفی، غایات یا اهداف آموزشی اخیر نیز یافت می‌شوند. هفت اصل مزبور شامل موارد زیر است: (۱) بهداشت، (۲) تسلط در مهارت‌های اساسی، (۳) عضویت شایسته در خانه، (۴) حرفه، (۵) شهروندی، (۶) استفاده شایسته از اوقات فراغت، و (۷) منش اخلاقی.

اهداف. مربیان باید غایات کلی را به گزاره‌هایی در توصیف و تشریح دستاوردهایی که از مدارس انتظار می‌رود تبدیل کنند. اگر غایات به عباراتی دقیق‌تر و مرتبط با موضوع درسی تبدیل شوند **اهداف** نام می‌گیرند.

اهداف نسبت به غایات دقیق‌تر و صریح‌ترند. اهداف ماهیتی غیررفتاری دارند و به مربیان جهت می‌دهند اما سطوح پیشرفت را مشخص نمی‌کنند. اهداف غالباً از سوی انجمن‌های حرفه‌ای و نهادهای ایالتی و محلی، به عنوان مرجع هدایت مدارس و راهنماهای برنامه

^۱- aim

^۲- paragraph form (ماده به ماده)

^۳- Cardinal Principles of Secondary Education

^۴- Commission on the Reorganization of Secondary Education

درسی نوشته می‌شوند تا مشخص شود همه دانش‌آموزان باید در کل دوران تحصیل به چه شایستگی‌هایی دست یابند. پس از آن است که کارشناسان منطقه آموزشی در راهنماهای برنامه درسی، اهداف کلی آموزشگاهی را با عباراتی دقیق‌تر برای هر حوزه موضوعی می‌نویسند.

اهداف آموزشی موضوعی^۱ به عنوان حلقه پیوندی با خُرده‌هدف‌های صریح‌تر یادگیری نوشته می‌شوند. خوشبختانه، کار تبدیل اهداف کلی آموزشگاهی به اهداف موضوعی منحصرأ بر دوش شخص معلم نیست. اکثر مناطق آموزشی راهنماهای برنامه درسی تدوین و یا اقتباس کرده و برای استفاده در اختیار معلمان قرار می‌دهند. این راهنماهای برنامه درسی مبتنی بر اهدافی‌اند که منطقه انتخاب کرده است.

به طور معمول، در راهنماهای برنامه درسی مواردی نظیر اهداف موضوعی دوره، سرفصل نسبتاً مفصلی از محتوای برنامه‌های درسی، و فعالیت‌های آموزشی و مواد درسی پیشنهادی گنجانده می‌شود. راهنماهای برنامه درسی را معلمان یک منطقه آموزشی تهیه می‌کنند و شورای هر مدرسه نیز آنها را طبق رویه‌ای رسمی اقتباس می‌کند. با داشتن این راهنماها می‌توان اطمینان حاصل کرد که اهداف در سطوح و پایه‌های تحصیلی مربوطه پوشش داده می‌شوند.

تصریح خُرده‌هدف‌ها

معلمان هنگامی که طرح‌بخش‌ها را آماده می‌کنند به طور معمول، اهداف موضوعی دوره و محتوای برنامه درسی را در راهنمای برنامه درسی موضوع مربوطه مورد توجه قرار می‌دهند. **اهداف موضوعی دوره**^۲ بیان‌هایی دقیق‌تر اهداف منطقه‌اند که در راهنماهای برنامه درسی بیان می‌شوند. اهداف موضوعی دوره را می‌توان به منظور استفاده در طرح‌بخش‌ها یا برنامه‌های هفتگی، به خُرده‌هدف‌های آموزشی صریح‌تری تبدیل و تقسیم کرد (گرانلاند و بروکهارت^۳، ۲۰۰۹).

شایستگی‌هایی که امید می‌رود دانش‌آموزان از طریق آموزش بدان برسند در قالب خُرده‌هدف‌های آموزشی بیان می‌شوند. حوزه خُرده‌هدف‌ها محدودتر از اهداف موضوعی است و به طور معمول در «بخش‌ها» مورد استفاده قرار می‌گیرند. برای مثال، اگر هدف

^۱- subject-specific

^۲- subject-specific course goals

^۳- Gronlund & Brookhart

موضوعی دوره افزایش سواد دانش‌آموزان باشد می‌توان این هدف را به خُرده‌هدف آموزشی دقیق‌تر و محدودتری مثل نوشتن یک نامه تجاری هدفمند و منسجم تبدیل کرد. برای نوشتن خُرده‌هدف‌های آموزشی برای یک «بخش» باید به اهداف موضوعی دوره که در راهنمای برنامه درسی آمده‌اند نگاه کرد و آن اهداف را به خُرده‌هدف‌های دقیق بیشتری تبدیل کرد. پس شما از خُرده‌هدف‌های آموزشی آن بخش به عنوان مبنایی برای نوشتن خُرده‌هدف‌های آموزشی روزانه خودتان استفاده می‌کنید.

خُرده‌هدف‌های آموزشی^۱ برای طرح درس‌های روزانه نوشته می‌شوند آن هم با عباراتی که معلوم شود چه چیزهایی را باید مورد مشاهده و سنجش قرار داد. اطلاعات مربوط به نوشتن خُرده‌هدف‌های آموزشی در فصل چهارم ارائه شده است.

به طور خلاصه می‌توان گفت که غایات به اهداف کلی آموزشگاهی، و اهداف آموزشگاهی نیز به اهداف موضوعی دوره تبدیل می‌شوند. اهداف دوره نیز در راهنماهای برنامه درسی موجودند و این راهنماها نیز در دسترس معلمان قرار دارند. شما از اهداف دوره، مندرج در راهنمای برنامه درسی، برای شناسایی خُرده‌هدف‌های آموزشی برای طرح‌بخش‌ها و برنامه‌های هفتگی خودتان استفاده می‌کنید. شما به هنگام تهیه طرح درس‌های روزانه، خُرده‌هدف‌های آموزشی بخش را به خُرده‌هدف‌های آموزشی تبدیل می‌کنید. همان گونه که در شکل ۶-۳ مشخص است، غایات عمومی مجموعه‌ای از تغییر و تبدیل‌ها را از سر می‌گذرانند و در نهایت تعدادی از خُرده‌هدف‌های آموزشی دقیق حاصل می‌گردد که در طرح درس‌های روزانه مورد استفاده قرار می‌گیرند.

سنجش نیازهای دانش‌آموز

گام بعدی در الگوی برنامه‌ریزی خطی-منطقی سنجش نیازها^۲ یا تشخیص^۳ است. معنای تشخیص عبارتست از نگاه افکندن به یک موقعیت برای درک کامل آن و نیز به منظور یافتن سرنخ‌هایی برای تصمیم‌گیری در مورد کاری که باید انجام داد. به واسطه تشخیص موفق معلوم خواهد شد که (۱) دانش‌آموزان شما چه استعدادها، آرزوها، پیشینه، مسائل و نیازهایی دارند؛ (۲) دانش‌آموزان شما به چه سطحی از یادگیری رسیده‌اند؛ و (۳) دانش‌آموزان شما در کجاها ضعیف و در کجاها قوی‌اند.

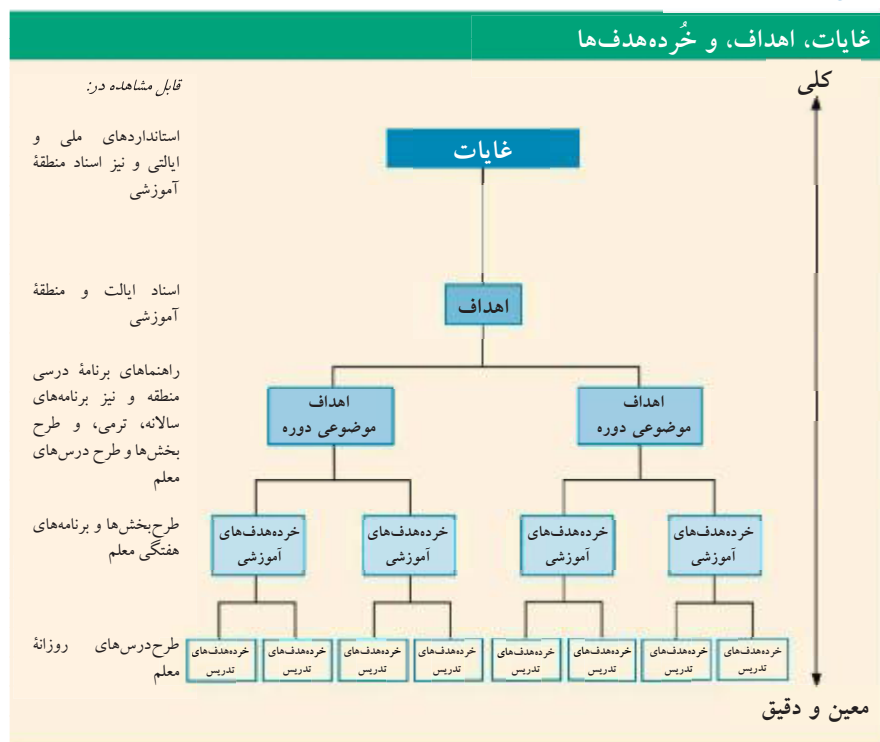
^۱- instructional objectives

^۲- needs assessment

^۳- diagnosis

این اطلاعات به شما کمک خواهد کرد تا هم در زمینه برنامه درسی و هم آموزش تصمیم‌گیری‌هایی را انجام دهید. با داشتن این اطلاعات شما خواهید توانست از قوت‌ها و انگیزش درونی دانش‌آموزان بهره‌برداری و به اصلاح نقص‌های ایشان کمک کنید. از این اطلاعات همچنین می‌توان به عنوان مبنایی برای جای‌دهی دانش‌آموزان در گروه‌های مقتضی و انجام متناسب‌سازی‌های لازم استفاده کرد؛ این کار به هنگام اختصاص دانش‌آموزان در گروه‌ها، به عنوان مثال برای یادگیری مشارکتی، به طور ویژه‌ای مفید است. اطلاعات به دست آمده از طریق تشخیص، همچنین به شما کمک می‌کنند تا در زمینه محتوایی که باید از برنامه‌های درسی پوشش داده شود تصمیم‌گیری کنید. حوزه‌های مورد نیاز درون یک کلاس واحد، شاید تا به طور گسترده‌ای متفاوت باشند، و بنابراین شما باید هم از نیازهای عمومی دانش‌آموزان و هم از نیازهای خاص یک‌یک آنها آگاهی داشته باشید.

شکل ۳-۶



فرایند تشخیص مستلزم بررسی موقعیت فعلی و نیز کارهایی است که باید در گام بعد انجام داد. گام‌های تشخیص عبارتند از: (۱) موقعیت را ارزیابی کنید؛ (۲) تعیین کنید آیا

مشکلی وجود دارد یا خیر؛ (۳) اگر هر گونه مشکلی وجود دارد ماهیت آن را شناسایی کنید، علل آن را تعیین کنید و در آن موقعیت به دنبال عواملی بگردید که به شما کمک می‌کنند تدریس خویش را اثربخش‌تر و مشکل و علل آن را برطرف کنید؛ (۴) در پرتور اطلاعاتی که در گام‌های قبل به دست آمد یک بررسی نهایی از آن موقعیت انجام بدهید؛ و (۵) بر اساس آخرین ارزیابی خویش از آن موقعیت، تصمیماتی را اتخاذ کنید.

اطلاعات لازم برای سنجش نیازها و تشخیص را می‌توان از منابع متنوعی برداشت کرد. به عنوان مثال، پرونده‌های چاپی مختلفی که وجود دارند؛ نظیر پوشه یا پرونده انباشته‌ای که برای هر دانش‌آموز نگهداری می‌شود، نتایج آزمون‌ها، پرونده‌های موردی و حتی گزارش معاینات پزشکی. از تماس‌های غیرمستقیم نیز می‌توان اطلاعاتی را به دست آورد. چنین اطلاعاتی از تماس‌ها با والدین، دیگر معلمان که با دانش‌آموز سر و کار داشته‌اند، مشاور تحصیلی و سایر افراد به دست می‌آید. از تماس‌های مستقیم با دانش‌آموزان نیز اطلاعات بسیار سودمندی فراهم می‌آید. این کار را می‌توان از طریق مشاهدات شخصی، خودشرح‌حال‌نویسی‌ها یا پرسشنامه‌های دانش‌آموزی، یا از طریق آزمون‌های تشخیصی، تکوینی و تراکمی انجام داد.

راهبردها و فعالیت‌های یادگیری

در الگوی خطی-منطقی به برنامه‌ریزی آموزشی معلم پیش از انتخاب راهبردها و فعالیت‌های یادگیری، اهداف را صورت‌بندی، خُرده‌هدف‌ها را تصریح و نیازهای دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند. شما پس از اینکه خُرده‌هدف‌های عملکردی دقیق را برای سطوح مختلفی از حیطه‌های یادگیری انتخاب کردید باید فعالیت‌های یادگیری و راهبردهایی را انتخاب کنید که به دانش‌آموزان در رسیدن به آن خُرده‌هدف‌ها کمک می‌کنند.

معلمان می‌توانند در راستای تحقق خُرده‌هدف‌های آموزشی برای یک درس خاص، بسیاری از راهبردهای آموزشی را انتخاب کنند. این راهبردها عبارتند از: ارائه‌ها، نمایش‌ها، کوشش و خطاها، مرورها، روش‌های گروهی و مباحثه‌ای، رویکردهای پژوهشی، یادگیری اکتشافی و حل مسأله، ایفای نقش، مشارکت اجتماعی و دیگر رویکردها.

در اینجا مفید است که به یکی از ابعاد مهم انتقال محتوا و انتخاب راهبردهای آموزشی - یعنی برنامه‌ریزی برای توالی تکالیف آموزشی - اشاره کنیم. توالی‌دهی^۱ دو کارکرد اساسی دارد (اورلیچ، هاردر، کالاهان، ترویسون، بران و میلر^۲، ۲۰۱۸). یکی اینکه می‌توان از آن برای جداسازی دانش (یک واقعیت، مفهوم، تعمیم یا اصل) استفاده کرد به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند ویژگی‌های بی‌همتای اطلاعات منتخب را بفهمند، یا برای جداسازی یک فرایند فکری استفاده کرد به گونه‌ای که دانش‌آموزان بتوانند در شرایط متغیر روی آن فرایند تسلط داشته باشند. چنین کاری یادگیری را قابل مدیریت^۳ می‌کند. دوم اینکه با استفاده از توالی‌دهی می‌توان دانش یا فرایند تدریس شده را به پیکره سازمان یافته بزرگ‌تری از دانش پیوند داد. چنین کاری یادگیری را معنادارتر می‌کند. توالی از این نظر به فرایند ربط دارد که به شکل‌گیری و استقرار برنامه‌ای برای یادگیری قسمت‌های گوناگون محتوای مربوطه کمک می‌کند.

در تمام انواع توالی‌دهی چندین اصل رعایت می‌شوند (اورلیچ و همکاران، ۲۰۱۸):

۱. با گام ساده‌ای آغاز کنید. ساختار ارثه را طوری ترتیب بدهید که دانش‌آموزان بتوانند محتوا را به راحتی شناسایی کنند. ذکر مثال‌های متعدد اقدام مفیدی است.
۲. ابتدا به موارد ملموس و عینی پردازید. این یعنی شما باید خُرده‌هدف یا محتوای مورد نظر را با استفاده از مواد درسی، الگوها، شبیه‌سازی‌ها یا دست‌ساخته‌ها به نمایش بگذارید.
۳. ساختار درس یا توالی یادگیری را طوری طراحی کنید که با پیشروی پیچیده‌تر شود. این یعنی شما باید متغیرهای تکمیلی معرفی کنید، معیارهای تازه‌ای وضع کنید یا میان محتوای درس‌ها و نیز محتوای سایر موضوعات درسی پیوندهایی ایجاد کنید.
۴. شما می‌توانید مطالبی انتزاعی را مطرح کنید و از دانش‌آموزان بخواهید اطلاعات حاصله را تعمیم‌دهی، پیش‌بینی یا تبیین کنند.

ارزشیابی عملکرد دانش‌آموز

گام پایانی در الگوی خطی-منطقی برنامه‌ریزی آموزشی مستلزم ارزشیابی عملکرد دانش‌آموز است. شما باید پیش از انجام آموزش درباره ارزشیابی عملکرد دانش‌آموز تصمیم‌گیری کنید. بنابراین، به هنگام برنامه‌ریزی باید ارزشیابی را مد نظر قرار دهید.

^۱- sequencing

^۲- Orlich, Harder, Callahan, Trevison, Brown, & Miller

^۳- manageable (قابل کنترل و قابل برنامه‌ریزی)

اگر چه جزئیات مربوط به ساختن چهارچوبی برای ارزشیابی در فصل یازدهم پوشش داده خواهد شد اما اکنون بررسی آن ابعادی از ارزشیابی که باید هنگام برنامه‌ریزی برای آموزش مد نظر قرار گیرند مفید به نظر می‌رسد. ابتدا باید دلایل ارزشیابی را تعیین کرد. برای نمونه، آزمون کلاسی در راستای مقاصد مختلفی نظیر قضاوت درباره تسلط دانش‌آموز، سنجش میزان رشد در طول زمان، رتبه‌بندی دانش‌آموزان و تشخیص دشواری‌ها به کار می‌آید. باید دانست که مقاصد متفاوت، سنجش‌های ارزشیابانه مختلفی را ایجاب می‌کنند. سنجش‌های ارزشیابانه عبارتند از: آزمون‌ها، مشاهدات، بحث‌ها، مصاحبه‌ها، نمونه‌های کار، خلاصه تجارب، ابزارهای درجه‌بندی، پرسشنامه‌ها و دیگر رویکردها.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

سنجش دانش قبلی دانش‌آموزان

- پیش از اینکه محتوا و فعالیت‌های آموزشی خاصی را برای یک بخش انتخاب کنید، این مفید است که دریابید دانش‌آموزان در مورد محتوای آن بخش از قبل چه چیزهایی می‌دانند.
- اگر قرار باشد مطلبی را در مورد فرایند انتخابات در ایالت و دولت‌های فدرال تدریس کنید چگونه اطلاعات فعلی دانش‌آموزان خودتان را سنجش می‌کنید؟
 - چه رویکردهای سنجش جایگزینی هست که می‌توان با استفاده از آنها حس تازگی و تنوع را در کلاس پدید آورد؟

در راستای انجام ارزشیابی باید محتوای دوره تعیین و تصریح شود و خُرده‌هدف‌های عمومی (خُرده‌هدف‌های یادگیری در سطح طرح‌بخش) شناسایی شوند. سپس باید خُرده‌هدف‌های عملکردی را در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی تهیه کرد. سپس باید جدول مشخصاتی حاوی محتوا و خُرده‌هدف‌های درون هر طبقه تدوین گردد. تمامی این گام‌های ارزشیابی را باید پیش از انجام آموزش طی کرد. بنابراین، شما باید همان موقعی که برنامه‌های آموزشی خویش را تهیه می‌کنید برنامه ارزشیابی عملکرد دانش‌آموز را نیز طراحی کنید.

ملاحظات تکمیلی در برنامه‌ریزی

افزون بر مبانی برنامه‌ریزی که پیشتر از آن بحث شد چند موضوع دیگر نیز وجود دارد که باید به هنگام برنامه‌ریزی برای آموزش به آنها توجه کنید.

نظراتی از کلاس درس

ساندرا کلارک، معلم ریاضیات مدرسه راهنمایی، پابلو، کلورادو

آماده‌سازی طرح‌های طولانی مدت

من طی سه سال گذشته، در کسوت راهنمای آموزشی ریاضیات، در زمینه تدوین و به‌روزرسانی راهنماهای برنامه درسی مشارکت کرده‌ام. در این فرایند بیشتر از گذشته به این حقیقت واقف شدم که من باید در تهیه طرح‌های طولانی مدت خودم از راهنمای برنامه درسی منطقه استفاده کنم.

من اکنون تقویم‌های ماهانه را پرینت می‌گیرم و سپس مفاهیم مهم را بر مبنای روزانه، هفتگی و ماهانه روی آنها می‌نویسم و به هنگام برنامه‌ریزی بخش‌ها و درس‌ها، از این تقویم‌ها به عنوان یک سازمان‌دهنده استفاده می‌کنم. من فعالیت‌های مربوط به آماده‌سازی برای آزمون‌های ایالتی را در تقویم توزیع می‌کنم و زمان‌هایی را نیز برای گزارش نمرات در هر کدام از بازه‌های امتحانی اضافه می‌کنم. این تقویم برنامه‌ریزی طولانی مدت به من کمک کرده تا در اسرع وقت، رونوشت‌های مورد نیاز از مواد آموزشی را به دست آورم.

منابع برای برنامه‌ریزی

معلمان به هنگام شروع برنامه‌ریزی برای سال تحصیلی و یا برنامه‌ریزی برای هر بخش یا درس می‌توانند در تعدادی از منابع کنکاش کنند. بسیاری از این منابع به برنامه درسی ربط دارند که همان محتوایی است که باید تدریس شود. درباره اینکه چگونه آموزش بدهید و چگونه به موضوعاتی نظیر برآوردن نیازهای گوناگون دانش‌آموز، هدایت مطالعه دانش‌آموز، کاربرد رسانه‌های آموزشی و ارزشیابی یادگیری دانش‌آموز پردازید نیز می‌توانید به منابعی مراجعه کنید. معلمان پایه‌های پیش‌دبستانی تا پایه دوازدهم، به طور معمول از منابع زیر استفاده می‌کنند:

۱. *راهنماهای برنامه درسی*. راهنمای برنامه درسی سندی است که در آن خرد هدف‌ها و محتوای مربوط به یک موضوع درسی خاص در یک پایه تحصیلی معین شناسایی شده‌اند. راهنماهای برنامه درسی در بیشتر جاها به تصویب شورای محلی مدرسه می‌رسند و از معلمان انتظار می‌رود به دانش‌آموزان کمک کنند که در طول سال تحصیلی روی این مواد درسی به حد تسلط برسند.

به طور معمول، در راهنماهای برنامه درسی مواردی نظیر؛ اهداف موضوعی دوره، سرفصل نسبتاً مفصلی از محتوای برنامه‌های درسی، فعالیت‌های آموزشی پیشنهادی، یک

کتاب‌شناسی مشروح^۱ و دیگر منابع آموزشی گنجانده شده است. راهنماهای برنامه درسی غالباً هر چند سال یکبار مورد بازبینی قرار می‌گیرند، و معمولاً معلمانی که حوزه‌های موضوعی مندرج در راهنمای برنامه درسی را در آن منطقه تدریس می‌کنند در کمیته‌های بازبینی فرصت ارائه نظرات را دارند.

۲. پژوهشنامه‌های برنامه درسی یا آن دسته از مواد درسی که از سوی سازمان آموزش و پرورش ایالت یا دیگر سازمان‌های حرفه‌ای منتشر می‌شوند. سازمان آموزش و پرورش هر ایالت می‌تواند مواد آموزشی اضافی را برای برنامه‌های درسی تدارک ببیند، موادی نظیر پژوهشنامه‌های برنامه درسی، راهنماهای پیشنهادی برنامه درسی برای حوزه‌های موضوعی مختلف، و سایر مواد درسی مرتبط با محتوا. برای کسب اطلاعات درباره مواد درسی موجود در حوزه موضوعی تدریس‌تان با سازمان آموزش و پرورش ایالت خویش تماس بگیرید.

بسیاری از سازمان‌های حرفه‌ای نیز مواد درسی مرتبط با مقطع راهنمایی و برنامه درسی متوسطه را تولید می‌کنند. این مواد درسی نیز ممکن است شامل کتاب‌های مرجع در زمینه موضوع درسی خاصی باشند و همچنین توصیفاتی از خُرده‌هدف‌ها، پیامدها و محتوای مورد نیاز برای هر کدام از سطوح و پایه‌های تحصیلی در آنها گنجانده شده باشد. به عنوان مثال، شورای ملی معلمان ریاضی اسناد جامعی را تهیه کرده که در آن استانداردهای آموزش ریاضیات در پایه‌های اول تا دوازدهم طبقه‌بندی و توصیف شده است (شورای ملی معلمان ریاضی، ۲۰۰۰). این اسناد منابع مهمی برای معلمان ریاضی‌اند. سازمان‌های حرفه‌ای در دیگر حوزه‌های موضوعی نیز کم و بیش منابع مشابهی را درباره برنامه درسی و آموزش در اختیار می‌گذارند.

۳. کتاب راهنمای کتاب درسی برای معلمان و یا شیوه‌نامه‌ای که مخصوص آموزشگران است. بیشتر شرکت‌های چاپ کتاب درسی برای هر کدام از کتب درسی دانش‌آموزان، کتاب راهنمایی را نیز ویژه معلمان تدارک می‌بینند. کتاب راهنما غالباً شامل خُرده‌هدف‌های فصل، فعالیت‌ها و منابع پیشنهادی، جداول زمانی پیشنهادی برای هر فصل، فهرست واژگان کاربردی، پرسش‌های پیشنهادی و راهنمایی‌هایی دیگری است. در این کتاب‌ها شاید فهرست‌هایی از سؤالات امتحانی، منابع فناورانه و دیگر منابع گنجانده شده باشد.

¹ - annotated bibliography

۴. دیگر کتاب‌های درسی برای آن دوره. افزون بر کتاب درسی خاصی که شما برای دوره خودتان استفاده می‌کنید احتمالاً کتاب‌های درسی متعددی از دیگر شرکت‌ها برای آن دوره وجود دارد. اگر چه که شاید مواد درسی آنها اندکی متفاوت باشند اما این کتاب‌ها و راهنمای معلم مربوط به هر کدام از آنها منبع خوبی از اطلاعات تکمیلی اند. شاید بتوانید از فعالیت‌ها، منابع یا سؤالات امتحانی فهرست شده در کتاب راهنمای معلم استفاده کنید یا شاید بتوانید از جداول یا شکل‌های خاص آنها استفاده کنید.

فیلم آموزشی

برنامه‌ریزی درس در یک محیط دیجیتال

دسترسی به فناوری معلمان را قادر ساخته تا از طریق شبیه‌سازی‌ها، کلیپ‌های ویدیویی و یا تحقیق، برای درس‌های خویش خلاقیت بیشتری به خرج دهند. آیا شما فکر می‌کنید معلمان مجبورند برای جلب توجه دانش‌آموزان با محیط دیجیتال رقابت کنند؟ شما در کلاس‌های خودتان چگونه از فناوری استفاده می‌کنید؟

۵. مجلات و انتشارات حرفه‌ای. بیشتر حوزه‌ها سازمان‌هایی حرفه‌ای دارند که مجلات، کتاب‌ها، رساله‌ها، فیلم‌های آموزشی و دیگر مواد آموزشی را برای برنامه‌داری و آموزش آن دیسپلین علمی تولید می‌کنند. برخی از این سازمان‌ها عبارتند از: شورای ملی معلمان ادبیات انگلیسی، شورای ملی مطالعات اجتماعی، شورای ملی معلمان زیست‌شناسی، انجمن آموزش اقتصاد منزل^۱، و انجمن ملی آموزش هنر^۲.

۶. منابع اینترنتی. در اینترنت منابع فراوانی در دسترس است. جستجو در مورد موضوعی خاص شما را به منابع اطلاعاتی و مواد درسی زیادی می‌رساند که می‌توانید از آنها برای آموزش بهره‌برداری کنید.

۷. دیگر منابع. منابع اضافه‌تر را می‌توان از مراجع متنوعی به دست آورد. بسیاری از نهادهای عمومی و خصوصی، مواد آموزشی ویژه‌ای را تهیه کرده‌اند که برای آموزش در مقطع راهنمایی و دبیرستان مناسب‌اند. برای مثال، می‌توان با شورای ملی لبنیات^۳ برای تأمین محتوا و مواد درسی و منابع آموزشی مربوط به تغذیه تماس گرفت. به همین ترتیب، بسیاری از نهادهای دولتی ملی و ایالتی مواد آموزشی مفیدی را در اختیار متقاضیان قرار می‌دهند. شاید در موزه‌ها برخی از مواد درسی مرتبط با برنامه‌های درسی یافت شود و

^۱- Home Economics Education Association

^۲- National Art Education Association

^۳- National Dairy Council

منابعی نیز از دیگر نهادهای اجتماعی قابل تهیه باشد. والدین و دیگر معلمان نیز منابعی برای کسب اطلاعات اضافی در مورد برنامه‌درسی و آموزش‌اند که نباید از آنها غافل شد.

برنامه‌ریزی معلم-دانش‌آموز

برنامه‌ریزی معلم-دانش‌آموز به این معناست که معلم تمامی تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی و آموزش را انجام نمی‌دهد و دانش‌آموزان نیز تا اندازه‌ای در برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری مشارکت داده می‌شوند. اینکه شما در برنامه‌ریزی همکارانه تا چه حدی به دانش‌آموزان آزادی می‌دهید به عوامل مختلفی بستگی دارد، از جمله به بلوغ دانش‌آموز، سطوح توانایی دانش‌آموز، حوزه موضوعی، فلسفه آموزشی شما و تجربه‌هایی که دانش‌آموزان از قبل در زمینه برنامه‌ریزی همکارانه دارند. برنامه‌ریزی معلم-دانش‌آموز برای هر حوزه موضوعی یا هر معلمی تناسب ندارد.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

مشارکت دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی

بعضی از معلمان دوست دارند دانش‌آموزان را به اندازه‌های متفاوت در برنامه‌ریزی مشارکت دهند. آنها شاید مشارکت دانش‌آموزان را در انتخاب محتوا، راهبردهای آموزشی و حتی سنجش‌ها جلب کنند.

۱. مزایای مشارکت دادن دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی چیست؟ چه معایبی دارد؟
۲. اگر بخواهید دانش‌آموزان را در برنامه‌ریزی مشارکت دهید برای اطمینان از موفقیت فرایند و دریافت پیشنهادات مفید، چه نوع اطلاعات زمینه‌ای و چه رهنمودهایی را لازم می‌دانید؟

دانش‌آموزان را می‌توان به راه‌های مختلفی در این برنامه‌ریزی همکارانه مشارکت داد. یکی از راه‌ها اینست که طرح‌های جایگزینی را به دانش‌آموزان معرفی کنیم و به آنها اجازه دهیم طرح‌های مورد پسندشان را انتخاب کنند. برای مثال، شما می‌توانید به دانش‌آموزان فرصت انتخاب فعالیت‌های مختلفی را بدهید که به خُرده‌هدف‌های بخش مربوطاند و بگذارید دانش‌آموزان در مورد اینکه چه فعالیت‌هایی انجام شود تصمیم بگیرند. دومین راه اینست که بگذارید دانش‌آموزان، به طور انفرادی و یا کلّ کلاس، هدف‌های خود را از میان فهرستی از خُرده‌هدف‌های رفتاری انتخاب کنند. سوم اینکه شما می‌توانید یک طرح عملیاتی را پیشنهاد بدهید و پیشنهادات و تأیید دانش‌آموزان را جویا شوید. بهترین حالت این است که پیش از حرکت به سمت رویکردهایی که آزادی بیشتر

دانش‌آموز را طلب می‌کنند ابتدا انتخاب‌های محدودی به دانش‌آموزان بدهید و در این انتخاب‌ها تجربه‌های موفقیت‌آمیز داشته باشید.

برنامه‌ریزی تیمی

در بعضی از مدارس معلمان همراه با هم برنامه‌ریزی می‌کنند اما لزوماً نه به این معنا که تدریس را نیز به شکل تیمی انجام دهند. برنامه‌ریزی تیمی^۱ زمانی اتفاق می‌افتد که دو یا چند معلم به طور مشارکتی طرح‌های آموزشی را تهیه کنند. رویه‌های برنامه‌ریزی معلمان غالباً شبیه به همان مراحل هستند که شما در برنامه‌ریزی تک‌نفره رعایت می‌کنید. از طریق کاربرد فعالیت‌های مورد توافق تیم و نیز تصریح نقش‌ها و رویه‌های تیمی است که می‌توان موفقیت تیم‌ها را افزایش داد. زمان لازم برای برنامه‌ریزی و نیز مرجع یا اختیار لازم برای ایجاد تغییرات، از جمله مسائل مربوط به مشارکت تیمی‌اند.

فیلم آموزشی

برنامه‌ریزی برای آموزش به همراه معلم یا دستیار تیم

شما به عنوان معلم به طور روزانه با دانش‌آموزان در ارتباط خواهید بود. شما به ارتباط برقرار کردن با چه افراد دیگری نیاز دارید؟ برای اطمینان یافتن از اثربخشی ارتباطات خویش چه راهبردها یا طرح‌هایی دارید؟

برنامه‌ریزی تیمی به دو شیوه انجام می‌گیرد. اول، ممکن است تمامی معلمانی که دوره یکسانی را تدریس می‌کنند برای برنامه‌ریزی مشارکتی گرد هم آیند. برای مثال، شاید تمامی معلمان جبر برای طراحی یک برنامه درسی مشترک برای دانش‌آموزان این دوره به طور منظم ملاقات کنند. شاید این معلمان برای این دوره روی مجموعه مشترکی از خُرده‌هدف‌ها، فعالیت‌ها و پیامدها به توافق برسند. حتی شاید آنها به طور هفتگی برای به اشتراک گذاشتن فکرهای خود در مورد برنامه‌های هفتگی و طرح‌درس‌های روزانه جلسه بگذارند. این نوع از برنامه‌ریزی تیمی برای یک دوره یکسان غالباً در سطوح آموزش متوسطه اتفاق می‌افتد که هر دوره مشخصی را چندین معلم تدریس می‌کنند. دوم، ممکن است معلمانی از چند حوزه موضوعی متفاوت در راستای انجام برنامه‌ریزی میان‌رشته‌ای^۲ با یکدیگر جلسه بگذارند. برنامه‌ریزی میان‌رشته‌ای مستلزم طراحی و

^۱- team planning

^۲- interdisciplinary planning

همانگ‌سازی فعالیت‌ها و تکالیف آموزشی برای هر کدام از حوزه‌های موضوعی است که معلمان آنها را نمایندگی می‌کنند. بنابراین، تیم میان‌رشته‌ای ممکن است متشکل از معلمان حوزه‌های مطالعات اجتماعی، ریاضیات، انگلیسی یا هنرهای زبانی، علوم و حتی معلمانی از دیگر حوزه‌های موضوعی باشد. این تیم ممکن است در یک هفته چندین بار ملاقات کنند. این نوع از برنامه‌ریزی بیشتر در مقطع راهنمایی رایج است که در آن دوره‌های ترکیبی^۱ وجود دارد؛ در این دوره‌ها باید یک مسأله را از منظر چندین حوزه موضوعی واکاوی کرد.

برنامه‌ریزی تیمی مزایای متعددی دارد. اول اینکه گروه‌ها می‌توانند به شکوفایی و توسعه استعداد‌های هر کدام از اعضای تیم یاری رسانند. هر شخص قوت‌ها و ضعف‌هایی دارد لذا فکری که از سوی دیگر افراد گروه مطرح می‌شوند می‌توانند به رفع ضعف‌های فردی یک عضو کمک کنند. برای مثال، ممکن است یکی از معلمان تیم با نرم‌افزارهای رایانه‌ای موجود برای بخش مورد بحث چندان آشنا نباشد. اعضای دیگر تیم می‌توانند با روحیه‌ای همکاریانه اطلاعاتی را در اختیار این معلم بگذارند که پیشتر در اختیار نداشت. دوم اینکه برنامه‌ریزی تیمی به معلمان کمک می‌کند به ماهیت میان‌رشته‌ای محتوایی که تدریس می‌کنند نیز توجه نمایند. افزون بر این، برنامه‌ریزی تیمی می‌تواند مدیریت کلاس درس را ارتقا دهد. بعید نیست تیم‌ها قواعد و رویه‌های مشترکی را تعیین کنند و به شکل منسجم به اجرا در آورند به گونه‌ای که تمام اعضای تیم ملزم به رعایت آنها شوند. سرانجام، تیم‌ها به شکل‌گیری فضای همکاری و هم‌افزایی در میان معلمان کمک می‌کنند که همین باعث حمایت و تشویق کل اعضای تیم می‌شود.

تهیه سرفصل

سرفصل^۲ بیان مکتوبی از محتوا، رویه‌ها و الزامات یک دوره مشخص است. سرفصل دوره به تحقق مقاصد زیر کمک می‌کند:

- الزامات، مقررات، انتظارات و دیگر خط‌مشی‌ها را بیان و لذا به رفع سوء برداشت‌ها درباره آن دوره کمک می‌کند.
- کارکرد طرحی را دارد که معلم و دانش‌آموزان از آن پیروی می‌کنند.

^۱- blocked courses

^۲- syllabus

- حس راحتی و تسلط را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند زیرا به آنها در خصوص انتظاراتی که از آنها می‌رود بیش می‌دهد.
- به دانش‌آموزان کمک می‌کند تجربه‌های یادگیری خویش را سازماندهی، مفهوم‌پردازی و ترکیب کنند.
- در حکم سندی برای آن دوره است که افراد خارج از کلاس درس (برای نمونه مدیر، والدین و دیگر معلمان) می‌توانند به آن رجوع کنند.
- می‌تواند به عنوان یک منبع مورد استفاده اعضای یک تیم برنامه‌ریزی قرار گیرد (در واقع، اعضای تیم باید نسخه‌ای از هر سرفصل را در اختیار داشته باشند).
- بسیاری از معلمان سرفصل را پیش از شروع سال تحصیلی آماده می‌کنند و در روز آغازین مدرسه با دانش‌آموزان خویش درباره آن گفتگو می‌کنند. در مقطع راهنمایی و متوسطه، به طور معمول سرفصل را با دانش‌آموزان به اشتراک می‌گذارند. در سرفصل دوره نوعاً باید اطلاعات زیر را بگنجانید:
- *اطلاعات عمومی درباره آن دوره.* نام معلم، نام دوره، مدت کلاس، زمان‌های شروع و پایان، و شماره کلاس را درج کنید. این شاید زمان‌هایی را که شما در دسترس هستید و حتی شماره تلفن شما را نیز شامل شود.
- *توصیف دوره.* دوره را توصیف و اشاره کنید که دانش‌آموزان چگونه از آن منتفع خواهند شد. این شاید مستلزم گنجانیدن فهرستی از اهداف دوره و پیامدهای مورد انتظار باشد.
- *مواد درسی الزامی.* کتاب درسی، دفتر یادداشت و دیگر تجهیزات مورد نیاز دانش‌آموزان را ذکر کنید. مشخص کنید که کدام تجهیزات را مدرسه تأمین می‌کند و کدام را دانش‌آموزان باید فراهم نمایند. یادآوری کنید که هر روز چه چیزهایی را باید با خود به کلاس بیاورند.
- *رویکردها و فعالیت‌های آموزشی.* مشخص کنید که در طول دوره از چه نوع رویکردهای آموزشی استفاده می‌کنید و به رویدادها یا فعالیت‌های خاصی که برنامه‌ریزی آن را انجام داده‌اید نیز اشاره کنید (به عنوان مثال؛ گردش‌های علمی، آزمایش‌ها، سخنرانان میهمان، و پروژه‌های ویژه).
- *الزامات دوره و رویه‌های ارزشیابی.* ابزارهای ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان را تعیین کنید: آزمون‌ها، کوئیزها، تکالیف منزل، پروژه‌ها، کار گروهی، نمونه‌های کار

- و نظایر آن. مشخص کنید ارزش نمره‌ای یا وزن نسبی هر کدام از این آیتم‌ها در تعیین نمرات کارنامه نهایی چقدر است.
- خط‌مشی‌ها درباره موضوعات گوناگون. خط‌مشی خودتان درباره مسائلی نظیر تحویل دیر هنگام تکلیف منزل یا مقاله، دیر آمدگی، غیبت از کلاس، نمره فوق‌العاده، صفحه‌آرایی، سرقت علمی، قواعد رفتار کلاسی، رویه‌های تکمیل کار، رویه‌های مربوط به تکالیف کلاسی قبلی و سایر موارد.
 - چهارچوب محتوایی دوره. برای محتوایی که باید در آن دوره پوشش داده شود چهارچوبی تدارک ببینید. بهتر است در این چهارچوب عناوینی گنجانده شود که جزئیاتی را درباره آن دوره نشان می‌دهند.

برنامه‌ریزی برای تلفیق فناوری در آموزش

فناوری با جلوه‌های مختلفی نظیر گوشی هوشمند، آی‌پد، لپ‌تاپ و تبلت همواره در زندگی دانش‌آموزان و معلمان وجود دارد. یادگیری دانش‌آموز را می‌توان با کاربرد فناوری آموزشی تسهیل و تقویت کرد. به عنوان مثال، معلمان پس از اینکه در فرایند برنامه‌ریزی برای یک بخش خُرده‌هدف‌ها و محتوای آموزشی را انتخاب کردند به این موضوع می‌پردازند که چگونه می‌توان این مواد درسی را تدریس کرد. ایشان انواع راهبردها، فعالیت‌ها و فناوری‌های آموزشی را که به تسهیل یادگیری منجر خواهند شد مورد بررسی قرار می‌دهند.

مشارکت دانش‌آموزان در آموزش را می‌توان با کاربرد ابزارهای دیجیتال جلب کرد، مواردی نظیر نرم‌افزارها، اپلیکیشن‌ها و بازی‌ها؛ فناوری‌های چندرسانه‌ای؛ رسانه‌های اجتماعی؛ افزونه‌های دیداری و نوشتاری؛ و بسیاری از ابزارهای دیگر. با کاربرد فناوری آموزشی می‌توان ارتباطات، مشارکت و خلاقیت را ارتقا داد. به همین ترتیب، برنامه‌ریزی و آمادگی معلمان برای آموزش را می‌توان از طریق برنامه‌های پردازشگر، صفحه‌گسترده‌ها، نرم‌افزارهای آزمون‌سازی، نرم‌افزارهای نمره‌دهی و دیگر فناوری‌ها تسهیل کرد.

به هنگام برنامه‌ریزی برای استفاده از فناوری در آموزش موضوعات بسیاری به ذهن خطور می‌کند. از جمله این موضوعات می‌توان به در دسترس بودن آن فناوری، سطح آشنایی و مهارت معلم و دانش‌آموزان در کاربرد آن فناوری، میزان زمان آموزشی مورد نیاز برای

استفاده از آن فناوری، تناسب آن فناوری برای تسهیل یادگیری خُرده‌هدف‌های آموزشی خاص و دیگر عوامل اشاره کرد.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

تدوین یک سرفصل

سرفصل دوره حاوی اطلاعات مفیدی برای دانش‌آموزان دربارهٔ محتوا، رویه‌ها، و الزامات دوره است.

۱. آیا شما از دانش‌آموزانتان می‌خواهید که در تهیهٔ سرفصل دورهٔ شما مشارکت داشته باشند؟
۲. آیا عواملی نظیر پایهٔ تحصیلی و موضوع دوره‌ای که تدریس می‌کنید تصمیم‌گیری را شما در خصوص میزان مشارکت دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار می‌دهند؟
۳. به هنگام تدوین سرفصل، چگونه آن را با تفاوت‌های دانش‌آموزان از لحاظ سبک یادگیری انطباق می‌دهید؟

هنگام شروع برنامه‌ریزی برای کاربرد فناوری، سعی کنید با فناوری‌هایی که به کار خواهید برد آشنا شوید به گونه‌ای که بتوانید آنها را با سطح مهارت، سبک تدریس و نیازهای یادگیری دانش‌آموزان خود هماهنگ کنید. همچنین، مفید است اگر بتوانید از حمایت یک متخصص یا مربی فناوری برای خودتان و نیز دانش‌آموزانتان بهره‌مند شوید. ایجاد شبکه‌های ارتباطی با دیگر تازه‌کارها یا متخصصان نیز یکی از عوامل موفقیت شما و دانش‌آموزانتان است.

برای برنامه‌ریزی درس‌هایی که به لحاظ دیجیتالی ارتقا یافته‌اند گزینه‌های زیر را مد نظر قرار دهید:

- خُرده‌هدف‌های درس را برای دانش‌آموزان شفاف کنید.
 - زمانی را برای دانش‌آموزان تعیین کنید تا کاربرد فناوری و ابزارهای مورد نیاز در کلاس درس را تمرین کنند. اگر فناوری برای دانش‌آموزان تازگی دارد یا اگر به صورت گروهی کار می‌کنند زمان اضافی نیز در نظر بگیرید.
 - در مورد کارهایی که دانش‌آموزان باید انجام بدهند و پیامدهایی که از آنها انتظار می‌رود رهنمودهای شفافی ارائه کنید.
 - تکالیف را مجزا کرده یا با نیازهای یادگیری خاص دانش‌آموزان انطباق دهید.
- برای درس‌های دیجیتالی یا فناورانه برنامه‌ریزی دقیقی انجام می‌شود اما گاهی اوقات به علل مختلفی شکست می‌خورند، از جمله قطعی یا سرعت کم ارتباطات اینترنتی، عدم پشتیبانی فناورانه، ایجاد مانع از سوی دیوارهای آتش برای دسترسی به شبکه، و یا فقدان

تجهیزات کافی (برای مثال، رایانه‌ها، تلفن‌های همراه، نرم‌افزارهای کتاب الکترونیکی، تبلت‌ها، پخش‌کننده‌های صوتی سیار، دستگاه‌های تنظیم صوت، و گوشی‌های هوشمند). در فرایند برنامه‌ریزی خودتان این ابعاد مسأله را در نظر بگیرید تا بر موانع احتمالی فائق آید به گونه‌ای که کاربرد فناوری در آموزش به موفقیت شما و دانش‌آموزانتان منجر شود.

برنامه‌ریزی برای سنجش‌ها

هدف اساسی معلم از سنجش خوب تعیین صحیح سطح یادگیری دانش‌آموز است. معلمان در طول مرحله برنامه‌ریزی و به هنگام شناسایی اهداف و محتوا باید تعیین کنند که یادگیری دانش‌آموز چگونه سنجیده خواهد شد.

چگونگی سنجش یادگیری دو وجه مرتبط دارد: (الف) انتخاب خُرده‌هدف‌ها برای یادگیری دانش‌آموز و (ب) انتخاب ابزارهایی که بتوان با آنها یادگیری دانش‌آموز را سنجش کرد. این نمونه‌ای از خُرده‌هدف برای یادگیری دانش‌آموز است: «دانش‌آموزان جمله‌ای را به عنوان موضوع نوشته و پاراگرافی را با حداقل پنج عبارت و یا مثال مرتبط تکمیل خواهند کرد». در این مثال، یادگیری و عملکرد دانش‌آموز در مورد آن خُرده‌هدف را می‌توان با استفاده از دستورالعملی سنجش کرد که سطوح عملکرد در آن مشخص شده است.

سنجش یادگیری دانش‌آموز را می‌توان با کاربرد مجموعه‌ای از راهبردهای سنجش، نظیر آزمون‌های چندگزینه‌ای، کارپوشه‌های آثار دانش‌آموز در گذر زمان، پروژه‌های گروهی، گزارش‌های آزمایشگاهی مکتوب و یا ارائه‌ها مورد سنجش قرار داد. در هر کدام از این انواع سنجش، سطح عملکرد سنجیده و ثبت می‌گردد و به دانش‌آموزان بازخورد داده می‌شود. در فصل چهارم به طور مفصل‌تر به اهداف و خُرده‌هدف‌ها پرداخته شده است. راهبردهای سنجش نیز در فصل‌های یازدهم و دوازدهم بررسی شده‌اند. در این فصل‌ها شما یاد خواهید گرفت که چگونه از سنجش‌های تکوینی و پایانی برای کمک به پیشرفت دانش‌آموزان در جهت اهداف یادگیری استفاده کنید.

به عنوان مثال، همزمان با برنامه‌ریزی برای یک بخش باید اهداف آموزشی و نیز ابزارهای سنجش تعیین شوند. همان‌طور که پیش‌تر در بحث از نقشه‌کشی معکوس توصیف شد شما باید دانش و مهارت‌هایی را مد نظر قرار دهید که انتظار دارید دانش‌آموزان در پایان آن بخش به دست آورند. شما باید در اهداف بخش مورد نظر این دانش و مهارت‌ها را قید کنید. همچنین ابزارهای سنجش در پایان آن بخش، نظیر یک آزمون چندگزینه‌ای،

باید توسط شما تعیین شوند. بنابراین، در کنار برنامه‌ریزی برای آن بخش، برنامه‌ریزی برای سنجش‌ها را نیز انجام می‌دهید.

آماده‌سازی تکالیف کلاسی

تکلیف^۱ گزارهٔ مکتوبی است که مسئولیتی را مشخص و فرایندی را برای دستیابی به چیزی تعیین می‌کند (داکرتی^۲، ۲۰۱۲). معلمان با طراحی دقیق تکالیف می‌توانند تدریس خویش را بر اساس استانداردها تنظیم کنند، ویژگی‌های تدریس اثربخش را به نمایش بگذارند و اندیشیدن سطح بالا را تقویت کنند. اجرای تکالیف ماهرانه، ارزش این تلاش را دارد. تکلیفی که معلمان طراحی می‌کنند باید سه ویژگی لازم و حیاتی زیر را داشته باشد (داکرتی، ۲۰۱۲):

- اعلام/الزام^۳ به این معنا که مسئولیت انجام کار به فرد سپرده شود. با اعلام و الزام دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شوند تا به شیوهٔ خود در محتوا کاوش کنند و برای مستندسازی یادگیری خویش مهارت‌ها، محتوا و اندیشه را به کار بگیرند.
 - محصول^۴ یا عملکرد که پیشرفت در یادگیری را نشان می‌دهد.
 - رهنمود^۵ که مشخص می‌کند دانش‌آموزان باید چگونه و با چه کیفیتی پیشرفت را به نمایش بگذارند. رهنمود توضیح می‌دهد که در پاسخ [دانش‌آموز] به اعلام و الزام، چه انتظاراتی باید برآورده شوند.
- داکرتی (۲۰۱۲) در کتاب خویش تحت عنوان *تکالیف مهم‌اند* هفت گام را برای طراحی ماهرانهٔ یک تکلیف شناسایی کرده است:
۱. محتوا، معیارهای اساسی و مهارت‌ها را شناسایی کنید. از دانش‌آموزان می‌خواهید که چه چیزی را یاد بگیرند؟
 ۲. محصولی را تعیین کنید. از دانش‌آموزان می‌خواهید که به عنوان مدرک یادگیری، چه چیزی را تحویل بدهند یا چه کاری را انجام بدهند؟
 ۳. مطالبات و کیفیات مورد انتظار را مشخص کنید. شما چه مطالباتی را در تکلیف گنجانده‌اید؟ می‌خواهید در کار یا عملکرد دانش‌آموز چه کیفیاتی را مشاهده کنید؟

1- assignment
2- Dougherty
3- prompt
4- product
5- rubric

۴. یک اعلام/الزام بنویسید. این همان جمله‌ای است که از دانش‌آموزان می‌خواهد کاری را انجام بدهند.

۵. یک رهنمود بنویسید. برای دادن نمره قبولی در یک پایه تحصیلی انتظار دارید چه کیفیات یا ویژگی‌هایی را در یک محصول مشاهده کنید؟

۶. تکلیف را خودتان هم انجام بدهید. شما با امتحان کردن تکلیف خودتان می‌توانید جاهایی را پیش‌بینی کنید که دانش‌آموزانتان به تقلا افتاده یا دچار گزفهمی می‌شوند. لذا می‌توانید در صورت نیاز تکلیف را اصلاح و به گونه مقتضی طراحی کنید.

۷. یک طرح آموزشی بسازید. برای اینکه دانش‌آموزان را در طول این تکلیف هدایت کنید از چه منابع و راهبردهایی استفاده خواهید کرد؟ چگونه مطالبات و کیفیات مورد انتظار را که دو ویژگی اصلی سختگیری^۱ محسوب می‌شوند آموزش می‌دهید؟

تکالیف متوالی و منسجمی که به یکدیگر ربط دارند موجب کار درسی قوی می‌شوند (داکرتی، ۲۰۱۲). معلمان از طریق توالی‌دهی به تکالیف می‌توانند یک بخش، پروژه یا دوره موضوعی را هدایت کنند. ربط دادن تکالیف موجب پیشبرد یادگیری‌ها می‌شود به این معنا که شما می‌توانید چگونگی افزایش سطح چالش‌ها را در گذر زمان کنترل کنید. اگر جای هر تکلیف در مجموعه مشخص باشد هر تکلیف زمینه را برای تکلیف بعدی مهیا می‌کند و شما با این کار می‌توانید به طور متوالی بر پیچیدگی و چالش‌برانگیزی تکالیف بیافزایید.

ماتسومورا^۲ (۲۰۰۵) در کتاب *خلق تکالیف کلاسی با کیفیت*^۳ برای معلمان فرایندی نظام‌مند را برای انتخاب و کاربرد تکالیف کلاسی به منظور بهبود سطوح عالی یادگیری دانش‌آموز توصیف کرده است. ماتسومورا برای هدایت معلمان، فهرستی از ویژگی‌های تکالیف کلاسی اثربخش ارائه می‌کند: (۱) درگیر کردن دانش‌آموزان با محتوای حقیقی درس، (۲) تعیین اهداف شفاف و موشکافانه^۴ برای یادگیری دانش‌آموز، (۳) کاربرد مهارت‌های فکری پیچیده برای آن تکلیف، (۴) تدوین معیارهای شفاف و موشکافانه برای ارزیابی کار دانش‌آموز، (۵) تشریح معیارهای کار با کیفیت برای دانش‌آموزان، (۶) تهیه دستورالعمل‌های مکتوب شفاف و موشکافانه برای تکالیف، (۷) ارائه بازخوردهای دقیق

^۱- rigor

^۲- Matsumura

^۳- Creating High-Quality Classroom Assignments

^۴- rigorous

محتوایی^۱ در مورد نمونه‌های اولیه کار دانش آموز، (۸) ایجاد هماهنگی میان اهداف یادگیری دانش آموز و تکلیف درسی و (۹) تنظیم معیار نمره‌دهی با اهداف مورد نظر برای یادگیری دانش آموز.

برنامه‌ریزی برای انگیزش

بسیاری از مربیان واژه انگیزش را برای توصیف فرایندهایی به کار می‌برند که می‌تواند رفتار دانش آموز را تحریک و راه‌اندازی کند، به رفتار جهت و مقصد بدهد، به پایداری رفتار کمک کند، و دانش آموز را در انتخاب رفتاری خاص یاری کند. البته، معلمان به نوع ویژه‌ای از انگیزش برای دانش آموزان خویش علاقه‌مند هستند: انگیزش برای یادگیری (ای. ام. آندرمان و ال. ام. آندرمان، ۲۰۱۴؛ گریگوری و کافلت، ۲۰۱۵؛ میدلتون و پرکز، ۲۰۱۴؛ ونزل و بروفی^۲، ۲۰۱۴). پیش از بررسی راهبردهای انگیزشی ویژه، ملاحظه ابعاد سه‌گانه برنامه‌ریزی برای انگیزش اهمیت دارد:

۱. رویکردی جامع برای انگیزش اتخاذ کنید. پیامی که می‌توان از تحقیقات و نیز بهترین تجارب موجود در این زمینه گرفت روشن است: به جای اینکه برای انگیزش دانش آموزان به یک یا دو متغیر کلاسی جداگانه نگاه کنید رویکردی جامع را اتخاذ کنید. در اکثر اطلاعات موجود در زمینه انگیزش به موضوعات مهمی نظیر نیازها، رضایت‌مندی‌ها، اختیار و تشخیص^۳ پرداخته شده است. این موضوعات را نباید جداگانه بررسی کرد. در واقع، شیوه‌هایی که معلمان به این موضوعات می‌پردازند نشان‌گر تصمیم‌گیری‌های آنها درباره تکالیف درسی، ارزشیابی، تشخیص و سایر زمینه‌ها است.

۲. راهبردهای انگیزشی را با موقعیت آموزشی خودتان تنظیم کنید. سرمنشاء راهبردهای انگیزشی مورد بحث در این فصل، تحقیقات و نیز بهترین تجارب موجود است. لذا این راهبردها چهارچوبی را برای تصمیم‌گیری‌های کلاسی به دست می‌دهند. البته، بعید نیست که شما باید برای تعیین راهبردهایی که برای بافت کاری شما مناسب‌ترند موقعیت خاص خود -مقطع و پایه تحصیلی، حوزه موضوعی و مشخصات دانش آموزان- را ارزیابی کنید. برای اینکه برخی از راهبردها به طور موفقیت‌آمیز در کلاس درس شما اجرا شوند باید آنها را جرح و تعدیل کنید. برخی از راهبردها فوق‌العاده استفاده دارند، در حالی که شاید

¹- content-specific

²- Wentzel & Brophy

³- recognition

بقیه اصلاً به کار نیایند. انتخاب و کاربرد راهبردهای انگیزشی، تابعی از ارزیابی حرفه‌ای شما از موقعیت‌تان است.

۳. در تمام سطوح برنامه‌ریزی آموزشی خودتان موضوعات انگیزشی را لحاظ کنید. برنامه‌ریزی آموزشی شما در عمل، شامل بازه‌های زمانی بسیار است: دوره، نیمسال، ایام کارنامه‌ها، هر بخش، هر هفته، و هر درس.

برای مثال، اگر بخواهید مفهوم انگیزشی تناسب را در آموزش خویش تلفیق کنید مقتضی است که درباره راه‌های کاربرد این مفهوم در هر یک از بازه‌های زمانی فوق فکر کنید. شما چگونه به دانش‌آموزان کمک می‌کنید تا تناسب کلیت دوره را درک کنند و چگونه تناسب محتوا را در طول دوره و نیز برای هر بخش برجسته می‌کنید؟ بالطبع، دانش‌آموزان هنگامی به ارزش این کار پی می‌برند که ببینند محتوای تحت پوشش در هر هفته و در هر درس متناسب است.

برای اینکه دانش‌آموزان را در دیدن تصویر بزرگ و نیز اهمیت قطعات کوچک‌تر محتوا یاری کنید باید جهانی‌بیاندیشید. موضوع تناسب باید در برنامه طولانی مدت شما در نظر گرفته شود و تناسب باید در هر بخش و هر درس آشکار باشد. بنابراین، در تمام سطوح برنامه‌ریزی باید برنامه‌ریزی برای انگیزش را نیز مد نظر قرار دهید. راهبردهای انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری در فصل هفتم بحث شده است.

برنامه‌ریزی برای استفاده بخردانه از زمان آموزشی

هنگامی که درباره چگونگی استفاده بخردانه از زمان تحصیل تأمل می‌کنید مفیدتر اینست که ابتدا ببینید زمان واقعی موجود برای آموزش چقدر است. دانش‌آموزان هر روز چندین ساعت را در مدرسه به سر می‌برند که قسمت زیادی از آن جزو زمان‌هایی است که صرف نهار، ورود و خروج کلاس‌ها، و سالن اجتماعات یا اعلام‌ها می‌شود. گاهی اوقات کل زمان اختصاصی کلاس صرف اعلام‌ها، جمع‌آوری یا توزیع مداد و وسایل، انتقال بین فعالیت‌ها و دیگر رویدادهای غیرآموزشی می‌شود. بنابراین، زمان واقعی درس از زمان اختصاص یافته کمتر است.

ممکن است برخی از دانش‌آموزان در رویاپردازی غرق شوند یا به رفتارهای حاشیه‌ای پردازند لذا زمانی که صرف یادگیری می‌شود از زمان اختصاص یافته کمتر است. زمانی را که دانش‌آموزان واقعا توجه دارند و یا در فعالیتی مشارکت می‌کنند زمان کار^۱ می‌نامند.

^۱ - time on task

زمان یادگیری تحصیلی^۱ به مقدار زمانی دلالت دارد که یک دانش آموز به انجام وظایف یادگیری می‌پردازد به گونه‌ای که نرخ‌های موفقیت نسبتاً بالایی حاصل شود. آنچه که به واقع اهمیت دارد موفق بودن دانش‌آموزان در طول زمان اختصاص یافته است. مشخص است که مقدار زمان کار بسیار کمتر از میزان زمان حضور دانش‌آموزان در مدرسه است. برای توضیح این موضوع، یک کلاس ۴۵ دقیقه‌ای را در نظر بگیرید. در این زمان اختصاص یافته، شاید ۵ دقیقه صرف حضور در کلاس و اعلام برخی از نکات شود، ۵ دقیقه برای توصیف یک فعالیت و ارائه رهنمودهای لازم صرف شود، و جمع و جور کردن وسایل و آماده شدن برای اتمام کلاس نیز ۵ دقیقه طول بکشد. در اینجا ۳۰ دقیقه به عنوان زمان واقعی تحصیل باقی می‌ماند، اما موضوع به اینجا ختم نمی‌شود و ممکن است دانش‌آموزان حتی در طول همین زمان باقیمانده نیز به طور کامل مشارکت نکنند. افزون بر این، بعید نیست مشارکت آنها در طی این زمان نیز چندان پُربار و ثمربخش نباشد.

میزان زمانی که دانش‌آموزان به یادگیری محتوای درسی می‌پردازند ارتباط مثبتی با پیشرفت آنها در آن حوزه محتوایی دارد. دانش‌آموزی که همواره مشغول حواشی و رفتارهای جانبی است هرگز به اندازه کسی که روی کار متمرکز است موفق نخواهد شد. بیشتر رفتارهای جانبی دانش‌آموزان نسبتاً علنی و مشهودند مثل اینکه خارج از نیمکت خود می‌نشینند، یادداشت‌ها یا مطالبی را می‌خوانند یا با دیگر دانش‌آموزان صحبت می‌کنند. رفتار جانبی جلوه‌های دیگری نظیر رویاپردازی یا دیگر شکل‌های گسستگی ذهنی یا هیجانی نیز دارد که شاید تشخیص آن دشوار باشد.

شما می‌توانید برای اینکه دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری مشارکت بدهید (۱) رفتار مطلوب را فرابخوانید؛ (۲) در فضایی عاری از قضاوت و داوری، فرصت‌هایی برای بازخورددهی فراهم کنید؛ (۳) در صورت نیاز از فعالیت‌های گروهی و انفرادی به عنوان ابزارهای انگیزشی استفاده کنید؛ (۴) عبارت‌های کلامی معنادار را به کار ببرید؛ و (۵) کارهای نشستنی را نظارت و وارسی کنید (بورچ، ۲۰۱۷). شما می‌توانید درس‌ها را رأس ساعت مقرر شروع و تمام کنید، زمان انتقال میان تکالیف و فعالیت‌های درس را کاهش دهید و در تلاش برای به حداکثر رسانیدن زمان کار و مشارکت دانش‌آموز، از اتلاف وقت جلوگیری کنید. زمان موجود برای آموزش هنگامی افزایش می‌یابد که شما (۱) برنامه و جدول زمانی را رعایت کنید؛ (۲) فعالیت‌ها را سر وقت شروع و تمام کنید؛ (۳)

¹- academic learning time

انتقال‌ها از فعالیتی به فعالیت دیگر را تسهیل کنید؛ (۴) به جای اینکه به فعالیت‌های جایگزین فی‌البداهه پردازید اولویت را به فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده بدهید.

فیلم آموزشی

نظری بر «وظیفه رسیدگی»

خانم کانلی توضیح می‌دهد که چگونه در مدرسه از فرایند وظیفه رسیدگی بهره‌برداری کرده‌اند. استقرار ساختار تیمی باعث شد که معلمان در مورد راهبردها و مداخله‌های متفاوت برای کار با دانش‌آموزان، به فکرای تازه‌ای برسند. او همچنین از ساختار رسته‌ای سخن می‌گوید و اینکه چگونه دانش‌آموزان از رسته‌ای به رسته بعدی حرکت کردند.

مدیریت و زمان‌بندی کلاسی اثربخش می‌تواند به افزایش یادگیری و کاهش مشکلات انضباطی منجر شود. گود و بروفی (۲۰۰۸) تصریح می‌کنند که اگر چه زمان کار اهمیت دارد اما خود کار نیز باید مرتبط و متناسب باشد، پیامد منطقی موفقیت را به بار آورد (برای مثال، تکلیف باید در سطحی از دشواری طراحی شود که دانش‌آموزان بتوانند حداقل ۸۰ درصد از مسائل را به درستی حل کنند) و به موقع به آن بازخورد داده شود. زمان آموزش را باید متناسب با اهمیت کار درسی مورد نظر اختصاص داد.

برنامه‌ریزی برای وظیفه رسیدگی

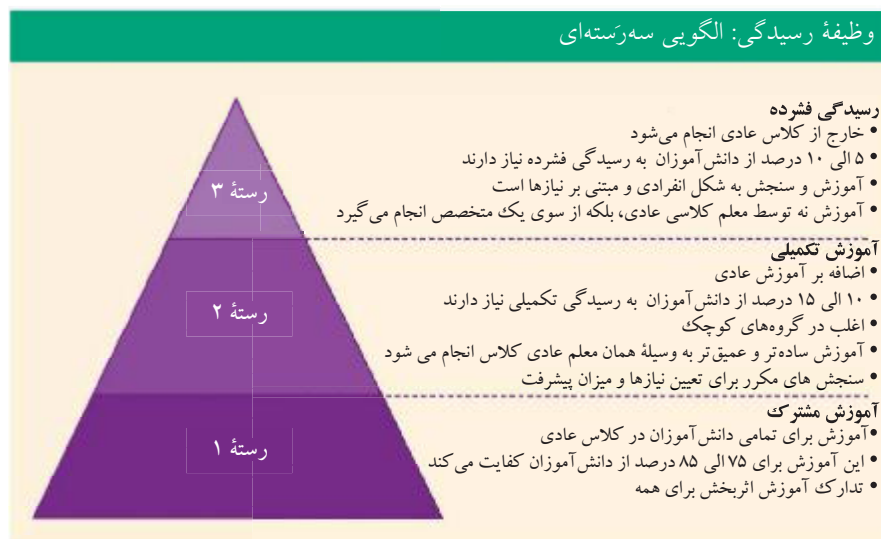
در قانون بهبود افراد دارای ناتوانی^۱ (۲۰۰۴) به وظیفه رسیدگی^۲ اشاره شده که روشی است برای اطمینان یافتن از اینکه دانش‌آموزان، در اولین فرصت و پیش از آنکه زیاد از همقطاران خود عقب بیافتند رسیدگی و حمایت لازم را دریافت کنند. وظیفه رسیدگی مستلزم اینست که دانش‌آموزان از حمایت‌های تکمیلی برخوردار شوند و بر اساس گردآوری منظم داده‌های سنجشی هدایت بشوند که به این کار نظارت بر پیشرفت می‌گویند. معلمان باید به هنگام برنامه‌ریزی برای آموزش، نیازهای تمامی دانش‌آموزان خویش را در نظر بگیرند. بالطبع، دانش‌آموزان تاب‌آور به توجه و پشتیبانی بیشتری نیاز دارند. بنابراین، در صورت اجرای وظیفه رسیدگی باید در تمام سطوح برنامه‌ریزی به نیازهای این دانش‌آموزان توجه کرد. در بعضی از مناطق و ایالت‌ها، وظیفه رسیدگی تحت عنوان نظام‌های حمایتی چندطبقه‌ای تعریف شده است (بران-چایدزی و بایکفورد^۳، ۲۰۱۵).

^۱- Individuals with Disabilities Improvement Act (2004)

^۲- Response to Intervention (RTI)

^۳- Brown-Chidsey & Bickford

شکل ۷-۳



رعایت وظیفه رسیدگی مستلزم این است که تمامی معلمان در همه سطوح (پایه‌های یکم تا دوازدهم) دانش‌آموزان را به طور منظم مورد ارزیابی قرار دهند و به دانش‌آموزانی که نیاز به حمایت دارند کمک نمایند (آلینگتون^۱، ۲۰۰۹؛ هوارد، ۲۰۰۹). در اکثر الگوهای وظیفه رسیدگی سه سطح یا طبقه وجود دارد (فیشر و فری، ۲۰۱۰ ب). به شکل ۷-۳ نگاه کنید. وظیفه رسیدگی را می‌توان به گونه‌ای اثربخش برای تدریس به فراگیران انگلیسی به کار برد (ایکواریا، ریچاردز-تور و واگت، ۲۰۱۵).

رسته ۱: آموزش مشترک. این همان آموزش کلاسی عادی است و مستلزم سنجش، آموزش و شناسایی مشکلات یادگیری است. کانون تمرکز بر روی کیفیت تدریس و اجرای روش‌هایی برای شناسایی دانش‌آموزانی است که به این آموزش واکنش مثبت دارند و آنهایی که ندارند. به طور تقریبی ۷۵ تا ۸۵ درصد از دانش‌آموزان باید با آموزش مشترک به اندازه کافی پیشرفت کنند.

رسته ۲: مرحله تکمیلی. این مرحله می‌تواند در کلاس درس عادی یا کلاس درس جبرانی انجام شود. در این مرحله معلمان این موضوع را بررسی می‌کنند که دانش‌آموزان چگونه به رسیدگی‌های گوناگونی که برای کمک به آنها انجام می‌گیرد واکنش نشان می‌دهند. دانش‌آموزان در رسته ۲ آموزش‌هایی افزون بر آموزش‌های رسته ۱ دریافت می‌کنند و

^۱- Allington

برای تعیین واکنش دانش‌آموزان و نیز برنامه‌ریزی برای رسیدگی‌های بعدی سنجش‌های فراوان‌تری انجام می‌گیرد. در اغلب موارد این رسیدگی به شکل آموزش اضافی در گروه‌های کوچک انجام می‌شود که مکمل آموزش مشترک قبلی است. در هر برهه زمانی حدود ۱۰ تا ۱۵ درصد از دانش‌آموزان به رسیدگی‌های تکمیلی نیاز دارند. این رسیدگی‌ها ممکن است تا ۲۰ هفته به طول بیانجامد و در طول همین مدت نیز سنجش‌های مکرر بیشتری انجام شود. نوعاً همان معلم کلاس، گاهی اوقات با راهنمایی و حمایت دیگر مربیان مدرسه، این رسیدگی را انجام می‌دهد.

رسته ۳: رسیدگی فشرده. رسیدگی‌های تکمیلی رسته ۲ فایده‌ای به حال بعضی از دانش‌آموزان ندارد و باید رسیدگی‌های فشرده بیشتری در مورد آنها انجام شود. آموزش‌های دانش‌آموزان در رسته ۳ بر مبنای تک‌به‌تک و زیر نظر متخصص برنامه درسی، مربی یادگیری، آسیب‌شناس زبان و گفتار و یا دیگر متخصصان رسیدگی انجام می‌گیرند. به طور معمول، معلمان کلاسی عادی نمی‌توانند این گونه رسیدگی‌ها را انجام دهند.

نظراتی از کلاس درس

مارگارت پرایس، معلم پایه اول ابتدایی، وست بلوم‌فیلد، میشیگان

اجرای «وظیفه رسیدگی»

پس از اجرای سنجش‌های منطقه‌ای، داده‌ها تحلیل شد و از نتایج آن برای طراحی و پیاده‌سازی رسیدگی‌ها برای بچه‌هایی به سطح استانداردهای منطقه نرسیده بودند استفاده شد. بر اساس داده‌ها دو تن از بچه‌های پایه اولی من در درس خواندن به طور معناداری پایین‌تر از استانداردهای منطقه بودند. طبق برنامه ما برای اجرای وظیفه رسیدگی‌های رسته ۱ عبارت بود از اینکه این دانش‌آموزان باید پنج روز در هفته، برای آموزش درس خواندن به صورت انفرادی و در مدت ۱۰ دقیقه، با من ملاقات می‌کردند. من همچنین حداقل سه بار در هفته به طور انفرادی با آنها جلسه‌ای برای خواندن یا نوشتن می‌گذاشتم. بعلاوه، بچه‌ها باید در هر هفته این درس‌ها را دو بار دیگر برای یکی از مربیان دوزبانه کار^۱ ما تکرار می‌کردند.

اگر چه نیازهای هر دانش‌آموز متفاوت بود اما شکل درس برای هر کدام از بچه‌ها یکسان بود. درس‌ها شامل خواندن یا نوشتن هدایت شده، کار بر روی اصول الفبا (مطالعه لغات) و یادگیری مفاهیمی درباره چاپ بود. در پایان یک بازه زمانی شش هفته‌ای، دانش‌آموزان دوباره سنجش شدند تا معلوم شود که چقدر رشد داشته‌اند. پس از آن برای تصمیم‌گیری در مورد ادامه رسیدگی یا اصلاح آن برای سرعت بخشیدن به پیشرفت [بچه‌ها] بررسی دیگری انجام شد.

¹ - bilingual paraeducators

واژگان کلیدی

- زمان یادگیری تحصیلی/درسی
- غایات
- تکلیف
- نقشه‌کشی معکوس
- محتوا
- دوره
- برنامه‌ریزی دوره
- برنامه‌درسی
- راهنمای برنامه‌درسی
- برنامه‌ریزی روزانه
- تشخیص
- خُرده‌هدف‌های آموزشی
- اهداف
- خُرده‌هدف‌های تدریس
- برنامه‌ریزی میان‌رشته‌ای
- درس
- رویکرد خطی-منطقی به یادگیری
- مواد درسی
- انگیزش
- سنجش نیازها
- دفتر برنامه
- برنامه‌ریزی برای آموزش
- وظیفه‌رسیدگی
- اهداف موضوعی دوره
- سرفصل
- برنامه‌ریزی معلم-دانش‌آموز
- برنامه‌ریزی تیمی
- ترم
- برنامه‌ریزی ترم
- زمان کار
- یادگیری قرن بیست و یکم
- بخش

- برنامه‌ریزی بخش
- برنامه‌ریزی هفتگی

مفاهیم اصلی

۱. برنامه‌ریزی برای آموزش به تصمیم‌گیری‌های معلمان در زمینه سازماندهی، اجرا و ارزشیابی آموزش دلالت می‌کند.
۲. طراحی برنامه‌ی درسی و نیز استانداردهای برنامه‌ی درسی بر فرایند برنامه‌ریزی تأثیر می‌گذارند.
۳. برای کل سال تحصیلی، هر ترم، هر بخش، هر هفته، و هر درس باید برنامه‌ریزی کرد. برنامه‌ریزی معکوس با در نظر داشتن نتایج نهایی، در برنامه‌ریزی بخش‌ها و درس‌ها به معلمان کمک می‌کند.
۴. در الگوی خطی-منطقی برنامه‌ریزی آموزشی روی برنامه‌ریزی طبق یک توالی خطی تأکید می‌شود که مراحل آن عبارتند از صورت‌بندی اهداف، تصریح خُرده‌هدف‌ها، سنجش نیازهای دانش‌آموز، تدوین راهبردها و فعالیت‌های یادگیری، و ارزشیابی عملکرد دانش‌آموز.
۵. غایات به اهداف کلی آموزشگاهی، و پس از آن به اهداف موضوعی دوره تبدیل می‌شوند. اهداف دوره در راهنماهای برنامه‌ی درسی آمده‌اند و هنگامی که معلمان بخواهند اهداف دوره را به خُرده‌هدف‌های آموزشی ویژه تبدیل کنند مورد استفاده قرار می‌گیرند. سپس همین خُرده‌هدف‌ها نیز توسط معلمان به خُرده‌هدف‌های تدریس برای طرح درس‌های روزانه تبدیل می‌شوند.
۶. ملاحظات تکمیلی برای برنامه‌ریزی عبارتند از: منابع برنامه‌ریزی، برنامه‌ریزی معلم-دانش‌آموز، برنامه‌ریزی تیمی، تدوین سرفصل، برنامه‌ریزی برای استفاده بخردانه از زمان تحصیل، و نوشتن تکالیف کلاسی.

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. یکی از واحدهای درسی را که اکنون اخذ کرده‌اید انتخاب کنید و ببینید در جلسات کلاسی مختلف، توالی محتوا چگونه بود. روی این موضوع تأمل

کنید که چرا محتوا به این شیوه توالی‌دهی شده بود. راه‌های جایگزینی را برای توالی‌دهی موفق محتوا توصیف کنید.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. چند مورد از راهنماهای برنامه‌دهی را که توسط منطقه آموزشی خاصی تولید شده‌اند بررسی کنید. به اهداف، خُرده‌هدف‌ها، سرفصل محتوایی، فعالیت‌های پیشنهادی، مواد درسی و دیگر ویژگی‌های این راهنماهای برنامه‌دهی درسی نگاه کنید.

۲. از چند معلم پرسید که در خلال اولین سال تدریس‌شان چگونه برای آموزش برنامه‌ریزی کردند. از ایشان بخواهید توضیح دهند که چگونه رویکردشان به برنامه‌ریزی در اثر تجربه‌تر شدن آنها تغییر کرد. اکنون چگونه برنامه‌ریزی می‌کنند؟

۳. اگر معلمانی در مدرسه شما وجود دارند که به صورت تیمی برنامه‌ریزی می‌کنند از یک یا چند تن از آنها بخواهید که در مورد فرایند و رویه‌های برنامه‌ریزی، قوت‌های این فرایند و نیز هر گونه مشکلاتی که دارد صحبت کنند.

خواندنی‌های بیشتر

Burke, J. (2010). *What's the big idea? Question-driven units to motivate reading, writing, and thinking*. Portsmouth, NH: Heinemann.

در این کتاب از ارزش پرسش‌هایی بحث می‌شود که به هنگام طراحی برنامه‌دهی و برنامه‌ریزی آموزش مطرح می‌شوند. در این کتاب ضمن تأکید بر طرح پرسش‌های بزرگ و بنیادین در تمام بخش‌های دوره، از مفاهیم برای ارتقای روحیه پژوهشی، کنجکاوی طبیعی و گفتگوهای سازنده استفاده می‌شود.

Carter, L. (2007). *Total instructional alignment: From standards to student success*. Bloomington, IN: Solution Tree.

کتابی موجز که در آن درباره ارزش تنظیم کل نظام آموزش - یعنی؛ استانداردها، برنامه‌دهی، آموزش و سنجش‌ها - برای ارتقای موفقیت دانش‌آموزان بحث می‌شود.

Martin-Kniep, G., & Picone-Zocchia, J. (2009). *Changing the way you teach: Improving the way students learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

در این کتاب تمرکز روی عوامل است که از تدریس اثربخش پشتیبانی می‌کنند. برنامه‌درسی، سنجش و آموزش به عنوان وسایل بهبود یادگیری دانش‌آموز مورد بررسی قرار می‌گیرند.

Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H., & Kemp, J. E. (2013). Designing effective instruction (7th ed.). New York: John Wiley & Sons.

این کتاب ویژه‌مریان آینده است و در آن الگویی شامل ۱۰ عنصر^۱ برای طراحی آموزشی معرفی می‌شود. همچنین مثال‌هایی از دنیای واقعی برای تقویت و تعمیق مفاهیم گنجانده شده است.

^۱- 10-element model

فصل چهارم

برنامه‌ریزی درس‌ها و بخش‌ها

تعیین اهداف و خُرده‌هدف‌ها

- تبدیل استانداردها به خُرده‌هدف‌ها
- انواع خُرده‌هدف‌های آموزشی
- نوشتن خُرده‌هدف‌های آموزشی

خُرده‌هدف‌های درون حیطه‌های یادگیری

- حیطه شناختی
- حیطه عاطفی
- حیطه روانی-حرکتی

برنامه‌ریزی درس‌ها

- اجزای درس اثربخش
- چارچوب‌های طرح درس
- قسمت‌های طرح درس
- موضوعات تکمیلی در زمینه برنامه‌ریزی درس

برنامه‌ریزی بخش‌ها

- منابع و عوامل در برنامه‌ریزی بخش
- اجزای طرح بخش
- راهبردهای منجر به اجرای موفقیت آمیز طرح بخش‌ها

کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار در برنامه‌ریزی

- آماده‌سازی درس
- تدارک پیش‌زمینه

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. استانداردهای برنامه درسی را شناسایی و آنها را به خُرده‌هدف‌های آموزشی تبدیل کنید.
۲. برای تهیه خُرده‌هدف‌های آموزشی، مفاهیم موجود در حیطه‌های یادگیری را به کار ببرید.
۳. ارزش هر بخش از چارچوب یک طرح درس را ارزشیابی کنید.
۴. برای طرح درس‌های روزانه خودتان چارچوبی را انتخاب کرده و به کار ببرید.
۵. اصول برنامه‌ریزی اثربخش درس و نیز برنامه‌ریزی بخش را رعایت کنید.
۶. الگوی برنامه‌ریزی آموزشی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌م‌ار را برای فراگیران انگلیسی به کار ببرید.

اگر بخواهید با بستگانی که از سه ایالت می‌آیند برای آخر هفته در یک پاتوق محلی ملاقات خانوادگی داشته باشید باید به همه تدارکات لازم فکر کنید، انبوهی از تصمیم‌ها را بگیرید و سپس برای اجرای برنامه‌هایتان گام‌هایی بردارید تا ملاقات به طور موفقیت‌آمیز برگزار شود. ملاقات موفق خانوادگی به خودی خود اتفاق نمی‌افتد بلکه مستلزم انبوهی از پیش‌بینی‌ها و تدارکات است.

به همین ترتیب، آموزش خوب نیز به خودی خود اتفاق نمی‌افتد. پیش از اینکه دانش‌آموزان از درب کلاس به داخل وارد شوند باید برنامه‌ریزی عقلانی کاملی انجام داد. برنامه‌ریزی اثربخش درس‌ها و نیز هر بخش، بنیان یک درس موفق است. در این فصل بسیاری از ابعاد اساسی برنامه‌ریزی خوب، از جمله اطلاعاتی درباره تعیین اهداف و خُرده‌هدف‌ها، شناسایی خُرده‌هدف‌ها در هر کدام از حیطه‌های یادگیری، برنامه‌ریزی درس‌ها، برنامه‌ریزی بخش‌ها و کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌م‌ار در برنامه‌ریزی مورد بررسی قرار می‌گیرند.

تعیین اهداف و خُرده‌هدف‌ها

خُرده‌هدف آموزشی^۱ بیانی است از پیامدهای یادگیری ویژه‌ای که برای آموزش در نظر گرفته شده‌اند. خُرده‌هدف‌های آموزشی چندین کارکرد دارند: (۱) کانونی محوری برای آموزش فراهم می‌کنند؛ (۲) رهنمودهایی برای یادگیری به دست می‌دهند؛ (۳) زمینه‌هایی

^۱ - instructional objective

را برای سنجش‌های تکوینی و پایانی پیش رو قرار می‌دهند؛ (۴) نیت یا منظور آموزش را به دیگران انتقال می‌دهند؛ و (۵) مبنایی برای ارزشیابی آموزش فراهم می‌کنند (گرانلاند و بروک‌هارت، ۲۰۰۹، ص ۸). معلمان باید استانداردهای محتوایی را به خُرده‌هدف‌های آموزشی کلی در سطح بخش، و سپس به خُرده‌هدف‌های آموزشی دقیق‌تر برای یک‌یک درس‌ها تبدیل کنند. معلمان همچنین باید تعیین کنند که کدام نوع از خُرده‌هدف‌های آموزشی را تهیه کنند؛ خُرده‌هدف‌های رفتاری یا خُرده‌هدف‌های توصیفی.

تبدیل استانداردها به خُرده‌هدف‌ها

همانطور که در فصل سوم بحث شد غایات وسیع آموزش و پرورش به اهدافی دقیق‌تر در اسناد برنامه‌های درسی ایالتی و منطقه‌ای تبدیل می‌شوند که اینها نیز به صورت اهداف موضوعی دوره در راهنماهای برنامه‌ی درسی یک منطقه‌ی آموزشی در می‌آیند. سپس معلمان به هنگام برنامه‌ریزی بخش‌ها اهداف دوره را از راهنماهای برنامه‌ی درسی برگرفته و به خُرده‌هدف‌های آموزشی تبدیل می‌کنند. سرانجام معلمان خُرده‌هدف‌های آموزشی یک بخش را به تعدادی از خُرده‌هدف‌های آموزشی دقیق‌تر تبدیل می‌کنند که در درس‌های روزانه مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در بسیاری از ایالت‌ها سازمان آموزش و پرورش ایالت مجموعه‌ای از استانداردهای برنامه‌ی درسی را برای مناطق آن ایالت شناسایی کرده است. استانداردها^۱ گزاره‌هایی هستند بیان‌گر موضوعاتی که دانش‌آموزان باید در هر پایه‌ی تحصیلی بدانند و عمل کنند. این استانداردها غالباً با عباراتی گسترده بیان می‌شوند (مثل اهداف)، اما پس از آن هر استاندارد به شاخص‌های بسیار دقیق‌تری تقسیم می‌شود (شبهه به اهداف موضوعی دوره یا حتی خُرده‌هدف‌های آموزشی در بخش‌ها). به طور معمول، مناطق این اهداف گسترده و شاخص‌های ذیل هر کدام را در راهنماهای برنامه‌ی درسی خود مشخص می‌کنند. سازمان‌های آموزش و پرورش ایالتی به هنگام تعیین استانداردهای موضوعی و محتوایی خویش همواره تحت تأثیر سازمان‌های حرفه‌ای در حوزه‌های موضوعی مربوطه بوده‌اند. برای مثال، شورای ملی معلمان ریاضی استانداردهایی را برای پایه‌های اول تا دوازدهم تهیه کرده که ایالت‌ها می‌توانند از آن به عنوان راهنمایی برای اقتباس استانداردهای محتوایی خویش استفاده کنند.

¹ - standards

اخیرا نیز بیش از ۴۰ ایالت/استانداردهای ایالتی هسته مشترک را اقتباس کردند و در حال جایگزین کردن آن با استانداردهای برنامه درسی موجود در این ایالت‌ها هستند. در نتیجه، آشنایی با استانداردهای هسته مشترک و نیز نحوه تبدیل این استانداردها به خُرده‌هدف‌های آموزشی مورد استفاده در درس‌ها معقول به نظر می‌رسد. استانداردهای برنامه درسی هر ایالت را نوعاً می‌توان از سازمان آموزش و پرورش آن ایالت تهیه کرد.

معلم، صرف نظر از نوع و منبع استاندارد، باید بتواند اهداف موضوعی دوره را بررسی کرده و آنها را به خُرده‌هدف‌های آموزشی دقیق در سطح بخش تقسیم کنند. سپس باید بتواند خُرده‌هدف‌های آموزشی بخش را به خُرده‌هدف‌های آموزشی دقیق‌تر برای درس‌های روزانه تبدیل کنند.

انواع خُرده‌هدف‌های آموزشی

راه‌های مختلفی برای نوشتن خُرده‌هدف‌های آموزشی وجود دارد. این هدف‌ها در دو مقوله قرار می‌گیرند: خُرده‌هدف‌های رفتاری و خُرده‌هدف‌های توصیفی.

خُرده‌هدف‌های رفتاری. رابرت میگر^۱ (۱۹۹۷) استدلال می‌کند که معنادار بودن خُرده‌هدف‌های آموزشی در گرو این است که قصد و نیت معلم را به طور شفاف انتقال دهند و بسیار دقیق باشند. خُرده‌هدف‌هایی که به شیوه میگر نوشته شوند به خُرده‌هدف‌های رفتاری مشهورند. آنچه که باید یاد گرفته شود با زبانی در خُرده‌هدف بیان می‌گردد که اعمال دانش‌آموز، شرایط آزمون و معیار عملکرد به دقت معین شوند. خُرده‌هدف‌های رفتاری سه قسمت دارند:

۱. عمل. منظور رفتار یا عمل دانش‌آموز است که مدرک‌ی برای یادگیری به دست می‌دهد.
۲. شرایط. منظور مجموعه‌ای از شرایط یا مقتضیاتی است که یادگیری در آن اتفاق خواهد افتاد.

۳. معیار. منظور سطح استانداردار یا عملکردی است که به هنگام انجام سنجش به عنوان سطح قابل قبول تعریف می‌شود.

برای مثال، «نوشتاری در توصیف فرایند انتخابات اعضای مجلس^۲ بنویسد (عمل)، پنج گام مهم محوری در فرایند این انتخابات را ترکیب کنید (معیار)، مطابق با همان گام‌هایی بنویسد که در کتاب درسی فهرست شده بودند (شرط)».

^۱- Robert Mager

^۲- House of Representatives

به شما پیشنهاد می‌شود در نوشتن خُرده‌هدف‌های رفتاری از کلمات دقیقی که چندان تفسیربردار نیستند استفاده کنید. نمونه‌ای از کلمات دقیق عبارتند از: شناسایی کنید، فهرست کنید، و مقایسه کنید. برخی از کلماتی که دقت کمتر دارند نیز عبارتند از: بدانید، بفهمید و یاد رک کنید. اگر خُرده‌هدف‌های رفتاری به خوبی نوشته شوند به دانش‌آموزان از آنچه که از آنها انتظار می‌رود فهم شفاف و مشخصی خواهند داد.

نظراتی از کلاس درس

دانیل رامیج، معلم پایه سوم، اوکالا، فلوریدا

کاربرد سنجش‌های تکوینی برای هدایت برنامه‌ریزی

هر ساله دانش‌آموزان پایه سوم سنجشی استاندارد را می‌گذرانند تا معلوم شود در کدام استانداردها به سطح تسلط رسیده و در کدامیک نیاز به تسلط‌یابی دارند. من از داده‌های این سنجش استفاده می‌کنم و بر اساس مهارت‌هایی که بچه‌ها در آن ضعیف‌اند گروه‌های خواندن هدفمند تشکیل می‌دهم.

من می‌توانم به یکی از ابعاد داده‌های سنجش، به عنوان مثال استاندارد هنرهای زبانی، نگاه کنم و دریابم که کدام دانش‌آموزان هنوز به سطح تسلط نرسیده‌اند. سپس می‌توانم با این دانش‌آموزان گروهی را تشکیل دهم تا بتوانم در موقعیت گروهی کوچک‌تری به آنها رسیدگی کنم. بقیه کلاس نیز در همین زمان روی بُعد دیگری از سواد کار خواهند کرد.

خُرده‌هدف‌های توصیفی. ویژگی خُرده‌هدف‌های توصیفی این است که بدون کاربرد زبانی برای تعیین رفتار مشاهده‌پذیر، آنچه را که دانش‌آموزان باید یاد بگیرند نشان می‌دهند. در این هدف‌ها عملکرد دانش‌آموز و محصول یادگیری بیان می‌شود. خُرده‌هدف‌های توصیفی غالباً موقعی به کار می‌آیند که بخواهید نیت و مقصود آموزشی خود را با دانش‌آموزان به اشتراک بگذارید. رویکردهای گوناگونی برای نوشتن خُرده‌هدف‌های توصیفی وجود دارد از جمله رویکردهای گراندلاند و بروک‌هارت (۲۰۰۹)، دین، هابل، پیتلر و استون^۱ (۲۰۱۲)، و اندرسون و کراتول^۲ (۲۰۰۱).

گراندلاند و بروک‌هارت (۲۰۰۹) تصریح می‌کنند که خُرده‌هدف‌ها را ابتدا می‌توان با عبارتهایی کلی‌تر نوشت و بعد برای شفاف‌سازی، توضیحات دقیق‌تر مقتضی را بدان‌ها افزود. این متخصصان، برخلاف رفتارگرایان سخت‌گیر، در این رویکرد بیشتر به کاربرد عباراتی نظیر فهمیدن و درک کردن گرایش دارند، به ویژه هنگامی که سطح بخش مدّ

^۱- Dean, Hubbell, Pitler, & Stone

^۲- Anderson and Krathwohl

نظر باشد. علی‌رغم اینکه این عبارات‌ها نیز تا حدی قابل تفسیراند اما گرانلاند و بروک‌هارت معتقدند این عبارات‌ها نیت آموزشی معلمان را شفاف‌تر منتقل می‌کنند. خُرده‌هدف‌های آموزشی گسترده در سطح بخش را می‌توان به دو یا سه زیرمجموعه از خُرده‌هدف‌ها تقسیم کرد که برای هر کدام از درس‌ها دقت و صراحت بیشتری دارند. دین و همکاران در کتاب *آموزش کلاسی کارآمد*^۱ (دین، هابل، پیتلر و استون، ۲۰۱۲) بر اساس فراتحلیل خود بر روی مطالعات تحقیقاتی در این حوزه، از سه اصل کلی در زمینه تعیین خُرده‌هدف‌ها بحث می‌کنند. کار ایشان شواهدی را در حمایت از خُرده‌هدف‌های آموزشی کلی‌تر توصیفی به دست می‌دهد. اصول مبتنی بر پژوهش ایشان به شرح ذیل است:

۱. *اهداف آموزشی حوزه تمرکز دانش‌آموزان را محدود می‌کنند.* شاید این در ابتدا مطلوب به نظر برسد اما تعیین یک هدف فوق‌العاده دقیق می‌تواند این پیامد را داشته باشد که کانون توجه دانش‌آموزان چنان محدود شود که دیگر اطلاعات مرتبط را نادیده بگیرند.

۲. *اهداف آموزشی نباید بیش از حد مشخص باشند.* مرور تحقیقات مؤید اینست که خُرده‌هدف‌های رفتاری به نتایجی هم‌ارز با خُرده‌هدف‌های آموزشی کلی‌تر منجر نمی‌شوند. شاید صرفاً بتوان گفت که خُرده‌هدف‌های آموزشی فوق‌العاده مشخص‌اند.

۳. *دانش‌آموزان را باید تشویق کرد تا اهداف معلم را/برای خود/شخصی‌سازی کنند.* باید دانش‌آموزان را تشویق کرد تا اهداف را با نیازها و آرزوهای خویش انطباق دهند.

مارزانو (۲۰۱۱) دو رویکرد اثربخش را برای نوشتن و کاربرد خُرده‌هدف‌های آموزشی شناسایی کرد. اول، بگذارید دانش‌آموزان خُرده‌هدف آموزشی را با عبارات خودشان بیان کنند. با این کار برای دانش‌آموزان روشن می‌شود که معلم از آنها انتظار دارد چه بدانند و چه انجام بدهند. دانش‌آموزان به واسطه عبارت‌پردازی و بیان مجدد خُرده‌هدف، می‌توانند آن را به اقدامات یا فعالیت‌های معینی تبدیل کنند. دوم، معلمان می‌توانند هر خُرده‌هدف را در سطوح چندگانه، یکی ساده‌تر و یکی پیچیده‌تر، بنویسند. تدوین خُرده‌هدف‌ها با این سه رویکرد، سکویی برای رسیدن به سطوح متفاوت فهمیدن در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارد.

¹ Classroom Instruction That Works

دسته دیگری از مربیان پشتیبان کاربرد خُرده‌هدف‌های توصیفی‌اند البته به شرط اینکه الزامات آن رعایت شود. اندرسون و کراتول (۲۰۰۱) طبقه‌بندی خُرده‌هدف‌های آموزشی بلوم (بلوم، ۱۹۵۶) را بازنگری کرده‌اند. این موضوع در فصل بعد مورد بررسی قرار گرفته است. اندرسون و کراتول استدلال می‌کنند که در خُرده‌هدف‌های رفتاری سنتی تمرکز بر روی محتوا و مهارت‌های آموزش است و از اندیشیدن و تصمیم‌گیری دانش‌آموز غفلت می‌شود. بر همین اساس، ایشان شکل استاندارد را برای خُرده‌هدف‌های آموزشی شناسایی کرده‌اند که فقط مستلزم کاربرد یک فعل و یک اسم است. فعل فرایند شناختی را توصیف می‌کند، و اسم دانشی را توصیف می‌نماید که کسب آن از دانش‌آموزان انتظار می‌رود. در اینجا چند مثال بر اساس رهنمودهای ایشان ارائه شده است:

- دانش‌آموز یاد خواهد گرفت که واقعیت را از داستان (اسم برای دانش) متمایز کند (فعل برای فرایند شناختی).
- دانش‌آموز یاد خواهد گرفت که انواع متفاوت خُرده‌هدف‌ها (اسم برای دانش) را دسته‌بندی کند (فعل برای فرایند شناختی).
- دانش‌آموز خواهد توانست سبک‌های اصلی شاعری را از سبک‌های فرعی (اسم برای دانش) متمایز کند (فعل برای فرایند شناختی).

از کدام رویکرد استفاده کنیم؟ خُرده‌هدف‌های رفتاری و خُرده‌هدف‌های توصیفی هر کدام مزایا و معایب خاص خود را دارند. اگر چه شاید معلمان رویکردی را تحت تأثیر خط‌مشی‌های سراسری مدرسه به کار ببرند اما در مورد اینکه کدام نوع از خُرده‌هدف‌های آموزشی را بنویسند انعطاف‌پذیری قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. نظر بر این است که خُرده‌هدف‌های آموزشی مقصود و نیت معلم را در یک درس مشخص می‌کنند و به سنجش یادگیری دانش‌آموز نیز کمک می‌کنند. مرور تحقیقات مورد اشاره در اینجا و نیز عقل سلیم ایجاب می‌کند که شاید موضعی میانه‌تر مناسب باشد؛ جایی بین تبعیت مطلق از خُرده‌هدف‌های رفتاری و رعایت سطح بالایی از انتزاع در خُرده‌هدف‌های توصیفی. شاید رویکرد گرانلاند و بروک‌هارت (۲۰۰۹) بهتر باشد زیرا زمینه توصیف را فراهم می‌کند و در عین حال به قدر کافی منعطف هست که امکان متناسب‌سازی‌های مورد نیاز وجود داشته باشد.

نمونه معیارها

برنامه‌ریزی

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). هر معیار در سند اصلی آن شامل فهرستی از عملکردها، دانش‌مبنایی و گرایش‌های حیاتی برای تصریح شفاف‌تر مقصود مورد نظر در آن معیار است.

از آنجایی که موضوع فصل حاضر برنامه‌ریزی است در اینجا نمونه‌ای از گزاره‌های معیار هفتم اینتسک (برنامه‌ریزی و آموزش) فهرست می‌گردد که به موضوعات این فصل ربط دارند.

عملکردها

■ معلم درباره‌ی روش رسیدن به اهداف یادگیری هر دانش‌آموز، انتخاب راهبردها و انطباق‌های مقتضی، منابع، و مواد درسی مورد نیاز در راستای مجزا کردن آموزش برای فراگیران به شکل انفرادی و گروهی برنامه‌ریزی می‌کند.

■ معلم توالی مناسبی در تجربه‌های یادگیری ایجاد می‌کند و راه‌های گوناگونی را برای نمایش دانش و مهارت‌ها فراهم می‌نماید.

دانش‌مبنایی

■ معلم فهمی از نظریه‌ی یادگیری، رشد آدمی، گوناگونی فرهنگی، و تفاوت‌های فردی دارد و چگونگی تأثیرگذاری این عوامل بر برنامه‌ریزی جاری را نیز درک می‌کند.

■ معلم قوت‌ها و نیازهای یکایک فراگیران را درک می‌کند و می‌داند چگونه آموزشی پاسخ‌گو در برابر این قوت‌ها و نیازها را برنامه‌ریزی کند.

گرایش‌های حیاتی

■ معلم برای قوت‌ها و نیازهای متنوع فراگیران احترام قائل است، و نسبت به کاربرد این اطلاعات برای طراحی آموزش اثربخش متعهد است.

■ معلم باور دارد که طرح‌ها باید همیشه بر اساس نیازها و مقتضیات متغیر فراگیران قابل تنظیم و بازنگری باشند.

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی.سی: نویسنده.

نوشتن خُرده‌هدف‌های آموزشی

از آنجایی که تفاوت‌هایی میان خُرده‌هدف‌های رفتاری و خُرده‌هدف‌های توصیفی وجود دارد، تفاوت‌هایی نیز در نحوه نوشتن آنها وجود دارد.

نوشتن خُرده‌هدف‌های رفتاری. همان‌گونه که میگر (۱۹۹۷) پیشنهاد کرد هر خُرده‌هدف رفتاری باید شامل سه جزء باشد: (۱) بیان عمل^۱ که نشان‌گر عملی است که معلم انتظار دارد دانش‌آموزان انجام بدهند؛ (۲) بیان شرایط^۲ که نشان‌گر شرایطی است که عمل در آن اتفاق می‌افتد؛ و (۳) بیان معیار^۳ که نشان‌گر معیار یا سطح عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموزان است.

این نیز مثال دیگری است: «دانش‌آموزان پس از اینکه در خلال کلاس درس، مفهوم مورد نظر را در گروه‌های کاری کوچک تمرین کردند (شرایط)، زیر اطلاعات کلیدی لازم برای حل هر کدام از ۱۰ مسأله لغوی خط بکشند (عمل)، با ۸۰ درصد پاسخ صحیح (معیار)». در اینجا بررسی مفصل هر کدام از اجزای خُرده‌هدف عملکردی مفید به نظر می‌رسد.

بیانیه‌های عمل. بیانیه‌های عمل همیشه در قالب آنچه که انتظار می‌رود دانش‌آموزان بدانند یا قادر به انجام آن باشند بیان می‌شوند. عمل یا عملکرد مهم دانش‌آموزان باید از سوی معلم قابل مشاهده باشد. معلم در خلال مشاهده یا سنجش آن عملکرد در می‌یابد که آیا دانش‌آموزان محتوا یا مهارت تحت مطالعه را یاد گرفته‌اند یا نه. در فعل مربوط به آن عمل نیز رفتاری توصیف می‌شود که شما در صورت تکمیل موفقیت‌آمیز آن تکلیف یادگیری از سوی دانش‌آموزان مشاهده خواهید کرد.

خُرده‌هدف‌های رفتاری بیانیه‌های شفاف را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند به طوری که بفهمند در آن موقعیت یادگیری باید چه کاری را انجام بدهند یا چه چیزی را تکمیل نمایند. در اینجا نیز واژه‌های دقیقی مطلوب‌اند که در حد محدودی تفسیرپذیر باشند (برای نمونه؛ بنویسد، از بر بخواند، شناسایی کند؛ تفاوت بگذارد، مقایسه کند، فهرست کند، یا تکمیل کند). برای مثال، این بسیار مطلوب است که در کلاس دانش‌آموز از ادبیات را به عنوان یک هدف آموزشی برگزینیم، اما این یک هدف انتزاعی است. بنابراین، شما باید خُرده‌هدف‌های عملکردی را با عباراتی مشاهده‌پذیر بنویسید نه با اصطلاحاتی انتزاعی که

^۱- action statement

^۲- conditions statement

^۳- criterion statement

در معرض تفسیرهای زیاد قرار می‌گیرند. افعالی که دلالت بر عمل دارند نیز باید دقیق و معین باشند و آنچه را که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود روشن کنند. **بیانیه‌های شرایط.** دانش‌آموزان تکلیف یا سنجشی را که معلم بدان‌ها داده تحت پیشایندهای^۱ مشخصی انجام می‌دهد. بیانیه‌های شرایط به این پیشایندها دلالت می‌کنند. این شرایط یا پیشایندها باید شامل موارد زیر باشند: (۱) مواد درسی معینی که به دانش‌آموزان داده شده‌اند (برای مثال، با یک ماشین حساب، بدون استفاده از متن کتاب)؛ (۲) محدودیت زمانی برای تکمیل تکلیف (برای مثال، در ۱۵ دقیقه، در یک دوره زمانی دو هفته‌ای)؛ و (۳) مکانی که تکلیف باید در آن انجام شود (برای مثال، پشت میز، در گروه‌های کوچک، در کتابخانه).

برای مثال، اگر از دانش‌آموزان خواسته شده ایالت‌های هم‌مرز با ایالت خودشان را فهرست کنند این بسیار مهم است که آیا برای پاسخ‌گویی به این سؤال استفاده از نقشه مجاز است یا اینکه باید به اتکای حافظه جواب بدهند. در مثالی دیگر، شاید شما پرسید: «در اولین لایحه قانون اساسی ایالات متحده آمریکا چه حقوقی برای شهروندان این کشور در نظر گرفته شد؟». برای دانش‌آموزان این مهم است که بدانند آیا می‌توانند به *اعلامیه حقوق*^۲ نیز که در کتاب درسی‌شان آمده مراجعه کنند یا باید به صورت حفظی جواب بدهند، لذا **خُرده‌هدف عملکردی** باید مطابق با این ملاحظات نوشته شود.

بیانیه‌های معیار. سومین جزء یک خُرده‌هدف رفتاری عبارت است از استاندارد که تکمیل موفقیت‌آمیز کار از سوی دانش‌آموزان بر اساس آن سنجیده می‌شود. این معیار که گاه به آن *استاندارد عملکردی* نیز گفته شده سطح عملکرد قابل پذیرش را برای خُرده‌هدف مورد نظر تعیین می‌کند. مثال‌های بیانیه‌های عملکردی عبارتند از:

- به تمام پنج قسمت از تعریف مورد نظر اشاره شود.
- ۸۰ درصد از مسائل داده شده به درستی پاسخ داده شوند.
- جمله‌ای به عنوان موضوع و حداقل سه جمله در پشتیبانی از آن نوشته شود.
- ۹۰ درصد از کار دقیق و صحیح انجام شود.

این سطح عملکردی را غالباً به عنوان سطح حداقلی عملکرد قابل قبول در نظر گرفته‌اند لذا شما می‌توانید از دانش‌آموزانتان بخواهید در سطحی بالاتر از یک نمره^۳ «قابل قبول» به

^۱- circumstances

^۲- Bill of Rights

^۳- D

خُرده‌هدف مورد نظر تسلط یابند. شما می‌توانید سطحی ضروری از شایستگی را تعیین کنید تا دانش‌آموزان بتوانند طبق آن به سوی درس یا بخش بعدی پیشروی کنند.

نوشتن خُرده‌هدف‌های توصیفی

چنانکه پیشتر اشاره شد انواع گوناگونی از خُرده‌هدف‌های توصیفی وجود دارد و نویسندگان تصدیق می‌کنند که هر کدام دستورالعمل‌های خاص خودشان را دارند. رهنمودهای زیر در راستای بحث مقدماتی حاضر برای نوشتن خُرده‌هدف‌های توصیفی ارائه می‌شوند. برخی از این رهنمودها برگرفته از گرانلاند و بروک‌هارت (۲۰۰۹)، دین و همکاران (۲۰۱۲)، و اندرسون و کراتول (۲۰۰۱) است.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

نوشتن خُرده‌هدف‌های رفتاری

خُرده‌هدف‌های طرح‌درس‌ها را می‌توان با عبارت‌های رفتاری یا توصیفی نگارش کرد. خُرده‌هدف‌های رفتاری شامل معیار یا استانداردی است که رسیدن دانش‌آموز به خُرده‌هدف مورد نظر بر اساس آن سنجش خواهد شد. در زمینه خُرده‌هدف‌های رفتاری برخی از موضوعات یا ملاحظات قابل طرح است.

۱. اگر معلم ورزش بودید و درس شما به پاس دادن اثربخش در بسکتبال مربوط بود کدامیک از انواع بیانیه‌های معیار برای خُرده‌هدف‌های رفتاری شما مناسب است؟
۲. شما چگونه سطوح مختلف تجربه‌های دانش‌آموزان در بسکتبال و هماهنگی فیزیکی کلی آنها را مورد توجه قرار می‌دهید؟

خُرده‌هدف‌های رفتاری باید:

- شامل یک فعل و نیز بیانی از پیامد یادگیری مورد نظر باشند.
- با یک فعل عملی شروع شوند که عملکرد قابل مشاهده دانش‌آموز را تعیین می‌کند (همه با عبارت «دانش‌آموز می‌تواند...» شروع نشوند).
- به جای اقدامات معلم، عملکرد دانش‌آموز را توصیف کنند.
- نه از لحاظ محصول یا فرایند یادگیری، بلکه از لحاظ پیامد یادگیری بیان شوند.
- در هر خُرده‌هدف آموزشی فقط یکی از پیامدهای یادگیری مورد نظر گنجانده شود.
- روشن، قابل فهم و عاری از ابهام باشند.
- به لحاظ رشدی با سن و پیشینه فراگیران متناسب باشند.
- با استانداردهای برنامه درسی مرتبط باشند.

■ یادگیری را در حیطه‌های یادگیری و نیز سطوح گوناگون حیطه‌های یادگیری ارتقا دهند (در قسمت بعد به این موضوع پرداخته می‌شود).
مثال‌ها عبارتند از:

- کارکردهای هر بخش از سیستم گردش خون را توصیف می‌کند.
- اجزاء میکروسکوپ را شناسایی می‌کند.
- بین پیش‌بینی‌های اقتصادی محتمل و غیرمحتمل تمایز قائل می‌شود.
- بین واقعیات و استنتاج‌ها تمایز قائل می‌شود.

خرده‌هدف‌های درون حیطه‌های یادگیری

این اقدام مفیدی است که به هنگام تهیه خرده‌هدف‌های آموزشی به چهارچوب مرجعی مراجعه کنید که انواع گوناگون پیامدهای یادگیری مورد نیاز را مشخص می‌کند. یکی از راه‌های تبدیل اهداف به خرده‌هدف‌های آموزشی اینست که از طریق یک نظام طبقه‌بندی، پیامدهای مطلوب را مقوله‌بندی کنید. منظور از طبقه‌بندی^۱ نظامی است که موارد را دسته‌بندی و ارتباطات میان آنها را نشان می‌دهد.

طبقه‌بندی خاصی که همواره ابزاری مفید برای تصمیم‌گیری درباره خرده‌هدف‌های آموزشی و سنجش پیامدهای یادگیری است طبقه‌بندی خرده‌هدف‌های آموزشی^۲ از بنجامین بلوم^۳ است. این طبقه‌بندی ابتدا توسط بلوم و همکاران (بلوم، ۱۹۵۶) تدوین شد و اخیراً از سوی برخی از دانشجویان بلوم مورد بازبینی قرار گرفته (اندرسون و کراتول، ۲۰۰۱) و آن را طبقه‌بندی‌ای برای یادگیری، تدریس و سنجش^۴ نام نهاده‌اند. این طبقه‌بندی دارای سه حیطه (یا مقوله) از پیامدهای آموزشی است:

۱. حیطه شناختی، که توسعه توانایی‌ها و مهارت‌های عقلانی است.

۲. حیطه عاطفی، که توسعه نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها است.

۳. حیطه روانی-حرکتی، که هماهنگی حرکات فیزیکی و عملکرد است.

مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها در هر کدام از این سه حیطه با نظمی سلسله‌مراتبی، از ساده‌ترین تا پیچیده‌ترین پیامدها، مرتب شده‌اند. مبتکران اولیه این طبقه‌بندی، نظام دسته‌بندی کاملی را برای حیطه‌های شناختی و عاطفی تدوین کردند اما حیطه روانی-حرکتی را کامل نکردند.

^۱- taxonomy

^۲- Taxonomy of Educational Objectives

^۳- Benjamin Bloom

^۴- A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing

افراد دیگری که دست‌اندرکار طبقه‌بندی اولیه نبودند نظام‌های طبقه‌بندی را برای حیطة روانی-حرکتی تدوین کردند (هارو^۱، ۱۹۷۲؛ سیمپسون^۲، ۱۹۷۲).

این طبقه‌بندی می‌تواند در موارد زیر برای شما مفید باشد: (۱) هنگامی که فکریایی در مورد انواع خُرده‌هدف‌های مورد نیاز، از ساده تا پیچیده، در سر دارید؛ (۲) هنگامی که خُرده‌هدف‌ها را به لحاظ پیچیدگی مرتب می‌کنید؛ و (۳) هنگامی که مجموعه نهایی خُرده‌هدف‌ها را از نظر کامل بودن و اِرسی می‌کنید (گرانلاند و بروک‌هارت، ۲۰۰۹). این طبقه‌بندی نه بر مبنای دشواری، بلکه از لحاظ پیچیدگی تنظیم شده است. بنابراین، پیامدهای یادگیری سطح بالایی نظیر اندیشیدن و استدلال را می‌توان در هر پایه تحصیلی آموزش داد.

برای مثال، انتخاب یک پیامد یادگیری در سطحی خاص از حیطة شناختی، انتخاب محتوا و نیز سنجش‌های مربوط به آن پیامد یادگیری را تحت تأثیر قرار خواهد داد. اگر از دانش‌آموزان انتظار دارید دلایل سفر کلمبوس^۳ را توصیف کنند برای کمک به شناسایی این دلایل، باید مطالبی بیش از تاریخ‌ها و ترتیب زمانی رویدادها را برای آنها ارائه کنید. همچنین، امتحان گرفتن از این مواد درسی نیز باید متناسب با خُرده‌هدف آموزشی و محتوای تحت پوشش باشد (یعنی اگر خُرده‌هدف‌ها و محتوا به دلایل سفر مربوط بوده‌اند پس سؤالات آزمون نیز باید به دلایل سفر مربوط باشند). به طور خلاصه، با داشتن طبقه‌بندی می‌توان خُرده‌هدف‌ها، فرایندهای آموزشی و ابزارهای ارزشیابی را از چند وجه مقایسه کرد تا این اطمینان ایجاد شود که محتوا در سطح یکسانی از پیچیدگی تدریس گردیده، از سوی دانش‌آموزان تجربه شده و سرانجام مورد ارزشیابی قرار گرفته است.

حیطة شناختی

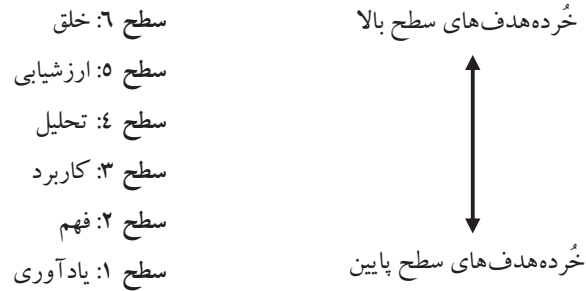
طبقه‌بندی تجدید نظر شده بلوم دو بُعدی است (اندرسون و کراتول، ۲۰۰۱)؛ بُعد دانشی و بُعد فرایند شناختی. در بُعد دانشی انواع متفاوتی از دانش توصیف و در چهار مقوله سازماندهی شده‌اند: دانش واقعی، دانش مفهومی، دانش فرایندی و دانش فراشناختی. این مقوله‌ها در پیوستاری از دانش بسیار عینی (واقعی) تا انتزاعی‌تر (فراشناخت) قرار می‌گیرند.

^۱- Harrow

^۲- Simpson

^۳- Columbus (کاشف امریکا)

بعد فرایند شناختی دارای شش مقوله است: یادآوری، فهم، کاربرد، تحلیل، ارزشیابی و خلق (به جدول ۱-۴ نگاه کنید). در اینجا نیز پیوستاری از پیچیدگی فزاینده شناختی، از اندیشیدن سطح پایین تا اندیشیدن سطح بالا، وجود دارد.



در جدول ۱-۴ در ستون نام‌های جایگزین برای مقوله‌ها، نمونه فعل‌هایی آمده که می‌توان برای نوشتن خُرده‌هدف‌های آموزشی در حیطه شناختی مورد استفاده قرار داد. در این جدول همچنین مثالی برای عبارت‌پردازی خُرده‌هدف آموزشی در هر سطح و زیرسطح از حیطه شناختی ارائه گردیده است.

حیطه عاطفی

در حیطه عاطفی از این طبقه‌بندی به نگرش‌ها، ارزش‌ها و هیجان‌های دانش‌آموزان پرداخته می‌شود. اگر چه مدارس تمرکز شدیدی بر حیطه شناختی دارند اما نگرش‌های دانش‌آموزان درباره یادگیری و محتوا نیز برای موفقیت طولانی مدت ایشان در مدرسه به همان اندازه اهمیت دارد. حیطه عاطفی طبقه‌بندی به وسیله کراتول، بلوم و ماسیا (۱۹۶۴) تدوین شد تا بتوان نگرش‌ها، ارزش‌ها و هیجان‌های آموزشگاهی را دسته‌بندی کرد. حیطه عاطفی بر اساس ساختاری که کراتول و همکاران تعیین کردند پنج سطح دارد. در اینها توضیحات هر سطح به همراه نمونه‌ای از خُرده‌هدف‌های توصیفی در هر سطح ارائه می‌شود.

۱. دریافت. دانش‌آموز نسبت به چیزی در محیط مورد نظر آگاه است یا به آن توجه می‌کند. در این سطح از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که گوش بدهند و توجه بنمایند. نمونه‌های فعل‌هایی که می‌توان در خُرده‌هدف‌های آموزشی به کار برد عبارتند از: توجه کردن، آگاه بودن، شنیدن، گوش کردن، نگاه کردن، و ملاحظه کردن.

جدول ۴-۱ بُعد فرایند شناختی از حیطة شناختی

مؤلفه‌ها و فرایندهای شناختی	نام‌های جایگزین	تعریف و مثال‌ها
۱. یادآوری: بازبازی اطلاعات مرتبط از حافظه بلندمدت		
۱.۱ تشخیص	شناسایی	جای‌دهی دانش سازگار با مواد درسی فعلی در حافظه بلندمدت (برای مثال، تشخیص زمان یا ایام رویدادهای مهم در تاریخ ایالات متحد)
۱.۲ به یاد آوردن	بازبازی	بازبازی دانش مرتبط از حافظه بلندمدت (برای مثال، یادآوری زمان رویدادهای مهم در تاریخ ایالات متحد)
۲. فهم: ساختن معنا از پیام‌های آموزشی، اعم از پیام‌های شفاهی، نوشتاری، و گرافیکی		
۲.۱ تفسیر	شفاف‌سازی، شرح دادن، بازنمایی، معنی کردن	تغییر از شکل از بازنمایی به شکلی دیگر (برای مثال، از عددی به کلامی) (برای مثال، شرح دادن سخنرانی‌ها و اسناد مهم)
۲.۲ مثال آوردن	توضیح با مثال، معرفی با ذکر نمونه	یافتن مثالی ویژه یا توضیح یک مفهوم یا اصل با استفاده از مثال (برای نمونه، ذکر مثال‌هایی از سبک‌های گوناگون نقاشی هنری)
۲.۳ دسته‌بندی	مقوله‌بندی، رده‌بندی	تعیین اینکه چیزی به مقوله‌ای تعلق دارد (برای مثال، دسته‌بندی علل قابل مشاهده یا شناخته شده اختلالات ذهنی)
۲.۴ خلاصه‌سازی	تلخیص انتزاعی، تعمیم	تلخیص انتزاعی نکته(های) کلیدی یا موضوعی اساسی (برای مثال، نوشتن خلاصه‌ای کوتاه از رویدادهایی که در یک فیلم اتفاق افتاده‌اند)
۲.۵ استنتاج	نتیجه‌گیری، روندیابی/برون‌یابی، زمینه‌یابی/درون‌یابی، پیش‌بینی	انجام نتیجه‌گیری منطقی از اطلاعات ارائه شده (برای مثال، در یادگیری یک زبان خارجی، استنتاج اصول گرامر از روی مثال‌ها)
۲.۵ مقایسه	مقایسه، ترسیم نقشه، انطباق‌دهی	تشخیص تشابهات میان دو فکر، دو موضوع/شیء، و نظایر آن (برای مثال، مقایسه رخداد‌های تاریخی با اتفاقات معاصر)
۲.۵ تبیین	ساخت الگوها	ساختن الگویی علت و معلولی از یک سیستم (برای مثال، تبیین علل اهمیت رویدادهای قرن هیجدهم در فرانسه)
۳. کاربرد: اجرا یا استفاده از یک فرایند در موقعیتی مشخص		
۳.۱ عمل	انجام	استفاده از یک رویه برای انجام تکلیفی آشنا (برای مثال، تقسیم یک عدد صحیح چندرقمی بر عدد صحیح چندرقمی دیگر)
۳.۲ اجرا	کاربرد	استفاده از یک رویه برای انجام تکلیفی آشنا (برای مثال، کاربرد قانون دوم نیوتن در موقعیت‌های مقتضی)

ادامه جدول ۱-۴

۴. تحلیل: تقسیم مواد به اجزا متشکله آن و نیز تعیین چگونگی ارتباط اجزا با یکدیگر و با کل یک ساختار یا مقصد		
۴.۱ تفاوت گذاشتن	فرق گذاشتن، تمایز قائل شدن، تمرکز کردن، انتخاب کردن	تمایز قائل شدن بین اجزای مرتبط و غیرمرتبط، یا بخش‌های مهم از غیرمهم مواد درسی ارائه شده (برای مثال، تمایز قائل شدن میان اعداد مربوط و نامربوط در یک مسأله ریاضی).
۴.۲ سازماندهی کردن	یافتن انسجام، تلفیق کردن، چهارچوب دادن، تقطیع کردن، ساختار دادن	تعیین چگونگی هماهنگی یا کارکرد عناصر در درون یک ساختار (برای مثال، ساختاردهی به شواهد و قرائن در یک توصیف تاریخی در راستای رسیدن به شواهدی له و علیه یک تبیین تاریخی خاص)
۴.۳ نسبت دادن	واسازی ^۱	تعیین دیدگاه‌ها، سوگیری‌ها، ارزش‌ها، یا نیت مکتون در مواد درسی ارائه شده (برای مثال، تعیین دیدگاه‌های سیاسی نویسنده یک مقاله)
۵. ارزشیابی: داورهای مبتنی بر معیارها و استانداردها		
۵.۱ واریسی	هماهنگ/مرتب کردن، آشکار ساختن، نظارت کردن، آزمودن	آشکار کردن ناهمخوانی‌ها یا اشتباهات درون یک فرایند یا محصول؛ تعیین میزان انسجام درونی یک فرایند یا محصول؛ نمایان ساختن میزان اثربخشی یک رویه در حال اجرا (برای مثال، تعیین اینکه آیا نتیجه‌گیری‌های یک دانشمند برآمده از داده‌های مشاهده‌ای هست یا نه)
۵.۱ نقد	قضاوت کردن	شناسایی ناهمخوانی‌های میان یک محصول و معیار بیرونی، تعیین میزان انسجام بیرونی یک محصول، آشکارسازی میزان تناسب یک رویه برای یک مسأله مشخص (برای مثال، قضاوت در مورد اینکه کدامیک از دو روش برای حل مسأله‌ای مشخص بهتر است)
۶. خلق: ترکیب عناصر با یکدیگر برای شکل‌دهی به یک کل منسجم یا کارآمد؛ سازماندهی عناصر بر اساس الگو یا ساختاری نو		
۶.۱ ابتکار/ایجاد	فرضیه‌سازی	اندیشیدن در مورد فرضیه‌های بدیل بر اساس معیارها (برای مثال، تولید فرضیه‌هایی برای توضیح پدیده‌ای مشاهده شده)
۶.۲ برنامه‌ریزی	طراحی	طراحی فرایندی برای به نتیجه رساندن کارها (برای مثال، طرح‌ریزی مقاله‌ای پژوهشی در زمینه یک موضوع تاریخی مشخص)
۶.۲ تولید	ساختن	ابداع یک محصول (برای مثال، ساختن بوم‌ها یا زیستگاه‌ها برای مقصودی معین)

منبع: اندرسون، کراتول، آیراسیان، کروک‌شانک، میر، پیتریچ، راث و ویتروک (۲۰۰۱). *طبقه‌بندی‌ای برای یادگیری، تدریس و سنجش: اصلاحی بر طبقه‌بندی بلوم از خُرده‌هدف‌های آموزشی* (ویرایش اول). صص ۶۸-۶۷. با کسب اجازه چاپ مجدد از انتشارات پیرسون.

^۱ - deconstructing

مثال‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح از حیطهٔ عاطفی [سطح دریافت] عبارتند از:

■ دانش آموز به دقت به دستورالعمل‌هایی که برای یک فعالیت صادر می‌شوند توجه می‌کند.

■ دانش آموز نسبت به اهمیت اقدامات ایمنی در برابر حریق آگاه است.

■ دانش آموز به دقت به ارائه‌های کلاسی گوش می‌دهد.

۲. واکنش. دانش آموز در نتیجهٔ تجربه رفتار تازه‌ای را به نمایش می‌گذارد و به تجربه واکنش نشان می‌دهد. خُرده‌هدف‌ها در این سطح مستلزم آنست که دانش آموز ضمن توجه و واکنش به محرک‌های معین، از دستورالعمل‌های مربوطه پیروی کند. دانش‌آموزان باید هنگامی که از آنها خواسته شد یا به سوی انجام کاری هدایت شدند اطاعت یا مشارکت کنند و به طور کلی، مشتاقانه واکنش نشان دهند. نمونه‌های فعل‌های قابل استفاده در خُرده‌هدف‌های آموزشی عبارتند از: اجابت کردن، گفتگو کردن، دنبال کردن، اطاعت کردن، مشارکت کردن، اقدام کردن و داوطلب شدن. مثال‌های خُرده‌هدف‌ها برای این سطح از حیطهٔ عاطفی عبارتند از:

■ دانش آموز تکالیف داده شده را تکمیل می‌کند.

■ دانش آموز برای انجام تکالیف ویژه داوطلب می‌شود.

■ دانش آموز از خواندن لذت می‌برد.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

حیطهٔ عاطفی

بسیاری از خُرده‌هدف‌های درسی به محتوای حیطهٔ شناختی مربوط می‌شوند. با این حال، شاید شما بخواهید در یک درس به نگرش‌ها، ارزش‌ها و هیجان‌های دانش‌آموزان در حیطهٔ عاطفی توجه کنید. برای مثال، شاید شما درسی در زمینهٔ استفادهٔ امن، سالم و صحیح از اینترنت داشته باشید و یکی از خُرده‌هدف‌های درس نیز به تعهد دانش‌آموزان شما نسبت به انجام این فعالیت‌های امن و سالم مربوط باشد.

۱. شما درسی را که هدف نهایی آن متعهد کردن دانش‌آموزان نسبت به استفادهٔ صحیح از اینترنت است چگونه تدریس می‌کنید؟

۲. معلمان به هنگام تدریس درس‌های دارای خُرده‌هدف‌های حیطهٔ عاطفی که به نگرش‌ها، ارزش‌ها و هیجان‌ها مربوط‌اند چه چالش‌هایی را تجربه می‌کنند؟

۳. ارزش‌گذاری. دانش‌آموز مشارکت آشکار یا تعهد خویش را برای کسب تجربه به نمایش می‌گذارد. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود ترجیح یا سلیقه‌ای را نشان دهند یا میزان بالایی از اطمینان و قاطعیت را به نمایش بگذارند. نمونه‌های فعل‌های مورد استفاده عبارتند از: اقدام کردن، دلیل آوردن، متقاعد کردن، مباحثه کردن، به نمایش گذاشتن، ابراز کردن و ترجیح دادن. مثال‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح عبارتند از:

- دانش‌آموز ارزش آزادی بیان را به رسمیت می‌شناسد.
- دانش‌آموز فهم یا درکی را برای نقش علم در زندگی روزانه ابراز می‌کند.
- دانش‌آموز از طریق تلاش برای صحیح سخن گفتن و نوشتن، دغدغه خود برای زبان را نشان می‌دهد.

۴. سازماندهی. دانش‌آموز نظام کلی ارزش‌های خویش را در قالب ارزش جدیدی تلفیق کرده و در نظام اولویت‌دهی خود نیز جایگاه مناسبی به این ارزش جدید داده است. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود خوشایندها و ترجیحات خودشان را در یک نظام ارزشی سازماندهی کنند و سپس تصمیم بگیرند که کدامیک ارزش غالب و اصلی خواهد بود. نمونه‌های فعل‌های مورد استفاده عبارتند از: متعادل کردن، مقایسه کردن، تصمیم گرفتن، تعریف کردن، صورت‌بندی کردن، انتخاب کردن و نظام‌مند کردن. مثال‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح عبارتند از:

- دانش‌آموز درباره رفتارهای مناسب در مدرسه به قضاوت‌هایی منطقی برسد.
- دانش‌آموز در مورد اینکه مهم‌ترین ارزش‌ها برای او کدام‌اند تصمیم‌گیری کند.
- دانش‌آموز مبتنی بر توانایی‌ها، علایق و باورهایی که دارد در مورد زندگی کاری خودش به قضاوت‌هایی منطقی برسد.

۵. شخصیت‌یابی^۱. دانش‌آموز به طور منسجم بر اساس ارزش‌های خودش عمل می‌کند. دانش‌آموز تمام رفتارهای سطوح قبلی را اندوخته و ارزش‌های خویش را به منظومه فکری منسجمی تبدیل کرده که نشان‌گر فلسفه‌ای کامل است و مجال بروز رفتارهای ضد و نقیض را نمی‌دهد. نمونه‌های فعل‌های مورد استفاده عبارتند از: اجتناب کردن، نشان دادن، به معرض گذاشتن، نهادینه کردن، اداره/مدیریت کردن، مقاومت کردن و حل کردن. مثال‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح عبارتند از:

- دانش‌آموز به طور منظم در کلاس و فعالیت‌های گروهی همکاری می‌کند.

¹ - characterization

- دانش آموز می‌کوشد مسائل را به گونه‌ای عینی و بی‌طرفانه حل کند.
- دانش آموز مستقلانه و پیگیرانه کار می‌کند.

حیطهٔ روانی-حرکتی

در حیطهٔ روانی-حرکتی اساساً به رشد حرکتی و هماهنگی پرداخته می‌شود و کانون توجه آن از واکنش‌های ماهیچه‌ای تا حرکات خلاقانه در نوسان است. میزان علاقه به این حیطه بسیار متفاوت است و به محتوای درسی مورد آموزش بستگی دارد. حیطهٔ روانی-حرکتی به طور ویژه‌ای در تربیت بدنی، آموزش شغلی، آموزش موسیقی و آموزش نونهالان^۱ اهمیت دارد.

در تربیت بدنی شاید از دانش‌آموزان انتظار برود پرتاب، گرفتن، حرکات گوناگون شنا، یا ضربه زدن به توپ گلف را یاد بگیرند. انجام این تکالیف درست مثل یادگیری نوشتن، استفاده از نرم‌افزار واژه‌پرداز، نواختن آلت موسیقی، کندن یک حفره و ترسیم یک تصویر، مستلزم داشتن مهارت‌های روانی-حرکتی است. در تمامی این مثال‌ها، اهداف شناختی و عاطفی نیز وجود دارد.

نویسندگان بسیاری کوشیده‌اند عناصر حیطهٔ روانی-حرکتی را شفاف‌سازی کنند، اما به نظر می‌رسد هارو (۱۹۷۲) جامع‌ترین نظام طبقه‌بندی را ارائه کرده است. در اینجا دسته‌بندی او توصیف می‌شود. در این حیطه سه سطح وجود دارد که از حرکات بازتابی ساده تا حرکات تلفیقی پیچیده در نوسان است. در اینجا توصیف‌های مربوط به هر سطح به همراه نمونه خُرده‌هدف‌های مربوط به هر کدام بیان می‌شود.

۱. حرکات بازتابی. دانش آموز به طوری طبیعی یا غیرارادی نسبت به محرک‌ها واکنش دارد. نمونه‌های فعل‌های مورد استفاده در خُرده‌هدف‌ها عبارتند از: پلک می‌زند و جانشالی می‌دهد. مثال‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح عبارتند از:

- اگر چیزی به سوی چهرهٔ دانش آموز پرت شود پلک خواهد زد.
- دانش آموز عضله‌ای را منقبض می‌کند.

۲. حرکات بنیادی. دانش آموز از الگوهای حرکتی ذاتی که مبتنی بر حرکات بازتابی‌اند برخوردار است. نمونه‌های فعال‌ها عبارتند از: راه رفتن، دویدن، پریدن، کشیدن، دست دراز کردن و سینه‌خیز رفتن. مثال‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح عبارتند از:

- دانش آموز مسافت ۱۰۰ متری را با سرعت خواهد دوید.

م- (آموزش رسمی و غیررسمی از تولد تا سن هشت سالگی) early childhood education -^۱

- دانش آموز چندین بار شنای روی زمین^۱ را انجام خواهد داد.
- ۳. توانایی‌های ادراکی. دانش آموز می‌تواند محرک‌های دریافتی را از طریق حواس به حرکت‌های مناسب و مطلوب تبدیل کند. خُرده‌هدف‌ها می‌توانند شامل جنبشی، دیداری، شنیداری، لمسی و توانایی‌های هماهنگی باشند. نمونه‌های فعل‌ها عبارتند از: *تمایز قائل شدن، فرق گذاشتن و هماهنگ کردن*. مثال‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح عبارتند:
 - دانش آموز بین صداهای دور و نزدیک تمایز قائل خواهد شد.
 - دانش آموز بین سطوح نرم و زبر تمایز قائل خواهد شد.
- ۴. توانایی‌های فیزیکی. آن دسته از حرکات اولیه که پایه‌ی اساسی رشد حرکات بسیار ماهرانه‌اند در دانش آموز رشد یافته است. دانش آموز انتظارات مربوط به توانایی انجام حرکات بی‌وقفه پیچیده را برآورده می‌کند. در این سطح می‌توان از فعل *به نمایش گذاشتن استفاده کرد* (برای مثال، به نمایش گذاشتن استقامت، قدرت، انعطاف‌پذیری، تحرک یا چابکی). نمونه‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح عبارتند از:
 - دانش آموز چهار بار بدون توقف دور زمین بازی خواهد دوید.
 - دانش آموز ۱۰ بار دراز-نشست انجام خواهد داد.
- ۵. حرکات ماهرانه. دانش آموز حرکات پیچیده تری را در خود رشد داده که مستلزم داشتن قابلیت‌های معینی است. دانش آموز بازی‌ها، ورزش‌ها، رقص و حرکات نمایشی را به طرز ماهرانه‌ای اجرا می‌کند. نمونه‌های فعل‌ها عبارتند از: *سرویس زدن، رقص کردن، بازی کردن و رسم کردن*. مثال‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح عبارتند از:
 - دانش آموز به طور صحیح سرویس والیبال را خواهد زد.
 - دانش آموز قادر به نواختن پیانو خواهد بود.
- ۶. ارتباطات غیرکلامی. دانش آموز قادر به برقراری ارتباط از طریق حرکت بدنی است. دانش آموز حرکاتی معنادار و قابل تفسیر را از طریق وضعیت اندام، اداها، حالات چهره و حرکت‌های خلاقانه به نمایش می‌گذارد. نمونه‌های فعل‌ها عبارتند از: *حرکت کردن، رقصیدن، ابراز کردن و اشاره کردن*. مثال‌های خُرده‌هدف‌ها در این سطح عبارتند از:
 - دانش آموز در قسمتی از یک بازی ایفای نقش خواهد کرد.
 - دانش آموز گام‌های رقص قابل تفسیری را هماهنگ با موسیقی خلق خواهد کرد.

م- (در بدنسازی به نام شنای سوئدی نیز شناخته می‌شود) push-up^۱-

برنامه‌ریزی درس‌ها

برای برنامه‌ریزی اثربخش درس‌ها مهم است که سه قسمت اصلی از یک درس اثربخش متمایز بشوند تا به هنگام نوشتن طرح درس‌ها در مورد ارزش استفاده از چارچوب‌های طرح درس آگاه باشیم، قسمت‌های یک چارچوب کلی طرح درس را بشناسیم و به هنگام برنامه‌ریزی درس از دیگر رهنمودهای تکمیلی نیز آگاهی داشته باشیم. فیشر و فری (۲۰۱۱) در کتاب کلاس هدفمند^۱ این موضوع را توصیف کرده‌اند که چگونه می‌توان با نظر گرفتن اهداف یادگیری درس‌ها را ساختاردهی کرد. ایشان تصریح می‌کنند که هدف درس باید با موضوع، پروژه یا سؤال مرتبط باشد که برای دانش‌آموزان معنادار و جالب است.

اجزای یک درس اثربخش

به هنگام تصمیم‌گیری درباره محتوا و توالی رخدادها درون درس مورد نظر، قسمت‌های سه‌گانه یک درس اثربخش را مورد توجه قرار دهید. بسیاری از متخصصان برنامه‌ریزی توصیه می‌کنند که هر درس فعالیت‌های مقدماتی^۲، فعالیت‌های بسطی^۳ و فعالیت‌های پایانی^۴ داشته باشد.

۱. فعالیت‌های مقدماتی. فعالیت‌های مقدماتی برای معرفی محتوا به دانش‌آموزان، جلب توجه و علاقه دانش‌آموز، و زمینه‌سازی برای فعالیت‌های بسطی بعدی طراحی می‌شوند. این مهم است که در ابتدای درس فعالیت‌هایی داشته باشید که علاقه دانش‌آموزان را، به عنوان ابزار انگیزش آنها برای یادگیری محتوایی خاص، جلب می‌کند. ربط دادن یک درس به ابعادی از زندگی‌های دانش‌آموزان، مرور نکات کلیدی درس‌های قبلی و بیان خُرده‌هدف‌ها و هدف غایی آنها و نیز کشف اطلاعات پیشین دانش‌آموزان، فعالیت‌هایی هستند که غالباً در ابتدای یک درس مورد استفاده قرار می‌گیرند (سردیوکوف و رایان^۵، ۲۰۰۸).

این نگاه مقدماتی به درس، فهم موارد زیر را برای دانش‌آموزان تسهیل می‌کند. یکی اینکه چه موضوعی را مطالعه خواهند کرد، یکی اینکه درس مورد نظر چه ربطی به درس‌های

1- The Purposeful Classroom
2- introductory activities
3- developmental activities
4- closing activities
5- Serdyukov & Ryan

قبلی دارد و اینکه آن درس چگونه با چهارچوب کلی محتوای آن دوره هماهنگ است. این مقدمهٔ اجمالی دربارهٔ خُرده‌هدف‌های درس و نیز انتظارات شما از دانش‌آموزان بسیار مهم است. اقداماتی نظیر اینکه پیشاپیش به دانش‌آموزان بگویید قرار است چه مطالبی یاد بگیرند، نکات کلیدی چه خواهند بود و در پایان آن درس باید چه مطالبی را بدانند. این کارها ارتباط مثبتی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دارند.

۲. **فعالیت‌های بسطی.** فعالیت‌های بسطی به محتوای مورد نظر می‌پردازند و ابزارهایی برای یادگیری دانش‌آموزند. همان‌گونه که در فصل‌های پنجم و ششم بحث گردیده بسیاری از راهبردهای آموزشی قابل استفاده‌اند، از جمله سخنرانی‌ها، پرسش‌ها، تمرین‌ها، روش‌های گروهی و مباحثه‌ای، و رویکردهای پژوهشی و اکتشافی. بعلاوه، راه‌های گوناگونی در راستای گروه‌بندی دانش‌آموزان برای آموزش وجود دارد، از جمله آموزش در کل گروه، آموزش در گروه کوچک، و کار مستقل.

راهبردهای آموزشی منتخب باید به دانش‌آموزان در رسیدن موفقیت‌آمیز به خُرده‌هدف‌های آموزشی آن درس کمک کنند. در اغلب موارد برنامه‌ریزی برای کاربرد متوالی انواع مختلفی از راهبردهای آموزشی در خلال یک درس، اقدامی مفید برای افزودن بر تنوع آموزش، جلب و افزایش دامنهٔ توجه دانش‌آموزان، و انطباق‌دهی آموزش با سبک‌های مختلف یادگیری دانش‌آموزان است.

برای مثال، درسی در کلاس ادبیات پایهٔ دهم را می‌توان با سخنرانی مختصری دربارهٔ بخش‌های یک داستان کوتاه آغاز کرد. سپس، می‌توان فیلم داستانی کوتاهی در کلاس نمایش داد و سپس به عنوان یک تکلیف کلاسی، دانش‌آموزان به صورت دو-به-دو بخش‌های یکی از داستان‌های کوتاهی را که اخیراً خوانده‌اند شناسایی کنند. کلاس را می‌توان با مباحثه‌ای کلاسی در مورد این موضوعات و شاید فهرست کردن مفاهیم اصلی بر روی تخته خاتمه داد. چنین درسی چهار قسمت اصلی دارد که در هر قسمت به نوع متفاوتی از فعالیت نیاز است و نقش دانش‌آموز نیز در هر کدام متفاوت است.

۳. **فعالیت‌های پایانی.** فعالیت‌های پایانی برای خلاصه‌سازی محتوای درس و نیز زمان دادن به دانش‌آموزان برای آمادگی و ترک کلاس طراحی می‌شوند. معلمان اثربخش طوری برنامه‌ریزی می‌کنند که قسمت بسطی درس را چند دقیقه قبل از پایان مدت کلاس خاتمه دهند تا زمان کافی برای پایان محتوا^۱ و پایان روند^۲ آن درس باقی بماند.

^۱- content closing

^۲- procedural closing

پایان محتوا. پایان محتوای یک درس شامل بیان خلاصه‌ای از نکات مهم در آن درس است. این کار به تقویت محتوای پوشش‌یافته در آن درس کمک کرده و به دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند تا ربط محتوا را با دیگر اطلاعات در آن بخش و نیز در کل دوره درک کنند.

پایان روند. پایان روند یک درس مستلزم انجام اقداماتی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند برای حرکت به سوی موضوع یا کلاس بعدی در زمان مقتضی آماده شوند. طی پایان روند، دانش‌آموزان می‌توانند از زمان استفاده کرده و تکلیف منزل را بنویسند، مواد درسی و وسایل را کنار بگذارند، دفترها را ببندند و آماده خروج از کلاس شوند. برخی از ملاحظات تکمیلی در زمینه مدیریت انتقال درس در فصل هشتم مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

قسمت‌های یک درس اثربخش

یک درس اثربخش باید آغاز، میانه و پایانی داشته باشد. این شامل فعالیت‌های مقدماتی، فعالیت‌های بسطی و فعالیت‌های پایانی است.

۱. چرا این ساختار درس می‌تواند برای دانش‌آموزان مفید باشد؟
۲. نبود این قسمت‌ها چه زیان‌هایی برای دانش‌آموزان دارد؟

چارچوب‌های طرح درس

در سراسر دوران تربیت معلم و به طور ویژه در زمان دانشجوی-معلمی از شما انتظار می‌رود طرح درس مفصلی را برای هر کدام از دروسی که تدریس می‌کنید آماده نمایید. منظور اصلی از این فعالیت اطمینان یافتن از اینست که شما از روند پیشرفت درس، درکی شفاف دارید. در طرح درس روزانه مقاصد و فعالیت‌های مورد نظر برای یک جلسه کلاسی تعریف می‌شوند. داشتن این طرح فوق‌العاده ارزشمند است به‌ویژه هنگامی که در مورد موفقیت درس از لحاظ عملکرد دانش‌آموزان و نیز توانایی خودتان برای اجرای موفقیت‌آمیز آن فکر می‌کنید.

اگر معلم تازه‌کاری هستید بخردانه اینست که به نوشتن طرح درس‌ها ادامه دهید. همین طور که باتجربه‌تر می‌شوید شاید دریابید که دیگر نیازی به نوشتن توصیفات مفصل برای طرح درس‌ها نیست. در بسیاری از مناطق معلمان ملزم‌اند قبل از آموزش، به عنوان مثال در

روز پایانی هفته، برنامه هفتگی و طرح‌درس‌های روزانه خود را برای دروس هفته آینده جهت واریسی به مدیر مدرسه تسلیم کنند.

به هنگام تهیه طرح‌درس‌ها کاربرد یک چارچوب طرح‌درس اقدام مفیدی است. چارچوب طرح‌درس^۱ الگویی خام برای طرح درس است که می‌توان تمامی انواع اطلاعات ضروری و مورد نیاز برای یک طرح‌درس را در قسمت جداگانه‌ای از آن ثبت کرد. در این چارچوب‌ها شاید قسمت‌هایی برای موارد زیر تعبیه شده باشد؛ استانداردهای برنامه درسی در آن درس، خُرده‌هدف‌های آموزشی ویژه برای آن درس، مواد درسی و فناوری مورد نیاز برای آن درس، توصیفی از اینکه چگونه خُرده‌هدف‌ها و محتوای آن درس را ارائه خواهید داد و دیگر قسمت‌های ممکن. بسیار مفید خواهد بود اگر به گونه‌ای شفاف مشخص کنید که کدام فعالیت‌های مقدماتی در ابتدای آن درس، کدام فعالیت‌های بسطی در میانه آن درس، و کدام فعالیت‌های پایانی در آخر آن درس اتفاق می‌افتند.

با وجود این، در مورد طرح‌درس نه چارچوب واحدی وجود دارد که مورد استفاده تمامی معلمان باشد و نه فهرستی از اجزا که به شکل سراسری مورد پذیرش باشد. در نتیجه، شما باید در مورد نوع اطلاعاتی که می‌خواهید در طرح‌درس‌های خودتان بگنجانید تصمیم بگیرید و سپس این اطلاعات را در چارچوبی نمایش دهید که با نیازها و ترجیحات شما هماهنگ باشد.

شاید چارچوب طرح‌درس را تحت تأثیر موضوعی که تدریس می‌کنید، نوع رویکرد آموزشی خاصی که قصد دارید در آن درس به کار برید و یا متأثر از دیگر عوامل انتخاب کنید. در منابع اینترنتی گزینه‌های جایگزین بسیاری برای چارچوب‌های طرح‌درس وجود دارد.

برای برخی از حوزه‌های موضوعی چارچوب‌های طرح‌درس مشخصی ترجیح داده شده‌اند که بالطبع انتخاب چارچوب طرح‌درس از طرف شما را تحت تأثیر قرار می‌دهند. برای مثال، الگوی آموزشی ۵-ای^۲ از سوی بسیاری از معلمان علوم پیشنهاد شده است (برای مثال، کونانت، باس، تید و کارین^۳، ۲۰۱۸). الگوی ۵-ای از سوی گروه مطالعه برنامه درسی علوم زیست‌شناختی^۴ (۱۹۸۹) تدوین شد و مبتنی بر الگوی چرخه یادگیری است. این الگوی آموزش شامل پنج مرحله تدریس در طول یک درس است: جلب مشارکت،

^۱- lesson plan format

^۲- 5-E (engage, explore, explain, elaborate, & evaluate)

^۳- Contant, Bass, Tweed, & Carin

^۴- Biological Sciences Curriculum Study

کاوش، تبیین، تشریح و ارزشیابی. شما می‌توانید به هنگام برنامه‌ریزی برای درسی در حوزه علوم، چارچوب طرح درس خودتان را طوری طراحی کنید که این پنج مرحله را شامل شود. در ابتدای آن درس شما باید مشارکت فراگیران را جلب کنید. در خلال میانه آن درس باید کاوش، تبیین و تشریح کنید. در پایان آن درس نیز باید به ارزشیابی بپردازید. در دیگر حوزه‌های موضوعی، شاید چارچوب‌های دیگری برای طرح درس ترجیح داشته باشند. به همین ترتیب، راهبرد آموزشی ویژه‌ای که در یک درس به کار می‌بندید نیز می‌تواند انتخاب شما را برای چارچوب طرح درس تحت تأثیر قرار دهد. برای مثال، هنگامی که از راهبرد یادگیری در گروه کوچک استفاده می‌کنید دانش‌آموزان باید آمادگی لازم را برای انجام تکالیف مورد نظر داشته باشند، در طول کار در گروه کوچک هدایت شوند، و پس از تکمیل کار مورد پرسش قرار بگیرند. چارچوب طرح درس را باید طوری ساخت که این قسمت‌های درس در آن لحاظ شود.

در اینجا یک چارچوب کلی طرح درس برای معلمان تازه کار پیشنهاد شده است (به شکل ۴-۱ نگاه کنید). این چارچوب طرح درس شامل قسمت‌هایی است که از سوی بسیاری از مربیان پیشنهاد شده‌اند و می‌توان آن را به آسانی با بسیاری از حوزه‌های موضوعی و رویکردهای آموزشی انطباق داد.

شما می‌توانید به عنوان یک معلم تازه کار چارچوب کلی طرح درس را همان گونه که در شکل ۴-۱ آمده به کار ببرید یا از چارچوبی استفاده کنید که آن را با مقاصد خودتان انطباق داده‌اید. در شکل ۴-۱ رهنمودهای لازم برای درج اطلاعات در هر قسمت از چارچوب طرح درس ارائه شده است.

این اقدام مفیدی است که الگوی چارچوب طرح درس را در رایانه خودتان طراحی کنید طوری که به راحتی بتوانید فایل را کپی کرده و اطلاعات مفصل هر درسی را که روی آن کار می‌کنید در آن تایپ نمایید. با این روش، شما برای هر درس یک فایل رایانه‌ای دارید که خواندن، پرینت و اصلاح آن برای تدریس در آینده راحت‌تر است. همچنین مفید است که حوزه موضوعی درس‌ها را مشخص کنید یا آنها را برحسب موضوع هر بخش سازماندهی کنید.

نوشتن طرح درس‌های مرتب‌تفصیلی و تجربه تولید این درس‌ها معمولاً برای معلمان تازه کار مفید و آموزنده است. با تجربه‌تر که شدید می‌توانید طرح‌ها را با جزئیات کمتری بنویسید زیرا می‌دانید که در ذهن‌تان تصمیماتی در مورد بعضی از قسمت‌ها گرفته‌اید که جزئیات آن نوشته نشده‌اند.

قسمت‌های طرح درس

در شکل ۱-۴ توصیف مربوط به هر قسمت از چارچوب کلی طرح درس ارائه شده است. شاید شما بخواهید برخی قسمت‌ها را اضافه یا به شیوه‌ای آن را اصلاح کنید.

شناسایی اطلاعات دوره. در بالای هر طرح درس باید اطلاعات معینی را درباره دوره، موضوع و نیز خود درس قرار داد. این اطلاعات می‌تواند شامل نام معلم، عنوان دوره، پایه تحصیلی، شماره اتاق، نام بخش مورد نظر، موضوع آن درس خاص، تاریخ آن درس و مدت آن درس بر حسب دقیقه باشد. به طور قطع، شما این اطلاعات را می‌دانید، اما دیگرانی که طرح درس‌های شما را می‌خوانند به این اطلاعات نیاز دارند. برای مثال، معلمان جایگزین برای اجرای طرح‌درسی که شما آن را به طور مختصر در برنامه هفتگی‌تان توصیف کرده‌اید به این اطلاعات نیاز دارند. مدیر و دیگر اعضای گروه برنامه‌ریزی شما نیز به دیدن این اطلاعات بر روی برگه طرح درس نیاز دارند.

استانداردها. هر درس باید در راستای پوشش یک یا چند استاندارد طراحی شده باشد. شماره، عنوان و توصیف آن استاندارد را می‌توان در این قسمت از چارچوب طرح درس گنجاند. احتمالاً شما به استانداردهای برنامه درسی در پایه تحصیلی و حوزه موضوعی خودتان استناد خواهید کرد که آنها را از سازمان آموزش و پرورش ایالت گرفته‌اید. برخی از ایالت‌ها چندین شاخص را ذیل هر استاندارد تعیین کرده‌اند لذا شما می‌توانید به استاندارد و نیز به شاخصی ارجاع دهید که درس شما آن را پوشش می‌دهد. *استانداردهای ایالتی هسته مشترک* از سوی بیش از ۴۰ ایالت اقتباس شده‌اند لذا استانداردهای شما می‌تواند برگرفته از هسته مشترک باشد.

خُرده‌هدف‌های درس. هر درسی یک یا چند خُرده‌هدف آموزشی خواهد داشت. به خاطر بیاورید که خُرده‌هدف گزاره‌ای در توصیف پیامدهای یادگیری قصد شده است. خُرده‌هدف‌ها عموماً آنچه را توصیف می‌کنند که دانش‌آموزان پس از تکمیل آموزش قادر به انجام آن خواهد بود. رهنمودهایی را دنبال کنید که پیش‌تر در زمینه نوشتن خُرده‌هدف‌های رفتاری و توصیفی بیان شدند. در این قسمت از طرح درس شما می‌توانید یک تا سه خُرده‌هدف را فهرست کنید.

مواد درسی. طرح درس شما باید شامل فهرستی از مواد درسی باشد که در طول آموزش آن درس استفاده خواهید کرد از جمله می‌توان به کتاب‌های درسی، کتب مرجع اضافی،

جزوه‌ها، فیلم‌ها، تجهیزات رایانه‌ای، نقشه‌ها، تصاویر، پوسترها، کره‌ها، نمودارها، وسیله‌ها، ملزومات، تجهیزات آزمایشگاهی، تابلوهای دیواری و دیگر موارد اشاره کرد.

شکل ۱-۴

چارچوب کلی طرح درس به همراه رهنمودها	
نام شما:	پایه تحصیلی:
عنوان درس:	تاریخ تدریس:
موضوع:	طول درس (به دقیقه):
استانداردها	
■ بنویسید در این درس کدام استانداردها، ملاک‌ها و شاخص‌های برنامه‌دستی پوشش داده خواهند شد.	
■ ۱ یا ۲ شاخص را برای محوریت دادن به درس انتخاب کنید.	
خُرده‌هدف‌ها:	
■ ۱ الی ۳ خُرده‌هدفی را بنویسید که متناسب با سن دانش‌آموزان، قابل‌سنجش و مبتنی بر استانداردها هستند.	
مواد درسی:	
■ تمام مواد درسی لازم را برای تدریس این درس فهرست کنید. در صورت مقتضی، آدرس منابع را ذکر کنید (برای مثال، کتاب درسی و شماره صفحه، پایگاه‌های اینترنتی). در صورت وجود، اسناد پشتیبان را ضمیمه کنید (جزوات دانش‌آموزی، نمونه‌ها و غیره).	
■ تصریح کنید که چگونه فناوری می‌تواند در برنامه‌ریزی و ارتقای آموزش مورد استفاده قرار گیرد.	
پرسش‌های ممکن:	
■ ۴ تا ۵ نمونه از پرسش‌های جذاب، مشارکت‌برانگیز، بازپاسخ و معناداری را بنویسید که می‌توانید حین تدریس مطرح کنید. پرسش‌ها باید به خُرده‌هدف‌های آن درس و محتوای آن مربوط باشند.	
شروع درس:	
■ توصیف کنید که چگونه علاقه دانش‌آموز را جذب و متمرکز می‌کنید.	
■ توضیح دهید که چگونه به بچه‌ها در فهمیدن اهمیت یادگیری محتوای این درس کمک می‌کنید.	
■ شما می‌توانید در این قسمت از درس، مختصری از برنامه روزانه و یا هفتگی را بگنجانید.	
■ برنامه‌ای در حدود ۳ الی ۶ دقیقه را برای این بخش از درس طراحی کنید.	
میانه درس:	
■ رویدادهای آن درس را شناسایی و توصیف کنید. برای این منظور موارد زیر را ملاحظه کنید:	
■ متناسب‌سازی محتوا و فعالیت‌ها با خُرده‌هدف‌های آن درس	
■ کاربرد مجموعه متنوعی از راهبردهای آموزشی برای برآوردن نیازهای تمامی دانش‌آموزان	
پایان درس:	
■ کارهایی را توصیف کنید که شما و دانش‌آموزانتان باید برای پایان دادن به درس انجام دهید.	
■ مشخص کنید که چگونه از دانش‌آموزان خواهید خواست دانش یا مهارت‌های خویش را به شیوه‌ای نو به نمایش بگذارند طوری که بر اساس آن شما بتوانید میزان پیشرفت دانش‌آموز را در خُرده‌هدف‌های آن درس سنجش کنید.	

فیلم آموزشی

منابع درس علوم

معلمان با منابع اضافی نظیر کتاب‌های عمومی، فعالیت‌ها و بازی‌ها و فیلم‌ها به غنای درس‌های خویش می‌افزایند. در این فیلم از منبعی صحبت می‌شود که معلمان علوم می‌توانند از آن برای گردآوری مطالب پُرمحتوا استفاده کنند: درخت یادگیری پروژه‌ای^۱.

پیش از اینکه تصمیم‌گیری‌های نهایی را در مورد طرح درس خویش انجام دهید برای اطمینان و ارسی کنید که آیا مواردی که به آن می‌اندیشید در آن روز و زمان در کلاس موجود خواهند بود یا نه. برای مثال، شاید بخواهید نرم‌افزاری مرتبط با موضوع درس‌تان را با رایانه نمایش دهید اما رایانه درست قبل از آن روزی که درس را برنامه‌ریزی می‌کردید رزرو بوده باشد.

پرسش‌های ممکن. این اقدام مفیدی است که چهار یا پنج پرسش جذاب و مشارکت‌برانگیز را که می‌توانید در خلال درس مطرح کنید در طرح درس بنویسید. پرسش‌ها باید به خُرده‌هدف‌های درس و محتوای آن مربوط باشند. این کار به شما کمک می‌کند که پیش از درس، پرسش‌های حیاتی را دربارهٔ ابعاد مهم محتوا بشناسید و بنابراین به هنگام ارائهٔ درس، از موضوعات کلیدی غفلت نکنید. این پرسش‌ها همچنین به شما کمک می‌کنند تا روی موضوعات ریشه‌ای مربوط به استاندارد مورد نظر در برنامهٔ درسی تمرکز کنید.

شروع درس. در اینجا توصیف می‌کنید که چگونه علاقه و توجه دانش‌آموز را به خُرده‌هدف‌های درس جلب خواهید کرد. برای مثال، شما می‌توانید در دروس عمومی که مبتنی بر الگوی ۵-ای هستند فعالیت‌های مشارکتی خودتان را در اینجا قید کنید. فعالیت‌های مقدماتی را که توضیحات آن در ادامه می‌آید می‌توان در این قسمت از چارچوب طرح درس مشخص کرد. به طور معمول، فقط سه تا پنج دقیقه صرف این قبیل فعالیت‌های آغازین می‌شود. مرورهای روزانه و هفتگی نیز غالباً در ابتدای یک درس گنجانده می‌شوند.

میانهٔ درس. این همان پیکرهٔ درس است که شما در آن فعالیت‌های بسطی را انجام می‌دهید. بیشتر زمان درس برای قسمت میانهٔ آن ذخیره می‌شود و اغلب مفید خواهد بود

م- (برنامه‌ای ویژهٔ آموزش موضوعات زیست‌محیطی به بچه‌ها است) Project Learning Tree^۱ -

اگر مقدار زمان تخمینی را برای ارائه هر قسمت از درس مشخص کنید. راهبردهای آموزشی خاصی را که در آن درس به کار خواهید برد در اینجا مشخص و توصیف کنید. راهبردهای مناسب با سن را انتخاب کنید و محتوا و فعالیت‌ها را بر اساس خُرده‌هدف‌های آن درس تنظیم کنید.

بهتر است هنگامی که خُرده‌هدف‌های آموزشی را انتخاب می‌کنید عوامل بسیاری نظیر مشخصات دانش‌آموز، ماهیت خودِ فعالیت‌های آموزشی، موقعیت آموزشی و محیط فیزیکی، پیچیدگی تکلیف، میزان مشارکت دانش‌آموز، مقدار زمان مورد نیاز و دیگر عوامل را در نظر بگیرید.

در تصمیم‌گیری برای توالی‌دهی به فعالیت‌ها بهتر است دو رهنمود زیر را ملاحظه نمایید. یکی اینکه فعالیت‌های شما باید دانش‌آموزان را از ساده به پیچیده و از عینی به انتزاعی هدایت کنند. دوم اینکه، به طور کلی، در اولین بار نباید از دانش‌آموزان خواست به تنهایی کاری را انجام دهند که برای آنها جدید و دشوار است.

چند راه برای گروه‌بندی دانش‌آموزان برای آموزش وجود دارد (به فصل هشتم نگاه کنید). به طور خلاصه، شما می‌توانید آموزش در کل کلاس، آموزش در گروه‌های کوچک (از جمله یادگیری همکارانه و مربی‌گری همقطاران) یا کار مستقل را انتخاب کنید. شما مجبورید تصمیم بگیرید که کدام نوع گروه‌بندی بهتر از انواع دیگر به دانش‌آموزان در رسیدن به خُرده‌هدف‌های آن درس کمک می‌کند. شاید تصمیم شما متأثر از آرزوی شما برای تنوع بخشیدن به روش انتقال آموزش‌تان در گذر زمان باشد. شما در نقطه‌ای باید ارزیابی کنید که آیا دانش‌آموزانتان به اهداف آن بخش و خُرده‌هدف‌های هر درس رسیده‌اند یا نه. با وجود این، مجبور نیستید در هر بازه کلاسی از یک آزمون یا کوئیز استفاده کنید. در عوض، شما می‌توانید دانش‌آموزانتان را به طور دوره‌ای ارزشیابی کنید. لکن این مهم است که موقع پیشروی در درس‌ها، فهم دانش‌آموز را در هر درس واری کنید.

ارزشیابی شما در خلال یک درس ممکن است به سادگی، شامل بررسی درک و فهم افراد از طریق پرسش‌ها یا فعالیت‌هایی باشد که در آن دانش‌آموزان راجع به محتوای آن درس امتحان می‌شوند. پاسخ‌های دانش‌آموز به شما درباره میزان تسلط او بر محتوا بازخورد آنی خواهد داد که این به شما کمک می‌کند در مورد ادامه دادن طبق طرح‌درس‌تان و یا تدریس مجدد بعضی از قسمت‌های آن درس که دانش‌آموزان در آن مشکل دارند تصمیم بگیرید.

پایان درس. فعالیت‌های پایانی به این منظور طراحی می‌شوند که خلاصه‌ای از محتوای درس در اختیار [دانش‌آموزان] قرار داده شود و نیز زمانی برای آمادگی جهت ترک کلاس به آنها داده شود. درس را در حالی متوقف کنید که زمان کافی برای پرداختن به این مسئولیت‌های پایانی وجود دارد. چنانکه پیشتر اشاره شد یک بُعد آن *پایان محتوا* است که در آن می‌توان چکیده‌ای از نکات عمده را برجسته کرد و یک بُعد آن *پایان روند* است که در آن دانش‌آموزان وسایل را کنار می‌گذارند و مهیای موضوع بعدی یا آماده خروج از آن کلاس می‌شوند.

دیگر قسمت‌های ممکن در چارچوب درس. مواردی را که تا کنون مورد بحث قرار گرفتند می‌توان عناصر مشترک یک طرح درس محسوب کرد. شما می‌توانید بسته به نیازها و ترجیحات خویش قسمتی را در طرح درس‌تان بگنجانید که برخی از موردهای هفت‌گانه زیر نیز در آن موجود باشد:

۱. *منطق درس.* بعضی از معلمان ترجیح می‌دهند منطق اهمیت داشتن آن درس را اضافه کنند. با این کار شما می‌توانید ارزش آن درس را شناسایی و شفاف‌سازی کنید و این منطق را به دانش‌آموزان نیز انتقال دهید.

۲. *سرفصلی از موضوع درسی.* برخی از معلمان ترجیح می‌دهند در برگه طرح درس، سرفصل موضوع درس را ضمیمه کنند، همان سرفصلی که باید در آن درس پوشش داده شود. با این کار تمامی اطلاعات مهم یکجا جمع می‌شود.

۳. *فهرستی از نکات کلیدی.* گاهی اوقات نکات کلیدی خاصی وجود دارند که شما می‌خواهید در یک درس مورد تأکید قرار دهید. شما می‌توانید با گذاشتن نقطه‌ای روی برگه طرح درس، نکات مهم را برای خودتان مشخص کنید و سپس در طول درس آنها را به دانش‌آموزان انتقال دهید.

۴. *تعیین تکلیف منزل یا دیگر الزام‌ها.* شاید ترجیح بدهید در گوشه‌ای از برگه طرح درس‌تان فهرستی از تکالیفی را بگنجانید که باید به دانش‌آموزان داد.

۵. *یک جدول زمانی.* در کنار برخی از برگه‌های طرح درس ستونی وجود دارد که شما می‌توانید مقدار زمان تخمینی را برای هر فعالیت در آن مشخص کنید. به عنوان گزینه‌ای جایگزین، شما به سادگی می‌توانید کنار توصیف فعالیت‌ها در طرح درس، تعداد دقیق مورد نیاز را تخمین بزنید.

۶. یادداشت‌ها یا یادآوری‌های ویژه. شاید بخواهید در روزی خاص مواردی نظیر اطلاعات پروژه‌های خاص، یادآوری موعد تحویل یک پروژه، اطلاعات اضافی در مورد یک تکلیف و یا سایر اطلاعات را برای دانش‌آموزان اعلام کنید.

۷. ارزشیابی درس. این فضا برای این در نظر گرفته می‌شود که شما نکاتی را پس از اینکه آموزش اتفاق افتاد در آن یادداشت کنید. برای مثال، شاید برای انجام یک فعالیت به زمانی بیش از آن آنچه در برنامه اولیه آمده نیاز باشد یا اینکه با تعداد دانش‌آموزان کمتر در هر گروه بهتر بتوان روی آن کار کرد. از این طریق شما پرونده‌ای مکتوب از تجارب خودتان در آن درس در اختیار خواهید داشت. شما دفعه بعد که برنامه‌ریزی برای این درس را شروع می‌کنید می‌توانید این یادداشت‌ها و نظرات را بخوانید و تغییرات لازم را برای بهبود آن اعمال کنید.

موضوعات تکمیلی در زمینه برنامه‌ریزی درس

معلمان به تأمل درباره این موضوعات نیاز دارند: یکی اینکه طرح درس‌های خود را تا چه اندازه مفصل تهیه کنند؛ دوم اینکه آیا در خلال آموزش واقعی، آمادگی اعمال تغییرات جاری در طرح درس مورد نظر را دارند؛ و سوم اینکه از چه شگردهایی می‌توانند برای برنامه‌ریزی روزانه استفاده کنند.

چقدر مفصل. میزان جزئیاتی که معلمان در طرح درس‌های روزانه می‌گنجانند تا حد قابل ملاحظه‌ای متفاوت است. معلمان باتجربه برنامه‌های هفتگی‌شان را در دفتر برنامه ثبت می‌کنند و شاید هیچ طرح تفصیلی اضافه‌ای را برای درس‌ها آماده نکنند. بنابراین، شاید یک معلم باتجربه فقط خُرده‌هدف‌هایی که برای دانش‌آموزان مد نظر دارد، استانداردهای محتوایی که دانش‌آموزان روی آن کار خواهند کرد و نیز توضیحاتی کوتاه را درباره فعالیت‌ها و مواد درسی بنویسد. معلم باتجربه از روی این یادداشت‌های مختصر دقیقاً در می‌یابد که درس را چگونه اجرا کند.

یک معلم تازه کار اما شاید نیاز داشته باشد که طرح درس گام‌به‌گام واضحی بنویسد تا یقین پیدا کند که همه عوامل را به گونه مقتضی در نظر گرفته و برای آن برنامه‌ریزی کرده است. چنانکه پیشتر ذکر شد شاید مدیر مدرسه معلمان تازه کار را ملزم به ارائه برنامه‌های مکتوب کند. به طور معمول، یک سرفصل ساده هرگز کافی نیست. کار آماده‌سازی طرح درس‌های مفصل و تجربه آموزش واقعی این طرح‌ها، به ایجاد و توسعه مهارت‌های برنامه‌ریزی معلم کمک می‌کند. معلمان به مرور زمان پی می‌برند که شناخت و مهارت

لازم برای تدریس درس‌ها را دارند، آن‌هم با طرح‌درس‌هایی مختصرتر از آنهایی که در دوره تربیت معلم یا در سال‌های نخست تدریستان به کار می‌بردند.

مطالعه موردی کلاس درس

بهبود برنامه‌ریزی درس

ترل گرین^۱ معلم علوم پایه هشتم، با دو سال سابقه تدریس است. اگر چه او روی محتوای درس تسلط دارد اما طرح درس‌های او هنوز فاقد سازماندهی است. او برای تحریک علاقه و جذب دانش‌آموزان فعالیت‌های دستی و سرگرمی را ترجیح می‌دهد. سال گذشته دانش‌آموزان آقای گرین در چند گروه روی ساختن موشک‌های انفجاری با قرص‌های ضد اسید جوشان کار کردند. او برای افزایش علاقه دانش‌آموزان، برای گروه‌هایی که موشک آنها به بالاترین ارتفاع برسد مشوق‌هایی در نظر گرفت. با وجود این، نتوانست برای یک کلاس به اندازه کافی قرص ضد اسید جوشان بیاورد که باعث شد آن کلاس یک روز عقب بیافتد. همچنین، درس‌های او بیش از حد انتظارش طول کشیدند و فعالیت‌های پایانی او نیز با عجله و ضعیف اجرا شدند. دانش‌آموزان او هنگامی که می‌دیدند آقای گرین زمان کافی برای اتمام آن درس ندارد با بغل‌دستی خود شروع به حرف زدن می‌کردند. از این گذشته، دانش‌آموزان ملزم به ارائه گزارش‌های آزمایشگاهی نبودند و صرفاً بر مبنای مشارکت کلاسی نمره‌دهی می‌شدند. این باعث شد که دانش‌آموزان درباره اهداف اصلی آن تکلیف در ابهام بمانند و ابهام آنها نیز برطرف نشود. آقای گرین طرح درس‌های خودش را اصلاح می‌کند اما دقیقاً نمی‌داند که مشکل کار کجاست. او تصویر ذهنی شفافی از طرح درس‌های خودش دارد و چهارچوب خردهدف‌ها و فعالیت‌های بسطی را به طور مختصر روی برگه پیاده می‌کند. با این حال، او به شرایطی که دانش‌آموزان تحت آن کار خواهند کرد کمتر توجه می‌کند. او به راهنمایی نیاز دارد.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. چه عواملی در مشکلات درس علوم مزبور نقش داشتند؟
۲. شما برای اینکه آقای گرین برنامه‌ریزی درس خود را ارتقا داده و اثربخشی درس را افزایش دهد چه پیشنهاداتی دارید؟
۳. آقای گرین چگونه می‌تواند روی پاسخ‌گویی و سنجش دانش‌آموزان از یادگیری خودشان بیشتر تأکید کند؟

^۱ - Terrel Green

اعمال تغییرات جاری. برای ایجاد تغییرات جاری در طرح درس‌های تان آماده باشید. شاید شما سه کلاس تاریخ جهان داشته باشید و طرح درس روزانه واحدی را برای هر کلاس استفاده کنید. البته هیچ دو کلاسی یکسان نیستند و هر کدام مشخصات خاصی دارند که چگونگی آموزش شما را در عمل تحت تأثیر قرار خواهند داد. برای مثال، ممکن است در یک کلاس دانش آموزانی داشته باشید که به کشوری سفر کرده‌اند که شما دارید درباره آن درس می‌دهید. در چنین شرایطی شاید بخواهید در خلال درس از نظرات این دانش آموزان خاص بهره‌مند شوید. برای کلاس دیگر شاید فعالیت‌های یادگیری مشارکتی مناسب‌تر باشد. لذا حتی قبل از اینکه آموزش شروع شود شما می‌توانید درس‌های روزانه خودتان را با در نظر گرفتن خصوصیات بی‌همتای هر کلاس اصلاح کنید.

در موردی دیگر، شاید شما در خلال آموزش واقعی متوجه شوید که درس آن گونه که برنامه‌ریزی کرده بودید بازدهی ندارد. گویی دانش آموزان در درک مفاهیم مشکل دارند، علاقه کمی به موضوع دارند یا مشارکت در حد انتظار شما نیست. به چنین دلایلی شاید دریابید که باید درس را در خلال آموزش اصلاح کنید. شاید تصمیم بگیرید رویکرد انجام یک فعالیت را تغییر دهید به گونه‌ای که دانش آموزان به جای حالت انفرادی، به صورت زوجی کار کنند، یا شاید فعالیتی را کوتاه‌تر کنید و کار کاملاً متفاوت دیگری را اضافه کنید. اگر کارها طبق برنامه‌ریزی پیش نرفت بهتر است نوع فعالیت یا روش انتقال را به شیوه‌ای تغییر دهید. بنابراین، هنگامی که دارید طرح درس‌های اولیه را آماده می‌کنید این نکته را در نظر بگیرید که چگونه می‌توانید در نقطه‌ای خاص درس‌های تان را اصلاح کنید. **شگردها برای برنامه‌ریزی روزانه.** همچنان که در برنامه‌ریزی روزانه با تجربه‌تر می‌شوید به طور خودکار در طراحی هر درس تعدادی از عوامل را در نظر می‌گیرید. برای شروع، در اینجا ۱۰ شگرد به منظور کمک به شما برای آماده‌سازی طرح درس‌های روزانه‌تان مطرح می‌شود:

۱. الگویی آماده را برای چارچوب طرح درس‌تان به کار ببرید و طرح درس‌های خود را بر روی رایانه سازماندهی کنید.

۲. روز و ساعت معینی را برای تهیه برنامه‌های هفتگی و روزانه اختصاص دهید.

۳. در برنامه‌ریزی از سایر معلمان نیز کمک بگیرید؛ آنها منبعی غنی از فکرهای تازه و حمایت‌های احتمالی‌اند.

۴. خُرده‌هدف‌های درس را به طور مستقیم به اهداف آن بخش و نیز اهداف دوره ربط دهید.

۵. اطمینان یابید که در هر فعالیت آموزشی، [حداقل] به یکی از خُرده‌هدف‌های درس پرداخته می‌شود.
۶. از قبل برای مجموعه متنوعی از فعالیت‌های آموزشی و نیز استفاده متنوع از رسانه‌های آموزشی درون هر درس برنامه‌ریزی کنید.
۷. راهبردهای انگیزشی در آن درس را تعریف کنید.
۸. برای هر فعالیت آموزشی، مقدار زمان مناسبی را مشخص کنید.
۹. فعالیت‌های تمرینی مبسوطی را پیش‌بینی کنید تا اطمینان یابید که دانش‌آموزان فرصت‌های لازم را برای تمرین مستقل و مهارت‌افزایی دارند.
۱۰. برای مواردی که اتفاق غیرمنتظره می‌افتد مثل خرابی یکی از تجهیزات، طرح‌های اضافی جایگزین داشته باشید.

برنامه‌ریزی بخش‌ها

برنامه‌ریزی بخش‌ها مستلزم تدوین مجموعه‌ای متوالی از طرح‌های روزانه است که موضوع آن بخش را به شیوه‌ای منسجم پوشش می‌دهند. ویگینز و مک‌تای (۲۰۰۶، ۲۰۱۴) در کتاب *فهمیدن از طریق طراحی پیشنهاد می‌کنند* که طرح‌بخش‌ها حول پرسش‌های اساسی تدوین شوند. در *پرسش‌های اساسی*^۱ به اندیشه‌های بزرگ یا مفاهیم بنیادینی پرداخته می‌شود که ما می‌خواهیم دانش‌آموزان در بازه زمانی مخصوص به آن بخش درباره آنها فکر کنند و یاد بگیرند. با تعیین این پرسش‌ها، دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند توجه خویش را بر محتوا متمرکز کنند و همین امر به پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها کمک خواهد کرد. بنابراین، پرسش‌های اساسی کانون تمرکزی را برای آن بخش فراهم می‌کنند. جیم بورکی^۲ (۲۰۱۰) در کتاب *فکر بزرگ چیست؟*^۳ راهنمایی و مثال‌های کاربرد پرسش‌های اساسی در بخش‌ها را برای انگیزش دانش‌آموزان و ارتقای یادگیری ارائه کرده است. هالستید (۲۰۱۱) نیز ضمن توصیف رویکرد آموزشی نوینی که می‌تواند تدریس را دگرگون کند در مورد تدریس فکرهای بزرگ یا پرسش‌های اساسی بحث می‌کند. مک‌تای و ویگینز (۲۰۱۳) در کتاب *پرسش‌های اساسی: گشودن درها به روی فهم دانش‌آموز*^۴ راهنمایی‌های استادانه‌ای را برای معلمان در شناسایی و کاربرد پرسش‌های

^۱- essential questions

^۲- Jim Burke

^۳- What's the Big Idea

^۴- Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding

اساسی برای ارتقای فرهنگ پژوهشی و در نتیجه بهبود فهم دانش‌آموز ارائه کرده‌اند. مک‌تای و ویگینز در مورد یک پرسش اساسی خوب به هفت ویژگی برجسته اشاره می‌کنند. پرسش اساسی خوب:

۱. باز-پاسخ است. به این معنا که نوعاً یک پاسخ واحد، نهایی و صحیح ندارد.
۲. محرک اندیشه است و جذابیت عقلانی دارد. غالباً منجر به گفتگو و مباحثه می‌شود.
۳. اندیشیدن سطح بالا را ایجاد می‌کند، نظیر تحلیل، استنتاج، ارزشیابی یا پیش‌بینی. در واقع، نمی‌توان بر اساس یادآوری محض به گونه‌ای اثربخش به آن پاسخ داد.
۴. اندیشه‌های مهم و کاربردی در درون (و گاهی اوقات، میان) دیسپلین‌ها در آن محوریت دارند.
۵. پرسش‌های دیگری را پیش کشیده و محرکی برای پژوهش بیشتر می‌شود.
۶. مستلزم اثبات، توجیه یا ذکر دلایل است نه فقط ارائه یک پاسخ.
۷. در گذر زمان تکرار می‌شود؛ می‌توان و بهتر اینست که بارها به پرسش مورد نظر بازگشت شود.

معلمان باید برای طراحی کارآمد بخش‌ها از منابع و عوامل لازم برای برنامه‌ریزی بخش آگاه باشند، مراحل برنامه‌ریزی بخش را بشناسند، بتوانند اجزای یک طرح‌بخش را آماده کنند و از راهبردهایی برای هدایت موفقیت‌آمیز برنامه‌ریزی بخش استفاده کنند.

به طور کلی، بخش‌ها دو نوع‌اند. بخش‌های تک‌موضوعی^۱ که حول یک مفهوم بنیادین واحد یا آن گونه که پیشتر اشاره شد حول یک اندیشه کلان سازماندهی شده‌اند. در چنین بخش‌هایی تمرکز فقط بر روی محتوا در یکی از زمینه‌های خواندن، ریاضیات، علوم، مطالعات اجتماعی، هنرهای زبانی یا دیگر حوزه‌های مجزا است. برای مثال، برای بخشی از دوره مطالعات اجتماعی در مقطع متوسطه که تمرکز آن بر رکود بزرگ^۲ است می‌توان این عنوان را در نظر گرفت: رکود بزرگ و نقش دولت، در حالی که بخشی از دوره علوم در مقطع ابتدایی ممکن است چنین عنوانی داشته باشد: چرخه حیات گیاهان.

برای اشاره به دومین نوع بخش غالباً اصطلاح «بخش معنایی» به کار رفته است. در بخش معنایی^۳ نیز روی موضوعات بنیادین یا اندیشه‌های بزرگ، البته از یک چشم‌انداز میان‌رشته‌ای، تمرکز می‌شود. در بخش‌های معنایی، یک مفهوم از منظر چندین حوزه

^۱- single topic units

^۲- Great Depression

^۳- thematic units

موضوعی مورد بررسی قرار می‌گیرد. تلاش بر این است که دانش‌آموزان با یادگیری فعال اجین شوند و بین موضوعات دنیای واقعی و زندگی دانش‌آموزان پیوند ایجاد شود. برای مثال، یک بخش معنایی با عنوان «مهاجرت به امریکا» می‌تواند تلفیقی از حوزه‌های تاریخ، ادبیات، جغرافیا، آمار و نوشتن باشد.

نظراتی از کلاس درس

جوآن اسناک، معلم هنرهای زبانی/انگلیسی در دبیرستان، آلتون، نیوجرسی

تمرکز روی پرسش‌های اساسی

موقع برنامه‌ریزی بسیار مفید است که چند پرسش اساسی را شناسایی کنید، پرسش‌هایی که به درس ساختار می‌دهند و تمرکز دانش‌آموزان را به محتوا و موضوعات مهم جلب می‌کنند. برای دانش‌آموزان نیز به همین اندازه مهم است که همیشه در طول آموزش از پرسش‌های اساسی یا فراگیر آگاه باشند.

از آنجایی که فکر می‌کنم دانش‌آموزان غالباً آنچه را که می‌بینند به خاطر می‌آورند پرسش‌های اساسی را به طرق مختلفی در کلاس نمایش می‌دهم. در اغلب موارد، پرسش‌های اساسی را روی برگه‌های بزرگ پرینت گرفته و در تابلوی اعلانات یا بروی دیوار کلاس نصب می‌کنم. همچنین یادداشت‌های چسبی^۱ را نیز همیشه در کلاس در دسترس قرار می‌دهم. همین طور که در بخش مورد نظر به پیش می‌رویم و همین طور که دانش‌آموزان مطالب مربوط به آن پرسش‌های اساسی را یاد می‌گیرند می‌توانند یادداشت‌های چسبی را برای نمایش افکار و یادگیری‌های جدید خودشان در زمینه پرسش‌های نصب شده روی تابلو مورد استفاده قرار دهند.

ما کار را با «تابلوی آهان!»^۲ تمام می‌کنیم که فضای مورد توجه ثابتی است که پرسش‌های اساسی و محتوای مربوطه در آن نمایش داده می‌شود. این تابلو به من و دانش‌آموزان کمک می‌کند که روی هدف متمرکز بشویم. همچنین به طور ویژه‌ای به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ارتباطات را ببینند و در اکتشافات جدید در مورد پرسش‌های اساسی مشارکت کنند.

منابع و عوامل در برنامه‌ریزی بخش

شما به هنگام برنامه‌ریزی یک بخش احتمالاً مواد درسی مشابهی را مورد استفاده قرار خواهید داد، از جمله پوشه‌های بخش‌ها، راهنمای برنامه درسی، کتاب درسی و تقویم

^۱ - sticky notes

^۲ - "Aha! Board"

آموزشی. در این مرحله شما باید به برنامه‌ریزی و انتخاب منابع آموزشی توجه ویژه‌ای داشته باشید. شاید لازم باشد تجهیزات خاصی را سفارش یا برنامه‌ای برای حضور سخنرانان مهمان ترتیب بدهید یا شاید نیاز باشد مواد آموزشی گوناگونی را تهیه کنید. همچنین شاید نیاز باشد که موضوعاتی نظیر مجزا کردن آموزش، برآوردن نیازهای فراگیران گوناگون، تلفیق فناوری در آموزش و کاربردی داده‌های سنجشی را برای هدایت برنامه‌ریزی آموزشی مورد ملاحظه قرار دهید. بعلاوه، احتمالاً نیاز خواهید داشت که در برنامه‌ریزی بخش، به تجربه‌های قبلی خودتان، علاقه دانش آموز و دیگر موضوعات نیز توجه کنید.

اجزای طرح بخش

اگر چه ممکن است طرح‌بخش‌ها اجزای بسیاری داشته باشند اما موارد زیر در غالب طرح بخش‌ها وجود دارد:

- **نگاه اجمالی.** این مورد شامل اطلاعات توصیفی نظیر پایه تحصیلی، نام دوره آموزشی، عنوان آن بخش و مدت آن بخش (در واحد روز) است.
- **منطق.** این مورد شامل توصیفی است از آنچه که شما تدریس خواهید کرد و آنچه که دانش‌آموزان یاد خواهند گرفت. این منطق همچنین شامل توصیفی است از اینکه بخش مورد نظر چقدر با برنامه درسی فعلی همخوانی دارد. این منطق کمک می‌کند که محتوای بخش را به کل دوره ربط بدهید. همچنین، به اشتراک گذاشتن منطق آن بخش با بچه‌ها، آنها را قادر می‌سازد که اهمیت آن ماده درسی را در زندگی خویش درک کنند.
- **اهداف دوره.** همان‌طور که در شکل ۶-۳ نشان داده شد اهداف موضوعی دوره نوعاً در راهنماهای برنامه درسی منطقه گنجانده می‌شوند. کافی است آن دسته از اهداف دوره را که به بخش مورد نظر ربط دارند شناسایی کنید و آنها را در طرح‌بخش خودتان جای دهید.
- **خُرده‌هدف‌های آموزشی و پرسش‌های اساسی.** همان‌طور که در شکل ۶-۳ نشان داده شد اهداف دوره به خُرده‌هدف‌های آموزشی مورد استفاده در آن طرح‌بخش تبدیل می‌شوند. افزون بر این، شما می‌توانید چند پرسش اساسی را که به اندیشه‌های بزرگ یا مفاهیم بنیادین آن بخش مربوط‌اند انتخاب کنید. این پرسش‌های اساسی را نیز می‌توانید در شروع آموزش با دانش‌آموزان به اشتراک بگذارید.

- **سرفصل محتوا.** این مورد شامل چهارچوبی از محتوایی است که دانش‌آموزان از این بخش یاد خواهند گرفت. منظور فهرستی از فعالیت‌ها نیست بلکه سرفصل موضوعاتی است که باید یاد گرفته شوند. در اکثر مواقع برای اشاره به سرفصل محتوا، اصطلاح *حوزه محتوایی*^۱ را به کار می‌برند زیرا گستره و عمق محتوای تحت پوشش را مشخص می‌کند. تهیه سرفصل برای محتوا به روشن کردن موضوع درس و سازمان دادن به بخش مورد نظر کمک می‌کند. این کار به شناسایی مطلوب‌ترین ترتیب محتوایی و نیز بررسی ارتباطات درونی آن محتوا کمک می‌کند.
- **تقویم آموزشی برای توالی‌دهی به درس‌های روزانه.** تقویم آموزشی بخش، تصویری کلی را از توالی دروس طی مدت زمان معین، به عنوان مثال بازه‌ای ۱۰ روزه به دست می‌دهد. انواع سه‌گانه درس‌ها را باید در این توالی مد نظر قرار داد (کارجوزا و کلاف^۲، ۲۰۱۷). اول، باید درس‌های مقدماتی را داشت که چندین کارکرد دارند، از جمله شناسایی دلایل مطالعه آن بخش، زمینه‌سازی برای فعالیت‌های پیش‌سنجشی و تشخیصی، تعیین سرعت پیشروی در درس‌ها، و به طور کلی انگیزش دانش‌آموزان. دوم، باید درس‌های بسطی را داشت که یادگیری‌های لازم را برای پوشش خُرده‌هدف‌ها و محتوای آن بخش ایجاد می‌کنند. در اینجا بسیاری از راهبردهای آموزشی را می‌توان مورد استفاده قرار داد، از جمله ارائه‌ها، پرسش‌ها، تمرین، روش‌های گروهی و مباحثه‌ای و روش‌های پژوهشی و اکتشافی (به فصل پنجم و ششم نگاه کنید). سرانجام، باید درس‌های تکمیلی را داشت که یادگیری‌های درس‌های بسطی را به یکدیگر ربط می‌دهند. در این درس‌ها می‌توان مواردی نظیر درس‌های مروری، گزارش‌های دانش‌آموزی و نوعی ارزشیابی دانش‌آموزی نظیر امتحان گرفتن را گنجانید.
- **طرح‌درس‌های روزانه.** در طرح‌درس‌های روزانه اهداف آموزشی بخش به خُرده‌هدف‌های آموزشی دقیق‌تر برای تک‌تک درس‌ها تبدیل می‌شوند. در این زمینه رهنمودهایی را دنبال کنید که بیشتر برای تهیه طرح‌درس‌های روزانه ارائه شد.
- **سنجش‌ها و ارزشیابی‌ها.** انواع گوناگونی از سنجش را می‌توان به کار برد، نظیر سنجش دانش پیشین دانش‌آموزان قبل از شروع آموزش، سنجش در خلال آموزش برای واریسی فهم دانش‌آموزان، و اجرای یک سنجش تراکمی در پایان درس.

^۱ - scope of the content

^۲ - Carjuzaa & Kellough

طرح‌هایی را باید برای انواع گوناگونی از سنجش تعیین کرد و سپس آنها را در طرح‌درس‌های روزانه جای داد. یادگیری دانش‌آموزان را به راه‌های مختلفی می‌توان سنجید، از جمله آزمون‌ها، ابزارهای مشاهده، نمونه‌های کار، دفترچه‌های یادداشت، کارپوشه‌ها و دیگر رویکردها.

■ **مواد درسی و منابع.** مواد درسی و منابع مورد نیاز را برای آن بخش فهرست کنید و سپس این مواد را گردآوری و آماده نمایید. مواد درسی قابل تهیه برای دانش‌آموزان می‌تواند شامل موارد زیر باشد: جزوات، راهنمای مطالعه، کتابشناسی‌ها، دفترچه‌های راهنمای پروژه، کتاب‌ها و مواد مرجع، و دیگر وسایل و تجهیزات گوناگون. بعلاوه، شاید نیاز باشد مواد درسی خاصی را برای خودتان گردآوری و سازماندهی کنید که به آمادگی شما برای آموزش کمک خواهد کرد یا در فرایند تدریس به کار خواهند آمد. این مواد شامل یادداشت‌ها، منابع، متن‌ها، پوسترها، نقشه‌ها، نرم‌افزارهای رایانه‌ای یا دیگر موارد می‌شوند. در طرح‌درس‌های روزانه باید به آن دسته از مواد درسی که در روزهای خاصی از آن بخش مورد نیازند اشاره شود.

راهبردهای منجر به اجرای موفقیت‌آمیز طرح‌بخش‌ها

طراحی موفقیت‌آمیز یک بخش از طریق انتخاب خُرده‌هدف‌ها و استانداردها، انتخاب محتوا و مواد درسی و توالی‌دهی به درس‌ها فقط قسمتی از کار است. قسمت دیگر عبارت است از تلفیق واقعی و کاربرد آن دسته از راهبردهای یادگیری که به فراگیری دانش‌آموزان کمک می‌کنند (دین و همکاران^۱، ۲۰۱۲). برخی از راهبردهایی که می‌توانید برای اجرای موفقیت‌آمیز طرح‌بخش‌های خودتان اجرا کنید به شرح ذیل است:

- اهداف شفافی را برای دانش‌آموزان تعیین کنید و بگذارید اهداف یادگیری خودشان را شخصی‌سازی و ثبت کنند.
- به دانش‌آموزان بازخوردهای اصلاحی بدهید و معیارهای نمره‌دهی را نیز در اختیار آنها بگذارید تا بتوانند پیشرفت خودشان را ارزیابی کنند. از دانش‌آموزان بخواهید که روی یادگیری، میزان تلاش و پیشرفت خودشان تأمل کنند. پیشرفت معنادار را ارج نهید.
- محیطی خلق کنید که در آن از دانش‌آموزان انتظار می‌رود آنچه را دربارهٔ موضوعات آن بخش فهمیده‌اند صورت‌بندی کنند. به دانش‌آموزان کمک کنید تا اطلاعاتی را که

¹ - Dean et al

- می‌دانند به اطلاعات جدیدی که یاد خواهند گرفت پیوند بزنند. از دانش‌آموزان بخواهید درباره آنچه که یاد می‌گیرند یادداشت‌برداری کنند.
- به راهبردهای آموزشی تنوع بدهید و از دانش‌آموزان بخواهید هم به طور انفرادی و هم به عنوان اعضای گروه‌های مشارکتی کار کنند.
- تکالیفی تعیین کنید که فرصت تمرین، مرور و کاربرد آموخته‌ها را به دانش‌آموزان می‌دهد. سپس در مورد عملکردشان به آنها بازخورد بدهید.
- دانش‌آموزان را در پروژه‌های طولانی-مدت مشارکت دهید.
- از دانش‌آموزان بخواهید آموخته‌های خود را در قالب پاراگراف و با ترسیم شکل‌ها، نمودارهای مقایسه‌ای و چهارچوب‌ها به نمایش بگذارند.
- از پیشرفت دانش‌آموز در خُرده‌هدف‌های یادگیری و استانداردها *سنجش‌های واضح* انجام دهید و برای مقایسه نتایج این سنجش‌ها با خودارزیابی‌های شخصی آنها از ملاک‌ها و معیارهای یکسانی استفاده کنید. از دانش‌آموزان پرسید راجع به محتوای مورد نظر و نیز در مورد خودشان به عنوان فراگیران چه یاد گرفته‌اند.

کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار در برنامه‌ریزی

بر آوردن نیازهای فراگیران انگلیسی را می‌توان از طریق کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار تسهیل کرد زیرا زمینه انعطاف‌پذیری بیشتر در طراحی و انتقال آموزش را فراهم می‌کند. همانطور که در فصل اول اشاره شد این الگو اجزای هشتگانه‌ای دارد که دو جزء آن به برنامه‌ریزی ربط دارند: *آمادگی برای درس و بهره‌گیری از پیشینه* (ایکواریا، واگت و شورت، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸ الف، ۲۰۱۸ ب). اگر چه این راهبردها در ابتدا برای فراگیران انگلیسی طراحی شد اما در بر آوردن نیازهای کلیه فراگیران در کلاس‌های درس نیز مفیدند.

اطلاعات بی‌ظنری که ایکواریا و همکاران (ایکواریا، واگت و شورت، ۲۰۱۷) داده‌اند مبنای سازماندهی محتوا در این قسمت است.

نظراتی از کلاس درس

کوین مای، معلم ادبیات انگلیسی در دبیرستان، چستر فیلد، میسوری

سنجش تکوینی متمرکز بر استانداردها

بهترین تصمیمی که تا کنون به عنوان معلم گرفته‌ام اجرای نظام نمره‌دهی مبتنی بر استانداردها بوده است. برای این کار ابتدا دانش و مهارت‌هایی را که انتظار می‌رفت دانش‌آموزان یاد بگیرند شناسایی کردم و سپس روش سنجش آنها را تعیین نمودم. در کلاس من دانش‌آموزان مسئولیت دارند که در هر نیمسال بر ۱۰ مهارت تسلط پیدا کنند. من به آنها فهرستی داده‌ام که در آن سطوح مختلف شایستگی در هر مهارت مشخص شده است. از دانش‌آموزان انتظار دارم که تسلط خویش را بر هر مهارت قبل از خاتمه آن نیمسال نشان بدهند؛ اگر بتوانند این کار را انجام دهند نمره الف خواهند گرفت.

من هر نیمسال را با دادن انواعی از سنجش‌های تشخیصی به دانش‌آموزانم شروع می‌کنم تا بدین طریق مشخص شود که در هر کدام از مهارت‌های ده‌گانه در چه سطحی از تسلط یا شایستگی قرار دارند. برای مثال، شاید یک تکلیف نوشتنی بدهم که شش مورد از مهارت‌ها در آن آزمون می‌شوند و دیگر مهارت‌ها را نیز طی یک تکلیف شفاهی و با پاسخ خواستن از دانش‌آموزان مورد سنجش قرار می‌دهم. تدریس پس از آن شروع خواهد شد که نمره هر دانش‌آموز را در هر مهارت در دفترم ثبت کنم. دانش‌آموزان درک می‌کنند که نمرات این دفتر، نمره تکلیف یا امتحان نیست بلکه سطح توانایی آنها را نشان می‌دهد. من چهار تا شش هفته بعدی را با دانش‌آموزانم روی ضعف‌های آنها کار می‌کنم.

اگر کل کلاس در مهارتی خاص ضعیف باشند با کل گروه کار می‌کنم و سپس سنجشی تکوینی را روی آنها اجرا می‌کنم تا میزان بهبود را اندازه بگیرم. در دیگر موارد، چندین گروه کوچک دارم که هر کدام روی مهارت متفاوتی کار می‌کنند. در چنین وضعیتی راهنمایی و پشتیبانی را متناسب با وضعیت هر گروه انجام می‌دهم. پس از اینکه با دانش‌آموزان زمان فراوانی را روی مهارت‌های آنها کار کردم سنجش راستین^۱ تازه‌ای به آنها می‌دهم تا ببینم سطوح توانایی آنها چقدر تغییر کرده است.

آماده‌سازی درس

معلمان به هنگام برنامه‌ریزی درس‌ها باید عواملی نظیر موارد زیر را ملاحظه کنند: محتوا و خُرده‌هدف‌های زبانی، عمق محتوا، مواد درسی تکمیلی، انطباق‌دهی‌ها برای فراگیران، و فعالیت‌های آموزشی ویژه‌ای که فهم محتوایی و نیز توسعه زبانی را ارتقا می‌دهند. در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریزانه خودتان شش عامل زیر را مد نظر قرار دهید:

^۱ - authentic assessment

۱. خُرده‌هدف‌های محتوایی را به گونه‌ای شفاف تعریف، بیان، و با دانش‌آموزان مرور کنید. بهتر است خُرده‌هدف‌های محتوایی از لحاظ آموخته‌هایی که دانش‌آموزان خواهند داشت نوشته شوند، با زبانی ساده بیان شوند و به محتوای آن پایه تحصیلی ربط داده شوند. نوشتن خُرده‌هدف‌ها بر روی تخته و بیان شفاهی آنها برای دانش‌آموزان نیز اهمیت دارد. شاید این ضروری باشد که خُرده‌هدف‌های محتوایی را به فقط یک یا دو مورد برای هر بازه کلاسی محدود کنید تا بدین ترتیب پیچیدگی آن تکلیف یادگیری کاهش یابد.

۲. خُرده‌هدف‌های زبانی را به گونه‌ای شفاف تعریف، بیان، و با دانش‌آموزان مرور کنید. نوشتن خُرده‌هدف‌های زبانی بر روی تخته و بیان شفاهی آنها برای دانش‌آموزان نیز اقدام مهمی است. همواره به یاد بیاورید که تسلط بر زبانی جدید، یک فرایند است؛ لذا توالی خُرده‌هدف‌ها را طوری تعیین کنید که دانش‌آموزان پیش از به نمایش گذاشتن تسلط خویش بر یک خُرده‌هدف، ابتدا فرصت کاوش و سپس فرصت تمرین را داشته باشند. برای مثال، خُرده‌هدف‌های زبانی را می‌توان به فراگیری واژگان، گوش‌دهی، درک مطلب، فرایند نوشتن، هجی کردن و گرامر ربط داد و حتی حین تدریس درسی در حوزه مطالعات اجتماعی آنها را پوشش داد.

۳. مفاهیمی را انتخاب کنید که متناسب با سن و پیشینه آموزشی دانش‌آموزان‌اند. هنگام برنامه‌ریزی درسی‌ها درباره این عوامل نیز تأمل کنید: زبان اول دانش‌آموزان، سطح تسلط آنها بر زبان دوم، توانایی خواندن، تناسب مواد آموزشی مدون به زبان دوم با سن بچه‌ها، و سطح دشواری موادی که باید خوانده شوند. شاید یافتن مواد خواندنی ویژه‌ای ضروری باشد که در آن از نیاز دانش‌آموزان به عنوان ابزاری برای فهمیدن مفاهیم درس استفاده شده است. اگر دانش‌آموزان شناخت قبلی چندانی از موضوع ندارند می‌توانید پیش از آموزش عادی درس برای کل کلاس، یک درس کوتاه^۱ را برای گروهی کوچک ارائه کنید. در برخی موارد، شاید مجبور شوید به طور فشرده پیشینه لازم را ایجاد کنید.

۴. با بهره‌برداری زیاد از مواد درسی مکمل، درس را شفاف و معنی‌دار کنید. اطلاعات زمینه‌ای به فراگیران انگلیسی کمک می‌کند تا تعداد بیشتری از تکالیف شناختی پیچیده را بفهمند و تکمیل کنند. شما باید مواد درسی مکمل بسیاری را برای تقویت برنامه درسی مشترک و تشریح^۲ یادگیری‌ها مورد استفاده قرار دهید. برنامه‌ریزی برای کاربرد مواد درسی مکمل، مفاهیم گیج‌کننده را معنادارتر و شفاف‌تر و درس‌ها را مرتبط‌تر خواهد

^۱- mini-lesson

^۲- contextualize

کرد. نمونه‌های مواد درسی مکمل عبارتند از: مواد قابل دستکاری^۱، اشیای دنیای واقعی، تصاویر و عکس‌ها، نمودارها، نقشه‌ها، تابلوهای دیواری، مواد دیداری-شنیداری و نمایش‌ها.

۵. محتوا را با سطوح مختلف شایستگی دانش‌آموز انطباق دهید. متن درس و دیگر منابع را در دسترس تمام دانش‌آموزان قرار داده و طوری انطباق دهید که به مفاهیم محتوایی آسیمی وارد نشود. در انتخاب مواد درسی خواندنی برای پایه‌های نخست تحصیلی هوشیار و مراقب باشید: شاید دانش‌آموزان به این مواد اعتراض کنند و شاید محتوای لازم در آنها گنجانده نشده باشد. در عوض، سعی کنید محتوا را با استفاده از ابزارهای زیر انطباق دهید: سازمان‌دهنده‌های گرافیکی، چهارچوب‌ها (با جاهای خالی برای اینکه دانش‌آموزان آنها را پر کنند)، راهنماهای گوناگون مطالعه برای فراگیرانی با توانایی خواندن متفاوت، برجسته‌سازی نکات مهم متن‌ها، فایل صوتی متن‌ها، خواندن با فن جیگسا^۲، و حاشیه‌نویسی‌ها.

۶. فعالیت‌هایی معنی‌دار را ترتیب بدهید که در آنها مفاهیم درس با فرصت‌های تمرین زبانی برای خواندن، نوشتن، گوش کردن و یا صحبت کردن تلفیق می‌شوند. دانش‌آموزان هنگامی موفق‌تر خواهند بود که تجربه‌های کلاسی به زندگی‌های شخصی آنها پیوند بخورد و بتوانند آنچه را که از قبل می‌دانند به آنچه که اکنون یاد می‌گیرند ربط بدهند. این تجربه‌های معنادار، واقعیت یا حقیقتی را برای دانش‌آموز بازنمایی می‌کنند زیرا چیزی را انعکاس می‌دهند که در دنیای واقعی زندگی فراگیر در حال وقوع است. تجربه‌های معنادار راستین، به‌ویژه برای فراگیران انگلیسی اهمیت دارد زیرا در حال نام‌گذاری و نشانه‌گذاری برای چیزهایی هستند که پیشتر با نام و نشان آنها آشنا بوده‌اند! نمونه‌های فعالیت‌های معنادار عبارتند از: مصاحبه‌ها، نامه‌نگاری‌ها، شبیه‌سازی‌ها و الگوها.

فیلم آموزشی

الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار

در این فیلم دکتر واگت سه ویژگی اصلی الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار را برای کار با فراگیران انگلیسی توضیح می‌دهد. در مورد تمامی دانش‌آموزان مهم است که تا حد امکان، دانش پیش‌زمینه آنها را بشناسیم و بر مبنای آن کار را شروع کنیم. معلمان در راستای کمک به دانش‌آموزان برای پیشگیری از آشفتگی و سردرگمی، باید تا حد ممکن این پیوندها را واضح و روشن کنند.

^۱- hands-on manipulatives

^۲- jigsaw reading

نظراتی از کلاس درس

کلادیا آرگونلو کوکا، معلم پایه پنجم، لاس کروسیس، نیو مکزیکو
پرداختن به خُرده‌هدف‌های زبانی در آماده‌سازی درس طبق پروتکل یادگیری

مشاهده‌ای یاری‌مدار

یک خط‌مشی کلان در پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار این است که در تمامی حوزه‌های موضوعی مشترک، خُرده‌هدف‌های زبانی را در طرح درس‌های روزانه خودتان تلفیق کنید. من به هنگام تدریس یک استاندارد مشترک اساسی که به طور معمول چیزی بیش از پنج تا هفت روز طول می‌کشد خُرده‌هدف‌های زبانی را در تدریسم جای می‌دهم. در طول دوره آموزش، خُرده‌هدف محتوایی مورد نظر یکسان باقی می‌ماند؛ آنچه که تغییر می‌کند خُرده‌هدف زبانی است.

این بسیار مهم است که دانش‌آموزان به شیوه‌های گوناگونی فرصت لازم را برای توسعه زبانی داشته باشند. در کلاس من برای زبان به گونه‌ای هدفمند برنامه‌ریزی، سکوسازی و سنجش انجام می‌شود. به عنوان مثال، در خلال اولین روزهای یک درس، خُرده‌هدف زبانی در زمینه «استنباط و نتیجه‌گیری» این است که بتوانند واقعیتی را که می‌خوانند شناسایی کنند. روز بعد ما آن واقعیت را می‌گیریم، از یادگیری‌های قبلی استفاده می‌کنیم و پیوندی طرحواره‌ای^۱ (چیزی که دانش‌آموز در موردش تجربه یا شناخت دارد) را اضافه می‌کنیم. پس از این درس، دانش‌آموز باید با استفاده توأمان از واقعیت و طرحواره به یک نتیجه برسد.

من برای یاری رساندن به دانش‌آموزان در طول این فرایند، با بهره‌گیری از الگوهای پیش‌ساخته برای جملات^۲ به آنها کمک می‌کنم تا تفکرات خود را با جملاتی کامل، موجز و منسجم به زبان بیاورند. در پایان این مدت آموزش، دانش‌آموزان قادر به شناسایی، گفتگو، نگارش و تولید نمونه‌هایی از «استنباط و نتیجه‌گیری» خواهند بود. بعداً قدرتمند خُرده‌هدف‌های زبانی، سنجش‌پذیر بودن آنها است؛ بنابراین می‌توانم یادگیری دانش‌آموزان را فوراً سنجش کنم و در صورت نیاز تنظیماتی را انجام دهم.

تدارک پیش‌زمینه

به هنگام برنامه‌ریزی درس‌ها و طراحی درس‌های اثربخشی که یادگیری را تسهیل می‌کنند تجربه‌های پیش‌زمینه، دانش قبلی و سطح خزانة لغوی دانش‌آموزان را مد نظر قرار دهید. اطلاعات درباره عوامل زیر تصمیمات برنامه‌ریزانه شما را در خصوص محتوا و انتقال آموزش تحت تأثیر قرار خواهند داد:

^۱- schema connection

^۲- sentence frames

۱. مفاهیم را به گونه‌ای واضح و صریح به تجربه‌های پیشین دانش‌آموزان ربط دهید. شناختی که دانش‌آموز از جهان دارد مبنای فهمیدن، یادگیری و به یاد آوری اندیشه‌ها و واقعیات است. این شناخت قبلی به دانش‌آموز کمک می‌کند تا اطلاعات مرتبط تازه را سازماندهی کرده و یاد بگیرد. وقتی که دانش‌آموزان دانش قبلی محدودی دارند شاید سه مداخله آموزشی زیر مفید واقع شوند:

■ به عنوان مرحله‌ای پیش از خواندن^۱ واژگان مورد نیاز را تدریس کنید. در درسی که مبتنی بر پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار است معلمان واژگان حیاتی را برای درک متن یا مواد درسی انتخاب کرده و شیوه‌های مختلفی را برای یادگیری، به خاطر آوردن و کاربرد این کلمات در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند. بدین ترتیب، در گذر زمان خزانه لغات دانش‌آموز توسعه می‌یابد.

■ برای دانش‌آموزان تجربه‌های معنادار تدارک ببینید. از طریق تجربه‌های راستین و عینی، دانش و تجارب قبلی دانش‌آموزان را به محتوای جدید پیوند بزنید.

■ چهارچوبی مفهومی را معرفی کنید که دانش‌آموزان را قادر به کسب اطلاعات پیش‌زمینه‌ای مناسب خواهد کرد. این مهم را می‌توان از طریق فنون تدریسی نظیر سازمان‌دهنده‌های گرافیکی و پیش‌نمای فصل‌ها^۲ به انجام رسانید.

۲. آشکارا پیوندهایی میان یادگیری‌های گذشته و مفاهیم تازه ایجاد کنید. از درس‌های قبلی پلی به سوی محتوای جدید بزنید؛ دانش‌آموزان این پیوندها را به طور خودکار ایجاد نمی‌کنند. یادگیری هنگامی افزایش می‌یابد که مواد درسی، واژگان و مفاهیمی که دانش‌آموز از قبل می‌داند با اطلاعات جدید تلفیق شوند. پیوند با درس‌های قبلی را می‌توان از طریق سرفصل‌ها، نمودارها، نقشه‌ها، جدول‌های زمانی و سازمان‌دهنده‌های گرافیکی ایجاد کرد یا اینکه چنین سؤالاتی پرسیده شود: «این نکته از چه نظر به مطالبی که در فصل قبل آموختیم ربط دارد؟».

۳. واژگان کلیدی را مورد تأکید قرار دهید. رشد خزانه لغات پیوند قدرتمندی با پیشرفت تحصیلی تمامی فراگیران دارد اما برای فراگیران انگلیسی به طور ویژه‌ای حیاتی‌تر است. رشد نظام‌مند و جامع خزانه لغات امری ضروری است و باید به عنوان یکی از اولویت‌های مهم در برنامه‌ریزی درس‌ها گنجانده شود. واژگان مربوط به محتوای درس را باید معرفی، نوشته، تکرار و برجسته کرد تا دانش‌آموزان ببینند و به کار ببرند.

^۱- prereading step

^۲- chapter previews

واژگان کلیدی

- بیانیه عمل
- حیطة عاطفی
- خُرده‌هدف‌های رفتاری
- فعالیت‌های پایانی
- حیطة شناختی
- بُعد فرایند شناختی
- بیانیه شرایط
- پایان محتوا
- بیانیه معیار
- پایان‌دهی به درس‌ها
- خُرده‌هدف‌های توصیفی
- فعالیت‌های بسطی
- درس‌های بسطی
- پرسش‌های اساسی
- خُرده‌هدف آموزشی
- فعالیت‌های مقدماتی
- درس‌های مقدماتی
- بُعد دانشی
- چارچوب طرح درس
- پایان روند

مفاهیم اصلی

۱. فرایند برنامه‌ریزی به شما در سازماندهی برنامه درسی و پرداختن به متغیرهای پیچیده کلاسی کمک می‌کند و همچنین به شما حس هدفمندی و نیز احساس اعتماد به نفس و آسایش خاطر می‌دهد.
۲. برنامه‌ریزی روزانه مستلزم تهیه یادداشت‌هایی درباره خُرده‌هدف‌ها، مواد درسی، فعالیت‌ها، ارزشیابی و دیگر اطلاعات برای یک درس و یک روز خاص است، البته جزئیات آن بیشتر از برنامه هفتگی است.

۳. **خُرده‌هدف‌های رفتاری** شامل این ویژگی‌ها است. (الف) بیانیه عمل؛ شناسایی عملی که معلم انتظار انجام آن را از دانش‌آموزان دارد. (ب) بیانیه شرایط؛ شناسایی شرایطی که رفتار تحت آن رخ می‌دهد. و (ج) بیانیه معیار؛ شناسایی معیار یا سطح عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموزان. **خُرده‌هدف‌های توصیفی** کلی‌تر و شامل یک اسم و یک فعل‌اند اما معیاری برای عملکرد دانش‌آموز در آنها گنجانده نمی‌شود.

۴. **خُرده‌هدف‌های یادگیری** را می‌توان در سه حیطهٔ تدوین کرد: (الف) شناختی که به مهارت‌های فکری ذهنی و عقلی اشاره می‌کند. (ب) عاطفی که نگرش‌های دانش‌آموزان در زمینهٔ یادگیری را دسته‌بندی می‌کند. و (ج) روانی-حرکتی که به حرکت فیزیکی و مهارت‌های مرتبط می‌پردازد.

۵. **هنگام برنامه‌ریزی برای فعالیت‌ها و رویه‌های آموزشی**، فعالیت‌های مقدماتی، بسطی و پایانی در آن درس را انتخاب کنید.

۶. **چارچوب‌های طرح‌درس** امکان ثبت اطلاعات بنیادی را در مورد آن درس فراهم می‌آورند، از جمله آیت‌هایی نظیر استانداردهای برنامهٔ درسی برای آن درس، **خُرده‌هدف‌ها**، مواد درسی، پرسش‌های اساسی، و اقدامات مربوط به شروع، میانه و پایان یک درس.

۷. **برنامه‌ریزی بخش مستلزم تدوین مجموعه‌ای متوالی از طرح‌های روزانه** است که این طرح‌های روزانه به شیوه‌ای منسجم موضوع آن درس را پوشش می‌دهند. معلمان باید برای برنامه‌ریزی کارآمد بخش‌ها از منابع و عوامل مربوط به برنامه‌ریزی بخش آگاه باشند، مراحل برنامه‌ریزی بخش را بشناسند، بتوانند محصولات برنامه‌ریزی بخش را آماده کنند و راهبردهایی را برای هدایت موفقیت‌آمیز برنامه‌ریزی بخش به کار ببرند.

۸. **الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار** را می‌توان به هنگام برنامه‌ریزی برای برآوردن نیازهای فراگیران انگلیسی مورد استفاده قرار داد.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. توضیح دهید که چرا کاربرد توأمان **خُرده‌هدف‌های آموزشی کلی** در سطح بخش و **خُرده‌هدف‌های آموزشی ویژه** برای یک‌یک درس‌ها اقدام خوبی است. کارکرد هر کدام چیست و چگونه یکدیگر را کامل می‌کنند؟

۲. آیا تمامی فعالیت‌هایی که شما می‌نویسید باید در سه سطح بالای حیطهٔ شناختی باشند؟ چرا بله یا چرا نه؟

۳. منطق اینکه معلمان تازه کار باید طرح درس‌های مفصل تهیه کنند چیست؟
۴. فواید و معایب استفاده از یک چارچوب کلی طرح درس چیست؟
۵. مزایای برنامه‌ریزی بخش کدامند؟ پیامدهای احتمالی انجام ندادن برنامه‌ریزی بخش کدامند؟
۶. چگونه می‌توان از کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار به نفع تمامی دانش‌آموزان بهره گرفت؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. کتاب درسی یکی از دوره‌هایی را که خودتان درس می‌دهید فراهم کنید. یکی از بخش‌های متن را انتخاب کرده و چهارچوب درس‌های مقدماتی، بسطی و پایانی را که در آن بخش می‌گنجانید طراحی کنید.
۲. حداقل سه خُرده‌هدف رفتاری و سه خُرده‌هدف توصیفی درباره محتوای این فصل بنویسید به طوری که هر کدام سطوح متفاوتی از حیطه شناختی را نمایندگی کنند.
۳. پس از ملاحظه اطلاعات چارچوب کلی طرح درس که در این فصل مطرح شد ببینید چه تغییراتی را ترجیح می‌دهید و بر همین اساس، یک چارچوب طرح درس برای استفاده خودتان طراحی کنید.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. راهنمای برنامه درسی یک دوره را بررسی کنید و آن را با کتاب درسی خاصی که برای آن دوره استفاده می‌شود تطبیق دهید. این راهنمای برنامه درسی چگونه به شما در برنامه‌ریزی بخش‌ها و درس‌ها کمک می‌کند؟
۲. از چند معلم بخواهید که به برنامه‌های هفتگی خودشان نگاه بکنند. سپس از آنها بخواهید توضیح دهند که چگونه این برنامه‌های هفتگی را آماده کرده‌اند و عواملی را شناسایی کنید که آنها در برنامه‌ریزی خودشان مورد توجه قرار می‌دهند.
۳. از چند معلم در مورد برنامه‌ها و روش‌های آنها برای برآوردن نیازهای فراگیران انگلیسی پرس و جو کنید.

خواندنی‌های بیشتر

Gronlund, N. E., & Brookhart, S. M. (2009). *Gronlund's writing instructional objectives* (8th ed.). Boston: Pearson.

راهنمایی کامل و عملی که در آن چگونگی تهیه خُرده‌هدف‌های آموزشی در هر کدام از حیطه‌های یادگیری بررسی شده است. خُرده‌هدف‌های عملکردی در آن تحلیل شده‌اند و بسیاری از مثال‌ها و جدول‌های حاوی خلاصه اطلاعات نیز در آن ارائه شده است.

Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

در این کتاب ۱۰ حوزه طراحی در سه مقوله شناسایی شده‌اند: (۱) بازخورد، (۲) محتوا و (۳) بافت یا زمینه. این کتاب می‌تواند به منزله نقشه راهی برای معلمان پایه‌های اول تا دوازدهم در برنامه‌ریزی بخش‌ها و درس‌ها مورد استفاده قرار گیرد.

Price, K. M., & Nelson, K. L. (2014). *Planning effective instruction: Diversity responsive methods and management* (5th ed.). Independence, KY: Cengage.

مرور کاملی است بر برنامه‌ریزی محتوای تدریس و چگونگی تدریس، تهیه طرح‌ها، انتخاب راهبردها و آماده‌سازی محیط کلاس درس.

فصل پنجم

راهبردهای آموزشی معلم-محور

پیوستاری از رویکردهای آموزشی

- رویکردهای معلم-محور به دانش آموز-محور
- رویکردهای آموزشی مستقیم و غیرمستقیم
- الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت
- راهبردهای قیاسی و استقرایی

الگوی آموزش مستقیم

- ویژگی‌های آموزش مستقیم
- مؤلفه‌های درس‌های مبتنی بر آموزش مستقیم و واضح

رویکردهای آموزشی برای آموزش مستقیم

- ارائه‌ها
- نمایش‌ها
- پرسشگری
- ازبرخوانی‌ها
- تمرین و مشق‌ها
- مرورها
- تمرین هدفمند و تکلیف منزل

رویکردهای تکمیلی

- کلاس‌های درس وارونه
- یادگیری آمیخته

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. پیوستار رویکردهای آموزشی را توصیف کنید.
۲. ویژگی‌های هر کدام از الگوهای تدریس را در پیوستار رویکردها تشخیص دهید.
۳. ویژگی‌های اصلی آموزش مستقیم را شناسایی کنید.
۴. مؤلفه‌های آموزش مستقیم و واضح را در طرح درس‌ها به کار ببرید.
۵. رهنمودهای مربوط به کاربرد اثربخش ارائه‌ها، نمایش‌ها، پرسش‌ها و ازبرخوانی‌ها را به کار بندید.
۶. فنون اثربخش استفاده از تمرین، مشق‌ها، مرورها، تمرین هدفمند و تکلیف منزل را رعایت کنید.

پس از کسب اطلاعات پیش‌زمینه‌ای ضروری درباره‌ی خصوصیات دانش‌آموزان و برنامه‌ریزی و مجزا کردن آموزش، اکنون شما آماده‌ی انتخاب راهبردهای آموزشی خاصی هستید که در کلاس‌های خودتان به کار خواهید برد. شما می‌توانید از میان انبوه راهبردها که بر روی پیوستاری از راهبردهای آموزشی معلم-محور تا راهبردهای آموزشی دانش‌آموز-محور قرار می‌گیرند مواردی را انتخاب کنید. در ابتدای این فصل، نگاهی کلی به پیوستار مزبور شده است. سپس ویژگی‌ها و مؤلفه‌های الگوی آموزش مستقیم مورد بحث قرار گرفته‌اند و در ادامه نیز بسیاری از رویکردهای آموزشی مورد استفاده در آموزش مستقیم توصیف شده‌اند.

پیوستاری از رویکردهای آموزشی

تصور کنید برنامه‌ریزی برای بخشی تازه را در کلاس درس علوم‌تان آغاز کرده‌اید و هیچ نمی‌دانید که دانش‌آموزان شما چگونه این همه اطلاعات را درباره‌ی سیستم گردش خون انسان یاد خواهند گرفت. در اصل، شما باید راهبردهایی آموزشی را برای هر درس انتخاب کنید؛ راهبردهایی که در حکم وسایل دانش‌آموزان برای یادگیری مواد درسی خواهند بود.

راهبرد آموزشی^۱ روشی برای انتقال آموزش است که مقصود از انتخاب آن کمک به دانش‌آموزان برای رسیدن به یک خُرده‌هدف یادگیری است. راهبردها از انواع بسیار آمرانه^۲ و معلم-محور تا انواع غیر آمرانه و دانش‌آموز-محور در نوسان‌اند. در این قسمت،

^۱- instructional strategy

^۲- explicit

پیوستار رویکردهای آموزشی از چند منظر مورد بررسی قرار می‌گیرند: (۱) رویکردهای معلم-محور تا دانش‌آموز-محور؛ (۲) رویکردهای مستقیم تا غیرمستقیم؛ و (۳) الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت. بعلاوه، موضوع کاربرد راهنمای قیاسی و استقرایی نیز مورد بررسی قرار می‌گیرد.

رویکردهای معلم-محور به دانش‌آموز-محور

همچنان که برای آموزش برنامه‌ریزی می‌کنید باید مناسب‌ترین راهنمای آموزشی را برای کمک به تحقق خُرده‌هدف‌های درس‌ها مورد توجه قرار دهید. دامنه گسترده‌ای از راهنمای احتمالی وجود دارد. برخی از راهنماها مبتنی بر هدایت معلم‌اند نظیر سخنرانی‌ها، ازبرخوانی‌ها، پرسش‌ها و تمرین. دیگر راهنماها تعاملی‌ترند نظیر روش‌های گوناگون گروهی و مباحثه‌ای. برخی از راهنماها نیز بیشتر مبتنی بر هدایت دانش‌آموزند و در آنها غالباً روی پژوهش و اکتشاف تأکید می‌شود.

راهنمای آموزشی رایج که در پیوستاری از روش‌های معلم-محور و آمرانه تا روش‌های غیر آمرانه و دانش‌آموز-محور در نوسان‌اند در شکل ۱-۵ در چهار مقوله نمایش داده شده است. این راهنماها به شرح ذیل‌اند:

■ **رویکردهای آموزشی مستقیم** که در آن معلمان مفهوم یا مهارتی را که باید یاد گرفته شود برای دانش‌آموزان توضیح می‌دهند و سپس دانش‌آموزان را در خلال عمده فعالیت‌های آموزشی طراحی شده هدایت می‌نمایند تا یادگیری آنها محقق گردد. رویکردهای آموزشی مستقیم عبارتند از: آموزش مستقیم، ارائه‌ها، نمایش‌ها، پرسش‌ها، ازبرخوانی‌ها، تمرین و مشق‌ها، مرورها، تمرین هدفمند و تکلیف منزل.

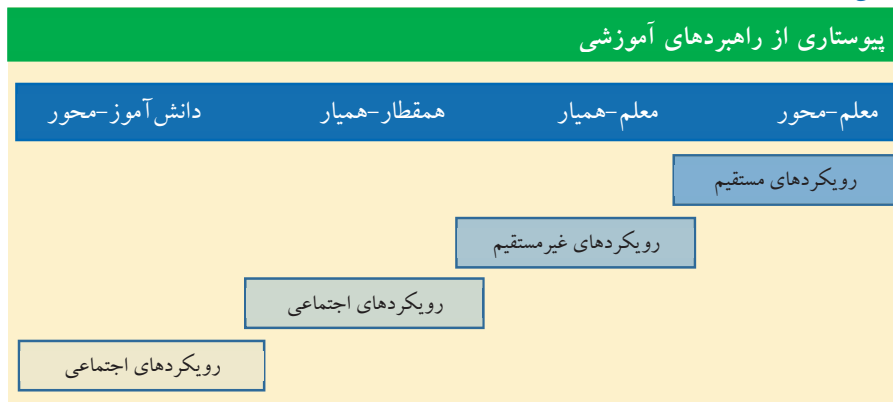
■ **در رویکردهای آموزشی استقرایی** نوعی فعالیت اکتشافی انجام می‌گیرد که دانش‌آموزان را برای کشف یک مفهوم یا انجام یک تعمیم هدایت می‌کند. معلمان برای اینکه دانش‌آموزان در این مفاهیم به تسلط برسند راهنمای مختلفی را به کار می‌برند. رویکردهای استقرایی عبارتند از: راهنمای درک مفهوم، درس‌های پژوهشی، و پروژه‌ها، گزارش‌ها و مسأله‌ها.

■ **در رویکردهای آموزشی اجتماعی** دانش‌آموزان باید به راه‌های گوناگونی برای گردآوری، پردازش و یادگیری اطلاعات یا مهارت‌ها با یکدیگر کار کنند. معلم نه به

عنوان مرجع اطلاعات^۱ بلکه به منزله یک تسهیل‌گر عمل می‌کند. رویکردهای اجتماعی عبارتند از: گفتگوها، یادگیری همکارانه، پنل‌ها و مباحثه‌ها، ایفای نقش، شبیه‌سازی‌ها و بازی‌ها.

■ در رویکردهای آموزشی مستقل دانش‌آموزان اجازه دارند به گونه‌ای مستقل و با کمترین هدایت معلم در مقایسه با سایر درس‌ها، محتوا را پیگیری کنند. گاهی اوقات دانش‌آموزان مجاز به پیگیری علایق شخصی‌شان هستند. رویکردهای مستقل عبارتند از: مراکز یادگیری، قراردادهای و کار مستقل.

شکل ۵-۱



هنگامی که در مورد راهبرد تدریس ویژه‌ای برای یک درس تصمیم می‌گیرید ضمن در نظر گرفتن خُرده‌هدف‌های آن درس، قوت‌ها و ضعف‌های راهبردهای گوناگون را نیز ارزیابی کنید. معلمان اثربخش برای مجزا کردن آموزش خویش و نیز پاسخ‌گویی هر چه بیشتر به نیازهای دانش‌آموزان، در هر بخش و نیز در طول سال تحصیلی از راهبردهای متفاوت بسیاری استفاده می‌کنند.

رویکردهای آموزشی مستقیم و غیرمستقیم

مجموعه متنوعی از رویکردهای آموزشی را می‌توان بر روی پیوستاری از معلم-محور تا دانش‌آموز-محور قرار داد. روش دیگر برای نگاه به این پیوستار اینست که رویکردها به صورت مستقیم یا غیرمستقیم دسته‌بندی بشوند.

¹ - information giver

رویکردهای آموزشی مستقیم. از راہبردهای آموزشی معلم-محور گاهی اوقات تحت عنوان آموزش مستقیم تعبیر شده است. در آموزش مستقیم نوعا این معلم است که خُردہهدف‌های آموزشی، محتوای لازم و راہبردهای آموزشی قابل کاربرد در درس‌ها را انتخاب می‌کند. معلم به محیط یادگیری ساختار می‌دهد و در فعالیت‌های آموزشی معلم-محور (مانند ارائه‌ها، نمایش‌ها، ازبرخوانی‌ها، مشق و تمرین) انتقال دهنده اصلی اطلاعات است. به طور معمول، دانش‌آموزان در انتخاب خُردہهدف‌ها، محتوا یا راہبردهای آموزشی مشارکت داده نمی‌شوند. دانش‌آموزان نقش نسبتا منفعلی در فرایند دارند که اغلب عبارتست از پاسخ‌دهی به دستورات معلم برای تحقق پیامدهای یادگیری. آموزش مستقیم بیشتر به سطوح پایین طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم متمایل است (اندرسون و کراتول، ۲۰۰۱) زیرا در آن روی دانستن و به یاد آوردن واقعیات، فهمیدن واقعیات و تا حدی نیز روی کاربرد آنها تأکید می‌شود. به طور کلی، در آموزش مستقیم به خُردہهدف‌های کمتری از سطوح عالی طبقه‌بندی بلوم پرداخته می‌شود؛ تا اندازه‌ای به این دلیل که از دانش‌آموزان انتظار نمی‌رود در فرایند یادگیری یا ساختن یادگیری‌های خویش آنچنان فعال باشند. سنجش‌ها به احتمال زیادتر عبارتند از آزمون‌ها، کوئیزها و دیگر سنجش‌های پاسخ-گزین^۱.

رویکردهای آموزشی غیرمستقیم. برای اشاره به راہبردهای آموزشی دانش‌آموز-محور گاهی اوقات از اصطلاح آموزش غیرمستقیم استفاده شده است. در آموزش غیرمستقیم، معلم غالبا مسأله‌شناسایی خُردہهدف‌های آموزشی و محتوای مربوطه را رهبری می‌کند اما دانش‌آموزان نیز شاید تا اندازه‌ای در این فرایند مشارکت داده شوند. در این راہبردهای آموزشی، دانش‌آموزان به واسطه رویکردهای تعاملی و همکارانه‌ای نظیر پروژه‌ها، یادگیری همکارانه، یادگیری مسأله‌محور و رویکردهای پژوهشی، فعالانه مشارکت می‌کنند. دانش‌آموزان با همقطاران خویش تعامل کرده و به گونه‌ای فعال در فرایند یادگیری مشارکت می‌نمایند. معلم به عنوان راهنما و مرجعی مشکل‌گشا عمل می‌کند. آموزش غیرمستقیم به دلیل تأکید بر انجام کار با واقعیات - کاربرد، تحلیل، ارزشیابی و خلق دانش - بیشتر معطوف به سطوح میانی و برتر طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم است. در آموزش غیرمستقیم تمایل به سنجش‌های راستین و عملکردی است.

¹ - selected-response assessments

البته، مسأله انتخاب راهبردهای آموزشی نوعی تصمیم‌گیری «یا این یا آن» نیست. به این سادگی نیست که یک راهبرد آموزشی مستقیم و معلم-محور و یا یک راهبرد آموزشی غیرمستقیم و دانش‌آموز-محور انتخاب شود. چنانکه در شکل ۱-۵ اشاره شد درجات متفاوتی در پیوستار وجود دارد؛ معلم-محور، معلم-همیار، همقطار-همیار، و دانش‌آموز-محور.

گاهی اوقات معلمان دوست دارند کار را با رویکردهای معلم-محور آغاز کنند زیرا از این طریق می‌توانند شرایط و محیط کلاس را کنترل کنند. معلمان پس از اینکه دیدند کنترل لازم را دارند و دانش‌آموزان نیز با این رویکردها یاد می‌گیرند روش‌های دیگری را امتحان می‌کنند که در آن بر اساس رویکردهای آموزشی همقطار-همیار و دانش‌آموز-محور مسئولیت بیشتری به دانش‌آموزان داده می‌شود. این نکته به قسمت بعدی ما ربط دارد که در زمینه واگذاری تدریجی مسئولیت به دانش‌آموزان است.

الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت

فیشر و فری (۲۰۱۳) در کتاب یادگیری بهتر از طریق تدریس ساختاریافته^۱ الگویی را برای واگذاری تدریجی مسئولیت به دانش‌آموزان در موعد انتخاب و کاربرد راهبردهای آموزشی ارائه کرده‌اند. در الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت که ابتدا از سوی پیرسون و گالاهر (۱۹۸۳) پیشنهاد شد فرض بر اینست که باید کار شناختی را به آرامی و عامدانه از سوی معلم به عنوان الگو، به سمت مسئولیت مشترک میان معلم و دانش‌آموز، و سپس به سمت تمرین و کاربرد مستقل از سوی فراگیر حرکت داد.

در این الگو ساختاری پیش روی معلمان قرار می‌گیرد تا از موضع پذیرش «تمام مسئولیت انجام یک تکلیف» به سوی موقعیتی حرکت کنند که در آن «دانش‌آموزان کل مسئولیت را می‌پذیرند» (داک و پیرسون^۲، ۲۰۰۲، ص ۲۱۱). این واگذاری تدریجی شاید در طول یک روز، یک هفته، یک ماه یا یک سال اتفاق بیافتد. دانش‌آموزان در گذر زمان مسئولیت بیشتری را برای تکلیف بر عهده می‌گیرند. آنها از نقش مشارکت‌کنندگان در درس‌های نظام‌مند، به نقش شاگردان در آموزش هدایت شده و سپس به نقش همکاران همقطاران خود، و سرانجام به سوی نقش مجریان مستقل حرکت می‌کنند (به شکل ۲-۵ نگاه کنید). الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت مبتنی بر چند نظریه است. این نظریه‌ها عبارتند از: (۱) کار پیازه (۱۹۵۲) در زمینه ساختارها و طرحواره‌های شناختی؛ (۲) کار ویگوتسکی

^۱- Better Learning through Structured Teaching

^۲- Duck & Pearson

(۱۹۶۲، ۱۹۷۸) بر روی محدوده‌های رشد تقریبی؛ (۳) کار بندورا (۱۹۶۵، ۱۹۷۷) در مورد توجه، نگهداری، بازتولید و انگیزش؛ و (۴) کار وود، برونر و راس (۱۹۷۶) در زمینه آموزش مرحله‌ای^۱. روی هم رفته، در این نظریه‌ها فرض بر اینست که یادگیری از طریق تعاملات با دیگران اتفاق می‌افتد، و یادگیری ویژه زمانی رخ می‌دهد که این تعاملات هدفمند باشند. چهار چوب پیشنهادی فیشر و فری (۲۰۱۳) برای اجرای واگذاری تدریجی مسئولیت شامل مؤلفه‌های زیر است:

- **درس‌های کانونی.** معلمان مقصودی را برای یک درس تعیین می‌کنند و سپس با انسجام فکری خویش برای دانش‌آموزان تشریح می‌کنند که چگونه باید به یادگیری جدید پردازند. درس‌های کانونی عبارتند از الگوسازی و توضیح مستقیم مهارت‌ها، راهبردها یا تکالیفی که تدریس شده‌اند. اینها با درس‌های هدفمند معلم برای ارتقای آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان تکمیل می‌شوند؛ در این درس‌ها به دانش‌آموزان نشان داده می‌شود که چه زمانی و چگونه می‌توانند از یادگیری جدید استفاده کنند، و نیز چگونه می‌توانند موفقیت رویکرد انتخابی خویش را ارزشیابی نمایند. سپس معلمان با کاربرد فن تفکر با صدای بلند چگونگی تصمیم‌گیری‌ها، اجرای مهارت‌ها، حل فعالانه مسائل و ارزشیابی میزان موفقیت را برای دانش‌آموزان توصیف می‌کنند.
- **آموزش هدایت‌یافته.** معلمان برای هدایت دانش‌آموزان در زمینه‌های فکری بسیار پیچیده و نیز برای تسهیل مسئولیت‌پذیری فزاینده آنها در قبال انجام تکالیف، به گونه‌ای راهبردی از فنونی نظیر پرسش‌ها و یادآوری‌های روشنگرانه سنجشی، سرخ‌ها، توضیحات مستقیم و الگوسازی استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان نیز معمولاً طبق داده‌های حاصل از سنجش‌ها با سایر فراگیرانی که عملکرد مشابه دارند گروه‌بندی می‌شوند. گروه‌بندی‌ها مطابق با نتایج سنجش‌های تکوینی مکرراً تغییر می‌کنند. در مرحله آموزش ساختاریافته مجزا کردن آموزش از لحاظ محتوا، فرایند و محصول تسهیل می‌گردد زیرا اندازه کوچک گروه‌ها زمینه شخصی‌سازی^۲ را در سطوح عالی فراهم می‌کند (فیشر و فری، ۲۰۱۰الف).
- **کار همکارانه.** معلمان تکالیفی را طراحی و نظارت می‌کنند که دانش‌آموزان را برای تقویت اندیشه و فهم خویش از طریق نقش‌آفرینی در گروه‌های مؤلّد توانا می‌سازد و همچنین آنها را ملزم به تولید محصولات فردی می‌کند تا بدین طریق، بخشی از اطلاعات مورد نیاز برای سنجش تکوینی نیز به دست آید (فری، فیشر و اورلاو^۳، ۲۰۰۹). در کار

^۱- scaffolded instruction

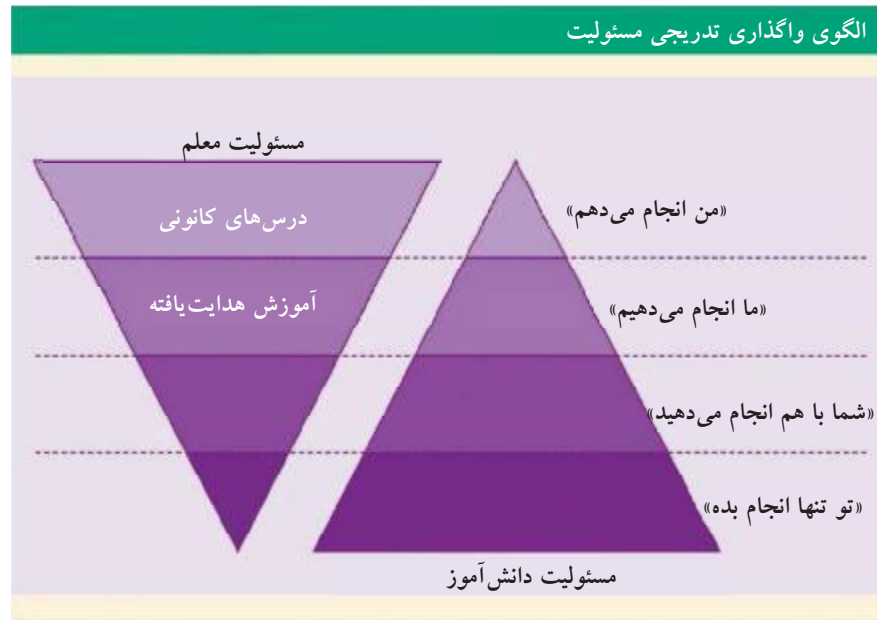
^۲- customization

^۳- Everlove

مشارکتی در گروه‌های کوچک، هم مسئولیت فردی و هم مسئولیت گروهی وجود دارد. در اکثر موارد گروه‌بندی‌ها باید نامتجانس باشند.

■ کار مستقل. معلمان تکالیفی را طراحی و نظارت کنند که در آنها دانش‌آموزان مجبورند اطلاعات آموخته شده را برای خلق محصولات تازه و اصیل به کار ببرند. تکالیف یادگیری مستقل باید فرصت‌هایی را در راستای کاربرد آموخته‌ها و افزایش توانایی خودتنظیمی و مشارکت برای دانش‌آموزان فراهم کنند. منظور از کار مستقل، انبوهی از چرک‌نویس‌ها و یا حفظ محض نیست. راهبردهای اثربخش برای یادگیری مستقل کارآمد عبارتند از مرکزهای یادگیری مستقل، خواندن مستمر بی‌صدا^۱ و خواندن مستقل^۲، نوشتن برای یادآوری، تعامل با معلم یا بزرگسالی دیگر برای گفتگو راجع به میزان پیشرفت، پرسیدن سؤالات، گرفتن بازخورد، و برنامه‌ریزی گام‌های بعدی برای تکالیف مستقل (فیشر و فری، ۲۰۱۳).

شکل ۲-۵



چاپ مجدد با کسب اجازه از انجمن نظارت و برنامه‌ریزی درسی. منبع: فیشر، دی، و فری، ان. (۲۰۱۴). یادگیری بهتر از طریق تدریس ساختاریافته: چهارچوبی برای واگذاری تدریجی مسئولیت (ویرایش دوم). الکساندریا، ویرجینیا: آسوکی.

م (هر کدام از دانش‌آموزان در کلاس، با رعایت سکوت و آرامش، مطالعه می‌کنند) sustained silent reading^۱ -

م (مطالعه‌ای که دانش‌آموز می‌تواند هر کجا به تنهایی انجام دهد) independent reading^۲ -

شاید یادگیری الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت قدری زمان‌بر باشد. با این حال، این الگو مکملی برای دیگر برنامه‌های مبتنی بر پژوهش نظیر آموزش مجزا (تاملینسون، ۲۰۰۵) و برنامه‌ریزی وارونه است (ویگینز و مک‌تای، ۲۰۰۶، ۲۰۱۴). دانش‌آموزان همچنین باید در زمینه کاربرد برخی از راهبردهای آموزشی آماده بشوند. به طور ویژه، این مفید است که درباره مراحل و رویه‌های گوناگون آموزش ساختاریافته، کار همکارانه، و نیز کار مستقل آموزش‌هایی داده شود تا بدین طریق دانش‌آموزان دریابند که به هنگام اجرای این راهبردهای آموزشی چه کاری باید انجام دهند.

راهنمای قیاسی و استقرایی

در پیوستار رویکردهای آموزشی که در صفحات پیش و از سه دیدگاه متفاوت ارائه گردید طیف متنوعی از رویکردها وجود دارد؛ از رویکردهای معلم-محور مستقیم تا رویکردهای دانش‌آموز-محور غیرمستقیم که در آن دانش‌آموزان مسئولیت بیشتری را در قبال یادگیری خویش می‌پذیرند. درون همین پیوستاری که بررسی شد می‌توان راهبردهای آموزشی قیاسی و استقرایی را نیز تحلیل کرد. اگر چه این راهبردها به تنهایی یک پیوستار را تشکیل نمی‌دهند اما در نقاط مختلفی از پیوستار مورد اشاره در صفحات پیش، می‌توان آنها را به کار برد.

راهنمای قیاسی. راهنمای قیاسی را گونه‌ای از راهبردهای مستقیم در نظر بگیرید. راهنمای قیاسی مستلزم استدلال قیاسی است که در آن معلم درس را با اصل یا مفهومی شناخته شده شروع می‌کند و سپس مثال‌هایی را برای آن مفهوم ارائه می‌کند. برای مثال، معلمی که رویکرد قیاسی را به کار می‌برد می‌تواند در بحث از جمله موضوع^۱ (مفهوم اصلی) تعریف زیر را برای دانش‌آموزان مطرح کند: «جمله موضوع به طور معمول، اولین جمله در یک پاراگراف است. این جمله خواننده را با قصد نویسنده آشنا می‌کند. بقیه پاراگراف حاوی جزئیات ویژه مرتبط با این قصد است». طبق رویکرد قیاسی، معلم سپس می‌تواند چند نمونه پاراگراف را به دانش‌آموزان بدهد و زیر جمله موضوع هر کدام را خط بکشد تا با این مثال‌ها مفهوم مورد نظر برای آنها روشن شود. بعد می‌تواند چند نمونه پاراگرافی را که جمله موضوع ندارند به دانش‌آموزان بدهد و از آنها بخواهد برای هر

^۱- topic sentence

پاراگراف یک جمله موضوع بنویسند. سپس معلم می‌تواند این جملات را بررسی کند و درباره عملکرد دانش‌آموزان به آنها بازخورد بدهد. قوت‌های راهبرد قیاسی عبارتند از سادگی و سراسری، تمرکز دقیق راهبرد تدریس، و پیوند تنگاتنگ میان مثال‌های معلم و تکلیف خواسته شده از دانش‌آموزان. راهبردهای قیاسی مستقیم‌تر و سراسرترند و می‌توان آنها را به عنوان رویکردهای آموزشی مستقیم به کار برد.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

راهبردهای قیاسی و استقرایی

در راهبردهای قیاسی ابتدا یک مفهوم آشنا مطرح گردیده و به دنبال آن مثال‌های آن مفهوم ارائه می‌شوند. در راهبردهای استقرایی ابتدا مثال‌ها عرضه می‌شوند و به دنبال آن دانش‌آموزان می‌کوشند تا بر اساس آن مثال‌ها مفهوم یا اصل مورد نظر را شناسایی کنند.

۱. هر کدام از این راهبردها چه مزایایی دارند؟

۲. یک موضوع را از حوزه محتوایی و یا پایه‌ای که در آن تدریس خواهید کرد انتخاب کنید. ببینید چگونه می‌توانید آن موضوع را با راهبردی قیاسی تدریس کنید. همچنین بررسی کنید که چگونه می‌توانید به جای راهبرد قیاسی، موضوع مورد نظر را با راهبردی استقرایی تدریس نمایید.

راهبردهای استقرایی. راهبردهای استقرایی را گونه‌ای از راهبردهای غیرمستقیم در نظر بگیرید. راهبردهای استقرایی مستلزم استدلال استقرایی است که در آن درس‌ها با مثال‌هایی شروع می‌شوند و دانش‌آموزان مثال‌ها را با تلاش مورد بررسی قرار می‌دهند تا اصل یا مفهوم اصلی را شناسایی کنند. برای مثال، معلمی که از رویکرد استقرایی استفاده می‌کند می‌تواند نمونه‌هایی از پاراگراف‌ها را به دانش‌آموزان بدهد که در آن زیر جمله موضوع خط کشیده شده است (ارائه مثال‌ها). در این راهبرد معلم از ابتدا به دانش‌آموزان نمی‌گوید که هر کدام از اینها یک جمله موضوع است و از جمله موضوع نیز تعریفی ارائه نمی‌کند. در عوض، دانش‌آموزان باید پاراگراف‌ها را مطالعه کنند و به پرسش‌های معلم پاسخ دهند. برای مثال، معلم می‌تواند بپرسد: «جملاتی که در این پاراگراف‌ها زیر آن خط کشیده شده چه ویژگی مشترکی دارند؟». معلم پس از اینکه مجموعه‌ای از پاسخ‌ها را دریافت کرد می‌تواند سؤال دوم را بپرسد: «آیا کسی می‌تواند برای این جملاتی که زیر آن خط کشیده شده یک نام پیشنهاد دهد؟». به واسطه این دو پرسش، فکرهای بسیاری را می‌توان تولید

کرد. در سراسر این فرایند، اندیشه دانش آموز مشغول می‌گردد. در نهایت، طی این فرایند استقرایی غیرمستقیم، مفهوم جمله موضوع شناخته می‌شود. این رویکرد استقرایی، غیرمستقیم است اما می‌تواند بسیار اثربخش باشد زیرا دانش آموزان برای رسیدن به معنا با محتوا تعامل می‌کنند.

بعضی وقت‌ها شاید بخواهید محتوا را کاملاً مستقیم تدریس کنید و لذا رویکردهای تدریس قیاسی را به کار می‌برید. در مواقع دیگر شاید بخواهید کار را با مثال‌ها شروع کنید و سپس با استفاده از رویکردهای استقرایی [دانش آموزان را] به سوی مفهوم اصلی هدایت نمایید.

الگوی آموزش مستقیم

آموزش مستقیم مستلزم بهره‌گیری از راهنمای آموزشی معلم-محور است. در این قسمت ویژگی‌های آموزش مستقیم و مؤلفه‌های تدریس درس‌ها با روش‌های مستقیم و واضح مورد بررسی قرار گرفته است.

ویژگی‌های آموزش مستقیم

آموزش مستقیم جزو آن دسته از رویکردهای آموزشی است که در آن معلم با تمرکز بر تسلط [دانش آموزان] روی دانش و مهارت‌هایی که می‌توان آنها را به شیوه‌ای گام‌به‌گام تدریس کرد درس‌ها را بدون ابهام و به‌طور متوالی سازماندهی می‌کند. از سویی محتوا یا مهارتی که باید آموخته شود و از سوی دیگر سرعت و آهنگ درس‌ها روش معلم را تعیین می‌کنند. سبک تدریس مستقیم مستلزم هدایت و یاری از سوی معلم است که این امر از طریق ارائه‌ها، پرسش و پاسخ‌ها، مرور و تمرین و بازخورد و تصحیح خطاهای دانش آموز میسر می‌گردد.

به‌طور کلی، معلم در آموزش مستقیم می‌تواند در بازه زمانی نسبتاً کوتاهی مهارت‌ها یا مفاهیمی را معرفی نماید. در راهنمای آموزشی مستقیم تمرکز روی پیشرفت تحصیلی است، معلم نیز اهداف درس را به گونه‌ای شفاف برای دانش آموزان بیان می‌کند. معلم به‌دقت فهم دانش آموز را رصد می‌کند و به دانش آموزان درباره عملکردهای خود بازخورد می‌دهد. تدریس یک درس به روش آموزش مستقیم مستلزم انجام هماهنگی‌های دقیق از سوی معلم و خلق یک محیط یادگیری مرتب و تکلیف‌مدار^۱ است. در آموزش مستقیم

^۱ - task-oriented

عمدتاً روی تکالیف یادگیری تحصیلی تمرکز می‌شود و غایت آن نیز اینست که دانش‌آموزان فعالانه و به طور مستمر به این تکالیف پردازند.

آموزش مستقیم چهار مؤلفه کلیدی دارد:

(۱) تعیین و صورت‌بندی شفاف اهداف

(۲) آموزش معلم-محور

(۳) نظارت دقیق بر پیامدهای دانش‌آموزان

(۴) کاربرد منسجم روش‌های سازماندهی و مدیریت کلاسی اثربخش

آموزش مستقیم به این دلیل اثربخش است که مبتنی بر اصول یادگیری رفتارگرایانه است، اصولی نظیر جلب توجه دانش‌آموزان، تقویت پاسخ‌های صحیح، ارائه بازخورد اصلاحی، و تمرین پاسخ‌های صحیح. دلیل دیگر آن افزایش زمان یادگیری تحصیلی یا مقدار زمان آموزشی است که دانش‌آموزان در طول آن به تکلیف مورد نظر می‌پردازند و با نرخ بالایی از موفقیت آن را انجام می‌دهند.

در بسیاری از مطالعات معلوم شده که اگر دانش‌آموزان بخش اعظم آموزش را مستقیماً از معلم دریافت کنند مهارت‌های پایه را سریع‌تر یاد می‌گیرند. روش مورد بحث، به ویژه در کار با افراد دارای پیشرفت کم و دانش‌آموزان استثنایی اثربخش است (فلورس و کایلور، ۲۰۰۷؛ لنو و دافرتی^۲، ۲۰۰۷).

کاربردها و محدودیت‌ها

آموزش مستقیم را می‌توان در مورد هر موضوعی به کار برد اما برای موضوعات عملگری، نظیر خواندن، نوشتن، ریاضیات، گرامر، موسیقی و تربیتی بدنی و نیز ابعاد مهارتی علوم و تاریخ (برای مثال، نقشه‌خوانی، کاربرد یک گاه‌شمار، کاربرد وسایل آزمایشگاهی) مناسب‌تر است. آموزش مستقیم می‌تواند برای بچه‌های کوچک‌تر و کُندآموزها مفید واقع شود. همچنین در مراحل اولیه یادگیری اطلاعات یا مواد درسی جدید که یادگیری آن دشوار است آموزش مستقیم می‌تواند به دانش‌آموزان در تمامی سنین و سطوح مختلف توانایی کمک کند.

آموزش مستقیم برای تحقق پیامدهای یادگیری اجتماعی یا تفکر سطح بالا طراحی نشده است. مخالفان آموزش مستقیم به این نکته اشاره می‌کنند که این آموزش بیش از حد

^۱- Flores & Kaylor

^۲- Leno & Dougherty

معلم-محور است و فوق‌العاده متکی به بیان یا سخن معلم است. منتقدان همچنین استدلال می‌کنند که این الگو محدود به تدریس مهارت‌های پایه و اطلاعات سطح پایین است و برای تدریس خُرده‌هدف‌های سطح بالا آنقدرها مفید نیست. بعضی از منتقدان نیز با مبنای رفتارگرایانه آموزش مستقیم مخالف بوده و معتقدند نباید به دانش آموزان به عنوان ظروفي خالی نگاه کرد که آماده جذب اطلاعات اند، بر عکس باید به آنها به منزله فراگیران فعالی نگاه کرد که می‌توانند دانش خویش را بسازند.

درجات آموزش مستقیم

درجات متفاوتی از آموزش مستقیم وجود دارد. برخی از رویکردها ساختاریافته‌تر از بقیه‌اند. یکم، رویکرد معلم-مدار^۱ که ساختاریافته‌ترین نوع است و در آن معلم اطلاعات را به مستقیم‌ترین شیوه ممکن به دانش آموزان انتقال می‌دهد. این روش در اغلب موارد به شکل ارائه‌ای سازمان‌یافته به همراه توضیح‌ها، مثال‌ها، فرصت‌هایی برای تمرین و بازخورد و واریسی میزان فهم است. رویکرد معلم-مدار نوعاً طبق توالی منطقی و منظمی به پیش می‌رود، و آموزش همقطار-همیار و آموزش دانش‌آموز-محور چندان در آن مشهود نیست. در برخی از شکل‌های این آموزش به ایجاد گروه‌های یادگیری همگن نیاز است تا بدین طریق بتوان روی دانش یا مهارت‌هایی که تسلط بر آنها ضرورت دارد بیشتر تمرکز کرد. در این رویکرد فرصت اندکی برای پرداختن به دروندادها یا گوناگونی دانش آموزان وجود دارد.

دوم، رویکرد کمتر مستقیمی است که آموزش واضح نام گرفته است (روزنشین، ۱۹۸۷، ۱۹۹۵، ۲۰۰۸). در آموزش واضح معلم باید توجه دانش آموز را جلب کند، مواد درسی جدید را ارائه نماید، پاسخ‌های صحیح را تقویت کند، به دانش آموزان درباره پیشرفت‌شان بازخورد بدهد و میزان زمانی را که دانش آموزان فعالانه به یادگیری محتوای دوره می‌پردازند افزایش دهد. هدف این رویکرد تدریس مهارت‌ها و کمک به دانش آموزان برای تسلط بر پیکره‌ای از دانش است. در واقع، آموزشی معلم-مدار است که دانش آموزان نیز قدری در آن مشارکت دارند. برای آموزش واضح یک درس باید ده اصل کلی رعایت شود (روزنشین، ۱۹۸۷):

۱. درس را با بیانی کوتاه از اهداف آغاز کنید.

¹ - teacher-directed

۲. درس را با مروری کوتاه بر یادگیری‌های پیش‌نیاز قبلی شروع کنید.
 ۳. مواد درسی را در گام‌های کوچک ارائه کنید، پس از هر گام دانش‌آموز تمرین کند.
 ۴. دستورالعمل‌ها و توضیحات شفاف و مفصل بدهید.
 ۵. سطح بالایی از تمرین فعالانه را برای تمامی دانش‌آموزان تدارک ببینید.
 ۶. پرسش‌های بسیاری مطرح کنید، فهم دانش‌آموز را واریسی کنید و بکوشید همه دانش‌آموزان پاسخ بدهند.
 ۷. دانش‌آموزان را در خلال تمرین اولیه هدایت کنید.
 ۸. به طور نظام‌مند بازخورد بدهید و اشتباهات را تصحیح کنید.
 ۹. برای کارهای نشستنی دستورالعمل‌های شفاف و تمرین بدهید، و به هنگام ضرورت حین کارهای نشستنی بر دانش‌آموزان نظارت کنید.
 ۱۰. تمرین را ادامه دهید تا دانش‌آموزان مستقل و دارای اعتماد به نفس شوند.
- چندی قبل گیگی^۱ (۲۰۰۹) و هالینگ‌ورث و ایبارا^۲ (۲۰۰۹) رویکرد آموزش واضحی را تعریف کردند که در آن انعطاف‌پذیری و مشارکت دانش‌آموزان نسبت به نسخه روزنشان بیشتر است. البته آموزش مد نظر ایشان همچنان معلم-مدار است به جز اینکه در آن تأکید بیشتری بر تعامل معلم-دانش‌آموز می‌شود. این رویکرد همچنین ویژگی‌هایی از آموزش معلم-همیار، هم‌مطار-همیار و دانش‌آموز-محور را برگرفته است (به شکل ۱-۵ نگاه کنید). در قسمت بعد مبنای بحث در مورد مؤلفه‌های درس‌های مبتنی بر آموزش مستقیم همین نسخه منعطف‌تر از آموزش واضح است.

مؤلفه‌های درس‌های مبتنی بر آموزش مستقیم و واضح

بسته به اینکه چه اندازه یا میزانی از آموزش مستقیم مطلوب پنداشته می‌شود راه‌های گوناگونی برای سازماندهی درس‌ها وجود دارد. به عنوان مثال، روزنشان (۱۹۸۷) بر اساس مرور مطالعات در زمینه تدریس واضح شش کارکرد تدریس را شناسایی کرده که بخشی از یک طرح درس‌اند: (۱) مرور روزانه، (۲) ارائه مواد درسی جدید، (۳) انجام تمرین هدفمند، (۴) بازخورددهی و تصحیح خطاها، (۵) اجرای تمرین مستقل، و (۶) تدارک مرورهای هفتگی و ماهانه.

^۱- Goeke

^۲- Ybarra

نمونه معیارها

راهنمای آموزش

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی، هر معیار شامل فهرستی از عملکردها، دانش مبنایی و گرایش‌های اساسی است که مقصود از هر معیار را به روشنی نشان می‌دهند.

از آنجایی که موضوع این فصل راهنمای آموزش است، نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار دوم اینتسک (تفاوت‌های فراگیران) و معیار هشتم اینتسک (راهنمای آموزش) که به مباحث این فصل مربوط‌اند در اینجا فهرست می‌شود.

عملکردها

- معلم آموزش را بر اساس دانش و تجارب پیشین فراگیران طراحی می‌کند به گونه‌ای که فراگیران بتوانند ضمن نمایش یادگیری‌ها بر سرعت خویش بیافزایند. (معیار ۲ اینتسک)
- معلم پرسش‌هایی پرسد تا باب بحث باز شود. این بحث در راستای مقاصد متفاوتی است؛ برای مثال، واری می‌زان فهم دانش‌آموزان، کمک به فراگیران برای انسجام دادن به تفکرات و فرایندهای فکری، تحریک کنجکاوی، و کمک به فراگیران برای پرسشگری. (معیار ۸ اینتسک)

دانش مبنایی

- معلم تفاوت‌ها در رویکردهای یادگیری و عملکردی را درک و شناسایی می‌کند و می‌داند چگونه آموزش را طراحی کند که از قوت‌های هر فراگیر برای ارتقای رشد او بهره‌گیری شود. (معیار ۲ اینتسک)
- معلم می‌داند چگونه مجموعه‌ای از راهنمای آموزش را که به لحاظ رشدی، فرهنگی، و زبان‌شناختی مناسب‌اند برای رسیدن به اهداف یادگیری به کار برد. (معیار ۸ اینتسک)

گرایش‌های حیاتی

- معلم زبان‌ها و گویش‌ها را ارج می‌نهد و به دنبال آن است که برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری، زبان‌ها و گویش‌ها را در سبک آموزشی خویش تلفیق کند. (معیار ۲ اینتسک)
- در فرایند تدریس، انعطاف‌پذیری و کنش متقابل^۱ برای معلم اهمیت دارد و آنها را ابزارهایی ضروری برای انطباق‌دهی آموزش با پاسخ‌ها، فکرها و نیازهای دانش‌آموزان می‌داند. (معیار ۸ اینتسک)

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). *معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک)*: مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی.سی: نویسنده.

^۱- reciprocity

در اینجا چهارچوب درس ویژه‌ای برای درس‌های مبتنی بر آموزش مستقیم و واضح پیشنهاد شده است. بخش اعظم اطلاعات در این قسمت، بر اساس محتوای الگوی آموزش واضح گکی (۲۰۰۹) ارائه گردیده است. مطالبی نیز از آرچر و هاگز (۲۰۱۱)، هالینگ‌ورث و ایبارا (۲۰۰۹) و روزن‌شاین (۱۹۸۷) تلفیق شده‌اند. مؤلفه‌های دروس مبتنی بر آموزش واضح در اینجا با همان توالی خاصی توصیف شده‌اند که باید در درس مورد نظر رعایت شود.

۱. مقدمه آمادگی را ارائه کنید. مقدمه آمادگی^۱ فعلیتی در شروع درس است که برای جلب توجه دانش‌آموزان، آگاهانیدن دانش‌آموزان از خُرده‌هدف‌های درس و توصیف درس برای آنها تدارک دیده می‌شود. منظور از این کار ایجاد آمادگی ذهنی در دانش‌آموزان است به گونه‌ای که به لحاظ فکری مهیای دریافت درس مورد نظر باشند. نویسندگان گوناگون برای اشاره به مفهوم مقدمه آمادگی اصطلاحات دیگری نظیر آمایه پیش‌آموزشی^۲، آمایه پیش‌بینانه^۳ و پیش‌سازمان‌دهنده^۴ را به کار برده‌اند. مقدمه آمادگی سه بخش دارد (گکی، ۲۰۰۹).

یکم، جلب توجه دانش‌آموزان به درس. این کار در ابتدای درس انجام می‌گردد و در آن تمرکز بر توجه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری ویژه‌ای است که باید ایجاد شود. این کار به لحاظ زمانی کوتاه است (از چند ثانیه تا دو دقیقه) و می‌تواند شکل گزاره‌ای^۵ محوری، نشانه‌ای متعارف^۶ یا یک پرسش را به خود بگیرد که کنجکاوی را برمی‌انگیزد. دوم، آگاهانیدن دانش‌آموزان از خُرده‌هدف‌های یادگیری در درسی که پیش‌روست. خُرده‌هدف‌ها را باید در قالب آنچه که دانش‌آموزان در پایان درس قادر به انجام آن خواهند بود بیان کرد (برای مثال، در پایان درس امروز شما خواهید توانست در نمونه گزارش‌های سیاسی، بین واقعیت‌ها و نظرات تمایز قائل شوید). بیان خُرده‌هدف‌ها کانون تمرکزی فراهم می‌کند که حاصل آن یاددهی و یادگیری اثربخش‌تر و هدفمندتر است. سوم، توصیف درس برای دانش‌آموزان. دانش‌آموزان برای رسیدن موفقیت‌آمیز به خُرده‌هدف مورد نظر باید جزئیات واضحی را درباره فعالیت‌ها و ارزشیابی‌هایی که الزامی خواهند بود در اختیار داشته باشند. توصیف کنید که در آن درس قرار است از چه فعالیت‌ها

¹- set induction

²- preinstructional set

³- anticipatory set

⁴- advance organizer

⁵- focusing question

⁶- standard signal

یا فرایندهایی استفاده شود، دانش آموزان در پایان درس باید قادر به انجام چه کارهایی باشند، و اینکه چرا رسیدن به خُردهدف‌های آن درس برای آنها مهم است. این اطلاعات دانش آموزان را برای درس آماده می‌کند، کارآیی یادگیری آنها را افزایش می‌دهد و می‌تواند یک اهرم انگیزشی باشد.

۲. دانش آموزان را برای دانش پایه آماده کنید. اثربخشی تدریس تا اندازه‌ای به ارائه معلم و تا اندازه‌ای نیز به دانش قبلی دانش آموزان و فرایندهای فکری فعال آنها در خلال یادگیری بستگی دارد. بنابراین، معلمان باید دانش آموزان را به لحاظ شناختی برای درس آماده کنند. آماده‌سازی دانش آموزان برای دانش پایه سه بخش دارد (گکی، ۲۰۰۹).

اول، دانش قبلی دانش آموزان را فعال کنید. دانش قبلی همان اطلاعاتی است که دانش آموزان از قبل دربارهٔ یک موضوع دارند. معلمان می‌توانند از دانش آموزان بخواهند تا آنچه را که دربارهٔ موضوعی خاص می‌دانند بازسازی کرده و به اشتراک بگذارند به گونه‌ای که بتوانند دانش پیشین مرتبط خویش را فعالانه به اهداف درس ربط دهند. این مهم از طرق مختلفی قابل انجام است، نظیر استفاده از یک نمودار سه‌آ (آنچه می‌دانم؛ آنچه می‌خواهم بدانم؛ آنچه یاد گرفته‌ام)^۱، یک پرسشنامه، و سایر نمودارها و دیاگرام‌ها. فعال‌سازی دانش پیشین باید قبل از تدریس موضوع فعلی انجام شود. با این کار اطلاعات دانش آموزان برملا گردیده و بدین وسیله درک و یادگیری آنها تسهیل می‌شود. برای این کار می‌توان در ابتدای یک بخش یا موضوع مطالعاتی جدید از ۲ تا ۱۰ دقیقه وقت گذاشت و ضرورتی ندارد که برای هر درس چنین کاری انجام شود.

دوم، مرورهای روزانه را برای دانش و مهارت‌هایی که بیشتر آموخته‌اند انجام دهید. پیش از شروع یک درس یادگیری مرتبطی را که بیشتر صورت گرفته به طور کوتاه مرور کنید. با این کار ذخیرهٔ اطلاعات در حافظهٔ طولانی-مدت و ربطدهی یادگیری‌های قدیم به جدید تسهیل می‌شود و مشخص می‌گردد که چه زمانی تدریس دوباره ضرورت دارد. این مرور می‌تواند بین ۲ تا ۱۰ دقیقه وقت بگیرد. افزون بر این، روزنشین (۱۹۸۷) پیشنهاد می‌کند که مرور کارهای هفتهٔ قبل، هر دوشنبه^۲ و مرور کارهای ماه قبل نیز در آخرین دوشنبهٔ هر ماه انجام شود.

^۱- K-W-L chart (What I Know; What I Want to Know; What I've Learned)

^۲- منظور اولین روز هفته است. م

سوم، واژگان جدید را پیش‌تدریس^۱ کنید. پیش‌تدریس مختصر واژگان جدید می‌تواند زمینه موفقیت دانش‌آموزان را برای یادگیری فراهم کند زیرا دیگر حواس آنها در حین خواندن یا آموزش، به دلیل برخورد با کلمات و اصطلاحات ناشناخته پرت نمی‌شود و روان‌تر و راحت‌تر به پیش‌می‌روند (مارزانو و پیکرینگ، ۲۰۰۵). این قسمت از درس ممکن است ۲ تا ۱۰ دقیقه زمان ببرد. موقع خواندن یک متن، ابتدا واژه‌هایی را پیش‌نگری کنید که فراوانی بیشتری دارند یا دانش‌آموزان با سطح مهارتی فعلی خود معنی آن را متوجه نمی‌شوند. موقع تدریس یک درس، واژگانی را پیش‌نگری کنید که در طول آن جلسه کلاسی مورد استفاده خواهند بود.

۳. مواد درسی جدید را آموزش بدهید. به طور معمول، راهبردهای معلم-مدار برای آموزش جدید به کار گرفته می‌شود. در این راستا، معلمان می‌توانند بعضی از راهبردهای آموزشی را که در این فصل بررسی شد به کار ببرند، راهبردهایی نظیر ارائه‌ها، نمایش‌ها و پرسشگری. اگر معلمان فرایند فکری خویش را به هنگام ارائه محتوا آشکار کنند یادگیری دانش‌آموزان ارتقا می‌یابد. در این کار که نوعی الگوسازی شناختی است معلمان افکار خویش را به زبان می‌آورند یا در اصطلاح بلسند فکر می‌کنند به گونه‌ای که دانش‌آموزان نحوه پردازش اطلاعات توسط آنها را بشنوند. الگوسازی فرایند اندیشیدن برای رشد مهارت‌های شناختی نظیر راهبردهای خواندن، حل مسائل ریاضی، ویرایش و بازنگری آثار نوشتاری، و حتی برای حل معضلات اجتماعی نیز مفید است (گکی، ۲۰۰۹). برای مثال، معلم می‌تواند در حالی که کاری را به طور فیزیکی انجام می‌دهد خودش را با دستورات یا رهنمودهایی هدایت کند، هر کدام از گام‌های یک فرایند و اهمیت آن را توصیف کند، پیش‌بینی‌هایی بکند و حتی نقاط گیج‌کننده را نیز به زبان بیاورد.

۴. تمرین هدفمند بدهید. تمرین هدفمند به دانش‌آموزان کمک می‌کند که اطلاعات را از حافظه کاری به حافظه بلند-مدت انتقال دهند. معلمان می‌توانند پس از آموزش مواد درسی جدید تمرین‌های هدفمندی را ترتیب دهند، از جمله تمرین با همقطاران، حل مسئله گروهی یا تمرین هدفمند انفرادی با هدایت معلم. کاغذ چرک‌نویس در ابتدای یک فعالیت را نمی‌توان تمرین هدفمند محسوب کرد. تمرین هدفمند موقعی اثربخش‌تر است که پس از ارائه یک مفهوم اولیه یا الگوسازی شناختی آن انجام گیرد. همچنین، تمرین هدفمند به طور مستقیم به خردهدف‌های یادگیری درس مورد نظر ربط دارد، زمینه را برای مشارکت فعال باز می‌کند و خودتنظیمی دانش‌آموز را نیز ارتقا می‌دهد. معلم در

^۱- preteach

خلال تمرین هدفمند سرنخ‌هایی می‌دهد و پشتیبانی می‌کند که این را می‌توان یک رویکرد معلم-همیارانه محسوب کرد.

۵. تمرین مستقل بدهید. هنگامی که دانش‌آموزان به اندازه کافی تمرین هدفمند انجام دادند و عملکرد مستقل آنها تسهیل شد زمان آن رسیده که سطح فهم دانش‌آموزان و آرسی گردد و میزان شایستگی فردی آنها در مهارت، مفهوم یا راهبرد جدید تقویت شود (گکی، ۲۰۰۹). گاهی اوقات در نتیجه این و آرسی معلوم می‌شود که به تمرین هدفمند بیشتری نیاز است.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

اجرای مرور روزانه

فرض کنیم درسی را با موضوع سبک‌های نقاشی (برای مثال، سبک تجسمی، سبک نو) تدریس می‌کنید. شما به عنوان بخشی از مرور روزانه خودتان می‌خواهید بدانید که آیا دانش‌آموزان می‌توانند اسامی سبک‌های مختلف، نقاشان نماینده هر مکتب، و مشخصات هر کدام از سبک‌هایی را که شما در سه جلسه قبل پوشش داده بودید تشخیص دهند.

۱. در این مورد، شما برای اجرای مرور روزانه از چه راهبردهایی استفاده می‌کنید؟

۲. شما چگونه می‌توانید کاربرد فناوری را در مرور روزانه تلفیق کنید؟

تمرین مستقل نوعی از هدایت خویش است؛ دانش‌آموزان با کمترین تعامل و شاید بدون تعامل با معلم کار را انجام می‌دهند. در مورد دانش‌آموزان ابتدایی، تمرین مستقل را می‌توان به صورت گروهی و یا به صورت کار انفرادی در کلاس تعریف کرد. برای دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و متوسطه، تمرین مستقل اغلب به شکل تکلیف منزل است. تمرین مستقل همیشه به شکل نوشتاری نیست و می‌تواند از طریق ابزارهای گوناگون بیانی انجام شود. فعالیت‌های تمرین مستقل می‌توانند به صورت مهارتی (برای مثال؛ چرک‌نویس‌ها، بازی‌ها یا مشق‌ها) یا به صورت کاربردی باشند (برای مثال نوشتارها، ارائه‌های پاورپوینتی، ارائه شفاهی یا الگوهای سه‌بعدی). تمرین مستقل مهارتی تسلط افراد را بالا می‌برد در حالی که تمرین مستقل کاربردی تعمیم‌دهی‌ها به موقعیت‌های واقعی و معنادار را ارتقا می‌دهد.

۶. به درس پایان دهید. اصطلاح **پایان‌دهی**^۱ به فعالیت‌هایی دلالت دارد که هدف آن رساندن ارائه درس به یک نتیجه مطلوب و رضایت‌بخش است (شاستک^۲، ۲۰۱۴). برای پایان‌دهی مقاصد مختلفی قابل تصور است. اول اینکه با تقویت توانایی حفظ کردن و به یاد آوردن، به یادگیری دانش آموز کمک می‌کند. دوم اینکه به تثبیت مطالب مهم درس کمک می‌کند. سوم اینکه به دانش آموزان کمک می‌کند تا روی یادگیری خویش تأمل کنند. چهارم اینکه فرصتی است برای معلم تا سطح فهم دانش آموز را ارزیابی کند و هر گونه کژفهمی‌های باقیمانده را تشخیص دهد.

نظراتی از کلاس درس

لارن کرفت، معلم ادبیات و انشا در دبیرستان، بوفالو گراو، ایلینویز

بهره‌گیری از سیستم‌های پاسخ دانش‌آموزی برای سنجش تکوینی فوری

به تازگی یکی از سیستم‌های عملکرد کلاسی^۳ را در مدرسه من سفارش داده‌اند که معلمان در انواع سنجش‌های تکوینی، از واژگان گرفته تا مسائل ریاضی، از آنها استفاده می‌کنند. در این سیستم معلمان می‌توانند پاوربونتی حاوی چند سؤال را به عنوان یک کوئیز به نمایش بگذارند. هر دانش‌آموز یک افزار پاسخ^۴ را که شبیه کنترل از راه دور است بر می‌دارد و پاسخ خود را به پرسش نمایش داده شده اعلام می‌کند. معلم سریعاً می‌تواند تعداد پاسخ‌ها را صحیح را ببیند.

سیستم عملکرد کلاسی هم برای انجام سنجش‌های تکوینی مفید است و هم برای مرور محتوای درس به کار می‌آید. دانش‌آموزانی که در پیش‌آزمون‌ها شرکت می‌کنند اطلاعات را طولانی‌تر به خاطر می‌سپارند. همچنین، در این سیستم دانش‌آموزان مشارکت بالایی دارند و حتی مقداری رقابت نیز ایجاد می‌شود که نتیجه آن نمرات بالاتر در سنجش‌های پایانی است.

ما از فناوری ساده دستک‌ها^۵ نیز برای ارزیابی سریع عملکرد دانش‌آموزان استفاده می‌کنیم. هنگامی که سؤالی را می‌پرسیم دانش‌آموزان جوابی را که روی دستک‌ها نوشته‌اند بالا می‌گیرند. ما غالباً از دستک‌ها در درس دستور زبان استفاده می‌کنیم. دانش‌آموزان می‌توانند در گروه‌ها و یا به تنهایی کار کنند و تمرین ممکن است شکل یک بازی یا رقابت را به خود بگیرد. بُعد جنبشی این کار باعث بهبود مشارکت دانش‌آموزان می‌شود و به معلم نیز در ارزیابی سریع یادگیری بچه‌ها کمک می‌کند.

^۱- closure

^۲- Shostak

^۳- classroom performance systems (CPS)

^۴- response pad (م (بزرگی هوشمند دارای چندین دکمه که افراد می‌توانند پاسخ خود را با فشردن دکمه‌ها اعلام کنند)

^۵- dry-erase paddles

وسلیه‌ای شبیه راکت پینگ‌پونگ که یک طرف آن مثل صفحه وایت‌برد است و دانش‌آموزان می‌توانند با مازیک روی آن بنویسند و سریع پاک کنند. برای مواقعی استفاده می‌شود که فرصت پرسیدن از یک‌ایک دانش‌آموزان وجود ندارد. م

رویکردهای آموزشی برای تدریس مستقیم

در چهارچوب رویکردهای آموزشی معلم-مدار، راهنمای تدریس مختلفی رایج اند از جمله ارائه‌ها، نمایش‌ها، پرسشگری، ازبرخوانی‌ها، تمرین و مشق‌ها، مرورها، تمرین هدفمند و تکلیف منزل. شاید معلمان این راهنمای مشابه را به روش‌های گوناگون همراه با رویکردهای معلم-همیار، همقطار-همیار، و دانش‌آموز-محور به کار ببرند.

ارائه‌ها

منظور از ارائه^۱ سخنانی آگاهاننده است که یک شخص مطلع‌تر برای اشخاص کم‌اطلاع بیان می‌کند. مشارکت دانش‌آموزان، از لحاظ پرسشگری یا گفتگو، شاید اندک و یا حتی در حد صفر باشد. ارائه‌ها را می‌توان برای انتقال اطلاعات در زمانی کوتاه، برای توضیح موضوعات دشوار، برانگیختن میل دانش‌آموزان برای یادگیری، ارائه اطلاعات به شیوه‌ای مشخص یا انطباق‌دهی آن با گروهی خاص، یا معرفی و تشریح تکالیف یادگیری مورد استفاده قرار داد.

در موارد زیر نباید از ارائه‌ها استفاده کرد: (۱) هنگامی که اهدافی به غیر از کسب دانش دنبال می‌شوند؛ (۲) هنگامی که اطلاعات پیچیده، انتزاعی یا مفصل‌اند؛ (۳) هنگامی که مشارکت دانش‌آموز مهم است؛ (۴) هنگامی که یادگیری شناختی سطح بالا مد نظر است؛ و (۵) هنگامی که دانش‌آموزان به لحاظ توانایی زیر حد متوسط‌اند. در ارائه‌ها غالباً دانش‌آموزان به طور فعال در یادگیری درگیر نمی‌شوند. ارائه‌ها زمینه را برای یادگیری منفعل مهیا می‌نمایند و به طور معمول، در آنها معلم فرصتی برای واری میزبان فهم دانش‌آموزان ندارد. شما باید ارائه‌ها را از ابتدا تا انتها برنامه‌ریزی و آماده کنید، محتوا را مثل یک متخصص شناسید، بازه زمانی ارائه را متناسب با آستانه تحمل آن گروه سنی خاص محدود کنید، به شیوه‌ای ارائه کنید که برای دانش‌آموزان جذاب باشد، به محتوا ساختار و توالی مناسبی بدهید، از رسانه‌های آموزشی و مواد درسی استفاده کنید، محتوا را خلاصه نمائید و فعالیت‌های پیگیرانه^۲ را تدارک ببینید.

به زعم گود و بروفی (۲۰۰۸) به هنگام آماده‌سازی یک ارائه، باید حد یا دامنه توجه دانش‌آموزان را مورد تأمل قرار داد. به طور قطع، باید سن و سطح بلوغ دانش‌آموزان را در نظر گرفت. وقتی که معلم برای بیش از ۲۰ دقیقه صحبت می‌کند فقط معدودی از

^۱- presentation

^۲- follow-up activities

دانش‌آموزان می‌توانند با علاقه ادامه بدهند. شما پس از اینکه اندکی ارائه کردید می‌توانید مجموعه‌ای از پرسش‌ها را بپرسید تا زمینه‌ای برای بحث در کل کلاس یا در گروه‌های کوچک ایجاد شود. سپس می‌توانید دوباره به ارائه برگردید. یکی از کارهای مفید این است که زمان کلاس را به طور متناوب با فنون ارائه‌گوناگونی اداره کنید که مشارکت فعال دانش‌آموزان را می‌طلبد. بعضی از معلمان ارائه‌ها را به حداقل می‌رسانند و از گفتگوهای تعاملی بیشتری استفاده می‌کنند؛ این افراد غالباً از طریق سؤال پرسیدن تدریس می‌کنند.

روزنشین و استیونز (۱۹۸۶) بر اساس مرور تحقیقات چندین رهنمود مفید را برای انتقال ارائه‌های شفاف مطرح کرده‌اند: (۱) اهداف و نکات اصلی را به طور روشن بیان کنید؛ (۲) ارائه‌های گام‌به‌گام را تدارک ببینید؛ (۳) از رویه‌های دقیق و ملموس استفاده کنید؛ و (۴) فهم دانش‌آموزان را واریسی کنید. افزون بر این، اگر می‌خواهید دانش‌آموزان انگیزش داشته باشند و مواد درسی را یاد بگیرند باید بدانید که رفتارهای تدریسی نظیر شفافیت، اشتیاق و انتقال‌های روان^۱ نیز لازم‌اند. برخی از معلمان دوست دارند به دانش‌آموزان چهارچوبی برای یادداشت‌برداری^۲ بدهند تا آنها بتوانند سخنرانی را دنبال کرده و چهارچوب را با اطلاعات منتخب پُر کنند.

برای برنامه‌ریزی و اجرای ارائه‌ها می‌توانید رهنمودهای زیر را نیز مد نظر قرار دهید (روزنشین، ۱۹۸۷؛ روزنشین و استیونز، ۱۹۸۶):

۱. خُرده‌هدف‌های درس را برای دانش‌آموزان ارائه کنید.
۲. برای معرفی موضوع و برانگیختن علاقه دانش‌آموزان از یک پیش‌سازمان‌دهنده استفاده کنید.
۳. اطلاعات را به شیوه‌ای سازمان‌یافته و گام‌به‌گام ارائه کنید.
۴. دستورالعمل‌های گام‌به‌گام بدهید.
۵. مواد درسی را سازماندهی کنید به گونه‌ای که پیش از بیان نکته بعدی، روی نکته حاضر تسلط پیدا کنند.
۶. در یک زمان روی یک اندیشه تمرکز کنید، نکته‌ای را کامل کرده و پیش از حرکت به سوی نکته بعد، فهم [دانش‌آموزان] را واریسی کنید.
۷. از دانش‌آموزان، در قالب پرسش‌ها و نظرخواهی‌ها، انتظار تعامل داشته باشید.

^۱- smooth transitions

^۲- note-taking outline

۸. از اندیشه‌های عام به سوی اندیشه‌های خاص حرکت کنید.
۹. برای ارتقای یادگیری از یک سازمان‌دهنده گرافیکی یا دیگر وسایل کمک آموزشی استفاده کنید. (به شکل ۳-۵ نگاه کنید).
۱۰. از توضیح‌ها و مثال‌های خوب استفاده کنید.
۱۱. دانش‌آموزان را تشویق کنید تا روی آنچه آموخته‌اند بیان‌دهند و آن را به کار ببرند.
۱۲. سطح فهم دانش‌آموز را واریسی کنید.

برمارک^۱ (۲۰۱۱) در کتاب *آنها چرت می‌زنند، شما می‌بازید*^۲ رویکردهای بسیاری را برای تنوع بخشیدن به ارائه‌های پاورپوینتی و فعال‌سازی فراگیران، بهبود یادگیری و پیشگیری از رخوت و خستگی توصیف کرده است. او اصرار می‌ورزد که مریدان هم سخنران، هم شادی‌آور^۳ و هم انگیزش‌دهنده‌اند. در طراحی ارائه‌ها باید به ایجاد ارتباطات، ایجاد شادمانی، بهره‌گیری از تصاویر، تلفیق موسیقی، تحریک هیجانات، تعریف داستان‌ها و درگیر ساختن حواس توجه کرد. ارائه‌هایی که از این ابعاد چندگانه برخوردار باشند در مجموع، حس خستگی را دفع و مشارکت فراگیران را جذب خواهند کرد.

سیلور و پرینی^۴ (۲۰۱۰) در کتاب *سخنرانی تعاملی*^۵ توضیح داده‌اند که معلمان می‌توانند برای جلب مشارکت دانش‌آموزان و کمک به آنها برای ساخت یادگیری‌های قوی و پایدار، آنها را طی فرایند چهارمرحله‌ای زیر هدایت کنند:

۱. **ربط‌دهی.** سخنرانی با یک «چنگک»^۶ شروع شود که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تجربیات و دانش پیش‌زمینه خود را به موضوع سخنرانی ربط دهند.
۲. **سازماندهی.** معلم اطلاعات را در «قطعات» قابل کنترل^۷ ارائه کند و دانش‌آموزان این قطعه‌ها را روی سازمان‌دهنده‌های دیداری^۸ ثبت کنند.

1- Burmark
2- They Snooze, You Lost
3- entertainer
4- Silver & Perini
5- The Interactive Lecture
6- "hook"
7- manageable "chunks"
8- visual organizers

۳. **کدگذاری دوجانبه.** معلم برای اینکه محتوا را قابل یادگیری کند از فنون متنوعی نظیر وسایل کمک آموزشی دیداری و فیزیکی، مثال‌ها، نمایش‌ها، تصویرسازی روشن^۱ و فعالیت‌های پردازشی استفاده کند.

۴. **تمرین و تشریح.** معلم هر چند دقیقه توقف می‌کند تا سؤالاتی مروری را مطرح کند که متناسب با سبک‌های مختلف یادگیری‌اند. معلم سخنرانی را با ترکیب مباحث به پایان می‌رساند به این معنا که از دانش آموزان می‌خواهد آنچه را که آموخته‌اند تلفیق یا خلاصه کنند.

این راهبردها برای افزایش مشارکت دانش آموز، بهسازی مهارت‌های مدیریت اطلاعات دانش آموزان، رشد مهارت‌های یادداشت‌برداری دانش آموزان، عمیق‌تر کردن فهم، شکل‌دهی به دانش پیش‌زمینه دانش آموزان و پرورش عادات ذهنی دانش آموزان در نظر گرفته شده‌اند (عاداتی نظیر انعطاف‌پذیری فکری، با دقت اندیشیدن و ارتباط برقرار کردن، کاربرد دانش گذشته برای رسیدن به بینش‌های تازه، و تفکر در هم‌تنیده و منسجم).

نمایش‌ها

نمایش از این نظر که در آن اطلاعات به طور مستقیم از معلم به دانش آموزان انتقال می‌یابد شبیه به سخنرانی است. یک نمایش^۲ مستلزم ارائه‌ای دیداری با هدف بررسی فرایندها، اندیشه‌ها و اطلاعات است. در روش نمایش دانش آموزان می‌توانند به معلم به عنوان یک فراگیر فعال و نیز به عنوان یک الگو نگاه کنند. در این روش دانش آموزان این فرصت را به دست می‌آورند که چیزهای واقعی و نحوه کارکرد آنها را مشاهده کنند.

انواعی از نمایش‌های محض، نمایش‌های همراه با بیان نظرات، و یا نمایش‌های مشارکتی به همراه دانش آموزان وجود دارد. در بسیاری از موارد، معلم اقدام یا فعالیت معینی را پیش از اینکه دانش آموزان آن فعالیت را به طور انفرادی انجام دهند به نمایش می‌گذارد. به عنوان مثال، معلم نقاط خاصی را روی یک نقشه مشخص می‌کند؛ پیش از آنکه از دانش آموزان بخواهد چنین کاری انجام دهند. این نمایش معلم برای بسیاری از دانش آموزان الگویی از اقدامات مورد نیاز است و انتظارات را نیز مشخص می‌کند. از نمایش‌ها می‌توان برای تشریح اثربخش نکات یا رویه‌ها استفاده کرد، نسبت به موضوعی

¹- vivid imagery

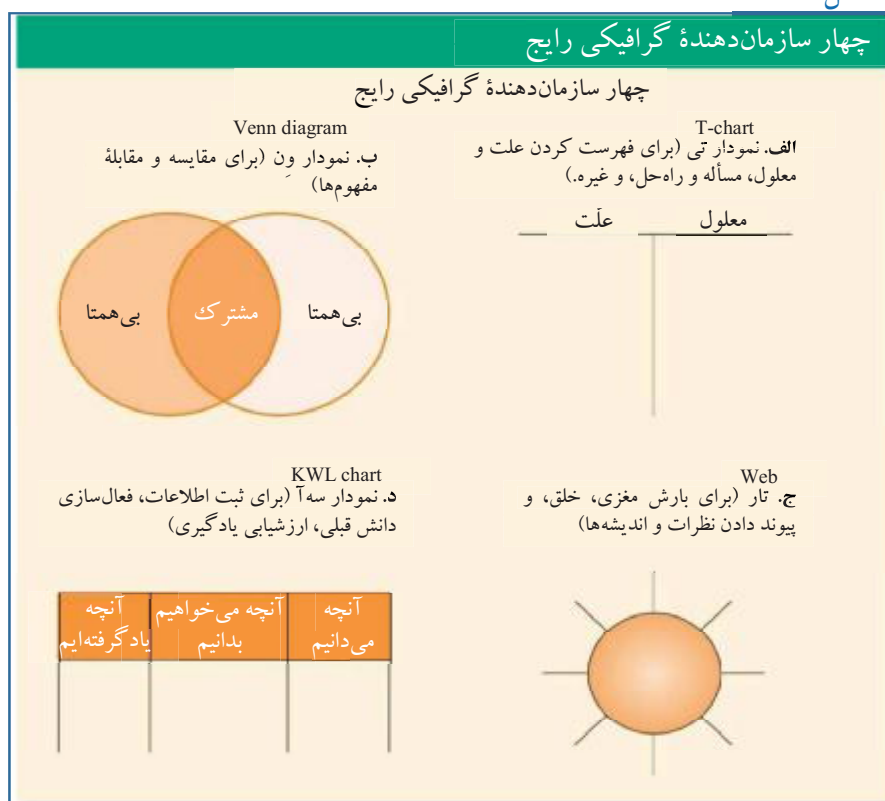
یکی از ترفندهای نویسندگان در نوشتن قطعات ادبی است؛ آنها ضمن توصیف یک پدیده از اصطلاحات مربوط به حواس مختلفی نظیر دیداری، شنیداری، چشایی، بویایی و لامسه برای بیان ویژگی‌های آن چیز بهره می‌گیرند. م

²- demonstration

خاص علاقه ایجاد کرد، الگویی برای تدریس مهارت‌های ویژه به دست آورد و تغییری در سرعت آموزش ایجاد کرد.

در کلاس ورزش معلم می‌تواند نحوه پرتاب در بسکتبال و یا سرویس زدن در والیبال را نمایش دهد. در هر دو مورد، معلم حرکات را انجام داده و مراحل یا اقدامات لازم را نیز برای دانش‌آموزان توضیح می‌دهد. سپس ممکن است از یک یا چند دانش‌آموز بخواهد که آن حرکات را به عنوان نمایشی اضافه برای بقیه کلاس انجام دهند. در این مورد، شاید معلم نظراتی را در مورد نمایش آن دانش‌آموزان بیان کند؛ اینکه آیا حرکات آنها مناسب بود یا اینکه به تنظیمات بیشتری نیاز دارد.

شکل ۳-۵



به عنوان مثالی دیگر در کلاس درس ریاضی، ممکن است معلم نحوه انجام یک تقسیم طولانی را روی وایت‌بورد به نمایش بگذارد به گونه‌ای که تمام دانش‌آموزان بتوانند

مراحل مختلف فرایند تقسیم کردن را ببینند. معلم می‌تواند در هر مرحله نظراتی را بیان کند. سپس، شاید از چند دانش‌آموز بخواهد که پای تخته بیایند و روی مسائل مشابهی کار کنند تا بقیه دانش‌آموزان بتوانند شاهد نمایش آنها باشند. از این رویه می‌توان در سطوح بالاتری نظیر کلاس درس جبر، برای کار روی مسائل استفاده کرد.

برای اجرای نمایش‌های اثربخش رهنمودهای زیر را رعایت کنید:

۱. برای نمایش به دقت برنامه‌ریزی کنید.
۲. رویه‌های پیچیده را به قسمت‌های معجزایی تقسیم کنید که می‌توان آنها را به نحو مقتضی نمایش داد.
۳. نمایش را تمرین کنید.
۴. برای هدایت نمایش چهارچوبی تهیه کنید.
۵. مطمئن شوید که همه می‌توانند نمایش را ببینند.
۶. برای متمرکز کردن توجه آنها نمایش را معرفی کنید.
۷. در حین اینکه رویه‌ای را نمایش می‌دهید آن را توصیف کنید. در صورت نیاز تکرار کنید.
۸. سؤال پرسید و به سؤال پرسیدن ترغیب کنید.
۹. اگر از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که رویه‌ای را اجرا کنند اجازه دهید که آن رویه را تمرین کنند.
۱۰. بازخوردهای اصلاحی انفرادی بدهید.
۱۱. برای اقدامات بعد از نمایش برنامه‌ریزی کنید.

پرسشگری

پرسشگری ابزار آموزشی بنیادینی است، البته پرسشگری موفق ابعاد و زوایای بسیاری دارد. رهنمودها در زمینه پرسشگری را می‌توان در دو مقوله قرار داد: انواع پرسش‌ها و فنون پرسشگری. فاسکو^۱ (۲۰۱۲)، مورگان و ساکستون^۲ (۲۰۰۶)، باگلیارو^۳ (۲۰۱۱) و والش و ساتس^۴ (۲۰۱۱، ۲۰۱۶) رهنمودهای مفیدی را برای بهبود پرسش‌های کلاسی ارائه داده‌اند.

^۱- Fusco

^۲- Morgan & Saxton

^۳- Pagliaro

^۴- Walsh & Sattes

معلمان باید به طور نظام‌مند در مورد ترتیب پرسش‌ها برای تدریس خویش برنامه‌ریزی کنند. این کار شامل طراحی پرسش‌های اثربخش، تعیین ساختار پرسش‌ها، رعایت زمان انتظار، بهره‌گیری از مهارت‌های گوش‌دهی اثربخش، ارزیابی پاسخ‌ها و تدارک پرسش‌های پیگیرانه است (فاسکو، ۲۰۱۲). معلمان با توالی‌دهی اثربخش پرسش‌ها می‌توانند دانش‌آموزان را به اندیشیدن در سطوح عالی و استفاده از مهارت‌های کاربرد دانش^۱ ترغیب کنند (مارزانو و سیمز، ۲۰۱۴).

انواع پرسش‌ها

به هنگام استفاده از پرسش‌ها عواملی نظیر سطح پرسش، استفاده از پرسش‌های همگرا و واگرا، و نوع پرسش را مد نظر قرار دهید:

۱. پرسش‌هایی برای حیطة‌های یادگیری. همان‌طور که در فصل چهارم بحث شد تمرکز اکثر پرسش‌ها بر حیطة شناختی است. برای هر کدام از سطوح حیطة شناختی می‌توان پرسش‌هایی را طراحی کرد (به جدول ۱-۴ نگاه کنید): یادآوری، فهم، کاربرد، تحلیل، ارزشیابی، و خلق. به طور کلی، سه سطح اول مستلزم طرح پرسش‌های سطح-پایین است زیرا اساساً در این سطح‌ها بر یادآوری و کاربرد محدود اطلاعات تأکید می‌شود. سه سطح بالایی حیطة شناختی مستلزم پرسش‌های سطح بالا است که از حافظه و یادآوری ناقص^۳ فراتر می‌روند؛ در این سطوح به تفکر انتزاعی و پیچیده پرداخته می‌شود.

۲. پرسش‌های همگرا و واگرا. برای پرسش‌ها دو نوع از پاسخ را می‌توان متصور شد. برای پرسش‌های همگرا^۴ که یک پاسخ صحیح یا یک بهترین پاسخ را دارند (برای مثال، مرکز ایالت ایلینویز کجاست؟ نویسندهٔ رمان موبی‌دیک^۵ کیست؟). این پرسش‌ها را می‌توان طوری تنظیم کرد که پاسخ‌گویی به آنها مستلزم تفکر سطح بالا یا پایین باشد. غالب پرسش‌های واگرا بازپاسخ‌اند و به طور معمول جواب‌های بسیار مناسب و اما متفاوتی دارند (برای مثال، چرا این مهم است که کاوش در فضا را ادامه دهیم؟ چه عنوانی می‌تواند برای این داستان مناسب باشد؟).

۳. انواع پرسش‌ها. برای مقاصد متفاوت انواع متفاوتی از پرسش‌ها وجود دارد:

^۱- knowledge-application skills

^۲- Simms

^۳- partial recall

^۴- convergent questions

^۵- Moby-Dick

- پرسش‌های کانونی^۱. از پرسش‌های کانونی برای متمرکز کردن توجه دانش‌آموزان به درس آن روز یا مواد درسی مورد بحث استفاده می‌شود. از این پرسش‌ها می‌توان برای تعیین آموخته‌های دانش‌آموزان، انگیزش و تحریک دانش‌آموزان، ایجاد علاقه در ابتدا و یا در خلال یک درس، یا برای واری و ارسای فهم دانش‌آموزان در طول یک درس و یا در پایان آن استفاده کرد (مور^۲، ۲۰۱۵). شاید نیاز باشد که به هنگام طرح این پرسش‌ها به دانش‌آموزان سرنخ بدهید.
- پرسش‌های یادآورانه^۳. پرسش‌های یادآورانه حاوی سرنخ‌ها یا اشاراتی برای کمک به دانش‌آموزان در پاسخ‌دهی به پرسش‌ها یا کمک به آنها برای تصحیح یک جواب اولیه است. پرسش یادآورانه معمولاً بیان دوباره‌ای است از پرسش اصلی که سرنخ‌ها یا اشاراتی در آن گنجانده شده است.
- پرسش‌های کاوشگرانه^۴. پرسش‌های کاوشگرانه شاید زمانی نیاز شوند که دانش‌آموز به طور کامل به سؤال جواب نمی‌دهد. در این مورد شما می‌توانید از همان دانش‌آموزان یک یا چند سؤال کاوشگرانه بپرسید؛ غرض از این پرسش‌ها شفاف‌تر شدن موضوع و نیز هدایت دانش‌آموز برای رسیدن به پاسخ‌های کامل‌تر است (برای مثال، منظور شما از آن چیست؟ ممکن است آنرا کامل‌تر توضیح بدهید؟ دلایل شما برای آن چیست؟).

فیلم آموزشی

راهبردهای پرسشگری برای بهبود فهم

اگر از دانش‌آموزان بخواهید که حین مطالعه به تهیه و تنظیم پرسش‌ها نیز بپردازند این کار به افزایش چشمگیر درک آنها منجر خواهد شد. در این فیلم معلمان راجع به این موضوع حرف می‌زنند که چرا پرسشگری یکی از راهبردهای مهم مطالعه است و چگونه می‌توان آن را متناسب با استانداردها مورد استفاده قرار داد.

فنون پرسشگری

به این سادگی نیست که معلمان برای اثربخش بودن قدم به کلاس بگذارند و پرسش‌هایی را مطرح کنند. آنها باید در مورد صورت‌بندی سؤال‌ها، نحوه طرح سؤال‌ها، سرنخ‌دهی به

^۱- focusing questions

^۲- Moore

^۳- prompt questions

^۴- probing questions

پاسخ‌های دانش‌آموز، ارزیابی و بهره‌گیری از سؤال‌ها، و تشویق پرسش‌های دانش‌آموزان به دقت تأمل کنند (والش و ساتس، ۲۰۱۶). رهنمودهایی که در اینجا عرضه شده‌اند ترکیبی است از پیشنهادات فاسکو (۲۰۱۲)، مورگان و ساکتون (۲۰۰۶)، باگلیارو (۲۰۱۱) و والش و ساتس (۲۰۱۱، ۲۰۱۶).

صورت‌بندی پرسش‌ها. در صورت‌بندی پرسش‌ها رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید. پرسش‌های کلیدی را از قبل طراحی کنید تا ساختار و جهت درس حفظ شود. پرسش‌ها را در طرح درس‌ها بنویسید؛ حداقل برای هر خُرده‌هدف یک سؤال، به ویژه سؤالات سطح بالا که برای هدایت بحث‌ها لازم‌اند. در خلال درس، بر اساس پاسخ‌های دانش‌آموزان سؤالات آنی^۱ بپرسید.

سؤالات را در سطوح گوناگونی از حیطه شناختی بپرسید. برای تعیین درک اولیه دانش‌آموزان و نیز تشخیص توانایی بالقوه آنها برای تفکر عمیق، از پرسش‌های سطح دانش استفاده کنید. پرسش‌های سطح بالا فرصت‌هایی را برای کاربرد دانش و نیز اندیشیدن انتقادی و خلاق در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند.

پرسش‌ها را شفاف و دقیق واژه‌پردازی کنید. از پرسش‌های مبهم و دوپهلویی نظیر «دیروز چه یاد گرفتیم؟» یا «نظر شما در مورد ملک داستان چیست؟» خودداری کنید. پرسش‌های تکی بپرسید؛ از پرسش‌های رگباری که موجب گیجی و ناکامی دانش‌آموزان می‌شوند پرهیز کنید. شفافیت پرسش‌ها احتمال دریافت پاسخ‌های صحیح را افزایش می‌دهد.

پرسش‌ها را با سطح توانایی دانش‌آموزان انطباق دهید. این کار باعث بهبود فهم و کاهش اضطراب می‌شود. برای کلاس‌های ناهمگون، پرسش‌ها را با زبانی طبیعی و ساده بیان کنید طوری که واژگان و ساختار جمله با زبان و سطوح درک دانش‌آموزان متناسب باشد.

پرسش‌هایی بپرسید که به زندگی شخصی دانش‌آموزان یا موقعیت‌های مشابه ربط دارند. اگر سؤالات به زندگی و علایق دانش‌آموزان ربط داشته باشد یادگیری برای آنها معنادارتر خواهد شد. سؤالات مفید می‌تواند شامل چنین مواردی باشد: «آیا تا به حال چنین حسی داشته‌اید؟» یا «به نظر شما این درست است که...؟».

^۱ - spontaneous

به انواع سؤالاتی که می‌پرسید تنوع بدهید. سؤالات را می‌توان دو نوع دانست: همگرا (دارای یک جواب صحیح: «مرکز ایالت فلوریدا کجاست؟») و واگرا (دارای چند پاسخ احتمالی: «پیامدهای کلیشه‌سازی جنسیتی در کتاب‌های درسی آموزش عمومی چیست؟»).

ارائه پرسش‌ها و سرنخ‌دهی به پاسخ‌های دانش‌آموزان. به هنگام ارائه پرسش‌ها در جلسه کلاس درس، رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید.

پرسش‌هایی بپرسید که مبنا و توالی منطقی دارند. از پرسش‌های تصادفی بی‌هدف و فاقد موضوع روشن بپرهیزید. توانایی عقلانی دانش‌آموزان و نیز فهم پیشین آنها از محتوا، موضوع و خُرده‌هدف(های) درس را مد نظر قرار دهید. پرسیدن سؤالات طبق یک توالی منطقی، به‌ویژه در خلال بحث‌ها باعث بهبود اندیشه و یادگیری دانش‌آموزان خواهد شد. سؤال را پیش از صدا زدن دانش‌آموزی خاص مطرح کنید. اگر سؤال پیش از نام بردن از یک فرد مطرح شود تمامی دانش‌آموزان زمان بیشتری برای تأمل روی آن پرسش و دادن پاسخ احتمالی به دست می‌آورند، علاقه بیشتری ایجاد می‌شود و رفتارهای حاکی از دقت و حضور نیز افزایش می‌یابد. اگر قبل از پرسیدن سؤال نام دانش‌آموزی برده شود شاید دیگران به اتفاقات بعدی توجه نکنند زیرا در می‌یابند که اجباری برای این کار وجود ندارد.

دانش‌آموزان را با انتخاب تصادفی صدا بزنید. صدا زدن دانش‌آموزان طبق ترتیبی معین غالباً به حس ملالت و خستگی و نیز رفتارهای مخرب کسانی منجر می‌شود که پیشتر به سؤالی جواب داده‌اند. نام بردن دانش‌آموزان بر حسب تصادف به حفظ توجه آنها کمک می‌کند. معلمان تمایل دارند که به جای افراد ضعیف کلاس، دانش‌آموزان برتر را صدا بزنند. اما شما باید تمام دانش‌آموزان را از سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی صدا بزنید. بعلاوه، خلق محیطی که در آن زمینه موفقیت برای هر کسی ایجاد شود نیز اهمیت دارد. شاید بخواهید از دانش‌آموزان ضعیف‌تر سؤالاتی را بپرسید که به آنها مجال موفقیت می‌دهد.

مشارکت دانش‌آموزی گسترده را از طریق فراخواندن تعداد زیادی از دانش‌آموزان تقویت کنید. پرسش‌ها را توزیع کنید تا اکثریت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری درگیر شوند. برای مثال، با احتیاط و ضمن در نظر گرفتن سطح دشواری پرسش‌ها آنهایی را که داوطلب نیستند فراخوانید. نسبت به علائم کلامی و غیر کلامی دانش‌آموزان کم‌رو نظیر نگاه‌های مبهوت یا دست‌های نیمه‌افراشته هشیار باشید. تعامل دانش‌آموز-

دانش آموز را تقویت کنید. برای خلق محیطی مهیای مشارکت، به ویژه برای بحث‌ها، از چیدمان دایره‌ای یا نیم‌دایره‌ای استفاده کنید.

در فراخواندن دانش آموزان و پرسیدن سوال‌ها متنوع و پیش‌بینی‌ناپذیر عمل کنید. دانش آموزان باید حس کنند که در هر لحظه صرف نظر از اتفاقاتی که قبل از آن افتاده ممکن است صدا زده شوند. شما باید در استفاده از الگوهای قابل پیش‌بینی احتیاط کنید، نظیر اینکه فقط دانش آموزانی را صدا کنید که دست بلند کرده‌اند، یا همیشه کسانی را فراخوانید که در صف اول (یا ناحیه خاص دیگری) نشسته‌اند، یا سؤالات را به همان ترتیبی که در کتاب آمده پرسید، و یا سؤال نپرسیدن از دانش آموزی که قبلاً به یک سؤال جواب داده است.

پس از پرسیدن یک سؤال و پیش از فراخواندن یک دانش آموز، حداقل سه تا پنج ثانیه صبر کنید. با این کار فرصت فکر کردن درباره آن سؤال و اندیشیدن درباره جواب احتمالی را به دانش آموزان می‌دهید. معلمان به طور میانگین پس از اینکه سؤالی را پرسیدند کمتر یک ثانیه منتظر می‌مانند و بلافاصله دانش آموزی را صدا می‌زنند و یا خودشان به آن سؤال جواب می‌دهند. این زمان اندک فقط برای سؤالات سطح پایینی مناسب است که مستلزم یادآوری ساده‌اند. اگر قرار باشد دانش آموزان روی پرسشی پیچیده تأمل کنند و جوابی مناسب را آماده کنند زمان یک ثانیه یا حتی سه ثانیه برای دانش آموزان کافی نیست.

در حالی که پنج ثانیه زمانی چندان طولانی به نظر نمی‌رسد اما در تحقیقات به فواید احتمالی بسیاری برای این مقدار انتظار کشیدن اشاره شده است. افزایش زمان انتظار تا پنج ثانیه می‌تواند به افزایش طول پاسخ‌های دانش آموزان، افزایش تعداد پاسخ‌های داوطلبانه مناسب، بهبود اعتماد به نفس دانش آموزان، افزایش تعداد پرسش‌ها از جانب دانش آموزان، بهبود مشارکت دانش آموزان ضعیف، بالا رفتن تنوع پاسخ‌های دانش آموزان، و همچنین به استفاده از شواهد بیشتر برای پشتیبانی از پاسخ‌ها منجر شود.

جواب‌های دانش آموزان را عیناً تکرار نکنید. معلمان به دلایل مختلفی جواب‌ها را تکرار می‌کنند اما در اکثر مواقع برای اطمینان از اینکه همه دانش آموزان آن پاسخ را شنیده‌اند این کار را انجام می‌دهند. اگر چه قصد و انگیزه چنین رفتاری مثبت است اما غالباً این باور را در دانش آموزان به وجود می‌آورد که نیازی نیست به پاسخ‌های دانش آموزان همکلاسی خویش گوش دهند و فردی که به سؤال پاسخ می‌دهد نیز نیازی به بلند صحبت کردن نمی‌بیند.

از دانش‌آموزان بخواهید در مورد پاسخ‌های همکلاسی‌های خویش نظر بدهند. این مهم است که تمام دانش‌آموزان به جواب‌هایی که همکلاسان خویش به سؤالات معلم می‌دهند توجه نمایند. اگر گاه و بیگاه از دیگر دانش‌آموزان بخواهید که در مورد جواب همکلاسی خود نظر بدهند می‌توانید این کار را به انجام رسانید. برای مثال، پس از اینکه دانش‌آموز دلایل خویش را برای تداوم عضویت ایالات متحده در سازمان ملل بیان کرد می‌توانید از دیگران پرسید که آیا با پاسخ او موافق‌اند یا آیا می‌توانند دلایل مزبور را بیشتر تشریح کنند. این راهبرد نه تنها کیفیت حضور و دقت دانش‌آموزان را بالا می‌برد بلکه همچنین تعامل بیشتر دانش‌آموز-دانش‌آموز را نیز تقویت می‌کند.

ارزیابی و بهره‌گیری از پرسش‌ها، به هنگام ارزیابی و بهره‌گیری از پرسش‌ها در جلسات کلاس درس رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید.

نکات تکمیلی را در پاسخ‌های دانش‌آموز پیدا کنید. برای اینکه دانش‌آموزان به تشریح و بسط پاسخ‌های نخستین خویش، اندیشیدن در سطوح بالاتر و نیز پشتیبانی از یک عقیده یا دیدگاه ترغیب شوند برای مجموعه‌ای از پاسخ‌های احتمالی آماده شوید. برای مثال، «چطور می‌توانید آن را بیشتر توضیح دهید؟» یا «آیا می‌توانید از موضع خودتان دفاع کنید؟».

به دانش‌آموزان بازخوردهای مناسب بدهید. در مورد تحسین کردن و نیز دادن بازخورد به پاسخ‌های سازنده فکر کنید. در این مورد تصمیم بگیرید که آیا فرصت تصحیح جواب غلط را به دانش‌آموزان می‌دهید یا نه. اطمینان یابید که فرایند پرسشگری را در حالی به پایان می‌رسانید که دانش‌آموزان پاسخ صحیح را فهمیده باشند.

پاسخ‌های صحیح را بسط دهید و از آنها استفاده کنید. در مورد بسط دادن پاسخ‌های درست تأمل کنید، شاید بخواهید به محتوای درس گذشته یا آینده اشاره‌ای بکنید. این کار همچنین فرصتی به دست می‌دهد تا سؤالات برای ترغیب دانش‌آموزان به اندیشیدن درباره‌ی دیگر پاسخ‌های درست بازتعریف شوند.

تشویق پرسش‌های دانش‌آموزان. در تلاش برای تشویق پرسش‌های دانش‌آموزان در خلال جلسات کلاسی رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید.

چگونگی تولید پاسخ‌های خوب را به دانش‌آموزان یاد دهید. درباره‌ی نوع سؤالاتی که می‌پرسید و نیز درباره‌ی سطوح شناختی متفاوت سؤالات صحبت کنید. فرصت‌هایی فراهم کنید تا آنها پرسیدن سؤالات و دریافت بازخورد معلم و همقطاران را تجربه کنند.

پاسخ‌های دانش‌آموز را تشویق کنید. این کار مشارکت فعال را ارتقا می‌دهد. پرسش‌های دانش‌آموزان در سطوح شناختی بالاتر، سطوح بالاتر تفکر را که نقشی اساسی در پژوهش دارند تحریک می‌کند. به دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای صورت‌بندی سؤالات بدهید و پرس و جوهای بعدی را نیز در زمینه‌های مورد علاقه آنها انجام دهید. دانش‌آموزان را تشویق کنید زمانی که برای فهم محتوا نیاز به کمک دارند سؤال بپرسند. محیطی عاری از مخاطره^۱ خلق کنید که در آن به ندانستن و اشتباه کردن به عنوان بُعدی از یادگیری نگریسته می‌شود. کاری کنید که هر زمان دانش‌آموزان برای فهمیدن موضوعی نیاز به کمک داشتند سؤال پرسیدن آنها پسندیده به نظر برسد.

نظراتی از کلاس درس

سوزان بوسکو، معلم پایه سوم، گرینویچ شرقی، رآد آیلند

رعایت زمان انتظار در پرسشگری

زمانی تصمیم گرفتم که فن زمان انتظار را در جلسه‌ای از درس مطالعات اجتماعی اجرا کنم. منظور از زمان انتظار مقدار وقتی است که معلم بین پرسیدن سؤال و صدا زدن دانش‌آموزان صبر می‌کند. من دریافتم که به اندازه کافی زمان انتظار را رعایت نمی‌کرده‌ام. بنابراین، سؤالات سطح بالایی را پرسیدم و پیش از آنکه دانش‌آموزان را صدا کنم لحظاتی انتظار کشیدم. اتفاقات شگفت‌انگیزی رخ داد!

هنگامی که ضمن مرور یکی از بخش‌ها تحت عنوان «ایالت‌های شمال شرقی» چند سؤال پیچیده پرسیدم و منتظر پاسخ‌ها ماندم، دیدم که دانش‌آموزان با یکدیگر درباره آن پرسش‌ها صحبت می‌کردند. همچنین، تعداد بیشتری از دانش‌آموزان مشتاق پاسخ‌دهی به سؤالات بودند. وقتی که پس از پرسیدن سؤال‌هایم زمان طولانی‌تری را صبر کردم دانش‌آموزان توانستند درباره مواد درسی به نحو کامل‌تری فکر کنند و من نیز شاهد پاسخ‌های بهتر و مشارکت بیشتر دانش‌آموزان بودم.

ازبرخوانی‌ها

ازبرخوانی مستلزم این است که معلم مجموعه‌ای از سؤالات نسبتاً کوتاه-پاسخ را بپرسد تا تعیین کند که آیا محتوای بیشتر آموخته را فهمیده‌اند یا به یاد می‌آورند. یک ازبرخوانی هماهنگ و منظم سه غایت اصلی دارد (والش و ساتس، ۲۰۱۶): (۱) اطمینان یافتن از اینکه تمامی دانش‌آموزان بدانند پاسخ معینی صحیح است یا غلط؛ (۲) مطمئن شدن از اینکه همه

^۱ - risk-free environment

دانش‌آموزان کامل‌ترین، مناسب‌ترین و صحیح‌ترین پاسخ به هر پرسش را می‌دانند؛ و (۳) کمک به دانش‌آموزان برای اینکه دانش تازه را به یادگیری‌ها و تجارب قبلی پیوند بزنند و آنها را به حافظه بلند-مدت بسپارند.

شما می‌توانید از ازبرخوانی‌ها به عنوان ابزاری برای تشخیص میزان پیشرفت دانش‌آموز استفاده کنید. الگوی تعاملی مرسوم در این روش عبارتست از پرسش معلم، پاسخ دانش‌آموز، و واکنش معلم. سؤال‌ها غالباً با عبارت‌های چه کسی، چه چیزی، کجا، و کی پرسیده می‌شوند. به طور معمول، سؤالاتی که در ازبرخوانی‌ها مطرح می‌گردد پرسش‌های سطح پایین‌اند که در آن از دانش‌آموزان خواسته می‌شود واقعیاتی را به یاد بیاورند یا فرابخوانند، تعریف‌هایی ارائه کنند یا فهم خویش را نشان دهند. در ازبرخوانی، پرسش‌ها به‌ندرت دانش‌آموزان را وادار به تفکر عمیق درباره یک موضوع می‌کنند. ازبرخوانی فوق‌العاده ساختارمند است و هدایت یادگیری آشکارا در کنترل معلم است. این مهم است که پرسش‌ها هم به سوی دانش‌آموزان داوطلب و هم غیرداوطلب هدایت شوند.

معمولاً حین ازبرخوانی‌ها معلمان پرسش‌های اطلاعاتی مشخصی را می‌پرسند. لذا شما برای اطلاعات گرفتن سؤال نمی‌پرسید؛ شما سؤالات را می‌پرسید تا دریابید آیا دانش‌آموز جواب را می‌داند یا نه. ازبرخوانی در مدارس راهنمایی و متوسطه کاربرد بسیاری دارد. این روش کاربردهای منعطفی دارد زیرا می‌توان آن را بر حسب مقدار زمان موجود و تعداد دانش‌آموزان تغییر داد. ازبرخوانی بیشتر برای مرور مطالب، معرفی مواد درسی جدید، وارسی پاسخ‌ها، تمرین و وارسی میزان فهم اندیشه‌ها و مواد درسی کاربرد دارد.

سؤالات ازبرخوانی را می‌توان در راستای مقاصد زیر مطرح کرد (والش و ساتس، ۲۰۱۶):

- مرور مطالب، پیش از یک آزمون
- پی بردن به اینکه آیا دانش‌آموزان مطلبی را خوانده یا فهمیده‌اند
- وارسی اینکه آیا تکلیف منزل فهمیده و/یا تکمیل شده است
- ارزیابی مطالبی که دانش‌آموزان درباره یک موضوع می‌دانند - این کار را می‌توان قبل، حین یا پس از آموزش انجام داد.
- سرخ دادن به دانش‌آموزان در مورد قسمت‌های مهم محتوا
- به گفتگو کشاندن دانش‌آموزان
- تدارک فرصت‌هایی برای تمرین و مشق

تمرین و مشق‌ها

تمرین^۱ مستلزم مرور مطالبی است که به تازگی آموخته شده‌اند. مقصود از تمرین تثبیت، شفاف‌سازی و تأکید بر مطالبی است که دانش‌آموزان پیشتر یاد گرفته‌اند. تمرین‌ها هنگامی اثربخش‌ترند که در طول زمان (نه فقط روز قبل از امتحان) توزیع شوند؛ در بطن و متن کار انجام شوند؛ به جای بخش‌هایی از موضوعات، کل موضوعات مورد بررسی قرار بگیرند؛ و طی فعالیت‌های متفاوتی انجام بشوند.

در مشق‌ها^۲ اطلاعات مربوط به موضوعی خاص آنقدر تکرار می‌شود که در اذهان دانش‌آموزان تحکیم و تثبیت شوند. مشق برای یادگیری‌هایی کاربرد دارد که باید ملکه ذهن شوند یا مدت‌ها پایدار بمانند (برای مثال، جدول ضرب). بسیاری از معلمان معتقدند که مشق‌ها در وهله‌های خاصی از درس، نظیر شروع کلاس، کارآیی بهتری دارند.

تمرین و مشق مستلزم تکرار است و مقصود از این تکرار کمک به دانش‌آموزان برای فهم و یادآوری بهتر اطلاعات است. اینها ابزارهای مفیدی برای رشد توانایی یادآوری سریع‌تر و دقیق‌تر واقعیات، تعمیم‌ها و مفاهیم‌اند. مثلاً از آنها می‌توان برای یادگیری اطلاعات معینی نظیر زمان‌ها و رویدادها در درس تاریخ، نمادها در درس شیمی، یا ترجمه‌ها در درس زبان خارجه استفاده کرد. تمرین و مشق به نگهداری طولانی-مدت اطلاعات کمک می‌کند.

مرورها

مرور^۳ فرصتی است برای دانش‌آموزان تا بار دیگر به موضوعی نگاه کنند. مرور از این نظر با تمرین و مشق متفاوت است که در آن نیازی به فنون تکرار نیست. در واقع، مرور مستلزم تدریس مجدد برای تقویت مطالب پیشتر آموخته و گاهی اوقات نیز افزودن معنایی تازه به مواد درسی است. مرورها ممکن است به شکل جمع‌بندی‌های پایان درس‌ها، بخش‌ها یا ترم‌ها باشند و یا در قالب بازی‌های امتحانی^۴، تهیه خلاصه مطالب، بحث‌ها، جلسات پرسشگری و دیگر رویکردها انجام شوند.

مرور روزانه در آغاز یک کلاس به شما کمک خواهد کرد تا ببینید آیا دانش‌آموزانتان از دانش و مهارت‌های پیش‌نیاز ضروری برای آن درس برخوردارند یا نه. مرورهای هفتگی و ماهانه نیز به واریسی سطح فهم دانش‌آموزان، اطمینان از یادگیری مطلوب مهارت‌های پیش‌نیاز ضروری و نیز به تنظیم سرعت معلم کمک می‌کنند.

^۱- practice

^۲- drills

^۳- review

^۴- quiz games

فیلم آموزشی

راهبردهایی برای مرور اطلاعات

در این فیلم خانم تادل^۱ کلاس درس علوم خودش را توصیف می‌کند و نمونه‌ای از مرور درس را به نمایش می‌گذارد. او توضیح می‌دهد که چرا مرور و دسته‌بندی اطلاعات برای دانش‌آموزان (هم دانش‌آموزان معمولی و هم دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص) اهمیت دارد.

نظراتی از کلاس درس

استیسی ویلیامز، معلم درس خواندن در مدرسه راهنمایی، مسکیت، تگزاس

مرور به شیوه‌ای بی‌همتا

اگر بخواهید هر دانش‌آموزی در کلاس شما در درس مشارکت کند مرور توپ هوایی^۲ راهبرد آموزشی فوق‌العاده‌ای است. ما از توپ ساحلی کوچکی^۳ استفاده می‌کنیم که پرسش‌ها یا موضوعات مورد بحث در کلاس روی آن نوشته شده‌اند. توپ باید تا زمانی که موسیقی ادامه دارد در هوا بماند. وقتی موسیقی قطع شد دانش‌آموزی که توپ را در اختیار دارد باید یا به یک پرسش جواب دهد یا اطلاعات و منابعی را درباره آن درس فراهم کند.

مرور توپ هوایی کلاس را به حرکت می‌اندازد. این کار جلسه مرور یا جلسه درس خسته‌کننده را به تجربه‌ای هیجان‌زا تبدیل می‌کند. دانش‌آموزان در عین حالی که یاد می‌گیرند یا مرور می‌نمایند اوقاتی دلپذیر دارند. بهترین قسمت آن اینست که آنها می‌توانند از نیمکت خود خارج شوند، به اطراف حرکت کنند و مثل یک تیم با یکدیگر کار کنند. این نوع مرور برای هر کلاسی مناسب نیست. دستورالعمل این قبیل جلسات مرور را می‌توان به راحتی، متناسب با شرایط دیگر کلاس‌های درس تنظیم کرد.

تمرین هدفمند و تکلیف منزل

یکی دیگر از رویکردهای آموزشی معلم-مدار مستلزم اجرای فونونی است که از طریق آن دانش‌آموزان به کاربرد دانش و مهارت‌هایی می‌پردازند که پیشتر در کلاس آموخته‌اند. دو فن تمرین هدفمند در کلاس درس و تکلیف منزل رایج‌ترین فنون در این زمینه‌اند.

تمرین هدفمند. اگر چه معلمان عموماً برای تمرین هدفمند از کارنشستنی استفاده می‌کنند اما رویکردهای مکمل دیگری نظیر تمرین تحت هدایت معلم و تمرین همکارانه دانش‌آموزی نیز وجود دارند.

^۱- Twadell

^۲- air ball

این اصطلاح در بازی بسکتبال به پرتابی گفته می‌شود که بی هیچ ثمری به زمین بیافتد و لذا نشانگر ضعف بازیکن است. م

^۳- توپ پلاستیکی سبکی که قاچ‌های رنگی دارد. م

کار نشستنی. کار نشستنی^۱ مستلزم این است که دانش آموزان، اغلب به طور مستقل، روی تکالیف درون-کلاسی^۲ کار کنند. دانش آموزان پایه‌های اول تا هفتم، بیش از هر فعالیت دیگری، به تنهایی زمان را صرف کار نشستنی می‌کنند؛ آنها تقریباً ۵۰ تا ۷۵ درصد از زمان را به کار نشستنی مشغول‌اند (روزنشین و استیونز، ۱۹۸۶). لذا این مهم است که نحوه فعال نگه داشتن دانش آموزان در خلال کارهای نشستنی را یاد بگیریم.

تمرین انفرادی موفق مستلزم «آماده‌سازی مناسب دانش آموزان» و «مدیریت اثربخش آن فعالیت از سوی معلم» است. افزون بر رهنمودهایی که پیشتر برای شناسایی و معرفی تکالیف ارائه شد پیشنهادات زیر را نیز که مستخرج از تحقیقات‌اند می‌توان به عنوان راه‌هایی برای بهبود مشارکت دانش آموزان در خلال کارهای نشستنی در نظر گرفت (روزنشین و استیونز، ۱۹۸۶):

۱. حین کارهای نشستنی در کلاس چرخ بزنید، فعالانه توضیح دهید، مشاهده کنید، سؤالاتی را بپرسید و بازخورد بدهید.
 ۲. با دانش آموزان تماس‌های کوتاه داشته باشید (به بیان دیگر، ۳۰ ثانیه یا کمتر).
 ۳. در آموزش مواد درسی دشوار برای کل کلاس، در طول یک جلسه کلاس درس چندین قسمت آموزش و کار نشستنی داشته باشید.
 ۴. نیمکت‌ها را طوری بچینید که نظارت بر دانش آموزان تسهیل شود (به بیان دیگر، در معرض دید دانش آموزانی قرار بگیرید که در گروه‌های کوچک و یا به شکل انفرادی کار می‌کنند).
 ۵. قواعدی برای فعالیت ضمن کارهای نشستنی تعیین کنید تا مشخص شود دانش آموزان چه کارهایی را انجام خواهند داد، چگونه کمک خواهند گرفت و وقتی که تمرین‌ها را تمام کردند چه کار خواهند کرد.
- تمرین تحت هدایت معلم. تمرین تحت هدایت معلم^۳ اغلب به صورت تکرار مشق‌ها و جلسات پرسش و پاسخ انجام می‌شود. «مشق» تکرار فشرده‌ای از محتوا برای اطمینان یافتن از پاسخ‌های سریع و صحیح است. غایت مشق ایجاد تداعی‌هایی است که بدون تفکر کامل و همواره در زمان نیاز در دسترس باشند. مشق ابزار مفیدی برای یادگیری مهارتی و مهارت‌های عقلانی است؛ البته برای [یادگیری] اصول و مفاهیم پیچیده اثربخش نیست.

¹- seatwork

²- in-class assignments

³- teacher-led practice

تمرین همکارانه دانش‌آموزی. نوع دیگری از مطالعه تحت نظارت درون‌کلاسی تمرین همکارانه دانش‌آموزی^۱ است که در آن دانش‌آموزان در خلال کار نشستنی به یکدیگر یاری می‌رسانند. در بعضی موارد، دانش‌آموزان به شکل گروهی محصول مشترکی را آماده می‌کنند نظیر نوشتن جواب روی یک برگه تمرین. در سایر موقعیت‌ها دانش‌آموزان به صورت همکارانه مطالعه می‌کنند تا برای رقابت پس از آن کار نشستنی آماده بشوند.

تکلیف منزل. تکلیف منزل^۲ مطالعه‌ای است که دانش‌آموزان زمانی که تحت نظارت مستقیم معلم نیستند انجام می‌دهند مثل مطالعه در خانه، در کتابخانه یا در سالن مطالعه. تکلیف منزل شامل این نوع مطالعه‌ها نمی‌شود: ۱. مطالعه تحت هدایت درون مدرسه، ۲. دوره‌های مطالعه خانگی که از طریق نامه، تلویزیون یا فایل‌های صوتی یا تصویری ارسال می‌شوند، و ۳. فعالیت‌های فوق‌برنامه نظیر تیم‌ها و باشگاه‌ها (کوپر، اچ. ام، ۲۰۰۷).

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

کارنشستنی

شما اغلب زمان را طوری برنامه‌ریزی می‌کنید که در پایان کلاس درس ریاضی، دانش‌آموزان به طور مستقل روی مسائل کار کنند در حالی که خودتان دانش‌آموزان را تحت نظارت قرار داده و کمک‌های لازم را می‌کنید.

۱. شما در خلال این کار نشستنی، چه قواعدی را برای دانش‌آموزان تعیین می‌کنید؟
۲. چگونه می‌توانید از روش مربی‌گری همقطار^۳ به عنوان بخشی از زمان کار نشستنی بهره بگیرید؟

تکالیف منزل چهار نوع‌اند: (۱) تمرینی، برای کمک به دانش‌آموزان در تسلط یافتن روی مهارت‌های خاص و نیز تقویت مطالبی که در کلاس درس ارائه گردیده‌اند؛ (۲) آمادگی، برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای درس‌های پیش رو؛ (۳) بسطی، برای فراتر رفتن از سطح اطلاعات کسب شده در کلاس درس و نیز انتقال مهارت‌ها و اندیشه‌های جدید به موقعیت‌های تازه؛ و (۴) خلاقانه، برای دادن فرصت اندیشیدن نقادانه و نیز درگیر ساختن دانش‌آموزان در فعالیت‌های حل مسأله.

هنگام تصمیم‌گیری درباره دادن تکلیف منزل به دانش‌آموزان رهنمودهای زیر را رعایت کنید (المان و همکاران، ۲۰۱۰؛ کوپر، اچ. ام، ۲۰۰۷؛ و واترتو، ۲۰۰۹):

^۱- student cooperative practice

^۲- homework

^۳- peer tutoring

۱. بدانید که تکلیف منزل در پایه‌های مختلف تحصیلی در خدمت مقاصد متفاوتی است. برای دانش‌آموزان کم سن و سال نباید از تکلیف منزل برای افزایش سنجش‌پذیر پیشرفت تحصیلی در موضوعات درسی استفاده کرد بلکه باید از آن برای تقویت نگرش‌های مثبت به مدرسه و تقویت رفتارهای تحصیلی و خصوصیات شخصیتی بهتر بهره گرفت. با افزایش سن دانش‌آموزان باید کارکرد تکلیف منزل را به‌سوی تسهیل کسب دانش در حوزه‌های موضوعی خاص تغییر داد.

۲. تکالیف منزل را به صورت آمیزه‌ای از موارد اختیاری و اجباری تعیین کنید. در هر پایه تحصیلی مقداری از تکلیف منزل باید اختیاری باشد. شاید ترکیبی از تکالیف اختیاری و اجباری برای دانش‌آموزان سودمندتر باشد. احتمالاً تکالیف اختیاری بیشترین کمک را به ایجاد انگیزش درونی می‌کنند.

۳. از تکلیف منزل برای پرداختن به مطالبی که در گذشته و یا در روز تکلیف منزل پوشش داده‌اید و نیز برای مطالبی که می‌خواهید درس بدهید استفاده نمایید. از این طریق، دانش‌آموزان برای مطالبی که پیشتر آموخته‌اند تقویت می‌شوند، مطالبی را که در روز تکلیف پوشش داده‌اید مرور و تمرین می‌کنند و با موضوعاتی که به زودی تدریس خواهد شد آشنا می‌شوند.

۴. تکلیف منزل را روی مهارت‌ها و مطالبی ساده یا روی تلفیق مهارت‌هایی که دانش‌آموز پیشتر به دست آورده متمرکز کنید. از تکلیف منزل برای تدریس دانش و مهارت‌های پیچیده استفاده نکنید. همچنین از شفافیت کامل تکالیف و دستورالعمل‌ها اطمینان حاصل کنید زیرا دانش‌آموزان به صورت مستقل روی تکلیف منزل کار خواهند کرد.

۵. بسته به پایه تحصیلی مقدار مناسبی از تکلیف منزل را تعیین کنید. تصمیم‌گیری در مورد مقدار تکلیف تا اندازه زیادی به عوامل اجتماعی، معلم و نیز دانش‌آموز بستگی دارد اما می‌توان رهنمودهایی کلی را مطرح کرد. کوپر (۲۰۰۷) پس از مرور تحقیقات در زمینه تکلیف منزل پیشنهاداتی را در مورد تعداد و طول تکالیف ارائه کرده است. برای پایه‌های ۱ تا ۳ می‌توان در هر هفته دو تا سه تکلیف اجباری داد، هر کدام بیش از ۱۵ دقیقه طول نکشد؛ برای پایه‌های ۴ تا ۶ می‌توان در هر هفته دو تا چهار تکلیف اجباری داد؛ پایه‌های ۷ تا ۹، سه تا پنج؛ و پایه‌های ۱۰ تا ۱۲، چهار تا پنج. در تمام پایه‌های تحصیلی به تشخیص معلم می‌توان تکالیف اختیاری تکمیلی اختصاص داد.

شایان ذکر است که این پیشنهادات زمانی، نشان‌گر مجموع کل تکالیف از تمام حوزه‌های موضوعی در یک پایه تحصیلی معین است. برای مثال، معلم هر کدام از

- دروس پایه نهم نباید هر هفته سه تا پنج تکلیف منزل ۴۵ تا ۷۵ دقیقه‌ای تعیین کند؛ بلکه این پیشنهاد زمانی برای کل حوزه‌های موضوعی در کنار یکدیگر قابل طرح است.
۶. *فرایندی را برای بازخورددهی و نمره‌گذاری تکلیف منزل طراحی کنید.* کوپر (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کند که عمل نمره‌گذاری تکلیف منزل در سطحی حداقلی نگه داشته شود، به‌ویژه اگر هدف از تکلیف منزل (مثل پایه‌های پایین‌تر) تقویت نگرش‌های مثبت به موضوع درسی باشد. از نظر او به جای آزمودن دانش آموزان، مقصود از تکلیف منزل باید تشخیص مشکلات یادگیری افراد و دادن بازخورد باشد. شما باید تکالیف منزل را گردآوری کنید، کامل بودن آنها را واریسی کرده و بازخورد آموزشی متناوب بدهید.
۷. *از تکلیف منزل به عنوان تنبیه استفاده نکنید.* کاربرد تکلیف منزل به عنوان تنبیه پیامی مخرب را درباره ارزش تحصیل انتقال می‌دهد. اگر دانش‌آموزی بد رفتاری می‌کند و لذا تنبیه لازم است باید پیامدهای غیرتحصیلی^۱ را انتخاب کرد.
۸. *خط‌مشی خودتان برای تکلیف منزل را به طور روشن با دانش‌آموزان در میان بگذارید.* دانش‌آموزان باید از رویه‌ها و خط‌مشی موجود برای تکلیف منزل آگاه باشند. اهمیت انجام تکلیف منزل باید به‌دقت برای آنها تشریح شود. هنگامی که دانش‌آموزان به ارزش و جایگاه تکلیف منزل در برنامه آموزشی پی ببرند، انگیزه آنها برای انجام تکلیف منزل بیشتر می‌شود.
۹. *به دانش‌آموزان راه‌هایی برای غلبه بر حواس‌پرتی‌ها نشان بدهید.* برای دانش‌آموزانی که در منزل به مطالعه و انجام تکلیف می‌پردازند تلفن، تلویزیون، اعضای خانواده و رادیو، اصلی‌ترین عوامل حواس‌پرتی‌اند. شما می‌توانید راهکارهایی را برای به حداقل رساندن، غلبه یا واکنش به این حواس‌پرتی‌ها به آنها نشان دهید. از جمله این راهکارها می‌توان به انتخاب مکانی آرام برای مطالعه و استفاده از یک برنامه منظم زمانی برای مطالعه اشاره کرد.
۱۰. *مهارت‌های تکلیف منزل را به دانش‌آموزان یاد بدهید.* دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌های تکلیف منزل را به شیوه‌های زیر ارتقا دهند: تعیین زمان و مکان مناسب برای مطالعه، پیش‌نگری^۲ مواد درسی، حفظ تمرکز و توجه، ریختن آموخته‌ها در قالب‌های متفاوت، خودارزیابی، یادداشت‌برداری به طرز اثربخش، و خواندن دقیق و اندیشیدن درباره مفاهیمی که پوشش داده شده‌اند.

^۱- nonacademic consequences

^۲- previewing

مطالعه موردی کلاس درس

راهنمای پرسشگری

دانش‌آموزان کلاس مطالعات اجتماعی آبی لبوویتز^۱ در دبیرستان برای چندین جلسه به بررسی نیروها و عواملی پرداخته‌اند که به تصویب قانون حقوق شهروندی در سال ۱۹۶۴ منجر شد؛ قانونی که طبق آن تبعیض‌های مربوط به نژاد، رنگ پوست، مذهب، جنسیت یا منطقه جغرافیایی ممنوع اعلام شد. در جلسه امروز آبی آنها را به اندیشیدن عمیق و پرورش مهارت‌های حل مسأله تشویق کرد و جلسه را به این هدف اختصاص داد که خلاصه‌ای از محتوای جلسات قبل بیان شود و دانش‌آموزان نیز فرصتی برای گفتگو درباره شرایط شخصی خویش داشته باشند.

آبی در طرح درس خودش این طور برنامه‌ریزی کرده بود که برای بیرون کشیدن نظرات و اطلاعات از دانش‌آموزان در ابتدا مجموعه سؤالاتی را از آنها بپرسد. در ادامه، او قصد داشت بسته به اینکه دانش‌آموزان چگونه به این سؤالات پاسخ بدهند پرسش‌هایی تکمیلی را مطرح کند. طرح او این بود که پرسش‌ها را به بحثی برای کل کلاس تبدیل کند، از جمله پرسش‌هایی که برخی از دانش‌آموزان از کل کلاس می‌پرسند.

آبی پس از بیان مختصر هدف آن جلسه، کار را با بیان سه پرسش دقیق همگرا در زمینه حقوق شهروندی آغاز کرد و بلافاصله یک پرسش واگرا طرح کرد. با وجود این، این پرسش‌ها پاسخ‌های چندانی از سوی دانش‌آموزان به ارمغان نیاورد. او حتی زمانی که هیچ پاسخی بیان نمی‌شد یا پاسخ‌ها کم بودند به پرسیدن سؤالات ادامه داد.

آبی احساس کرد که دانش‌آموزان جواب سؤالات را می‌دانند اما به‌سادگی هر چه تمام پاسخ نمی‌دهند. در واقع، بعضی از دانش‌آموزان به بیرون پنجره نگاه می‌کردند و وسایل روی میز خود را در دست گرفته بودند. آنها علاقه‌ای به این مجموعه سؤالات نشان ندادند و مشارکتی نکردند. آبی در این فکر فرو رفته بود که اگر دانش‌آموزان جوابی ندهند آن جلسه مدت‌ها طول خواهد کشید.

آبی که در آن لحظه گیج شده بود شروع کرد به پرسیدن سؤالاتی متعدد درباره واقعات و رویدادهای خاصی که در دهه‌های مختلف قرن بیستم در زمینه حقوق شهروندی مطرح بودند. این سؤالات نیز مشارکت بیشتری به دنبال نداشت و آبی جلوی دیدگان خود شاهد متلاشی شدن آن جلسه بود.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. شما چه خطاهایی را در برنامه‌ریزی آبی و استفاده از پرسش‌ها برای این جلسه کلاسی مشاهده می‌کنید؟

۲. شما برای طراحی و ارائه پرسش‌ها و اینکه به اهداف درس خود برسید چه پیشنهادهایی برای او دارید؟

^۱- Abby Lebowitz

رویکردهای تکمیلی

برخی از راهبردهای آموزشی به جای اینکه مثل روش نمایش راهبردی خودکفا باشند مستلزم ترکیب سایر راهبردها برای افزایش یادگیری دانش‌آموزان‌اند. دو نمونه این رویکردها عبارتند از کلاس‌های وارونه و یادگیری آمیخته.

کلاس‌های درس وارونه

کلاس وارونه^۱ راهبردی آموزشی است که در آن بخش معمول تدریس در جلسه کلاس به شکل پادکست^۲ یا دیگر شکل‌های صوتی یا تصویری ضبط می‌گردد و به صورت آنلاین در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. دانش‌آموزان درس را تماشا کرده و فعالیت‌ها را مثل تکلیف منزل تمام می‌کنند. سپس، از زمان کلاس به شیوه‌های زیر استفاده می‌کنند: یادگیری مبتنی بر پروژه، تمرین هدفمند، حل مسئله، یا کارهای آزمایشگاهی گسترده‌تر بر اساس اطلاعات پیش‌نیازی که در سخنرانی ضبط شده یا دیگر منابع آنلاین فراهم شده‌اند. بنابراین، قالب آموزشی وارونه شده است به این معنا که محتوای جلسه کلاسی را به عنوان تکلیف منزل یاد می‌گیرند و فعالیت‌ها را که از سنخ تکلیف منزل‌اند^۳ در خلال جلسات کلاسی انجام می‌دهند.

با این رویکرد دانش‌آموزان می‌توانند در جلسات درون-کلاسی^۴ به فراگیری فعال تبدیل شوند زیرا آموخته‌های خویش را، اغلب ضمن فعالیت در گروه‌ها، به کار می‌برند. معلم نیز نقش مربی‌ای را دارد که بازخوردها و رهنمودهای اصلاحی می‌دهد. اگر چه فعالیت‌های درون-کلاسی بسیار متنوع‌اند اما می‌توان به مواردی نظیر دستکاری‌ها، آزمایش‌های علمی، تحلیل اسناد اصیل، مباحثه‌ها، گفتگو در مورد رویدادهای اخیر، یادگیری مبتنی بر پروژه یا دیگر مواردی که زمینه اجرای یک رویکرد آموزشی بسیار مجزا را فراهم می‌کنند اشاره کرد (کاربا و دابت، ۲۰۱۶).

یکی از مزایای الگوی مورد بحث این است که دانش‌آموزان می‌توانند در تلاش برای یادگیری محتوا، تدریس مواد آموزشی را بارها و بارها به اندازه نیاز خویش نگاه کنند. برخی از دانش‌آموزان در می‌یابند که در سخنرانی‌های حضوری سررشته مطالب را از

^۱- flipped classroom

^۲- podcast

^۳- homework-type

^۴- in-class sessions

^۵- Carbaugh & Doubet

دست می‌دهند. آنها حس می‌کنند که می‌توانند به‌سادگی درس مورد نظر را آنلاین و بدون نیاز به حضور در جلسات گروهی درون-کلاسی بگذرانند.

یادگیری آمیخته

یادگیری آمیخته^۱ ترکیبی از آموزش چهره به چهره سنتی و یادگیری آنلاین است. به این روش تحت عنوان الگوی پیوندی^۲ نیز اشاره شده است. در این الگو، به طور معمول سهم آموزش آنلاین در برابر چهره به چهره بسیار متغیر است و از مقدار کم ۳۰ درصد تا مقدار بالایی به اندازه ۷۵ درصد در نوسان است. در این الگوی انتقال ترکیبی، فونونی را که به صورت آنلاین و نیز در کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرند می‌توان تا اندازه زیادی تغییر داد. در طرف معلم-محور این پیوستار، معلم از روش‌های چهره به چهره در کنار مواد آموزشی و ابزارهای آنلاین استفاده می‌کند. مداری که این الگو را به کار می‌برند هنوز ساختمان‌هایی «خشت و گلی»^۳ دارند که دانش‌آموزان بخشی از روز را در کلاس‌های آنلاین می‌گذرانند و به همراه معلم یا زیر نظر کارکنان مدرسه از نرم‌افزارهای آموزشی استفاده می‌کنند.

مزیت این رویکرد در ظرفیت بالقوه آن برای انفرادی کردن آموزش است به این معنا که می‌توان آموزش را در راستای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان، پرداختن به حوزه‌های مورد علاقه یا انجام فعالیت‌های پُرمايه^۴ مجزا کرد. شکل تکالیف را می‌توان ضمن مواجهه دانش‌آموزان با مواد درسی آنلاین و انجام تکلیف‌ها تغییر داد. با این کار دانش‌آموزان می‌توانند از فناوری خاصی که به صورت آنلاین به کار می‌برند به عنوان ابزاری برای نمایش دانش و مهارت‌های خویش استفاده کنند.

پیوستاری از الگوهای یادگیری آمیخته وجود دارد. یک کرانه این پیوستار شامل آموزش چهره‌به‌چهره مرسوم به همراه آموزش آنلاینی است که فقط به صورت فردی و در راستای ترمیم^۵ یا تقویت یادگیری‌ها در نظر گرفته می‌شود. میانه این پیوستار متناسب با شرایط دوره ابتدایی است که در آن دانش‌آموزان بر مبنای برنامه‌ای ثابت از یادگیری آنلاین و چهره‌به‌چهره میان جایگاه‌های یادگیری متفاوتی تقسیم می‌شوند یعنی به همان روشی که دانش‌آموزان در گروه‌های خواندن یا مراکز یادگیری توزیع می‌شوند (تاکر، ویکف و

^۱- blended learning

^۲- hybrid model

^۳- "brick and mortar"

^۴- enrichment activities

^۵- remediation

گرین^۱، (۲۰۱۷). در کرانه دیگر این پیوستار برنامه‌هایی قرار دارند که پایه یا اساس آن به صورت آنلاین است و دانش‌آموزان به طور مستقل با رایانه‌ها کار می‌کنند، البته از پشتیبانی معلمان یا در برخی موارد از پشتیبانی بزرگسالانی که گواهی معلمی دارند نیز برخوردارند.

واژگان کلیدی

- یادگیری آمیخته
- پایان‌دهی
- پرسش‌های همگرا
- راهبردهای قیاسی
- نمایش
- آموزش مستقیم
- رویکردهای آموزشی مستقیم
- پرسش‌های واگرا
- مشق
- آموزش واضح
- کلاس درس وارونه
- پرسش‌های کانونی
- تکلیف منزل
- رویکردهای آموزشی مستقل
- آموزش غیرمستقیم
- رویکردهای آموزشی استقرایی
- راهبردهای استقرایی
- راهبرد آموزشی
- تمرین
- ارائه
- پرسش‌های کاوشگرانه
- پرسش‌های یادآورانه
- پرسشگری
- ازبرخوانی
- مرور
- کار نشستی

^۱- Tucker, Wycoff & Green

- مقدمه آمادگی
- رویکردهای آموزشی اجتماعی
- تمرین همکارانه دانش آموزی
- تمرین تحت هدایت معلم

مفاهیم اصلی

۱. راہبرد آموزشی روشی برای انتقال آموزش است که هدف آن کمک به دانش آموزان برای رسیدن به یک خُرده هدف یادگیری است. راہبردها از راہبردهای بسیار واضح و معلم-محور تا راہبردهای کمتر واضح و دانش آموز-محور در نوسان اند.
۲. برای نشان دادن انواع رویکردها می توان پیوستاری از رویکردهای آموزشی را مورد استفاده قرار داد: (۱) از رویکردهای معلم-محور به دانش آموز-محور؛ (۲) از رویکردهای مستقیم به غیرمستقیم؛ و (۳) الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت.
۳. راہبردهای قیاسی استدلال قیاسی افراد را فعال می کنند. در این راہبردها معلم آموزش را با توضیح یک اصل یا مفهوم شناخته شده آغاز می کند و سپس مثال های آن مفهوم را بیان می نماید. راہبردهای استقرایی استدلال استقرایی افراد را فعال می کنند. در این راہبردها درس با مثال ها آغاز می شود و سپس دانش آموزان در تلاش برای شناسایی اصل یا مفهوم اصلی مورد نظر به بررسی مثال ها می پردازند.
۴. آموزش مستقیم مستلزم اجرای آن دسته از رویکردهای آموزشی است که در آن معلم به شیوه ای سرراست و متوالی به درس ها ساختار می دهد و تمرکز او بر تسلط یافتن دانش آموزان بر دانش و مهارت هایی است که می توان آنها را به روش گام به گام تدریس کرد. برخی از رویکردهای آموزش مستقیم نسبت به بقیه ساختار یافته تر و نیازمند هدایت بیشتر معلم هستند.
۵. آموزش واضح شکلی از آموزش مستقیم است که منحصرًا معلم-محور نیست و رویکردهای معلم-همیار، همقطار-همیار و دانش آموز-محور را نیز شامل می شود.
۶. تدریس درس ها به روش آموزش واضح دارای اجزای مختلفی است که باید از آنها استفاده کرد و به شیوه ای خاص در درس مورد نظر به آنها توالی داد.
۷. در زمینه کاربرد رویکردهای آموزشی معلم-مدار به طور معمول چندین راہبرد آموزشی مورد استفاده قرار می گیرند، از جمله ارائه ها، نمایش ها، پرسشگری، ازبرخوانی ها، تمرین و مشق ها، مرورها، تمرین هدفمند و تکلیف منزل. معلمان

می‌توانند از این قبیل راهبردها به روش‌های گوناگونی همراه با رویکردهای معلم-همیار، همقطار-همیار و نیز رویکردهای دانش‌آموز-محور استفاده کنند.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. کاربرد راهبردهای آموزشی مستقیم و معلم-محور نظیر سخنرانی‌ها، نمایش‌ها، تمرین و مرورها چه مزایایی دارد؟ چه ضعف‌هایی دارد؟
۲. قوت‌های الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت کدامند؟
۳. در تدریس یک درس به روش آموزش مستقیم/واضح چگونه رعایت گام اولیه‌ای به نام «آماده‌سازی دانش‌آموزان برای دانش پایه» می‌تواند به یادگیری دانش‌آموز کمک کند؟
۴. چرا بعضی از معلمان رویکرد مستقیم به آموزش را ترجیح می‌دهند؟ چرا برخی از معلمان رویکردهایی را ترجیح می‌دهند که محوریت دانش‌آموز در آنها بیشتر است؟
۵. از دیدگاه معلمان دادن تکلیف منزل با چه چالش‌هایی همراه است؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. موضوع یکی از بخش‌های درسی را انتخاب کرده و یک طرح‌بخش دوهفته‌ای برای آن تهیه کنید به گونه‌ای که انواع راهبردهای مستقیم معلم-محور در سراسر آن بخش به کار رود. تمامی اجزای کلیدی مطرح در درس‌های مبتنی بر آموزش مستقیم را در طرح بخش خود بگنجانید.
۲. توضیح بدهید که چگونه از کارنشستنی به عنوان بخشی از رویکرد آموزشی خودتان استفاده می‌کنید. شما چه نوع تکالیفی را برای کارهای نشستنی تعیین خواهید کرد؟ چقدر تکلیف نشستنی خواهید داد؟ آیا هر آیتی را باید ارزیابی کرد؟ اگر پاسخ مثبت است چگونه؟ تکلیف منزل چه وزنی در کارنامه نهایی دانش‌آموز خواهد داشت؟

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. برای اینکه بفهمید معلمان چگونه ارائه‌ها را انجام می‌دهند با چند تن از آنها گفتگو کنید. از آنها بخواهید در زمینه برنامه‌ریزی و انتقال ارائه‌های اثربخش، رهنمودهایی را در اختیار شما قرار دهند.

۲. با چند معلم صحبت کنید تا دریابید که حین آموزش چگونه از پرسش‌ها استفاده می‌کنند. از ایشان بخواهید پیشنهادات خود را در زمینه کاربرد اثربخش پرسش‌ها مطرح کنند.

خواندنی‌های بیشتر

Cooper, H. M. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

در این کتاب راهنمایی‌های مفیدی درباره مقاصد و انواع تکالیف منزل ارائه شده است. شواهد تحقیقاتی نیز مرور شده‌اند.

Fisher, D., & Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for gradual release of responsibility* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

در این کتاب از راه‌هایی مشخص برای اجرای بخش‌های چهارگانه الگوی واگذاری تدریجی مسئولیت بحث شده است.

Goeke, J. L. (2009). *Explicit instruction: A framework for meaningful direct instruction*. Boston: Pearson.

در این کتاب از ضرورت و نیز ویژگی‌های آموزش واضح بحث شده است. برای تدریس درس‌ها به روش آموزش واضح نیز رهنمودهای دقیقی برای هر کدام از اجزاء این روش ارائه گردیده است.

Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2009). *Explicit direct instruction: The power of the well-crafted, well-taught lesson*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

در این کتاب راجع به تمام ابعاد آموزش مستقیم/واضح بحث گردیده و استدلال‌ها و مثال‌های مربوطه نیز بیان شده است.

Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2016). *Quality questioning: A research-based practice to engage every learner* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

در این کتاب راهنمایی‌هایی بسیار مفصل و کاربردی در زمینه صورت‌بندی و کاربرد پرسش‌ها برای ارتقای اندیشه دانش‌آموزان ارائه شده است.

فصل ششم

راهبردهای آموزشی دانش‌آموز-محور

انتخاب رویکردهای آموزشی دانش‌آموز-محور

رویکردهای پژوهشی

- رویکردهای درک مفهوم
- یادگیری پژوهشی و اکتشافی
- راهبردهای مبتنی بر مسأله
- پروژه‌ها، گزارش‌ها و مسأله‌ها

رویکردهای اجتماعی

- گفتگوها
- یادگیری همکارانه
- پنل‌ها و مباحثه‌ها
- ایفای نقش، شبیه‌سازی‌ها و بازی‌ها

رویکردهای مستقل

- مراکز یا جایگاه‌های یادگیری
- کار مستقل و قراردادهای یادگیری

اطلاعاتی که در این فصل ارائه می‌گردد به شما کمک خواهد کرد:

۱. درس‌هایی طراحی کنید که مستلزم اجرای رویکردهای آموزشی-پژوهشی نظیر درک مفهوم، دروس پژوهشی و اکتشافی، راهبردهای مبتنی بر مسأله و پروژه‌ها و گزارش‌ها است.
۲. درس‌هایی را طراحی کنید که در خلال آن دانش‌آموزان به طور همکارانه در گروه‌ها کار می‌کنند.
۳. راه‌هایی را برای کاربرد اثربخش گفتگوها، پنل‌ها، مباحثه‌ها و دیگر رویکردهای آموزشی-اجتماعی شناسایی کنید.
۴. شیوه‌هایی را شناسایی کنید برای اینکه دانش‌آموزان از طریق ابزارهای مستقلی نظیر مراکز یادگیری، قراردادهای یادگیری و دیگر رویکردها به یادگیری بپردازند.

از آنجایی که توانایی‌ها، علایق و نیازهای دانش‌آموزان را مد نظر قرار می‌دهید برای مجزا کردن آموزش خودتان نیز اقدام خواهید کرد. یکی از راه‌های مجزا کردن، انتخاب رویکردهای آموزشی است. پیوستاری از رویکردهای آموزشی وجود دارد که می‌توان از آن استفاده کرد. شاید بعضی وقت‌ها بخواهید از رویکردهای آموزشی مستقیم و معلم-محور بیشتر استفاده کنید. دیگر وقت‌ها شاید بخواهید که از رویکردهای آموزشی کمتر مستقیم و دانش‌آموز-محور استفاده کنید. در این فصل تعدادی از این رویکردهای آموزشی غیرمستقیم، از جمله رویکردهای استقرایی، رویکردهای اجتماعی و رویکردهای مستقل مورد بحث قرار گرفته‌اند.

انتخاب راهبردهای دانش‌آموز-محور

روش‌های آموزشی دو نوع‌اند: روش‌هایی که در آن دانش‌آموزان فعالانه به شکل‌دهی یادگیری‌های شخصی خودشان می‌پردازند و روش‌هایی که در آن یادگیری از سوی معلم هدایت می‌شود. در شکل ۱-۶ مقایسه‌ای از رویکردهای معلم-محور و دانش‌آموز-محور ارائه شده است. در این فصل به طور مبسوط در مورد بسیاری از روش‌های دانش‌آموز-محور که در جدول مذکور آمده‌اند بحث شده است. در رویکردهای معلم-محور تمایل بر این است که دانش‌آموزان از طریق «خواندن برای فهمیدن» یا «گوش‌دهی به معلم» مطالب را یاد بگیرند.

در رویکردهای پژوهشی، اکتشافی و حلّ مسأله دانش‌آموزان مجازند که در فرایند اکتشاف نقش آفرینی کنند و به گردآوری داده‌ها و آزمودن فرضیه‌ها پردازند. از این رو، این رویکردها ماهیت استقرایی دارند. معلمان دانش‌آموزان را حین کشف معانی تازه، تمرین مهارت‌ها و تجربه فعالیت‌ها برای شکل‌دهی به یادگیری هدایت می‌کنند. به طور کلی، رویکردهای پژوهشی، اکتشافی و حلّ مسأله رویکردهایی دانش‌آموز-محورند و نسبت به رویکردهای تدریس معلم-مدار از وضوح کمتری برخوردارند. آموزش غیرمستقیم و دانش‌آموز-محور (آرندز، ۲۰۱۵؛ مور، ۲۰۱۵):

- مبتنی بر نظریه‌های یادگیری شناختی و سازنده‌گرایانه است.
- به معلمان کمک می‌کند تا دانش‌آموزان را در برنامه‌ریزی فعالیت‌ها مشارکت دهند، اندیشه‌های دانش‌آموزان را تشویق و پذیرش کنند، و در عین حال که به آنها اختیار و حق انتخاب می‌دهند معیارهایی را برای یادگیری دانش‌آموزان وضع کنند.
- دانش‌آموزان را در نقش‌های فعال درگیر کرده و همیاری و همکاری با همقطاران را تقویت می‌کند.
- میان برون‌داد عقلانی^۱ معلم و دانش‌آموز تعادل ایجاد می‌کند.
- به طور کلی، ساختار منعطفی دارد که مشخصه آن فرایندی مردم‌سالارانه و جستجوگرانه^۲ است.

چه بخواهید یک روش دانش‌آموز-محور را به کار ببرید و چه یک روش معلم-محور، یکی از مهم‌ترین نکاتی که باید به ذهن بسپارید این است که روش مورد نظر باید تناسب مطلوبی با هدف شما داشته باشد. برای مثال، اگر بخواهید دانش‌آموزان به شهروندانی فعال تبدیل شوند می‌توانید آنها را به مطالعه دربارهٔ ارکان سه‌گانهٔ دولت وادار کنید یا می‌توانید از آنها بخواهید در مورد موضوعات فردی خاصی که زندگی آنها و خانواده‌هایشان را تحت تأثیر قرار داده جستجو کنند و بیانیه‌ای تک‌صفحه‌ای را خطاب به قانونگذاران، شهردار، فرماندار یا شورای مدرسهٔ خویش بنویسند (آرندز، ۲۰۱۵؛ مور، ۲۰۱۵).

چنین نیست که این روش‌ها برای همهٔ دانش‌آموزان و در تمام زمان‌ها به یک اندازه کارآیی داشته باشند اما با تنوع بخشیدن به روش‌ها می‌توان کمک شایانی به حفظ علاقه و مشارکت دانش‌آموزان کرد. صرف نظر از روشی که انتخاب می‌کنید برای شما به عنوان معلم، یکی

^۱- intellectual output

^۲- investigative

از مهم‌ترین تدابیر اینست که بر یادگیری دانش‌آموزان نظارت کنید؛ این ضرورت دارد که آنها دربارهٔ عملکرد خویش بازخورد دریافت کنند.

راهبردهای دانش‌آموز-محور و معلم-محور	شکل ۱-۶
<p>هدف و ویژگی‌های بی‌همتا</p>	<p>روش</p>
<p>دانش‌آموزان برای انجام تکالیف معین با یکدیگر در گروه‌های کوچکی کار می‌کنند که از لحاظ توانایی آمیخته‌اند^۱ و در قبال یادگیری مسئولیت مشترک دارند.</p>	<p>روش‌های دانش‌آموز-محور</p>
<p>دانش‌آموزان در گفتگویی رقابتی (رقابت میان افراد یا تیم‌هایی از دانش‌آموزان) مشارکت می‌کنند.</p>	<p>یادگیری همکارانه</p>
<p>دانش‌آموزان در مسیره‌های متفاوتی که برای برآوردن نیازها و توانایی‌های ایشان طراحی گردیده فعالیت می‌کنند.</p>	<p>مباحثه</p>
<p>دانش‌آموزان از طریق پاسخ‌گویی به مجموعه‌ای از پرسش‌ها یا حل مسأله‌هایی که برای معرفی یک موضوع یا مهارت طراحی گردیده‌اند نقش فعالی را در فرایند یادگیری خویش ایفا می‌کنند.</p>	<p>آموزش مجزا</p>
<p>دانش‌آموزان فعالانه به پردازش اطلاعات، تعریف مسائل، و فهمیدن دیدگاه‌های متفاوت می‌پردازند.</p>	<p>اکتشافی</p>
<p>دانش‌آموز با همراهی معلم موضوع یا مفهومی را برای برنامهٔ مطالعهٔ انفرادی خویش تعریف می‌کند.</p>	<p>گفتگو</p>
<p>دانش‌آموزان در زمینهٔ محتوای دوره به کنکاش می‌پردازند و یاد می‌گیرند که پرسش‌هایی را بپرسند، اکتشافاتی را انجام دهند یا مسأله‌هایی را حل نمایند.</p>	<p>مطالعهٔ مستقل</p>
<p>دانش‌آموزان اطلاعاتی را دربارهٔ موضوعات مهم ارائه می‌نمایند و یا در مورد آنها به گفتگو می‌پردازند.</p>	<p>پژوهشی</p>
<p>دانش‌آموزان پس از کند و کاو برای پی بردن به ابعاد آموخته‌های خویش، نقش‌ها یا موقعیت‌هایی را به نمایش می‌گذارند.</p>	<p>پنلی</p>
<p>دانش‌آموزان از طریق فعالیت مستقیم در تقلید رویدادها یا تعارضات، مشارکت می‌کنند.</p>	<p>ایفای نقش</p>
<p>معلم آزمایش، فرایند یا مهارتی را برای کلاس به نمایش می‌گذارد و در مورد مفاهیم درس گفتگو می‌کند.</p>	<p>شبیه‌سازی‌ها/بازی‌ها</p>
<p>درسی معلم-مدار که در آن معلم قسمت عمده‌ای از زمان کلاس را صحبت می‌کند و اغلب پرسش‌هایی را مطرح و سپس پاسخ می‌دهد.</p>	<p>روش‌های معلم-محور</p>
<p>معلم به طرز شفاف مهارت یا مفهوم مورد نظر را غالباً با بهره‌گیری از چندین حس (بساوایی، دیداری، شنیداری، جنبشی) توصیف می‌کند و در خلال الگوسازی نیز بلند فکر می‌کند.</p>	<p>نمایش</p>
<p>معلم برای تحریک اندیشه و قدرت تحلیل دانش‌آموز از پرسش‌ها استفاده می‌کند.</p>	<p>سخنرانی</p>
<p></p>	<p>الگوسازی</p>
<p></p>	<p>سقراطی</p>

^۱ - mixed-ability

رویکردهای پژوهشی

رویکردهای آموزشی استقرایی در اغلب موارد با فعالیت‌هایی اکتشافی شروع و سپس به کشف یک مفهوم یا تعمیم از سوی دانش‌آموزان ختم می‌شوند. راه‌های گوناگونی برای کاربرد رویکردهای استقرایی وجود دارد؛ در برخی از آنها مقدار بالایی از فعالیت‌ها با هدایت شخص معلم انجام می‌شود و در برخی نیز دانش‌آموزان مشارکتی فعالانه‌تر در برنامه‌ریزی و طراحی فعالیت‌های آموزشی خویش دارند. رایج‌ترین رویکردهای آموزشی استقرایی عبارتند از: (۱) راهنماهای درک مفهوم؛ (۲) یادگیری پژوهشی و اکتشافی؛ (۳) راهنماهای مبتنی بر مسأله؛ و (۴) پروژه‌ها، گزارش‌ها و مسأله‌ها.

رویکردهای درک مفهوم

برای اندیشیدن سطح بالای دانش‌آموز مفاهیم نقش قطعات ساختمان فکری را ایفا می‌کنند. به طور کلی، مفاهیم اندیشه‌هایی کامل‌اند که از آنها برای مقوله‌بندی و مجزا کردن اطلاعات استفاده می‌کنیم. بنابراین، هنگامی که از دانش‌آموزان می‌خواهید چیزهایی را مرتب یا دسته‌بندی کنند در واقع از آنها می‌خواهید که مفاهیم را مورد استفاده قرار دهند. به اعتقاد رابرت گانه^۱ (۱۹۸۵) توانایی نام نهادن یا دسته‌بندی چیزها نشانگر فهمیدن مفاهیم است و ترکیب‌های مفاهیم را می‌توان در قالب قواعد به یکدیگر الحاق کرد. او حتی یک گام فراتر نهاده و می‌گوید فهمیدن مفاهیم و قواعد همان چیزی است که دانش‌آموزان را قادر به حل مسأله می‌کند.

طبق نظر جنسن و کیلی (۲۰۰۵) در الگوی درک مفهوم انواع سه‌گانه‌ای از مفاهیم تلفیق شده‌اند. اول، مفاهیم عطفی^۲ که بر محتوای ثابت و بدون تغییر دلالت می‌کنند. برای نمونه، خورشید همیشه از شرق طلوع و در غرب غروب می‌کند. دوم، مفاهیم فصلی^۳ که شکل‌های بدیلی از موضوع مورد نظر را به خود می‌گیرند. برای مثال، شکل دولت ممکن است مردم‌سالاری، اشراف‌سالاری یا خداسالاری باشد. سوم، مفاهیم ربطی^۴ که ارتباطات میان دو یا چند مفهوم را توصیف می‌کنند. برای مثال، هنگامی که از مفهوم رانندگی صحبت می‌کنیم باید ارتباطات میان راننده، شکل حمل و نقل، و محیط را مد نظر قرار داد. این نکته‌ای اساسی است که معلمان به طرز صحیحی این مفاهیم را مقوله‌بندی کنند زیرا

^۱- Robert Gagne

^۲- conjunctive concepts

^۳- disjunctive concepts

^۴- relational concepts

این فهمیدن نوع مفهوم است که شیوه پردازش و یادگیری مفاهیم را شکل می‌دهد. در نتیجه، فهمیدن نوع مفهوم باید رفتارهای سازمانی معلم را در زمینه روش‌های اجرا و انتخاب راهبرد آموزش تحت تأثیر قرار دهد.

مفاهیم در برنامه درسی هر کلاسی نقش محوری دارند. در شکل ۲-۶ تعدادی از مفاهیم مشترک فهرست گردیده که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود در حوزه‌های محتوایی گوناگون آنها را درک کنند. همان گونه که در این شکل نشان داده‌ایم مفاهیم می‌توانند ساده (نظیر فعل) یا دشوار (نظیر تکامل) باشند. در بسیاری از راهبردها که برای کمک به دانش‌آموزان در درک مفاهیم طراحی شده‌اند از دانش‌آموزان خواسته می‌شود شباهت‌ها و تفاوت‌ها را شناسایی کنند. این امر از طریق تعدادی از روش‌های مبتنی بر پژوهش قابل انجام است.

درک مفهوم. درک مفهوم راهبردی آموزشی است که در آن مثال‌ها و غیرمثال‌های یک مفهوم به دانش‌آموزان معرفی می‌گردد. برای نمونه، شما می‌توانید برای اینکه دانش‌آموزان مفهوم مورد نظر را تشخیص دهند مجموعه‌ای از واژه‌ها را فهرست کنید که شامل برخی از مثال‌ها یا خصوصیات آن مفهوم‌اند. در شکل ۲-۶ فهرستی از کلمات نشان داده شده است و به دنبال هر کلمه یک آری یا نه قرار داد. پاسخ‌های آری به مفهوم تحت مطالعه شکل می‌دهد. آیا می‌توانید آن مفهوم را حدس بزنید؟

شکل ۲-۶ مفاهیم رایج در برنامه‌های درسی

هنرهای زبانی	علوم	مطالعات اجتماعی	ریاضیات
تلخیص	فناوری	شهرها	متجانس
استعاره	چگالی	مردم‌سالاری	کسرها
دیدگاه	انرژی	ناتو	الگوها
فعل	حرکت	تروریسم	معادلات
مخاطب	تکامل	نماینده	برآورد
بافت	گوناگونی	قدرت	مثث
دستور زبان	ژن‌ها	توزیع ثروت	مساحت
نوشتار	سلول‌ها	فرهنگ	حجم
نقطه نظر	آب و هوا	شهروندی	نسبت

جویس، ویل و کالهن (۲۰۱۵) بر مبنای کار برونر (۱۹۶۶) پیشنهاد می‌کنند که فرایند زیر برای یادگیری غیرمستقیم مفهوم مورد استفاده قرار گیرد:

- (۱) مثال‌هایی عنوان‌دار^۱ را آماده کنید.
- (۲) دانش‌آموزان خصوصیات مثال‌های مثبت و منفی را مقایسه کنند.
- (۳) دانش‌آموزان مفاهیم احتمالی را مطرح کنند.
- (۴) دانش‌آموزان بر اساس خصوصیات اساسی آن مفهوم تعریفی را ارائه نمایند. به عنوان مثال، شاید دانش‌آموزان بر مبنای خصوصیات مندرج در جدول ۳-۶ مردم‌سالاری را به شکل زیر تعریف کنند: «کشوری که دولت آن در کمال آزادی و برابری از سوی تمامی شهروندان انتخاب شده است».
- (۵) مثال‌هایی را بیافزایید و دانش‌آموزان را فرا بخوانید تا هر عنوانی را با یک بله یا خیر توصیف کنند.
- (۶) فرضیات دانش‌آموزان را تصدیق کنید، نامی به آن مفهوم بدهید، و دانش‌آموزان را به تعریف مشترکی برسانید.
- (۷) دانش‌آموزان مثال‌هایی را تولید کنند.
- (۸) دانش‌آموزان فرایندهای فکری خویش را توصیف و درباره نقش فرضیه‌ها و خصوصیات گفتگو کنند.

این رویکرد را می‌توان به این شکل نیز اجرا کرد که شما فهرستی از چند کشور را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید. این فهرست به شکل جدولی است که در ستون اول مردم‌سالار بودن و در ستوم دوم مردم‌سالار نبودن کشورهای مزبور در آن مشخص شده است. درس مبتنی بر مفهوم را می‌توان به شکل مستقیم یا غیرمستقیم ارائه داد. در شکل غیرمستقیم شما می‌توانید در ستون‌ها اشاره‌ای به کشورهای مردم‌سالار یا استبدادی نکنید و به جای آن بگذارید دانش‌آموزان روی مشابهت‌های این کلمات تأمل کنند و با مفاهیمی که از نظر آنها وجه مشترک این مثال‌ها با یکدیگراند پاسخ دهند.

فعالیت‌های یادگیری مفهوم را می‌توان به شکل‌های دیگری نیز انجام داد. برخی از کارآمدترین رویکردهای درک مفهوم، مبتنی بر یک مسیر تحقیقاتی غنی هستند (دین، هابل، پیتلر و استون، ۲۰۱۲). این رویکردها را می‌توان در چهار حوزه اصلی قرار داد: مقایسه‌ها، دسته‌بندی‌ها، استعاره‌ها و تشبیه‌ها.

¹ - labeled examples

مقایسه‌ها. عمل مقایسه مستلزم شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های میان مفاهیم است. دانش‌آموزان فقط زمانی قادر به مقایسه‌اند که فهم عمیقی از موضوعات و مفاهیم مورد مقایسه داشته باشند. مقایسه فرایندی پیچیده است که دانش‌آموزان برای استفاده ماهرانه از آن نیاز به تمرین دارند (پیتلر و استون، ۲۰۱۲). یکی از عوامل کلیدی برای موفقیت در این راهبرد تدریس این است که الگوهایی از مقایسه‌ها را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهیم.

شکل ۳-۶ درس مفهوم			
انتخابات	بله	حجم	خیر
بوران‌ها	خیر	پایان	خیر
حق رأی	بله	تصمیم‌گیری اکثریت	بله
تراوندگی ^۱	خیر	آزادی	بله
مشارکت	بله		

برای مثال، در شکل ۱-۶ با استفاده از یک نمودار ون^۲ زندگی قبل و بعد از پدیدآیی قانون اساسی ایالات متحده مقایسه شده است. نمودار ون نوعی سازمان‌دهنده گرافیکی یا ابزاری دیداری است که می‌توانید از آن برای ارائه بصری مفاهیمی که قصد مقایسه آنها را دارید استفاده کنید. شباهت‌ها در محدوده‌ای که دو دایره همپوشانی دارند و تفاوت‌ها در نواحی فاقد همپوشانی فهرست گردیده‌اند. بنابراین، شباهت‌های زندگی کلونی‌ها قبل از قانون اساسی ایالات متحده تصریح گشته و در دوران پس از قانون اساسی نیز الگوهای مهاجرت آزاد، آزادی مذهب، جمع‌آوری مالیات‌ها و مالکیت اموال خصوصی گنجانده شده است. نمودارهای ون و دیگر سازمان‌دهنده‌های گرافیکی را می‌توان به دو شیوه مورد استفاده قرار داد: (۱) به طور غیرمستقیم^۳ به این معنا که از دانش‌آموزان بخواهید نمودارهایی را طراحی کرده و اطلاعات را در آن بگنجانند؛ و (۲) به طور مستقیم^۴ به این معنا که شما به عنوان معلم نمودار را تدوین کنید. اگر شما رویکرد غیرمستقیم را انتخاب کنید و از دانش‌آموزان بخواهید نمودارهای خودشان را خلق کنند بهتر است کار را با محتوایی شروع کنید که دانش‌آموزان با آن آشنایی دارند. پس از اینکه دانش‌آموزان با این فرایند آشنا شدند می‌توانند به سوی مواد درسی ناآشنا یا چالش‌برانگیزتر حرکت کنند.

^۱- osmosis

^۲- Venn diagram

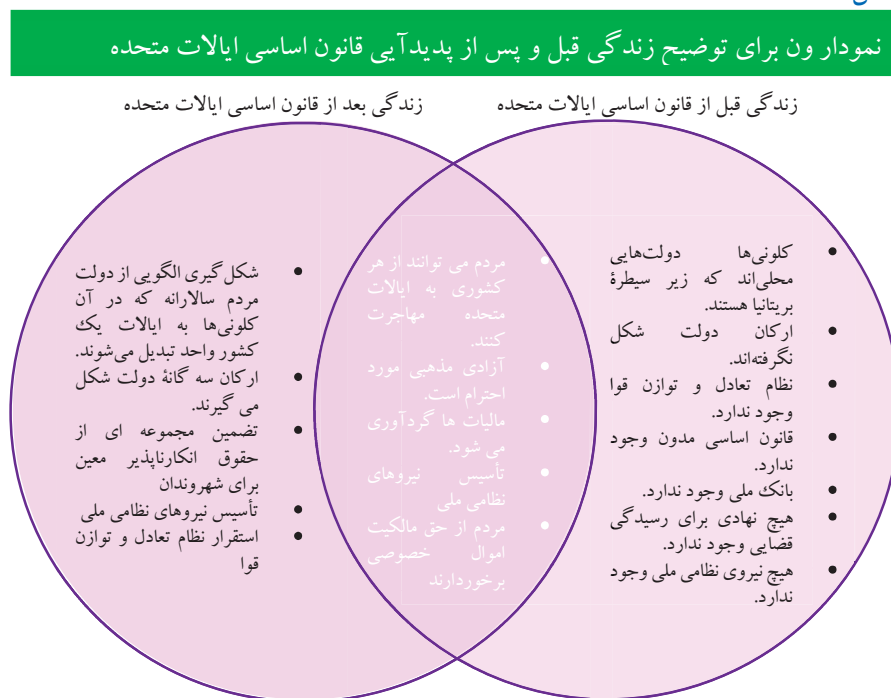
^۳- indirectly

^۴- directly

بازخوردهای شما به نمودارهایی که دانش‌آموزان خلق کرده‌اند بسیار حائز اهمیت است. شما می‌توانید در مورد خصوصیات مهمی که مقایسه کرده‌اند، شباهت‌ها و تفاوت‌هایی که به درستی تشخیص داده‌اند، و نیز در مورد توضیحاتی که دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری‌های خود بیان کرده‌اند نظر بدهید. به هر حال، در مورد دانش‌آموزانی که منتظر شنیدن نظرات شما یا سایر دانش‌آموزان اند هشیار باشید. شما می‌توانید احتمال مشارکت دانش‌آموزان را به راه‌های زیر افزایش دهید:

۱. پیش از اینکه پاسخ‌ها را مطالبه کنید به دانش‌آموزان زمان کافی برای اندیشیدن و تأمل روی موضوع را بدهید.
۲. از تمام دانش‌آموزان تکلیف کامل^۱ را مطالبه کنید.
۳. دانش‌آموزان را در گروه‌های همیارانه کوچک مشغول به کار کنید.

شکل ۶-۱



روش دیگر برای ارائه شباهت‌ها و تفاوت‌ها استفاده از یک ماتریس ساده است. برای مثال، شما می‌توانید از دانش‌آموزانی که در مورد سفرهای گوناگون در سراسر تاریخ تحقیق

¹ - completed work

می‌کنند بخواهید که ماتریسی را برای مفهوم *اکتشاف*^۱ طراحی و تکمیل کنند. آنها می‌توانند قدم اولیه را با پُر کردن ماتریسی بردارند که در آن کار سیاحان گوناگون بر مبنای مفاهیم مهمی نظیر اطلاعات شخصی، اهداف اکتشافی، منابع و افتخارات مقایسه می‌شود. در ماتریس جدول ۴-۶ نیل آرمسترانگ^۲ (اولین انسانی که بر ماه قدم گذاشت) با ریچارد برد^۳ (یکی از کاوشگران قطب) مقایسه شده است. شما با استفاده از ماتریس می‌توانید درس‌ها را طوری طراحی کنید که دانش‌آموزانتان به مقوله‌های اطلاعاتی مرتبی پاسخ دهند.

شکل ۴-۶ ماتریس مقایسه اکتشاف

خصوصیاتی برای مقایسه	مفهوم مورد مقایسه: کاوشگران		مقایسه (شابهت‌ها و تفاوت‌ها)
	ریچارد برد	نیل آرمسترانگ	
اطلاعات شخصی			شابهت‌ها
			تفاوت‌ها
اهداف اکتشاف			شابهت‌ها
			تفاوت‌ها
منابع			شابهت‌ها
			تفاوت‌ها
افتخارات			شابهت‌ها
			تفاوت‌ها

دسته‌بندی‌ها. منظور از دسته‌بندی^۴ این است که اندیشه‌ها یا مفاهیم را بر مبنای خصوصیات مشابه در مقوله‌ها یا گروه‌ها طبقه‌بندی کنیم. یکی از روش‌های مفید برای نمایش ساختار سازمانی مفاهیم اصلی، خلق شبکه‌ها یا نقشه‌های مفهومی است. برای مثال، اتحادیه قبایل ایرکوا^۵ در پیش از ۱۴۹۲ را می‌توان در یک شبکه سازماندهی کرد به گونه‌ای که مفاهیم مهم مربوط به سبک زندگی این مردم بومی بازنمایی شود. در شکل ۲-۶ شبکه‌ای از ساختارهای اقتصادی، خانگی و اجتماعی اتحادیه قبایل ایرکوا بازنمایی شده است.

^۱- exploration

^۲- Neil Armstrong

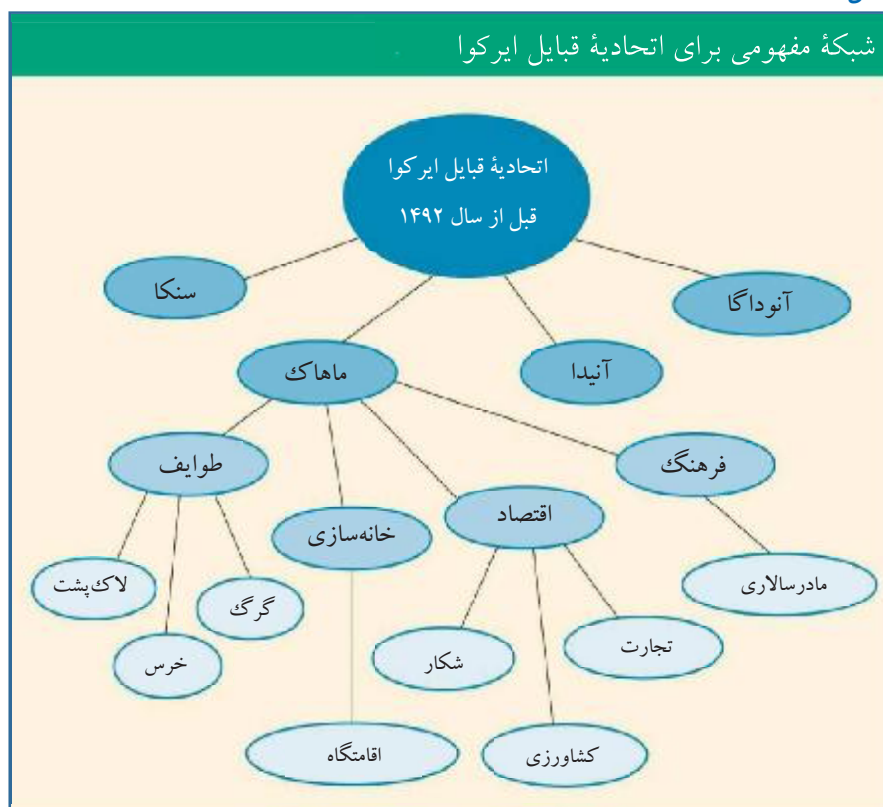
^۳- Richard Byrd

^۴- classifying

^۵- The Iroquois League of Nations

دانش‌آموزان از طریق این بازنمایی سازمان‌یافته می‌توانند مفاهیمی را که از قبل می‌دانستند به مفاهیم جدیدی که اکنون ملاحظه کرده‌اند ربط بدهند. همچنین می‌توان به دانش‌آموزان شبکه‌ای داد تا روی آن کار کنند یا از آنها خواست که شبکه دلخواه خود را طراحی کنند.

شکل ۲-۶



استعاره‌ها. استعاره آرایه‌ای ادبی است که اغلب در شاعری و برای مقایسه یا پیوند تلویحی میان دو چیز نامشابه به کار می‌رود (برای مثال، او سنگ خارا بود؛ او ستون جامعه است؛ من ترانه‌ای در دل دارم). البته، با واریسی دقیق‌تر معلوم می‌گردد که این دو چیز به ظاهر نامرتب، در یک سطح انتزاعی، پیوند مشترکی دارند. برای مثال، سنگ خارا به واقع سفت است و راحت نمی‌شکند؛ در یک سطح انتزاعی، شخص در یک موقعیت دشوار، قوی و مقاوم است؛ و لذا در سطحی لفظی^۱ به نظر می‌رسد که بعضی از افراد در لحظات دشوار ثابت و استوار باقی می‌مانند.

^۱ - literal

از استعاره‌ها می‌توانید فراتر از نقش آنها به منزله آرایه‌ای ادبی و به عنوان راهبردهایی آموزشی برای کمک به دانش‌آموزانتان استفاده کنید تا بتوانند الگوهای انتزاعی را درک کرده و معنی مفاهیم یا اندیشه‌های پیچیده را در قالب کلمات ساده‌تر انتقال دهند. شما برای آموزش چگونگی شناسایی استعاره‌ها به دانش‌آموزان می‌توانید کار را با بحث راجع به موضوعی آشنا نظیر بدخلق بودن آغاز کنید. ابتدا از دانش‌آموزان بخواهید داوطلبانه کلماتی را که به بدخلقی ربط دارند نام ببرند، این کلمات را جایی بنویسید که همه بتوانند ببینند. در ادامه، مفهوم دیگری نظیر توفان رعدآسا^۱ را بیان کنید. سپس، خصوصیات یک توفان رعدآسا را با خصوصیات مقایسه کنید که دانش‌آموزان برای بدخلقی شناسایی کردند. شاید توفان‌های رعدآسا ابتدا پُر صدا و بعد خاموش یا شاید ابتدا نورانی و بعد تاریک باشند.

برای دیگر مفاهیم نیز می‌توان استعاره‌های مشابهی را شناسایی کرد. رنگ آفتاب پرست با تغییر شرایط محیطی تغییر می‌کند و خُلقیات نیز شاید به شیوه‌ای مشابه تغییر کنند. دستگاه گرماسنج درجات گرم و سرد را ثبت می‌کند و خلقیات نیز می‌توانند گرم و سرد باشند. چرخش‌های تاس غیرقابل پیش‌بینی‌اند و خلقیات نیز شاید به همین ترتیب باشند. تجربه استفاده از استعاره‌ها مفید است و اگر از دانش‌آموزان بخواهید که استعاره‌ها را در محتوای برنامه درسی شناسایی کنند آماده‌تر خواهند شد.

شیوه دیگر برای کاربرد استعاره‌ها در کلاس درس اینست که از دانش‌آموزان بخواهید درباره موضوع مورد مطالعه خویش با استفاده از کلماتی که معنی دقیق و مستقیم دارند صحبت کنند و سپس استعاره‌ای را خلق کنند یا روشی انتزاعی را برای گفتگو درباره آن به کار ببرند. برای مثال، در درس علوم شما می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید در مورد نقش سرخرگ‌ها و سیاهرگ‌ها در سیستم گردش خون استعاره‌ای خلق کنند. دانش‌آموزان می‌توانند از خیابان‌ها و بزرگراه‌ها برای تشریح چگونگی حرکت خون در بدن استفاده کنند. در زمین‌شناسی دانش‌آموزان می‌توانند برای توضیح لایه‌های گوناگون در پوسته زمین از یک کیک استفاده کنند.

تشبیه‌ها. تشبیه^۲ مقایسه‌ای میان دو چیز مشابه است و می‌توان از آن برای توضیح یک پدیده یا آسان‌تر کردن فهم آن استفاده کرد. برای بازنمایی تشبیه‌ها غالباً از دانش‌آموزان

^۱- thunderstorm

^۲- analogy

می‌خواهند که جفت‌هایی از مفاهیم را شناسایی کنند. پس از اینکه دانش‌آموزان توانستند کلمات مناسب را پیدا کنند درک خویش را از مفهوم مورد مطالعه نشان می‌دهند. تشبیه‌ها به شکل نسبت‌های زیر بازنمایی می‌شوند: الف به ب مربوط است به همان ترتیبی که ج به د مربوط است. به این مثال‌ها توجه کنید:

(دانه شن)	کلهکشان برای ستاره در مقابل ساحل برای
(درخت کاج)	گیاه برگریز برای درخت افرا در مقابل گل همیشه‌بهار برای
(لوله)	خون برای سیاهرگ در مقابل آب برای
(هری پاتر)	شکسپیر برای هملت در مقابل جی. کی. رولینگ ^۱ برای

یادگیری پژوهشی و اکتشافی

در رویکردهای پژوهشی و اکتشافی، دانش‌آموز می‌تواند به گردآوری داده‌ها و آزمودن فرضیه‌ها پردازد و بدین طریق وارد فرایند اکتشاف شود. به همین دلیل، این رویکردها ماهیت استقرایی دارند. معلمان دانش‌آموزان را در حین کشف معانی تازه، تمرین مهارت‌ها و تجربه فعالیت‌ها برای شکل‌دهی به یادگیری هدایت می‌کنند. به طور کلی، رویکردهای پژوهشی و اکتشافی نسبت به رویکردهای معلم-مدار، دانش‌آموز-محور و با وضوح کمترند.

الگوی رایج برای تدریس علوم از طریق روش پژوهشی همان چرخه یادگیری است که توسط اتکین و کارپلس^۲ ابداع شد (اتکین و کارپلس، ۱۹۶۲؛ بیانچینی و کولبرن^۳، ۲۰۰۰؛ شوارتز و گکورر^۴، ۲۰۰۷). الگوی چرخه یادگیری که در شکل ۳-۶ نمایش داده شده دارای مراحل کاوش، توسعه مفهوم و کاربرد است. در مرحله کاوش، دانش‌آموزان از طریق کنش‌ها و واکنش‌های خویش و با کمترین هدایت یا مداخله معلم یاد می‌گیرند؛ از دانش‌آموزان انتظار می‌رود پرسش‌هایی را مطرح کنند که نمی‌توانند بر اساس طرحواره‌های فعلی خود بدان‌ها پاسخ دهند. در مرحله توسعه مفهوم، مفاهیم و اصطلاحات اصلی معرفی می‌شوند. در مرحله کاربرد، مفاهیمی که بیشتر تدریس و واکاوی شده‌اند در موقعیت‌های جدید به کار می‌روند.

^۱- J. K. Rowling

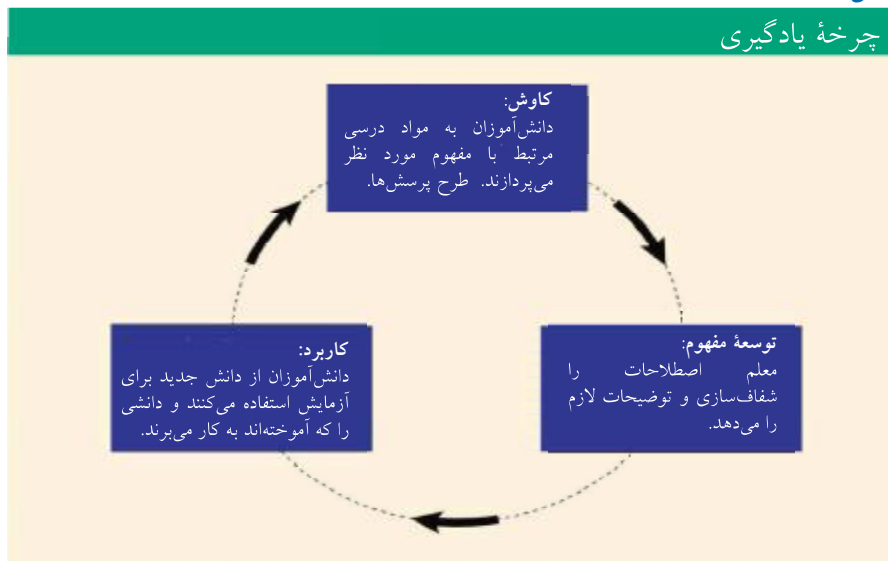
^۲- Atkin & Karplus

^۳- Bianehini & Colburn

^۴- Schwarz & Gwekwerere

پژوهش یک روش باز-پایان^۱ و خلاقانه برای کسب دانش است. یکی از قوت‌های این رویکرد اینست که هم محتوای درس و هم فرایند تحقیق و جستجو به طور همزمان یاد داده می‌شوند. مراحل پژوهش در اصل برگرفته از الگوی تفکر بخردانه^۲ جان دیویی (۱۹۳۳) است. مراحل مشترک این الگو عبارتند از: (۱) شناسایی و شفاف‌سازی یک مسأله، (۲) شکل‌دهی به فرضیه‌ها، (۳) گردآوری داده‌ها، (۴) تحلیل و تفسیر داده‌ها برای آزمودن فرضیه‌ها، و (۵) استخراج نتایج.

شکل ۳-۶



اگر چه درس‌های مبتنی بر روش پژوهش بیشتر در کلاس‌های علوم رواج دارند اما از آنها می‌توان در تمام حوزه‌های محتوایی و تمامی پایه‌های تحصیلی استفاده کرد. ماهیت اکتشافی روش پژوهشی به گونه‌ای است که نه فقط مفاهیم مربوط به یک موضوع مشخص یاد داده می‌شوند بلکه تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسأله دانش‌آموزان نیز ارتقا می‌یابد. در جدول ۵-۶ موضوعات حوزه‌های محتوایی گوناگون، به همراه روش پیشنهادی برای تدریس درس مربوطه نشان داده شده‌اند تا مشخص شود چگونه می‌توان این موضوعات را با استفاده از یک طرح یادگیری پژوهشی تدریس کرد. افزون بر این، در شکل ۴-۶ نیز روشن گردیده که چگونه می‌توان موضوعی را در درس ریاضی به همراه روش پیشنهادی

^۱- open-ended

^۲- reflective thinking

برای تدریس آن، در حد یک طرح درس پژوهشی تمام‌عیار^۱ بسط داد. از مراحل سه‌گانه چرخه یادگیری (کاوش، توسعه مفهوم و کاربرد) که پیشتر از آن بحث شد در درس نمونه‌ای که در شکل ۴-۶ آمده استفاده شده است.

دیویی به همراه ژان پیاژه و لئو ویگوتسکی نقش مؤثری در تدوین یک مفهوم بنیادین داشتند که برای درک قدرت یادگیری اکتشافی اهمیت دارد. این مفهوم همان سازنده‌گرایی^۲ است. پیاژه از طریق مطالعات بر روی چگونگی تفکر و رشد بچه‌ها روشن کرد که بچه‌ها با تلاشی شگرف معنی‌هایی را از جهان پیرامون خویش می‌سازند. ویگوتسکی معتقد بود افراد وقتی به لحاظ عقلانی رشد می‌کنند که با رویدادهای تازه و حیرت‌آوری روبرو شوند و بکوشند تا آنها را از طریق ربط دادن دانش تازه به دانش قبلی خویش درک کرده و معنی‌های تازه‌ای خلق کنند.

بنابراین، در یک رویکرد سازنده‌گرایانه دانش‌آموزان در فرایند ساخت معنی از اطلاعاتی وارد می‌شوند که آنها را از طریق مشارکت و جستجوی فعالانه به دست آورده‌اند. رویکرد سازنده‌گرایی موارد زیر را ارتقا می‌دهد: (۱) دیدگاه‌های دانش‌آموز، (۲) تعامل معلم-دانش‌آموز، (۳) پرسشگری برای تحریک اندیشه دانش‌آموز، و (۴) اهمیت بارورسازی اندیشه و خرد دانش‌آموز، به جای تمرکز صرف بر یک پاسخ صحیح یا محصولی واحد. منابع مفیدی در این زمینه وجود دارد نظیر خلق و نگهداری کلاس درس سازنده‌گرایانه^۳ (مارلو و پیج، ۲۰۰۵) و طرح یادگیری سازنده‌گرایانه^۵ (گیگنان و کالی، ۲۰۰۶).

در رویکرد سازنده‌گرایانه فرصتی برای جستجوی مفاهیم در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و از طریق ایجاد یک محیط گفتگو و جستجوی دانش‌آموز-محور به دانش‌آموزان در فهم اطلاعات جدید یاری می‌رسانند. شما باید اطمینان یابید که دانش‌آموزان شما از طریق فعالیت‌های آموزشی به چالش کشیده شده‌اند و انگیزه لازم را برای پاسخ‌دهی به پرسش‌های خودشان و نیز پرسش‌های شما دارند. بنابراین، دانش‌آموزان خود را ترغیب کنید تا فعالانه در پی فهمیدن و دانش باشند و با استفاده از دانش قبلی به آنها در فهم مواد درسی جدید کمک کنید.

^۱- full inquiry lesson plan

^۲- constructivism

^۳- Creating and Sustaining the Constructivist Classroom

^۴- Marlowe & Page

^۵- Constructivist Classroom

^۶- Gagnon & Collay

از چندین رویکرد به پژوهش می‌توان استفاده کرد. پژوهش نظام‌مند^۱ مستلزم این است که معلم داده‌ها را فراهم نماید و سپس پرسش‌هایی را در برابر دانش‌آموزان قرار دهد تا بتوانند به شیوه‌ای استقرایی به یک جواب، نتیجه، تعمیم یا راه حل برسند. در پژوهش غیرنظام‌مند^۲ یا باز-پایان دانش‌آموزان مسئولیت بیشتری برای بررسی داده‌ها، اشیا یا رویدادها دارند؛ به طور معمول، این قبیل جستجوها به شکل انفرادی انجام می‌شوند. ممکن است رویکردهای پژوهشی نظام‌مند و غیرنظام‌مند مستلزم جلسات گفتگو و پرسش و پاسخ، گفتگوهای هدایت‌یافته یا تحت کنترل، پروژه‌ها و نیز پروژه‌های تحقیقاتی باشند.

شکل ۴-۶

نمونه‌ای از طرح درس برای یادگیری پژوهشی و اکتشافی	
نام:	پایه تحصیلی: ششم
عنوان درس: تعیین حجم اجسام سه‌بعدی	تاریخ تدریس:
موضوع: ریاضیات	بازه زمانی (به دقیقه): ۳۰ الی ۴۵
استانداردها:	
هندسه ریاضی: بند ۶، جی. آ. ۲ و ۶، جی، آ. ۳؛ حل مسائل دنیای واقعی و مسائل ریاضیاتی مرتبط با مساحت، مساحت سطح و حجم است.	
خُرده‌هدف‌ها:	
۱. دانش‌آموز قادر خواهد بود فرمول‌های هرم‌ها (مستطیلی، مثلثی و مخروطی) را تعیین کند.	
۲. دانش‌آموز قادر خواهد بود حجم‌های یک منشور (جعبه‌ای، استوانه‌ای، منشور سه‌گوش) و یک هرم (شکلی را گویند که دارای یک قاعده است و اضلاع آن در یک نقطه به هم می‌رسند) را که ابعاد یکسانی دارند مقایسه کند.	
مواد آموزشی:	
مکعب‌های سانتیمتری	کاغذهای حجمی* به پایین نگاه کنید
آب/شن	شکل‌های جامد سه‌بعدی
اجسام سه‌بعدی توخالی	خط‌کش‌ها
جاروبرقی (در صورت استفاده از ماسه)	
* این کاغذها حاوی تصاویری از منشورهای مستطیلی، منشورهای مثلثی و منشورهای استوانه‌ای است که دانش‌آموزان برای محاسبه حجم از آنها استفاده خواهند کرد. همچنین جدولی از داده‌ها برای دانش‌آموزان وجود دارد که می‌توانند در حین آزمایش نتایج خود را روی آن ثبت کنند.	

^۱- guided inquiry

^۲- unguided inquiry

ادامه شکل ۴-۶

نام تاریخ بازه زمانی

محاسبه حجم شکل های سه بُعدی: هرم ها و مخروط ها
 لطفا با استفاده از فرمول هایی که ما در آخرین کلاس برای محاسبه حجم منشورها تهیه کردیم (حجم = مساحت قاعده × ارتفاع) حجم شکل های زیر را تعیین کنید.

حجم = حجم = حجم =

اندازه ابعاد شکل ها را در ستون های مربوطه ثبت کنید. سپس با استفاده از ماسه تعیین کنید که اگر بخواهید منشور را با هرمی پُر کنید که اندازه قاعده آن با منشورتان یکسان است چند بار باید آن را پُر و خالی کنید. برای مثال، اگر منشور مثلثی در دست دارید از یک هرم مثلثی استفاده کنید.

شکل	ابعاد قاعده (س م)	ارتفاع (س م)	حجم (س م ^۳)	چند بار
منشور مستطیلی				
هرم مستطیلی				
منشور مثلثی				
هرم مثلثی				
استوانه				
مخروط				

در مورد ابعاد منشور و هرمی که شکل قاعده آنها یکسان است به چه نکاتی پی بردید؟

پرسش های ممکن:

- چه نکاتی در زمینه ابعاد یک منشور وجود دارد؟
- ابعاد منشور، اندازه آن را مشخص می کنند. همچنین بر اساس آنها می توانیم حجم و مساحت سطح منشور را محاسبه کنیم.
- در زمینه ارتباط میان هرم و منشور به چه نکاتی پی بردید؟
- با ۳ بار پُر و خالی کردن هرم از آب یا ماسه، ظرفیت منشور کامل می شود.
- چگونه می توان این نتایج به به فرمولی تعمیم داد که بتوانیم هر زمانی از آن استفاده کنیم؟

مساحت یک مخروط یک سوم حجم یک منشور است. برای مثال، مساحت یک مخروط از طریق زیر محاسبه می گردد:

$$\frac{1}{3} \pi \times r^2 \times h$$

که یک سوم از حجم استوانه ای با ابعاد (ارتفاع و شعاع) مشابه است.

- آیا این فرمول زمانی که اندازه ابعاد منشور و هرم متفاوت باشند نیز جواب می دهد؟

نه، زیرا برای اینکه این رابطه برقرار باشد باید ابعاد منشور و هرم یکسان باشد.

ادامه شکل ۴-۶

شروع درس:

نشان دادن شکل‌های سه‌بُعدی مرسوم

مخروط بستنی

قوطی کنسرو

بسته پودر لباسشویی

حجم منشورها چگونه محاسبه می‌شود؟

حجم عبارتست از ضرب مساحت قاعده در ارتفاع. برای مثال، مساحت یک منشور مثلثی از

ضرب مساحت قاعده (یک مثلث: $\frac{1}{2}bh$) در ارتفاع منشور به دست می‌آید.

چرا حجم شاخص یا اندازه‌ای مهم است؟ چه نکاتی در حجم نهفته است؟

از روی حجم در می‌یابیم که ظرفیت یک شکل سه‌بُعدی چقدر است. برای مثال، اگر ابعاد

یک جعبه عبارتند از ۸ اینچ در ۱۰ اینچ در ۶ اینچ؛ پس در می‌یابیم که در این جعبه ۴۸۰

مکعب یک اینچی ماسه‌ای جای می‌گیرد.

میانه درس:

دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک (۳ الی ۴ نفر) کار می‌کنند و نیمکت‌هایی^۱ دارند که به

شکل میز کنار هم قرار گرفته‌اند. مجموعه‌ای از اجسام پلاستیکی و نیز آب/ماسه در اختیار هر

گروه قرار می‌گیرد تا آن اجسام را پُر کنند. اگر با ماسه کار می‌کنند مقتضی است از چیزهایی

مثل کاغذ به عنوان زیردستی استفاده گردد (به طور که بتوانند از ماسه‌ها دوباره استفاده کنند).

۳. دانش‌آموزان در آخر کلاس هنگامی که مکعب‌های سانتیمتری یا اینچی را به کار می‌برند

حجم منشورهایی را که در برگه ترسیم شده‌اند با استفاده از روش (فرمول‌های) کشف شده

محاسبه می‌کنند.

۴. وقتی که حجم یک منشور تعیین شد دانش‌آموزان آن هرم/مخروط را با ماسه/آب پُر کرده

و در جدول داده‌ها ثبت می‌کنند که برای پُر کردن منشور چند مرتبه آنها را پُر و خالی کردند.

(به طور تقریبی، برای هر تمرین باید ۳ بار این کار را انجام دهند). آنها باید تشخیص دهند که

هم منشور و هم هرم ابعاد یکسانی دارند.

۵. شکل‌های سه‌بُعدی (منشورها و هرم‌ها) را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید تا

اندازه‌گیری‌های لازم را انجام داده و حجم را محاسبه کنند. بگذارید بر مبنای الگوهای که

دیده‌اند برای یافتن حجم هرم‌ها حدس سنجیده‌ای بزنند.

^۱- برخلاف کلاس‌های ما که چند دانش‌آموز روی یک نیمکت می‌نشینند، نیمکت‌های مورد بحث تک‌نفره‌اند و به همین

دلیل در روش گروهی آنها را شکل میز کنار هم می‌چینند. م

ادامه شکل ۴-۶

پایان درس:

جدول‌های داده‌ها در کلاس:

۱. از نماینده هر گروه بخواهید که یافته‌های حاصل از فعالیت اکتشافی را ثبت کند؛ از نماینده‌ها بخواهید که فرمول‌های گروه خویش را برای هر شکل روی تخته بنویسند.
 ۲. سخنگوی هر گروه توضیح دهد که چگونه/چرا آنها این فرمول‌های متفاوت را تعیین کرده‌اند.
 ۳. فرمولی را برای حجم هرم/مخروط در اختیار کلاس قرار دهید.
- این درس نمونه توسط نیکول هرسل^۱ معلم و دانشجوی دکتری ریاضیات در دانشگاه راد آیلند تدوین شده است.

راهبردهای مبتنی بر مسأله

در یادگیری مبتنی بر مسأله دانش‌آموزان از طریق انجام دادن یاد می‌گیرند، نه از طریق گوش دادن به تدریس شما یا خواندن و حفظ کردن مطالبی که شما می‌گویید. وقتی که در مورد یک تکلیف مبتنی بر مسأله فکر می‌کنید به دقت درباره این فکر کنید که پیامد یا غایت شما برای یادگیری دانش‌آموز چیست؟ شما می‌خواهید آنها کدام دانش، مهارت‌ها یا نگرش‌ها را از درس‌تان برداشت کنند و راهبرد تدریس و نیز راهبردهای سنجشی که انتخاب کرده‌اید چگونه علاقه، انگیزش و پیشرفت دانش‌آموز را ارتقا خواهد داد؟

برای مثال، در مواقعی که دانش‌آموزان شما روی تکلیف متفاوتی کار می‌کنند تعامل فعال شما با آنها بسیار حیاتی است. شما باید داده‌های حاکی از پیشرفت دانش‌آموز را در سراسر آن پروژه گردآوری کنید. شما این کار را از طریق پرسیدن سؤال‌ها، مشاهده تعامل گروه، دادن آزمون‌های تکوینی و مرور مداوم انجام می‌دهید. این نوع بازخورد به موقع^۲ می‌تواند موجب تمام تفاوت‌هایی باشد که میان «دانش‌آموز متمرکز و مولد» و «دانش‌آموز منزوی و سرگردان» وجود دارد (ایگن و کاجاک، ۲۰۱۶).

^۱- Nicole Hersey

^۲- just-in-time

فیلم آموزشی

یادگیری مبتنی بر مسأله چیست؟

ریشه داشتن درس‌ها در دنیای واقعی به شما کمک می‌کند اطلاعاتی که تدریس می‌کنید زمینه و هدف داشته باشند. در این فیلم توضیحاتی در مورد تکامل یادگیری مبتنی بر مسأله ارائه می‌شود و اینکه چگونه از این روش در کلاس‌های درس متفاوت استفاده شده است.

نظراتی از کلاس درس

لنو هریسون، معلم ریاضیات در مدرسه راهنمایی، لوئیزویل، کنتاکی

دانش‌آموزان به عنوان مشارکت‌کنندگان فعال در پژوهش

رویکردهای آموزشی معلم-محوری که دانش‌آموز در آنها منفعل است کهنه و منسوخ شده‌اند. به‌ویژه در مدرسه راهنمایی، اگر قرار باشد دانش‌آموزان مثل اسفنج منفعلانه بنشینند و با دقت گفته‌ها را جذب کنند ما دیگر نمی‌توانیم کلاس‌ها را به گونه‌ای اثربخش اداره کنیم. من رویکردهای خودم را بر مبنای فلسفه‌ای قرار داده‌ام که در آن معلم نقش مربی دانش‌آموزان را ایفا می‌کند. بنابراین، از نظر من دانش‌آموز باید نقشی فعال در یادگیری داشته باشد و من نیز باید او را در مسیر جستجوی دانش هدایت و راهنمایی کنم. در این رویکرد آموزشی دانش یا معرفتی که به دست می‌آید ارزشمندتر است، بهتر یاد گرفته می‌شود و ماندگارتر است.

برای اینکه دانش‌آموزان به درس اهمیت بدهند دانش مربوطه باید برانگیزاننده، ارزشمند و مبتنی بر واقعیت باشد. بنابراین، آموزش باید مملو از حل مسأله، تحقیق و بررسی‌های همیارانه باشد. این بدان معنا نیست که ما سخنرانی‌های مرسوم و تمرین‌های هدفمند را حذف کنیم. در واقع، تمرین هدفمند عنصر بنیادینی برای تقویت یادگیری دانش کاربردی است. روی هم رفته، من مجموعه متنوعی از رویکردهای آموزشی را در تدریس می‌گنجانم تا به دانش‌آموزان در یادگیری مطالبی که برای آنها اهمیت دارد کمک کرده باشم.

فرایند یادگیری را می‌توان تا اندازه زیادی از طریق اندیشیدن‌های شخصی و نیز ارتباطات آنلاین بهبود داد. این ارتباطات از طریق پایگاه‌های اینترنتی، وبلاگ‌ها، اسناد گوگل و دیگر ابزارهای شبکه‌های اجتماعی میسر می‌شوند که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند ارتباطاتی را برای گفتگو، یادگیری و مشارکت برقرار کنند. دانش‌آموزان می‌توانند اندیشه‌های شخصی خویش را ارسال کنند، پرسش‌های ارسالی معلم یا همقطاران خود را پاسخ دهند و گزارش‌های پیشرفت و پیش‌نویس پروژه‌ها را به اشتراک بگذارند؛ افراد

مجموعه نیز می‌توانند تمامی موارد مذکور را بررسی، نقد و ویرایش کنند. در یادگیری مبتنی بر پروژه از انواعی از فعالیت‌ها و نقش‌ها استفاده می‌گردد لذا فرصت‌هایی را برای مجزا کردن آموزش فراهم می‌نماید (بندر^۱، ۲۰۱۲؛ لارمر، مرچندالر و باس^۲، ۲۰۱۵).

یادگیری فعال محور کار تیمی پروژه‌ای است. راهنماهای یادگیری مشارکتی می‌توانند فوق‌العاده انگیزش‌بخش باشند؛ به‌ویژه اگر گروه در قبال یادگیری هر کدام از اعضا مسئول باشد، پروژه دارای محدودیت زمانی باشد و مخاطبی نیز برای محصولات نهایی دانش‌آموزان وجود داشته باشد. این مخاطبان می‌توانند از متخصصان، خانواده، همقطاران، و مشارکت‌کنندگان آنلاین تا داستان‌گویی دیجیتال یا پادکست‌ها را شامل شوند (آرنرز، ۲۰۱۵؛ پایگاه اینترنتی ایدتوپیا^۳).

در یادگیری مبتنی بر مسأله درجات متفاوتی از هدایت معلم وجود دارد. شما می‌توانید پژوهش معلم-مدار، پژوهش مشترک معلم-دانش‌آموز، پژوهش دانش‌آموز-مدار و حتی رویکردهای چندرشته‌ای داشته باشید (بارنل^۴، ۲۰۰۷).

اجازه دهید نگاهی مفصل به خصوصیات یک پروژه یا درس مبتنی بر مسأله داشته باشیم. یک درس مبتنی بر مسأله به طور معمول شامل پنج جزء است:

۱. *مسأله‌ای برای دانش‌آموزان ارائه می‌گردد که به لحاظ اجتماعی اهمیت دارد و به لحاظ شخصی نیز برای آنها معنادار است.* مسأله باید واقعی باشد. مسأله‌ای که محرک و انگیزاننده دانش‌آموزان باشد و آنها را مجبور کند برای مسائل معناداری که در جهان وجود دارد به دنبال راه حل بگردند. اغلب مسأله‌ها ماهیت میان‌رشته‌ای دارند به گونه‌ای که دانش‌آموزان را به جستجو و کاربرد بسیاری از موضوعات نظیر علوم، ریاضی، اقتصاد و حکمرانی^۵ ترغیب می‌کنند. رویکرد یادگیری همیارانه که در آن دانش‌آموزان به صورت جفتی یا در گروه‌های کوچک کار می‌کنند غالباً در درس‌هایی به کار می‌رود که بر اساس روش حل مسأله پژوهشی تدریس می‌شوند.

۲. *دانش‌آموزان علل آن مسأله یا عواملی را که مانع حل آن مسأله‌اند توصیف می‌کنند.*

۳. *دانش‌آموزان راه‌حل‌هایی را شناسایی می‌کنند؛ راه‌حل‌هایی برای غلبه بر محدودیت‌ها و فرضیه‌سازی دربارهٔ اینکه کدام راه‌حل جواب می‌دهد.* دانش‌آموزان باید آزادانه ذهنیات

^۱- Bender

^۲- Larmer, Mergendollar, & Boss

^۳- Edutopia

^۴- Barnell

^۵- government

خود را درباره این فرضیه‌ها برملا کنند. در این نقطه، هیچ پاسخ درستی وجود ندارد و به همین ترتیب هیچ فرضیه‌ای نباید رد شود. تمام فرضیه‌ها باید خواه به طور جداگانه در هر کدام از گروه‌های دانش‌آموزی یا برای کل کلاس، روی تخته ثبت شوند.

۴. دانش‌آموزان داده‌هایی را گردآوری کرده و راه‌حل‌هایی را برای حل مسأله مورد نظر امتحان می‌کنند. در خلال این مرحله، نه معلم، بلکه این دانش‌آموزان هستند که باید فکر کنند.

۵. دانش‌آموزان داده‌ها را تجزیه و تحلیل کنند، نتایج را با فرضیه‌هایی که در ابتدا تولید کرده بودند مقایسه کنند و تصمیم بگیرند که آیا می‌خواهند راه‌حل یا فرضیه دیگری را آزمون کنند یا نه. دانش‌آموزان نمایش‌ها یا گزارش‌هایی را برای ارائه راه‌حل‌های خویش تهیه می‌کنند. این نمایش‌ها یا گزارش‌ها می‌توانند شکل‌های متنوعی داشته باشند؛ از یک آزمایش در درس علوم گرفته تا مباحثه‌ای ساختگی در درس مطالعات اجتماعی (آرنز، ۲۰۱۵؛ دین و همکاران، ۲۰۱۲).

حل مسأله مستلزم کاربرد دانش و مهارت‌ها برای رسیدن به اهداف معین است. مهارت‌های حل مسأله مؤلفه‌های متعددی دارند (اسلاوین، ۲۰۱۸). اول، تحلیل وسیله‌ها-نتیجه‌ها^۱ که یکی از فنون حل مسأله است و در آن دانش‌آموزان به شناسایی اهداف (یا همان نتایج) یک مسأله یا موقعیت تشویق می‌شوند و سپس کارهایی را که باید انجام داد (یا همان وسیله‌ها) شناسایی می‌کنند تا بدین طریق از تفاوت میان دو موقعیت کاسته شود. دوم، حل مسأله خلاقانه که مستلزم وجود موضوعاتی است که پاسخ‌های چندان روشن یا سرراستی ندارند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

یک فعالیت یادگیری اکتشافی

شما در کلاس درس علوم خودتان از دانش‌آموزان می‌خواهید که در یک فعالیت یادگیری اکتشافی در زمینه خصوصیات تخته‌سنگ‌ها و کانی‌ها مشارکت کنند. دانش‌آموزان شما پیش از این هرگز چنین فعالیتی را انجام نداده‌اند.

۱. شما برای اطمینان یافتن از موفقیت این فعالیت به چه تدارکاتی نیاز دارید؟

۲. آیا تدارکات شما برای موقعیتی که دانش‌آموزان به صورت انفرادی کار می‌کنند متفاوت از موقعیتی است که آنها در گروه‌های کوچک به کار می‌پردازند؟ چه تفاوت‌هایی بین این دو حالت وجود دارد؟

۳. چگونه دانش‌آموزان را در فراهم‌سازی تدارکات مشارکت می‌دهید؟

¹ - means-ends analysis

پروژه‌ها، گزارش‌ها و مسأله‌ها

درس‌های مبتنی بر پروژه به طور طبیعی در یک محیط حل مسأله^۱ جریان می‌یابند. غالباً دانش‌آموزان به طور انفرادی یا همیارانه روی پروژه‌های مرتبط با خردهدف‌های بخش مورد نظر کار می‌کنند. فعالیت پروژه^۲ مستلزم تحقیق درباره واقعیت‌های یک موضوع خاص و گزارش این واقعیت‌ها به شیوه‌های گوناگون است. پروژه‌ها شامل گزارش‌های پژوهشی، مطالعات موردی یا پیمایش‌هایی می‌شوند که غایت یا هدف ویژه‌ای دارند. در پروژه‌ها دانش‌آموزان این فرصت را به دست می‌آورند تا قدری مستقل از معلم کار کنند، تجربه‌های تحصیلی مثبتی با هم‌مقاران خویش داشته باشند، مهارت‌های یادگیری مستقل را در خود رشد دهند، در یک حوزه موضوعی به طور ویژه‌ای کسب اطلاعات کنند و در خود مهارت‌هایی را برای گزارش این اطلاعات توسعه دهند.

میزان هدایت معلم می‌تواند در هر پروژه‌ای متفاوت باشد. شاید شما در بخش مشخصی از تمام دانش‌آموزان بخواهید که گزارشی را راجع به موضوعی خاص آماده کنند یا شاید از میان چند موضوع به آنها حق انتخاب بدهید. شاید از دانش‌آموزان بخواهید که به طور مستقل و یا در گروه‌های کوچک کار کنند یا شاید بگذارید هر دانش‌آموز گروهی را که خود ترجیح می‌دهد انتخاب نماید. غالباً این اقدام مفیدی است که دستورالعمل‌ها و جدول‌های زمانی مکتوبی را در خصوص سرفصل‌ها، پیش‌نویس‌ها و تکمیل پروژه‌ها فراهم کنید. معیارهای ارزشیابی پروژه نیز باید به طور روشن و شفاف بیان شوند.

دانش‌آموزان پس از آنکه دستورالعمل‌های اولیه را دریافت کردند در مورد چگونگی انجام تکالیف تصمیم می‌گیرند نظیر اینکه به تحقیق کتابخانه‌ای بپردازند یا کار را با مصاحبه شروع کنند. پس از آن اطلاعات را به شیوه‌ای منسجم گردآوری می‌نمایند تا بتوانند یافته‌ها و نتیجه‌گیری‌های خویش را از آن اطلاعات استخراج کنند. برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند فعالیت‌های خود را برنامه‌ریزی، اطلاعات را گردآوری و گزارش خویش را سازماندهی و آماده کنند باید طی چند روز زمان کلاسی کافی را در اختیار آنها قرار دهید. پس از آنکه دستورالعمل‌های اولیه را در خصوص پروژه ارائه دادید نقش شما دیگر حمایت، راهنمایی و تسهیل یادگیری دانش‌آموز خواهد بود.

^۱- problem-solving environment

^۲- project

رویکردهای اجتماعی

دسته دیگری از رویکردهای غیرمستقیم و دانش‌آموز-محور به آموزش رویکردهای آموزشی اجتماعی^۱ هستند که در آنها دانش‌آموزان مجازند به شیوه‌های گوناگون برای کمک به یادگیری یکدیگر با هم تعامل کنند. برخی از رویکردهای اجتماعی رایج عبارتند از گفتگوها؛ یادگیری همیارانه؛ پنل‌ها و مباحثه‌ها؛ و ایفای نقش، شبیه‌سازی‌ها و بازی‌ها.

گفتگوها

گفتگوی گروهی راهبرد آموزشی غیرمستقیم قدرتمندی است زیرا دانش‌آموزان در حین مشارکت هم یاد می‌گیرند و هم به یاد می‌آورند. شکل این گفتگو (کل کلاس، گروه کوچک، یا دیگر انواع تعامل) چندان مهم نیست. مهم اینست که دانش‌آموزان فرصتی برای اندیشیدن بلند درباره مفاهیم به دست می‌آورند و تجربه‌ای بدان‌ها داده می‌شود که می‌توانند آن را در مورد سایر مفاهیم به کار برند. به طور معمول، گفتگوها در مقایسه با سایر راهبردهای آموزشی وضوح کمتری دارند و معلم نیز در آنها نسبت به سایر راهبردها محوریت کمتری دارد. بسته به اینکه معلم نقشی سلطه‌گرانه یا غیرسلطه‌گرانه داشته باشد شرایط کلاس نیز ممکن است از غیررسمی تا رسمی در نوسان باشد.

فیلم آموزشی

گفتگو راجع به جنگ داخلی

چگونه می‌توان روش گفتگوها را در دیگر حوزه‌های موضوعی به غیر از مطالعات اجتماعی اجرا کرد؟ چگونه اطمینان می‌یابید که دانش‌آموزان فعالانه در حال مشارکت‌اند؟

گفتگوهای کل کلاس. گفتگو^۲ مکالمه‌ای میان چند نفر است که مقصد یا هدف خاصی دارند. گفتگوی کل کلاس^۳ مستلزم اینست که تمام دانش‌آموزان، با هدایت معلم در کلاس راجع به موضوعی گفتگو کنند. شما به هنگام اجرای روش گفتگوی کلاسی، باید بتوانید به طور شفاف گفتگوها را روی موضوع متمرکز کنید، در موقع مقتضی دوباره به اصل موضوع برگردید، و تمام مشارکت‌کنندگان را ترغیب کنید تا به دقت به تمامی دیدگاه‌ها گوش بدهند.

^۱- social instructional approaches

^۲- discussion

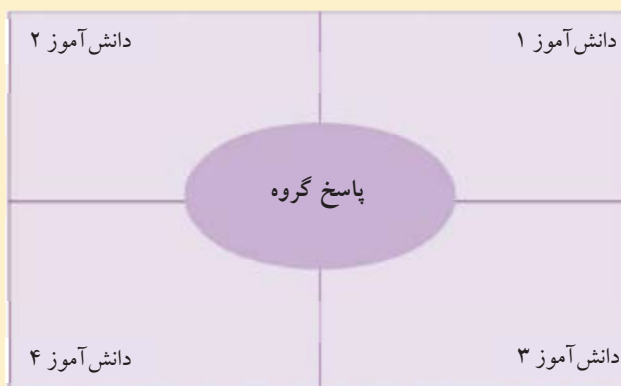
^۳- whole-class discussion

نظراتی از کلاس درس

وندی وایتن-لاوری، معلم پایه سوم، آکالا، فلوریدا

تعامل با تمرکز بر پرسش‌های بنیادین

من برای اینکه دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری درگیر کنم از رویکردهای اجتماعی بسیاری استفاده می‌کردم اما پی‌بردم که در گفتگوهای گروهی و ایفای نقش نمی‌توانم بازخوردهای کافی را در مورد میزان درک دانش‌آموزانم به دست بیاورم. من تصمیم گرفتم از یک سازمان‌دهنده گرافیکی برای ارتقای یادگیری همیارانه به سطحی بالاتر استفاده کنم. در مرکز این نمودار دایره‌ای ترسیم گردیده که آن را به چهار بخش تقسیم می‌کند. از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که در گروه‌های چهارتایی به یک سؤال بنیادی (سؤالی که مستلزم اندیشیدن در سطحی عالی است) پاسخ دهند و پاسخ را سریع روی این نمودار بنویسند. هر دانش‌آموزی پاسخ خود را در گوشه‌ای متفاوت از این نمودار می‌نویسد. سپس دانش‌آموزان باید پاسخ‌های انفرادی خویش را در گروه به بحث بگذارند، با این هدف که به جواب واحدی برای آن گروه برسند.



در حالی که دانش‌آموزان به گفتگو مشغول‌اند من در اطراف کلاس یکایک پاسخ‌ها را واری می‌کنم. من گفتگوهایی تک-به-تک را با دانش‌آموزانی انجام می‌دهم که برای رسیدن به جواب صحیح به کاوش بیشتر نیاز دارند. پس از گذشت تقریباً دو دقیقه، به گروه‌ها دستور می‌دهم که جواب گروهی خود را در مرکز برگه (نمودار) بنویسند. سپس دانش‌آموزی را صدا می‌زنم تا پاسخ گروه را با بقیه کلاس به اشتراک بگذارد.

در پایان هفته، از دانش‌آموزان می‌خواهم که پاسخ‌های انفرادی خود به پرسش‌های بنیادین را بنویسند. با این کار این شانس را دارم که بفهمم چه کسی قبل از سنجش‌های نهایی به آموزش تک-به-تک بیشتری نیاز دارد. این رویکرد انگیزاننده‌ای برای بهبود فهم دانش‌آموزان است.

در اغلب موارد این معلمان‌اند که گفتگوهای کل کلاسی را هدایت می‌کنند. اگر بچه‌های کلاس از خُرده‌هدف‌های اصلی گفتگو منحرف شوند بعید نیست که گفتگوهای کل کلاس به بیراهه برود. بنابراین، این مهم است که پیش از گفتگو، برای پرسش‌های اساسی طوری برنامه‌ریزی کنید که گفتگوها از مسیر خُرده‌هدف‌های مورد نظر خارج نشوند. منابع مفیدی برای هدایت گفتگوهای دانش‌آموز-محور موجودند (هیل و سیتی^۱، ۲۰۰۶).

پیش از شروع بحث کلاسی اطمینان پیدا کنید که دانش‌آموزان پایه دانشی مناسبی درباره آن موضوع دارند. اگر دانش‌آموزان اطلاعات چندانی راجع به موضوع نداشته باشند گفتگویی شکل نمی‌گیرد. گاهی اوقات می‌توان گفتگویی را پیش از آموزش ترتیب داد تا علاقه لازم ایجاد شود اما به هر حال، باید اطلاعات لازم را جایی به دانش‌آموزان ارائه داد.

برای برنامه‌ریزی و اجرای گفتگوهای اثربخش، رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید (برای نمونه؛ بوریچ، ۲۰۱۷؛ والش و ساتز، ۲۰۱۶). این رهنمودها هم برای گفتگوهای کل کلاسی و گروه‌های کوچک، و هم برای پنل‌ها و مباحثه‌ها قابل کاربردند:

۱. درباره اهداف گفتگو تأمل کنید. ساختار گفتگو باید مبتنی بر اهداف درس باشد. اگر خُرده‌هدف شما متمرکز بر رشد شناختی است پس پرسش‌هایی مناسب‌اند که در آنها به مفاهیم و اندیشه‌ها پرداخته می‌شود. اگر قرار است گفتگو روی حیطة عاطفی متمرکز شود پرسش‌هایی مناسب‌اند که به ارزش‌ها و تجربه‌های شخصی مربوط می‌شوند.

۲. تجارب و سطح رشد دانش‌آموزان را مد نظر قرار دهید. شاید نیاز باشد که در خلال بحث، دانش‌آموزان جوان‌تر و/یا بی‌تجربه را بیشتر هدایت کنید. ممکن است به دستورالعمل‌ها و پرسش‌های واضح‌تری نیاز باشد و حتی ضروری باشد که خود گفتگو را نیز کوتاه‌تر کنید، به‌خصوص نسبت به مواقعی که گروه دانش‌آموزان سن بیشتری دارند. هر چقدر دانش‌آموزان بالغ‌تر و دارای تجربه بیشتری در گفتگوها حاضر باشند بیشتر می‌توانند خودشان را هدایت کنند.

۳. درباره موضوع مطالعه کنید. با مواد آموزشی یا موضوعی که می‌خواهید در خلال درس مورد گفتگو قرار بگیرد آشنایی کافی داشته باشید. شاید ذکر این نکته بدیهی به نظر برسد، اما در بسیاری از موارد، خود معلمان آمادگی لازم را ندارند و ابعاد گوناگون یک

¹ - Hale & City

موضوع را یاد نگرفته‌اند و لذا در طول ارائه اجازه می‌دهند که گفتگوها از مسیر اصلی خارج شود.

۴. دانش‌آموزان را به سمت هدف آن گفتگو جهت‌دهی کنید. تشریح هدف گفتگو برای دانش‌آموزان نقشه راهی را در اختیار آنها می‌گذارد و لذا بهتر در می‌یابند که در خلال آن درس چه انتظاراتی از آنها می‌رود.

۵. یک محیط کلاسی حمایتی ایجاد کنید. برای اینکه یک گفتگوی کلاس موفقیت‌آمیز باشد دانش‌آموزان باید این باور را داشته باشند که می‌توانند بدون ترس از سرافکنندگی و تمسخر در گفتگو مشارکت کنند. معلم اثربخش محیطی خلق می‌کند که در آن تمامی اندیشه‌ها مغتنم شمرده می‌شوند و دانش‌آموزان در فضایی حمایتی، انتقادات سازنده‌ای را رد و بدل می‌کنند.

۶. در مواقع لازم اطلاعاتی جدیدتر و دقیق‌تر ارائه دهید. گاهی اوقات شاید این ضروری باشد که شخص شما اطلاعاتی را برای تداوم گفتگو عرضه کنید. با این کار تمرکز گفتگو روی اهداف مورد نظر حفظ می‌شود.

۷. برای رسیدن به ارتباطات معنادار، نظرات و واقعیات را مرور، خلاصه و تلفیق کنید. گاهی موضوعات عمده‌ای را که در خلال گفتگو پدیدار می‌شوند از نو بیان کنید تا ساختار مورد نیاز به آن درس داده شود. با این کار دانش‌آموزان می‌بینند که اندیشه‌ها چگونه به یکدیگر بستگی دارند.

۸. از شوخی استفاده کنید. بعضی از گفتگوها به بروز تنش در کلاس منجر می‌شوند. بسته به ماهیت موضوع، شاید دانش‌آموزان همیشه با عقاید همکلاسی‌های خود موافق نباشند. شاید دانش‌آموزان ناخواسته چیزی بگویند که باعث آزرده شدن دانش‌آموزان دیگر بشود. شما با اضافه کردن چاشنی طنز به گفتگوها می‌توانید هر گونه تنش را در کلاس درس کاهش دهید.

گفتگوهای گروهی کوچک. در گفتگوهای گروهی کوچک^۱ می‌توان دانش‌آموزان بیشتری را وارد گفتگوها کرد و بدین طریق هدف مشارکت دانش‌آموزی افزون‌تر را محقق کرد. برای کار در گروه‌های کوچک مناسب‌تر است که گروه‌ها متشکل از چهار تا پنج دانش‌آموز باشند. گفتگوهای گروهی کوچک، علاوه بر ارتقای مهارت‌های فکری

¹ - small-group discussions

سطح بالا به توسعه مهارت‌های ارتباطی، توانایی رهبری، مباحثه و قدرت رایزنی نیز کمک می‌کنند.

نمونه معیارها

راهبردهای آموزشی

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی، هر معیار شامل فهرستی از عملکردها، دانش مبنایی و گرایش‌های اساسی است که مقصود از آن معیار را به روشنی نشان می‌دهند.

با توجه به اینکه موضوع فصل حاضر راهبردهای آموزشی است در اینجا نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار سوم اینتسک (محیط‌های یادگیری) و معیار هشتم اینتسک (راهبردهای آموزشی) که به مباحث این فصل مربوط اند فهرست می‌شود.

عملکردها

- معلم تجربه‌های یادگیری ویژه‌ای را تدوین می‌کند که زمینه‌ای برای نقش‌آفرینی فراگیران در یادگیری مشارکتی و نیز خودراهبری به وجود می‌آورند، و همچنین تعامل یادگیرنده را با اندیشه‌ها و افراد در سطح محلی و جهانی گسترش می‌دهند. (معیار ۳ اینتسک)
- معلم نقش خود در فرایند آموزش را متناسب با محتوا، غایات آموزش و نیازهای فراگیران تغییر می‌دهد (برای مثال؛ آموزش گر، تسهیل گر، مربی، مخاطب). (معیار ۸ اینتسک)

دانش مبنایی

- معلم می‌داند که چه زمانی و چگونه از راهبردهای مناسب برای مجزا کردن آموزش و ترغیب تمامی فراگیران به اندیشیدن عمیق و پرداختن به تکالیف معنادار استفاده کند. (معیار ۸ اینتسک)
- معلم می‌داند که چگونه از طیف گسترده‌ای از منابع، شامل منابع انسانی و فناورانه، برای درگیر ساختن دانش‌آموزان در یادگیری استفاده کند. (معیار ۸ اینتسک)

گرایش‌های حیاتی

- در عین اینکه فراگیران به مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، اقدام برای اکتشاف و نوآوری، کار مستقل و انفرادی، و نیز یادگیری‌های هدفمند می‌پردازند معلم نیز متعهد به پشتیبانی از آنها است. (معیار ۳ اینتسک)
- معلم به راه‌های گوناگون ارتباط برقرار کردن افراد احترام می‌گذارد و فراگیران را به بهره‌گیری از شکل‌های چندگانه ارتباطی تشویق می‌نماید. (معیار ۸ اینتسک)

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). *معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی*. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

دانش‌آموزانی که در گفتگوهای گروهی کوچک نقش آفرینی می‌کنند غالباً به راحتی از پس تکلیف بر می‌آیند. شما با سازماندهی دقیق می‌توانید این گفتگوها را با سهولت بیشتری اداره کنید. شما برای اجرای اثربخش گفتگوهای گروهی کوچک می‌توانید حداقل چهار کار انجام بدهید:

۱. با حضور در نقاط مختلف کلاس نظارت دقیقی را بر فعالیت آنها اعمال کنید و هر گروه را واریسی نمایید تا اطمینان یابید که هنوز روی خُرده‌هدف‌های آن گفتگو متمرکز مانده است.

۲. اطمینان یابید که دانش‌آموزان از دانش پیش‌زمینه کافی برای نقش آفرینی اثربخش در آن گفتگو برخوردارند. بنابراین، گفتگوهای گروهی کوچک باید پس از آموزش محتوای یک درس انجام شوند و مبتنی بر موضوعات مدوّن قبلی^۱ باشند.

۳. گفتگوهای نسبتاً کوتاهی را طراحی کنید. اگر دیدید دانش‌آموزان علاقه دارند و به تکلیف می‌پردازند می‌توانید گفتگو را ادامه دهید. اگر در ابتدای درس محدودیتی زمانی را تعیین کنید دانش‌آموزان به کار بی‌وقفه روی تکلیف ترغیب می‌شوند.

۴. برای انجام فعالیت دستورالعمل‌های دقیقی به دانش‌آموزان بدهید. اگر دانش‌آموزان بفهمند که در طول گفتگو دقیقاً باید چه کاری انجام دهند به احتمال قوی‌تر تمرکز خود را حفظ می‌کنند. هر گروه به عنوان نتیجه‌گیری آن فعالیت گروهی کوچک باید نتایج آن را برای کلاس گزارش کند. این کار را می‌توان با گزارشی کتبی انجام داد یا نماینده هر گروه گزارشی شفاهی را برای کلاس ارائه کند.

یادگیری همکارانه

یادگیری همکارانه^۲ مستلزم این است که دانش‌آموزان برای پرداختن به تکلیف آموزشی ویژه، در تیم‌های یادگیری کوچکی که اعضای آن از سطوح مختلفی از توانایی برخوردارند با هم کار کرده و در فرایند یادگیری یکدیگر را حمایت و پشتیبانی نمایند. یادگیری همکارانه رویکرد آموزشی محبوبی است. معلم مسأله‌ای را برای حل کردن یا تکلیفی را برای انجام دادن به گروه می‌دهد. سپس دانش‌آموزان در هر گروه به طور مشترک کار می‌کنند، به یکدیگر کمک می‌رسانند، کارهای همدیگر را نقد و تحسین

^۱ - topics previously developed

^۲ - cooperative

می‌نمایند و غالباً یک نمره عملکرد گروهی دریافت می‌کنند (جیلیز^۱، ۲۰۰۷؛ جولیفی^۲، ۲۰۰۷).

برای مثال، شما می‌توانید کلاس را به گروه‌های همکاری چهار نفره تقسیم کنید و هر گروه را موظف کنید که درباره یکی از کشورهای متفاوت آمریکای جنوبی گزارشی را تهیه کنند. در هر گروه دانش‌آموزان توافق می‌کنند که مسئولیت‌های گوناگونی را بر عهده بگیرند: رهبر سازمان‌دهنده، کاتب مذاکرات، زمان‌نگه‌دار، یا دیگر نقش‌های مورد نیاز. همچنین هر گروه درباره راهبردهای تقسیم کار تصمیم‌گیری می‌کند؛ برای مثال، چه کسانی مسئول هر کدام از موارد زیر خواهند بود: (الف) گردآوری اطلاعات، (ب) سازماندهی اطلاعاتی که اعضای مختلف گروه جمع‌آوری کرده‌اند، (ج) آماده‌سازی گزارش، و (د) عرضه گزارش در کلاس به صورت ارائه پاورپوینتی. شما باید برای دانش‌آموزان هر گروه نقش یک مرجع^۳ را داشته باشید.

به طور معمول، یادگیری مشارکتی به سه روش متفاوت اجرا می‌گردد:

۱. دانش‌آموزان مسئولیت‌های مشخصی را در یک تکلیف یا پروژه گروهی بزرگ‌تر

می‌پذیرند.

۲. دانش‌آموزان با یکدیگر بر روی تکلیف یا پروژه‌ای مشترک کار می‌کنند.

۳. دانش‌آموزان در قبال یادگیری تمامی اعضای گروه مسئولیت می‌پذیرند.

تحقیقات نشان می‌دهد رویکردهای یادگیری همکارانه (در مقایسه با راهبردهایی که در آن دانش‌آموزان باید تکالیف مشابهی را به صورت انفرادی تکمیل کنند یا به رقابت با یکدیگر پردازند) به پیشرفت تحصیلی بالاتری منجر می‌شوند. بعلاوه، معلوم گردیده که یادگیری همکارانه اثر مثبتی روی نگرش‌های دانش‌آموزان دارد. دانش‌آموزان در گروه‌های یادگیری همکارانه (الف) ارتباطات میان‌فردی بهتری دارند و (ب) نسبت به موضوعات مورد مطالعه و نیز نسبت به کل تجارب کلاسی نگرش‌های مثبت‌تری دارند (جانسون، جانسون و هالوبک^۴، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹).

در صورتی که گروه‌بندی‌های دانش‌آموزان نامتجانس باشد یادگیری همکارانه بازدهی بهتری دارد. کار در گروه‌ها به طور معمول در مقایسه با کار انفرادی، اثر مثبتی روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. البته، پیچیدگی‌های بیشتری در این قبیل یافته‌ها وجود

¹- Gillies

²- Jolliffe

³- resource

⁴- Johnson, Johnson, & Holubec

دارد؛ به‌ویژه اگر پیشرفت دانش‌آموزان کم‌توانی که در گروه‌های متجانس کار کرده‌اند با پیشرفت دیگر دانش‌آموزان کم‌توانی مقایسه شود که در گروه‌های نامتجانس کار کرده‌اند.

مطالعه موردی کلاس درس

کاربرد یادگیری همکارانه

اریک جوهانسون معلم پایه سوم است. او هنگامی که دانش‌آموزانش داستان شبکه شارلوت^۱ از ای. بی. وایت^۲ را می‌خوانند از حلقه‌های ادبی^۳ استفاده می‌کند. حلقه‌های ادبی گروه‌هایی مرکب از چهار تا شش دانش‌آموزند که در آن دانش‌آموزان با یکدیگر درباره قطعه‌ای ادبی گفتگو می‌کنند. در حلقه‌های ادبی شاید دانش‌آموزان داستانی را بلند برای یکدیگر بخوانند و یا به پرسش‌هایی درباره آن داستان پاسخ بدهند. آقای جوهانسون اعتقاد دارد که کار کردن در حلقه‌های ادبی راهی ثمربخش برای دانش‌آموزان اوست تا با یادگیری از یکدیگر، درکی عمیق‌تر از یک قطعه ادبی به دست آورند.

آقای جوهانسون پس از اینکه با دانش‌آموزان خودش آشنا شد چندین گروه متجانس را بر اساس توانمندی‌های خواندن و توانمندی‌های شناختی دانش‌آموزان و نیز با در نظر گرفتن خصوصیات شخصیتی و علایق یکایک آنها تشکیل داد. لذا آقای جوهانسون توانست گروه‌های پنج‌نفره متعادلی را خلق کند که در آن دانش‌آموزان در عین حال که از قوت‌های یکدیگر بهره‌برداری می‌کنند فرصت‌هایی را برای یادگیری از تفاوت‌های یکدیگر به دست می‌آورند.

هر گروه باید پنج موقعیت داستانی مهم را از داستان شبکه شارلوت خلاصه کند و هر دانش‌آموز نیز مسئولیت خلاصه کردن یکی از این موقعیت‌های مهم را بر عهده گیرد. سپس دانش‌آموزان کارهای خویش را ترکیب می‌کنند تا خط داستانی مختصری از کل داستان خلق شود. پس از اینکه این مرحله به پایان رسید گروه‌ها فرصت آن را دارند تا خلاصه‌های خود را با کل کلاس به اشتراک بگذارند.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. بر مبنای این مثال، چه عوامل مثبتی به یادگیری همکارانه ربط دارند؟
۲. به هنگام تعیین جای دانش‌آموزان در هر گروه، چه عواملی را مد نظر قرار می‌دهید؟
۳. چگونه از این راهبرد برای ارتقای تدریس خودتان بهره می‌گیرید؟

^۱- Charlotte's Web

^۲- E. B. White

^۳- literature circles

دانش‌آموزان از طریق یادگیری همکارانه متوجه می‌شوند که نه تنها در قبال یادگیری شخصی خویش بلکه همچنین در قبال یادگیری هم‌تیمی‌های خود نیز مسئول‌اند. از رویکردهای یادگیری همکارانه غالباً به عنوان مکمل سایر روش‌های آموزشی استفاده می‌شود. بسیار از معلمان در می‌یابند که اگر یادگیری همکارانه را به صورت هفتگی و البته نظام‌مند استفاده کنند کارایی بهتری دارد.

یادگیری همکارانه در هر درسی باید شامل چند عنصر اساسی باشد. پیشنهادات زیر ترکیبی است از پیشنهادات ایستز، مینتز و گانتز (۲۰۱۱)؛ جیلیز (۲۰۰۷)؛ جاکوبز، پاور و آین (۲۰۰۲)؛ جانسون، جانسون و هالوبک (۲۰۰۷، ۲۰۰۹)؛ و کاگان (۲۰۰۹).

۱. گروه‌بندی نامتجانس. هر گروه باید طیف وسیعی از خصوصیات دانش‌آموزی را داشته باشد و فقط از دانش‌آموزان دارای یک وجه مشترک (برای مثال، همه قوی‌ها یا همه ضعیف‌ها) تشکیل نشده باشد.

۲. وابستگی متقابل مثبت. دانش‌آموزان باید در قبال یادگیری خودشان و سایر اعضای گروه حس مسئولیت داشته باشند. دانش‌آموزان باید اینگونه حس کنند که همه با هم یا غرق می‌شویم یا شنا می‌کنیم: هنگامی یکی موفق شود همه موفق می‌شوند و هنگامی که یکی شکست بخورد این شکستی برای کل گروه است. برای اینکه وابستگی متقابل مثبت وجود داشته باشد باید حس پاداش متقابل، سرنوشت مشترک و پیوند درونی وجود داشته باشد.

۳. تعامل چهره-به-چهره. دانش‌آموزان در گروه‌هایی سه تا پنج نفره کار می‌کنند لذا این فرصت را دارند که یادگیری‌های خود را برای یکدیگر توضیح دهند. فرهنگ کلاس باید حمایتی باشد و دانش‌آموزان در کلاس برای به اشتراک گذاشتن راحت تجربیات، حس امنیت داشته باشند. شاید برای یک معلم ضرورت داشته باشد که دانش‌آموزان را در گروه‌های خاصی قرار دهد که مهارت‌های اجتماعی آنها ارتقا یابد و به تسهیم تجربیات ترغیب شوند.

۴. تعامل همزمان. گروه‌ها باید در عین حال با یکدیگر کار کنند به طوری که هر گروه برای رسیدن به خُرده‌هدف‌های خودش تعاملات ضروری را داشته باشد.

۵. مشارکت برابر. از دانش‌آموزان در هر گروه انتظار می‌رود که به اندازه یکسان در فعالیت‌های گروه سهم داشته باشند بدون اینکه به گونه‌ای ناروا بار کاری یک یا دو نفر از دانش‌آموزان زیاد شود.

۶. پاسخ‌گویی فردی. هر دانش‌آموز باید در مورد تسلط یافتن روی تکلیف اختصاص یافته پاسخ‌گو باشد.

۷. مهارت‌های میان‌فردی و کار در گروه کوچک. باید موضوعاتی نظیر ارتباط اثربخش، حفظ احترام میان اعضای گروه و همکاری برای حل تعارض‌ها به هر دانش‌آموز یاد داده شود. کار با یکدیگر چندان آسان نیست بنابراین، نقش معلم تسهیل و الگوسازی رفتارهای مناسب است. این مهارت‌ها عبارتند از گوش‌دهی فعال، به اشتراک گذاشتن اندیشه‌ها، پرسیدن سؤال‌های مرتبط و به پیش راندن گفتگو، احترام گذاشتن به دیگران و اندیشه‌های آنها، و حضور ذهنی و فیزیکی.

۸. مهارت‌های مشارکتی. گروه‌ها باید ارزیابی شوند تا معلوم شود که تا چه میزان مشارکت مطلوب دارند و چگونه می‌توانند پیشرفت بیشتری داشته باشند. این عنصر از کار گروهی را می‌توان به عنوان مرحله خردورزی در نظر گرفت که در آن اعضای گروه به ارزشیابی ابعاد خوب کار و نیز حوزه‌های نیازمند بهبود می‌پردازند. شاید معلمان بخواهند این بازخوردها را [از گروه‌ها/دانش‌آموزان] به دست آورند تا در آینده برای ساختاردهی و کاربرد یادگیری همکارانه به بینشی تازه برسند.

بحث فری، فیشر و اورلاو (۲۰۰۹) درباره کار گروهی مولد مبتنی بر اصولی است که جانسون، جانسون و هالوبک (۲۰۰۷، ۲۰۰۹) برای سازماندهی کار گروهی تبیین کرده‌اند. یادگیری همکارانه در سه سبک متفاوت بازنمایی شده است: گروه‌های غیررسمی، گروه‌های رسمی و گروه‌های پایه (جانسون، جانسون و هالوبک، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹).

گروه‌های غیررسمی. گروه‌های غیررسمی کوتاه‌مدت‌اند و اغلب به این صورت تشکیل می‌شوند که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود رو به بغل دستی خویش کنند. از این روش برای شفاف‌سازی اطلاعات، متمرکز کردن دانش‌آموزان روی خُرده‌هدف‌ها یا پایان‌دهی به یک موضوع استفاده می‌شود. این گروه‌ها به طور معمول پس از سخنرانی‌ها یا دیگر راهنمادهای معلم-مدار شکل می‌گیرند. انواع متعددی از گروه‌بندی‌های غیررسمی وجود دارد اما ویژگی اصلی تمام گروه‌های غیررسمی این است که دانش‌آموزان به مشارکت فعالانه ترغیب می‌شوند و با به اشتراک گذاشتن راه‌حل‌های خویش با دیگران به مشارکت ادامه می‌دهند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

گروه‌های یادگیری همکارانه

پیش از شروع گروه‌های یادگیری همکارانه این مهم است که چگونگی همکاری به عنوان یک گروه پشتیبان را به دانش‌آموزان یاد دهیم. شما باید دستورالعمل‌های کتبی شفاف به دانش‌آموزان بدهید و فرصت‌هایی برای آنها فراهم کنید تا بازخوردهایی را در زمینه عملکرد تحصیلی خویش و موفقیت در همکاری گروهی دریافت کنند.

۱. چه جهت‌دهی‌ها یا آموزش‌های اضافی دیگری می‌تواند توانایی دانش‌آموزان را برای کار اثربخش در گروه‌های یادگیری همکارانه افزایش دهد؟

۲. آیا این جهت‌دهی‌ها باید برای دانش‌آموزان پایه دوم، در مقایسه با دانش‌آموزان پایه دهم، متفاوت باشند؟

۳. شما چگونه دانش و مهارت‌های متفاوتی را که دانش‌آموزان دارند با نقش‌های آنها در درون گروه‌ها انطباق می‌دهید؟

تمام فعالیت‌ها با این اقدام معلم شروع می‌شود که پرسش یا مسأله‌ای را به دانش‌آموزان می‌دهد تا روی آن کار کنند. در اجرای فن فکر-کن-یار-یاب-نشر-کن^۱ دانش‌آموزان ابتدا به طور انفرادی عمل می‌کنند اما سپس برای گفتگو درباره پاسخ‌های خویش به سوی همتایان حرکت می‌کنند. برای نتیجه‌گیری، باید دانش‌آموزان را برای گزارش‌دهی صدا بزنید. در فعالیت نوبت‌گردشی^۲ شما دانش‌آموزان را در گروه‌هایی سه تا چهار نفره جای‌دهی می‌کنید و از آنها می‌خواهید پاسخ‌های خویش را با دیگر اعضای گروه به اشتراک بگذارند.

گروه‌های رسمی. گروه‌های رسمی با دقت و به گونه‌ای طراحی می‌شوند که ترکیب نامتجانسی از دانش‌آموزان با یکدیگر روی تکالیف یادگیری مشخصی کار کنند. در این قسمت، انواع مرسوم فنون یادگیری همکارانه توصیف شده است. چهار مورد اول را رابرت اسلاوین و همکاران او تدوین کرده‌اند. این چهار فن مبتنی بر روش‌های یادگیری تیمی هستند به این معنا که در آنها پاداش‌های تیمی، پاسخ‌گویی فردی، و فرصت‌های برابر برای موفقیت وجود دارد (اسلاوین، ۱۹۹۵).

^۱- think-pair-share

^۲- round-robin

۱. تیم‌های دانش‌آموزی-رده‌بندی‌های پیشرفت^۱. این فن مستلزم تشکیل تیم‌های یادگیری چهارنفره‌ای است که به لحاظ سطح عملکرد، جنسیت و قومیت آمیخته‌اند. پس از اینکه معلم درسی را ارائه داد دانش‌آموزان در تیم‌های خود کار می‌کنند تا اطمینان یابند که تمامی اعضا بر آن درس مسلط شده‌اند. سپس دانش‌آموزان به صورت انفرادی یک کوئیز می‌دهند. البته نمرات آنها بر مبنای میزان رسیدن به سطوح عملکردی قبلی و یا فراتر رفتن از آنها^۲ داده می‌شود. این نمرات را جمع می‌زنند تا نمرات گروه‌ها مشخص شود. برای اینکه تیم‌ها موفق به دریافت تأییدیه‌ها یا دیگر پاداش‌ها بشوند باید معیارهای معینی را برآورده کنند. اگر دانش‌آموزان بخواهند که تیم‌شان به پاداش‌ها برسد باید برای یادگیری مواد درسی به هم تیمی‌های خود کمک کنند. در این فن، پاسخ‌گویی فردی در جای خود باقی است زیرا افراد کوئیز را بدون کمک هم تیمی‌ها می‌دهند. از آنجایی که نمرات تیم بر اساس پیشرفت‌های هر دانش‌آموز محاسبه می‌گردد فرصت برابری برای موفقیت همه دانش‌آموزان وجود دارد.

۲. تیم‌ها-بازی‌ها-مسابقه‌ها^۳. مثل مورد قبل، در این فن نیز از ارائه معلم و کار تیمی استفاده می‌شود. با این حال، در فن حاضر دانش‌آموزان تسلط فردی خویش بر موضوع را از طریق ایفای نقش در بازی‌های درسی به نمایش می‌گذارند. دانش‌آموزان طی مسابقه‌هایی هفتگی در این بازی‌ها شرکت می‌کنند و با اعضای تیم‌های دیگری که در آن موضوع سوابق [یا نمرات] مشابه دارند به رقابت می‌پردازند. این رقابت‌ها به این صورت برگزار می‌شود که سه دانش‌آموز بر سر هر میز مسابقه می‌نشینند. از آنجایی که روی هر میز دانش‌آموزانی می‌نشینند که سطح توانایی مشابهی دارند (برای مثال، دانش‌آموزان برتر در یک میز) باز همه دانش‌آموزان فرصتی برای موفقیت دارند. تیم‌هایی که عملکرد عالی دارند تأییدیه‌ها یا دیگر پاداش‌های تیمی را به دست می‌آورند. در اینجا نیز پاسخ‌گویی فردی همچنان برقرار است زیرا هم تیمی‌ها در خلال رقابت نمی‌توانند به یکدیگر کمک کنند.

^۱- Student teams-achievement divisions (STAD)

^۲- به عنوان مثال، اگر نمرات قبلی عضوی از یک گروه ۱۳، ۱۴ و ۱۵ باشد و در کوئیز چهارم، فقط با اندکی بهبود ۱۵/۲۵ گرفته باشد از آنجایی که هنوز نسبت به سطوح عملکرد قبلی خودش در حال پیشرفت است به او نمره بالاتری می‌دهند. اگر همین عضو در کوئیز چهارم ۱۵ بگیرد بالاترین نمره‌ای را که آخرین بار به او داده بودند دوباره به او می‌دهند. پس حفظ عملکرد قبلی مطلوب یا فراتر رفتن از سطح آن اهمیت دارد. م

^۳- teams-games-tournaments (TGT)

۳. آموزش شتابان تیمی^۱. ترکیبی از آموزشی انفرادی و یادگیری تیمی است. در این فن باز دانش‌آموزان در تیم‌های نامتجانس کار می‌کنند اما هر دانش‌آموز به مطالعه مواد درسی مجزایی می‌پردازد. هم‌تیمی‌ها کار یکدیگر را از روی پاسخنامه‌ها و آرسی می‌کنند. نمرات تیم‌ها بر مبنای نمره میانگین و نیز تعداد بخش‌هایی محاسبه می‌شود که توسط اعضای هر تیم به درستی تکمیل گردیده‌اند.

۴. جیگسا^۲. در این فن تیم‌های شش نفره بر روی مواد درسی ویژه‌ای کار می‌کنند که به قسمت‌های جداگانه تقسیم شده است. هر کدام از اعضای تیم قسمت خودش را می‌خواند. سپس اعضای تیم‌های متفاوت که قسمت‌های یکسانی را مطالعه کرده‌اند در گروه‌هایی تخصصی به گفتگو درباره قسمت خود می‌پردازند. سرانجام، دانش‌آموزان به تیم‌های خود برمی‌گردند و به نوبت قسمت‌های خود را برای هم‌تیمی‌های خویش تدریس می‌کنند. تنها راه برای اینکه دانش‌آموزان قسمت‌هایی به غیر از قسمت خود را یاد بگیرند این است که به‌دقت به هم‌تیمی‌های خودشان گوش بدهند لذا هم‌انگیزش حمایت دارند و هم به کار یکدیگر علاقه نشان می‌دهند.

۵. یادگیری با یکدیگر. رویکردی مشارکتی است که در آن دانش‌آموزان در قالب تیم‌هایی سازمان‌دهی می‌شوند که سطوح توانایی اعضا در هر قسمت از موضوع متفاوت است (جانسون، جانسون و هالوبک، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹). هر تیم باید تکلیف یا پروژه‌ای را کامل کند و هر عضو تیم نیز باید روی بخشی از پروژه کار کند که با علائق یا توانمندی‌های او تناسب دارد. مقصود از این کار به حداکثر رساندن قوت‌های فردی دانش‌آموزان است تا در کل اثر گروهی بهتری به دست آید. هر تیم مسئول گردآوری اطلاعات و مواد درسی مورد نیاز برای تکمیل پروژه یا تکلیف درخواستی است. سنجش نهایی بر مبنای کیفیت عملکرد تیم انجام می‌شود. هر کدام از دانش‌آموزان تیم نمره یکسانی می‌گیرند. با این کار دانش‌آموزان ترغیب به بهره‌گیری از تمام استعدادها و خویش می‌شوند به گونه‌ای که هر کسی بیشترین سهم ممکن را در انجام آن پروژه یا تکلیف داشته باشد.

گروه‌های پایه^۳. گروه‌های پایه عمری طولانی دارند؛ این گروه‌های نامتجانس در سراسر سال تحصیلی برای کار روی تکالیف در کنار یکدیگر می‌مانند. گروه‌های پایه زمینه‌ای

^۱- team accelerated instruction

^۲- jigsaw

^۳- base groups

برای حمایت دانش‌آموز-از-دانش‌آموز فراهم می‌آورند و همچنین این حس را ایجاد می‌کنند که کلاس دارای رویه‌ای مشخص است. دانش‌آموزان در این گروه‌ها ارتباطاتی طولانی مدت و نیز یک سیستم حمایتی را شکل می‌دهند که پیشرفت تحصیلی آنها را تقویت می‌کند.

در مدارس ابتدایی گروه‌های پایه می‌توانند در صبح و نیز در پایان آن روز ملاقات کنند. کارهای صبح می‌تواند شامل این موارد باشد: گرفتن برنامه تغذیه، اطمینان یافتن از انجام تکالیف منزل توسط تمامی اعضای گروه، آماده‌سازی مواد درسی آن روز، و رسیدگی به فعالیت‌های بیرونی. در ملاقات‌های بعدالظهر گروه‌ها می‌توانند از درستی تکالیف منزل هر فرد مطمئن شوند، برداشت‌های خود را درباره وظایف و تکالیف با هم در میان بگذارند، و روی پرسشی تمرکز کنند که به فعالیت‌های آن روز پایان می‌دهد.

شما به مرور و پس از اینکه با دانش‌آموزان گوناگون در گروه‌های یادگیری همکارانه کار کردید به بینش‌هایی برای جلب مشارکت حداکثری دانش‌آموزان، مقدار زمان مورد نیاز گروه‌ها برای تکمیل تکالیف، و نحوه انتقال از فعالیتی به فعالیت دیگر دست خواهید یافت. در حین اینکه گروه‌ها کار می‌کنند شما باید در اقصی نقاط کلاس حرکت کنید به گونه‌ای که بتوانید یادگیری‌ها را ارزیابی کرده و فعالیت‌های بعدی را برنامه‌ریزی کنید.

پنل‌ها و مباحثه‌ها

پنل‌ها، هم‌اندیشی‌ها^۱، نشست‌های ویژه^۲ و مباحثه‌ها همگی مستلزم اینست که گروهی از دانش‌آموزان از موضوعی خاص آگاه بشوند، اطلاعاتی را برای کلاس ارائه دهند و در گفتگوها تعامل کنند. هر رویکرد خصوصیات بی‌همتایی دارد. پنل‌ها و مباحثه‌ها برای کمک به دانش‌آموزان برای فهمیدن دیدگاه‌های مختلف مربوط به یک موضوع یا مسأله طراحی می‌شوند به گونه‌ای که فعالیت‌ها و مطالبی که از قبل آماده گردیده در گفتگوهای کلاسی ترکیب می‌شوند. این دو مناسب فعالیت‌های بزرگ برای کل کلاس‌اند به خصوص زمانی که گفتگوهای غیررسمی بیشتر در سطح کل کلاس یا گروه‌های کوچک میسر نباشد.

پنل موقعیتی کم‌وبیش غیررسمی است که در آن چهار تا شش مشارکت‌کننده به همراه یک دبیر جلسه درباره موضوعی به گفتگو می‌نشینند در حالی که بقیه کلاس گوش فرا

^۱ - symposiums

^۲ - task forces

می‌دهند. پس از آن نظراتی در کلاس رد و بدل می‌شود. هر مشارکت‌کننده باید استدلال‌های آغازین خود را مطرح کند. میزگرد نیز شکل غیررسمی یک پنل است. هم‌اندیشی بسیار شبیه به پنل است اما در آن هر کدام از اعضا اطلاعات را به شیوه‌ای رسمی تر ارائه می‌کنند. نشست ویژه نیز شبیه پنل است اما مستلزم اینست که مسأله‌ای خاص پیش از ارائه آن برای بقیه اعضای کلاس مورد واکاوی قرار گیرد. مباحثه یک رویکرد گفتگوی رسمی است که در آن مشارکت‌کنندگان دو تیمی که نظرات متضاد دارند مجموعه‌ای از سخنرانی‌ها را ایراد کرده و هر مشارکت‌کننده نیز مطالبی را در رد آراء مخالف بیان می‌کند. پنل‌ها و مباحثه‌ها برای استفاده کل کلاس اجرا می‌شوند زیرا در پایان پنل همه در جلسات پرسش و پاسخ مشارکت می‌کنند.

نظراتی از کلاس درس

آنا هارلند، معلم ادبیات انگلیسی در مدرسه راهنمایی، لاس‌وگاس، نوادا

فعال‌سازی دانش‌آموزان برای اندیشیدن سطح بالا

من از یک راهبرد اجتماعی تعاملی استفاده می‌کنم که در آن چیزهایی نظیر همدلی، علت و معلول، مهارت‌های پژوهشی و فنون متقاعدسازی یاد داده می‌شود. من از دانش‌آموزان می‌خواهم در گروه‌های کوچک در مورد حیواناتی که از سخن گفتن عاجزند آگاه‌سازی کرده و از توضیح حق آنها جلوگیری کنند. من شیرها، فیل‌ها و میمون‌ها را انتخاب می‌کنم. در این راستا مجموعه‌ای از مقالات، کتاب‌ها، پایگاه‌های اینترنتی و نیز کتابی غیرداستانی را در اختیار هر گروه قرار می‌دهم تا در خلال مبارزات خود از آنها استفاده کند.

دانش‌آموزان باید درباره حیوان مورد نظر خودشان جستجو کنند و تصمیم بگیرند که چه مواردی نیاز به آگاه‌سازی دارد (برای مثال، آزمایشات حیوانی، سیرک‌ها، باغ‌وحش‌ها، شکار و صید، سرگرمی). دانش‌آموزان از طریق یک ارائه پاورپوینتی کلاسی و نیز تشکیل یک انجمن حمایتی اعضای کلاس را متقاعد می‌کنند که به جنبش آنها بپیوندند. همچنین، دانش‌آموزان به گفتگو، پرسشگری، بیان اندیشه‌ها و ایجاد ارتباطات در ادمادو^۱ (که یک شبکه اجتماعی امن است) می‌پردازند.

پس از این مبارزات، دانش‌آموزان پایگاهی اینترنتی را برای خودشان می‌سازند و اطلاعاتی را که طی این مبارزات آموخته‌اند در آن ثبت می‌کنند. آنها همچنین اندیشه‌ها، احساسات و تحلیل‌های خویش را در مورد این پروژه ارسال می‌کنند. این راهبرد به مشارکت دانش‌آموزان در متون غیرداستانی و نیز ارتقای تفکر سطح بالا کمک می‌کند. این پروژه تمامی سطوح دانش عمیق را به هم پیوند می‌دهد.

^۱ - Edmodo

ایفای نقش، شبیه‌سازی‌ها و بازی‌ها

ایفای نقش فعالیتی دانش‌آموز-مدار است که در آن دانش‌آموزان موقعیت، شرایط یا فکر ویژه‌ای را به اجرا می‌گذارند یا نمایش می‌دهند. معلم زمینه و شرایط ایفای نقش را مهیا می‌کند و گفتگوهای تکمیلی را نیز ترتیب می‌دهد. در این روش، اکثریت کلاس به مشاهده و تحلیل اجراها خواهند پرداخت. از روش ایفای نقش می‌توان به طور موفقیت‌آمیز در سطوح راهنمایی و متوسطه استفاده کرد.

ایفای نقش به طور ویژه برای کمک به دانش‌آموزان در فهم دیدگاه‌ها و احساسات دیگر افراد مفید است و در آن می‌توان مجموعه متنوعی از موضوعات شخصی و اجتماعی را مورد توجه قرار داد. بعلاوه، ایفای نقش را می‌توان برای روشن‌سازی و نمایش نگرش‌ها و مفهومی‌ها، طراحی و آزمودن راه‌حل مسائل، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای موقعیت‌های واقعی، و درک عمیق موقعیت‌های اجتماعی مورد استفاده قرار داد.

تجربه موفقیت‌آمیز ایفای نقش در کلاس درس، چند مرحله دارد. شافتل و شافتل^۱ (۱۹۶۷ الف، ۱۹۶۷ ب) چهارچوب این مراحل را تدوین کردند و پس از آن ویرایش‌های دیگری از این مراحل توسط دل‌الیو و دانک^۲ (۲۰۰۷)، و جویس، ویل و کالهن^۳ (۲۰۱۵) پیشنهاد گردید. فرایند نه‌مرحله‌ای زیر با هدف به حداکثر رسانیدن عملکرد ایفای نقش و یادگیری دانش‌آموزان، ترکیبی از پیشنهادات چهار منبع مذکور است.

۱. گروه را مهیا کنید. در مهیا کردن تمرکز روی معرفی مسأله به دانش‌آموزان است و حصول اطمینان از اینکه آن مسأله را درک کرده‌اند. سپس شما مثال‌هایی از آن مسأله را ارائه می‌دهید. این مثال‌ها می‌توانند از منابع متعددی برآمده باشند از جمله موقعیت‌های کلاسی (برای مثال، چگونگی رفتار در تعامل با همکلاسی‌ها و مواردی نظیر مصرف سیگار، الکل یا داروها، و یا رفتار دوستی که می‌خواهد از روی تکلیف منزل شما رونویسی کند) یا مسائل تاریخی، بی‌آنکه به نتیجه یا راه‌حل ختم شود. مثال‌ها را همچنین می‌توان از تجارب زندگی دانش‌آموزان، فیلم‌ها، متون، روزنامه‌ها یا دیگر منابع مرجع آموزشی اخذ کرد. مرحله آخر مهیا کردن اینست که از دانش‌آموزان سؤالاتی را پرسید تا دریابید که آیا مسأله را فهمیده‌اند و آیا آماده پیش‌بینی سناریوها یا پیامدهای گوناگون هستند یا

^۱- Shaftel & Shaftel

^۲- Dell'Olio & Donk

^۳- Weil & Calhoun

نه: «شما در چنین موقعیتی چه کار می‌کنید؟»، «این داستان به چه شکل‌های دیگری ممکن بود تمام شود؟».

۲. اولین گروه مشارکت‌کنندگان را انتخاب کنید. در این مرحله، شما و دانش‌آموزانتان شخصیت‌ها یا نقش‌های گوناگون را توصیف می‌کنید: آنها چه جور آدمی هستند؟ اتفاقات به چه شیوه‌های متفاوتی شخصیت‌های متفاوت را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟ فلان شخصیت خاص چگونه عمل خواهد کرد؟ دیگران در برابر او چه می‌کنند و چه می‌گویند؟ دانش‌آموزان باید خواستار ایفای یک نقش خاص باشند. شما به عنوان معلم باید اطمینان یابید که دانش‌آموزان به‌خوبی با نقش‌های خود همخوانی دارند و پیچیدگی‌های این نقش‌ها را درک می‌نمایند. داوطلبانی را از میان دانش‌آموزان انتخاب کنید که به احتمال قوی، از ابتدا به‌خوبی از پس ایفای آن نقش بر می‌آیند.

۳. مسأله، شخصیت‌ها و موقعیت را تبیین کنید. دلایل اجرای این ایفای نقش را بررسی کنید و به پرسش‌های دانش‌آموزان دربارهٔ موقعیت و شخصیت‌ها پاسخ بدهید. از دانش‌آموزان بخواهید که محلی را برای اجرای کار مشخص نمایند و صحنه را طراحی کنند.

۴. چند مشاهده‌گر تعیین کنید. باید از چند تن از دانش‌آموزانی که نقشی ندارند بخواهید به عنوان مشاهده‌گر عمل کنند. آنها باید آن اجرا را متناسب با میزان واقع‌گرایی و توالی منطقی تأثیرگذاری‌های آن تحلیل کنند و ببینند بازیگران تا چه اندازه احساسات و ادراکات شخصیت‌شان در نمایش را به‌طور کامل پوشش می‌دهند.

۵. اولین صحنه را ایفای نقش کنید. بازیگران تا حد ممکن نقش را واقع‌گرایانه، مطابق با موقعیت و نیز در واکنش به یکدیگر بازی می‌کنند. این اجرای اولیه باید کوتاه باشد و باید به محض اینکه نکات اصلی و مقصود از آن اجرا را روشن کردید آن را متوقف کنید. برای اینکه موضوعی را به‌طور کامل تحلیل کنید می‌توانید از دیگر دانش‌آموزان بخواهید که اجرای دومی را انجام دهند.

۶. برای گفتگو و ارزشیابی کار، اجرا را متوقف کنید. گفتگو را روی انگیزه‌های بازیگران متمرکز کنید و بگویید که در ادامهٔ صحنه چه اتفاقی باید بیفتد. سناریوهای جایگزین را نیز باید مورد بررسی قرار دهید.

۷. صحنه را با بازیگرانی جدید اصلاح کنید. بازیگران جدیدی انتخاب کنید و ایفای نقش بعدی را برنامه‌ریزی کنید. اجراها را می‌توان دوباره انجام داد تا اطمینان یافت که دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای بیان تفسیرهای تازه دارند. اجراهای مجدد و گفتگو باید

آزادانه به نوبت انجام شوند. علت و معلول‌ها را باید بررسی کرد. برای مثال، چگونه تغییری در رفتار یک بازیگر رفتار سایر بازیگران را تغییر می‌دهد؟

۸. اجرا را دوباره برای گفتگو و ارزشیابی متوقف کنید. درباره امکان تغییر راهکاری که شرکت کنندگان آن را به تازگی اجرا کردند گفتگو کنید.

۹. تجربه‌ها را به اشتراک بگذارید و به این تجربه‌ها کلیت یا تعمیم بدهید. شما به عنوان معلم باید به دانش‌آموزان کمک کنید که به ادراکات روشنی برسند و آن تجربه را به دیگر مسأله‌های زندگی واقعی یا موقعیت‌های تاریخی ربط بدهند.

شبیه‌سازی‌ها^۱. در فعالیتهای شبیه‌سازی دانش‌آموزان در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرند که الگویی از محیط زندگی واقعی است. این روش مستلزم اینست که دانش‌آموزان نقش‌هایی بپذیرند، تصمیماتی بگیرند و با پیامدهای آن مواجه بشوند. هدف تجربه شبیه‌سازی این است که دانش‌آموزان به عوامل مهم پی ببرند و بفهمند که در موقعیت‌های مهم چگونه رفتار کنند. همچنین برای دانش‌آموزان مفید خواهد بود که رفتارهای دیگران را در موقعیت‌های واقعی تماشا کنند. اگر چه در شبیه‌سازی نقش‌های دانش‌آموزان به روشنی تعریف می‌گردد اما پاسخ‌های آنها فی‌البداهه است.

بازی‌ها. بازی‌ها به منظور مشارکت دانش‌آموزان در رقابت طراحی می‌شوند. در واقع، رقابت به ابزاری اصلی برای تحقق یک هدف یادگیری تبدیل می‌شود. از رقابت‌ها می‌توان برای تدریس مجموعه متنوعی از مهارت‌ها، از جمله حل مسأله و تصمیم‌گیری استفاده کرد. البته شما باید بازی خاصی را برگزینید که متناسب با خرد هدف‌های مورد نظر است. بازی آموزشی دارای مقررات، ساختاری برای انجام بازی، و روشی برای تعیین برندگان و بازندگان است. شما ساختار بازی را تعیین می‌کنید، اجرای آن را تسهیل می‌نمائید، و دانش‌آموزان را مورد نظارت قرار می‌دهید. بازی‌های آموزشی می‌توانند در بخش‌های موضوعی میان‌رشته‌ای مفید واقع شوند.

رویکردهای مستقل

در رویکردهای آموزشی مستقل خود دانش‌آموزان روی یک پروژه یا در یک مرکز یادگیری یا ایستگاه یادگیری^۲ در کلاس درس کار می‌کنند. شاید معلم تکالیف آموزشی

^۱- simulations

^۲- learning station

ویژه‌ای را به شیوه‌ای خاص شناسایی و طراحی کند. با وجود این، در رویکردهای آموزشی مستقل، دانش‌آموزان غالباً آزادی عمل قابل ملاحظه‌ای دارند.

نظراتی از کلاس درس

کریستینا دیکاندا، معلم پایه پنجم (معلم مورد تأیید شورای ملی) میامی، فلوریدا

آموزش غیرمستقیم از طریق مرکزهای علوم

من دریافته‌ام که یکی از اثربخش‌ترین راه‌ها برای تسهیل فهم علوم اینست که بگذاریم دانش‌آموزان آزادانه در مرکزهای یادگیری به کاوش بپردازند. تمام مواد آموزشی برای کاوش‌های آنها روی میزها گذاشته می‌شوند. بسته به پیچیدگی موضوع، آموزش‌ها یا پرسش‌های راهنما تدارک دیده می‌شود. در خلال این زمان، من دور اتاق راه می‌روم و چنین سؤالاتی را از دانش‌آموزان می‌پرسم: چرا مسأله را به این روش حل کردید؟ آیا این روش جواب داد؟ چه کاری را باید متفاوت انجام داد؟ چه نکته‌ای را کشف کردید؟ اگر یک موضوع مطالعاتی با این روش شروع شود پیش‌زمینه لازم در دانش‌آموزان ایجاد می‌گردد و می‌توانند برای گفتگوهای کلاسی یک نقطه مرجع^۱ برای خود بسازند. اگر مسأله‌ای را بدون آموزش روش حل آن در برابر دانش‌آموزان بگذاریم تا خودشان آن را حل کنند به تفکر انتقادی و مسأله‌گشایی ترغیب می‌شوند. هدف این نیست که مراکز یادگیری جایگزین آزمایشگاه‌های رسمی بشوند بلکه این مراکز می‌توانند باعث کنجکاوی و حیرت دانش‌آموزان بشوند که این به آنها انگیزش می‌دهد تا راجع به یک موضوع دانش بیشتری کسب کنند.

مرکزها یا ایستگاه‌های یادگیری

مرکز یادگیری^۲ مکانی اختصاصی درون کلاس درس است که در آن دانش‌آموزان فعالیت‌هایی اجباری یا اختیاری را درباره موضوعی معین دنبال می‌کنند. این مرکز محیطی مجهز است که تمام مواد آموزشی مورد نیاز دانش‌آموزان در آن فراهم است. غایت مرکزها یا ایستگاه‌های یادگیری این است که فرصت‌هایی جهت یادگیری پُرمايه و عمیق برای دانش‌آموزان فراهم شود. از مراکز یادگیری می‌توان برای انگیزش دانش‌آموزان و نیز تدارک مجموعه‌ای متنوع از فعالیت‌های آموزشی، برای پاسخ‌گویی به سطوح توانایی و علایق گوناگون دانش‌آموزان استفاده کرد.

^۱- point of reference

^۲- learning center

در اغلب موارد، معلمان چند تکلیف آموزشی را طراحی و تهیه می‌کنند که دانش‌آموز می‌تواند در مرکز یادگیری آنها را انجام دهد. این تکالیف نوعاً با طیفی از توانایی‌هایی تحصیلی و نیز مجموعه‌ای متنوع از علایق دانش‌آموزی انطباق داده می‌شوند. به طور معمول، دانش‌آموزان ملزم به تکمیل تمامی تکالیف در یک مرکز نیستند اما شاید مواردی را انتخاب کنند که با توجه به توانایی، علایق و یا دیگر عوامل، مورد پسند ایشان است.

کار مستقل و قراردادهای یادگیری

منظور از کار مستقل^۱ هر گونه فعالیت یا تکلیفی است که دانش‌آموزان بدون مشارکت مستقیم معلم یا دیگر شاگردان تکمیل می‌کنند. برای مثال، دانش‌آموزان می‌توانند به طور مستقل، خواندن یا نوشتن قطعاتی هنری را انجام دهند. از نظر متکف و همکاران (۲۰۱۶) اگر چه دلایل بسیاری برای بهره‌گیری از کار مستقل در کلاس‌های درس قابل ذکر است اما مناسب‌ترین زمان برای کار مستقل دانش‌آموزان زمانی است که آنها به تکرار مهارتی ویژه یا تمرین مجموعه‌ای از مواد درسی نیاز دارند. برای مثال، معلمان مدارس ابتدایی غالباً پیش از آزمون هجی، زمانی را برای تکرار واژه‌ها در اختیار دانش‌آموزان خویش می‌گذارند.

کار مستقل را باید از کاری که بعضی از معلمان در موارد نادر (و البته متأسفانه) برای راحتی و آسودگی خویش به دانش‌آموزان می‌دهند متمایز دانست. منظور از بیگاری^۲ نیز همین است که تکلیفی را صرفاً برای مشغول نگه داشتن دانش‌آموزان به آنها بدهند تا معلم بتواند به کار دیگری پردازد. بر خلاف بیگاری، هدف از کار مستقل اثربخش به پیش راندن فراگیر، کمک به فرایند یادگیری، و نیز کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری انفرادی است (متکف و همکاران، ۲۰۱۶).

قراردادها^۳. در قراردادهای یادگیری ساختاری برای دانش‌آموز و معلم فراهم می‌شود تا روی مجموعه‌ای از تکالیف توافق کنند که باید در چهارچوب زمانی معینی تمام شوند. بسیاری از قراردادها طوری طراحی می‌شوند که دانش‌آموزان به طور مستقل روی محتوایی الزامی کار کنند یا پروژه‌ای انفرادی را بر عهده بگیرند. بیشتر قراردادها شامل تکالیف خاصی است که مستخرج از برنامه درسی جاری یا فعالیت‌های اختیاری‌اند حال این

^۱- independent work

^۲- busywork

^۳- contracts

فعالیت‌ها ممکن است برگرفته از برنامه‌ی درسی باشند یا اینکه حول علایق دانش‌آموز برنامه‌ریزی شده باشند. ضرورتی ندارد که همگی دانش‌آموزان قراردادهای یادگیری داشته باشند. فعالیت‌های قراردادی را می‌توان در خلال هر کار یادگیری مستقلی دنبال کرد، نظیر زمانی که دیگر دانش‌آموزان در آموزش مهارت‌ها مشارکت می‌کنند، زمانی که دیگر تکلیف‌ها کامل شده‌اند یا در هر زمان دیگری که به تشخیص معلم برای انجام کار مستقل مناسب است.

واژگان کلیدی

- تشبیه
- گروه‌های پایه
- دسته‌بندی
- مقایسه
- درک مفهوم
- رویکرد سازنده گرایانه
- قراردادها
- یادگیری همکارانه
- مباحثه
- گفتگو
- گروه‌های رسمی
- بازی‌ها
- پژوهش نظام‌مند
- کار مستقل
- رویکردهای آموزشی استقرایی
- گروه‌های غیررسمی
- پژوهش
- مرکز یادگیری
- استعاره
- پنل
- حل مسأله
- پروژه
- ایفای نقش
- شبیه‌سازی‌ها

- گفتگوهای گروهی کوچک
- رویکردهای آموزشی اجتماعی
- هم‌اندیشی
- نشست ویژه
- پژوهش غیرنظام‌مند
- نمودار ون
- گفتگوی کل کلاس

مفاهیم اصلی

۱. در رویکردهای آموزشی استقرایی کار غالباً با فعالیت‌هایی اکتشافی آغاز می‌شود و سپس دانش‌آموزان به سوی کشف یک مفهوم یا تعمیم هدایت می‌شوند. در برخی از رویکردهای استقرایی میزان زیادی از فعالیت معلم-مدار وجود دارد و در دیگر رویکردها دانش‌آموزان به گونه‌ای فعال‌تر در برنامه‌ریزی و طراحی فعالیت‌های آموزشی خویش مشارکت می‌کنند.
۲. مثال‌های رویکردهای آموزشی اکتشافی عبارتند از: راهنمای درک مفهوم، درس‌های پژوهشی و اکتشافی، راهنمای مبتنی بر سؤال، و پروژه‌ها، گزارش‌ها و سؤال‌ها.
۳. برخی از رویکردهای آموزشی اجتماعی، راهنمایی غیرمستقیم و معلم‌محور هستند که در آن دانش‌آموزان مجازند برای کمک به یادگیری یکدیگر به شیوه‌های گوناگونی تعامل کنند. برخی از رویکردهای اجتماعی رایج عبارتند از گفتگوها، یادگیری همکارانه، پنل‌ها و مباحثه‌ها، و ایفای نقش، شبیه‌سازی‌ها و بازی‌ها.
۴. یادگیری همکارانه مستلزم اینست که دانش‌آموزان برای پرداختن به تکالیف آموزشی ویژه با یکدیگر در تیم‌های یادگیری کوچک و از لحاظ توانایی آمیخته کار کنند و در فرایند یادگیری به کمک و حمایت از یکدیگر بپردازند.
۵. در رویکردهای آموزشی مستقل دانش‌آموزان به تنهایی روی یک پروژه، یا در یک مرکز یادگیری یا ایستگاه یادگیری در کلاس درس کار می‌کنند. شاید معلم از جهاتی در شناسایی و طراحی تکالیف آموزشی خاص مداخله کند اما در رویکردهای آموزشی مستقل غالباً دانش‌آموزان از آزادی عمل قابل ملاحظه‌ای برخوردارند.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. چرا شما باید در کاربرد مجموعه متنوعی از راهبردهای آموزشی غیرمستقیم و دانش آموز-محور تخصص داشته باشید؟
۲. چرا برخی از معلمان رویکردهای آموزشی دانش آموز-محور را بیشتر ترجیح می‌دهند؟
۳. برای اینکه معلم گفتگویی را در کل کلاس اجرا کند به چه مهارت‌هایی نیاز دارد؟
۴. قوت‌ها و ضعف‌های احتمالی استفاده از راهبردهای آموزشی یادگیری همکارانه، پژوهشی، و مبتنی بر مفهوم کدامند؟
۵. چگونه حوزه موضوعی ویژه‌ای که آن را تدریس می‌کنید می‌تواند انتخاب راهبرد آموزشی را در درس‌ها تحت تأثیر قرار دهد؟ چگونه سن و سطح پختگی دانش آموزان بر این تصمیم تأثیر می‌گذارد؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. موضوع یک بخش از کتابی را که تدریس می‌کنید انتخاب نمائید و یک طرح بخش دو هفته‌ای برای آن تهیه کنید به طوری که برای سراسر آن بخش از راهبردهای پژوهشی، یادگیری همکارانه، روش‌های گفتگو و فعالیت‌های گروهی استفاده شود.
۲. در نرم‌افزارهای رایانه‌ای و دیگر فناوری‌های رایانه‌ای موجود جستجویی بکنید. این مواد آموزشی را ارزیابی کنید و ببینید آیا می‌توانید از آنها در آموزش خودتان استفاده کنید.
۳. در مورد اینکه در کلاس خودتان چگونه از گروه‌های یادگیری همکارانه، حل مسأله و کار مستقل استفاده می‌کنید فهرستی از دستورالعمل‌ها و فرایندها را تهیه کنید.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. با چند معلم صحبت کنید و انواع راهبردهای آموزشی دانش آموز-محوری را شناسایی کنید که آنها در کلاس درس به کار می‌برند. بفهمید که چرا این

راهنماهای خاص را انتخاب کرده‌اند. پیشنهادهای ایشان را در مورد کاربرد اثربخش این راهنماها جویا شوید.

۲. با چند معلم صحبت کنید تا دریابید که چگونه در خلال آموزش از گفتگوها استفاده می‌کنند. پیشنهادهای ایشان را برای داشتن گفتگوهای اثربخش جویا شوید.

۳. تجهیزات، نرم‌افزارها و تسهیلات رایانه‌ای یک مدرسه را بررسی کنید. برای استفاده از رایانه‌ها چه رویه‌هایی برای معلمان و دانش‌آموزان تعیین شده است؟ در آن مدرسه معلمان چگونه رایانه‌ها و فناوری‌های وابسته را به کار می‌برند؟

خواندنی‌های بیشتر

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory into practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

در این کتاب مؤلفه‌های گروه‌های همکارانه، از جمله راه‌های تشکیل گروه‌ها، تعیین نقش‌های دانش‌آموز، ارتقای اندیشه و یادگیری دانش‌آموز، راهنماهایی کاربردی برای بهبود گفت‌وگوهای دانش‌آموزی و ارزیابی یادگیری دانش‌آموز مورد بحث قرار گرفته‌اند.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of Teaching* (9th ed.). Boston: Pearson.

در این کتاب رویکردهای متفاوت آموزشی، از جمله بسیاری از راهنماهای آموزشی غیرمستقیم دانش‌آموز-محور به طور اجمالی مرور شده‌اند.

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, 8. (2015). *Setting the standard for project based learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

در این کتاب مقدمات یادگیری مبتنی بر پروژه و مبانی تحقیقاتی آن توصیف شده است. همچنین توصیف گردیده که چگونه می‌توان یک پروژه را طراحی و مدیریت کرد.

فصل هفتم

راهبردهایی برای بهبود فهمیدن، اندیشیدن و مشارکت

راهبردهایی برای بهبود فهمیدن دانش آموز

- شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها
- خلاصه‌سازی و یادداشت‌برداری
- تقویت تلاش و ارج نهادن
- تکلیف منزل و تمرین
- بازنمایی‌های غیرزبانی
- تعیین خُرده‌هدف‌ها و بازخورد دهی
- تولید و آزمودن فرضیه‌ها
- سرنخ‌ها، پرسش‌ها و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها

کمک به اندیشیدن بهتر دانش آموزان

- راهنمایی گرفتن از معیارهای تدریس
- بهبود تفکر انتقادی

مشارکت دادن دانش آموزان در فرایند یادگیری

انگیزش دانش آموزان برای یادگیری

کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار در مورد راهبردها

- راهبردها
- تمرین/کاربرد

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. راهبردهای آموزشی ویژه‌ای را برگزینید که قابلیت بالایی برای بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند.
۲. آموزش را با بهره‌گیری از راهبردهایی برای ارتقای فهمیدن دانش‌آموز مجزا کنید.
۳. از راهبردهایی استفاده کنید که برای اندیشیدن بهتر به دانش‌آموزان کمک می‌کنند.
۴. راهبردهایی را به کار ببرید که مشارکت دانش‌آموز را افزایش می‌دهند.
۵. راهبردهایی را طراحی و استفاده کنید که برای یادگیری به دانش‌آموزان انگیزش می‌دهند.
۶. توضیح دهید که چگونه می‌توان راهبردها را برای فراگیران انگلیسی مورد استفاده قرار داد.

چنین نیست که دانش‌آموزان به محض ورود به کلاس درس مواد درسی را جذب کنند و در سنجش‌ها به طور شگفت‌انگیزی عمل نمایند. حتی پس از برنامه‌ریزی‌های دقیق باز تصمیمات و اقدامات معلمان، برای هدایت دانش‌آموزان در حین درس‌های واقعی، یادگیری دانش‌آموز را به طور چشمگیری متأثر می‌سازند. معلمان می‌توانند برای بهبود فهمیدن دانش‌آموزان اقدامات معین بسیاری را انجام دهند. در معیارهای ایالتی هسته مشترک علاقه‌ای فزاینده به مهارت‌های اندیشیدن سطح بالا و مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در فرایند یادگیری مشاهده می‌شود. بعلاوه، راهبردهای معینی وجود دارد که می‌توان از آنها برای کار با فراگیران انگلیسی استفاده کرد. این موضوعات در فصل حاضر واکاوی شده‌اند.

راهبردهایی برای بهبود فهمیدن دانش‌آموز

گاهی اوقات تدریس مایوس‌کننده است: شما هر کار ممکن را انجام می‌دهید اما باز به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان شما مواد درسی را یاد نمی‌گیرند. شما انواع متفاوتی از فعالیت‌ها و تکالیف، شیوه‌های متفاوتی از گروه‌بندی دانش‌آموزان برای کار با یکدیگر، و انواع گوناگونی از مواد درسی را امتحان می‌کنید اما به نظر می‌رسد که فایده‌ای ندارند. خوشبختانه تحقیقات اخیر در زمینه آموزش، راهبردهای مشخصی را برای افزایش فهم دانش‌آموزان در اختیار ما قرار داده‌اند. رابرت مارزانو و همکاران نتایج بسیاری از مطالعات پژوهشی را در زمینه راهبردهای آموزشی مرور کردند و سپس فنون تحقیقاتی تکمیلی را روی داده‌های این مطالعات اجرا کردند تا تعیین کنند که راهبردهای آموزشی تا چه اندازه

در افزایش پیشرفت دانش آموزان مؤثر بوده‌اند. نتایج این تحلیل در کتاب *آموزش کلاسی کارآمد* (دین، هابل، پیتلر و استون^۱، ۲۰۱۲) گزارش شده است. در کتاب مذکور راهبردهای آموزشی ویژه‌ای فهرست گردیده که ثابت شده بود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را به احتمال قوی افزایش می‌دهند. از مطالب این کتاب کتابچه‌ای کاربردی برای معلمان کلاسی استخراج شد که در آن راهنمایی‌های بسیار مفصلی در زمینه کاربرد راهبردهای اثربخش مطرح شده است (پیتلر و استون، ۲۰۱۲). محتوای عالی این دو کتاب مبنای سازماندهی عمده مطالب در این قسمت از فصل حاضر است.

هیل و میلر (۲۰۱۳) نیز در کتاب *آموزش کلاسی کارآمد برای فراگیران انگلیسی* که مبتنی بر اثر بنیادین دین و همکاران (۲۰۱۲) است به بررسی این موضوع پرداخته‌اند که چگونه می‌توان راهبردهای آموزش اثربخش مبتنی بر پژوهش‌ها را به هنگام کار با فراگیران انگلیسی مورد استفاده قرار داد. در کتاب مذکور رویکردهای معینی پیشنهاد شده‌اند که این نظرات نیز در فصل حاضر تلفیق گردیده است.

به‌طور قطع، عواملی نظیر فنون مدیریت و طراحی برنامه‌های درسی بر یادگیری دانش آموز اثر می‌گذارند. با وجود این، بهتر است معلمان کلاسی همچنین راهبردهای مشخصی را که در این فصل مطرح گردیده نیز مد نظر قرار دهند زیرا اثربخشی این راهبردها و تأثیرگذاری مثبت آنها بر پیشرفت دانش آموزان به اثبات رسیده است. اگر چه این راهبردها ابزارهای خوبی هستند اما انتظار نداشته باشید که در همه موقعیت‌ها به یک اندازه کارآیی داشته باشند.

شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها

پیشرفت دانش آموز را می‌توان از این طریق افزایش داد که از دانش آموزان بخواهیم شباهت‌ها و تفاوت‌ها را شناسایی کنند. چهار رویکرد رایج برای شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها وجود دارد: مقایسه، دسته‌بندی، خلق استعاره‌ها و خلق تشبیه‌ها. در اینجا رهنمودهایی کلی برای کاربرد شباهت‌ها و تفاوت‌ها در خلال آموزش مطرح می‌گردد. این رهنمودها بر اساس جمع‌بندی دین و همکاران (۲۰۱۲) از یافته‌های تحقیقاتی در زمینه آموزش است.

۱. برای شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها دستورالعمل‌های واضحی به دانش آموزان بدهید.
۲. از دانش آموزان بخواهید به‌طور مستقل شباهت‌ها و تفاوت‌ها را پیدا کنند.

¹ - Dean, Hubbell, Pitler & Stone

۳. از دانش‌آموزان بخواهید شباهت‌ها و تفاوت‌ها را به شکل‌های گرافیکی یا نمادین بازنمایی کنند.

۴. برای تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌ها از روش‌های متنوعی استفاده کنید.

صرف نظر از اینکه کدامیک از رویکردها را برای شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها به کار می‌برید باید فرایندهای مشترک زیر را در کلاس درس رعایت کنید (دین و همکاران، ۲۰۱۲). اول، یک الگو یا مثال کامل را از فرایندی که دانش‌آموزان باید طی کنند در اختیار آنها قرار دهید. با این کار آنها درخواهند یافت که چگونه از این راهبرد برای بررسی محتوای مورد نظر استفاده کنند. دوم، برای آموزش مراحل این فرایند به دانش‌آموزان از محتوایی آشنا استفاده کنید. فرایند را با بهره‌گیری از محتوای واقعی مرتبط با زندگی برای دانش‌آموزان تشریح کنید که در درک فرایند به آنها کمک کند. سوم، هنگام کاربرد این فرایند به دانش‌آموزان سازمان‌دهنده‌های گرافیکی بدهید زیرا سازمان‌دهنده‌های دیداری به آنها کمک می‌کند که ارتباطات میان اندیشه‌ها را ببینند. سرانجام، دانش‌آموزان را طی فرایند شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها هدایت کنید و جلساتی را نیز برای تمرین تدارک ببینید. با تکرار فعالیت‌ها میزان پشتیبانی را کاهش دهید. پیش از اینکه دانش‌آموزان بخواهند شباهت‌ها و تفاوت‌ها را به شکل‌های نوشتنی متمایز کنند زمان بسیاری را صرف صحبت با آنها بکنید تا توانمندی‌های کلامی خویش را نشان بدهند. همچنین بسته به سطح تسلط زبانی فراگیران انگلیسی، متناسب‌سازی‌هایی برای آنها مورد نیاز خواهد بود. اکنون اجازه دهید هر کدام از رویکردهای چهارگانه را با جزئیاتی بیشتر مورد بررسی قرار دهیم.

۱. مقایسه. فرایند شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های میان اشیاء یا اندیشه‌ها را مقایسه^۱ می‌گویند (برای مثال، پیراهن کایلا^۲ قرمز و با آستین‌هایی دراز است در حالی که پیراهن کلایتون^۳ سبز و با آستین‌هایی کوتاه است). کلید مقایسه اثربخش، شناسایی خصوصیات مهم است. این خصوصیات مبنای تشخیص شباهت‌ها و تفاوت‌ها خواهند بود. معلمان باید فرایند مقایسه را با تکالیف فوق‌العاده ساختاریافته‌ای معرفی کنند. لذا این معلم است که محورهای مقایسه و خصوصیات مورد نظر را برای انجام مقایسه‌ها تعیین می‌کند. برای این مقایسه‌ها

^۱- comparing

^۲- Kayla

^۳- Clayton

به طور معمول از دو نوع سازمان‌دهنده گرافیکی استفاده می‌شود: نمودار ون (به شکل ۱-۶ نگاه کنید) و ماتریس‌های مقایسه.

۲. **دسته‌بندی.** دسته‌بندی^۱ فرایندی است که در آن چیزهای همانند بر مبنای خصوصیات آنها در مقوله‌هایی گروه‌بندی می‌شوند (برای مثال، لوئیس آرمسترانگ^۲ هنرمند جاز بود و تریشا یروود^۳ خواننده‌ای محلی است). یکی از عناصر بنیادین در دسته‌بندی، شناسایی قواعد حاکم بر عضویت در آن طبقه یا مقوله است. معلمان یا دانش‌آموزان می‌توانند در حین مقایسه عناصری را که باید دسته‌بندی گردد و مقولاتی را که این عناصر باید در آنها طبقه‌بندی شود شناسایی کنند.

۳. **آفرینش استعاره‌ها.** آفرینش استعاره‌ها^۴ عبارتست از فرایند شناسایی الگویی کلی یا اولیه در یک موضوع خاص و سپس یافتن موضوع دیگری که به ظاهر کاملاً متفاوت است اما الگوی کلی مشابهی دارد (برای مثال، دادن یک تصویر ذهنی قوی نظیر «شما روی بستر یخی نازکی قدم می‌گذارید» یا «چشمان او برکه‌هایی آبی بود»).

۴. **آفرینش تشبیه‌ها.** آفرینش تشبیه‌ها^۵ عبارتست از فرایند شناسایی نسبت‌های میان زوج‌ها یا مفهوم‌ها. به بیان دیگر، شناسایی نسبتی میان نسبت‌ها (برای مثال، وزوز زنبور مثل جیک‌جیک پرنده است). تشبیه احتمالاً پیچیده‌ترین شکل شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها است. از تشبیه‌ها می‌توان برای توضیح مفهومی ناآشنا کمک گرفت به این صورت که مقایسه‌ای را درباره آنچه که می‌فهمیم انجام بدهیم. برای مثال، «یک در برابر میلیون مثل یک کاشی سی سانتیمتری در کف آشپزخانه‌ای به اندازه ایالت ایندیانا است».

خلاصه‌سازی و یادداشت‌برداری

پیشرفت دانش‌آموزان را همچنین می‌توان از طریق واداشتن آنها به خلاصه‌سازی محتوا و یادداشت‌برداری برای تلخیص اطلاعات افزایش داد. خلاصه‌سازی و یادداشت‌برداری مستلزم برخورداری از مهارت‌های پیچیده‌ای است.

خلاصه‌سازی مستلزم بررسی اطلاعات، انتخاب مهم‌ترین نکات و سپس بیان مجدد این نکات به سبکی مختصر و ترکیبی^۶ است. برای این کار باید تصمیم گرفت که کدام

^۱- classifying

^۲- Louis Armstrong

^۳- Trisha Yearwood

^۴- creating metaphors

^۵- creating analogies

^۶- synthesized

اطلاعات مهم، کدام بی‌ربط و کدام تکراری‌اند. خلاصه‌سازی مستلزم حذف برخی از اطلاعات، عبارت‌پردازی برخی از اندیشه‌ها و سازماندهی مجدد اطلاعات است. به همین ترتیب، یادداشت‌برداری نیز مستلزم ترکیب مواد درسی، اولویت‌دهی به بخش‌های داده‌ها، بیان مجدد بعضی از اطلاعات، و سازماندهی مفاهیم، موضوعات و جزئیات است. خلاصه‌سازی و یادداشت‌برداری در صورت انطباق‌دهی مقتضی می‌توانند راهبردهایی اثربخش برای فراگیران انگلیسی باشند.

نظراتی از کلاس درس

ملانی هارلی، معلم پایه سوم، رایپد سینی، داکوتای جنوبی

یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌ها در خواندن هدفمند

من می‌دانم که شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها فنی قدرتمند برای ارتقای یادگیری دانش‌آموز است. من برای کاربرد این رویکرد از بچه‌های پایه سوم خودم می‌خواهم که دو کتاب را بخوانند و عناصر ادبی هر کتاب (صحنه‌ها، شخصیت‌ها، موقعیت‌ها) را با یکدیگر مقایسه کنند. من سازمان‌دهنده‌ای دوستونی را برای ثبت شباهت‌ها و تفاوت‌ها میان این دو کتاب پیشنهاد می‌دهم و پیش از اینکه از آنها بخواهم ادامه دهند در مورد چگونگی کار به آنها الگو می‌دهم. با این رویکرد دانش‌آموزان توانستند به ۹۸ درصد سؤالات به طور صحیح پاسخ بدهند و همچنین می‌توانستند طولانی‌تر در مورد عناصر ادبی سخن بگویند.

من از دانش‌آموزانم خواستم نظرات خویش را درباره این راهبرد به اشتراک بگذارند و نظر آنها بسیار مساعد بود. دانیل گفت: «این راهبرد جالب بود زیرا کمک کرد فکر کنم». دیماریس گفت: «من یادداشت‌برداری از شباهت‌ها و تفاوت‌ها را دوست دارم زیرا در فهم کتاب به من کمک می‌کند». سرانجام، کالین گفت: «راهبرد یادداشت‌برداری به من تمرکز داد. دیگر نمی‌ترسیدم که خرابکاری کنم. به خواندن رغبت داشتم».

خلاصه‌سازی. از تحقیقات در زمینه خلاصه‌سازی می‌توان چند اصل کلی را استنباط کرد. اول، برای خلاصه‌سازی اثربخش دانش‌آموزان باید اطلاعاتی را حفظ، اطلاعاتی را حذف، و اطلاعاتی را نیز جایگزین کنند. دوم، برای حفظ، حذف و جایگزین کردن اثربخش اطلاعات دانش‌آموزان باید اطلاعات را در سطحی نسبتاً عمیق تجزیه و تحلیل کنند. سوم، آگاهی از ساختار آشکار اطلاعات به خلاصه‌سازی آن اطلاعات کمک می‌کند. مطالب مفیدی در زمینه خلاصه‌سازی وجود دارد (برای مثال، وُرملی^۱، ۲۰۰۵).

^۱ - Wormeli

فنون خلاصه‌سازی برای فراگیران انگلیسی کارآیی بهتری دارد به‌خصوص هنگامی که معلم از درون داده‌های قابل فهم، نظیر مواد دیداری یا سرنخ‌های جنبشی استفاده می‌کند. البته باید کاربرد راهبردهای مناسب پرسشگری را نیز در هر مرحله از کسب زبان مد نظر قرار داد. در کار با فراگیران انگلیسی تدریس دوجانبه^۱ سبک اثربخش ویژه‌ای برای خلاصه‌سازی است.

چندین رویکرد مفید برای خلاصه‌سازی وجود دارد (دین و همکاران، ۲۰۱۲):

■ راهبرد خلاصه‌سازی قاعده‌مند^۲ را به دانش‌آموزان یاد بدهید. از دانش‌آموزان بخواهید که در این فرایند گام‌های زیر را دنبال کنند: (۱) مواد درسی بی‌ربط و غیرضروری را حذف کنند؛ (۲) اطلاعات تکراری را حذف کنند؛ (۳) اصطلاحات کلی‌تر را جایگزین فهرست‌ها کنند (برای مثال، اصطلاح ماشین‌ها برای هوندا، بیوک و فورد)؛ و (۴) عنوان^۳ مناسبی را انتخاب یا طراحی کنند. بد نیست این مراحل را در ابتدای سال تحصیلی به دانش‌آموزان نشان بدهید و سپس فرصت‌های تمرین و دریافت بازخورد را برای آنها فراهم کنید تا مهارت‌های خلاصه‌سازی آنها رشد کند.

■ از چهارچوب‌های خلاصه استفاده کنید. چهارچوب خلاصه^۴ مجموعه‌ای از سؤالات است که معلم با هدف برجسته کردن عناصر مهم مطرح می‌کند؛ عناصر مهم الگوهای خاصی که به‌طور معمول در متن مورد نظر یافت می‌شوند. نوع محتوا در متن‌ها متفاوت است، نظیر؛ مسأله‌ها و راه‌حل‌ها، داستان‌ها، نوشتارهای حکایاتی و تعریف‌ها. معلم پرسش‌هایی را برای خلاصه کردن انتخاب می‌کند که با نوع متن مورد استفاده همخوانی دارند.

■ تدریس دوجانبه را به دانش‌آموزان یاد دهید. منظور از تدریس دوجانبه^۵ فنی است که در آن دانش‌آموزی در نقش رهبر، بقیه دانش‌آموزان را برای خلاصه‌سازی اطلاعات هدایت می‌کند. این رهبر دانش‌آموزی ابتدا اندیشه‌های عمده را خلاصه و بعد بقیه پرسش‌های دانش‌آموزان را مطرح می‌نماید. سپس این رهبر دانش‌آموز هر گونه نکته گنج‌کننده‌ای را تشریح می‌کند. در پایان نیز دانش‌آموزان به‌طور مشترک اتفاقات آتی را در قسمت بعدی آن متن پیش‌بینی می‌کنند.

^۱- reciprocal teaching

^۲- ruled-based

^۳- topic sentence

^۴- summary frame

^۵- reciprocal teaching

یادداشت برداری

از تحقیقات موجود در زمینه یادداشت برداری می‌توان چهار اصل کلی را استنباط کرد. اول، یادداشت برداری کلمه به کلمه ضعیف‌ترین روش یادداشت برداری است. وقتی که دانش‌آموزان می‌کوشند همه چیز را بنویسند نمی‌توانند فعالانه به ترکیب اطلاعات بپردازند. دوم، یادداشت‌ها باید به عنوان یک کار در حال تکمیل نگریسته شوند. پس از اینکه دانش‌آموزان یادداشت‌های اولیه خود را برداشتند معلمان باید آنها را تشویق کنند تا همین‌طور که فهم‌شان از محتوا عمیق‌تر و دقیق‌تر می‌شود نکاتی تازه را به یادداشت‌ها افزوده و آنها را حک و اصلاح کنند. معنای تلویحی سخن فوق اینست که معلمان باید به طور منظم برای برگشتن به سراغ یادداشت‌ها به دانش‌آموزان زمان بدهند.

سوم، یادداشت‌ها باید به عنوان راهنمای مطالعه برای آزمون‌ها مورد استفاده قرار گیرند. یکی از کاربردی‌ترین مصارف یادداشت‌ها آمادگی برای امتحان است زیرا می‌توانند ابزارهای مرور قدرتمندی باشند. چهارم، یادداشت‌های بیشتر بهتر است. مطالعات نشان می‌دهند که بین پیشرفت دانش‌آموزان در امتحانات و مقدار اطلاعاتی که در یادداشت‌ها می‌گنجانند رابطه‌ای قوی وجود دارد.

یادداشت برداری کارایی خوبی برای فراگیران انگلیسی دارد به خصوص اگر معلمان آنها را تشویق کنند که یادداشت‌های کتبی خود را با بازنمایی‌های بصری تکمیل کنند. ترکیب یادگیری زبانی و غیرزبانی احتمال ذخیره‌سازی و حفظ اطلاعات را افزایش می‌دهد. چند رویکرد مفید برای یادداشت برداری وجود دارد (دین و همکاران، ۲۰۱۲):

■ شکل‌های متنوعی از یادداشت برداری را به دانش‌آموزان یاد دهید. سه نوع رایج یادداشت‌ها عبارتند از: (۱) **سرفصل‌های غیررسمی** که در آن اندیشه‌ها فهرست گردیده و تقسیمات و اندیشه‌های زیرمجموعه نیز درج می‌شوند؛ (۲) **شبکه‌ها** که در آن حلقه‌هایی به اندازه‌های متفاوت ترسیم می‌شوند و برای نشان دادن ارتباطات، مجموعه‌ای از خطوط این حلقه‌ها را به هم وصل می‌کنند؛ (۳) **یادداشت‌های ترکیبی** که در آن هم سرفصل‌های غیررسمی و هم شبکه‌ها هماهنگ با یکدیگر و غالباً به صورت پهلو به پهلو روی یک صفحه مورد استفاده قرار می‌گیرند.

■ به دانش‌آموزان یادداشت‌های معلم-ساخته^۱ بدهید. این روش که یادداشت‌هایی را پیش از مواجهه دانش‌آموزان با محتوای جدید در اختیار آنها قرار دهید روشی قدرتمند

¹ - teacher-prepared

برای آموزش یادداشت‌برداری به دانش‌آموزان است. یادداشت‌های معلم-ساخته به دانش‌آموزان درباره نکاتی که از نظر شما اهمیت دارند برداشتی شفاف می‌دهند و همچنین الگویی را برای چگونگی یادداشت‌برداری در اختیار آنها می‌گذارند. ■ به دانش‌آموزان یادآوری کنید که یادداشت‌های خودشان را مرور کنند. مرور یادداشت‌ها پیش از امتحانات یکی از قدرتمندترین کاربردهای یادداشت‌ها برای دانش‌آموزان است.

تقویت تلاش و ارج نهادن

پیشرفت دانش‌آموزان را می‌توان از طریق تقویت تلاش‌ها و نیز ارج نهادن به دستاوردهای آنها افزایش داد. اگرچه این نکته‌ای بدیهی برای معلمان است که تلاش به پیشرفت بیشتر منجر می‌شود اما مطالعات نشان می‌دهند که بعضی از دانش‌آموزان از این حقیقت آگاه نیستند که تلاش آنها برای انجام یک تکلیف اثر مستقیمی بر موفقیت‌شان در آن تکلیف دارد. افزون بر این، دانش‌آموزان این ظرفیت را دارند که باورهای خود را به سوی پذیرفتن اهمیت تلاش تغییر دهند.

تقویت تلاش. از آنجایی که برخی از دانش‌آموزان رابطه میان تلاش و موفقیت خودشان را تشخیص نمی‌دهند این اقدام مهمی است که راجع به تلاش گفتگو کرده و تلاش‌های دانش‌آموزان را برای موفقیت تقویت کنیم. در اینجا دو رویکرد مفید برای تقویت تلاش دانش‌آموز ارائه می‌شود (دین و همکاران، ۲۰۱۲):

■ به دانش‌آموزان یاد دهید که تلاش می‌تواند پیشرفت را افزایش دهد. نسبت میان تلاش و پیشرفت را با صراحت آموزش دهید و نمونه‌هایی از آن ارائه کنید. برای مثال، شما می‌توانید نمونه‌هایی مربوط به شخص خودتان را با آنها به اشتراک بگذارید؛ زمان‌هایی که پس از تلاش‌های ویژه موفق شده‌اید. همچنین می‌توانید ورزشکاران، مربیان، موسیقی‌دانان یا رهبران اجتماعی مشهوری را مثال بزنید که تسلیم نشدند و دست‌آخر به هدفی بزرگ دست یافتند. شما می‌توانید از دانش‌آموزانتان بخواهید موقعیت‌هایی را از زندگی شخصی خویش به‌خاطر بیاورند که در آن تلاش‌های آنها به پیشرفت مهمی منجر شده است.

■ از دانش‌آموزان بخواهید نسبت تلاش و پیشرفت خود را روی نمودار بیاورند. نظارت بر فرایند تلاش و پیشرفت به دانش‌آموزان کمک خواهد کرد که نسبت این دو را درک کنند. دانش‌آموزان می‌توانند تکالیف خود را ثبت کنند؛ در یک ستون نام تکلیف، در

یک ستون نمره‌ای قراردادی (برای مثال از ۱ تا ۵) که نشان‌گر میزان تلاش برای انجام آن تکلیف است، و در یک ستون نیز نمره‌ای که نشان‌گر پیشرفت در آن تکلیف است. بدین طریق دانش‌آموزان الگوهایی را در میزان تلاش و پیشرفت خود مشاهده خواهند کرد. برای نشان دادن سطوح گوناگون تلاش و پیشرفت فراگیران انگلیسی به جای فرم‌های نمره‌ای و کلامی می‌توان از شکل‌ها، نمودارها یا نمادها استفاده کرد.

نمونه معیارها

راهبردهایی برای بهبود فهمیدن، اندیشیدن، و مشارکت

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی، هر معیار شامل فهرستی از عملکردها، دانش‌مبنایی و گرایش‌های اساسی است که مقصود از آن معیار را به روشنی نشان می‌دهند.

از آنجایی که موضوع فصل حاضر راهبردهای آموزشی برای بهبود فهمیدن، اندیشیدن و مشارکت است در اینجا نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار سوم اینتسک (محیط‌های یادگیری)، معیار چهارم اینتسک (دانش محتوایی)، معیار پنجم اینتسک (کاربرد محتوا) و معیار هشتم اینتسک (راهبردهای آموزشی) که به مباحث این فصل مربوط‌اند فهرست می‌شود.

عملکردها

- معلم به گونه‌ای اثربخش از بازنمایی‌ها و تبیین‌های چندگانه‌ای استفاده کند که حاوی اندیشه‌های اساسی در رشته مورد نظرند، فراگیران را از طریق یادگیری پیشرفت‌ها هدایت کند، و پیشرفت هر فراگیر را در استانداردهای محتوایی مورد نظر ارتقا دهد. (معیار ۴ اینتسک)
- معلم مجموعه‌ای از مهارت‌ها و ابزارهای فناورانه را برای دسترسی، تفسیر، ارزشیابی، و کاربرد اطلاعات به کار می‌برد تا بدین وسیله مشارکت فراگیران را جلب کند. (معیار ۸ اینتسک)

دانش‌مبنایی

- معلم پیوند میان مشارکت و انگیزش را درک می‌کند و می‌داند که چگونه با بهره‌گیری از راهبردهایی که مبتنی بر خودتنظیمی فراگیر و مالکیت او بر یادگیری‌اند، تجربه‌های یادگیری را طراحی نماید. (معیار ۳ اینتسک)
- معلم فرایندهای شناختی مرتبط با انواع گوناگون یادگیری (برای مثال، تفکر انتقادی و خلاق، تعریف مسأله و مسأله‌گشایی، اختراع، به‌خاطر سپاری و یادآوری) را درک می‌کند و می‌داند که چگونه می‌توان این فرایندها را تحریک کرد. (معیار ۸ اینتسک)

گرایش‌های حیاتی

- برای معلم محیط‌های یادگیری منعطفی که در آن فراگیران به کاوش، اکتشاف و نمایش دستاوردهای در حوزه‌های محتوایی می‌پردازند ارزشمند محسوب می‌شود. (معیار ۳ اینتسک)
- معلم متعهدانه به جستجو در فناوری‌های نوین و در حال پیدایشی می‌پردازد که می‌توان از آنها برای حمایت و ارتقای یادگیری استفاده کرد. (معیار ۸ اینتسک)

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

ارج نهادن یا بازشناسی^۱. پاداش‌ها اگر به دنبال تحقق هدفی معین و به صورت نمادین باشند می‌توانند انگیزشی قدرتمند را موجب شوند. پیشرفت دانش‌آموز را می‌توان با ارج نهادن به دستاوردها افزایش داد. از آنجایی که فراگیران انگلیسی توأمان در حال یادگیری محتوا و زبان‌اند این مهم است که دستاوردهای آنها در این دو زمینه تشخیص داده شود. در اینجا رهنمودهایی در راستای ارج نهادن ارائه می‌شود (دین و همکاران، ۲۰۱۲):

■ **منطق ارج نهادن را مشخص کنید.** این فکر خوبی است که منطق انواع ارج نهادنی را که برای کلاس‌های درس خودتان در نظر می‌گیرید تعیین کنید. برای دانش‌آموزان توضیح دهید که بازشناسی شما زمانی اتفاق می‌افتد که آنها به سطح مشخصی از عملکرد رسیده باشند. در عین حال، باید به دانش‌آموزان بفهمانید که اگر کار آنها بازشناسی نشد بدین معنی نیست که شکست خورده‌اند.

■ **از رهنمودهای تحسین اثربخش پیروی کنید.** تحسین اثربخش *محتمل^۲* است، خصوصیات پیشرفت یا دستاورد را تصریح می‌کند، رسیدن به سطح مشخصی از عملکرد را پاداش می‌دهد، اطلاعاتی را در زمینه میزان شایستگی یا صلاحیت دانش‌آموز در اختیار او می‌گذارد، و بر رفتارهای کاری^۳ شخص دانش‌آموز متمرکز می‌شود.

■ **از ژتون‌های تشویقی استفاده کنید.** افزون بر ارج نهادن کلامی، از ژتون‌های نمادین نظیر برچسب‌ها و گواهی‌ها نیز می‌توان به عنوان ابزارهایی اثربخش برای بازشناسی نیل موفقیت‌آمیز به اهداف یادگیری استفاده کرد. از این ژتون‌ها نباید برای تکمیل فعالیتی ساده استفاده کرد بلکه باید آنها را زمانی ارائه کرد که دانش‌آموز به معیار عملکردی معینی نائل شده است.

■ **از ترفند مکث، سرنخ، تحسین استفاده کنید.** این راهنبرد هنگامی کارآیی مطلوب دارد که دانش‌آموزان برای انجام تکلیفی چالش‌زا مشکل دارند. گاهی دانش‌آموزی که مشکل دارد با نگاه خویش از معلم کمک می‌طلبد. معلم مکث‌هایی می‌کند تا به آن دانش‌آموز زمانی را برای شناسایی خطا و تصحیح آن داده باشد و یا اینکه از همان زمان برای گفتگو دربارهٔ مشکل او استفاده می‌کند. سپس معلم با دادن پیشنهادی خاص، برای پیشروی دانش‌آموز به او سرنخ‌هایی می‌دهد. سرانجام، وقتی که

^۱- providing recognition

^۲- چنین نیست که دانش‌آموز از مورد تحسین واقع شدن خویش یقین داشته باشد. م

^۳- task-related

دانش آموز بر آن مشکل غلبه کرد معلم او را تحسین می‌کند. البته، عبارت تحسین آمیز باید متناسب با پیشرفت مشخص آن دانش آموز باشد و پس از غلبه او بر آن مشکل ارائه گردد.

تکلیف منزل و تمرین

تکلیف منزل و تمرین به‌طور معمول در کلاس‌های درس پایه‌های اول تا دوازدهم کاربرد دارند. هر دوی اینها به دانش آموزان فرصت‌هایی می‌دهند تا درک و تخصص خویش را در زمینه محتوای مورد یادگیری عمیق‌تر کنند. تکلیف منزل مطالعه‌ای است که دانش آموزان در اوقاتی که تحت نظارت مستقیم معلمان خود نیستند انجام می‌هند. تمرین مستلزم انجام مکرر یک کار برای کسب یک مهارت یا اجرای تمام‌عیار آن است.

تکلیف منزل. تکلیف منزل برای سال‌ها موضوع مناقشه موافقان و مخالفان کاربرد آن بوده است. مخالفان مدعی‌اند که تکلیف منزل به ترویج فرهنگی تجاری رقابتی دامن می‌زند که با ارزش‌گذاری افراطی روی تکلیف بهزیستی شخصی و خانوادگی را به مخاطره می‌اندازد. همچنین استدلال شده که دانش آموزان طبقات پایین اقتصادی-اجتماعی از تکلیف منزل آسیب می‌بینند زیرا محیط آنها غالباً به گونه‌ای است که تکمیل تکلیف در خانه امری دشوار و حتی شاید غیرممکن باشد. به هر حال، دیگر مربیان و محققان گزارش کرده‌اند که انجام تکلیف منزل فواید تحصیلی مثبتی برای دانش آموزان دارد و راهبردهایی را نیز برای کاربرد اثربخش تکلیف منزل [برای معلمان] مشخص کرده‌اند (اچ. ام. کوپر، ۲۰۰۷؛ مارزانو و پیکرینگ، ۲۰۰۷).

از تحقیقات در زمینه تکلیف منزل می‌توان چهار قاعده کلی را استنباط کرد. اول، مقدار تکلیف منزلی که برای دانش آموزان تعیین می‌گردد باید از مقطع ابتدایی به راهنمایی و سپس به متوسطه متفاوت باشد. به طور کلی، هر چه پایه تحصیلی بالاتر باشد تکلیف منزل اثرگذاری بیشتری بر پیشرفت دانش آموز دارد. بنابراین، در مقایسه با مقطع راهنمایی و متوسطه، در دبستان می‌توان تکلیف منزل کمتری تعیین کرد. دوم، مشارکت والدین در تکلیف منزل را به حداقل ممکن رسانید. والدین باید ضمن تدارک شرایط مطلوب برای مطالعه دانش آموز در خانه، انجام تکلیف منزل را تسهیل کنند اما بخردانه نیست که والدین در انجام تکلیف منزل به بچه‌های خویش کمک کنند. سوم، هدف تکلیف منزل را باید شناسایی و تصریح کنید. چهارم، اگر تکلیف منزل دادید باید در مورد آن نظر بدهید.

هنگامی که دانش‌آموزان در مورد کار خود بازخورد دریافت کنند سطح فهم و نیز پیشرفت آنها بالا می‌رود.

هیل و میلر (۲۰۱۳) پیشنهاد می‌کنند که هنگام کار با فراگیران انگلیسی راهبردهای زیر کمک می‌کند از فهمیدن تکالیف منزل و انجام آنها اطمینان حاصل کنید: (۱) مثال‌هایی عینی و ملموس نظیر عکس‌ها، اشیاء، چهارچوب‌ها و سازمان‌دهنده‌های بصری در اختیار آنها قرار دهید؛ (۲) به دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای پرسیدن سؤالات و گفتگوی شفاهی درباره تکالیف بدهید؛ (۳) از زبان بومی آنها پشتیبانی کنید؛ (۴) زمینه پشتیبانی همقطاران را فراهم کنید؛ (۵) دستورالعمل‌های دقیق‌تر یا تکمیلی بدهید؛ و (۶) ترفندها و راهبردهایی برای یادگیری معرفی کنید. افزون بر مباحثی که در فصل پنجم در زمینه تکلیف منزل ارائه گردید در اینجا نیز رهنمودهایی برای کاربرد تکلیف منزل بیان می‌شود (هیل و میلر، ۲۰۱۳؛ مارزانو و پیکرینگ، ۲۰۰۷):

■ **خط‌مشی مشخصی را برای تکلیف منزل تعیین و آن را اطلاع‌رسانی کنید.** دانش‌آموزان و والدین آنها باید اهداف تکلیف منزل، مقدار تکالیفی که تعیین خواهد شد، پیامدهای عدم انجام تکالیف و انواع قابل پذیرش مشارکت والدین را درک کنند.

■ **غایت تکلیف منزل را توضیح دهید.** مقاصد سه‌گانه تعیین تکلیف منزل عبارتند از: (۱) به دانش‌آموزان فرصت‌هایی برای تمرین مهارت‌ها داده شود، (۲) دانش‌آموزان برای موضوعی تازه آماده شوند، و (۳) جزئیاتی به مواد درسی تدریس شده اضافه گردد. دانش‌آموزان را باید از مقاصد تکلیف منزل آگاه کرد.

■ **از دانش‌آموزان بخواهید از برگه‌های تکلیف منزل استفاده کنند.** دانش‌آموزان برای رهگیری تکالیف روزانه خویش می‌توانند از یک دفترچه استفاده کنند. برگه‌های تکلیف منزل را باید در این دفترچه جا داد. هر تکلیف برگه‌ای جدا دارد، و دانش‌آموز اطلاعات مشخصی را درباره تکلیف مورد نظر در برگه مربوطه می‌نویسد: موضوع، تاریخ سر رسید، توصیف مختصری از تکلیف، توصیفی از هدف تکلیف، و اطلاعات یا مهارت‌هایی که برای انجام تکلیف به آن نیاز دارد.

■ **درباره تکلیف منزل «نظر» و نیز «بازخورد» بدهید.** بازخورد دقیق و به‌موقع درباره تکلیف منزل می‌تواند به بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز کمک کند. معلمان زمان کافی ندارند که به همه تکالیف روزانه بازخورد گسترده بدهند بنابراین از روش‌های متفاوتی برای نظر دادن در مورد تکلیف منزل استفاده کنید تا بازخورد دهی امکان‌پذیر شود. برای مثال، شما می‌توانید فرصت‌هایی را برای به اشتراک گذاشتن کارها و بازخورد

گرفتن دانش‌آموزان از یکدیگر فراهم کنید. یا شما می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید که کارپوشه‌ای را برای تکلیف منزل داشته باشند تا شما بتوانید آن را بگیریید و به صورت هفتگی روی آن نظر بدهید.

مطالعه موردی کلاس درس

چالش‌های تکلیف منزل

پیج هاتان^۱ معلم ادبیات انگلیسی در پایه دهم دانش‌آموزی دارد که در درس خواندن با تکلیف منزل مشکل دارد. دِشان^۲ دانش‌آموز درخشانی است؛ ورزشکاری با استعداد در چندین رشته و نیز یک نوازنده سرآمد. با وجود این، او در کوئیزهای هفتگی خانم هاتان از متن کتاب چشم‌های *او خدا را نظاره می‌کردند*^۳ اثر زورا نیل هارستون^۴ نمرات پائینی گرفته است.

خانم هاتان در صحبت‌های خود با مربی ورزش دریافت که دِشان مادر و چهار برادر و خواهر دارد و اخیراً خاله و پسرخاله‌های دِشان نیز با خانواده او زندگی می‌کنند. اکنون تخت خواب او با دو پسرخاله‌اش مشترک است و او از شلوغی خانه شکایت دارد.

خانم هاتان با مادر دِشان تماس گرفت تا از وجود چنین شرایطی در خانه آنها مطمئن شود و به او بگوید که دِشان مستعد و باهوش است اما در درس خواندن برای انجام تکلیف منزل مشکل دارد. اولین پیشنهاد خانم هاتان این بود که هر روز زمان مشخصی را برای تکلیف منزل او کنار بگذارند. دومین پیشنهاد او این بود که دِشان نقطه مناسبی از منزل را پیدا کند که در آنجا می‌تواند با آسودگی و بدون حواس‌پرتی تکلیف درس خواندن را انجام دهد. سومین پیشنهاد این بود که مادر دِشان هر هفته گفتگویی کوتاه را درباره کتابی که دِشان می‌خواند با او انجام دهد. در واقع، مادر دِشان باید فهرست خواندنی‌ها را می‌گرفت و می‌گفت که می‌خواهد برخی از این کتاب‌ها را به همراه دِشان بخواند.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. چه شرایطی در خانه دِشان باعث می‌شود که انجام تکلیف منزل به کاری چالش‌زا تبدیل شود؟
۲. خانم هاتان چگونه به مادر دِشان کمک کرد که عادات مطالعه موفق پرسش را تسهیل کند؟

تمرین. از تحقیقات در زمینه تمرین می‌توان دو اصل کلی را استنباط کرد (دین و همکاران، ۲۰۱۲). اول، تسلط یافتن روی یک مهارت مستلزم مقدار قابل‌اعتنایی از تمرین متمرکز است. دوم، دانش‌آموزان باید در خلال تمرین آنچه را که آموخته‌اند انطباق و

1- Paige Hutton

2- DeShawn

3- Their Eyes Were Watching God

4- Zora Neal Hurston

شکل بدهند. یکی از ابعاد انطباق و شکل‌دهی اینست که به خطاها و نقص‌هایی اشاره شود که فهم غلط به بار می‌آورند. در اینجا رهنمودهایی برای کاربرد تمرین ارائه می‌شود:

■ **تعیین کنید که تمرین کدام مهارت‌ها مفید و ارزشمند است.** تمرین زمان و انرژی قابل ملاحظه‌ای را از دانش‌آموزان شما می‌گیرد و آنها نمی‌توانند تمام مهارت‌ها را تمرین کنند. شما باید محتوایی را که دانش‌آموزان به تمرین عمیق آن نیاز دارند از محتوایی که به سادگی با آن آشنا خواهند شد متمایز کنید.

■ **تمرین را به شکل‌های فشرده و فاصله‌دار برنامه‌ریزی کنید.** در ابتدا جلسات تمرین باید نزدیک به یکدیگر زمان‌بندی شوند؛ این تمرین فشرده^۱ است. با گذر زمان شما می‌توانید به تدریج جلسات تمرین را در فواصل دورتر توزیع کنید؛ این تمرین فاصله‌دار^۲ است. بنابراین، می‌توانید در یک یا دو هفته نخست از تمرین یک مهارت معین، تمرین‌های فشرده را ترتیب بدهید. سپس می‌توانید تمرین‌ها را دورتر و فراوانی آنها را طی هفته‌های آتی کمتر کنید.

■ **از دانش‌آموزان بخواهید سرعت و درستی پاسخ‌ها را روی نمودار ببرند.** در ایجاد برخی از مهارت‌ها درستی پاسخ مورد تأکید است. با وجود این، در دیگر مهارت‌ها می‌توان به‌طور همزمان روی درستی پاسخ و سرعت تأکید کرد. اگر دانش‌آموزان روی درستی پاسخ کار می‌کنند می‌توان مجموعه‌ای از مسأله‌ها را به چند خوشه تقسیم کرد و سپس تعداد مسأله‌هایی را که آنها در هر خوشه درست حل کرده‌اند روی نمودار بُرد. اگر دانش‌آموزان به‌طور همزمان روی سرعت و درستی پاسخ کار می‌کنند می‌توانند نموداری بسازند که نشان می‌دهد در یک بازه زمانی مشخص، چه تعداد مسأله را به درستی حل کرده‌اند.

■ **به دانش‌آموزان در شکل‌دهی یک مهارت یا فرایند کمک کنید.** هنگامی که دانش‌آموزان برای اولین بار مهارتی را یاد می‌گیرند به‌راحتی خطاهایی در یادگیری آنها رخ می‌کند. بنابراین، اشاره به خطاها و نقص‌ها اهمیت دارد، کارهایی نظیر اشاره به اشتباهات رایج یا شناسایی خطاهایی که دانش‌آموزان مرتکب شده‌اند. کمک به دانش‌آموزان در شکل‌دهی به یک مهارت یا فرایند جدید مستلزم آشکار ساختن تفاوت‌های مهم است. برای مثال، در تدریس عملیات تقسیم در ریاضیات، از دانش‌آموزان بخواهید مشخص کنند که اگر بعضی از ارقام خاص متفاوت بود چه کاری

^۱- massed practice

^۲- distributed practice

را باید متفاوت انجام دهند. اگر دانش‌آموزان بتوانند از پس تفاوت‌ها در محتوا یا مسأله‌ها بر آیند قواعد عملیات تقسیم را عمیق‌تر یاد می‌گیرند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

هدایت و راهنمایی در خلال تمرین

پس از آموزش یک موضوع شاید بخواهید در طول کلاس برای دانش‌آموزان فرصت‌های منظمی فراهم کنید تا به تمرین محتوای تازه بپردازند. در آموزش ریاضیات همیشه همینطور است؛ دانش‌آموزان تحت نظارت شما به کار نشستنی می‌پردازند و حل مسائل ریاضی را تمرین می‌کنند. معلمان می‌توانند در خلال این کار نشستنی یکایک دانش‌آموزان را راهنمایی کرده، به آنها بازخوردهای اصلاحی بدهند و کل کلاس را به شکل دهی یک مهارت یا فرایند سوق دهند.

۱. شما چگونه می‌توانید توجه کل کلاس را به اشتباهات رایج جلب کنید بدون اینکه دانش‌آموزانی را که در خلال کار نشستنی مرتکب خطاهایی شده‌اند برآشفته یا شرمندہ کنید؟
۲. حین فرایند بازخورد دهی چگونه می‌توانید تلاش‌ها را تقویت و پیشرفت‌ها را بازشناسی کنید؟

بازنمایی‌های غیرزبانی

ما می‌توانیم دانسته‌های خود را با کلمات (شکل‌های زبانی) یا با تصاویر (شکل‌های غیرزبانی) ذخیره کنیم. چند نوع بازنمایی غیرزبانی وجود دارد: سازمان‌دهنده‌های گرافیکی، عکس‌ها یا بازنمایی‌های طرح‌نگار^۱، تصاویر ذهنی، الگوهای فیزیکی و بازنمایی‌های جنبشی. از آنجایی که فراگیران انگلیسی نمی‌توانند منحصرًا روی توانایی زبانی خویش برای یادگیری متکی باشند و دانش را به زبان جدید فرا بگیرند الگوهای غیرزبانی یادگیری و نمایش آموخته‌ها به‌طور ویژه‌ای برای آنها اهمیت دارد. در استفاده از بازنمایی‌های غیرزبانی، رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید:

فیلم آموزشی

کاربرد سازمان‌دهنده‌های گرافیکی

سازمان‌دهنده‌های گرافیکی چه هستند؟ مقصود از کاربرد آنها چیست؟ دانش‌آموزان می‌توانند برای مدیریت افکار و مرور آموخته‌ها از سازمان‌دهنده‌های گرافیکی استفاده کنند. آیا می‌توان در همه حوزه‌های موضوعی از سازمان‌دهنده‌های گرافیکی استفاده کرد؟

¹ - pictographic

۱. سازمان‌دهنده‌های گرافیکی بسازید. کاربرد سازمان‌دهنده‌های گرافیکی رایج‌ترین شیوه کمک به فراگیران برای تولید بازنمایی‌های غیرکلامی است. در سازمان‌دهنده‌های گرافیکی، سبک زبانی (کاربرد کلمات و عبارت‌ها) و سبک غیرزبانی (کاربرد نمادها و پیکان‌ها) برای بازنمایی ارتباطات ترکیب می‌شوند. منابع مفیدی در زمینه سازمان‌دهنده‌های گرافیکی موجودند (برای مثال بلانکا^۱، ۲۰۰۷؛ دراپو^۲، ۲۰۰۹؛ مک‌نایت، ۲۰۱۰).

در اینجا شش الگوی رایج برای تدوین پیش‌سازمان‌دهنده توصیف شده‌اند:

■ **الگوهای توصیفی.** در الگوهای توصیفی واقعیاتی درباره اشخاص، مکان‌ها، اشیاء و پدیده‌ها بازنمایی می‌شود. نیازی نیست که این اطلاعات با نظم خاصی سازمان‌دهی بشوند.

■ **الگوهای توالی زمانی.** در الگوهای توالی زمانی، رویدادها بر اساس یک ترتیب تقویمی مشخص سازمان‌دهی می‌شوند. برای مثال، با تعیین زمان وضع قوانین و صدور احکام قضایی مربوط به حقوق مدنی می‌توان یک گاه‌شمار تاریخی خلق کرد.

■ **الگوهای فرایندی یا علت و معلولی.** در این الگوها اطلاعات در قالب شبکه‌ای علی که منتهی به یک پیامد مشخص است و یا در قالب توالی خاصی از مراحل که منتهی به یک محصول معین است سازمان‌دهی می‌شوند. برای مثال، اطلاعات مربوط به عوامل رشد بدنی سالم را می‌توان در قالب یک الگوی فرایندی و یا علت و معلولی سازمان‌دهی کرد.

■ **الگوهای مقطعی^۳.** در این الگوها اطلاعات مربوط به واقعیتهای خاص از جمله یک موقعیت زمانی یا مکانی، فرد یا افراد معین، یک مدت معین، توالی خاصی از رویدادها، و یا یک رابطه علت معلولی خاص سازمان‌دهی می‌شوند. برای مثال، ممکن است دانش‌آموزان اطلاعات مربوط به قانون حقوق شهروندی سال ۱۹۶۴ را در الگویی مقطعی سازمان‌دهی کنند.

■ **الگوهای تعمیم/اصل.** در این الگوها اطلاعات در قالب گزاره‌هایی کلی به همراه مثال‌های پشتیبان سازمان‌دهی می‌شوند. برای مثال، یک تعمیم می‌تواند به این صورت

^۱- Bellanca

^۲- Drapeau

^۳- episode patterns

باشد: «در این دوره اکثر برنامه‌های تلویزیونی محبوب، برنامه‌های جنایی و حقوقی‌اند». سپس می‌توان فهرستی از نمونه‌ها را زیر این تعمیم قرار داد.

■ **الگوهای مفهومی.** در الگوهای مفهومی اطلاعات حول واژه یا عبارتی سازمان‌دهی می‌شوند که کل یک طبقه یا دسته‌ای از افراد، مکان‌ها، اشیاء و رخدادها را بازنمایی می‌کند. الگوهای مفهومی کلی‌ترین الگوهای سازمان‌دهی گرافیکی‌اند. برای نمایش گرافیکی الگوهای مفهومی می‌توان از یک شبکه استفاده کرد (برای مثال، به شکل ۱-۷ نگاه کنید).

۲. **عکس‌ها یا طرح‌نگارها را ترسیم کنید.** ترسیم عکس‌ها یا طرح‌نگارها برای بازنمایی دانش (برای مثال، عکس‌های نمادین) یکی از شیوه‌های اثربخش تولید بازنمایی‌های غیرزبانی در اذهان دانش‌آموزان است. برای نمونه می‌توان به عنوان ابزاری برای ارتقای فهم دانش‌آموزان از آنها خواست که از قسمت‌های چشم انسان یک عکس ترسیم کنند.

۳. **تصاویر ذهنی تولید کنید.** مستقیم‌ترین راه برای تولید بازنمایی ذهنی، ساختن یا به تصویر کشیدن نمایی ذهنی از دانشی است که دارید آن را یاد می‌گیرید. برای مثال، دانش‌آموزان می‌توانند حین خواندن یک داستان، تصویری ذهنی را از موقعیت فیزیکی یا دیگر ابعاد اصلی آن داستان خلق کنند.

۴. **الگوهای فیزیکی بسازید.** الگوهای فیزیکی بازنمایی‌های عینی و دقیق از دانش یاد گرفته شده‌اند. در ریاضی و علوم برای اینکه به دانش‌آموزان کمک شود مفاهیم را یاد بگیرند می‌توان از دستکاری‌ها^۱ استفاده کرد. همچنین می‌توان برای اینکه فهم دانش‌آموزان از مفاهیم بسط یابد از آنها خواست که الگوهای فیزیکی بسازند.

۵. **از فعالیت‌های جنبشی بهره بگیرید.** فعالیت‌های جنبشی مستلزم حرکت فیزیکی‌اند. دیدن یا انجام حرکت فیزیکی مربوط به یک موضوع علمی، تصویری ذهنی را از آن دانش در ذهن فراگیر تولید می‌کند. می‌توان از دانش‌آموزان خواست که بسیاری از فرایندها یا رخدادها را در کلاس به صورت ایفای نقش انجام بدهند. این برای اکثر دانش‌آموزان روشی لذت‌بخش برای به نمایش گذاشتن اطلاعاتشان است.

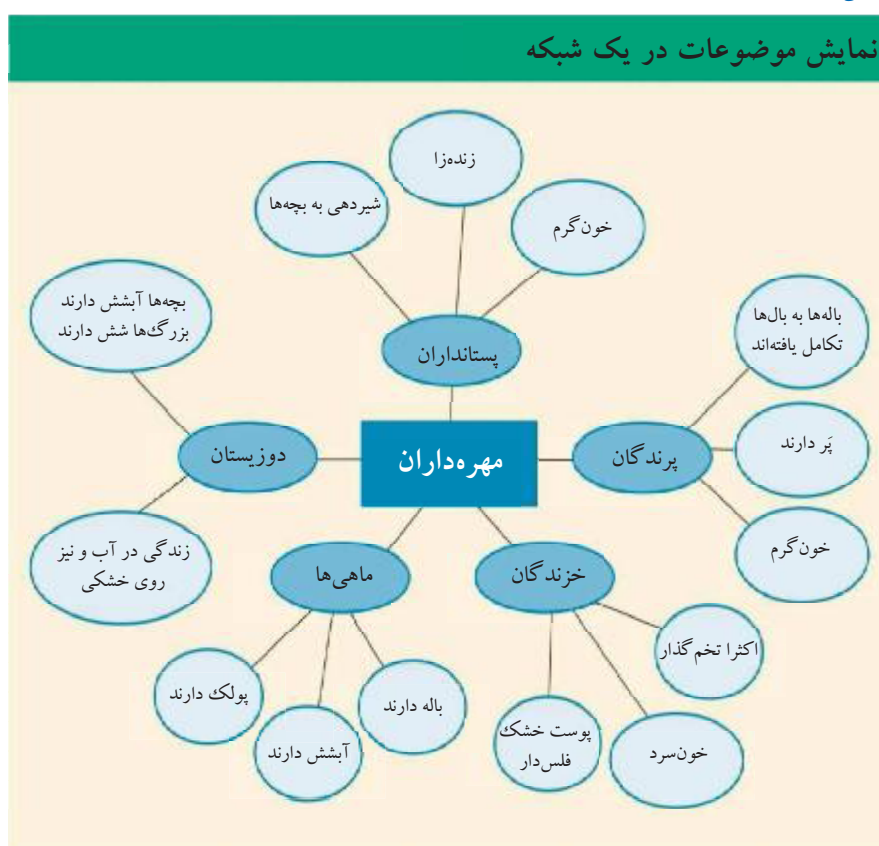
تعیین خُرده‌هدف‌ها و بازخورد دهی

با تعیین خُرده‌هدف‌ها و بازخورد دهی دانش‌آموزان را هدایت و به آنها کمک می‌کنید تا درباره یادگیری خودشان فکر کنند. از آنجایی که فراگیران انگلیسی محتوا و زبان را

¹ - manipulatives

همزمان یاد می‌گیرند شاید از حجم چیزهای تازه‌ای که باید بیاموزند به سراسیمگی دچار بشوند. اگر شما با دادن خُرده‌هدف‌های شفاف و نیز بازخوردهای عملکردی به آنها بفهمانید که هر روز در حال یادگیری‌اند سراسیمگی مذکور فروکش می‌کند. باید به یادگیری اهداف و خُرده‌هدف‌ها به‌دقت توجه کرد طوری که به مهارت‌های سطح بالا نیز پرداخته شود (مارزانو، ۲۰۰۹).

شکل ۷-۱



تعیین خُرده‌هدف‌ها. تعیین هدف فرایند جهت‌دهی به یادگیری است. از تحقیقات در زمینه تعیین هدف می‌توان سه اصل کلی را استنباط کرد. اول، خُرده‌هدف‌های آموزشی کانون تمرکز دانش‌آموزان را محدود می‌کنند. دوم، این خُرده‌هدف‌ها نباید بیش از حد جزئی یا ریز باشند. سوم، دانش‌آموزان را باید ترغیب کرد که اهداف معلم را برای خود شخصی^۱ کنند.

^۱ - personalize

فیلم آموزشی

تعیین خُرده‌هدف‌های آموزشی در جلسه‌ای با موضوع ربات‌ها

خُرده‌هدف‌ها همان اهدافی‌اند که شما برای درس‌ها مد نظر دارید و می‌خواهید دانش‌آموزانتان پس از تکمیل درس بتوانند آنها را انجام دهند. به نظر شما آیا خُرده‌هدف‌ها می‌توانند میان‌رشته‌ای باشند یا اینکه باید آنها را هر بار در یک موضوع محدود کرد؟ آیا خُرده‌هدف‌ها می‌توانند به اهداف غیردرسی تعلق داشته باشند؟

- در اینجا چند رهنمود برای تعیین خُرده‌هدف‌ها ارائه می‌شود (دین و همکاران، ۲۰۱۲):
- خُرده‌هدف‌هایی تعیین کنید که چندان ریز یا جزئی نباشند. آن دسته از هدف‌های یادگیری که فوق‌العاده ریز یا جزئی‌اند ممکن است در عمل، یادگیری دانش‌آموزان را محدود کنند. هنگامی که دانش‌آموزان در تجربه یادگیری پُرمایه‌ای درگیرند اگر خُرده‌هدف مربوطه بسیار محدود باشد یا اینکه بیش از اندازه بر مهارتی خاص متمرکز باشد شاید در آن تجربه به همه یادگیری‌های ممکن توجه نکنند.
 - خُرده‌هدف‌ها را شخصی کنید. اگر خُرده‌هدف‌ها به دانش‌آموزان جهت بدهند و منعطفانه بگذارند که آنها علایق خاص خود را در موضوعی تعریف کنند به ابزارهای یادگیری قدرتمندی تبدیل می‌شوند. می‌توان از دانش‌آموزان خواست که اهداف یادگیری شخصی خویش را در ارتباط با موضوع تحت مطالعه شناسایی کنند. برای مثال، برای بخشی در درس بهداشت می‌توانیم از دانش‌آموزی که مشکلات کلیوی دارد بخواهیم که اطلاعات بیشتری در مورد عملکرد کلیه‌ها کسب کند.
 - خُرده‌هدف‌ها را اطلاع‌رسانی کنید. اطلاع‌رسانی خُرده‌هدف‌ها درست به اندازه طراحی آنها اهمیت دارد. هم اهداف کوتاه مدت و هم اهداف بلند مدت باید به زبانی قابل فهم و آشکارا برای دانش‌آموزان قابل رؤیت باشند. برای مثال، در ایام امتحان می‌توان تمام اهداف را برای آنها ارسال کرد و اهداف بخش مورد نظر را در جزوه‌ای مشخص کرد. در مورد اطلاع‌رسانی اهداف یادگیری برای والدین نیز شیوه‌هایی را مد نظر قرار دهید.
 - درباره قراردها مذاکره کنید. قرار گذاشتن با دانش‌آموز برای رسیدن به اهداف معین، شکلی از تعیین هدف است. قراردها اهداف یادگیری را انفرادی می‌کنند به گونه‌ای

که دانش آموزان در مورد کاری که انجام خواهند داد و نمره‌ای که برای آن خواهند گرفت قوی بدهند.

بازخورد دهی. یکی از راهبردهای عادی اما قدرتمند برای بهبود فهم دانش آموزان اینست که معلم درباره کاری که انجام می‌دهند به آنها بازخورد دهد. از تحقیقات در زمینه بازخورد دهی می‌توان چهار اصل کلی را استنباط کرد. اول، بازخورد باید برای اصلاح عملکرد طراحی شود. دوم، بازخورد باید زمان‌مند باشد و هر چه سریع‌تر پس از آن فعالیت آموزش انتقال یابد. سوم، بازخورد باید محدود به یک معیار باشد. چهارم، دانش آموزان می‌توانند به طرز اثربخش به خودشان بازخورد بدهند.

از نظر هیل و میلر (۲۰۱۳) هنگام کار با فراگیران انگلیسی ارائه سرفصل در کلاس‌های اصلی مزایای بسیاری دارد و توصیه می‌نمایند که از سرفصل‌ها برای بازخورد دهی درباره اطلاعات، فرایندها و مهارت‌ها استفاده شود. کاربرد سرفصل‌ها به دانش آموزان کمک می‌کند که فهم بهتری از انتظارات داشته باشند و شیوه نمره‌دهی برای آنها قابل فهم‌تر و عینی‌تر به نظر برسد.

در اینجا چند رهنمود برای بازخورد دهی ارائه می‌گردد:

■ **از توضیح‌ها و بازخوردهای معیار-مرجع استفاده کنید.** معلمان باید بکوشند تا جایی که ممکن است: بازخوردهای خود را روی انواع معینی از دانش و مهارت متمرکز کنند؛ به دانش آموزان بفهمانند که در مقایسه با یک استاندارد عملکردی، چقدر خوب عمل کرده‌اند؛ و برای آنها توضیح دهند که چرا کار آنها فراتر، در حد، و یا پایین‌تر از استاندارد است. سرفصل‌ها ابزارهای بسیار مفیدی هستند زیرا معیارها و عملکرد مورد انتظار را در هر معیار فراروی دانش آموزان می‌گذارند.

■ **از سنجش‌ها برای بازخورد دهی بهره بگیرید.** نمرات سنجش‌ها می‌توانند به دانش آموزان بازخوردهایی درباره یادگیری‌شان بدهند. اگر بازخوردهای سنجش کلاسی فوری و بدون تأخیر زیاد پس از برگزاری سنجش داده شوند بیشترین اثربخشی را خواهند داشت. توضیح درباره پاسخ‌های صحیح و غیر صحیح نیز اثربخشی بازخورد را افزایش می‌دهد.

■ **با روش بازخورد همقطار دانش آموزان را مشارکت دهید.** کاربرد روش بازخورد همقطار به این معنا نیست که دانش آموزان عملاً برگه‌های یکدیگر را نمره بدهند. در عوض، هدف اینست که پاسخ‌های صحیح و ناصحیح یک امتحان را برای یکدیگر توضیح

دهند.^۱ برای این منظور می‌توان به سادگی از دانش‌آموزی که پرسش را کاملاً صحیح جواب داده خواست که پاسخ صحیح را برای کسی که غلط جواب داده توضیح دهد. ■ از دانش‌آموزان بخواهید خودارزیابی کنند. خود-ارزیابی را می‌توان به سادگی انجام داد؛ از دانش‌آموزان بخواهید که با استفاده از سرفصل، نمره خودشان را در یک سنجش مشخص کنند یا از آنها بخواهید که در پایان یک دوره امتحانی، پیشرفت خودشان را در اهداف یادگیری ارزیابی کنند. اگر از دانش‌آموزان بخواهید در قبال یادگیری خویش پاسخ مکتوبی بدهند به تأمل درباره سطح مهارت و دانش خود تشویق می‌شوند.

نظراتی از کلاس درس

جنیفر آدم، معلم کلاس چندپایه (اول و دوم)، شیکاگو غربی، ایلینویز

تعیین آماج یادگیری و افزایش توان خود-ارزیابی دانش‌آموز

ما در بخش‌های نوشتنی خُرده‌هدف‌ها یا آماج یادگیری^۲ را مبتنی بر انتظارات سه‌ماهانه مندرج روی کارت گزارش (نقشه برنامه درسی مشترک) و نیز مبتنی بر شکل‌های نوشتن تعیین می‌کنیم. من همین‌طور که در درس نوشتن، مفاهیم جدید را معرفی می‌کنم خرده‌هدف‌های تدریس را نیز به آماج یادگیری دانش‌آموز-پسند تبدیل می‌کنم.

برای مثال، اگر به دنبال حکایات شخصی مفصل و مرتب باشم یکی از آماج یادگیری دانش‌آموز می‌تواند به این صورت باشد: «من می‌توانم یک شروع جذاب برای داستانم بنویسم. این یعنی واژه‌های خاصی را به کار می‌برم تا مخاطب به خواندن داستانم رغبت کند». مثال دیگر این است: «من جزئیاتی را به داستانم می‌افزایم. این یعنی درباره دیده‌ها، شنیده‌ها و احساساتم حرف می‌زنم». هر دانش‌آموز پس از نگارش یک پیش‌نویس، با استفاده از چک‌لیستی که مبتنی بر آماج یادگیری ماست به ارزیابی اثر خودش می‌پردازد. در این خود-ارزیابی، دانش‌آموز به منظور توصیف عملکرد خود برای رسیدن به هر کدام از آماج یادگیری دور واژه‌ها خط می‌کشد. برای مثال، اگر دانش‌آموز جزئیات را به طور پراکنده‌ای افزوده باشد اما می‌تواند دور واژه «گاهی اوقات» خط بکشد. بعد دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که نوشته‌های خویش را بر اساس خود-ارزیابی خویش بازنگری کنند.

بعد من برای بررسی و ارزیابی قطعه ادبی هر دانش‌آموز با او ملاقات می‌کنم و ما با یکدیگر آن نوشته را با استفاده از یک سرفصل نمره می‌دهیم. در ادامه، ما بر اساس خود-ارزیابی هر دانش‌آموز و سرفصلی که طبق آن نمره داده‌ایم هدفی را برای رشد بعدی تعیین می‌کنیم. سپس دانش‌آموز با انجام اصلاحات تکمیلی، ویرایش اثر برای ارسال به انجمن‌ها و یا انتشار آن قطعه ادبی، به فرایند نوشتن ادامه می‌دهد.

^۱- منظور پس از برگزاری امتحان است. م

^۲- learning targets

تولید و آزمودن فرضیه‌ها

فرایند تولید و آزمودن فرضیه‌ها مستلزم به کار بردن دانش است. از تحقیقات در این زمینه می‌توان دو اصل کلی را استنباط کرد. اول، تولید و آزمون فرضیه‌ها را می‌توان با دو رویکرد قیاسی و استقرایی انجام داد. اجرای رویکردهای استقرایی مستلزم اینست که دانش آموزان ابتدا اصول را کشف کنند و سپس به تولید فرضیه‌ها پردازند. در رویکرد قیاسی، معلم می‌تواند ابتدا اصول را ارائه کند و سپس از دانش آموزان بخواهد تا بر مبنای این اصل به تولید فرضیه‌ها پردازند. برای مثال، معلم می‌تواند برای صحبت از میزان سختی صخره‌ها و سنگ‌های معدنی از رویکرد استقرایی استفاده کند به این ترتیب که نمونه‌هایی از سنگ‌های معدنی گوناگون را به دانش آموزان بدهد و از آنها بخواهد سنگ‌ها را خراش بدهند و ببینند به چه نتایج یا اصولی می‌توان رسید. اما در رویکرد قیاسی معلم می‌تواند ابتدا یک اصل را توصیف کند و سپس از دانش آموزان بخواهد که برای آزمودن آن اصل، نمونه‌ای از سنگ مورد نظر را بیازمایند.

دوم، معلم می‌تواند از دانش آموزان بخواهد تا فرضیه‌ها و نتیجه‌گیری‌های خودشان را توضیح دهند. این کار را می‌توان به روش‌های مختلفی نظیر موارد زیر انجام داد: چهارچوب‌های آماده‌ای را برای نوشتن گزارش در اختیار آنها قرار دهیم؛ جمله‌های پیش‌ساخته را به دانش آموزان بدهیم تا بتوانند توضیحات خود را با بهره‌گیری از آنها صورت‌بندی کنند؛ و سرفصل‌هایی را به دانش آموزان بدهیم تا با معیارهایی که مبنای ارزشیابی توضیحات آنها خواهند بود آشنا بشوند.

زمانی را برای دانش آموزان اختصاص بدهید تا فرضیه‌ها و نتایج خویش را به صورت شفاهی توضیح بدهند. این کار به رشد کلامی فراگیران انگلیسی و همچنین به رشد دانش آکادمیک آنها کمک خواهد کرد.

معلمان می‌توانند از شش نوع تکلیف برای فعال کردن دانش آموزان در تولید و آزمودن فرضیه‌ها استفاده کنند (دین و همکاران، ۲۰۱۲):

۱. تحلیل سیستم‌ها. دانش آموزان بسیاری از سیستم‌ها را ذیل موضوعات دیسپلینی مطالعه می‌کنند مواردی نظیر اکوسیستم‌ها، سیستم‌های آب و هوایی و سیستم‌های حکومتی. یکی از راه‌ها برای افزایش فهم دانش آموزان از سیستم‌ها اینست که از آنها بخواهیم فرضیاتی را تولید کنند که در آنها پیش‌بینی می‌شود اگر یکی از اجزای سیستم تغییر کند چه اتفاقی

برای آن می‌افتد. برای مثال، اگر *دادگاه عالی*^۱ وجود نداشت چه اتفاقی در ایالات متحده می‌افتاد؟ تحلیل سیستم‌ها مستلزم پیمودن چند مرحله است. اول غایت سیستم، بخش‌ها و نیز کارکردهای هر بخش را تشریح کنید. دوم توضیح بدهید که هر کدام از این بخش‌ها چگونه بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. سوم بخشی از آن سیستم را شناسایی کنید، تغییری را توصیف نمائید و سپس فرضیه‌سازی کنید که در اثر این تغییر چه اتفاقی می‌افتد. سرانجام، هر وقت که میسر بود آن فرضیه را آزمون کنید.

۲. *حلّ مسأله*. اغلب از دانش‌آموزان می‌خواهیم که مسأله‌هایی ساختارمند را با اهداف و شرایط معین حل نمایند. اما حل مسأله‌های غیرساختارمند مستلزم اینست که دانش‌آموزان به تولید و آزمون فرضیه‌ها پردازند. مسأله‌های غیرساختارمند اهداف یا شرایط معین شفافی ندارند و همچنین بیش از یک راه‌حل برای آنها وجود دارد. حل مسأله چند مرحله دارد: هدفی را که در صدد تحقق آن هستید شناسایی کنید؛ محدودیت‌ها یا شرایط رسیدن به آن هدف را توصیف کنید؛ راه‌حل‌های متفاوتی را شناسایی نمائید و در مورد اینکه کدام راه‌حل کارایی دارد فرضیه‌سازی کنید؛ راه‌حل را امتحان کنید؛ و سپس توضیح دهید که آیا آن راه‌حل درست بود یا نه.

۳. *واکاوی تاریخی*. منظور از واکاوی تاریخی این است که دانش‌آموزان به کند و کاو در سناریوهای قابل‌باور برای حوادث گذشته پردازند؛ حوادثی که توافق کلی درباره آنها وجود ندارد. برای مثال، درباره این موضوع که آیا جورج دبلیو بوش با دلیل موجهی ایالات متحده را به جنگ با عراق کشاند یا نه، مناقشات عمومی قابل‌ملاحظه‌ای رخ داده است. اجرای واکاوی تاریخی مستلزم چند مرحله است: به طور شفاف واقعه تاریخی مورد نظر را توصیف کنید. دانسته‌ها یا نکات مورد توافق و نیز مجهولات یا نکاتی را که درباره آن توافق وجود ندارد شناسایی کنید. بر اساس فهم دانش‌آموزان از آن موقعیت، سناریوی محتملی را مطرح کنید. سرانجام، برای اینکه تعیین کنید این سناریوی محتمل قابل‌باور هست یا نه شواهدی را پیدا و سپس تحلیل کنید.

۴. *ابداع*. فرایند ابداع مستلزم تولید و آزمون فرضیه‌ها است. در این راستا، دانش‌آموزان باید در مورد کار درست فرضیه‌سازی کنند، اندیشه‌ای را ایجاد نمایند و سپس برای تعیین درستی آن کار آزمون‌هایی را اجرا کنند. در ابداع باید چندین فرضیه تولید و آزموده

¹ - Supreme Court

شوند تا سرانجام، کارآمدی یکی از آنها ثابت شود. هنگامی که ما می‌پرسیم «آیا نباید راه بهتری برای ... وجود داشته باشد؟» به ابداع در موقعیت نیاز داریم.

۵. پژوهش آزمایشی. پژوهش آزمایشی مستلزم انجام مشاهدات، تولید تبیین‌ها، ارائه پیش‌بینی‌ها و سپس آزمودن این پیش‌بینی‌هاست. اگر چه پژوهش آزمایشگاهی غالباً در کلاس‌های علوم انجام می‌شود اما می‌توان از آن به طور اثربخش در تمامی حوزه‌های محتوایی استفاده کرد.

۶. تصمیم‌گیری. بهره‌گیری از یک ساختار تصمیم‌گیری منسجم می‌تواند در بررسی موقعیت‌های فرضیه‌ای به دانش‌آموزان کمک کند به‌ویژه اگر مجبور بشوند که بیشترین یا کمترین، و یا بهترین یا بدترین‌های چیزی را انتخاب کنند. برای مثال، در یک کلاس ادبیات شما می‌توانید از دانش‌آموزانتان بخواهید که شخصیت‌های دو کتابی را که در کلاس خوانده‌اند بررسی و مشخص نمایند که کدام شخصیت مسئولیت‌های مدنی یک شهروند خوب را بهتر رعایت کرده است. دانش‌آموزان باید شخصیت‌های گوناگونی را انتخاب کنند. اما اگر شما یک چهارچوب تصمیم‌گیری ساختارمند را شناسایی کنید نتایج می‌توانند متفاوت باشند. در چنین چهارچوبی چند معیار و یک نظام رتبه‌بندی برای معیارها وجود دارد که دانش‌آموزان از آن برای بررسی شخصیت‌های اصلی استفاده می‌کنند. کاربرد یک فرایند تصمیم‌گیری برای آزمودن پیش‌بینی‌ها مستلزم اینست که دانش‌آموزان از طیف گسترده‌ای از اطلاعات مرتبط با آن موضوع استفاده کنند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

تولید و آزمودن فرضیه‌ها

اگر چه تولید و آزمودن فرضیه‌ها به شکل اثربخش، یادگیری دانش‌آموز را ارتقا می‌دهد اما به اندازه دیگر رویکردها در کلاس‌های درس مورد استفاده قرار نمی‌گیرد.

۱. شما در پایه تحصیلی یا حوزه‌های درسی مشخصی تدریس خواهید کرد. موضوعی را شناسایی کنید که می‌توان آن را در یک جلسه با استفاده از رویکرد تولید و آزمودن فرضیه‌ها تدریس کرد.

۲. از آنجایی که شاید دانش‌آموزان با این فرایند آشنا نباشند شما در راستای کاربرد این رویکرد چه کارهایی را برای آماده‌سازی دانش‌آموزان انجام می‌دهید؟

سرنخ‌ها، پرسش‌ها و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها

سرنخ‌دهی و پرسشگری در قلب کنش‌های کلاسی‌اند. سرنخ‌ها نشانه‌هایی واضح‌اند ناظر بر اینکه قرار است دانش‌آموزان چه چیزهایی را تجربه کنند. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها چهارچوب‌های مرتبی^۱ هستند که معلمان پیش از تدریس محتوای تازه، برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای یادگیری‌های پیش‌رو به آنها ارائه می‌نمایند. سرنخ‌ها، پرسش‌ها و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها در کنار هم به دانش‌آموزان در فهمیدن و ربط‌دهی محتوا کمک می‌کنند.

سرنخ‌ها و پرسش‌ها. در اینجا چند رهنمود برای کاربرد سرنخ‌ها و پرسش‌ها ارائه می‌گردد (دین و همکاران، ۲۰۱۲):

- سرنخ‌ها و پرسش‌ها را روی نکات مهم متمرکز کنید نه روی نکته‌ای که غیرعادی است. پرسش‌هایی که برای کمک به فهم عمیق‌تر دانش‌آموزان از محتوا طراحی می‌شوند سرانجام علاقه آنها به موضوع را افزایش خواهند داد.
- از سرنخ‌های واضح استفاده کنید. سرنخ‌هایی اثربخش‌ترند که به محتوا و مقاصد معین مربوط باشد.
- از پرسش‌های سطح-بالا استفاده کنید زیرا فهم عمیق‌تر را ارتقا می‌دهند. پرسش‌هایی که دانش‌آموزان را وادار به تحلیل اطلاعات می‌کنند نسبت به پرسش‌هایی که فقط مستلزم یادآوری یا تشخیص اطلاعات‌اند یادگیری بیشتری را موجب می‌شوند.
- برای اینکه بر عمق پاسخ‌های دانش‌آموزان بیافزایید پیش از پذیرش پاسخ‌های آنها قدری منتظر بمانید. رعایت زمان انتظار به این معنی است که پس از پرسیدن یک سؤال با مکثی چند ثانیه‌ای به دانش‌آموزان فرصت بدهیم تا پیش از اینکه جوابی از آنها خواسته شود فکر کنند. رعایت زمان انتظار باعث ارتقای گفتگوهای دانش‌آموزان و نیز تعامل دانش‌آموز-دانش‌آموز می‌شود.
- پیش از شروع یک فعالیت یادگیری از پرسش‌ها استفاده کنید تا آمادگی ذهنی لازم برای آن تجربه یادگیری ایجاد شود. پرسش‌های پس از یک فعالیت یادگیری مفیدند اما باید آنها را در تکمیل سؤالاتی پرسید که پیش از شروع آن فعالیت یادگیری مطرح شده‌اند.

¹- organizational frameworks

پیش‌سازمان‌دهنده‌ها. با کاربرد پیش‌سازمان‌دهنده‌ها می‌توان نمای کلی از محتوای تحت پوشش فراهم کرد. با ارائه پیش‌سازمان‌دهنده‌ها دانش‌آموزان دیگر از مطالب پیش‌رو غافلگیر نمی‌شوند و می‌توانند دانسته‌های قبلی خود درباره یک موضوع را بازیابی نمایند و بر اطلاعات جدید متمرکز بشوند. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها به‌ویژه برای اطلاعاتی مفید است که به‌خوبی سازماندهی نشده‌اند. کاربرد پیش‌سازمان‌دهنده به دانش‌آموزان کمک می‌کند که اطلاعات مهم را تشخیص دهند و آنها را به همراه دیگر اطلاعات مرتبط در بافت مورد نظر قرار دهند.

از چندین نوع پیش‌سازمان‌دهنده می‌توان استفاده کرد (دین و همکاران، ۲۰۱۲):

■ **کاربرد پیش‌سازمان‌دهنده‌های توضیحی.** پیش‌سازمان‌دهنده‌های توضیحی توصیفاتی مستقیم از محتوای تازه‌ای هستند که دانش‌آموزان باید یاد بگیرند. این توصیفات چه به شکل کتبی و یا شفاهی آن باید بر اطلاعات مهم متمرکز باشند و می‌توان در آنها از متن یا تصویرها استفاده کرد. خُرده‌هدف‌های درس را باید درون پیش‌سازمان‌دهنده بیان کرد. همچنین برای پیش‌نگری درس می‌توان به‌طور اثربخش از سازمان‌دهنده‌های گرافیکی استفاده کرد.

■ **کاربرد پیش‌سازمان‌دهنده‌های حکایی.** پیش‌سازمان‌دهنده‌های حکایی داستان‌هایی هستند که به دانش‌آموزان در ایجاد پیوند شخصی با محتوا و یا ارتباط دادن دنیای واقعی با محتوا کمک می‌کنند. برای مثال، معلمان می‌توانند تجربه‌ای شخصی را مطرح کنند، به یکی از برنامه‌های تلویزیونی یا فیلم‌های اخیر اشاره کنند، یا اتفاق اخیری را که به محتوای تحت پوشش ربط دارد توصیف نمایند.

■ **به‌عنوان یک نوع پیش‌سازمان‌دهنده از دانش‌آموزان بخواهید که کتاب درسی را روزنامه‌وار مطالعه کنند.** دانش‌آموزان می‌توانند با خواندن روزنامه‌وار عناوین، فهرست مطالب و اطلاعات برجسته در کتاب درسی، اطلاعات مهمی را که فرا روی آنها خواهد بود پیش‌نگری کنند. دانش‌آموزان باید پی‌بیرند که این آگاهی‌ها برداشتی کلی از اطلاعات اساسی به آنها می‌دهد.

■ **از پیش‌سازمان‌دهنده‌های گرافیکی استفاده کنید.** با پیش‌سازمان‌دهنده‌های گرافیکی، دانش‌آموزان می‌توانند هم با اطلاعاتی که مطالعه خواهند شد و هم با ارتباطات میان این

قطعات اطلاعاتی آشنا بشوند. سازمان‌دهنده‌های گرافیکی نقشه‌ای بصری^۱ را از اطلاعات پیش‌رو در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند.

کمک به اندیشیدن بهتر دانش‌آموزان

تفکر انتقادی و تفکر سطح-بالا یکی از اهداف ریشه‌ای آموزش و پرورش است که به‌طور فزاینده از آن به منزله مبنایی اساسی برای تربیت معلم یاد می‌شود. از شما انتظار خواهد رفت که متفکری انتقادی باشید، همچنین از شما انتظار خواهد رفت که اندیشیدن بهتر را به دانش‌آموزان یاد دهید. در مهارت‌های قرن بیست‌ویکم که در فصل سوم از آن بحث شد نیز بر تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسأله تأکید شد (پارتنرشپ^۲، ۲۰۰۹) و بسیاری از مناطق آموزشی نیز رهنمودهای مربوطه را رعایت کرده‌اند.

هنگامی که قصد داریم دانش‌آموزان را به اندیشمندان بهتری تبدیل بکنیم قاعدتاً می‌خواهیم آنها را به سوی تفکر سطح بالا حرکت دهیم. انواع متفاوتی از تفکر سطح بالا وجود دارد. تعاریف تفکر سطح بالا در سه مقوله قرار می‌گیرند (بروک‌هارت، ۲۰۱۰):

۱. *تفکر سطح بالا به منزله انتقال*. از حیطة شناختی در فصل چهارم بحث شد و سطوح شش‌گانه طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم شناسایی شدند: به یاد آوری، فهم، کاربرد، تحلیل، ارزشیابی و خلق. در سطوح پائین‌تر تمرکز روی فراخوانی است اما یادگیری برای انتقال مستلزم «یادگیری معنادار» است (اندرسون و کراتول، ۲۰۰۱). بنابراین، در سطوح تحلیل، ارزشیابی و خلق است که تفکر سطح بالا فعال می‌گردد. دانش‌آموزان یادگیری خود را در زمینه‌های تازه‌ای به کار می‌برند؛ زمینه‌هایی فراتر از آنچه که به‌طور خاص تدریس شده بود.

۲. *اندیشیدن سطح بالا به منزله تفکر انتقادی*. به‌طور معمول، تفکر انتقادی چنین تعریف شده است: «بهبود توانایی‌های دانش‌آموزان برای تفکر منتقدانه و نیز تصمیم‌گیری‌های عاقلانه در مورد کارهایی که باید انجام داد و باورهایی که باید داشت» (اسلاوین، ۲۰۱۸). تفکر انتقادی مستلزم ارزشیابی صحت یا درستی، اعتبار و ارزشمندی اطلاعات و مسیرهای استدلال است (أرمراود و همکاران^۳، ۲۰۱۷). اندیشیدن منتقدانه مستلزم مهارت‌های شش‌گانه تفسیر، تحلیل، ارزشیابی، استنتاج، تبیین و خود-تنظیمی است.

^۱- visual map

^۲- Partnership

^۳- Ormrod & et al

۳. اندیشیدن سطح بالا به منزله حل مسأله. حل مسأله مستلزم تصمیم‌گیری ارادی برای رسیدن به یک هدف است (بروک‌هارت و نیتکو^۱، ۲۰۱۵). این امر مستلزم پردازش اطلاعات، اندیشیدن خلاقانه و رسیدن به یک راه‌حل است.

بروک‌هارت (۲۰۱۴) با عنایت به تأکید استانداردهای جدید بر مهارت‌های اندیشیدن سطح بالا، رهنمودهای مشخصی را برای جهت‌دهی به پرسش‌ها و تکالیفی مطرح می‌کند. برخی از این رهنمودها که با استانداردها و نیز ارزیابی توانایی اندیشیدن دانش‌آموزان در سطوح عالی هماهنگ‌اند به شرح ذیل‌اند:

- به دانش‌آموزان کمک کنید با پرسش‌ها و تکالیف سنجشی در قالب «مسأله‌هایی که باید حل کرد» آشنا شوند.
- پرسش‌های چهارگزینه‌ای طراحی کنید که پاسخ دادن به آنها مستلزم اندیشیدن سطح بالا است.
- تفاوت میان پرسش‌های «باز» و «بسته» و نیز نحوه کاربرد اثربخش پرسش‌ها را درک کنید.
- ویژگی‌های تکالیف سنجشی عملکردی، از جمله سطح شناختی و میزان دشواری را کنترل کنید و به آنها تنوع بدهید.

بگذارید به یکی از ابعاد تفکر انتقادی نگاه کنیم که پیشتر بدان اشاره شد: خود-تنظیمی. خود-تنظیمی عبارتست از توانایی شما برای کنترل رفتارهای یادگیری خودتان، آگاه ماندن از وضعیت عملکرد خودتان در تکلیف یادگیری مورد نظر، و نیز تعهد به پیشروی و موفقیت (گرمراس و دای-هس^۲، ۲۰۱۳). خود-تنظیمی شامل موارد زیر است: (۱) بررسی اندیشه و رفتارهای تحصیلی خودتان، (۲) مقایسه خودتان با استانداردهای کار با کیفیت عالی، و (۳) بهره‌گیری از عادات کاری مولد و خود-راہبرانه (برای مثال، آنلاین شدن در فیس‌بوک «پس» از اتمام تکلیف منزل). یادگیری خود-تنظیمی زمانی رخ می‌دهد که فرایندهای ذهنی و هیجانی لازم برای تکمیل یک تکلیف یادگیری از سوی خود شخص برنامه‌ریزی بخردانه و نظارت شوند.

دفعه بعد که در یک کلاس درس هستید ببینید آیا هر دانش‌آموزی بر خود نظارت می‌کند یا نه. احتمالاً دانش‌آموزانی را خواهید دید که به‌طور عمیقی به یادگیری شخصی خود مشغول‌اند و البته عده‌ای نیز چنین نیستند. اگر در خلال یک تکلیف نوشتنی از

¹- Nitko

²- Germeroth & Day-Hess

دانش‌آموزان پرسید که چکار می‌کنند آنهایی که واجد خود-تنظیمی‌اند نسبت به هدف درس و نیز پیشرفت خود به سوی هدف تصور خوبی دارند. برای مثال، شاید آنها در خلال تکلیفی نوشتنی درباره گنجاندن مثال‌های بیشتر یا بهره‌گیری از استعاره‌ها برای پُرمايه کردن متن حرف بزنند. اما شاید دور دانش‌آموزانی که فاقد خود-تنظیمی‌اند پُر از مواد آموزشی باشد اما از تکلیفی که در دست دارند وامانده باشند (ایبرامی و همکاران^۱، ۲۰۰۸). از آماج یادگیری نیز می‌توان برای تقویت اندیشیدن سطح بالا بهره گرفت (ماس و بروک‌هارت، ۲۰۱۲). آماج یادگیری عبارتند از توصیف‌هایی دانش‌آموز-پسند^۲ (در قالب کلمات، عکس‌ها، اقدامات یا ترکیبی از این سه) از آنچه که معلم می‌خواهد دانش‌آموزان او یاد بگیرند یا در درسی معین به آن برسند. معلمان می‌توانند با انتخاب آماج یادگیری متمرکز روی مهارت‌های اندیشیدن، تفکر سطح بالا را ارتقا دهند.

تمرکز روی ساختارهای شناختی دانش‌آموزان راه دیگری برای پرداختن به مهارت‌های فکری و کمک به دانش‌آموزان تاب‌آور برای یادگیری چگونگی یادگیری است (گارنر، ۲۰۰۷). ساختارهای شناختی همان فرایندهای ذهنی پایه‌ای هستند که افراد برای دریافتن معنا از اطلاعات مورد استفاده قرار می‌دهند. اصطلاحات جایگزین برای ساختارهای شناختی عبارتند از: ساختارهای ذهنی، ابزارهای ذهنی و الگوهای فکری. دانش‌آموزان برای پردازش اطلاعات و خلق معنا، به طرق زیر از ساختارهای شناختی استفاده می‌کنند:

- ایجاد ارتباطات با دانش و تجارب قبلی از طریق پیونددهی دانسته‌ها با نادانسته‌ها.
- یافتن الگوها و نسبت‌ها از طریق مقایسه، تحلیل و سازمان‌دهی اطلاعات.
- صورت‌بندی قواعدی که پردازش اطلاعات را به فرایندی خودکار، سریع و قابل پیش‌بینی تبدیل می‌کند.
- انتزاع اصول قابل تعمیمی که می‌توان آنها را در موقعیت‌هایی غیر از بافت اولیه یادگیری اجرا کرد یا بدان‌ها انتقال داد.

بلانکا، فوگارتی و پیت^۳ (۲۰۱۲) در اثر خویش تحت عنوان روش تدریس مهارت‌های اندیشیدن در چهارچوب هسته مشترک^۴ هفت دسته از شایستگی‌های دانش‌آموزی مطلوب را که برگرفته از *استانداردهای ایالتی هسته مشترک* اند توصیف کرده‌اند: تفکر انتقادی، تفکر خلاقانه، تفکر پیچیده، تفکر جامع، تفکر مشارکتی، تفکر ارتباطی و انتقال شناختی.

^۱- Abrami & et al

^۲- student-friendly descriptions

^۳- Bellanca, Fogarty, & Pete

^۴- How to Teach Thinking Skills within the Common Core

بلانکا و همکاران سپس الگویی سه مرحله‌ای را به منظور تقویت توانایی دانش‌آموزان برای یادگیری در سراسر برنامه درسی ارائه می‌کنند. مراحل این الگو عبارتند از: تدریس واضح، تمرین هدفمند در درس‌های مبتنی بر محتوا، و کاربردهای واقعی در تکالیف عملکردی مبتنی بر استانداردها.

راهنمایی گرفتن از معیارهای تدریس

معلمان برای ارتقای اندیشیدن دانش‌آموزان چه کارهایی باید انجام دهند؟ معیارهای تدریس حرفه‌ای راهنمای اقداماتی هستند که معلمان می‌توانند در کلاس‌های خویش از آنها برای ارتقای اندیشیدن دانش‌آموزان استفاده کنند. معیارهای اینتسک که در فصل اول معرفی شدند اکنون در بیش از ۴۰ ایالت مورد استفاده‌اند و در آنها مفاهیم برجسته‌ای که محور شایستگی معلم‌اند مشخص شده است. یکی از موضوعات مهم مندرج در این معیارها تفکر انتقادی و حل مسئله است (شورای بازرسان آموزشی ارشد ایالتی، ۲۰۱۱). مهارت‌های اندیشیدن در چندین معیار جایگاه مهمی دارند.

معیار چهارم در مورد دانش محتوایی به طور مستقیم به زمینه‌سازی برای تدریس اندیشیدن انتقادی به دانش‌آموزان ربط دارد. به عنوان معلم از شما انتظار می‌رود مفاهیم اساسی، ابزارهای پژوهش و ساختارهای موضوع درسی خود را درک کرده باشید تا بتوانید تجربه‌های یادگیری ویژه‌ای خلق کنید که آن موضوع را برای دانش‌آموزان شما قابل فهم و معنادار می‌کند. از شما انتظار می‌رود با تسلط بر محتوایی که تدریس خواهید کرد دانش‌آموزان را در تجارب یادگیری ویژه‌ای وارد کنید تا به پرسشگری، تحلیل اندیشه‌ها از دیدگاه‌های گوناگون، کاربرد روش‌های تحقیق و نیز به بهره‌گیری از معیارهای درستی شواهد تشویق شوند. بدین طریق دانش‌آموزان می‌توانند مفاهیم جدید را به مفاهیم آشنا و نیز به دانش و تجربیات قبلی ربط دهند. از شما انتظار می‌رود گزفهمی‌های فراگیر را که مانع یادگیری اویند تشخیص دهید و تجربیاتی را برای زمینه‌سازی فهم درست خلق کنید. در معیار پنجم اینتسک (کاربرد محتوا) از شما انتظار می‌رود مفاهیم را به هم پیوند دهید و دیدگاه‌های متفاوت را به کار برید تا دانش‌آموزان شما به عرصه تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مشارکتی مسائل دنیای واقعی وارد شوند. برای مثال، اگر شما از دانش‌آموزانتان بخواهید که کیفیت آب را در محله یا ایالت خود بررسی کنند (زیست‌شناسی و شیمی) و در مباحثه‌ای سیاسی راجع به این موضوع شرکت کنند (مطالعات اجتماعی)، آنگاه می‌توان گفت که شما از اهداف فوق‌پشتیبانی کرده‌اید. در معیار پنجم همچنین از شما خواسته

شده که فراگیران را به پرسشگری و به چالش کشیدن مفروضات و رویکردها وادار کنید تا نوآوری و حل مسأله در بافت‌های محلی و جهانی تقویت شود. سرانجام، شما باید به دانش‌آموزان کمک کنید که اندیشه‌های تازه و رویکردهای بدیع را خلق و ارزشیابی کنند، راه‌حل‌های مبتکرانه را برای مسائل جستجو کنند، و کار یا اثر اصیل^۱ را گسترش دهند.

در معیار ششم اینتسک تمركز روی سنجش دانش‌آموزان است. معلم برای درگیر ساختن دانش‌آموزان در رشد خویش، نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان و نیز هدایت تصمیم‌گیری‌های خودش و فراگیران، از راهبردهای سنجش متنوعی استفاده می‌کند. هر کدام از این معیارها به‌طور مستقیم با پرورش و سنجش توانایی دانش‌آموزان شما برای تفکر انتقادی، به‌عنوان مهارتی اساسی برای استخدام موفق و شهروندی فعالانه، ربط دارند. تفکر انتقادی در هر کدام از حوزه‌های محتوایی (ریاضیات، علوم، تاریخ و هنرهای زبانی/ادبیات انگلیسی) قرار دارد اما همچنین مفهوم مهمی برای شهروندی فعالانه است زیرا در یک جامعه مردم‌سالار شهروندان باید توانایی تحلیل موضوعات سیاسی، اجتماعی و اخلاقی را که هر روزه در جامعه با آن مواجه‌اند داشته باشند (برای مثال، آیا گرمایش کره زمین یک مسأله است؟ چگونه می‌توانیم اقتصاد را تقویت کنیم؟ به چه کسی باید رأی بدهیم؟). متفکران انتقادی باید بتوانند گزاره‌های گمراه‌کننده را تشخیص دهند، به مفروضه‌ها پی ببرند، شواهد را ارزیابی نمایند و نتیجه‌گیری کنند.

بهبود تفکر انتقادی

ما نباید با این تصور که می‌دانیم دانش‌آموزان از لحاظ توانایی تفکر انتقادی متفاوت‌اند در مورد اقدامات یا باورهای خودمان تصمیم‌گیری کنیم. تدریس اثربخش تفکر انتقادی هنگامی اتفاق می‌افتد که شما فضایی را برای یادگیری خلق کرده باشید که در آن دانش‌آموز با این جمله موافق است: «این تکلیف سخت است اما من می‌توانم آن را انجام دهم». همچنین از آنجایی که دانش‌آموزان شما آمادگی پاسخ‌دهی را دارند و می‌توانند بر اساس دانش اکتسابی خود به شواهد و نیز یک منطق برسند این اهمیت دارد که به توانایی خویش برای تفکر انتقادی ایمان داشته باشند.

¹ - original work

نظراتی از کلاس درس

ریناتا مک کنزی، معلم هنرهای زبانی در دبیرستان، مونو تان شپ، نیوجرسی

خردورزی دانش‌آموزان برای اندیشیدن بهتر

خردورزی مؤلفه‌ای اساسی برای کمک به دانش‌آموزان است تا به اندیشمندان بهتری تبدیل بشوند. من در پایان درس از دانش‌آموزانم می‌خواهم که روی ماهیت محتوایی که آموخته‌اند و نیز روی فرایند یادگیری خود تأمل کنند. آنها این خردورزی را از طریق یک پاسخ کتبی تکمیل می‌کنند و سپس آن را با کلاس به اشتراک می‌گذارند.

هنگامی که خردورزی را به دانش‌آموزان تدریس می‌کنید یادآوری‌هایی نظیر «امروز من یاد گرفتم که...» و «من می‌خواهم دفعه بعد...» برای تحریک تفکر آنها مفیدند. با این کار دانش‌آموزان مجبور می‌شوند یادداشت‌های خود و نیز درس را مرور کنند تا به معنای مواد درسی پی ببرند.

همچنان که دانش‌آموزان در فرایند خردورزی بهتر می‌شوند من آنها را وادار می‌کنم کاربردهای [مطالب] در زندگی روزمره را نیز مد نظر قرار دهند. با این ربطدهی‌ها دانش‌آموزان برای به‌خاطر آوردن مواد درسی و کاربرد آنها در آینده آمادگی بیشتری خواهند داشت. آموزش خردورزی و نیز فرصت دادن به دانش‌آموزان برای تلفیق آن در زندگی روزانه آنها را مجبور می‌کند که به متفکران انتقادی بهتری تبدیل بشوند.

توجه به این مهارت‌های ده‌گانه تفکر انتقادی می‌تواند در کار شما برای کمک به اندیشیدن بهتر دانش‌آموزانتان مفید واقع شود (اسلاوین، ۲۰۱۸):

۱. تمایز نهادن میان واقعیت‌ها و اظهارات ارزشی بدون مدرک
۲. تمایز نهادن اطلاعات، ادعاها یا استدلال‌های مرتبط از نامرتبط
۳. تعیین درستی یک گزاره بر مبنای واقعیت‌ها
۴. تعیین قابلیت استناد یا میزان اعتبار یک منبع
۵. شناسایی ادعاها یا استدلال‌های مبهم
۶. شناسایی مفروضات ناگفته یا پنهان
۷. تشخیص سوگیری‌ها
۸. شناسایی مغالطات منطقی^۱
۹. بازشناسی تعارضات منطقی در مجموعه‌ای از استدلال‌های متوالی
۱۰. تعیین قوت یک استدلال یا ادعا

¹ - logical fallacies

فهرست فوق مجموعه‌ای از تکالیف متوالی نیست بلکه در ارزشیابی اطلاعات و حرکت به سوی نتیجه‌گیری‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند.

اگر قرار است دانش‌آموزان شما به متفکرانی انتقادی تبدیل بشوند باید در فضای کلاس درس آنها از گفتگوی آزادانه و گردآوری و تحلیل اطلاعات پشتیبانی شود. شما همچنین باید مشتاق خلق فضایی باشید که در آن امکان تغییر عادات یادگیری و گرایش‌های دانش‌آموزان وجود دارد. برای پرداختن به مهارت‌های تفکر انتقادی و هدایت دانش‌آموزان به سوی پژوهش عمیق‌تر می‌توان از روش یادگیری مبتنی بر پروژه استفاده کرد (کراس و باس^۱، ۲۰۱۳).

توانایی تفکر انتقادی در افراد متفاوت است اما می‌توان آن را با تدارک فرصت‌هایی غنی در کلاس درس ارتقا داد. روش‌های زیر را برای این منظور مورد توجه قرار دهید (ابرامی و همکاران، ۲۰۰۸؛ ارمزاد و همکاران، ۲۰۱۷):

۱. موضوعات را کمتر اما عمیق‌تر تدریس کنید؛ اصل «کم» هم «زیاد» است.
۲. با تحریک دانش‌آموزان به پرسشگری و به‌چالش کشیدن اندیشه‌ها و نیز با فهماندن این نکته که دانش و درک ما در گذر زمان تغییر می‌کند نوعی از شکاکیت عقلانی را در آنها پرورش دهید.
۳. در حین اینکه استدلالی متقاعدکننده را در یک متن علمی یا یک سند اداری تحلیل می‌کنید با صدای بلند بیندیشید تا تفکر انتقادی را الگوسازی کرده باشید.
۴. فرصت‌هایی برای تمرین تفکر انتقادی فراهم کنید (برای مثال، دیدن خدشه‌هایی که به استدلال‌ها وارد است، یا دیدن مواردی که نظرات شخصی جایگزین واقعیت شده‌اند).
۵. پرسش‌هایی را برای ترغیب دانش‌آموزان به تفکر انتقادی مطرح کنید. (آیا این نویسنده سوگیری دارد؟ آیا این یافته‌ها اعتبار دارند؟ آیا اطلاعاتی در ردّ نظرات این نویسندگان وجود دارد؟ آیا واقعیاتی را که دربارهٔ این موضوع می‌دانید فهرست کرده‌اید؟ آیا واقعیاتی برای پشتیبانی از این نتیجه‌گیری وجود دارد؟)
۶. از دانش‌آموزان بخواهید با دیدگاه‌های مختلفی دربارهٔ موضوعات مباحثه کنند.
۷. در ایجاد گرایش‌ها و عاداتی که پشتیبان کار دشوار تفکر انتقادی‌اند به دانش‌آموزان کمک کنید.

¹ - Krauss & Boss

۸. برای اینکه دانش آموزان مهارت‌های تفکر انتقادی خویش را کامل‌تر کنند فعالیت‌های یادگیری پُرمايه‌ای تدارک ببینید.

دانش آموزان برای توسعه گرایش‌ها، مهارت‌ها و عادات تفکر انتقادی به حمایت نیاز دارند. سرانجام، افراد بسیاری معتقدند که والاترین مقصد آموزش و پرورش کمک به دانش آموزان برای تبدیل شدن به شهروندان فعالی است که توانایی تفکر انتقادی دارند؛ شهروندانی با توان تحلیل بالاتر در مشاغل خویش و والدینی داناتر درباره موضوعات پیچیده‌ای که در اداره خانواده با آنها روبرو می‌شوند.

مشارکت دادن دانش آموزان در فرایند یادگیری

مشارکت دانش آموز یکی از ابعاد اساسی یادگیری دانش آموز محسوب می‌شود. علی‌رغم اهمیتی که مشارکت دارد اما تعریف آن چندان آسان نیست. اسکینر، کیندرمن، کانل و ولبورن (۲۰۰۹) اشاره می‌کنند که تعریف درست واحدی از مشارکت وجود ندارد. در واقع، به نظر می‌رسد واژه‌های مختلفی به لحاظ معنایی با آن همپوشی دارند، از جمله انگیزش، تعهد، علاقه، همکاری، یادگیری فعال، نقش آفرینی، توجه و تلاش. بارکلی^۱ (۲۰۱۰) مشارکت دانش آموز را آمیزه‌ای از «انگیزش دانش آموز برای یادگیری» و «فرصت‌های یادگیری فعال» تعریف می‌کند. در چنین نگاهی، انگیزش به منزله دروازه مشارکت است. در بحث حاضر، مشارکت دانش آموز به عنوان نقش آفرینی دانش آموزی فعالانه در تکالیف یادگیری معنا دار، مرتبط و انگیزش دهنده برای دانش آموز تعریف شده است.

از نظر چکستمیهای^۲ (۱۹۹۰، ۱۹۹۷) هنگامی که افراد کاملاً غرق در کارند به حالتی از شکوفایی^۳ در می‌آیند تا جایی که حساب زمان از دست آنها در می‌رود و از خستگی یا هر چیز دیگری به غیر از خود آن فعالیت غافل می‌شوند. شکوفایی وقتی به حد بهینه می‌رسد که افراد از داشتن مهارت‌های لازم برای شایستگی در آن کار اطمینان داشته باشند. بنابراین، معلمان باید چگونگی پشتیبانی از حس اعتماد به نفس دانش آموزان را در انجام تکالیف محوله مد نظر قرار دهند.

^۱- Barkley

^۲- Csikszentmihalyi

^۳- state of flow

تجربه‌های شکوفا در کلاس درس زمانی اتفاق می‌افتند که دانش‌آموزان فعالانه به انجام تکالیف چالش‌برانگیزی پرداخته‌اند که توانایی‌های فیزیکی و ذهنی آنها را بسط می‌دهد (ونتزل و بروفی^۱، ۲۰۱۴). برای به چالش کشاندن دانش‌آموزان با تکالیفی که به لحاظ شناختی پیچیده‌اند می‌توان از تکالیف فکورانه استفاده کرد. در تکالیف فکورانه:

- به جای پوشش سطحی موضوعات متعدد، تمرکز بر واکاوی مستمر موضوعاتی اندک است

- گفتمانی تشویق می‌گردد که واجد انسجام بنیادی و پیوستگی است

- دانش‌آموزان برای تصریح یا توجیه اظهارات خویش به چالش کشیده می‌شوند

- اندیشه‌های اصیل یا نوآورانه تولید می‌شوند

آندرمان و آندرمان (۲۰۱۴) کوشیده‌اند از طریق توجه به خودپنداره، افزایش استقلال و اختیار در کلاس درس، حفظ انتظارات سطح بالا از دانش‌آموزان و پرداختن به مشکلات انگیزشی، محیطی انگیزش‌زا را در کلاس درس ایجاد کنند. ایشان همچنین موضوعاتی نظیر امکان انتخاب تکالیف درسی، کاربرد اثربخش پاداش‌ها، گروه‌بندی دانش‌آموزان برای آموزش، ارزشیابی پیشرفت دانش‌آموز و همکاری با والدین را مد نظر قرار داده‌اند. جکسون (۲۰۱۱) دو راهبرد انگیزشی را برای انگیزه‌دهی به فراگیران بی‌میل و نیز حمایت از مشارکت دانش‌آموزان پیشنهاد کرده است: بررسی کنید که دانش‌آموزان برای این کلاس باید چه سرمایه‌گذاری‌هایی انجام دهند و سپس کلاس درس خودتان را طوری شکل دهید که دانش‌آموزان به احتمال قوی‌تری این سرمایه‌گذاری‌ها را انجام دهند.

مارزانو، پیکرینگ و هفلباور^۲ (۲۰۱۱) در کتاب کلاسی سرشار از مشارکت^۳ مسأله همپوشی و پیوند متقابل میان توجه و مشارکت، و نیز دو مفهوم مرتبط انگیزش و نقش آفرینی را تأیید کرده‌اند. ایشان مدعی‌اند که معلمان باید در هر بخش از آموزش نسبت به کاربرد راهبردهای مشارکتی مشخص توجه داشته باشند. مارزانو و همکاران راهبردهای پیشنهادی خویش برای مشارکت دانش‌آموزان را در دو مقوله سازماندهی کرده‌اند:

^۱- Wentzel & Brophy

^۲- Marzano, Pickering, & Heflebower

^۳- The Highly Engaged Classroom

۱. راهبردهای روزانه. این راهبردها عبارتند از: (۱) پیشروی با سرعت بهینه، (۲) نمایش شور و اشتیاق، (۳) ایجاد ارتباطات مثبت معلم-دانش آموز و همقطاران، و (۴) کاربرد بازخوردهای شفاهی اثربخش.

۲. راهبردهای فرصت‌یابانه. معلمان به دنبال فرصت‌هایی می‌گردند که راهبردهای مشارکت به گونه‌ای طبیعی با درس‌های پیش‌رو جور در آیند نه اینکه به‌زور این راهبردها را به هر درس بخورانند. این راهبردها عبارتند از: (الف) تلفیق حرکت فیزیکی، (ب) شوخ‌طبعی، (ج) بهره‌گیری از بازی‌ها و رقابت‌های بی‌اهمیت، (د) شروع بحث‌های دوستانه، (ه) ارائه اطلاعات مفید، (و) پرسشگری برای افزایش نرخ پاسخ‌دهی، (ز) پیوند با زندگی دانش‌آموزان، (ح) پیوند با آرزوهای دانش‌آموزان در زندگی، (ط) تشویق به کاربرد دانش، (ی) پیگیری و بررسی میزان پیشرفت، (ک) ارائه مثال‌های خود-کارایی، و (ل) آموزش خود-کارایی.

در کلاس‌های شهری، ارتقای مشارکت دانش‌آموزان موضوع مهمی است. معلمان باید تجربه‌های یادگیری جذابی را طراحی کنند، برای ایجاد پیوندهای عمیق‌تر اطلاعاتی را راجع به دانش‌آموزان گردآوری نمایند، راهبردهایی را برای تبدیل کاستی‌ها به فرصت‌ها خلق کنند، و برای ارتقای مشارکت و فهم دانش‌آموزان بر روش‌های تدریس و فرهنگ کلاس تمرکز نمایند (جباری^۱، ۲۰۱۳). ویور و وایلدینگ^۲ (۲۰۱۳) مدعی‌اند که معلمان هنگامی می‌توانند مشارکت دانش‌آموزان را ارتقا دهند که به اندازه مهارت‌های آکادمیک، روی مهارت‌های هیجانی و اجتماعی خویش نیز تمرکز کنند.

در آثار بارکلی (۲۰۱۰)، ونتزل و بروفی (۲۰۱۴)، چکسنتمیهای (۱۹۹۰، ۱۹۹۷)، ون‌دووی (۲۰۰۹)، رولینز (۲۰۱۴) و دیگران، وجوه اشتراکی در زمینه چگونگی پرداختن به مشارکت دانش‌آموزان به چشم می‌خورد. معلمان می‌توانند برای ارتقای مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس خویش، راهبردهای زیر را مد نظر قرار دهند:

■ فراهم‌سازی یک محیط یادگیری حمایتی. برای ارتقای یادگیری فعال و سرشار از مشارکت شرایط مقتضی را در کلاس درس فراهم کنید. رفتارهای آموزشی معلم، برنامه‌دستی و آموزش، همگی بر محیط یادگیری اثر می‌گذارند.

^۱- Jabari

^۲- Weaver & Wilding

- داشتن اهداف روشن معنادار و مرتبط. اطمینان یابید که دانش‌آموزان می‌توانند خودشان اهداف را بیان کنند به طوری که دلیل مشارکت خود را در یک فعالیت یادگیری درک کرده باشند.
- بازخورد دهی درباره عملکرد دانش‌آموز. بازخورد باید فوری و مرتبط باشد. به جای اتکای محض بر بازخورد نهایی یا امتحان، در حین عمل بازخورد بدهید.
- تدارک سطح بهینه‌ای از چالش متناسب با سطوح توانایی دانش‌آموزان. هنگامی که چالش فراتر از مهارت باشد به دانش‌آموزان حس شکست خوردن دست می‌دهد. هنگامی که مهارت فراتر از چالش باشد دانش‌آموزان خسته و کسل می‌شوند. چالش باید متناسب با سطح توانایی باشد.
- فراهم‌سازی فرصت‌های تمرکز دانش‌آموزان روی تکالیف. هنگام تنظیم زمان و شرایط لازم برای تمرکز روی تکالیف، به ماهیت تکالیف و محیط کلاس درس توجه کنید.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

بهره‌گیری از نرم‌افزار برای ترسیم و خلاصه‌سازی اندیشه‌ها

نرم‌افزارهایی در دسترس دانش‌آموزان است که به آنها امکان می‌دهد برای بازنمایی مفاهیم و ارتباطات و سپس تبدیل راحت این مفاهیم و تصاویر به یک قالب خلاصه، به خلق نقشه‌های مفهومی، شبکه‌ها و دیگر سازمان‌دهنده‌های گرافیکی پردازند. این کار به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، درک و مهارت‌های نوشتن دانش‌آموزان در سراسر برنامه درسی کمک می‌کند. یکی از این نرم‌افزارها اینسپیریشن^۱ برای پایه‌های ششم تا دوازدهم و دیگری کیدزپیریشن^۲ برای پایه‌های اول تا پنجم است. (به آدرس پایگاه اینترنتی^۳ این نرم‌افزار مراجعه کنید).

۱. چگونه می‌توانید از این نرم‌افزار برای کاربرد راهبردهایی که در این فصل مورد بحث قرار گرفتند استفاده کنید؟

۲. فواید احتمالی تجربه کردن استفاده از این نرم‌افزار کدامند؟

۳. ضعف‌ها یا مشکلات احتمالی آن کدامند؟

^۱- Inspiration

^۲- Kidspiration

^۳- www.inspiration.com

انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری

شما می‌توانید جنبه‌های انگیزشی را به راه‌های گوناگونی در آموزش خودتان تلفیق کنید. همان‌طور که در فصل سوم گفته شد به‌منظور برنامه‌ریزی برای انگیزش، باید سه جنبه را مد نظر قرار دهید: (۱) رویکردی جامع به انگیزش اختیار کنید، (۲) راهبردهای انگیزشی را با وضعیت آموزشی خودتان متناسب کنید، و (۳) در تمامی سطوح از برنامه آموزشی خودتان برای موضوعات انگیزشی زمینه‌سازی کنید.

کوات و مک‌درموت^۱ (۲۰۰۹) در راستای خلق شرایط مطلوب برای انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان شش اصل را پیشنهاد می‌دهند: (۱) مراقبت و مواظبت از جمع کلاس، (۲) واری‌کنش‌ها و واکنش‌ها^۲، (۳) انتخاب، (۴) همکاری، (۵) چالش و (۶) تجلیل. اما اصول پیشنهادی سالو^۳ (۲۰۰۹) متمرکز بر ارتباطات، مقررات و رویه‌ها، پاداش‌ها، اشتیاق، انتظارات و خصوصیات و نیازهای دانش‌آموز است.

راہبردهای آموزشی خاصی که اختیار می‌کنید، تکالیفی که از دانش‌آموزان می‌خواهید، و شیوه‌ای که با دانش‌آموزان در خلال آموزش تعامل می‌کنید همگی انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند (ریکی^۴، ۲۰۰۶؛ شانک، میک و پیترچ^۵، ۲۰۱۴). ونتزل و بروفی (۲۰۱۴) بر مبنای پژوهش‌ها در زمینه انگیزش راهبردهایی را در دو مقوله سازماندهی کرده‌اند: (۱) راهبردهای افزایش انتظارات برای موفقیت، و (۲) راهبردهای افزایش ارزش مورد تصور^۶. در کتاب *راهنمای انگیزش در مدرسه*^۷ (ونتزل و مایلی، ۲۰۱۶) رهنمودهای تکمیلی برای استفاده در کلاس درس ارائه شده‌اند.

به‌هنگام تهیه برنامه‌های خویش، سعی کنید ۱۲ راهبرد انگیزشی زیر را در آموزش خودتان تلفیق کنید (بردن، ۲۰۱۷). در جدول ۱-۷ راهبردهای انگیزشی قابل کاربرد در آموزش خلاصه شده‌اند.

^۱- Quate & McDermott

^۲- منظور کوات و درموت (۲۰۰۹) از واری‌کنش‌ها اینست که معلم تا پیش از اتمام فرایند یک فعالیت، تمرین یا پروژه به طور مداوم (حضور/غیرحضور) به دانش‌آموزان سر بزند و اطمینان یابد که مشغول به کارند، به خود باور دارند و مهارت‌های لازم برای موفقیت را دارند. در پایان این فرایند یا همان موعد واری‌کنش‌ها، معلم باید میزان پیشرفت دانش‌آموزان را بررسی کند. به‌طور خلاصه «واری‌کنش‌ها پاسخ‌دهی به این پرسش‌هاست: فراگیران اکنون چه فهمی دارند؟ و در این لحظه چه کار می‌کنند؟ واری‌کنش‌ها پاسخ‌گویی به سؤالات دیگری است: آیا مطلب را یاد گرفتند؟ آیا می‌توانند آن را انجام بدهند؟» (ص، ۳۳). م

^۳- Sullo

^۴- Reeve

^۵- Schunk, Reece, & Pintrich

^۶- perceived value

^۷- Handbook of Motivation at School

جدول ۷-۱ راهبردهای انگیزشی قابل کاربرد در آموزش

۱. علاقه دانش‌آموز را به موضوع درس جلب کنید.
 - الف. برای اینکه دریابید از نظر دانش‌آموزان چه مطالبی مهم و جالب‌اند وقت صرف کنید.
 - ب. موضوعات و تکالیفی را انتخاب کنید که علاقه دانش‌آموزان را برمی‌انگیزند.
 - ج. در ابتدای درس زمینه‌سازی کنید.
 - د. برای جلب علاقه دانش‌آموز به موضوع درس از پرسش‌ها و فعالیت‌ها بهره بگیرید.
 - ه. کل دوره و نیز هر موضوع را به شیوه‌ای جالب، آگاهاننده و چالش‌برانگیز معرفی کنید.
 ۲. ربط و تناسب موضوع درس را برجسته کنید.
 - الف. خُرده‌هدف‌ها و فعالیت‌های یادگیری معناداری را انتخاب کنید.
 - ب. اهمیت هر مطلب جدیدی را که بررسی گردید به‌طور مستقیم تبیین کنید.
 - ج. آموزش را با دانش، فهم و تجارب شخصی دانش‌آموزان انطباق دهید.
 - د. دانش‌آموزان را به کاربرد آنچه که پیشتر آموخته‌اند وادار کنید.
 - ه. موضوع درسی را با حکایت‌های کوتاه و مثال‌های ملموس تشریح کنید تا ربط آن روشن شود.
 ۳. برای حفظ علاقه دانش‌آموزان به راهبردهای آموزشی خودتان تنوع دهید.
 - الف. در طول درس از راهبردهای آموزشی متعددی استفاده کنید.
 - ب. از بازی‌ها، شبیه‌سازی‌ها یا دیگر ترفندهای سرگرم‌کننده استفاده کنید.
 - ج. گاه و بیگاه کارهای غیرمنتظره انجام بدهید.
 - د. برای مشارکت فعال دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کنید.
 - الف. بکوشید مطالعه موضوع درسی تا حد ممکن به شیوه‌ای فعالانه، جستجوگرانه، پُرماجرا و اجتماعی انجام شود.
 - ب. به هنگام تعریف سبک‌های یادگیری و شناختی دانش‌آموزان، انواع متنوعی از مشارکت را مد نظر قرار دهید.
۵. راهبردهایی را انتخاب کنید که کنجکاوی دانش‌آموزان را برمی‌انگیزند.
 - الف. از ارزش انگیزشی تردید، اکتشاف، کنجکاوی و خیال‌پردازی بهره‌برداری نمایید.
 - ب. برای افزودن عنصری شخصی و هیجانی به محتوا، از حکایت‌ها یا دیگر ترفندها استفاده کنید.

ادامهٔ جدول ۱-۷

۶. راهبردها را با سطح مناسبی از دشواری انتخاب کنید.
- الف. تکالیفی با دشواری متعادل تعیین کنید که بتوان آنها را با تلاشی منطقی انجام داد.
- ب. تکالیف دشوار را به قسمت‌هایی کوچک‌تر تقسیم کنید طوری که هر کدام بدون تلاش افراطی قابل انجام باشند.
- ج. روی پیامدهای یادگیری سطح-بالا تمرکز کنید.
- د. بر سطح دشواری تکالیف و آزمون‌ها نظارت کنید.
۷. دانش‌آموزان را برای تکالیف گروه‌بندی کنید.
- الف. برای کاربرد مجموعهٔ متنوعی از فعالیت‌های انفرادی، همکارانه و رقابتی برنامه‌ریزی کنید.
- ب. همکاری و کار تیمی را ارتقا دهید.
۸. درس را برای بهبود موفقیت دانش‌آموزان طراحی کنید.
- الف. فعالیت‌هایی طراحی کنید که به موفقیت دانش‌آموز منجر می‌شوند.
- ب. تکالیف را با نیازهای انگیزشی دانش‌آموزان انطباق دهید.
- ج. محیطی حمایتی ایجاد کنید.
- د. برای بیان مثال‌های اولیه از موضوعات آشنا استفاده کنید، اما وقتی که به کاربرد مفاهیم و اصول می‌رسید به بافت‌های بی‌همتا و غیرمنتظره اشاره کنید.
- ه. اضطراب عملکرد را به حداقل برسانید.
۹. اجازه دهید دانش‌آموزان روی درس‌ها قدری کنترل داشته باشند.
- الف. با دادن یک حق رأی به دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری، حس کنترل را تقویت کنید.
- ب. بر سطح دشواری اهداف و تکالیفی که دانش‌آموزان برای خودشان انتخاب می‌کنند نظارت کنید.
۱۰. علاقه به محتوا را بیان و اشتیاق را عیان کنید.
- الف. الگویی از علاقه و اشتیاق به موضوع درس و نیز یادگیری باشید.
- ب. اشتیاق را عیان کنید.
- ج. تکالیف را به شیوه‌ای مثبت و مشتاقانه معرفی کنید.
- د. از دانش‌آموزان نه انتظار خستگی و رخوت، بلکه انتظار علاقه داشته باشید.

ادامهٔ جدول ۷-۱

۱۱. فرصت‌هایی برای یادگیری فراهم کنید.

الف. درس‌ها را حول مفاهیمی با دشواری متوسط سازماندهی کنید؛ مفاهیمی که بنیادی‌اند اما برای دانش‌آموزان طاقت‌فرسا نیستند.

ب. اندیشه‌های اصلی را در ارائه‌ها، نمایش‌ها، گفتگوها و تکالیف برجسته کنید.

ج. توضیحاتی عینی و ملموس از محتوا ارائه کنید و اطلاعات ناآشنا را به دانش شخصی دانش‌آموزانتان ربط دهید.

د. میان اطلاعات تازه و محتوایی که دانش‌آموزان پیشتر آموخته‌اند پیوندهایی آشکار ایجاد کنید و با تأکید بر شباهت‌ها و تفاوت‌ها، ارتباطات میان اندیشه‌های جدید را توضیح دهید.

ه. به جای اینکه بگذارید کتاب درس را اجرا کند به توضیح گستردهٔ خواندنی‌های کتاب درسی پردازید.

و. هنگامی که سؤالات سطح-بالا می‌پرسید تفکر دانش‌آموزان را هدایت کنید.

ز. از دانش‌آموزان بخواهید مفاهیم را تلخیص و مقایسه‌هایی میان موارد مرتبط انجام دهند، همچنین اطلاعات آموخته را به کار ببرند.

۱۲. از تلاش‌های دانش‌آموزان برای فهمیدن پشتیبانی کنید.

الف. برای اندیشیدن و حل مسأله الگوسازی کنید و هنگامی که دانش‌آموزان در حل مسأله‌ها مشکل دارند در کنار آنها کار کنید.

ب. رویه‌های انجام تکالیف آموزشی را همواره ساده کنید.

ج. با الزام دانش‌آموزان به نقش‌آفرینی گروهی، کوشش‌های همکارانه را تقویت کنید.

کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار در راهبردها

کاربرد الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار به دلیل انعطاف‌پذیری بیشتر آن در طراحی و انتقال آموزش، می‌تواند به برآوردن نیازهای فراگیران انگلیسی کمک کند. در فصل اول گفته شد که الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار دارای هشت مؤلفه است که دو مورد از آنها به راهبردهای آموزشی برای ارتقای یادگیری ربط دارند: **راهبردها و تمرین/کاربرد** (ایکواریا، واگت و شورت، ۲۰۱۷، ۲۰۱۸، الف، ۲۰۱۸، ب). اگر چه این راهبردها در اصل برای فراگیران انگلیسی طراحی شده بود اما در برآوردن نیازهای

کلیه فراگیران در کلاس‌های درس نیز مفید واقع شدند. محتوای ممتاز اثر ایکواریا، واگت و شورت (۲۰۱۷) مبنای اکثر اطلاعات این قسمت است.

راهبردها

معلمان باید در مورد انتخاب راهبردهای آموزشی خود و نیز نتایجی که در صدد تحقق آن‌اند بادقت و بخردانه فکر کنند. کاربرد مجموعه‌ای متنوع از راهبردهای آموزشی، تدارک حمایت و پشتیبانی ضمن اجرای این راهبردها، و نیز کاربرد پرسش‌های سطح-بالا همگی مستلزم آن‌اند که قبل از آموزش به بسیاری از مسائل توجه شود. در انتخاب و کاربرد راهبردهای آموزشی نکات زیر را مد نظر قرار دهید (ایکواریا و همکاران، ۲۰۱۷):

۱. برای اینکه دانش‌آموزان راهبردهای یادگیری را به کار ببرند فرصت‌های فراوانی را فراهم کنید. دانش‌آموزان باید به طور فعالانه در زمینه یادگیری خویش نقش آفرینی کنند. در بسیاری از راهبردهای آموزشی فرصت‌های لازم برای این نقش آفرینی فعال تأمین می‌شود. البته، کثیری از فراگیران انگلیسی در پذیرش نقش‌های فعال مشکل دارند زیرا انرژی‌های خودشان را روی رشد مهارت‌های زبانی متمرکز می‌کنند. بنابراین، معلمان باید فرصت‌های فراوانی برای این فراگیران تدارک ببینید به گونه‌ای که آنها راهبردهای یادگیری متنوعی را به کار ببرند. این راهبردها را باید از طریق آموزش واضح برای آنها تدریس کرد و الگوسازی دقیق و پشتیبانی لازم را نیز برای هر کدام از راهبردها انجام داد.

۲. برای یاری رساندن و نیز پشتیبانی از فهمیدن دانش‌آموز، به‌طور منسجم از فنون سکوسازی استفاده کنید. منظور از سکوسازی آموزش اینست که معلمان در مراحل اولیه آموزش یک مفهوم نو، به طور قابل توجهی حمایت و پشتیبانی می‌نمایند و پس از اینکه فراگیران در فرصت‌های تمرینی گوناگون تجربه کسب کردند به تدریج از میزان حمایت خود می‌کاهند.

سه نوع سکوسازی وجود دارد. اول، سکوسازی کلامی که مستلزم کاربرد یادآوری‌ها، پرسش‌ها و توضیح‌ها برای تسهیل حرکت دانش‌آموزان به سوی سطوح عالی شایستگی زبانی، درک و اندیشه است. برای مثال، این کار را می‌توان به طرق زیر انجام داد: عبارت پردازی پاسخ یک دانش‌آموز برای نشان دادن نحوه صحیح کاربرد زبان انگلیسی؛ افزودن نکات و تقویت تعاریف در گفتگوها یا پرسش‌های کلاسی؛ به اشتراک گذاشتن اندیشه‌های خودتان راجع به یک موضوع؛ یا به سادگی، سخنرانی آهسته‌تر و بهره‌گیری از مکث‌ها و وقفه‌ها. دوم، سکوسازی رویه‌ای مستلزم کاربرد برخی از رویکردهای آموزشی،

نظیر یاربندی^۱ یا گروه‌بندی دانش‌آموزان برای فعالیت‌های خواندنی، تدریس تک‌به‌تک و آموزش در گروه‌های کوچک است. سوم، سکوسازی آموزشی که هدف آن ایجاد دسترسی به محتوا و مفاهیم زبانی برای فراگیران انگلیسی، با بهره‌گیری از ابزارهایی نظیر سازمان‌دهنده‌های گرافیکی، وسایل یادداشت‌برداری و تکالیف نمونه کامل است.

۳. کاربرد پرسش‌ها یا تکالیف متنوعی که مهارت‌های تفکر سطح-بالا را ارتقا می‌دهند. یادگیری با پرسش‌های سطح بالایی ارتقا می‌یابد که دانش‌آموزان را به کاربرد، تحلیل و ارزشیابی اطلاعات فرا می‌خوانند. این مهم است که پیش از انتقال درس، پرسش‌های سطح بالا را به‌دقت طراحی کنید زیرا فکر کردن راجع به آنها در خلال آموزش کار بسیار دشواری است. اگر معلمان می‌خواهند که دانش‌آموزان در سطوح فکری عالی پاسخ بدهند باید هشیارانه پرسش‌ها را در مجموعه متنوعی از سطوح طراحی و تلفیق کنند.

تمرین/کاربرد

معلمان باید فرصت تمرین مواد درسی جدید را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند، نشان بدهند که آیا این مواد را در حد مطلوب یاد گرفته‌اند یا نه، و سپس این دانش جدید را به راه‌های تازه‌ای به کار ببرند. تمرین و کاربرد به‌طور ویژه‌ای برای رشد زبان آکادمیک فراگیران انگلیسی اهمیت دارند. تمرین شفاهی و نوشتاری را می‌توان به طرق زیر انجام داد: استفاده از مواد آموزشی عملی^۲، استفاده از فعالیت‌هایی که در آن دانش‌آموزان به کاربرد محتوا و دانش زبانی می‌پردازند، و استفاده از فعالیت‌هایی که تمامی مهارت‌های زبانی در آنها تلفیق شده‌اند (ایکواریا و همکاران، ۲۰۱۷):

۱. مواد آموزشی عملی را تأمین کنید تا دانش‌آموزان به تمرین محتوایی جدید بپردازند. اگر چه تمرین هدفمند برای تمامی دانش‌آموزان مناسب و کارآمد است اما سریع‌ترین پیشرفت فراگیران انگلیسی در تسلط بر خردهدف‌های محتوایی زمانی اتفاق می‌افتد که فرصت‌های گوناگونی برای دستکاری و تمرین با مواد آموزشی عملی داشته باشند. دستکاری مواد آموزشی برای فراگیران انگلیسی اهمیت دارد زیرا به آنها کمک می‌کند که مفاهیم انتزاعی را به تجربه‌های ملموس ربط دهند و لذا از فشار زبانی^۳ این دانش‌آموزان کاسته شود. به عنوان قاعده‌ای کلی، برای تمرین‌ها مقدار کمی از مواد

^۱- partnering

^۲- hands-on materials

^۳- language load

آموزشی معنادار را تدارک ببینید، برای بازه زمانی کوتاهی تمرین بدهید، چندین مرحله تمرینی را در فواصل نزدیک به یکدیگر برنامه ریزی کنید، و بازخوردهای دقیق و مشخص بدهید.

۲. فعالیت‌هایی برای دانش‌آموزان تدارک ببینید تا در کلاس درس به کاربرد محتوا و دانش زبانی پردازند. تمامی دانش‌آموزان زمانی بهتر یاد می‌گیرند که به کاربرد متناسب و معنادار آموخته‌های خویش پردازند. برای دانش‌آموزانی که یک زبان تازه را فرا می‌گیرند نیاز به کاربرد اطلاعات تازه اهمیت مضاعف دارد زیرا گفتگو و مشارکت در فعالیت‌ها به عینی گردیدن مفاهیم انتزاعی کمک می‌کند. استفاده از سازمان‌دهنده‌های گرافیکی، مشارکت در گفتگوها، حل مسأله‌ها در گروه‌های یادگیری همکارانه، یا انجام مجموعه متنوعی از دیگر فعالیت‌های معنادار همگی می‌توانند کاربرد را به دنبال داشته باشند. کاربرد باید شامل فرصت‌هایی برای تمرین دانش زبانی در کلاس درس باشد. فرصت‌های تعامل اجتماعی، توسعه زبانی را ارتقا می‌دهند؛ این فرصت‌ها عبارتند از گفتگو، گزارش شفاهی و کتبی اطلاعات، و کار با یاران در گروه‌های کوچک.

۳. تمامی مهارت‌های زبانی را در هر درس تلفیق کنید. خواندن، نوشتن، گوش کردن و صحبت کردن، فرایندهای زبانی-شناختی پیچیده‌ای هستند که در هم تنیدگی و به هم پیوستگی دارند. معلمان باید برای فراگیران انگلیسی فرصت‌های تمرین فراوانی را خلق کنند و از تمام فرایندهای زبانی چهارگانه به شیوه‌ای تلفیقی استفاده کنند. برای این منظور می‌توان فعالیت‌های متنوعی را برای تلفیق خواندن طراحی کرد، تعامل‌ها با دیگران را ارتقا داد، نوشتن درباره آموخته‌ها را تشویق کرد، و فرصت گوش کردن به نظرات همقطاران را فراهم کرد.

واژگان کلیدی

- پیش‌سازمان‌دهنده‌ها
- دسته‌بندی
- مقایسه
- خلق تشبیه‌ها
- خلق استعاره‌ها
- تفکر انتقادی
- سرخ‌ها

- رویکردهای قیاسی
- سازمان‌دهنده‌های گرافیکی
- تکلیف منزل
- رویکردهای استقرایی
- یادداشت‌برداری
- تمرین
- تدریس دوجانبه
- مشارکت دانش‌آموز
- خلاصه‌سازی
- قالب‌های خلاصه

مفاهیم اصلی

۱. چهار رویکرد رایج برای شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها وجود دارد: مقایسه، دسته‌بندی، خلق استعاره‌ها و خلق تشبیه‌ها.
۲. هم خلاصه‌سازی محتوا و هم یادداشت‌برداری مستلزم تلخیص اطلاعات از سوی دانش‌آموزان است.
۳. تکلیف منزل و تمرین فرصت‌هایی به دانش‌آموزان می‌دهند تا فهم و چیرگی خود را در زمینه محتوای مورد یادگیری افزایش دهند.
۴. در بازنمایی‌های غیرکلامی از تصاویر برای بازنمایی محتوا استفاده می‌شود.
۵. با تعیین *نُرخده‌هدف‌ها* و *بازخورد* دهی دانش‌آموزان را هدایت و به آنها کمک می‌کنید که درباره یادگیری خویش فکر کنند.
۶. تولید و آزمودن فرضیه‌ها را می‌توان با رویکردهای قیاسی یا استقرایی انجام داد.
۷. *سرنخ‌ها*، پرسش‌ها و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها به دانش‌آموزان در فهم و ایجاد پیوند با محتوا کمک می‌کنند.
۸. تفکر سطح-بالا را می‌توان در قالب انتقال، تفکر انتقادی، یا حل مسأله تعریف کرد.
۹. مشارکت دانش‌آموز به عنوان نقش آفرینی دانش‌آموزی فعالانه در تکلیف یادگیری معنادار، مرتبط و انگیزش‌دهنده تعریف گردید.

۱۰. راهبردهای آموزشی ویژه‌ای که به کار می‌برید، تکالیفی که انجام آن را از دانش‌آموزان طلب می‌کنید و شیوه‌ای که در خلال آموزش با دانش‌آموزان تعامل می‌کنید، همگی بر انگیزش آنها برای یادگیری اثر می‌گذارند.
۱۱. راهبردهای آموزشی را می‌توان برای برآوردن نیازهای فراگیران انگلیسی انطباق‌دهی کرد.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. در مورد تجربه‌های مدرسه‌ای خودتان فکر کنید؛ کدامیک از راهبردهای عمده‌ای که در این فصل ارائه گردید به بهبود فهم شما از محتوا بیشتر کمک می‌کرد؟
۲. به هنگام شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها، کاربرد رویکردهای چندگانه چه مزایایی دارد؟
۳. اگر معلم خُرده‌هدف‌ها را تعیین نکند و بازخورد ندهد پیامدهای احتمالی آن کدامند؟
۴. آیا معلمان شما به شیوه‌های کارآمدی از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها برای معرفی خُرده‌هدف‌های درس استفاده می‌کردند؟
۵. یکی از راهبردهای انگیزشی مندرج در شکل ۱-۷ را انتخاب کنید و در مورد دلیل انگیزش‌زا بودن آن گفتگو کنید.

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. از کتابی که در آینده استفاده خواهید فصلی را بررسی کنید و ببینید در فرایند آموزش آن، به چه روش‌هایی می‌توانید شباهت‌ها و تفاوت‌ها را مورد استفاده قرار دهید.
۲. در مورد روش تکلیف‌دهی خودتان در دوره‌ای که در آینده تدریس خواهید کرد مقاله‌ای تهیه کنید.
۳. تصور کنید شما شخصی هستید که این فصل را تدریس می‌کند. سه روش را شناسایی کنید که می‌توان با استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها محتوای فصل حاضر را به دانشجویان معرفی کرد.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. با چند معلم گفتگو کنید و ببینید که چگونه خُرده‌هدف‌ها را تعیین می‌کنند و چگونه به دانش‌آموزان بازخورد می‌دهند.
۲. با چند دانش‌آموز در زمینه نحوه خلاصه‌سازی و یادداشت‌برداری گفتگو کنید. از این تجربه به چه بینش‌هایی رسیدید؟
۳. هنگامی که راهبردهای مربوط به الگوی پروتکل یادگیری مشاهده‌ای یاری‌مدار را ملاحظه می‌کنید یکی از فصل‌های کتابی را که اکنون به عنوان متن درسی مورد استفاده است بررسی نمایید و ببینید به چه روش‌هایی می‌توان از تکالیف یا پرسش‌ها برای ارتقای تفکر سطح-بالا استفاده کرد. درباره اندیشه‌های خودتان با یک معلم صحبت نمایید تا بازخوردها و پیشنهادها را دریافت کنید.

خواندنی‌های بیشتر

- Bellanca, J. (2007). *A guide to graphic organizers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Convin Press.
- منبعی ممتاز همراه با مثال‌هایی از انواع گوناگون سازمان‌دهنده‌های گرافیکی که می‌توان از آنها در هر موضوع درسی و یا پایه تحصیلی استفاده کرد.
- Hill, J. D., & Miller, K. B. (2013). *Classroom instruction that works with English language learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- در این کتاب تمرکز روی راهبردهای آموزشی نه‌گانه‌ای است که در بهبود پیشرفت فراگیران انگلیسی اثربخش بوده‌اند.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Heflebower, T. (2011). *The highly engaged Classroom*. Bloomington, IN: Maiano Research Laboratory, Solution Tree.
- در این کتاب تعداد بسیاری از راهبردهای دقیق برای معلمان فراهم گردیده که می‌توانند از آنها برای خلق یک محیط مولد و پویا برای مشارکت دانش‌آموزان استفاده کنند.
- Quate, S., & McDermott, J. (2009). *Clock watchers: Six steps to motivating and engaging disengaged students across the content areas*. Portsmouth, NH: Heinemann.

در این کتاب راهبردهایی برای جلب مشارکت دانش آموزان در یادگیری ارائه گردیده‌اند.

Ialsh, J. A., & Sattes, B. D. (2011). *Thinking through quality questioning: Deepening student engagement*. Thousand Oaks, CA: Convin Press.

چهارچوبی برای خلق پرسش‌هایی که تفکر دانش آموزان را ارتقا می‌دهند. در این کتاب انواع پرسش‌ها، نحوه کاربرد آنها، نحوه بهره‌گیری از آنها برای بازخورد دهی و چگونگی خلق فرهنگی برای یادگیری، مورد بررسی واقع شده‌اند.

فصل هشتم

مدیریت انتقال درس

موضوعات اثرگذار بر انتقال درس

- میزان ساختارمندی درس‌ها
- گروه‌بندی دانش‌آموزان برای آموزش
- پاسخگو نگاه داشتن دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی

مدیریت قسمت‌های درس

- شروع درس
- میانه درس
- پایان درس

مدیریت کار دانش‌آموز

- مدیریت اثربخش کارهای نشستنی
- جمع‌آوری و نظارت بر انجام تکالیف
- نگهداری پرونده‌های کار دانش‌آموز
- مدیریت کارهای نوشتنی
- بازخورد دهی به دانش‌آموزان

مدیریت آموزش در کل کلاس

- هدایت رفتارها
- مدیریت حرکت در خلال درس
- حفظ تمرکز گروه
- حفظ توجه و مشارکت دانش‌آموز

کاربرد الگوی پروتکل آموزش مشاهده‌ای یاری‌م‌دار برای انتقال درس

- درون‌داد قابل فهم
- تعامل
- انتقال درس
- مرور و سنجش خُرده‌هدف‌های درس

اطلاعاتی که در این فصل در اختیار شما قرار می‌گیرد به شما کمک می‌کند:

۱. روش‌هایی را برای ساختار دهی به درس‌ها، گروه‌بندی دانش‌آموزان و پاسخگو نگاه داشتن آنها به لحاظ تحصیلی انتخاب کنید.
۲. مسئولیت‌های اجرایی و آموزشی را در ابتدای یک درس رعایت کنید.
۳. اقداماتی انجام دهید که به مدیریت اثربخش گروه در قسمت میانی یک درس کمک می‌کنند.
۴. در پایان یک درس اقداماتی را برای خلاصه‌سازی درس و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای خروج از کلاس انجام دهید.
۵. کارهای نشستنی، تکالیف، پرونده‌ها و کارهای نوشتنی را مدیریت کنید.
۶. یادگیری را در روش آموزش برای کل کلاس هدایت کنید.
۷. انتقال آموزش را با هدف بهبود آموزش برای فراگیران انگلیسی متناسب‌سازی کنید.

شما هنگام برنامه‌ریزی برای رفتن به تعطیلات، باید پیشاپیش موضوعاتی را مد نظر قرار دهید. آیا می‌خواهید در مکانی خاص بمانید و استراحت کنید یا اینکه می‌خواهید از چند منطقه بازدید کنید؟ آیا مایل اید برای هر روز چندین رخداد را برنامه‌ریزی کنید یا اینکه مایل اید برنامه روزانه را بسیار منعطف باقی بگذارید؟ شما کدامیک از انواع وسایل راحتی را دوست دارید؟ شما برای اطمینان از داشتن تعطیلاتی لذت‌بخش، باید به این پرسش‌ها توجه کنید.

به همین ترتیب، شما باید پیشاپیش در مورد نوع کلاسی که خواستار آن هستید فکر کنید. شما می‌خواهید کلاس و درس‌های شما چگونه ساختاری داشته باشند؟ شما چگونه می‌خواهید دانش‌آموزان را برای آموزش گروه‌بندی کنید؟ چگونه دانش‌آموزان را به لحاظ تحصیلی پاسخ‌گو نگاه خواهید داشت؟ چگونه ابعاد گوناگون انتقال درس را اداره خواهید کرد؟ چگونه کار دانش‌آموز را مدیریت خواهید کرد؟ شما در زمینه آموزش برای کل کلاس چه تدابیری را اتخاذ خواهید کرد؟ چگونه می‌توان انتقال درس را برای فراگیران انگلیسی بهبود داد. در فصل حاضر به این موضوعات پرداخته می‌شود. نوع نگاه و رسیدگی شما به این موضوعات، تفاوت‌هایی را در مدیریت آموزش و نیز مدیریت رفتار دانش‌آموزان ایجاد خواهد کرد.

موضوعات اثرگذار بر انتقال درس

تهیه طرح‌درس‌های روزانه یکی از وظایف اساسی برای برقراری انضباط و مدیریت اثربخش کلاس درس است زیرا درس‌های اثربخش مشارکت‌برانگیز می‌توانند دانش‌آموزان را روی کار متمرکز کنند و بدرفتاری‌ها را به حداقل برسانند. شما باید مقدار ساختار مورد نیاز در جریان هر درس را از قبل مد نظر قرار دهید. برنامه گروه‌بندی برای فعالیت‌های آموزشی نیز تعامل دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. افزون بر این، اگر دانش‌آموزان بدانند که به لحاظ تحصیلی پاسخ‌گو خواهند بود به احتمال قوی‌تر به کار روی تکالیف و مشارکت در آموزش ادامه می‌دهند.

میزان ساختارمندی درس‌ها

برای ارائه محتوا از بسیاری از رویکردهای آموزشی می‌توان استفاده کرد؛ از رویکردهای معلم-محور واضح گرفته تا رویکردهای دانش‌آموز-محور کمتر واضح. رویکردهای معلم-محور عبارتند از سخنرانی‌ها، نمایش‌ها، پرسش‌ها، ازبرخوانی‌ها، تمرین و مشق‌ها، و مرورها. رویکردهای دانش‌آموز-محور عبارتند از رویکردهای پژوهشی، یادگیری اکتشافی و حل مسأله، ایفای نقش و شبیه‌سازی، بازی، فعالیت‌های آزمایشگاهی، آموزش با کمک رایانه، و مراکز یادگیری یا فعالیت. انواع گوناگون روش‌های گروه‌بندی و گفتگو می‌توانند بسته به نحوه استفاده از آنها به صورت دانش‌آموز-مدار یا معلم-مدار باشند. رویکردهای معلم-مدار غالباً نسبت به رویکردهای دانش‌آموز-مدار ساختارمندتر هستند. در نتیجه، موضوعات مدیریتی بسته به رویکرد مورد استفاده متفاوت خواهند بود. شما به هنگام تصمیم‌گیری در مورد راهبرد آموزشی خودتان باید قوت‌ها و ضعف‌های راهبردهای مختلف را با در نظر گرفتن خُرده‌هدف‌های آن درس ارزیابی کنید. معلمان اثربخش راهبردهای متعددی را، از معلم-مدار گرفته تا دانش‌آموز-مدار، به کار می‌برند. مناسب‌ترین رویکرد را می‌توان بر اساس خُرده‌هدف‌های درس تعیین کرد. برخی از محتواها برای فنون پژوهشی و اکتشافی مناسب‌اند در حالی که دیگر محتواها را با آموزش مستقیم بهتر می‌توان انتقال داد. در طول زمان باید فرصت یادگیری را از طریق طیف متنوعی از راهبردهای آموزشی در اختیار دانش‌آموزان قرار داد.

نمونه معیارها

انتقال درس

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی هر معیار شامل فهرستی از عملکردها، دانش مبنایی و گرایش‌های اساسی است که مقصود از آن معیار را به روشنی نشان می‌دهند.

از آنجایی که موضوع فصل حاضر انتقال درس است در اینجا نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار ششم اینتسک (سنجش) و معیار هشتم اینتسک (راهبردهای آموزشی) که به مباحث این فصل مربوط اند فهرست می‌شود.

عملکردها

- معلم فراگیران را در فهم و شناسایی کار با کیفیت مشارکت می‌دهد و برای هدایت پیشرفت آنها در کار مورد نظر، بازخوردهای توصیفی اثربخشی در اختیار آنها می‌گذارد. (معیار ۶ اینتسک)
- معلم برای انطباق‌دهی آموزش با نیازهای افراد و نیز گروه‌های فراگیران از راهبردها و منابع مناسب استفاده می‌کند. (معیار ۸ اینتسک)

دانش مبنایی

- معلم اثر مثبت بازخورد توصیفی مثبت برای فراگیران را درک می‌کند و با مجموعه متنوعی از راهبردها برای ارائه این بازخورد آشنایی دارد. (معیار ۶ اینتسک)
- معلم درک می‌کند که چگونه می‌توان با کاربرد رسانه‌ها و فناوری از یادگیری محتوا و مهارت‌ها پشتیبانی کرد و می‌داند که چگونه از این منابع برای بهبود کیفیت، دقت و اثربخشی استفاده کند. (معیار ۸ اینتسک)

گرایش‌های حیاتی

- معلم متعهد است که برای حمایت، تأیید، و مستندسازی یادگیری، از انواع گوناگون فرایندهای سنجش استفاده کند. (معیار ۶ اینتسک)
- معلم به هنگام طراحی و متناسب‌سازی آموزش، متعهدانه آگاهی و فهم خویش را از قوت‌ها و نیازهای فراگیران گوناگون عمیق‌تر می‌کند. (معیار ۸ اینتسک)

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

گروه‌بندی دانش‌آموزان برای آموزش

شما باید در مورد مناسب‌ترین نوع گروه‌بندی دانش‌آموزان برای اجرای راهبردها و خُرده‌هدف‌های آموزشی خودتان فکر کنید. گروه را به عنوان مجموعه‌ای از افراد در نظر بگیرید که در حال یادگیری‌اند. درون گروه‌ها یکایک دانش‌آموزان رفتارهایی نظیر مشاهده، گوش‌دهی، پاسخ‌دهی و نوبت گرفتن را انجام می‌دهند. گروه‌های آموزشی می‌توانند بزرگ یا کوچک باشند. گزینه‌های آموزش برای کل کلاس، آموزش برای گروه کوچک، و کار مستقل را نیز باید بررسی کرد.

آموزش برای کل کلاس. در آموزش برای کل کلاس تدریس برای تمام کلاس به عنوان یک گروه انجام می‌شود. برای آموزش یک گروه بزرگ شما می‌توانید (۱) از سخنرانی، نمایش و تبیین یک موضوع استفاده کنید؛ (۲) پرسشی را در مقابل کل کلاس مطرح کنید؛ (۳) از برخوانی، تمرین و مشق یکسانی را برای کل کلاس در نظر بگیرید؛ (۴) روی مسائل یکسانی کار کنید؛ و (۵) از مواد درسی یکسانی استفاده کنید. درست است که این آموزش معطوف به کل گروه است اما شما همچنان می‌توانید از دانش‌آموزان خاصی بخواهید که به پرسش‌ها جواب بدهند، دانش‌آموزان خاصی را حین انجام فعالیت‌های محوله مورد نظارت قرار دهید، و با دانش‌آموزان به صورت انفرادی کار کنید. لذا حتی در روش آموزش برای کل کلاس نیز باید تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را مد نظر قرار داد.

آموزش برای گروه کوچک. هنگامی که دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک کار می‌کنند گاه خُرده‌هدف‌های آموزشی را بهتر می‌توان محقق کرد؛ این همان روش آموزش برای گروه کوچک است. در گروه‌های کوچک دانش‌آموزان قادر به نقش‌آفرینی فعال‌تر برای یادگیری‌اند و معلمان نیز بهتر می‌توانند پیشرفت دانش‌آموز را رصد کنند. گروه‌هایی با چهار دانش‌آموز غالباً کارآیی خوبی دارند. در گروه‌هایی با بیش از شش نفر، به طور معمول هیچ‌کسی مشارکت فعالانه نخواهد کرد.

از آنجایی که کار گروهی به رشد ارتباطات کمک می‌کند این اقدام مفیدی است که عضویت در گروه‌ها را بر اساس جنسیت و قومیت تغییر دهید. دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌ها را می‌توان در گروه‌هایی قرار داد که دانش‌آموزان آن فاقد ناتوانی‌اند تا بدین طریق، دانش‌آموز ناتوان به جریان اصلی کلاس درس ملحق شود. اگر چه در مورد برخی از فعالیت‌های مشخص دلایل خوبی برای تشکیل یک گروه همسان یا متجانس وجود دارد

اما به طور کلی، مربیان بهره‌گیری از گروه‌های ناهمسان یا نامتجانس را پیشنهاد می‌کنند (جانسون، جانسون و هالبک، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹؛ اسلاوین، ۲۰۱۸).

سه نوع گروه‌بندی وجود دارد: گروه‌های یادگیری همکارانه، گروه‌بندی بر مبنای توانایی، و مربی‌گری همتایان. در ادامه، برای هر کدام توضیحاتی بیان می‌گردد:

۱. **گروه‌های یادگیری همکارانه.** منظور از یادگیری همکارانه مجموعه‌ی متنوعی از روش‌های تدریس است که در آنها دانش‌آموزان به منظور کمک به یکدیگر برای یادگیری محتوای درس، در گروه‌های کوچک کار می‌کنند (اسلاوین، ۲۰۱۸). چنین رویکردی مستلزم اتخاذ روش‌های یادگیری تیمی دانش‌آموزان است که در آن اهداف تیمی وجود دارد و موفقیت زمانی ممکن است که تمامی اعضای تیم خُرده‌هدف‌های تدریس شده را یاد گرفته باشند. دیگر انواع گروه‌های یادگیری همکارانه عبارتند از جستجوهای گروهی، فعالیت‌های جیگ‌ساو، و آموزش پیچیده. تمامی این رویکردها به طور مفصل در فصل ششم بررسی شدند.

همچنان که درباره‌ی مجزا کردن آموزش‌تان فکر می‌کنید به خاطر داشته باشید که گروه‌های یادگیری همکارانه می‌توانند ابزارهایی مهم برای تنوع‌دهی به آموزش برای دانش‌آموزان شما باشند زیرا در آنها به سبک‌های یادگیری گوناگون و نیز ترجیحات یادگیری دانش‌آموزان توجه می‌شود. همچنین در این گروه‌ها فرصت‌هایی برای واکنش مناسب به گوناگونی علایق و مهارت‌های دانش‌آموزان فراهم می‌شود.

۲. **گروه‌های مبتنی بر توانایی.** در **گروه‌بندی بر مبنای توانایی** دانش‌آموزانی با توانایی تحصیلی مشابه در کلاس‌ها، برای آموزش‌های بعدی دسته‌بندی می‌شوند. دو نوع رایج از گروه‌بندی بر مبنای توانایی وجود دارد: گروه‌بندی بین-کلاسی و گروه‌بندی درون-کلاسی.

گروه‌بندی بین-کلاسی مستلزم آنست که کلاس‌هایی جداگانه از دانش‌آموزانی با توانایی‌های متفاوت داشته باشیم. اسلاوین (۲۰۱۸) به هنگام گزارش تحقیقات در زمینه‌ی گروه‌بندی بر مبنای توانایی اشاره می‌کند که *گروه‌بندی بر اساس نمرات آزمون‌های استاندارد/رد اقدام مؤثری برای کاهش دامنه‌ی تفاوت‌هایی که یک کلاس مشخص را تحت تأثیر قرار می‌دهند نیست. بعلاوه، در کلاس‌هایی که سرعت پیشرفت کم است و بچه‌ها از تکالیف ضعیف خود حس بدنامی^۱ دارند غالباً کیفیت آموزش نیز پائین‌تر است. بعید نیست که چنین دانش‌آموزانی مرتکب خلاف بشوند، بگریزند و شاید دست‌آخر از مدرسه*

^۱ - feel stigmatized

اخراج شوند. ضعف‌های گروه‌بندی بر مبنای توانایی بین-کلاسی ما را به این نتیجه می‌رساند که تا حد ممکن از آن پرهیز کنیم (آکر، ۲۰۰۵). در عوض، شما می‌توانید گروه‌بندی بر مبنای توانایی درون-کلاسی و نیز فنون آموزش انفرادی را، آن هم برای یک بازه زمانی کوتاه، در دستور کار قرار دهید.

نظراتی از کلاس درس

سارلی ویتمر، معلم پایه دوم، آماریلو، تگزاس

گروه‌بندی دانش‌آموزان برای آموزش

در کلاس من دانش‌آموزان طبق توانایی و در گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند. من ترکیب آنها را هر چهار تا شش هفته تغییر می‌دهم. دانش‌آموزان این فرصت را می‌یابند که با سایر دانش‌آموزان کار کنند و می‌توانند نزدیک معلم، یا در آخر اتاق، نزدیک به یکدیگر بنشینند و یا کنار وایت‌بوردها بایستند.

دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند که در گروه‌های خویش با یکدیگر در مورد درس‌ها گفتگو کنند. این شگفت‌انگیز است که وقتی فقط این فرصت‌ها را به ایشان می‌دهیم این قدر از یکدیگر یاد می‌گیرند. وقتی که در گروه‌ها هستند من با دقت به آنها گوش می‌دهم تا در یابم که از ارائه درس‌ها توسط من چه نکاتی را فرا گرفته‌اند.

گلادیس دیاز، معلم پایه پنجم، رنو، نوادا

وقتی که برای گروه‌بندی دانش‌آموزانم آماده می‌شوم از آنها می‌خواهم چند فعالیت همکارانه را انجام بدهند تا بتوانم مهارت‌ها و شخصیت‌های آنها را تماشا کنم. این کار به من کمک می‌کند که آنها را در گروه‌هایی متجانس جای دهم و برای هر کدام از افراد در یک گروه، قواعدی را وضع نمایم. هر گروهی یک رهبر، یک دبیر یا کاتب، یک نیروی تدارکاتی^۱، یک سخنگو و یک سازمان‌دهنده دارد. کسی را که به عنوان رهبر انتخاب می‌کنم در سرتاسر سال تحصیلی در این نقش باقی می‌ماند. نقش‌های بقیه چرخشی است و در طول سال تحصیلی چهار بار تغییر می‌کند. من هر هفته حداقل دو بار با رهبران گروه‌ها ملاقات می‌کنم تا درباره نقش آنها در هفته پیش رو گفتگو کنیم و اطمینان یابم که همه کارها راحت به پیش می‌رود.

گروه‌بندی درون-کلاسی مستلزم خلق زیرگروه‌ها درون یک کلاس است به گونه‌ای که هر گروه از لحاظ توانایی نسبتاً متجانس باشد. تعداد کم بهتر از شمار زیادی از گروه‌ها

^۱ - go-getter

است. بدین طریق تکالیف گروهی می‌توانند منعطف باشند، الگوهای نقش در دسترس فراگیران ضعیف قرار می‌گیرند، روحیه معلم بالاتر است، و اثر بدنامی^۱ به حداقل می‌رسد (اسلاوین، ۲۰۱۸). در یک کلاس درس، شما می‌توانید دانش‌آموزان را برای فعالیت‌ها یا موضوعات گوناگونی گروه‌بندی کنید. برای مثال، معلمان راهنمایی و متوسطه می‌توانند از گروه‌های مبتنی بر توانایی برای فقط بخشی از یک بازه کلاسی، و از روش فعالیت کل کلاس یا دیگر رویکردها در باقیمانده زمان استفاده کنند. شما می‌توانید دانش‌آموزان را برای کار روی پروژه‌ها یا فعالیت‌های منتخب گروه‌بندی کنید.

۳. **مربی‌گری همقطاران.** **مربی‌گری همقطاران** مستلزم تدریس دانش‌آموزان برای دانش‌آموزان است. دو نوع از مربی‌گری همقطاران عبارتند از: (الف) مربی‌گری سن-مدار^۲ که در آن دانش‌آموزان بزرگ‌تر با دانش‌آموزان کوچک‌تر کار می‌کنند، و (ب) مربی‌گری همتا که در آن دانش‌آموزان کلاسی واحد با یکدیگر کار می‌نمایند.

مربی‌گری همتا دارای چندین مزیت است (جانسون، جانسون و هالبک، ۲۰۰۹): (الف) مربیان همتا غالباً در تدریس به دانش‌آموزانی که به‌خوبی پاسخگوی بزرگسالان نیستند مؤثر واقع می‌شوند؛ (ب) مربی‌گری همتا می‌تواند به ایجاد یک حلقه رفاقت میان مربی و کارآموز منجر شود که امر مهمی برای محقق کردن فراگیران ضعیف به گروه است؛ (ج) مربی‌گری همتا به معلم این امکان را می‌دهد که برای گروهی بزرگ از دانش‌آموزان تدریس کند و در عین حال، به فراگیران ضعیفی که نیاز به رسیدگی انفرادی دارند نیز توجه کرده باشد؛ (د) یادگیری تدریس کردن به نفع خود مربیان نیز هست؛ و (ه) مربی‌گری همتا در شرایطی همکارانه و به‌گونه‌ای خودجوش اتفاق می‌افتد لذا معلم مجبور نیست که آن را به شیوه‌ای رسمی و مداوم، سازماندهی و مدیریت کند. گود و بروفی (۲۰۰۸) دریافته‌اند که یک‌سوم از معلمان ابتدایی و یک‌پنجم از معلمان متوسطه در راستای انفرادی کردن آموزش تلاش می‌کنند.

ممکن است شما با محول کردن کار انفرادی، دانش‌آموزان را در هر تعداد از راهبردهای آموزشی درگیر نمایید. در رویکردهای پژوهشی و اکتشافی، دانش‌آموزان از طریق گردآوری داده‌ها و آزمودن فرضیه‌ها فرایند اکتشاف را یاد می‌گیرند. در حین اینکه دانش‌آموزان برای شکل‌دهی به یادگیری‌های خویش معانی تازه‌ای را کشف، مهارت‌هایی را تمرین و تجاربی را از سر می‌گذرانند، معلمان نیز آنها را هدایت می‌کنند. این رویکردها

^۱- stigmatizing effect

^۲- cross-age

عبارتند از: آموزش با کمک رایانه، مرکزهای یادگیری، ایستگاه‌های یادگیری، آزمایشگاه‌ها، فنون اکتشافی و دیگر موارد.

پاسخگو نگاه داشتن دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی

در فرایند برنامه‌ریزی، شما همچنین باید رویه‌هایی را برای کمک به مدیریت کار دانش‌آموز انتخاب کنید. پاسخگویی تحصیلی به این معناست که دانش‌آموزان باید فعالیت‌های معین مربوط به خُرده‌هدف‌های آموزشی را تکمیل کنند. مسئولیت‌های معلم برای پاسخگو نگاه داشتن دانش‌آموزان از لحاظ تحصیلی در شکل ۱-۸ به تصویر کشیده شده است. برخی از موارد برگرفته از منابع زیر است: ایمر و اورتسون (۲۰۱۷)، اورتسون و ایمر (۲۰۱۷)، فری، فیشر و اورلاو (۲۰۰۹) و جونز و جونز (۲۰۱۶). به هنگام برنامه‌ریزی برای پاسخگو نگاه داشتن دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی، رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید:

- سیستمی برای نمره‌دهی در نظر بگیرید (برای مثال، نمرات با حروف یا نمرات عددی، و نیز شاخص‌هایی برای پیامدهایی به غیر از پیشرفت تحصیلی). ممکن است این تصمیم را منطقه آموزشی برای شما بگیرد، که نمونه آن در برگه‌های گزارش یا کارنامه قابل مشاهده است. در بازه نمره‌دهی از مجموعه متنوعی از سنجش‌های ارزیابانه (نظیر آزمون‌ها، گزارش‌های کتبی یا شفاهی، تکلیف منزل، رتبه‌بندی‌ها و پروژه‌ها) استفاده کنید و سیستم نمره‌دهی را نیز برای دانش‌آموزان توضیح دهید.
- تصمیم‌گیری‌هایی را درباره تکالیف انجام دهید. این کار شامل تصمیم‌گیری درباره این است که تکالیف و نیز الزامات و معیارهای نمره‌دهی را کجا و چگونه ارسال خواهید کرد. دانش‌آموزان باید بفهمند که تکالیف تکمیل شده بخشی از سیستم نمره‌دهی محسوب می‌شوند.
- درباره حجم کار و الزامات تکمیل آن تصمیم‌گیری کنید. دانش‌آموزان باید رهنمودها یا الزامات کاری مربوط به تکالیف گوناگون را در اختیار داشته باشند. جزئیات مربوط به سررسید تحویل، تأخیر در کار و تکالیفی که به دلیل غیبت انجام نشده‌اند باید توضیح داده شود. توضیح رویه‌ها به دانش‌آموزان در درک انتظاراتی که از آنها دارید کمک خواهد کرد و باید پرسش‌ها را نیز، بر مبنایی مورد به مورد، به حداقل برسانند.
- بر پیشرفت دانش‌آموز و روند تکمیل تکالیف نظارت کنید. ممکن است بخواهید از فعالیت‌های درون-کلاسی به عنوان تمرین‌های تکوینی برای دانش‌آموزان استفاده کنید

اما عملکرد آنها در این فعالیت‌ها را در نمره‌دهی خودتان به حساب نیاورید. این فعالیت‌ها می‌توانند به صورت نوشتاری، شفاهی یا نمایش‌های عملکردی باشند. پیشرفت دانش‌آموزان باید مورد نظارت قرار بگیرد. در بسیاری از موارد، کل کلاس روی فعالیت محوله‌ای کار می‌کنند در چنین حالتی شما می‌توانید در اطراف کلاس قدم بزنید و به‌دقت هر دانش‌آموز را مشاهده کنید تا از میزان پیشرفت او آگاه شوید.

■ به دانش‌آموزان دربارهٔ پیشرفت‌شان بازخورد بدهید. بازخورد دهی در مورد فعالیت‌های درون-کلاسی می‌تواند به شکل بیان جملاتی خطاب به افراد و یا کل کلاس انجام شود. باید تمامی برگه‌ها یا پروژه‌هایی را که قرار است بخشی از کارنامهٔ نمرات باشد گردآوری و نمره‌دهی کنید و سریعاً به آنها بازگردانید. با این روش، دانش‌آموزان در سراسر ایام نمره‌دهی، به‌طور منظم دربارهٔ پیشرفت خودشان بازخورد دریافت می‌کنند. از نرم‌افزارهای رایانه‌ای موجود برای ثبت نمرات می‌توان به راحتی برای تهیهٔ گزارش‌های پیشرفت، هم برای دانش‌آموزان و هم برای معلم استفاده کرد.

مدیریت قسمت‌های درس

شما برنامه‌ریزی خودتان را به پایان رساندید. راهبردهای آموزشی را انتخاب کردید. مواد آموزشی را تدوین و گردآوری کردید. اکنون روز درس شما فرا رسیده است. آمادهٔ شروع‌اید اما صبر کنید. شما همچنین باید بدانید که با انجام اقداماتی معین در خلال آموزش می‌توانید حفظ نظم در کلاس و نیز تحقق خُرده‌هدف‌های آن درس را تحت تأثیر قرار دهید.

شما می‌توانید در بازه‌های زمانی خاصی از درس، برای مدیریت اثربخش گروه، حفظ نظم و کنترل و نیز تحقق خُرده‌هدف‌های اجرایی^۱ و تحصیلی گوناگون، تعدادی از راهبردها را به کار ببرید. اگر به نحو مقتضی به این خُرده‌هدف‌ها پرداخته نشود بعید نیست که دانش‌آموزان به کناره گرفتن از تکلیف مایل تر شوند و حتی بدرفتاری کنند. در نتیجه، این مهم است که وظایف مربوط به انتقال درس، از منظر مدیریت و نظم کلاس مورد بررسی قرار بگیرند.

^۱ - administrative

شکل ۱-۸ پاسخ‌گو نگاه داشتن دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی

در تلاش برای پاسخ‌گو نگاه داشتن دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی، هنگام تصمیم‌گیری راجع به موضوعات زیر، پایه تحصیلی و حوزه موضوعی خودتان را مد نظر قرار دهید.

۱. سیستم نمره‌دهی

- الف. یک سیستم نمره‌دهی انتخاب کنید.
- ب. انواع سنجش‌های ارزیابانه را انتخاب کنید.
- ج. تعیین کنید که نمرات چگونه تعیین خواهند شد.
- د. پیامدهایی به غیر از پیشرفت تحصیلی را نیز مورد توجه قرار دهید.
- ه. دانش‌آموزان را در مورد سیستم نمره‌دهی توجیه کنید.
- و. یک دفترچه نمرات طراحی کنید.
- ز. نمرات را گزارش کنید و به اطلاع والدین برسانید.

۲. تکالیف

- الف. تکالیف را ارسال کنید.
- ب. الزامات و معیارهای نمره‌دهی تکالیف را بیان کنید.
- ج. تکالیف طولانی-مدت محول کنید.

۳. الزامات کار و تکمیل تکالیف

- الف. الزامات کاری را شناسایی کنید.
 - استفاده از مداد یا خودکار
 - سربرگ‌ها یا عنوان برگه‌ها
 - نوشتن پشت برگه
 - رهنمودهای مربوط به آراستگی و خوانایی
- ب. الزامات مربوط به تکمیل تکالیف را تعیین کنید.
 - سررسیدها یا موعد تحویل
 - تأخیر در انجام کار
 - نداشتن کار
- ج. برای دانش‌آموزان غائب و نحوه جبران کار، تدابیری اتخاذ کنید.
 - داشتن فهرست یا پوشه‌ای برای تکالیف
 - تعیین یک موعد مقرر یا تاریخ سررسید
 - تعیین مکانی برای برداشتن یا گذاشتن تکالیف جامانده
 - اختصاص زمانی مشخص برای کمک به دانش‌آموزان در انجام کار

ادامه شکل ۸-۱

۴. نظارت بر پیشرفت و روند تکمیل تکالیف

- الف.** تعیین نمائید که کی و چگونه بر تکالیف درون-کلاسی نظارت می‌کنید.
- ب.** تعیین نمائید که کی و چگونه بر تکالیف، پروژه‌ها و کارهای در دست اقدام طولانی‌تر نظارت می‌کنید.
- ج.** تعیین نمائید که کی و چگونه بر مشارکت شفاهی و عملکرد درون-کلاسی نظارت می‌کنید.
- د.** تعیین نمائید که کدام فعالیت‌ها نمره خواهند داشت و از کدامیک صرفاً برای بازخورد دهی تکوینی به دانش‌آموز استفاده خواهد شد.
- ه.** رویه‌های واری در کلاس را انتخاب کنید.
- تبادل برگه‌ها از سوی دانش‌آموزان
 - علامت‌گذاری و نمره‌دهی تکالیف
 - بازگرداندن برگه‌ها

۵. بازخورد دهی

- الف.** تصمیم بگیرید که چه نوع بازخوردی و کی به دانش‌آموزان داده خواهد شد.
- ب.** تعیین کنید که دانش‌آموزان باید چه مدارکی را در زمینه پیشرفت خویش نگهداری کنند.
- ج.** مشوق‌ها و پاداش‌ها را انتخاب کنید.
- د.** نمرات را در دفتر نمرات ثبت کنید.
- ه.** کار منتخب دانش‌آموز را اعلام کنید.

شروع درس

شروع موفق درس می‌تواند نقش بزرگی در ایجاد تجربه یادگیری معنادار برای دانش‌آموزان داشته باشد. شروع درس باید طوری طراحی شود که علاقه آنها را جلب و آنها را روی خُرده‌هدف‌های یادگیری آن درس متمرکز کند. شروع اثربخش می‌تواند توانایی دانش‌آموزان را برای تمرکز روی خُرده‌هدف‌ها افزایش دهد. اقدامات شما در آغاز یک درس به ایجاد فضایی کمک می‌کند که در آن دانش‌آموزان از «انگیزش برای یادگیری» برخوردارند (ونتزل و بروفی، ۲۰۱۴). انگیزش برای یادگیری^۱

¹ - motivation to learn

با معنی داری، ارزش و فواید تکالیف درسی برای فراگیر پیوند تنگاتنگی دارد. برای مثال، مسائل ریاضی را می‌توان به شکلی تدوین کرد که به علایق دانش‌آموز مربوط باشند. علایقی نظیر فروختن کالاها برای کسی که برای باشگاه جوانان اعانه جمع می‌کند. بنابراین، به جای تمرکز محض بر عملکرد، تمرکز روی یادگیری است. اگر معلم در آغاز درس روی غایت تکلیف یا روی جنبه‌ای از تکلیف که مورد علاقه دانش‌آموزان خواهد بود تأکید کند در اغلب موارد انگیزش لازم در دانش‌آموزان پدید می‌آید (میدلتون و پرکز^۱، ۲۰۱۴).

پیش از شروع مفاد اصلی درس، حضور و غیاب و نیز جلب توجه کنید. در آغاز درس اقدامات شما شامل موارد زیر است: انجام مرور روزانه، بیان مقدمه آمادگی، معرفی خُرده‌هدف‌های درس، توزیع و گردآوری مواد درسی، و دادن دستورالعمل‌های شفاف و دقیق.

حضور و غیاب. به طور معمول، صبح‌ها اولین کار معلمان ابتدایی کلاس‌های خودگردان^۲ انجام حضور و غیاب است. در مقابل، معلمان مقطع متوسطه حضور و غیاب را در ابتدای هر جلسه کلاسی انجام می‌دهند. به رفتار تأخیر در ورود نیز باید اشاره کرد و معلمان باید در ثبت و واکنش به دانش‌آموزانی که با تأخیر وارد می‌شوند از خط‌مشی مدرسه پیروی کنند. شما می‌توانید فعالیتی آغازین را طراحی کنید تا دانش‌آموزان، ضمن حضور و غیاب شما، آن را انجام بدهند. بعضی از معلمان اولین فعالیت روزانه را روی تابلوی اعلانات نصب می‌کنند تا دانش‌آموزان حین حضور و غیاب به انجام آن پردازند. اگر نمودار نشست^۳ هر کلاس را داشته باشید برای معلم جایگزین^۴ بسیار مفید خواهد بود.

جلب توجه. دانش‌آموزان باید درک کنند که از آنها انتظار می‌رود همواره به درس‌ها توجه کامل داشته باشند. درس نباید شروع شود مگر اینکه شما توجه کامل آنها را جلب کرده باشید. باید با استفاده از نشانه‌ای قابل پیش‌بینی و ثابت، کلاس را با این مضمون خطاب قرار داد: «اکنون آماده‌ایم که درس را شروع کنیم». نوع این نشانه بسته به ترجیحات شخص معلم متفاوت است. برای مثال، شما می‌توانید دست خود را بلند کنید، سنج یا زنگی بنوازید، در مکانی خاص بایستید یا رفتاری از خود نشان دهید. پس از کاربرد نشانه،

^۱- Middelton & Perks

^۲- self-contained م. کلاس‌هایی که معلم آن مسئولیت آموزش تمام موضوعات درسی را بر عهده دارد.

^۳- seating chart

^۴- در صورت مرخصی گرفتن، غیبت معلم و یا بروز اتفاقات خاص، معلم جایگزین به جای او به کلاس می‌رود. م.

اندکی مکث کنید تا اثر کند. سپس هنگامی که توجه لازم را به دست آوردید بلافاصله به سراغ درس بروید.

راه‌هایی برای جلب توجه در آغاز درس وجود دارد. این رویکردها برای حفظ توجه دانش‌آموزان و نیز کاهش حواس‌پرتی‌هایی است که گاه در آغاز درس رخ می‌دهند (جونز و جونز، ۲۰۱۶):

۱. برای جلب توجه دانش‌آموزان، یک نشانه انتخاب کنید. دانش‌آموزان برای متمرکز کردن توجه خویش غالباً به یک نشانه ثابت^۱ نیاز دارند. این نشانه‌ها می‌توانند شامل عبارتی خاص باشند که از سوی کلاس پیشنهاد گردیده و نشان‌گر اینست که شما خواستار توجه فوری آنها هستید یا شامل نشانه‌ای غیر کلامی نظیر بستن درب کلاس در ابتدای جلسه باشند.

۲. درس را وقتی شروع کنید که همه توجه می‌کنند. این مهم است که درس شروع نشود مگر اینکه تمامی دانش‌آموزان در حال توجه به معلم باشند. معلمانی که درس را بدون داشتن توجه همه دانش‌آموزان خویش شروع می‌کنند زمان فوق‌العاده بیشتری را صرف تکرار دستورالعمل‌ها می‌کنند. همچنین، معلمی که درس را به چنین سبکی شروع کند الگوی نقش ضعیفی است زیرا معنای آن اینست که اشکالی ندارد اگر شما حین صحبت دیگران با یکدیگر حرف بزنید. گاهی اوقات معلمان فقط ساکت می‌ایستند و صبر می‌کنند. دانش‌آموزان زود پیام را دریافت می‌کنند.

۳. عوامل حواس‌پرتی را حذف کنید. برخی از دانش‌آموزان نمی‌توانند محرک‌های حواس‌پرتی را دفع کنند. شما می‌توانید با برخی از کارها به حذف عوامل حواس‌پرتی کمک کنید نظیر اینکه درب کلاس را ببندید، دانش‌آموزان را وادار کنید وسایل غیرضروری را از روی نیمکت‌ها بردارند، پرده‌ها را بکشید، یا سایر اقدامات مقتضی را انجام دهید.

انجام مروهای روزانه و هفتگی

درس را می‌توان با مرور کوتاه مطالبی که پیشتر تدریس شده‌اند، تصحیح تکالیف، و مرور دانش پیشینی که به درس آن روز مرتبط است آغاز کرد. هدف از مرور روزانه این است که معلوم شود آیا دانش‌آموزان از دانش یا مهارت‌های پیش‌نیاز ضروری برای آن درس

¹ - consistent cue

برخوردارند یا نه. این مرور می‌تواند از سه تا هشت دقیقه طول بکشد، البته طول این زمان بسته به آستانه توجه فراگیران و ماهیت محتوا متفاوت خواهد بود. مرور روزانه به‌ویژه برای تدریس موادی مناسب است که پیش‌نیاز یادگیری‌های بعدی خواهند بود. مثال‌های آن عبارتند از واقعیات ریاضی، محاسبات ریاضی و فاکتورگیری، آئین نگارش، معادلات شیمی، و خواندن واژه‌های دیداری^۱.

شما در ابتدای درس می‌توانید برای تمرین اضافی و تثبیت مطالبی که پیشتر یاد گرفته‌اند یک مرور روزانه انجام دهید. همچنین با مرور روزانه می‌توانید جاهایی را که دانش‌آموزان مشکل دارند رفع اشکال و یا تدریس مجدد کنید. به روش‌های مرور مواد درسی تنوع دهید.

وارسی تکالیف منزل در ابتدای کلاس، یکی از شکل‌های مرور است. از روش‌های بازی‌گونه، نظیر بازی دانستی‌ها^۲ نیز می‌توان به عنوان ابزاری برای مرور استفاده کرد. شما می‌توانید مرور را از طریق گفتگو، نمایش، پرسشگری، خلاصه‌های مکتوب، کوئیزهای کوتاه، رویکردهای انفرادی و دیگر روش‌های آموزش انجام دهید. در خلال مروها، دانش‌آموزان می‌توانند سؤالات را پای تخته، در گروه‌های کوچک یا به عنوان کل کلاس پاسخ دهند. برخی از فنون تکمیلی نیز وجود دارد: از جمله اینکه می‌توان در مورد مفاهیم یا مهارت‌هایی که در درس قبل تدریس شده بود از دانش‌آموزان سؤال کرد؛ از دانش‌آموزان خواست که در گروه‌های دو تا چهار نفره به مرور تکالیف منزل بپردازند؛ از دانش‌آموزان خواست راجع به درس‌ها یا تکالیف قبلی سؤالاتی را آماده نمایند و از یکدیگر پرسند، یا اینکه خود معلم این سؤالات را از کلاس بپرسد.

یادگیری مواد درسی جدید، به غیر از مرور روزانه، از طریق مرورهای هفتگی و ماهانه نیز بهبود می‌یابد. مرورهای هفتگی را می‌توان هر دوشنبه، و مرورهای ماهانه را هر چهار دوشنبه یکبار انجام داد. در این مرورها معلم می‌تواند واری‌های تکمیلی را از فهم دانش‌آموزان انجام دهد تا اطمینان یابد که مهارت‌های پیش‌نیاز ضروری به‌نحو مقتضی یاد گرفته شده‌اند و سرعت تدریس خود را نیز بررسی کند.

ایجاد آمادگی. مقدمه آمادگی فعالیتی اولیه در ابتدای درس است که از آن برای القای حالتی از میل به یادگیری در دانش‌آموزان استفاده می‌شود. این فعالیت به ایجاد زمینه

^۱- واژه‌هایی که بچه‌ها آنها را به صورت کلی به خاطر می‌سپارند و هنگامی که آنها را در متنی دیدند بدون استفاده از راهبردهای رمزگشایی، آنها را تشخیص می‌دهند مثل؛ «ما»، «شما»، «بابا»، «نان» و غیره. م

^۲- در بازی دانستی‌ها (trivia game) از شرکت‌کنندگان راجع به واقعیات جالب اما بی‌اهمیت سؤالاتی می‌شود. م

یادگیری‌های پیش‌رو و نیز مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری کمک می‌کند. این مقدمه به طور معمول مختصر است و فقط تا اندازه‌ای طول می‌کشد که آمادگی رسیدن به خُرده‌هدف درس در دانش‌آموز ایجاد شود. مقدمه آمادگی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که موضوع درس را با علایق و زندگی شخصی خویش مرتبط ببینند. مادلین هانتز^۱ (۱۹۹۴) برای توصیف این مفهوم اصطلاح آمادگی پیش‌بینانه^۲ را به کار می‌برد به معنای فعالیتی که هدف از آن ایجاد توقع ذهنی (یا «آمادگی») برای درس است (آر. هانتز^۳، ۲۰۰۴).

نظراتی از کلاس درس

سیندی بورکز، معلم پایه سوم، لاس وگاس، نوادا

کاربرد پاسخ‌افزارها^۴ برای مرور روزانه

ما از سیستم عملکرد کلاسی^۵ برای مقاصد مختلفی از جمله مرور روزانه استفاده می‌کنیم. در این سیستم من می‌توانم مجموعه‌ای از سؤالات را در قالب ارائه‌ای پاورپوینتی نشان بدهم. هر دانش‌آموز برای ثبت پاسخ خود به سؤالات، یک پاسخ‌افزار (شبه کنترل از راه دور) در اختیار دارد. من می‌توانم بلافاصله روی صفحه نمایش رایانه‌ام نتایج هر سؤال و هر دانش‌آموز را نگاه کنم.

من هر روز را با *ارکان روزانه* شروع می‌کنم که عبارتند از دو پرسش مروری^۶ و دو پرسش پیش‌نگری^۷ که دانش‌آموزان از طریق پاسخ‌افزارهای خود بدان‌ها جواب می‌دهند. با بهره‌گیری از پاسخ‌افزارها و بازخورد سریعی که بدین طریق از عملکرد دانش‌آموزان به دست می‌آورم در می‌یابم که آیا به آموزش جبرانی نیاز است یا آیا باید به تدریج از حجم درس‌های آینده کم کنم؟ بدین ترتیب، برای مواردی که یک نگاه کلی سریع کفایت می‌کند دیگر نیازی به تدریس دوباره درس‌های مفصل نیست.

برای مثال، موضوع کمک‌های اولیه در درس بهداشت را می‌توان به این شکل شروع کرد که ابتدا دانش‌آموزان گزارش یک روزنامه را درباره یکی از حریق‌ها یا تصادفات اخیر بخوانند. پس از اینکه آنها مقاله را خواندند شما می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید شرح دهند که اگر به عنوان اولین نفر به محل حادثه می‌رسیدند چه کار می‌کردند. احتمالاً در

^۱- Madeline Hunter

^۲- anticipatory set

^۳- R. Hunter

^۴- clickers

^۵- classroom performance system (CPS)

^۶- review questions

^۷- preview questions

این گفتگو فکرهاى مختلفی مطرح مى‌شود. سپس شما مى‌توانید این گفتگوی مقدماتی را با گفتن این جمله تمام کنید که درس امروز دقیقاً راجع به همین موضوع خواهد بود؛ اینکه در شرایط گوناگون چه نوع کمک‌های اولیه‌ای را اجرا کنیم. بعد شما مى‌توانید به سوی اولین بخش درس حرکت کنید. این مقدمه آمادگی به ایجاد علاقه به درس کمک مى‌کند، آن هم به شیوه‌ای که دانش‌آموزان مى‌توانند این درس را به زندگی خویش ربط دهند.

در فعالیت‌های مقدمه آمادگی اثربخش چندین معیار باید رعایت شود:

۱. دانش‌آموزان را به محتوایی که در آن درس تدریس خواهد شد علاقه‌مند کنید. از این اقدام تحت عنوان فعالیت پانگشایی^۱ یاد می‌شود. برای مثال، شما مى‌توانید درسی در زمینه نوشتن خلاقانه را با خاموش کردن چراغ‌های کلاس شروع کنید و سپس برای دانش‌آموزان توضیح دهید که آنها را در سفری ماجراجویانه به سیاره‌ای دور خواهید برد.

۲. فعالیت مقدمه آمادگی باید به درس ربط داشته باشد. فعالیتی که برای جلب توجه دانش‌آموزان طراحی گردیده اما به درس ربط ندارد متناسب با این معیار نیست.

۳. دانش‌آموزان باید ماده درسی یا فعالیت مورد نظر را درک کنند. اطلاعاتی که در فعالیت پانگشایی می‌دهید باید به‌طور شفاف بیان شوند به گونه‌ای که دانش‌آموزان هم آن فعالیت را درک کنند و هم بفهمند که چه ربطی به محتوای بعدی دارد. بعدها مى‌توانید هنگامی که درس را تدریس می‌کنید به فعالیت مقدمه آمادگی نیز اشاره کنید.

۴. مقدمه آمادگی و محتوای درس باید به زندگی دانش‌آموزان یا یکی از درس‌های قبلی مربوط باشند. هنگامی که دانش‌آموزان بتوانند مواد درسی را به زندگی خودشان ربط دهند به درس علاقه بیشتری خواهند داشت. برای مثال، در مقطع متوسطه، در درس سنجش مى‌توان مواد لازم برای پختن کیک یا دیگر موارد کاربردی را اندازه‌گیری کرد. در مقطع ابتدایی، درسی با موضوع تقسیم را مى‌توان به تعیین میانگین توپ‌رئایی‌ها در ورزش بیسبال ربط داد. شما مى‌توانید با ارتباط دادن درس به مطالبی که دانش‌آموزان پیشتر آموخته‌اند اضطراب آنها را نیز کاهش دهید.

معرفی خُرده‌هدف‌های درس. در آغاز یک درس، شما باید غایت آن را به‌طور شفاف توصیف کنید. بعلاوه، گفتگو در زمینه فعالیت‌ها و فرایندهاى ارزشیابی نیز مفید است؛ این رویه‌ها به کاهش اضطراب دانش‌آموز در مورد درس کمک مى‌کنند. بعضی از معلمان در

¹- Initiating activity

ابتدا به‌طور روشن از خُرده‌هدف‌ها، فعالیت‌ها و رویه‌های ارزشیابی سخن می‌گویند؛ دیگران این موارد را برای دانش‌آموزان روی تخته می‌نویسند یا صبر می‌کنند تا در درس لحظه مناسبی، مثل زمان پس از مقدمه آمادگی فرا برسد. شما با بهره‌گیری از فعالیت‌های مقدمه آمادگی و معرفی خُرده‌هدف‌های درس می‌توانید پیش‌سازمان‌دهنده‌ای را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید که به مثابه چارچوبی برای محتوای جدید به دانش‌آموزان کمک می‌کند آن درس را به محتوایی که از قبل آموخته‌اند ربط دهند. در فصل هفتم به‌طور مفصل صحبت شد که پیش‌سازمان‌دهنده‌ها به دلیل متمرکز کردن توجه روی موضوع آموزش، آگاهانیدن دانش‌آموزان از مقصد درس، ربط‌دهی محتوای تازه به محتوایی که پیشتر فهمیده‌اند و ساختار دهی به درس پیش‌رو، به دانش‌آموزان کمک می‌کنند.

توزیع و گردآوری مواد درسی. معلمان غالباً باید مواد درسی را برای دانش‌آموزان توزیع کنند. در تعیین مناسب‌ترین زمان و شیوه برای توزیع مواد درسی، باید بلوغ دانش‌آموزان را مد نظر قرار داد. در ابتدای درس و برای تمرکز توجه دانش‌آموز به مطالب مهم و نیز برای پیشگیری از حواس‌پرتی‌ها در خلال درس، می‌توان از جزوه‌ها، نقشه‌ها و راهنماهای دانش‌آموزی استفاده کرد. برای اینکه زمان درس به هدر نرود می‌توان هنگام ورود دانش‌آموزان به کلاس این مواد درسی را به دست آنها داد. شاید هم ترجیح بدهید که این مواد آموزشی را هر لحظه‌ای از درس که واقعا بدان‌ها نیاز است توزیع کنید.

برای توزیع آسان و به حداقل رساندن وقفه‌ها، طبق قاعده‌ای کلی باید مواد درسی را در کلاس درس قرار داد. برای مثال، کتب مرجعی را که همواره به کار می‌آیند باید جایی قرار داد که در وقت نیاز، فضای کافی وجود داشته باشد. رویه‌هایی را نیز باید برای توزیع این مواد درسی تعیین کرد. شما می‌توانید در آن لحظه به یک ردیف از دانش‌آموزان کتب مرجع را بدهید به این صورت که در هر ردیف به یکی از دانش‌آموزان به تعداد کافی نسخه بدهید، یا اینکه دانش‌آموزان در بدو ورود به کلاس نسخه‌ای را بردارند، یا اینکه در حین ورود به کلاس نسخه‌ای به دست دانش‌آموزان بدهید.

برخی از مواد درسی را که پیشتر توزیع شده‌اند باید در اواخر درس جمع‌آوری کرد. همچنین باید از قبل، راه‌های مناسبی را برای جمع‌آوری این مواد درسی انتخاب کرد. روش گردآوری مواد درسی می‌تواند مشابه و یا متفاوت از روش توزیع باشد.

نظراتی از کلاس درس

جوآن اسناک، معلم هنرهای زبانی/ادبیان انگلیسی در دبیرستان، آلتان، نیوجرسی

مروورهای هفتگی با رویکرد رقابت تیمی

گاهی اوقات درباره اینکه آیا همکاری برای کلاس درس مناسب تر است یا رقابت، بین معلمان اختلاف نظر وجود دارد. من فکر می‌کنم که از هر دو می‌توان به نحو موفقیت‌آمیز استفاده کرد. برای مثال، اجرای بازی‌های تیمی یکی از راه‌های تقویت همکاری میان اعضای تیم و نیز تقویت رقابت دوستانه میان تیم‌هاست. در کلاس من، یکی از فعالیت‌های هفتگی برای مرور واژگان لغات، رقابت تیمی است. ما بسیاری از بازی‌ها نظیر کارت‌های واژگان، جدول واژگان، جنگای واژگان، آبشار مترادف، تابوی واژه‌ها^۱ و یک عالمه بازی دیگر را انجام می‌دهیم^۲. این بازی‌ها علاقه و وحدت را افزایش می‌دهند و همه را به آمادگی برای بازی تیمی دشوار ترغیب می‌کنند. بخش‌های آزمون هفتگی واژگان پس از آزمون استعداد تحصیلی الگوسازی می‌شوند، اما سایر بخش‌ها پس از بازی آن هفته ما برای مرور الگوسازی می‌شوند.

دادن دستورالعمل‌های روشن و دقیق

برای دادن دستورالعمل‌های روشن و دقیق شما باید ابتدا به دقت برای آنها برنامه‌ریزی کنید. دستورالعمل‌ها به طور معمول در شروع یک جلسه داده می‌شوند؛ البته شاید برای فعالیت‌های حین درس نیز به دستورالعمل‌هایی نیاز باشد. هنگامی که برای دستورالعمل‌ها برنامه‌ریزی می‌کنید (۱) برای فعالیت‌هایی که قصد توصیف آن را دارید بیشتر از سه اقدام الزامی برای دانش‌آموزان در نظر بگیرید، (۲) دستورالعمل‌ها را با همان ترتیبی توصیف کنید که دانش‌آموزان باید تکالیف را تکمیل کنند، (۳) نوع و کیفیت محصولی را که انتظار می‌رود تصریح نمایید، (۴) هر مرحله را دقیق و نسبتاً مختصر توصیف کنید، (۵) دستورالعمل‌های شفاهی یا کتبی (روی وایت‌بورد، صفحه نمایش‌گر، یا در قالب جزوه) در اختیار قرار دهید، (۶) دستورالعمل‌ها را درست قبل از آن فعالیت بدهید، و (۷) برای دانش‌آموزانی که مشکل دارند حمایت‌هایی را در نظر بگیرید.

^۱- Vocabulary Poker, Vocabulary Scrabble, Vocabulary Jenga, Synonym Smack-Down, Vocabulary Taboo

^۲- برای آشنایی با این بازی‌ها اصطلاح انگلیسی هر کدام را در قسمت تصاویر گوگل جستجو کنید. م

شما هنگامی که عملاً به دادن دستورالعمل‌ها می‌پردازید باید (۱) توجه دانش‌آموز را جلب کنید، (۲) دستورالعمل‌ها را بدهید، (۳) بررسی کنید که آیا دانش‌آموزان دستورالعمل‌ها را می‌فهمند یا نه (آیا درباره کاری که باید انجام بدهید سؤال دارید؟)، (۴) از دانش‌آموزان بخواهید تکلیف را شروع کنند، و (۵) در صورت نیاز هنگامی که یک یا چند تن از دانش‌آموزان دستورالعمل‌ها را دنبال نمی‌کنند به رفع اشکال بپردازید. به روشنی بیان کنید که چه مواد درسی یا کتاب‌هایی مورد نیازند.

این اقدام مفیدی است که یک مسأله یا فعالیت را با یکدیگر انجام دهید و اقدامات مورد انتظار از دانش‌آموزان را به آنها نشان بدهید. در این صورت، دانش‌آموزان پیش از اینکه به طور مستقل به کار بپردازند انتظارات را درک خواهند کرد. هنگامی که دانش‌آموزان کار را شروع کردند شما باید دور کلاس قدم بزنید و آنها را مشاهده کنید تا ببینید که آیا دستورالعمل‌ها را دنبال می‌کنند یا نه و همچنین برای پاسخ‌دهی به پرسش‌های دانش‌آموزان در دسترس باشید. اگر پرسش‌های بسیاری مطرح شد شاید سودمند این باشد که توجه همه را به توضیحات بیشتر جلب کنید.

میانۀ درس

بعضی از رفتارهای معلم در حین انتقال درس، نقش مهمی در مدیریت اثربخش گروه دارند. این رفتارها عبارتند از شتاب درس، تدارک گذرهای روان، جهت‌گیری تکلیف‌مدار، بهره‌گیری از زمان یادگیری آکادمیک، شفافیت و ابراز اشتیاق.

شتاب درس. شتاب سرعت پیشروی یک درس است. منظور همان آهنگ، فراز و فرود یک درس است. شتاب اثربخش نه چندان آهسته و نه چندان سریع است. در صورت نیاز باید تنظیماتی را در مورد شتاب درس انجام داد. برای تنظیم اثربخش شتاب درس باید بدون معطلی دستورالعمل‌ها را بدهید، برگه‌ها را به موقع و فوری توزیع نمایید، و با سهولت و بدون وقفه از فعالیتی به فعالیت دیگر حرکت کنید. کلاس‌های فاقد شتاب اثربخش، گاهی یا به کندی پیش می‌روند یا آنقدر شتاب دارند که دانش‌آموزان قادر به درک مواد درسی نیستند. به هر حال، شما باید بدانید که گذر ذهنی و فیزیکی دانش‌آموزان از یک فعالیت به فعالیت دیگر، بیش از گذر خود معلم زمان می‌گیرد.

برای تنظیم اثربخش شتاب درس می‌توانید از رهنمودهای زیر پیروی کنید (گود و بروفی،

۱. نسبت به آهنگ تدریس خودتان هشیار باشید. همین طور که تجارب بیشتری از کلاس به دست می‌آورید نسبت به شتاب شخص خودتان در کلاس درس آگاه‌تر خواهید شد. یکی از ابزارهای خوب برای تعیین شتاب خودتان اینست که عملکردتان را به صورت صوتی یا تصویری ضبط کنید. بدین طریق خواهید فهمید که چقدر سریع سخن می‌گوئید، چگونه در کلاس درس حرکت می‌کنید، یا اینکه زمان انتظار شما برای دانش‌آموزان چقدر است.

۲. نسبت به علائم غیرکلامی خاصی که نشان‌گر گیجی یا خستگی دانش‌آموزانند حساس باشید. بر حضور مؤثر دانش‌آموزان نظارت و در صورت نیاز، شتاب درس را تعدیل کنید. اگر به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان توانمند گیج شده‌اند بعید نیست که نه تنها آنها بلکه کل کلاس سردرگم باشند. شاید محتوای درس فوق‌العاده پیچیده باشد یا شاید شما دارید آن را با سرعت زیاد تدریس می‌کنید. بی‌قراری و بی‌توجهی دانش‌آموزان (نظیر نگاه به بیرون پنجره یا ور رفتن با وسایل روی نیمکت) علامت خوبی است که نشان می‌دهد سرعت شما فوق‌العاده کم است.

۳. فعالیت‌ها را به اجزای کوتاه تقسیم کنید. بسیاری از معلمان پیش از یک گفتگو یا مرور اولیه، بدون مقدمه به سراغ کل آن فعالیت می‌روند. اثربخش‌تر اینست که فعالیت‌ها را به اجزایی کوتاه‌تر تقسیم کنید و به جای کل آن فعالیت، اجزای کوتاه‌تر مذکور را مورد پرسشگری یا مرور قرار دهید.

۴. در درس‌هایی که طولانی‌تر از ۳۰ دقیقه‌اند استراحت‌های کوتاه بدهید. درس‌های طولانی می‌توانند باعث بی‌اعتنایی، بی‌توجهی و رفتار مخرب بشوند. با یک استراحت سه تا پنج دقیقه‌ای دانش‌آموزان می‌توانند سرحال و سرزنده به سراغ فعالیت بازگردند. این استراحت‌ها را می‌توانند به شکل بازی‌های مرتبط با آن فعالیت یا استراحت بایست و بکش^۱ باشند. برای این استراحت، همچنین می‌توان فعالیت مختصری داد تا دانش‌آموزان برخوابسته و مخلوط شوند.

۵. به سبک و همچنین به محتوای آموزش تنوع بدهید. اگر فقط یک رویکرد آموزشی واحد را به اجرا بگذارید دانش‌آموزان بی‌قرار می‌شوند. طرح درسی که در آن چندین راهبرد آموزشی تلفیق شوند توجه بهتری را موجب خواهد شد.

۶. با توقف‌ها و شروع‌های مکرر از گسستن جریان درس پرهیز کنید. گسستن زمانی اتفاق می‌افتد که معلم (الف) بدون هشدار و دادن دستورالعمل‌هایی برای شروع یک فعالیت

^۱ - stand-up-and-stretch break

دیگر، فعالیت جاری را متوقف می‌کند؛ (ب) یک فعالیت را معلق می‌گذارد و دیگری را شروع می‌کند با این قصد که به اولی برگردد؛ (ج) از فعالیتی به خاطر فعالیت دیگر دست می‌کشد ولی هرگز به فعالیت اولی باز نمی‌گردد.

۷. پرهیز از گندی‌هایی که مزاحم شتاب درس‌اند. گندی‌ها^۱ یا تأخیرها در حرکت یا شتاب یک کلاس می‌تواند به علت واگویی مکرر^۲ یا گسستگی^۳ رخ دهند. واگویی مکرر زمانی رخ می‌دهد که معلم وقت بسیار زیادی را صرف دستورالعمل‌ها و توضیحات کند. واگویی مکرر همچنین وقتی اتفاق می‌افتد که معلم نسبت به جزئیات درس شیفتگی داشته باشد یا روشی را برای نمایش به کار برد که در آن دانش‌آموزان از دریافتن اندیشه اصلی باز می‌مانند. برای مثال، ممکن است معلم ادبیات انگلیسی چنان به توصیف جزئیات زندگی یک نویسنده پردازد که دانش‌آموزان دیگر زمان ناچیزی برای خواندن آثار آن نویسنده داشته باشند. مثال دیگر آن معلم علمی است که آن قدر راجع به تجهیزات آزمایشگاه سخن می‌گوید که زمان اندکی برای اجرای آزمایش‌ها توسط دانش‌آموزان باقی می‌ماند.

گسستگی شکل دیگری از گندی است که در آن معلم درس آنچنان درس را به دقایق مختلف تقطیع می‌کند که برخی از دانش‌آموزان از کوره در رفته و خسته می‌شوند. برای مثال، ممکن است دستورالعمل‌ها برای یک آزمایش چنان به قسمت‌های ساده تک‌دقیقه‌ای تقسیم شوند که دانش‌آموزان حس کنند از سوی معلم تحقیر شده‌اند یا اینکه یک ردیف از دانش‌آموزان در یک لحظه فعالیتی را انجام دهند و بسیاری از دانش‌آموزان در حالت انتظار رها شوند.

۸. در پایان هر قسمت از درس، خلاصه‌ای در نظر بگیرید. به جای اینکه برای یک خلاصه واحد در پایان درس برنامه‌ریزی کنید، این به شتاب درس کمک خواهد کرد که پس از هر نکته یا فعالیت عمده، خلاصه‌ای در نظر بگیرید. برای مثال، می‌توان از دانش‌آموزان خواست همین‌طور که نمایشی با صدای بلند در کلاس خوانده می‌شود راجع به هر پرده از آن یک خلاصه تک‌جمله‌ای بنویسند.

تدارک گذرهای هموار. منظور از گذرها^۴ حرکتهایی است که از فعالیتی به فعالیت دیگر انجام می‌شود. با گذرهای هموار می‌توان بدون ایجاد وقفه‌های عمیق در انتقال درس،

^۱- slowdowns

^۲- overdwelling

^۳- fragmentation

^۴- transition

فعالیت را در زمینه‌ای دیگر آغاز کرد. گذرهای ناهموار به ایجاد شکاف‌هایی در انتقال درس منجر می‌شوند.

زمان‌های گذر می‌توانند به شکل‌های زیر رخ دهند: (۱) دانش‌آموزان در نیمکت‌ها نشسته بمانند و از موضوعی به موضوع دیگر بپردازند؛ (۲) دانش‌آموزان برای انجام فعالیت در بخش دیگری از کلاس، نیمکت‌های خویش را ترک کنند؛ (۳) دانش‌آموزان از جای دیگری در کلاس به نیمکت‌های خود برگردند؛ (۴) دانش‌آموزان کلاس را برای رفتن به بخش دیگری از ساختمان مدرسه ترک کنند؛ یا (۵) دانش‌آموزان از بیرون یا جای دیگری از ساختمان به کلاس برگردند.

شما برای اینکه حین گذرها از بی‌نظمی‌های احتمالی پیشگیری کنید باید دانش‌آموزان را برای گذرهای پیش‌رو آماده کنید، رویه‌های گذر کارآمد را تعیین کنید، و حد و مرز درس‌ها را به روشنی تعریف کنید. جونز و جونز (۲۰۱۶) پیشنهادات متعددی را برای گذرهای کارآمد ارائه کرده‌اند:

۱. کلاس را برای حرکت کارآمد چیدمان کنید. کلاس را به گونه‌ای چیدمان کنید که شما و دانش‌آموزان بتوانید آزادانه و بدون مزاحمت برای کسانی که مشغول کارند در آن حرکت کنید.

۲. برنامه‌ای روزانه را طراحی و ارسال نمایید و صبح‌ها هرگونه تغییرات در آن را اعلام کنید. ارسال یک برنامه روزانه به رفع ابهامات و سردرگمی دانش‌آموزان کمک خواهد کرد.

۳. مواد آموزشی را برای درس بعدی آماده کنید. معلمان باید مواد آموزشی لازم برای جلسه بعد را تهیه و گردآوری کنند تا از گرفته نشدن زمان کلاس و انجام روان فعالیت‌ها اطمینان حاصل کنند.

۴. تا زمانی که آموزش‌های شفاف را برای فعالیت‌های پیش‌رو نداده‌اید توجه دانش‌آموزان را رها نکنید. معلمان در بسیاری از مواقع، طی وقفه‌های میان فعالیت‌ها یا درس‌ها که دانش‌آموزان برای درس بعدی آماده می‌شوند اجازه می‌دهند بی‌نظمی مطلق بر کلاس حاکم شود. در چنین وضعیتی، برگرداندن توجه دانش‌آموزان مستلزم صرف وقت و انرژی قابل ملاحظه‌ای است.

۵. تکالیفی را که دانش‌آموزان می‌توانند انجام بدهند شما انجام ندهید. دانش‌آموزان را وادار کنید مسئولیت انجام آمادگی‌های لازم را برای جلسه کلاسی بعدی بپذیرند. با این کار می‌توانید بر اقدامات دانش‌آموزان نظارت کنید.

۶. در کلاس حرکت کنید و به نیازهای افراد رسیدگی نمائید. شما با حرکت در کلاس خواهید توانست اختلال‌های کوچکی را که شاید به مسائل بزرگ مبدل شوند شناسایی کنید.

۷. به دانش‌آموزان دستورالعمل‌های ساده گام-به-گام بدهید. روشن و دقیق به دانش‌آموزان بگوئید که در حین زمان گذر از آنها می‌خواهید چکار کنند.

۸. فرایندهای کلیدی مربوط به درس پیش‌رو را به دانش‌آموزان یادآوری کنید. مرور رویه‌های همیشگی و گفتگو راجع به رویه‌های خاص برای انجام یک فعالیت پیش‌رو، به انجام گذرهای روان کمک می‌کند زیرا دانش‌آموزان در می‌یابند که از آنها چه انتظاراتی می‌رود.

۹. فعالیت‌های گذر را توسعه دهید. برای مثال، پس از ناهار یا زنگ ورزش، دانش‌آموزان هیجان‌زده‌اند و شاید آمادگی لازم را برای کارهای آرام‌تر نداشته باشند. با عنایت به این، شما باید فعالیت‌های گذر ساختارمندی را برای آماده کردن دانش‌آموزان برای جلسه کلاسی بعدی انتخاب کنید. این فعالیت‌ها می‌توانند شامل خواندن برای دانش‌آموزان، گفتگو درباره برنامه روزانه، واداشتن دانش‌آموزان به نوشتن مطلبی در دفترچه، یا دیگر انواع فعالیت‌هایی باشد که لزوماً به محتوای جلسه کلاسی بعدی مربوط نیست. پس از این زمان گذر، دانش‌آموزان احتمالاً برای شروع جلسه کلاسی بعدی آماده‌تر خواهند بود.

نظراتی از کلاس درس

کارلا رومان، معلم پیش‌دبستانی (دارای گواهی از شورای ملی)، میامی، فلوریدا

گذرهای میان فعالیت‌ها

من پس از اینکه به کل کلاس آموزش دادم غالباً از دانش‌آموزان می‌خواهم که در گروه‌های کوچک کار کنند. من دریافته‌ام که هنگامی که خسته‌اند یا در تمرکز مداوم روی کار خویش مشکل دارند یک استراحت ضمن کار در گروه‌های کوچک اقدام سودمندی است.

برای گذر از یک فعالیت به فعالیت دیگر می‌توان به شکل‌های مختلفی استراحت داد. گاهی اوقات، فقط زمانی برای تجدید قوا است. در دیگر مواقع، شاید نیاز به آوازخوانی باشد یا اینکه از دانش‌آموزان بخواهم کارهای خاصی انجام بدهند. بدین طریق، آنها برای چند لحظه از کاری که در حال انجام آن‌اند آسوده می‌شوند و این برای آنها شبیه به یک بازی است. در واقع، این استراحت فرصتی برای گوش دادن و دنبال کردن دستورالعمل‌ها است و دانش‌آموزان نیز برای برگشتن به کار روی فعالیت بعدی آماده‌تر می‌شوند.

جهت‌گیری تکلیف‌مدار. جهت‌گیری تکلیف‌مدار به دغدغه شما در زمینه پوشش تمامی مواد درسی مرتبطی دلالت دارد که باید [از سوی شما] تدریس و [از سوی دانش‌آموزان] آموخته بشوند؛ چنین رویکردی مغایر با اینست که شما در موضوعات فرایندی یا حاشیه‌ای غرق بشوید. معلمان دارای جهت‌گیری تکلیف‌مدار مقدار زمان مناسبی را صرف سخنرانی، پرسیدن سؤالات و مشارکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌هایی می‌کنند که مستقیماً به یادگیری مواد آموزشی ربط دارند. در کلاس‌هایی که معلمان جهت‌گیری تکلیف‌مدار دارند نسبت به جاهایی که معلمان به حاشیه می‌پردازند پیشرفت تحصیلی بالاتری گزارش شده است.

معلمان تکلیف‌مدار هدف‌گرا هستند و راهبردها و فعالیت‌های آموزشی لازم را برای پشتیبانی از این هدف‌ها انتخاب می‌کنند. افزون بر این، معلمان تکلیف‌مدار مجموعه انتظاراتی عالی اما واقع‌بینانه از دانش‌آموزان خویش دارند. شما برای اینکه در کلاس درس‌تان تکلیف‌مدار باشید، باید (۱) طرح‌بخش‌ها و طرح‌درس‌هایی تدوین کنید که برنامه درسی را پوشش می‌دهند؛ (۲) اختلال‌های اجرایی و اداری را به گونه‌ای کارآمد رفع کنید؛ (۳) بدرفتاری‌ها را با کمترین وقفه در کار کلاس، پیشگیری یا متوقف کنید؛ (۴) برای تدریس خُرده‌هدف‌ها مناسب‌ترین الگوی آموزشی را انتخاب کنید و (۵) چرخه‌های مرور، بازخورد و آزمون را دایر کنید.

بهره‌گیری از زمان یادگیری آکادمیک. زمان یادگیری آکادمیک^۱ همان مقدار زمانی است که دانش‌آموزان به طور موفقیت‌آمیز در فعالیت‌های یادگیری مشارکت می‌کنند. البته، مقدار زمانی که دانش‌آموزان مشارکت فعال دارند یا به تکلیف می‌پردازند می‌تواند درون و بین کلاس‌ها متفاوت باشد. دانش‌آموزان ضعیف غالباً به دلیل ناکامی‌هایی که در فهمیدن مواد درسی دارند به حواشی یا رفتارهای جانبی می‌پردازند. اما دانش‌آموزان قوی پس از اینکه تکلیف محوله را به طور کامل انجام دادند به حواشی می‌پردازند. بنابراین، شما هم باید مطمئن شوید که تمامی دانش‌آموزان می‌توانند به طور موفقیت‌آمیز در تکالیف کلاسی مشارکت کنند و هم باید اطمینان یابید که دانش‌آموزان قوی در سراسر جلسه فعال باقی بمانند. به دانش‌آموزانی که به کمک نیاز دارند بازخورد بدهید و موارد اصلاحی را متذکر بشوید. در عین حال، بر میزان پیشرفت دانش‌آموزان در طول آن جلسه نظارت کنید.

^۱ - academic learning time

در مورد مواد درسی تازه‌ای که دانش‌آموزان هنوز روی آن مسلط نشده‌اند ابتدا توقع نرخ پایین‌تری از موفقیت را داشته باشید اما به محض اینکه دانش‌آموزان در مورد عملکرد خویش بازخورد گرفتند و اعتماد به نفس پیدا کردند نرخ‌های بالاتر موفقیت را به عنوان هدف پیش روی آنها قرار دهید. به عنوان قاعده‌ای کلی، دانش‌آموزان باید در اکثر تکالیف اولیه، نرخ موفقیتی در حدود ۸۰ درصد داشته باشند. هنگامی که دانش‌آموزان به کارهای انفرادی نظیر تکلیف منزل و کار نشستنی مستقل می‌پردازند باید نرخ موفقیت را قدری بالاتر در نظر بگیرید. هدف اطمینان یافتن از اینست که دانش‌آموزان تکالیف معناداری داشته باشند، در صورت نیاز به آنها بازخورد و تذکرات اصلاحی داده شود، و سرانجام همه بتوانند به نحو موفقیت‌آمیز تمامی تکالیف را تکمیل کنند.

شفافیت. شفافیت^۱ به دقت و صراحت ارتباطات شما با دانش‌آموزان در زمینه رفتارهای مطلوب دلالت می‌کند. شفافیت در تدریس به درک بهتر، کار صحیح‌تر و موفقیت بیشتر دانش‌آموزان کمک می‌کند. معلمان اثربخش با بیان بسیار روشن و صریح دستورالعمل‌ها، آموزش‌ها، پرسش‌ها و انتظارات، درجه بالایی از شفافیت را از خویش به نمایش می‌گذارند. اگر دائماً از شما می‌خواهند که پرسش‌ها، دستورالعمل‌ها و توضیحات را تکرار کنید یا اینکه اگر دانش‌آموزان انتظارات شما را درک نمی‌کنند پس در رفتار آموزشی شما شفافیت لازم مشاهده نشده است.

اگر دستورالعمل‌ها، آموزش‌ها و انتظارات شفاف باشند دانش‌آموزان در می‌یابند که چه انتظاراتی از آنها می‌رود و لذا می‌توانند به هنگام کار بر روی فعالیت‌های کلاسی، تکالیف، و دیگر وظایف، مطابق با انتظارات عمل کنند. برای مثال، اگر شما در دادن دستورالعمل‌ها شفافیت چندانی نداشته باشید، بعید نیست که دانش‌آموزان شما تکلیف را به روش مد نظر شما انجام ندهند، گیج شوند و شاید برای تکمیل تکلیف به شیوه مورد نظر، به زمان و توجه اضافی نیاز داشته باشند.

برای اینکه در کلاس درس شفافیت داشته باشید: (۱) فراگیران را از خُرده‌هدف‌ها مطلع کنید؛ (۲) پیش‌سازمان‌دهنده‌ها را در اختیار فراگیران قرار دهید؛ (۳) یادگیری‌های پیش‌نیاز تکلیف حاضر را واری و در صورت نیاز مبرم، دوباره تدریس کنید؛ (۴) دستورالعمل‌ها را به آرامی و به طور واضح بیان کنید؛ (۵) سطوح توانایی دانش‌آموزان را بشناسید و متناسب با این سطوح تدریس کنید؛ (۶) برای تبیین و شفاف‌سازی مطالب از مثال‌ها،

^۱ - clarity

نگاره‌ها و نمایش‌ها استفاده کنید؛ و (۷) در پایان هر درس، مطالب را مرور یا خلاصه کنید (بورجیچ، ۲۰۱۷).

فیلم آموزشی

برنامه‌ریزی و مدیریت: شتاب و اختصاص زمان

این معلم رویه معینی برای دانش‌آموزان خودش دارد؛ شما می‌توانید ببینید دانش‌آموزان چگونه می‌فهمند که باید به کدام نیمکت برگردند، وسایل در کجا قرار دارند، و چگونه برای یک پروژه زمان بیشتری درخواست کنند. معلم نسبت به شتاب مناسب برای دانش‌آموزانش آگاهی دارد لذا زمان بیشتری را برای تحقیقات به آنها می‌دهد و اطلاعاتی را که آنها می‌گیرند به قسمت‌های کوچک‌تر تقسیم کرده است.

ابراز اشتیاق. اشتیاق^۱ تجلی برانگیختگی و علاقه فزاینده است. تماشای معلم مشتاق و با طراوت، مفرح‌تر و دلپذیرتر از تماشای معلمی است که اشتیاق ندارد. افزون بر این، اشتیاق معلم با پیشرفت تحصیلی بالاتر دانش‌آموز ارتباط دارد (گود و بروفی، ۲۰۰۸). اشتیاق دارای دو بُعد مهم است: (۱) علاقه و تعلق نسبت به موضوع درسی، و (۲) توانمندی^۲ و پویایی فیزیکی. معلمان با اشتیاق را اغلب به عنوان افرادی برانگیزاننده، پویا، رساننده^۳ و پُرانرژی توصیف کرده‌اند. رفتارهای آنها چنان است که گویی نسبت به دانش‌آموزان و نیز موضوع درسی متعهدند. اگر چه اغلب معلمان انتظار دارند دانش‌آموزان به سخنان ایشان علاقه داشته باشند اما دانش‌آموزان بیشتر بر اساس اینکه این سخنان چقدر مشتاقانه گفته می‌شود واکنش نشان می‌دهند.

اشتیاق را می‌توان به راه‌های متنوعی انتقال داد. این راه‌ها عبارتند از: بهره‌گیری از حالات یا اشاره‌های حاکی از سرزندگی، تماس چشمی، نوسان صدا، و حرکت در کلاس درس. معلمی که در کلاس مشتاق است اغلب در راستای پرورش دانش‌آموزان پُرشور گام بر می‌دارد. البته ضرورتی به اقدامات اشتیاق‌آلود^۴ نیست و در واقع، افراط در این زمینه می‌تواند اثر تخریبی داشته باشد. در عوض، اقدامات مشتاقانه متنوع، در درجاتی از اشتیاق کم تا زیاد، مناسب است.

^۱- enthusiasm

^۲- vigor

^۳- expressive

^۴- highly enthusiastic actions

پایان درس

چنانکه پیشتر گفته شد درس اثربخش دارای سه قسمت مهم است: شروع، میانه و پایان. اگر می‌خواهید یک درس اثربخش باشد باید برای هر سه قسمت برنامه‌ریزی کرده و آنها را به نحو کارآمد اجرا کنید. این مناسب نیست که به‌سادگی هر چه تمام با نواخته شدن زنگ یا به محض پوشش محتوا درس را خاتمه دهید. در چنین مواردی دانش‌آموزان فرصت ایجاد پیوند میان درس فعلی با سایر درس‌های مرتبط را به دست نمی‌آورند، همچنین مجال نمی‌یابند پرسش‌هایی را که شاید به رفع گزفهمی آنها در مطلبی از آن درس کمک کند مطرح نمایند. از این گذشته، دانش‌آموزان در پایان جلسه برای آماده شدن برای ترک کلاس به زمان نیاز دارند.

پایان‌دهی به قسمتی از یک درس. اصطلاح **پایان‌دهی**^۱ به اقدامات یا جملاتی اشاره می‌کند که هدف آن نتیجه‌گیری مقتضی از ارائه درس در یک جلسه است (شاستاک^۲، ۲۰۱۴). از پایان‌دهی، سه غایت اساسی مد نظر است:

۱. جلب توجه به قسمت پایانی یک درس یا خودِ درس. در اغلب موارد برای اینکه دانش‌آموزان دریابند به آخر بخش مهمی از یک درس رسیده‌اند یا اینکه وقت جمع و جور کردن وسایل فرا رسیده، باید به آنها سرنخ داد. این سرنخ را می‌توان با بیان چنین جمله‌ای داد که «اکنون زمان خلاصه کردن مفاهیم اصلی فرا رسیده است».

۲. کمک به سازماندهی یادگیری دانش‌آموز. این مسئولیت معلمان است که قطعات متعدد درس را به کلیت آن ربط دهند. بعضی از دانش‌آموزان خودشان قادر به انجام چنین کاری هستند و برخی دیگر به یاری معلم نیاز دارند. برای رسیدن به این غایت، شما می‌توانید از یک نمودار، نگاره، فهرست مطالب یا دیگر انواع خلاصه استفاده کنید که در آنها ربط بخش‌های محتوایی درس به یکدیگر مشخص است.

۳. تحکیم یا تقویت نکات اصلی. شاید شما بخواهید در لحظه پایانی، مفاهیم خاصی را مورد تأکید قرار دهید یا برجسته کنید. هدف اصلی کمک به دانش‌آموزان است برای اینکه اطلاعات ارائه شده در درس را برای کاربرد در آینده به خاطر بسپارند.

پایان‌دهی از این رو اهمیت دارد که دانش‌آموزان به‌طور غریزی اطلاعات را در الگوهایی که برای آنها معنی‌دار است ساختاردهی می‌کنند. اگر یک تجربه یادگیری با ابهاماتی به آخر برسد بعید نیست که دانش‌آموزان در خلق الگوهای فهمیدن خودشان از مواد درسی،

^۱- closure

^۲- Shostak

به نتیجه گیری های غلطی برسند و لذا از مسیر یادگیری های آینده خارج شوند. رسیدن به غایات دوم و سوم مستلزم خلاصه سازی است که در ادامه بدان پرداخته شده است. از زمان پایان یک درس یا پایان قسمتی از یک درس می توان برای دادن تکالیف منزل استفاده کرد. می توان در بین قسمت های درس به دانش آموزان ۵ تا ۱۰ دقیقه زمان داد تا حین اینکه شما در کلاس حرکت می کنید و به سؤال ها پاسخ می دهید آنها نیز به تکالیف منزل بپردازند.

شما چه تصمیمی می گیرید؟

پایان دهی به درس

فرض کنیم که شما یکی از درس های تاریخ را تدریس می کنید که در آن درس، دوره های تاریخی مهم شناسایی گردیده و رخداد های مربوط به این تاریخ ها نیز مورد بحث قرار گرفته است.

۱. آیا می توانید این قسمت از درس را طوری به پایان رسانید که دانش آموزان بتوانند ارتباط بین این دوره های تاریخی و رخداد های مرتبط بدان ها را درک کنند؟
۲. شما چگونه مشارکت دانش آموزان را در پایان دهی به این درس جلب می کنید؟
۳. شما چگونه می توانید سبک های متنوع یادگیری دانش آموزان را لحاظ کنید؟

خلاصه سازی درس. خلاصه سازی نکات اصلی یک درس به برداشت بهتر دانش آموزان از محتوای درس و نیز به روشن شدن کثرفهمی ها کمک می کند. شما می توانید طوری برنامه ریزی کنید که چند دقیقه پیش از نواخته شدن زنگ مدرسه، درس را متوقف و خلاصه سازی را شروع کنید. پیش از شروع خلاصه سازی، مطمئن شوید که توجه همه دانش آموزان را دارید. شما باید از تکرار محض محتوایی که در طول درس پوشش داده اید پرهیز کنید. چند سؤال پرسید تا دانش آموزان ترغیب شوند ابعاد اساسی درس را به هم ربط دهند یا نکات اصلی را ارزیابی کنند. همچنین، شما می توانید در مورد اینکه نکات اساسی درس کدامند نظرات دانش آموزان را جویا شوید.

برای افزودن بر جذابیت و تنوع کار، راه های خلاصه سازی درس را متفاوت کنید. شما می توانید برخی از روزها مجموعه ای از سؤالات ساده را در اختیار دانش آموزان قرار دهید. در دیگر روزها می توانید چند دانش آموز را به پای تخته بیاورید تا مسأله ای را حل کنند و در مورد فرایندهای فکری مربوطه گفتگو نمایند. از قالب های بازی گونه نیز می توان به عنوان ابزاری برای خلاصه کردن استفاده کرد نظیر اینکه سؤالات در یک کلاه قرار داده

شوند یا نوعی از رویکرد چستان بازی^۱ را اقتباس کرد. برای تنوع‌دهی مطلوب به خلاصه‌های درس می‌توان از رویکردهای خلاقانه متعددی استفاده کرد. از خلاصه باید برای تعیین این موضوع استفاده کرد که آیا دانش‌آموزان اندیشه‌های عمده درس را دریافت کرده‌اند یا نه. برای مثال، شاید شما به واسطه خلاصه کردن کشف کنید که چندین دانش‌آموز مفاهیم اصلی یکی از درس‌های ریاضی را نفهمیده‌اند. بنابراین، شما می‌توانید از اطلاعاتی که حین خلاصه کردن درس کسب کرده‌اید برای متناسب‌سازی طرح درس روز بعد استفاده کنید.

آماده‌سازی برای ترک کلاس. در پایان درس، به طور معمول، دانش‌آموزان مدارس راهنمایی و متوسطه باید کلاسی را ترک کرده و به کلاس بعدی بروند^۲. در پایان مدت کلاس، رنگ نواخته می‌شود و دانش‌آموزان فقط چند دقیقه وقت دارند که به کلاس بعدی در اتاق دیگری از ساختمان بروند.

شما باید کل آموزش و نیز خلاصه درس را تا پایان وقت کلاسی کامل کرده باشید به گونه‌ای که دانش‌آموزان در رفتن به کلاس بعدی دچار تأخیر نشوند. شما نباید درست تا لحظه نواخته شدن زنگ تدریس کنید زیرا برای کارهای دیگری نیز به زمان نیاز است. اول، شما باید به دانش‌آموزان زمان بدهید که کتاب‌ها، وسایل یا مواد آموزشی را به جای مورد نظر برگردانند. همچنین، برای به دور انداختن برگه‌های باطله و نیز برای آراستن کلاس به زمان نیاز دارند. آنها باید پیش از ترک کلاس، کتاب‌ها، برگه‌ها، مدادها و دیگر وسایل خویش را کنار بگذارند. شما برای اینکه دانش‌آموزان، پیش از خوردن زنگ، زمان کافی را برای انجام این کارهای نهایی داشته باشند باید بین یک تا چهار دقیقه کنار گذاشته باشید. بعد باید دانش‌آموزان را رأس زمان مرخص کرد. شما در طراحی درس‌ها باید در مورد این زمان برنامه‌ریزی کنید.

مدیریت کار دانش‌آموز

دانش‌آموزان تکلیف منزل و کارهای نشستنی را به عنوان بخش ثابتی از آموزش خویش انجام می‌دهند. در اینجا به منظور مدیریت اثربخش این حوزه از کارهای دانش‌آموز، رهنمودهایی برای مدیریت اثربخش کارهای نشستنی، جمع‌آوری و نظارت بر تکمیل تکالیف، نگهداری سوابق کاری دانش‌آموز، مدیریت کارهای نوشتنی، و بازخورد دهی

^۱- Trivial Pursuit

^۲- در آموزش و پرورش ایران، به‌طور معمول، مکان کلاس‌ها ثابت است. م

به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد. این اقدام مفیدی است که برنامه‌ای را برای سازمان‌دهی پرونده‌های آموزشی، نمره‌دهی و تهیه کارنامه‌های سنجش، سوابق مدیریت کلاس درس، سوابق تماس با والدین و پرونده‌های مربوط به نیازهای خاص یا انطباق‌دهی‌ها تدوین نمائید (مایرزویک^۱، ۲۰۰۵).

مدیریت اثربخش کارهای نشستنی

کار نشستنی^۲ مستلزم اینست که دانش‌آموزان در طول کلاس روی تکالیف کار کنند و بدین ترتیب مطالبی را که بیشتر آموخته‌اند مرور یا تمرین نمایند. در طول سال تحصیلی، دانش‌آموزان صدها ساعت به طور خصوصی در نیمکت‌های خویش مشغول به انجام کارهای نشستنی هستند. شما ناگزیر باید کارهای نشستنی را طوری ساختاردهی کنید که به نحو اثربخش انجام شوند در عین حال که به واسطه این کارها، دانش‌آموزان نرخ بالایی از موفقیت را تجربه نمایند. رهنمودهای اجرای موفقیت‌آمیز کارهای نشستنی در کلاس درس را می‌توان از منابع مختلفی استخراج کرد (جونز و جونز، ۲۰۱۶؛ روزنشین و استیونز، ۱۹۸۶؛ وین‌اشتن و نوادورسکی^۳، ۲۰۱۵؛ وین‌اشتن و رومانو^۴، ۲۰۱۵). دوازده پیشنهاد زیر ترکیبی از پیشنهادات منابع مذکور است:

۱. آگاه باشید که کار نشستنی برای تمرین یا مرور مطالبی است که بیشتر ارائه شده‌اند. هدف از آن این نیست که دانش‌آموزان مواد درسی تازه‌ای را یاد بگیرند.
۲. برای کارهای نشستنی، مقدار زمانی بیشتر از آنچه که برای فعالیت‌های درک محتوا در نظر می‌گیرید اختصاص ندهید.
۳. آموزش‌ها (توضیح‌ها، پرسش‌ها و بازخوردها) شفاف باشد و پیش از آنکه دانش‌آموزان به کارهای نشستنی خویش پردازند تمرین‌های کافی بدهید. دادن توضیحات طولانی در خلال کارهای نشستنی دشواری‌هایی را هم برای شما و هم برای دانش‌آموزان پدید می‌آورد. افزون بر رهنمودهای فرایندی، در مورد اینکه چرا این فعالیت‌ها باید انجام شوند و اینکه چگونه باید کارهای نشستنی را انجام داد توضیح بدهید.
۴. پیش از اینکه دانش‌آموزان را به کار مستقل فراخوانید تعداد کمی از نخستین مسأله‌های نشستنی را در کنار آنها انجام دهید. با این روش الگویی برای انجام کار به آنها می‌دهید و

^۱- Mierzwik

^۲- seatwork

^۳- Novodvorsky

^۴- Romano

فرصتی در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارید تا پرسش‌هایی را برای فهم روشن محتوا و رویه‌ها مطرح کنند.

۵. در مورد اینکه اجازه صحبت کردن در خلال کارهای نشستنی را خواهید داد یا نه تصمیم بگیرید. در غالب موارد مطلوب اینست که طی مراحل نخست، صحبتی در خلال کارهای نشستنی نباشد و دانش‌آموزان به‌تنهایی کار کنند. گاهی اوقات معلمان پس از یک یا دو ماه به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند که به آرامی با دیگران حرف بزنند و از یکدیگر کمک بگیرند. هنگامی که صحبت آهسته مجاز است این نکته را تصریح کنید.

۶. در خلال کارهای نشستنی بین دانش‌آموزان چرخ بزنید و فعالانه به توضیح، مشاهده، پرسشگری و بازخورد دهی پردازید. نظارت بر دانش‌آموزان به‌منظور دادن بازخوردهای مثبت و اصلاحی بسیار اهمیت دارد.

۷. تعیین کنید که دانش‌آموزان چگونه می‌توانند از شما کمک بگیرند. از دانش‌آموزان بخواهید هنگامی که در جای خود مشغول به کارند و به کمک نیاز دارند دست‌های خودشان را بالا ببرند. شما می‌توانید به پیش آنها بروید یا علامت بدهید که در وقتی مقتضی به سوی شما بیایند.

۸. تعیین کنید که دانش‌آموزان کی می‌توانند از نیمکت‌های خود بیرون بروند. برای پیشگیری از پرسه‌زدن‌های غیرضروری در خلال کارهای نشستنی کلاسی، مشخص کنید که چه وقت‌هایی و برای چه منظورهایی دانش‌آموزان می‌توانند از نیمکت‌های خودشان خارج بشوند. برای مثال، آوردن وسایل، تراشیدن مدادها یا بازگرداندن برگه‌ها فقط در مواقع ضروری مجاز است.

۹. با یکایک دانش‌آموزان تماس‌های کوتاه داشته باشید (برای مثال، ۳۰ ثانیه یا کمتر).

۱۰. کار نشستنی را، به جای یک بازه زمانی طولانی، به قسمت‌های کوتاه تقسیم کنید. به جای اینکه محتوا را در بازه‌ای طولانی ارائه کنید و پس از آن بازه‌ای طولانی هم کار نشستنی در نظر بگیرید آموزش را به چند قسمت تقسیم کنید و پس از هر قسمت، کار نشستنی مختصری بدهید.

۱۱. نیمکت‌ها را طوری بچینید که نظارت بر دانش‌آموزان تسهیل شود (برای مثال، چه در مورد گروه‌های کوچک و چه زمانی که دانش‌آموزان به‌طور مستقل کار می‌کنند و بروی آنها قرار بگیرید).

۱۲. یک خط‌مشی در مورد فرایند فعالیت و کار نشستنی تعیین کنید که در آن تصریح شود دانش‌آموزان پس از تکمیل تمرین‌ها چه خواهند کرد. شاید دانش‌آموزان تکلیف

تقویتی پیشرفته‌ای را برای امتیاز اضافه^۱ تکمیل کنند یا شاید از این زمان برای مطالعه آزاد یا کار روی تکالیف سایر کلاس‌ها استفاده کنند.

مطالعه موردی کلاس درس

مدیریت انتقال درس

در کلاس ادبیات انگلیسی لوگان رینولدز^۲ در پایه دوازدهم، خواندن داستان ۱۹۸۴ از جرج آرول که یکی از کتب مورد علاقه اوست به تازگی به پایان رسیده است. دانش‌آموزان در گفتگوهای گروهی و مباحثه‌ها مشارکت کردند و برای ارتقای گفتگوها میزها به شکل دایره‌ای چیده شده بود. آقای رینولدز با پرسیدن سؤالات کاوشگرانه و تشویق دانش‌آموزان به ایفای نقش و فعالیت‌های شبیه‌سازانه، گفتگوهای پُرنشاط و سرزنده را تقویت می‌کرد. ماهیت پویای کار او در خلال مباحث کلاسی، به دانش‌آموزان برای مشارکت فعالانه انگیزش می‌داد. همچنین دانش‌آموزان در آغاز هر جلسه کلاسی و درست پیش از گفتگوها در مورد تعدادی از شگردهای نویسندگی^۳ نظر می‌دادند. نظردمی درباره این شگردها دانش‌آموزان را وادار می‌کرد که روی اندیشه‌های نهفته در متن‌های خواندنی خودشان تأمل کنند و آنها را به دغدغه‌های دنیای امروز ربط دهند.

سپس کلاس به بخشی درباره شکسپیر رسید. اگر چه آقای رینولدز علاقه خاصی به آثار شکسپیر نداشت اما اهمیت معرفی آثار کلاسیکی نظیر مکبث^۴ را درک می‌کرد. از آنجایی که آقای رینولدز در مورد پیچیدگی آثار شکسپیر نگران بود به این نتیجه رسید که سخنرانی درباره آثار شکسپیر بهترین راه برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان است و خوب، در این رویکرد نیمکت‌ها باید به صورت ردیفی قرار می‌گرفتند. در نتیجه، تعاملات دانش‌آموزان به حداقل می‌رسید و مجال برای مباحثه، ایفای نقش و بازی‌های شبیه‌سازانه نبود. آقای رینولدز حس کرد که این فعالیت‌ها مطالعه موضوعات ادبی مبهم را فقط پیچیده می‌کنند. آقای رینولدز تمامی جلسات کلاسی را به سبکی یکسان تدریس کرد؛ او از دانش‌آموزان می‌خواست که به عنوان تکلیف منزل، صفحات معینی را بخوانند و برای سخنرانی‌های کلاسی آماده بشوند، و فرصت‌های بسیار مختصری برای گفتگو فراهم کرد. آقای رینولدز کم‌کم نگران شد زیرا می‌دید دانش‌آموزان او در گفتگوهای مختصر کلاسی چندان مشارکت ندارند و انگار تمرکز و علاقه خویش را از دست داده‌اند.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. چه عواملی باعث شد که در بخش تدریس داستان ۱۹۸۴ سطح مشارکت دانش‌آموزان بالا باشد؟ چه چیز باعث شد که در بخش شکسپیر سطح نقش‌آفرینی دانش‌آموزان پائین باشد؟
۲. بر مبنای اطلاعاتی که درباره مدیریت انتقال درس و دیگر عوامل آموزشی دارید برای تدریس بخش شکسپیر چه پیشنهاداتی به آقای رینولدز می‌دهید؟

^۱- extra credit

^۲- Logan Reynolds

^۳- journal prompt

^۴- Macbeth

جمع‌آوری و نظارت بر انجام تکالیف

چه تکلیف منزل و چه کارهای نشستنی مد نظر باشد شما باید فرایندی را برای جمع‌آوری و نظارت بر تکمیل تکالیف مشخص کنید:

■ **رویه‌ای منظم را برای گردآوری تکالیف مقرر کنید.** برای جمع‌آوری برگه‌ها در طول کلاس می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید که در جهتی معین آنها را دست به دست کنند تا تمامی برگه‌ها به دست شما برسد. به عنوان گزینه‌ای جایگزین، می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید که تکالیف محوله را در زمانی مشخص در طول کلاس در سبد، جعبه یا کشوی معینی بگذارند. وقتی که دانش‌آموزان با این رویه جمع‌آوری آشنا شدند می‌توان تکالیف را سریع و دقیق گردآوری کرد.

■ **رویه‌ای برای گروه‌بندی برگه‌ها بر حسب موضوع درس یا جلسه کلاس داشته باشید.** در کلاس‌های درس ابتدایی، ممکن است در طول روز تکالیفی در درس‌های مختلف گردآوری شود. این مفید است که برای هر موضوع جعبه‌ای جداگانه داشته باشید. به این طریق، در هر جعبه فقط تکالیف یک درس خاص قرار می‌گیرند و نیازی نیست که وقت خود را برای دسته‌بندی این همه برگه صرف کنید؛ بدین طریق می‌توانید برگه‌های فقط ریاضی یا مطالعات اجتماعی را بردارید. به همین ترتیب، در کلاس‌های راهنمایی و متوسطه نیز باید برای هر بازه کلاسی، جعبه‌ای متفاوت در نظر گرفته شود. بنابراین، دانش‌آموزان در این چهار ساعت تکالیف خود را در جعبه آن ساعت کلاسی قرار می‌دهند.

■ **سوابق برگرداندن برگه‌ها را در دفترچه‌ای ثبت کنید.** اگر برگه‌ها را سریع ارزشیابی کنید به هنگام ثبت نمرات در دفترچه خودتان خواهید دانست که چه کسانی تکالیف را تحویل داده‌اند. اگر در نمره‌دهی تأخیر وجود دارد شما می‌توانید برای ثبت اینکه چه کسانی تکالیف را برگردانده‌اند از یک فهرست اسامی استفاده کنید. با این روش، می‌توانید عملکرد آنهایی را که تکالیف تحویل نداده‌اند پیگیری نمایید. برخی از معلمان همچنین دانش‌آموزان را وادار می‌کنند که دفترچه یادداشتی را برای تکالیف منزل و کارهای نشستنی نگهداری کرده و موارد از دست رفته و نیز موارد بازگردانده را در آن ثبت کنند.

نگهداری پرونده‌های کار دانش آموز

سوابق پیشرفت دانش آموز و انجام تکالیف در دفتر شما ثبت می‌شوند. شما می‌توانید برای کلاس‌های مقطع ابتدایی، در دفتر خودتان قسمت مجزایی برای هر درس در نظر بگیرید. تاریخ و نیز توصیف آن تکالیف را می‌توان در بالا و به عنوان سربرگ موضوعی درج کرد، و نمرات هر دانش آموز را می‌توان در ستون مقتضی و روبروی نام او قرار داد. این مفید است که یک سیستم کدگذاری را برای ثبت غیبت دانش آموزان یا دیگر اطلاعات مربوط به تکالیف معین کنید. از نرم‌افزارهای دفتر نمرات نیز می‌توان برای ثبت تحویل تکالیف و نمرات دانش آموزان استفاده کرد. با این نرم‌افزارها به راحتی می‌توان گزارش‌های پیشرفت یکایک دانش آموزان را آماده کرد. نرم‌افزارها برای نمایش اطلاعات به دانش آموزان و والدین نیز مفیدند.

مدیریت کارهای نوشتنی

تکلیف منزل و فعالیت‌های نشستنی مستلزم انجام مقدار زیادی از کارهای نوشتنی [از سوی خودتان] است. حجم عظیم برگه‌هایی که به‌طور مداوم با آنها سر و کار دارید به آسانی شما را در مانده و فرسوده می‌کند. رهنمودهای زیر برای اینست که پردازش برگه‌ها را به نحو اثربخش مدیریت کنید:

■ **ارزیابی، ثبت و بازگرداندن تکالیف را سریع انجام دهید.** خود را متعهد کنید که تمامی تکالیف را ظرف یک یا دو روز ارزیابی کرده و باز گردانید. تأخیرهای شما در برگرداندن تکالیف غالباً به انباشت تکالیف در صف نمره‌دهی منجر می‌شود. این وضعیت فشار زیادی به شما وارد می‌آورد و از نظر دانش آموزان نیز منصفانه نیست زیرا آنها به دریافت هر چه سریع‌تر بازخورد از شما نیاز دارند.

■ **در مورد قابلیت‌های نمره‌دهی خودتان واقع‌بین باشید.** در برنامه زمانی خودتان برای ارزیابی و ثبت تکالیف زمان کافی اختصاص دهید. اگر سنجش‌های فراوان انجام می‌دهید و اکنون در نمره‌دهی تأخیر دارید وقت آن رسیده که در روش سنجش‌های خودتان تجدید نظر کنید. به‌طور راهبردی، بین تکالیفی که باید نمره‌دهی شوند فاصله دهید. ارزیابی تکالیف طولانی زمان‌بر است. برای نظارت بر یادگیری دانش آموز می‌توان تکالیف کوتاه و محدود را به‌طور اثربخش مورد استفاده قرار داد. ارزیابی آنها نیز وقت کمتری می‌گیرد.

- بدانید که نیاز نیست تمامی تکالیف نشستنی را نمره بدهید. نیاز نیست در هر موضوع درسی یا هر ساعت کلاسی تکلیفی بدهید که باید آن را در همان روز نمره‌دهی کرد. بنابراین، نیازی نیست هر روز برگه‌های آنها را دریافت کنید. شما می‌توانید بی آنکه از دانش‌آموزان بخواهید برگه‌های خود را برای نمره‌دهی به شما تحویل دهند در کلاس به راه‌های گوناگونی آنها را ارزیابی کرده و بازخورد بدهید. برای مثال، شما می‌توانید کاری نشستنی محول کنید و بعد کار هر دانش‌آموز را واریسی نمائید و در خلال کلاس بازخورد بدهید.
- سیستمی را برای کدگذاری برگه‌های هر درس یا هر مقطع از کلاس ابداع کنید. چنانکه پیشتر اشاره شد سیستمی برای جمع آوری تکالیف از دانش‌آموزان داشته باشید. استفاده از پوشه‌هایی با کدهای رنگی برای هر درس یا هر ساعت کلاسی می‌تواند برای سازماندهی کارهای نوشتنی ترفند مفیدی باشد.
- برای بازگرداندن برگه‌ها به دانش‌آموزان، روش از پیش تعیین شده‌ای داشته باشید. هنگام برگرداندن تکالیف به دانش‌آموزان آنها را در پوشه‌هایی قرار دهید که نام درس یا ساعت کلاسی روی آن درج شده است. شما می‌توانید برای تسهیل در برگشت دادن برگه‌ها آنها را به صورت ردیفی یا دسته‌ای سازمان‌دهی کنید. هر بار برای بازگرداندن برگه‌ها روش معینی را برنامه‌ریزی کنید. برای برگرداندن برگه‌ها می‌توانید از چند دستیار دانش‌آموز استفاده کنید.

بازخورد دهی به دانش‌آموزان

- شما برای کمک به یادگیری، برای دانش‌آموزان کارهای نشستنی و تکلیف منزل تعیین خواهید کرد لذا این مهم است که دانش‌آموزان درباره کار خویش بازخورد دریافت کنند. برای بازخورد دهی به دانش‌آموزان از رهنمودهای زیر پیروی کنید:
- به طور مکرر و منظم بازخورد بدهید. دانش‌آموزان به بازخوردهای نسبتاً فوری درباره عملکردشان نیاز دارند به گونه‌ای که پیش از حرکت به سوی مواد درسی تازه، فرصت تصحیح خطاهای دانشی و مهارتی خویش را داشته باشند. بنابراین، برای دو موضوع برنامه‌ریزی کنید؛ یکی اینکه دانش‌آموزان چگونه می‌توانند یادگیری خویش را به نمایش بگذارند و دیگری اینکه چگونه می‌توانند درباره یادگیری‌های آنها بازخورد مکرر و منظم بدهید.

- راه‌هایی را برای بازخورد دهی به دانش‌آموزان در کلاس درس پیدا کنید. برای تدارک بازخورد فوری و پرهیز از تعیین تکلیف منزل برای هر روز، روش‌هایی را پیدا کنید تا پس از آموزش و انجام تمرین در کلاس درس به دانش‌آموزان بازخورد بدهید. برای مثال، شما می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید که مسائل را روی تخته حل کنند، سپس بازخورد بدهید، جواب‌ها را روی نمایش‌گر در معرض دید قرار دهید یا از دانش‌آموزان بخواهید که کار یکدیگر را مرور کنند.
- برای دانش‌آموزانی که عملکرد چندان مطلوبی ندارند اقدامات اصلاحی فوری انجام دهید. آنقدر صبر نکنید که چندین تکلیف ضعیف به شما بازگردانده شود و نیز آنقدر صبر نکنید که پیش از رسیدن عملکرد دانش‌آموز به سطح مطلوب، موعد تکمیل کارنامه‌ها فرا برسد. برخی از دانش‌آموزان برای یادگیری محتوا به حمایت بیشتری نیاز دارند و این بازخورد و حمایت باید هر چه زودتر و بدون تأخیر فراهم شود.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

بازخورد دهی به دانش‌آموزان

شما به طور منظم در کلاس‌تان کارهای نشستنی محول می‌کنید و بالطبع بازخورد فوری می‌دهید. با وجود این، همیشه سه دانش‌آموز در کلاس‌تان وجود دارد که در انجام کارهای نشستنی با مشکل مواجه‌اند و به بازخوردها و حمایت‌های بیشتری نیاز دارند.

۱. به چه روش‌هایی می‌توانید به این دانش‌آموزان بازخوردهای اضافی مورد نیازشان را بدهید؟
۲. شما چگونه می‌توانید برای تدارک این بازخوردها و حمایت‌های مورد نیاز از کمک سایر دانش‌آموزان کلاس بهره‌بگیرید؟

مدیریت آموزش برای کل کلاس

جیکوب کونین^۱ در کتاب ممتاز و تحسین‌برانگیز خویش تحت عنوان *انضباط و مدیریت گروه در کلاس‌های درس*^۲ (۱۹۷۰) اثرات فنون آموزش بر مدیریت کلاس درس را گزارش کرده است. دلالت‌های پژوهش او را می‌توان در سه حوزه سازماندهی کرد: پیشگیری از بدرفتاری، مدیریت حرکت در خلال درس، و حفظ تمرکز گروه. او همچنین پیشنهاداتی برای حفظ توجه و مشارکت دانش‌آموزان مطرح کرده است.

^۱- Jacob Kounin

^۲- Discipline and Group Management in Classrooms

فیلم آموزشی

برنامه‌ریزی و مدیریت: «اشراف» معلم

طیف گسترده‌ی تجربه‌های این معلم به آگاهی او از سبک تدریس و مدیریت کلاس وی کمک کرده است. آیا می‌توانید بفهمید که چگونه می‌تواند با یک گروه کار کند و در عین حال متوجه تمامی کارهای سایر دانش‌آموزان کلاس نیز باشد؟ آیا شما می‌پندارید که «اشراف» یکی خصیصه‌های ذاتی معلمان است یا اینکه آن را به واسطه‌ی سال‌ها تجربه یاد می‌گیرند؟

هدایت رفتارها

در آموزش برای کل کلاس معلمان می‌توانند بر مبنای اثر کونین اقداماتی را برای پیشگیری از بدرفتاری انجام دهند:

۱. *اشراف خویش را نشان دهید.* جیکوب کونین (۱۹۷۰) نخستین محقق است که به‌طور نظام‌مند به مطالعه‌ی خصوصیات مدیران کلاسی اثربخش پرداخته است. او واژه *اشراف*^۱ را برای توصیف این گرایش (یا آمایه‌ی ذهنی) معلمانی ابداع کرد که در تمام لحظات مراقب تمامی قسمت‌های کلاس درس هستند، متوجه بدرفتاری‌ها می‌شوند و به شیوه‌ای مناسب و فوری به بدرفتاری‌ها واکنش نشان می‌دهند (به فصل ۱ نگاه کنید). نظارت خودکار و متناوب بر هر دانش‌آموز در کلاس درس، رکن اصلی اشراف است زیرا به جلوگیری از وقوع بدرفتاری‌ها کمک خواهد کرد.

۲. *متبعر باشید.* منظور از *تبعر*^۲ این است که معلمان به‌طور همزمان، بیش از یک گروه را نظارت کنند یا به انجام چند فعالیت بپردازند. برای مثال، معلم حین کار با گروهی از دانش‌آموزان می‌تواند به رفتاری که در گوشه‌ی دیگری از کلاس رخ داده پی‌ببرد و به‌طور همزمان به آن رسیدگی کند. معلمان متبعر از جریان اتفاقات کلاس آگاه‌اند؛ بنابراین، از اشراف خوبی نیز برخوردارند. در نتیجه، معلمان متبعر می‌توانند به‌طور اثربخش بر رفتارهای کلاسی نظارت کنند و هر کجا لازم بود با هدف حفظ تمرکز دانش‌آموزان روی تکالیف مداخله کنند. اگر دانش‌آموزان دریابند که معلمان آنها اشراف و تبعر دارند کمتر به رفتارهای جانبی و حاشیه‌ای میل می‌کنند.

۳. *از هشدارها بهره بگیرید.* هشدارها^۳ جملاتی‌اند که معلمان برای توقف یک اقدام نادرست یا یک بدرفتاری به کار می‌برند. در واقع، کاری را که دانش‌آموز باید انجام دهد

^۱- withitness

^۲- overlapping

^۳- desists

به او گوشزد می‌کنند. برای اینکه جمله‌های هشدارآمیز اثربخش باشند باید آنها را دقیق و روشن به زبان آورد. هشدار می‌تواند به شکل درخواست باشد، نظیر «شَنو^۱ لطفاً آن شانه را کنار بگذار و به تکلیف کلاسی برس». یا می‌تواند به شکل دستور باشد، نظیر «واینی^۲ صحبت با دوستان را متوقف کن و محاسبات این فعالیت آزمایشگاهی را ادامه بده». کاربرد اثربخش هشدارها به ننگه داشتن دانش‌آموزان در مسیر انجام تکلیف کمک می‌کند و بی‌نظمی و بدرفتاری را به حداقل می‌رساند.

۴. از اشباع پرهیزید. اشباع^۳ زمانی رخ می‌دهد که معلم از دانش‌آموزان بخواهد برای مدت طولانی روی یک تکلیف یادگیری کار کنند طوری که دانش‌آموزان علاقه خویش را از دست بدهند و به رفتارهای جانبی بپردازند. برای مثال، شاید دانش‌آموزان از دیدن یک فیلم، نوشتن داستانی خلاقانه یا کار دونفره روی یک پروژه لذت ببرند. با وجود این، اگر چنین فعالیت‌هایی بیش از حد یا برای مدت خیلی زیاد استفاده شود احتمال بروز بی‌علاقگی، ملالت و خستگی، و پرداختن به رفتارهای حاشیه‌ای در دانش‌آموزان بیشتر خواهد شد. به روش‌های زیر می‌توان بروز اشباع را به حداقل رسانید: (الف) ترسیم مسیر پیشرفت به سوی هدف یادگیری و بازخورد دهی به دانش‌آموزان؛ (ب) تنوع بخشیدن به محتوا، ساختار گروه، سطح دشواری، و مواد و فعالیت‌های آموزشی؛ و (ج) ارائه‌ی فعالیتی چالش‌برانگیز برای ارتقای حس عمیق‌تری از هدفمندی و نیل به موفقیت.

مدیریت حرکت در خلال درس

معلمان باید برای به حداقل رسانیدن بدرفتاری و نیز ارتقای یادگیری، سرعت پیشروی درس را در حدی منطقی نگه دارند و از منحرف کردن مسیر درس با تغییرات ناگهانی یا انتقال‌های بی‌خبر پرهیز کنند. چنانکه در ادامه تبیین گردیده کونز (۱۹۷۰) حرکت درس را بر مبنای دو مفهوم جریان حرکت^۴ و روانی حرکت^۵ توصیف می‌کند.

۱. جریان حرکت. جریان حرکت به این اشاره می‌کند که معلمان درس‌ها را بی‌تأخیر آغاز می‌کنند، روند درس‌ها را رو به جلو نگه می‌دارند، انتقال‌های میان فعالیت‌ها را به طرز کارآمد انجام می‌دهند، و درس‌ها را با پایانی رضایت‌بخش به آخر می‌رسانند. در اصل، جریان حرکت به شتاب درس مربوط می‌شود و معلم باید از بروز اُفت‌ها در مسیر پیشروی

^۱- Shanae

^۲- Wayne

^۳- satiation

^۴- momentum

^۵- smoothness

درس جلوگیری کند. برای مثال، یکی از مسائل مربوط به جریان حرکت بریدگی^۱ است یعنی زمانی که معلم در حفظ روند منسجم آموزش شکست می‌خورد، گاهی اوقات خیلی سریع جلو می‌رود و گاهی اوقات خیلی کند عمل می‌کند.

۲. حرکت روان. منظور از حرکت روان حفظ روند پرداختن به تکلیف و پیشگیری از تغییرات، پرسش‌ها یا انحرافات ناگهانی است. کونن مسائلی را توصیف کرده که معلمان با پیشگیری از آنها می‌توانند جریان مداوم و روان فعالیت‌ها را در خلال درس حفظ کنند. پریدن از موضوعی به موضوع دیگر، برگشتن به سوی فعالیت‌ها یا محتوای قبلی، و تزریق اطلاعات نامرتب به درس، در زمره این مسائل اند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

داشتن انتقال‌های روان

فرض کنید درسی را برنامه‌ریزی کرده‌اید که در آن دانش‌آموزان شما ابتدا باید یک فیلم مستند را تماشا کنند، سپس در گروه‌های کوچک به گفتگو راجع به آن فیلم بپردازند و سرانجام، به‌طور انفرادی رئوس مطالب را تهیه نمایند و به پرسش‌هایی از کتاب درسی پاسخ دهند.

۱. شما برای اطمینان از انتقال‌های روان در سراسر درس به اتخاذ چه تدابیری نیاز دارید؟
۲. چگونه رویکردهای انتخابی شما برای آن درس می‌تواند باعث بهبود انتقال‌های روان شوند؟

حفظ تمرکز گروه

تمرکز گروه زمانی محقق می‌گردد که معلم در تمام لحظات، آگاهانه برای حفظ توجه تمامی دانش‌آموزان تلاش کند. اگر معلم این کار را کرد در واقع توانسته به شکل کارآمدی کنترل کلاس را حفظ کرده و بدرفتاری‌های دانش‌آموزی را کاهش دهد (کونن، ۱۹۷۰). تمرکز گروه شامل هشدار گروهی^۲، پاسخ‌گویی گروهی^۳، و شکل‌های مشارکت‌بالا^۴ است.

۱. کاربرد هشدار گروهی. منظور از هشدار گروهی اینست که وقتی فقط یکی از افراد در حال جواب‌دهی است اقداماتی برای جذب توجه کل کلاس انجام شود. این امر مستلزم

^۱- jerkiness

^۲- group alerting

^۳- group accountability

^۴- high-participation formats

اینست که معلم تمام دانش‌آموزان را به انجام فعال تکالیف یادگیری سوق دهد، توجه ایشان را حفظ نماید و کاری کند که روی پای خودشان بایستند. در فن هشدار گروهی، معلم باید پیش از اینکه دانش‌آموزی را برای پاسخ دادن به یک سؤال فرابخواند فضایی از تردید خلق کند طوری که دانش‌آموزان درباره اینکه نفر بعدی چه کسی خواهد بود در انتظار بمانند. سپس دانش‌آموزان متفاوتی را برای پاسخ دادن به سؤالات فرا بخواند و [به‌طور غیرمستقیم] به کسانی که فعالیتی ندارند هشدار دهد که شاید دفعه بعد نام ایشان خوانده شود.

۲. حفظ پاسخ‌گویی گروهی. پاسخ‌گویی گروهی هنگامی اتفاق می‌افتد که معلم به دانش‌آموزان اطلاع دهد که عملکرد آنها در کلاس به شیوه‌ای مورد مشاهده و ارزشیابی قرار خواهد گرفت. این سنجش لزوماً به معنای این نیست که نمره‌ای ثبت خواهد شد بلکه منظور فقط این است که برای عملکرد دانش‌آموزان ارزیابی در کار خواهد بود. برای مثال، معلم می‌تواند از ابزارهای ثبت عملکرد نظیر چک‌لیست‌ها و کارت‌های تکلیف استفاده کند. راهبردهای دیگری نیز وجود دارد، از جمله اینکه از دانش‌آموزان بخواهیم دست خود را برای پاسخ‌گویی به سؤالات خاصی بلند کنند، از آنها بخواهیم نکاتی را یادداشت نمایند و بعد یادداشت‌ها را وارسی کنیم، و یا دانش‌آموزان را وادار کنیم جواب‌های خودشان را بنویسند و سپس برای وارسی آنها در طول جلسه کلاس از فنون مختلفی استفاده کنیم. اگر دانش‌آموزان بدانند که در برابر یادگیری و رفتار خودشان پاسخ‌گو خواهند بود و معلم نیز از میزان پیشرفت هر دانش‌آموزی مطلع باشد بدرفتاری‌های دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

۳. بهره‌گیری از شکل‌های مشارکتِ بالا. شکل‌های مشارکتِ بالا درسهایی هستند که در آن تمامی دانش‌آموزان، حتی آنهایی که به پرسش معلم جواب نمی‌دهند عملکرد فعال دارند. شکل‌های مشارکتِ بالا زمانی اتفاق می‌افتند که از هر دانش‌آموز انتظار رود به دستکاری مواد آموزشی، حل مسائل، خواندن تنها، نوشتن جواب‌ها و یا به انجام همزمان تکلیف بپردازد. بدین ترتیب، دانش‌آموزان هنگامی که دیگران مشغول پاسخ‌گویی به سؤالات اند به‌سادگی نمی‌نشینند و آنها نیز نقش‌آفرینی فعال دارند.

حفظ توجه و مشارکت دانش‌آموز

شما برای مدیریت اثربخش گروه دانش‌آموزان باید ضمن جلب و حفظ توجه، مشارکت مستمر آنها را نیز تقویت کنید. توجه به معنای تمرکز روی محرک‌هایی خاص و نادیده

گرفتن دیگر محرک‌هاست. در اینجا رهنمودهایی کلی و نیز فنونی ویژه برای حفظ توجه و مشارکت دانش‌آموزان ارائه می‌شوند (ایگن و کچاک، ۲۰۱۶؛ گود و بروفی، ۲۰۰۸؛ جونز و جونز، ۲۰۱۶):

۱. از راهبردهای جلب توجه استفاده کنید. شما می‌توانید در ابتدای یک درس و نیز در سراسر آن از راهبردهایی برای به چنگ آوردن توجه دانش‌آموزان استفاده کنید. البته، کاربرد بیش از حد هر کدام از رویکردها می‌تواند قابلیت آن رویکرد را برای برانگیختن و حفظ توجه کاهش دهد. از جمله این راهبردها می‌توان به کاربرد داستان‌ها، محصولات فیزیکی، فعالیت‌ها و اعلامیه‌ها^۱ اشاره کرد.

۲. در خلال درس‌ها مراقب سطح توجه باشید و در صورت نیاز، متناسب با موقعیت به حمایت بپردازید. اگر دانش‌آموزان بدانند که به طور منظم آنها را نگاه می‌کنید احتمال توجه کردن آنها بیشتر است؛ شما هم باید ببینید که آیا توجه می‌کنند یا نه و هم باید نسبت به علائم سرگردانی یا دشواری مطالب حساس باشید. در خلال درس به طور منظم کلاس یا گروه دانش‌آموزان را رصد کنید. شما باید هنگامی که در دانش‌آموزان نشانه‌های از دست رفتن علاقه یا نشانه‌های ناکامی مشاهده شد حمایت موقعیتی کنید. منظور از حمایت موقعیتی آن دسته از اقدامات معلم است که هدف آن کمک به دانش‌آموزان برای فائق آمدن بر آن موقعیت آموزشی و نیز ادامه‌ی پرداختن آنها به تکالیف است. از موضوع حمایت موقعیتی به طور کامل‌تر در فصل دهم بحث شده است.

۳. توجه دانش‌آموزان را به طور متناوب تحریک کنید. اگر محتوای آموزش قابل پیش‌بینی و تکراری شود توجه دانش‌آموزان پرت خواهد شد. شما می‌توانید در حین پیشروی یک درس یا انجام یک فعالیت، توجه مستمر را بهبود دهید. شما می‌توانید با استفاده از علائم انتقال به دانش‌آموزان سرنخ دهید که قسمت تازه‌ای از درس در راه است. برای مثال، شما می‌توانید بگوئید: «ما ۱۵ دقیقه اخیر را صرف بررسی ماهیت فرسایش ناشی از آب‌های روان کردیم. اکنون بگذارید نگاهی بیاندازیم به راه‌های کشاورزان و دیگر مردمی که می‌کوشند این نوع از فرسایش را متوقف کنند». یا اینکه شما می‌توانید از جملاتی چالش‌برانگیز استفاده کنید، نظیر «اکنون، یک پرسش واقعاً دشوار (یا ظریف یا جالب) در برابر ماست. بگذارید ببینیم آیا می‌توانید جواب آن را پیدا کنید».

۴. به رسانه‌ها و روش‌های آموزشی خودتان تنوع دهید. کاربرد مکرر یک روش آموزش، کلاسی مملو از دانش‌آموزان کسل و خسته را نتیجه خواهد داد. افزون بر این، هنگامی که

^۱ - statements

مجموعه‌ای متنوع از مواد و فنون آموزشی مورد استفاد قرار بگیرند پیشرفت دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (گود و بروفی، ۲۰۰۸). از ابزارهای متنوعی نظیر ارائه‌های پاورپوینتی، وایت‌بوردها، فیلم‌ها و نیز رایانه استفاده کنید. همچنین برای جذب علاقه دانش‌آموزان در خلال نمایش‌ها، گروه‌های کوچک و بزرگ، سخنرانی‌ها، گفتگوها، گردش‌های علمی و نظایر آن از روش‌های تدریس گوناگونی استفاده نمائید. تنوع‌پذیری نه تنها خستگی و رخوت را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد بلکه همچنین برای دانش‌آموزان دارای سبک‌های متفاوت یادگیری نیز جاذبه دارد.

۵. شوخ‌طبع باشید. دانش‌آموزان درک میزان متعارفی از شوخی را دارند و چنین شوخی‌هایی می‌تواند به حفظ توجه آنها کمک کند. شما می‌توانید از گفتن جملات مضحک لذت ببرید یا تجارب خنده‌دار خودتان را با دانش‌آموزان به اشتراک بگذارید. مراقب باشید که لطفیه‌ها برای کنایه یا تحقیر هیچ دانش‌آموزی به کار نروند زیرا حتی اگر به شیوه‌ای طنزآمیز بیان شوند باز شاید دانش‌آموزی این سخنان را جدی برداشت کند.

۶. پاسخ‌گویی فردی را حفظ کنید. دانش‌آموزان باید در قبال مشارکت در درس‌ها و یادگیری تمامی مواد درسی پاسخ‌گو نگه داشته شوند. این اقدام مفیدی است که یک سؤال پرسید یا اینکه به‌طور متناوب دانش‌آموز را ملزم به تهیه نوعی از پاسخ بکنید. اگر طبق الگویی غیرقابل پیش‌بینی به این سؤال و جواب‌ها پردازید به حفظ پاسخ‌گویی فردی کمک می‌کنید و دانش‌آموزان را وا می‌دارید که به لحاظ ذهنی در درس درگیر شوند و توجه بیشتری نمایند.

۷. هنگامی که دانش‌آموزان در پاسخ به پرسش‌ها سخن می‌گویند به‌دقت توجه کنید. کاربرد مهارت‌های گوش‌دهی فعال غالباً مستلزم بهره‌گیری از فنون غیرکلامی است که نشانگر علاقه‌مندی شما به گفته‌های دانش‌آموزان است. اگر هنگام پاسخ‌دهی دانش‌آموزان به سؤالات توجه نکنید و علاقه نشان ندهید این پیام را فرستاده‌اید که حرف‌های آنها چندان مهم نیست و بالطبع از مشارکت خود مأیوس خواهند شد. شیوه‌های بیان غیرکلامی علاقه عبارتند از تکان دادن سر، حرکت به سوی دانش‌آموزان، خم شدن به سمت جلو، حفظ تماس چشمی با دانش‌آموز و بهره‌گیری از حالت چهره برای به نمایش گذاشتن علاقه. شیوه‌های بیان کلامی علاقه عبارتند از جملاتی نظیر «آهان»، «متوجهم»، «پاسخ سنجیده‌ای بود» و «از پاسخ کامل و عمیق شما سپاسگزارم».

۸. تلاش‌های دانش‌آموزان را تقویت کنید و همواره نسبت‌گزاره‌های کلامی مثبت به منفی شما بالاتر باشد. اگر محیط یادگیری مثبتی خلق شود دانش‌آموزان به‌طور کامل‌تر توجه

می‌کنند. یکی از بهترین ابزارهای تحقق این مهم، واکنش مثبت به تلاش‌های آنهاست. گزاره‌های مثبت و انگیزاننده برای تمامی دانش‌آموزان اهمیت دارند. از گزاره‌های مثبت و ترغیب‌کننده بسیار بیشتر از گزاره‌های منفی استفاده کنید: آیا دوست دارید در کلاسی باشید که در آن بیشترین گزاره‌های منفی را می‌شنوید یا در کلاسی که در آن بیشترین جملات مثبت گفته می‌شود؟

۹. به درس‌هایی که مدت مدیدی در جریان بوده‌اند خاتمه دهید. هنگامی که گروه در حفظ توجه مشکل دارند بهتر است به جای تقلا برای ادامه درس به آن خاتمه دهید. این امر به ویژه برای دانش‌آموزان کم سن و سال اهمیت دارد که آستانه توجه‌شان محدودتر است. با این حال، برخی از معلمان برای حفظ برنامه زمانی خاص خویش به درس‌ها ادامه می‌دهند. چنین کاری می‌تواند مخرب و مضر باشد زیرا شاید دانش‌آموزان تحت شرایط خاصی یاد نگیرند و در هر صورت، ناگزیر از تدریس مجدد به آنها باشیم. این همیشه اقدام مفیدی است که پیشاپیش برای هر درس به فکر یک فعالیت پشتیبان باشید. برای مثال، شما می‌توانید برای پوشش خُرده‌هدف‌های درسی مشابه، فنون آموزشی متفاوتی را انتخاب کنید.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

پاسخگو نگاه داشتن دانش‌آموزان

فرض کنیم شما درسی در ریاضیات را تدریس می‌کنید و از پنج دانش‌آموز خواسته‌اید که مسائل ساده‌ای را پای تخته حل کنند در حالی که بقیه دانش‌آموزان سر جابجایی خودشان نشسته‌اند.

۱. شما چگونه می‌توانید دانش‌آموزانی را که پشت نیمکت‌های خودشان نشسته‌اند به لحاظ تحصیلی، در قبال مواد درسی پاسخگو نگه دارید؟
۲. شما چگونه می‌توانید هم به دانش‌آموزانی که پای تخته‌اند و هم به آنهایی که هنوز در نیمکت‌های خویش نشسته‌اند بازخورد بدهید؟
۳. در موقعیت فوق، چگونه فقدان رویه‌ای برای پاسخ‌گویی تحصیلی می‌تواند منجر به هم خوردن نظم در کلاس مورد نظر شود؟

کاربرد الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار برای انتقال درس

با کاربرد الگوی پروتکل مشاهده‌ای آموزش یاری‌مدار می‌توان به طراحی و انتقال آموزش انعطاف بیشتری دارد و برآوردن نیازهای فراگیران انگلیسی را تسهیل کرد. همان‌طور که در فصل اول معلوم شد الگوی مزبور دارای هشت عنصر است که چهار عنصر آن به انتقال درس ربط دارند: (۱) درون‌داد قابل فهم، (۲) تعامل، (۳) انتقال درس و (۴) مرور و سنجش (ایکواریا، وگ، و شورت، ۲۰۱۷). اگر چه این راهبردهای در اصل برای کار با فراگیران انگلیسی طراحی شده بود اما می‌توانند برای برآوردن نیازهای تمامی فراگیران در کلاس درس مفید باشند. محتوای ارزنده و ممتاز آثار ایکواریا، وُت و شورت (۲۰۱۷، ۲۰۱۸ الف، ۲۰۱۸ ب) مبنای بخش اعظم اطلاعات در این قسمت است.

درون‌داد قابل فهم

درون‌داد قابل فهم به اطلاعاتی دلالت دارد که برای دانش‌آموزان قابل درک‌اند (کراشن، ۱۹۸۵). معلمان باید به هنگام کار با فراگیران انگلیسی از طریق توجه آگاهانه به نیازهای زبانی دانش‌آموزان و نیز از طریق تلفیق منسجم فنون درون‌داد در رویه‌های روزانه تدریس خویش، ارتباطات کلامی را قابل فهم‌تر نمایند:

۱. متناسب با سطوح شایستگی [زبانی] دانش‌آموزان صحبت کنید. برای دانش‌آموزانی که در سطح مقدماتی شایستگی در زبان انگلیسی قرار دارند مفید است که معلمان آنها از سرعت سخنرانی خود بکاهند، از وقفه‌ها بهره بگیرند و به طرزی شیوا سخن بگویند. معلمان باید به دقت روی واژگان و ساختار جملاتی که برای فراگیران انگلیسی به کار می‌برند نظارت کنند تا با سطوح شایستگی زبانی این دانش‌آموزان همخوان شوند. عبارت بندی مجدد و تکرار از جمله اقدامات مفیدی هستند که فهم فراگیران را ارتقا می‌دهند. پژوهش‌ها در زمینه مغز مؤید آن است که تکرار پیوندهای درون مغز را تقویت می‌کند (جنسن، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸). معلمان باید برای فراگیران تازه کار از جملات ساده استفاده کنند و جملات داخل پرانتز^۱ را به کار نبرند یا کاهش دهد.

۲. تکالیف تحصیلی را به طور روشن توضیح دهید. اگر معلم در مورد تکالیف و فعالیت‌ها آموزش‌های شفافی بدهد تمامی فراگیران بهتر عمل می‌کنند. در مورد فراگیران انگلیسی این مهم است که آموزش‌ها به شیوه‌ای گام به گام و ترجیحاً الگوسازی شوند یا روش کار به نمایش گذاشته شود. برای توضیح شفاف‌تر و هدایت بیشتر می‌توان نمونه‌های

^۱ - embedded clauses

پروژه‌های کامل را به فراگیران نشان داد. دستورات شفاهی باید در کنار دستورالعمل‌های نوشتاری بیابند به گونه‌ای که آنها بتوانند به این دستورالعمل‌ها مراجعه کنند.

۳. برای شفاف و قابل فهم کردن مفاهیم از فنون متنوعی استفاده کنید. در درس‌های با کیفیت، دانش‌آموزان برای دسترسی به محتوا راه‌های مختلفی در اختیار دارند. معلمان می‌توانند با برنامه‌ریزی بخردانه فنون و فعالیت‌های بسیاری را در درس‌های هفته مورد نظر تلفیق کنند. فنون متنوعی را می‌توان از طریق الگوسازی، وسایل دیداری، فعالیت‌های دستی، نمایش‌ها، اشارات، زبان بدن، سازمان‌دهنده‌های گرافیکی و بسیاری از رویکردهای دیگری که با سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان همخوانی دارند به اجرا در آورد.

نظراتی از کلاس درس

کلاری لاو، معلم پایه اول، ویرجینیا بیچ، ویرجینیا

درون داد قابل درک در الگوی پروتکل آموزش مشاهده‌ای یاری‌مدار

من پایه اول را در موقعیتی درس می‌دهم که در آن دانش‌آموزانی از فرانسه، مکزیکو، و فیلیپین گنجانده شده‌اند. از آنجایی که دانش‌آموزان من جزو فراگیران انگلیسی محسوب می‌شوند آگاهانه نیازهای زبانی آنها را مد نظر قرار می‌دهم و فنون درون‌داد را در طرح‌درس‌های روزانه‌ام تلفیق می‌کنم. در اینجا چند نمونه از کارهایی را بیان می‌کنم که تسلط روی زبان را برای دانش‌آموزانم دست‌یافتنی‌تر کرد:

- من در کل کلاس برچسب‌هایی از واژگان انگلیسی نصب کرده‌ام تا دانش‌آموزان با این واژه‌ها آشنا گردیده و دریابند که نمای ظاهری این واژه‌ها در مقایسه با نحوه تلفظ آنها چگونه است.
- من با یکی از فعالان پیمان صلح^۱ در فیلیپین در تماسم که به ما در زمینه زندگی در فیلیپین آموزش می‌دهد. ما برای یکدیگر ارائه‌های پاورپوینتی فرستادیم تا واقعیات زندگی‌های مان را به اشتراک بگذاریم و من از این اطلاعات در کلاس استفاده کردم.
- من از کتاب‌های تصویری و فرهنگ‌های لغتی که به زبان مادری فراگیران انگلیسی من هستند استفاده می‌کنم.
- من داوطلبانی را سراغ دارم که می‌توانند هفته‌ای یک بار، به زبان مادری فراگیران انگلیسی من، با آنها صحبت کرده و در زمان‌های یادگیری انفرادی به آنها کمک کنند. این داوطلبان می‌توانند داستان‌هایی را که ما در کلاس خوانده‌ایم برای بچه‌ها شرح دهند یا اینکه در تکالیف روزانه به دانش‌آموزان کمک کنند.

^۱ - Peace Corp

فیلم آموزشی

درون داد قابل درک

به هنگام برقراری ارتباط با دانش‌آموزان این مهم است که اطمینان‌یابیم آنها زبان ما را می‌فهمند یا اینکه برای آنها «قابل درک» است. معلمان از سخنرانی آهسته و بیان شیوای جملات یا فراتر نهاده‌اند؛ اکنون آنها از وسایل دیداری، تصاویر و سایر ابزارها استفاده می‌کنند. ایشان برای تعیین اینکه آیا تدریس‌شان ساختار و طرح خوبی دارد یا نه از متن‌ها استفاده می‌کنند. برای قابل‌فهم‌تر کردن اطلاعات می‌توان از ابزارهای تکمیلی نظیر سازمان‌دهنده‌های گرافیکی نیز استفاده کرد.

تعامل

معلمان باید فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم نمایند تا فعالانه به موضوع درس بپردازند. معلمان باید از گرایش به صحبت مطلق در کلاس درس پرهیز کنند و فقط برای زمان محدودی اجازه گفتگو و تعامل بدهند. به منظور طراحی فرصت‌های هدفمندتر برای تعامل دانش‌آموزان می‌توان از راهبردهای زیر استفاده کرد:

۱. فرصت‌های فراوانی را برای تعامل و گفتگو فراهم کنید. مهارت‌های درک مطلب و نیز مهارت‌های نوشتن، با شایستگی شفاهی در زبان انگلیسی همبستگی مثبتی دارند (گایا، ۲۰۰۶). بنابراین، معلمان باید برای توسعه این مهارت‌های شفاهی مهم، فرصت‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند. معلمان اثربخش به گونه‌ای به درس‌های خویش ساختار می‌دهند که گفتگوهای دانش‌آموزی ارتقا یابد و می‌کوشند به جای صحبت مطلق، زمینه یک تعامل متعادل را با دانش‌آموزان فراهم کنند. معلمان اثربخش همچنین به هنگام گفتگو درباره مفاهیم از سطح پاسخ‌های ساده بله-خیر و عبارت‌های کوتاه فراتر می‌روند و دانش‌آموزان را به بیان پاسخ‌های مفصل ترغیب می‌نمایند. در این راستا می‌توان از جملاتی نظیر «درباره ... برایم بیشتر بگوئید» و «چرا ... اهمیت دارد؟» استفاده کرد.

۲. برای پشتیبانی از خُردده‌هدف‌های زبانی و محتوایی درس، دانش‌آموزان را گروه‌بندی کنید. آموزشی که در آن افراد به شیوه‌های متنوع گروه‌بندی می‌شوند به نفع تمامی دانش‌آموزان از جمله فراگیران انگلیسی است. در کلاس‌های اثربخش از مجموعه متنوعی از ساختارها نظیر کار انفرادی، کار دونفره، کار سه‌نفره، گروه‌های کوچک چهار تا پنج نفره، گروه‌های یادگیری همکارانه و نیز تدریس برای کل کلاس استفاده می‌شود. همچنین شاید گروه‌ها به دلیل متجانس یا نامتجانس بودن بر حسب ویژگی‌هایی نظیر جنسیت،

شایستگی زبانی، پیشینه زبانی و یا توانایی، متفاوت باشند. کاربرد روش‌های متفاوت گروه‌بندی همچنین می‌تواند به حفظ علاقه دانش‌آموز کمک کند و شانس بروز انطباق با شیوه آموزشی مورد پسند دانش‌آموز را نیز افزایش می‌دهد.

۳. برای پاسخ‌دهی دانش‌آموز همواره زمان انتظار کافی اختصاص دهید. منظور از زمان انتظار همان مدت زمانی است که معلم پیش از آنکه خودش به سؤالی جواب دهد یا فرد دیگری را به مشارکت فرا بخواند منتظر پاسخ‌دهی دانش‌آموزان می‌ماند. معلمان اثربخش به نحوی آگاهانه زمانی را بدون ایجاد وقفه، برای پاسخ‌دهی و بیان کامل اندیشه‌ها در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارند. اختصاص زمان انتظار کافی، به‌ویژه برای فراگیران انگلیسی مقتضی است زیرا ایشان برای پردازش سؤالات به زبان انگلیسی، فکر کردن راجع به جواب سؤال آن هم به زبان دوم، و نیز برای صورت‌بندی پاسخ‌های خویش به زبان انگلیسی به زمان بیشتری نیاز دارند.

۴. فرصت‌های فراوانی به دانش‌آموزان بدهید تا مفاهیم اساسی را به زبان اول خودشان شفاف‌سازی کنند. در «پنل سواد ملی در زمینه بچه‌ها و جوانان متعلق به اقلیت‌های زبانی»^۱ معلوم شد که در صورت تدریس مهارت‌های تحصیلی (نظیر خواندن) به زبان اول، این مهارت‌ها به زبان دوم انتقال می‌یابند (آگست و شنهن^۲، ۲۰۰۶). شاید برخی از فراگیران انگلیسی نیاز داشته باشند که یک مفهوم یا تکلیف با زبان اول‌شان برای آنها تشریح یا شفاف‌سازی شود. این کار را می‌توان با کمک گرفتن از یک مربی یا معلم دوزبانه انجام داد یا از مطالبی استفاده کرد که به زبان اول آن دانش‌آموز نوشته شده‌اند.

انتقال درس

اگر فعالیت‌ها بیشتر از زمان مورد انتظار طول بکشند، دانش‌آموزان به شیوه مورد انتظار مشارکت نکنند، یا انبوهی از عوامل دیگر رخ بدهند؛ بعید نیست که انتقال درس به بیراهه برود حتی اگر آن درس به‌خوبی طراحی شده باشد. فعالیت‌های زیر به معلمان کمک خواهد کرد که با شناسایی و پشتیبانی از خُرده‌هدف‌های درس، مشارکت دادن دانش‌آموزان در درس، و پیشروی با یک سرعت مناسب، در مسیر مقتضی برای آن درس به حرکت ادامه دهند:

^۱- National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth

^۲- August & Shanahan

۱. **خُرده‌هدف‌های محتوایی را آشکارا از طریق انتقال درس پشتیبانی کنید.** خُرده‌هدف‌های درس باید به طور شفاهی برای دانش‌آموزان بیان شوند و نیز در معرض دید آنها قرار بگیرند. خُرده‌هدف‌های درسی برگرفته از استانداردهای حرفه‌ای که با عبارت‌هایی دانش‌آموز-پسند نوشته شده‌اند می‌توانند مقصود و مسیر درس را به دانش‌آموزان برسانند، به رویه‌های کلاسی ساختار بدهند، و به دانش‌آموزان در تمرکز روی تکالیف کمک کنند.

۲. **خُرده‌هدف‌های زبانی را آشکارا از طریق انتقال درس پشتیبانی کنید.** خُرده‌هدف‌های زبانی قسمت مهمی از درس‌های یاری‌مدار اثربخشی محسوب می‌شوند که در آنها رشد و توسعه زبانی مورد پشتیبانی قرار می‌گیرد. این به نفع معلمان و دانش‌آموزان است که خُرده‌هدف زبانی مشخصی را به آنها بدهند تا در خلال درس آن را ببینند و مرور نمایند. این خُرده‌هدف زبانی می‌تواند به یکی از ابعاد خواندن، نوشتن، صحبت کردن یا گوش دادن مربوط باشد.

۳. **دانش‌آموزان را در خلال ۹۰ تا ۱۰۰ از/زمان/درس مشارکت دهید.** این به معنای توجه دانش‌آموزان و پرداختن آنها به تکالیف برای ۹۰ تا ۱۰۰ درصد از مدت زمان کلاس است. البته منظور این نیست که آنها شدیداً به فعالیت خواندن و نوشتن بپردازند و کل زمان کلاس را در حرکت باشند. بلکه منظور اینست که آنها درس را دنبال کنند، به دستورات معلم پاسخ دهند و فعالیت‌ها را به شیوه مورد انتظار اجرا کنند.

۴. **شتاب درس را متناسب با سطوح توانایی دانش‌آموزان تنظیم کنید.** مفهوم شتاب به سرعت ارائه اطلاعات در طول یک درس دلالت می‌کند. میزان شتاب به ماهیت محتوای درس و سطح دانش پیش‌زمینه دانش‌آموزان بستگی دارد. هنگامی که معلمان با دانش‌آموزان خویش آشنا شدند تعیین شتاب مناسب برای درس راحت‌تر خواهد بود. باید به گونه‌ای عمل کرد که ارائه اطلاعات با سرعت زیاد از حد نباشد و به اندازه کافی پویایی داشته باشد که علاقه دانش‌آموزان حفظ شود.

مرور و سنجش خُرده‌هدف‌های درس

آموزش یاری‌مدار اثربخش مستلزم مرور مفاهیم مهم، ارائه بازخوردهای سازنده از طریق شفاف‌سازی و انجام تصمیم‌گیری‌های آموزشی بر مبنای پاسخ‌های دانش‌آموزان است. مرور و سنجش در سراسر هر درس و مجدداً در پایان آن انجام می‌شوند. دریافت این مرور و سنجش به‌طور ویژه برای فراگیران انگلیسی اهمیت دارد تا دریابند که چه نکاتی

مهم‌اند و از لحاظ درک آن درس در چه جایگاهی قرار می‌گیرند. در مرور و سنجش خُرده‌هدف‌های درس، راهبردهای زیر را مد نظر قرار دهید:

۱. **واژگان کلیدی را به طور جامع مرور کنید.** در طرح‌درس‌ها باید خُرده‌هدف‌های زبانی را شناسایی کرد، در آغاز درس به معرفی آنها برای دانش‌آموزان پرداخت، و در طول درس نیز آنها را مرور کرد. نمایش چندباره کلمات جدید همچنین به ایجاد آشنایی، اعتماد به نفس و شایستگی زبانی منجر می‌شود. اگر دانش‌آموزان دفعات بیشتری با کلمات تازه مواجه شوند احتمال اینکه آنها را به یاد بیاورند و به کار ببرند بیشتر خواهد بود. معرفی و مرور واژه‌های کلیدی با شیوه‌های چندگانه، یادگیری آنها را تقویت می‌کند.

۲. **مفاهیم محتوایی کلیدی را به طور جامع مرور کنید.** درست مثل واژگان کلیدی، مفاهیم محتوایی کلیدی را نیز باید هم در طول یک درس و هم در پایان آن برای فراگیران انگلیسی مرور کرد. معلمان می‌توانند با توقف ضمن تدریس و خلاصه‌سازی کوتاه مطالب، از یادگیری دانش‌آموزان پشتیبانی کنند. اگر چه این نوعی مرور غیررسمی است اما باید برای آن دقیقاً برنامه‌ریزی کرد. این مهم است که مرور درس به خُرده‌هدف‌های محتوایی آن درس ربط داشته باشد به گونه‌ای که تمرکز شما و دانش‌آموزان روی مفاهیم محتوایی اصلی حفظ شود.

۳. **به دانش‌آموزان درباره برون‌دادهای آنها بازخورد بدهید.** معلمان می‌توانند با مرور دوره‌ای زبان، واژگان و محتوا، بازخوردهای درسی دقیقی را به دانش‌آموزان بدهند تا برداشت‌های اشتباه آنها شفاف‌سازی و تصحیح شود. به واسطه این بازخوردها می‌توان سطح شایستگی در انگلیسی را تقویت کرد. معلمان می‌توانند به شکل‌های کلامی، شفاهی یا حتی از طریق حالات چهره و زبان بدن بازخورد بدهند. دانش‌آموزان نیز می‌توانند از طریق فنون گوناگون به یکدیگر بازخورد بدهند.

۴. **در سراسر درس، درک و یادگیری دانش‌آموزان را با در نظر گرفتن تمام خُرده‌هدف‌های درس سنجش کنید.** سنجش باید در خلال درس و برای گردآوری و ترکیب اطلاعات درباره یادگیری دانش‌آموز انجام شود. سنجش باید به آموزش و خُرده‌هدف‌های آن درس مربوط باشد. پیشرفت دانش‌آموز را باید تا آخر درس مورد سنجش قرار داد تا معلوم شود که آیا حرکت به مرحله بعدی میسر است یا اینکه به مرور و تدریس مجدد مطالب نیاز است. به عنوان قاعده‌ای کلی، سنجش‌های چندگانه‌ای باید انجام شوند.

واژگان کلیدی

- گروه‌بندی بر مبنای توانایی
- پاسخ‌گویی تحصیلی
- زمان یادگیری تحصیلی
- پیش‌سازمان دهنده
- آمادگی پیش‌بینانه
- توجه
- گروه‌بندی بین-کلاسی
- شفافیت
- پایان‌دهی
- درون‌داد قابل درک
- یادگیری همکارانه
- هشدارها
- اشتیاق
- گسستگی
- پاسخ‌گویی گروهی
- هشدار گروهی
- شکل‌های مشارکت بالا
- کار مستقل
- فعالیت پاگشایی
- بریدگی
- جریان حرکت
- انگیزش برای یادگیری
- واگویی مکرر
- تبحر
- شتاب
- مربی‌گری همقطار
- اشباع
- کار نشستنی
- مقدمه آمادگی
- حمایت موقعیتی
- کُندی‌ها
- آموزش در گروه کوچک

- روانی حرکت
- رویکردهای دانش‌آموز-محور
- خلاصه
- جهت‌گیری تکلیف‌مدار
- رویکردهای معلم-محور
- انتقال‌ها
- آموزش برای کل کلاس
- گروه‌بندی درون-کلاسی
- اشراف

مفاهیم اصلی

۱. برای مدیریت کلاس و ارتقای رفتارهای مناسب باید میزان ساختار درس و نیز روشی را که برای گروه‌بندی دانش‌آموزان مورد نیاز است مد نظر قرار داد.
۲. هنگامی که دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی در برابر کارشان پاسخگو نگاه داشته شوند احتمال اینکه از مسیر انجام تکالیف خارج نشوند بیشتر خواهد بود.
۳. معلمان باید برای شروع درس موارد زیر را مد نظر قرار دهند: جلب توجه، مرور روزانه، بیان مقدمه آمادگی، معرفی خُرده‌هدف‌های درس، توزیع و گردآوری مواد درسی، و بیان دستورالعمل‌های شفاف و دقیق.
۴. معلمان اثربخش در هدایت مجموعه یک درس؛ شفاف‌اند، به درس شتاب مقتضی می‌دهند، انتقال‌های روان را ترتیب می‌دهند، جهت‌گیری تکلیف‌مدار دارند، از کفایت زمان یادگیری درسی اطمینان حاصل می‌کنند، و اشتیاق نشان می‌دهند.
۵. معلم اثربخش درس را با خلاصه‌ای از مفاهیم مهم به پایان می‌رساند و زمانی را به دانش‌آموزان می‌دهد تا برای ترک کلاس پس از جلسه، آماده بشوند.
۶. مدیریت کار دانش‌آموز مستلزم مدیریت اثربخش کارهای نشستنی، گردآوری و نظارت بر روند انجام تکالیف، نگهداری سوابق کار دانش‌آموز، مدیریت کارهای نوشتنی، و بازخورد دهی به دانش‌آموزان است.
۷. از طریق اقدامات آگاهانه برای پیشگیری از بدرفتاری، مدیریت پیشروی درس، حفظ تمرکز گروهی، و حفظ توجه و مشارکت دانش‌آموزان می‌توان آموزش را برای کل کلاس به طور موفقیت‌آمیز مدیریت کرد.

۸. در الگوی پروتکل آموزش مشاهده‌ای یاری‌مدار از مؤلفه‌های مختلفی می‌توان برای بهبود انتقال درس استفاده کرد.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. چند مورد از مزایای راهبردهای «آموزش کل گروه»، «آموزش گروه کوچک»، و «کار مستقل» را نام ببرید؟ در هر کدام از این راهبردها معلمان برای به حداقل رساندن بدرفتاری‌ها چه کارهایی می‌توانند انجام دهند؟
۲. رویه‌های پاسخ‌گویی به چه شیوه‌هایی تحت تأثیر تفاوت‌های پایه تحصیلی و حوزه‌های موضوعی قرار می‌گیرند؟
۳. بر اساس تجارب مدرسه خودتان کدام رویکردها را برای انجام «مرور» موفق‌تر می‌دانید؟ کاربرد رویکردهای متفاوت برای «مرور» چه مزایایی دارد؟
۴. چند نمونه از مواردی را به خاطر بیاورید که معلمان شما در بیان دستورالعمل‌ها، آموزش‌ها و یا انتظارات، شفاف عمل نمی‌کردند. این عدم شفافیت، روی شما به عنوان یک دانش‌آموز چه تأثیری گذاشت؟
۵. چرا راهبردهای جلب توجه می‌توانند باعث ارتقای مشارکت دانش‌آموز بشوند؟ شما برای کاربرد این راهبردها چه پیش‌بینی‌ها یا تدابیری را در نظر می‌گیرید؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. چندین روش را برای اجرای مرورهای روزانه و هفتگی فهرست کنید.
۲. ضمن بهره‌گیری از شکل ۱-۸ به عنوان یک منبع راهنما، توصیف کنید که چگونه بر پیشرفت دانش‌آموزان و روند انجام تکالیف آنها نظارت خواهید کرد.
۳. روی تجارب تحصیلی خودتان تأمل کرده و راهبردهایی را شناسایی کنید که معلمانان به طور موفقیت‌آمیز برای جلب و حفظ علاقه دانش‌آموزان به کار می‌بردند.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. با معلمان درباره این صحبت کنید که آنها چگونه دانش‌آموزان را در هر کدام از حوزه‌های مندرج در شکل ۱-۸ به لحاظ تحصیلی پاسخگو نگاه می‌دارند.
۲. با چند معلم درباره رویه‌هایی صحبت کنید که ایشان برای مدیریت کارهای نوشتنی، گردآوری و نظارت بر تکالیف، نگهداری سوابق، و مدیریت کارهای نوشتنی مورد استفاده قرار می‌دهند. سپس چهارچوب روش‌های خودتان را برای پرداختن به این مسئولیت‌ها مشخص کنید.
۳. از چند معلم پرسید که آنها در خلال انتقال درس، چگونه برای برآوردن نیازهای فراگیران انگلیسی تلاش می‌کنند.

خواندنی‌های بیشتر

Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supetyision and Curriculum Development.

در این کتاب ده حوزه طراحی در قالب سه مقوله شناسایی شده‌اند: (۱) بازخورد، (۲) محتوا و (۳) بافت یا زمینه. این حوزه‌ها و مقوله‌ها مثل نقشه‌ای می‌مانند که معلمان پایه‌های اول تا دوازدهم می‌توانند از آن برای برنامه‌ریزی درس‌ها و بخش‌ها استفاده کنند.

Thompson, J. G. (2013). *The firstyear teacher's survival guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

در این کتاب پیشنهاداتی درباره ابعاد متعدد انتقال درس و سایر موضوعات مربوطه نظیر برنامه‌ریزی، آموزش، فضای کلاس، مدیریت و نیز رفتار ارائه شده است.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (2014). *The classroom management book*. Mountain View, CA: Harry Wong Publications.

در این کتاب راه‌هایی برای سازماندهی و ساختاردهی یک کلاس درس تبیین شده‌اند که به خلق محیطی امن و مثبت برای یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان کمک می‌کنند. همچنین در آن نظراتی در مورد آمادگی‌های لازم پیش از سال تحصیلی، پیش‌بینی‌های لازم برای روز اول و نیز تمهیدات لازم برای رویه‌های کلاسی و آموزشی مطرح شده است.

فصل نهم

مدیریت کلاس درس

مدیریت کلاس درس

- حوزه‌های مسئولیت پذیری
- اصول کار با دانش‌آموزان و پیشگیری از بدرفتاری‌ها

آمادگی برای سال تحصیلی

- اتخاذ تدابیر مدیریتی
- اتخاذ تدابیر آموزشی
- مدیریت سنجش‌ها، نگهداری سوابق و گزارش‌دهی
- تدوین طرحی برای رسیدگی به بدرفتاری‌ها
- برنامه‌ریزی برای روز اول

سازماندهی کلاس درس

- فضای کف اتاق
- فضای انبار
- فضای تابلوهای اعلانات و دیوارها

انتخاب و آموزش مقررات و رویه‌ها

- مقررات
- رویه‌ها

حفظ رفتارهای دانش‌آموزی مناسب

- داشتن آمادگی ذهنی برای مدیریت
- برقراری ارتباطات مثبت معلم-دانش‌آموز
- تقویت رفتارهای مطلوب
- حمایت از خود-تنظیمی
- متناسب‌سازی‌ها برای گوناگونی دانش‌آموزان

اطلاعاتی که در این فصل در اختیار شما قرار می‌گیرد به شما کمک خواهد کرد:

۱. نقش مدیریت کلاس درس را در خلق یک اجتماع یادگیرنده توصیف کنید.
۲. حوزه‌های مسئولیت‌پذیری را برای مدیریت و انضباط کلاس درس توصیف کنید.
۳. راهبردهای مدیریت کلاس درس را برای آمادگی برای سال تحصیلی به کار ببرید.
۴. مقررات و رویه‌های کلاس درس را انتخاب کرده و یاد دهید.
۵. راه‌هایی را برای حفظ رفتارهای دانش‌آموزی مناسب توصیف نمایید.

معلمان برنده‌ی جوایز چه کار می‌کنند که این قدر محبوب و موفق می‌شوند؟ آیا آنها برنامه‌ی درسی را به روشی خاص جذاب‌تر می‌کنند؟ آیا آنها به‌طور ویژه رویکردهای آموزشی خلاقانه‌ای را به کار می‌برند؟ آیا ایشان طوری دانش‌آموزان را پرورش می‌دهند که گویی آنها فرزندان خودشان هستند؟ آیا ایشان برق یا شعبده‌ای را چاشنی تجارب کلاسی می‌کنند؟ پاسخ این است که احتمالاً اندکی از هر کدام از این کارها را انجام می‌دهند. اما پاسخ به مراتب پیچیده‌تر و عمیق‌تر از این است.

معلمان موفق غالباً مدیران بسیار اثربخش محیط کلاس‌اند. ایشان اجتماع یادگیرنده‌ی مثبتی را خلق می‌کنند که در آن دانش‌آموزان فعالانه در زمینه‌ی یادگیری خویش و نیز مدیریت کلاس نقش‌آفرینی می‌کنند. معلمان موفق به سازماندهی محیط فیزیکی می‌پردازند، رفتار دانش‌آموز را مدیریت می‌کنند، محیطی سرشار از احترام خلق می‌نمایند، آموزش را تسهیل می‌کنند، حس ایمنی و بهزیستی را ارتقا می‌دهند، و در صورت نیاز با دیگران به تعامل می‌پردازند. تمامی این اقدامات به مدیریت کلاس درس مربوط‌اند. هدف اصلی، خلق یک اجتماع یادگیرنده‌ی مثبت و سپس برداشتن گام‌هایی برای حفظ این محیط مثبت از طریق هدایت و اصلاح رفتارهای دانش‌آموزان است.

در اجتماع یادگیرنده‌ای که در آن دانش‌آموزان فعالانه در کلاس درس و آموزش خودشان نقش‌آفرینی دارند مسائل مربوط به بدرفتاری‌های دانش‌آموزان به حداقل می‌رسد. یک اجتماع یادگیرنده برای کمک به ایجاد حس ایمنی، احترام و ارزشمندی در تمام دانش‌آموزان طراحی می‌گردد به گونه‌ای که آنها بتوانند مهارت‌های جدید را یاد بگیرند. در کلاس‌های موفق دانش‌آموزان به پشتیبانی از یادگیری خویش دلگرم‌اند، مشتاق چالش‌اند و نسبت به پیشامدهای تازه دید باز دارند. بسیاری از ابعاد مدیریت کلاس به ارتقای اجتماعات یادگیرنده کمک می‌کند.

مدیریت کلاس درس

مدیریت کلاس درس مستلزم اقدامات معلم برای خلق یک محیط یادگیری است که در آن تعاملات اجتماعی مثبت، مشارکت فعال در یادگیری و نیز انگیزش خویشتن^۱ ترغیب می‌شوند. در زمینه مدیریت کلاس درس چند پرسش اساسی به ذهن خطور می‌کند: چگونه می‌توان محیط فیزیکی را سازماندهی کرد؟ چگونه می‌توان سال تحصیلی را به نحو اثربخش آغاز کرد؟ چه مقررات و رویه‌هایی مناسب‌اند؟ چگونه می‌توان دانش‌آموزان را به لحاظ تحصیلی پاسخگو نگاه داشت؟ چگونه می‌توان رفتارهای مطلوب را تشویق و پشتیبانی کرد؟ اگر بی‌نظمی‌ها یا اختلالاتی رخ داد چگونه می‌توان نظم را بازگردانید؟ چگونه می‌توان زمان کلاس و آموزش را به نحو اثربخش مدیریت کرد؟ چگونه می‌توان از ایمنی دانش‌آموزان اطمینان حاصل کرد؟ تمامی این موضوعات بخشی از مدیریت کلاس درس‌اند.

حوزه‌های مسئولیت‌پذیری

یک اجتماع یادگیرنده برای موفقیت دانش‌آموزان به نظم نیاز دارد. معنی نظم این است که دانش‌آموزان اقدامات ضروری را برای موفقیت‌آمیز بودن یک رخداد کلاسی معین دنبال کنند. در واقع، دانش‌آموزان روی تکالیف آموزشی متمرکز هستند و بدرفتاری نمی‌کنند. برقراری نظم و حفظ آن از ابعاد مهم مدیریت کلاس درس‌اند. این مفید است که میان رفتارهای جانبی و بدرفتاری‌ها تمایز قائل شویم. رفتار جانبی شامل آن اعمال دانش‌آموز است که روی فعالیت‌های آموزشی متمرکز نیستند اما با این حال، مخل تلقی نمی‌شوند یا به عنوان بدرفتاری نیز تعریف نمی‌شوند. روی‌پردازی، خاطره‌نویسی، یا توجه نکردن در زمره رفتارهای جانبی قرار می‌گیرند. بدرفتاری شامل رفتارهایی است که مانع و مزاحم تدریس شما هستند، با حقوق دیگران برای یادگیری معارض‌اند، به لحاظ روان‌شناختی یا فیزیکی ایمن نیستند، یا مصداق تخریب اموال یا تعدی به حریم دیگران‌اند (لوین و نولان، ۲۰۱۴). بدرفتاری تهدیدی برای نظم کلاس است. انضباط^۲ و اکنش به بدرفتاری دانش‌آموزان به منظور بازگرداندن نظم است.

^۱- self-motivation

^۲- discipline

حوزه‌های مسئولیت‌پذیری متعددی برای مدیریت و انضباط کلاس درس وجود دارد (به شکل ۹-۱ نگاه کنید). یک مدیر کلاس اثربخش با هفت حوزه مسئولیت‌پذیری سر و کار دارد (بردن، ۲۰۱۷):

۱. انتخاب الگویی فلسفی برای مدیریت و انضباط کلاس درس. تعدادی از مریبان الگوهای خاصی را برای مدیریت و انضباط کلاس درس پیشنهاد کرده‌اند الگوهای نظیر تدریس با عشق و منطق، انضباط همکارانه، انضباط با عزت، و انضباط اظهاری. این الگوها بازتاب دیدگاه‌های فلسفی گوناگونی درباره رشد دانش آموز، تدریس و یادگیری، و مدیریت کلاس‌اند. اگر این الگوهای پیشنهادی را روی یک پیوستار در نظر بگیریم از الگوهای با کنترل پائین معلم تا الگوهای با کنترل بالای معلم در نوسان‌اند.

شکل ۹-۱

حوزه‌های مسئولیت‌پذیری برای مدیریت و انضباط کلاس درس

۱. انتخاب الگویی فلسفی برای مدیریت و انضباط کلاس درس.
۲. سازماندهی محیط فیزیکی.
۳. مدیریت رفتار دانش آموز.
۴. خلق یک محیط یادگیری حمایتی محترمانه.
۵. مدیریت و تسهیل آموزش.
۶. ارتقای ایمنی و بهزیستی در کلاس درس.
۷. تعامل با همکاران، خانواده‌ها و دیگران به منظور تحقق هدف‌های مدیریت کلاس.

الگوهای نظری برای معلمان مفیدند زیرا مبنایی را برای تحلیل، فهمیدن و مدیریت دانش آموز و نیز رفتار معلم ارائه می‌دهند. شما با داشتن درکی از این رویکردهای نظری متنوع می‌توانید موضع‌گیری خودتان را در قبال این موضوعات ارزیابی کنید و سپس یک الگوی نظری انتخاب کنید که با باورهای شما سازگار است. ففونی که شما برای مدیریت رفتار دانش آموز به کار می‌برید باید با باورهای شما درباره چگونگی یادگیری و رشد دانش آموزان سازگار باشند.

۲. محیط فیزیکی را سازماندهی کنید. طرز چیدمان نیمکت‌ها، میزها و دیگر مواد و وسایل آموزشی در کلاس درس، آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد و روی نظم کلاسی نیز تأثیر

دارد. شما برای خلق یک محیط یادگیری اثربخش نیاز دارید که ابعاد مختلفی از فضای فیزیکی را سازماندهی کنید که در ادامه این فصل راجع به آنها بحث شده است.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

دیدگاه فلسفی شما

برخی از معلمان معلم-محورند و ترجیح می‌دهند که اکثر تصمیمات را خودشان اتخاذ کرده و جریان رویدادهای کلاس را هدایت کنند. دیگر معلمان دانش‌آموز محورند و ترجیح می‌دهند که مسئولیت تصمیم‌گیری را تا اندازه‌ای به دانش‌آموزان واگذار کنند و تعامل دانش‌آموز-آموز-دانش‌آموز بیشتری داشته باشند. پیوستاری از این دیدگاه‌ها وجود دارد.

۱. شما کجای پیوستار دیدگاه‌های معلم-محور تا دانش‌آموز-محور قرار می‌گیرید؟ چرا این نقطه را برای خودتان در نظر گرفتید؟
۲. دیدگاه فلسفی شما چه دلالت‌هایی را برای انتخاب مقررات و رویه‌ها، محتوای دوره، رویکردهای آموزشی و انتخاب سنجش‌ها در بر دارند؟

۳. مدیریت رفتار دانش‌آموز. برای بهبود نظم در کلاس و نیز ایجاد محیط یادگیری مولد، رهنمودهایی مورد نیاز است. مقررات و رویه‌ها پشتیبانی برای تدریس و یادگیری‌اند و انتظارات شفاف و هنجارهای دقیقی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند. این نیز به نوبه خود به خلق فضایی ایمن و مطمئن برای یادگیری کمک می‌کند.

۴. خلق یک محیط یادگیری حمایتی محترمانه. خلق یک محیط یادگیری مساعد، ابعاد و زوایای بسیاری دارد اما اقدامات زیر به‌طور ویژه برای ایجاد یک اجتماع یادگیرنده مثبت نقش حیاتی دارند:

- معلمان می‌توانند برای ایجاد فضای همکاری و مسئولیت‌پذیری در کلاس درس اقداماتی را انجام دهند از جمله؛ توسعه ارتباطات مثبت معلم-دانش‌آموز، ارتقای خود-پنداره دانش‌آموزان و تحکیم انسجام گروهی. این اقدامات به خلق محیطی کمک خواهد کرد که در آن دانش‌آموزان حس ارزشمندی و آسودگی دارند، و به این ترتیب، زمینه تدریس و یادگیری فراهم می‌شود.
- معلمان می‌توانند با اقداماتی نظیر کمک به دانش‌آموزان برای پذیرفتن مسئولیت رفتارهای خویش، حفظ توجه و مشارکت دانش‌آموز و تقویت رفتارهای مطلوب، توجه آنها را روی رفتارهای کلاسی شایسته متمرکز کنند.

- معلمان می‌توانند به‌منظور انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری، تصمیم‌گیری دربارهٔ تکالیف آموزشی، بازخورد و ارزشیابی، و تعیین انتظارات تحصیلی و رفتاری، برنامه‌ای جامع را تدوین کنند.
 - اگر معلمان درکی از گوناگونی فراگیران در کلاس خویش داشته باشند می‌توانند در زمینهٔ خلق محیط یادگیری حمایتی و محترمانه اثربخش‌تر عمل کنند.
۵. مدیریت و تسهیل آموزش. برخی از عوامل در یک درس وجود دارند که نظم کلاسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و معلمان باید به هنگام برنامه‌ریزی درس‌ها این عوامل را در نظر بگیرند. این عوامل عبارتند از میزان ساختارمندی درس، نوع گروه‌های آموزشی مورد نیاز، و ابزارهای پاسخگو نگاه داشتن دانش‌آموزان به لحاظ تحصیلی.
۶. ارتقای ایمنی و بهزیستی در کلاس درس. قبل از اینکه توجه دانش‌آموزان به‌طور کامل معطوف به تکالیف آموزشی شود، باید حس ایمنی فیزیکی و هیجانی داشته باشند. راهبردهایی که برای مدیریت رفتار دانش‌آموز، خلق یک کلاس حمایتی، و مدیریت و تسهیل آموزش به کار می‌روند، همگی به ایمنی و بهزیستی کلاسی کمک می‌کنند. افزون بر این، گاهی اوقات معلمان باید اقداماتی را برای حل مسائل و تعارض‌ها انجام دهند که تهدیدی برای نظم کلاس و محیط یادگیری است. به همین دلیل، داشتن مجموعه‌ای از ابزارها برای حل مسائل، نظیر فنون حل تعارض یا مدیریت خشم، سودمند خواهد بود.
۷. تعامل با همکاران، خانواده‌ها و دیگران به منظور تحقق هدف‌های مدیریت کلاس. کار با خانواده‌ها ابزار دیگری برای کمک به حفظ نظم در کلاس است. هنگامی که خانواده و معلم ارتباط دارند و با یکدیگر کنار می‌آیند به احتمال قوی‌تر دانش‌آموز هدایت و حمایت مورد نیاز را دریافت خواهد کرد و در کلاس درس نیز از خود-کنترلی بیشتری برخوردار خواهد بود. بعلاوه، در صورت بروز چالش‌هایی در زمینهٔ مدیریت کلاس درس و رفتار دانش‌آموز شاید لازم باشد که معلمان با همکاران و افراد دیگری مشورت و تعامل داشته باشند.

اصول کار با دانش‌آموزان و پیشگیری از بدرفتاری‌ها

رفتارهای مشکل‌زا علل مختلفی دارند و شواهد مؤید آن است که برخی از این عوامل در درون محیط مدرسه و کلاس درس قرار دارند (چارلز، ۲۰۱۴؛ ایمر و سبارنی^۱، ۲۰۱۵). معلمان باید در راستای بهبود کلاس‌ها و ایجاد بستر مساعد برای یادگیری و نیز به‌منظور

^۱ - Emmer & Sabornie

جلوگیری از رفتارهای مشکل ساز برخی از عوامل زمینه‌ای درون کلاس درس را مد نظر قرار دهند. اگر بخواهید به روشی با دانش‌آموزان کار کنید که یک کلاس موکد و مثبت ایجاد شود که در آن دانش‌آموزان هم یاد می‌گیرند و هم تجربه آموزشی رضایت‌بخشی به دست می‌آورند می‌توانید اصول اولیه زیر را رعایت کنید:

۱. *روی وظایف اصلی خودتان در تدریس تمرکز کنید.* وظایف اصلی شما عبارتند از کمک به دانش‌آموزان برای موفقیت در رسیدن به خُرده‌هدف‌های آموزشی، ارتقای یادگیری دانش‌آموز، و کمک به توسعه دانش و مهارت‌های دانش‌آموزان برای موفقیت در کلاس شما و فراتر از آن.

۲. *نیازهای دانش‌آموزان و نیز چگونگی برآوردن این نیازها را درک کنید.* خوشایندها و ناخوشایندهای دانش‌آموزان، عوامل انگیزش‌بخش آنها، نیازها و آرزوهای آنها، و عوامل اثرگذار بر زندگی‌شان را بشناسید. از این اطلاعات برای خلق یک محیط یادگیری مطلوب استفاده کنید.

۳. *تفاوت‌های قومی/فرهنگی را درک کنید و محترم بدانید.* اگر معلمان پیشنهادی قومی یا فرهنگی دانش‌آموزان را درک کنند برای تسهیل یادگیری و هدایت رفتار آماده‌تر خواهند بود.

۴. *درباره علل بدرفتاری و نیز طریقه رسیدگی به این علل آگاهی کسب کنید.* برای کاهش یا رفع علل بدرفتاری گام‌هایی بردارید.

۵. *برای هدایت رفتار دانش‌آموز مقررات و رویه‌های شفافی وضع کنید.* مقررات و رویه‌ها باید به طور شفاف شناسایی و تدریس شوند به گونه‌ای که دانش‌آموزان انتظارات رفتاری را متوجه شوند.

۶. *برای واکنش به بدرفتاری، طرح معینی داشته باشید که دارای سلسله‌مراتبی از اقدامات قابل انجام است.* برای توقف بدرفتاری، واداشتن صحیح دانش‌آموزان به کار مستمر روی تکالیف و نیز حفظ ارتباطات خوب، مجموعه مشخصی از راهبردها را در دست داشته باشید.

۷. *کاربرد روش‌های تنبیهی کنترل را کاهش دهید.* در محیط‌های سرکوب‌گرانه یا تنبیهی ممکن است رفتارهای ضد اجتماعی سر برآرند. دیگر فنون مبتنی بر مشارکت دانش‌آموزان، برای ایجاد یک محیط یادگیری مثبت پسندیده‌تر هستند.

۸. برای ایجاد کلاسی همکارانه و مسئولیت‌پذیر اقداماتی انجام دهید. فنونی را برای حفظ توجه و مشارکت، تقویت رفتارهای مطلوب، ارتقای پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز، و خلق یک اجتماع یادگیرنده مثبت به کار ببرید.
۹. دانش‌آموزان را به‌طور معنادار در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت دهید. این تصمیم‌گیری‌ها می‌توانند مواردی نظیر انتخاب مقررات و رویه‌های کلاسی، انتخاب فعالیت‌های آموزشی و سنجش‌ها و نیز انتخاب محتوای برنامه‌ی درسی را شامل شوند. مشارکت ایشان تعهدی را نسبت به فرایند یادگیری و محیط کلاس درس در آنها پدید می‌آورد.

نظراتی از کلاس درس

کلاس‌با آرگیلو کوکا، معلم پایه پنجم، لس کروسز، نیو مکزیکو

مدیریت کلاس درس چیست؟

۱۰ سال قبل که تدریس را شروع کردم فکر می‌کردم که مدیریت کلاس درس یعنی من کسی باشم که قدرت کنترل کلاس را در دست دارم. کنترل هدف شماره یک من بود زیرا می‌دانستم که با داشتن آن، دانش‌آموزان من در امنیت‌اند، بهترین آموزش را دریافت می‌کنند و با آنها خوش‌رفتاری می‌شود (و لذا من خوب به نظر می‌رسم). اما هر رویکردی که برای کنترل محیط به کار بردم جواب نمی‌داد.

به تدریج، یاد گرفتم که اگر بچه‌ها را تشویق کنی و وقت لازم برای انجام کارهای بزرگ را به آنها بدهی از تو پیروی خواهند کرد. البته، به مقداری انعطاف‌پذیری نیاز است. اگر شما با تمرکز روی دانش‌آموزان سخت‌کوش و نیز تمرکز روی رفتارهای مثبت کلاستان را مدیریت کنید دانش‌آموزان خواهان جلب نظر شما می‌شوند و هر کاری را که مطالبه کنید انجام خواهند داد. این درس‌ها به من اجازه داد که موفقیت بزرگی را با دانش‌آموزانم داشته باشم.

من همیشه این نکته را به خاطر دارم که دانش‌آموزان بچه‌هایی کوچک هستند. بسیار تلاش می‌کنم که با آنها شبیه بچه‌های کوچک برخورد کنم، جملات مهربانانه به آنها بگویم، محیطی امن و قابل پیش‌بینی خلق کنم، و چاشنی سرگرمی را به یادگیری اضافه کنم. من برای خودم قاعده‌ای دارم؛ همیشه طوری با دانش‌آموزان صحبت می‌کنم که انگار والدین آنها پشت سرشان ایستاده‌اند. هنگامی که با دانش‌آموزانم کار می‌کنم، از خودمان می‌خواهم که با یکدیگر به‌طور همکارانه کار کنیم؛ این فقط وقتی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزانم در کنار من حس ایمنی و آسودگی داشته باشند.

۱۰. مهارت‌های اجتماعی اساسی را تدریس کنید. بسیاری از دانش‌آموزان فاقد مهارت‌های اجتماعی ضروری برای برقراری ارتباط مثبت با همقطاران خویش‌اند و از مهارت‌های اجتماعی لازم برای عملکرد تحصیلی خوب نیز برخوردار نیستند. معلمانی که در راستای توسعه این مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان گام برمی‌دارند به ارتقای یادگیری و انضباط کلاسی موفق کمک می‌کنند.

۱۱. خانواده‌ها را تا اندازه‌ای منطقی مشارکت دهید. کارهایی را که در کلاس انجام می‌دهید و نیز میزان پیشرفت بچه‌ها را به‌طور منظم به اطلاع خانواده‌ها برسانید. این نکته را تصریح کنید که خواستار و نیازمند پشتیبانی آنها هستید.

آمادگی برای سال تحصیلی

تصور کنید برای تعطیلاتی دوهفته‌ای به دیدن چند پارک ایالتی و ملی در یوتای جنوبی و آریزونا شمالی می‌روید. شما از منابع مختلف، اطلاعاتی را درباره پارک‌ها و جاذبه‌های گردشگری جمع‌آوری می‌کنید و سپس طراحی برنامه سفر را شروع می‌کنید. بعد از آن رزرو هتل‌ها را انجام می‌دهید و از همه وسایل لازمی که باید با خود ببرید فهرستی تهیه کنید، لوازمی نظیر کفش‌های پیاده‌روی، حوله، کرم ضدآفتاب، عینک دودی، دوربین عکاسی و لباس. پیش از اینکه وطن خود را به قصد سفر ترک کنید اشتراک روزنامه و ایمیل را متوقف کرده و برای روزهایی که نخواهید بود تدابیری را نیز برای حیوانات خانگی‌تان اتخاذ می‌کنید. برای اینکه یک سفر مفرح و بی‌دغدغه داشته باشید باید به همه این تدابیر و حتی مواردی فراتر از اینها فکر کنید.

شروع سال تحصیلی نیز مستلزم نوع مشابهی از برنامه‌ریزی است. شما می‌توانید حتی پیش از آغاز سال تحصیلی تصمیماتی را درباره مقدمات آموزشی و مدیریتی اتخاذ کنید؛ برای بهبود یک فضای یادگیری مثبت برنامه‌ریزی کنید؛ برای اولین روز مدرسه نقشه‌ای بریزید؛ و تدارکات لازم را برای کف اتاق، انبار و دیگر ابعاد فضای کلاس انجام دهید. برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری پیشاپیش راجع به این موضوعات، به حصول اطمینان از شروع سازنده و مثبت سال تحصیلی کمک خواهد کرد. مطالعات در زمینه مدیریت کلاس درس مؤید آنست که روزهای نخستین یک سال تحصیلی، روند کل آن سال را مشخص می‌کنند (ایمر و اورتسون، ۲۰۱۷؛ اورتسون و ایمر، ۲۰۱۷).

برای شروع، شما می‌توانید تدارکات مدیریتی و تدارکات آموزشی را فراهم کنید، طرحی را برای بدرفتاری تدوین نمایید، و همچنین برای نخستین روز مدرسه برنامه‌ریزی کنید.

هنگامی که بالاخره سال تحصیلی شروع شد انجام اقداماتی خاص در طول اولین روز و نیز چند روز آتی آن مقتضی به نظر می‌رسد. در این قسمت برخی از این موضوعات مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

در تعدادی از منابع تخصصی مطالبی مفصل‌تر از مباحث فصل حاضر ارائه شده است. منابع موجود برای هر پایه به شرح زیر است: پایه‌های ابتدایی (بوش و بوش، ۲۰۱۵؛ جانسون، کاپلونی و نایسین^۱، ۲۰۱۱؛ موران، استابی، بارون، میلر و مویر^۲، ۲۰۰۹)، پایه‌های متوسطه (وایت و وایت، ۲۰۰۷)، و پایه‌های پیش‌دبستانی تا دوازدهم (گیوم^۳، ۲۰۱۶؛ مارزانو، گادی، فاسید و فاسید و مارزانو، ۲۰۰۹؛ مک‌ایوان، ۲۰۰۶؛ جی. جی. تامپسون، ۲۰۱۳؛ وانگ و وانگ، ۲۰۰۹).

اتخاذ تدابیر مدیریتی

این مهم است که مجموعه متنوعی از موضوعات مدیریتی، نظیر محیط مدرسه، آرایش اتاق، مواد آموزشی، مقررات و رویه‌ها، ارتباطات با والدین، چیدمان نیمکت‌ها و دیگر موضوعات را مد نظر قرار دهید. بر اساس مطالعه‌ای روی معلمان باتجربه (بردن، ۲۰۱۷) شما می‌توانید این موضوعات را به عنوان موضوعات مدیریت کلاس درس مد نظر قرار دهید:

۱. محیط مدرسه. گام نخست اینست که پیش از شروع مدرسه، اطلاعات کاملی از محیط کلی آن به دست آورید: اتاق، مدرسه، تسهیلات، کارکنان، خدمات، منابع، سیاست‌ها و رویه‌ها، دیگر معلمان، بچه‌ها و جامعه محلی. بدین ترتیب، شما برای تصمیم‌گیری‌ها اطلاعات بیشتری در اختیار خواهید داشت، احتمالاً حس اعتماد به نفس بیشتری در مورد شغل‌تان کسب خواهید کرد، و نیازی هم نخواهد بود که در چند هفته اول را به گردآوری این اطلاعات پردازید.

۲. گردآوری مواد درسی پشتیبان. شاید شما پس از بررسی راهنمای برنامه درسی و کتاب‌های درسی، فکری را درباره فعالیت‌های مربوط به یک بخش یا درس خاص در سر داشته باشید. وقتی موعد تدریس آن بخش یا درس فرا رسید ممکن است به مواد درسی مکمل نیاز داشته باشید. بنابراین، اکنون زمان آن است که هر گونه مواد درسی پشتیبان، نظیر بازی‌ها و ابزارها، عکس‌ها، فیلم‌ها، روش‌های فعالیت، نمودارها، نقشه‌ها و نگاره‌ها را

^۱- Jonson, Cappelloni, & Niesyn

^۲- Moran, Stobbe, Baron, Miller, & Moir

^۳- Guillaume

جمع آوری کنید. شاید مدرسه برای خرید این اقلام بودجه‌هایی در اختیار داشته باشد. شاید بتوان این اقلام را در فهرست اموال مدرسه، کمد یکی از معلمان، یا حتی داخل خرت و پرت‌ها پیدا کرد.

۳. سازماندهی مواد آموزشی. این اقدام مفیدی است که برای ذخیره مکاتبات منطقه آموزشی و مدرسه و نیز دیگر اسناد مهم، از یک سیستم بایگانی استفاده کنید. برگه‌هایی که باید در پوشه‌های بایگانی نگهداری شوند عبارتند از: کتاب راهنمای سیاست‌های منطقه آموزشی؛ مکاتبات با مدیر، ناظر یا دیگر ناظران؛ مکاتبات با سازمان‌های حرفه‌ای؛ طرح درس‌ها؛ و موارد مرتبط با محتوای برنامه‌های درسی. برخی معلمان از پوشه‌های رایانه‌ای استفاده می‌کنند. بدین منظور می‌توان برای هر کدام از بخش‌های دوره پوشه‌ای را ایجاد کرد و یادداشت‌های مربوطه و مواد آموزشی منبع را در آنها نگهداری کرد. کتاب‌های درسی، کتاب‌های مرجع، مواد آموزشی عملی و دیگر انواع تجهیزات و مواد آموزشی را نیز باید سازماندهی و ذخیره کرد.

۴. رویه‌های کلاسی. شما برای انجام تکالیف معین می‌توانید رویه‌های گوناگونی را دنبال کنید. این رویه‌ها را می‌توان برای برای موضوعات مختلفی شناسایی کرد از جمله نحوه بالا گرفتن کار تکمیل شده، تراشیدن مدادها، رفتن به دستشویی، یا کنار گذاشتن وسایل. پیش از شروع مدرسه اقدامات یا فعالیت‌هایی را شناسایی کنید که اگر طبق رویه انجام شوند امور کلاس به طور روان انجام خواهد شد و سپس تصمیم بگیرید که این رویه‌ها چگونه باشند.

۵. دستیاران کلاس. معلمان دانش‌آموزان را در تمامی سطوح و پایه‌ها به عنوان دستیارانی برای انجام تکالیف گوناگون کلاسی فرا می‌خوانند. فهرستی از کارها را تهیه کنید که انجام آنها لازم است و سپس تصمیم بگیرید که هر کدام را چه دانش‌آموزی می‌تواند انجام دهد. توجه داشته باشید که محول کردن کار را می‌توان متناسب کرد به گونه‌ای که به هر دانش‌آموز فرصتی برای کمک کردن داده شود. در اکثر مواقع، قبل از متناسب‌سازی باید دانش‌آموزان یک یا دو هفته این نقش‌ها را داشته باشند. اگر چه نوع کارهای دانش‌آموزان به پایه تحصیلی و شرایط بستگی دارد اما برخی از کارهای دانش‌آموزان عبارتند از: مدیر صف، مسئول چراغ‌ها، مسئول تراشیدن مدادها، گردآورنده برگه‌ها، مسئول آبیاری گیاهان، پاک‌کننده تخته، بازکننده پنجره و پرده، و مدیر تدارکات.

نمونه معیارها

مدیریت کلاس درس

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی، هر معیار شامل فهرستی از عملکردها، دانش مبنایی و گرایش‌های اساسی است که مقصود از آن معیار را به روشنی نشان می‌دهند. از آنجایی که موضوع فصل حاضر مدیریت کلاس درس است؛ در اینجا نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار سوم اینتسک (محیط‌های یادگیری) که به مباحث این فصل مربوط اند فهرست می‌شود.

عملکردها

- معلم از طریق سازماندهی، اختصاص، و هماهنگی منابع زمان، فضا و توجه فراگیران، محیط یادگیری را در راستای مشارکت فعالانه و عادلانه آنها مدیریت می‌کند.
- معلم به گونه‌ای هدفمند و از طریق کاربرد مهارت‌های ارتباطات میان‌فردی اثربخش، در فراگیران ظرفیت همکاری در محیط‌های چهره به چهره و نیز مجازی را ایجاد می‌کند.

دانش مبنایی

- معلم می‌داند چگونه به فراگیران کمک کند تا برای رسیدن به اهداف یادگیری، به نحو موگلد و همکارانه با یکدیگر کار کنند.
- معلم می‌داند که چگونه برای ایجاد و نظارت بر عناصر یک محیط یادگیری ایمن و موگلد، از جمله هنجارها، انتظارات، فرایندهای روزمره و ساختارهای سازمانی، با فراگیران مشارکت کند.

گرایش‌های حیاتی

- معلم نسبت به کار با فراگیران، همکاران، خانواده‌ها، و اجتماعات محلی برای ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت و حمایتی، تعهد دارد.
- معلم برای نقش فراگیران در بهبود یادگیری یکدیگر ارزش قائل است و نسبت به اهمیت ارتباطات با همقطاران در ایجاد یک فضای یادگیری واقف است.

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

۶. فهرست‌ها و نوبت‌های کلاسی. این مفید است که ابزارهایی را طراحی کنید برای ثبت اینکه آیا دانش‌آموزان کتاب‌های امانت گرفته، هزینه عکس، فرم‌های رضایت‌نامه گردش علمی و نظایر آن را باز گردانده‌اند یا نه. شما می‌توانید فهرستی کلی را برای کلاس تهیه کنید به این شکل که ستون سمت چپ برای فهرست اسامی دانش‌آموزان به ترتیب حروف الفبا و ستون‌های خالی سمت راست نیز برای ثبت اقدام در نظر گرفته شود. همچنین مفید است که فهرستی را در برنامه‌ای رایانه‌ای طراحی کنید تا با تغییر نوبت‌ها بتوان آن را به‌روزرسانی کرد.

۷. ارتباطات مدرسه-خانه. ارتباطات باز با خانواده‌ها امری حیاتی است. بسیاری از معلمان پیش از آغاز به کار مدرسه نامه معارفه‌ای را برای خانواده‌ها آماده می‌کنند و علاوه بر خوشامدگویی، درباره معلم، برنامه درسی، فرایندها و معیارهای نمره‌دهی، خط‌مشی‌های مربوط به تکلیف منزل، مقررات و رویه‌ها و نظایر آن اطلاعاتی را در اختیار آنها قرار می‌دهند. این نامه را می‌توان روز اول مدرسه به دانش‌آموزان داد تا به خانه ببرند. معلمان همچنین می‌توانند برای دیگر انواع ارتباطات با خانواده‌ها نظیر تماس‌های تلفنی، گزارش‌های پیشرفت یا برای یک «شب پس از مدرسه»^۱ برنامه‌ریزی کنند.

۸. تولدها و دیگر جشن‌ها. بسته به پایه تحصیلی دانش‌آموزان، شاید بخواهید برای تولد دانش‌آموزان برنامه‌ای ترتیب دهید. بسیاری از مدارس برای برگزاری جشن به مناسبت تعطیلاتی نظیر هالوین^۲، کریسمس، هانوکا^۳، روز مارتین لوتر کینگ^۴ و عید پاک^۵ سیاست‌های مشخصی دارند. درباره این سیاست‌ها جستجو کنید تا دریابید که در هر مورد از شما چه انتظاراتی می‌رود.

۹. توزیع کتاب‌های درسی. گاهی اوقات شما در روزهای نخست مدرسه ناگزیر باید کتاب‌های درسی را توزیع کنید. شما مجبورید کتاب‌های درسی را تهیه و فهرستی را برای ثبت شماره هر کتاب طراحی کنید و نام دانش‌آموز را در جایی از این فهرست بنویسید. درباره زمان و چگونگی توزیع کتاب‌ها فکر کنید. از آنجایی که در روز اول مدرسه غالباً مقدار زیادی از اعلام‌ها و فعالیت‌ها ضرورت دارند، شاید بخواهید برای توزیع کتاب‌ها تا روز دوم یا سوم صبر کنید یا اینکه آنها را درست در همان لحظه مورد نیاز توزیع نمائید.

^۱- back-to-school night (معلم و والدین، در شام اولین روز مدرسه گرد هم می‌آیند) م

^۲- Halloween

^۳- Hanukkah (تعطیلی هشت روزه یهودیان در ماه دسامبر) م

^۴- Martin Luther King

^۵- Easter

باید در مورد نحوه خاص توزیع فکر کنید. یکی از راه‌ها اینست که از دانش‌آموزان بخواهید به صف شوند و به ترتیب به سمت میزی بروند که کتاب‌ها روی آن چیده شده است. شما می‌توانید در لحظه‌ای که کتاب را به دانش‌آموز می‌دهید نام او را روی فهرست ثبت کنید.

۱۰. *شناسایی اتاق*. در روز نخست مدرسه دانش‌آموزان باید محل کلاس شما را پیدا کنند. نام‌گذاری آشکار کلاس‌ها به‌ویژه در مورد دانش‌آموزانی اهمیت دارد که تازه به ساختمان مدرسه وارد می‌شوند. برای این منظور می‌توان بر گه‌ای را روی سمت بیرونی درب نصب کرد که در آن شماره کلاس، نام معلم، پایه تحصیلی و موضوع درس مشخص شده است (برای مثال، اتاق ۲۱۱؛ آقای رودریگز، تاریخ جهان). این اطلاعات را باید روی تخته نیز نوشت تا دانش‌آموزان باز ببینند که به کلاس درستی وارد شده‌اند. برای خوشامدگویی نیز باید جمله‌ای را روی تخته نوشت، نظیر؛ «خوش آمدید! خوشحالم که شما اینجا هستید».

۱۱. *آرایش اتاق*. در مورد آرایش اتاق می‌توان پیش از شروع مدرسه تصمیم‌گیری کرد. در مورد تجهیزات ثابت اتاق، مواد آموزشی و کمک آموزشی، مسیرهای پُرتردد، ناحیه‌های کار، مرز ناحیه‌های فعالیت، میدان دید (قابلیت مشاهده تمامی دانش‌آموز)، و نیز در مورد قصد خودتان از چیدمان‌های گوناگون نیمکت‌ها فکر کنید. در چیدمان کلاس جای مواردی نظیر میز خودتان، نیمکت‌های دانش‌آموزان، میزهای کار، قفسه‌های کتاب، کمد‌های بایگانی و سایر اثاثیه را تعیین کنید. چیدمانی که برای اتاق انتخاب می‌کنید باید با اهداف و فعالیت‌های آموزشی شما هماهنگی داشته باشد. در رویکردهای آموزشی معلم-محور نظیر ارائه‌ها و نمایش‌ها نوعی از آرایش اتاق لازم است در حالی که کار در گروه‌های کوچک مستلزم نوع متفاوتی از آرایش است.

۱۲. *انتخاب و چیدمان نیمکت‌ها*. شاید معلمی ترجیح دهد که محل نشستن هر دانش‌آموز را خودش تعیین کند در حالی که دیگری بگذارد دانش‌آموزان محل نشستن خویش را انتخاب کنند. در این مورد باید پیش از شروع مدرسه تصمیم گرفت. در هر صورت، اطمینان یابید که تعداد نیمکت‌ها برای تعداد دانش‌آموزانی که انتظار دارید کفایت می‌کنند. بهتر اینست که در نحوه اختصاص نیمکت‌ها سن و بلوغ دانش‌آموزان را نیز مد نظر قرار دهید. شاید در خلال سال تحصیلی نیاز باشد که چیدمان نیمکت‌ها را برای انطباق با گروه‌های کار تغییر دهید یا دانش‌آموزانی را که به نظارت از نزدیک نیاز دارند به نیمکت‌های قابل دسترس‌تر جابجا کنید یا اینکه فقط به دنبال ایجاد یک تغییر باشید.

۱۳. *ترئین اتاق*. این مهم است که کلاس تان را به مکانی جذاب و راحت تبدیل کنید. در مورد نگهداری از گیاهان یا حتی داشتن یک آکواریوم در کلاس درس فکر کنید. نمایش تصاویر، پوسترها، نمودارها و نقشه‌ها نیز راه‌هایی برای پوشش دیوارها با استفاده از مواد آموزشی آموزنده و جذاب است. شما می‌توانید از یک تابلوی اعلانات برای نمایش اطلاعات کلاس درس و از یکی برای نمایش موارد فصلی^۱ استفاده کنید. پس از شروع مدرسه می‌توانید به روزرسانی تابلوهای اعلانات را به دانش‌آموزان بسپارید.

اتخاذ تدابیر آموزشی

پیش از شروع سال تحصیلی به دقت در مورد مجموعه متنوعی از موضوعات آموزشی نظیر برنامه‌های بلند-مدت، مواد آموزشی مکمل، سنجش دانش‌آموزان، پوشه معلم جایگزین، سرفصل درس و نظایر آن فکر کنید. بر اساس نتایج مطالعه‌ای روی معلمان باتجربه (بردن، ۲۰۱۷) شما می‌توانید موضوعات آموزشی زیر را مد نظر قرار دهید:

۱. *برنامه‌های بلند-مدت*. این مفید است که راهنماهای برنامه درسی و دیگر مواد آموزشی مرتبط را دنبال کنید تا به ابعاد محتوایی پی ببرید که باید تا پایان سال تحصیلی پوشش داده شود. در برخی از راهنماهای برنامه درسی پیشنهاداتی در مورد تعداد هفته‌های لازم برای آموزش هر بخش مطرح شده است.

شاید بخواهید از دیگر معلمان نیز مشورت بگیرید به‌ویژه آنهایی که در موضوع یا پایه تحصیلی مشابه شما تدریس می‌کنند. تا جایی که ممکن است، ضمن در نظر گرفتن ایام امتحانات و تعطیلی‌ها این برنامه‌های تقریبی را با تقویم آموزشی مدرسه هماهنگ سازید. دقت کنید که خودتان را در برنامه‌ای غیرمنعطف گیر نیاندازید. زمان‌هایی را باقی بگذارید برای مرور مطالب در پایان هر بخش یا فصل، تدریس مجدد در صورتی که موقعیت ایجاب کند، و نیز برای اتفاقات غیرمنتظره نظیر تعطیلی مدرسه به علت شرایط آب و هوایی ناپایدار.

۲. *مواد آموزشی مکمل*. در برنامه‌های بلند-مدت خودتان برای هر کدام از موضوعات اصلی برنامه‌های درسی با یک فهرست جاری از مواد آموزشی یا فعالیت‌های مکمل شروع کنید. این فهرست می‌تواند شامل مکان‌های گردش علمی، اشخاص مرجع، رسانه‌ها، بازی‌ها، سنجش‌ها، تابلوهای اعلانات و کتاب‌های تکمیلی باشد. درباره منابع کتابخانه یا

م (نظیر فصل امتحانات و فصل انجام پروژه‌های گروهی) seasonal items -^۱

مرکز رسانه، نظیر فیلم‌ها یا مستندها جستجو کنید و آنها را سفارش دهید یا رزرو نمایید. شاید بخواهید در خلال هفته‌های آغازین مدرسه از دیگر مواد آموزشی مکمل نیز استفاده کنید.

۳. طرح‌های اسکلتی. طرح اسکلتی^۱ پیش‌نگری کوتاهی از دستاوردهای قصد شده است. این طرح غالباً شامل فهرستی هفتگی از دستاوردهای مورد انتظار است. در طرح‌های اسکلتی نسبت به برنامه‌های سالانه بلند-مدت، جزئیات بیشتری گنجانده می‌شود اما نه به این معنا که جزئیات مورد نیاز برای طرح‌درس‌های روزانه نیز در آنها قرار داده شود. در سه یا چهار هفته نخست، طرح‌های اسکلتی به مثابه راهنمایی برای تهیه طرح‌درس‌های مفصل‌تر مورد استفاده قرار می‌گیرند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

طرح‌های مربوط به سال تحصیلی و ترم اول نمره‌دهی

شما باید حتی پیش از اینکه مدرسه آغاز به کار کند در مورد تدوین طرح‌هایی برای سال و نیز ترم اول نمره‌دهی اقدام کنید. شما می‌توانید با نگاهی به سال تحصیلی، جدول زمانی موقتی را برای هر قسمت یا بخش از آن دوره تدوین کنید (به طور نمونه، بخش ۳ از اواسط اکتبر تا اواسط نوامبر تدریس خواهد شد). شما همچنین می‌توانید برنامه‌ریزی مفصل برای اولین دوره امتحانات را شروع کنید.

۱. وقتی که پیش از آغاز به کار مدرسه در مورد طرح‌های سالانه فکر می‌کنید در طرح‌های موقتی یا جدول زمانی فعالیت‌ها چه نکات دیگری را می‌توانید بگنجانید؟
۲. در طرح‌های خودتان برای ترم اول امتحانات چه اطلاعاتی را می‌گنجانید؟ این کار در برنامه‌ریزی بخش‌ها و درس‌ها چه کمکی به شما کمک خواهد کرد؟

۴. برنامه‌های زمانی هفتگی. بهتر است که شما پیش از شروع به کار مدرسه برنامه هفتگی خودتان را تدوین کنید و نسخه‌ای از آن را دم دست بگذارید، به عنوان مثال، در دفتری که برای طرح‌درس‌ها دارید. برنامه هفتگی غالباً به شکل نمودار نشان داده می‌شود به این صورت که روزهای هفته در بالای آن و ساعات کلاسی در ستون سمت چپ فهرست می‌شوند. احتمالاً برنامه کلاسی معلمان راهنمایی و متوسطه را مدیر یا شخص دیگری در

¹- skeleton plan

ساختمان مدرسه تعیین می‌کند و در آن مشخص می‌شود که هر ساعت کلاسی مربوط به تدریس برای کدام پایه تحصیلی و موضوع درسی است.

۵. طرح‌درس‌های روزانه. پس از تدوین طرح‌های اسکلتی برای سه یا چهار هفته نخست، وقت آنست که طرح‌درس‌های روزانه را برای هفته اول مدرسه تهیه کنید. قالب‌های طرح‌درس متفاوت‌اند. یکی از قالب‌های پُرکاربرد به این شکل است که در آن قسمت‌هایی برای روزهای هفته و موضوعات درسی تعبیه شده است. در این قسمت‌ها شما می‌توانید درباره خُرده‌هدف‌ها، فهرست موضوعاتی که باید تدریس شوند یا فعالیت‌هایی که باید اجرا شوند، مواد آموزشی و نیز درباره ابزارهای سنجش نکاتی را یادداشت کنید. معلمان تازه‌کار و پیمانی غالباً ملزم‌اند که برای هفته پیش‌رو طرح‌درس‌های هفتگی خود را به رؤیت مدیر یا معاون مدیر برسانند.

۶. تهیه سرفصل. شما باید در ابتدای سال تحصیلی، اطلاعاتی را راجع به دوره در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید. شما می‌توانید پیش از شروع به کار مدرسه این اطلاعات و نیز هر گونه مواد آموزشی مرتبط را طراحی و تهیه کنید. در سطوح راهنمایی و متوسطه، معلمان غالباً سرفصلی از آن دوره را در اختیار هر دانش‌آموز قرار می‌دهند که کلیات این اطلاعات مقدماتی در آن بیان شده است (به فصل ۳ نگاه کنید). سرفصل دوره شامل موارد زیر است: عنوان دوره، عنوان کتاب درسی و دیگر مواد آموزشی منبع اصلی، توصیف مختصری از دوره، فهرستی از خُرده‌هدف‌های دوره، چارچوب محتوایی، الزامات دوره (برای مثال، آزمون‌ها، تکلیف منزل، پروژه‌ها)، نحوه محاسبه نمرات (برای مثال، نمرات هر تکلیف و نیز نمره کلی مورد نیاز برای پایه‌های خاص)، توصیفی از خط‌مشی‌های تکلیف منزل، خط‌مشی‌های مربوط به حضور و دیرآمدگی، و فهرستی از مقررات و رویه‌های کلاس درس. بعضی از معلمان توصیفی را نیز از روش‌ها و فعالیت‌های آموزشی که دانش‌آموزان در آنها مشارکت خواهند داشت اضافه می‌کنند.

۷. تهیه برگه‌های خط‌مشی. در سرفصل می‌توان کلیه خط‌مشی‌ها و رویه‌های کلاسی را نیز گنجانید، البته بعضی از معلمان این موارد را قرار نمی‌دهند. (برخی از معلمان بسته به پایه تحصیلی و مقتضیات، حتی سرفصل دوره را نیز در اختیار قرار نمی‌دهند). در نتیجه، معلم می‌تواند برگه خط‌مشی^۱ جداگانه‌ای را برای دانش‌آموزان آماده کند. در این برگه می‌توان مقررات و رویه‌های کلاسی، خط‌مشی‌های حضور و دیرآمدگی و نظایر آن را بیان کرد.

^۱ - policy sheets

اگر از سرفصل دوره استفاده نشده می‌توان در برگه خط‌مشی، شیوه نمره‌دهی را نیز توضیح داد.

۸. *سنجش آزمایشی دانش‌آموزان*. این اقدام مفیدی است که در ابتدای سال تحصیلی، سنجشی اولیه از سطح فهم و مهارت‌های دانش‌آموزان انجام بدهید تا توانمندی‌ها و تفاوت‌های درون کلاس درس را بهتر بشناسید. این سنجش‌ها را باید در وقتی از هفته نخست مدرسه اجرا کرد اما شما باید درباره چگونگی طراحی این سنجش و نیز اتخاذ تدابیر و هماهنگی‌های لازم پیش از شروع به کار مدرسه فکر کنید. رویه‌های سنجش می‌توانند کاربرگ‌ها، فعالیت‌های شفاهی، چک‌لیست‌های مشاهده، پیش‌آزمون‌ها یا درس‌های مرور را شامل شوند. شما باید پس از انجام این سنجش‌های اولیه، نتایج را روی فهرستی ثبت کنید که پیشتر برای کلاس طراحی کرده بودید.

۹. *برنامه‌ریزی برای تکلیف منزل*. در مورد چگونگی ارزشیابی دانش‌آموزان و تکمیل تعیین نمرات کارنامه‌ها به دقت فکر کنید. در اغلب موارد، تکلیف منزل یکی از عناصر ارزشیابی دانش‌آموز است و تهیه خط‌مشی‌های مربوط به تکلیف منزل را می‌توان پیش از شروع مدرسه انجام داد. خط‌مشی تکلیف منزل را می‌توان در قالب نامه‌ای تهیه کرد که در آغاز سال تحصیلی برای خانواده‌ها ارسال می‌گردد (به فصل ۱۳ نگاه کنید).

۱۰. *مواد آموزشی پشتیبان*. برای مواقعی که آموزش زودتر از زمان مورد انتظار به پایان می‌رسد یا دانش‌آموزان فعالیت‌های خویش را زودتر تمام می‌کنند مفید است که قدری مواد آموزشی پشتیبان در اختیار داشته باشید. این مواد آموزشی پشتیبان را می‌توان به موضوعات خاصی ربط داد که در آن بازه زمانی پوشش داده شده‌اند. بسیاری از معلمان مجموعه‌ای شامل پازل‌ها، بازی‌های آموزشی، پرسش‌های بحث‌برانگیز، معماهای فکری، نگارش خلاق، جستجوی واژگان و چیستان‌ها را در اختیار دارند. شما می‌توانید این مواد آموزشی را پیش از شروع به کار مدرسه گردآوری کنید.

۱۱. *رویه کلاسی آغازین*. هنگامی که دانش‌آموزان بدانند در آغاز کلاس رویه‌ای معین به اجرا در خواهد آمد غالباً عملکرد بهتری دارند. شما می‌توانید درباره انجام اقداماتی خاص تصمیم بگیرید. شاید بخواهید در ابتدای ساعت کلاسی حضور و غیاب کنید، اعلام‌ها را انجام دهید و به سراغ تکالیف دیگری بروید. هدف از داشتن یک رویه مشخص این است که پس از ورود دانش‌آموزان به اتاق، انتقال منظمی صورت بگیرد و برای آموزش آماده بشوند. بعضی از معلمان از دانش‌آموزان می‌خواهند که در خلال اجرای برخی از تکالیف، به مرور واژگان درس یا دیگر مسائل مرتبط به برنامه درسی بپردازند.

۱۲. پوشه‌ای برای معلم جایگزین. در مواقعی که غائب‌اید معلم جایگزین جایتان را خواهد گرفت. این مهم است که مواد آموزشی را برای معلمان جایگزین آماده کنید تا از اقدامات آنها پشتیبانی کرده باشید، یادگیری را به حداکثر برسانید و هر گونه رفتارهای جانبی را به کاهش دهید. بسیاری از معلمان اطلاعات مهم را برای معلمان جایگزین داخل یک پوشه نگهداری می‌کنند. این پوشه را می‌توانید در میز خودتان و کنار دفتر برنامه‌ها نگهداری کنید.

شما انواع متفاوتی از مواد آموزشی را برای معلمان جایگزین نگهداری می‌کنید اما گنجاندن اطلاعات زیر می‌تواند سودمند باشد: نسخه‌ای از برنامه زمانی روزانه، زمان‌های استراحت و نهار، فهرستی از مقررات کلاسی، فهرستی از رویه‌های کلاسی (برای مثال، برنامه صبحگاهی، حضور و غیاب، تابلوی نهار^۱، نهار، اسامی غایبین، ادوات اطفاء حریق)، فهرستی از دانش‌آموزان قابل اعتماد در هر ساعت کلاسی، رویه‌های عبور از راهروهای مدرسه (رفتن به دستشویی، کتابخانه یا دفتر مدرسه)، اطلاعاتی در مورد محل اقامت خاص (برای مثال، طرح درس‌ها، تجهیزات صوتی-تصویری، سایر وسایل)، اسامی افرادی برای گرفتن اطلاعات یا کمک (برای مثال، نام یکی از معلمان مجاور، به همراه شماره اتاق) و فهرست یا توصیفی از دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص. بیشتر این اطلاعات را می‌توان پیش از شروع مدرسه گردآوری کرد و اطلاعات تکمیلی را نیز در صورت نیاز می‌توان اضافه کرد.

مدیریت سنجش‌ها، نگهداری سوابق و گزارش‌دهی

این بسیار ضروری است که در مورد چگونگی سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز، نحوه ثبت پیشرفت و نمرات دانش‌آموز، و نیز روش گزارش نتایج سنجش از قبل فکر بکنید. سنجش همواره جایگاه مهمی در تدریس دارد و مطالبات اضافی ایالتی و محلی در زمینه اطمینان یافتن از یادگیری دانش‌آموز، سطح توجه به موضوع سنجش و گزارش‌دهی را بالا برده است. شما باید حتی پیش از شروع سال تحصیلی در مورد چگونگی سنجش یادگیری دانش‌آموزان، نگهداری سوابق عملکرد دانش‌آموز و گزارش نتایج سنجش تصمیم‌گیری کنید.

در بسیاری از مناطق آموزشی، نرم‌افزارهای نمره‌دهی الکترونیکی فراهم گردیده یا خود معلمان می‌توانند آنها را خریداری کنند. این نرم‌افزارها به صورت صفحه گسترده طراحی

¹ - lunch count

شده به طوری که می‌توان نمرات هر نوع سنجشی را برای هر دانش‌آموز در آنها وارد کرد. نرم‌افزارهای نمره‌دهی الکترونیکی هم نگهداری سوابق و هم گزارش‌دهی نمرات را تسهیل کرده‌اند.

سنجش‌ها. سنجش ابعاد بسیاری دارد اما شما مجبور خواهید بود که [ابتدا] ابزارهای سنجش را انتخاب کنید. آزمون‌های معلم‌ساخته و کوئیزها کاربرد عمومی دارند. بعلاوه، شاید بخواهید دانش‌آموزان شما یادگیری‌های خویش را از طریق سنجش‌های عملکردی زیر به نمایش بگذارند: (۱) محصولات (برای مثال، کارپوشه‌ها، نمونه‌های کار، پروژه‌ها، گزارش‌های آزمایشگاهی) یا (۲) عملکردها (برای مثال، ارائه‌های شفاهی، ارائه با وسایل کمک آموزشی، نمایش‌ها، مباحثه‌ها، نمایش‌های ورزشی). شما در هر کدام از این رویکردهای سنجش نیاز خواهید داشت که سطح شایستگی دانش‌آموز را ارزشیابی کنید. این کار را می‌توان از طریق کلید پاسخی برای یک آزمون یا کاربرد سرفصل‌ها یا فرم‌های نمره‌دهی دیگری برای سنجش‌های عملکردی انجام داد.

نگهداری سوابق. هنگامی که دانش‌آموزان مورد سنجش قرار گرفتند و به کار آنها نمره دادید شما باید سوابق را در دفتر نمرات نگهداری کنید. به طور معمول، در دفتر نمرات قسمت‌هایی برای ثبت حضور روزانه، نمرات پیشرفت و نیز ثبت نمرات محصولات وجود دارد. تمامی نتایج سنجش دانش‌آموزان در دفتر نمرات وارد می‌شوند بنابراین تفکر پیشاپیش درباره‌ی طرح کلی خودتان برای سنجش به شما کمک خواهد کرد که ستون‌ها و عناوین مورد نیاز را به شیوه‌ای ثمربخش طراحی کنید. بعضی از معلمان، افزون بر نمرات عملکرد در آزمون‌ها، کارپوشه‌ها و دیگر فنون سنجش، از نمودارهای جداگانه‌ای برای ثبت شایستگی دانش‌آموزان در زمینه‌ی دانش و مهارت‌های مرتبط با استانداردهای برنامه‌ی درسی استفاده می‌کنند.

وارد کردن نتایج سنجش در دفتر نمرات تنها بخشی از وظیفه‌ی شماست. شما باید همچنین طرحی داشته باشید برای اینکه تمام اندازه‌گیری‌های عملکردی را در پایان برای ثبت در کارنامه به نمره‌ای واحد تبدیل کنید. برای مثال، آیا شما در درسی خاص ۲۰ درصد به تکلیف منزل، ۴۰ درصد به آزمون‌ها، ۲۰ درصد به کارپوشه و ۲۰ درصد به پروژه‌های گروهی همکارانه وزن می‌دهید؟ از این گذشته، چه سطحی از عملکرد به اعطای یک نمره‌ی الف یا ب خواهد انجامید؟ شما باید پیش از شروع سال تحصیلی و تدوین برنامه‌ی خودتان راجع به سیستم نمره‌دهی فکر کنید.

گزارش دهی. به احتمال قوی، منطقه آموزشی شما موارد لازم را برای ثبت در کارنامه‌ها و نیز چگونگی گزارش اطلاعات تعیین خواهد کرد. در درجه نخست، منطقه تعیین می‌کند که کدام پیشرفت کمی یا غیر کمی (برای مثال، محصول‌ها) را باید گزارش کرد. همچنین، منطقه تعیین می‌کند که از کدام سیستم نمره‌دهی استفاده شود (برای مثال، نمرات با حروف، قبول-رد، چک‌لیست‌ها). شاید منطقه راه‌های دیگری را نیز در مورد چگونگی گزارش نمرات تعیین کند.

افزون بر کارنامه‌ها، شما می‌توانید پیشرفت دانش‌آموزان را به راه‌های گوناگونی نظیر ملاقات اولیا و مربیان، خبرنامه‌ها و بازدیدهای آزاد به اطلاع خانواده‌ها برسانید. شما می‌توانید در خلال ملاقات اولیا و مربیان، کارپوشه‌ای را برای هر دانش‌آموز آماده کنید که معرف کار اوست. در مورد خبرنامه می‌توانید اطلاعاتی را در مورد فعالیت‌ها و عملکرد کل کلاس به اشتراک بگذارید. از قبل در مورد اینکه چه اطلاعاتی را گزارش خواهید کرد بیاندیشید و طرحی را برای گردآوری و گزارش انواع داده‌ها و مواد مورد نیاز تدوین کنید.

تدوین طرحی برای رسیدگی به بدرفتاری‌ها

شما بر مبنای درک مدیریت و انضباط کلاسی، به تدوین طرحی برای رسیدگی به بدرفتاری‌ها در کلاس درس نیاز خواهید داشت. در اینجا طرحی هفت مرحله‌ای ارائه گردیده که شروع آن با تعیین نظام مقررات و رویه‌هاست. شما باید در خلال آموزش، محیطی حمایتی ایجاد کنید و به هنگام خروج دانش‌آموزان از مسیر انجام تکلیف، حمایت‌های موقعیتی لازم را فراهم نمایید. اگر دانش‌آموزی به تکلیف مورد نظر باز نمی‌گردد باید به سمت سطوح پیشرفته‌تر تنبیه حرکت کنید. اگر هیچ کدام از این اقدامات جواب نداد شاید نیاز باشد که دیگر کارکنان را درگیر کنید.

شما باید به شیوه‌ای اثربخش به بدرفتاری رسیدگی نمایید اما در عین حال از وقفه‌ها یا گسست‌های غیرضروری اجتناب کنید. پیشنهاد محققان و مربیان برای تدوین طرح رسیدگی به بدرفتاری‌ها، حرکت از مداخله‌های اندک به سوی مداخله‌های قوی است (برای مثال، بردن، ۲۰۱۷؛ چارلز، ۲۰۱۴؛ لوین و نولان، ۲۰۱۴؛ وُلْفگانگ^۱، ۲۰۰۹). معلم بر مبنای استقرار مقررات و رویه‌ها و نیز وجود یک محیط کلاسی حمایتی، از مداخله‌های

^۱- Wolfgang

اندک به سوی مداخله‌های قوی حرکت می‌کند. از طرح هفت مرحله‌ای زیر برای رسیدگی به بدرفتاری استفاده کنید:

۱. سیستم مقررات و رویه‌های خودتان را وضع کنید. سیستمی از مقررات و رویه‌ها را به منزله بنیانی برای رسیدگی به موضوعات انضباطی وضع کنید. این امری حیاتی است که شما متناسب با موقعیت، سیستمی از مقررات و رویه‌ها را انتخاب کنید. پاداش و تقویت برای رفتار مطلوب و پیامدهایی برای بدرفتاری باید در این سیستم ترکیب شده باشند. هیچ رویکرد واحدی برای تمامی معلمان و تمامی موقعیت‌های تدریس مناسب نیست. برای نمونه، مقررات و رویه‌ها یک معلم انگلیسی پایه دهم، برای یک کلاس پایه سوم مناسب نیست. از این گذشته، این سیستم باید با خط‌مشی‌های مستقر در مدرسه و منطقه و نیز با فلسفه آموزشی، شخصیت و ترجیحات شما سازگار باشد.

۲. در خلال جلسات کلاسی، محیطی حمایتی فراهم کنید. وقتی که سیستم مقررات و رویه‌ها در آغاز سال تحصیلی مستقر گردید شما باید محیطی حمایتی را ایجاد و حفظ کنید. هدف اقداماتی که در دوره‌های عادی آموزشی انجام می‌شوند هدایت و تقویت دانش‌آموزان برای رفتار مثبت است.

تأمین یک محیط حمایتی اساساً از طریق سرخ‌دهی و تقویت رفتارهای شایسته و نیز جلب و حفظ توجه بر آورده می‌گردد. سرخ‌دهی و تقویت مستلزم تأکید بر رفتارهای مطلوب و مثبت، بازشناسی و تقویت رفتارهای مطلوب و تحسین اثربخش است. جلب و حفظ توجه مستلزم تمرکز توجه دانش‌آموزان در ابتدای درس‌ها، پیشروی درس‌ها با شتاب مناسب، نظارت بر توجه در خلال درس‌ها، تحریک متناوب توجه، پاسخگو نگه داشتن و نیز خاتمه دادن به درس‌هایی است که برای مدت طولانی در جریان بوده‌اند. با دانش‌آموزان با متانت و احترام رفتار کنید و کلاس‌هایی چالش‌برانگیز، جذاب و مهیج داشته باشید.

۳. در خلال جلسات کلاسی، حمایت موقعیتی بکنید. بعید نیست که دانش‌آموزان در خلال یک درس به رفتارهای جانبی بپردازند. رفتار جانبی شاید به شکل بدرفتاری یا زوال توجه باشد. به هر روی، شما باید بلافاصله حمایت موقعیتی لازم را فراهم کنید. حمایت موقعیتی^۱ به اقداماتی دلالت دارد که شما با کمترین میزان مداخله و وقفه ممکن، برای بازگرداندن دانش‌آموز به تکلیف انجام می‌دهید. حمایت موقعیتی را می‌توان از طریق حذف عوامل حواس‌پرتی، تقویت رفتارهای شایسته، افزایش علاقه دانش‌آموز، فراهم‌سازی سرخ‌ها،

¹ - situational assistance

کمک به دانش آموزان در تنگناها، هدایت مجدد رفتار، اصلاح درس و دیگر رویکردها فراهم کرد (این موضوع به طور کامل تر در فصل ۱۰ بحث شده است).

شما چه تصمیمی می گیرید؟

فراهم سازی حمایت موقعیتی

معلمان غالباً پیش از واکنش های ملایم به رفتارهای جانبی، برای بازگرداندن دانش آموزان به تکلیف، حمایت موقعیتی لازم را فراهم می کنند.

۱. فراهم سازی حمایت موقعیتی چه مزایایی دارد؟
۲. حمایت موقعیتی برای دانش آموزان پایه های اول، هفتم و یازدهم، چه تفاوت هایی دارد؟
۳. تفاوت های فرهنگی دانش آموزان چگونه تصمیمات شما را در زمینه راه های فراهم سازی حمایت موقعیتی تحت تأثیر قرار می دهند؟

برخی از رفتارهای نامناسب به قدری گذرا و نامحسوس اند که می توان با خیال راحت آنها را نادیده گرفت. شما حمایت موقعیتی را می توانید با «گام بخشودگی» برای دانش آموز آغاز کنید یعنی پی ببرید که آن رفتار جانبی، خفیف و زودگذر است و بگذارید دانش آموز بدون تاوان و جریمه به سوی تکلیف باز گردد.

۴. از واکنش های ملایم استفاده کنید. اگر دانش آموزی پس از فراهم سازی حمایت موقعیتی همچنان به رفتار جانبی ادامه می دهد شما باید از واکنش های ملایمی استفاده کنید که هدف آن تصحیح رفتار دانش آموز است. مقصود از این واکنش ها تنبیه فرد نیست. واکنش های ملایم می توانند غیر کلامی یا کلامی باشند (به فصل ۱۰ نگاه کنید). واکنش های غیر کلامی عبارتند از نادیده گرفتن رفتار، تغییر مسیر ارتباطی، بهره گیری از کنترل مجاورتی و بهره گیری از کنترل تماسی^۱. پیام های کلامی عبارتند از تقویت همقطاران، نام بردن از دانش آموز در خلال درس، شوخ طبعی، بیان درخواست یا فرمان مستقیم، یادآوری مقررات به دانش آموز و رویکردهای متعدد دیگر.

۵. واکنش های محدود را به کار ببرید. اگر دانش آموزان به واکنش های ملایم پاسخ ندادند و باز هم به رفتارهای جانبی آشکار پرداختند شما باید واکنش های محدود را انتقال دهید

^۱- touch control

به عنوان مثال، معلم بی هیچ کلامی دست بر شانه دانش آموز بگذارد، یا دست دانش آموز را بگیرد و او را تا نیمکت همراهی کند (بردن، ۲۰۰۰). لازم به ذکر است که در برخی کشورها هر گونه تماس جسمی معلم با دانش آموز ممنوع است. م

(به فصل ۱۰ نگاه کنید). منظور از این واکنش‌های تنبیهی، رسیدگی به بدرفتاری‌ها از طریق حذف محرک‌های جذاب و نیز به حداقل رساندن رفتارهای نامناسب است. واکنش‌های محدود عبارتند از کاربرد پیامدهای منطقی و فنون مختلف اصلاح رفتار، نظیر وقت تنفس^۱ و سلب مزایا^۲.

۶. واکنش‌های قوی‌تر را به کار ببرید. اگر واکنش‌های محدود نیز کافی نیستند پس ناچارید به سوی انواع تحمیلی‌تر مداخله حرکت کنید (به فصل ۱۰ نگاه کنید). هدف اینست که این واکنش‌های قوی، به واسطه افزودن محرک‌های آزارنده‌ای نظیر توبیخ رسمی یا ادب کردن^۳ خاصیت تنبیهی داشته باشند. هدف از محرک‌های آزارنده، کاهش رفتار ناخواسته است.

۷. در صورت لزوم، از مشارکت دیگران بهره‌مند شوید. اگر تمامی تلاش‌ها برای واداشتن دانش‌آموز به رفتار صحیح شکست خورد پس باید اشخاص دیگری نیز در این فرایند نقش آفرینی کنند. این امر در مورد اکثر بدرفتاری‌های مستمر یا جدی اتفاق می‌افتد. شما می‌توانید با مشاوران، روان‌شناسان، مدیران و معاونان مدارس، استادان علوم تربیتی، کارکنان دانشکده، مراکز بهداشت روانی، مددکاران اجتماعی مدرسه، مربیان بهداشت مدرسه، ناظران، رؤسای اداره و با خانواده‌ها مشورت کرده یا مشارکت آنها را نیز جلب کنید. نوع پشتیبانی و مشارکت این افراد بسته به تخصص ایشان متفاوت خواهد بود.

برنامه‌ریزی برای روز اول

شروع اثربخش سال تحصیلی اهمیت بنیادینی در اجرای سیستم مدیریت کلاس دارد. مارزانو و همکاران (۲۰۰۹) گزارش کرده‌اند که اداره قدرتمند روز اول و تأکید بر مدیریت کلاس در روزهای نخست، زمینه را برای یک شروع خوب فراهم می‌کند. تصمیم‌گیری‌های شما برای برنامه‌ریزی شروع سال تحصیلی و انجام اقدامات در روزهای نخست باید مبتنی بر اصول مختلفی باشد (بردن، ۲۰۱۷؛ ایمر و اورتسون، ۲۰۱۷؛ اورتسون و ایمر، ۲۰۱۷؛ گود و بروفی، ۲۰۰۸؛ وانگ و وانگ، ۲۰۰۹):

۱. برای بیان شفاف مقررات، رویه‌ها و انتظارات تحصیلی خودتان برنامه‌ریزی کنید.

^۱- time-out

^۲- lose of privileges

^۳- overcorrection

ادب کردن به دو شکل است: یکی اینکه باید عیب یا نقص مورد نظر برطرف شود. به عنوان مثال، دانش‌آموزی که آشغالی را روی زمین می‌ریزد باید آن را بردارد و داخل سطل زباله بیاندازد (حالت شدیدتر آن جمع‌آوری کل زباله‌های کلاس است). دوم اینکه دانش‌آموز رفتار مطلوب را بارها تمرین کند. برای مثال، انداختن آشغال به سطل زباله را چند مرتبه تکرار کند. م

۲. برای کمک به موفقیت دانش‌آموزان، درس‌هایی فاقد پیچیدگی طراحی نمائید.
۳. تمرکز کل کلاس را حفظ کنید.
۴. در دسترس، محسوس و مسئول^۱ باشید.
۵. راهبردهایی را برای رسیدگی به مشکلات بالقوه طراحی نمائید.
۶. به‌دقت بر پذیرش مقررات و رویه‌ها از سوی دانش‌آموزان نظارت کنید.
۷. رفتار نامناسب را فوراً متوقف کنید.
۸. آموزش را مبتنی بر سطوح توانایی سازماندهی کنید.
۹. دانش‌آموزان را به لحاظ تحصیلی پاسخگو نگه دارید.
۱۰. در انتقال اطلاعات شفاف عمل نمائید.
۱۱. توجه دانش‌آموزان را حفظ کنید.
۱۲. جریان فعالیت‌های درس‌ها را سازماندهی نمائید.

سازماندهی کلاس درس

تصمیم‌گیری‌ها درباره آرایش کلاس درس باید پیش از روز اول مدرسه و رسیدن دانش‌آموزان انجام شوند. پیش از آرایش کلاس درس باید موارد زیر را مد نظر قرار دهید: (۱) الگوهای حرکت دانش‌آموزان در کلاس درس؛ (۲) نیاز دانش‌آموزان به دسترسی به مجموعه متنوعی از مواد آموزشی، متون، کتاب‌های مرجع، تجهیزات و وسایل؛ (۳) نیاز دانش‌آموزان به مشاهده ارائه‌های آموزشی و نمایش مواد درسی. کلاس خودتان را به شیوه‌ای آرایش و تزئین کنید که از مدیریت اثربخش کلاس درس پشتیبانی شود (مارزانو و همکاران، ۲۰۰۹). آرایش خوب اتاق می‌تواند با کاستن از وقفه‌ها، تأخیرها، و زمان‌های مرده، در فائق آمدن بر شرایط پیچیده تدریس به معلمان کمک کند. از مطالعات بر روی مدیران اثربخش کلاس درس، پنج اصل کلیدی برای آرایش خوب اتاق قابل استنباط است (ایمر و اورتسون، ۲۰۱۷؛ اورتسون و ایمر، ۲۰۱۷):

۱. آرایشی را برای اتاق انتخاب کنید که با اهداف و فعالیت‌های آموزشی شما سازگار است. شما نیاز خواهید داشت که درباره انواع اساسی فعالیت‌های آموزشی که در کلاس شما مورد استفاده خواهند بود فکر کنید و سپس مطابق با آن به سازماندهی نیمکت‌ها، مواد آموزشی و تجهیزات بپردازید. ارائه‌های معلم-محور، نمایش‌ها و ازبرخوانی‌ها مستلزم این‌اند که دانش‌آموزان نشسته باشند تا بتوانند جایی را که معلم در آن درس می‌دهد نگاه

^۱ - in charge

کنند. در مقابل، کار در گروه‌های کوچک، مستلزم وجود آرایش اتاقی بسیار متفاوت است.

۲. ازدحام نواحی پُرتردد را کم کنید. نواحی پُرتردد عبارتند از فضای اطراف درب‌های ورود و خروج، مداد تراش و سطح زباله، نواحی کار گروهی، قفسه‌های کتاب و انبار لوازم، میز معلم و نیمکت‌های دانش‌آموزان. نواحی پُرتردد را باید از جای اصلی تدریس معلم جدا کرد به نحوی که فضایی باز و سهل‌الوصول برای محل آموزش وجود داشته باشد. برای مثال، سعی کنید دانش‌آموزی را کنار مداد تراش نشانید زیرا آن ناحیه پُرتردد است و امکان بروز رفتارهای نامناسب وجود دارد.

۳. اطمینان یابید که دانش‌آموزان به راحتی معلم را می‌بینند. این مهم است که معلم دید واضحی از دانش‌آموزان داشته باشد تا بتواند دانش‌آموز نیازمند کمک را ببیند یا از تکلیف‌گریزی یا گسستگی او از درس پیشگیری کند. باید بین نواحی کار دانش‌آموزان و ناحیه‌ای که حضور معلم در آن بیشتر خواهد بود خطوط دید^۱ صاف وجود داشته باشد.

۴. آن دسته از مواد آموزشی و وسایل دانش‌آموزان را که به‌طور متناوب در تدریس به کار می‌آیند جایی بگذارید که راحت در دسترس باشند. اگر این مواد آموزشی به راحتی در دسترس باشند و به نحو کارآمد نگهداری شوند احتمال شروع و خاتمه سریع فعالیت‌ها بیشتر می‌شود و زمان لازم برای آماده‌سازی و تمیزکاری نیز به حداقل می‌رسد. تعیین نواحی خاصی برای نگهداری، می‌تواند این پدیده را که دانش‌آموزان وسایل را روی نیمکت‌های شان رها کرده یا با خود به بیرون از کلاس ببرند کاهش دهد.

۵. اطمینان یابید که دانش‌آموزان خاص می‌توانند ارائه‌ها و نمایش‌های آموزشی را به راحتی نگاه کنند. آرایش نشستن دانش‌آموزان باید به گونه‌ای باشد که همگی بتوانند تخته یا صفحه نمایشگر را ببینند، آن هم بدون اینکه صندلی‌ها را حرکت دهند، نیمکت‌ها را بچرخانند یا اینکه گردن‌های خود را دراز کنند. موقعیت برجسته را به عنوان ناحیه اصلی تدریس انتخاب کنید تا به توجه کردن دانش‌آموزان کمک شود و یادداشت‌برداری نیز تسهیل گردد.

^۱ - lines of sight

فیلم آموزشی

آرایش کلاس

اینکه شما چگونه کلاس تان را آرایش می کنید نکات بسیاری را راجع به سبک تدریس تان آشکار می کند. آرایش های متفاوت، بسته به اینکه درس شما شامل چه محتوایی خواهد بود می توانند برای کلاس مناسب باشند. در این فیلم معلم نمونه هایی از آرایش ها را به همراه دلایل منطقی هر کدام توضیح می دهد. این همچنین مهم است که آرایش کلاسی شما سیال باشد و در خلال یک درس یا بین کلاس ها تغییر کند.

فضای کف اتاق

به طور معمول، کلاس درس حاوی وسایل بسیاری در فضای کف اتاق است، وسایلی نظیر نیمکت ها، میز معلم، قفسه های کتاب، میزهای کار و مراکز فعالیت. به منظور تسهیل یادگیری و به حداقل رسانیدن وقفه ها و تأخیرها، در مورد کارکردهای فضای کلاس تان و نیز روی پنج اصل کلیدی فوق برای آرایش کلاسی مطلوب تأمل کنید.

تصمیم گیری درباره اینکه آموزش برای کل بچه ها را در کجای کلاس اجرا خواهید کرد نقطه شروع خوبی برای طراحی نقشه کف اتاق است. اتاق را بررسی نمائید و ببینید برای مخاطب قرار دادن کل کلاس و ارائه درس ها یا دستورها، باید کجا بایستید و کار کنید. در این ناحیه باید یک وایت بورد، یک صفحه نمایشگر، یک میز برای دستگاه نمایشگر، یک میز کوچک برای نگهداری اقلام مورد نیاز در خلال آموزش و یک پریز برق وجود داشته باشد. موارد زیر را بررسی کنید:

■ **نیمکت های دانش آموزان.** حتی اگر قرار است که در ادامه سال چیدمان های دیگری مورد استفاده قرار بگیرند شاید بهتر باشد که برای شروع سال نیمکت ها را به صورت ردیفی و روبروی ناحیه تدریس خودتان بچینید زیرا در این الگو مدیریت دانش آموزان آسان تر است. اطمینان یابید که تمام دانش آموزان می توانند ناحیه اصلی تدریس را ببینند بدون اینکه پشت آن قرار بگیرند یا مجبور به بلند شدن از جای خویش باشند. مهم است که نیمکت های دانش آموزان به دور از نواحی پرتردد باشد. از قرار دادن نیمکت های آنها نزدیک درب، مداد تراش، سطح زباله و نواحی نگهداری وسایل پرهیزید. فضای فراوانی برای راهروهای میان نیمکت ها رها کنید تا حرکت دانش آموزان و نیز حرکت خودتان به هنگام نظارت بر کارهای نشستنی تسهیل شود.

- **میز معلم.** جای میزتان را باید طوری تنظیم کنید که بتوانید دانش‌آموزان را ببینید اما واجب نیست که میز جلوی اتاق باشد. در واقع، شاید قرار گرفتن میز شما در آخر کلاس به نظارت شما در خلال کارهای انفرادی کمک بکند. دانش‌آموزانی که روبروی شما نیستند دیگر نمی‌دانند که آیا شما به آنها نگاه می‌کنید یا نه مگر اینکه سر خود را بگردانند. بدین طریق دانش‌آموزان به انجام مستمر تکالیف محوله ترغیب می‌شوند. بسیاری از معلمان ترجیح می‌دهند که در حین کارهای انفرادی بچه‌ها پشت میز بنشینند، در کلاس دور بزنند و به نظارت و کمک به دانش‌آموزان بپردازند.
- **قفسه‌های کتاب و کمد‌های بایگانی.** مکان اینها را باید طوری تنظیم کرد که سد راه دید دانش‌آموزان از تخته‌ها و نمایش‌های مربوطه نشوند. همچنین این وسایل نباید مزاحم نظارت شما بر دانش‌آموزان باشند. اگر در قفسه کتاب اقلامی نظیر کتب مرجع، فرهنگ لغات، یا دیگر وسایلی وجود دارد که دائماً به کار می‌آیند پس باید دسترسی و نظارت بر آنها آسان باشد. بهتر است اقلامی را که به ندرت مورد استفاده قرار می‌گیرند جایی دور از دسترس قرار دهید. اگر فقط یک قفسه کتاب در اختیار دارید از آن برای موارد پُر کاربرد استفاده کنید.
- **مراکز فعالیت یا نواحی کار.** مرکز فعالیت ناحیه‌ای است که در آن یک یا چند دانش‌آموز برای کار روی فعالیتی ویژه گرد هم می‌آیند. مرکز فعالیت می‌تواند به شکل یک مرکز یادگیری یا یک ناحیه کار رایانه‌ای باشد. به‌طور معمول، در این نواحی از یک یا چند میز به عنوان سفره کار استفاده می‌شود. هنگامی که میزها را برای یک مرکز فعالیت مکان‌یابی می‌کنید اطمینان یابید که خودتان می‌توانید تمامی دانش‌آموزان را در این ناحیه کاری مشاهده کنید، معابر پُرتردد را خالی کنید و نگذارید نواحی متراکم و انباشته شکل بگیرند. یک مرکز غالباً دارای تجهیزات ویژه‌ای نظیر یک رایانه و دیگر مواد و وسایل آموزشی است. برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند به نحو اثربخش کار کنند باید میز و فضای کار کافی برای آنها فراهم کرد. این مفید است که یک ناحیه کار را نیز کنار یا آخر اتاق و پشت به سایر دانش‌آموزان تعیین کنید.

نظراتی از کلاس درس

لیلا پاست، معلم پایه چهارم، رنو، نوادا

سازماندهی مواد آموزشی و فضای کلاس

من فهمیدم که سازماندهی خوب از من معلم بهتری ساخته است. من درس‌ها و فعالیت‌های روزانه‌ام را در پنج جعبه پلاستیکی به ردیف روی یک پیشخوان قرار داده‌ام و روی هر کدام نام یکی از روزهای هفته را چسبانده‌ام. بالای هر جعبه، جعبه دیگری برای هفته دوم قرار دارد. با این روش می‌توانم طراحی و گردآوری مواد آموزشی مرتبط برای دو هفته را در یک زمان انجام دهم. این روش سازماندهی، یافتن تمام مواد آموزشی مورد نیاز را برای معلم جایگزین آسان می‌کند.

من وسایل دانش‌آموزان را به آسانی، روی پیشخوان‌ها در دسترس قرار داده‌ام و جعبه‌ها را برای بازگرداندن کارهای نشستنی، تکالیف منزل و کارهای مرکز یادگیری، نام‌گذاری کرده‌ام. برای هر دسته از نیمکت‌های دانش‌آموزان، سبدهی پلاستیکی گذاشته‌ام که حاوی چسب، مداد پاک‌کن‌ها، مدادها و مدادرنگی‌هاست. در ابتدای سال تحصیلی برای هر دانش‌آموز شماره‌ای تعیین می‌کنم که برای شناسایی تمامی پوشه‌ها، نامه‌ها، قیچی‌ها و دیگر موارد مورد استفاده قرار می‌گیرد. من دریافته‌ام که سازماندهی مواد آموزشی معلم و دانش‌آموزان به کاهش زمان اتلاف، افزایش بهره‌وری و بهبود مهارت‌های سازمانی معلم در کار با دانش‌آموزان کمک می‌کند.

فضای انبار

معلم‌ان و دانش‌آموزان از طیف گسترده‌ای از مواد آموزشی استفاده می‌کنند. آن دسته از مواد آموزشی را که کاربرد روزانه ندارند باید در انبار نگهداری کرد. بنابراین، باید فضایی برای انبار کتاب‌های درسی و کتب مرجع، مواد آموزشی پُرکاربرد، وسایل و مواد آموزشی معلم، تجهیزات و مواد آموزشی کم‌کاربرد فراهم کرد. در اینجا رهنمودهایی ارائه می‌شوند:

۱. کتاب‌های درسی و کتب مرجع. برخی از کتاب‌های درسی را دانش‌آموزان نگهداری نمی‌کنند و بنابراین به‌منظور امکان دسترسی آسان در مواقع مورد نیاز باید در کلاس انبار شوند. بعلاوه، کتب مرجعی که از کتابخانه مدرسه، کتابخانه عمومی یا از دیگر منابع قرض گرفته‌اید باید برای استفاده دانش‌آموزان در دسترس باشند. تمامی این کتاب‌ها را باید در یک قفسه کتاب انبار کرد تا دسترسی آسان به آنها میسر شود.

۲. مواد آموزشی. مواد آموزشی مورد نیاز دانش‌آموزان بسته به موضوع درس متفاوت خواهند بود. این مواد می‌توانند شامل خط‌کش‌ها، قیچی‌ها، برگه‌های مخصوص، مدادها، منگنه‌کوب، نوار چسب، چسب و دیگر وسایل باشند. درست مثل کتاب‌های درسی و کتب منبع، برای دسترسی آسان به این مواد نیز باید محلی را برای انبار آنها انتخاب کرد. اگر روی جعبه‌های حاوی هر کدام از این اقلام، برچسب عنوان بزرگی بزنید به مرتب و منظم بودن ناحیه نگهداری وسایل بسیار کمک خواهد کرد. این اقلام را می‌توانید بالای قفسه کتاب یا کمد یا در یک گوشه نگهداری کنید.

۳. وسایل معلم. وسایلی را که فقط مورد استفاده شخص شما خواهند بود در میز و یا نواحی مخصوص خودتان نگهداری کنید. برخی از این وسایل عبارتند از: دفتر اخطارها، فهرست حضور و غیاب، برنامه نهار، دفتر طرح‌درس، تبلت‌ها، پوشه‌های بایگانی و ماژیک‌های مخصوص وایت‌برد. این اقلام را باید در جای امنی قرار داد تا دانش‌آموزان به آنها دسترسی نداشته باشند.

۴. تجهیزات. نوع تجهیزاتی که معلم باید نگهداری کند تا اندازه قابل ملاحظه‌ای بسته به پایه تحصیلی و موضوع درسی معلم متفاوت خواهند بود. برای مثال، شاید معلم ورزش مجبور باشد انواع بسیاری از تجهیزات و وسایل را نگهداری کند حال آنکه این اقلام در برخی از کلاس‌ها هیچ کاربردی ندارند. ممکن است معلمان کلاس‌های خودگردان نیاز داشته باشند که رایانه‌ها یا دیگر وسایل کمک‌آموزشی را که کاربرد روزانه ندارند انبار نمایند.

۵. اقلام کم‌کاربرد. بعضی از مواد آموزشی فقط سالی یک بار استفاده دارند. این اقلام عبارتند از تزئین‌های فصلی (برای مثال؛ هالوین، عید شکرگذاری)، نمایش‌های تابلوی اعلانات و مواد آموزشی پروژه‌های ویژه. شاید برخی از مواد آموزشی فقط برای یک بخش به کار بیایند، به عنوان مثال، زمانی که از مدل چشم انسان برای تدریس در کلاس درس علوم استفاده می‌شود. برخی از معلمان ترجیح می‌دهند تزئین‌های فصلی و دیگر مواد آموزشی کم‌کاربرد را در خانه‌های خودشان نگهداری کنند.

فضای تابلوهای اعلانات و دیوارها

کاربرد سازنده تابلوهای اعلانات و فضای دیوار می‌تواند به ایجاد یک محیط کلاسی مثبت کمک کند. این هدف را می‌توان از طریق به نمایش گذاشتن مواد آموزشی مرتبط، تکالیف، مقررات، برنامه‌های زمانی، کارهای دانش‌آموزان و دیگر زمینه‌های مورد علاقه

محقق کرد. بسیاری از معلمان دانش‌آموزان را در انتخاب محتوا، آماده‌سازی تابلوهای اعلانات و کار روی فضای دیوارها مشارکت می‌دهند. یکی از رویکردها اینست که ماهانه گروه متفاوتی از دانش‌آموزان برای طراحی و آماده‌سازی تابلوی اعلانات انتخاب شوند. بعضی از معلمان ترجیح می‌دهند که برای هر کدام از تابلوهای اعلانات هدف معینی داشته باشند. برای مثال، از یکی از تابلوها می‌توان برای اطلاع‌رسانی مقررات کلاسی، برنامه‌زمانی روزانه یا هفتگی، دستیاران کلاس، برنامه‌نهار، نقشه‌مدرسه، اعلام‌های ضروری یا دیگر اطلاعات رویه‌ای استفاده کرد. از تابلوی دیگر می‌توان برای نمایش کارهای دانش‌آموزان استفاده کرد. از نوع سوم تابلوی اعلانات می‌توان فقط برای تزئین و موارد فصلی، انگیزشی یا هنری استفاده کرد. از دیگر تابلوها می‌توان برای ارسال اطلاعات و مقالات جدید راجع به مدرسه یا رخدادهای جامعه استفاده کرد. بعلاوه، از تابلوهای اعلانات می‌توان برای ارسال پوسترها، اطلاعات یا مقالات جدید مربوط به محتوای درس استفاده کرد.

برخی از مواد آموزشی نظیر فهرست مقررات کلاس را می‌توان در قالب پوسترها قرار داد و یا روی دیوارها به نمایش در آورد به‌ویژه اگر قرار نیست محتوای آنها در خلال سال تحصیلی تغییر کند. نواحی معینی از تخته را نیز می‌توان به نمایش تکالیف دانش‌آموزان یا اعلان‌های خاص^۱ اختصاص داد زیرا احتمال می‌رود که این اطلاعات به‌طور روزانه تغییر کنند.

انتخاب و آموزش مقررات و رویه‌ها

در مورد تمام قوانین ترافیکی فکر کنید که برای استفاده از وسایل نقلیه موتوری وضع شده‌اند. دستورالعمل‌هایی برای راه‌های علامت‌دهی، گردش، راندن در سمت راست، سبقت از دیگر وسایل نقلیه و نیز دیگر ابعاد گوناگون رانندگی مقرر شده‌اند. در هر ایالت چنین قوانینی برای اطمینان از ایمنی رانندگان و نیز دیگران تصویب شده‌اند. به همین ترتیب، در کلاس درس نیز به دستورالعمل‌هایی برای هدایت رفتار معلم و دانش‌آموزان نیاز است تا خُرده‌هدف‌های یادگیری محقق شوند و هر کسی به موفقیت دست یابد.

از مقررات و رویه‌ها برای هدایت و کنترل رفتار دانش‌آموزان در کلاس‌های درس استفاده می‌شود. حتی در اجتماعات یادگیرنده مثبت که دانش‌آموزان فعالانه در شکل‌دهی محیط یادگیری خویش مشارکت دارند نیز وجود مقررات و رویه‌ها برای هدایت رفتارها

^۱ - special announcements

ضرورت دارد. معلمان برای مدیریت اثربخش کلاس باید به‌دقت در مورد مقررات و رویه‌های مورد نیاز فکر کنند.

دیدگاه فلسفی شما درباره تدریس، مدیریت کلاس و انضباط، تأثیر شگرفی بر چگونگی انتخاب مقررات و رویه‌ها خواهد داشت. معلمانی که ترجیح می‌دهند کنترل تصمیم‌گیری‌های کلاسی را بیشتر در دست بگیرند احتمالاً مقررات و رویه‌ها را بدون مشورت با دانش‌آموزان انتخاب خواهند کرد. معلمانی که مایل‌اند در تصمیم‌گیری‌ها تا حدی مشارکت دانش‌آموزان را نیز داشته باشند احتمالاً با دانش‌آموزان گفتگویی خواهند داشت و سپس به شیوه مشارکتی درباره مقررات و رویه‌ها تصمیم‌گیری خواهند کرد. معلمان فوق‌العاده دانش‌آموز-گرا نیز شاید گفتگوی فوق و تعیین مقررات و رویه‌ها را به دانش‌آموزان بسپارند.

همین‌طور که راجع به اطلاعات مربوط به مقررات و رویه‌ها تأمل می‌کنید درباره دیدگاه فلسفی خودتان در زمینه انضباط و مدیریت کلاس درس نیز خردورزی کنید. شاید یک الگو انعکاسی از باورهای شما درباره رشد کودک و مدیریت رفتار دانش‌آموز باشد. لذا این نیز به شما درباره میزان کنترلی که می‌خواهید در تعیین مقررات و رویه‌ها اعمال کنید یک دیدگاه خواهد داد.

مقررات

مقررات^۱ به معیارها یا انتظارات رفتاری عمومی دلالت دارند که باید در کلاس درس رعایت شوند. اینها ضوابطی کلی‌اند که هدف از آنها تنظیم رفتارهای انفرادی در تلاش برای پیشگیری از رفتارهای مخرب است. مقررات را می‌توان برای هدایت شیوه تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، آمادگی برای کلاس و نیز کنترل رفتارهای خویش در خلال کلاس تعیین کرد. این مقررات به‌طور معمول در قالب عباراتی مثبت برای هدایت رفتار دانش‌آموز بیان می‌شوند. گاهی اوقات معلمان افزون بر مقررات عمومی، مقرراتی را نیز برای موقعیت‌های خاص تعیین می‌کنند (برای مثال، جویدن آدامس مجاز نیست).

به رهنمودهای زیر درباره تعیین و اجرای مقررات توجه کنید:

۱. موضوع نیاز به مقررات را بررسی کنید. مقررات دستورالعمل‌هایی را برای رفتارهای مناسب در اختیار می‌گذارند تا زمینه تدریس و یادگیری فراهم شود. مقررات را باید به

^۱- rules

سوی سازماندهی محیط یادگیری جهت داد به گونه‌ای که از استمرار و کیفیت تدریس و یادگیری اطمینان حاصل شود. مقررات نباید فقط به اعمال کنترل روی دانش‌آموزان محدود شوند.

مقررات برای وقوع تدریس و یادگیری ضرورت دارند و لذا باید واقع‌گرایانه، منصفانه و منطقی باشند. مقررات انتخابی باید در خدمت مقاصد زیر باشند: (الف) از حق معلم برای تدریس حفاظت شود، (ب) از حق دانش‌آموزان برای یادگیری حفاظت شود، (ج) از امنیت روان‌شناختی و فیزیکی دانش‌آموزان حفاظت شود، و (د) از اموال یا دارایی‌ها حفاظت شود (لوین و نولان، ۲۰۱۴).

شما هنگام تأمل روی مقررات باید شیوه تدریس خویش و نیز نوع محیطی را که برای کلاس درس می‌پسندید مورد بررسی قرار دهید. برخی از عوامل از جمله فلسفه آموزشی شما، سن و سطح بلوغ دانش‌آموزان، مقررات و انتظارات مدرسه، نوع فضایی که باید در کلاس ایجاد شود، و نیز منطق قوانین خاص باید مد نظر قرار گیرند.

۲. *مقررات را انتخاب کنید.* پس از اینکه نیاز به مقررات کلاسی را بررسی کردید اکنون آماده‌اید که مقررات مناسب را برای کلاس درس خودتان انتخاب کنید. نمونه‌ای از مقررات عبارتند از: (الف) از دستورات معلم پیروی کنید؛ (ب) تمام قوانین مدرسه را رعایت کنید؛ (ج) با همه افراد مؤدبانه صحبت کنید؛ و (د) دست، پا یا وسایل‌تان را به دیگران نزنید. این مقررات احتمالاً برای تمامی پایه‌های تحصیلی (پیش‌دبستانی تا دوازدهم) مناسب‌اند.

با توجه به تفاوت‌ها در سطح بلوغ و رشد دانش‌آموزان، شاید برخی از مقررات فقط برای پایه‌های معینی مورد نیاز باشند. برای مثال، دانش‌آموزان پایه‌های اولیه (پیش‌دبستانی تا سوم) غالباً در بسیاری از موضوعات به هدایت مستقیم نیاز دارند. برخی از مقررات تکمیلی برای این پایه‌ها مناسب‌اند از جمله (الف) همان اولین مرتبه‌ای که دستورالعمل‌ها داده شد از آنها پیروی کنید، (ب) دست خودتان را بلند کنید و منتظر بمانید تا شما را صدا بزنند، (ج) در نیمکت خود بنشینید مگر اینکه اجازه بلند شدن به شما داده شود، و (د) کلاس را بدون اجازه ترک نکنید. در پایه‌های تحصیلی و موقعیت‌هایی که دانش‌آموزان بر حسب موضوع درس گروه‌بندی شده‌اند شاید به مقرراتی در زمینه مواد آموزشی و شروع کلاس‌ها نیاز باشد، از جمله اینکه باید تمام مواد آموزشی مورد نیاز را به کلاس بیاورند و با نواختن زنگ در آغاز ساعت کلاس سر جای خود نشسته و آماده کار باشند. در شکل ۹-۲ رهنمودهایی برای انتخاب مقررات کلاسی نمایش داده شده است.

فیلم آموزشی

تدوین معیارهایی برای رفتار کلاسی: تعیین مقررات و رویه‌ها (بخش اول)

برای پرهیز از سردرگمی دانش‌آموزان مقررات کلاس درس شما باید ساده و همخوان باشند. مقررات و انتظارات خویش را به شیوه‌ای به اطلاع دانش‌آموزان برسانید که بتوانند بر رفتارهای خود و نیز رفتارهای یکدیگر نظارت کنند.

ببینید تا چه اندازه می‌توان دانش‌آموزان را در شناسایی مقررات کلاس مشارکت داد (کروین^۱، ۲۰۱۳). مشارکت دانش‌آموز، از میان سایر عوامل، تحت تأثیر دیدگاه فلسفی معلم است. بسیاری از معلمان در تعیین قوانین به دانش‌آموزان حق انتخاب نمی‌دهند. این معلمان مقررات را به‌طور مستقیم ارائه و در مورد منطق آنها با دانش‌آموزان گفتگو می‌کنند. دیگر معلمان در می‌یابند که اگر ابتدا به دانش‌آموزان در تعیین مقررات و پیامدها کمک کنند آنها با تعهد بیشتری از مقررات پیروی می‌کنند. معلمان بسته به اینکه دانش‌آموزان را در شناسایی مقررات کلاس مشارکت می‌دهند یا نه می‌توانند مدیرانی اثربخش باشند.

۳. پاداش‌ها و پیامدها را انتخاب کنید. چنانکه پیشتر ذکر شد هم پاداش‌ها و هم تنبیه‌ها را می‌توان به عنوان مقرراتی برای کلاس وضع کرد. پاداش‌ها ممکن است شامل مجموعه متنوعی از تقویت‌ها باشند، مواردی نظیر تقویت‌کننده‌ها، فعالیت‌ها و مزایای اجتماعی، تقویت‌کننده‌های ملموس و تقویت‌کننده‌های ژتونی. باید به دانش‌آموزان گفته شود که این تقویت‌کننده‌ها در صورت رعایت مقررات ارائه خواهند شد. به همین ترتیب، باید به دانش‌آموزان گفته شود که در صورت نقض مقررات چه پیامدهایی به دنبال خواهد آمد. هنگامی که یک دانش‌آموز به رفتارهای جانبی پرداخت ابتدا در تلاش برای بازگرداندن او به کار حمایت موقعیتی فراهم کنید. اگر دانش‌آموز همچنان به رفتار جانبی ادامه داد پس شما باید واکنش‌های ملایم نظیر رفتارهای غیرکلامی و کلامی را از خود نشان دهید. اگر این نیز نتیجه نداد می‌توانید به سوی پیامدهای منطقی و دیگر اقدامات ممکن حرکت کنید.

¹- Curwin

نظراتی از کلاس درس

توزا کول، معلم پایه چهارم، کورپس کریستی، تکزاس

انتخاب و تقویت مقررات

در نخستین روز از سال تحصیلی اطمینان می‌یابم که دانش‌آموزان اصل راهنمای کلاس من را فهمیده باشند؛ اینکه هیچ کسی در این کلاس اجازه ندارد کاری کند که آنها از یادگیری محروم شوند. دانش‌آموزان روح حاکم بر این اصل را دوست دارند. آنها بلافاصله درمی‌یابند که در این کلاس جدید از حقوقی نیز برخوردارند. ما در خلال گفتگوهای جدی خودمان در سراسر هفته اول سال، دلالت‌ها و معانی این قانون را عملاً مشخص می‌کنیم. ما درباره امیدهایی که والدین، پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها، و اولیاء آنها برای این سال تحصیلی دارند صحبت می‌کنیم و از این حرف می‌زنیم که هیچ کدام از این افراد نمی‌خواهد کسی باعث جریحه‌دار شدن احساسات دانش‌آموزان، آسیب فیزیکی آنها، یا بازماندن آنها از یادگیری مطالبی شود که در هر کدام از روزهای مدرسه باید یاد بگیرند.

دانش‌آموزان پس از دو یا سه روز به تفکر درباره «قوانین کوچک» لازم برای کلاس ما می‌پردازند و آنها را می‌نویسند. من این قوانین کوچک را بلند می‌خوانم و دانش‌آموزان به مجموعه‌ای از مقررات رأی می‌دهند که همگی به رعایت قانون بزرگ [همان اصل راهنمای کلاس] کمک خواهند کرد. من این مواد را در یک پوستر می‌نویسم و در اتاق نصب می‌کنم. همه دانش‌آموزان این پوستر را امضا می‌کنند تا موافقت خود را نشان دهند و بدین ترتیب، ما آماده شروع موفق یک سال کم‌مسأله و کم‌حاشیه می‌شویم.

لیزا زیبلی، معلم پایه اول، ویرجینیا بیچ، ویرجینیا

من در اولین روز مدرسه با بچه‌های پایه اولی‌ام درباره این صحبت می‌کنم که در مدرسه از دانش‌آموزان چه رفتارهایی انتظار می‌رود. ما به روش فوران مغزی فهرستی از نظرات را تهیه و سپس آنها را در قالب مؤلفه‌هایی مشابه یا هم‌معنا دسته‌بندی می‌کنیم. سپس من قولی را پیشنهاد می‌دهم: «من طوری رفتار خواهم کرد که معلمانم بتوانند تدریس کنند، دیگران بتوانند یاد بگیرند، و معلمان و والدینم افتخار کنند!». سپس به سراغ آن فهرست می‌رویم تا ببینیم آیا همه نظرات در این قول می‌گنجد یا نه. این همیشه مرا شگفت‌زده می‌کند که بچه‌های کوچکی که فقط شش سال دارند این مفهوم را درک می‌کنند.

۴. مقررات را تدریس و مرور کنید. پس از اینکه مقررات کلاس شناسایی شدند آنها را در اولین جلسه کلاسی تدریس کنید گویی که محتوایی درسی‌اند. این گفتگو باید شامل تبیین مقررات، تکرار، بازخورد و تدریس مجدد باشد. این مهم است که دانش‌آموزان منطق مقررات را به رسمت بشناسند و برای هر کدام از این مقررات، انتظارات معینی در برابر ایشان قرار داده شود. در شکل ۳-۹ رهنمودهایی برای تدریس و مرور مقررات کلاسی نشان داده شده است.

شکل ۲-۹

رهنمودهایی برای انتخاب مقررات کلاس درس

۱. اطمینان یابید که مقررات کلاس با قوانین مدرسه همخوانی دارند.
۲. دانش‌آموزان را تا جایی که راحت‌اید و نیز تا اندازه‌ای که سن و پختگی آنها اجازه می‌دهد در تعیین مقررات مشارکت دهید.
۳. رفتارهای مناسب را شناسایی و آنها را در قالب مقررات کلاسی مثبت بیان کنید.
۴. روی رفتارهای مهم تمرکز کنید.
۵. تعداد مقررات را کم (چهار تا شش مورد) در نظر بگیرید.
۶. هر کدام از قوانین را با عبارتی ساده و کوتاه بیان کنید.
۷. مقررات به رفتارهای قابل مشاهده دلالت داشته باشند.
۸. پاداش‌هایی را برای پیروی دانش‌آموزان از مقررات و پیامدهایی را برای قانون‌شکنی آنها شناسایی کنید.

۵. تعهدات را دریافت کنید. پس از تدریس مقررات برای دانش‌آموزان آنها را وادار کنید فهم خویش از مقررات را بیان کنند و عزم خود را برای پیروی از این مقررات نشان دهند. این کار را می‌توان به شیوه‌های متنوعی انجام داد. یکی از اثربخش‌ترین شیوه‌ها اینست که هر دانش‌آموز نسخه‌ای از فهرست قوانین را امضا کند و جمله‌ای نظیر «من از این مقررات آگاهم و آنها را فهمیده‌ام» پای آن بنویسند. بدین ترتیب، هر دانش‌آموزی این مقررات را تصدیق می‌کند. نسخه دیگری از این مقررات را نیز می‌توان به دانش‌آموزان داد تا در میز یا دفترچه یادداشت خود بگذارند.

چنانکه پیشتر گفته شد فرستادن خط‌مشی انضباطی برای خانواده‌ها ابزار دیگری برای ایجاد تعهد نسبت به آن خط‌مشی است. با این روش خانواده‌ها نیز در ابتدای سال تحصیلی از این

خط‌مشی مطلع می‌شوند. در صورتی که والدین دغدغه یا سؤالاتی راجع به خط‌مشی انضباطی داشتند می‌توانند با شما تماس بگیرند. در غیر این صورت، از آنها بخواهید که اظهارنامه آگاهی خویش از مقررات را (که شبیه فرمی است که فرزند ایشان در مدرسه امضا کرده) امضا و برای شما ارسال کنند.

شکل ۳-۹ رهنمودهایی برای تدریس و مرور مقررات کلاس درس

۱. در اولین جلسه کلاسی راجع به مقررات گفتگو کنید.
۲. راجع به دلایل وجود این مقررات گفتگو کنید.
۳. انتظارات خاص مربوط به هر قانون را شناسایی کنید. مثال‌هایی ارائه دهید و بر جنبه مثبت این مقررات تأکید نمایید.
۴. دانش‌آموزان را از پیامدهای رعایت یا نقض این مقررات آگاه کنید.
۵. فهم صحیح دانش‌آموزان از مقررات را واریسی کنید.
۶. نسخه‌ای از خط‌مشی انضباطی خویش را برای خانواده‌ها و نیز برای مدیر مدرسه بفرستید.
۷. مقررات را در مکانی مهم نصب کنید.
۸. در زمان‌هایی به غیر از وقتی که کسی قانونی را شکسته، مقررات را به کلاس یادآوری کنید.
۹. به‌طور منظم مقررات را مرور کنید.

رویه‌ها

رویه‌ها^۱ راه‌هایی مورد تأیید برای انجام تکالیف خاص در کلاس درس‌اند. بر خلاف مقررات که هدف از تعیین آنها پیشگیری از رفتارهای نامناسب است هدف از رویه‌ها کمک به دانش‌آموزان برای موفقیت در انجام تکلیفی ویژه است. برای هدایت فعالیت‌هایی نظیر تحویل تکالیف، تراشیدن مداد، مراجعه به دستشویی و کنار گذاشتن وسایل می‌توان رویه‌هایی را شناسایی کرد. کاربرد رویه‌ها یا فرایندهای راهوار^۲ چندین مزیت دارد: آنها فهم مشترک شما و دانش‌آموزان را از یک فعالیت افزایش می‌دهند، پیچیدگی محیط کلاس را به ساختاری قابل پیش‌بینی کاهش می‌دهند، و زمینه بهره‌گیری صحیح و کارآمد از زمان را فراهم می‌کنند.

^۱- procedures

^۲- routines

درست مثل مقررات، رویه‌ها را نیز باید در مواقع مقتضی به‌طور شفاف بیان کرد، منطق پشتیبان آنها را تبیین نمود و فرصت‌هایی را برای تمرین آنها و ارائه بازخورد فراهم کرد:

- نیاز به رویه‌ها را مورد بررسی قرار دهید. در گام نخست شما باید نیاز به رویه‌ها را در مورد کلاس خودتان مورد بررسی قرار دهید. در مورد چه فعالیت‌ها یا اقداماتی وجود رویه می‌تواند رفتارهای دانش‌آموز را هدایت کند؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال کلیدی، باید درباره تمام اقداماتی فکر کنید که در کلاس رخ می‌دهند و مواردی را شناسایی کنید که داشتن رویه‌ای مرتبط برای آنها مفید خواهد بود.

خوشبختانه نیازی نیست که این سنجش را از ابتدایی‌ترین مراحل آن آغاز کنید زیرا مطالعات در زمینه مدیریت کلاس در پایه‌های پیش‌دبستانی تا دوازدهم، چارچوبی را به دست داده‌اند که می‌توان از آن برای شناسایی رویه‌های مرسوم کلاسی استفاده کرد. برخی از حوزه‌های خاصی که در آن به رویه‌های کلاسی نیاز است در شکل ۴-۹ نمایش داده شده‌اند. برخی از این حوزه‌ها از ایمر و اورتسون (۲۰۱۷)، اورتسون و ایمر (۲۰۱۷)، جونز و جونز (۲۰۱۶)، و وین‌اشتین و رومانو (۲۰۱۵) اقتباس شده‌اند.

- رویه‌ها را انتخاب کنید. شما باید به‌هنگام بررسی موارد مندرج در شکل ۴-۹ مقتضیات بی‌همتای کلاس درس خودتان را مد نظر قرار دهید. در تصمیم‌گیری درباره مواردی که به یک رویه نیاز است باید عواملی نظیر پایه تحصیلی، سطح بلوغ دانش‌آموزان، و نظم و ترتیب مورد پسند خودتان را مد نظر قرار دهید. اگر موارد زیادی را از شکل ۴-۹ انتخاب بکنید شاید نتیجه خوبی بدهد زیرا این موارد به اقدامات نسبتاً متداول در بسیاری از کلاس‌های درس ربط دارند. پس از انتخاب مواردی که نیازمند رویه‌اند به‌طور مشخص تصمیم بگیرید که هر کدام از این رویه‌ها چگونه خواهند بود.

- رویه‌ها را تدریس و مرور کنید. درست نیست که دانش‌آموزان با تردید در خلال گفتگو دستشان را بالا ببرند یا علامت‌های ظریفی را که نشان‌گر خواسته‌های شما از ایشان‌اند با دودلی تفسیر کنند. از اولین روز مدرسه، رویه‌های گوناگون مورد نیاز را تدریس و مرور کنید. معلمان اثربخش در چهار روز اول مدرسه به جای تکالیف درسی زمان بیشتری را صرف تکالیف مدیریتی می‌کنند. به‌هنگام تدریس و مرور رویه‌های کلاس درس برای دانش‌آموزان، گام‌های زیر به منزله اصول راهنما به کار می‌آیند:

۱. رویه را بلافاصله قبل از اولین باری که آن فعالیت رخ خواهد داد تبیین کنید.

۲. رویه را به نمایش درآورید.

۳. تمرین بدهید و فهم آنها را واریسی کنید.

۴. باز خورد بدهید.
۵. در صورت نیاز دوباره تدریس کنید.
۶. در چند هفته نخست قبل از هر موقعیتی رویه‌ها را برای دانش‌آموزان مرور کنید.
۷. پس از تعطیلی‌های طولانی رویه‌ها را مرور کنید.

شکل ۹-۴

حوزه‌های نیازمند رویه‌های کلاسی

۱. رویه‌های استفاده از اتاق.
 - الف. میز معلم و نواحی نگهداری وسایل.
 - ب. نیمکت‌ها و محل نگهداری وسایل دانش‌آموزان.
 - ج. محل نگهداری مواد آموزشی مورد استفاده تمام دانش‌آموزان.
 - د. مدادتراش، سطل زباله، ظرف شویی، آبخوری.
 - ه. حمام
 - و. ایستگاه‌های یادگیری، مناطق استقرار رایانه، مناطق استقرار تجهیزات، مراکز، نواحی نمایش.
۲. انتقال‌ها به داخل و خارج از کلاس.
 - الف. شروع روز مدرسه
 - ب. ترک اتاق
 - ج. بازگشت به اتاق
 - د. پایان روز مدرسه
۳. رویه‌های بیرون از اتاق.
 - الف. حمام، آبخوری
 - ب. کتابخانه، اتاق منابع مرجع
 - ج. زمین بازی یا حیاط مدرسه
 - د. بوفه
 - ه. کمدها
 - و. وسایل اطفاء حریق یا کمک‌های اولیه
۴. رویه‌هایی برای فعالیت‌ها، آموزش، و کارنشستنی کل کلاس.
 - الف. مشارکت دانش‌آموز
 - ب. نشانه‌های توجه دانش‌آموز
 - ج. صحبت‌های بین دانش‌آموزان

ادامه شکل ۴-۹

- د. انجام تکالیف
- ه. توزیع کتاب‌ها، تجهیزات، و مواد آموزشی
- و. کمک گرفتن
- ز. بازگرداندن تکالیف
- ح. تکالیف پس از اتمام کار
- ط. جبران مافات
- ی. رویه‌های فعالیت خارج از نیمکت
- ۵. رویه‌های کار در گروه‌های کوچک.
- الف. آماده‌سازی کلاس
- ب. توزیع مواد آموزشی بین گروه‌ها
- ج. حرکت دانش‌آموز داخل و خارج گروه‌ها
- د. رفتارهای مورد انتظار در گروه‌ها
- ۶. دیگر رویه‌های کلی برای کلاس‌های مقطع متوسطه.
- الف. شروع ساعت کلاس
 - واریسی حضور دانش‌آموزان
 - دانش‌آموزانی که از قبل غایب بوده‌اند
 - دانش‌آموزانی که تأخیر دارند
 - رفتارهای دانش‌آموزی مورد انتظار
- ب. خط‌مشی‌های بیرون از اتاق
- ج. مواد آموزشی و تجهیزات
 - چیزهایی که باید به کلاس بیاورند
 - مداد تراش
 - دیگر تجهیزات اتاق
- تماس دانش‌آموز با میز معلم، انبار و دیگر دیگر مواد آموزشی
- د. حرکت نیمکت‌های دانش‌آموزان
- ه. تقسیم ساعت ناهار
- و. پایان‌دهی به ساعت کلاسی
- ۷. سایر رویه‌ها.
- الف. دستیاران کلاس
- ب. رفتار در خلال تأخیرها یا وقفه‌ها

حفظ رفتارهای دانش‌آموزی مناسب

وقتی پا به کلاسی می‌گذارید که در آن دانش‌آموزان فعالانه مشغول یادگیری‌اند و با معلم و دیگران به همکاری می‌پردازند تقریباً می‌توانید کنش‌های خوب جاری در آن کلاس را حس کنید. دانش‌آموزان می‌خواهند نقشی فعال و مولد ایفا کنند و از کار با یکدیگر لذت می‌برند. البته، این نوع از کلاس درس به طور تصادفی حاصل نمی‌شود. معلمان باید اقدامات بخردانه‌ای را در راستای ایجاد کلاس همکارانه و مسئولیت‌پذیر انجام دهند کلاسی که در آن دانش‌آموزان همکاری و تلاش برای موفقیت تحصیلی را انتخاب خواهند کرد. دانش‌آموزان باید حس کنند که از آنها انتظار می‌رود منظم و مرتب، دارای روحیه همکاری و مسئولیت‌پذیر باشند. ایجاد فضای کلاسی مثبت یکی از مهم‌ترین راه‌ها برای شکل‌دهی و حفظ روحیه همکاری و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان است (بورک^۱، ۲۰۰۸). چندین عامل در حفظ رفتارهای دانش‌آموزی مناسب نقش دارند. این عوامل عبارتند از: داشتن آمادگی ذهنی برای مدیریت، شکل‌دهی به ارتباطات معلم-دانش‌آموزی مثبت، تقویت رفتارهای مطلوب، حمایت از خود-تنظیمی، و متناسب‌سازی‌ها برای گوناگونی دانش‌آموزان.

داشتن آمادگی ذهنی برای مدیریت

در مطالعات پژوهشی در زمینه مدیریت کلاس درس، اهمیت و اثربخشی داشتن آمادگی ذهنی برای مدیریت رفتار دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفته است (مارزانو و همکاران، ۲۰۰۹). در زمینه مدیریت کلاس درس منظور از آمادگی^۲ آگاهی عمیق معلم از محیط اوست که مستلزم تلاش هشیارانه وی برای کنترل اندیشه‌ها و رفتارهای خویش در آن موقعیت است. در کلاس درس و حین توجه به رفتارهای دانش‌آموزان، این آمادگی را می‌توان در قالب اقدامات زیر توضیح داد.

حضور

منظور از حضور کاربرد فزونی ویژه برای آگاهی از اقدامات دانش‌آموزان در کلاس درس است. جیکوب کونین (۱۹۷۰) را اولین محقق دانسته‌اند که به‌طور نظام‌مند در مورد خصوصیات مدیران کلاسی اثربخش مطالعه کرد. وی اصطلاح حضور را برای توصیف

^۱- Burke

^۲- mental set

این گرایش (یا آمادگی ذهنی) معلمی ابداع کرد که در تمام لحظات، همه ابعاد کلاس را زیر نظر دارد تا از جریان اتفاقات آگاه شود و سپس به‌هنگام مواجهه با رفتارهای نامناسب، حضور خویش را از طریق مداخله فوری و صحیح برای دانش‌آموزان به نمایش می‌گذارد. به اصطلاح قدیم، معلمانی که از خصلت حضور برخوردارند گویی «پشت سر خود نیز چشم دارند». این معلمان کارهای زیر را انجام می‌دهند:

۱. نظارت منظم و واکنش فوری. شما برای نمایش حضور خویش باید به طور متناوب و نظام‌مند کلاس را رصد کنید، رفتارهای یکایک دانش‌آموزان یا گروه‌های دانش‌آموزان را به خاطر بسپارید، و فوراً به اعمال نامناسب واکنش نشان دهید.
۲. پیش‌بینی مسائل. بُعد دیگری از خصلت حضور توانایی پیش‌بینی مسائل و انجام تنظیمات مورد نیاز برای به حداقل رسانیدن مشکلات رفتاری است. شما باید به‌طور ذهنی اشتباهات محتمل برخی از دانش‌آموزان خاص را در کلاس‌ها مرور کنید و راجع به این تأمل کنید که چگونه می‌توان به این مشکلات بالقوه رسیدگی کرد. برای مثال، شما می‌توانید به‌هنگام طراحی فعالیت‌های کلاسی معین، آشفته‌گی‌ها یا وقفه‌های احتمالی را در توزیع وسایل شناسایی کنید. شما با این تفکر پیش‌نگرانه می‌توانید روش توزیع مواد آموزشی را اصلاح کنید و برای تقسیم و پخش این مواد اقدامات احتیاطی معینی را در نظر بگیرید.

عینیت هیجانی

کاربرد فونونی خاص برای داشتن عینیت هیجانی^۱ در برابر دانش‌آموزان اهمیت دارد. در مواقع بدرفتاری دانش‌آموزان، شاید قدری آشفته و هیجانی بشوید. این مهم است که اقدامات انضباطی شما به عنوان حمله به دانش‌آموزان خطاکار تلقی نشوند. شما باید بکوشید تا جای ممکن عینی و بی‌طرف باشید. عینیت هیجانی عبارتست از توانایی تعامل با دانش‌آموزان به شیوه‌ای مرتب و واقع‌گرایانه، حتی در لحظاتی که هیجانان قدرتمندی را تجربه می‌کنید. این حالت به‌ویژه برای مواقعی اهمیت دارد که پیامدهایی منفی را برای رفتاری نامناسب به اجرا می‌گذارید. به‌هنگام رسیدگی به بدرفتاری‌ها وجود حس خشم و ناکامی در شما کاملاً طبیعی است اما بروز دادن این هیجانان در لحظه انتقال پیامدها مفید نیست. به دنبال دلایل بدرفتاری بگردید و مراقب افکار و نگرش‌های خویش باشید.

¹ - emotional objectivity

برقراری ارتباطات مثبت معلم-دانش آموز

مطالعات پژوهشی در زمینه مدیریت کلاس درس اهمیت ارتباطات معلم-دانش آموزی مثبت را در ارتقای رفتارهای دانش آموزی مناسب برجسته کرده‌اند (مارزانو و همکاران، ۲۰۰۹). سطح تسلط و همکاری معلم عامل مهمی در شکل‌دهی به ارتباطات خوب است. ارتباط بهینه معلم-دانش آموز ترکیبی متعادل از ابعاد تسلط و همکاری است.

سطح تسلط. مدیران کلاسی اثربخش از فنون ویژه‌ای برای استقرار سطح مناسبی از تسلط در کلاس درس استفاده می‌کنند. مشخصه تسلط بالا عبارت از شفافیت مقاصد و هدایت قدرتمند ابعاد تحصیلی و رفتاری در کنار یکدیگر است. بنابراین، معلم هم درباره محتوایی که باید تدریس شود و هم درباره رفتارهای مورد انتظار در کلاس هدایت لازم را انجام می‌دهد. اگر سطح تسلط و نیز سطح همکاری از حد متوسط رو به بالا باشند (بعد به این موضوع پرداخته می‌شود) ارتباط معلم-دانش آموزی بهینه برای یادگیری ایجاد می‌شود (مارزانو و همکاران، ۲۰۰۹).

نظراتی از کلاس درس

مارجری مارکز، معلم هنرهای ارتباطی در مدرسه راهنمایی، ویکسام، میشیگان

ارتقای رفتار محترمانه

در این سه پایه‌ای که تدریس می‌کنم مقررات و رویه‌ها چندان متفاوت نیستند؛ روز اول (از طریق گفتگوی شفاهی و جزوات خلاصه) به دانش آموزانم گفته‌ام که «احترام» رکن اساسی محیط یادگیری ماست. من تأکید می‌کنم که هر جزء از رفتار، اخلاق کار، و نتایج پروژه مستقیماً تحت تأثیر سطح احترامی هستند که ما برای یکدیگر و نیز برای خودمان قائلیم. من بی‌پرده و صمیمی با کلاس صحبت می‌کنم، نه آن گونه که انگار معتقد باشم رفتار خشن یا تهدیدآمیز می‌تواند محیط کلاسی محترمانه و متحدی را به وجود آورد.

ما با همدیگر مصداق‌هایی از رفتار محترمانه را عرضه می‌کنیم مواردی نظیر حضور سر وقت در کلاس، مهربانی نسبت به همقطاران، کوشش بی‌وقفه برای انجام یک پروژه، نمایش جنب و جوش و گشودگی ذهنی، و انجام کاری که قول انجام آن را داده‌ایم. تمامی اینها نشان‌گر احترام به خویش و احترام قائل شدن برای دیگران‌اند. کلاس من خیلی زود به حریم امنی تبدیل می‌شود که در آن بهترین کار انفرادی خویش را انجام داده و از یکدیگر حمایت می‌کنیم.

شما می‌توانید تسلط را به شیوه‌های زیر ابراز کنید:

۱. تعیین مقررات و رویه‌ها. مقررات و رویه‌هایی که شما تعیین می‌کنید آشکارا به استیلا و تسلط شما در کلاس کمک خواهند کرد.

۲. بهره‌گیری از تدابیر انضباطی. در صورت بروز بدرفتاری، تدابیری را برای توقف آن رفتار نامناسب به اجرا بگذارید. اجرای این تدابیر جلوه دیگری از تسلط شما در کلاس درس است.

۳. ابراز رفتار جسورانه. یکی از بهترین راه‌ها برای اعمال سطح مطلوبی از تسلط، ابراز رفتار حاکی از اعتماد به نفس است. رفتار جسورانه^۱ یعنی اینکه فرد برای صیانت از حقوق مشروع خویش ایستادگی کند آن هم طوری که دیگران نتوانند او را نادیده بگیرند یا با حيله منصرف کنند. برای ابراز رفتار جسورانه می‌توانید از زبان بدنی جسورانه، سخن گفتن با تن صدای مناسب، و پافشاری بر مواضع تا بروز رفتار مطلوب در دانش‌آموزان استفاده کنید.

۴. تعیین اهداف یادگیری شفاف. راه دیگر برای نمایش سطح مطلوب تسلط این است که در مورد اهداف یادگیری بخش، ثلث یا نیمسال مورد نظر بسیار شفاف عمل کنید. از طریق تعیین اهداف یادگیری در ابتدای یک بخش آموزش، بازخورددهی در مورد آن اهداف، بازنگری مستمر و نظام‌مند اهداف، و ارائه بازخوردهای تراکمی در زمینه اهداف است که می‌توان اهداف یادگیری شفاف را انتقال داد.

سطح همکاری. مدیران کلاسی اثربخش از رفتارهای معینی بهره می‌گیرند که حکایت‌گر سطح مطلوبی از همکاری‌اند. مشخصه همکاری بالا داشتن دغدغه در مورد نیازها و نظرات دیگران و نیز تمایل به نقش آفرینی به عنوان عضوی از یک تیم است. اگر سطح تسلط و نیز سطح همکاری از حد متوسط رو به بالا باشند ارتباط معلم-دانش‌آموزی بهینه برای یادگیری ایجاد می‌شود (مارزانو و همکاران، ۲۰۰۹).

شما می‌توانید همکاری را به راه‌های زیر ارتقا دهید:

۱. تدارک اهداف یادگیری انعطاف‌پذیر. در حالی که شما اهداف یادگیری هر درس یا بخش را تعیین خواهید کرد می‌توانید قدری انعطاف‌پذیری به خرج دهید و در ابتدای یک بخش بگذارید دانش‌آموزان برخی از اهداف یادگیری خودشان را تعیین کنند یا از آنها پرسید که دوست دارند چه مطالبی یاد بگیرند. با این اقدام، حس همکاری انتقال می‌یابد.

^۱- assertive behavior

۲. نمایش علاقه شخصی به دانش‌آموزان. همه دانش‌آموزان توجه شخصی معلم به آنها را ارج می‌نهند لذا اگر شما به دانش‌آموزان، به عنوان افرادی مستقل، علاقه نشان دهید این کار بر یادگیری آنها تأثیر می‌گذارد. برای مثال، شما می‌توانید قبل، حین و پس از کلاس با دانش‌آموزان درباره علایق آنها به‌طور خودمانی حرف بزنید، می‌توانید از دانش‌آموزان به دلیل موفقیت‌های مهم آنها در داخل یا خارج از مدرسه تعریف کنید، هر روز در نهارخوری با چند تن از آنها گفتگو کنید، یا در مورد اتفاقات مهم زندگی دانش‌آموزان نظر بدهید (بلول^۱، ۲۰۱۰). ابراز دلسوزی در ارتباطات با دانش‌آموزان، یکی از رویکردهای میان‌فردی برای مدیریت کلاس است که به نظر می‌رسد مشارکت دانش‌آموزی را ارتقا داده رفتارهای جانبی را به حداقل می‌رساند (دیویس، سامرز و میلر^۲، ۲۰۱۲).

۳. بهره‌گیری از رفتارهای کلاسی منصفانه و سازنده. معلمان باید اطمینان یابند که رفتارهای ایشان برای تمام دانش‌آموزان یکسان است تا جوی ایجاد شود که در آن همگی دانش‌آموزان حس مقبولیت و پذیرفتگی داشته باشند. این رفتارها نیز ارتباطات معلم-دانش‌آموزی مثبت را تقویت می‌کنند. این کار را می‌توان به راه‌های زیادی انجام داد نظیر برقراری تماس چشمی با هر دانش‌آموز در کلاس، حرکت آگاهانه به سوی هر دانش‌آموز و نزدیک ماندن برای لحظاتی، زمینه‌سازی و ترغیب تمام دانش‌آموزان به نقش‌آفرینی در گفتگوها و تعاملات کلاسی، و اختصاص زمان انتظار کافی برای همگی دانش‌آموزان.

۴. پاسخ مقتضی به جواب‌های نادرست دانش‌آموزان. هنگامی که جواب دانش‌آموزان به سؤال شما غلط است و یا اینکه به کلی هیچ جوابی نمی‌دهند بدانید که آسیب‌پذیرتر از دیگر مواقع‌اند. اقدامات مقتضی شما در این لحظات حساس اثر قابل ملاحظه‌ای روی ایجاد ارتباطات معلم-دانش‌آموزی مثبت به جای خواهد گذاشت. شما می‌توانید روی نکات درست تأکید کنید، آنها را به مشارکت ترغیب نمایید، سؤال را به طرز دیگری مطرح کنید، راهنمایی‌ها یا سرنخ‌هایی در اختیار بگذارید، جواب را خودتان بدهید و سپس توضیح بیشتر بخواهید، و در موقع مقتضی، به نظر دانش‌آموز برای عبور از آن سؤال احترام بگذارید.

ابراز دلسوزی و حمایت. مجموعه قابل‌اعتنایی از تحقیقات نشان می‌دهند که پیشرفت تحصیلی و رفتار دانش‌آموز تحت تأثیر کیفیت ارتباطات معلم-دانش‌آموز قرار می‌گیرند (جونز و جونز، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان معلمان را می‌پسندند که گرم و دوستانه برخورد

^۱- Belvel

^۲- Davis, Summers & Miller

می‌کنند. برای دانش‌آموزانی که حس می‌کردند معلمان‌شان آنها را دوست دارند در مقایسه با دانش‌آموزانی که حس می‌کردند معلمان‌شان توجه اندکی به آنها دارند پیشرفت تحصیلی بالاتر و نیز رفتارهای کلاسی سازنده‌تری گزارش شده است. در مطالعات پژوهشی همواره این نتیجه به دست آمده که دانش‌آموزان برای اشتیاق و بودن معلم در کنار ایشان، گوش‌دهی و دغدغه‌او برای زندگی شخصی و تحصیلی دانش‌آموزان و به‌طور خلاصه برای دلسوزی او اهمیت قائل‌اند (هوی و وین‌اشتن، ۲۰۰۶). رشد یک اجتماع حمایتی در کلاس درس به تقویت حس تعلق هر دانش‌آموز کمک می‌کند، از بار اضطراب‌ها و ناکامی‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌کاهد و به دانش‌آموزان در راستای برآوردن درخواست‌های معلم و تعامل مناسب با هم‌مقاران انگیزه می‌دهد (الیاس و شوآب، ۲۰۰۶). به همین دلیل، شکل‌دهی به ارتباطات دلسوزانه اولین گام در ارتقای رفتار مسئولانه و پیشگیری از بدرفتاری است.

فیلم آموزشی

اعلام انتظارات به دانش‌آموزان

این معلم توضیح می‌دهد که چگونه رویکرد سازنده‌ای را برای اعلام انتظارات رفتاری به دانش‌آموزان اختیار کرده است. «اعلام زودهنگام انتظارات» خودتان و نیز «الگوسازی انتظارات رفتاری برای دانش‌آموزان» اصول خوبی است که می‌توانید از آنها پیروی کنید.

نتایج تحقیقات ذیل دلالت بر این دارد که شما باید برای ارتباط سازنده‌تر با دانش‌آموزان مهارت‌هایی را یاد گرفته و به کار ببرید. رهنمودهایی که در ادامه فهرست شده‌اند در ایجاد ارتباطات مثبت به شما کمک خواهند کرد (چارلز، ۲۰۱۴؛ گود و بروفی، ۲۰۰۸؛ جونز و جونز، ۲۰۱۶):

۱. درباره زندگی دانش‌آموزان تان یاد بگیرید. معلمان می‌توانند از طریق فهم دانش‌آموزان و عوامل اثرگذار بر زندگی‌های آنها کلاسی فراگیرنده^۲ و دلسوزانه را ترویج کنند. این کار را می‌توان از طریق ابزارهای گوناگونی نظیر توزیع پرسشنامه‌ها در ابتدای سال تحصیلی و محاوره‌های غیررسمی انجام داد.

^۱- Elias & Schwab

^۲- invitational

۲. مهارت‌های روابط انسانی را به کار ببرید. در مدیریت فضای کلاس درس مهارت‌های روابط انسانی^۱ مورد نیازند. در روابط انسانی، چهار مهارت کلی وجود دارد که می‌توان آنها را تقریباً در تمام موقعیت‌ها به کار برد: رفتار دوستانه، نگرش مثبت، توانایی گوش‌دهی و توانایی تمجید بی‌ریا (چارلز، ۲۰۱۴). در کار با دانش‌آموزان، همچنین به‌طور متناوب توجه کنید، تقویت به کار ببرید، برای کمک اشتیاق همیشگی نشان دهید، و ادب و نزاکت شایسته را الگوسازی کنید. با تشویق و دلگرمی به دانش‌آموزان کمک می‌کنید که نگرش مثبت و تمرکز آنها حفظ شود (یانگ، ۲۰۱۴).

۳. توانایی لازم برای موفقیت را فراهم کنید. دانش‌آموزان باید موفقیت را تجربه کنند. تجربه‌های موفقیت‌آمیز، در پرورش حس شایستگی شخصی و اعتماد به نفس برای انجام فعالیت‌های جدید، نقشی سازنده ایفا می‌کنند. باید فرصت‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار داد تا به دستاوردهایی واقعی برسند و بهبودهایی معنادار را پدید آورند (چارلز، ۲۰۱۴). هنگامی که دانش‌آموزان نرخ بالایی از موفقیت را در انجام تکالیف تجربه کنند یادگیری افزایش می‌یابد (جونز و جونز، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان تمایل دارند که انتظارات خویش را ارتقا دهند و اهدافی بالاتر را برای خود تعریف کنند. اما با شکست، آمال و آرزوها فروکش می‌کنند.

برای رساندن نرخ موفقیت از سطح متوسط به عالی (الف) محتوایی برای بخش و درس در نظر بگیرید که ادامه‌ای برای یادگیری‌های قبلی است؛ (ب) پاسخ‌های نیمه‌درست، درست اما تردیدآمیز، و نیز پاسخ‌های نادرست را تصحیح کنید؛ (ج) محرک‌های آموزشی^۲ را متناسب با سطح عملکرد فعلی فراگیران به قسمت‌هایی کوچک تقسیم کنید؛ (د) محرک‌های آموزشی را به تدریج تغییر دهید؛ و (ه) برای خلق نیروی فزاینده^۳ به سرعت یا آهنگ آموزش تنوع دهید.

۴. نگرش‌ها و انتظارات اولیه را به اطلاع دانش‌آموزان برسانید و آنها را با رفتار خودتان الگوسازی کنید. دانش‌آموزان بیش از سخنان معلمان، از انتظارات واقعی آنها تبعیت می‌کنند. شما باید در مورد انتظارات واقعی خود از دانش‌آموزان فکر کنید و سپس ببینید که آیا رفتار خودتان با این انتظارات همخوانی دارد یا نه. برای مثال، اگر از

¹- human relations skills

²- instructional stimuli م (نویسندگان محتوا و اطلاعات آموزشی را به عنوان محرک در نظر گرفته‌اند)

³- momentum

دانش‌آموزان انتظار دارید که با یکدیگر مؤدب باشند شما نیز باید با دانش‌آموزان تان به همین شیوه رفتار کنید.

۵. *انتظارات سطح بالا را اعلام کنید.* رفتارهای معلم برای خلق انتظارات مثبت، همیشه به بهبود ارتباطات معلم-دانش‌آموز منجر می‌شوند و رفتارهایی که به خلق انتظارات منفی دامن می‌زنند ارتباطات اندک، خود-پنداره ضعیف دانش‌آموز و لذا کاهش یادگیری را به بار می‌آورند. برای مثال، وقتی شما بگوئید که شاید کار سختی پیش رو باشد اما همچنین اطمینان بدهید که قادر به انجام آن خواهند بود؛ دانش‌آموزان غالباً تلاش جانانه ای خواهند کرد.

۶. *بازخوردهای دقیق و توصیفی بدهید.* برای پشتیبانی از تلاش‌های دانش‌آموزان ارائه بازخوردها دقیق و توصیفی به مسئولیت‌پذیری آنها در قبال موفقیت‌های خویش کمک خواهد کرد. آنها تلاش خویش را به موفقیت‌هایشان ربط خواهند داد.

۷. *نسبت جملات مثبت به جملات منفی شما بالا باشد.* دانش‌آموزان نسبت به تحسین و انتقاد حساس‌اند. کاربرد بیش از حد جملات منفی، دانش‌آموزان را نسبت به کلاس درس بی‌اعتماد می‌کند. اسپریک^۱ (۲۰۱۳) پیشنهاد می‌کند که به ازای هر جمله منفی یا اصلاحی، سه جمله مثبت تقویت‌کننده خطاب به دانش‌آموز بیان شود. این کار به معلمان کمک خواهد کرد که عامدانه پذیرا و دلپذیر باشند (پرکی و نواک^۲، ۱۹۹۶).

۸. *منصف و ثابت قدم باشید.* دانش‌آموزان خواستار برخورد منصفانه‌اند نه دلخواهانه. اعتبار شما تا حد زیادی در گرو انطباق حرف و عمل شماست و اینکه بتوانید در زمان لازم یگانگی حرف و عمل خود را به کلاس نشان دهید. اگر دانش‌آموزان بتوانند روی حرف شما حساب کنند احتمال اینکه مرتب به امتحان کردن شما بپردازند کمتر خواهند بود.

۹. *نمایش احترام و عاطفه نسبت به دانش‌آموزان.* شما باید دانش‌آموزانتان را دوست بدانید و به عنوان اشخاص مستقل به آنها احترام بگذارید. خرسندی شما از دانش‌آموزان و دغدغه‌ای که در مورد بهزیستی آنها دارید در تن صدا، حالات چهره و دیگر رفتارهای روزمره متجلی خواهد شد. معلمان مدارس راهنمایی و متوسطه باید بکوشند دانش‌آموزان را به لحاظ شخصی بشناسند. دانش‌آموزانی که معلمان خود را دوست دارند و بدان‌ها احترام می‌گذارند در راستای رضایت ایشان گام بر خواهند داشت و به احتمال قوی‌تری

^۱- Sprick

^۲- Purkey & Novak

رفتارها و نگرش‌های ایشان را تقلید خواهند کرد. منابع موجود در زمینه توسعه ارتباطات دلسوزانه عبارتند از هارت و هادسون (۲۰۰۴)، لوین (۲۰۰۳) و لاندی و شوارتز^۱ (۲۰۱۱).
۱۰. به دانش‌آموزان گوش بدهید. کاربرد اثربخش مهارت گوش‌دهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که دغدغه‌ها، نیازها و خواسته‌های واقعی خود را ابراز کنند. معلمان می‌توانند در زمینه بیان شفاف احساسات و نیز حل تعارضات شخصی به آنها کمک کنند.
۱۱. نسبت به تفاوت‌های فرهنگی و قومی حساس باشید. جمعیت دانش‌آموزی گوناگون است و شاید آنها متأثر از پیشینه خودشان به شیوه‌های مختلفی به سخنان و اقدامات معلمان واکنش نشان بدهند. یادگیری در مورد دانش‌آموزان و بهره‌گیری از اطلاعات به دست آمده در تعامل با ایشان اهمیت دارد. منابع مفیدی در این زمینه وجود دارد نظیر چگونگی تدریس برای دانش‌آموزانی که انگار دوست‌تان ندارند^۲ (دیویس، ۲۰۱۲).

۱۲. فرصت‌هایی برای گفتگوهای شخصی به وجود آورید. معلمان غالباً این اقدام را مفید می‌دانند که فراتر از فعالیت‌های روزمره زمانی را برای شناختن دانش‌آموزان خویش کنار بگذارند. برخی از فعالیت‌های ممکن عبارتند از: (الف) صحبت با دانش‌آموزان قبل و بعد از کلاس، (ب) ابراز علاقه خویش به فعالیت‌های دانش‌آموزان، (ج) ترتیب دادن مصاحبه‌هایی با دانش‌آموزان، (د) فرستادن نامه‌ها و یادداشت‌هایی برای دانش‌آموزان، (ه) بهره‌گیری از یک صندوق پیشنهادات و انتقادات، و (و) شرکت در رویدادهای مدرسه و جامعه محلی (جونز و جونز، ۲۰۱۶).

تقویت رفتارهای مطلوب

تقویت‌کننده^۳ رخداد یا پیامدی است که قدرت یا احتمال بروز رفتار پس‌آیند خود را افزایش می‌دهد. تقویت برای تحکیم رفتارهای ارزشمند و نیز انگیزش دانش‌آموزان برای انجام کارهایی که به نفع آنها خواهد بود کارایی دارد.
آگاهی از اصل عمومی تقویت اهمیت دارد: رفتارهایی که تقویت شوند حفظ خواهند شد؛ رفتارهایی که تقویت نشوند محو خواهند شد. شما باید به‌دقت فکر کنید که چه کسی را تحت چه شرایطی و با چه نوع تقویت‌کننده‌هایی تقویت خواهید کرد. احتمال می‌رود تقویت فقط تا اندازه‌ای اثربخش باشد که (۱) پیامدهایی که به عنوان تقویت‌کننده به کار رفته‌اند از سوی دانش‌آموزان به عنوان تقویت‌کننده تجربه شده باشند، (۲) ارائه

^۱- Lundy & Swartz

^۲- How to Teach Students Who Don't Look Like You

^۳- reinforcer

تقویت‌کننده‌ها مشروط به دستیابی دانش‌آموز به خُرده‌هدف‌های عملکردی خاصی باشد، و (۳) تقویت‌کننده‌ها به شیوه‌ای پاداش داده بشوند که به جای تضعیف توسعه انگیزش درونی و دیگر پیامدهای طبیعی رفتاری، آنها را تکمیل کند (گود و بروفی، ۲۰۰۸).

مطالعه موردی کلاس درس

مدیریت کلاس

جازمین نیکولز معلم پایه چهارم باتجربه‌ای در یکی از مناطق آموزشی شهری است. بروز بدرفتاری در کلاس او نادر است زیرا او محیط امنی را خلق می‌کند که احترام متقابل در آن تقویت می‌شود. خانم نیکولز و دانش‌آموزان او در نخستین جلسه کلاسی سال تحصیلی، مقررات کلاس و پیامدهای مربوطه را تعیین می‌کنند. از هر دانش‌آموز خواسته می‌شود که نسخه‌ای از مقررات و پیامدهای مربوطه را امضا کند و بدین وسیله تصدیق نماید که در برابر آنها متعهد است و مسئولیت رفتارهای خویش را می‌پذیرد. سپس این مقررات و انتظارات در کلاس درس نصب می‌شوند.

خانم نیکولز همچنین برای رفع حواس‌پرتی‌های دانش‌آموزان، در مورد آرایش کلاس فکر می‌کند. او نیمکت‌های دانش‌آموزان را با فاصله‌ای منطقی از مدادتراش‌ها، سطل‌های زباله و دیگر عوامل حواس‌پرتی قرار می‌دهد. او اقلامی را که به ندرت کاربرد دارند در کمده دور دست می‌گذارد. خانم نیکولز اغلب در کلاس حرکت کرده و بر دانش‌آموزان نظارت می‌کند تا از مشغول بودن آنها به انجام تکالیف اطمینان حاصل کند.

خانم نیکولز همچنین یک سیستم پاداش ژتونی را برای تقویت رفتارهای مطلوب به اجرا می‌گذارد. اگر دانش‌آموزی رفتار مثبت نشان دهد با نیکلز نیکولز^۱ به او پاداش داده می‌شود. دانش‌آموزان می‌دانند که از نیکلزهای نیکولز می‌توان برای خرید پاداش‌هایی بزرگ‌تر نظیر معافیت از تکلیف منزل، جعبه‌های مداد رنگی و دیگر ملزومات کلاسی استفاده کرد. اگر خانم نیکولز دریابد که دانش‌آموزی در سازماندهی دفتر درسی به همکلاسی خود کمک کرده به آن دانش‌آموز یک نیکلز پاداش می‌دهد. در نمونه‌ای دیگر، یکی از روزها که یک معلم جایگزین به کلاس آمده بود خانم نیکولز به دلیل اینکه آن معلم جایگزین یادداشتی مبنی بر خوش‌رفتاری دانش‌آموزان به جا گذاشته بود با نیکلز به همه بچه‌ها پاداش داد.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. فنون مدیریت کلاسی را که خانم نیکولز برای بهبود و نگهداری رفتارهای مناسب به کار بسته شناسایی کنید.

۲. راه‌های دیگر برای استقرار یک کلاس همکارانه و مسئولیت‌پذیر کدامند؟

¹ - Nichols Nickel

فنون تقویتی مختلفی وجود دارد از جمله قدردانی، فعالیت‌ها و مزایا، تقویت‌کننده‌های مادی یا ملموس و تقویت‌کننده‌های ژتونی. از بسیاری از این تقویت‌کننده‌ها می‌توان هم به صورت انفرادی و هم برای کل کلاس استفاده کرد.

قدردانی. ^۱ یک تقویت‌کننده اجتماعی^۲ است که به عنوان پیامدی مثبت برای رفتار مناسب عمل می‌کند. تقویت‌کننده‌های اجتماعی را می‌توان به صورت کلامی یا نوشتاری، حالات غیر کلامی چهره یا بدن، مجاورت غیر کلامی، و تماس فیزیکی غیر کلامی ابراز کرد. تقویت‌کننده‌های اجتماعی به‌ویژه زمانی از سوی دانش‌آموزان ارزشمند تلقی می‌شوند که توسط فردی که او را مهم می‌پندارند به آنها داده شود. اگر شما و دانش‌آموزانتان ارتباطات خوبی دارید روش‌های تأیید اجتماعی نیز به‌طور ویژه برای تقویت رفتار دانش‌آموز مفیدند.

تحسین^۳ بیان تأییدآمیز معلم پس از دستیابی دانش‌آموز به چیزی خاص است. در اغلب موارد برای بیان تحسین از تقویت‌کننده‌های اجتماعی استفاده می‌شود. قدردانی باید همیشه موکول به عملکرد رفتاری مطلوب باشد. شما باید هم در مورد رفتاری که تحسین را به دنبال می‌آورد و هم در مورد دلایل تحسین، دقت و روشن عمل کنید.

اکثر تقویت‌های اجتماعی را باید به‌طور خصوصی برای دانش‌آموز انجام داد اما بعضی از موارد را نیز می‌توان به شکل عمومی اجرا کرد. شما به‌هنگام تصمیم‌گیری در خصوص چگونگی بیان تحسین، باید خصوصیات دانش‌آموزان را کاملاً در نظر بگیرید. برای مثال، بعید نیست یک دانش‌آموز پایه هفتم، از مورد تحسین قرار گرفتن در جلوی کلاس تا حدی شرمنده و خجل شود.

فعالیت‌ها و مزایا. تقویت‌کننده‌های فعالیتی^۴ مزایا و فعالیت‌های مورد علاقه را شامل می‌شوند. شما می‌توانید پس از آنکه دانش‌آموزان فعالیت‌های مورد نظر را تمام کرده یا به طرز پسندیده‌ای رفتار کردند آنها را با فعالیت‌ها و مزایای مختلفی تقویت کنید. برخی از این تقویت‌کننده‌ها می‌توانند همان شغل‌های گوناگونی باشند که به عنوان دستیار کلاس به فرد می‌دهید. تقویت‌کننده‌های فعالیتی غالباً برای تقویت کل کلاس بسیار اثربخش‌اند. در جدول ۹-۱ فهرستی از نمونه‌های فعالیت‌ها و مزایا فراهم گردیده که می‌توان از آنها به عنوان تقویت‌کننده استفاده کرد.

^۱- recognition
^۲- social reinforcer
^۳- praise
^۴- activity reinforcers

این مهم است که مطلوبیت رفتارهای خاص را متوجه شوید. هنگامی که شما و دانش‌آموزانتان ارتباطی دوستانه دارید کارهای خاصی نظیر مرتب کردن کلاس و پاک کردن تخته برای دانش‌آموزان رضایت‌بخش است. بسیاری از فعالیت‌ها و مزایای دیگر نیز ارزشی درونی دارند که به ارتباطات دانش‌آموزان با شما ربطی ندارند. پیغام‌رسانی، مطالعه با یک دوست، رفتن به کتابخانه، اول بودن در صف و نیز انتخاب یک فعالیت، همگی اینها مشوق‌های مثبتی به نظر می‌رسند که فی‌نفسه باعث خوشنودی بچه‌ها می‌شوند. برای شناسایی فعالیت‌ها و تقویت‌کننده‌هایی که دانش‌آموزان آنها را ارزشمند می‌پندارند می‌توانید در ابتدای سال تحصیلی از فرم نظرسنجی استفاده کنید.

مثال‌های تقویت‌کننده‌های فعالیتی و امتیازی	
امتیازها یا مزایا	شغل‌های کلاسی
انجام یک بازی	توزیع یا گردآوری برگه‌ها و مواد آموزشی
کمک به معلم	انجام حضور و غیاب
رفتن به کتابخانه	تنظیم سایه‌بان پنجره‌ها
تزیین تابلوی اعلانات	بُردن یادداشتی به دفتر مدرسه
کار یا مطالعه به همراه یک دوست	آبیاری گیاهان
خواندن برای لذت	طبقه‌بندی برگه‌ها
استفاده از رایانه	پاک کردن تخته
نوشتن روی تخته	راه‌اندازی رایانه یا پرژکتور
بهره‌مندی از زمان استراحت اضافی	تمیز کردن تخته پاک‌کن

تقویت‌کننده‌های ملموس. تقویت‌کننده‌های ملموس یا مادی^۱ اهدافی اند که ارزش درونی و بیرونی دارند: گواهینامه‌ها، جوایز، ستاره‌ها، دکمه‌ها، چوب‌الفاها^۲، جلد‌های کتاب، پوسترها، روبان‌ها، لوحه‌ها و کارنامه‌ها.

اگر به استفاده از غذا (آب‌نبات، کلوچه و غیره) گرایش دارید احتیاط به خرج دهید. بعید نیست برخی از خانواده‌ها نسبت به غذاهای خاصی (نظیر آنهایی که شکر زیاد دارند) اعتراض کنند همچنین شاید در رابطه با غذاها تفاوت‌های فرهنگی نیز در کار باشد. شاید

^۱- tangible or material reinforcers

^۲- bookmarks

دانش‌آموزان نسبت به برخی از غذاها حساسیت داشته باشند و ممکن است برای توزیع غذا در مدارس قوانین بهداشتی و ایالتی وضع شده باشد. از آنجایی که تقویت‌کننده‌های ملموس به عنوان تقویت بیرونی یا خارجی عمل می‌کنند استفاده از آنها باید محدود باشد. برای موقعیت‌های طبیعی، انواع دیگر تقویت‌کننده‌ها نسبت به تقویت‌کننده‌های ملموس هم دردسترس‌تر و هم قدرتمندترند. این فکر خوبی است که پاداش‌ها را طوری توزیع کنید که شامل حال تعداد مناسبی از دانش‌آموزان بشوند. فقط برای پیشرفت‌های برجسته پاداش ندهید؛ برای بهبود نسبی، تلاش عالی، محصول خوب، خلاقیت و نظایر آن نیز پاداش بدهید.

تقویت‌کننده‌های ژتونی. تقویت‌کننده ژتونی^۱ محرکی مادی است که می‌توان آن را با هدف یا فعالیتی مطلوب مبادله کرد و با گذر زمان می‌تواند به تقویت‌کننده‌ای اجتماعی تبدیل شود. ژتون‌ها می‌توانند به شکل سکه‌های مقوایی^۲، امتیازها، ستاره‌ها، بلیط‌ها، دکمه‌ها، پول بازی، پولک‌های فلزی، چهره‌های شاد یا استیکرها باشند. تقویت‌کننده پشتیبان^۳ پاداشی است که می‌توان آن را با ژتون‌ها معاوضه کرد. تقویت ژتونی برای مواقعی مفید است که تحسین و توجه کارایی ندارند. ژتون‌ها انباشته و در قالب تقویت‌کننده نقد می‌شوند.

حمایت از خود-تنظیمی

عصب‌شناسان اصطلاح کارکرد/اجرایی^۴ را برای توصیف آن دسته از فرایندهای مغزی به کار می‌برند که توانایی ما را برای تمرکز، حل مسائل، سازماندهی خویشتن، به‌یادآوری اطلاعات، یادگیری از اشتباهات و مدیریت محرک‌های آنی راهبری می‌کنند (بلیر^۵، ۲۰۰۲؛ سرل^۶، ۲۰۱۳). تمامی این کیفیت‌ها به یادگیری اثربخش و نیز توسعه مهارت‌های اجتماعی مهم ما کمک می‌کنند. اصطلاح مهارت‌های اجرایی غالباً مترادف با کارکردهای اجرایی به کار رفته است.

مهارت‌های اجرایی دو بُعد دارند. بُعد اول به مهارت‌های اندیشیدن (شناخت) نظیر حافظه کاری، برنامه‌ریزی/اولویت‌دهی، سازماندهی، مدیریت زمان و فراشناخت مربوط است.

^۱- token reinforcer

^۲- chips

^۳- backup reinforcer

^۴- executive function

^۵- Blair

^۶- Searle

بعد دوم به عمل (رفتار) مربوط است و مواردی نظیر بازداری پاسخ، کنترل هیجانی، توجه پایدار، شروع تکلیف، پیگیری هدف‌مدار و انعطاف‌پذیری را شامل می‌شود (داسون و گواری، ۲۰۰۹).

برنامه‌ریزی و حل مسأله ضعیف، حافظه ضعیف، فقدان نظم و انسجام، ناتوانی در متمرکز کردن توجه، خلق تکانشی، و خود-نظارتی ضعیف در هر سنی می‌توانند برای دانش‌آموزان یک مسأله باشند. اما برخی از ابعاد کارکردهای اجرایی به رشد شناختی بچه‌ها ربط دارند. حوالی پایه چهارم، یعنی زمانی که انسجام ساختاری پایه‌های اولیه کاهش یافته و انتظارات برای استقلال‌یابی از دیگران افزایش می‌یابند این موضوعات غالباً به‌نحو فزاینده‌ای مسأله‌ساز می‌شوند. در مقطع راهنمایی و دبیرستان مطالبات تحصیلی رو به افزایش و پشتیبانی بزرگسالان رو به کاهش می‌گذارند و دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجرایی ضعیفی دارند ناکامی و ناامیدی فزاینده‌ای را تجربه می‌کنند (سرل، ۲۰۱۳).

خوشبختانه در زمینه رسیدگی به مهارت‌های خود-نظارتی و اجرایی در کلاس درس، منابع مفیدی برای کمک به معلمان وجود دارد. برخی از این کتاب‌ها عبارتند از:

مهارت‌های اجرایی در بچه‌ها و نوجوانان (داسون و گواری، ۲۰۱۰)

ارتقای کارکرد اجرایی در کلاس درس (ملترز، ۲۰۱۰)

افزایش مهارت‌های اجرایی در کلاس درس (کوپر-کان و فاستر، ۲۰۱۳)

ریشه‌ها و درمان‌ها در کلاس درس (سرل، ۲۰۱۳)

باهوش ولی سر به هوا (داسون و گواری، ۲۰۰۹)

یادگیری خودنظم‌یافته برای موفقیت تحصیلی (گرمراث و دای-هس، ۲۰۱۳).

در بسیاری از این کتاب‌های مرجع، در خصوص تدریس مهارت‌های اجرایی و نیز متناسب‌سازی‌ها در کلاس درس برای تأمین پشتیبانی، رهنمودهای لازم مطرح شده است. برای مثال، برای کار با دانش‌آموزان در زمینه راهبردهای سازماندهی، ملترز (۲۰۱۰) پیشنهاد می‌کند که معلمان ابتدایی به الگوسازی این راهبردها بپردازند (برای مثال، آموزش واضح و تمرین هدفمند، کاربرد متناوب نظام‌مند و مرور راهبردها)، معلمان مدارس راهنمایی استقلال دانش‌آموزان را ارتقا دهند (برای مثال، ادامه تمرین‌های هدفمند و سرخ‌دهی برای ارتقای استقلال، واداشتن دانش‌آموزان به طراحی و تکمیل دفترچه‌ای برای راهبردها)، و معلمان دبیرستان نیز از استقلال دانش‌آموزان پشتیبانی کنند (برای مثال،

¹- Dawson & Guare

²- Germeroth & Day-Hess

ترغیب دانش آموزان به شخصی سازی راهبردها، و ادامه به سرنخ‌دهی تا زمانی که راهبردها درونی و نهادینه بشوند). برای پشتیبانی از دانش آموزان در برنامه‌ریزی، سازماندهی و اولویت‌دهی می‌توان اقدامات معینی را انجام داد. پشتیبانی از مهارت‌های اجرایی و خود-نظارتی دانش آموز متناسب با یکی از الگوهای پشتیبانی آموزشی به نام **وظیفه رسیدگی** است (در فصل ۳ راجع به این الگو بحث شد). در این الگوی سه‌رسته‌ای، رسته اول مستلزم سنجش، آموزش و تشخیص دشواری‌های یادگیری است. فرایندهای تدریس معینی را می‌توان برای بهبود رشد مهارت‌های اجرایی مورد استفاده قرار داد (داسون و گواری، ۲۰۱۰). برخی از این فرایندها مستلزم آمادگی برای شروع روز، گردآوری تکالیف، تدریس نحوه توجه کردن، سازماندهی دفترها و تکلیف منزل، تدریس نحوه یادداشت‌برداری، مطالعه برای آزمون‌ها، تهیه پروژه‌ها و نیز تدریس نحوه مدیریت تکالیف چالش‌زا به دانش آموزان است.

متناسب‌سازی‌ها برای گوناگونی دانش آموزان

معلمان به هنگام تصمیم‌گیری در زمینه ساختار و انضباط کلاس درس باید پیشینه‌های فرهنگی دانش آموزان و نیز ارزش‌ها و باورهای اثرگذار بر رفتار آنها را مد نظر قرار دهند. وقتی که نژاد یا قومیت دانش آموزان با معلم متفاوت است این کار می‌تواند برای بسیاری از معلمان چالش‌زا باشد (دیویس، ۲۰۱۲).

این ناهمخوانی فرهنگی موقعی روی دانش آموزان اثر می‌گذارد که معلمان با پیشینه‌های فرهنگی و باورهای آنها آشنا نباشند. دانش آموزان آفریقایی-آمریکایی به هنگام بروز آشفتگی‌ها و تعارضات در معرض بدترین تدابیر انضباطی و تنبیهی بوده‌اند. داده‌هایی که در سال ۲۰۱۲ از سوی وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده گردآوری شد مؤید آن است که دانش آموزان سیاه‌پوست ۱۸ درصد از دانش آموزان ایالات متحده را تشکیل می‌دهند ولی ۳۵ درصد از این دانش آموزان حداقل یکبار تعلق شده‌اند و ۳۹ درصد از این دانش آموزان نیز اخراج گردیده‌اند.

تفاوت‌های ارزشی معلمان سفید با دانش آموزان ایشان می‌تواند به اقدامات انضباطی بیشتری منجر شود. این سوگیری نژادی ناآشکار، تعلق‌ها و اقدامات انضباطی بیشتری را برای دانش آموزان سیاه‌پوست به دنبال دارد (فورد، ۲۰۱۶؛ لاسن، ۲۰۱۴). معلمان باید عوامل فرهنگی اثرگذار بر یادگیری و رفتار را درک کنند و مدارس را برای دانش آموزان این گروه‌های فرهنگی، به مکان‌هایی پذیراتر و به‌لحاظ فرهنگی حساس‌تر تبدیل کنند.

برای مدیریت کلاس درس در موقعیت‌های شهری رهنمودهایی موجود است (یسرل^۱، ۲۰۱۲). براون (۲۰۰۳) بر اساس مرور تحقیقات مربوط به تدریس در موقعیت‌های شهری، راهبردهای مدیریتی مناسب به‌لحاظ فرهنگی را در سه زمینه شناسایی کرده است:

۱. *ابراز حس مراقبت و دلسوزی برای دانش‌آموزان*. این امر از طریق اعتماد و ارتباطات محترمانه، گوش‌دهی به دانش‌آموزان، و خلق یک فضای کلاسی ایمن به‌لحاظ روان‌شناختی قابل انجام است.

۲. *قاطعیت و عمل توأم با اقتدار*. این امر از طریق تصریح شفاف انتظارات رفتاری و پای‌بندی به آنها محقق می‌گردد.

۳. *برقراری ارتباط اثربخش*. این امر از طریق شناختن سبک‌های ارتباطی متفاوت و نیازهای دانش‌آموزان، و نیز انطباق‌دهی فعالیت‌های کلاسی به‌منظور در نظر گرفتن سبک‌ها و نیازهای مذکور قابل انجام است.

در مطالعه‌ای بر روی معلمان که با دانش‌آموزان نژاد آفریقایی-آمریکایی، اروپایی-آمریکایی، و آسیایی-آمریکایی کار می‌کردند (باندی، راس، کالینگین و هامباچر^۲، ۲۰۰۷) راهبردهایی برای ترکیب مدیریت اثربخش کلاس و تدریس پاسخ‌گو به‌لحاظ فرهنگی شناسایی شدند: (۱) ارتباطات معلم-دانش‌آموزی خوب را توسعه دهید، (۲) انتظارات مثبتی را برای رفتار و موفقیت دانش‌آموزان وضع کنید، (۳) در مورد رسیدن دانش‌آموزان به انتظارات رفتاری پافشاری کنید، (۴) به راه‌های پاسخگو به‌لحاظ فرهنگی ارتباط برقرار کنید، و (۵) در تعاملات با دانش‌آموزان از یک سبک گفتمان مشارکتی و حمایتی استفاده کنید.

مک‌کینلی (۲۰۱۰) برای یافتن راه‌های افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سیاه‌پوست از طریق تدریس پاسخگو به‌لحاظ فرهنگی، مطالعه‌ای گسترده را بر روی مدارس سیاتل انجام داد. معلوم شد که مدیریت کلاس درس بخشی جدایی‌ناپذیر از موفقیت تدریس و یادگیری در این کلاس‌ها است. این معلمان از اخلاق مراقبت و دلسوزی پیروی می‌کردند که این به دانش‌آموزان در دیدن ابعاد حقیقتاً ارزشمند کلاس‌های درس و مدرسه کمک کرده بود. این معلمان برای حفظ نظم دائماً فعالیت‌هایی را ترتیب می‌دادند و با نمایش احترام و دلسوزی در فضایی مملو از شور و شوق و اعتماد، معیارهایی را وضع کرده بودند.

^۱- Yisrael

^۲- Bondy, Ross, Galligane, & Hambacher

مک کینلی در مورد مدیریت کلاس درس خاطرنشان می‌کند که معلمان باید در تدریس پاسخگوبه‌لحاظ فرهنگی، موارد زیر را انجام دهند:

- از زبان مناسب استفاده کنید.
- با بهره‌گیری از تُن صدای بزرگسالانه نظم را برقرار کنید.
- برقراری نظم و تعیین معیارها را با رعایت احترام انجام دهید.
- از پدیدآیی موقعیت‌هایی که در آن دانش‌آموزان احترام به هم‌قطار را نقض می‌کنند جلوگیری کنید.
- به بدرفتاری‌ها به صورت انفرادی واکنش نشان دهید.
- انضباط را با فرهنگ و زبان بومی دانش‌آموزان تطبیق دهید.
- در زمینه رفتارهای مناسب، آشکارا مربی‌گری کنید.
- آشکارا انتظارات خویش را در زمینه نقش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان اعلام کنید.
- مهارت‌های میانجیگری و حل مشکل را تدریس کنید.

واژگان کلیدی

- مرکز فعالیت
- تقویت‌کننده‌های فعالیتی
- رفتار جسورانه
- مدیریت کلاس درس
- سرفصل دوره
- انضباط
- عینیت هیجانی
- کارکرد اجرایی
- مهارت‌های ارتباطات انسانی
- آمادگی ذهنی
- بدرفتاری
- رفتار جانبی
- نظم
- تحسین
- رویه‌ها
- بازشناسی

- تقویت‌کننده
- مقررات
- حمایت موقعیتی
- طرح اسکلتی
- تقویت‌کننده‌های اجتماعی
- تقویت‌کننده‌های ملموس یا مادی
- تقویت‌کننده‌های ژتونی
- حضور

مفاهیم اصلی

۱. مدیریت کلاس درس مستلزم اقدامات معلم برای خلق یک محیط یادگیری است که تعامل اجتماعی سازنده، مشارکت فعالانه در یادگیری و خود-انگیزی در آن تشویق می‌گردد.
۲. هنگامی که نظم حفظ شود دانش‌آموزان ضمن پذیرش محدودیت‌های منطقی، اقدامات لازم را برای موفقیت یک فعالیت کلاسی خاص انجام می‌دهند.
۳. استقرار نظم با آمادگی برای شروع سال تحصیلی، سازماندهی کلاس درس و مواد آموزشی، و انتخاب و تدریس مقررات و رویه‌ها شروع می‌شود.
۴. سازماندهی کلاس درس و مواد آموزشی خودتان مستلزم تصمیم‌گیری‌هایی راجع به کف اتاق، فضای انبار، تابلوهای اعلانات و فضای دیوار است.
۵. مقررات بر اصول یا انتظارات کلی رفتاری دلالت دارند که باید در کلاس درس مراعات شوند. رویه‌ها همان شیوه‌های مورد تأیید برای انجام تکالیف خاص در کلاس درس‌اند.
۶. مدیران کلاسی اثربخش آمادگی ذهنی لازم برای مدیریت را دارند به این معنا که در مورد اقدامات کلاسی آگاهی کسب کرده و فوری به بروز بدرفتاری‌ها رسیدگی می‌کنند.
۷. برای تقویت رفتارهای دانش‌آموزی مطلوب می‌توان از بازشناسی، فعالیت‌ها و مزایا، تقویت‌کننده‌های ملموس و تقویت‌کننده‌های ژتونی استفاده کرد.

۸. معلمان به واسطه فرایندهای کلاسی راهوار و دیگر اقدامات می‌توانند از خود-تنظیمی دانش‌آموزان پشتیبانی کرده و همچنین برای حمایت از موفقیت دانش‌آموزان، مهارت‌های اجرایی را به آنها تدریس کنند.
۹. معلمان به هنگام تصمیم‌گیری راجع به ساختار و انضباط کلاس باید پیشینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان، و نیز ارزش‌ها و باروهای فرهنگی اثرگذار بر رفتار ایشان را مد نظر قرار دهند.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. برنامه‌ریزی درس‌های ساده برای شروع سال تحصیلی چه فوایدی دارد؟ اگر درس‌ها بیش از حد چالش‌برانگیز باشند چه اتفاقی می‌افتد؟
۲. داشتن برنامه‌ای برای رسیدگی نظام‌مند به بدرفتاری‌ها چه مزایایی دارد؟
۳. مشارکت دانش‌آموزان در انتخاب مقررات و رویه‌ها چه قوت‌ها و ضعف‌هایی دارد؟
۴. چگونه می‌توانید حضور خویش در کلاس را به نمایش بگذارید به گونه‌ای که امکان نظارت مستمر، واکنش فوری و پیش‌بینی مسائل برای شما وجود داشته باشد؟
۵. انتخاب و کاربرد تقویت‌کننده‌ها از سوی شما چگونه ممکن است تحت تأثیر حوزه موضوعی و پایه تحصیلی قرار گیرد؟
۶. چرا تدریس به دانش‌آموزانی که نژاد یا قومیت آنها با معلم تفاوت دارد برای بسیاری از معلمان چالش‌برانگیز است؟ این معلمان برای فهم و پاسخ‌گویی بهتر به دانش‌آموزان مذکور چه کارهایی می‌توانند انجام دهند؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. مقررات مورد پسندتان برای کلاس درس را متناسب با پایه تحصیلی یا حوزه موضوعی خودتان انتخاب کنید. سپس طرحی را برای تدریس این مقررات به دانش‌آموزان در روز اول کلاس آماده کنید.
۲. متناسب با پایه تحصیلی یا حوزه موضوعی خودتان رویه‌های مورد پسند خویش را برای حوزه‌هایی که در شکل ۱-۹ شناسایی شده‌اند انتخاب کنید.
۳. در زمینه اقدامات لازم برای ایجاد سطح مناسبی از تسلط و همکاری در کلاس درس رهنمودهایی را فهرست کنید.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. ببینید در منطقه آموزشی و مدرسه چه خط‌مشی‌هایی در زمینه رفتار دانش‌آموز و انتظارات تحصیلی (مثل تکلیف منزل) وجود دارد.
۲. با دو یا چند معلم صحبت کنید و مقررات و رویه‌های خاصی را که به کار می‌برند شناسایی کنید.
۳. با معلمان گفتگو کنید تا دریابید که آنها به‌طور مشخص چگونه سال تحصیلی را شروع می‌کنند و چگونه نظام مدیریت کلاس درس خود را مستقر می‌نمایند.

خواندنی‌های بیشتر

- Burden, P. R. (2017). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (6th ed.). New York: Wiley.
- در این کتاب روش‌های خلق یک اجتماع یادگیرنده، به طور جامع برای پایه‌های اول تا دوازدهم مرور شده است. در مورد تصمیمات معلمان در زمینه سازماندهی برای مدیریت، برنامه‌ریزی برای مدیریت، مدیریت در جریان کلاس و بازگرداندن نظم پس از بروز بدرفتاری‌ها، دیدگاهی عملی و واقع‌گرایانه اتخاذ شده است.
- Burke, K. (2008). *What to do with the kid who ...: Developing cooperation, self-discipline, and responsibility in the Classroom* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Cotwin Press.
- در این کتاب رهنمودهایی در زمینه‌های زیر ارائه گردیده است: ایجاد فضای کلاسی مثبت، تدریس مهارت‌های اجتماعی مناسب به دانش‌آموزان و کمک به دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیر نیستند یا باعث وقفه‌های کلاسی می‌شوند.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher* (4th ed.). Mountain View, CA: Harry K. Wong.
- این کتاب حاوی پیشنهادهای عملی در زمینه آمادگی برای سال تحصیلی و نیز نحوه پیشبرد روزهای آغازین مدرسه است. مباحثی نظیر؛ ویژگی‌های معلمان اثربخش، انتظارات سازنده، مدیریت کلاس، تسلط بر درس، و توسعه حرفه‌ای نیز در آن پوشش داده شده‌اند.

فصل دهم

انضباط کلاسی

بدرفتاری

- بافت بدرفتاری
- انواع بدرفتاری
- علل بدرفتاری

طرح واکنش سه مرحله‌ای

- حمایت موقعیتی
- واکنش‌های ملایم
- واکنش‌های محدود

هشدارها و رهنمودها

- پیشگیری از برخی اقدامات
- رهنمودهایی برای تنبیه

رسیدگی به بدرفتاری‌های دوره‌ای

قلدری

- ویژگی‌های قلدری
- اثرات قلدری
- انواع قلدری
- کنترل قلدری

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. انواع و علل بدرفتاری را شناسایی کنید.
۲. از طرح واکنش سه‌مرحله‌ای برای رسیدگی به بدرفتاری استفاده کنید.
۳. اقدامات انضباطی معینی را که باید از آنها اجتناب کرد شناسایی کنید.
۴. برای کاربرد تنبیه در مواقع لازم، اصولی را مد نظر قرار دهید.
۵. انواع بدرفتاری‌های دوره‌ای و روش‌های پرداختن به آنها را شناسایی کنید.
۶. انواع، ویژگی‌ها و اثرات قلدری و نیز راه‌های رسیدگی به قلدری را توصیف کنید.

حتی در صورتی که معلمان سیستم مدیریتی اثربخشی را به جریان انداخته باشند ممکن است دانش‌آموزان علاقه‌خویش به درس را از دست دهند و به رفتارهای جانبی روی بیاورند. شما برای بازگرداندن نظم باید آمادگی واکنش با راهبردهای مناسب را داشته باشید. برای اینکه تصمیم‌گیری‌های شما در این حوزه بر مبنایی منطقی استوار باشد ابتدا باید بافت بدرفتاری و سپس انواع و علل بدرفتاری را درک کنید. در این فصل، یک طرح واکنش سه‌مرحله‌ای برای بدرفتاری توصیف شده است. سپس از بدرفتاری‌های دوره‌ای بحث گردیده و راه‌هایی برای پرداختن به آنها شناسایی شده است. سرانجام، بسیاری از ابعاد قلدری مورد بحث قرار گرفته‌اند.

بدرفتاری

بدرفتاری^۱ هر رفتاری از سوی دانش‌آموز است که معلم در آن لحظه خاص آنرا رقیب یا تهدیدی برای فعالیت‌های آموزشی می‌پندارد. بدرفتاری باعث بروز وقفه‌هایی در جریان آموزشی فعالیت‌های کلاسی می‌گردد اما هر تخلف از یک قانون را لزوماً بدرفتاری محسوب نمی‌کنند. بنابراین، بدرفتاری را باید در بافت آن دید و تصمیم‌گیری‌ها برای رسیدگی به آن نیز مستلزم تعبیر و تفسیرهای قابل ملاحظه‌ای است. ابتدا بازشناسی این نکته اهمیت دارد که بهترین راه برای رسیدگی به مسائل انضباطی، در وهله اول اجتناب از بروز آنها است. معلمان باید درس‌هایی چالش‌برانگیز، جذاب و مهیج را تدوین کرده و با دانش‌آموزان با متانت و احترام رفتار کنند. چنانکه در دیگر فصل‌ها توصیف شد شما همچنین باید سیستمی را برای مدیریت کلاس اثربخش مستقر کنید. اگر

¹ - misbehavior

پس از آن بدرفتاری رخ داد معلمان می‌توانند رهنمودها و اصولی را که در این فصل ارائه گردیده مد نظر قرار دهند.

نمونه معیارها

انضباط کلاسی

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی، هر معیار شامل فهرستی از عملکردها، دانش مبنایی و گرایش‌های اساسی است که مقصود از آن معیار را به روشنی نشان می‌دهند. از آنجایی که موضوع فصل حاضر انضباط کلاسی است در اینجا نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار اول اینتسک (رشد یادگیرنده)، معیار سوم اینتسک (محیط‌های یادگیری)، و معیار هشتم اینتسک (راهبردهای آموزشی) که به مباحث این فصل مربوط اند فهرست می‌شود.

عملکردها

- معلم با یادگیرندگان و همکاران خویش، در راستای توسعه ارزش‌ها و انتظارات مشترک مورد نیاز برای تعاملات محترمانه، گفتگوهای آکادمیک جدی و مسئولیت‌پذیری فردی و گروهی در قبال کیفیت کار، به مشارکت می‌پردازد. (معیار سوم اینتسک)
- معلم به شیوه‌های کلامی و غیرکلامی ارتباط برقرار می‌کند به گونه‌ای که هم رفتار محترمانه و هم پاسخ‌گویی خویش را در قبال پیشینه‌های فرهنگی و دیدگاه‌های متفاوتی که فراگیران با خود به محیط یادگیری می‌آورند نشان دهد. (معیار ۸ اینتسک)

دانش مبنایی

- معلم آمادگی دانش آموزان برای یادگیری را تشخیص می‌دهد و درک می‌کند که رشد در هر حوزه‌ای می‌تواند عملکرد در سایر حوزه‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. (معیار ۱ اینتسک)
- معلم می‌فهمد که چگونه شکل‌های چندگانه ارتباطی (شفاهی، غیرکلامی، دیجیتال و بصری) به انتقال اندیشه‌ها، تقویت ابراز خود^۱ و ایجاد ارتباطات کمک می‌کنند. (معیار ۸ اینتسک)

گرایش‌های حیاتی

- معلم مسئولیت ارتقای رشد و توسعه فراگیران را می‌پذیرد. (معیار ۱ اینتسک)
- معلم در صدد بهبود ارتباطات محترمانه میان تمامی اعضای اجتماع یادگیرنده است. (معیار ۳ اینتسک)

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

¹ - self-expression

بافت بدرفتاری

دانش‌آموزانی که به رفتارهای جانبی می‌پردازند فعالیت‌های آموزشی برنامه‌ریزی شده را انجام نمی‌دهند. شاید تفکر راجع به موضوع را متوقف کنند، غرق در رویا بشوند یا به کارهای دیگری بپردازند که اختلال‌زا نیست اما ایشان را از مشارکت در فعالیت‌های آموزشی باز می‌دارند. نحوه رسیدگی به دانش‌آموزانی که به رفتارهای جانبی می‌پردازند باید متفاوت از آنهایی باشد که به‌طور هدفمند اقدام به بدرفتاری می‌کنند یا اعمال آنها مزاحم فعالیت‌های آموزشی است. در چنین مواردی شما باید برای توقف بدرفتاری مداخله‌ها یا تدابیری را به اجرا بگذارید.

بدانید که تصمیم‌گیری‌های شما درباره این مداخله‌ها برآیند قضاوت‌هایی پیچیده راجع به ماهیت آن عمل، دانش‌آموز و شرایط کلاس در آن لحظه خاص است. برخی از اعمال دانش‌آموزان بدرفتاری آشکارند و در این مواقع مداخله معلم ضرورت دارد. اما در بسیاری از موارد موقعیت به این سادگی نیست. کلید فهم بدرفتاری این است که عمل دانش‌آموزان را در بافت و ساختار کلاس در نظر بگیرید. هر تخلفی از یک قانون را لزوماً نمی‌توان بدرفتاری محسوب کرد. برای نمونه، بی‌توجهی در چند دقیقه آخر یک جلسه کلاسی را غالباً باید تحمل کرد زیرا در آن لحظات درس دارد به پایان می‌رسد. اما اگر زودتر از آن بی‌توجهی در کلاس موج می‌زند به احتمال زیاد باید مداخله کنید.

انواع بدرفتاری

بدرفتاری عبارتست از رفتاری که مزاحم تدریس شماست، حقوق دیگران برای یادگیری را تضییع می‌کند، به‌لحاظ روان‌شناختی یا فیزیکی ایمن نیست یا باعث تخریب اموال است. همان‌طور که در مقوله‌های زیر مشخص است این بدرفتاری می‌تواند به شکل‌های مختلفی در کلاس درس پدیدار شود:

- صحبت‌های غیرضروری. صحبت راجع به موضوعات غیرمرتبط با درس در خلال زمان آموزش و یا حرف زدن در مواقعی که باید ساکت باشند.
- آزار دیگران. نیش و کنایه، اسم گذاشتن یا رنجاندن دیگران.
- حرکت در کلاس. بدون اجازه در کلاس راه رفتن یا رفتن به نواحی غیرمجاز.
- نافرمانی. از الزامات پیروی نمی‌کند، قوانین را می‌شکند، مشاجره و اعتراض می‌کند، بهانه می‌آورد، تأخیر می‌کند، درست برعکس خواسته‌ها عمل می‌کند.

- ایجاد وقفه. صحبت‌ها یا خنده‌های نابجا، خمیازه یا سر و صدا، ورودهای ناگهانی، زمینه‌سازی برای بروز حوادث.
- اقدامات پرخاشگرانه. دشمنی علنی با دیگران، هُل دادن یا دعوا، آزار کلامی، بی‌رحمی نسبت به دیگران، آسیب زدن به وسایل، دزدیدن اموال دیگران.
- تمرد در برابر اقتدار معلم. مخالف اطاعت از دستورات معلم است، در برابر معلم حاضر جوابی می‌کند.

علل بد رفتاری

یکی از شیوه‌ها برای فهم مسأله کنترل کلاس، تعیین دلیل بد رفتاری دانش‌آموزان است. در برخی از موارد، دلایلی پیچیده و شخصی‌اند و شاید فراتر از سطح تصور یا کنترل شما باشند. اما برخی از بد رفتاری‌ها ناشی از علل کلی مشترکی هستند که می‌توان آنها را پیش‌بینی کرد:

۱. عوامل سلامتی. مسائل رفتاری دانش‌آموز را می‌توان به عوامل سلامتی ربط داد. بی‌خوابی، یک حساسیت، بیماری یا یک رژیم غذایی ناصحیح می‌تواند توانایی دانش‌آموز را برای انجام تکالیف یا تعامل با دیگران، تا حد زیادی تحت تأثیر قرار دهد. شکر روی رفتار بعضی از بچه‌ها اثر دارد و شاید به بیش‌فعالی منجر شود. اختلالات فیزیکی نظیر نابینایی یا ناشنوایی، فلج یا یک اختلال روان‌شناختی جدی هر کدام می‌توانند در بروز مسائل رفتاری نقش داشته باشند.

۲. وضعیت عصب‌شناختی. شاید برخی از دانش‌آموزان، یک اختلال ذهنی داشته باشند که رفتار آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای مثال، اختلال نقص توجه^۱ وضعیت ذهنی است که در آن نواحی خاصی از مغز که مسئول کنترل فعالیت حرکتی‌اند درست عمل نمی‌کنند. این در زمره شایع‌ترین اختلالات ذهنی بچه‌هاست و طبق گزارش مؤسسه ملی بهداشت روانی^۲ (۲۰۱۶) بین ۳ تا ۵ درصد از بچه‌ها در سن مدرسه را متأثر ساخته است. بعید نیست این دانش‌آموزان بی‌توجه باشند (به راحتی از مسیر منحرف شوند، دستورات را به درستی دنبال نکنند، از یک کار ناتمام به کار دیگر بپردازند و گوش ندهند)؛ بیش‌فعال باشند (پرحرفی، بی‌قراری، وُول خوردن)؛ یا اینکه تکانشی باشند (تا فرارسیدن نوبت صبر نکنند، جواب‌های نسنجیده را ناگهانی بیان کنند و بدون ملاحظه پیامدها به انجام فعالیت‌های

^۱ - attention deficit disorder

^۲ - National Institute of Mental Health

خطرزا پردازند). احتمال دارد بچه‌هایی که با سندروم الکل جنینی به دنیا می‌آیند بی‌فعال یا تکانشی باشند و بچه‌هایی که مادران آنها در طول بارداری کوکائین مصرف کرده‌اند نیز ممکن است رفتارهای مشابهی از خود نشان دهند.

۳. *درمان یا داروها*. درمان یا داروها، خواه قانونی یا غیرقانونی، می‌تواند یک عامل اثرگذار باشد. برای مثال، مصرف داروی گرفتگی بینی بدون تجویز پزشک شاید باعث شود که یک دانش‌آموز کمتر از حد معمول هشیار باشد.

۴. *تأثیرات از خانه یا جامعه*. شرایط خانه دانش‌آموز می‌تواند به مشکلات رفتاری او ربط داشته باشد. مشکلات رفتاری دانش‌آموز ممکن است با عواملی نظیر فقدان پوشاک یا محل استراحت مناسب، نظارت والدین و نوع انضباط حاکم بر خانه، یا جریان عادی امور در منزل مربوط باشند و یا اتفاقات مهمی نظیر طلاق یا مرگ یک دوست یا یکی از بستگان در میان باشد. عوامل مربوط به جامعه نیز می‌توانند در مشکلات رفتاری دانش‌آموز نقش داشته باشند. در مورد اثرات تلوزیون روی باورها و رفتار بچه‌ها نگرانی و مباحثات قابل ملاحظه‌ای مطرح بوده است. برخی از افراد فکر می‌کنند که خشونت در تلوزیون به پرخاشگری بیشتر دانش‌آموزان منجر گردیده است.

۵. *محیط فیزیکی*. آرایش فیزیکی کلاس، دما، سر و صدا، و نور می‌توانند بر رفتار دانش‌آموز اثرگذار باشند. ازدحام یا تراکم دانش‌آموزی نیز می‌تواند نقش داشته باشد. این عوامل می‌تواند باعث عدم تعهد دانش‌آموز نسبت به درس بشوند و بی‌توجهی و بدرفتاری را به دنبال داشته باشند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

رسیدگی به دانش‌آموز خواب‌آلود

دانش‌آموزی در کلاس دارید که در توجه کردن سر کلاس مشکل دارد و بیشتر زمان کلاس خواب‌آلود به نظر می‌رسد. روزی این دانش‌آموز در حین نمایش یک فیلم کلاسی به خواب می‌رود. در بسیاری از روزهای دیگر نیز کار کلاسی یا تکلیف منزل را تکمیل نمی‌کند.

۱. دلایل احتمالی خواب‌آلودگی و عدم توجه این دانش‌آموز در کلاس چه هستند؟

۲. شما برای شناسایی علت واقعی این خواب‌آلودگی و بی‌توجهی چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟

۶. تصمیمات رفتاری ناپسند از سوی دانش‌آموزان. کلاس درس محیطی پیچیده برای دانش‌آموزان و نیز معلمان است. دانش‌آموزان با چالش‌ها، وسوسه‌ها و شرایطی مواجه‌اند که آنها را مجبور به تصمیم‌گیری در مورد رفتارهای خویش می‌کند. در اینجا ویژگی‌های شخصیتی و عادات آنها وارد میدان می‌شود. علی‌رغم وجود تمامی این عوامل، گاهی اوقات دانش‌آموزان تصمیمات ناپسندی می‌گیرند که به بدررفتاری ختم می‌شود.

۷. دیگر دانش‌آموزان در کلاس درس. برخی از بدررفتاری‌ها ناشی از اینست که دانش‌آموزان از سوی دیگر همکلاسی‌ها تحریک می‌شوند. وقتی کسی عمل نادرستی انجام می‌دهد بعید نیست پای دانش‌آموز دیگری نیز به وقوع آن بدررفتاری کشانده شود. بعلاوه، فشار همکلاسی‌ها از سوی دیگر دانش‌آموزان نیز شاید باعث شود که فرد بی‌آنکه خودش متوجه شود بدررفتاری کند.

۸. عوامل مربوط به مدیریت کلاس از سوی معلم. گاهی اوقات معلمان به واسطه رفتار و طرز مدیریت کلاس‌های خویش، بی‌خود و بی‌جهت مشکلات انضباطی ایجاد می‌کنند. رفتارهای نامناسب معلم عبارتند از منفی‌بافی شدید، حفظ فضای استبدادی، واکنش افراطی به موقعیت‌ها، کاربرد تنبیه جمعی برای تمام دانش‌آموزان، سرزنش دانش‌آموزان، عدم وجود یک هدف آموزشی مشخص، تکرار یا مرور مطالبی که پیشتر آموخته شده‌اند، وقفه‌های بسیار طولانی در خلال آموزش، رسیدگی مفصل و طولانی به یک دانش‌آموز، و عدم تشخیص سطوح توانایی دانش‌آموزان. اندک‌اند معلمانی که می‌توانند همواره از تمامی این رفتارها اجتناب کنند، اما به هر حال، معلمان اثربخش از اثرات مخرب احتمالی این موارد روی نظم و انضباط کلاس آگاه‌اند. نخستین گام برای پیشگیری از این ویژگی‌ها آگاهی داشتن از آنهاست. برای تعیین اینکه آیا اقدامات شما به بی‌توجهی یا بدررفتاری در کلاس دامن می‌زند یا نه، این اقدام مفیدی است که هر چند وقت یکبار روی رفتارهای تدریس خودتان تأمل کنید.

۹. عوامل مربوط به روش آموزش معلم. معلمان در مورد محتوا و انتقال آموزش تصمیمات بسیاری را اتخاذ می‌کنند. اگر معلمی درس‌های غیرجذاب ارائه کند، فعالیت‌های معناداری را طراحی نکند یا دانش‌آموزان را در درس‌ها مشارکت ندهد، در انتقال آموزش اثربخشی لازم را نداشته باشد و یا برای تلفیق عناصر انگیزشی در آموزش به‌صورت آگاهانه برنامه‌ریزی نکند در هر کدام از این موارد بعید نیست که دانش‌آموزان علاقه خویش به درس را از دست بدهند. هنگامی که دانش‌آموزان به یک درس علاقه نداشته باشند احتمال اینکه به رفتارهای جانبی و بدررفتاری روی بیاورند بیشتر می‌شود.

نظراتی از کلاس درس

کرت گریر، معلم علوم در دبیرستان، دالاس، تگزاس

علل پنهان بدرفتاری

برخی از دانش‌آموزان ما زندگی‌های چالش‌برانگیز و حتی متلاطمی دارند. وقتی به کلاس‌های ما می‌رسند آمادگی برای یادگیری می‌تواند هم به لحاظ هیجانی و هم به لحاظ فیزیولوژیکی برای آنها دشوار باشد. ما شاید رفتارهای کلاسی منفی را ببینیم اما گاهی نمی‌توانیم علل بدرفتاری آنها را مشاهده کنیم. هنگامی که بتوانیم علت بدرفتاری را شناسایی کنیم گاهی توانایی بیشتری برای کمک به آنها داریم. برای مثال، یکروز صبح جانی در کلاس تقریباً با همه دعوا کرد. ما تا مدت‌ها بعد نمی‌دانستیم که ناپدری جانی دوباره او را در پارکینگ مدرسه کتک زده بود. ما فقط دعوا کردن او را در کلاس دیدیم و نفهمیدیم که زیر آزار و استرس بوده است. شارونا تقریباً هر روز با رنگین‌کمانی از آرایش‌های جدید و بسیار شیک به کلاس می‌آمد؛ برق لب، زیرسازی^۱، گریم، خط چشم و حتی لوسیون پسرانه. او آخر آرایش بود. جلوه‌گری و حرف‌های او در دقایق نخستین هر روز باعث مقصداری وقفه می‌شد. ما بعدها فهمیدیم که سلام و احوال‌پرسی او ریشه در آداب کشور کوچکی در آمریکای لاتین دارد و خودش نیز تا حدی حس ناایمنی دارد. او از آرایش به عنوان راهی برای جلب تأیید همقطاران خویش استفاده می‌کرد. خوشبختانه من در درس آزمایشگاه علوم توانستم او را به سوی پروژه‌ای راجع به رژ لب هدایت کنم و او با این کار به شیوه‌ای سازنده، مقبولیت و محبوبیت معتنا بهی کسب کرد.

طرح واکنش سه‌مرحله‌ای

هنگامی که دانش‌آموزان به رفتار جانبی یا بدرفتاری روی می‌برند معلم باید در خصوص زمان و چگونگی مداخله تصمیم‌گیری کند. مداخله^۲ اقدامی از سوی معلم است که هدف آن توقف اعمال اخلاصا و بازگرداندن دانش‌آموز به مسیر انجام فعالیت‌های درسی است. تصمیم‌گیری برای مداخله نوعاً مبتنی بر شناخت معلم از شخص بدرفتار، ماهیت بدرفتاری و زمان بروز آن است. در زمینه شدت مداخله می‌توان بر اساس تاریخچه رفتارهای نامناسب دانش‌آموز تصمیم‌گیری کرد. با وجود این، حتی اگر مشکلات رفتاری دانش‌آموز تاریخچه‌ای طولانی دارد نباید به‌طور خودکار قضاوت نهایی را انجام داد. این اقدام مفیدی

^۱- foundation

^۲- intervention

است که با آن دانش آموز راجع به مشکل مورد نظر گفتگو کنید تا پیش از رفتن به سراغ مداخله‌های ممکن، مسأله هم از دیدگاه شما و هم از دیدگاه دانش آموز روشن شود. طبق اصل کمترین مداخله^۱ هنگام رسیدگی به رفتارهای کلاسی روزمره، بدرفتاری‌ها را باید با ساده‌ترین مداخله^۲ ابتکاری^۲ کوچکی تصحیح کرد که جواب خواهد داد (اسلاوین، ۲۰۱۸). اگر این مداخله^۲ ابتکاری کوچک جواب نداد پس به سوی رویکردی مداخله‌آمیزتر حرکت کنید. غایت اصلی اینست که بدرفتاری به شیوه‌ای اثربخش مورد رسیدگی قرار گیرد به نحوی که از توقف غیرضروری درس اجتناب شود. تا آنجا که میسر است باید درس را در حین رسیدگی به بدرفتاری ادامه داد.

شما چگونه اصل کمترین مداخله را به کار می‌برید؟ شما می‌توانید برای پرداختن به رفتارهای جانبی و بدرفتاری، از یک طرح سه‌مرحله‌ای استفاده کنید. هنگامی که دریافتید دانش‌آموزان کم کم دارند علاقه^۲ خویش به درس را از دست می‌دهند یا به رفتارهای جانبی روی می‌برند می‌توانید از حمایت موقعیتی استفاده کنید. منظور از حمایت موقعیتی انجام اقداماتی برای کمک به دانش‌آموزان در فائق آمدن بر آن موقعیت و ادامه^۲ کار خویش است. اگر دانش‌آموز باز هم به رفتارهای جانبی پرداخت می‌توانید واکنش‌های ملایم را برای بازگرداندن او به کار خویش انتخاب کنید. اگر واکنش‌های ملایم اثربخش نیستند می‌توانید واکنش‌های محدود را در دستور کار قرار دهید. اگر پس از کاربرد واکنش‌های محدود باز هم بدرفتاری ادامه پیدا کرد شاید به مداخله‌های دیگری نیاز باشد. در این موارد، مفید است که با مدیر یا مشاور مدرسه درباره^۲ موقعیت پیش آمده گفتگو کنید. این طرح سه‌مرحله‌ای، مطابق با اصل کمترین مداخله، در شکل ۱-۱۰ نشان داده شده است.

حمایت موقعیتی

گاهی اوقات دانش‌آموزان از کار آموزشی دست می‌کشند تا نگاهی به بیرون پنجره بیاندازند، رویاپردازی کنند، به شانه یا شیء دیگری ور برونند، یا به سادگی برای لحظاتی از کار فارغ شوند و استراحت ذهنی کنند. در این مثال‌ها، دانش‌آموزان بدرفتاری نمی‌کنند؛ آنها به سادگی، فقط برای زمانی کوتاه به رفتار جانبی روی برده‌اند. شما برای بازگرداندن دانش‌آموز به سوی درس و حفظ تمرکز او روی تکلیف، باید گام‌هایی بردارید.

^۱- principl of least intervention

^۲- intrusive intervention

شکل ۱-۱۰ طرح واکنش سه‌مرحله‌ای به بدرفتاری‌ها بر اساس اصل کمترین مداخله		
گام ۱: فراهم‌سازی حمایت موقعیتی	گام ۲: کاربرد واکنش‌های محدود	گام ۳: کاربرد واکنش‌های ملایم
هدف	کمک به دانش‌آموز برای فائق آمدن بر آن وضعیت آموزشی و حفظ تمرکز دانش‌آموز روی تکلیف	حذف محرک‌هایی معین برای کاهش رفتار ناخواسته
نمونه‌های اقدامات	<ul style="list-style-type: none"> ■ حذف عوامل حواس‌پرتی ■ حمایت در زمینه رویه‌های روزمره ■ تقویت رفتارهای مطلوب ■ افزایش علاقه دانش‌آموز ■ فراهم‌سازی سرنخ‌ها ■ کمک به دانش‌آموزان برای غلبه بر موانع ■ هدایت مجدد رفتار ■ اصلاح درس ■ در نظر گرفتن وقت‌های توقف غیرتنبیهی ■ اصلاح محیط کلاس درس 	<ul style="list-style-type: none"> ■ پاسخ‌های غیرکلامی: نادیده گرفتن رفتار ■ استفاده از علائم غیرکلامی ■ ایستادن نزدیک به دانش‌آموز ■ لمس دانش‌آموز ■ واکنش‌های کلامی ■ صدا زدن نام دانش‌آموز در حین درس ■ بهره‌گیری از شوخ‌طبعی ■ فرستان یک «من-پیام» ■ یادآوری مقررات به دانش‌آموزان ■ دادن حق انتخاب‌هایی به دانش‌آموزان ■ پرسیدن این سؤال که «الان باید مشغول انجام چه کاری باشید؟» ■ توبیخ یا سرزنش کلامی

شما باید برای اینکه به دانش‌آموزان بفهمانید متوجه رفتار جانبی شده‌اید ابتدا حمایت موقعیتی را فراهم کنید یعنی اقداماتی که هدف آن کمک به دانش‌آموزان برای فائق آمدن بر آن موقعیت آموزشی و حفظ تمرکز آنها روی تکلیف یا بازگشتن آنها به سوی تکلیف پیش از وخیم‌تر شدن مسأله است. بنابراین، رفتارهای مسأله‌ساز را می‌توان زودتر و قبل از اینکه دیگر دانش‌آموزان درگیر شوند متوقف کرد.

اگر دانش‌آموزان پس از تدارک حمایت موقعیتی باز هم به رفتار جانبی ادامه دادند به سوی واکنش‌های ملایم حرکت کنید. این واکنش‌های غیرتنبیهی کلامی و غیرکلامی

برای بازگرداندن دانش آموز به سوی تکلیف طراحی می‌شوند. در پیوستار واکنش‌ها به بدرفتاری (به جدول ۱-۱۰ نگاه کنید) مشخص است که نقطه شروع رسیدگی به رفتار جانبی حمایت موقعیتی است. به منظور تدارک حمایت موقعیتی و بازگرداندن دانش آموزان به سوی تکلیف می‌توان فنون زیر را مورد استفاده قرار داد:

۱. عوامل حواس‌پرتی را حذف کنید. گاهی اوقات دانش آموزان اشیائی نظیر شانه، کلید یا مجلات را به مدرسه می‌آورند که ممکن است باعث حواس‌پرتی شوند. هنگامی که می‌بینید چنین شیئی یک دانش آموز را از تکالیف محوله باز داشته به سادگی به سوی او بروید و آن شیئی را بگیرید. باید آهسته به دانش آموز گفت که پس از کلاس می‌تواند آن شیئی را پس بگیرد. مهربان و استوار باشید؛ هیچ گفتگویی ضرورت ندارد. به دانش آموزان اطلاع دهید که باید این قبیل اشیاء را پیش از شروع مدرسه در مکان مناسبی بگذارند.

۲. با رویه‌های روزمره پشتیبانی کنید. دانش آموزان از اینکه بدانند در مدت کلاس یا در طول روز چه اتفاقاتی رخ خواهد داد استقبال می‌کنند و حس آسودگی به آنها دست می‌دهد. آنها دوست دارند بدانند که در لحظات مختلف کجا، کی، چرا و با چه کسی خواهند بود. این اقدام مفیدی است که برنامه زمانی روزانه را اطلاع‌رسانی و ارسال کنید. در صورت امکان، تغییرات در برنامه زمانی را باید زودتر اطلاع‌رسانی کرد. حتی برای یک درس تکی نیز دانش آموزان از این استقبال می‌کنند که در ابتدای کار از فعالیت‌هایی که برای آن درس طراحی گردیده مطلع شوند. اطلاع از برنامه زمانی به دانش آموزان حس ایمنی و هدفمندی می‌دهد. وجود رویه‌هایی برای شروع و خاتمه کلاس درس، توزیع برگه‌ها و مواد آموزشی کلاسی و مشارکت در گروه کار، به ایجاد این حس ایمنی کمک می‌کند.

۳. رفتارهای مناسب را تقویت کنید. دانش آموزانی را که از دستورات پیروی می‌کنند می‌توان تحسین کرد. بدین طریق دانش آموزی که به رفتار جانبی پرداخته درمی‌یابد که از او چه انتظاری می‌رود. جمله‌ای نظیر «خوشحالم که می‌بینم دفتر ژان برای درس امروز آماده است»، رفتارهای مورد انتظار را به اطلاع دیگران می‌رساند. این رویکرد در کلاس‌های درس ابتدایی رواج دارد لکن شاید دانش آموزان راهنمایی و متوسطه آن را اندکی کودکانه^۱ تلقی کنند.

^۱ - juvenile

۴. **علاقه دانش‌آموز را افزایش دهید.** طی مدتی که درس به پیش می‌رود شاید علاقه دانش‌آموز افت و خیز داشته باشد. هنگامی که علائم از دست رفتن علاقه یا خستگی در دانش‌آموز مشهود بود باید نسبت به کار [درسی] او ابراز علاقه کنید. پیشنهاد کمک بدهید، به میزان پیشروی و تکمیل کار اشاره کنید، به کیفیت قسمت‌های کامل تکلیف اشاره کنید، یا راجع به تکلیف گفتگو نمایید. این اقدامات می‌توانند دانش‌آموز را به سوی تکلیف بازگردانند. هنگام کار دانش‌آموزان به‌طور انفرادی یا کار کلاسی در گروه کوچک، غالباً انجام اقداماتی برای افزایش علاقه ضرورت دارد.

۵. **سرنخ‌هایی فراهم کنید.** گاهی از تمامی دانش‌آموزان می‌خواهید که کار یکسانی را انجام دهند نظیر اینکه مواد درسی را آماده کنند و یا در پایان کلاس به جمع و جور کردن وسایل بپردازند. در این موارد می‌توان سرنخ‌هایی را به آنها داد. سرنخ‌ها علامت‌هایی اند که می‌گویند زمان انجام رفتار خاصی فرا رسیده است. برای مثال، شاید شما در ابتدای کلاس در را ببندید به عنوان علامتی برای شروع آموزش و اینکه از همه انتظار دارید کلیه مواد درسی را آماده کنند. برای اینکه موعد جمع و جور کردن کلاس یا شروع درس را علامت دهید می‌توانید چراغ‌ها را خاموش و روشن کنید یا زنگی را به صدا در آورید. شما باید یک سرنخ مناسب انتخاب کنید و دلیل استفاده از آن را برای دانش‌آموزان توضیح دهید. با این کار افزون بر انتقال انتظارات رفتاری، رفتارهای سازنده و مربوط به تکلیف را نیز تقویت می‌کنید.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

بهره‌گیری از سرنخ‌ها یا علائم

تصور کنید که دانش‌آموزان شما در پروژه‌ای هفت روزه، به صورت گروه‌های یادگیری مشارکتی کار می‌کنند. هنگامی که آنها به اتاق می‌آیند، بلافاصله به سراغ گروه‌های خویش رفته و کار را شروع می‌کنند. شما مجبورید که بعضی از روزها و در طول برخی از جلسات کلاسی، اطلاعاتی را به کل دانش‌آموزان بدهید.

۱. شما چگونه می‌توانید از یک سرنخ به عنوان علامتی برای دانش‌آموزان استفاده کنید تا در آن لحظه کار را متوقف کرده و به شما توجه کنند؟

۲. در پایان ساعت کلاس شما چگونه می‌توانید سرنخی بدهید که نشان می‌دهد موعد آمادگی برای ترک کلاس فرا رسیده است؟

۶. در چالش‌ها به دانش‌آموزان کمک کنید. دانش‌آموزانی که در انجام تکلیفی خاص به مشکل برخوردند برای حفظ تمرکز روی تکلیف و حل مسأله -غلبه بر چالش- به کمک نیاز دارند. کمک در چالش‌ها^۱ می‌تواند به شکل‌های زیر باشد: بیان جملات تشویقی، پیشنهاد کمک برای انجام تکلیفی خاص، یا فراهم آوردن مواد درسی یا تجهیزات اضافه. برای مثال، در فعالیتی نشستنی که طی آن دانش‌آموزان باید عناصر مختلفی از جمله چند خط راست را ترسیم کنند، اگر دانش‌آموزی از صاف نبودن خط‌های خودش برآشفته است شما باید متوجه بشوید. شما می‌توانید با دادن یک خط کش به او کمک کنید. بدین طریق، شما پیش از اینکه دانش‌آموز آن تکلیف را رها کند یا به شیطنت پردازد به او کمک کرده‌اید.

۷. رفتار را به مسیر تازه‌ای هدایت کنید. هنگامی که علائم بی‌علاقگی را در دانش‌آموزان دیدید می‌توانید برای برگرداندن آنها به سوی درس از آنها بخواهید سؤالی پرسند، مسأله‌ای حل کنند یا مطلبی را بخوانند. باید با دانش‌آموزان طوری رفتار کرد که گویی توجه می‌کرده‌اند و اگر پاسخ مناسبی دادند باید آنها را تقویت کرد. نباید با گفتن این حرف که اگر توجه کرده بودند می‌توانستند به سؤال جواب دهند دانش‌آموزان را شرمند یا مسخره کرد. شما به‌سادگی با طرح سؤالی در زمینه محتوای درس به دانش‌آموزان نشان خواهید داد که می‌کوشید آنها را به سوی درس باز گردانید. هدایت مجدد رفتار دانش‌آموز به سوی درس رفتارهای جانبی را تضعیف می‌کند.

۸. درس را اصلاح کنید. گاهی اوقات درس‌ها به‌اندازه‌ای که می‌خواهید خوب پیش نمی‌روند و شاید دانش‌آموزان به دلایل مختلفی علاقه خویشت را به درس از دست بدهند. وقتی که به نظر می‌رسد دانش‌آموزان مشغول رویاپردازی، نوشتن یادداشت برای دوستان، خمیازه، کش و قوس آمدن، یا تکان خوردن در نیمکت‌های‌شان هستند درس باید به طریقی اصلاح گردد. به‌هنگام اصلاح درس، فعالیت را انتخاب کنید که نوع آن با فعالیت ناموفق پیشین متفاوت است. برای مثال، اگر ثابت شد که گفتگوی کل کلاس ناموفق است می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید در مورد همان موضوعی که به خرد هدف‌های درس ربط دارد به صورت زوجی کار کنند.

۹. وقت توقف غیرتنبیهی بدهید. بعید نیست دانش‌آموزانی که ناکام، سرآسیمه، یا فرسوده شده‌اند به رفتار جانبی پردازند و اختلال ایجاد کنند. وقتی دریافتید که چنین حالتی در

¹ - hurdle helping

حال وقوع است یک وقت توقف غیرتنبیهی بدهید. وقت توقف^۱ بازه‌ای زمانی است که در آن دانش‌آموز از موقعیت آموزشی دور می‌گردد تا آرام بگیرد و افکار خویش را سازماندهی مجدد کند. سپس دانش‌آموز با دیدگاهی تازه به سوی تکلیف باز می‌گردد. نباید این وقت توقف را به عنوان تنبیهی برای رفتار جانبی در نظر گرفت. هنگامی که وقت توقف نیاز است می‌توانید از دانش‌آموز بخواهید که پیغامی را ببرد، در کاری به شما کمک کند، برای آوردن نوشیدنی به بیرون برود یا کار دیگری را که به آن فعالیت آموزشی مربوط نیست انجام دهد. نسبت به علائم ناکامی و آشفتگی دانش‌آموزان هشیار باشید و برای واکنش فوری آمادگی داشته باشید.

۱۰. محیط کلاس را اصلاح کنید. خود محیط کلاس نیز می‌تواند در بروز رفتارهای جانبی نقش داشته باشد. چیدمان نیمکت‌ها، میزها، مواد آموزشی و دیگر موارد در کلاس درس می‌توانند به شکل‌گیری الگوهای تلافی‌ناکارا یا داشتن دید محدود از نواحی آموزشی منجر شوند. دیگر عوامل عبارتند از حد و مرزهای میان نواحی انجام پروژه‌های فردی و گروهی و نیز دسترسی به وسایل و تجهیزات. افزون بر این، اقدامات شما و دانش‌آموزان نیز می‌تواند رفتار آنها را تحت تأثیر قرار دهد. هنگامی که بدرفتاری در حال گسترش است شما باید دانش‌آموزان را جدا کنید یا به طریقی موقعیت را تغییر دهید. عامل اختلال را بررسی و عنصری را که در آن نقش دارد شناسایی کنید. اصلاح چیدمان کلاس می‌تواند شامل جابجا کردن میزها، نیکمته‌های دانش‌آموزان یا تغییر محدودهٔ انبار وسایل باشد.

واکنش‌های ملایم

حتی پس از اینکه سیستمی از مقررات و رویه‌ها را پیاده کردید، یک محیط آموزشی حمایتی ایجاد کردید و برای بازگرداندن دانش‌آموزان به سوی تکلیف، حمایت موقعیتی فراهم ساختید باز ممکن است دانش‌آموزان بدرفتاری‌هایی داشته باشند. در این حالت، برای تصحیح رفتار دانش‌آموز باید از واکنش‌های ملایم استفاده کرد. واکنش‌های ملایم^۲ شیوه‌هایی غیرتنبیهی برای رسیدگی به بدرفتاری و هدایت به سوی رفتار مناسب‌اند. واکنش‌های ملایم غیر کلامی و کلامی ابزاری برای توقف رفتار جانبی و بازگرداندن نظم است. در طرح واکنش سه‌مرحله‌ای در جدول ۱-۱۰ مشخص است که اگر حمایت موقعیتی موفق نبود باید به سمت واکنش‌های آمرانه‌تر حرکت کرد.

^۱- time-out

^۲- mild responses

واکنش‌های غیر کلامی. حتی با وجود تدارک حمایت موقعیتی نیز دانش‌آموزان باز ممکن است به رفتار جانبی پردازند. واکنش‌های غیر کلامی به عنوان ابزارهایی غیر تنبیهی برای بازگرداندن دانش‌آموزان به تکلیف مورد استفاده قرار می‌گیرند. **واکنش‌های غیر کلامی**^۱ می‌تواند نادیده گرفتن هدفمند، علامت‌دهی، کنترل با مجاورت^۲ و کنترل با لمس^۳ را شامل شوند. رویکردهای زیر به ترتیب میزان مداخله و کنترل معلم فهرست شده‌اند.

۱. رفتار را نادیده بگیرید. گاهی اوقات نادیده گرفتن رفتار بهترین مسیر اقدام برای تضعیف رفتار است. این نکته مبتنی بر اصل تقویتی است که خاموشی^۴ نام دارد. بدین معنا که اگر شما رفتاری را نادیده بگیرید و از تقویت آن خودداری کنید آن رفتار ضعیف و سرانجام محو خواهد شد. رفتارهای خفیفی که می‌توان آنها را نادیده گرفت عبارتند از تق تق زدن مداد روی نیمکت، حرکت‌های بدن، تکان خوردن دست، افتادن کتاب، فریاد زدن پاسخ بدون بالا بردن دست، قطع کردن حرف معلم، پچ پچ و نظایر آن. رفتارهایی که هدف آن جلب توجه شما یا همکلاسی‌های خود دانش‌آموز است مستعد خاموشی‌اند و می‌توان از آنها چشم‌پوشی کرد.

نادیده گرفتن رفتار برای کنترل رفتارهایی کارآمدتر است که مزاحمت اندکی در فرایند یاددهی-یادگیری ایجاد می‌کنند همچنین باید آن را با تحسین رفتار مناسب ترکیب و تکمیل کرد. برخی رفتارها (مانند حرف زدن، پرخاشگری و غیره) به واسطه پیامدهایی تقویت می‌شوند که شما کنترلی روی آنها ندارید، برخی از رفتارها (مثل خشونت) را نیز نمی‌توان تا زمان نتیجه دادن خاموشی تحمل کرد (کِر و نلسون، ۲۰۱۰)؛ برای چنین رفتارهایی فن خاموشی مناسب نیست. اگر برای مدتی به‌طور هدفمند رفتاری را نادیده گرفتید و آن رفتار باز هم ادامه یافت باید آمرانه‌تر برخورد کنید.

برای نادیده انگاشتن رفتار محدودیت‌هایی وجود دارد. یکی از خطرات اینست که شاید دانش‌آموزان چنین برداشت کنند که شما در جریان اتفاقات نیستید و لذا به آن رفتار ادامه دهند. شاید شما رفتار را نادیده بگیرید و به آن دانش‌آموز توجه دلخواهش را نکنید اما سایر دانش‌آموزان توجه کنند. از این گذشته، شاید تا لحظاتی پس از نادیده گرفتن شما

^۱- nonverbal responses

^۲- proximity control

^۳- touch control

^۴- extinction

دانش آموز به آن رفتار ادامه دهد و بنابراین زمان لازم برای رفع آن مسأله طولانی‌تر خواهد بود. سرانجام، شاید نادیده گرفتن رفتارهای خشونت‌بار یا خصمانه بسیار خطرناک باشد.

۲. از علائم غیرکلامی استفاده کنید. برای اینکه به دانش آموز اخلاص گر بفهمانید رفتار او پسندیده نیست می‌توانید یک علامت غیرکلامی را به کار ببرید. علائم باید به سمت دانش آموز هدایت شوند. با این علائم دانش آموز درمی‌یابد که رفتار او پسندیده نیست و زمان برگشتن به کار فرا رسیده است.

مداخله با علامت غیرکلامی می‌تواند شامل چنین نمونه‌هایی باشد: تماس چشمی با دانش آموزی که مطالب متفرقه می‌نویسد، تکان دادن دست یا انگشت برای اشاره به لزوم اجتناب از رفتار نامناسب، بالا نگه داشتن یک دست برای توقف سخنان بلند و ناگهانی یک دانش آموز، یا نگاه مستقیم معلم. این اقدامات باید به شیوه‌ای نظام‌دار^۱ اجرا شوند. اگر این رفتارهای مخرب ادامه پیدا کرد باید به سوی سطح بعدی مداخله حرکت کنید.

۳. نزدیک دانش آموز بایستید. حضور فیزیکی در نزدیک دانش آموز اخلاص گر برای کمک به بازگشتن او به سوی تکلیف را کنترل با مجاورت می‌گویند. این فن در مواقعی به کار می‌آید که دانش آموز آنچنان غرق در عمل ناپسند خویش است که نمی‌توانید توجه او را به علامت خودتان جلب کنید. برای مثال، شاید دانش آموز مشغول خواندن مطالبی باشد که به مواد آموزشی کلاس ربط ندارد یا در حال نوشتن یادداشتی [غیردرسی] باشد. در نتیجه، علائم کارایی نخواهند داشت. در حین اجرای درس، در اتاق قدم بزنید و به نیمکت آن دانش آموز نزدیک بشوید. دانش آموز احتمالاً متوجه حضور شما خواهد شد و بدون اینکه کلمه‌ای گفته شود آن کار/وسیله را کنار می‌گذارد.

برخی از فنون کنترل با مجاورت نظیر راه رفتن به سمت دانش آموز، زیرکانه و ظریف‌اند در حالی که دیگر رویکردها نظیر ایستادن نزدیک نیمکت دانش آموز ملموس‌ترند. اگر دانش آموزان به کنترل با مجاورت پاسخ ندادند باید به سوی سطحی آمرانه‌تر از مداخله حرکت کنید.

۴. دانش آموز را لمس کنید. شما می‌توانید بدون هیچ مبادله کلامی، برای آرام کردن دانش آموز دستی بر شانه او بگذارید یا دست دانش آموز را بگیرید و او را تا نیمکتش همراهی کنید. کنترل با تماس^۲ مستلزم تماس فیزیکی ملایم و غیرخشونت‌آمیزی است که برای بردن دانش آموز به سوی تکلیف مورد استفاده قرار می‌گیرد. این تماس به فرد

^۱- businesslike

^۲- touch control

می‌فهماند که عمل او مورد تأیید شما نیست. با مدیر مدرسه گفتگویی انجام بدهید تا اطمینان یابید که مقررات و ملاحظات قانونی مربوط به لمس کردن را متوجه شده‌اید.

نظراتی از کلاس درس

لیان هاگر، معلم تاریخ و ادبیات انگلیسی در دبیرستان، مسکیت، تگزاس

کاربرد زبان بدن و نگاه مستقیم معلم

من به عنوان یک خانم جنه کوچکی دارم، اما می‌توانم به شیوه‌ای اثربخش ۳۰ دانش‌آموز ارشد دبیرستانی را فقط با بهره‌گیری از صدا و زبان بدنم کنترل کنم. هنگامی که می‌خواهم رفتار معینی متوقف شود اولین کاری که می‌کنم نگاه کردن به آن دانش‌آموز است. حتی اگر آن دانش‌آموز به من نگاه نکند سرانجام پی می‌برد که به او خیره شده‌ام. سپس به سمت او اشاره می‌کنم و به‌طور غیرکلامی نشان می‌دهم که آن رفتار باید متوقف شود. وقتی انگشت روی لب‌هایم می‌گذارم به این معناست که باید به حرف زدن خاتمه دهند.

در اغلب موارد، یک پرسش، نگاه یا یک چهره منتقدانه می‌تواند در همان لحظه رفتارهای نامطلوب را متوقف کند. برای متوقف کردن یک رفتار گاه به سمت فضای شخصی یا محدوده راحتی دانش‌آموز می‌روم اما در ۹۰ درصد مواقع ترکیب نگاه و مجاورت فیزیکی اثربخش‌تر است. من حتی با حالتی آسوده و بی‌دغدغه دستم را روی نیمکت آن دانش‌آموز می‌گذارم، هرگز تدریس را متوقف نمی‌کنم، و تا یکی-دو دقیقه به گذاشتن دستم ادامه می‌دهم تا اینکه مطمئن شوم آن دانش‌آموز به درس یا تکلیف بازگشته است. توصیه من اینست که نگاه کردن در آئینه را تمرین نمائید تا در این کار تبحر پیدا کنید. این نگاه نباید یک نگاه دوستانه باشد، اما در عین حال لازم نیست خشمناک باشد. یاد بگیرید که در مسیر و روش خودتان ثابت قدم باشید: «اینجا تحت کنترل و اختیار من است».

همچنین، اطراف کلاس حرکت کنید. نزدیک شدن به دانش‌آموزانتان اقدامی بنیادین است، نه فقط برای وقتی که به تصحیح اشکالات آنها می‌پردازید بلکه همچنین برای مواقعی که می‌خواهید بدان‌ها قوت قلب بدهید یا احساسات مثبت آنها را درباره خودتان و کلاس‌تان تقویت کنید. برخی از رفتارها می‌تواند ارتباطات مثبت شما را با یک دانش‌آموز فوق‌العاده تحکیم کند، به عنوان مثال، اینکه در حین کمک برای حل مسأله دستی دوستانه بر شانه دانش‌آموز بگذارید یا دانش‌آموزی را که به موفقیتی بزرگ نائل گردیده بغل کنید.

هنگامی که در زمینه ضرورت و چگونگی کنترل با بهره‌گیری از تماس تصمیم‌گیری می‌کنید باید مقتضیات آن رفتار و ویژگی‌های دانش‌آموزان را مد نظر قرار دهید. گاهی اوقات دانش‌آموزانی که خشمگین یا به‌طور محسوسی مضطرب‌اند نمی‌خواهند لمس شوند. بعضی از دانش‌آموزان را نیز هیچ‌گاه نباید لمس کرد. مطلوبیت این تماس به موقعیت و مدت زمان آن بستگی دارد. لمس ناحیه‌ای نظیر قسمت بالای کمر، دست، بازو، یا شانه برای بسیاری از دانش‌آموزان قابل پذیرش است، در حالی که لمس صورت، گردن، ران، قفسه سینه یا دیگر نواحی خصوصی شایسته و قابل پذیرش نیست. تماس کوتاه قابل پذیرش تلقی می‌شود اما اغلب مواقع، تماس طولانی‌تر غیرقابل پذیرش است.

پاسخ‌های کلامی. اگر چه پاسخ‌های ملایم غیرکلامی می‌توانند اثربخش باشند اما از پاسخ‌های کلامی نیز می‌توان به عنوان واکنش‌های ملایم غیرتنبیهی به بدرفتاری استفاده کرد. هدف این واکنش‌ها بازگرداندن دانش‌آموز به سوی تکلیف، آن‌هم با کمترین وقفه و مداخله است. در اینجا واکنش‌های کلامی گوناگونی توصیف شده‌اند:

۱. در حین درس *دانش‌آموز را صدا بزنید*. شما می‌توانید توجه دانش‌آموزی را که مشغول بدرفتاری است با صدا زدن نام او در بطن درس مجدداً جلب کنید، نظیر گفتن این جمله: «خب، در این مثال، فرض کنید که جان چند سه‌ضلعی در اختیار دارد که او...». سپس می‌توانید برای جلب مجدد توجه آن دانش‌آموز، سؤال را از او بپرسید. اگر با این روش‌ها نام دانش‌آموز را صدا بزنید به او می‌فهمانید که از جریان امور آگاه‌اید و می‌توانید بدون اشاره به بدرفتاری، توجه او را جلب کنید.

مراقب باشید: باید شأن و جایگاه دانش‌آموز حفظ شود. اگر دانش‌آموزان را فقط در مواقعی که بدرفتاری کرده‌اند به این شیوه‌ها صدا بزنید این حس ایجاد می‌گردد که شما در کمین بدرفتاری‌های آنها نشسته‌اید و لذا این راهبرد به دلیل ایجاد رنجش و خشم در آنها نتیجه معکوس خواهد داد (گود و بروفی، ۲۰۰۸).

۲. *از شوخ‌طبع بهره بگیرید*. از شوخ‌طبعی می‌توان به عنوان یک هشدار دوستانه به دانش‌آموزان برای تصحیح رفتار استفاده کرد. اگر شوخی به سوی موقعیت و یا حتی خودتان هدایت شود می‌تواند به تشنج‌زدایی کمک کند، تشنجی که وقوع آن به علت بدرفتاری محتمل است. شوخی می‌تواند موقعیت را از حالت شخصی خارج کند و بنابراین به حل مسأله کمک کند. باید مراقب باشید که شوخی طعنه‌آمیز و نیشدار نباشد. طعنه^۱

¹ - sarcasm

شامل جملاتی است که غایت آن تأدیب یا تمسخر دانش آموز است؛ هدف این جمله‌ها نکوهش یا شرم‌منده کردن دانش آموز است. در عوض، جهت شوخی یا به سمت موقعیت است و یا معلم حس/برداشت خود را بهانه خندانند قرار می‌دهد.

۳. «من-پیام» ارسال کنید. من-پیام^۱ بدون اینکه دستور صریح و مستقیمی در آن باشد سرنخ‌هایی کلامی در مورد رفتار مطلوب به افراد می‌دهد (گوردون، ۱۹۹۱). من-پیام سه بخش دارد: (الف) توصیفی مختصر از آن بدرفتاری، (ب) توصیفی از اثرات آن روی شما یا دیگر دانش آموزان، و (ج) توصیفی از احساسات شما راجع به آن اثرات. برای مثال، شما می‌توانید بگوئید: «وقتی که شما حین امتحان با خودکارتان روی نیمکت می‌زنید صدای زائد زیادی ایجاد می‌شود و من نگرانم که این کار باعث حواس‌پرتی سایر دانش آموزان شود».

هدف از من-پیام‌ها کمک به دانش آموزان در درک پیامدهای رفتارشان برای دیگر دانش آموزان است. همچنین از طریق من-پیام‌ها آنها به احساسات صادقانه و واقعی شما درباره آن اقدامات پی می‌برند. از آنجایی که در من-پیام‌ها تصمیم‌گیری برای تغییر رفتار به دانش آموز سپرده می‌شود به احتمال زیاد حس مسئولیت‌پذیری را ارتقا می‌دهند.

۴. عبارت مثبت به کار ببرید. هنگامی که شما رفتارهای جانبی نامناسب را بهانه قرار داده و پیامدهای مثبت رفتار مناسب را برجسته می‌کنید در واقع عبارت مثبت^۲ به کار برده‌اید. به طور معمول، این کار چنین شکلی پیدا می‌کند: «وقتی الف {رفتار به شیوه‌ای مناسب} را انجام دهید می‌توانید ب {یک پیامد مثبت} را انجام دهید». برای مثال، وقتی که دانش آموزی از نیمکت خود خارج شده است می‌توانید بگوئید: «رنی، وقتی به نیمکت برگشتی نوبت توست که وسایل را برداری». با کاربرد عبارت مثبت شما به سادگی می‌توانید از طریق بیان پیامدهای مثبت دانش آموزان را از رفتار مخرب به سوی رفتار سازنده هدایت کنید. در طولانی مدت، دانش آموزان به این باور می‌رسند که رفتار شایسته به پیامدهای مثبت منتهی می‌گردد.

۵. مقررات را به دانش آموزان یادآوری کنید. در هر کلاس درس باید مجموعه‌ای از مقررات برای کنترل رفتار دانش آموز وجود داشته باشد. همچنین وجود مجموعه‌ای از پیامدها برای تخطی از این مقررات نیز ضرورت دارد. وقتی دانش آموزان در عمل ببینند که پیامدهای بدرفتاری به اجرا آمده‌اند، یادآوری مقررات می‌تواند به بازگرداندن آنها به

^۱ I-message

^۲ positive phrasing

سوی تکلیف کمک کند زیرا آنها می‌خواهند از پیامدهای مزبور اجتناب کنند. برای مثال، هنگامی که یک دانش‌آموز به دیگری سیخونک می‌زند شما می‌توانید بگوئید: «دلورس، طبق مقررات کلاس دانش‌آموزان باید مراقب حرکات دست و پای خودشان باشند». غالباً بد رفتاری با این هشدار خاتمه می‌یابد زیرا دانش‌آموز خواستار پیامد مربوطه نیست. اگر رفتار نامناسب ادامه یافت باید پیامد منفی را به اجرا بگذارید در غیر این صورت هشدار خود را خوار و خفیف کرده‌اید زیرا دانش‌آموزان به این تشخیص خواهند رسید که هیچ اتفاقی در کار نخواهد بود.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

کاربرد واکنش‌های غیر کلامی

دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک روی فعالیتی کار می‌کنند و شما متوجه می‌شوید که در یکی از گروه‌ها دو نفر در حال انجام رفتارهای جانبی‌اند. آنها بد رفتاری نمی‌کنند یا وقفه‌ای به وجود نیاورده‌اند فقط روی فعالیت مورد نظر کار نمی‌کنند.

۱. چگونه می‌توانید برای اینکه این دو دانش‌آموز را به سوی تکلیف بازگردانید به‌طور غیر کلامی واکنش نشان دهید؟ چه عواملی می‌تواند بر تصمیم‌گیری شما راجع به این استفاده از این روش خاص تأثیر بگذارند؟
۲. پس از این گذشت قضیه، هنگامی که دارید مطلبی را برای کل کلاس ارائه می‌دهید متوجه دو دانش‌آموز دیگری می‌شوید که رفتار جانبی دارند. در این موقعیت چه واکنش‌های غیر کلامی خاصی می‌توانید داشته باشید؟

۶. به دانش‌آموزان گزینه‌های انتخاب بدهید. برخی از دانش‌آموزان هنگامی که با بد رفتاری آنها مقابله شود موضع تدافعی می‌گیرند. در نتیجه، شما می‌توانید برای حل آن مسأله انتخاب‌هایی به آنها بدهید. بدین طریق این حس را در دانش‌آموز تقویت می‌کنید که او توانسته بدون عدول آشکار از موضع خود مسأله را حل و فصل کند. اگر دانش‌آموزی با بغل دستی خود صحبت می‌کند می‌توانید بگوئید: «هاروی، می‌تونی به نیمکت برگردی و بری سراغ پروژه‌ات یا اینکه در ردیف آخر روی اون نیمکت خالی بشینی». بدین طریق، اگر چه هاروی یک انتخاب دارد اما نتیجه اینست که یا در نیمکتش یا در نیمکت ردیف آخر به کار بر می‌گردد.

۷. پرسید «خب، الان باید چکار بکنید؟». گلاسر (۱۹۹۸) پیشنهاد می‌کند که معلمان در تلاش برای هدایت و بازگرداندن دانش‌آموزان اخلاصاً گرا پرسش‌هایی از ایشان پرسند. وقتی دانش‌آموزی اختلال ایجاد می‌کند شما می‌توانید بگوئید: «خب، شما الان باید چکار بکنید؟». این سؤال تأثیر مثبتی دارد زیرا به هدایت مجدد دانش‌آموز به سوی رفتار مطلوب کمک می‌کند.

البته، شاید برخی از دانش‌آموزان صادقانه به این سؤال جواب ندهند یا اصلاً از پاسخ دادن سر باز زنند. در این صورت، شما باید جملاتی را در راستای آن پرسش مطرح کنید. برای مثال، «کیت، تو داشتی ناسزا می‌گفتی و اسم کسی را فریاد می‌کشیدی. این خلاف مقررات کلاس ماست. تو نباید ناسزا بگویی یا اسم دیگران را فریاد بکشی». اگر دانش‌آموز به قانون‌شکنی ادامه داد پس باید پیامدهای مقتضی به اجرا در آیند.

۸. توبیخ کلامی کنید. یکی از راه‌های سراسر برای توقف بدرفتاری دانش‌آموزان اینست که به سادگی بخواهیم یا امر کنیم که به طرز خاصی رفتار کنند. از این روش گاه تحت عنوان فرمان توقف^۱ یا توبیخ^۲ یاد می‌شود که با هدف کاهش رفتار ناپسند به کار می‌رود. توبیخ‌های کلامی در مورد بسیاری از مسائل رفتاری خفیف و متوسط کارآیی دارند اما در مورد اختلالات رفتاری جدی با موفقیت چندانی همراه نیستند (کر و نلسون، ۲۰۱۰).

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

اثر تفاوت‌های فرهنگی

پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان احتمالاً روی شیوه تعامل آنها با معلمان و سایر دانش‌آموزان، واکنش به مرجع قدرت، کاربرد زبان و طرز برخورد آنها در موقعیت‌های رسمی و غیررسمی تأثیر می‌گذارد. شاید نوع نگاه دانش‌آموز به عملی که شما آن را مخرب یا غیرمحترمانه می‌پندارید متفاوت باشد. در رسیدگی به رفتارهای جانبی یا بدرفتاری‌ها، تفاوت‌های فرهنگی میان معلم و دانش‌آموزان می‌توانند به‌طور بالقوه چالش‌هایی را به وجود آورند.

۱. به عنوان معلمی در سال اول خدمت، برای فهم بهتر ویژگی‌های فرهنگی دانش‌آموزان چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟ دانش‌آموزان چگونه می‌توانند کمک کنند؟ دیگر معلمان، مدیران، یا والدین چگونه می‌توانند کمک کنند؟

۲. چگونه این درک فرهنگی از دانش‌آموزان می‌تواند باعث اصلاح اقدامات شما به عنوان یک معلم شود؟

^۱- desist order

^۲- reprimand

مطالبه مستقیم^۱ مستلزم اینست که مؤدبانه از دانش آموز بخواهیم بدرفتاری را متوقف کند و به سوی تکلیف بازگردد. شما می‌توانید بگوئید: «مارتینا لطفا شانه را کنار بگذار و به انجام تکلیف کلاسی ادامه بده». مطالبه مستقیم غالباً به دانش آموز حس مالکیت برای تصمیم‌گیری می‌دهد؛ تصمیم برای برگشتن به سوی تکلیف و انجام کاری که شما خواسته‌اید. دانش آموز احساس مسئولیت‌پذیری نیز می‌کند.

به عنوان گزینه‌ای جایگزین می‌توانید از دستور مستقیم^۲ استفاده کنید که در آن شما مسئولیت را می‌پذیرید و رک و راست به دانش آموز جهت می‌دهید، به عنوان مثال؛ «واینی، از صحبت با دوستان دست بکش و روی فعالیت آزمایشگاهی کار کن». با مطالبه مستقیم و دستور مستقیم، از دانش آموز انتظار می‌رود که اوامر شما را اجابت کند. اگر دانش آموز در برابر درخواست یا فرمان شما سرپیچی کرد باید آماده به اجرا گذاشتن یک پیامد مناسب باشید.

تویخ‌های آرام که فقط برای دانش آموز بدرفتار قابل شنیدن‌اند برای کاهش رفتارهای کلاسی مخرب، نسبت به تویخ‌های بلند اثربخش‌ترند (کر و نلسون، ۲۰۱۰). تویخ‌های خصوصی نرم توجه کل کلاس را به دانش آموز بدرفتار معطوف نمی‌کنند و نیز بعید است که مسبب واکنش‌های هیجانی بشوند.

واکنش‌های محدود

برخی از دانش‌آموزان شاید پس از حمایت موقعیتی و واکنش‌های کلامی و غیر کلامی حقیف، باز به بدرفتاری ادامه دهند. در این صورت، برای رفع مشکل باید از واکنش‌های ملایم استفاده کرد. طبق طرح سه‌مرحله‌ای جدول ۱-۱۰ در صورت عدم موفقیت واکنش‌های خفیف، به سوی واکنش‌های مستقیم‌تر حرکت می‌کنیم.

مقصود از پاسخ‌های ملایم بهره‌گیری از واکنش‌های تنبیهی^۳ برای رسیدگی به بدرفتاری است که این کار از طریق حذف محرک‌های مطلوب برای کاهش وقوع رفتار ناپسند انجام می‌شود. واکنش‌های ملایم شامل پیامدهای منطقی و فنون اصلاح رفتار است. رفتارهایی نیازمند واکنش‌های ملایم‌اند که چالش‌زاتر از بدرفتاری‌های خفیف باشند، لذا غالباً مفید است که در مورد مسائل خاص با مدیر، دیگر معلمان یا مشاور مدرسه گفتگو

^۱- direct appeal

^۲- direct command

^۳- punitive responses

کنید. در هر نقطه‌ای می‌توانید با اعضای خانواده تماس بگیرید تا آنها را از اعمال فرزندشان آگاه کرده و از کمک آنها نیز استفاده کنید.

پیامد منطقی^۱ رویدادی است که معلم آن را ترتیب می‌دهد و مستقیماً و منطقیاً به بدرفتاری مورد نظر ربط دارد (درایکورس، گرانوالد و پیر^۲، ۱۹۹۸). این پیامد باید منطقی، محترمانه و مربوط به عمل دانش‌آموز باشد. برای نمونه، اگر دانش‌آموز در کلاس برگه‌ای را روی زمین می‌اندازد پس خود او باید برگه را از روی زمین بردارد. اگر دانش‌آموزی بدون بالا بردن دستش صحبت می‌کند شما جواب او را نادیده خواهید گرفت و دانش‌آموزی را صدا می‌زنید که دست بالا گرفته است. احتمال اینکه دانش‌آموزان به پیامدهای منطقی واکنش مطلوب نشان دهند بیشتر است زیرا آن پیامدها را مغرضانه یا غیرمنصفانه نمی‌پندارند.

شما می‌توانید به دانش‌آموز بگوئید که پس از آن رفتار چه پیامدی در کار است. برای مثال، «میلتون، تو محل مطالعه را نامرتب و بهم‌ریخته ترک کردی. تو باید آخر وقت کلاس آن را تمیز کنی». به عنوان گزینه‌ای جایگزین، می‌توانید پس از اشاره به رفتار نامناسب به او یک انتخاب بدهید. با این کار به دانش‌آموز می‌فهمانید که باید رفتار نامناسب را تغییر دهد یا اگر تغییر نداد پیامد معینی در انتظار او خواهد بود. برای مثال، شما می‌توانید بگوئید: «ژولن، تو یک انتخاب داری؛ یا از اذیت کردن دانش‌آموز کناریت دست بردار یا نیمکتت رو تغییر بده».

وقتی که یک انتخاب می‌دهید، غالباً دانش‌آموزان از رفتار نامناسب دست می‌کشند. این رویکرد، از آنجایی که در آن دانش‌آموز در حل مسئله حس مالکیت دارد می‌تواند بسیار اثربخش باشد و لذا مشکل به سرعت رفع می‌گردد. البته، اگر آن مسئله رفتاری ادامه یافت شما باید باید پیامدی را که پیشتر به دانش‌آموز گفته بودید به اجرا در آورید.

شما باید در آغاز سال تحصیلی، برای هر کدام از مقررات کلاسی، به دو یا سه پیامد منطقی فکر کنید و آنها را به اطلاع دانش‌آموزان برسانید. هنگامی که از قبل در مورد پیامدهای معقول و منطقی برنامه‌ریزی کنید، دیگر در لحظه‌ای که بدرفتاری رخ داد برای فکر کردن راجع به اقدام یا پیامد مناسب تحت فشار نیستید. برخی از نمونه پیامدهای منطقی به شرح ذیل‌اند:

^۱- logical consequence

^۲- Dreikurs, Grunwald, & Pepper

- امتیازات ویژه را پس بگیرید. شما می‌توانید امتیازات ویژه‌ای را به عنوان بخشی ثابت از فعالیت‌های کلاسی برای دانش‌آموزان در نظر بگیرید، به عنوان مثال؛ رفتن به کتابخانه، کار با رایانه، کار با وسیله‌ای خاص یا انجام یک بازی، اعطای نقش دستیار کلاس یا دیگر امتیازات ارزشمند. اگر آن بدرفتاری به نوع امتیازاتی که داده‌اید مربوط بود پیامد منطقی می‌تواند این باشد که آن امتیاز را پس بگیرید. برای مثال، اگر دانش‌آموزی به طرز صحیح با وسیله‌ای کار نکرد می‌توان امتیاز کار با آن وسیله را از او سلب کرد.
- چیدمان نیمکت‌ها را تغییر دهید. شاید دانش‌آموزان به صحبت کردن، سیخونک زدن، یا تعامل با دیگر دانش‌آموزان در نیمکت‌های مجاور پردازند. گاهی اوقات به علت اینکه دانش‌آموزان خاصی کنار یکدیگر نشسته‌اند مشکلاتی بروز می‌کند. در دیگر مواقع، این مکان استقرار نیمکت‌هاست که تعامل آسان را میسر می‌سازد. اگر تعامل‌های نامناسبی رخ داد یک پیامد منطقی می‌تواند این باشد که محل استقرار نیمکت دانش‌آموز عوض شود.
- دانش‌آموز را وادار کنید افکار خودش را درباره آن مسأله بنویسد. در اغلب موارد این اقدام مفیدی است که دانش‌آموز را وادار کنید راجع به موقعیت فکر کند، بدین طریق به او کمک می‌کنید تا ربط منطقی رفتار و پیامدهای آن را متوجه شود. شما می‌توانید از دانش‌آموز بخواهید که به سؤالات معینی به شکل مکتوب پاسخ دهد. این کار را می‌توان طی وقت توقف انجام داد. برخی از این سؤالات عبارتند از: مشکل چیست؟ من چکار کردم که این مشکل به وجود آمد؟ چه تصمیمی باید در مورد من گرفته شود؟ دفعه بعد برای پیشگیری از این مسأله چکار باید بکنم؟ با برخی سؤالات می‌توان دانش‌آموز را وادار کرد موارد دیگری را نیز توصیف کند، به عنوان مثال اینکه چه قانونی را شکسته است؟ چرا بدرفتاری را انتخاب کرده است؟ چه کسی از بدرفتاری او رنجیده است؟ دفعه بعد چه رفتار مناسب‌تری می‌تواند انتخاب کند؟ و اگر دفعه بعد باز هم این بدرفتاری را مرتکب شد چه تصمیمی باید در مورد او گرفته شود؟
- دانش‌آموز را در یک وقت توقف قرار دهید. گاهی مواقع یک دانش‌آموز حرف می‌زند یا کلاس را طوری به هم می‌ریزد که مانع پیشروی درس می‌شود. چنانکه پیشتر اشاره شد چنین دانش‌آموزی را می‌توان از گروه جدا کرد. این کار وقت توقف نام دارد. پیامد منطقی ایجاد مزاحمت برای گروه، جدا کردن دانش‌آموز از آن گروه است. ناحیه‌ای از کلاس را باید به منطقه وقت توقف اختصاص داد، نظیر اینکه صندلی او را در یک گوشه

و یا پشت یک کمد بگذاریم. به عنوان قاعده‌ای کلی، وقت توقف نباید بیشتر از ۱۰ دقیقه طول بکشد.

■ *دانش‌آموز را توقیف کنید.* توقیف^۱ به معنای معطل کردن یا نگاه داشتن دانش‌آموزی است که به‌طور عادی باید برای انجام دیگر کارها آزاد باشد. دانش‌آموز از زمان آزاد و شاید فرصت گپ و گفت با دیگر دانش‌آموزان محروم می‌گردد. توقیف می‌تواند مانند پس از کلاس یا مدرسه را نیز شامل شود. توقیف می‌تواند پیامدی منطقی برای رفتارهای دانش‌آموزی باشد که وقت کلاس را تلف می‌کند. می‌توان از دانش‌آموز خواست که روی مقاله‌ای در حوزه مطالعات اجتماعی کار کند که آن را به سبب رفتارهای نامناسب در طول کلاس کامل نکرده بود. دانش‌آموزان زود متوجه این منطقی می‌شوند که ائتلاف وقت کلاس ناگزیر جبران خواهد شد آن هم با وقتی که در توقیف از خود آنها گرفته می‌شود.

اطمینان یابید که دانش‌آموز دلایل این توقیف را فهمیده است. به لحاظ منطقی، توقیف باید متناسب با خطا و تقصیر باشد و در زمان آن نباید افراط شود. اگر دانش‌آموزی را پس از مدرسه ننگه می‌دارید مقدار زمان منطقی چیزی حدود ۲۰ الی ۳۰ دقیقه است. برای کمک به پیشگیری دانش‌آموز از توقیف در آینده و حرکت به سوی خود-کنترلی، با او مشورت کرده و با یکدیگر طرحی را پیاده کنید.

■ *با خانواده تماس بگیرید.* اگر دانش‌آموز الگویی از بدرفتاری‌های مکرر را نشان می‌دهد شاید نیاز باشد که با خانواده تماس بگیرید. در اینجا منطقی اینست که اگر تمامی تلاش‌های اولیه برای رفع بدرفتاری کارآمد نبوده‌اند مقتضی است که به مرجعی بالاتر متوسل شوید. می‌تواند با یک یادداشت یا نامه والدین، سرپرستان یا دیگر اعضای خانواده را نسبت به مسأله آگاه کرد و خواستار مشارکت یا پشتیبانی آنها شد. برای این منظور می‌توانید به آنها زنگ بزنید. اگر موقعیتی نسبتاً جدی است شاید ملاقات ضرورت داشته باشد.

■ *دانش‌آموز را وادار کنید به مدیر مراجعه کند.* در موارد بدرفتاری‌های مکرر یا بدرفتاری‌های جدی نظیر دعوا، می‌توان دانش‌آموزان را برای دیدن مدیر به دفتر مدرسه فرستاد. مدیر می‌تواند با دانش‌آموز گفتگو کند و ضمن تلاش برای استفاده از قدرت و اختیارات مشروع خویش روی دانش‌آموز اثر گذارد تا به نحو مقتضی رفتار نماید. برخی

^۱ - detention

مدراس، برای مواردی که دانش‌آموزان نزد مدیر مدرسه فرستاده می‌شوند رویه‌های معینی دارند. وقتی که مسائل رفتاری به این نقطه رسیدند باید برای کمک به دانش‌آموز با کارکنان دیگری نظیر مشاور یا روان‌شناس مدرسه و نیز خانواده او مشورت کرد.

نظراتی از کلاس درس

لیزا بابتا، معلم پایه چهارم، منهن، کانزاس

کاربرد «برگه حیف» در تفکرات

گاهی اوقات وقتی که دانش‌آموزانم بدرفتاری می‌کنند از آنها می‌خواهم برگه حیف را پُر کنند تا ناگزیر درباره رفتار خویش فکر کنند. این حیف فرصتی متمایز را برای یک غور شخصی در اختیار می‌گذارد. روی برگه جایی برای نام آنها قرار دارد و در بالای آن نیز تاریخ درج می‌گردد. پس از آن قسمت‌های دیگری وجود دارد که دانش‌آموزان باید پُر کنند: (۱) مشکل را توصیف کنید. (۲) برای اینکه بدون دشواری بر این وضعیت فائق آید چه انتخاب‌های دیگری دارید؟ (۳) اگر این مشکل دوباره اتفاق افتاد چگونه آن را به شیوه‌ای متفاوت برطرف می‌کنید؟

پس از اینکه دانش‌آموز برگه حیف را پُر کرد من به‌طور خصوصی با او ملاقات می‌کنم تا اندکی راجع به موقعیت گفتگو کنیم و گزینه‌ها و راه‌حل‌هایی را که دانش‌آموز نوشته مرور نمایم. این تأمل و گفتگوی با من به دانش‌آموز کمک می‌کند که انتظارات مرا متوجه شود و دریابد که وقتی آنها با وضعیتی چالش‌زا مواجه می‌شوند مسئولیتی برای بررسی گزینه‌های منطقی و معقول بر عهده دارند.

من برگه حیف را امضا می‌کنم و رونوشت آن را در پرونده‌هایم نگهداری می‌کنم. نسخه اصلی را به دانش‌آموز می‌دهم تا به خانه ببرد و امضای والدین را بگیرد. تمامی امتیازات ویژه آن دانش‌آموز تا زمانی که برگه را امضا شده بازگرداند معلق می‌شوند. اگر برگه روز بعد برگردانده نشود با والدین تماس می‌گیرم و رونوشت برگه را نیز اگر ضرورت داشت برای خانه آن دانش‌آموز ارسال می‌کنم. من دریافته‌ام که دانش‌آموزان پس از تکمیل برگه حیف خود-کنترلی بیشتری از خویش نشان می‌دهند.

فیلم آموزشی

برنامه‌های مدیریت رفتار: کاربرد الگوی تصمیم‌گیری، بخش دوم

این معلم با یک دانش‌آموز ملاقات می‌کند تا در مورد علت رفتارهای خاصی که آن دانش‌آموز از خود نشان می‌دهد با او گفتگو کند. این الگو به تسهیل ارتباطات میان معلم و دانش‌آموز کمک می‌کند و آنها با یکدیگر برنامه‌ای را برای کمک به اصلاح آن رفتار طراحی می‌کنند.

حتی هنگامی که معلم از طرح واکنش نظام‌مند سه‌مرحله‌ای به بدرفتاری پیروی کند باز ممکن است که برخی از دانش‌آموزان همچنان چالش‌زا باشند و لذا شاید رویه‌های معینی مورد نیاز باشد. مندلر و مندلر^۱ (۲۰۱۱) در کتاب *پیکار قدرت*^۲ راهبردهایی را برای پیشگیری، مداخله و ترمیم^۳ موقعیت‌ها توصیف کرده‌اند. همچنین، مندلر (۲۰۱۲) در کتاب *وقتی تدریس سخت می‌شود*^۴ راهبردهایی را برای کار با دانش‌آموزان دشوار توصیف کرده است. در دیگر منابع رهنمودهایی برای تهیهٔ قراردادهای رفتاری، خود-مراقبتی دانش‌آموز و دیگر ابعاد مدیریت کلاس درس ارائه گردیده است (لین، منزیز، بران و کرناباری، ۲۰۱۱). آتن و تاتل^۵ (۲۰۱۱) در کتاب *چگونگی رسیدگی و تدریس به دانش‌آموزان دارای رفتار چالش‌برانگیز*^۶ مهارت‌هایی اجتماعی را برای تدریس پیشنهاد داده‌اند که متمرکز بر مهارت‌ها و راهبردهای اجرایی برای مشارکت دانش‌آموزان، تقویت رفتارهای مطلوب، کاربرد تنبیه در مواقع مورد نیاز، و آمادگی برای مواجهه با رفتار خطرآفرین است.

هشدارها و رهنمودها

بهتر است پیش از شروع مدرسه، برنامه‌ای برای رسیدگی به رفتارهای جانبی و بروز بدرفتاری‌ها داشته باشید. با وجود این، گاه معلمان در گرماگرم لحظهٔ واکنش به بدرفتاری تصمیماتی را اتخاذ می‌کنند و بعید نیست که چنین واکنش‌هایی مناسب نباشند. شما باید در مورد لزوم پرهیز از برخی از اقدامات انضباطی و نیز در مورد اصول کاربرد تنبیه آگاهی داشته باشید.

پیشگیری از برخی اقدامات

تحقیق و تجربه نشان می‌دهند که به هنگام تلاش برای بازگرداندن نظم، برخی از راهبردها نامناسب و بی‌نتیجه‌اند. معایب تویخ‌های خشن، تهدیدها و تنبیه فیزیکی بر مزایای آن سنگینی می‌کنند. افزون بر این، مرییان رویکردهای دیگری را نیز شناسایی کرده‌اند که اثربخشی آنها زیر سؤال است. معلمان باید از اقدامات زیر پرهیز کنند:

^۱- Mendler and Mendler

^۲- power struggles

^۳- defusing

^۴- When Teaching Gets Tough

^۵- Otten & Tuttle

^۶- How to Reach and Teach Children with Challenging Behavior

۱. *توبیخ‌های خشن و تحقیرآمیز*. توبیخ خشن همان بازخورد کلامی بسیار منفی است. شاید خودِ معلمان به واسطهٔ این یورش کلامی و تحقیر دانش‌آموز از کنترل خارج شوند. گزارش‌های پژوهشی مؤید آنست که کاربرد توبیخ‌های خشن راهبرد غیراثربخش، ناکارآمد و زیانباری است. توبیخ‌های خشن عبارتند از صحبت با دانش‌آموز با تشروی و بدخلقی افراطی، فریاد و جیغ، به‌ویژه اگر به نقطه‌ای برسد که دانش‌آموز تحقیر شود.
۲. *تهدیدها*. تهدید^۱ جمله‌ای نشان‌گر قصد و نیت تنبیه دانش‌آموزی است که خواسته‌های معلم را برآورده نمی‌کند. اکثر مربیان و محققان اعتقاد دارند که معایب کاربرد تهدید بیشتر از فایده‌های احتمالی آن است. شاید معلمان به دانش‌آموزان در مورد پیامدهای بالقوه اخطار دهند اما تهدید غالباً بیان‌گر پیامدهایی جدی‌تر از موارد معمول است و زمانی بیان می‌شود که معلم کنترل هیجانی خویش را از دست داده است.
۳. *غروند*. سرزنش مداوم یا غیرضروری دانش‌آموز فقط به آشفتگی او منجر می‌گردد و تنفر دیگر دانش‌آموزان را نیز برمی‌انگیزد. شاید معلم این غر و لندها را سخنرانی‌هایی کوچک^۲ پندارد اما از نظر دانش‌آموزان اینها غر و لند است.
۴. *عذرخواهی‌های اجباری*. فشار وارد آوردن به دانش‌آموز برای عذرخواهی تحمیلی، راهی برای واداشتن او به دروغ‌گویی است. با این رویکرد هیچ مشکلی حل نمی‌شود.
۵. *اظهارات طعنه‌آمیز*. اظهارات طعنه‌آمیز جملاتی هستند که معلم برای استهزاء، دست انداختن یا تمسخر یک دانش‌آموز به کار می‌برد. در حالی که شاید معلم این حرف‌ها را ابزارهایی تنبیهی پندارد اما این اظهارات به ایجاد تنفر، کاهش عزت نفس دانش‌آموز و در واقع به تنزل جایگاه معلم نزد دانش‌آموزان منجر می‌شوند.
۶. *تنبیه گروهی*. *تنبیه گروهی*^۳ زمانی اتفاق می‌افتد که کل کلاس یا گروه به دلیل بدرفتاری یک شخص مورد تنبیه قرار بگیرند. مقصود از این کار اینست که از فشار گروهی برای اصلاح رفتار آن شخص استفاده شود. اما کاربرد اثربخش تنبیه گروهی دشوار است و اثرات جانبی نامطلوب آن احتمالاً بر فواید آن سنگینی می‌کند. این کار دانش‌آموزان را مجبور می‌کند که یا جانب معلم و یا جانب یکی از همکلاسی‌های خویش را بگیرند. بسیاری از دانش‌آموزان اگر از تنبیه گروهی استفاده شود در اعتراضی مبارزه‌طلبانه در برابر معلم متحد می‌شوند و از سرزنش همکلاسی خویش امتناع می‌ورزند. حتی اگر

^۱- threat

^۲- minilectures

^۳- group punishment

دانش‌آموزان با معلم موافق باشند باز استفاده از این فن نگرش‌های ناسالمی را ایجاد می‌کند.

۷. تعیین تکالیف درسی اضافی. وقتی که معلم تکالیف درسی اضافی را به عنوان تنبیه تعیین کند به‌طور تلویحی این معنا را می‌رساند که کار درسی ناخوشایند است. کار اضافی اغلب به شکل تکلیف منزلی است که تا پیش از آن الزامی نبوده است. لذا دانش‌آموز از آن به بعد کار مدرسه را با تنبیه تداعی می‌کند. معلمان نباید چنین پیامی را انتقال دهند.

۸. کاستن از نمرات. جریمه دانش‌آموز با نمرات درسی، آن هم به دلیل بدرفتاری، باز موجب ایجاد یک تداعی ناخوشایند می‌شود. شاید در دانش‌آموزانی که به سبب بدرفتاری جریمه شده‌اند نسبت به کار درسی نگرش «فایده آن چیست؟» رشد پیدا کند. از این گذشته کاستن از نمرات به دلیل بدرفتاری، نمره را در حاله‌ای از ابهام فرو می‌برد در حالی که قصد ما از نمره‌دهی فقط گزارش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز است.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

اقدامات انضباطی ناکارآمد

درباره تجارب تحصیلی خودتان در دوران آموزش عمومی فکر کنید. آیا مواقعی را به یاد می‌آورید که معلمان شما اقدامات انضباطی نابجا (نظیر توبیخ‌های خشن یا تحقیرآمیز، تهدیدها، غر و لُند، عذرخواهی‌های اجباری، اظهارات طعنه‌آمیز، تنبیه گروهی، تعیین تکالیف درسی اضافی، نوشتن به عنوان تنبیه) انجام داده باشند؟

۱. چند مورد از آن موقعیت‌های خاص را که معلم از اقدامات انضباطی نابجا استفاده کرد شناسایی کنید.

۲. دانش‌آموز/دانش‌آموزان مورد نظر چگونه به این اقدامات انضباطی واکنش نشان می‌دادند؟ آیا رویکرد معلم رفتار آن دانش‌آموز را فرو می‌نشانند؟ آیا آن رفتار مشکل‌ساز تکرار شد؟

۳. چگونه کاربرد این اقدامات انضباطی ناکارآمد، ارتباطات معلم-دانش‌آموزی را در کلاس درس تحت تأثیر قرار می‌داد؟ شما چگونه می‌توانید به طرز متفاوتی این موقعیت‌ها رسیدگی کنید؟

۹. نوشتن به عنوان تنبیه. گاه معلمان پس از بدرفتاری دانش‌آموزان آنها را به رونویسی صفحاتی از یک فرهنگ لغت، دایره‌المعارف، یا سایر کتاب‌ها مجبور می‌کنند یا آنها را وامی‌دارند جمله‌ای خاص را (مثل «من دیگر چنین کاری نخواهم کرد») بارها بنویسند.

شوربختانه، این رویکرد به عداوت و دشمنی دانش‌آموزان منجر می‌گردد، این حس را القا می‌کند که «نوشتن» چیز بدی است (معلم‌ان درس ادبیات از پیامی که بدین طریق انتقال می‌یابد برآشفته خواهند شد)، و به لحاظ منطقی به عملی که دانش‌آموزان انجام داده‌اند ربطی ندارد.

۱۰. کار یا تمرین فیزیکی. گاه معلم از شنای روی زمین^۱ یا دیگر فعالیت‌های فیزیکی به عنوان تنبیه استفاده کند. با این حال، بعید نیست معلم از توانایی‌های فیزیکی دانش‌آموز ناآگاه باشد و دانش‌آموز صدمه ببیند. افزون بر نگرانی‌ها در مورد ایمنی و سلامت، اگر در واکنش به بدرفتاری دانش‌آموزان آنها را مجبور کنید در ورزش تمرین‌های اضافی انجام دهند با این کار ممکن است دانش‌آموزان علاقه‌خویش به فعالیت‌های فیزیکی را از دست بدهند.

۱۱. تنبیه بدنی. تنبیه بدنی راهبردی است که در آن معلم دردی فیزیکی را به دانش‌آموز وارد می‌آورد تا بدین طریق او را برای بدرفتاری تنبیه کرده باشد. مثال‌های آن عبارتند از: کتک با چوب، پس گردنی، سیلی و نیشگون. کاربرد پیامدهای فیزیکی معایب بسیاری دارد (هایمن^۲، ۱۹۹۷). غالباً رفتارهای منفی دیگری بروز می‌کنند نظیر فرار (گریختن از تنبیه‌گر)، اجتناب (دروغ‌گویی، دستبرد، تقلب)، اضطراب، ترس، تنش، استرس، کناره‌گیری، خود-پنداره‌پائین، مقاومت و پرخاشگری متقابل. البته بسیاری از مناطق آموزشی سیاستی مبنی بر ممنوعیت تنبیه بدنی دارند یا دستورالعمل‌های دقیقی برای کاربرد محدود آن وضع کرده‌اند.

رهنمودهایی برای تنبیه

در گام‌های پایانی اصل کمترین مداخله شاید پای تنبیه به میان آید. تنبیه^۳ عمل تحمیل جریمه یا مجازات با هدف سرکوب رفتار نامطلوب است. شما باید به توانایی دانش‌آموز برای بهبود اطمینان داشته باشید و تنبیه را فقط به عنوان آخرین تیر در ترکش استفاده کنید آن هم زمانی که دانش‌آموزان چندین بار در واکنش به مداخله‌ها یا درمان‌های مثبت تر قصور ورزیده‌اند. تنبیه را نه به عنوان ابزاری برای تخلیه خشم یا ناکامی خویش، بلکه به عنوان بخشی از یک واکنش برنامه‌ریزی شده به کار ببرید.

^۱- push-ups

^۲- Hyman

^۳- punishment

برای اعمال اثربخش تنبیه، مهم است که عوامل زیر را مد نظر قرار دهید:

۱. درباره رفتارهای قابل پذیرش گفتگو کنید و آنها را پاداش دهید. وقتی برای اولین بار مقررات کلاس درس مورد گفتگو قرار گرفتند باید بر رفتارهای قابل پذیرش تأکید شود. برای دانش آموزان تصریح کنید که چرا این مقررات وجود دارند. درباره دلایل عدم مشارکت در رفتارهای نامناسب گفتگو کنید. اکثر دانش آموزان اگر بدانند که چه انتظاری از آنها می‌رود به نحو مقتضی رفتار خواهند کرد.
۲. رفتارهایی را که منجر به تنبیه خواهد شد آشکارا مشخص کنید. تصریح رفتارهای قابل پذیرش برای دانش آموزان به تنهایی کافی نیست. برای کمک به درک دانش آموزان، برای آنها نمونه رفتارهایی را که مصداق شکستن قوانین و منتهی به تنبیه‌اند شناسایی و تحلیل کنید.
۳. تنبیه را فقط زمانی به کار ببرید که پاداش‌ها یا مداخله‌های غیرتنبیهی جواب نداده‌اند و یا در زمانی که رفتاری به علت خطرآفرینی آن باید سریعاً متوقف شود. تنبیه را باید به عنوان آخرین تیر در ترکش به کار برد آن هم برای زمانی که دیگر تکنیک‌ها به شکست انجامیده‌اند.
۴. تنبیه را در حالتی آرام و غیرهیجانی اجرا کنید. اگر تنبیه را در وضعیتی که هنوز به لحاظ هیجانی آشفته‌اید به اجرا گذارید بعید نیست تنبیه فوق‌العاده خشنی را انتخاب کنید و شاید دانش آموز را به واکنش‌های نامناسب بیشتری تحریک کنید. تنبیه نباید یک واکنش هیجانی غیرارادی، راهی برای انتقام گرفتن یا واکنشی فوری به آزرده‌گی و ناراحتی باشد.
۵. پیش از اینکه تنبیه را برای رفتاری به اجرا در آورید اخطار بدهید. خود اخطار می‌تواند نیاز به تنبیه را کاهش دهد. اگر دانش آموز پس از اخطار رفتار را اصلاح نکرد دفعه بعد که آن رفتار رخ داد باید تنبیه به اجرا درآید.
۶. تنبیه را منصفانه برای هر کسی که مرتکب رفتارهای نامناسب شد به کار ببرید. شما باید با دانش آموزان دختر و پسر و نیز با دانش آموزان ضعیف و قوی یکسان برخورد کنید.
۷. تنبیه را به طور نظام‌مند^۱ پس از هر بار وقوع آن رفتار نامناسب به کار ببرید. دانش آموزان رفتارهایی را که به طور ثابت مورد تنبیه قرار می‌گیرند نسبت به رفتارهایی که گاه و بیگاه از آنها چشم‌پوشی می‌شود کمتر امتحان می‌کنند.

(بدون تناقض) consistently -^۱

۸. برای فرو نشانیدن رفتارهای مزاحم از تنبیهی با شدت کافی استفاده کنید. به طور کلی، هر چقدر شدت بیشتر باشد پایداری اثر آن طولانی‌تر است. اما این بدین معنا نیست که به تدابیر افراطی متوسل بشوید. برای مثال، حذف تقویت مثبت به دلیل رفتار نامناسب فرد بهتر از اینست که با شدت زیاد بر سر او فریاد بزنید «آن کار را نکن».

۹. تنبیهی اثربخش را انتخاب کنید که با یک تجربه مثبت یا خوشایند تداومی نمی‌شود و متناسب با آن موقعیت است. نباید تمامی پیامدهای آزارنده‌ای را که انتخاب می‌کنید به عنوان تنبیه بنگرید. برای نمونه، بعضی از دانش‌آموزان این را که طی یک زمان توقف در ناحیه‌ای از کلاس نگه داشته شوند به عنوان پاداش تلقی می‌کنند. در این صورت، باید از پیامد متفاوتی استفاده کرد که دانش‌آموز آن را مثبت یا خوشایند نمی‌پندارد. همچنین، از واکنش شدید در برابر بدرفتاری خفیف یا واکنش خفیف در برابر بدرفتاری شدید پرهیز کنید. همواره باید شدت بدرفتاری، شخص دانش‌آموز و بافت آن موقعیت را مد نظر قرار دهید.

۱۰. از بازه‌های طولانی مدت تنبیه اجتناب کنید. تنبیه ملایم مدیدی نظیر محرومیت از زمان مطالعه آزاد برای یک هفته، می‌تواند اثری دوسویه^۱ داشته باشد. تنبیه با بازه زمانی کوتاه‌تر اثربخش‌تر است.

رسیدگی به بدرفتاری‌های دوره‌ای

بدرفتاری‌های دوره‌ای^۲ رفتارهای دردسراوری هستند که دانش‌آموزان مکرراً یا اجباراً انجام می‌دهند. این رفتارها شامل خبرچینی، لودگی، تقلب، دروغ‌گویی، دزدی، فحاشی، گستاخی نسبت به معلم، مبارزه‌طلبی یا دشمنی و شکست در انجام کار مدرسه‌اند. معلمان باید برای به حداقل رساندن بروز این رفتارهای دوره‌ای نامناسب در کلاس درس اقداماتی را انجام دهند (کراوی^۳، ۲۰۰۹؛ فولی^۴، ۲۰۱۲؛ گاتمن^۵، ۲۰۰۸؛ کاپالکا^۶، ۲۰۰۹؛ ویلسون^۷، ۲۰۱۳). در اینجا راهبردهایی برای رسیدگی به تعدادی از بدرفتاری‌های دوره‌ای رایج ارائه شده است:

1- boomerang effect
2- Chronic misbehaviors
3- Crowe
4- Foley
5- Gootman
6- Kapalka
7- Wilson

۱. خبرچینی. خبرچینی هنگامی رخ می‌دهد که دانش‌آموز تخلفات خُرد یا ناعدالتی‌های ادراک شده را برای معلم بازگو می‌کند. خبرچینی وقفه‌زا و اختلال‌آور نیست اما اگر دانش‌آموزان مدام شکایات ریز و جزئی را بازگو کنند می‌تواند به یک مسأله تبدیل شود. برای اینکه خبرچینی از همان ابتدا مجال بروز نیابد انواع اطلاعاتی را که دانش‌آموزان باید و نباید به شما گزارش کنند برای آنها توضیح دهید. برای مثال، شما باید از اتفاقی که طی آن دانش‌آموزی آسیب دیده مطلع باشید اما نه از این قضیه که دانش‌آموزی کار مدرسه را انجام نمی‌دهد.

بسیاری از معلمان، به‌ویژه در پایه‌های ابتدایی، درس شفافی در زمینه خبرچینی دارند. ایشان تفاوت میان گزارش اطلاعات مهم به معلم و گزارش‌هایی را که در واقع خبرچینی درباره تخلفات جزئی‌اند توضیح می‌دهند. دانش‌آموزان نیز می‌توانند مثال‌های خود را ارائه کنند. شما باید این نکته مهم را به دانش‌آموزان انتقال دهید که در رویدادهای مهم آماده کمک به آنها خواهید بود اما به شکایات خُرد و کم‌اهمیت علاقه ندارید.

۲. لودگی. دانش‌آموزان لوده با شیوه‌هایی به‌ظاهر ابلهانه یا بامزه رفتار کرده یا شاید شوخی‌های عملی/حرفی به راه اندازند. این لودگی‌ها در کلاس اختلال ایجاد می‌کند. شناسایی منبع یا ریشه لودگی دانش‌آموز می‌تواند به تعیین روشی برای رسیدگی به آن کمک کند (گاتمن، ۲۰۰۸). ممکن است برخی از دانش‌آموزان برای سرپوش نهادن بر یک نقص یا کاستی به لودگی پردازند؛ شاید چنین افرادی از آنجا که در ریاضیات ضعیف‌اند در حین درس ریاضی لودگی در آورند. همچنین لودگی می‌تواند برای یک دانش‌آموز ابزار برای رسیدن به موفقیت باشد تا در میان دیگر دانش‌آموزان به اعتبار، شهرت و محبوبیت دست پیدا کند. برای دیگر دانش‌آموزان، لودگی می‌تواند راهی برای تخلیه ناکامی‌ها و فشارهایی باشد که در مدرسه، خانه یا به واسطه دیگر عوامل تجربه کرده‌اند.

اگر سابقه‌ای از لودگی‌ها را نگهداری کنید که در آن معلوم باشد چه نوع لودگی‌هایی از سوی چه کسی، چه زمانی، کجا و چگونه رخ داده‌اند این کار می‌تواند به کشف ریشه لودگی کمک کند. شما همچنین می‌توانید به‌طور خصوصی با دانش‌آموز ملاقات کنید و درباره لودگی و دلایل مزاحم بودن این نوع رفتار با او گفتگو کنید. به دانش‌آموز کمک کنید بدون ایجاد مزاحمت راه‌هایی را برای برآوردن نیازهای خویش پیدا کند.

۳. تقلب. تقلب یعنی اینکه دانش‌آموز جواب‌ها یا پروژه‌ها را از شخص دیگری بگیرد و آنها را به عنوان کار خودش تحویل دهد. دانش‌آموزان به چند دلیل تقلب می‌کنند. ممکن

است آنها به دلیل انتظارات بسیار بالای معلم و ناتوانی خویش در تسلط یافتن بر مواد درسی به تقلب روی آورند. لذا شاید دانش‌آموزان به تقلب به‌عنوان یک راه برون‌رفت نگاه کنند. دیگر دانش‌آموزان خیلی ساده آمادگی ندارند یا اضطراب امتحان دارند. بهترین راه برای به حداقل رساندن وسوسه تقلب این است که تفاوت میان کمک و تقلب را توضیح دهید، رفتارهای مورد انتظار برای فعالیت‌های گوناگون را به نمایش بگذارید، و دانش‌آموزان را وادار کنید اعمال مناسب و نامناسب را شناسایی کنند. بعلاوه، این مهم است که از طریق تعیین محل نشستن حین امتحان‌ها و نیز توجه به خط‌مشی‌ها، رویه‌ها و دستورالعمل‌های پذیرش برای دیگر انواع محصولات دانش‌آموزی، فرصت تقلب را به حداقل برسانید.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

رسیدگی به تقلب

شما پس از برگزاری سه کوئیز متوالی در کلاس‌تان درمی‌یابید که چهار نفر از دانش‌آموزان همواره نمره یکسانی گرفته‌اند. شما مشکوک‌اید که این چیزی بیش از یک تصادف ساده است.

۱. تحت چه شرایطی شما باید با این چهار دانش‌آموز درباره نمرات‌شان صحبت کنید؟
۲. برای به حداقل رساندن تقلب، درباره سؤال‌ها و قالب کوئیز چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟
۳. برای به حداقل رساندن تقلب، در زمینه چیدمان کلاس و نظارت‌تان بر دانش‌آموزان در حین کوئیز، چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟

اگر موقع تقلب مچ دانش‌آموز را گرفتید، می‌توانید با او به‌طور خصوصی صحبت کنید، دلایل خودتان برای ظن به تقلب را مطرح نمایید، ضمن ابراز نگرانی بکوشید علت تقلب او را کشف کنید، پیامدها را توضیح دهید و سپس عواقب ارتکاب مجدد به تقلب را بیان کنید (وین‌اشتاین و رومانو، ۲۰۱۵). شما می‌توانید به جای اینکه در تکلیفی به دانش‌آموز «صفر» بدهید از او بخواهید تحت شرایط کنترل شده‌ای که امکان تقلب وجود ندارد دوباره آن امتحان یا تکلیف را انجام بدهد. در بعضی از مدارس عواقب یا پیامدهای تقلب نظیر اطلاع به والدین، از قبل مشخص شده است.

۴. دروغ‌گویی. دروغ یعنی گفتن سخنی خلاف واقع، در تلاشی آگاهانه برای فریفتن کسی. دانش‌آموزان به دلایل بسیاری دروغ می‌گویند، نظیر تلاش برای حفاظت از خود-پنداره، پوشاندن نقاط ضعف یا بزرگ‌نمایی تصویر خویش در برابر دیگران. بعید نیست حس ترس و ناامنی بر آنها غالب شود یا از طرد و عدم‌پذیرش واهمه داشته باشند. همچنین، اگر معلم‌ان در برابر آنها فوق‌العاده سختگیر باشند شاید دانش‌آموزان برای مصون ماندن از تنبیه دروغ بگویند.

بهترین واکنش، ابراز نگرانی درباره‌ی نیاز دانش‌آموز به دروغ است، با بیان جمله‌ای نظیر «من متعجبم که شما چرا حقیقت ماجرا را برای من نگفتید». با این رویکرد سخن گفتن درباره‌ی دلیل وادار شدن به دروغ‌گویی برای دانش‌آموز راحت‌تر می‌شود. آرام بمانید و دانش‌آموز را ترغیب کنید درباره‌ی دلیل دروغ‌گویی خویش سخن بگوید. در این راستا، بکوشید واکنش افراطی نشان ندهید یا دانش‌آموز را خشمگین نکنید. بر آن دلایل و احساساتی متمرکز شوید که دانش‌آموز را به دروغ‌گویی کشانده است. شما می‌توانید با گفتن چنین جمله‌ای دانش‌آموز را به گفتگویی خصوصی ترغیب کنید: «اگر حقیقت ماجرا را به من بگویی می‌توانیم برای این وضعیت راه‌حلی پیدا کنیم و شاید من بتوانم به تو کمک کنم اجازه ندهی دیگر این قضیه تکرار شود». دانش‌آموزان را به صداقت داشتن درباره‌ی احساسات تشویق نمائید و رویکرد حل مسئله آرامی را اختیار کنید تا آنها بتوانند مسائلی که ایشان را به دروغ‌گویی وا می‌دارد از ریشه حل کنند.

۵. دزدی. دزدی یعنی چیزی که به شخص دیگری تعلق دارد بدون اجازه‌ی صاحب آن برداشته شود. در پایه‌های اولیه ممکن است دانش‌آموزان هنوز تفاوت میان قرض گرفتن و برداشتن چیزی را که متعلق به آنها نیست یاد نگرفته باشند. بعید نیست دانش‌آموزان به طرز آنی و بی‌اراده دزدی کنند فقط به این دلیل که چیزی را بخواهند یا شاید چیزی را از دانش‌آموز دیگری بگیرند فقط به این دلیل که از دست او ناراحت‌اند.

اگر دزدی رخ داد و شما مجرم را می‌شناسید می‌توانید با آن دانش‌آموز درباره‌ی اتفاقی که افتاده گفتگویی خصوصی ترتیب دهید. آنچه را که دیده‌اید توصیف کنید و از دانش‌آموز بخواهید آن وسیله را بازگرداند، جایگزین آن را بدهد یا خسارت آن را جبران کند. به دانش‌آموز کمک کنید به گزینه‌های دیگری به غیر از دزدی فکر کند. شاید مجبور باشید با توجه به ارزش آن وسیله و یا فراوانی وقوع دزدی، برای واکنش به زور متوسل شوید. در چنین مواردی شاید نیاز باشد که با مدیر مدرسه و خانواده تماس بگیرید. با عنایت به

ملاحظات قانونی، عاقلانه این است که پیش از اقدام برای گشتن کیف‌ها، کمد‌ها یا لباس یک دانش آموز، با مدیر مدرسه مشورت کنید.

۶. **فحاشی.** فحاشی زمانی رخ می‌دهد که دانش آموز کلماتی توهین آمیز، رکیک یا هتاکانه به کار ببرد. «سن» به کاربرد فحش و دشنام ربط دارد. شاید بچه‌های کوچک به سادگی کلماتی را که از تلویزیون، خانواده یا از دوستان شنیده‌اند با هیچ یا کمترین درکی از معنای آن تکرار کنند. در اینجا به جای اقدام انضباطی، یک واکنش آموزشی مقتضی‌تر است (برای مثال، «ما در مدرسه از چنین کلماتی استفاده نمی‌کنیم»). برای دانش آموزان بزرگ‌تر شاید این قبیل کلمات به بخش ثابتی از واژگان آنها تبدیل شده باشد یا اینکه وقتی از شخص دیگری عصبانی‌اند از فحش و ناسزا استفاده کنند. در چنین مواردی، دانش آموزان باید بفهمند که در مدرسه چه جملاتی قابل پذیرش و کدام غیرقابل پذیرش است. تأکید کنید که آزردن کلامی دیگران مجاز نخواهد بود و اینکه راه‌های قابل پذیرش دیگری برای ابراز خشم و عصبانیت وجود دارد.

۷. **گستاخی نسبت به معلم.** ممکن است دانش آموزان با کاربرد کلمات ناپسند یا اقدامات ناشایستی که خارج از حد و حدود قابل پذیرش‌اند نسبت به معلم گستاخی کنند. گستاخی می‌تواند به شکل حاضر جوابی، مشاجره، اظهارات نسنجیده یا نمایش ادا و اطوارهای نابجا جلوه کند. در مواجهه با گستاخی بهتر است از واکنش افراطی، بحث یا ورود به جنگ قدرت پرهیز کنید. واکنش ملایم محترمانه مناسب‌تر است. هنگامی که رفتار گستاخانه برای اولین بار بروز کرد شما باید دانش آموز را از ناشایست بودن آن رفتار آگاه کنید و خودتان نیز باید به یکی از قوانین یا مقررات کلاسی اشاره کنید که به رفتارهای محترمانه ربط دارد. اگر آن اعمال ادامه یافت بهتر است برای شناسایی دلیل آن رفتار و نیز احتمال به اجرا گذاشتن پیامدها به‌طور خصوصی با آن دانش آموز ملاقات کنید. اگر باز هم رفتار گستاخانه ادامه پیدا کرد شاید نیاز باشد که با مدیر مدرسه یا مشاوران دربارهٔ دیگر واکنش‌های مقتضی مشورت کنید.

۸. **مبارزه طلبی یا دشمنی نسبت به معلم.** مبارزه طلبی زمانی اتفاق می‌افتد که دانش آموز از اطاعت یا همنوایی با دستورات معلم امتناع می‌کند. این دو عمل می‌تواند علنی، بی‌باکانه یا حتی خصمانه باشند و از بین این دو، مبارزه طلبی می‌تواند به شکل رودرویی با معلم در حین جلسهٔ کلاس باشد. بهترین راه برای مواجهه با مبارزه طلبی، تلاش برای تشنج‌زدایی از طریق محرمانه نگه داشتن موضوع و رسیدگی انفرادی به آن با حضور دانش آموز است. با گفتن این حرف که هر گاه وقت داشتید دقایقی راجع به این وضعیت با او صحبت خواهید

کرد موضوع را به بعد موکول کنید. از جنگ قدرت پرهیزید و بی طرف باقی بمانید. به نظرات دانش آموز گوش دهید اما وارد مشاجره نشوید. پیامد را به طور شفاف بیان کنید و آن را پیگیری نمایید. در اینجا رهنمودهایی برای مواجهه با مبارزه طلبی دانش آموزان ارائه شده است:

- کنترل خودتان را حفظ کنید.
- در حین اینکه دارید با آن دانش آموز در ناحیه ای محرمانه و به دور از بقیه دانش آموزان صحبت می کنید به بقیه کلاس دستور کار روی موضوعی را بدهید.
- با چند قدم فاصله از دانش آموز مبارزه طلب بایستید (به بیان دیگر، با او در رو نشوید).
- با گفتن جمله ای شبیه «می بینم که واقعا عصبانی هستی» احساسات دانش آموز را بپذیرید.
- در گفتگو از جنگ قدرت پرهیز کنید (برای مثال، «اینجا رئیس منم و من میگم که تو چکار بکنی»).

■ به عنوان ابزاری برای تشنج زدایی از موقعیت، درباره اقداماتی که دانش آموز بعدا باید انجام دهد به او حق انتخاب بدهید (وین اشتاین و رومانو، ۲۰۱۵).

۹. شکست در انجام کار کلاسی یا تکلیف منزل. شاید دانش آموزانی داشته باشید که به طور منظم کارهای نشستنی یا تکلیف منزل را انجام نمی دهند. ابتدا شما باید بررسی کنید که چگونه می توانید در کلاس تان دانش آموزان را به لحاظ تحصیلی پاسخگو نگاه دارید و برای اطمینان یافتن از پاسخ گویی آنها متناسب سازی های لازم را انجام دهید. سپس باید برای نگهداری سوابق دقیق کار مدرسه برنامه ریزی کنید و اگر دانش آموزی را شناسایی کردید که به طور منظم کار کلاسی خویش را انجام نمی دهد در همان مراحل اولیه واکنش نشان دهید.

شما باید ماهیت تکالیف کلاسی و تکلیف منزل را بررسی کنید. آیا مواد آموزشی به قدری دشوار است که نمی توان [تکالیف] آن را به صورت انفرادی تکمیل کرد؟ آیا کسل کننده است؟ آیا خیلی طول می کشد؟ آیا می توان با تکلیفی خلاصه تر یا کوتاه تر روی مواد آموزشی تسلط یافت؟ آیا پیش از آنکه دانش آموزان به کار نشستنی یا تکلیف منزل پردازند آمادگی کافی را در کلاس به دست آورده بودند؟ آیا به غیر از کار نشستنی و تکلیف منزل روزانه، راه های دیگری برای فراهم سازی فرصت تمرین وجود دارد؟

خردورزی شما روی این سؤالات می‌تواند شما را به این نتیجه برساند که باید تکالیف و انتظارات خودتان را متناسب‌سازی کنید.

۱۰. استفاده نامناسب از ابزارهای الکترونیکی. میلیون‌ها دانش‌آموز در تمامی سنین هر روز گوشی‌های تلفن و دیگر ابزارهای الکترونیکی خود (نظیر آی‌پدها و پخش‌کننده‌های صوتی) را به مدرسه می‌آورند. استفاده دانش‌آموزان از این ابزارها در ساعات مدرسه احتمال ایجاد برخی مشکلات را افزایش می‌دهد به همین دلیل بسیاری از مدارس در زمینه کاربرد این ابزارها خط‌مشی‌هایی را برای کل مدرسه اتخاذ کرده‌اند.

حواس‌پرتی‌هایی که گوشی‌های تلفن به بار می‌آورد می‌تواند کلاس درس را مختل کند. شاید دانش‌آموزان با اعمالی نظیر ارسال پیامک، قلدری نسبت به دیگر دانش‌آموزان (یا همان قلدری سایبری) و عکس‌برداری یا فیلم‌برداری از معلمان در حالات عجیب و غریب، از تلفن‌های خود سوء استفاده کنند. گوشی‌های تلفن اهداف جذابی برای سارقان هستند و همچنین ممکن است از آنها برای تقلب در امتحان و دیگر تکالیف استفاده شود (جی. جی. تامپسون، ۲۰۱۱). همچنین بعید نیست دانش‌آموزان به جای مشارکت در فعالیت‌های درسی، با هدفون به موسیقی گوش بدهند.

معلمان باید در مواجهه با این ابزارهای الکترونیکی، رویکرد پیروی از خرد جمعی را اختیار کنند. اول، در مورد این ابزارها از دستورالعمل‌های مندرج در خط‌مشی سراسری مدرسه پیروی کنید. دوم، اطمینان یابید که تمامی دانش‌آموزان از آن خط‌مشی آگاه باشند، بدانند که چه زمان می‌توان یا نمی‌توان از این ابزارها استفاده کرد، و از پیامدهای عدم پیروی از خط‌مشی مدرسه نیز مطلع باشند. سوم، در اجرای مقررات خودتان نظام‌مند و ثابت عمل کنید و بهتر است که دانش‌آموزان در مورد کاربرد این ابزارها به خود-انضباطی برسند.

اگر مدرسه در این زمینه خط‌مشی مشخصی ندارد این اقدام مفیدی است که برای کلاس خودتان یک خط‌مشی اتخاذ کنید. برای مثال، شما می‌توانید انتظار شفاف و ثابتی داشته باشید مبنی بر اینکه گوشی‌های تلفن باید در طول کلاس روی حالت سکوت و داخل یک کیف باشد، مگر اینکه برای انجام کار کلاسی مورد نیاز باشند. معلمان می‌توانند الزام کنند که کیف‌ها روی زمین گذاشته شوند و خود آنها نیز در حین کلاس همه جای اتاق راه بروند و بر این قضیه نظارت کنند تا بدین طریق دانش‌آموزان جرأت استفاده از گوشی تلفن را نداشته باشند. معلمان با حرکت کردن در کلاس همچنین متوجه دانش‌آموزانی خواهند شد که با هدفون به موسیقی گوش می‌دهند.

مطالعه موردی کلاس درس

انضباط کلاسی

مارلین اشمیت معلم موسیقی باتجربه‌ای در مدرسه راهنمایی است که اخیراً پس از جابجایی خانواده او، در مدرسه جدیدی شروع به تدریس کرده است. نخستین ماه کار در این مدرسه جدید برای او بسیار استرس‌زا بود. در اولین روز مدرسه، او می‌خواست به دانش‌آموزان خود نشان دهد که چقدر مهربان است و لذا پیش از شروع کلاس، برای معارفه و آشنایی به آنها قدری زمان داد. وقتی دانش‌آموزان به کلاس او وارد می‌شدند با آنها احوال‌پرسی می‌کرد و اجازه می‌داد برای صحبت با یکدیگر نیمکت‌ها را حرکت دهند. اما چند دقیقه بعد که خواست کلاس را شروع کند دانش‌آموزان هنوز به صحبت کردن مشغول بودند.

سرانجام، خانم اشمیت ایستاد و بر سر همه فریاد زد: «خفه شید!». کل کلاس با تعجب به یکدیگر نگاه کردند و سپس خندیدند. خانم اشمیت با حالتی سرافکننده برای بقیه ساعت کلاس تمام دانش‌آموزان را مجبور کرد ساکت باشند و هرگز اجازه حرف زدن نداد. یکی از دانش‌آموزان خواست که به دستشویی برود و خانم اشمیت توضیح داد که کلاس از این امتیاز محروم گردیده است. آن دختر اعتراض کرد و گفت که واقعا باید برود اما خانم اشمیت او را توقیف کرد. خانم اشمیت دوست نداشت این کار را بکند اما می‌دانست که باید اقتدار خودش را نشان دهد.

از آن روز به بعد، دانش‌آموزان با خانم اشمیت همکاری نکردند. آنها به کلاس می‌آمدند و بلافاصله مشغول صحبت می‌شدند؛ حتی پس از اینکه زنگ شروع کلاس به صدا در می‌آمد. خانم اشمیت فکر می‌کند که دانش‌آموزان عامدانه او را نادیده می‌گیرند. آنها تا او چند بار فریاد نکشد و شروع کلاس را اعلام نکند آرام نمی‌گیرند. در خلال کلاس دانش‌آموزان درخواست رفتن به دستشویی دارند. هر چقدر خانم اشمیت خشمگین‌تر بشود دانش‌آموزان بیشتر می‌خندند. او حس می‌کند که دیگر انتخابی ندارد مگر اینکه از توقیف‌های بیشتری استفاده کند و به همین دلیل اکنون هر روز بعد از ساعات آموزشی، او هم [با دانش‌آموز خطا کار] در مدرسه می‌ماند. خانم اشمیت در آرزوی برگشتن به مدرسه قدیمی خودش است جایی که روی دانش‌آموزان کنترل داشت.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. کدامین تصمیمات و رویه‌های خانم اشمیت در بی‌نظمی دانش‌آموزان نقش داشتند؟
۲. برای ایجاد و حفظ نظم چه تصمیمات و رویه‌هایی مناسب‌تر و کارآمدتر بودند؟

قلدری

قلدری^۱ یعنی اینکه شخص یا گروهی از اشخاص، از زور برای اذیت و ترساندن فرد یا افراد فاقد قدرت استفاده کنند. قلدری به شکل‌هایی نظیر تحقیر دانش‌آموزان ضعیف‌تر، نام گذاشتن روی افراد و تهدید یا اذیت آنها انجام می‌شود. برای دانش‌آموزان ابتدایی، قلدر شاید همان کسی باشد که آنها را به خارج از صف نهار هل می‌دهد یا در اتوبوس مدرسه آنها را اذیت می‌کند. برای دانش‌آموزان بزرگ‌تر قلدری می‌تواند به شکل آزار اینترنتی از طریق ارسال عکس‌ها یا پیام‌های نوشتنی باشد.

فیلم آموزشی

راهبردهایی برای پیشگیری از قلدری (بخش ۱)

این معلم درباره ماهیت قلدری و راهبردهای پیشگیری از آن صحبت می‌کند. فکر می‌کنید قلدری بیشتر در کجاها رخ می‌دهد؟ انتظار دارید برای پیشگیری از قلدری چه راهبردهایی در کلاس درس‌تان مؤثر واقع شوند؟

ویژگی‌های قلدری

- برای قلدری، صرف نظر از نوع آن، سه ویژگی مشترک وجود دارد:
۱. نابرابری قدرت. افراد قلدر از زور خود برای کنترل یا اذیت دیگران استفاده می‌کنند و ممکن است قربانیان برای دفاع از خویش لحظات سختی را سپری کنند.
 ۲. قصد آزار. فرد قلدر از اذیت کردن هدفی دارد. اقدامات سهوی و تصادفی قلدری محسوب نمی‌شوند.
 ۳. تکرار. شخص یا گروهی واحد بارها در مورد فردی خاص مرتکب قلدری می‌شوند. قلدرها ممکن است کارهای بسیاری را برای اذیت یا سلطه بر دیگران انجام دهند، نظیر تهدیدهای کلامی، حکومت و ریاست بر افراد، گرفتن پول افراد، انداختن افراد روی زمین، در آوردن اداهای زشت و موهن، حمله فیزیکی به افراد، ترساندن افراد، خبرچینی، بیرون راندن افراد، پخش شایعه، گفتن نیش و کنایه، زدن ضربه یا اذیت کردن دیگران به بسیاری از شیوه‌های ممکن.
- تفاوت معناداری به لحاظ نرخ قلدری در جوامع شهری، حومه شهری یا روستایی وجود ندارد. درصد کلی دانش‌آموزانی که در معرض قلدری بوده‌اند بر حسب اندازه مدرسه متفاوت نیست لکن قلدری غالباً در مدارس بزرگ‌تر بیشتر رخ می‌دهد. پسرها و دخترها

^۱ - Bullying

به یک اندازه وارد قلدری می شوند. با وجود این، آشکال قلدری بر حسب جنسیت متفاوت است. در برخی از تحقیقات معلوم شده که دختران به احتمال بیشتر به لحاظ اجتماعی روی دیگران قلدری مرتکب می شوند (وزارت آموزش و پرورش ایالات متحد، ۲۰۱۴ ب).

طبق گزارش مرکز ملی آمار آموزشی (۲۰۱۶) ۲۰ درصد از دانش آموزان سنین ۱۲ تا ۱۸ گزارش کرده اند که طی سال تحصیلی ۲۰۱۵-۲۰۱۴ در مدرسه مورد قلدری قرار گرفته اند. این قلدری ها شامل این موارد بوده است: (۱) قرار گرفتن در معرض مسخره بازی، اسم گذاشتن یا توهین و بی احترامی، ۱۳/۳ درصد؛ (۲) قرار گرفتن در معرض شایعات، ۱۲/۳ درصد؛ (۳) قرار گرفتن در معرض هُل، تنه، پشت پا زدن و تف انداختن دیگران، ۵/۱ درصد؛ محروم شدن عامدانه و هدفمند از فعالیت ها، ۵/۰ درصد؛ قرار گرفتن در معرض تهدید به همراه آزار، ۳/۹ درصد؛ وادار شدن به انجام کارهایی که نمی خواسته اند، ۲/۵ درصد؛ و اینکه اموال آنها به طور هدفمند تخریب شده باشد. وقوع قلدری ممکن است در واقع بالاتر از مواردی باشد که گزارش شده زیرا معمولاً قلدری در جاهایی رخ می دهد که دانش آموزان به طور غیررسمی تعامل می کنند، نظیر زمین های بازی، اتوبوس مدرسه، راهروها، کافه تریا و مکان هایی که در آن نظارت بزرگسالان کمتر است. دانش آموزان غالباً از گزارش قلدری متنفرند زیرا از تلافی قلدرها می ترسند یا اینکه نمی خواهند در زمینه حل مشکلات اجتماعی خودشان ضعیف یا ناتوان به نظر برسند.

قلدرها به لحاظ تحصیلی در رده دانش آموزان متوسط اند. خود-پنداره قلدرها بالاست اما به طور معمول عزت-نفس پائینی دارند یا نسبت به دیگران حس کپهتری دارند که این نیاز قوی آنها به تسلط یافتن با تهدید را منعکس می کند. قلدرها با قربانیان حس همدلی ندارند و اعمال خویش را توجیه می نمایند. رفتار پرخاشگرانه متقابل قربانی نیز به طور معمول قلدر را متوقف نمی کند (کالسا^۱، ۲۰۰۷).

قلدری در اکثر مواقع به واسطه الگوسازی و تقویت از جانب والدین و همقطارانی که نقش ها و تأثیرات مهمی دارند یاد گرفته می شود (دبلیو. بی. رابرتز^۲، ۲۰۱۶). قلدرها بیشتر از خانواده هایی می آیند که در آن والدین حالاتی آمرانه، خصمانه و پس زننده دارند. بعید نیست این والدین از مهارت های حل مسأله ضعیفی برخوردار باشند و برای حل تناقضات از دعوا و مرافعه استفاده کنند لذا بچه های آنها نیز این رفتارها را تقلید می کنند. قلدرها

^۱- Khalsa

^۲- W. B. Roberts

غالباً از لحاظ هیجانی به قدر کافی رشد نیافته‌اند و قادر به درک یا همدلی با دیدگاه‌های دیگران یا تنظیم رفتار شخصی خودشان نیستند (برک^۱، ۲۰۱۳؛ برک و میرز^۲، ۲۰۱۶).

اثرات قلدری. قلدری هم بر روی قلدرها و هم بر روی قربانیان آنها اثرات جدی دیرپا دارد (اسپلیج^۳، ۲۰۱۵). خطر ابتلا به افسردگی و اضطراب در دانش‌آموزانی که قربانی قلدری بوده‌اند بالاتر است و بعید نیست این حالات تا بزرگسالی نیز ادامه پیدا کند؛ از جمله حس غمگینی و تنهایی، تغییر در الگوی خواب و خوراک، و از دست دادن علاقه به فعالیت‌ها. در این افراد احتمال گلیایه از ناراحتی‌های جسمانی، پیشرفت تحصیلی کم و مشارکت مدرسه‌ای پایین و نیز احتمال داشتن افکار فزاینده درباره خودکشی بالاتر است که این می‌تواند به بزرگسالی نیز کشیده شود. احتمال فرار یا اخراج از مدرسه و نیز اقدام برای تلافی از طریق راه‌های فوق‌العاده خشونت‌بار نیز در مورد آنها بیشتر است (وزارت آموزش و پرورش ایالات متحد، ۲۰۱۴الف).

افرادی که در برابر دیگران قلدری می‌کنند به احتمال قوی‌تر به سوی دعوا، تخریب اموال، و اخراج از مدرسه کشیده می‌شوند؛ در نوجوانی و نیز بزرگسالی خطر ابتلا به سوء مصرف الکل و دیگر داروهای روان‌گردان در آنها بیشتر است؛ احتمال پرداختن به فعالیت جنسی زودرس در آنها بیشتر است؛ احتمال بدرفتاری آنها در برابر یاران عشقی، همسران یا بچه‌ها و نیز بزرگسالان بیشتر است؛ و به احتمال قوی‌تر در بزرگسالی محکومیت‌های کیفری و احضار به مراجع قانونی دارند (وزارت آموزش و پرورش ایالات متحد، ۲۰۱۴الف).

قلدری با برخی از رفتارهای ضداجتماعی و خشونت‌آمیز که می‌تواند پیامدهایی منفی برای خودِ قلدرها و قربانیان آنها داشته باشد ارتباط دارد (راسکازکاس و استولتز^۴، ۲۰۰۷). مطالعات نشان‌گر آن است که قلدری یکی از عوامل اصلی در بسیاری از حوادث تیراندازی در مدارس است (فاست^۵، ۲۰۰۸).

انواع قلدری. انواع مختلفی از قلدری وجود دارد (بریک‌استون، دریلات و دریلات^۶، ۲۰۰۹؛ کالسا^۷، ۲۰۰۷):

^۱- Berk

^۲- Meyers

^۳- Espelage

^۴- Raskauskas & Stoltz

^۵- Fast

^۶- Breakstone, Dreiblatt, & Dreiblatt

^۷- Khalsa

۱. **قلدری فیزیکی** که بر انجام عمل یا اقدام دلالت دارد. این قلدری شامل ضربه زدن، تنه زدن، لگد زدن، هل دادن، تف انداختن و گرفتن یا آسیب زدن به اموال یک شخص است.

۲. **قلدری کلامی** که به کاربرد کلمات برای اذیت یا تحقیر شخصی دیگر دلالت می‌کند. این قلدری شامل نیش و کنایه، نام گذاشتن، فحاشی و ناسزا، سرکوفت زدن‌ها، و تهدیدها یا اظهارات گستاخانه است.

۳. **قلدری ارتباطی** که تحت عنوان خشونت اجتماعی نیز شناخته می‌شود همان استفاده از ارتباطات برای آزار رساندن به دیگران است. این قلدری شامل جلوگیری از بازی کردن افراد با دیگران، راه انداختن عملیات پنهانی، و انتشار شایعه‌ها و دروغ‌ها است.

۴. **قلدری جنسی** عبارتست از کاربرد کنایه‌ها و اظهارات آزارنده در زمینه تمایلات جنسی، ترجیحات جنسی، رشد فیزیکی و تجارب جنسی به عنوان راهی برای تحلیل بردن خود-پنداره و اعتماد به نفس افراد. قربانیان حتی ممکن است به لحاظ فیزیکی مورد تهدید یا صدمه قرار بگیرند. برخی از متخصصان این اقدامات را قلدری جنسی تلقی نمی‌کنند بلکه آنها را آزار جنسی می‌نامند. آزار دختران و زنان جوان از اسم گذاشتن تا لمس کردن و حتی تجاوز در نوسان است. از هر پنج دانش‌آموز جوان تراجنسی^۱ یک نفر گزارش کرده که آزار کلامی، جنسی و فیزیکی در نهایت به حمله فیزیکی ختم شده است. بیشترین آزاری که دانش‌آموزان تراجنسی تجربه کرده‌اند به شکل ناسزای کلامی، و گذاشتن نام‌های جنسی و همجنس‌گرایانه‌ای نظیر روسپی^۲ یا لکاته^۳ بوده است. این عبارات‌های همجنس‌گرایانه هم در مورد دانش‌آموزان تراجنسی و هم غیر تراجنسی به کار می‌روند درست همان‌طور که اصطلاحات موهن و خفت‌آور نیز برای به زیر سؤال بردن مردانگی یا زنانگی یک دانش‌آموز مورد استفاده قرار می‌گیرند (گری تاک، کازکیو و دیاز^۴، ۲۰۰۹).

۵. **قلدری سایبری** به معنای کاربرد فناوری برای آزار و تحقیر دیگران است. این قلدری شامل استفاده از رایانه‌ها و اینترنت، ایمیل‌ها، تلفن‌های همراه، ارسال پیامک، فیس‌بوک، وبلاگ‌ها و عکاسی دیجیتالی برای برآشفتن یا طرد کردن دیگران است. این امکان گمنامی در اینترنت است که قلدری سایبری را از دیگر انواع قلدری متمایز می‌سازد.

^۱- lesbian, gay, bisexual, or transgender (LGBT)

^۲- faggot

^۳- dyke

^۴- Greytak, Kosciw, & Diaz

ممکن است که این امکان گمنامی، قلدرها را نسبت به ماهیت آزارنده قلدری‌ها بی‌احساس تر و بی‌عاطفه‌تر کند (ویلارد^۱، ۲۰۰۶). اگر چه اندازه‌گیری میزان قلدری‌های سایبری دشوار است اما متخصصان تخمین می‌زنند که بین ۱۰ تا ۳۰ درصد از دانش‌آموزان قربانی آزارهای آنلاین می‌شوند (استاب^۲، ۲۰۰۷).

نظراتی از کلاس درس

کین جکسون، مشاور دبیرستان، آتلانتا، جورجیا

قلدری برای دانش‌آموزان تراجنسی

دانش‌آموزان تراجنسی در اغلب موارد از سوی قلدرها هدف‌گیری می‌شوند. از آنجایی که نوعا چنین ویژگی‌هایی تا نوجوانی برملا نمی‌شوند قلدری روی دانش‌آموزان تراجنسی غالبا در مدارس راهنمایی و دبیرستان اتفاق می‌افتد.

من یک مشاور دبیرستانم و اخیرا ناچار شدم به دعوای دو دانش‌آموز رسیدگی کنم. کلادیا دختری است که به همجنس‌گرایی خویش پی برده است، اندامی کوچک دارد، و در گذراندن دوره‌های کاربایی پیشرفته دانش‌آموز نسبتا موفق است. یک روز با حالتی نسبتا خجالتی اما بسیار آشفته نزد من آمد. او توضیح داد که در یکی از کلاس‌های خود توسط یکی از بازیکنان تیم فوتبال دانشگاه مورد آزار قرار گرفته است. آن بازیکن در کلاس به او گفته بود که قصد همخوابی با او را دارد و خواسته‌های خود را به صراحت به زبان آورده بود. او آرام و آهسته حرف زده بود طوری که معلم کلاس نتواند صدای او را بشنود و یکی از دختران ورزشکار تیم دانشگاه نیز در این اهانت‌ها با او تباری کرده بود. پس از اینکه کلودیا امتناع می‌کند آن دانش‌آموز حرف‌هایی را در مورد همجنس‌گرا بودن او می‌زند و به تخریب او ادامه می‌دهد.

من به عنوان مشاور مدرسه گزینه‌ها و راهبردهایی را در اختیار کلودیا گذاشتم. با اجازه او با معلم آن کلاس ملاقات کردم تا از آنجا که هیچ کدام از آن حرف‌ها را نشنیده بود با او در زمینه چگونگی کمک به کلادیا، آن هم بدون وخیم‌تر کردن اوضاع، گفتگو کنم. آن معلم تصمیم گرفت برای جدا کردن دانش‌آموزان، چیدمان برخی از گروه‌بندی‌های کلاسی را تغییر دهد، نیمکت کلودیا را به میز خود نزدیک‌تر کند و قول داد که با دقت بیشتری بر دانش‌آموزان نظارت کند. با این متناسب‌سازی‌ها کلودیا حس کرد که می‌تواند به معلم اعتماد کند و اگر اتفاقی افتاد از حمایت او برخوردار شود.

^۱- Willard

^۲- Stobbe

کنترل قلدری

مداخله والدین یکی از بهترین روش‌های مقابله با قلدری است. معلمان باید علائم هشدار بروز قلدری را بشناسند و ضمن مداخله در هنگام وقوع آن، این پیام را بفرستند که قلدری قابل پذیرش نیست. فرمول مشخصی برای چگونگی واکنش به وقوع قلدری‌ها وجود ندارد لکن می‌توان برخی از اقدامات را مد نظر قرار داد:

- بلافاصله مداخله کنید. دانش‌آموزان درگیر را جدا کنید. لازم نیست در آن لحظه راجع به دلیل قلدری پرس و جو یا بحث کنید.
 - واقعیت‌ها را به دست آورید. با دانش‌آموزان درگیر صحبت کنید، هم با عاملان و هم با شاهدان، و پرسید که چه اتفاقی افتاد. اطلاعات بیشتری طلب کنید. پیش از هر گونه اقدام، تمامی جوانب ماجرا را لحاظ کنید.
 - به دانش‌آموزان بگوئید که از رفتار آنها آگاه‌اید. با دانش‌آموزان درگیر به طور جداگانه حرف بزنید. از این لحظات برای آموزش بهره‌برداری کنید. به دانش‌آموزان و هم‌دستان در این ماجرا کمک کنید ماهیت و چرایی وقوع این حادثه را بفهمند تا شاید بدین طریق از حوادث آینده پیشگیری کنید.
 - مداخله‌ای مناسب را انتخاب کنید. مداخله باید مبتنی بر تصمیمات شما در آن موقعیت، جدیت و تاریخچه آن اتفاق، و با در نظر گرفتن دانش‌آموزان درگیر باشید.
 - پیگیر دانش‌آموزان باشید. آن رویداد را پیگیری و بر دانش‌آموزان درگیر در آن ماجرا نظارت کنید تا اطمینان یابید که قلدری دیگر ادامه نمی‌یابد.
 - آن اتفاق را به شخص مناسبی گزارش کنید. ممکن است مدرسه در زمینه اتفاقات قلدری خط‌مشی مشخصی برای گزارش‌دهی داشته باشد و شاید نیاز باشد که گزارشی به یکی از عوامل اجرایی، مشاور یا یکی از اعضای کمیته ایمنی مدرسه داده شود. این گزارش کمک می‌کند که اتفاقات و واکنش‌های انجام گرفته ردیابی شوند. طبق قوانین برخی از ایالت‌ها گزارش این اتفاقات الزامی است.
- معلم می‌تواند برای رسیدگی به خشونت و ترغیب به مشارکت اقداماتی را انجام دهند. هر معلم می‌تواند خودش را به عنوان الگویی از یک آدم غیرپرخاشگر ارائه کند. معلمان باید اطمینان یابند که در کلاس درس ایشان فضای کافی و مواد آموزشی مناسب برای تمامی دانش‌آموزان وجود دارد و بدین طریق منشاء برخی از تعارضات را برطرف کنند. آنها می‌توانند با به اجرا گذاشتن پیامدهای مناسب به دانش‌آموزان بفهمانند که کسی از رفتارهای پرخاشگرانه منتفع نمی‌شود. معلمان می‌توانند به‌طور مستقیم در مورد رفتارهای

اجتماعی سازنده تدریس کنند. همچنین می‌توانند برای یادگیری تحمل‌پذیری و مشارکت فرصت‌هایی را فراهم نمایند. افزون بر این، مناطق آموزشی و ایالت‌ها در حال تدوین قوانین و خط‌مشی‌های ایمنی مدرسه‌اند که این امر به تغییر رفتارهای قلدرها کمک می‌کند. مناطق و ایالت‌ها رویه‌هایی را برای بازرسی و گزارش اتفاقات در نظر گرفته‌اند. در مورد فعالیت‌ها و گفتگوهای کلاسی لازم برای رسیدگی به قلدری، در برخی از کتاب‌ها اطلاعاتی وجود دارد که معلمان می‌توانند بدان‌ها مراجعه کنند. با جستجوی اینترنتی می‌توانید منابعی را در مورد نحوه رسیدگی به قلدری پیدا کنید. برخی از این منابع عبارتند از:

- چگونه کلاس را در برابر قلدری مقاوم کنیم (کراو، ۲۰۱۲)
- چگونه قلدری و پرخاشگری اجتماعی را متوقف کنیم (بریک‌استون و همکاران، ۲۰۰۹)
- کار با بچه‌های قلدر (رابرتز، ۲۰۱۶)
- واکنش به قلدری سایبری (میرز، مک‌کاو و همفیل، ۲۰۱۱)
- درباره قلدری شوخی نداریم (درو، ۲۰۱۰)
- چرخه قلدری را بشکنید (کالسا، ۲۰۰۷)
- کار با والدین قلدرها و قربانی‌ها (رابرتز، ۲۰۰۸).

واژگان کلیدی

- قلدری
- بدرفتاری‌های دوره‌ای
- تنبیه بدنی
- سرنخ‌ها
- قلدری سایبری
- فرمان توقف
- توقیف
- مطالبه مستقیم
- دستور مستقیم
- خاموشی
- تنبیه گروهی
- کمک در چالش‌ها
- من-پیام

- مداخله
- پیامد منطقی
- واکنش‌های ملایم
- بدرفتاری
- واکنش‌های غیر کلامی
- قلدری فیزیکی
- عبارت پردازی مثبت
- اصل کمترین مداخله
- کنترل مجاورتی
- تنبیه
- واکنش تنبیهی
- قلدری ارتباطی
- تویخ
- طعنه
- قلدری جنسی
- حمایت موقعیتی
- تهدید
- وقت توقف
- کنترل تماسی
- قلدری کلامی

مفاهیم اصلی

۱. بدرفتاری هر گونه رفتار دانش آموز را گویند که از نظر معلم در آن لحظه خاص مانع یا تهدیدی برای فعالیت‌های درسی است.
۲. طبق اصل کمترین مداخله به هنگام رسیدگی به بدرفتاری‌های کلاسی عادی، باید آن بدرفتاری را با ساده‌ترین مداخله ابتکاری کوچکی تصحیح کرد که جواب خواهد داد. اگر چنین مداخله‌ای کارآمد نبود پس باید به سوی رویکردی مداخله‌آمیزتر حرکت کنید.
۳. به دلیل معایب ذاتی استفاده از تنبیه، معلمان باید در کاربرد واکنش‌های تنبیهی از دستورالعمل‌های معینی پیروی کنند.

۴. برای رسیدگی به رفتارهای جانبی و بدرفتاری، یک طرح واکنش سه‌مرحله‌ای پیشنهاد شد.
۵. اولین مرحله، حمایت موقعیتی، برای این طراحی گردیده که به دانش‌آموزان در فائق آمدن بر آن موقعیت آموزشی و ادامه انجام تکلیف کمک شود.
۶. واکنش‌های ملایم شیوه‌هایی غیرتنبیهی برای رسیدگی به بدرفتاری‌اند که در عین حال، راهنمایی و هدایت لازم را نیز برای رفتار مناسب فراهم می‌کنند. در اینجا می‌توان از رویکردهای غیرکلامی و کلامی استفاده کرد.
۷. در گام آخر، واکنش‌های محدود، تنبیه را به عنوان ابزاری برای بازگرداندن نظم به اجرا در آورید.
۸. بدرفتاری‌های دوره‌ای رفتارهایی در دسرآفرین هستند که دانش‌آموزان مکرراً یا اجباراً انجام می‌دهند. این رفتارها شامل خبرچینی، لودگی، تقلب، دروغ‌گویی، دزدی، فحاشی، گستاخی نسبت به معلم، مبارزه‌طلبی یا دشمنی و شکست در انجام کار مدرسه‌اند.
۹. قلدری به این معناست که شخص یا گروهی از اشخاص، از قدرت برای اذیت و ترساندن فرد یا افراد فاقد قدرت استفاده کنند. قلدری می‌تواند به شکل فیزیکی، کلامی، ارتباطی، جنسی یا سایبری باشد.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. چگونه علت یک بدرفتاری می‌تواند تصمیم معلم برای انتخاب واکنش مناسب به آن بدرفتاری را تحت تأثیر قرار دهد؟
۲. در طرح واکنش سه‌مرحله‌ای به بدرفتاری، مزایا و معایب حرکت از حمایت موقعیتی به سوی واکنش ملایم و سپس واکنش محدود چیست؟
۳. فراهم‌سازی حمایت موقعیتی چه فوایدی دارد؟
۴. معلمان برای کاربرد تنبیه چه توجیهاتی را می‌توانند ارائه کنند؟
۵. شما شاهد کدامیک بدرفتاری‌های دوره‌ای بوده‌اید؟ معلمان چگونه به این رفتارها رسیدگی می‌کردند؟
۶. معلمان در تلاش برای شناسایی و رسیدگی به مسائل مربوط به قلدری سایبری دانش‌آموزان‌شان ممکن است چه دشواری‌هایی را تجربه کنند؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. جدول ۱-۱۰ را مرور کنید و نمونه رفتارهای دانش‌آموزی در هر مرحله را شناسایی کنید که طبق طرح واکنش سه‌مرحله‌ای نیازمند اقدامات معلم است.
۲. نمونه تنبیه‌هایی را که معلمان می‌توانند به اجرا درآورند شناسایی کنید. تعیین کنید که هر کدام از این اقدامات در کجای طرح واکنش سه‌مرحله‌ای قرار می‌گیرند و قضاوت کنید که آیا این تنبیه‌ها مناسب‌اند یا نه.
۳. در اینترنت در مورد موضوع قلدری جستجو کنید. از میان انبوه منابع و موضوعات ۱۰ رهنمود مهم را شناسایی کنید که معلمان می‌توانند در رسیدگی به قلدری مورد استفاده قرار دهند.

برای موقعیت‌های میدانی

۱. بررسی کنید که آیا در زمینه ابعاد انضباط کلاسی (برای مثال، انواع تنبیه‌ها، توقیف، تنبیه بدنی و تعلیق‌ها) خط‌مشی‌های مدرسه‌ای یا منطقه‌ای مکتوبی وجود دارد؟ این خط‌مشی‌ها را خوانده و نقد کنید.
۲. با معلمان در مورد راه‌های ایشان برای فراهم کردن حمایت موقعیتی، و نیز روش‌های ایشان برای واکنش‌های ملایم و محدود به بدرفتاری‌ها صحبت کنید.
۳. از معلمان پرسید به کدام نوع از بدرفتاری‌های دوره‌ای مواجه شده‌اند و با آنها راجع به نحوه مواجهه ایشان با این بدرفتاری‌ها گفتگو کنید.

خواندنی‌های بیشتر

Burden, P. R. (2017). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (6th ed.). New York: Wiley.

در این کتاب مروری جامع از شیوه‌های ایجاد، نگهداری و بازگرداندن نظم به کلاس درس در پایه‌های ابتدایی و متوسطه ارائه گردیده است. همچنین دربارهٔ تصمیمات معلمان در راستای سازماندهی برای مدیریت، برنامه‌ریزی برای مدیریت، مدیریت کلاس به هنگام ارائه درس، و بازگرداندن نظم پس از بدرفتاری، دیدگاهی عملیاتی و واقع‌گرایانه اتخاذ شده است.

Burke, K. (2008). *What to do with the kid who...: Developing cooperation, self/discipline, and responsibility in the classroom* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

در این کتاب اندیشه‌هایی کاربردی در زمینه راه‌های تنظیم کلاس‌ها در پایه‌های اول تا دوازدهم برای به حداقل رسانیدن بدرفتاری مطرح گردیده و راهبردهایی نیز برای رسیدگی به وقوع بدرفتاری‌ها ارائه شده است.

Sprick, R. S. (2013). *Discipline in the secondary school: A positive approach to behavior management* (3rd ed.). San Francisco: JosseyBass.

این کتاب حاوی پیشنهادهایی برای تنظیم نظام مدیریت کلاس درس برای پشتیبانی از زمان کار و به حداقل رساندن بدرفتاری است.

Thompson, J. G. (2011). *Discipline survival guide for the secondary teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

در این کتاب راهنمایی‌های کاملی برای تدوین طرحی جامع برای انضباط، ایجاد یک فضای کلاسی مثبت، ارتقای خود-انضباطی، و نظارت و واکنش به بدرفتاری ارائه گردیده است.

فصل یازدهم

سنجش عملکرد دانش آموز

سنجش کلاسی

- سنجش کلاسی چیست؟
- تصمیم گیری بر پایه داده ها
- انواع سنجش ها برای تصمیم گیری
- ارزشیابی هنجار-مرجع و معیار-مرجع
- ویژگی های ابزارهای سنجش خوب
- فناوری های سنجش
- انطباق دهی سنجش ها برای فراگیران انگلیسی
- انطباق دهی سنجش ها برای دانش آموزان دارای نیازهای خاص
- مجزا کردن آموزش با سنجش ها

طراحی چارچوبی برای سنجش

سنجش مبتنی بر عملکرد

- سنجش های محصولی
- سنجش های عملکردی
- راه هایی برای درجه بندی محصول ها یا عملکردهای دانش آموزی

آزمون های معلم-ساخته

- برنامه ریزی آزمون کلاسی
- انتخاب و آماده سازی سؤالات آزمون
- تدوین آزمون
- اجرای آزمون
- نمره دهی آزمون

آزمون های پیشرفت

- انواع نمرات آزمون پیشرفت
- نقش معلم در آزمون سازی استاندارد

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. نقشی را که سنجش کلاسی در تصمیم‌گیری بر پایه داده‌ها دارد توصیف نمایید.
۲. مقاصد و رویه‌های پیش‌سنجش، سنجش تکوینی و سنجش پایانی را متمایز کنید.
۳. سنجش‌ها را برای فراگیران انگلیسی و نیز دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص متناسب‌سازی کنید.
۴. چارچوبی برای سنجش کلاسی اثربخش طراحی کنید.
۵. شیوه‌هایی را برای اجرای ارزشیابی مبتنی بر عملکرد انتخاب نمایید.
۶. با بهره‌گیری از رهنمودهای ارائه شده، آزمون‌های معلم-ساخته تهیه کنید.
۷. نقش معلم را در آزمون‌سازی استاندارد انجام دهید.

سنجش دانش‌آموزان اقدامی ضروری است برای کمک به معلمان در تعیین میزان تحقق خُرده‌هدف‌های آموزشی و نیز کمک به آنها برای اینکه دانش‌آموزان خویش را به عنوان افرادی مستقل بشناسند. هنگام تأمل راجع به سنجش دانش‌آموز، درباره این پرسش‌ها فکر کنید: سنجش کلاسی چیست؟ معلمان چگونه طرحی کلی را برای سنجش در کلاس‌هایشان تدوین می‌کنند؟ چگونه می‌توان سنجش‌های مبتنی بر عملکرد را هدایت کرد؟ چگونه می‌توان آزمون‌های معلم-ساخته را تهیه و اجرا کرد؟ آزمون‌های پیشرفت چه هستند و نقش معلم در آزمون‌سازی استاندارد چیست؟ این پرسش‌ها در فصل حاضر واکاوی خواهند شد.

سنجش کلاسی

معلمان نمی‌توانند بدون آمادگی وارد کلاس شوند و بعد در خلال تدریس بخش مورد نظر و یا در ایام امتحانات برای سنجش برنامه‌ریزی کنند. موضوعات سنجش کلاسی را باید از همان لحظات آغازین برنامه‌ریزی برای آموزش مد نظر قرار داد. در این قسمت موضوعات سنجش کلاسی، تصمیم‌گیری بر پایه داده‌ها، انواع سنجش، ویژگی‌های ابزارهای سنجش خوب، راه‌های انطباق‌دهی سنجش‌ها برای فراگیران انگلیسی و دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص، و راه‌های معجزا کردن آموزش با استفاده از سنجش‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

سنجش کلاسی چیست؟

سنجش کلاسی را می‌توان به عنوان گردآوری، ارزشیابی و کاربرد اطلاعات به منظور کمک به تصمیم‌گیری‌های معلمان برای بهبود یادگیری دانش‌آموز تعریف کرد (بروک‌هارت و نیتکو، ۲۰۱۵؛ مک‌میلان، ۲۰۱۸؛ واگ و گراندلاند، ۲۰۱۳). سنجش کلاسی چیزی بیش از آزمون‌سازی و اندازه‌گیری است. چهار مؤلفه برای اجرای سنجش کلاسی وجود دارد:

۱. غایت. اولین گام در هر نوع سنجش، تعیین غایات ویژه گردآوری اطلاعات است. چرا من این سنجش را انجام می‌دهم؟ به واسطه اطلاعاتی که گردآوری می‌شوند کدامیک از تصمیم‌گیری‌های معلم ارتقا می‌یابد؟ غایات قابل تصور بسیاری وجود دارد، نظیر؛

- تشخیص قوت‌ها و ضعف‌های دانش‌آموزان
- نظارت بر پیشرفت دانش‌آموز به سوی تحقق خردهدف‌ها
- نمره‌دهی
- بازخورددهی به دانش‌آموزان
- انگیزش دانش‌آموزان

دانستن چرایی سنجش اهمیت دارد زیرا ماهیت، چگونگی اجرا و نمره‌گذاری و نیز چگونگی بهره‌برداری از نتایج سنجش را تعیین خواهد کرد.

۲. اندازه‌گیری. اندازه‌گیری فرایندی است که طی آن خصیصه‌ها، ویژگی‌ها یا رفتارها از هم متمایز می‌شوند (مک‌میلان، ۲۰۱۸). اندازه‌گیری راهی برای نمره‌دهی به رفتار یا عملکرد است (برای مثال، ۸۷ درصد جواب‌های صحیح در یک آزمون). فرایند سنجش می‌تواند بسیار رسمی و کمی یا شاید غیررسمی و حتی کیفی باشد. برای سنجش یک یادگیری می‌توان از فنون مختلفی نظیر آزمون‌ها، مشاهده‌ها و ماتریس‌ها^۱ استفاده کرد.

۳. ارزشیابی. ارزشیابی به معنای تفسیر داده‌هایی است که پیشتر از طریق اندازه‌گیری و اختصاص ارزش عددی به آن عملکرد گردآوری شده‌اند (مک‌میلان، ۲۰۱۸). در ارزشیابی قضاوت حرفه‌ای معلمان در کار است. آیا این نمره سطح قابل قبولی از شایستگی را بازنمایی می‌کند؟ معلمان برای تعیین اینکه آیا یک عملکرد «خوب» یا «بد» است

^۱- rubrics

منظور از ماتریس مجموعه‌ای از معیارهای عملکردی است که در قالب یک جدول تدوین شده‌اند. به طور معمول، در سطر این جدول‌ها حالات مختلف عملکرد فرد طبق یک پیوستار تعریف شده‌اند (برای مثال، از «نکات اصلی را فراموش کرده است» تا «تمام نکات را با مثال مناسب توضیح داده است») و در بالای هر ستون نیز امتیاز حالت یا توصیف مورد نظر مشخص شده است. دست آخر، امتیاز سطرها جمع و نمره نهایی فرد در آن عملکرد مشخص می‌شود. م

استانداردهای عملکردی را تعیین می‌کنند. سپس معیارها، به عنوان ابزاری برای برآورد میزان دستیابی دانش‌آموزان به آن استاندارد عملکردی، شناسایی می‌شوند.

۴. کاربرد. هنگامی که اندازه‌گیری و ارزشیابی انجام شد معلمان می‌توانند از اطلاعات این سنجش در سه زمینه کلاسی استفاده کنند (مک‌میلان، ۲۰۱۸): تشخیص، نمره‌دهی و آموزش. تصمیمات تشخیصی هم در مورد یکایک دانش‌آموزان و هم درباره قوت‌ها، ضعف‌ها و نیازهای کل گروه اتخاذ می‌شوند. این اطلاعات به معلم کمک می‌کند حوزه‌های خاصی را که نیاز به توجه دارد یا جاهایی را که پیشرفتی به ثمر نرفته شناسایی کند. تصمیمات نمره‌دهی بر اساس اطلاعات به دست آمده از اندازه‌گیری‌ها اتخاذ می‌شوند. سرانجام، معلمان از اطلاعات سنجش برای اتخاذ تصمیمات آموزشی استفاده می‌کنند. همان‌طور که در قسمت بعد خواهیم دید در تصمیم‌گیری بر پایه داده‌ها به داده‌های سنجشی نیاز است.

تصمیم‌گیری بر پایه داده‌ها

معلم‌ها قبل، حین و پس از آموزش تصمیمات پیوسته‌ای را اتخاذ می‌کنند. اما آنها این تصمیمات را در خلا نمی‌گیرند بلکه برای هدایت تصمیم‌گیری‌های خویش اطلاعاتی را یافته و به کار می‌برند. تصمیم‌گیری بر پایه داده‌ها^۱ به این معناست که معلمان برای تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ریزی، تدریس و سنجش، اطلاعاتی را از منابع مختلف مورد استفاده قرار دهند.

پیش از شروع آموزش باید درباره تعیین اهداف یادگیری، انتخاب محتوای مناسب و فعالیت‌های آموزشی، مجزا کردن آموزش و تهیه مواد آموزشی تصمیم‌گیری کرد. در حین آموزش، معلمان به تصمیم‌گیری‌هایی در زمینه انتقال و سرعت درس، حفظ توجه دانش‌آموزان، کنترل رفتار دانش‌آموزان، واریسی فهم دانش‌آموز و متناسب‌سازی درس می‌پردازند. پس از آموزش، معلمان به ارزشیابی یادگیری دانش‌آموز و فعالیت‌های آموزشی و نیز به ارزشیابی خویش می‌پردازند تا بدین طریق بدانند که چگونه به دانش‌آموزان نمره بدهند، در آینده چه محتوایی تدریس کنند و چگونه تدریس خویش را ارتقا دهند. کاربرد سنجش برای تأمین اطلاعات بنیادین مورد نیاز معلم در تصمیم‌گیری‌های قبل، حین و بعد از آموزش است. ارتباط میان آموزش و سنجش در

¹ - data-driven decision making

شکل ۱-۱۱ نشان داده شده است. در این شکل همچنین انواع سه‌گانه سنجش برجسته شده‌اند. در قسمت بعد این انواع مورد بررسی قرار می‌گیرند.

نظراتی از کلاس درس

گلادیا آرگالو کاکا، معلم پایه پنجم، لاس کراس، نیومکزیکو

تصمیم‌گیری بر پایه داده‌ها

در کلاس من داده‌ها از آموزش‌های من در هر حوزه موضوعی به دست می‌آیند. من برای اینکه در بالاترین سطح ممکن احتیاج دانش‌آموزانم را برآورده کنم باید بدانم چه می‌دانند، چه نمی‌دانند و در حوزه‌های محتوایی مشترک چه کژفهمی‌ها و سوء برداشت‌هایی دارند.

من برای آموزش خواندن به روش هدایت شده، دانش‌آموزان را به شکل متجانس گروه‌بندی می‌کنم به گونه‌ای که بتوانم راهبردهای بسیار دقیقی را در اختیار دانش‌آموزان تاب‌آور قرار دهم. من گروه‌ها را بر اساس سنجش‌های مستمر ساخت معلم تشکیل می‌دهم؛ برخی بر اساس نمرات سنجش مبتنی بر عملکرد نیومکزیکو^۱ و بخشی بر اساس نمرات اندازه‌های پیشرفت تحصیلی^۲ در منطقه ما. من برای خلق تصویری از هر کدام از دانش‌آموزانم به عنوان یک فراگیرنده، از تمامی این نمرات استفاده می‌کنم.

از سنجش‌های مستمر برای تصمیم‌گیری در زمینه پیشرفت دانش‌آموزان در خلال بخش‌های مطالعاتی بهره می‌گیرم. از سنجش‌های رسمی و خردهدف‌های زبانی برای اندازه‌گیری سطح شایستگی دانش‌آموزان استفاده می‌کنم. با کاربرد تمامی این ابزارهاست که می‌توانم در زمینه خلق گروه‌های سیال برای آموزش، تدریس مجدد و غنا بخشیدن به آموزش اقدام کنم. این سنجش‌ها همچنین به‌هنگام گروه‌بندی دانش‌آموزان برای آموزش‌های روزانه به روش «پاسخ به مداخله»^۳ کاربرد دارند.

انواع سنجش‌ها برای تصمیم‌گیری

سه نوع سنجش وجود دارد که هر کدام در خدمت مقاصد متفاوتی است و در بازه زمانی متفاوتی به اجرا در می‌آید (بروک‌هارت و نیتکو، ۲۰۱۵؛ مک‌میلان، ۲۰۱۸). هر کدام از انواع سنجش به مرحله‌ای از آموزش -پیش از آموزش، حین آموزش و پس از آموزش- ربط دارد.

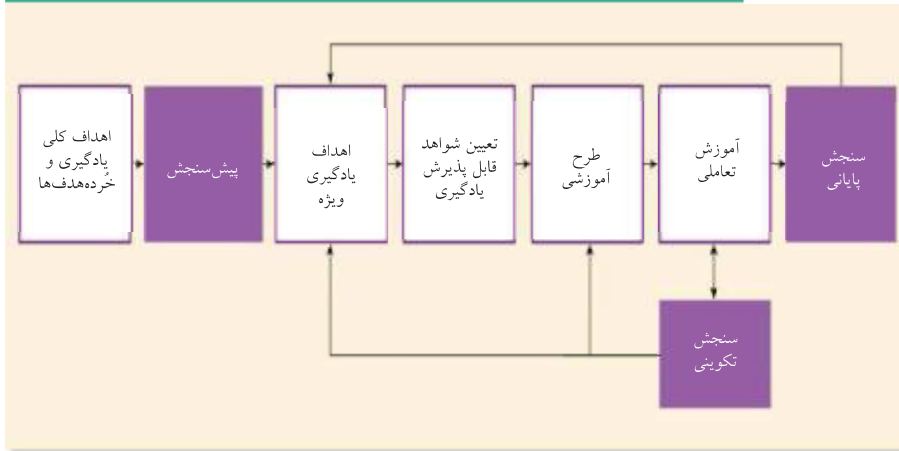
^۱- New Mexico's standards-based assessment (NMSBA)

^۲- measures of academic progress (MAPS)

^۳- response to intervention (RTI)

ارتباط بین آموزش و سنجش

شکل ۱-۱۱



منبع: مک‌میلان، جیمز. اچ. (۲۰۱۴). *سنجش کلاسی: اصول و عمل برای آموزش اثربخش مبتنی بر استانداردها* (ویرایش ششم). نیوجرسی: انتشارات پیرسون. (چاپ مجدد با اخذ مجوز از پیرسون).

پیش‌سنجش. معلم قبل از آموزش برای تعیین دانش، نگرش‌ها و علایق دانش‌آموزان پیش‌سنجش^۱ انجام می‌دهد. بنابراین، این اطلاعات به عنوان نقطه شروعی برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند. داشتن اطلاعات درباره دانش پیشین دانش‌آموزان درباره یک موضوع، به معلم در تعیین اینکه چه محتوایی را و با چه عمقی پوشش دهد کمک خواهد کرد. پیش‌سنجش همچنین اطلاعاتی را در زمینه قوت‌ها و ضعف‌های یکایک دانش‌آموزان در آن محتوا به دست خواهد داد.

در این زمینه، معلمان می‌توانند چنین پرسش‌هایی را مد نظر قرار دهند: دانش‌آموزانم چقدر می‌دانند؟ آیا دانش‌آموزانم برای یادگیری انگیزه دارند؟ آیا دانش‌آموزان دارای نیازهای یادگیری ویژه نیز وجود دارند؟ من باید کدام فعالیت‌های آموزشی را طراحی کنم؟

سنجش تکوینی. سنجش تکوینی در حین آموزش واقع گردیده و راهی برای سنجیدن پیشرفت دانش‌آموزان، بازخوردهای به دانش‌آموزان و کمک به معلم در تصمیم‌گیری راجع به آموزش‌های آتی است. معلمان بر مبنای چگونگی اجرای یک درس و نیز میزان یادگیری محتوا از سوی دانش‌آموزان، در خلال آموزش تغییرات مداومی اعمال می‌کنند. معلمان به عنوان راهی برای سنجیدن پیشرفت دانش‌آموزان، در حین درس سطح فهم را واری می‌کنند. فیشر و فری (۲۰۱۴) در کتاب *واری برای فهمیدن*^۲ می‌گویند که فهم

^۱- preassessment

^۲- Checking for Understanding

دانش‌آموز را می‌توان از طریق بسیاری از رویکردهای سنجش تکوینی، نظیر زبان شفاهی، پرسش‌ها، نوشتن، پروژه‌ها و عملکردها، و آزمون‌ها تعیین کرد. مارزانو (۲۰۱۰) اصرار می‌ورزد که برای ردیابی اثربخش پیشرفت دانش‌آموز و متناسب‌سازی آموزش، باید چندین رویکرد برای سنجش تکوینی مورد استفاده قرار گیرد. بروک‌هارت (۲۰۱۷) در کتاب *چگونه به دانش‌آموزانتان بازخورد اثربخش بدهید*^۱ راهبردهایی برای بازخورددهی کتبی و شفاهی فراهم کرده است. افزون بر این، با تمرکز بر محتوای ویژه درس‌ها تدابیر و راهکارهایی را به‌منظور متناسب‌سازی بازخوردها برای فراگیران متفاوت، ارائه کرده است.

فیلم آموزشی

سنجش تکوینی و برنامه‌ریزی

این معلم توضیح می‌دهد که چگونه برای طراحی درس‌های خود از سنجش تکوینی استفاده کرده است. او همچنین شرح می‌دهد که نتایج سنجش تکوینی، از سالی به سال دیگر لزوماً یکسان نیستند و محتوا و نیز چگونگی تدریس را تحت تأثیر قرار خواهند داد.

تاملینسون (۲۰۱۴) سنجش تکوینی را به منزله پلّی میان درس امروز و درس فردا می‌پندارد. او پیشنهاد می‌دهد [معلمان] به دانش‌آموزان در درک نقش سنجش تکوینی کمک کنند؛ بر آنچه دانش‌آموزان می‌دانند، می‌فهمند و باید انجام دهند تمرکز نمایند؛ جا را برای پرداختن به تفاوت‌های دانش‌آموزان باز کنند؛ بازخوردهای آموزنده فراهم نمایند؛ بازخورد را کاربر-پسند^۲ کنند؛ سنجیدن را به‌طور مستمر انجام دهند؛ دانش‌آموزان را در سنجش تکوینی مشارکت دهند؛ الگوها یا سرمشق‌ها را جستجو نمایند؛ و آموزش را بر مبنای الزامات محتوایی و نیازهای دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کنند.

سنجش پایانی. سنجش پایانی^۳ پس از آموزش رخ می‌دهد و ابزاری برای مستندسازی چیزهایی است که دانش‌آموزان می‌دانند، می‌فهمند و می‌توانند انجام دهند. سنجش پایانی در انتهای یک بخش، در ایام ارسال نمرات برای خانواده‌ها یا در آخر دوره انجام می‌شود و هدف آن عبارتست از (۱) تعیین میزان پیشرفت و شایستگی دانش‌آموزان، (۲) تدارک

^۱- How to Give Effective Feedback to Your Sludensls

^۲- user-friendly

^۳- summative assessment

مبنایی برای تعیین نمرات؛ و (۳) فراهم‌سازی داده‌هایی که بتوان بر مبنای آنها گزارش‌ها برای خانواده‌ها و نیز کارنامه‌ها را تهیه کرد. در سنجش تکوینی، هر بخش/درس به‌طور تفصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد اما در سنجش پایانی، به‌طور معمول توانایی کلی دانش‌آموز ارزیابی می‌شود.

ارزشیابی هنجار-مرجع و معیار-مرجع

ارزشیابی هنجار-مرجع برای تفسیر نمره فرد از طریق مقایسه آن با نمرات سایر افراد کاربرد دارد. موضوع اساسی درجه‌بندی دانش‌آموزان است. برای مثال، معلم پیش از تشکیل گروه‌های خواندن، می‌تواند از آزمونی هنجار-مرجع برای مقایسه توانایی‌های خواندن دانش‌آموزان استفاده کند. آزمون هنجار-مرجع سطح عملکرد یک دانش‌آموز را متناسب با سطوح عملکرد دیگر دانش‌آموزان در همان آزمون تعیین می‌کند. بسیاری از آزمون‌های پیشرفت استاندارد و آزمون‌های استعداد ابزارهای هنجار-مرجع‌اند.

در مقابل، ارزشیابی معیار-مرجع برای تفسیر عملکرد فرد از طریق مقایسه آن با معیاری مشخص نظیر یک استاندارد عملکردی مورد استفاده قرار می‌گیرد. موضوع اساسی تسلط فردی است. هدف تعیین اینست که آیا دانش‌آموز می‌تواند در سطح استاندارد معین عمل کند یا نه. اینکه دیگران در مقایسه با آن استاندارد چقدر خوب عمل کرده‌اند در اینجا مد نظر قرار نمی‌گیرد.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

دانش قبلی دانش‌آموزان شما

احتمال می‌رود دانش‌آموزان کلاس شما درباره محتوایی که در بخش بعدی تدریس خواهید کرد دانش قبلی گسترده‌ای داشته باشند. شاید اکثر دانش‌آموزان راجع به آن موضوع اطلاعاتی بسیار و یا فقط اندک اطلاعاتی داشته باشند. شاید برخی از دانش‌آموزان به علت تجارب زندگی و تحقیقات شخصی خودشان دانسته‌های قابل ملاحظه‌ای داشته باشند. این اقدام مفیدی است که دانسته‌های آنها را شناسایی کنید.

۱. برای برنامه‌ریزی اثربخش‌تر محتوا و تجربه‌ها در بخش مورد نظر، چگونه می‌توانید دانش قبلی دانش‌آموزان را تعیین کنید؟

۲. چگونه می‌توانید دانش‌آموزان را قادر به مشارکت در برنامه‌ریزی یک بخش کنید؟

۳. چگونه مقطع تحصیلی ویژه‌ای که در آن تدریس می‌کنید بر پاسخ‌های شما در این

مورد تأثیر می‌گذارد؟

نظراتی از کلاس درس

دنیل هردینا، معلم ریاضیات مدرسه راهنمایی، آنین، نیوجرسی

تحلیل نتایج آزمون‌ها برای هدایت برنامه‌ریزی و آموزش

دانش‌آموزان بارها در سراسر سال تحصیلی مورد سنجش قرار می‌گیرند. در بسیاری از مواقع سنجش‌ها پس از نمره‌دهی، ثبت و بازبینی سریع، داخل کارپوشه‌ای قرار گرفته و دیگر هرگز دیده نخواهند شد. اکثر مدارس برای پیگیری پیشرفت دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی از معیارهای سه‌ماهه^۱ استفاده می‌کنند. این فرایند، اگر هر مهارت به‌طور مستقل مورد ارزیابی قرار گیرد، می‌تواند سودمند باشد.

برای مثال، همین پارسال، هر دانش‌آموز پایه هفتمی در مدرسه راهنمایی ما در نیمه سال در یک سنجش شایستگی شرکت کرد. وقتی که اجرای آزمون به پایان رسید معلمان نشستند و به هر کدام از پرسش‌ها در امتحانات دانش‌آموزانشان نگاه کردند. آنها هر سؤال را ذیل یکی از حوزه‌های محتوایی برنامه درسی مشترک مقوله‌بندی کردند. سپس معلمان هر سؤالی را که دانش‌آموز ناصحیح جواب داده بود بررسی و تعیین کردند که آیا در اشتباهات دانش‌آموز الگویی به چشم می‌خورد یا خیر. با این کار معلمان توانستند طرح‌درسی‌هایی برای ادامه سال طراحی کنند که این نواحی ضعف را پوشش دهد. ایشان همچنین در باقیمانده سال تحصیلی از این اطلاعات برای رسیدگی به حوزه‌های نگران‌کننده دانش‌آموزان بهره‌برداری کردند.

ویژگی‌های ابزارهای سنجش خوب

اثربخشی هر ابزار سنجشی به اعتبار، پایایی و قابلیت کاربرد آن بستگی دارد (راسل و آیراسیان، ۲۰۱۲؛ واگ و گراندلاند، ۲۰۱۳):

۱. اعتبار. منظور از اعتبار^۲ این است که ابزار اندازه‌گیری تا چه حد همان چیزی را اندازه می‌گیرد که برای اندازه گرفتن آن طراحی شده است. اگر چه انواع مختلفی از اعتبار وجود دارد اما معلمان به‌طور معمول بیشتر از همه درباره اعتبار محتوایی^۳ دغدغه دارند. اعتبار محتوایی دلالت بر این دارد که ابزار تا چه اندازه معرف محتوا در حوزه مورد اندازه‌گیری است یا ابزار تا چه اندازه با خُردهدف‌های آموزشی مورد اندازه‌گیری انطباق دارد. در اکثر موارد این تنها نوع اعتباری است که در آزمون‌های معلم-ساخته و دیگر

^۱- quarterly benchmarks

^۲- validity

^۳- content validity

اندازه‌گیری‌ها کاربرد دارد. برای تعیین اعتبار محتوایی، شما میزان همخوانی بین چارچوب خُرده‌هدف‌های آموزشی را با سؤالات آزمون بررسی می‌کنید. اعتبار محتوایی بالا بدین معناست که بین سؤالات آزمون و خُرده‌هدف‌های پوشش داده شده در کلاس مطابقت خوبی وجود دارد. اعتبار محتوایی پائین بدین معناست که مطابقت ضعیفی وجود دارد.

۲. پایایی. پایایی به ثبات و همسانی نتایج مربوط می‌شود. هر چقدر نتایج همسان‌تر و باثبات‌تر باشند پایایی آزمون بالاتر است. اگر یک آزمون پایا را اجرا کنید و بعد با فاصله‌ای کوتاه دوباره نسخه‌ای هم‌تراز و معادل آن آزمون را اجرا کنید نمرات دانش‌آموزان در این دو آزمون باید تقریباً یکسان باشد.

در تمامی ابزارهای اندازه‌گیری خطا وجود دارد. خطای اندازه‌گیری^۱ ممکن است ناشی از خطاها در خود ابزار، خطاها در نحوه استفاده از ابزار، و خطاهای ناشی از واکنش آزمودنی باشد. هر چقدر نمره‌دهی آزمون عینی‌تر باشد نمره آن پایا تر است. عواملی که می‌توانند باعث کاهش پایایی آزمون بشوند عبارتند از: طول آزمون (به بیان دیگر، آزمون‌های بسیار کوتاه پایایی چندانی ندارند)، ابهام در دستورالعمل و سؤال‌ها، و انباشتگی سؤالاتی که پاسخ‌گویی بدان‌ها بسیار دشوار یا بسیار راحت است. تغییرپذیری در پاسخ‌های دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر عواملی موقتی نظیر انگیزش ضعیف، فقدان علاقه، محیط نامناسب آزمون، آمادگی هیجانی ضعیف^۲ و بیماری باشد.

۳. قابلیت کاربرد. منظور از قابلیت کاربرد^۳ سهولت در اجرای ابزار اندازه‌گیری، زمان مورد نیاز، انرژی لازم برای گردآوری داده‌ها و سهولت در تفسیر داده‌ها است. برای نمونه، معلم به راحتی می‌تواند یک آزمون نوشتاری تهیه کند اما زمان لازم برای نمره‌دهی آن می‌تواند قابلیت کاربرد این آزمون را خدشه‌دار کند. برعکس، آزمون عینی را می‌توان نسبتاً سریع نمره‌دهی کرد اما شاید فرایند تهیه آن بسیار طولانی‌تر باشد.

ریویز (۲۰۱۱) ادامه می‌دهد که علاوه بر پایایی و اعتبار و قابلیت کاربرد، ابزارهای سنجش باید صحیح، بی طرفانه، منصفانه و از مناسبت زمانی^۴ برخوردار باشند. سنجش‌ها بدون داشتن چنین کیفیت‌هایی از رسیدن اثربخش به مقاصد خویش باز می‌مانند. افزون بر این، ریویز پیشنهاد می‌کند که در انتخاب سنجش‌ها مقدار زمانی که معلمان برای سنجش و

^۱- measurement error

^۲- poor emotional set

^۳- practicality

^۴- timeliness

نمره‌دهی نیاز خواهند داشت مد نظر قرار گیرد. او راهبردهای صرفه‌جویی زمان^۱ در سنجش‌ها را برای معلمان ارائه کرده است.

فناوری‌های سنجش

فناوری نقش فزاینده‌ای در کمک به معلمان برای سنجیدن یادگیری دانش‌آموزان پیدا کرده است اما مهم‌تر از آن فناوری می‌تواند در راستای کمک به دانش‌آموزان برای سنجیدن بهتر سطوح یادگیری خودشان مورد استفاده قرار گیرد. از فناوری و ابزارهای دیجیتال می‌توان برای کمک به دانش‌آموزان در پیگیری علایق فردی، پشتیبانی از یادگیری فعال، و بهبود اندیشیدن آنها دربارهٔ عملکردشان در تکالیف معنادار استفاده کرد. معلمان در راستای بهبود یادگیری از ابزارهای فناورانه برای نمره‌دهی و نگهداری سوابق، ارتباطات خانه/مدرسه، و نیز وارد ساختن دانش‌آموزان در یادگیری فعال از طریق پروژه‌های گروهی و تحقیقات اینترنتی استفاده می‌کنند (مالوی، وراک، ادواردز و ولف، ۲۰۱۷). با کاربرد فناوری می‌توان سنجش را در قالب تکالیف یادگیری قرار داد و فوری به عملکرد دانش‌آموز بازخورد داد.

کارپوشه‌های دیجیتالی. کارپوشه‌های دیجیتالی را می‌توان به شیوه‌هایی برای بازنمایی کار دانش‌آموز در گذر زمان، مورد استفاده قرار داد. با گردآوری کار دانش‌آموز در قالب یک کارپوشه، هم معلمان و هم دانش‌آموزان می‌توانند ببینند که چگونه بازخوردها و نیز خردورزی دانش‌آموز به رشد منجر شده است. از آنجایی که دانش‌آموزان مالک کارپوشه‌های خویش‌اند آنها همچنین قادرند کارپوشه‌های خود را در خلال سال تحصیلی ارتقا دهند. مهارت‌های نوشتن، طراحی، و حل مسألهٔ ایشان همگی در معرض دید معلمان، والدین و همقطاران آنها قرار می‌گیرد.

ویدیوها/پادپخش‌ها. به واسطهٔ اختراع ویدیوها و پادپخش‌ها^۲ دانش‌آموزان می‌توانند در طراحی پروژه، اجرای آزمایشی، پردازش داستان و ضبط آن نقش رهبری ایفا کنند. اگر دانش‌آموزان بهبود و گسترش پروژه‌ها را مبتنی بر بازخورد تکوینی انجام دهند پروژه‌ها می‌توانند بستر رشد و توسعه را مهیا کنند. کسب مهارت‌های فنی زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان به آفرینش طرح داستان، اجرای مصاحبه‌ها و ایفای نمایش‌ها بپردازند.

^۱- time-saving strategies

^۲- podcasts

بازخورد مخاطبان می‌تواند انگیزه را افزایش داده و به خود-اندیشی^۱ و بهبود در گذر زمان کمک کند.

ویکی‌ها، میزگردهای مشورتی، وبلاگ‌ها. ویکی‌ها^۲ پایگاه‌های برخطی هستند که دانش‌آموزان می‌توانند برای پروژه‌های گروهی، گردآوری مواد آموزشی و منابع مورد استفاده قرار دهند. انعطاف‌پذیری و طراحی آسان آنها باعث می‌شود که ویکی‌ها به‌طور ویژه برای دانش‌آموزانی مناسب باشد که به طراحی قالب‌ها برای گردآوری و سازمان‌دهی اطلاعات، ارائه، نگارش مطلب در موضوعات منتخب یا به تداوم بحث‌های گروهی در زمینه سؤالات بنیادین می‌پردازند. در حین این گفتگوهای برخط، تمامی دانش‌آموزان فرصت به اشتراک گذاشتن اندیشه‌ها و ایفای نقش به عنوان یادگیرندگان فعال را دارند. ابزارهای زیر می‌تواند به خود-ارزیابی، همقطار-ارزیابی و مشارکت فعال دانش‌آموز کمک کند:

۱. انجمن‌های گوگل. یکی از برنامه‌های کاربردی گوگل درایو^۳ است که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد اسناد مشترکی را خلق کنند. دانش‌آموزان می‌توانند به‌طور مشترک به نوشتن و ویرایش بپردازند و در عین حال در بسترهای متنوعی نظیر گوشی‌های هوشمند، لپ‌تاپ‌ها و تبلت‌ها فعالیت کنند.

۲. پاسخ‌افزارها^۴. با استفاده از این وسایل دانش‌آموزان می‌توانند بر اساس نتایجی که در آن لحظه به اشتراک گذاشته می‌شود به سؤال‌ها پاسخ دهند و بدین ترتیب روی گفتگوی کلاسی و یادگیری بعدی تمرکز کنند.

۳. ساکراتیو^۵، کاهوته^۶ و دیگر ابزارهای ساخت کوئیز. این ابزارها امکان تهیه تیفی از کوئیزهای تکوینی، بازی‌های تیمی، ویدیوی جانبی^۷، طراحی فلش‌کارت و آزمون‌های پایانی را به شما می‌دهند.

۴. برنامه کاربردی زاپشن^۸ برای تدوین ویدیو. با این برنامه می‌توان ویدیو را به همراه سؤالات جانبی آن ساخت که این سؤالات پیش از اینکه دانش‌آموز ادامه دهد باید پاسخ داده شوند.

^۱- self-reflection

^۲- wikis

^۳- Google Drive

^۴- clicker devices

^۵- Socrative

^۶- Kahoot

^۷- embedded video

^۸- Zaption

انطباق‌دهی سنجش‌ها برای فراگیران انگلیسی

شاید فراگیران انگلیسی دربارهٔ محتوای مورد سنجش آگاهی داشته باشند اما نتوانند دانش خویش را در قالب سنجش‌های استاندارد به نمایش گذارند. غالباً چنین چالش‌هایی به خزانه لغات، خواندن و نوشتن مربوط‌اند؛ عواملی که بخش جدایی‌ناپذیر از هر سنجش معمولی‌اند. ممکن است فراگیران انگلیسی به علل زیر چالش‌هایی را در سنجش‌ها تجربه کنند: (۱) دشواری در درک زبان آزمون، (۲) دشواری در بیان دانسته‌ها، (۳) فقدان دانش محتوایی و فرهنگی مکنون در آیتم‌های آزمون، (۴) ناآشنایی با انواع آزمون، و (۵) استرس هیجانی (مک‌میلان، ۲۰۱۸). با عنایت به این نکات، معلمان برای تعیین دقیق دانش محتوایی فراگیران انگلیسی، باید سنجش‌ها را انطباق دهند.

به هنگام انتخاب یا انطباق سنجش‌ها برای فراگیران انگلیسی، پیشنهادات زیر را مد نظر قرار دهید (بالدراما، دیاز-ریکو^۱، ۲۰۰۶؛ ایکوریا، وگت و شورت، ۲۰۱۷؛ روزنبرگ و فیشر، ۲۰۰۷):

۱. تنوع. از مجموعهٔ متنوعی از ابزارهای سنجش استفاده کنید و برای سنجیدن یادگیری دانش‌آموز فقط بر یک یا دو نوع از انواع سنجش تکیه نکنید.
۲. سنجش تکوینی. سنجش تکوینی اطلاعاتی را در زمینهٔ توانایی‌ها و عملکرد دانش‌آموزان در اختیار می‌گذارد که از این اطلاعات می‌توان به‌منظور متناسب‌سازی آموزش برای برآوردن نیازهای فراگیران انگلیسی استفاده کرد.
۳. د/منه. تعداد آیتم‌هایی را که انتظار می‌رود فراگیران انگلیسی پاسخ دهند تعدیل کنید نظیر اینکه فقط پرسش‌های زوج یا فرد را جواب بدهند.
۴. زمان. مقدار زمانی را که فراگیران انگلیسی برای انجام یک تکلیف در اختیار دارند انطباق دهید نظیر اینکه زمان پردازش بیشتری بدهید یا تکالیف را به قطعات کنترل‌پذیر تقسیم کنید. به غیر از مواردی که برگزاری آزمون به شکل زمان‌مند الزامی است در سایر موارد اختصاص زمان اضافه [قاعدتا] نباید نمرهٔ یک دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد.
۵. سطح پشتیبانی. در حین سنجش‌ها مقدار سکوسازی^۲ را برای فراگیران انگلیسی تعدیل کنید؛ روش‌هایی نظیر بهره‌گیری از دستیار، دستیار هم‌قطار، یا داوطلبی از بین والدین که تکلیف را بخواند یا توضیح دهد یا حتی آیتم‌های آزمون را با صدای بلند بخواند. اگر

^۱- Balderrama & Diaz-Rico

^۲- scaffolding

دانش محتوایی را می‌سنجید قابل پذیرش است که برای خواندن یا شفاف‌سازی موارد مورد انتظار در آن تکلیف، کسی را در اختیار داشته باشید.

نمونه معیارها

سنجش

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی برای هر معیار فهرستی از عملکردها، دانش مبنایی و گرایش‌های اساسی وجود دارد که مقصود از آن معیار را به روشنی توضیح می‌دهند.

از آنجایی که موضوع فصل حاضر سنجش است در اینجا نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار ششم اینتسک (سنجش) که به موضوعات این فصل مربوط اند فهرست می‌شود.

عملکردها

- معلم از سنجش تکوینی و پایانی به‌نحو مقتضی برای پشتیبانی، تأیید و مستندسازی مناسب یادگیری‌ها استفاده کند.
- معلم سنجش‌هایی را طراحی کند که در آن خُرده هدف‌ها با روش‌های سنجش منطبق باشند و منابع سوگیری که می‌توانند نتایج سنجش‌ها را به انحراف بکشانند به حداقل برسند.

دانش مبنایی

- معلم انواع و غایات چندگانه سنجش، چگونگی طراحی، انطباق‌دهی یا انتخاب سنجش‌های مناسب برای رسیدگی به اهداف یادگیری ویژه و تفاوت‌های فردی، و نیز به حداقل رسانیدن منابع سوگیری را درک می‌کند.
- معلم می‌داند که چه زمانی و چگونه فراگیران را در زمینه تحلیل نتایج سنجش خودشان و نیز در زمینه کمک به تعیین اهداف برای یادگیری شخصی خودشان مشارکت دهد.

گرایش‌های حیاتی

- معلم مسئولیت متناسب‌سازی آموزش و سنجش با اهداف یادگیری را بر عهده می‌گیرد.
- معلم نسبت به انجام انطباق‌دهی‌های لازم در سنجش‌ها و شرایط آزمون، به‌ویژه برای فراگیران دارای ناتوانی‌ها و فراگیران دارای نیازهای زبانی، متعهد است.

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). *معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک)*: مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

۶. دشواری. سطح مهارت، نوع مسأله یا تکلیف و فرایند پرداختن به تکلیف را برای فراگیران انگلیسی انطباق دهید، نظیر اینکه استفاده از ماشین حساب، فرهنگ لغت یا راهنمایی‌های ساده را مجاز کنید. هیچ کدام از این انطباق‌دهی‌ها سطح انتظار را از آنچه که دانش‌آموز باید بداند پایین نمی‌آورد؛ این کارها فقط نمایش فهم را برای او آسان‌تر می‌کند.

۷. محصول. نوع پاسخی را که فراگیران انگلیسی می‌توانند ارائه دهند انطباق دهید، نظیر اینکه اگر ضروری بود اجازه ترسیم یا طراحی، نمایش عملی، یک پاسخ کلامی، یا یک پاسخ ترجمه شده را بدهید. چنین گزینه‌های جایگزینی فقط متکی بر کاربرد ماهرانه زبان انگلیسی نیستند.

۸. مشارکت. میزان مشارکت فعال در سنجش را برای فراگیران انگلیسی انطباق دهید، نظیر اینکه آنها را به خود-ارزیابی فردی یا گروهی همکارانه و نیز به کمک در تدوین سرفصل‌ها ترغیب کنید. به واسطه تعامل و کار گروهی، یادگیری محتوا برای تمامی دانش‌آموزان، به‌ویژه فراگیران انگلیسی، افزایش می‌یابد. فراگیران انگلیسی به‌خصوص آنهايي را که در پایه‌های بالاتر قرار دارند می‌توان در ارزیابی پیشرفت خودشان مشارکت داد.

۹. بازخورد. به عنوان ثمره سنجش‌های رسمی و غیررسمی به دانش‌آموزان بازخورد مستمر بدهید به گونه‌ای که بتوانند پیشرفت خودشان را ببینند و رسیدگی‌های مورد نیاز را انجام دهند.

تاملینسون و مون (۲۰۱۳) با عنایت به اینکه مجزا کردن آموزش اقدام مفیدی برای برآوردن نیازهای فراگیران گوناگون است پیشنهاد می‌کنند در کلاسی که رویکرد آموزش مجزا به اجرا در آمده برای سنجش برنامه‌ریزی شود. از نظر ایشان پنج مؤلفه آموزش را می‌توان مجزا کرد: محتوا، فرایند، محصول، حس، و محیط یادگیری. در این مؤلفه‌ها می‌توان متناسب‌سازی‌هایی را بر مبنای آمادگی، علاقه و نیمرخ یادگیری فراگیرنده اعمال کرد. سنجش تکوینی و پایانی را نیز می‌توان بر پایه این مؤلفه‌ها اجرا کرد.

انطباق‌دهی سنجش‌ها برای دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص

شاید دانش‌آموزان دارای نیازها یا ناتوانی‌های خاص در رویه‌های سنجش استاندارد یا آزمون‌دهی مشکلاتی داشته باشند. در نتیجه، معلمان غالباً ناچارند برای این دانش‌آموزان تعدیل‌ها یا تغییراتی را در سنجش‌های تکوینی و پایانی اعمال نمایند.

دانش‌آموزان ممکن است بسته به نوع نیاز یا ناتوانی خاص خویش در موقعیت‌های امتحانی با مسائلی مواجه شوند (مک میلان، ۲۰۱۸). این مسائل عبارتند از مشکلات در درک مطلب، مشکلات شنوایی، مشکلات بینایی، مشکلات مربوط به محدودیت زمانی، اضطراب، خجالت و کمرویی و تغییرات در خلق و خواز روزی به روز دیگر. در بحث راجع به آزمون‌های پایانی، انواع انطباق‌دهی‌ها برای مواجهه با این مسائل را می‌توان در طبقات زیر دسته‌بندی کرد (جی. دلبلیو. وُود، ۲۰۰۶؛ وان، باس و شوم، ۲۰۱۸):

۱. ساخت آزمون. باید به دستورالعمل و قالب آزمون توجه کرد. به هنگام اصلاح و تغییر دستورالعمل پیشنهادات زیر را مد نظر قرار دهید (ماستروپیری و اسکراگز، ۲۰۱۸). برخی از این رهنمودها را می‌توانید دربارهٔ تمامی دانش‌آموزان به کار ببرید: دستورالعمل‌های مکتوب را بلند، و سپس آهسته بخوانید، و فرصت‌هایی را برای مطرح کردن سؤالات در مورد دستورالعمل‌ها در اختیار دانش‌آموزان بگذارید. دستورالعمل‌ها کوتاه و ساده باشند. در مورد چگونگی جواب دادن به سؤال‌ها مثال‌هایی ارائه کنید. با خط کشیدن زیر فعل‌ها توجه آنها را متمرکز کنید. درستی درک دانش‌آموزان از دستورالعمل‌ها را واریسی کنید. در حین آزمون، پاسخ‌های دانش‌آموزان را مشاهده کنید تا اطمینان یابید که دانش‌آموزان دستورالعمل‌ها را فهمیده‌اند. سطح نوشتاری آیت‌ها را بر اساس سطح خواندن بچه‌ها تنظیم کنید یا اگر ضرورت داشت در خواندن به آنها کمک کنید.

قالب کلی آزمون را باید طوری طراحی کرد که مقدار اطلاعاتی که در یک زمان نیازمند پردازش‌اند ساده‌سازی شود. فضای سفید فراوان برای دانش‌آموزان بگذارید تا حس سراسیمگی به آنها دست ندهد. آیت‌ها را در اندازهٔ بزرگ و با فاصلهٔ کافی از یکدیگر چاپ کنید. قسمت‌های کوتاهی برای آزمون در نظر بگیرید که آشکارا از یکدیگر متمایز شده‌اند. برای سؤالات چندانتخابی، گزینه‌ها را به صورت عمودی فهرست کنید. صفحات آزمون را شماره‌گذاری کنید. اگر مقدور بود قالب امتحانی را که انطباق‌دهی شده طوری طراحی کنید که تا حد ممکن به امتحان سایر دانش‌آموزان شبیه باشد (سالند، ۲۰۰۹). بسته به نیازهای فراگیر، در مورد قالب آزمون شاید به جرح و تعدیل‌های دیگری نیز نیاز باشد.

¹- Vaughn, Boss, & Schumm

²- Mastropieri & Scruggs

³- Salend

۲. اجرای آزمون. انطباق‌دهی‌های حین آزمون مستلزم تغییرات در رویه‌ها است تا در حالی که دانش‌آموز امتحان را می‌دهد از اثر منفی ناتوانی‌ها کاسته شود. اکثر این انطباق‌دهی‌های رویه‌ای به ماهیت آن ناتوانی یا دشواری که پیشتر اشاره شد بستگی دارند (برای مثال، دشواری‌ها در درک مطلب و دشواری‌های مربوط به محدودیت زمان). قاعده کلی خوب این است که برای تکمیل آزمون، به دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌ها ۵۰ درصد زمان اضافه بدهیم.

۳. محل آزمون. شاید نیاز باشد اجازه دهید دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص، در مکانی متفاوت با کلاس درس معمولی آزمون بدهند. مکان جایگزین غالباً همان اتاق مرجع^۱ در مدرسه یا اتاق دیگری است که ساکت، آرام و دارای کمترین عوامل مزاحم است. تا زمانی که فردی برای نظارت بر آزمون وجود دارد، دانش‌آموز نیز فرصت‌های بیشتری برای جواب دادن به سؤالات در اختیار خواهد داشت و وقتی بخواهد برای توضیح یا تشریح بیشتر مسأله سؤالاتی پرسد کمتر حس خجالت و سراسیمگی به او دست می‌دهد.

مجزا کردن آموزش با سنجش‌ها

هدف مجزا کردن آموزش اعمال انطباق‌دهی‌های آموزشی در راستای کمک به دانش‌آموزان برای رسیدن به خُرده‌هدف‌های آموزشی است. این انطباق‌دهی‌ها می‌تواند شامل موارد زیر باشد: آموزش خصوصی، استفاده از مواد آموزشی آنلاین برای تشریح گسترده‌تر متن‌های کلاسی موجود، بهره‌گیری از نرم‌افزارهای تعاملی با امکان تعیین سرعت آموزش توسط خودِ شخص، بازخورد انفرادی ویژه، و انجام سنجش‌ها در موعدهای مقرر. با این فنون و فناوری‌ها دانش‌آموزان می‌توانند ضمن بهره‌مندی از پشتیبانی لازم، در خُرده‌هدف‌ها و تکالیفی مشابه با سایرین به سطح تسلط برسند. تفاوت‌های یادگیری دانش‌آموزان را غالباً می‌توان در هر کدام از زمینه‌های زیر مشاهده کرد:

- آمادگی برای تکلیف یادگیری یا داشتن اطلاعات پیش‌نیاز برای رسیدن به موفقیت.
- علاقه یا انگیزش برای مشارکت در یادگیری محتوا یا موضوع.
- شیوه‌ها یا فنون مورد پسند برای یادگیری شفاهی، نوشتاری یا مشارکتی.
- ارزش و اهمیت تکالیف یادگیری انفرادی و مدرسه به منزله بخشی بنیادین از زندگی‌های ایشان (تاملینسون، ۲۰۱۶).

^۱- اتاق مرجع (resource room) اتاق درمانی مجزایی در مدرسه است که در آن دانش‌آموزان دارای ناتوانی تحت آموزش ویژه قرار می‌گیرند یا در انجام تکالیف به آنها کمک می‌شود. م

اطلاعات آنلاینی را که با اشاره سر انگشت دانش آموز در قالب‌های گوناگون (برای مثال، نوشتاری، شنیداری، ویدیویی) فراهم می‌شوند می‌توان با دانش آموزان، نیازها و ترجیحات یادگیری تطبیق داد و همچنین تنوع انگیزشی^۱ ایجاد کرد.

طراحی چارچوبی برای سنجش دانش آموز

شما حتی پیش از شروع آموزش باید چارچوبی را برای سنجش دانش آموز طراحی کرده باشید که در آن موضوعات زیر لحاظ شده باشند:

۱. **دلایل سنجش عملکرد دانش آموز را شناسایی کنید.** برای نمونه، آزمون کلاسی می‌تواند در خدمت مقاصد مختلفی نظیر قضاوت درباره سطح تسلط دانش آموز، اندازه‌گیری رشد در طول زمان، درجه‌بندی شاگردان از لحاظ پیشرفت تحصیلی‌شان، و شناسایی دشواری‌های دانش آموز باشد. هر کدام از اندازه‌گیری‌های سنجشی گوناگون در خدمت مقاصد متفاوتی هستند. لذا این حیاتی است که شما از کاربرد اصلی نتایج سنجش آگاه باشید.

۲. **برای گردآوری اطلاعات، هم برای سنجش تکوینی و هم برای سنجش پایانی، برنامه‌ریزی کنید.** سنجش تکوینی را باید به‌طور متناوب برای بازخورددهی درباره دانش و مهارت‌های در حال رشد دانش آموز انجام داد. در واقع، نیازی نیست که تمامی نمرات سنجش تکوینی را برای تهیه کارنامه نهایی ثبت کنید. سنجش پایانی جامع‌تر است و در آخر بازه‌های زمانی مشخص، نظیر پایان یک فصل یا بخش، انجام می‌گیرد. نمرات سنجش‌های پایانی، به عنوان بخشی از کارنامه نهایی، به حساب می‌آیند.

۳. **محتوای دوره را که باید سنجیده شود شناسایی کنید.** این محتوا غالباً در راهنمای برنامه درسی آن دوره گنجانده شده است. این محتوا به خُرده‌هدف‌های آموزشی برای طرح درس‌های روزانه تبدیل خواهد شد. این خُرده‌هدف‌ها احتمالاً متناسب با حیطه‌های یادگیری (شناختی، روانی-حرکتی و عاطفی) نوشته خواهند شد.

۴. **سنجش را به خُرده‌هدف‌های از قبل تعیین شده ربط دهید.** هر خُرده‌هدفی باید ارزیابی شود اما ابزارهای گردآوری اطلاعات سنجش، بر حسب خُرده‌هدف‌های بیان شده و غایت سنجش، متفاوت خواهند بود.

¹ - motivational variety

۵. برای تمام حیطه‌های سه‌گانه یادگیری، ابزارهای سنجش در نظر بگیرید. خُرده‌هدف‌های آموزشی باید برای هر کدام از سه حیطه یادگیری نوشته شوند و هر خُرده‌هدف باید سنجیده شود. غالباً انواع متفاوتی از ابزارهای سنجش برای سنجیدن عملکرد دانش‌آموز در هر حیطه مورد استفاده قرار می‌گیرند. حیطه شناختی غالباً از طریق کاربرد این ابزارها مورد سنجش قرار می‌گیرد: (الف) آزمون‌هایی که توسط خود معلمان ساخته شده‌اند؛ (ب) آزمون‌های پیشرفت که از سوی نهادهای محلی، منطقه‌ای یا ایالتی تدوین شده‌اند که شاید این آزمون‌ها هنجار شده^۱ باشند یا نباشند؛ و (ج) آزمون‌ها و مقیاس‌های استاندارد ملی. مهارت‌ها در حیطه روانی-حرکتی را از طریق آزمون‌های عملکردی و محصول-محور مورد ارزیابی قرار می‌دهند. سنجیدن خُرده‌هدف‌های حیطه عاطفی دشوارتر از سنجش خُرده‌هدف‌ها در سایر حیطه‌ها است. برای این منظور غالباً فنونی نظیر مقیاس‌های نگرش، نظرسنجی‌ها، پرسشنامه‌ها، سؤالات باز-پاسخ، چک‌لیست‌ها، مشاهده، گفتگوی گروهی، پیشینه‌های داستانی، مصاحبه‌ها و ایفای نقش مورد استفاده قرار می‌گیرند. مشاهده دانش‌آموزان در فرایند انجام یک تکلیف خاص می‌تواند اطلاعات مفیدی را درباره نگرش‌های ایشان به آن تکلیف در اختیار شما قرار دهد.
۶. به هنگام گردآوری اطلاعات سنجشی، رویکردهای چندگانه‌ای را به کار ببرید. فقط به آزمون‌های معلم ساخته اتکا نکنید. در موقع مقتضی، از سنجش‌های مبتنی بر عملکرد نیز استفاده کنید.
۷. پیش از آموزش، یک طرح سنجش طراحی کنید. این طرح هدایت‌گر برنامه‌ریزی و آمادگی شما برای جلسات کلاسی خواهد بود. سپس خُرده‌هدف‌ها و معیارهای سنجش را به اطلاع دانش‌آموزان برسانید.

فیلم آموزشی

نقشه‌کشی برنامه‌درسی در راستای استانداردها

طراحی وارونه به شما امکان می‌دهد یک درس را با محوریت هدفی طراحی کنید که در پی تحقق آن هستید. شما می‌توانید سنجش‌ها را در چند قسمت طراحی کنید تا از همخوانی هر قسمت با هدف خودتان اطمینان یابید. آیا استانداردهای مشخصی وجود دارد که شما باید درس‌های تان را طبق آن طراحی کنید؟

^۱ - normed

سنجش مبتنی بر عملکرد

به‌عنوان جایگزینی برای آزمون‌های معلم-ساخته، معلمان برای سنجیدن یادگیری دانش‌آموز می‌توانند محصول‌هایی را ارزیابی کنند که دانش‌آموزان به واسطه تأمل روی یادگیری خویش تهیه کرده‌اند یا عملکردهای واقعی دانش‌آموزان را ارزیابی کنند که یادگیری آنها را به نمایش می‌گذارد. این همان **سنجش مبتنی بر عملکرد**^۱ است. پس از اینکه دانش‌آموز محصولی را تولید یا عملکردی را انجام داد معلم باید برای تبدیل آن عملکرد به نمره، انواع گوناگونی از مقیاس‌های درجه‌بندی یا چک‌لیست‌ها را به کار برد. سنجش‌های مبتنی بر عملکرد به عنوان جایگزینی برای آزمون‌های معلم-ساخته نگریسته می‌شوند و اصطلاحاتی نظیر **سنجش جایگزین**، **سنجش راستین** و **سنجش مستقیم** نیز برای توصیف آنها استفاده شده است. دو نوع سنجش مبتنی بر عملکرد وجود دارد: سنجش محصول-محور و سنجش عملکردی (به جدول ۱-۱۱ نگاه کنید).

سنجش‌های مبتنی بر عملکرد		جدول ۱-۱۱
عملکردها	محصول‌ها	
- ارائه شفاهی	- کارپوشه	
- ارائه با رسانه	- نمونه کار	
- نمایش آزمایش علمی	- پروژه یا گزارش	
- نمایش راستین	- گزارش پژوهشی	
- ارائه موسیقایی، رقص یا ارائه نمایشی	- گزارش آزمایش علمی	
- مباحثه	- رویدادنگاری یا مقاله‌نگاری	
- نمایش تکالیف خاص	- الگو	
- مشارکت در یک رویداد	- گزارش رسانه‌ای (فایل ارائه رایانه‌ای، فایل	
- مصاحبه با دانش‌آموز	- صوتی یا ویدیویی)	

سنجش‌های محصول-محور

در این سنجش‌ها به جای تکمیل یک آزمون سنتی مداد-کاغذی، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود محصولی را که نشان‌گر یادگیری آنهاست تهیه کنند و سپس معلم یک مقیاس درجه‌بندی را تکمیل می‌کند یا برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموز که در محصول او متجلی گردیده نظراتی را به شکل مکتوب می‌نویسد. سنجش‌های محصول-محور حاوی این

^۱ - performance-based assessment

مواردند: (۱) رهنمودها که ماهیت محصولاتی را که دانش‌آموزان خواهند ساخت توضیح می‌دهند؛ (۲) خودِ محصول، که دانش‌آموزان آن را آماده می‌کنند؛ و (۳) یکی از انواع مقیاس‌های درجه‌بندی که بتوان طبق آن ماهیت محصول دانش‌آموز را ارزیابی کرد. انواع بسیاری از محصول‌ها وجود دارد که می‌توان از دانش‌آموزان خواست آماده کنند. در اینجا انواع رایج‌تر محصول‌های دانش‌آموزی مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

کارپوشه‌ها. کارپوشه مجموعه‌ای مدون از کار یک دانش‌آموز در گذر زمان است که نشان‌گر تسلط بر معیارهای عملکردی مشخصی است که بر مبنای آنها می‌توان تکالیف مندرج در کارپوشه را مورد قضاوت قرار داد. دانش‌آموز به‌طور نظام‌مند محصول‌های کاری را که در کارپوشه او درج می‌شوند انتخاب و تدوین می‌کند. این محصول‌های کاری می‌توانند اقلامی نظیر گزارش‌ها، نامه‌ها، طراحی‌ها، مجله‌ها و دیگر اسناد باشند. غایت کارپوشه‌ها نقش‌آفرینی فعال دانش‌آموزان در یادگیری، رشد مهارت‌های خود-ارزیابی، و ایجاد بینش‌هایی برای دانش‌آموزان و معلمان در زمینه پیشرفت‌ها و دستاوردهاست (برک^۱، ۲۰۰۹؛ پاپ‌هم، ۲۰۱۷).

شما می‌توانید با اقدامات زیر دانش‌آموزان را در فرایند تدوین کارپوشه هدایت کنید: شناسایی ویژگی‌های فعالیت درسی خوب، بررسی کار دانش‌آموزان بر اساس معیارهای کار خوب، بهره‌گیری از گروه‌های نظارت-همقطار^۲ برای بهبود و ارزیابی کار آنها، و انتخاب کارها به گونه‌ای که کارپوشه نیم‌رخ از دانش‌آموز به عنوان یک فراگیر خلق کند. معلمانی که کارپوشه‌ها را به اجرا گذاشتند گزارش می‌کنند که (۱) دانش‌آموزان حس عمیق مثبت‌تر و گسترده‌تری درباره پیشرفت خویش دارند؛ (۲) سنجش رقابتی جای خود را به سنجش همکارانه می‌دهد؛ (۳) معلمان دیدگاهی عمیق‌تر و شفاف‌تر نسبت به روند کار دانش‌آموزان خویش به دست می‌آورند؛ و (۴) سوابق عملکرد واقعی دانش‌آموزان همواره در دسترس معلمان است.

برخی از معلمان فکر می‌کنند که کارپوشه‌ها فقط برای پایه‌های ابتدایی مناسب‌ترند اما معلمان مقاطع راهنمایی و متوسطه نیز توانسته‌اند کارپوشه‌ها را با موفقیت به کار ببرند. برای مثال، کارپوشه‌های درس هندسه می‌توانند شامل کارهایی باشند که در آن مهارت‌های حل مسئله، ارتباطات یا دیگر مهارت‌ها به نمایش در می‌آیند. کارپوشه‌ها در درس هنرهای

^۱- Burke

^۲- peer-revision groups

زبانی و مطالعات اجتماعی می‌تواند شامل نوشته‌ها و دیگر پروژه‌هایی باشد که شواهد پیشرفت و نیل به هدف را در معرض دید قرار می‌دهند.

نمونه‌های کار. به واسطه گردآوری نمونه‌های کار، سابقه‌ای طولی از پیشرفت دانش‌آموز فراهم می‌شود. نمونه‌های کار می‌توانند شامل این موارد باشند: (۱) کارهای نوشتاری نظیر یک گزارش، آزمون یا داستان؛ (۲) کار هنری؛ (۳) سابقه‌های دیجیتالی؛ (۴) هنرهای صنعتی یا یک پروژه مناسب؛ و (۵) دیگر انواع محصول‌های کامل^۱ بسته به حوزه موضوعی. نمونه‌های کار عمدتاً در پایه‌های ابتدایی کاربرد دارند اما معلمان مقطع متوسطه نیز می‌توانند در برخی از حوزه‌های موضوعی خاص از نمونه‌های کار استفاده کنند.

خلاصه تجارب. در آنچه که به خلاصه تجارب^۲ معروف است دانش‌آموزان آموخته‌های خویش را طی یک تجربه‌ای ویژه ثبت و ضبط می‌کنند. ممکن است معلمان و دانش‌آموزان این کار را به صورت همکارانه انجام دهند. برای نمونه، پس از بازدید میدانی از یک گالری هنری افراد کلاس می‌توانند واقعیت‌ها و مفاهیمی را که آموخته‌اند شناسایی و فهرست کنند. این فهرست می‌تواند برای تعیین میزان یادگیری دانش‌آموزان مفید واقع شود.

رویدادنگاری‌ها یا مقاله‌نگاری‌ها. در مقابل خلاصه‌های تجربی که برای یک واقعه یا پدیده کاربرد دارند مبنای رویدادنگاری‌ها یا مقاله‌نگاری‌ها گزارش مجموعه‌ای از اتفاقات پشت سر هم است. دانش‌آموزان می‌توانند برای ثبت بینش‌ها، نتیجه‌گیری‌ها و احساسات‌شان راجع به تجربه‌های کلاسی مقاله‌نگاری کنند. در کلاس می‌توان از یک دفترچه یادداشت یا نمودار برای نگارش روزانه روند پیشرفت در فعالیت‌های یادگیری استفاده کرد. بدین طریق حسابی جاری از روند کار در آن بخش باز می‌شود که با پیشروی در بخش می‌توان از این حساب برای مرور و واریسی طرح‌ها و تصمیم‌گیری‌های قبلی استفاده کرد.

پروژه‌ها، گزارش‌ها، یا مقاله‌ها. دانش‌آموزان می‌توانند انواع گوناگونی از پروژه‌ها، گزارش‌ها، یا مقاله‌ها را که نشان‌گر یادگیری آنهاست تهیه کنند. ارائه چنین محصول‌هایی غالباً مستلزم داشتن تعدادی از مهارت‌ها است، همچنین این محصول‌ها در طی زمانی بیش از یک ساعت کلاسی تولید می‌شوند.

^۱ - finished products

^۲ - experience summaries

نظراتی از کلاس درس

کین لین مازورک، معلم زبان آلمانی در دبیرستان، کامرس، میشیگان

خردورزی دانش‌آموزان روی سنجش‌های خویش

من معتقدم که در کلاس‌های زبان آلمانی من در دبیرستان، تمامی سنجش‌ها می‌توانند از نوع سنجش‌های تکوینی باشند. ما در هر دوره امتحانی یک سنجش پایانی عمده داریم که پنج قسمت دارد: شنیدن، خواندن، نوشتن، صحبت کردن، و فرهنگ. من از سنجش پایانی یک بخش به عنوان سکویی^۱ برای دوره امتحانی بعدی استفاده می‌کنم. وقتی به موعد سنجش پایانی از آن بخش رسیدم برگه‌ای را برای نمره به آن ضمیمه می‌کنم. در قسمتی از این برگه نمره، دانش‌آموزان باید جملاتی که بیشترین اشتباهات را در آن داشته‌اند دوباره بنویسند، یکی از خطاهای نظام‌مند خود را به‌طور خلاصه شرح دهند، یا در مورد قوی‌ترین یا ضعیف‌ترین بخش‌های آزمون خود نظر بدهند. این کار باید بسیار مختصر انجام شود. گاهی اوقات دانش‌آموزان حتی متوجه نمی‌شوند که خطایی نظام‌مند را مرتکب شده‌اند مگر اینکه مجبور به شناسایی آن شوند. بنابراین، این فرایند به دانش‌آموزان کمک می‌کند ضمن شناسایی قوت‌ها، ضعف‌ها و حوزه‌هایی که برای بهبود نیازمند توجه است روی سنجش‌های خویش خردورزی کنند.

الگوها. دانش‌آموزان می‌توانند از افراد، مکان‌ها یا موضوعات مورد بحث در کلاس الگوهایی را تهیه کنند. این الگوها می‌تواند حاوی اطلاعات باشد و ابعاد معینی از یادگیری ایشان را بازنمایی کند.

محصول‌های رسانه‌ای. در بسیاری از کلاس‌های درس از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که در زمینه جنبه‌ای از برنامه درسی، به‌طور انفرادی یا گروهی یک فایل صوتی، ویدیو، یا ارائه رایانه‌ای آماده کنند. محصول رسانه‌ای نهایی، ابعاد معینی از یادگیری دانش‌آموز را بازنمایی خواهد کرد.

سنجش‌های عملکردی

درست مثل سنجش‌های محصول-محور در اینجا نیز معلمان برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموز که در عملکرد مورد انتظار از او متجلی شده است یک مقیاس درجه‌بندی را تکمیل می‌کنند یا نظراتی را به شکل مکتوب می‌نویسند. سنجش‌های عملکردی حاوی

¹ - stepping-stone

این مواردند: (۱) رهنمودها که ماهیت محصولاتی را که دانش‌آموزان خواهند ساخت توضیح می‌دهند؛ (۲) خودِ محصول، که دانش‌آموزان آن را آماده می‌کنند؛ و (۳) یکی از انواع مقیاس‌های درجه‌بندی که بتوان طبق آن ماهیت محصول دانش‌آموز را ارزیابی کرد. انواع مختلفی از عملکردها وجود دارد که می‌توان از دانش‌آموزان خواست اجرا کنند. در اینجا برخی از انواع رایج‌تر آن تشریح شده است.

ارائه‌های شفاهی یا رسانه‌ای. می‌توان از دانش‌آموزان خواست گزارشی را دربارهٔ یکی از موضوعات منتخب تهیه و سپس برای بقیهٔ اعضای کلاس ارائه کنند. گاهی اوقات این در گزارش‌ها از رسانه‌های آموزشی (برای مثال، ارائه به کمک رایانه) استفاده می‌شود. معلم می‌تواند به عنوان روشی برای برآورد یادگیری دانش‌آموز، ارائهٔ واقعی او را ارزیابی کند.

نمایش‌های واقعی. می‌توان از دانش‌آموزان خواست مهارت‌های خودشان را به صورت ورزشی، موسیقایی، رقص یا به شکل عملکرد نمایشی^۱ نشان دهند. مهارت‌ها را همچنین می‌توان در یک آزمایشگاه علمی، کلاس رایانه، یا هر کلاس دیگری نشان داد که در آنجا یادگیری دانش‌آموز به بهترین وجه در عملکرد واقعی او منعکس می‌گردد.

مشارکت در یک رویداد. گاهی اوقات گروهی از دانش‌آموزان یا کل کلاس در فعالیتی نقش آفرینی می‌کنند که در آن دانش‌آموزان می‌توانند دانش و مهارت‌های معینی را حین مشارکت خویش به نمایش بگذارند. برای نمونه، دانش و مهارت یک دانش‌آموز در جدل یا مباحثه را می‌توان در خلال مشارکت نظاره کرد.

مصاحبه‌ها. از مصاحبه‌ها و کنفرانس‌های انفرادی می‌توان برای ارزیابی مهارت‌های شناختی و نیز نگرش‌ها و ارزش‌ها استفاده کرد. گاهی اوقات دانش‌آموزان اندیشه‌ها و احساسات را حین مصاحبه‌ها ابراز می‌کنند و شاید طور دیگری از خود بروز ندهند.

راه‌هایی برای درجه‌بندی محصول‌ها یا عملکردهای دانش‌آموزی

این فکر در ظاهر آسان و عالی به نظر می‌رسد که محصول‌های دانش‌آموزی را گردآوری کنیم یا اینکه به عنوان ابزاری برای نمایش یادگیری از دانش‌آموزان بخواهیم به شیوه‌های خاصی عمل کنند. اما تعیین معیارهای مشاهده‌ای واقعی که نشان‌گر یادگیری دانش‌آموز

^۱ - dramatic

باشند و نیز تعیین رویکردهای درجه‌بندی عملی، برای معلمان چالش‌برانگیز است. در این قسمت رهنمودهایی ارائه شده‌اند.

انتخاب معیارهای درجه‌بندی. به هنگام انتخاب معیارهای قابل مشاهده برای محصولات یا عملکردها می‌توانید رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید (راسل و آیراسیان، ۲۰۱۲):

۱. عملکرد یا محصولی را که باید سنجیده شود انتخاب کنید و سپس یا خودتان آن را انجام دهید یا تصور کنید که آن را انجام می‌دهید. این اقدام به شما کمک خواهد کرد فعالیت‌های دانش‌آموزی واقعی را که در آینده باید انجام شوند کامل درک کنید.

۲. ابعاد مهم آن عملکرد یا محصول را فهرست کنید. مهم‌ترین رفتارها یا خصوصیات باید در معیارهای معیارهای درجه‌بندی منعکس شده باشند.

۳. بکشید تعداد معیارهای عملکردی را محدود کنید تا بتوان به طرز منطقی این معیارها را مشاهده و ارزیابی کرد. هر آئیمی باید مورد ارزیابی قرار گیرد لذا تعداد معیارهای عملکردی را به ۱۰ الی ۱۵ عدد محدود کنید.

۴. اگر میسر بود گروهی از معلمان را تشکیل دهید تا به عنوان یک گروه درباره معیارها فکر کنید. با این اقدام در زمان صرفه‌جویی خواهد شد و در مقایسه با معیارهایی که یک معلم واحد می‌تواند تدوین کند مجموعه کامل‌تری از معیارها را تولید خواهید کرد.

۵. معیارها را در قالب رفتارهای دانش‌آموزی قابل مشاهده یا خصوصیات محصول بیان کنید. در بیان معیارها شفاف و دقیق عمل کنید.

۶. از کلمات مبهم و دوپهلوی بپرهیزید. از کلماتی نظیر به طرز صحیح، به طرز مقتضی، یا خوب که می‌توان آنها را به چند شکل تفسیر کرد اجتناب کنید.

۷. معیارهای عملکردی را به همان ترتیبی که احتمالاً مشاهده خواهند شد مرتب کنید. با این کار به هنگام مشاهده در زمان صرفه‌جویی شده و تمرکز روی عملکرد نیز حفظ خواهد شد.

۸. پیش از اینکه معیارهای خودتان را بسازید معیارهای عملکردی موجود را واریسی کنید. از معیارهایی که از قبل وجود دارند نیز می‌توانید استفاده کنید.

رویکردهای درجه‌بندی. برای درجه‌بندی محصولات یا عملکردهای دانش‌آموزی می‌توان از رویکردهای گوناگونی استفاده کرد. در اینجا رایج‌ترین رویکردهای مورد استفاده مرور شده‌اند:

۱. **مقیاس‌های درجه‌بندی.** معلم با بهره‌گیری از مقیاس درجه‌بندی^۱ می‌تواند به جای روش دوحالتی (برای مثال، ارائه/عدم ارائه)، عملکرد دانش‌آموز را روی یک پیوستار قضاوت کند. مقیاس درجه‌بندی می‌تواند عددی (برای مثال از ۱ الی ۴)، توصیفی (کاربرد دامنه‌ای از واژه‌ها برای انعکاس معیارها) یا ترکیبی از هر دو باشد. به جای استفاده از چک‌لیست‌های معمولی که فقط وجود یا عدم وجود یک خصوصیت در آنها ثبت می‌شود، با استفاده از مقیاس درجه‌بندی می‌توانید وضعیت یا کیفیت چیزی را که درجه‌بندی شده مشخص کنید.

ماتریس نوعی مقیاس درجه‌بندی است که برای قضاوت درباره عملکرد دانش‌آموز روی پیوستار مورد استفاده قرار می‌گیرد. ماتریس‌ها را می‌توان به شیوه‌های مختلف برای توصیف سطوح عملکرد دانش‌آموز مبتنی بر معیارهای عملکردی طراحی کرد. در ماتریس‌ها، نسبت به مقیاس‌های درجه‌بندی ساده، هر کدام از سطوح عملکرد به شیوه‌هایی کامل‌تر توصیف می‌شوند.

فیلم آموزشی

نوشتن ماتریس‌ها

این معلم توضیح می‌دهد که چرا دانش‌آموزان را به مشارکت در طراحی ماتریس‌ها فرا می‌خواند. دانش‌آموزان نسبت به کار خویش حس مالکیت و مسئولیت‌پذیری پیدا می‌کنند زیرا دقیقاً می‌دانند که چه انتظاری از آنها می‌رود. او همچنین درباره هدف ارائه نمونه‌های کار صحبت می‌کند و اینکه با این روش دانش‌آموزان می‌توانند ببینند که چگونه ارزیابی خواهند شد.

توصیف‌های کاملی که در ماتریس‌ها برای معیارهای عملکردی وجود دارد به‌خوبی دانش‌آموزان را در تهیه محصولات یا عملکردها هدایت می‌کند. برای مثال، به جدول ۲-۱۱ و جدول ۳-۱۱ نگاه کنید. در زمینه ماتریس‌ها راهنماهای مفیدی، نظیر کتاب روش طراحی و کاربرد ماتریس‌ها برای سنجش تکوینی و نمره‌دهی^۲ (بروک‌هارت، ۲۰۱۳) در دسترس است.

^۱- rating scale

^۲- How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading

محبوبیت ماتریس‌ها به قدری افزایش یافته که چندین پایگاه اینترنتی ماتریس‌سازهای^۱ رایگان ارائه می‌کنند. معلم مجموعه‌ای از دستورها را دنبال می‌کند و سیستم برای او ماتریسی می‌سازد که می‌توان آن را چاپ کرد یا به صورت آنلاین به آن ارجاع داد. این پایگاه‌های ماتریس‌ساز به‌طور معمول بانکی از ماتریس‌های پیش‌ساخته دارند که معلمان می‌توانند انتخاب و استفاده کنند. مثال‌های متعددی از ماتریس‌سازهای آنلاین^۲ وجود دارد.

جدول ۲-۱۱ ماتریسی مثالی برای ارزیابی یک گزارش پژوهشی

نیاز به بهبود	رضایت‌بخش	عالی	
نوشته‌ها نشان‌گر فهمی محدود از موضوع است. اشکالاتی در اشاره به واقعیت‌ها و حتی غفلت از اطلاعات اساسی به چشم می‌خورد.	نوشته‌ها نشان‌گر درک رضایت‌بخش موضوع است. نشان‌گر استفاده از یک یا چند منبع است.	نوشته‌ها نشان‌گر درک عالی موضوع است. نشان‌گر بهره‌گیری از دامنه گسترده‌ای از منابع است.	درک موضوع
اندیشه‌ها به‌طور ناقص و با کمترین شواهد و مدارک توضیح داده شده‌اند.	اندیشه‌ها به‌طور رضایت‌بخش به همراه جزئیات و مثال‌ها شرح داده شده‌اند.	اندیشه‌های مرتبط به نحو شفاف و کامل تبیین شده‌اند.	توسعه اندیشه
اندیشه‌ها با کمترین سازماندهی لازم ارائه شده‌اند.	اطلاعات با یک نظم و ترتیب قابل قبول سازمان یافته‌اند که درک آن راحت است.	اطلاعات به طرز منطقی در پاراگراف‌ها سازماندهی شده‌اند. مقدمه و نتیجه‌گیری مناسبی گنجانده شده است.	سازماندهی
واژگان و اصطلاحات محدودی به کار رفته‌اند. از جملات ساده توصیفی استفاده شده است.	زبان مورد استفاده تا اندازه‌ای توصیفی است. نشانه‌هایی از تنوع جملات به چشم می‌خورد.	زبانی پویا و توصیفی به کار رفته است. از جزئیات و مثال‌ها برای توضیح و شفاف‌سازی اطلاعات استفاده شده است. ساختار جملات متنوع است.	کاربرد زبان
خطاهای بسیاری به لحاظ قواعد نگارشی وجود دارد اما همچنان معنی را انتقال داده است.	خطاهای ناچیزی در رعایت قواعد زبانی پایه وجود دارد اما مانع انتقال معنا نمی‌شود.	در نوشته‌ها، به لحاظ قواعد زبانی پایه، خطاهای اندکی وجود دارد.	مهارت‌ها

۲. **چک‌لیست‌ها.** چک‌لیست فهرستی مکتوب از معیارهای عملکردی است. معلم برای تعیین میزان تحقق هر کدام از معیارها، محصول یا عملکرد دانش‌آموز را بررسی می‌کند. علامت (✓) نشان‌گر تحقق آن معیار است؛ اگر محقق نشده جلوی آیت‌م را خالی می‌گذارند. با داشتن چک‌لیست می‌توانید به سرعت و به‌طرز اثربخش ثبت کنید که آیا یک خصیصه یا

^۱- rubric generator

^۲- RubiStar, Rubric Maker, Test Creator, EasyTestMaker, & Wondershare QuizCreator.

ویژگی وجود دارد یا نه، اما نمی‌توانید کیفیت یا فراوانی یک رفتار خاص را درجه‌بندی کنید. در مواقعی که این اطلاعات اضافه مورد نیاز است، می‌توانید از یک مقیاس درجه‌بندی یا پیشینه‌های داستانی استفاده کنید.

۳. **پیشینه‌های داستانی.** پیشینه‌های داستانی^۱ گزارشی مکتوب از رخدادها و رفتارهایی است که یک معلم در مورد محصول یا عملکرد دانش‌آموز مشاهده کرده است. فقط مشاهداتی را باید در پیشینه‌های داستانی گنجانند که اهمیت ویژه‌ای دارند و نمی‌توان آنها را از طریق سایر روش‌های سنجش به دست آورد. پیشینه‌های داستانی باید حاوی توصیف‌های واقعی باشند یعنی اینکه چه رخدادی، کی و تحت چه شرایطی اتفاق افتاد. به تفسیر آن رفتار و اقدام پیشنهادی باید به‌طور جداگانه اشاره کرد. در هر پیشینه‌های داستانی باید سابقه‌رویدادی واحد ثبت شود.

۴. **نمودارهای مشارکت.** نمودار مشارکت فقط برای نمایان ساختن میزان مشارکت و نیز نوع مشارکت در گفتگو یا فعالیت‌های کلاسی کاربرد دارد. در شکل معمولی آن اسامی دانش‌آموزان در یک محور و میزان یا فراوانی مشارکت در محور دیگر ترسیم می‌شود. در این نمودارها هدف این نیست که دلیل مشارکت دانش‌آموزان مشخص شود.

جدول ۱۱-۳ نمونه‌هایی از مقیاس‌های درجه‌بندی ماتریسی

۴	۳	۲	۱
عالی	خوب	نسبتاً خوب	ضعیف
عالی	بالاتر از متوسط	متوسط	نیاز به تلاش
پیشرفته	کارآمد	کارآموز	مبتدی
ممتاز	پیشرفته	میانی	مبتدی
به‌طور نظام‌مند	به‌طور معمول	گاهی اوقات	به‌ندرت
توسعه کامل	مناسب	در حال توسعه	ناقص
نمونه	تسلط	در آستانه رسیدن	در حال رشد

آزمون‌های معلم-ساخته

برای اینکه هدف آزمون‌های معلم-ساخته محقق شود شما باید به‌دقت برای آزمون برنامه‌ریزی کرده و بعد سؤالات آزمون را انتخاب و آماده کنید.

¹ - anecdotal record

برنامه‌ریزی آزمون کلاسی

تهیه یک آزمون کلاسی مستلزم تصمیم‌گیری‌های بسیاری است. توجه پیش‌بینانه به زمینه‌های تصمیم‌گیری زیر به بهبود آزمون منجر خواهد شد (بروک‌هارت و نیتکو، ۲۰۱۵؛ مک‌میلان، ۲۰۱۸؛ واگ و گراندلند، ۲۰۱۳):

۱. در مورد هدف از آزمون تصمیم بگیرید. آزمون‌های کلاسی برای اینکه مفید واقع شوند باید با خُرده‌هدف‌ها و رویه‌های آموزشی معلم مرتبط باشند. آزمون‌های پیشرفت کلاسی در خدمت مقاصد مختلفی هستند، نظیر (الف) قضاوت درباره تسلط دانش‌آموزان بر دانش و مهارت‌های معین، (ب) سنجیدن رشد در طول زمان، (ج) رتبه‌بندی دانش‌آموزان از لحاظ پیشرفت تحصیلی‌شان، (د) تشخیص دشواری‌های دانش‌آموز، (ه) تعیین اثربخشی برنامه درسی، (و) تشویق عادت‌های مطالعاتی خوب، و (ز) انگیزش دانش‌آموزان. البته این مقاصد مغایر با یکدیگر نیستند.

۲. در مورد آنچه که باید آزمون شود تصمیم بگیرید. چه چیزی باید آزمون شود؟ جواب این سؤال به خُرده‌هدف‌های آموزشی و مطالب مورد تأکید در کلاس بستگی دارد. چنانکه پیشتر اشاره شد پیش از آموزش باید جدول مشخصات^۱ تعیین شده باشد و از این جدول به عنوان مبنای آماده‌سازی آزمون استفاده شود. جدول مشخصات شامل خُرده‌هدف‌ها و محتوای آموزشی است. تأکید نسبی روی حیطه‌های سه‌گانه یادگیری باید در جدول مشخصات انعکاس یافته باشد. بعلاوه، یک آزمون اثربخش باید فقط شامل سؤالاتی باشد که به پیامدهای مهم آموزش ربط دارند.

۳. یک جدول مشخصات تهیه کنید که محتوا و خُرده‌هدف‌های مورد آزمون را نشان دهد. در جدول مشخصات یا همان نقشه آزمون^۲ پیامدهای آموزشی قصد شده شناسایی می‌شوند؛ در واقع، خُرده‌هدف‌ها یا رفتارهایی که دانش‌آموزان باید در پایان آموزش بدان رسیده باشند و نیز محتوای مربوط به این خُرده‌هدف‌ها در جدول مزبور تصریح می‌شود. این جملات باید با دقت بسیار بیان شوند به گونه‌ای که نیت یا مقاصد آموزشی با شفافیت انتقال یابند. پس مقصود از ارزشیابی پایانی بررسی میزان موفقیت دانش‌آموزان در رسیدن به خُرده‌هدف‌ها است.

در آزمون‌سازی هدف از تهیه جدول مشخصات شناسایی حوزه و کانون اصلی آزمون، پیوند خُرده‌هدف‌ها و محتوا و ساخت یک آزمون متعادل است. جدول مشخصات را باید

^۱- table of specifications

^۲- test blueprint

پیش از آموزش تهیه کرد. برخی از معلمان یک جدول مشخصات تک‌بعدی آماده می‌کنند که شامل فهرستی از خُرده‌هدف‌های ضروری آزمون و نیز ستون درصد سؤالات آزمون برای هر خُرده‌هدف است. شاید درصد بالاتری از سؤالات آزمون به خُرده‌هدف‌های مهم‌تر یا پیچیده‌تر اختصاص یابد.

جدول مشخصات دو‌بعدی، توصیفی‌تر است. ابتدا معلمان باید فهرستی از خُرده‌هدف‌های آموزشی را تهیه کنند به نحوی که سطح حیطة یادگیری برای هر کدام از هدف‌ها شناسایی شده باشد. سپس معلمان باید چارچوب محتوایی دوره را تعیین کنند. پس از آن، یک نمودار دو‌بعدی آماده می‌شود تا خُرده‌هدف‌های آموزشی به محتوای آموزشی ربط داده شوند. جدول مشخصاتی که در جدول ۴-۱۱ به نمایش در آمده مربوط به بخشی از درس علوم است. در این جدول، تعداد سؤالات آزمون در هر حیطة یادگیری و برای هر حوزه محتوایی مشخص شده است.

۴. در مورد زمان آزمون تصمیم بگیرید. این نوع استفاده از نتایج آزمون است که فراوانی آزمون‌ها را تعیین خواهد کرد. اگر آزمون به منظور ارزشیابی تکوینی استفاده شود باید به‌طور متناوب و مکرر به دانش‌آموزان آزمون‌های کوتاه معیار-مرجع بدهید تا بتوانید عملکرد آنها را ارزیابی کرده و کسانی را که به آموزش اضافی یا جبرانی نیاز دارند شناسایی کنید. ارزشیابی پایانی بسیار کم اجرا خواهد شد.

فراوانی آزمون‌ها تا اندازه‌ای تحت تأثیر مقررات مؤسسه در زمینه نمره‌دهی و گزارش نمرات برای والدین است. تعداد بیشتر ارزشیابی بهتر از تعداد کم آن است. در دبیرستان‌ها وقتی قرار است دانش‌آموزان آزمون بدهند گاهی اوقات معلمان برای فاصله انداختن بین امتحان‌ها با یکدیگر هماهنگی می‌کنند تا از برنامه‌ریزی چند آزمون برای یک روز واحد جلوگیری شود.

۵. در مورد انواع سؤالات مورد استفاده تصمیم بگیرید. اساساً آیتم‌ها در دو قالب‌اند: نوشتاری و عینی (چندانتخابی، جورکردنی، صحیح-غلط). برای سنجیدن خُرده‌هدف‌های خاص بعضی از قالب‌ها مناسب‌تر از بقیه‌اند. بنابراین، مزایا و معایب هر کدام از انواع قالب‌ها را به‌دقت مد نظر قرار دهید. در قسمت‌های بعد این موضوع به تفصیل مورد بحث قرار خواهد گرفت.

جدول ۴-۱۱

جدول مشخصات برای بخش از درس قانون اساسی ایالات متحده در کلاس دوره اول متوسطه

درصد آیت‌ها	تعداد کل آیت‌ها	خرده‌هدف‌ها در سطوح حیطه شناختی						خرده‌هدف‌ها
		۶. نقد	۵. ارزشیابی	۴. تجزیه و تحلیل	۳. کاربرد	۲. فهمیدن	۱. یادآوری	
								چارچوب محتوا
۲۴	۱۲		۱	۴	۴	۲	۱	شاخه اجرایی
۱۸	۹	۱	۲	۴	۱	۱		شاخه قانون‌گذارانه
۱۸	۹	۱	۲	۲	۲	۲		شاخه قضایی
۱۴	۷	۱	۱	۱	۲	۱	۱	ایالت‌ها، حقوق
۲۶	۱۳	۱	۱	۳	۵	۲	۱	لایحه‌ها
	۵۰	۴	۷	۱۴	۱۴	۸	۳	تعداد کل آیت‌ها
۱۰۰		۸	۱۴	۲۸	۲۸	۱۶	۶	درصد کل آیت‌ها

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

استفاده از جدول مشخصات

آماده‌سازی یک جدول مشخصات به هنگام برنامه‌ریزی بخش به شما کمک می‌کند برای هر کدام از حوزه‌های محتوایی آن بخش، خرده‌هدف‌های آموزشی را در تمامی حیطه‌های یادگیری مربوطه شناسایی کنید.

۱. به هنگام تهیه یک آزمون، چگونه می‌توانید از جدول مشخصات استفاده کنید تا اطمینان یابید که سؤالات آزمون همه حیطه‌های یادگیری را در تمام حوزه‌های محتوایی آن بخش پوشش می‌دهند؟

۲. چگونه می‌توانید از این جدول برای توزیع نمرات در قسمت‌های گوناگون آزمون استفاده کنید؟

۶. در مورد تعداد سؤالات آزمون تصمیم بگیرید. طول آزمون به عواملی نظیر هدف آن، نوع آیتم‌های مورد استفاده در آن، پایایی مطلوب، طول زمان قابل اختصاص برای آزمون، و به سن و توانایی دانش‌آموزان بستگی دارد. در مقایسه با آزمون‌های پایانی، عمق و فراوانی آزمون‌های تکوینی بیشتر است. چنانکه بیشتر تشریح شد زمان مورد نیاز برای تکمیل انواع متفاوت آیتم‌ها فرق می‌کند. هر چقدر آزمون طولانی‌تر باشد احتمالاً پایاتر خواهد بود لکن تعداد آیتم‌ها باید به اندازه‌ای باشد که بتوان آنها را در یک ساعت کلاسی ۵۰ دقیقه‌ای تکمیل کرد. سن و توانایی دانش‌آموزان را نیز باید مد نظر قرار داد.

۷. در مورد سطح دشواری سؤالات آزمون تصمیم بگیرید. دشواری آزمون باید تا اندازه‌ی زیادی به هدف آن بستگی داشته باشد. اگر قرار است از نتایج آزمون برای «توصیف» وضعیت یکایک دانش‌آموزان استفاده شود دشواری آیتم عامل تعیین‌کننده‌ای در انتخاب آیتم‌های آزمون نخواهد بود. اما اگر قرار است از نتایج آزمون برای تمایز نهادن میان دانش‌آموزان از لحاظ پیشرفت تحصیلی استفاده شود باید دشواری آزمون را مد نظر قرار داد.

۸. درباره‌ی شکل آزمون تصمیم‌گیری کنید. شما باید درباره‌ی ویژگی‌های ساختاری و شکلی آزمون، نظیر گروه‌بندی و ترتیب آیتم‌های آن، دستورالعمل‌ها برای پاسخ‌گویی به سؤالات، توزیع پاسخ‌هی صحیح، آرایش آیتم‌ها و دیگر ابعاد آزمون تصمیم‌گیری کنید. این موضوعات در قسمت‌های بعدی مورد بحث قرار گرفته است.

انتخاب و تهیه سؤالات آزمون

سؤالات آزمون در دو مقوله قرار می‌گیرند: نوشتاری و عینی. سؤالات نوشتاری^۱ شامل کوتاه-پاسخ یا پاسخ‌های محدود (حدود نیم صفحه)، پاسخ‌های تشریحی یا مبسوط (حدود دو تا سه صفحه)، و پاسخ‌های شفاهی است. سؤالات عینی^۲ شامل چندانتخابی، جورکردنی، صحیح-غلط، و جواب کوتاه (یک کلمه واحد یا چند کلمه) است. از آنجایی که قالب برخی از آیتم‌ها نسبت به بقیه برای سنجیدن خُرده‌هدف‌های خاصی مناسب نیست معلمان باید محاسن هر کدام از انواع قالب آیتم را به دقت مد نظر قرار دهند. گاهی اوقات سؤالات آزمون در کتاب راهنمای معلمان گنجانده شده‌اند و شما می‌توانید نیم‌نگاهی به این سؤالات داشته باشید. شما باید آیتم‌های امتحانی موجود در کتاب

^۱- essay questions

^۲- objective questions

راهنمای معلمان را به دقت بررسی کنید تا مطمئن شوید که به نحو اثربخش واژه‌پردازی شده‌اند، در سطوح مناسب حیطه‌های یادگیری مورد آزمون قرار گرفته‌اند، همان محتوایی را که حین آموزش پوشش داده‌اید می‌سنجند، و در سطح خواندن مناسب برای دانش‌آموزان شما قرار دارند.

سؤالات نوشتاری

دو نوع معمول از سؤالات نوشتاری عبارتند از پاسخ محدود و پاسخ مبسوط. در سؤالات نوشتاری پاسخ محدود^۱ حد و اندازه‌ای برای شکل و دامنهٔ جواب‌های دانش‌آموزان تعیین می‌شود. در اغلب موارد از دانش‌آموزان می‌خواهند که بعد ویژه‌ای از یک موضوع را تشریح کنند و جواب‌های آنها را نیز به حدود نیم صفحه محدود می‌نمایند. سؤالات نوشتاری محدود برای سنجش درک مطلب، کاربرد و تحلیل مناسب‌اند (چاپیز و استیگینز^۲، ۲۰۱۷).

برعکس، در سؤالات نوشتاری پاسخ مبسوط^۳ در زمینهٔ نکاتی که دانش‌آموز باید تشریح کند یا ساختاری که باید در جواب دادن رعایت کند محدودیتی برای او وضع نمی‌شود. در سؤالات پاسخ مبسوط دانش‌آموزان مجبورند دانش واقعیت‌ها را به یاد آورند، این دانش را ارزشیابی کنند، اندیشه‌ها را سازماندهی نمایند و آنها را به شیوه‌ای منطقی و منسجم ارائه دهند. در این نوع سؤال‌ها مهارت‌های ترکیب و ارزشیابی به گونه‌ای اثربخش مورد آزمون قرار می‌گیرند.

از طریق آزمون‌های نوشتاری می‌توان دامنهٔ متنوعی از فرایندهای ذهنی را مورد ارزیابی قرار داد. این مهارت‌ها، از ساده به سطح بالا، عبارتند از: (۱) چه چیزی، چه کسی، چه زمانی، کدام و کجا؛ (۲) فهرست‌سازی؛ (۳) ساختاردهی؛ (۴) توصیف؛ (۵) هم‌سنجی؛ (۶) مقایسه؛ (۷) تبیین؛ (۸) بحث؛ (۹) تدوین؛ (۱۰) تلخیص؛ و (۱۱) ارزشیابی. محاسن و معایبی برای کاربرد سؤالات نوشتاری وجود دارد. محاسن آن عبارتند از اینکه در مقایسه با آزمون‌های عینی، تهیهٔ آنها نسبتاً راحت‌تر است و به صرف زمان کمتری نیاز دارد، دانش‌آموزان را به جای انتخاب جواب به تولید و عرضهٔ جواب وا می‌دارند، تفکر سطح بالا را اندازه‌گیری می‌نمایند، و خلاقیت و آزادی بیان را تحریک می‌کنند.

^۱- restricted response essay questions

^۲- Chappuis & Stiggins

^۳- extended response essay questions

اما سؤالات نوشتاری معایی نیز دارند. نخست اینکه معمولاً از محتوا به شیوه‌ای محدود نمونه‌گیری می‌شود. سه سؤال نوشتاری نمی‌توانند به اندازه ۵۰ سؤال چندگزینه‌ای معرف محتوا را یک بخش باشند. بنابراین، آزمون نوشتاری دارای سؤالات متعدد جواب کوتاه ترجیح دارد بر آزمونی که سؤالات آن کم است اما جواب‌های هر سؤال آن طولانی است. دوم، سؤالات نوشتاری در معرض عدم پایایی در نمره‌دهی‌اند. این مسأله را که دال بر پایایی تصحیح‌کننده آزمون است می‌توان از طریق ساخت دقیق سؤالات آزمون و تعیین رویه‌های دقیق نمره‌دهی به حداقل رسانید. سوم، چنین نیست که دانش‌آموز همیشه سؤال را بفهمد و بنابراین شاید در زمینه چگونگی جواب دادن به آن مردد باشد یا شاید نتواند در زمان تعیین شده تمامی اندیشه‌های مربوطه را روی برگه پیاده کند. چهارم، خواندن و نمره‌دهی سؤالات نوشتاری مستلزم صرف زمان زیادی است.

نوشتن سؤالات نوشتاری. برای تهیه دقیق سؤالات نوشتاری و به‌حداقل رساندن مسائل مربوطه، رعایت رهنمودهای زیر اهمیت دارد:

۱. برای تهیه سؤالات آزمون به اندازه کافی وقت اختصاص دهید. برای تهیه فکورانه هر سؤال به اندازه کافی وقت بگذارید تا اطمینان یابید که هر سؤال خُرده‌هدف مورد نظر را اندازه می‌گیرد، عبارت‌پردازی آن ساده و شفاف است، و منصفانه و منطقی است و دانش‌آموزان می‌توانند به آن جواب دهند.
۲. جهت و دامنه پاسخ مطلوب را دقیقاً تعریف کنید. این کار را می‌توان با اقدامات زیر انجام داد: (الف) محدود کردن حوزه مورد پوشش سؤال؛ (ب) کاربرد واژه‌های توصیفی دقیق در سؤال، نظیر فهرست کنید، شرح دهید، تعریف کنید، و خلاصه کنید (در مقایسه با اصطلاح بحث کنید)؛ (ج) ضمن اشاره به اینکه دانش‌آموز در جواب به سؤال باید چه مواردی را در نظر گرفته و ارائه کند او را در جهت معینی هدایت کنید؛ و (د) به حجم پاسخ اشاره کنید (به طور معمول، از نیم صفحه تا دو صفحه برای هر سؤال).
۳. نمره هر سؤال را مشخص کنید. دانش‌آموزان باید نمره هر سؤال را بدانند تا بتوانند تصمیم بگیرند که برای هر سؤال چقدر وقت صرف کنند.
۴. برای اندازه‌گیری خُرده‌هدف‌هایی که نمی‌توان آنها را به دیگر شکل‌ها اندازه‌گیری کرد از سؤالات نوشتاری استفاده کنید. سؤالات نوشتاری، در مقایسه با دیگر قالب‌ها،

به‌ویژه برای ارزیابی فهم دانش‌آموزان در سطوح بالاتر حیطه‌شناختی، نظیر کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی مفیدند.

۵. به جای کاربرد چند سؤال اندک که باید به هر کدام جواب‌های طولانی داد از سؤالات زیادتری استفاده کنید که پاسخ هر کدام نسبتاً مختصر است. پاسخ‌های کوتاه (حدود نیم صفحه) زمینه نمونه‌گیری گسترده‌تر از محتوا را فراهم می‌آورند، از سوگیری بعضی از معلمان که به جای کیفیت به کمیت نمره می‌دهند می‌کاهند، معلم می‌تواند پاسخ‌ها را سریع و پایاتر مطالعه کند، و همچنین معلم می‌تواند دانش‌آموز را به محدوده پاسخ مطلوب هدایت کند.

۶. زمان لازم برای پاسخ‌دهی مطلوب و نیز کل زمان موجود در دوره امتحانات را مد نظر قرار دهید. دانش‌آموزان باید برای نوشتن جواب‌های تمام سؤالات به اندازه کافی زمان در اختیار داشته باشند.

۷. طول پاسخ و پیچیدگی جواب را با سطح بلوغ دانش‌آموزان انطباق دهید. عمق و گستره پاسخ‌های پایه‌ششمی‌ها متفاوت از پاسخ‌هایی است که از پایه‌دهمی‌ها انتظار می‌رود.

۸. در آزمون نوشتاری، سؤالات اختیاری ندهید. دادن حق انتخاب به دانش‌آموزان، آزمون‌های پایانی را از کارکرد اصلی آن (به عنوان مثال، مقایسه عملکرد دانش‌آموزان در زمینه‌ای مشترک) ساقط می‌کند. از این گذشته، به‌سختی می‌توان سؤالاتی ساخت که سطح دشواری آنها برابر باشد.

۹. پیشاپیش در مورد اینکه سؤالات نوشتاری چطور نمره‌دهی خواهند شد تصمیم بگیرید. علاوه بر ماهیت پاسخ‌های دانش‌آموزان، در این مورد نیز تصمیم بگیرید که آئین نگارش، املا، نقطه‌گذاری، دست‌خط، انشا و شفافیت بیان چگونه نمره‌دهی خواهند شد.

۱۰. یک کلید نمره‌گذاری تهیه کنید. هنگامی که سؤالات آزمون را آماده می‌نمائید همچنین تعیین کنید که چه موضوعاتی باید در پاسخ‌های دانش‌آموز به هر کدام از سؤالات نوشتاری گنجانده شده باشد و سپس نمره‌های مناسب برای جواب‌های ضعیف، متوسط و قوی را نیز تعیین کنید.

ارزشیابی سؤالات نوشتاری. اگر آزمون نوشتاری با دقت ساخته شود اما رویه‌ها و معیارهای نمره‌دهی آن نامناسب باشند از سودمندی و فایده آن کاسته می‌شود. آزمون‌های نوشتاری،

چه در روش تحلیلی و چه در روش درجه‌بندی، باید به طرز پایا نمره‌گذاری شوند. در روش تحلیلی، معلم تمامی نکات یا موضوعات ویژه‌ای را که باید در یک پاسخ مناسب گنجانده شده باشد شناسایی می‌کند. نمره دانش‌آموز بر مبنای تعداد نکات یا موضوعاتی تعیین می‌گردد که او در جواب به آن سؤال نوشتاری گنجانده است.

در روش درجه‌بندی نیز معلم نکاتی را که باید در جواب گنجانده شده باشد شناسایی می‌کند اما کلیت پاسخ مورد تأکید است. برای بازنمایی دامنه پاسخ‌ها به سؤالی معین، چند مورد از برگه‌های دانش‌آموزان انتخاب می‌شوند. از این برگه‌ها به عنوان معیارهایی برای مطالعه و نمره‌دهی بقیه برگه‌ها استفاده می‌شود. برگه‌ها را می‌توان با استفاده از مقیاسی ۲ درجه‌ای (قابل پذیرش-غیرقابل پذیرش) تا مقیاسی ۵ درجه‌ای (از ممتاز تا بد) مطالعه کرد. در مقیاس ۵ درجه‌ای معلم پس از مطالعه جواب‌های دانش‌آموزان برگه‌های آنها را در یکی از این پنج پوشه^۱ می‌گذارد. ترجیح بر این است که هر برگه‌ای دو بار مطالعه و نمره‌گذاری شود. روش درجه‌بندی در مواقعی اثربخش است که تعداد زیادی از نوشتارها باید مطالعه شوند.

در ارزشیابی سؤالات نوشتاری، رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید:

۱. کلید نمره‌گذاری را در برابر پاسخ‌های واقعی واریسی کنید. پیش از شروع عملی نمره‌گذاری، چند برگه را به تصادف بیرون بکشید و بخوانید تا درستی و دقت کلید نمره‌گذاری معلوم شود. شاید پس از ملاحظه پاسخ‌های واقعی نیاز باشد که تنظیماتی را در این کلید اعمال کنید. پس از اینکه نمره‌گذاری واقعی شروع شد دیگر نباید کلید را تغییر داد.

۲. اگر قرار است به املای واژگان، خوش‌خطی، آئین‌نگارش و سبک نوشتاری جواب‌ها نمره داده شود باید به این موارد مستقل از محتوای درسی مندرج در پاسخ‌ها نمره داد.

۳. پاسخ‌نامه‌های دانش‌آموزان را «بی‌نام» تصحیح و نمره‌گذاری کنید. اگر ممکن بود در تلاش برای کاستن از سوگیری، پیش از ارزیابی برگه‌ها نام دانش‌آموزان را پوشانید.

۴. هر بار «یک» پرسش را برای همه دانش‌آموزان ارزشیابی کنید. هدف از این کار دفع اثر معروف به اثر هاله‌ای است؛ برداشتی تلویحی از کیفیت عالی، متوسط یا ضعیف که ممکن است از پاسخ یک دانش‌آموز به پاسخ دیگری انتقال پیدا کند^۲. با این کار

۱ - این پنج پوشه عبارتند از: پاسخ‌های ممتاز، پاسخ‌های خوب، پاسخ‌های متوسط، پاسخ‌های ضعیف، و پاسخ‌های بد. م

۲ - برای حالتی است که معلم برگه یک دانش‌آموز را به‌طور کامل تصحیح کند و بعد به سراغ برگه بعدی برود. م

همچنین معلم راحت‌تر می‌تواند معیارهایی را که باید در مورد سؤالی خاص رعایت شده باشند به خاطر بسپارد.

۵. پیش از نمره‌دهی هر سؤال، برگه‌های امتحانی را بُر بزنید. گاه نمراتی که معلمان به برگه‌های قبلی می‌دهند نحوه ارزشیابی و نمره‌دهی برگه بعدی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین، در تلاش برای به حداقل رساندن اثرات نمرات قبلی، برگه‌های آزمون را پیش از تصحیح سؤال امتحانی بعدی بُر بزنید.

۶. سعی کنید نمره‌دهی تمامی پاسخ‌ها به یک سؤال مشخص را بدون وقفه انجام دهید. برای اینکه معیارها به‌طور شفاف در خاطر بماند خواندن برگه‌ها باید بدون وقفه یا تأخیر بیش از حد انجام شود.

۷. هر وقت امکان داشت برگه امتحانی را دو بار بخوانید و میانگین را به عنوان نمره نهایی در نظر بگیرید. اگر برگه را دو بار به‌طور مستقل بخوانید به‌سادگی می‌توانید پایایی نمره آزمون را ارتقا دهید. البته، اگر در مقطع متوسطه ناچار به ارزشیابی ۱۲۵ برگه امتحانی باشید شاید چنین توصیه‌ای واقع‌بینانه نباشد.

۸. برای جواب‌های صحیح، نظرات و نشانه‌هایی بگذارید. با بیان نظرات اطلاعات بیشتری را درباره پیشرفت دانش‌آموزان در اختیار آنها می‌گذارید، به آنها انگیزش می‌دهید، به‌طور غیرمستقیم به آنها تدریس می‌کنید، و همچنین به تبیین سیستم درجه‌بندی و تعیین نمرات کمک می‌کنید.

۹. معیارهای واقع‌بینانه تعیین کنید. در حین مرور جواب‌های دانش‌آموز، از افراط در گشاده‌دستی یا افراط در مطالبه خودداری کنید.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

سؤالات نوشتاری

برای معلمان راهنمایی و متوسطه که دانش‌آموزان بسیاری دارند گنجاندن سؤالات نوشتاری در یک آزمون می‌تواند هم به لحاظ تهیه سؤالات و هم به لحاظ ارزیابی جواب‌های دانش‌آموزان بسیار وقت‌گیر باشد. به همین ترتیب، معلمان ابتدایی نیز باید به موضوعات بسیاری بپردازند و شاید گنجاندن سؤالات نوشتاری در تمامی درس‌ها، عملی نباشد. با این حال، با سؤالات نوشتاری می‌توان دانش و مهارت‌های معینی را ارزیابی کرد.

۱. مزایای سؤالات نوشتاری نسبت به دیگر انواع سؤالات چیست؟

۲. در زمینه ارزشیابی سؤالاتی که در قالب نوشتاری تهیه می‌کنید برای بهره‌برداری کارآمدتر از زمان چه کارهایی را می‌توانید انجام دهید؟

سؤالات عینی

رایج‌ترین انواع آیتم‌های آزمون عینی عبارتند از: چندانتخابی، جورکردنی، صحیح-غلط، و جواب کوتاه.

چندانتخابی. سؤال چند-انتخابی دارای دو قسمت است: (۱) بدنه^۱ که حاوی مسأله است، و (۲) فهرستی از جواب‌های پیشنهادی یا پاسخ‌ها^۲. بدنه نوعاً به شکل یک سؤال یا یک جمله ناقص است. پاسخ‌های ناصحیح را غالباً گزینه‌های انحرافی^۳ می‌نامند. به‌طور معمول، چهار یا پنج پاسخ فهرست می‌شوند که همه، به جز یکی، انحرافی هستند. دانش‌آموز از میان فهرست پاسخ‌هایی که در اختیار اوست مورد صحیح یا بهتر را برمی‌گزیند. برخی از سؤالات فقط یک پاسخ احتمالی صحیح دارند. در دیگر سؤالات، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود مناسب‌ترین یا بهترین پاسخ را از میان گزینه‌های داده شده انتخاب کنند.

قالب سؤال مستقیم دارای چند مزیت است. معلم را مجبور می‌کند مسأله را به‌نحو شفاف در بدنه سؤال بیان کند، احتمال دادن سرنخ‌های دستوری به دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد، و اجرای آن روی دانش‌آموزان کم سن و سال و کم‌توان آسان‌تر است زیرا تأکید کمتری روی مهارت‌های خواندن مطلوب است. قالب جمله ناتمام نیز می‌تواند اثربخش باشد. در این مورد، بدنه سؤال باید شفاف و معنی‌دار باشد و به مجموعه‌ای از جمله‌های صحیح-غلط غیرمرتبط ختم نشود. در حالت معکوس (یا منفی) قالب سؤال مستقیم و قالب سؤال ناتمام از دانش‌آموز خواسته می‌شود گزینه‌ای ناصحیح را از بین فهرستی از گزینه‌های صحیح انتخاب کند.

سؤال‌های چند-انتخابی مزایای متعددی دارند: (۱) با استفاده از آنها می‌توان دانش‌آموزان را در سطوح مختلف حیطة شناختی آزمون کرد، (۲) می‌توان آنها را به‌سرعت و با دقت نمره‌گذاری کرد، (۳) از لحاظ تعداد سؤالاتی که می‌توان در بازه مشخص زمانی مطرح کرد و نیز از لحاظ فضای مورد نیاز برای ارائه جواب‌ها کارآیی نسبی دارند، (۴) با استفاده از آنها می‌توان دامنه گسترده‌ای از موضوعات را در یک بازه زمانی کوتاه آزمون کرد، و (۵) جواب‌ها به‌طور معنادار تحت تأثیر حدس و گمان نیستند.

^۱- stem

^۲- responses

^۳- distracters

سؤالات چند-انتخابی نقاط ضعفی نیز دارند. نخست اینکه ساختن آنها بسیار دشوار است و به سختی می‌توان گزینه‌های غلط به‌ظاهر منطقی را برای هر سؤال پیدا کرد. دوم، این گرایش در معلم وجود دارد که فقط سؤالاتی را در سطح یادآوری واقعیت‌ها طراحی کنند. از میان انواع آزمون‌های عینی انتخابی، سؤالات چند-گزینه‌ای نیازمند بیشترین زمان برای پاسخ‌دهی دانش‌آموزند. سرانجام، دانش‌آموزان متبحر در آزمون^۱ نسبت به دانش‌آموزان نامتبحر در آزمون عملکرد بهتری دارند.

مطالعه موردی کلاس درس

سنجش‌های مبتنی بر عملکرد

نادین اسپینوزا، معلم پایه ششم، در کلاس ریاضی موضوعاتی را در حوزه جبر به دانش‌آموزان معرفی کرد. طی چند وقت اخیر دانش‌آموزان او معادله‌های تک‌متغیره را مطالعه می‌کنند.

خانم اسپینوزا امسال تصمیم گرفته که به جای آزمون‌های کتبی معمول خودش در پایان بخش‌ها، یک پروژه مبتنی بر عملکرد را جایگزین کند. او می‌خواهد به دانش‌آموزان نشان دهد مفاهیمی را که در کلاس یاد گرفته‌اند در کدام موقعیت‌های واقعی می‌توان پیدا کرد. دانش‌آموزان باید به عنوان پروژه پایان بخش اطلاعاتی را گردآوری کنند درباره اینکه چگونه می‌توان با صرفه‌جویی در انرژی و هزینه‌های سوخت خانواده بودجه لازم را برای یک تعطیلات دل‌انگیز تأمین کرد. دانش‌آموزان به‌طور ویژه داده‌های یک ماه هزینه‌های مصرف برق و سوخت خودرو را گردآوری خواهند کرد.

با استفاده از این داده‌ها هر دانش‌آموز معادله‌ای را برای تعیین متوسط مصرف روزانه برق و سوخت در خانواده خودش تهیه خواهد کرد. هر دانش‌آموز بر اساس نرخ منطقی برق و سوخت تصمیم خواهد گرفت که خانواده او هر ماه برای آن تعطیلات دل‌انگیز چقدر پول می‌تواند کنار بگذارد. سپس دانش‌آموز معادله‌ای را خلق خواهد کرد که نشان دهد برای کنار گذاشتن آن مقدار پول، خانواده او روزانه باید چقدر در مصرف برق و سوخت صرفه‌جویی کنند. از دانش‌آموزان خواسته خواهد شد که اطلاعات گردآوری شده را با نمودار ترسیم کنند و نمودارها و داده‌ها را در قالب یک رساله تدوین کنند به گونه‌ای که بتوان خانواده‌های آنها را به کاهش مصرف برق و سوخت و صرفه‌جویی برای رفتن به آن تعطیلات دل‌انگیز متقاعد کرد.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. اینکه خانم اسپینوزا از سنجش مبتنی بر عملکرد به جای امتحان سنتی مداد-کاغذی استفاده می‌کند چه مزایایی دارد؟ استفاده از سنجش مبتنی بر عملکرد چه معایبی می‌تواند داشته باشد؟
۲. راجع به این فکر کنید که در حوزه‌های محتوایی زیر از کدام سنجش‌های مبتنی بر عملکرد می‌توان استفاده کرد: علوم، هنرهای زبانی، مطالعات اجتماعی، و/یا زبان خارجی.

¹ - testwise

به هنگام نوشتن سؤالات چند-انتخابی، رهنمودهای زیر را مد نظر قرار دهید:

۱. برای بدنه آیتم از یک سؤال مستقیم یا یک جمله ناتمام استفاده کنید. سؤال مستقیم غالباً [بر جمله ناتمام] ترجیح دارد.
۲. آیتم‌ها را به زبانی شفاف و ساده بنویسید.
۳. گزینه‌های پاسخ را تا حد ممکن مختصر کنید.
۴. برای هر آیتم فقط یک جواب صحیح یا بهتر را طراحی کنید.
۵. برای جمله ناتمام، جای گزینه‌ها را در پایان جمله قرار دهید.
۶. چهار یا پنج گزینه پاسخ را بگنجانید.
۷. فقط گزینه‌های انتخابی منطقی را بیان کنید.
۸. گزینه‌های پاسخ را زیر بدنه و در قالبی عمودی فهرست کنید که خواندن آن راحت باشد.
۹. گزینه‌های پاسخ را با حروف مشخص کنید.
۱۰. از طراحی الگو برای جواب‌ها اجتناب کنید.^۱

جورکردنی. سؤالات جورکردنی دربردارنده یک دستورالعمل، فهرستی از بدنه‌ها یا آیتم‌های شماره‌دار (برای مثال، جمله‌ها، عبارت‌ها، کلمه‌ها، جمله‌های ناتمام)، و فهرستی از انتخاب‌ها (برای مثال، کلمه‌ها، عبارت‌ها، عددها) هستند. دانش‌آموزان ملزم‌اند بدنه‌ها را به گزینه‌ها وصل کنند.

برای آزمون دانش‌آموزان تعریف‌ها، تاریخ‌ها، نام‌ها، رخدادها یا دیگر موضوعات حاوی ارتباطات ساده، سؤالات جورکردنی بسیار مناسب‌اند. از آنجایی که برای خواندن آنها زمان نسبتاً کمی نیاز است سؤالات بسیاری را می‌توان در یک زمان امتحانی محدود مطرح کرد. نمره‌گذاری سؤالات جورکردنی راحت است. دامنه مواد امتحانی نیز می‌تواند گسترده باشد و لذا امکان حدس و گمان محدود است.

سؤالات جورکردنی ضعف‌هایی نیز دارند. با این سؤال‌ها شاید دانش‌آموزان به جای فهم رابطه‌ها به حفظ سلسله‌وار^۲ ترغیب شوند. همچنین شاید دشوار بتوان دسته‌هایی از سؤالات به اندازه کافی همانند داشت تا بتوان از مجموعه مشترکی از پاسخ‌ها استفاده کرد. گاهی

^۱ - برخی از معلمان قدیم برای تصحیح راحت برگه‌ها یا پاسخ‌نامه‌ها، هنگام طراحی امتحان گزینه‌های درست را با الگوهایی نظیر جلاً بابا جد، بادا بادا باد، و غیره چینی می‌کردند. م

^۲ - serial memorization

اوقات پیشگیری از دادن سرنخ‌ها دشوار است و افزایش دادن بیش از حد آیت‌ها نیز ممکن است باعث گیجی و به اشتباه افتادن دانش‌آموزان شود. بعلاوه، سؤالات جورکردنی برای اندازه‌گیری فهم دانش‌آموزان از مفاهیم یا توانایی آنها برای سازماندهی و کاربرد دانش چندان مناسب نیستند.

در تهیه سؤالات جورکردنی رهنمودهای زیر به شما کمک خواهد کرد:

۱. آیت‌های متجانس را در سمت چپ و گزینه‌هایی را که باید جور شوند در سمت راست فهرست کنید.
۲. آیت‌ها و گزینه‌ها را بر اساس یک توالی منطقی یا نظام‌مند فهرست کنید (برای مثال، بر اساس حروف الفبا، بر اساس تاریخ).
۳. فهرست آیت‌ها و گزینه‌ها را نسبتاً کوتاه طراحی کنید؛ مقدار بهینه برای جور کردن، پنج تا هشت آیت است.
۴. گزینه‌های پاسخ اضافه بگذارید تا امکان حدس و گمان کاهش یابد.
۵. اطمینان یابید که جملات بدنه طولانی‌تر و پیچیده‌تر، و گزینه‌های پاسخ آن کوتاه و ساده باشند.
۶. برای هر آیت شماره بگذارید و برای گزینه‌های پاسخ نیز از حروف بزرگ استفاده کنید.

صحیح-غلط. آیت صحیح-غلط به سادگی عبارتست از یک جمله اخباری که دانش‌آموز باید با تعیین درستی یا نادرستی آن به آن پاسخ دهد. حالت دیگر آن اینست که از دانش‌آموز خواسته شود جملات غلط را تصحیح و به جمله صحیح تبدیل کند؛ برای این گونه سؤالات غالباً از اصطلاح صحیح-غلط اصلاحی^۱ استفاده شده است. سؤالات صحیح-غلط مزایای مختلفی دارند که از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: برای دانش‌آموزانی مناسب‌اند که در خواندن ضعف دارند؛ با استفاده از آنها می‌توان مقدار محتوای زیادی را در یک بازه امتحانی معین پوشش داد؛ به‌طور معمول پایایی بالایی دارند؛ می‌توان آنها را به‌سرعت و به‌طور پایا نمره‌گذاری کرد؛ با اکثر حوزه‌های موضوعی قابل انطباق‌اند؛ و برای اندازه‌گیری فرایندهای عالی ذهنی، نظیر درک، کاربرد و تفسیر نیز می‌توان آنها را طراحی کرد.

¹ - modified true-false

استفاده از سؤالات صحیح-غلط ایرادات متعددی دارد. بعید نیست نمرات به طرز ناروا تحت تأثیر حدس و گمان قرار بگیرند؛ آیتم‌های صحیح-غلط غالباً مستعد ابهام و سوء تفسیر هستند که این به افت پایایی منجر می‌گردد؛ امکان تقلب در این سؤالات نسبت به دیگر انواع سؤالات بالاتر است؛ و برخی از جملات به طور کامل صحیح یا غلط نیستند، و لذا غالباً نکات مکمل خاصی^۱ به سؤالات اضافه می‌شوند.

برای غلبه بر این ایرادات، باید به هنگام نوشتن سؤالات صحیح-غلط رهنمودهای زیر را رعایت کرد:

۱. مطمئن شوید که آیتم، بی هیچ قید و شرط یا استثنایی، مطلقاً صحیح یا غلط است.
۲. از جمله‌هایی با واژه‌پردازی ضعیف و مبهم اجتناب کنید.
۳. نکتهٔ اساسی سؤال را برجسته کنید، به این طریق که آن را در موقعیت مهم و متمایزی از جمله قرار دهید.
۴. تا جای ممکن از جملات منفی پرهیز کنید.
۵. مبدا به طور نظام‌مند جمله‌های صحیح را طولانی‌تر از جمله‌های غلط طراحی کنید.
۶. مبدا تعداد جمله‌های صحیح یا غلط را نامتناسب در نظر بگیرید.^۲

جواب کوتاه. در سؤالات جواب کوتاه یا کامل کردنی دانش‌آموز باید جمله یا عبارتی را بنویسد. این سؤال‌ها نوعاً به شکل پرسشی مستقیم یا جمله‌ای کامل کردنی‌اند. در مورد سؤالات جواب کوتاه، احتمال اینکه دانش‌آموزان پاسخ صحیح را حدس بزنند کاهش می‌یابد، و ساختن آیتم‌های آزمون نیز نسبتاً آسان است. از سوی دیگر، نمره‌گذاری آیتم‌های جواب کوتاه سخت‌تر از سایر انواع آیتم‌های آزمون عینی است. همچنین در آن تأکید ویژه‌ای بر دامنه لغات و یادآوری اطلاعات وجود دارد.

به هنگام ساختن سؤالات جواب کوتاه، از رهنمودهای زیر استفاده کنید:

۱. در کل، بهتر است به جای یک جمله کامل کردنی، از یک پرسش مستقیم استفاده کنید.
۲. از سؤالات جواب کوتاه فقط برای اندازه‌گیری یادآوری اطلاعات مهم استفاده کنید.
۳. کاری کنید که جمله مورد نظر به یکی دو کلمه یا عبارت مشخص منتهی شود.
۴. به عنوان قاعده‌ای کلی، در مورد جمله‌های کامل کردنی، جای خالی را اواخر یا پایان جمله قرار دهید.

^۱- specific determiners

^۲- به عنوان مثال، طراح سؤال ۹ جمله صحیح و فقط ۱ جمله غلط در نظر بگیرد. م

۵. در هر جمله کامل کردنی، به یک یا دو جای خالی بسنده کنید.
۶. وقتی دارید با حذف واژه‌ها جمله‌ای ناتمام می‌سازید برای دانش‌آموزان سرنخ‌های کافی به جا بگذارید تا بدانند پاسخی که می‌دهند درست است.

نظراتی از کلاس درس

السا لیون، معلم علوم و ادبیات انگلیسی در مدرسه راهنمایی، پانکا سیتی، اوکلاهاما

گنجاندن مجموعه متنوعی از سؤالات امتحانی

من به‌هنگام طراحی آزمون معلم-ساخته تلاش می‌کنم تمامی انواع سؤالات را بگنجانم. قسمت‌های کوتاهی از انواع سؤالات زیر در آزمون وجود خواهد داشت: چند-انتخابی، صحیح-غلط، جواب کوتاه (یکی دو جمله)، یک فعالیت (نظیر طراحی یک نمودار یا جدول داده‌ها)، و یک سؤال نوشتاری کوتاه. من معتقدم که این تنوع، به آزمون تمامی ابعاد یادگیری یک دانش‌آموز کمک می‌کند. همچنین از نظر من این تنوع به دانش‌آموزان این حس آسودگی را می‌دهد که حداقل با یکی از انواع سؤالات آزمون راحت‌ترند. تهیه این آزمون‌ها زمان‌بر است اما به ابزار سنجش صحیح یادگیری دانش‌آموز در کلاس شما شباهت بیشتری دارند.

تدوین آزمون

ویژگی‌های مکانیکی یک آزمون -اینکه سؤالات چگونه گروه‌بندی و مرتب شده‌اند، چه راهنمایی‌هایی داده شده‌اند، و اینکه قالب آزمون چگونه است- به هیچ وجه کم‌اهمیت‌تر از خود آیت‌های آزمون نیستند. توجه دقیق به این ابعاد آزمون، ارزش آن را به عنوان یک ابزار ارزشیابی افزایش خواهد داد و به شما نیز در صرفه‌جویی زمان و انرژی کمک خواهد کرد.

گروه‌بندی و مرتب‌سازی آیت‌های آزمون

آیت‌های آزمون را می‌توان برای اکثر مقاصد کلاسی و بر اساس ملاحظه نظام‌مند نوع آیت‌های مورد استفاده، پیامدهای یادگیری مورد سنجش، دشواری آیت‌ها، و نیز بر اساس موضوع درسی مورد سنجش مرتب کرد. در درجه نخست، تمامی سؤالات قالب آزمون را باید گروه‌بندی کرد زیرا با این کار به ارائه راهنمایی‌های کمتری نیاز است، برای دانش‌آموزان آسان‌تر است زیرا آمادگی ذهنی آنها در طول هر قسمت از آزمون حفظ می‌شود، و نمره‌گذاری نیز به‌طرز چشمگیری تسهیل می‌گردد. دوم، وقتی در آزمون از دو

یا چند قالب برای آیتم‌ها استفاده می‌شود باید آنها را با ترتیب زیر منظم کرد (میلر، لین و گرانلاند، ۲۰۱۳):

۱. آیتم‌های صحیح-غلط یا بله-خیر^۱
۲. آیتم‌های جورکردنی
۳. آیتم‌های جواب کوتاه
۴. آیتم‌های چند-انتخابی
۵. تمرین‌های تفسیری
۶. سؤالات نوشتاری

وقتی قسمت‌های آزمون با چنین ترتیبی تنظیم شوند یک توالی منطقی به وجود می‌آید طوری که ترکیب پیامدهای یادگیری مورد سنجش، از ساده به پیچیده، اندازه‌گیری شوند. سوم، در هر قالب امتحانی، سؤالاتی که به خُرده‌هدف آموزشی یکسانی مربوط‌اند باید گروه‌بندی شوند. چهارم، آیتم‌های درون هر قسمت باید از آسان به دشوار مرتب شوند. بنابراین، هم قسمت‌ها و هم آیتم‌های درون هر قسمت، در سرتاسر آزمون از آسان به دشوار مرتب می‌شوند.

نوشتن راهنمای آزمون

در راهنماها توضیح داده می‌شود که دانش‌آموزان باید چه کار کنند، چگونه آن کار را انجام دهد، و پاسخ‌های خویش را کجا ثبت کنند. بعلاوه، در راهنماها باید زمان اختصاص یافته برای آزمون و نمره هر کدام از آیتم‌های آزمون مشخص شود و اینکه آیا دانش‌آموزان در مورد جواب‌هایی که از درستی آن اطمینان ندارند باید به حدس و گمان متوسل بشوند یا نه. معلمان می‌توانند در تهیه راهنمای آزمون از رهنمودهای زیر پیروی کنند:

۱. برای هر کدام از قسمت‌های آزمون، راهنمای کتبی دقیقی در اختیار بگذارید.
۲. مشخص کنید که دانش‌آموز باید چگونه پاسخ‌ها را ثبت کند.
۳. ارزش نمره‌ای هر سؤال را در قالب آیتم مورد نظر مشخص کنید.
۴. هدف آزمون و مدت زمان آن را مشخص، و تعیین کنید که آیا حدس و گمان به نفع آنها هست یا نه. به جای نوشتن این موضوعات روی برگه، می‌توان آنها را به صورت شفاهی اعلام کرد.

¹ - alternative response

قالب‌بندی و تکثیر آزمون. شکل ظاهری آیتم‌های آزمون روی برگه می‌تواند زمان و میزان تلاش دانش‌آموزان در حین آزمون، و نیز زمان معلم برای نمره‌گذاری را تحت تأثیر قرار دهد. در زمینه قالب‌بندی، تایپ و تکثیر آزمون، از رهنمودهای زیر استفاده کنید:

۱. فضای بین آیتم‌ها را طوری تنظیم کنید که خواندن، پاسخ‌دهی و نمره‌گذاری آنها راحت باشد.
۲. در سرتاسر آزمون، آیتم‌ها را به ترتیب شماره‌گذاری کنید.
۳. اطمینان یابید که برای تمامی آیتم‌ها فضای فراوان وجود دارد.
۴. بدنه سؤال و گزینه‌های آن را روی یک صفحه قرار دهید.
۵. در مورد سؤالات جورکردنی، اطمینان یابید که فهرست بدنه‌ها و گزینه‌ها روی یک صفحه باشد.
۶. راحت‌ترین روش پاسخ‌دهی برای سؤالات صحیح-غلط، جورکردنی و چند-انتخابی، خط کشیدن دور جواب صحیح است.
۷. برای جواب‌های صحیح از الگوی پاسخ ثابت^۱ استفاده نکنید.
۸. اگر از پاسخ‌نامه استفاده نمی‌کنید بهتر است از یک روی صفحه برای جواب‌های تمام سؤالات عینی استفاده شود، صرف نظر از اینکه آیتم‌ها در چه قالبی باشند.
۹. نسخه‌ها را واضح و خوانا تکثیر کنید.

اجرای آزمون

محیط فیزیکی و روان‌شناختی آزمون باید برای دانش‌آموزان مساعد باشد تا بتوانند پیشرفت خودشان را در رسیدن به پیامدهای یادگیری نشان دهند. با عنایت به نکته فوق، در اجرای آزمون رهنمودهای زیر را رعایت کنید:

۱. شرایط راحتی برای آزمون فراهم آورید، در این راستا به عواملی نظیر نور کافی، تهویه، دما، صداهای مزاحم و فضای کار توجه نمایید.
۲. با دادن هشدارهایی در مورد اهمیت آزمون یا با تهدید کردن دانش‌آموزان، اضطراب امتحان را بالا نبرید.
۳. از گرفتن امتحان درست قبل یا بعد از یک تعطیلات طولانی یا دیگر رخداد‌های مدرسه‌ای مهم پرهیز کنید.

^۱- definite response pattern

^۲- به عنوان مثال، اینکه تمام جواب‌های صحیح را روی گزینه «ج» قرار دهید. م

۴. در طول آزمون، زمان باقی‌مانده را یادآوری کنید.
۵. با نظارت دقیق و بهره‌گیری از دیگر ابزارها جرأت تقلب را از آنها بگیرید.
۶. پیش از آزمون صحبت‌های غیرضروری نکنید.
۷. وقفه‌های حین آزمون را به حداقل ممکن برسانید.
۸. در مورد هیچ کدام از آیتم‌های آزمون به دانش‌آموزان سرنگ ندهید.
۹. در ابتدای آزمون برای دانش‌آموزان مشخص کنید که بعد از به پایان رساندن امتحان باید چه کار کنند.

نمره‌گذاری آزمون

پیشتر رهنمودهایی برای ارزشیابی آزمون‌های نوشتاری ارائه شد. نمره‌گذاری آزمون‌های عینی را می‌توان با ماشین و یا به صورت دستی انجام داد. بعضی از مدارس دستگاه‌هایی برای نمره‌گذاری آزمون‌ها دارند که پاسخ‌های دانش‌آموزان را از روی کارت‌های رایانه‌ای می‌خواند.

هنگامی که آزمون‌ها را به صورت دستی نمره‌گذاری می‌کنید گزینه‌های اندکی در اختیار دارید. اگر دانش‌آموزان جواب‌های خویش را روی خود برگه‌های امتحان می‌نویسند، شما می‌توانید به سادگی جواب‌های درست را روی یک برگه امتحانی خالی بنویسید و یک کلید پاسخ بسازید. چنانکه پیشتر اشاره شد این فوق‌العاده مفید است که کل جواب‌ها را در یک ستون قرار دهید، به عنوان مثال روی سمت چپ برگه. بدین طریق، می‌توانید کلید پاسخ را نزدیک برگه امتحان هر دانش‌آموز قرار دهید و خطاها را علامت بزنید. اگر از دانش‌آموز خواسته شده بود که گزینه صحیح را بنویسد، باید جواب نادرست را خط بزنید و گزینه صحیح را روی برگه اضافه کنید. اما اگر تمام گزینه‌ها در سمت چپ سؤال بود و دانش‌آموزان باید دور گزینه صحیح را خط می‌کشیدند شما به راحتی می‌توانید جواب نادرست را ببینید و با خط کشیدن دور جواب صحیح، اشتباه فرد را آشکار کنید. در این شیوه، با یک حرکت خودکار، دانش‌آموز به جواب نادرست خود پی می‌برد و جواب صحیح نیز در اختیار او قرار گرفته است.

از الگوی نمره‌گذاری^۱ نیز می‌توان به همین ترتیب برای پوشاندن تمامی گزینه‌ها به غیر از گزینه صحیح استفاده کرد. در این روش شما می‌توانید آیتم‌هایی را که از سوی دانش‌آموز

^۱ - scoring stencil

درست علامت زده شده‌اند ببینید و اگر دانش‌آموز گزینه دیگری را انتخاب کرده بود گزینه درست را با یک علامت مشخص کنید.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

عوامل حواس‌پرتی حین امتحان

امتحان‌های فراوانی را که در دوران تحصیل ابتدایی و متوسطه داده‌اید به یاد بیاورید. هنگامی که یک آزمون را اجرا می‌کنید به محیط آرامی نیاز دارید که عاری از عوامل حواس‌پرتی باشد. حواس‌پرتی می‌تواند باعث از دست دادن تمرکز حین امتحان شود که این شاید به عملکرد ضعیف‌تر، نسبت به عملکرد در محیطی آرام و ساکت، منجر شود.

۱. مثال‌هایی را از دوران تحصیل خودتان شناسایی کنید که دانش‌آموزان در حین یک امتحان باعث حواس‌پرتی می‌شدند. معلمان چگونه به این حواس‌پرتی‌ها واکنش نشان دادند؟

۲. مثال‌هایی را از دوران تحصیل خودتان شناسایی کنید که معلمان در حین اجرا و نظارت بر آزمون، باعث حواس‌پرتی می‌شدند. وقتی این حواس‌پرتی‌ها اتفاق می‌افتاد دانش‌آموزان چه واکنشی نشان می‌دادند؟

۳. معلمان برای اجرای اثربخش یک آزمون و نظارت بر دانش‌آموزان از چه شیوه‌هایی می‌توانند استفاده کنند؟

شما می‌توانید دانش‌آموزان را وادار کنید که به سؤالات عینی (چندانتخابی، صحیح-غلط، جورکردنی) روی پاسخ‌نامه‌ای رایانه‌ای جواب بدهند و برای نمره‌گذاری آزمون‌ها از سیستم‌های اسکن استفاده کنید. با این کار به طور قابل ملاحظه‌ای در زمان صرفه‌جویی می‌کنید، به‌ویژه در موقعیت‌هایی نظیر سطوح راهنمایی و متوسطه که ناچارید آزمون‌های زیادی را تصحیح کنید. در این روش، پاسخ‌نامه‌هایی که دانش‌آموزان تکمیل کرده‌اند با دستگاه اسکن خوانده و نمره‌گذاری می‌شود. در بیشتر سیستم‌های اسکن امکان تحلیل آیتمی سؤال‌ها و استخراج فهرست اسامی کلاس به همراه نمره^۱ وجود دارد. در برخی از سیستم‌های اسکن، امکان ورود نمرات به دست آمده از سنجش‌های مبتنی بر عملکرد (نوشتارها، پروژه‌های ویژه، امتحان‌های شفاهی، تکلیف منزل) وجود دارد تا همراه با سؤالاتی که به وسیله دستگاه نمره‌گذاری شده‌اند یک نمره ترکیبی حاصل شود.

^۱- نمره‌هایی که خود دستگاه محاسبه کرده است. م

صرف نظر از اینکه چه روشی برای نمره‌گذاری انتخاب شود پیش از اجرای آزمون باید کلید نمره‌گذاری یا کلید پاسخ را تهیه و به‌دقت واریسی کرد. به‌طور کلی، هر آیت‌م باید وزن یکسانی داشته باشد.

آزمون‌های پیشرفت

آزمون‌های استاندارد^۱ از سوی نهادهای آزمون‌سازی تهیه می‌شوند و آیت‌م‌ها، راهنماها، شرایط آزمون و رویه‌های نمره‌گذاری آنها استاندارد است. این آزمون‌ها نوعاً از سوی نهادهای آزمون‌سازی، نظیر خدمات آزمون‌های آموزشی^۲ تهیه می‌شوند. آیت‌م‌های آزمون کیفیت فنی بالایی دارند (کل آیت‌م‌ها توسط نهادهای آزمون‌سازی تدوین، پیش‌آزمون، و انتخاب می‌شوند).

دستورالعمل‌های اجرا و نمره‌گذاری چنان دقیق بیان شده‌اند که رویه‌ها برای کاربران متفاوت آزمون، یکسان و طبق ضابطه است. کتابچه آزمون و دیگر مواد ضروری نیز به عنوان راهنمایی برای اجرا و نمره‌گذاری آزمون، ارزشیابی کیفیات فنی آن، و تفسیر و کاربرد نتایج آن گنجانده شده‌اند (میلر و همکاران، ۲۰۱۳).

در مدارس ابتدایی و متوسطه، مجموعه آزمون‌های پیشرفت استاندارد مورد استفاده قرار می‌گیرند. در متن حاضر معنای اصطلاح مجموعه آزمون^۳ عبارتست از مجموعه‌ای از آزمون‌های هماهنگ که حوزه‌های محتوایی متفاوتی را در چندین پایه تحصیلی پوشش می‌دهند (برای مثال، مجموعه‌ای از آزمون‌ها در درس علوم برای هر کدام از پایه‌های ابتدایی، یا مجموعه‌ای از آزمون‌ها در درس ریاضیات برای هر پایه تحصیلی). برخی از آزمون‌های پیشرفت استاندارد که کاربرد گسترده‌ای دارند عبارتند از آزمون‌های مهارت‌های پایه آیوا^۴، مجموعه آزمون‌های پیشرفت استنفورد^۵، آزمون‌های پیشرفت متروپالیتین^۶، تراناوا^۷ و آزمون‌های پیشرفت کالیفرنیا^۸. در سازمان آموزش و پرورش ایالت‌ها این اقدام مرسوم بوده که با مجوز قانونی ایالتی و فدرال، به‌صورت سالانه برای تشخیص و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون‌های استاندارد استفاده کنند.

^۱- standardized test

^۲- Educational Testing Service

^۳- test battery

^۴- Iowa Tests of Basic Skills

^۵- Stanford Achievement Test Series

^۶- Metropolitan Achievement Tests

^۷- TerraNava

^۸- California Achievement Tests

نتایج این آزمون‌ها به مدارس و معلمان داده می‌شود. در بسیاری از ایالت‌ها، نمرات آزمون‌ها توسط مدرسه و زیرگروه‌های درون مدارس خلاصه و جمع‌بندی می‌گردد. هر مدرسه‌ای با دیگر مدارس در آن ایالت مورد مقایسه قرار می‌گیرد. این مقایسه‌ها گاه در روزنامه‌ها منتشر می‌شوند. برای گرفتن تصمیمات سرنوشت‌ساز درباره دانش‌آموزان، معلمان و مدارس، غالباً از نتایج این آزمون‌ها استفاده می‌شود. لذا در اغلب موارد اصطلاح آزمون‌های پیشرفت استاندارد برای اشاره به آزمون‌های سرنوشت‌ساز^۱ به کار رفته است. از معلمان تازه کار انتظار می‌رود با آزمون‌های استاندارد که از سوی منطقه تعیین شده‌اند آشنا شده و آنها را به اجرا در آورند. بعلاوه، از آنها انتظار می‌رود از نتایج آزمون‌ها برای بهبود تدریس و یادگیری بهره بگیرند، و نتایج را دانش‌آموزان و والدین آنها اطلاع دهند. برخی از مناطق آموزشی معلمان را در قبال پیشرفت دانش‌آموزان ایشان در این آزمون‌ها پاسخ‌گو نگاه می‌دارند.

فیلم آموزشی

آزمون‌های پیشرفت

شما در دوران تحصیل خودتان با کدامیک از آزمون‌های استاندارد مواجه شدید؟ در این فیلم توضیح داده می‌شود که آزمون‌های استاندارد (یا آزمون‌های هنجار-مرجع) چگونه ساخته می‌شوند، چرا از آنها استفاده می‌شود، و چگونه باید برای آنها آماده شد. به نظر شما آیا آزمون‌های استاندارد برای مقاصد مختلفی که در این فیلم ذکر می‌شود مناسب هستند؟

انواع نمرات آزمون‌های پیشرفت

به دلیل اینکه از معلمان انتظار می‌رود از نتایج آزمون‌ها بهره‌برداری کنند آشنایی آنها با انواع نمرات مستخرج از آزمون‌های استاندارد اهمیت دارد. از آزمون‌های هنجار-مرجع می‌توان پنج نوع متفاوت از نمرات را استخراج کرد (پاپ‌هم، ۲۰۱۷؛ شاپووی و استینز، ۲۰۱۷):

- نمره خام. وقتی که دانش‌آموزان امتحان می‌دهند تعداد آیتم‌هایی که آنها به درستی جواب داده‌اند نمره خام نامیده می‌شود.
- درصد صحیح. درصد صحیح به درصد آیتم‌هایی از آزمون اشاره دارد که دانش‌آموز به درستی جواب داده است. از این نمره برای تعیین میزان تسلط بر خُرده‌هدف‌ها استفاده می‌شود. مبنای قضاوت در مورد تسلط دانش‌آموزان بر خُرده‌هدف‌ها این

^۱ - high-stakes tests

^۲ - Chappuis & Stiggins

است که آیا آنها به‌طور صحیح به درصد معینی از آیت‌هایی که در آزمون پوشش داده شده پاسخ داده‌اند یا نه. برای مثال، حد تسلط در آزمونی خاص می‌تواند ۷۵ درصد پاسخ صحیح باشد.

■ **نمره صدکی.** از روی نمره صدکی (که گاهی رتبه صدکی نامیده شده است) معلوم می‌شود که نمره خام یک دانش‌آموز از چه درصدی از گروه هنجار بالاتر است. برای مثال، دانش‌آموزی که نمره صدکی او ۵۶ است از ۵۶ درصد از دیگر شرکت‌کنندگان در آزمون، یا همان گروه هنجار آزمون، نمره‌ای بالاتر گرفته است. بنابراین، نمره صدکی مقایسه‌ای سراسری از عملکرد دانش‌آموز در برابر سایر دانش‌آموزان در اختیار می‌گذارد.

■ **نُه‌بخشی.** این مقیاس نمره‌ای که دقت کمتری دارد مبتنی بر رتبه‌های صدکی است. مقیاس صدکی به نُه بخش تقسیم می‌شود که هر کدام نشان‌گر یک «نُه استاندارد» یا به اختصار یک نُه‌بخشی^۱ است. دانش‌آموزانی که نمرات آنها در زیرترین نمرات صدکی است در اولین نُه‌بخشی (بسیار پائین‌تر از میانگین) قرار می‌گیرند و دانش‌آموزانی که نمرات آنها در بالاترین نمرات صدکی است در نهمین نُه‌بخشی (بسیار بالاتر از میانگین) قرار می‌گیرند.

■ **نمرات معادل کلاسی.** مبنای نمره معادل کلاسی^۲ عملکرد دانش‌آموزان در گروه هنجار در پایه‌های تحصیلی مشخص است. برای مثال، دانش‌آموزی با نمره معادل کلاسی ۶/۴ در درس خواندن، در واقع نمره‌ای برابر با آن دسته از دانش‌آموزان گروه هنجار گرفته که در چهارمین ماه از پایه ششم تحصیل می‌کرده‌اند.

نقش معلم در آزمون‌سازی استاندارد

معلمان چندین نقش مهم را در زمینه آزمون‌سازی استاندارد ایفا می‌کنند. این نقش‌ها عبارتند از آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آزمون، اجرای آزمون و بهره‌گیری از نمرات آزمون به روش‌های گوناگون (مک‌میلان، ۲۰۱۸؛ میلر و همکاران، ۲۰۱۳).

آماده‌سازی دانش‌آموزان. قبل از روز آزمون می‌توان اقداماتی را برای آماده‌سازی مناسب دانش‌آموزان برای آزمون استاندارد انجام داد. اگر دانش‌آموزان دلایل وجودی آزمون را درک کنند، از شکل و شمایل و خصوصیات آن آگاه باشند، چگونگی آمادگی برای

^۱- stanine

^۲- grade equivalent score

آزمون را بدانند، و برای بهره‌گیری از مهارت‌های آزمون‌دهی اثربخش آماده باشند عملکرد بهتری خواهند داشت.

■ درباره دلایل گرفتن آزمون گفتگو کنید و نگرش مثبتی را نسبت به آزمون‌های استاندارد انتقال دهید. اگر شما نظراتی منفی را درباره آزمون برای دانش‌آموزان بیان کنید دانش‌آموزان نیز چنین نگرشی به آن پیدا می‌کنند و شاید بهترین تلاش خود را به خرج ندهند. برعکس، درباره دلایل وجودی آزمون و اینکه نتایج آن چه کمکی به بهبود تدریس و یادگیری خواهد کرد صحبت کنید. نگرشی مرکب از چالش و فرصت را انتقال دهید. تأکید کنید که برای دانش‌آموزان مهم اینست که تا سرحد توان تلاش کنند نه اینکه فقط یک نمره خوب به دست آورند.

■ دانش‌آموزان را با قالب آزمون آشنا کنید و فرصت‌های تمرین فراهم نمائید. به دانش‌آموزان درباره قالب آزمون، تعداد قسمت‌ها و سؤالات، محدودیت‌های زمانی، راهنماها، انواع آیت‌های آزمون و دیگر عوامل مربوطه آگاهی دهید. اطمینان یابید دانش‌آموزان از محتوایی که آزمون پوشش می‌دهد اطلاع داشته باشند. هر زمان میسر بود اجازه دهید روی آزمون‌هایی که بیشتر برگزار شده تمرین کنند تا با تمامی ابعاد آزمون پیش‌رو آشنا شوند. بگذارید برگه سفید پاسخ‌نامه‌ای را که از آن استفاده خواهد شد نگاه کنند.

■ درباره آزمون با دانش‌آموزان صحبت کنید. به دانش‌آموزان انگیزش بدهید که تا سر حد توان تلاش کنند. به دانش‌آموزان این قوت قلب را بدهید که اضطراب امتحان تا اندازه‌ای طبیعی است و می‌تواند با ایجاد انرژی به عملکرد بهتر آنها کند. تأکید کنید که خواب شبانه خوب و صبحانه یا نهار سالم به هشیار و سرحال ماندن دانش‌آموزان برای آزمون کمک خواهد کرد.

■ به دانش‌آموزان کمک کنید مهارت‌های آزمون‌دهی اثربخش را فرا بگیرند. اکثر متخصصان توافق دارند دانش‌آموزانی که مهارت‌های آزمون‌دهی خوبی دارند نسبت به دانش‌آموزانی که مهارت‌های آنها ضعیف است عملکرد بهتری در آزمون‌های استاندارد دارند (راسل و آیراسیان، ۲۰۱۲؛ مک‌میلان، ۲۰۱۸). بسیاری از مناطق برنامه‌های ویژه‌ای را برای بهبود مهارت‌های آزمون‌دهی طراحی کرده‌اند و شاید این امکانات آموزشی در دسترس معلمان کلاسی که با دانش‌آموزان خویش کار می‌کنند قرار گیرد. برخی از مهارت‌های آزمون‌دهی عبارتند از راهبردهای استفاده بهینه از

زمان آزمون، پیشگیری از خطاها، حدس زدن جواب‌ها، و بهره‌گیری از استدلال قیاسی (بروک‌هارت و نایتکو، ۲۰۱۵).

اجرای آزمون. اجرای آزمون استاندارد نسبت به اجرای آزمون معلم-ساخته فرایندی رسمی‌تر است. در آزمون‌های استاندارد معلمان دستورالعمل‌های بسیار دقیقی را برای اجرای آزمون در اختیار دارند، و پیامدهای عملکرد دانش‌آموز در این آزمون‌ها فراتر از آزمون‌های معلم-ساخته است.^۱ با عنایت به این دلایل، توجه به موضوعات زیر به‌هنگام اجرای آزمون استاندارد اهمیت دارد (مک‌میلان، ۲۰۱۸؛ پاپ‌هم، ۲۰۱۷):

- محیط مساعدی برای آزمون ایجاد کنید. درست قبل از اجرای آزمون، اطمینان یابید که نور مناسب است، دانش‌آموزان فضای کار قابل قبولی در اختیار دارند، نیمکت‌ها تمیز است، و عوامل حواس‌پرتی از صحنه خارج شده‌اند. حین اجرای آزمون، یک علامت «مزاحم نشوید» پشت درب کلاس نصب کنید.
- دستورالعمل‌های اجرای آزمون را به‌دقت رعایت نمایید. برای آزمون‌های استاندارد دستورالعمل‌هایی تدوین شده که هدف آن استانداردسازی شرایط برای دانش‌آموزان در کلاس‌ها و مدارس متفاوت است. معلمان باید از دستورالعمل‌های ناشر پیروی کنند. در دستورالعمل‌ها مشخص شده که چه بگوئید، چگونه به سؤالات دانش‌آموزان پاسخ دهید، و هنگامی که دانش‌آموزان روی آزمون کار می‌کنند چه کار کنید. دستورالعمل‌ها را کلمه به کلمه همان‌طور که تعیین گردیده برای دانش‌آموزان بخوانید. در خلال آزمون، معلمان می‌توانند به سؤالات مربوط به دستورالعمل‌ها یا رویه‌های پاسخ‌دهی به آیتم‌ها جواب بدهند، اما نباید سرنخ‌ها یا اشاراتی را در اختیار کسی بگذارند.
- زمان‌بندی آزمون را به‌دقت رعایت کنید. اکثر آزمون‌های استاندارد محدودیت‌های زمانی دارند و لذا رعایت زمان‌بندی آزمون اهمیت دارد. وقتی می‌گوئید «شروع کنید» زمان شروع را ثبت و زمان پایان را نیز یادداشت کنید. وقتی می‌گوئید «دست‌نگه دارید» مطمئن شوید که دانش‌آموزان واقعا دست‌نگاه داشته‌اند.
- موقعیت را نظارت کنید. پس از اینکه دانش‌آموزان آزمون را شروع کردند معلمان باید اطراف اتاق حرکت کنند. حواستان به این باشد که آیا دانش‌آموزان روی قسمت درستی از آزمون کار می‌کنند یا نه و آیا جواب‌ها را به‌طرز مناسبی ثبت کرده‌اند یا

^۱- در آزمون‌های استاندارد گاه آینده‌دانش آموز به عملکرد او در آزمون بستگی دارد. م

خیر. حرکت در اتاق باید همچنین جرأت تقلب را از افراد بگیرد. حواستان به دانش‌آموزانی که زود به اتمام می‌رسانند باشد زیرا کارهای آنها می‌تواند باعث حواس‌پرتی دیگر دانش‌آموزانی شود که هنوز آزمون را تمام نکرده‌اند.

■ هر وضعیت یا *اتفاق غیرمعمول را یادداشت کنید*. شاید معلم در حالی که دانش‌آموزان را حین آزمون مشاهده می‌کنند رفتار یا اتفاقاتی غیرعادی را ببینند که عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نظیر صدای ناهنجار ساخت و ساز در بیرون یا عوامل متعدد حواس‌پرتی در نزدیکی درب کلاس. یا شاید دانش‌آموزان یک دشواری شخصی داشته باشند، نظیر مشکل در بینایی به علت لنز چشمی. بهتر است این رفتارها یا اتفاقات، برای بهره‌برداری در تفسیر نهایی نتایج، ثبت شوند. عوامل حواس‌پرتی نیز باید ثبت شوند.

■ *پس از اتمام آزمون اقداماتی را انجام دهید*. وقتی که آزمون تکمیل شد تمامی اقلام آزمون^۱ را پس بگیرید و تا زمان تحویل آنها به دفتر مرکزی مدرسه در مکانی امن نگهداری کنید. یادداشت‌های مربوط به رفتارها یا اتفاقات غیرمعمول در طول آزمون را بایگانی کنید. همه این اقلام را به دفتر مرکزی مدرسه تحویل دهید.

بهره‌گیری از نمرات آزمون. آزمون‌های انتشار یافته برای اندازه‌گیری پیشرفت و توانایی می‌توانند نقش مهمی در برنامه ارزشیابی مدرسه داشته باشند. نتایج آزمون‌ها همچنین می‌توانند به طرق زیر برای یکایک معلمان کلاسی مفید واقع شوند (بروک‌هارت و نایتکو، ۲۰۱۵؛ میلر و همکاران، ۲۰۱۳؛ و واگن و گراندلاند، ۲۰۱۳).

هدایت برنامه‌ریزی آموزش. نتایج آزمون منبعی از داده‌ها برای برنامه‌ریزی آموزشی است و به معلمان در برآوردن نیازهای یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. همچنان که به تأمل درباره نتایج آزمون استاندارد و برنامه‌ریزی برای آموزش می‌پردازید اقدامات زیر را انجام دهید.

■ *سطح و دامنه توانایی دانش‌آموزان کلاس را شناسایی کنید*. در طرح‌های آموزشی توانمندی‌های یادگیری دانش‌آموزان و سطوح فعلی پیشرفت آنها مد نظر قرار می‌گیرند. نتایج آزمون شواهدی را در خصوص سطح پیشرفت دانش‌آموزان در اختیار می‌گذارند و در آینده می‌توان از آنها به عنوان مبنایی برای برنامه‌ریزی آموزشی استفاده کرد.

^۱ - test materials

■ حوزه‌هایی از آموزش را که به توجه جدی نیاز دارند شناسایی کنید. اگر آزمون‌های انتشار یافته طبق خُرده‌هدف‌های برنامه‌های درسی مدرسه انتخاب شوند، نقاط ضعف در حوزه‌هایی از آزمون که دانش‌آموزان در آن ضعیف عملکرد کرده‌اند آشکار خواهد بود. آزمون‌های انتشار یافته به‌ویژه برای ارزیابی قوت‌ها و ضعف‌های یادگیری مفیدند. معلمان می‌توانند در راستای رفع نقاط ضعف، بر اساس نتایج آزمون تنظیماتی را در انتخاب محتوای درسی انجام دهند.

■ تفاوت‌های بین توانایی یادگیری و پیشرفت تحصیلی را شناسایی کنید. تفاوت‌های بزرگ بین ادراک دانش‌آموز از توانایی یادگیری‌اش و نمره او در آزمون پیشرفت می‌تواند علامت این باشد که دانش‌آموز به ظرفیت خود نرسیده است. با این حال، بعید نیست که برخی از عوامل باعث عملکرد ضعیف دانش‌آموز در آزمون شده باشند و معلمان شاید پیش از اصلاح طرح‌های آموزشی اطلاعات تکمیلی را جستجو کنند.

■ خُرده‌هدف‌های آموزشی را تصریح و انتخاب کنید. نتایج آزمون‌های انتشار یافته شواهدی فراهم می‌کنند که می‌توان در انتخاب خُرده‌هدف‌ها برای پایه تحصیلی یا دوره‌ای ویژه از آنها استفاده کرد. برای مثال، از نتایج آزمون ورودی پایه ششم در درس علوم که از آزمون‌های مهارت‌های پایه آیوا به دست می‌آید می‌توان به اطلاعاتی دست یافت که معلمان پایه پنجم می‌توانند از آنها برای انتخاب خُرده‌هدف‌های آموزشی استفاده کنند. بر اساس عملکرد ضعیف در قسمت‌هایی از این آزمون علوم می‌توان برای آمادگی بهتر [دانش‌آموزان] تغییراتی را در خُرده‌هدف‌های آموزشی پایه پنجم پیشنهاد داد و شاید تغییرات در برنامه درسی علوم مدرسه نیز ضرورت داشته باشد.

شناسایی نیازهای کودکان استثنایی. در مورد دانش‌آموزان استثنایی، می‌توان از آزمون‌های انتشار یافته برای شناسایی مسائل یادگیری و رشد استفاده کرد به گونه‌ای که بتوان امکانات ویژه‌ای را برای برآوردن نیازهای خاص این افراد فراهم کرد. این اطلاعات می‌توانند به‌هنگام تهیه طرح آموزشی انفرادی برای هر دانش‌آموز مفید واقع شوند.

تدارک یک منبع اطلاعاتی مستقل برای والدین. معلمان می‌توانند از طریق ابزارهایی نظیر کارنامه‌ها، جلسات اولیاء و مربیان و دیگر ابزارهای تماس با والدین، آنها را در جریان پیشرفت آموزشی بچه‌هایشان قرار دهند. نتایج آزمون استاندارد مکملی سودمند برای کارنامه‌ها و دیگر سنجش‌های قابل گزارش است. نتایج مورد بحث این مزیت اضافه را نیز دارند که مستقل از نظرات شخصی معلم‌اند.

نظراتی از کلاس درس

پاتریشا اسمیت، معلم پایه ششم، مونرو تانسیپ، نیوجرسی

بهره‌گیری از داده‌های آزمون استاندارد برای آموزش آگاهانه‌تر

در ابتدای سال تحصیلی، منطقه داده‌های سنجش دانش‌آموزی را که از آزمون‌های استاندارد به دست آمده در اختیار ما قرار می‌دهد. همچنین دانش‌آموزان در اولین ماه مدرسه آزمون محک رایانه‌ای^۱ را در درس هنرهای زبانی و ریاضیات می‌گذرانند و به تکمیل یک سرنخ نویسنده‌گی^۲ می‌پردازند که بر اساس چارچوبی کلی نمره‌گذاری می‌شود. معلمان کلاسی موظف‌اند همه این داده‌ها را در یک آبرصفحه^۳ نگهداری کنند و برای آموزش آگاهانه‌تر از آنها استفاده نمایند. با داشتن این داده‌ها که در یک منبع برای کل کلاس گردآوری شده‌اند به آسانی می‌توان حوزه‌هایی را که دانش‌آموز و یا کلاس به آموزش بیشتر نیاز دارند شناسایی کرد.

من دانش‌آموزانی را که در حوزه‌هایی از هنرهای زبانی ضعف نشان داده‌اند شناسایی می‌کنم و هر کجا ممکن بود بر اساس برنامه درسی و استانداردهای ایالتی خودمان به رفع کاستی‌ها می‌پردازم. من قسمت‌های شاخص داده‌های دانش‌آموزان را در قسمت مجزایی از یک پرونده نگهداری می‌کنم. من از طریق آموزش مجزا می‌توانم برای این دانش‌آموزان در زمینه مهارت مورد نظر تدریس مجدد و یا تمرین بیشتر تدارک بینم، در حالی که سایر دانش‌آموزان روی فعالیت‌های تکمیلی کار می‌کنند. من برای این منظور فعالیت‌های پوشه‌ای دارم یعنی به هر دانش‌آموز پوشه‌ای محول گردیده که باید روی آن کار کند. من همچنین می‌توانم تکالیف را از طریق برنامه‌های گوناگون به صورت آنلاین ارسال کنم و همه دانش‌آموزان با لپ‌تاپ خویش، البته روی تکالیفی متفاوت، کار خواهند کرد. این همچنین موقعیتی برای آموزش در گروه‌های کوچک یا آموزش انفرادی است. من همچنین از این اطلاعات برای گروه‌بندی نامتجانس دانش‌آموزان استفاده می‌کنم به گونه‌ای که در کار گروهی از دانش‌آموزان تاب‌آور حمایت شود.

من به‌طور مداوم آبرصفحه و پرونده‌ام را به‌روز رسانی می‌کنم و تا جدیدترین داده‌ها در آن منعکس و پیشرفت دانش‌آموزان مشخص شود. این اطلاعات در جلسات با والدین نیز به من کمک می‌کند. در اختیار داشتن داده‌های دقیق و معنادار ابزار ارزشمندی برای آموزش کلاسی آگاهانه‌تر است.

¹- computerized benchmark test

این آزمون‌ها نقطه مرجعی فراهم می‌نمایند که بر اساس آن می‌توان به جایگاه انفرادی هر دانش‌آموز پی بُرد. در واقع، این آزمون‌ها در سراسر سال تحصیلی برای ارزیابی میزان رشد یا پیشرفت دانش‌آموز و نیز اصلاح آموزش برگزار می‌شوند. م

²- writing prompt (موضوع اولیه‌ای که نویسنده بر اساس آن به نوشتن اندیشه‌های بعدی خویش می‌پردازد)

³- spreadsheet

واژگان کلیدی

- پیشینه داستانی
- چک‌لیست
- سنجش کلاسی
- ارزشیابی معیار-مرجع
- تصمیم‌گیری بر پایه داده‌ها
- سؤالات نوشتاری
- ارزشیابی
- سؤالات نوشتاری پاسخ مبسوط
- سنجش تکوینی
- نمره معادل پایه
- آزمون‌های سرنوشت‌ساز
- اندازه‌گیری
- خطای اندازه‌گیری
- ارزشیابی هنجار-مرجع
- سؤالات عینی
- نمودار مشارکت
- درصد صحیح
- نمره صدکی
- سنجش مبتنی بر عملکرد
- کارپوشه
- قابلیت کاربرد
- پیش‌سنجش
- مقیاس درجه‌بندی
- نمره خام
- پایایی
- سؤالات نوشتاری پاسخ محدود
- ماتریس
- آزمون‌های استاندارد
- نُه‌بخشی
- سنجش پایانی
- جدول مشخصات
- مجموعه آزمون
- اعتبار

مفاهیم اصلی

۱. «سنجش کلاسی» گردآوری، ارزشیابی و کاربست اطلاعات برای کمک به معلمان در تصمیم‌گیری برای بهبود یادگیری دانش‌آموز است.
۲. «اندازه‌گیری» فرایندی است که برای به دست آوردن داده‌ها درباره یادگیری دانش‌آموز مورد استفاده قرار می‌گیرد. «ارزشیابی» فرایند قضاوت ارزشی درباره یادگیری دانش‌آموز بر مبنای داده‌های مرتبط است.
۳. تصمیم‌گیری بر پایه داده‌ها به این معناست که معلمان از اطلاعات منابع متعدد برای تصمیم‌گیری‌ها درباره برنامه‌ریزی، تدریس و ارزیابی استفاده کنند.
۴. سه نوع سنجش وجود دارد: پیش‌سنجش، تکوینی و پایانی. هر کدام در راستای مقاصد متفاوتی است و هر یک در زمان‌های متفاوتی به اجرا در می‌آیند.
۵. معلمان حتی پیش از شروع آموزش باید چارچوبی را برای سنجش کلاسی آماده کنند.
۶. معلمان باید به‌هنگام کاربرد سنجش مبتنی بر عملکرد، معیارهایی را که محصولات یا عملکردهای دانش‌آموزی بر اساس آنها درجه‌بندی خواهد شد تصریح نمایند و سپس باید فرم‌های درجه‌بندی واقعی را تهیه کنند.
۷. خُرده‌هدف‌های حیطه‌های سه‌گانه یادگیری که دانش‌آموزان باید کسب کنند و نیز محتوای مرتبط به این خُرده‌هدف‌ها در یک «جدول مشخصات» درج می‌شوند.
۸. سنجش دانش‌آموزی باید مرتبط و متناسب با خُرده‌هدف‌های آموزشی باشد که در جدول مشخصات گنجانده شده‌اند.
۹. رهنمودهای این فصل برای برنامه‌ریزی آزمون کلاسی، انتخاب و تهیه آیت‌های آزمون، ساخت آزمون، و اجرا و نمره‌گذاری آزمون، می‌توانند به اندازه‌گیری اثربخش یادگیری دانش‌آموز کمک کنند.
۱۰. آزمون‌های استاندارد از سوی نهادهای آزمون‌سازی تهیه می‌شوند و آیت‌ها، راهنماها، شرایط آزمون، و رویه‌های نمره‌گذاری آنها استاندارد است. معلمان در زمینه آماده‌سازی دانش‌آموزان برای این آزمون‌ها، اجرای این آزمون‌ها، و سپس بهره‌گیری از نمرات این آزمون‌های به شیوه‌های گوناگون، مسئولیت‌هایی را بر عهده دارند.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. معلمان در حین جلسه کلاسی به چه راه‌هایی می‌توانند از سنجش تکوینی برای واری فهم دانش‌آموزان استفاده کنند؟
۲. چرا بهره‌گیری از ابزارهای سنجش متنوع در ارزشیابی یادگیری دانش‌آموز سودمند است؟
۳. سنجش‌ها را تا چه حدی باید برای دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص متناسب‌سازی کرد؟
۴. مزایا و معایب بهره‌گیری از محصولات و عملکردها برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموز کدامند؟
۵. به هنگام تهیه آزمون، استفاده از «جدول مشخصات» چه فوایدی دارد؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. برای فصل حاضر یک جدول مشخصات آماده کنید که خُرده‌هدف‌های یادگیری و محتوا در آن گنجانده شده باشد.
۲. در راستای تهیه آزمون این فصل، سه سؤال را برای هر کدام از انواع سؤالات زیر طراحی کنید: صحیح-غلط، جواب کوتاه، چندانتخابی، و نوشتاری.
۳. ماتریسی بسازید که بتوان از آن برای ارزیابی فهم دانش‌آموزان از یک داستان کوتاه استفاده کرد.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. از یکی دو معلم بخواهید که در مورد روش خویش برای ارزشیابی دانش‌آموزان صحبت کنند. پاسخ‌های ایشان را، متناسب با چارچوب مورد بحث در این فصل برای سنجش، تجزیه و تحلیل کنید.
۲. با چند معلم در زمینه راه‌های ایشان برای انجام سنجش‌های محصول-مدار یا عملکردی صحبت کنید. به‌طور ویژه در زمینه معیارها و فرم‌های درجه‌بندی از آنها سؤال کنید.

۳. یک یا چند آزمون معلم-ساخته گیر بیاورید و بر اساس رهنمودهای مورد بحث در این فصل (برای برنامه‌ریزی آزمون، انتخاب و تهیه آیت‌های آزمون، و ساخت آزمون) آنها را نقد کنید.

خواندنی‌های بیشتر

Butler, S. M., & McMunn, N. D. (2014). *A teacher's guide to classroom assessment: Understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

این کتاب جامعی است در آن به صورت گام‌به‌گام، شیوه‌های تلفیق سنجش در کلاس درس نشان داده شده‌اند. در این کتاب موضوعاتی نظیر رسیدن به استانداردها، تعیین انتظارات، گردآوری شواهد سنجش، نتیجه‌گیری از داده‌ها، و پیونددهی سنجش به آموزش مورد بررسی قرار گرفته است.

Gareis, C. R., & Grant, L. W. (2015). *Teacher-made assessments: How to connect curriculum, instruction, and student learning* (2nd ed.). New York: Routledge.

در این کتاب رهنودها و مثال‌های بسیار مفیدی برای انواع گوناگون سؤالات آزمون فراهم شده است. چگونگی تهیه آزمون‌ها و نیز چگونگی استفاده از آنها در سیستم سنجش، توصیف شده است.

Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2013). *Measurement and assessment in teaching* (11th ed.). Boston: Pearson.

در این کتاب تمامی ابعاد اندازه‌گیری و سنجش به‌طور عمیق پوشش داده شده است. مثال‌ها و رهنمودهای بسیاری نیز در آن گنجانده شده است.

Waugh, C. K., & Gronlund, N. E. (2013). *Assessment of student achievement* (10th ed.). Boston: Pearson.

این کتاب می‌تواند به عنوان راهنمایی کاربردی برای سنجش پیامدهای قصد شده آموزش مورد استفاده قرار گیرد. در این کتاب تأکید بر سنجش‌های معلم-ساخته و سنجش‌های عملکردی است.

فصل دوازدهم

نظام‌های نمره‌دهی، درجه‌گذاری و گزارش

اهداف نمره‌دهی

- کارکردهای نمرات
- برآمیختن نمرهٔ پیشرفت

نظام‌های نمره‌دهی

- نمرات درصدی
- نمرات حروفی
- سنجش‌های توصیفی
- نمرهٔ قبول-رد
- چک‌لیست‌های خُرده‌هدف‌ها

تعیین نمرات حروفی

- تعیین آنچه که باید در نمره گنجانده شود
- خلق یک نمرهٔ ترکیبی
- انتخاب چارچوب مرجع برای نمره‌دهی
- تعیین توزیع نمرات
- محاسبهٔ نمرات نیم‌سالانه و سالانه

پیامدهای غیرپیشرفت

- مقیاس‌های درجه‌بندی
- چک‌لیست‌ها
- گزارش‌های ویژه

استفاده از دفتر نمرات

- دفاتر نمرات الکترونیکی
- بایگانی سوابق
- قسمت‌های دفتر نمرات

گزارش نمرات

- کارنامه‌ها
- پوشه‌های بایگانی نهایی

اصول کلی نمره‌دهی و گزارش

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. مقاصد نمره‌دهی را توصیف کنید.
۲. ویژگی‌ها و قوت‌های انواع گوناگون سیستم‌های نمره‌دهی را مقایسه کنید.
۳. مراحل لازم برای تعیین نمرات را رعایت کنید.
۴. پیامدهای غیربیشرفت را شناسایی کرده و تعیین کنید که چگونه می‌توان آنها را اندازه‌گیری و گزارش کرد.
۵. اطلاعاتی را که باید در دفتر نمرات ثبت شوند شناسایی و تعیین کنید که چگونه می‌توان آنها را به شیوه‌ای اثربخش قالب‌بندی کرد.
۶. نمرات دانش‌آموزان را پردازش و در کارنامه‌ها و پوشه‌های بایگانی نهایی ثبت کنید.

این کافی نیست که به سادگی، فقط اطلاعات مربوط به عملکرد دانش‌آموز را از طریق آزمون‌های معلم-ساخته، کارپوشه‌ها، نمونه‌های کار و دیگر رویکردها گردآوری کنید. شما باید همچنین نمره‌ای برای کار دانش‌آموز تعیین کنید، نمره را در یک نظام نمره‌دهی قرار دهید، و سپس آن نمره را به خانواده دانش‌آموز گزارش کنید.

نمره‌ها یا درجه‌ها نمادهایی جمع‌پذیر^۱، عددی یا شبه-عددی‌اند که عملکرد دانش‌آموز را برای ایام ارسال نمرات برای خانواده‌ها یا برای دوره تحصیلی بازنمایی کرده و به بخشی از پرونده دائمی او تبدیل می‌شوند. اصطلاحات درجه و نمره بسیاری از اوقات در معنای یکدیگر به کار رفته‌اند.

تمایز کردن درجه یا نمره از امتیاز^۲ اهمیت دارد. امتیاز برای گزارش، تکلیف منزل یا آزمون خاصی داده می‌شود که در زمان انجام آن، آموزش هنوز در جریان است؛ در واقع، امتیاز برای سنجش تکوینی است. نمرات برای سنجش پایانی کاربرد دارند و سطح شایستگی یا پیشرفتی را که دانش‌آموز پس از آموزش بدان رسیده بازنمایی می‌کنند.^۳

^۱- summative

^۲- score

^۳- شاپووی و استینز (۲۰۲۰) معنای اصطلاحات نمره (grade) و درجه (mark) را در بافت آموزش و پرورش آمریکا و کانادا مشخص کرده‌اند: نمره «در اصل، نماد یا کلمه‌ای است که جایگاه دانش‌آموز را در پیوستاری از تسلط یا شایستگی بازنمایی می‌کند. در ایالات متحده، ما به‌طور معمول از اصطلاح **نمرات** برای اشاره به حروف، اعداد یا سطح‌هایی استفاده می‌کنیم که برای کار دانش‌آموز - کار کلاسی، کونیزها، آزمون‌ها و پروژه‌ها - در نظر می‌گیریم و نیز برای اشاره به حروف، اعداد یا سطح‌های نهایی مشخصی استفاده می‌کنیم که روی گزارش پایان‌ترم درج می‌شوند. در کانادا و دیگر جاها، این حروف، اعداد یا سطح‌ها به اجزای تکی کار دانش‌آموز داده می‌شوند و **درجه** نامیده شده‌اند تا بتوان آنها را از حروف، اعداد یا سطح‌های نهایی پایان‌ترم که به‌طور معمول با اصطلاح نمرات مورد اشاره قرار می‌گیرند متمایز کرد» (ص، ۳۰۳). م

شما در مورد نوع اطلاعاتی که باید برای ارزیابی دانش‌آموزان گردآوری کرد، وزنی که باید به هر کدام از این اطلاعات داد، و نیز دربارهٔ چارچوب مرجع^۱ مورد استفاده برای تعیین نمرات (برای مثال، معیار-مرجع، هنجار-مرجع، یا استانداردهای بالقوه) تصمیم‌گیری خواهید کرد. این اطلاعات از تکالیف منزل، آزمون‌ها، کوئیزها، گزارش‌های مکتوب یا شفاهی، یا از دیگر ابزارها قابل تأمین است. انتخاب نظام نمره‌دهی غالباً از سوی منطقهٔ آموزشی انجام می‌شود و تجلی آن را می‌توان در قالب مورد استفاده برای کارنامه‌ها مشاهده کرد.

شما هنگام رسیدگی به موضوع نمره‌دهی عملکرد دانش‌آموزان، باید در مورد تعدادی از عوامل تصمیم‌گیری کنید: مقاصد نمره‌دهی کدامند؟ از کدام نوع از نظام‌های نمره‌دهی می‌توان استفاده کرد؟ نمرات باید چگونه تعیین شوند؟ پیامدهای غیرپیشرفت چگونه گزارش می‌شوند؟ دفتر نمرات را چگونه می‌توان قالب‌بندی کرد، و چگونه می‌توان اطلاعات را در آن ثبت کرد؟ پیشرفت دانش‌آموز باید چگونه گزارش شود؟ در فصل حاضر این موضوعات، به‌همراه اصول کلی نمره‌دهی و گزارش مورد بررسی قرار می‌گیرند.

اهداف نمره‌دهی

نمرات اطلاعات را به گونه‌ای موجز و مختصر، و بدون جزئیات زائد انتقال می‌دهند. باید بتوان از نمرات برای اعلام اطلاعات به مخاطبان گوناگونی استفاده کرد که این نمره‌ها برای مقاصد متفاوتی به کارشان می‌آید. مخاطبان اصلی عبارتند از دانش‌آموزان، والدین، عوامل اجرایی مدرسه، مشاوران، دیگر مدارس، مسئولان پذیرش در دانشگاه‌ها، و کارفرمایان آینده. هر کدام از این مخاطبان، به‌شیوه‌ای متفاوت از این نمرات استفاده می‌کنند.

کارکردهای نمرات

نمرات و دیگر گزارش‌های پیشرفت دانش‌آموز کارکردهای متعددی دارند (راسل و آیراسیان، ۲۰۱۲؛ کری، ۲۰۰۶). مقاصد اصلی نمرات عبارتند از فراهم‌سازی اطلاعات و کمک به تصمیم‌گیری‌های اجرایی درون مدرسه. البته، مقاصد دیگری نیز وجود دارد:

^۱ - frame of reference

۱. کارکردهای اطلاعاتی. از نمرات برای اطلاع‌رسانی در زمینه پیشرفت تحصیلی به دانش‌آموزان و خانواده‌ها استفاده می‌شود. این بازخورد باید دانش‌آموزان را قادر سازد عملکرد خویش را ارزشیابی کنند، به‌سوی اصلاح رفتار خودشان هدایت شوند، بین حوزه‌های قوی و ضعیف عملکرد خویش تمایز قائل شوند، و همچنین بازخورد مزبور باید به منزله عامل تقویت کارهای خوب ایشان عمل کند. خانواده‌ها از روی نمرات نسبت به عملکرد بچه‌هایشان آگاه می‌شوند و می‌توانند بر مبنای آن نمرات سؤالاتی را از معلمان بچه‌ها بپرسند. خانواده‌ها می‌توانند بر اساس این اطلاعات، پشتیبانی عاطفی و مشوق‌های لازم را برای بچه‌های خویش فراهم کنند. بر مبنای این گزارش‌های اجمالی خانواده‌ها می‌توانند برای طراحی برنامه‌های آموزشی دقیق به بچه‌های خویش کمک کنند.

۲. کارکردهای مدیریتی. نمرات برای مؤسسه‌ای که آنها را تعیین می‌کند مجموعه متنوعی از مقاصد مدیریتی داخلی دارند. از نمرات برای تعیین ارتقا و فارغ‌التحصیلی، اعطای امتیازات، تصمیم‌گیری در مورد پذیرش در دوره‌ها یا برنامه‌های ویژه، و تعیین شایستگی دریافت بورس تحصیلی و شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه، از جمله رقابت‌های ورزشی استفاده می‌شود.

۳. کارکردهای هدایتی. دانش‌آموز و مشاور می‌توانند با نگاهی به کل پرونده دانش‌آموز به شناسایی قوت‌ها، ضعف‌ها و علایق او بپردازند. مشاوران در راستای کمک به دانش‌آموزان برای توسعه خود-آگاهی و طراحی برنامه‌های آموزشی و شغلی واقع‌بینانه‌تر، از اطلاعات مورد بحث استفاده می‌کنند. برای تصمیم‌گیری در مورد ثبت نام در دوره‌ها یا برنامه‌های خاص و نیز پیگیری مسیرهای شغلی بالقوه می‌توان از این اطلاعات استفاده کرد.

۴. کارکردهای دسته‌بندی و انتخاب. از نمرات غالباً به‌هنگام انتخاب افراد برای اعطای مزایای تحصیلی، کمک‌هزینه‌های تحصیلی و جوایز، استخدام، ادامه تحصیل در کالج‌ها و دانشگاه‌ها، و مشارکت در فعالیت‌های حرفه‌ای گوناگون مؤسسات استفاده می‌شود. این تصمیم‌ها ماهیت رقابتی دارند و تصمیم‌گیران نوعاً به مؤسسه‌ای دیگر، غیر از جایی که این نمرات را تعیین کرده تعلق دارند. کارفرمایان و مسئولان پذیرش کالج‌ها و دانشگاه‌ها از نمرات برای استخدام یا پذیرش افراد بهره می‌گیرند.

فیلم آموزشی

اطلاع‌رسانی معیارهای نمره‌دهی به دانش‌آموزان

خانم والتون توضیح می‌دهد که از نظر او مهم است که دانش‌آموزان پیش از اینکه روی پروژه یا ارائه خویش کار کنند از نحوه نمره‌دهی آگاه باشند. از نظر شما آیا این کار به دانش‌آموزان کمک می‌کند یا اینکه خلاقیت آنها را محدود می‌کند؟

۵. کارکردهای انگیزشی. گزارش‌های پیشرفت دوره‌ای دانش‌آموز را از نتایج کار آگاه کرده و اهدافی کوتاه-مدت فرا روی او قرار می‌دهند لذا می‌توانند در انگیزش او نقش داشته باشند. البته، کارکرد انگیزشی گزارش‌ها به ماهیت گزارش و چگونگی بهره‌گیری از آن بستگی دارد. اگر از نمره حروفی یکسانی استفاده شود و دانش‌آموزان (مگر در صورت مطالعه شدیدتر) به گرفتن نمرات پائین تهدید شوند نتایج احتمالا منفی خواهد بود. لکن اگر گزارش‌ها به عنوان فرصت‌هایی برای واریسی پیشرفت یادگیری نگاه شوند احتمالا اثرات انگیزشی مثبتی به جای می‌گذارند.

۶. کارکردهای پژوهشی. یکی از کارکردهای غالباً مغفول نمرات نقشی است که در تحقیقات آموزشی دارند. در تحقیق راجع به انتخاب دانشجو، از نمرات به عنوان معیاری استفاده می‌شود که در برابر آن یک متغیر پیش‌بین تأیید می‌شود (برای مثال، استفاده از نمرات دبیرستان به عنوان متغیر پیش‌بین موفقیت در کالج). گاهی اوقات در تحقیقات و ارزشیابی برنامه درسی نیز از نمرات استفاده می‌شود یعنی موفقیت دانش‌آموز به عنوان شاخصی برای عملکرد او در نظر گرفته می‌شود.

خود دانش‌آموزان آگاه‌اند که سنجش باید انجام شود اما شما می‌توانید با گفتگو راجع به دلایل وجودی سنجش و اینکه چگونه به نفع دانش‌آموزان است درک و تعهدی ویژه نسبت به آن ایجاد کنید. برای مثال، با سنجش تکوینی می‌توانید همین‌طور که در بخشی به پیش می‌روید یادگیری دانش‌آموزان را اندازه‌گیری کنید و پیش از سنجش پایانی، در مورد حوزه‌های قوت و ضعف عملکرد دانش‌آموزان بدان‌ها بازخورد بدهید. اطلاعات سنجش تکوینی ثبت می‌شوند اما شاید در کارنامه نهایی به حساب نیایند. هنگامی که دانش‌آموزان دلایل سنجش تکوینی را بدانند و دریابند که روی نمره کارنامه نهایی تأثیری ندارد حس استرس و فشار آنها کمتر شده و به مشارکت راغب‌تر می‌شوند. بعلاوه، برای اینکه درک و تعهد اجتماع یادگیرندگان نسبت به سنجش افزایش یابد شاید بتوان به شیوه‌های گوناگونی دانش‌آموزان را در تدوین سنجش‌ها مشارکت داد.

نظراتی از کلاس درس

جینی پال من، معلم ریاضی دبیرستان، ویچوتا، کانزاس

اطلاع‌رسانی رویه‌های نمره‌دهی به دانش‌آموزان

من در ابتدای سال تحصیلی به دانش‌آموزانم جزوه‌ای می‌دهم که در آن رویه‌های نمره‌دهی و انتظارات من توصیف شده‌اند. در این جزوه چارچوب وزن‌دهی آزمون‌ها، کوئیزها و تکالیف منزل مشخص شده است. رویه‌هایی نیز برای گرفتن کمک اضافه و استفاده از دفتر سه‌حلقه^۱ توصیف شده‌اند. من همچنین اطلاعاتی را دربارهٔ مواد آموزشی مورد نیاز در کلاس و رویه‌هایی که در شروع کلاس رعایت خواهیم کرد در این جزوه می‌گنجانم. خط‌مشی‌ها مربوط به تأخیر در ورود به کلاس و تقلب نیز در آن ذکر می‌شوند. من فکر می‌کنم که بیان شفاف تمامی این رهنمودها و انتظارات اهمیت دارد.

برآمیختن نمرهٔ پیشرفت

شاید بعضی از معلمان به‌هنگام تلاش برای خلق شاخصی جامع از پیشرفت دانش‌آموز، نمرات مربوط به منش^۲ و پیشرفت را ترکیب کنند با فکر که چنین کاری دقت نمرات دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد؛ اما درست عکس این اتفاق می‌افتد! ترکیب این متغیرها باعث درآمیختگی یا خلط معنایی آن نمره می‌شود. بنابراین، آن نمره معنایی توافقی پیدا می‌کند و تفسیر صحیح آن دشوار می‌گردد.

معلمان با چهار شیوهٔ معمول نمرات پیشرفت را برآمیخته می‌کنند (کری، ۲۰۰۶). شما باید از این شیوه‌ها یا اقدامات پرهیز کنید:

۱. احتساب آزمون‌های تمرینی یا تکلیف منزل به عنوان سنجش پایانی. چنانکه در فصل یازدهم بحث شد سنجش تکوینی و سنجش پایانی هر کدام در خدمت مقاصد متفاوتی هستند. از آنجایی که کاربرد داده‌های پیش‌سنجش برای جایابی^۳ و تصمیمات برنامه‌ریزانه است شما نباید از این اطلاعات به عنوان مبنایی برای تنظیم کارنامه استفاده کنید. به همین ترتیب، هدف از گردآوری داده‌های سنجش تکوینی اینست که به دانش‌آموزان و معلم در زمینهٔ عملکرد دانش‌آموز حین آموزش (یعنی زمانی که هنوز آموزش در جریان است) بازخورد داده شود. متأسفانه معلمان غالباً به ترکیب داده‌های سنجش تکوینی و داده‌های

^۱ - three-ring notebook (کلاسور سه‌حلقه‌ای)

^۲ - conduct

^۳ - placement

سنجش پایانی می‌پردازند تا بدین ترتیب نمره‌ای را برای ایام ارسال نمرات یا برای کل دوره تعیین کنند. ترکیب داده‌های سنجش تکوینی و پایانی، معنای آن نمره را برآمیخته می‌کند.

از آنجایی که هدف از آزمون‌های تمرینی، تکلیف منزل و دیگر تکالیف مرتبط مورد استفاده در سنجش تکوینی تکرار یا مرور^۱ است استناد بدان‌ها در حکم اندازه‌گیری‌هایی شتاب‌آلود و خام از پیشرفت نهایی فرد خواهد بود. بر همین مبنا، نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های تمرینی باید از نمرات ایشان در پس‌آزمون‌های روا^۲ کمتر باشد. معلمانی که به این شیوه تمرین و پیشرفت را در هم می‌آمیزند به‌طور معمول می‌کوشند از طریق کاهش سهم آزمون‌های تمرینی یا تکلیف منزل در نمره ترکیبی نهایی، حذف پائین‌ترین نمره آزمون تمرینی، فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای گرفتن امتیاز اضافه، یا با ترکیبی از راهبردها اثر منفی مورد بحث را به حداقل برسانند.

۲. اجرای پس‌آزمون‌ها بدون اعلام قبلی. بعضی از معلمان برای اینکه دانش‌آموزان را به مطالعه مستمر و منظم وادار کنند از پس‌آزمون‌های بی‌خبر، معروف به کوئیزهای ناگهانی^۳ استفاده می‌کنند تا بدین طریق دانش‌آموزان از این به بعد برای آزمون‌هایی که تاریخ آن از قبل مشخص است شتابزده آماده نشوند. متأسفانه این عمل به خلط پیشرفت واقعی و عادات مطالعه می‌انجامد. نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های بی‌خبر کمتر از نمرات آنها در آزمون‌های دارای تاریخ مشخص است. معلمانی که آزمون‌های بی‌خبر را به کار می‌برند به‌طور معمول به اتخاذ راهبردهایی برای مقابله با نتایج منفی این آزمون‌ها مجبور می‌شوند.

۳. کاستن از نمرات پس‌آزمون به علت بدرفتاری. به واسطه این اقدام، پیشرفت تحصیلی با منش خلط می‌شود. رفتارهای دانش‌آموزی غیرقابل توجه می‌تواند تقلب در امتحان، صحبت یا ایجاد مزاحمت در خلال آزمون، یا تحویل دیر هنگام تکالیف را شامل شود. معلمان معمولاً نمره کسب شده را تعدیل می‌کنند تا به دانش‌آموز یاد دهند که چنین بدرفتاری‌هایی تحمل نخواهد شد. معلمان باید به جای کاستن از نمرات کسب شده، برای تشویق افراد به صداقت، رعایت ملاحظات و وقت‌شناسی، از راهبردهای جایگزین استفاده کنند. بسیاری از مناطق، قسمتی از کارنامه را برای گزارش رفتار و منش شهروندی در نظر گرفته‌اند.

^۱- rehearsal

^۲- legitimate posttests

^۳- pop quizzes

نمونه معیارها

سنجش

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در اسناد اصلی برای هر معیار فهرستی از عملکردها، دانش‌مبنایی و گرایش‌های اساسی وجود دارد که مقصود از آن معیار را به روشنی توضیح می‌دهند. از آنجایی که موضوع فصل حاضر به سنجش مربوط است، در اینجا نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار ششم اینتسک (سنجش) فهرست می‌شود که به موضوعات این فصل ارتباط دارند.

عملکردها

- معلم برای ارزیابی آزمون و دیگر داده‌های عملکردی (در راستای فهم میزان پیشرفت هر فراگیر و هدایت برنامه‌ریزی‌ها) هم به‌طور مستقل و هم به‌طور مشارکتی فعالیت می‌کند.
- معلم همواره به دنبال راه‌های مناسب کاربرد فناوری برای پشتیبانی از عمل سنجش است تا بدین ترتیب هم فراگیران را کامل‌تر مشارکت دهد و هم نیازهای فراگیر را ارزیابی و برآورده کند.

دانش‌مبنایی

- معلم می‌داند که چگونه برای فهم روندها و شکاف‌ها در یادگیری، هدایت برنامه‌ریزی و آموزش، و ارائه بازخوردهای معنادار به تمامی فراگیرندگان، داده‌های سنجش را تجزیه و تحلیل کند.
- معلم می‌داند که چه زمانی و چگونه پیشرفت فراگیرنده را در برابر استانداردها ارزیابی و گزارش کند.

گرایش‌های حیاتی

- معلم متعهد است فراگیران را به‌طور فعال در فرایندهای سنجش مشارکت دهد و ظرفیت هر فراگیر را برای نقد و تبادل نظر درباره پیشرفت و یادگیری خودش توسعه دهد.
- معلم متعهد است انواع گوناگون فرایندهای سنجش را برای پشتیبانی، تأیید، و مستندسازی یادگیری‌ها به کار برد.

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (ایتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

۴. استفاده از تکالیف اضافه برای تعدیل نمرات. منظور از تکالیف اضافه تکالیفی است که در جریان عادی کلاس برای همه دانش‌آموزان الزامی نیستند، اما به عنوان مبنایی برای تعدیل نمره دانش‌آموز مورد استفاده قرار می‌گیرند. اما این اقدام نیز باعث درآمیختگی پیشرفت و تلاش می‌شود. نمره بالاتری که یک دانش‌آموز به واسطه تکالیف اضافه به دست می‌آورد در واقع سطح تسلط واقعی او را پنهان می‌کند. برخی از معلمان تکالیف اضافه را فرصتی برای دانش‌آموز برای نمایش تسلط فراتر یا مهارت‌های ویژه تلقی می‌کنند.

نظام‌های نمره‌دهی

در نمره‌دهی و گزارش اثربخش باید نوع اطلاعات مورد نیاز کاربران گزارش فراهم و به شکلی قابل فهم ارائه گردد. چنانکه گفته شد برخی از کاربران نمرات با توجه به غایت نمره‌دهی، گزارش‌های جامع و مفصل را ترجیح می‌دهند در حالی که دیگر کاربران نمره‌ای واحد را می‌پسندند. لذا اکثر نظام‌های نمره‌دهی نمایانگر توافقی است درباره اینکه اطلاعات مفصل فراهم گردد یا اینکه گزارشی موجز و مختصر داده شود. نظام نمره‌دهی شیوه‌ای برای گزارش پیشرفت دانش‌آموز است (مک‌میلان، ۲۰۱۸). همان‌طور که در قسمت‌های بعد تشریح گردیده چندین نظام نمره‌دهی رایج وجود دارد (میلر، لین و گرانلاند، ۲۰۱۳). شما باید صرف‌نظر از اینکه چه رویه‌ای دارید دانش‌آموزانتان را درباره نظام نمره‌دهی خودتان آگاه کنید و به گونه‌ای شفاف رویه‌ها و الزامات نمره‌دهی را برای آنها توضیح دهید.

نمرات درصدی

در نظام نمره‌دهی درصدی، معلم عددی بین ۰ تا ۱۰۰ را تعیین می‌کند؛ در اکثر مواقع این عدد باید برابر با درصد موادی باشد که دانش‌آموزی یاد گرفته است. یکی از معایب این رویکرد دشواری تمایز نهادن میان امتیازاتی است که در این بازه ۱۰۰ نمره‌ای کمتر از ۴ تا ۷ امتیاز اختلاف دارند. به همین دلیل بود که در خلال دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ بسیاری از مناطق آموزشی از نمرات عددی به نمرات حروفی تغییر رویکرد دادند.

نمرات حروفی

نمرات حروفی به رایج‌ترین نظام نمره‌دهی برای بازنمایی پیشرفت دانش‌آموزان تبدیل شده‌اند. در این نظام، از یک حرف واحد (برای مثال، الف، ب، پ، ت، ث) برای بازنمایی پیشرفت دانش‌آموز استفاده می‌شود. در نظام نمره‌دهی الف تا ث حداقل دو روش وجود دارد. یک روش مثل نظام الف تا ث مستلزم استفاده از عددی واحد (برای مثال ۵، ۴، ۳، ۲، ۱) برای بازنمایی معنایی یکسان است. روش دیگر عبارتست از کاربرد دو حرف نظیر ر (رضایت بخش) و ن (نارضایت بخش). این رویکرد عمدتاً در مدارس ابتدایی کاربرد دارد. نظام نمرات حروفی، علی‌رغم اختصار و سهولت آن کاستی‌هایی دارد: (۱) معنای نمرات غالباً ناشفاف است زیرا آنها حاصل جمع عواملی نظیر پیشرفت، تلاش و رفتار خوب‌اند؛ (۲) تفسیر نمرات در آن دشوار است؛ و (۳) کاربرد نمرات حروفی به تأکید ناخواسته روی نمرات، به عنوان غایاتی قائم به ذات منجر می‌شود (میلر و همکاران، ۲۰۱۳).

اما نظام نمرات حروفی مزایایی نیز دارد. نخست اینکه تبدیل نمرات حروفی به نمرات درصدی و برعکس آن نسبتاً آسان است. این تبدیل برای معلمانی مناسب است که ثبت تمامی اطلاعات دانش‌آموز بر مبنای عددی، وزن‌دهی و میانگین گرفتن از این اطلاعات، و سپس اختصاص نمرات حروفی متناسب با آن برایشان میسر است. دوم، نمادهای مثبت (+) و منفی (-) را می‌توان برای نمایش دقت بیشتر در نمره‌دهی مورد استفاده قرار داد. سوم، از نمرات حروفی می‌توان به آسانی برای ساخت شاخص خلاصه‌ای که معدل نمرات^۱ نام دارد استفاده کرد.

سنجش‌های توصیفی

سنجش‌های توصیفی^۲ توصیف‌هایی کیفی از یادگیری، مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که معرف کار دانش‌آموزند. این سنجش‌ها می‌توانند به شکل گزارش‌های مکتوب برای خانواده‌ها ارسال یا در پرونده^۳ انباشته^۳ دانش‌آموز گنجانده شوند. از آنجایی که در این گزارش‌ها قوت‌ها، ضعف‌ها، نیازهای یادگیری و نیز پیشنهاداتی برای بهبود ذکر می‌شوند می‌توان با انعطاف‌پذیری بیشتری پیشرفت دانش‌آموزان را به خانواده‌ها گزارش کرد.

^۱ - grade point average (GPA)

^۲ - descriptive assessments

^۳ - cumulative record folder

انتقادات وارد بر این نظام نمره‌دهی بر سه مورد متمرکز است: (۱) برای برای تمایز نهادن میان دانش‌آموزان باید مستندسازی‌های گسترده انجام داد که نیازمند صرف وقت و انرژی بسیار است؛ (۲) اعتبار این توصیف‌ها تحت تأثیر سبک و شخصیت دانش‌آموز است؛ و (۳) نوشتن این توصیف‌ها به زمان و تلاش بالایی نیاز دارد. در برخی از کارنامه‌ها، از جمله کارنامه‌های رایانه‌ای، فضایی برای درج نظرات مختصر وجود دارد.

نمره‌دهی قبول-رد

بعضی از دبیرستان‌ها به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند که به جای نظام سنتی الف تا ث، در دوره‌هایی با نظام نمره‌دهی قبول-رد شرکت کنند. از آنجایی که نمره قبول-رد در معدل نمرات دانش‌آموزان به حساب نمی‌آید این نظام آنها را تشویق به کاوش در حوزه‌های مطالعاتی جدید می‌کند بدون واهمه از اینکه نمره کم آنها در آن درس، معدل نمرات آنها را پائین بکشد. در این رویکرد، به عنوان یک نظام گزارش‌دهی نمره‌ای، اطلاعاتی کمتر از نظام الف تا ث عرضه می‌گردد.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

کدامیک از نظام‌های نمره‌دهی برای سنجش تکوینی مناسب است؟

فرض کنیم شما دارید به دانش‌آموزان یاد می‌دهید که راجع به موضوعی خاص گزارش وضعیت^۱ بنویسند. شما از دانش‌آموزان می‌خواهید که مهارت‌های لازم را به کار برده و کسب کنند اما همچنین دوست دارید که به هر دانش‌آموز در مورد سایر موضوعات زبانی و ادبی نظیر املا، نقطه‌گذاری، آئین نگارش و نظایر آن بازخورد بدهید. شما می‌خواهید که پیش از سنجش پایانی بخش، در خلال آن بخش از سنجش تکوینی استفاده کرده باشید.

۱. در راستای این سنجش تکوینی و بازخورد دهی به دانش‌آموزان، از کدامیک از انواع نظام‌های نمره‌دهی استفاده می‌کنید؟

۲. چرا این نظام نمره‌دهی را انتخاب می‌کنید؟ چرا برای این غایاتی که در نظر دارید انواع دیگری از نظام‌های نمره‌دهی را انتخاب نکردید؟

چک‌لیست‌های خُرده‌هدف‌ها

بعضی از مدارس برای اینکه گزارش‌های پیشرفت حاوی اطلاعات بیشتری باشند به جای نظام‌های نمره‌دهی حروفی یا درصدی، از فهرستی از خُرده‌هدف‌های اصلی استفاده

^۱- position paper

می‌کنند که باید آنها را واریسی یا درجه‌بندی کرد. این رویکرد عمدتاً در مقطع ابتدایی کاربرد دارد. برای نمونه، برای هر حوزه موضوعی می‌توان پنج خُرده‌هدف اصلی را به همراه چک‌لیستی برای تعیین سطح عملکرد در آن خُرده‌هدف (برای مثال: عالی، رضایت‌بخش، نیاز به بهبود) فهرست کرد.

تعیین نمرات حروفی

از آنجایی که اکثر مدارس از نظام نمره‌دهی الف تا ث استفاده می‌کنند شما باید به تعیین مواردی بپردازید که در نمره گنجانده خواهند شد و سپس شیوه‌ای را برای محاسبه نمره ترکیبی هر دانش‌آموز تعریف کنید. پس از آن باید چارچوب مرجعی را انتخاب نمایید که در نمره‌دهی مورد استفاده قرار خواهید داد، و بعد روشی را برای توزیع نمره‌های تمامی دانش‌آموزان کلاس تعیین کنید. سرانجام، شما نیاز خواهید داشت که نمرات نیم‌سالانه و سالانه را محاسبه نمایید.

تعیین آنچه که باید در نمره گنجانده شود

نمرات حروفی زمانی معنادارتر و مفیدترند که فقط پیشرفت تحصیلی را بازنمایی کنند. اگر عوامل متفرقه‌ای نظیر تلاش، منش، عادات مطالعه و تمرین را در پیشرفت تحصیلی بگنجانند تفسیر نمرات اشتباه می‌شود. اگر برای تعیین نمره فقط از پیشرفت تحصیلی استفاده شود آن وقت توصیف‌ها از یادگیری و توسعه دانش‌آموز دقیق‌تر خواهند بود. نمرات باید اندازه‌های معتبری از پیشرفت تحصیلی باشند. اندازه سنجشی^۱ ابزاری است که از طریق آن معلم اطلاعات مربوط به پیشرفت دانش‌آموز را گردآوری می‌کند. اندازه‌های سنجشی مواردی نظیر آزمون‌ها، کوئیزها، گزارش‌ها، تکلیف منزل و دیگر رویکردها را شامل می‌شوند. آزمون‌ها و دیگر اندازه‌های سنجشی باید عملاً آن دسته از پیامدهای یادگیری را بسنجند که جزو خُرده‌هدف‌های دوره‌اند. نمرات حروفی باید میزان دستیابی دانش‌آموزان به خُرده‌هدف‌های یادگیری مشخص شده برای آن دوره را نشان دهند همچنین این خُرده‌هدف‌ها باید مطابق با اهمیت نسبی‌شان وزن‌دهی شده باشند.

فیلم آموزشی

معلمان چگونه می‌توانند معیارهای نمره‌دهی را تدوین و به اصلاح آزمون‌ها بپردازند؟

^۱- assessment measure

دکتر گانتی-پورتر شرح می‌دهد که چگونه ساختار آزمون می‌تواند موفقیت دانش‌آموز را ارتقا دهد. ملزومات آزمون مجموعه متنوعی از چیزها نظیر زمان فراوان، مکان جایگزین و ساختار جایگزین را شامل می‌شوند. در این فیلم همچنین در مورد چالش‌های معلمان آموزش عمومی برای کار با دانش‌آموزان استثنایی صحبت می‌شود و پیشنهادهای از سوی معلمان آموزش استثنایی مطرح می‌گردد.

خلق یک نمره ترکیبی

شما مجبورید در پایان ایام ارسال نمرات، نمره‌های به دست آمده از اندازه‌های سنجشی را در قالب نمره‌ای ترکیب کنید که این نمره پیشرفت هر دانش‌آموز را در طول آن ترم نشان می‌دهد. این نمره سنجش پایانی را در اصطلاح نمره‌گذاری نمره ترکیبی^۱ می‌نامند. نمره ترکیبی از طریق آمیختن نمره‌های به دست آمده از اندازه‌های سنجشی خلق می‌شود. معلمانی که می‌خواهند رویه‌ای کارآمد را برای خلق نمره ترکیبی طراحی کنند بهتر است گام‌های چهارگانه زیر را مد نظر قرار دهند (کری، ۲۰۰۶؛ میلر و همکاران، ۲۰۱۳).

۱. اندازه‌های سنجشی را که در تعیین نمره دانش‌آموز مورد استفاده خواهند بود انتخاب کنید. اندازه‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را می‌توان از طریق مجموعه متنوعی از ابزارها، نظیر آزمون‌ها، گزارش‌های کتبی یا شفاهی، تکلیف منزل، مقیاس‌های درجه‌بندی، عملکرد آزمایشگاهی و پروژه‌ها به دست آورد.

۲. ارتباط میان اندازه‌های سنجشی را تحلیل کنید. شاید برخی از اندازه‌های سنجشی ارزش آن را داشته باشند که وزن بیشتری در تعیین نمره بگیرند. بنابراین، ابتدا ویژگی‌های اندازه‌های سنجشی را بررسی کنید. هنگام تفکر درباره پیچیدگی یک اندازه سنجشی، به وسعت^۲ آن و نیز به سطح دشواری اهدافی که می‌سنجد نگاه کنید. وسعت را می‌توان از طریق تعداد هدف‌های مورد سنجش و نیز طول زمان بین آموزش و آزمون مقایسه کرد. دشواری را می‌توان از طریق پیچیدگی نسبی اهدافی که به وسیله هر کدام از اندازه‌های سنجشی اندازه‌گیری می‌شوند مقایسه کرد.

در بررسی وسعت باید توجه کرد کوئیزهایی که بلافاصله پس از آموزش برگزار می‌شوند و تنها یک هدف آموزشی را اندازه می‌گیرند کمترین پیچیدگی را دارند. آزمون بخش‌ها که اهداف بیشتری را اندازه می‌گیرند و گستره زمانی وسیع‌تری دارند پیچیده‌ترند. بر مبنای تفاوت‌ها از نظر پیچیدگی است که معلم می‌تواند تصمیم بگیرد سهم امتحان نهایی در نمره

^۱- composite score

^۲- scope

ترکیبی از هر آزمون میان‌ترمی بیشتر باشد؛ بهتر است سهم آزمون میان‌ترم از هر آزمون بخشی دیگر و سهم آزمون بخشی نیز بیشتر از هر کوئیز دیگری باشد (کری، ۲۰۰۶).

دشواری اهدافی که اندازه‌گیری شده‌اند نیز باید مورد توجه قرار گیرد. شما می‌توانید بر اساس تفاوت‌ها در سطح مهارت، تصمیم بگیرید به آزمون‌هایی که اهدافی دشوارتر را اندازه می‌گیرند وزن بیشتری اختصاص دهید. آزمونی که چندین هدف غیردشواری را اندازه می‌گیرد می‌توان از لحاظ پیچیدگی کلی با آزمون دیگری مقایسه کرد که اهدافی کمتر اما دشوارتر را اندازه می‌گیرد.

۳. تعیین کنید که هر کدام از اندازه‌های سنجشی باید با چه درصدی در نمره ترکیبی توزیع شوند. شما باید درصدی را محاسبه کنید که هر یک از اندازه‌های سنجشی در نمره ترکیبی سهم خواهند داشت. برای مثال، اگر شش آزمون بخشی وجود دارد و معلم مشخص کرده که سهم کلی آزمون‌های بخشی $33/3$ درصد از نمره ترکیبی است، بنابراین شما باید این درصد توزیع را بر تعداد آزمون‌های بخشی تقسیم کنید. در این مورد، هر کدام از آزمون‌های ششگانه چیزی معادل $5/55$ درصد از نمره ترکیبی را به خود اختصاص می‌دهند (6 آزمون $\times 5/55$ درصد = $33/3$ درصد). به همین ترتیب، اگر وزن کلی آزمون‌های میان‌ترم $33/3$ درصد بود ارزش هر کدام از دو امتحان میان‌ترم $16/65$ درصد خواهد بود. در شکل ۱۲-۱ مثالی از روش اختصاص هر کدام از این درصدها برای هر کدام از اندازه‌های سنجشی نشان داده شده است. مثال شکل ۱-۱۲ فقط شامل دو آزمون است؛ معلمان شاید بخواهند که اندازه‌های دیگری نظیر تکلیف منزل و پروژه‌ها را به عنوان قسمتی از نمره ترکیبی لحاظ کنند.

به‌طور معمول، به هنگام تصمیم‌گیری در مورد درصد قابل اختصاص به هر کدام از اندازه‌های سنجشی که جزو نمره ترکیبی اند باید قضاوت حرفه‌ای انجام داد. با این حال، برخی از مناطق آموزشی خط‌مشی‌هایی برای نمره‌دهی دارند که در آنها درصد قابل اختصاص به آزمون‌های نهایی تعیین شده است.

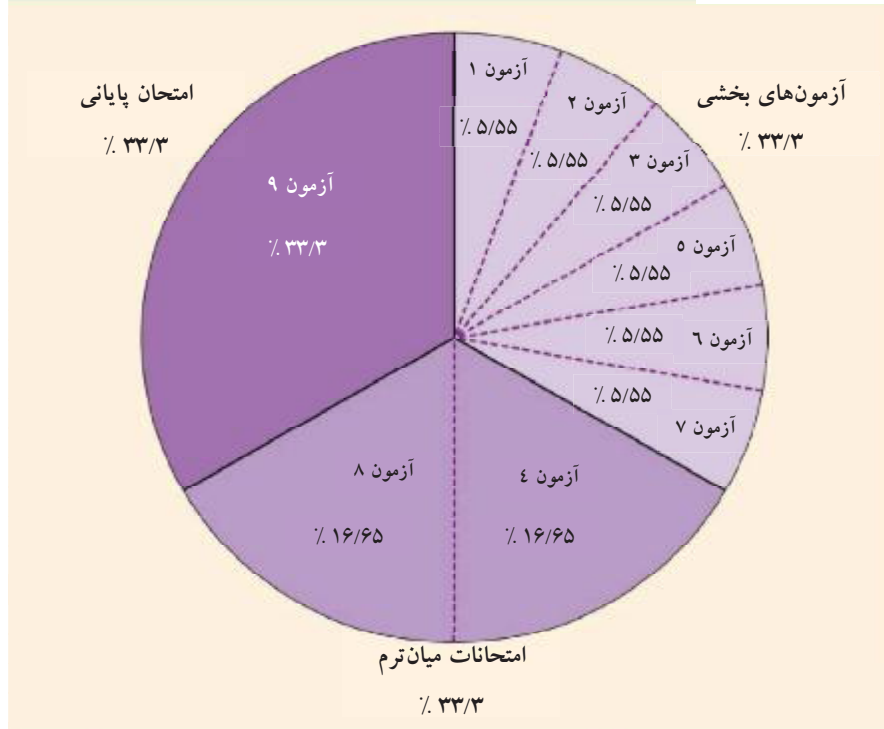
۴. نمرات به دست آمده از اندازه‌های سنجشی را به نمره‌ای ترکیبی تبدیل کنید. اگر چه معلمان شاید نمره ترکیبی را به راه‌های گوناگونی محاسبه کنند اما مقصود ما تلفیق نمرات هر کدام از اندازه‌های سنجشی در قالب یک نمره ترکیبی است. قسمت پیچیده کار عبارتست از ابداع سیستمی که در آن به‌هنگام محاسبه نمره ترکیبی، هر کدام از نمرات اندازه‌های سنجشی وزن نسبی مناسبی داشته باشند. محاسبه نمره ترکیبی را می‌توان به راه‌های گوناگونی انجام داد.

راه اول بهره‌گیری از برنامه‌های رایانه‌ای تجاری برای انجام این محاسبات است. این قبیل نرم‌افزارهای تحلیل نمره بر اساس وزن‌های نسبی مشخصی که معلمان به هر کدام از اندازه‌های سنجشی می‌دهند به‌طور خودکار نمرات ترکیبی را محاسبه می‌نمایند. راه دوم اینکه شما می‌توانید میانگین هر کدام از انواع اندازه‌های سنجشی را به دست آورید و سپس نمره ترکیبی را از روی این میانگین‌ها محاسبه کنید.

راه سوم اینکه شما می‌توانید در ابتدای ایام ارسال نمرات، برای هر کدام از اندازه‌های سنجشی امتیازاتی تعیین کنید که وزن مربوطه را در نمره ترکیبی نشان دهد. بدین ترتیب شما برای محاسبه نمره ترکیبی فقط به این نیاز دارید که در پایان ترم امتیازات کلی را جمع کنید. در حالت دیگری از این رویکرد شما نیاز خواهید داشت که نوع دقیق و تعداد اندازه‌های سنجشی مورد استفاده در سراسر ترم را از قبل تعیین کنید. به عنوان راه چهارم می‌توانید ضریبی وزنی را برای هر اندازه سنجشی شناسایی کنید، امتیازات وزنی را برای هر اندازه محاسبه نمائید، و برای رسیدن به نمره‌ای ترکیبی امتیازات وزنی را تلفیق کنید. پنجم اینکه شما می‌توانید به ابداع حالاتی متفاوت از این رویکردها بپردازید یا در تلاش برای محاسبه نمره ترکیبی از رویکردهای کاملاً متفاوتی استفاده کنید.

سهم درصدی مقوله‌های امتحانی و یکایک آزمون‌ها در نمره ترکیبی ترم

شکل ۱-۱۲



منبع: کری، ال. ام. (۲۰۰۶). اندازه‌گیری و ارزشیابی یادگیری مدرسه‌ای (ویرایش چهارم). بوستون: پیرسون. چاپ مجدد با اجازه نویسنده.

انتخاب چارچوب مرجع برای نمره‌دهی

معلمان به‌هنگام تعیین نمرات دانش‌آموزان باید چارچوب‌های مرجع سه‌گانه را مد نظر قرار دهند (میلر و همکاران، ۲۰۱۳):

۱. *استانداردهای معیار-مرجع*. تعیین نمرات بر مبنای استانداردهای معیار-مرجع^۱ مستلزم مقایسه عملکرد دانش‌آموز با مجموعه استانداردهایی است که بیشتر از سوی معلم شده‌اند. به‌طور معمول این استانداردها در قالب درصد مواد یادگرفته شده مشخص می‌شوند. تعیین استانداردهای معیار-مرجع برای نمره‌دهی نیز مستلزم قضاوتی حرفه‌ای است. در این رویکرد شما باید دامنه نمراتی از الف تا ث را انتخاب کنید که پیشرفت عالی، بسیار خوب، رضایت‌بخش، بسیار ضعیف و غیررضایت‌بخش را نشان دهد.

^۱ - criterion-referenced standards

این رویکرد تا حدی مستلزم انجام مقایسه‌هایی با دیگر افراد است زیرا استانداردها باید به نحو واقع‌گرایانه تنظیم شوند؛ آنها باید مبتنی بر شواهد قبلی در زمینه عملکرد دانش‌آموزان باشند. اگر استانداردها در سطح بسیار بالایی تنظیم شوند بسیاری از دانش‌آموزان شکست خواهند خورد؛ اگر بسیار سطح پائین باشند دانش‌آموزان نمرات بالایی خواهند گرفت که اعتبار چندانی ندارند. با وجود این، وقتی از معیارهای پیش‌ساخته استفاده شود بر خلاف مواقعی که همقطاران مورد مقایسه قرار می‌گیرند دانش‌آموزان با یکدیگر رقابت نمی‌کنند. نظام نمره‌دهی معیار-مرجع پیچیده‌تر از آنی است که در وهله اول به نظر می‌رسد. اینکه از یک سطح مطلق از پیشرفت به مبنای نمره‌دهی استفاده شود مستلزم چند شرط است: (الف) حیطة تکالیف یادگیری به‌طور روشن تعریف شده باشد، (ب) استانداردهای عملکردی به‌طور شفاف تعیین و تنظیم شده باشند، و (ج) اندازه‌های پیشرفت دانش‌آموز معیار-مرجع باشند (میلر و همکاران، ۲۰۱۳).

۲. استانداردهای هنجار-مرجع. تعیین نمرات بر مبنای استانداردهای هنجار-مرجع مستلزم مقایسه عملکرد دانش‌آموز با یک گروه ارجاع است که این گروه را نوعاً هم‌کلاسی‌های او تشکیل می‌دهند. بنابراین، به جای اینکه یک استاندارد مطلق پیشرفت مبنای قرار گیرد، نمره از طریق رتبه‌بندی نسبی دانش‌آموز در کل گروه تعیین می‌شود. از آنجایی که نمره‌دهی مبتنی بر عملکرد نسبی است لذا نمره هم به عملکرد دانش‌آموز و هم به عملکرد گروه بستگی دارد.

مطالعه موردی کلاس درس

خلق نمره‌ای ترکیبی برای درج در کارنامه

دیوید دی‌فرانکو، معلم شیمی پایه یازدهم، در اولین سال تدریس خویش بود و اولین نیمسال تحصیلی را با شور و شوق قابل ملاحظه‌ای آغاز کرد. او متعهدانه درس‌هایی جذاب و البته سخت را برای دانش‌آموزانش طراحی می‌کرد. آقای دی‌فرانگو برای اینکه آموزش خود را مجزا کند ارائه‌ها، نمایش‌ها، کارهای گروهی و جلسات حل مسأله را در کار تلفیق کرد. او کوشید خُرده‌هدف‌های درس را در چندین سطح از حیطة شناختی قرار دهد تا بدین طریق تفکر سطح بالا در دانش‌آموزان ارتقا یابد. او برای مشارکت دانش‌آموزان در پوشش محتوا به‌طور منظم فعالیت‌هایی آزمایشگاهی را به اجرا در آورد. او همچنین از انواع گوناگون رسانه‌های آموزشی استفاده کرد، از جمله از سیستم پاسخ‌گویی کلاسی، تحقیقات اینترنتی، ارائه‌های پاورپوینتی و انواع گوناگون

نرم‌افزارهای رایانه‌ای. او داشت همان کاری را می‌کرد که در دوره‌های روش تدریس دانشگاه آموخته بود.

آنچه آقای دی‌فرانکو در ایام ارسال کارنامه‌ها برای ارزیابی دانش‌آموزان در اختیار داشت عبارت بود از نتایج کوئیزهای کوچک متعدد، دو آزمون بخشی، و یک گزارش از مشاغلی که دانش‌شیمی در آنها کاربرد دارد. هفته‌ها گذشت و او چهار روز فرصت داشت تا کارنامه هر دانش‌آموز را تحویل دهد.

او ناگهان به نکته‌ای تکان‌دهنده پی برد؛ او نمراتی را که هر دانش‌آموز در هر کدام از آیت‌های سنجشی کسب کرده بود در اختیار داشت، اما مشخص نکرده بود که به چه روشی باید تمامی این نمرات را در قالب نمرات مورد نیاز برای درج در کارنامه پردازش کند. به عنوان مثال، او هرگز وزن نسبی کوئیزها یا گزارش‌های آزمایشگاهی را تعیین نکرده بود. آیا مجموع نمرات کوئیزها معادل با ارزش نمره‌ای یک آزمون بود؟ آیا گزارش مشاغل از گزارش‌های آزمایشگاهی مهم‌تر بودند؟ آنچه که او داشت عبارت بود از ۱۴ نمره برای هر دانش‌آموز که از سنجش‌های گوناگون به دست آمده بودند. این یک آشفتگی تمام‌عیار بود. وی باید چه کار می‌کرد؟

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. آقای دی‌فرانکو باید چه کاری را متفاوت انجام می‌داد تا در تهیه کارنامه دانش‌آموزان این مشکل پیش نیاید؟

۲. این کار چه فوایدی دارد که در شروع سال تحصیلی، طرح خودتان را برای تهیه نمره ترکیبی مورد نیاز در کارنامه‌ها تعیین کنید؟ اگر شما زودتر به دانش‌آموزانتان بگوئید که نمره ترکیبی آنها چگونه تعیین خواهد شد این کار چه فوایدی برای آنها دارد؟

۳. *استانداردهای بالقوه*. نمره‌دهی به دانش‌آموزان بر اساس ظرفیت بالقوه آنها مستلزم توجه به چند چیز است: سطوح توانایی آشکار آنها، عملکرد گذشته آنها، و تلاش‌هایی که انجام داده‌اند. نظام *استانداردهای بالقوه*^۱ نظامی است که در آن اگر دانش‌آموزان در مقایسه با توانایی‌های آشکار خویش عملکرد خوبی داشته باشند، به‌طور قابل ملاحظه‌ای بهتر عمل کنند، یا تلاش‌های گسترده و فشرده‌ای را از خود نشان دهند نمرات بالایی دریافت خواهند کرد.

معلمان غالباً در نمره‌دهی اثربخش با استفاده از روش استانداردهای بالقوه مشکل دارند. برآورد معتبر ظرفیت بالقوه فرد برای یادگیری، چه با آزمون و چه بدون آزمون، کار چالش‌برانگیزی است زیرا قضاوت‌ها در مورد ظرفیت بالقوه فرد احتمالاً به‌مقداری نامعلوم

^۱- potential standards

متأثر از پیشرفت فعلی او است. همچنین دشوار می‌توان میزان بهبودی را که در یک بازه زمانی کوتاه حاصل شده برآورد کرد. در نتیجه، نمرات مبتنی بر ظرفیت بالقوه قابل اعتماد نیستند؛ هم به دلیل اینکه ارزیابی پیشرفت بر اساس ظرفیت بالقوه فاقد پایایی است و هم به دلیل مسائلی که در ارزیابی میزان بهبود وجود دارد.

تعیین توزیع نمرات

پس از اینکه چارچوب مرجع انتخاب شد معلمان باید دربارهٔ چگونگی توزیع نمرات در آن چارچوب مرجع تصمیم بگیرند. رهنمودهایی برای انجام این کار وجود دارد. **نمره‌دهی معیار-مرجع.** به هنگام کاربرد نمره‌دهی معیار-مرجع باید شرایط نمره‌دهی مبتنی بر یک معیار مطلق رعایت شوند. این شرایط عبارتند از شناسایی حیطهٔ تکالیف یادگیری مورد نظر، تعریف خُرده‌هدف‌های آموزشی از لحاظ عملکردی، تعیین استانداردهای عملکردی مورد نظر، و سنجیدن پیامدهای مورد نظر با اندازه‌گیری‌های معیار-مرجع. در نظام نمره‌دهی معیار-مرجع، نمرات حروفی را می‌توان بر اساس میزان تحقق خُرده‌هدف‌ها تعریف کرد. نمونهٔ آن در اینجا تشریح شده است:

الف = عالی. دانش‌آموز روی تمامی خُرده‌هدف‌های آموزشی اصلی و جزئی دوره به تسلط رسیده است.

ب = بسیار خوب. دانش‌آموز روی تمامی خُرده‌هدف‌های آموزشی اصلی و نیز اکثر خُرده‌هدف‌های جزئی دوره به تسلط رسیده است.

پ = رضایت‌بخش. دانش‌آموز روی تمامی خُرده‌هدف‌های آموزشی اصلی و فقط تعداد کمی از خُرده‌هدف‌های جزئی به تسلط رسیده است.

ت = بسیار ضعیف. دانش‌آموز روی اندکی از خُرده‌هدف‌های آموزشی اصلی و جزئی دوره به تسلط رسیده و به‌سختی شرایط مبنایی لازم برای بالاترین سطح آموزشی بعد را دارد.

ث = غیررضایت‌بخش. دانش‌آموز روی هیچ‌کدام از خُرده‌هدف‌های آموزشی اصلی آن دوره به تسلط نرسیده و فاقد شرایط مبنایی لازم برای بالاترین سطح آموزشی بعدی است. به اقدامات اصلاحی و جبرانی نیاز دارد.

در استفاده از این تعریف‌ها به عنوان راهنما، باید محدودهٔ امتیازی هر نمرهٔ حروفی نیز معین باشد. برخی از مناطق آموزشی محدودهٔ امتیازی هر نمرهٔ حروفی را مشخص کرده‌اند. با

وجود این، در اغلب موارد تصمیم‌گیری راجع به این موضوع به قضاوت حرفه‌ای شخص معلم واگذار می‌شود.

به‌هنگام تعیین محدوده امتیازی هر نمره حروفی، گزینه‌های احتمالی وجود دارد. برای نمونه، همان‌گونه که در شکل ۱-۱۲ نشان داده‌ایم شما می‌توانید پائین‌ترین نمره مورد نیاز برای قبولی را تعیین کنید و سپس برای هر نمره حروفی، محدوده امتیازی یکسانی داشته باشید. در این سه نمونه پائین‌ترین نمره قبولی به ترتیب ۶۰، ۶۵ و ۷۰ است و در هر کدام از این نمونه‌ها برای هر نمره حروفی، امتیاز کم و بیش یکسانی مشخص شده است. گاهی اوقات معلمان ترجیح می‌دهند که برای نمره الف امتیازات کمتری داشته باشند یا با بالاتر رفتن نمره محدوده امتیازی آن را کوچک‌تر می‌کنند. محدوده امتیازی که یک معلم انتخاب می‌کند نیز موضوع قضاوتی حرفه‌ای است.

در نمره‌دهی معیار-مرجع، توزیع نمرات از قبل تعیین نشده است. اگر همه دانش‌آموزان عملکرد خوبی داشته باشند همگی آنها نمرات عالی دریافت خواهند کرد. اگر برخی از دانش‌آموزان عملکرد ضعیفی را از خود نشان دهند نمراتی پائین‌تر دریافت خواهند کرد. بنابراین، توزیع نمرات نه بر اساس جایگاه نسبی دانش‌آموز در گروه، بلکه بر مبنای سطح عملکرد هر دانش‌آموز تعیین می‌شوند.

نمره‌دهی هنجار-مرجع. نمره‌دهی هنجار-مرجع مستلزم اینست که دانش‌آموزان به ترتیب پیشرفت کلی آنها رتبه‌بندی شوند و نمرات حروفی بر مبنای رتبه هر دانش‌آموز در گروه اختصاص داده شوند. روش مرسوم برای اختصاص نمرات هنجار-مرجع دو مرحله دارد:

شکل ۱-۱۲ نمونه‌هایی از استانداردهای نمره‌دهی			
نمره ترکیبی و محدوده امتیازات			
نمره	نمونه ۱	نمونه ۲	نمونه ۳
الف	۹۰ تا ۱۰۰ (امتیاز ۱۱)	۹۲ تا ۱۰۰ (امتیاز ۹)	۹۳ تا ۱۰۰ (۸ امتیاز)
ب	۸۰ تا ۸۹ (امتیاز ۱۰)	۸۳ تا ۹۱ (امتیاز ۹)	۸۵ تا ۹۲ (۸ امتیاز)
پ	۷۰ تا ۷۹ (امتیاز ۱۰)	۷۴ تا ۸۲ (امتیاز ۹)	۷۷ تا ۸۴ (۸ امتیاز)
ت	۶۰ تا ۶۹ (امتیاز ۱۰)	۶۵ تا ۷۳ (امتیاز ۹)	۷۰ تا ۷۶ (۷ امتیاز)
ث	زیر ۶۰	زیر ۶۵	زیر ۷۰

منبع: کری، ال. ام. (۲۰۰۶). *اندازه‌گیری و ارزشیابی یادگیری مدرسه‌ای* (ویرایش چهارم). بوستون: پیرسون. چاپ مجدد با اجازه نویسنده.

۱. تعیین اینکه هر نمره حروفی را چه نسبتی از افراد کلاس دریافت خواهند کرد. این کار چنانکه در وهله نخست به نظر می‌رسد ساده نیست زیرا معلم باید در انتخاب این نسبت چند عامل را مد نظر قرار دهد. به عنوان نقطه شروعی برای این تصمیم‌گیری‌ها می‌توان از منحنی زنگوله‌ای شکل نرمال استفاده کرد. نمره‌دهی روی منحنی نرمال باعث می‌شود که تعداد الف‌ها، ب‌ها، پ‌ها و ت‌ها برابر باشد.

در کلاسی که ۲۰ تا ۳۰ دانش‌آموز دارد شاید استفاده از نمره‌دهی هنجار-مرجع مطلوب نباشد زیرا (الف) گروه‌ها معمولاً بسیار کوچک‌تر از آن‌اند که بتوان یک توزیع نرمال داشت، (ب) ابزارهای سنجش کلاسی معمولاً طوری طراحی نشده‌اند که توزیع نمرات به‌دست‌آمده نرمال باشد، و (ج) جمعیت دانش‌آموزان ضمن حرکت طول پایه‌های تحصیلی، غربال‌تر و برگزیده‌تر می‌شود و لذا دانش‌آموزان کم‌توان با شکست یا اخراج از مدرسه روبرو خواهند شد (میلر و همکاران، ۲۰۱۳). در نتیجه، معلمانی که نمره‌دهی هنجار-مرجع را به کار می‌برند به عوامل دیگری نظیر نوع کلاس (برای مثال، مقدماتی یا پیشرفته)، نوع دانش‌آموزان (برای مثال، استعداد درخشان، متوسط، یا کندآموز)، و سایر متغیرها را مد نظر قرار می‌دهند. پس از در نظر گرفتن این عوامل است که معلم می‌تواند بر اساس قضاوت حرفه‌ای خویش درصدهای هر نمره حروفی را تنظیم کند.

با یادآوری اینکه عوامل متعددی باید مد نظر قرار گیرند شما می‌توانید به‌هنگام انتخاب نسبت دانش‌آموزانی که هر نمره حروفی را دریافت می‌کنند از نسبت‌های زیر به عنوان راهنما استفاده کنید (میلر و همکاران، ۲۰۱۳):

الف = ۱۰ تا ۲۰ درصد از دانش‌آموزان

ب = ۲۰ تا ۳۰ درصد از دانش‌آموزان

پ = ۳۰ تا ۵۰ درصد از دانش‌آموزان

ت = ۱۰ تا ۲۰ درصد از دانش‌آموزان

ث = ۰ تا ۱۰ درصد از دانش‌آموزان

این دامنه‌های درصدی فقط برای توضیح ملموس‌ترند. هیچ یگانه راه ساده‌ای برای تعیین دامنه‌ها در یک موقعیت خاص وجود ندارد.

۲. اختصاص نمرات بر مبنای امتیازات رتبه‌بندی شده دانش‌آموزان. این فرایند سه گام دارد. اول، با استفاده از درصد دانش‌آموزانی که در مرحله نخست انتخاب کرده بودید تعداد دانش‌آموزانی را تعیین کنید که نمره حروفی مورد نظر را دریافت خواهند کرد. دوم، دانش‌آموزان را به ترتیب میزان پیشرفت‌شان رتبه‌بندی کنید. برای این کار می‌توان

نمرات را به ترتیب نزولی فهرست نمود و فراوانی هر نمره را شمارش کرد. و در آخر، به هر دانش‌آموز بر مبنای امتیاز او و نیز نمره حروفی آن امتیاز که مبتنی بر گام‌های قبل است نمره بدهید.

محاسبه نمرات نیم‌سالانه و سالانه

در پایان دو یا چند ترم نمره‌دهی، نمرات ترم‌ها به نمره یک نیم‌سال تبدیل می‌شوند. در پایان سال تحصیلی نیز از تلفیق نمرات نیم‌سال‌ها یک نمره سالانه به دست می‌آید. معلمان غالباً نمرات نیم‌سالانه و سالانه را به همان شیوه‌ای محاسبه می‌کنند که پیشتر برای محاسبه نمره‌های ترکیبی هر ترم به کار برده‌اند. چنانکه پیش از این اشاره شد تفاوت‌های بزرگی از لحاظ نحوه انجام این کار بین معلمان وجود دارد.

یکی از راه‌های محاسبه نمرات سالانه و نیم‌سالانه استفاده از برنامه‌ای رایانه‌ای برای کمک به تحلیل و ثبت نمرات است. دوم، شما می‌توانید برای محاسبه نمره نیم‌سالانه، از نمرات ترم‌ها میانگین بگیرید یا برای محاسبه نمره سالانه، میانگین نمرات ترم‌ها و امتحان نهایی را حساب کنید. سوم، شما می‌توانید وزنی را برای نمرات ترم‌ها، نمرات نیم‌سالانه و امتحان نهایی در نظر بگیرید؛ نمره‌های وزندهی شده را برای هر اندازه محاسبه کنید؛ و برای رسیدن به یک نمره ترکیبی، نمره‌های وزندهی شده را تلفیق کنید. چهارم، شما می‌توانید در تلاش برای محاسبه نمرات نیم‌سالانه و سالانه، روش‌های مشابهی را ابداع یا از رویکردهای کاملاً متفاوتی استفاده کنید.

پیامدهای غیرپیشرفت

در اغلب اوقات از معلمان انتظار می‌رود که علاوه بر گزارش پیشرفت، منش یا رفتار دانش‌آموز را نیز اندازه‌گیری و گزارش کنند. منظور از پیامدهای غیرپیشرفت^۱ منش دانش‌آموز در زمینه‌هایی نظیر تلاش، عادات مطالعه، نگرش به یادگیری و رفتارهای شهروندی است. در اکثر مواقع، در کارنامه مورد استفاده منطقه مقولاتی که باید گزارش شوند به همراه روش تهیه گزارش مشخص شده است. پیامدهای غیرپیشرفتی که نوعاً گزارش می‌شوند عبارتند از مقیاس‌های درجه‌بندی، چک‌لیست‌ها و گزارش‌های ویژه. برای ثبت پیامدهای غیرپیشرفتی نیز می‌توان از رویکردهای مشابه استفاده کرد.

^۱- nonachievement outcomes

مقیاس‌های درجه‌بندی

مقیاس درجه‌بندی، به‌احتمال قوی، رایج‌ترین روش گزارش کردن ارزیابی‌ها از تلاش، عادات مطالعه، خصایص شخصیتی و دیگر اطلاعات غیرپیشرفتی است (به فصل ۱۱ نگاه کنید). برای مثال، عادات مطالعه، تلاش و ابتکار را می‌توان به صورت ممتاز، میانه و غیررضایت‌بخش درجه‌بندی کرد. آیت‌های دیگری نظیر احترام به قوانین، مالکیت و احساسات دیگران را می‌توان در مقیاسی سه‌سطحی (احترام گذاشتن عالی، احترام گذاشتن مناسب، و احترام گذاشتن اندک) درجه‌بندی کرد. در کارنامه‌ها برای خصایص نظیر صداقت، قابلیت اعتماد و توانایی رهبری، می‌توان سه تا پنج سطح را در مقیاس‌های درجه‌بندی قرار داد.

کاربرد مقیاس‌های درجه‌بندی معایی نیز دارد. اول، درجه‌بندی‌ها زمان قابل‌ملاحظه‌ای از معلم می‌گیرند. دوم، درجه‌بندی‌ها در معرض اثر هاله‌ای‌اند؛ منظور تمایل ارزیابان به اینکه به‌طور نظام‌مند افراد خاصی را مثبت و دیگران را منفی ارزیابی کنند، صرف نظر از اینکه قصد درجه‌بندی چه ویژگی یا خصیصه‌ای را دارند. این امر در دو حالت خطرناک است: یکی برای مواقعی که معلم دانش‌آموز را به اندازه کافی نمی‌شناسد و در ارزیابی خصوصیات ویژه او به برداشت‌های کلی خود از آن دانش‌آموز تکیه می‌کند و دیگری در مواقعی که معلم فاقد عینیت و بی‌طرفی است.

چک‌لیست‌ها

روش دوم برای گزارش پیامدهای غیرپیشرفت استفاده از چک‌لیست است (به فصل ۱۱ نگاه کنید). به‌طور معمول، چک‌لیست فهرستی از رفتارهای ویژه یا الگوهای رفتاری است که به خصایصی که باید مورد ارزیابی قرار گیرد ارتباط دارند. اگر چه در چک‌لیست امکان گنجاندن رفتارهای مطلوب و نیز نامطلوب وجود دارد اما مرسوم‌تر اینست که آیت‌ها به‌طور کامل مثبت یا به‌طور کامل منفی بیان شوند.

برای مثال، ممکن است آیت‌هایی که ذیل عنوان *عادات کاری* فهرست شده‌اند جملات مثبتی نظیر موارد زیر را شامل شوند: «از زمان به‌نحو اثربخش استفاده می‌کند»، «کار را خوب سازماندهی می‌کند»، «از دستورات پیروی می‌کند»، «از منابع به‌نحو مقتضی استفاده می‌کند»، و «ظرفیت مطالعه مستقل را به نمایش می‌گذارد». در مقابل، فهرست جملات منفی در زمینه عادات کاری می‌تواند شامل موارد زیر باشد: «از زمان درست استفاده

نمی‌کند»، «کار را به‌خوبی سازماندهی نمی‌کند»، «حواس دیگران را پرت می‌کند»، «از دستورات پیروی نمی‌کند»، «در استفاده صحیح از منابع شکست می‌خورد» و «فاقد ظرفیت مطالعه مستقل است». مزیت جملات مثبت اینست که در آنها رفتار مطلوب ارج نهاده می‌شود. از سوی دیگر، شاید برای دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها آموزنده‌تر این باشد که بدانند معلم به چه ضعف‌هایی در عادات مطالعه پی برده است تا بدین ترتیب بتوان اقداماتی را برای اصلاح یا درمان آنها انجام داد.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

پیامدهای غیربیشرفت

پیامدهای غیربیشرفت مواردی نظیر تلاش، عادات مطالعه، نگرش‌ها به یادگیری و رفتارهای شهروندی را شامل می‌شوند. این مفید است که عملکرد دانش‌آموز در هر کدام از این زمینه‌ها ثبت و اطلاعات مربوطه به دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها گزارش شود. معلمان می‌توانند توسعه این پیامدها را ارتقا دهند.

۱. چه پیامدهای غیربیشرفتی دیگری ممکن است با حوزه‌های موضوعی خاص (برای مثال، تربیت بدنی، مطالعات اجتماعی، علوم، و هنر) ارتباط داشته باشند؟
۲. شما در مورد هر کدام از پیامدهای غیربیشرفتی به گردآوری چه نوع اطلاعاتی نیاز دارید، و این اطلاعات را چگونه در دفتر نمرات خودتان ثبت خواهید کرد؟
۳. شما برای تشویق به تلاش بیشتر و بهبود عادات مطالعه چه کارهایی می‌توانید انجام دهید؟

گزارش‌های ویژه

یکی از گزینه‌های جایگزین برای مقیاس‌های درجه‌بندی و چک‌لیست‌ها کاربرگ‌های گزارش ویژه است که از آنها برای ارتباط با خانواده‌ها و نیز برای پرونده‌های پایانی دانش‌آموزان استفاده می‌کنند. از این کاربرگ‌ها وقتی استفاده می‌شود که معلم به‌منظور (۱) قدردانی ویژه یا (۲) اعلام توییح یا هشدار رسمی، به رفتار یک دانش‌آموز رسیدگی می‌کند. گزارش‌های ویژه، نسبت به فرم‌های درجه‌بندی یا چک‌لیست‌ها، وقت و انرژی کمتری از معلم می‌گیرند. برای کاربرد منصفانه و منسجم این ابزار مفید است از راهنمایی استفاده کنید که منطقه برای کمک به معلمان در تهیه این گزارش‌ها تهیه کرده است. این مهم است که دانش‌آموزان به گزارش‌ها فقط به‌عنوان سیستمی برای ثبت مسائل انضباطی نگاه نکنند.

استفاده از دفتر نمرات

در دفتر نمرات سه نوع رفتار دانش‌آموزی وجود دارد که از معلمان انتظار می‌رود آنها را پایش و گزارش کنند: پیشرفت، حضور، و منش. بنابراین، در دفتر نمرات پیشرفت دانش‌آموزان در سراسر سال تحصیلی مستندسازی می‌شود. اگر چه وظایف آموزشی و اطلاعات لازم برای انجام این وظایف متفاوت‌اند اما برای اکثر معلمان ثبت روزانه حضور دانش‌آموزان و دیگر اطلاعات مربوط به مدیریت کلاس، ثبت نمرات پیشرفت، و ثبت نمرات رفتار و منش افراد ضرورت دارد.

طراحی دفتر نمرات شما باید انعکاس‌دهندهٔ وظیفهٔ آموزشی شما باشد. معلمی که پنج گروه متفاوت از دانش‌آموزان به او واگذار شده‌اند به دفتر نمراتی نیاز دارد که شامل قسمتی برای وقایع روزانه، قسمتی برای ثبت نمرات پیشرفت، و قسمتی برای ثبت منش و رفتار هر کلاس باشد. از سوی دیگر، یک معلم ابتدایی که پنج درس متفاوت را به گروهی واحد تدریس می‌کند باید قسمتی را برای ثبت وقایع روزانه، قسمتی را برای ثبت رفتار و منش، و سپس برای هر درس قسمت متفاوتی را برای ثبت نمرات پیشرفت طراحی کند.

دفاتر نمرات الکترونیکی

دفتر نمرهٔ الکترونیکی^۱ برنامه‌ای الکترونیکی برای نگهداری نمرات است که به معلم امکان می‌دهد اسامی دانش‌آموزان، عناوین آزمون‌ها/تکالیف، و داده‌های آزمون‌ها را وارد کند و اطلاعات نمرات امتحانی ویژه را وزن‌دهی نماید (رابلایر^۲، ۲۰۱۶). بعلاوه، نمرات تکالیف منزل، نمرات پروژه‌ها، حضور و غیاب و حتی نظرات معلم را نیز می‌توان در این برنامه‌ها ثبت کرد. برخی از مدارس برنامهٔ الکترونیکی دفتر نمرات را در اختیار معلمان قرار می‌دهند. این برنامه‌ها نوعاً در تعیین نمرهٔ ترکیبی مورد نیاز برای درج در کارنامه بسیار کمک می‌کنند. معلمان به سادگی انواع اندازه‌های سنجشی و نیز سهم هر اندازهٔ سنجشی از نمرهٔ کارنامه را مشخص می‌کنند، سپس برنامهٔ نرم‌افزاری نمره را محاسبه می‌کند.

شاید امکانات ویژه‌پردازی دفاتر نمرات الکترونیکی برای ثبت ملاحظات مربوط به آزمون‌ها محدود باشد. نسبت به صفحه‌گسترده‌ها در این برنامه‌ها معلم برای راه‌اندازی به زمان کمتری نیاز دارد، اما انعطاف‌پذیری آنها از لحاظ شکل‌ها و قالب‌ها نیز کمتر است. بسیاری از مدارس امروز برای حفظ یکپارچگی در برنامه‌های نمره‌دهی، از همان دفاتر

^۱- electronic grade book

^۲- Roblyer

نمرات منطقه که اغلب بخشی از سیستم اطلاعات دانش‌آموزان است استفاده می‌کنند. معلمانی که درصدد خریداری برنامه‌ای برای نمره‌دهی هستند می‌توانند با جستجوی اینترنتی، انبوهی از گزینه‌ها را پیدا کنند.

بایگانی سوابق

با وجود دفاتر نمرات الکترونیکی و نیز دفاتر نمرات چاپی که به‌صورت تجاری تولید شده‌اند، در بسیاری از این دفاتر نمرات فضای کافی برای مستندسازی مطلوب اختصاص نیافته و دفاتر طوری قالب‌بندی نشده که حداکثر کارایی را برای معلم داشته باشند. در نتیجه، شاید راضی‌تر شوید اگر دفتر نمرات را خودتان با استفاده از کلاسور بزرگی بسازید که برگه‌های بلوکی جادار، برگه‌های مخطط دو رو^۱، و برچسب‌هایی برای تقسیم برگه‌ها دارد. با این سبک طراحی شما می‌توانید هر کجا نیاز بود برگه‌های جدیدی را اضافه کنید، اطلاعات نیمسال‌های گذشته را برداشته و بایگانی کنید، و گزارش‌هایی را بگنجانید که خودتان از برنامه‌های رایانه‌ای گوناگون برای نمره‌دهی استخراج کرده‌اید.

قسمت‌های دفتر نمرات

دفتر نمراتی که به نحو اثربخش طراحی شده است باید سه قسمت برای ثبت اطلاعات داشته باشد، هر چند که شاید به دلیل ماهیت وظایف آموزشی شما این قسمت‌ها قدری متفاوت باشند: (۱) قسمتی برای ثبت وقایع روزانه، (۲) قسمتی برای ثبت نمرات پیشرفت، و (۳) نمودارهای خلاصه^۲ برای نیمسال و سال تحصیلی.

قسمت وقایع روزانه. قسمت وقایع روزانه برای مستندسازی اطلاعات حضور دانش‌آموزان، تکالیف منزل و تکالیف کلاسی، نمونه‌های ویژه‌ای از منش و رفتار که مایل‌اید آنها را ثبت کنید، و نیز برای مستندسازی دیگر موضوعات مدرسه‌ای است (کری، ۲۰۰۶). برای تهیه این قسمت، اطلاعاتی را که مستندسازی خواهید کرد انتخاب کنید، برای بازنمایی هر کدام از انواع این اطلاعات نمادهایی را برگزینید، شرح مختصری برای نمادها بنویسید، تاریخ‌های کلاسی را فهرست کنید، و رفتارهای منتخب را ثبت نمایید. در جدول ۲-۱۲ فهرست نمونه‌ای از نمادهای قابل استفاده برای ثبت رفتارها، همراه با توضیح چگونگی ثبت این نمادها در قسمت وقایع روزانه نشان داده شده است. مثال جدول ۲-۱۲

^۱- two-sided graph paper

^۲- summary charts

فقط شامل نمادهایی برای رفتارهای منفی است؛ معلمان غالباً نمادهایی را نیز برای رفتارهای مثبت در نظر می‌گیرند. شما همچنین به بخش خلاصه‌ای برای ایام ارسال نمرات نیاز خواهید داشت تا در آن فراوانی هر رفتار در طول آن ترم را ثبت کنید. مثالی از قسمت خلاصه وقایع روزانه در جدول ۳-۱۲ نشان داده شده است.

جدول ۲-۱۲ نمادها و قالب نمونه برای گزارش رفتارها													
نمونه‌ای از نمادها برای ثبت رفتارها													
منش			مشارکت			عادات مطالعه			حضور				
خ = پرخاشگر			ع = عدم ارائه مطالب			ت = تکلیف منزل			غ = غائب				
چ = ناآرام			پ = پوشش نامناسب			ت = تکلیف درست			غ = غیبت ناموجه				
ق = تقلب در آزمون			م = عدم مشارکت			بت = بدون تکلیف			د = دیرآمدگی				
			ات = اتلاف وقت			تغ = تکلیف غلط			د = دیرآمدگی ناموجه				
						تن = تکلیف ناقص							
						تت = تکلیف با تأخیر							
مثال ثبت وقایع روزانه در زمینه منش و رفتار دانش‌آموزان													
تاریخ‌ها													
۱۲			۱۱	۱۰	۹		۸		۵	۴	۳	۲	۹-۱
دانش‌آموزان													
آلن، بی													
	گردش				ت								
بیکر، جی													
	بله		م	د	تن			غ					
	بله			غ	ت								

منبع: کری، ال. ام. (۲۰۰۶). اندازه‌گیری و ارزشیابی یادگیری مدرسه‌ای. بوستون: پیرسون. (صص ۴۳۵-۴۳۶). چاپ مجدد با اجازه نویسنده.

جدول ۳-۱۲ مثالی از قسمت خلاصه ثبت وقایع روزانه																
منش و رفتار			مشارکت			عادات مطالعه			حضور			دانش‌آموزان				
ق	چ	خ	ات	م	پ	ع	تد	تن	تغ	بت	ت		د	د	غ	غ
۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۲	۱۲	۰	۱	۱	۰	بی، آلن
۰	۱	۰	۰	۲	۰	۷	۲	۱	۶	۴	۲	۰	۱	۰	۳	بیکر، جی

منبع: کری، ال. ام. (۲۰۰۶). اندازه‌گیری و ارزشیابی یادگیری مدرسه‌ای. بوستون: پیرسون. (ص، ۴۳۷). چاپ مجدد با اجازه نویسنده.

نمرات پیشرفت. دفتر نمرات باید قسمتی را نیز برای ثبت و تلخیص نمرات پیشرفت دانش‌آموزان در پس‌آزمون‌ها (برای مثال، آزمون‌هایی که پس از آموزش برگزار شده‌اند) داشته باشد. در اینجا نیز مقدار و نوع اطلاعاتی که باید ثبت شوند بسته به وظایف آموزشی معلم متفاوت خواهد بود. در کل، هر چقدر که اطلاعات کامل‌تر ثبت شوند تعیین نمره دانش‌آموز در ایام ارسال نمرات، پایان نیم‌سال، و پایان سال تحصیلی راحت‌تر خواهد بود.

برای اینکه بتوان اطلاعات ضروری را به صورت نظام‌مند ثبت کرد دفتر نمرات به یک قالب نیاز دارد.

نمودارهای خلاصه. در دفتر نمرات قسمت دیگری نیز برای ثبت اطلاعات خلاصه نیمسال و سال تحصیلی مورد نیاز است. اطلاعات و خلاصه‌های منتخبی از بخش وقایع روزانه و بخش نمرات پیشرفت به این قسمت خلاصه انتقال می‌یابند. بنابراین، قسمت خلاصه شامل اطلاعات مختصری در زمینه وقایع روزانه، خلاصه نمرات پیشرفت نیمسال، و خلاصه نمرات پیشرفت سالانه خواهد بود.

گزارش نمرات

خانواده‌ها باید از چگونگی پیشرفت بچه‌هایشان در مدرسه آگاه باشند. افزون بر اطلاعات مربوط به پیشرفت و پیامدهای غیرپیشرفت، در اغلب اوقات خانواده‌ها در زمینه محتوای دوره، فعالیت‌های آموزشی، رویه‌های نمره‌دهی و احتیاجات دانش‌آموز، و فعالیت‌های ویژه نیز اطلاعاتی را می‌خواهند (واگ و گراندلند، ۲۰۱۳). به واسطه ارتباط مناسب با خانواده‌ها، شما (۱) مسئولیت خودتان را در مورد اطلاع دادن پیشرفت بچه‌هایشان به آنها انجام می‌دهید، (۲) برنامه تحصیلی را برای آنها تبیین می‌کنید و نظرات و حمایت آنها را به دست می‌آورید، و (۳) آنها را به کمک کردن در آموزش بچه‌هایشان متقاعد می‌کنید. پیشرفت تحصیلی و پیامدهای غیرپیشرفت از طریق کارنامه‌ها اطلاع‌رسانی می‌شوند. در مدرسه پرونده‌ای برای هر دانش‌آموز نگهداری می‌شود که در حکم یک منبع اطلاعاتی برای معلم و خانواده‌ها است. راه‌های ارتباط با خانواده‌ها درباره نمرات و دیگر موضوعات در فصل ۱۳ مورد بحث قرار گرفته‌اند.

کارنامه‌ها

کارنامه‌ها به عنوان ابزارهای اصلی گزارش پیشرفت تحصیلی و نیز ابعاد پیشرفت غیرتحصیلی بچه‌ها به خانواده‌های آنها عمل می‌کنند (شاپووی و استینز، ۲۰۱۷). منطقه آموزشی برخی از ابعادی را که در کارنامه‌ها گزارش خواهند شد و نیز چگونگی گزارش این اطلاعات را تعیین می‌کند:

۱. منطقه تعیین می‌کند که چه زمینه‌های از پیشرفت و کدام پیامدهای غیرپیشرفتی گزارش خواهند شد.

۲. منطقه تعیین می‌کند که از کدام نظام نمره‌دهی برای گزارش پیشرفت استفاده خواهد شد. ممکن است این نظام در قالب نمرات حروفی، نمرات درصدی، قبول-رد، ارزشیابی‌های توصیفی، چک‌لیست‌های خُرده‌هدف‌ها، یا دیگر رویکردها باشد.
۳. منطقه چارچوب مرجع مورد استفاده برای تعیین نمرات (نمره‌دهی معیار-مرجع یا هنجار-مرجع) را مشخص می‌کند.
۴. شاید منطقه رهنمودهایی را برای محاسبه نمرات ترم یا سال تحصیلی تعیین کند؛ برای مثال، الزام به اینکه آزمون نیمیال باید به اندازه ۲۵ درصد از نمره نهایی نیمسال به حساب آید.
۵. شاید منطقه درصدهایی را که باید برای هر نمره حرفی استفاده شوند تعیین کند. تمامی این تصمیم‌ها فراتر از حوزه کنترل شما هستند، و شما باید در موعد ارسال نمرات به همان شیوه‌ای که منطقه مقرر کرده اطلاعات را در کارنامه‌ها ثبت کنید. در برخی از مناطق از نیمه‌های ترم تا ایام ارسال نمرات، گزارش‌های پیشرفت برای خانواده‌ها می‌فرستند. به‌طور خاص، معلمان تازه‌کار باید کارنامه‌ای را که در منطقه برای پایه تحصیلی‌شان وجود دارد بررسی کرده و ببینند که در ایام ارسال نمرات، انتظار می‌رود چه اطلاعاتی را در کارنامه گزارش کنند. به‌هنگام طراحی نظام سنجش برای کلاس‌تان این نکته را مد نظر قرار دهید.

نظراتی از کلاس درس

آلیس دایر، معلم پایه سوم، گاتری، اوکلاهما

هر دانش‌آموزی دفتر نمرات دارد

در کلاس من هر دانش‌آموزی از یک دفتر نمرات نگهداری می‌کند. در واقع، این دفتر پوشه فردی مخصوصی است که هر فرد نمرات تکالیف خودش را در آن ثبت می‌کند. دانش‌آموزان می‌توانند نمرات خود در عملیات جمع، تفریق و ضرب را روی نمودار خطی ساده‌ای ثبت کنند. این پوشه دارای تعدادی برگه خالی چندطبقه است تا دانش‌آموزان نشانه‌هایی را که در تکالیف دریافت کرده‌اند روی طبقات قرار دهند. همچنین حاوی فضایی است که دانش‌آموزان نمرات آزمون‌های خواندن رایانه‌ای را در آن می‌نویسند. دانش‌آموزان بلافاصله پس از دریافت برگه‌های تکالیف، نمرات خود را در پوشه ثبت می‌کنند.

هدف از این دفتر نمرات دانش‌آموزی ایجاد حس مالکیت در یادگیری، بازخورد دهی فوری و منظم، و بهبود انگیزش است. من از دانش‌آموزانم می‌خواهم که به جای کمک

گرفتن از همقطاران‌شان، شخصا پوشه خود را کامل کنند. در این روش، دانش‌آموزان همچنین ارتباط بهتری با والدین خویش برقرار می‌کنند زیرا نمرات آنها مخفی نمانده و در دسترس قرار می‌گیرد.

کارنامه‌ها از نظر نحوه گزارش پیامدهای غیرپیشرفت با هم متفاوت‌اند. این گزارش‌ها تا حد قابل ملاحظه‌ای بین مناطق و نیز بر حسب پایه تحصیلی فرق می‌کنند. در پایه‌های ابتدایی، به‌ویژه پایه‌های نخستین پیش‌دبستانی تا سوم، تعدادی از اندازه‌های غیرپیشرفت نظیر رشد اجتماعی، عادات کاری، تلاش، رفتارهای شهروندی، آمادگی تحصیلی، و دیگر موارد در اغلب کارنامه‌ها وجود دارد. در کارنامه‌های پایه‌های میانی (۴-۶) تأکید کمتری بر این موارد است و آیتم‌های کمتری برای گزارش معلمان وجود دارد. به همین ترتیب، در کارنامه‌های مدارس راهنمایی، متوسطه دوره اول، و متوسطه دوره دوم، آیتم‌های کمتری برای گزارش اطلاعات مربوط به پیامدهای غیرپیشرفت وجود دارد.

پوشه‌های بایگانی نهایی

در مدرسه یک پوشه بایگانی نهایی برای هر دانش‌آموز نگهداری می‌شود که به منزله منبع اطلاعاتی برای معلم و خانواده‌ها است. پوشه هر دانش‌آموز به‌طور معمول حاوی یک یا چند کارنامه نهایی است که اطلاعات زیر در آن درج شده است: (۱) اطلاعات شخصی (آدرس منزل و شماره تلفن، اسامی والدین، آدرس محل کار والدین و شماره تلفن، نام یک شخص برای تماس در شرایط اضطراری، و دیگر سوابق اطلاعاتی مفید)؛ (۲) اطلاعات هر کدام از سال‌های تحصیل و وضعیت دانش‌آموز در هر حوزه درسی نظیر حضور دانش‌آموز و سطح پیشرفت (در اغلب موارد این قسمت در بردارنده نمرات هر ترم، نیمسال، امتحانات نهایی، و نمرات نهایی سالانه است)؛ (۳) امتیازات دانش‌آموز در آزمون‌های پیشرفت مختلف و دیگر آزمون‌های استاندارد که در طول سال در مدرسه برگزار و او در آنها شرکت کرده است؛ (۴) سلامت و بهداشت؛ و (۵) افتخارات یا سابقه مشارکت در فعالیت‌های خاص. بعلاوه، در پوشه بایگانی نهایی غالباً اطلاعاتی درباره جلسات ویژه اولیا و مربیان و دیگر اطلاعات داستانی^۱ وجود دارد.

^۱ anecdotal information

مسئولیت به‌روز رسانی پوشه‌های نهایی هر دانش‌آموز برای هر سال تحصیلی، در مناطق آموزشی متفاوت است. انواع خاصی از اطلاعات را کارکنان اداری مدرسه وارد می‌کنند. در مورد دیگر اطلاعات، مسئولیت بر عهده معلم مدرسه است که در پایان سال تحصیلی پوشه هر کسی را کاملاً به‌روز رسانی کند. در این زمینه، توازن مسئولیت غالباً به موقعیت و شرایط خاص هر مدرسه‌ای بستگی دارد.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

پوشه بایگانی نهایی

پوشه بایگانی نهایی هر دانش‌آموز حاوی حجم بالایی از اطلاعات درباره دانش‌آموز است: اطلاعات شخصی، عملکرد تحصیلی طی سنوات گذشته، نمرات آزمون‌های پیشرفت، اطلاعات بهداشت و سلامت، افتخارات، و حتی سوابق مشکلات گذشته در مدرسه. برخی از معلمان دوست دارند پیش از سال تحصیلی یا در هفته‌های آغازین آن، نگاهی به پوشه‌های بایگانی هر دانش‌آموز بیاندازند. با این حال، دیگر معلمان در ابتدای سال تحصیلی، عامدانه و آگاهانه از نگاه به این پوشه‌ها خودداری می‌کنند.

۱. چرا بعضی از معلمان مایل‌اند دیدن پوشه‌های بایگانی نهایی را به تأخیر بیاندازند؟

۲. از نظر شما دیدن زودهنگام یا دیرهنگام این پوشه‌ها چه فوایدی دارد؟

استفاده از پوشه‌های بایگانی نهایی به تحقق چندین هدف مهم کمک می‌کند. اول، در این پوشه‌ها سابقه رسمی حضور، پیشرفت، ارتقاء پایه و فارغ‌التحصیلی دانش‌آموز ثبت می‌شود. به هنگام انتقال به مدرسه دیگر، مبنای پرونده هر دانش‌آموز را همین پوشه‌ها تشکیل می‌دهند. دوم، این اطلاعات تحصیلی می‌توانند در راستای تعیین تکالیف مناسب برای هر دانش‌آموز در پایه تحصیلی یا کلاس‌های خاص به کار آیند. برای نمونه، سطح توانایی خواندنی که در پایه دوم برای یک دانش‌آموز مشخص شده است می‌تواند در شروع پایه سوم به معلم کلاس در تعیین تکالیف گروهی مناسب برای درس خواندن کمک کند.

سوم، معلمان می‌توانند از داده‌هایی که در این پوشه‌ها ثبت شده برای درک وضعیت تحصیلی و رفتار اجتماعی دانش‌آموز استفاده کنند. شما با بررسی این پوشه‌ها می‌توانید نیازهای ویژه را شناسایی کنید، گرایش‌های رفتاری گذرا و پایدار را از هم متمایز کنید، به محض بروز یک مسأله آن را تشخیص دهید، و به سرنخ‌هایی درباره علل پنهان مشکلات

دانش‌آموز پی ببرید. و چهارم، این داشتن این پوشه به خانواده‌ها و معلمان کمک می‌کند که به تصویری عینی‌تر و دقیق‌تر از پیشرفت‌ها، توانایی‌های ویژه، و مسائل خاص دانش‌آموز دست پیدا کنند. پوشه‌های بایگانی نهایی برای خانواده‌ها نیز قابل دسترسی است.

فیلم آموزشی

چگونگی نمره‌دهی

توضیح چگونگی نمره‌دهی برای دانش‌آموزان به آنها این امکان را می‌دهد تا از نتایج خویش درک بهتری به دست آورند. این فیلم نشان می‌دهد که داشتن قالب‌های گوناگون برای ارزیابی دانش‌آموزان، اقدام مناسبی برای تعیین دقیق سطح فهم و درک آنها است. شما نمرات دانش‌آموزانتان را چگونه تعیین خواهید کرد؟

اصول کلی نمره‌دهی و گزارش

اصول کلی زیر می‌تواند به عنوان مبنایی برای نظام نمره‌دهی و گزارش شما مورد استفاده قرار گیرد:

۱. الزامات نمره‌دهی را برای دانش‌آموزان توصیف کنید. این کار مستلزم اطلاع‌رسانی در موارد زیر است: یکی اینکه از چه نوع اندازه‌هایی برای سنجش استفاده خواهد شد، دوم اینکه هر کدام از این اندازه‌ها چقدر در نمرات ترم نقش خواهند داشت، و سوم اینکه برای گرفتن هر نمره حروفی داشتن چه درصدی از امتیازات ضرورت دارد.
۲. نمرات باید فقط پیشرفت تحصیلی را بازنمایی کنند. نمرات را به دلیل بدرفتاری دانش‌آموز جرح و تعدیل نکنید.
۳. دانش‌آموزان را در تمامی سطوح حیطه شناختی ارزیابی کنید.
۴. در سراسر ترم نمره‌دهی بارها ارزیابی انجام دهید تا داده‌های کافی در زمینه پیشرفت دانش‌آموزان به دست آید و بتوان نمرات را تعیین کرد.
۵. برای دانش‌آموزان درباره اینکه در زمان اجرای هر کدام از سنجش‌ها چه مواردی ارزیابی خواهد شد به‌طور شفاف اطلاع‌رسانی کنید.
۶. از بسیاری از اندازه‌های سنجشی متفاوت استفاده کنید. بهتر است میان تکلیف منزل، کار کلاسی، کوئیزها، آزمون‌های اصلی، پروژه‌ها، و دیگر اندازه‌های سنجشی مناسب، تعادل و توازن منطقی وجود داشته باشد.

۷. در سراسر ترم نمره‌دهی، دانش‌آموزان را در جریان چگونگی پیشرفت‌شان قرار دهید.
۸. برای ثبت دقیق تمامی داده‌های سنجش و نیز برای تسهیل محاسبه نمرات ترمی، نیم‌سالانه، و سالانه، قالبی کارآمد را برای دفتر نمرات طراحی کنید.

واژگان کلیدی

- اندازه سنجشی
- نمره ترکیبی
- نمره‌دهی معیار-مرجع
- پوشه بایگانی نهایی
- وقایع روزانه
- دفتر نمرات الکترونیکی
- دفتر نمرات
- نمرات
- نظام نمره‌دهی
- درجه
- پیامدهای غیرپیشرفت
- استانداردهای هنجار-مرجع
- استانداردهای بالقوه
- امتیاز

مفاهیم اصلی

۱. نمره‌ها اطلاعاتی را درباره پیشرفت دانش‌آموز به خود آنها، خانواده‌ها، مدیران مدرسه، مشاوران، دیگر مدارس، مسئولان پذیرش دانشگاه‌ها، و کارفرمایان آینده انتقال می‌دهند. نمره‌ها در راستای کارکردهای اطلاعاتی، مدیریتی، هدایتی، و دسته‌بندی و انتخاب مفید واقع می‌شوند.
۲. نظام نمره‌دهی شیوه‌ای برای گزارش نمرات است. نظام‌های نمره‌دهی عبارتند از: نمرات درصدی، نمرات حروفی، سنجش‌های توصیفی، نمره‌دهی قبول-رد، و چک‌لیست‌های خُرده‌هدف‌ها.

۳. معلمان برای نمره‌دهی باید اقداماتی را انجام دهند: آنچه را که باید در نمره گنجانده شود تعیین کنند، یک نمره ترکیبی خلق نمایند، چارچوب مرجع مناسبی را برای نمره‌دهی انتخاب کنند، و توزیع نمره‌ها را مشخص کنند.
۴. اختصاص نمرات به شیوه معیار-مرجع مستلزم مقایسه عملکرد دانش‌آموز با استانداردهایی است که از قبل توسط معلم تعیین شده‌اند. نمره‌دهی هنجار-مرجع مستلزم مقایسه عملکرد دانش‌آموز با گروه مرجعی است که نوعاً همان همکلاسی‌های فرد هستند.
۵. در اغلب مواقع از معلمان انتظار می‌رود منش دانش‌آموزان را در زمینه‌هایی نظیر تلاش، عادات مطالعه، نگرش به یادگیری، و رفتارهای شهروندی، اندازه‌گیری و گزارش کنند. این موارد غالباً از طریق مقیاس‌های درجه‌بندی، چک‌لیست‌ها، و گزارش‌های ویژه گزارش می‌شوند.
۶. دفتر نمرات باید در راستای ثبت و کاربرد اثربخش وقایع روزانه (برای مثال، حضور، تکلیف منزل و تکالیف کلاسی، و منش و رفتار) طراحی و قالب‌بندی شوند، قسمتی برای ثبت نمرات پیشرفت، و نمودارهای خلاصه برای نمرات نیمسال و سال تحصیلی نیز داشته باشد.
۷. پوشه بایگانی نهایی هر دانش‌آموز نیز می‌تواند به عنوان یک منبع اطلاعاتی به کار آید.
۸. معلمان باید الزامات نمره‌دهی را برای دانش‌آموزان توضیح دهند. این امر مستلزم ارائه این اطلاعات است: یکی اینکه کدامیک از انواع اندازه‌های سنجشی مورد استفاده خواهد بود، دوم اینکه هر کدام از اندازه‌های سنجشی چه سهمی در نمره ترم خواهند داشت، و سوم اینکه برای گرفتن هر نمره حروفی داشتن چه درصدی از امتیازات ضرورت دارد.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. چه فوایدی دارد که با دانش‌آموزان درباره نظام سنجش خاص‌تان صحبت کنید و آنها را از انواع سنجش‌ها و ارزشی که هر کدام در تعیین نمرات کارنامه خواهند داشت آگاه کنید؟
۲. چگونه اعطای امتیازات اضافه‌تر از معمول، باعث درآمیختگی یا خلط معنایی نمره پایانی دانش‌آموز در کارنامه خواهد شد؟

۳. نمرات حروفی نسبت به نظام نمره‌دهی قبول-رد چه مزایایی دارند؟
۴. معلمان به‌هنگام تعیین روشی برای ساخت نمره ترکیبی با چه چالش‌هایی مواجه می‌شوند؟
۵. در پایه تحصیلی و/یا موضوع درسی خاصی که قصد تدریس آن را دارید، کدامیک از پیامدهای پیشرفت (برای مثال، منش، تلاش، رفتارهای شهروندی) برای گزارش مناسب‌اند؟ شما این پیامدها را چگونه اندازه‌گیری و گزارش می‌کنید؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. ابعادی از منش دانش‌آموزان (برای مثال، تلاش، عادات مطالعه، نگرش به یادگیری، رفتارهای شهروندی، یا دیگر موارد) را انتخاب کنید. مواردی را برگزینید که از نظر شما اندازه‌گیری و گزارش آنها در کارنامه دانش‌آموزان این پایه تحصیلی ضرورت دارد. قالبی را برای دفتر نمرات طراحی کنید که بتوان اطلاعات مربوط به این ابعاد منش را در آن ثبت کرد. فراموش نکنید راهنمای ثبت اطلاعات، شیوه ثبت گزارش وقایع روزانه، و روش تهیه خلاصه اطلاعات برای آخر ترم نمره‌دهی را در قالب مذکور توضیح دهید.
۲. اندازه‌های سنجشی پیشرفت تحصیلی را که در طول ترم نمره‌دهی به کار می‌برید، متناسب با پایه و موضوع درسی خودتان انتخاب کنید و اطلاعاتی را که باید برای هر کدام از این اندازه‌ها در دفتر نمرات شوند شناسایی نمایید. سپس، دفتر نمراتی طراحی کنید که با آن بتوانید اطلاعات لازم را ثبت کرده و گزارش‌های خلاصه ترم نمره‌دهی را تهیه کنید.
۳. درصد هر یک از نمرات حروفی را که در پایه تحصیلی و/یا درس خودتان خواهید داد تعیین کنید. منطبق خودتان را در دو موضوع زیر توضیح دهید: یکی درصد افرادی که پایین‌ترین نمره قبولی را می‌گیرند، و دوم دامنه امتیازاتی که برای هر نمره حروفی در نظر می‌گیرید.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. با یک یا چند معلم صحبت کنید تا دریابید که از کدامیک از اندازه‌های سنجشی استفاده می‌کنند، چگونه در ترم نمره‌دهی نمره ترکیبی می‌سازند،

- برای نمره‌دهی از کدام چارچوب مرجع استفاده می‌کنند، و چگونه توزیع نمرات را درون کلاس تعیین می‌کنند.
۲. کارنامه منطقه خودتان را بررسی کنید و ببینید اطلاعات پیشرفت تحصیلی و پیامدهای غیرپیشرفت باید چگونه گزارش شوند. ابعاد مثبت و منفی آن کارنامه را نقد و بررسی کنید.
۳. با کسب اجازه معلم، گوشه‌های بایگانی نهایی دانش‌آموزان یک کلاس را بررسی کنید. ببینید کدامیک از انواع اطلاعات ثبت شده‌اند و به چه راه‌هایی می‌توان از این اطلاعات بهره‌برداری کرد.

خواندنی‌های بیشتر

- Burke, K. (2009). *How to assess authentic learning* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- در این کتاب که به شکل یک راهنمای کاربردی است استانداردهای یادگیری و راه‌های گوناگون سنجش دانش‌آموزان، از جمله کارپوشه‌ها، تکالیف عملکردی و ماتریس‌ها، آزمون‌های معلم-ساخته، حکایت‌ها و نوشتارها، چک‌لیست‌ها و کنفرانس‌ها مورد بررسی قرار گرفته‌اند.
- Butler, S. M., & McMunn, N. D. (2014). *A teacher's guide to classroom assessment: Understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- این کتاب راهنمای جامعی است که در آن به شکل گام-به-گام راه‌های تلفیق سنجش در کلاس درس را نشان می‌دهد. برآوردن استانداردها، تعیین انتظارات، گردآوری شواهد سنجشی، تفسیر داده‌ها، و پیوند سنجش با آموزش مورد بررسی قرار گرفته‌اند.
- Guskey, T. R., & Jung, L. A. (2013). *Answers to essential questions about standards, assessments, grading, and reporting*. Thousand Oaks, CA: Convin Press.
- در این کتاب توصیف‌ها و راهنمایی لازم در مورد تمامی ابعاد استقرار نظام نمره‌دهی و گزارش در کلاس درس ارائه شده است.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (7th ed.). Boston: Pearson.
- در این کتاب چگونگی کاربرد اصول سنجش در کلیه تصمیم‌گیری‌های معلم تشریح شده است. موضوعاتی از قبیل سنجش‌های باکیفیت بالا، سنجیدن دانش‌آموزان معمولی، و سنجش‌های مناسب برای هر کدام از حیطه‌های یادگیری، به‌طور ویژه بررسی شده‌اند.

فصل سیزدهم

همکاری با همکاران و خانواده‌ها

کار با همکاران

- همکاری چیست؟
- چرا همکاری؟
- همکاری با چه کسانی؟

کار با خانواده‌ها

- دلایلی برای کار با خانواده‌ها
- دلایل مقاومت برخی از خانواده‌ها برای مشارکت
- کار در بافت‌های دارای تفاوت‌های زبانی و فرهنگی

تماس و ارتباط با خانواده‌ها

- راه‌های ارتباط با خانواده‌ها
- ملاقات‌های معلم-والدین

در این فصل اطلاعاتی ارائه می‌گردد که به شما کمک خواهد کرد:

۱. برای حمایت و توسعه حرفه‌ای با همکاران همکاری کنید.
۲. دلایل برقراری تماس و تعامل با والدین را توضیح دهید.
۳. دلایل مقاومت برخی از خانواده‌ها در برابر مشارکت را تشخیص دهید.
۴. راه‌های را برای کار در بافت‌های دارای تفاوت‌های فرهنگی و زبانی پیدا کنید.
۵. از طریق روش‌های گوناگون با خانواده‌ها ارتباط برقرار کنید.
۶. برای ملاقات‌های معلم-والدین آماده شوید و جلسات را به شیوه‌ای اثربخش هدایت کنید.

آیا می‌توانید تصور کنید که تدریس در مدرسه‌ای تک‌اتاقه تا چه اندازه می‌تواند چالش‌برانگیز باشد؟ مسئولیت‌ها و چالش‌های بسیار زیادی در زمینه برنامه‌درسی، مواد آموزشی، و رفتار دانش‌آموز وجود دارد و کسی نیست که برای کمک به او مراجعه کنید. خوشبختانه، امروزه معلمان همکارانی دارند که می‌توانند برای دریافت حمایت و پشتیبانی در موضوعات مختلف به آنها مراجعه کنند.

هنگام کار با بچه‌ها، همچنین می‌توان برای برخورداری از حمایت خانواده‌ها با آنها تماس گرفت. بعلاوه، معلمان باید برای برقراری تماس و ارتباط با خانواده‌ها در زمینه برنامه مدرسه و پیشرفت بچه‌های ایشان اقدامات متعددی انجام دهند. در این فصل راه‌های کار با همکاران و خانواده‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کار با همکاران

معلمان در انزوا تدریس نمی‌کنند. آنها باید برای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان کلاس خویش به شیوه‌های گوناگون با دیگران تعامل داشته باشند. همکاری همواره در حرفه تدریس مورد تأکید بوده است. برای مثال، در معیارهای ایتسک برای معلمان که در سال ۲۰۱۱ مورد بازنگری قرار گرفت معیار تازه‌ای در زمینه رهبری و همکاری گنجانده شد (این معیارها را در صفحات آغازین کتاب ملاحظه کنید). طی سال‌های اخیر تعداد کتب مرجع حرفه‌ای در زمینه همکاری افزایش یافته است. این اتفاق به دلیل نیاز واقعی مدارس به مشارکت است و اینکه مربیان برای موفقیت در فعالیت‌های همکارانه خویش به دنبال منابع می‌گردند.

همکاری چیست؟

همکاری^۱ سبک تعامل بین افرادی است که ضمن کار کردن برای رسیدن به یک هدف مشترک، به تصمیم‌گیری جمعی پرداخته‌اند. افرادی که همکاری می‌کنند منابع^۲ سراسر ارزنده‌ای برای نقش‌آفرینی در اختیار دارند و قدرت تصمیم‌گیری و پاسخ‌گویی در برابر پیامدها را بین خود تقسیم می‌کنند (شورای افسران ایالتی ارشد مدارس، ۲۰۱۱).

در اغلب مواقع معلمان در زمینه‌هایی نظیر مسائل دانش‌آموزان، مشکلات خواندن یا زبان، رسانه‌ها و فناوری آموزشی، دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص، موضوعات برنامه‌درسی، راهبردهای آموزشی، و انبوه موضوعات دیگر برای دریافت کمک و حمایت به دیگران مراجعه می‌کنند. ممکن است معلمان بسته به موضوع پیش‌رو، به یک یا تنی چند از این همکاران یا اشخاص کاردان (نظیر مدیران، مشاوران یا روان‌شناسان، متخصصان خواندن، معلمان متبحر در آموزش کودکان استثنایی، کتابدارها، متخصصان رسانه، متخصصان برنامه‌درسی، شورای مدرسه یا منطقه، یا نهادهای منطقه‌ای یا محلی) مراجعه کنند.

گاهی اوقات این تعامل‌ها فقط برای گرفتن اطلاعات از یک همکار است؛ در دیگر مواقع، افراد برای رسیدن به هدفی مشترک در یک زمینه خاص به تعامل واقعی و تصمیم‌گیری جمعی می‌پردازند؛ این همان همکاری است. اما منظور از همکاری فقط پرداختن به موضوع مربوط به یک دانش‌آموز خاص نیست؛ چنانکه در قسمت بعد اشاره گردیده مقاصد متعددی برای همکاری وجود دارد.

چرا همکاری؟

در مورد لزوم بیرون رفتن شما از کلاس برای تعامل و همکاری با دیگران دلایل متعددی وجود دارد. شاید برای رسیدگی به نیازهای یادگیری چند نفر از دانش‌آموزان کلاستان طرح واکنش به مداخله را در مدرسه خودتان پیاده کنید و برای برنامه‌ریزی مداخله‌های قوی‌تر ناگزیر از مربی دیگری کمک بخواهید. شاید به دلیل داشتن سه دانش‌آموز دارای ناتوانی، به تعامل با معلم آموزش استثنایی نیاز داشته باشید. شاید یکی از دانش‌آموزان شما با مشکلی خانوادگی دست و پنجه نرم می‌کند و لذا شما به تماس با روان‌شناس یا مشاور مدرسه نیاز داشته باشید. شاید درصدد جستجوی اطلاعاتی درباره چگونگی سنجش تکوینی باشید و بخواهید با معلم دیگری روی این موضوع کار کنید. شاید از شما خواسته

^۱- collaboration

^۲- resources (داشته‌ها، ابتکارات، تصورات، وسایل)

شود برای رسیدگی به دانش‌آموزان اخراجی دبیرستان، در کمیته‌ای مدرسه‌ای^۱ خدمت کنید. مثال‌های بسیار بیشتری نیز می‌توان ارائه داد اما به‌طور کلی، دلایل مربوط به اهمیت مشارکت در مقوله‌های زیر قرار می‌گیرند:

۱. برآوردن نیازهای دانش‌آموزان. فرض کنیم با دانش‌آموزی سر و کار دارید که مشکلات رفتاری جدی دارد. اقدام بخردانه این است که در حین کار با این دانش‌آموز چالش‌برانگیز برای به دست آوردن اطلاعات و توصیه‌های لازم با مدیر، مشاور مدرسه، و/یا روان‌شناس مشورت کنید. با این حال، گاهی اوقات دانش‌آموزان به هیچ‌کدام از راهبردهای شما واکنش مناسب ندارند و شاید آن بدرفتاری طولانی‌تر و خطرناک‌تر شود. در برابر رفتار انحرافی و مخرب، اقدام برای دریافت کمک بیرونی واجب است. در چنین مواردی، وقتی دریافتید که دامنه مشکل در حال گسترشی فراتر از تخصص حرفه‌ای شماست شاید نیاز باشد که این دانش‌آموز را به مشاور یا روان‌شناس مدرسه ارجاع دهید. به خاطر داشته باشید که شما آموزش‌های لازم را برای ایفای نقش به عنوان روان‌شناس، مشاور یا مددکار اجتماعی دریافت نکرده‌اید و ارجاع دانش‌آموز برای کمک گرفتن از کسی که تحصیلات و مهارت مناسب دارد به منزله شکست شما نیست. پیش از اینکه رفتار مسأله‌دار دانش‌آموز آنقدر وخیم شود که ارجاع او ناگزیر باشد غالباً مفید است که برای جلب حمایت و پشتیبانی خانواده‌ها، طی تماس‌های تلفنی یا ملاقات حضوری آنها را در جریان رفتارهای دانش‌آموز و نیز اقدامات خودتان قرار دهید. بعلاوه، مدیر مدرسه می‌تواند در جریان رسیدگی به دانش‌آموز چالش‌برانگیز به راه‌های گوناگونی مشاوره بدهد یا مداخله کند.

در پرونده‌های جدی شاید لازم باشد با نهادهای منطقه‌ای یا اجتماعی برای همکاری با مدرسه و خانواده تماس حاصل شود. بسیاری از مناطق آموزشی و فرمانداری‌ها اداره‌ای برای پیشگیری و درمان بزهکاری و خشونت دارند که منابع و امکانات آن می‌تواند مفید واقع شود. مددکاران اجتماعی نیز در نهادهای اجتماعی گوناگونی در دسترس‌اند. برای دریافت کمک می‌توان با انواع دیگری از ادارات و سازمان‌های منطقه یا جامعه ارتباط برقرار کرد.

مثال دانش‌آموزان بدرفتار راهی برای توضیح اقداماتی است که معلمان می‌توانند برای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان انجام دهند. معلمان می‌توانند بسته به ماهیت آن نیاز با افراد

¹ - schoolwide committee

متفاوت بسیاری تعامل و همکاری داشته باشند. این اقدامات ممکن است مستلزم همکاری با دیگر اعضای یک گروهی آموزشی، دستیاران^۱ یا دیگر همکاران باشد. به واسطه همکاری، معلمان می‌توانند ضمن پذیرش مسئولیت یادگیری دانش آموز، از رشد فراگیرنده اطمینان حاصل کنند.

۲. بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای از طریق مشارکت در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای. به‌هنگام تلاش برای برآوردن نیازهای همه دانش آموزان، توسعه حرفه‌ای مستمر بسیار تعیین کننده است. معلمان باید در مورد ابعاد تازه برنامه درسی، چگونگی کاربرد فنون آموزشی نوین، چگونگی واری اثربخش درک و فهم دانش آموز، چگونگی تلفیق فناوری در آموزش خویش، چگونگی راهنمایی بهتر خواندن در زمینه مطالعه محتوای درسی، و نیز در مورد انبوهی از علایق و موضوعات مورد نیاز به یادگیری پردازند. بنابراین، معلمان برای افزایش دانش و مهارت‌های خویش در بسیاری از زمینه‌ها فرصت‌های همکاری را جستجو می‌کنند. برخی از رویکردهای همکاری برای توسعه حرفه‌ای عبارتند از: برنامه‌های نظارتی، تدریس مشترک، مربی‌گری مشترک، گروه‌های پشتیبانی معلمان و مراکز تحقیقاتی معلمان.

۳. مشارکت در رهبری به‌هنگام رسیدگی به یک مسأله در راستای بهبود مدرسه. معلمان می‌توانند از طریق خدمت در واحدها^۲ یا کمیته‌های مدرسه‌ای یا منطقه‌ای به نمایندگان تغییر و بهبود مدرسه تبدیل شوند. در مدارس و مناطق انواع بسیاری از واحدها یا کمیته‌های جاری ویژه وجود دارد. آنها به موضوعاتی نظیر اقتباس کتب درسی، تدوین و اصلاح برنامه درسی، بهبود توانایی خواندن، انضباط، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، پشتیبانی از فراگیران انگلیسی و به مجموعه متنوعی از دیگر موضوعات می‌پردازند. معلمان به واسطه همکاری در این کمیته‌ها می‌توانند به موضوعات مدرسه‌ای مهم رسیدگی کرده و حامیانی برای دانش آموزان باشند.

همکاری با چه کسانی؟

معلمان در راستای دلایل سه‌گانه‌ای که در این فصل برای همکاری مطرح شد، با مجموعه متنوعی از افراد تعامل و همکاری می‌کنند. اینکه معلم با چه کسانی ارتباط برقرار کند نوعاً به آن نیاز یا شرایط خاص بستگی دارد.

^۱- paraprofessionals

^۲- task forces

نظراتی از کلاس درس

وندی وایتن-لاوری، معلم پایه سوم، اوکالا، فلوریدا

همکاری با همکاران برای تصمیم‌گیری بر پایه داده‌ها

ما به عنوان تیم معلمان پایه سوم اخیراً با مربی خواندن، به منظور تدوین رویکردی نظام‌مند برای برنامه‌ریزی بر پایه داده‌ها همکاری کردیم. مربی خواندن ما در وهله اول داده‌های مربوط به مهارتی را تجزیه و تحلیل کرد که قرار بود به‌زودی آن را تدریس کنیم. او بررسی کرد که دانش آموزان پایه سوم تا چه اندازه در سنجش‌ها ماهرانه عمل کرده‌اند، انواع سؤالاتی را که برای دانش آموزان چالش‌انگیز به نظر می‌رسیدند مرور کرد، و سپس فهرستی از سؤالات بنیادین را برای ما فرستاد که باید با دانش آموزانمان روی آنها کار می‌کردیم.

بعد گروه‌های داده ما با یکدیگر ملاقات کردند. ما تیم معلمان پایه سوم را به دو گروه داده تقسیم کرده بودیم که هفته‌ای یک‌بار ملاقات می‌کردند. یکی از گروه‌ها روی کشف یا شناسایی فعالیتهای مهارتی تمرکز می‌کند در حالی که گروه دیگر بر اساس داده‌ها به طراحی سؤالات بنیادینی می‌پردازد که با مواد آموزشی مربوط به آن مهارت همخوانی دارند. سرانجام، اطلاعات از طریق ایمیل به اشتراک گذاشته می‌شود تا همه معلمان این پایه ضمن در اختیار داشتن درون‌دادهای معین، به مجموعه گسترده‌ای از مواد آموزشی و رویکردها برای تدریس آن مهارت دسترسی داشته باشند. با این رویکرد، یک وظیفه بین افراد زیادی تقسیم می‌شود به گونه‌ای که تمامی دانش آموزان در آن پایه تحصیلی بتوانند برنامه آموزشی کارآمدی^۱ را تجربه کنند. این همکاری برای تصمیم‌گیری آگاهانه، تفاوت بزرگی ایجاد کرد.

دیگر معلمان. اغلب معلمان حین کوشش برای برآوردن نیازهای یادگیری دانش آموزان به همکاران، به عنوان منبعی از اندیشه‌ها و حمایت‌ها، مراجعه می‌کنند. ممکن است این مراجعه به شیوه‌ای غیررسمی صورت گیرد اما همچنین می‌تواند در ساختارهایی رسمی‌تر، نظیر تیم‌های مبتنی بر پایه تحصیلی یا حوزه موضوعی رخ دهد. معلمان به‌هنگام تلاش برای بهبود شایستگی حرفه‌ای یا رسیدگی به مسأله‌ای برای بهبود مدرسه، غالباً به روش‌های متفاوت بسیاری با یکدیگر کار می‌کنند، روش‌هایی نظیر تیم‌های نظارتی، مربی‌گری همقطاران، گروه‌های درس‌پژوهی، انجمن‌های یادگیری حرفه‌ای، گروه‌های اقدام‌پژوهی، و برنامه‌های تدریس مشترک. بسیاری از معلمان به برنامه‌ریزی و تدریس مشترک با سایر

^۱ well-formulated

معلمان می‌پردازند (بامل^۱، ۲۰۱۶؛ بنینگ‌هاف و لینسزوارت^۲، ۲۰۱۶؛ جَلنگو، ریگ و هلتربران^۳، ۲۰۰۷). در زمینه این رویکردها کتاب‌های مرجعی وجود دارد که برخی از نمونه‌های آن به شرح ذیل‌اند:

- همکاری معلمان برای یادگیری حرفه‌ای (کس ساندی و همکاران^۴، ۲۰۰۹)
- نظارت به منزله همکاری (بلنک و کرش^۵، ۲۰۰۹)
- رهبری درس پژوهی (استپانک و همکاران^۶، ۲۰۰۷)
- رهنمایی برای تدریس مشترک (ویلا، ساوزند و نوین^۷، ۲۰۱۳)
- تدریس همکارانه در مدارس متوسطه (موراسکی^۸، ۲۰۰۹)
- کنش اجتماعات یادگیری حرفه‌ای راستین (وینابلز^۹، ۲۰۱۱)
- اقدام پژوهی (مرتler^{۱۰}، ۲۰۱۶)

فیلم آموزشی

همکاری و تدریس مشترک

آقای آدیولا توضیح می‌دهد که ملاقات‌های میان معلمان و همکار-معلمان^{۱۱} بسیار اهمیت دارد زیرا برنامه‌ریزی و گفتگو محیط یادگیری بهتری را به ارمغان می‌آورد. همکاری بین معلمان تسهیم اندیشه‌ها را ارتقا می‌دهد و آنها می‌توانند جریان‌ات و اقدامات کارآمد در سایر کلاس‌ها را مشاهده کنند.

دیگر افراد حرفه‌ای مدرسه. معلمان با بسیاری از افراد حرفه‌ای دیگر در مدرسه همکاری می‌کنند، از جمله با مشاوران یا روان‌شناسان، متخصصان خواندن، معلمان آموزش استثنایی، کتابدارها، متخصصان رسانه، متخصصان برنامه‌داری، مددکاران اجتماعی و دستیاران. مریانی که در نقش‌های مذکور فعال‌اند متناسب با مسئولیت‌های ویژه خویش آموزش تخصصی دیده‌اند. بنابراین، این افراد منبع اطلاعاتی و تجربی مهمی هستند که

1- Bauml

2- Beninghof & Leensvaart

3- Jalongo, Rieg & Helterbran

4- Lasonde et al

5- Blank & Kershaw

6- Stepanek et al

7- Villa, Thousand & Nevin

8- Murawski

9- Venables

10- Mertler

11- co-teachers

معلمان می‌توانند با آنها همکاری کنند. معلمان غالباً موقعی که سؤالات یا نیازهایی مرتبط با تدریس و برآوردن نیازهای دانش‌آموزان خویش دارند به تعامل با دیگر افراد حرفه‌ای مدرسه می‌پردازند. البته، این افراد حرفه‌ای نیز ممکن است در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای و دیگر کمیته‌های مدرسه‌ای گرفتار باشند.

مدیران مدرسه. هر مدرسه‌ای مدیر مدرسه دارد. بسته به اندازه مدرسه و سطح پیچیدگی آن، ممکن است عوامل اجرایی دیگری نیز در مدرسه وجود داشته باشند، نظیر معاون مدیر یا سرپرست برنامه خواندن. احتمال دارد که معلمان در موارد مربوط به دانش‌آموزان کلاس، توسعه حرفه‌ای خویش، یا مشارکت خویش در فرصت‌های بهبود مدرسه، به مشورت یا همکاری با این عوامل اجرایی نیاز داشته باشند.

کمیته‌ها یا تیم‌های مدرسه‌ای. ممکن است انواع گوناگونی از کمیته‌ها یا واحدهای مدرسه‌ای برای رسیدگی به موضوعاتی نظیر اقتباس کتب درسی، تدوین و اصلاح برنامه درسی، بهبود توانایی خواندن، انضباط، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، کمک به فراگیران انگلیسی، و مجموعه متنوعی از موضوعات دیگر. معلمان غالباً در عضویت چنین کمیته‌هایی هستند. در صورت عدم عضویت، باز اگر نیاز مبرمی پیش آید شاید معلمان مجبور به مشورت یا تعامل با کمیته‌ها شوند.

دانش‌آموزان. در حالی که میزان همکاری با دانش‌آموزان شاید به اندازه دیگر مریبان نباشد، اما معلمان می‌توانند به شیوه‌های گوناگونی با دانش‌آموزان خودشان همکاری کنند. برای مثال، اگر معلم در حال اقدام‌پژوهی در کلاس خودش است، می‌تواند دانش‌آموزان را در فرایند آن مشارکت دهد. همچنین می‌توان در گروه‌های یادگیری همکارانه با دانش‌آموزان به منزله معلمان مشترک همکاری کرد (ویلا و همکاران، ۲۰۱۳).

خانواده‌ها. با عنایت به غایاتی که برای همکاری قابل تصور است معلمان در اغلب موارد با خانواده‌ها برای پشتیبانی از یادگیری بچه‌های ایشان همکاری می‌کنند. البته به چیزی بیش از ارتباط محض معلم با خانواده‌ها نیاز است؛ باید برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان تعامل و همکاری واقعی انجام پذیرد. والدین می‌توانند در پشتیبانی از یادگیری بچه‌هایشان نقش یار و شریک را داشته باشند (اپستین، ۲۰۱۱).

ممکن است معلمان به دلیل ماهیت شرایط و نیازهای یادگیری یک دانش‌آموز با والدین دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌ها یا نیازهای خاص بیشتر تعامل و همکاری داشته باشند. خوشبختانه، برخی از منابع مفید در این زمینه وجود دارد که می‌توان راهنمایی‌های لازم را

در آنها پیدا کرد (برای مثال، کرامر، ۲۰۰۶؛ دردیگ^۱، ۲۰۰۸). بعلاوه، برای ترویج مشارکت و همکاری خانواده‌ها، به‌ویژه با رعایت ملاحظات فرهنگی، باید کوشش‌های مضاعفی انجام داد (گرت و ری^۲، ۲۰۱۶).

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

همکاری برای کمک به یک دانش‌آموز

در اولین سال تدریستان دانش‌آموزی دارید که به‌طور ویژه‌ای چالش‌برانگیز است. به‌لحاظ تحصیلی عملکرد خوبی ندارد و ظاهراً در این باره دغدغه‌ای هم ندارد. شاید این دانش‌آموز ناتوانی یادگیری داشته باشد اما شما مطمئن نیستید زیرا مانند معلمان آموزش استثنایی، از آموزش‌های لازم بهره‌مند نبوده‌اید. دانش‌آموز مزبور به هنگام تعامل با سایر دانش‌آموزان زود جوش می‌آورد و شما به این فکر افتاده‌اید که شاید در خانه او وضعیتی باشد که موجب این رفتارها شده است. شما می‌دانید که باید برای کسب اطلاعات بیشتر درباره این دانش‌آموز و تعیین راه‌هایی برای رسیدگی بهتر به نیازهای او با افراد دیگری همکاری کنید.

۱. برای کسب اطلاعات درباره این دانش‌آموز و نیز کمک گرفتن برای رسیدگی به مشکلات او، پیش چه کسی می‌روید؟
۲. معلمان پیشین این دانش‌آموز، مددکاران اجتماعی، و معلمان آموزش استثنایی چه چگونگی می‌توانند کمک کنند؟ در این مورد خاص، افراد مزبور چه اطلاعات یا حمایت‌هایی را می‌توانند در اختیار شما بگذارند؟
۳. چگونه با خانواده این دانش‌آموز، برای گرفتن اطلاعات و کمک، وارد تعامل می‌شوید؟

مشارکت مدرسه-اجتماع. گاهی اوقات مدارس می‌کوشند برای پشتیبانی از یادگیری دانش‌آموز و رسیدگی به مشکلات معین، با نهادهای اجتماعی ارتباط برقرار کنند. برای مثال، اکنون متداول شده است که شرکت‌ها از علایق، نیازها یا برنامه‌های مدرسه‌ای معین حمایت می‌کنند. آنها ممکن است تجهیزات مدرسه‌ای ضروری، نظیر رایانه‌ها را خریداری کنند یا برنامه‌های مدرسه‌ای خاص، نظیر گروه تئاتر پشتیبانی کنند. انواع رایج مشارکت مدرسه و اجتماع عبارتند از:

^۱- Dardig

^۲- Grant & Ray

- مشاغل و شرکت‌ها
- دانشگاه‌ها و دیگر مؤسسات یادگیری عالی
- سازمان‌های داوطلب^۱ ملی و محلی
- نهادهای خدمات اجتماعی و بهیاران^۲

این مشارکت‌ها غالباً از سوی مدیر مدرسه هماهنگ می‌شوند اما معلمان در تدوین پیشنهادها مشارکت مدرسه-اجتماع و نیز در پیشبرد اقدامات لازم برای این مشارکت‌ها نقش آفرینی می‌کنند. برای موفقیت، نقش‌ها، مسئولیت‌ها و ارتباطات بین افراد حرفه‌ای مدرسه، نهادهای اجتماعی و فراهم‌کنندگان خدمات باید دقیقاً تعریف شوند (کوچر-براینت و هایشمن^۳، ۲۰۱۰).

مهارت‌ها و گرایش‌های همکاری

برای همکاری اثربخش با دیگران، چه مهارت‌هایی مورد نیازند؟ معیار دهم از معیارهای اینتسک که ذیل مقوله رهبری و همکاری است دیدگاهی را دربارهٔ موارد مورد انتظار از معلمان به هنگام رهبری یا همکاری با دیگران فراهم می‌کند. از آن بیانیه‌های عملکردی می‌توان سرنخ‌هایی را دربارهٔ مهارت‌های لازم برای همکاری استنتاج کرد. در اینجا نمونه‌هایی از فعالیت‌های همکارانه ارائه می‌شوند:

- پذیرش نقشی فعال در تیم آموزشی، بازخورددهی و بازخوردگیری در زمینه اقدامات، بررسی کار فراگیر، تحلیل داده‌ها منابع گوناگون، و تقسیم مسئولیت برای تصمیم‌گیری و پاسخ‌گویی در برابر یادگیری هر دانش‌آموز.
- کار با دیگر افراد حرفه‌ای مدرسه برای طراحی و تسهیل یادگیری به شیوه مشارکتی، در راستای برآوردن نیازهای گوناگون فراگیران.
- کار مشارکتی با فراگیران و خانواده‌های ایشان به منظور پشتیبانی از توسعه و پیشرفت فراگیر، از طریق تعیین انتظارات متقابل و برقراری ارتباطات مستمر.
- کار با همکاران مدرسه برای ایجاد پیوندهای جاری با منابع اجتماعی در راستای ارتقای یادگیری و بهزیستی دانش‌آموزان.
- مشارکت در یادگیری حرفه‌ای، کمک به دانش‌افزایی و مهارت‌افزایی دیگران، و کار مشارکتی برای پیشرفت اقدامات حرفه‌ای.

^۱- volunteer organizations

^۲- health partners

^۳- Kochhar-Bryant & Heishman

با تأمل روی نمونه عملکردهای فوق، برخی از مهارت‌های ضروری گسترده‌تر برای همکاری اثربخش رخ می‌نمایند. این مهارت‌های همکاری شامل موارد زیر است.

مهارت‌های ارتباطی. مهارت‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی اثربخش همواره مورد نیازند. بسته به چگونگی استفاده فرد از این مهارت‌ها، تفاوت‌هایی در ماهیت همکاری به وجود می‌آید. گوش‌دهی فعال، فراهم‌سازی اطلاعات، و پرسیدن سؤالات، بخشی از ارتباطات بین‌فردی خوب و همگی مبتنی بر مهارت‌های ارتباطی‌اند.

مهارت‌های حل-مسأله. حل-مسأله چند مرحله دارد: شناسایی مسأله، تولید راه‌حل‌های بالقوه، ارزشیابی راه‌حل‌های بالقوه، انتخاب راه‌حل، اجرای راه‌حل، و ارزشیابی پیامد. در اکثر مواقع همکاری به منظور حل مسائل انجام می‌شود و لذا مهارت‌های حل-مسأله برای همکاری اثربخش لازم‌اند.

مهارت‌های حل تعارض. برای رفع موقعیت تعارض با دانش‌آموزان یا سایر افراد، ممکن است همکاری با دیگران ضروری باشد. همچنین، بعید نیست موقع پرداختن به موضوعاتی نظیر توجه یا دغدغه [دانش‌آموزان] بین شما و همکارانتان تعارضاتی بروز کند. برای حل این قبیل تعارضات ممکن است به مهارت‌های میانجی‌گری یا مذاکره نیاز باشد.

مهارت‌های اجرایی و مدیریتی. برای هماهنگ‌سازی و اجرای اقداماتی که طی گفتگوهای همکارانه شناسایی شده‌اند، مهارت‌هایی مورد نیاز است. منظور پرداختن به موضوعات عملیاتی نظیر زمان‌بندی برنامه‌ها و هماهنگ‌سازی خدمات است. برای تعامل مستمر و طولانی‌مدت با دیگر افراد حرفه‌ای مدرسه نیز ممکن است مهارت‌های دیگری مورد نیاز باشند. برای مثال، معلم به هنگام کار با دستیار به مهارت‌هایی برای کارآموزی، برنامه‌ریزی، مسئولیت‌دهی، ارتباط، نظارت، و نیز به مهارت‌هایی برای ارزشیابی کار او نیاز دارد (آشیکر و مورگان^۱، ۲۰۱۳؛ فرند و کوک^۲، ۲۰۱۷).

برای همکاری اثربخش، افزون بر مهارت‌هایی که اکنون مرور شد گرایش‌های معینی نیز لازم‌اند. نمونه‌ای از این گرایش‌ها عبارتند از:

- ابتکار عمل حین تعاملات برای رشد و توسعه همکاران، برای بهبود اقدامات و پشتیبانی از یادگیری دانش‌آموزان
- احترام گذاشتن به باورها، هنجارها و انتظارات خانواده‌ها و میل به فعالیت همکارانه با فراگیران و خانواده‌ها برای تعیین و تحقق اهداف چالش‌برانگیز

^۱- Ashbaker & Morgan

^۲- Friend & Cook

- اشتیاق برای کمک به انجام توافق‌های لازم برای تحقق یک هدف جمعی؛ اشتیاق برای پذیرفتن مسئولیت مشترک فعالیت‌های همکارانه
 - ارزش قائل شدن برای سهم و نقش فردی هر کدام از اعضای تیم
 - اشتیاق برای مشارکت در ارتباطات محترمانه و متقابل
- در بسیاری از مدارس انواع گوناگونی از کمیته‌ها و واحدها وجود دارد، و همکاری در این کانون‌ها اتفاق می‌افتد. شاید این گروه‌ها به طور منظم ملاقات داشته باشند، و لذا برای هدایت اثربخش این کمیته‌ها مهارت‌های معینی مورد نیازند (گلسر، ۲۰۰۵). مسئولیت هدایت این کمیته‌ها بر عهده رهبر گروه است. برای همکاری در این بافت، به مهارت‌های پردازش^۱ گروهی اثربخش نیز نیاز است.

کار با خانواده‌ها

تصور کنید که پدر/مادر بچه‌ای هستید و در طول تابستان به همراه خانواده‌تان به شهر تازه‌ای نقل مکان کرده‌اید. یکی از بچه‌های شما در پایه سوم و دیگر در پایه هفتم است. از آنجا که از ایالت دیگری آمده‌اید نگران‌اید که مبدا برنامه درسی این منطقه جدید کاملاً متفاوت باشد و شک دارید که بچه‌هایتان چگونه با شهر جدید و مدرسه و معلم تازه خود سازگار خواهند شد. آیا فکر می‌کنید مایل‌اید برخی از این موضوعات را با معلم در میان بگذارید؟ آیا تمایل دارید اطلاعاتی درباره برنامه درسی و چگونگی آموزش معلمان کسب کنید؟ آیا می‌خواهید در سراسر سال تحصیلی، ارتباط دائم خودتان را حفظ کنید؟ البته که می‌خواهید!

ارتباطات خوب با والدین باید در اولویت باشد زیرا معلمان و خانواده‌ها را از جریان امور مطلع می‌سازد. همچنین ارتباطات به ایجاد اعتماد کمک می‌کند به گونه‌ای که حتی اگر یک دانش‌آموز مشکلات و چالش‌هایی را به همراه داشت، باز مشارکت کاری وجود داشته باشد. اگر چه مسئولیت اولیه معلم کار با دانش‌آموزان است اما ارتباط و تعامل با خانواده‌های دانش‌آموزان در سراسر سال تحصیلی نیز اهمیت دارد. مقدار زمانی که برای ارتباط صرف می‌کنیم و ابزارهایی که برقراری ارتباط به کار می‌بریم، به دلایلی بستگی دارند که برای ایجاد ارتباط در سر داریم.

¹ - group processing

نمونه معیارها

والدین و مشارکت

۱۰ معیار اینتسک وجود دارد (به صفحات آغازین کتاب نگاه کنید). در سند اصلی برای هر معیار فهرستی از عملکردها، دانش مبنایی و گرایش‌های حیاتی موجود است که مقصود از آن معیار را به روشنی توضیح می‌دهند.

از آنجایی که موضوع فصل حاضر به همکاران و والدین مربوط است در اینجا نمونه‌ای از گزاره‌های مربوط به معیار هفتم اینتسک (برنامه‌ریزی برای آموزش) و معیار دهم اینتسک (رهبری و همکاری) فهرست شده‌اند که به موضوعات فصل حاضر ربط دارند.

عملکردها

- معلم با هدف برنامه‌ریزی و تسهیل یادگیری در زمینه چگونگی برآوردن نیازهای فراگیران گوناگون، با دیگر افراد حرفه‌ای مدرسه کار می‌کند. (معیار ۱۰ اینتسک)
- معلم با هدف پشتیبانی از توسعه و پیشرفت فراگیران، و برای تعیین انتظارات متقابل و برقراری ارتباطات مستمر به‌طور همکارانه با فراگیران و خانواده‌های ایشان کار می‌کند. (معیار ۱۰ اینتسک)

دانش مبنایی

- معلم می‌داند که برای پشتیبانی از یادگیری دانش آموزان، چه زمانی و چگونه به منابع و افراد دیگر (برای مثال، مربیان آموزش استثنایی، فراهم‌کنندگان خدمات تخصصی، متخصصان یادگیری زبان، کتابدارها، متخصصان رسانه، سازمان‌های اجتماعی) دسترسی داشته باشد. (معیار ۷ اینتسک)
- معلم می‌داند چگونه با دیگر بزرگسالان کار کند و مهارت‌های تعامل همکارانه او، هم برای موقعیت‌های چهره-به-چهره و هم برای بافت‌های مجازی، توسعه یافته‌اند. (معیار ۱۰ اینتسک)

گرایش‌های حیاتی

- معلم برای برنامه‌ریزی (به عنوان فعالیتی همکارانه که در آن درون‌دادها فراگیران، همکاران، خانواده‌ها، و اجتماع بزرگ‌تر مد نظر قرار می‌گیرند) ارزش قائل است. (معیار ۷ اینتسک)
- معلم به باورها، هنجارها، و انتظارات خانواده‌ها احترام می‌گذارد و به دنبال آن است که برای تعیین اهداف چالش‌برانگیز و برآوردن آنها با فراگیران و خانواده‌ها به صورت همکارانه کار کند. (معیار ۱۰ اینتسک)

منبع: شورای عالی بازرسان آموزشی ایالتی. (آوریل ۲۰۱۱). معیارهای اصلی تدریس در الگوی ائتلاف بین‌ایالتی سنجش و حمایت معلم (اینتسک): مرجعی برای گفتگوی ایالتی. واشنگتن دی‌سی: نویسنده.

در ابتدا باید بپذیریم که بچه‌ها از انواع بسیاری از موقعیت‌های خانوادگی می‌آیند. بعضی از دانش‌آموزان از خانواده‌های سنتی یا هسته‌ای می‌آیند (۴۷ درصد)، دیگران از خانواده‌های تک-والد (۲۷ درصد)، خانواده‌ها آمیخته (۱۶ درصد)، خانواده‌های گسترده یا چندنسلی (۶ درصد)، یا انواع دیگر خانواده‌ها، نظیر خانواده‌های تراجنسی، خانواده‌های تحت سرپرستی پدربزرگ/مادربزرگ‌ها، خانواده‌های دارای فرزندخوانده، و خانواده‌های بی‌خانمان (اولسن و فولر^۱، ۲۰۱۲؛ اسکالی، باربر و رابرتز-کینگ^۲، ۲۰۱۵). برخی از بچه‌ها نه در خانه‌ای سنتی، بلکه در ترکیبی از مراکز اجتماعی مورد نگهداری و مراقبت قرار می‌گیرند.

با توجه به این موقعیت‌های خانوادگی گوناگون، در سراسر کتاب حاضر از اصطلاح **والدین** برای اشاره به بزرگسال یا بزرگسالانی استفاده شده که مسئولیت سرپرستی را بر عهده دارند. بنابراین، در تعریف فوق اصطلاح والدین می‌تواند به والدین بیولوژیکی، دایه یا پدر/مادرخوانده، پدر/مادربزرگ، عمه/خاله یا دایی/عمو، خواهر/برادر بزرگ‌تر یا یک قیم اشاره داشته باشد.

خانواده‌ها خواستار موفقیت بچه‌های خود در مدرسه‌اند و همواره تلاش‌های معلمان برای مطلع نگه داشتن و مشارکت دادن ایشان در موضوعات تحصیلی و رفتاری را ارج می‌نهند (برگر، رایوجاس-کورتز^۳، ۲۰۱۶). واکنش‌های خانواده‌ها به مشکلات، بسیار گوناگون است. ماهیت واکنش‌ها تا حد زیادی متأثر از تجارب فردی، تجارب زندگی، سطح آموزش، انتظارات، شرایط اجتماعی-اقتصادی و دیگر عوامل است. چگونه رسیدگی به یک مسأله، به واکنش‌های خود بچه، معلم و دیگران نیز بستگی دارد (شی و باور^۴، ۲۰۱۲).

فیلم آموزشی

ارتباطات خانه/مدرسه

این معلمان راهبردها و فونونی نظیر دفترچه‌های خانه/مدرسه^۵ را برای ارتباطات با والدین تدارک دیده‌اند. گفتگوی آزادانه بین معلمان و والدین، به تسهیم حس مسئولیت‌پذیری و خلق محیط یادگیری بهتر برای دانش‌آموزان کمک می‌کند.

^۱- Olsen & Fuller

^۲- Scully, Barbour & Roberts-King

^۳- Berger & Riojas-Cortez

^۴- Shae & Bauer

^۵- home/school journals

برای شناسایی دغدغه‌ها و پیشنهادات خانواده‌ها، گوش‌دهی دقیق به صحبت‌های آنها اهمیت دارد. اعتماد زمانی پدید می‌آید که آنها بدانند نظراتشان فهمیده و به رسمیت شناخته شده‌اند. بدون این تعامل و همکاری، هرگز کلیه فواید ارتباطات والدین-مدرسه محقق نمی‌شوند. خوشبختانه، در تعدادی از منابع مفید راهنمایی‌های لازم در زمینه کار با خانواده‌ها تشریح گردیده است (برای مثال، کانترو و کانترو^۱، ۲۰۰۱؛ لبلون-اسپارزا و لبلون-اسپارزا^۲، ۲۰۱۳؛ اولندر، الیاس و ماسترولی^۳، ۲۰۱۰؛ سانتانا، رات‌استین و بین^۴، ۲۰۱۶). چه دلایلی برای کار با خانواده‌ها قابل طرح است؟ چرا درک خانواده‌ها و دیدگاه‌های آنها اهمیت دارد؟ چه زمانی باید با خانواده‌ها تماس گرفت؟ معلمان به چه راه‌هایی می‌توانند با خانواده‌ها ارتباط برقرار کنند؟ ما پرسش‌های مذکور را در همین فصل مورد بررسی قرار خواهیم داد.

دلایلی برای کار با خانواده‌ها

در مجموع، ارتباطات خوب و همکاری اثربخش بین مدرسه و خانه به نفع دانش‌آموزان است. مشارکت خانواده‌ها در امور تحصیلی بچه‌هایشان با حضور بهتر، نگرش‌ها و رفتار مثبت‌تر، اشتیاق بیشتر به انجام تکالیف منزل، و پیشرفت تحصیلی بالاتر همبستگی دارد. شما به چند دلیل باید با خانواده‌ها ارتباط برقرار کنید:

۱. برای ایجاد ارتباطات باز دوسویه و روابط دوستانه. تماس‌های سازنده با خانواده‌ها در ابتدای سال تحصیلی به استقرار روابط سازنده و دوستانه در مدرسه کمک می‌کند. بدین طریق خانواده‌ها و معلمان خود را نه رقیب یا حریف یکدیگر، بلکه متحدانی برای کمک به موفقیت دانش‌آموزان می‌نگرند. تقویت ارتباطات دوسویه به روابط سازنده بین مدرسه و جامعه منجر می‌شود که این به نفع همه مشارکت‌کنندگان است.

۲. برای درک شرایط خانه دانش‌آموز. داشتن اطلاعات درباره شرایط خانه دانش‌آموز می‌تواند به شما در تصمیم‌گیری راجع به اقدامات عملیاتی مناسب برای وی تصمیم‌گیری کنید. ممکن است متوجه شوید که والدین در تأمین مواد آموزشی مشکل دارند، توانایی آنها در خواندن یا مکالمه به زبان انگلیسی محدود است، برای

¹- Canter & Canter

²- LeBlanc-Esparza & LeBlanc-Esparza

³- Olender, Elias, & Mastroleo

⁴- Santana, Rothstein, & Bain

موفقیت تحصیلی به بچه بیش از حد فشار وارد می‌آورند، یا وقتی که بچه در مدرسه مشکلاتی دارد به او ناسزا می‌گویند. حین تصمیم‌گیری در مورد بهترین روش کمک به هر دانش‌آموز به لحاظ تحصیلی و رفتاری، این عوامل می‌توانند مهم باشند.

۳. آگاهانیدن خانواده‌ها از انتظارات و رخدادهای تحصیلی و نیز عملکرد دانش‌آموز. خانواده‌ها قدر دان خواهند بود اگر از خط‌مشی‌های شما در زمینه تکلیف منزل، تأخیر در تحویل برگه‌ها، و دستورالعمل‌های نمره‌دهی اطلاع پیدا کنند. ایشان همچنین مایل‌اند بدانند چه محتوایی پوشش داده خواهد شد، کوئیزها یا آزمون‌ها برای کی زمان‌بندی شده‌اند، و برای چه رویدادهای ویژه‌ای برنامه‌ریزی شده است. برای این منظور، نامه‌های معارفه^۱ یا برنامه شب مدرسه^۲ روش‌های مفیدی هستند، همچنین خبرنامه‌ها^۳ که می‌توان آنها را به رخدادهای ویژه، تقویم آموزشی، و یا بخش‌هایی که باید تدریس شوند اختصاص داد. سرانجام، خانواده‌ها اطلاعات بیشتری در مورد عملکرد بچه‌های خودشان می‌خواهند. به صورت دوره‌ای اطلاعاتی در کارنامه‌ها و جلسات داده می‌شود، اما بسیاری از خانواده‌ها از یادگیری درباره نشانه‌های اولیه بروز مشکلات تحصیلی قدردانی می‌کنند.

فیلم آموزشی

جلب مشارکت والدین

داشتن رویه‌ای نظام‌مند برای مشارکت والدین در کلاس درس، به برآوردن نیازهای والدین، دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کند. آیا فکر می‌کنید که مشارکت والدین فقط به مقطع ابتدایی محدود است؟ معلمان چگونه می‌توانند مشارکت را در پایه‌های بالاتر تحصیلی ارتقا دهند؟

۴. طلب کمک از خانواده‌ها در زمینه موضوعات تحصیلی. معلمان غالباً در ابتدای سال تحصیلی از خانواده‌ها درخواست کمک می‌کنند. آنها می‌توانند در تکمیل

^۱- introductory letters

^۲- back-to-school night

یکی از شب‌های آغازین سال تحصیلی که معلم والدین را به مدرسه دعوت می‌کند، اهداف و برنامه‌ای را که برای کل کلاس و هر دانش‌آموز در سر دارد اجمالاً توضیح می‌دهد. والدین نیز سؤالات، انتظارات و یا اطلاعاتی که دارند را در میان می‌گذارند و از فضاهای آموزشی بازدید می‌کنند. م

^۳- newsletters

خریده‌هایی که از سوی منطقه آموزشی انجام شده است، فهرستی از تجهیزات کلاسی و آموزشی مورد نیاز را نیز برای خانواده‌ها بفرستند. شاید بخواهید آن دسته از اعضای خانواده‌ها را که می‌توانند به عنوان دستیار کلاسی یا همراهان^۱ رویدادهای عادی یا ویژه نقش آفرینی کنند شناسایی کنید. کمک‌های این افراد می‌تواند تهیه مواد آموزشی برای نصب در تابلوی اعلانات، کمک در برگزاری گردش علمی، و نظایر آن را شامل شود.

۵. آگاهانندن خانواده‌ها از انتظارات و اقدامات انضباطی. معلمان اغلب در آغاز سال تحصیلی، خانواده‌ها را از خط‌مشی انضباطی و انتظاراتی که در زمینه منش و رفتار دانش‌آموزان دارند آگاه می‌سازند. مانند اطلاعات تحصیلی، این اطلاعات را نیز می‌توان در ابتدای سال از طریق نامه معارفه، خبرنامه، یا برنامه شب مدرسه انتقال داد. اگر یک دانش‌آموز بدرفتاری دارد، شاید نیاز باشد که خانواده را از وضعیت پیش آمده آگاه کنید اما نیازی به حمایت یا پشتیبانی اضافی آنها نباشد.

۶. طلب کمک از خانواده‌ها برای رسیدگی به بچه‌های ایشان. وقتی که یک دانش‌آموز مشکلاتی دارد، برای بررسی راه‌های کمک باید با خانواده تماس گرفت. هنگامی که یک دانش‌آموز بدرفتاری داد باید با خانواده او تماس بگیرید تا با یاری یکدیگر به او کمک کنید تمرکز درسی خویش را حفظ کند و موفق شود. نفوذ خانواده‌ها روی بچه‌هایشان فوق‌العاده زیاد است، و لذا می‌توانند ضمن هماهنگی از اقدامات شما نیز پشتیبانی کنند.

شما و خانواده شاید هم در مورد راهبردهای کمک به بچه و هم در مورد ایجاد روحیه همکاری و تعهد در او برای مواجهه با مشکلات، توافق کنید. شاید روی یک برنامه اصلاح رفتار توافق کنید؛ شاید به عنوان بخشی از این برنامه، در خانه امتیازاتی سلب یا پاداش‌هایی ارائه شوند. خانواده در مقایسه با مدرسه به پاداش‌هایی جذاب‌تر نظیر یک وعده غذای دلچسب در رستوران، رفتن به استخر، یا خرید پوشاک دسترسی دارد. پیشروی موفقیت‌آمیز در گرو استقرار برنامه‌ای عملی است که از حمایت خانواده برخوردار است و دانش‌آموز نیز در آن مشارکت فعال دارد.

¹ - chaperones

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

خانواده‌هایی که حضور ندارند

فرض کنیم در مدرسه‌ای تدریس می‌کنید که تنوع قومی زیادی دارد و برخی از خانواده‌ها در برنامه شب مدرسه یا در پایان ایام ارسال کارنامه‌ها در جلسات اولیا و مربیان شرکت نمی‌کنند.

۱. شما چگونه می‌توانید دلایل عدم حضور خانواده‌ها را کشف کنید؟
۲. شما چگونه می‌توانید این نکته را به خانواده‌ها القا کنید که حضور در چنین جلساتی پسندیده است و در نهایت به نفع بچه آنها خواهد بود؟
۳. در برقراری ارتباط با خانواده‌ها چگونه از مدیر مدرسه کمک می‌گیرید؟

نظراتی از کلاس درس

لیدیا دایجیوانی، معلم علوم مدرسه راهنمایی، آنین، نیوجرسی

شناخت دانش‌آموزان بر اساس اطلاعات به دست آمده از والدین

در طول روزهای اول مدرسه، من تکلیف منزلی به دانش‌آموزان می‌دهم که والدین آنها باید آن را کامل کنند. من از والدین می‌خواهم طی نامه‌ای بچه‌خویش را به همان شیوه‌ای که می‌پسندند توصیف کنند، با این هدف که به من در شناختن بهتر بچه‌خودشان کمک کرده و اطلاعاتی بدهند که در خلق درس‌های معنی‌دار و منحصر به فردی که با نیازها و علایق آنها تناسب دارد مفید واقع شود. با این روش همچنین ارتباطات با خانواده‌ها در مسیری سازنده به جریان می‌افتد. من برای دانش‌آموزان توضیح می‌دهم که این تکلیف والدین به من در شناختن عمیق‌تر بچه‌ها کمک می‌کند، همچنین توضیح می‌دهم که این اطلاعات به من کمک می‌کند تا آنجا که در توان دارم آموزش بهتری را برای آنها ترتیب بدهم. سپس برای آنها شرح می‌دهم که نمی‌خواهم اولین فعالیت‌ها یا رفتارهای آنها در مدرسه مرا تحت تأثیر قرار دهد؛ در واقع، تکلیف والدین فرصتی برای دانش‌آموزان است تا همه چیز را از نو شروع کنند، و من نیز به دلیل این کارم سریعاً مورد احترام آنها واقع می‌شوم. همچنین آنها درمی‌یابند که من خالصانه دلسوز آنها هستم و آموزش‌شان را جدی می‌گیرم.

من ظرفیت‌هایی را که در دانش‌آموزان می‌بینم ابراز می‌کنم و اینکه چقدر امیدوارم ویژگی‌های ارزشمندی را که والدین درباره آنها نوشته بودند مشاهده کنم. من سطح انتظارات از دانش‌آموزانم را بالا نگه می‌دارم؛ پس از این فعالیت، هر دانش‌آموزی می‌کوشد تا خودش را مطابق با انتظارات بالا بکشد. بارها به من گفته‌اند: «خانم دایجیوانی، شما متفاوت‌اید، شما دلسوز مائید... شما ما را می‌شناسید»، و همین به آنها انگیزه می‌دهد که در کلاس من سخت‌تر تلاش کنند.

دلایل مقاومت برخی از خانواده‌ها برای مشارکت

شما هنگام رسیدگی به دانش‌آموزی که دشواری‌های تحصیلی یا رفتاری را تجربه می‌کند از مشارکت و حمایت خانواده بسیار استقبال می‌کنید اما شاید به این نتیجه برسید که برخی از خانواده‌ها در برابر مشارکت مقاومت یا بی‌اعتنایی می‌کنند. همچنین بعید نیست شرایط زندگی خانواده‌ها، مواردی نظیر برنامه‌کاری یا محدودیت‌های ناشی از عدم تسلط روی زبان انگلیسی، موانعی را بر سر راه ارتباطات و مشارکت مطلوب ایجاد کنند. موانع یا دلایل احتمالی متعددی برای مقاومت خانواده در برابر مشارکت وجود دارد (اپل‌بام^۱، ۲۰۰۹؛ مک‌ایوان^۲، ۲۰۰۵):

- شاید برخی از بزرگسالان در دوران دانش‌آموزی خودشان تجارب ناخوشایندی داشته‌اند. شاید مدرسه را ظالمانه و سرکوبگرانه بیندارند، نه مکانی که خانه امید بچه‌هایشان است. شاید از نظر این خانواده‌ها بعید باشد که کارکنان مدرسه بتوانند مشکلات را حل کنند.
- شاید خانواده‌های بچه‌هایی که تاریخچه‌ای از بدرفتاری‌ها را دارند در تلاش برای رسیدگی عاطفی به مشکلات، ساز و کارهای مدارا^۳ را اتخاذ کنند (شی و باور، ۲۰۱۲). بعید نیست در واکنش‌های ایشان عدم اعتماد به نفس، انکار، عقب‌نشینی، و یأس وجود داشته باشد. شاید چنین خانواده‌هایی در برابر مشارکت با همه کارکنان مدرسه مقاومت کنند.
- برخی از خانواده‌ها به معلمان، مدیران، مشاوران و دیگر کارکنان مدرسه به عنوان متخصصان رسیدگی به موضوعاتی نظیر بدرفتاری نگاه می‌کنند (ترنبال و همکاران^۴، ۲۰۱۵). در نتیجه، ممکن است به دلیل اینکه نمی‌خواهند در اقدامات معلم یا دیگر مربیان مداخله کنند در برابر مشارکت مقاومت داشته باشند.
- برخی از خانواده‌ها از سوی خود مدرسه یا به دلیل مقررات دیوان‌سالارانه مورد تهدید واقع می‌شوند. شاید اندازه مدرسه، ازدحام و شلوغی مدرسه، فقدان مکانی خلوت و خصوصی برای گفتگو، و دیگر ابعاد فیزیکی مدرسه آنها را مرعوب کند، و نیز این نکته که باید به هنگام بازدید از مدرسه به دفتر گزارش دهند. لذا ممکن است دلیل

^۱- Appelbaum

^۲- McEwan

^۳- coping strategies

^۴- Turnbull

مقاومت خانواده‌ها برای مشارکت این باشد که دربارهٔ مدرسه حس آسودگی و راحتی ندارند.

- گوناگونی جمعیتی و حس متفاوت بودن از کارکنان مدرسه نیز شاید باعث شود که خانواده‌ها از برقراری تماس با معلمان یا عوامل اجرایی حس خوشایندی نداشته باشند.
- برخی از خانواده‌ها نمی‌دانند که از آنها چه انتظاری می‌رود یا اینکه چگونه می‌توانند نقشی در آموزش بچهٔ خویش ایفا کنند. وقتی به نظر برسد که مدرسه در برآوردن نیازهای بچهٔ ایشان شکست خورده، شاید با پس کشیده، یا خشمگین یا مأیوس بشوند. آنها واقف نیستند که مدرسه برای مشارکت ایشان ارزش قائل است.
- برخی از خانواده‌ها به دلایلی عملی با مدرسه همکاری نمی‌کنند. شاید به زبان انگلیسی صحبت نکنند یا اینکه توانایی محدودی در این زبان داشته باشند. شاید راندگی نکنند یا امکانات ایاب و ذهاب برایشان فراهم نباشد. شاید پرستار بچه در دسترس آنها نباشد یا اینکه استطاعت مالی استخدام آن را نداشته باشند. یا شاید به‌سادگی، پس از روزهای طولانی کاری، فوق‌العاده خسته باشند.
- بعید نیست معلمان و مدیران در گذشته با برخی از اقدامات خود موجب آشفتگی و رنجش اعضای خانواده شده باشد، و شاید حالا مایل به همکاری نباشند یا اینکه با اوقات تلخی مشارکت کنند. در تعاملات گذشته، شاید مریبان در ارتباط با خانواده شکست خورده باشند، کلیشه‌ای رفتار کرده باشند، پیمان‌شکنی کرده، یا به‌صورت مختلفی گستاخ، متکبر، فریبکار، یا غیرحرفه‌ای بوده باشند (مک‌ایوان، ۲۰۰۵).
- شاید مدارس به دلایل مختلفی انتظارات خانواده را برآورده نکرده باشند، و این مشارکت آنها را تحت تأثیر قرار دهد. شاید برخی از خانواده‌ها دغدغه‌هایی دربارهٔ عدم یادگیری دانش‌آموز در مدرسه، رفتارهای ناپسند در مدرسه، فقدان معلمان شایسته، زوال ارزش‌ها، عدم ایمنی، یا حتی حس اجبار برای کمک به مدارس که از لحاظ مالی ضعیف‌اند (مک‌ایوان، ۲۰۰۵).
- برخی از خانواده‌ها خودشان مشکلات شخصی دارند، و این عوامل می‌تواند مانع ارتباطات خوب و همکاری با مدرسه شود. شاید بین والدین جدایی یا طلاق اتفاق افتاده باشد یا مشکلاتی نظیر بدرفتاری، اعتیاد، معلولیت، و بیماری ذهنی در کار باشد. همچنین برخی از والدین نیز همواره شکایت می‌کنند (مک‌ایوان، ۲۰۰۵).

کار در بافت‌های دارای تفاوت‌های زبانی و فرهنگی

تعداد روزافزونی از دانش‌آموزان از خانواده‌های می‌آیند که به لحاظ فرهنگی و زبانی متفاوت‌اند. شما باید در زمینه چگونگی تماس و تعامل با خانواده‌ها انطباق‌های لازم را اعمال کنید تا ارتباطات و همکاری‌های موفقیت‌آمیز خانه و مدرسه شکل بگیرند (گرنر و ری، ۲۰۱۶؛ رات‌استین-فیش و ترامبال^۱، ۲۰۰۸):

۱. درباره فرهنگ خانواده‌های دانش‌آموزان یاد بگیرید. درباره خانواده‌های متعلق به فرهنگ‌های متفاوت اطلاعاتی وجود دارد. برای مثال، لینگ و هنسون (۲۰۱۱) توصیف‌های مفصلی از خانواده‌های آمریکایی‌های انگلیسی‌تبار، سرخپوستان آمریکایی، آمریکایی‌های آفریقایی‌تبار، آمریکای لاتین، آسیایی‌ها، فیلیپینی‌ها، و ریشه‌های خاورمیانه‌ای فراهم کرده‌اند. در کتاب‌هایی نظیر مشارکت خانواده‌های لاتین‌تبار در مدارس^۲ (گایتان^۳، ۲۰۰۵)، تدریس به بچه‌های اسپانیولی^۴ (جونز و فولر^۵، ۲۰۰۳)، و آموزش به دانش‌آموزان مهاجر در قرن بیست و یکم^۶ (رانگ و پریسل^۷، ۲۰۰۹)، فرهنگ‌های خاص مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

۲. از امکانات و نیز مترجمان^۸ مدرسه برای ارتباط با خانواده‌هایی استفاده کنید که تسلط محدودی در زبان انگلیسی دارند. با افزایش روزافزون گوناگونی دانش‌آموزان، بسیاری از مدارس به فرم‌ها، نامه‌ها، خط‌مشی‌ها، و انواع دیگری از ابزارهای ارتباطی مجهزند که برای تسهیل ارتباط با خانواده‌ها به زبان‌های دیگری ترجمه شده‌اند. بعلاوه، گاهی اوقات در مدارس مترجمان یک یا تعداد بیشتری از زبان‌ها حضور دارند. معلمان کلاسی باید از این امکانات مدارس برای ارتباط اثربخش با خانواده‌های دانش‌آموزان کلاس خویش استفاده کنند.

۳. تفاوت‌های فرهنگی در زمینه آداب اجتماعی و راه‌های ارتباط و ابراز احترام را به رسمیت شناخته و خود را با آنها تطبیق دهید. اگر شما به زبان مادری فرد صحبت نمی‌کنید پیام‌های غیر کلامی شما اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند. هنگام ملاقات با اعضای خانواده در روز درهای باز یا دیگر رخدادهای مدرسه‌ای، از زبان بدنی مثبتی بهره

¹- Rothstein-Fisch & Trumbull

²- Involving Latino Families in Schools

³- Gaitan

⁴- Teaching Hispanic Children

⁵- Jones & Fuller

⁶- Educating Immigrant Students in the Twenty-First Century

⁷- Rong & Preissle

⁸- interpreters

بگیرید. برای مثال، خوشامدگویی در آستانهٔ درب [دفتر/مدرسه] نشانگر احترام است. هر گونه یادداشت، نامه یا خبرنامه‌ای که به خانه می‌فرستید بهتر است به زبان مادری آنها ترجمه شده باشد.

۴. تعاملات معلم و خانواده باید از همان اوایل و مکرر اتفاق بیافتند. تماس‌های سازنده میان مدرسه و خانه را به شیوه‌های زیر شروع کنید: چت، تماس‌های تلفنی، بازدید از خانه‌ها، گفتگو با مددکاران اجتماعی^۱ و برنامه‌ریزی برای کمک عصرانه به دانش‌آموز در انجام تکلیف منزل، یا آموزش خصوصی برای افزایش موفقیت دانش‌آموز.

۵. اطلاعات لازم دربارهٔ مدرسه را در اختیار خانواده‌ها قرار دهید. خانواده‌ها را (حتی المقدور به همان زبان مادری) از رویدادهای کلاسی، مدرسه‌ای و اجتماعی مهم، کمک‌های موجود در مدرسه یا سازمان‌های اجتماعی، و نیز از منابع پشتیبانی تحصیلی^۲ آگاه کنید. از طریق خبرنامه‌های تولید دانش‌آموزان^۳، تماس‌های تلفنی و دیگر اطلاعاتی ارتباط برقرار کنید. اطلاعات را به همان زبان مادری تهیه کنید.

۶. مشارکت خانواده در مدرسه و در خانه را تقویت کنید. خانواده‌ها را به آمدن در جلسات مدرسه و رویدادهای اجتماعی، و حتی آمدن به کلاس درس تشویق کنید. اعضای خانواده را ترغیب کنید به کلاس بیابند تا مهارت‌هایی را به اشتراک بگذارند یا از فرهنگ خویش صحبت کنند. راه‌هایی را برای پشتیبانی از تکلیف منزل و خلق محیط یادگیری مثبت در خانه پیشنهاد دهید تا خانواده‌ها بتوانند یادگیری بچه‌های خود را ارتقا دهند.

۷. کم و کیف برگزاری جلسات معلم-خانواده را با دقت برنامه‌ریزی کنید. زمانی را برای جلسه در نظر بگیرید که برای اعضای خانواده‌ها راحت‌تر باشد و کارپوشه‌ای از موفقیت‌های دانش‌آموز را به آنها نشان دهید. دعوت از دانش‌آموز برای شرکت در جلسه‌ای سه‌جانبه نیز می‌تواند به ارتقای گفتگوهای آموزشی کمک کند. گاهی اوقات بهره‌گیری از مترجم ضرورت دارد، و این نشان‌گر احترام به زبان مادری خانواده است. مراقب حالات چهره، نوسان صدا، و هر گونه حرکت بدنی باشید که این به توسعهٔ ارتباطات کمک خواهد کرد (دیاز-رایکو^۴، ۲۰۱۳).

^۱- community workers

^۲- sources of academic support

^۳- student-product newsletters

^۴- Diaz-Rico

تماس و ارتباط با خانواده‌ها

چنانکه پیشتر گفته شد دلایل متعددی برای کار با خانواده‌ها وجود دارد. زمان^۱ تماس به دلیل آن بستگی خواهد داشت. سه نکته هست که باید در تماس با خانواده‌ها مد نظر قرار داد:

۱. اولین تماس با خانواده‌ها باید در ابتدای سال تحصیلی انجام شود. هدف از این تماس باید اطلاع‌رسانی به خانواده‌ها درباره برنامه آموزشی، قواعد نمره‌دهی، خط‌مشی‌های تکلیف منزل، مقررات و رویه‌ها، و دیگر انتظارات تحصیلی و رفتاری باشد. به‌طور معمول، درخواست تجهیزات اضافه برای کلاس درس و نیز درخواست از داوطلبان برای مشارکت در فعالیت‌ها را باید در این زمان مطرح و پیگیری کرد. شما می‌توانید این تماس‌ها را از طریق نامه معارفه، خبرنامه، برنامه شب مدرسه یا دیگر ابزارها برقرار کنید.
۲. تماس مداوم با تمام خانواده‌ها باید در سراسر سال تحصیلی اتفاق بیفتد تا درباره محتوایی که پوشش داده شده، برنامه زمانی آزمون‌ها یا دیگر برنامه‌های ارزشیابی، گردش‌های علمی، پیشرفت دانش‌آموزان، و نظایر آن اطلاع‌رسانی شود. شاید در طول سال تحصیلی به داوطلبان دیگری نیاز داشته و بخواهید بسته به نیاز پیش آمده، در زمان‌های مختلف با اعضای خانواده تماس بگیرید. از طریق خبرنامه، فرم اطلاعات، طرح درهای باز^۲، کارنامه‌ها و یا دیگر ابزارها می‌توان این تماس‌های جاری را برقرار کرد.
۳. از آنجایی در مورد پیشرفت هر بچه دغدغه‌های منحصر به فردی وجود دارد، باید به‌طور جداگانه نیز با خانواده‌های منتخب تماس گرفته شود. این تماس‌ها زمانی اتفاق می‌افتد که اخبار مثبت یا منفی جدیدی برای گزارش وجود داشته باشد. شما غالباً در صورت پیش آمدن مشکل با خانواده‌ها تماس خواهید گرفت، و هنگامی که اخبار خوبی برای گزارش وجود دارد از تماس غفلت می‌کنید. این در حالی است که خانواده‌ها به‌طور ویژه‌ای گزارش خبرهای خوب را ارج می‌گذارند و اگر بعدها مشکلی پیش آمد، رغبت بیشتری به حمایت و همکاری با معلم دارند. شما می‌توانید از کتاب‌های راهنما برای کار با والدین دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص (برای مثال، دردیگ، ۲۰۰۸) و حتی کار با والدین قلدرها و قربانی‌ها (برای مثال، دبلیو، بی. رابرتز، ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۶).

^۱- timing (زمان‌بندی و طول مدت)

^۲- open house

راه‌های ارتباط با خانواده‌ها

راه‌های بسیاری برای ارتباط با خانواده‌ها وجود دارد، و روش انتخابی غالباً به مقصود یا هدف مورد نظر بستگی دارد. برای مثال، برای گفتگو در مورد یک بدرفتاری جدی، شما احتمالاً تا پایان ایام ارسال کارنامه‌ها و جلسه معلم-والدین نمی‌مانید و فوراً با خانواده تماس می‌گیرید.

بخش اعظم ارتباطات با خانواده‌ها، در شروع سال تحصیلی و در قالب‌های زیر اتفاق می‌افتند: نامه معارفه، نامه توضیح شیوه مدیریت و انضباط کلاس درس، برنامه شب مدرسه، و فرم اطلاعات. ارتباطات مستمر را می‌توان به شیوه‌هایی نظیر روز درهای باز، خبرنگارها، یادداشت‌ها و نامه‌ها، تماس‌های تلفنی، رخدادهای ویژه و تماس‌های غیررسمی، ارسال کار دانش آموز به منزل، کارنامه‌ها، بازدید از خانه‌ها، و جلسات معلم-والدین به جریان انداخت. وقتی می‌خواهید در مورد عملکرد درسی یا رفتار بچه با خانواده او ارتباط برقرار کنید، می‌توانید به آنها زنگ بزنید یا ترتیب یک ملاقات ویژه را بدهید.

نظراتی از کلاس درس

کای لین مازورک، معلم زبان آلمانی در بیرستان، کامس، میشیگان

ارتباط با والدین

وقتی یکی از والدین به دلیلی با من تماس می‌گیرد، اولین پاسخ من این است: «از ایمیل شما، تماس تلفنی شما، آمدنتان برای ملاقات ... تشکر می‌کنم». اگر آن والد نگرانی خاصی را ابراز کرد پاسخ دوم من اینست که بگویم: «چه کمکی از دست من بر می‌آید؟». من دریافته‌ام که این دو پاسخ به والدین، کلید موفقیت در ایجاد جوی مثبت برای گفتگو و رسیدن به پیامدهای سازنده است. آخرین سؤالی که می‌پرسم این است: «برای کمک به موفقیت بچه شما در کلاس، چه پیشنهاداتی برای من دارید؟».

البته، من باید مشتاقانه گوش بدهم و پیشنهادات والدین را بپذیرم. تقریباً در تمام موارد، به این نتیجه می‌رسم که والدین در آخر خواسته‌های ساده‌ای دارند؛ یک مرتبه دیگر از دانش آموز کوئیز گرفته شود، تکلیفی را دیرتر تحویل دهد، پس از مدرسه بماند، یا جای نیمکت او عوض شود. من قویاً معتقدم معلمی که به پیشرفت تحصیلی دانش آموز علاقه‌مند است باید این متناسب‌سازی‌ها را انجام دهد تا بنیاد اعتماد شکل بگیرد. مهم است که هم والدین و هم دانش آموزان به این نتیجه برسند که معلم، به جای تمرکز روی مقررات خاصی نظیر «تحویل تکلیف طبق موعد مقرر» که شاید منجر به شکست تحصیلی دانش آموز شوند، تمام تلاش خود را برای موفقیت تحصیلی دانش آموز انجام می‌دهد.

شکل ۱-۱۳ خلاصه‌ای از راه‌های ارتباط با خانواده‌ها است که در قسمت‌های بعد مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

نامهٔ معارفه. گاهی اوقات معلمان در اولین هفته و پیش از برگزاری برنامهٔ شب مدرسه یک نامهٔ معارفه به دانش‌آموزان می‌دهند تا با خود به منزل ببرند. هدف از ارسال این نامه، بیان خوشامدگویی مختصر به مناسبت شروع سال تحصیلی، ارائهٔ اطلاعاتی مقدماتی دربارهٔ کلاس درس، و دعوت از اعضای خانواده برای برنامهٔ شب مدرسه است که به زودی برگزار خواهد شد.

این نامه می‌تواند شامل اطلاعاتی دربارهٔ برنامهٔ کلاسی، تکالیف منزل، غیبت‌ها، و برنامهٔ درسی باشد. شاید در نامه ذکر کنید که در برنامهٔ شب مدرسه دربارهٔ این موضوعات و سایر موارد، مطالب بیشتری گفته خواهد شد. نمونهٔ نامهٔ معارفه برای خانواده‌ها در شکل ۲-۱۳ نشان داده شده است. شما می‌توانید این نامه را منطبق با موقعیت خاص خودتان بازنویسی کنید.

خبرنامه‌ها. گاهی اوقات معلمان در شروع سال تحصیلی یا یک دورهٔ آموزشی جدید، خبرنامه‌ای را برای ارسال برای خانواده‌های کل دانش‌آموزان کلاس تهیه می‌کنند. به جای نامهٔ معارفه برای خانواده‌ها، می‌توان یک خبرنامهٔ اولیه تهیه کرد. این خبرنامه غالباً شامل اطلاعاتی دربارهٔ محتوای دوره، خُرده‌هدف‌های آموزشی، رویه‌های نمره‌دهی، و دیگر الزامات برای دانش‌آموزان است. البته، ماهیت خبرنامهٔ اولیه بسته به پایهٔ تحصیلی و وظایف آموزشی معلم متفاوت خواهد بود. با این حال، خبرنامهٔ اولیه می‌تواند شامل توصیفاتی از موارد زیر باشد:

۱. عنوان دوره یا درس (ها)
۲. توصیف مختصر دوره یا درس (ها)
۳. خُرده‌هدف‌های دوره
۴. سرفصل مختصر محتوا
۵. نمونه‌هایی از فعالیت‌های یادگیری
۶. رویه‌های نمره‌دهی. در مورد رویه‌ها می‌توان فهرستی از انواع اندازه‌های ارزشیابی مورد استفاده را آورد و به سهمی اشاره کرد که هر کدام از این اندازه‌ها در نمرهٔ ترم خواهند داشت، برای مثال، آزمون‌ها (۴۰ درصد)، تکالیف منزل (۲۰ درصد)،

- پروژه‌ها (۲۰ درصد)، و کوئیزها (۲۰ درصد). شما همچنین می‌توانید به مقیاس نمره‌دهی اشاره کنید تا درصدهای مربوط به هر نمره حروفی مشخص شود.
۷. مواد/وسایل آموزشی مورد نیاز دانش آموز
۸. قواعد و انتظارات رفتاری
۹. شماره تلفن مدرسه. این کار برای راحتی والدین در مواقعی است که به تماس با شما نیاز دارند.

شکل ۱-۱۳

راه‌های ارتباط با خانواده‌ها

۱. نامه معارفه
۲. خبرنامه‌ها
۳. نامه درباره شیوه مدیریت و انضباط کلاسی
۴. برنامه شب مدرسه
۵. فرم‌های اطلاعات
۶. روز درهای باز
۷. برگه‌های تکلیف
۸. یادداشت‌ها و نامه‌های انفرادی
۹. تماس‌های تلفنی
۱۰. وب‌سایت‌ها و نامه الکترونیکی
۱۱. رخدادهای خاص و تماس‌های غیررسمی
۱۲. ارسال کار دانش آموز برای منزل
۱۳. کارنامه‌ها
۱۴. جلسات معلم-والدین

شکل ۲-۱۳

نمونه نامه معارفه برای خانواده‌ها

۴ سپتامبر

والدین گرامی:

اکنون که سال تحصیلی جدید آغاز شد، مایلم خودم را معرفی کنم. من ملیسا رایلی، امسال معلم بچه شما در درس جبر پایه نهم هستیم. من ۱۴ سال در این منطقه آموزشی سابقه تدریس دارم و درس‌های جبر مقدماتی، جبر، هندسه و مثلثات را تدریس کرده‌ام. من تحصیلات کارشناسی‌ام را در دانشگاه ایلینویز به پایان رسانده‌ام و مدرک کارشناسی ارشدم را از دانشگاه ایالتی کانزاس گرفته‌ام.

دلم می‌خواهد بچه شما در این سال تحصیلی موفق باشد. برای حصول اطمینان از موفقیت، مهم است که ما ارتباطات آزادانه و راحتی داشته باشیم. لطفاً اگر هر گونه نگرانی یا سوالی دارید در تماس گرفتن با من تردید نکنید. شما می‌توانید بعد از ساعات کاری مدرسه، بین ساعت ۱۵:۳۰ الی ۱۶:۳۰ با شماره ۵۵۵۷۳۰۸ با من تماس بگیرید. یا می‌توانید در هر ساعتی از روز زنگ بزیند و پیام بگذارید تا خودم با شما تماس بگیرم. آدرس ایمیل من ^(۱) است.

من در اوقات مختلفی از سال تحصیلی، خبرنامه‌ای را برای منزل به بچه شما خواهم داد که اطلاعات مربوط به فعالیت‌های کلاسی و رخدادهای خاص در آن ارائه شده است. این روال ثابت کار ماست که بچه شما تکالیف نمره‌دهی شده را به خانه بیاورد تا شما نگاه کنید. همچنین من منتظرم تا شما در جلسات بینم. این جلسات برای پایان هر کدام از ایام ارسال کارنامه‌ها زمان بندی شده‌اند.

برنامه شب مدرسه امسال برای پنج‌شنبه آینده، ۱۲ سپتامبر، از ساعت ۱۹:۳۰ الی ۲۱:۳۰ برنامه‌ریزی شده است. در آن برنامه فرصت دارید تا برنامه کلاس‌های بچه خودتان را به شکل کوتاه‌تر، در بازه‌های کلاسی ۱۰ دقیقه‌ای تجربه کنید. وقتی در کلاس جبر یکدیگر را دیدیم، به شما درباره برنامه درسی، روش تدریس، انتظارات و رویه‌های تحصیلی، خط‌مشی‌های انضباطی خودم، و نیز درباره دیگر موضوعات، اطلاعاتی را خواهم داد. من همچنین مواد آموزشی و کتاب‌هایی را که امسال مورد استفاده خواهد بود به شما نشان می‌دهم. توصیه می‌کنم در برنامه شب مدرسه شرکت کنید زیرا فرصتی برای شماست تا برنامه درس ریاضیات را درک کرده و بهتر با من آشنا بشوید. من اطمینان دارم کار با یکدیگر و برقراری ارتباط خوب مستمر، این سال تحصیلی مهیج و موفقیت‌آمیز خواهد بود. منتظر دیدار شما در برنامه شب مدرسه هستیم.

ارادتمند، ملیسا رایلی

ملیسا رایلی

¹ - mriley@hotmail.com

مهم است که شما این اطلاعات اولیه را به دانش‌آموزان نیز بدهید. به‌ویژه دانش‌آموزان باید از رویه‌ها و قواعد نمره‌دهی و نیز از انتظارات رفتاری مطلع باشند. در طول سال تحصیلی می‌توان با ارسال خبرنامه‌های تکمیلی خانواده‌ها را در جریان رخدادهای خاص، برنامه‌ها، محتوای تحت پوشش برنامه درسی، آزمون‌ها و کوئیزهای پیش‌رو، پروژه‌های دانش‌آموزی، و نیز در جریان دیگر موضوعات قرار داد. خبرنامه‌ها را می‌توانند مختصر در حد یک صفحه یا بر حسب نیاز، طولانی‌تر باشند. شما می‌توانید پیشرفت‌های کلی کلاس و نیز شخص دانش‌آموز را گزارش کنید. دانش‌آموزان نیز می‌توانند تحت شرایط مقتضی خبرنامه را در قالب پروژه‌ای گروهی یا کلاسی آماده کنند.

نامه با موضوع مدیریت و انضباط کلاس درس

شما باید طرح خودتان برای مدیریت و انضباط کلاس در را با خانواده‌ها و مدیر مدرسه در میان بگذارید. اگر انتظار دارید در موقع نیاز به کمک شما بیایند، پس باید با طرح شما آشنا و از منطق مقررات، پذیرش قطعی^۱ و پیامدهای شما آگاه باشند. شما باید در ابتدای سال تحصیلی درباره مقررات، پیامدها و دیگر ابعاد مدیریت با دانش‌آموزان گفتگو کنید. نسخه‌ای از این فرم اطلاعات را باید به دانش‌آموزان داد تا نزد والدین خویش ببرند. در نامه باید ضمن بیان جزئیات برنامه مدیریت و انضباط کلاس، دلیل اهمیت آن نیز تبیین شود. از والدین بخواهید با بچه‌های خویش راجع به طرح صحبت کنند، طرح را امضا نمایند، و قسمت امضا شده را به شما باز گردانند. نمونه نامه برای والدین در زمینه مدیریت و انضباط کلاسی را می‌توانید در شکل ۳-۱۳ مشاهده کنید. شاید بخواهید نامه را مطابق با شرایط خاص خودتان انطباق دهید.

اگر برنامه شب مدرسه برای اوایل سال برنامه‌ریزی شده است، می‌توانید از خانواده‌ها بخواهید قسمت امضا شده را در آن زمان به شما تحویل دهند. یا شاید ترجیح دهید منتظر بمانید و این نامه را در برنامه شب مدرسه برای خانواده‌ها ارائه نمایید و امضاها را نیز در همان زمان بگیرید. نامه‌های خانواده‌هایی را که در مراسم شرکت نکرده بودند می‌توانید بعد برای آنها به منزل بفرستید.

^۱ - positive recognition

برنامه شب مدرسه. بسیاری از مدارس برنامه‌ای تحت عنوان شب مدرسه یا شب خانواده را در هفته اول یا دوم اجرا می‌کنند تا خانواده‌ها بتوانند در زمینه برنامه آموزشی، اصول نمره‌دهی، خط‌مشی تکلیف منزل، مقررات و رویه‌ها، و دیگر انتظارات، اطلاعاتی را به دست آورند. درخواست تجهیزات اضافه برای کلاس یا درخواست داوطلب برای انجام فعالیت‌ها در این زمان مطرح می‌شوند.

برخی از مدارس برنامه شب مدرسه را ندارند، یا اگر دارند، دیرتر از هفته اول یا دوم مدرسه است. با توجه به این نکته، شما می‌توانید راه‌های دیگری برای ارتباط با خانواده‌ها پیدا کنید زیرا مهم است که ارتباط تا حد ممکن زود شروع شود. برای مثال، می‌توان نامه مربوط به مدیریت و انضباط کلاس را بسط داد و اطلاعاتی را که به طور معمول در برنامه شب مدرسه انتقال می‌یابند به آن اضافه کرد.

برنامه شب مدرسه به شیوه‌های متفاوتی برنامه‌ریزی می‌شود. برای مدارس راهنمایی، متوسطه دوره اول، و متوسطه دوره دوم، غالباً برنامه بچه‌ها در اختیار خانواده ایشان قرار می‌گیرد و سپس خانواده‌ها برنامه بچه‌ها را در جلسات کلاسی کوتاه ۱۰ الی ۱۵ دقیقه‌ای تجربه می‌کنند. بدین ترتیب، خانواده هر معلم را به همان صورتی می‌بیند که بچه در طول یک روز مدرسه‌ای می‌بیند. معلمان غالباً در این زمان اطلاعاتی را درباره ضوابط و انتظارات آموزشی و رفتاری برای خانواده‌ها ارائه می‌کنند.

آمادگی برای برنامه شب مدرسه

اولین تماس شما با والدین دانش‌آموزان غالباً در برنامه شب مدرسه اتفاق می‌افتد، لذا آمادگی کامل برای این برنامه ضرورت دارد. به راه‌های بسیاری می‌توان برای این برنامه آماده شد:

- نامه معارفه‌ای را درباره برنامه شب مدرسه و برنامه کلاس کوتاه خودتان برای خانواده‌ها آماده کنید. (نمونه نامه معارفه را که توضیحات مربوط به برنامه شب مدرسه نیز در آن آمده در شکل ۲-۱۲ مشاهده کنید). فقط به اطلاعاتی که از طرف مدرسه برای خانه‌ها ارسال می‌شود اتکا نکنید. برخی از معلمان دوست دارند که دعوت‌نامه رویدادهای ویژه را خود دانش‌آموزان برای خانواده‌های خویش تهیه کنند.
- اطمینان یابید که ظاهر کلاس جذاب و تمیز به نظر برسد. اسم خودتان و شماره اتاق را به طور نمایان روی درب و جلوی وایت‌برد نصب کنید. نمونه‌های کار انواع

دانش‌آموزان را به نمایش بگذارید. نسخه‌ای از کتاب‌های درسی و دیگر مواد آموزشی را نشان دهید.

- فهرستی از هرگونه تجهیزات یا مواد آموزشی تهیه کنید که خانواده‌ها می‌توانند فراهم کنند. اقلام این فهرست بسته به موضوع درس و پایه تحصیلی متفاوت است. شاید اقلامی نظیر خط‌کش، دکمه، جعبه دستمال کاغذی، یا دیگر تجهیزات را شامل شود. فهرست را به تعداد کافی تکثیر و در اختیار همه خانواده‌ها قرار دهید.
- فرم‌های درخواست جداگانه‌ای را برای خانواده‌ها آماده کنید. نیاز به جلسه خصوصی برای پیگیری امور فرزند خویش را از این طریق اعلام می‌کنند، همچنین افرادی که تمایل به همکاری دارند؛ داوطلبان مشارکت در رویدادهای خاص نظیر گردش‌های علمی، داوطلبان ایفای نقش به عنوان سخنران مهمان در کلاس، یا داوطلبان تهیه وسایل آموزشی خاصی که معلم درخواست داده بود.
- ارائه‌ای خوش-ساختار^۱ و موجز را طراحی کنید. خانواده‌ها دوست دارند درباره پیشینه و تجارب شما، انتظارات رفتاری و تحصیلی، و رویه‌های شما برای موضوعاتی نظیر تکلیف منزل، غیبت‌ها، و دیگر خط‌مشی‌ها، اطلاعاتی را از زبان خود شما بشنوند. اطمینان یابید که در پایان ارائه زمانی برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها وجود داشته باشد.
- جزواتی را برای ارائه خویش آماده کنید. خانواده‌ها این جزوه‌ها را در برنامه شب مدرسه دریافت خواهند کرد. جزوه را به اندازه کافی تکثیر کنید که به همه آنها برسد. چارچوب محتوایی یک ارائه در شکل ۴-۱۳ نشان داده شده است. در جزوه شما باید درباره موضوعاتی نظیر موارد مندرج در شکل ۴-۱۳ توضیح داده شود. در صفحه اول این جزوه، نام خودتان، شماره تلفن مدرسه، و زمان‌هایی را که می‌توان در مدرسه به شما تلفن کرد مشخص کنید. دیگر اقلام مربوط را به همین جزوه ضمیمه کنید، از جمله برگه‌ای که در آن برنامه روزانه و هفتگی کلاس مشخص شده باشد، برگه‌ای برای مواد آموزشی و تجهیزات مورد نیاز، و برگه‌ای درباره خط‌مشی مدیریت و انضباط کلاسی. برای سهولت در توزیع جزوه‌ها، تمام آنها را به همان ترتیبی روی هم بگذارید و گیره بزنید که در طول ارائه توضیح خواهید داد.

^۱ well-organized

نمونه نامه برای خانواده‌ها در زمینه مدیریت و انضباط کلاس درس

والدین گرامی:

اکنون که سال تحصیلی شروع شد مایلم خودم را به شما معرفی کنم و اطلاعاتی درباره چگونگی اداره کلاس در اختیار شما بگذارم. اسم من کیت مک کنزی است و معلم بچه شما در پایه پنجم هستم. من هجده سال در این منطقه آموزشی تدریس کرده‌ام. مقطع کارشناسی‌ام را در دانشگاه ایالتی فلوریدا و درجه کارشناسی ارشدم را در دانشگاه ایالتی کانزاس گذرانده‌ام.

من برای اینکه محیط یادگیری مناسبی را ایجاد و حفظ کنم، مقررات کلاسی زیر را وضع کرده‌ام، که از تمام دانش‌آموزان انتظار می‌رود از آنها پیروی کنند:

۱. از دستورات معلم پیروی کنید.
۲. دست، پا و وسایل‌تان را به دیگران نزنید.
۳. ناسزا یا سخنان نیشدار نگوئید.

من برای ترغیب دانش‌آموزان به پیروی از این مقررات، رفتارهای مناسب را با تحسین، انواع گوناگون تقویت، و یادداشت‌ها یا تماس‌های تلفنی با شما، تقویت خواهم کرد. اگر دانش‌آموزان عامدانه مقررات را نقض کنند با مجموعه‌ای از واکنش‌های پیش‌رونده روبرو خواهند شد؛ از هشدارها یا اخطارهای ملایم تا استفاده از پیامدهای منطقی و توقیف. ما راجع به این مقررات، چگونگی تشویق دانش‌آموزان به رعایت این مقررات، و پیامدهای نقض مقررات با یکدیگر گفتگو کرده‌ایم. هدف من اطمینان یافتن از موفقیت بچه شماست. یقین دارم که با همکاری شما امسال سال تحصیلی لذت‌بخش و سازنده‌ای خواهد بود.

لطفاً با ذکر نام و امضای خود تصریح بفرمائید که این برنامه انضباطی را درک کرده‌اید و شماره تلفنی بدهید که بتوان در طول روز و عصرها از آن طریق با شما تماس گرفت. همچنین شاید مایل باشید با بچه خودتان راجع به این مقررات صحبت کنید تا اطمینان یابید که او آنها را فهمیده است.

لطفاً اگر هر گونه نگرانی یا سؤالی دارید در تماس گرفتن با من تردید نکنید. شما می‌توانید بعد از ساعات کاری مدرسه، بین ساعت ۱۵:۳۰ الی ۱۶:۳۰ از طریق شماره

ادامه شکل ۳-۱۳

۵۵۵۶۱۸۸ با من تماس بگیرید. یا می‌توانید در هر ساعتی از روز زنگ بزنید و پیام بگذارید تا خودم با شما تماس بگیرم. آدرس ایمیل من (۱) است.

ارادتمند،

کیت مک‌کنزی

کیت مک‌کنزی

(قسمت زیر را جدا کنید و برای آقای مک‌کنزی بفرستید)

من برنامه مدیریت کلاس آقای مک‌کنزی را مطالعه و درک کردم و درباره آن با بچه خودم گفتگو کردم.

امضای والد/سرپرست ----- تاریخ -----

نظرات:

اجرای برنامه شب مدرسه. به هنگام اجرای برنامه شب مدرسه، چند رهنمود را مد نظر قرار دهید. از آنجا که به‌طور معمول زمان ارائه شما محدود (شاید فقط در حد ۱۰ الی ۱۵ دقیقه) است، چگونگی برنامه‌ریزی برای اجرای آن اهمیت دارد.

در آستانه در به پیشواز خانواده‌ها بروید، خودتان را معرفی کنید، از آنها بخواهید که بنشینند. ارائه خودتان را با استفاده از جزوه‌ای شروع کنید که پیشتر آماده کرده‌اید. محورهای این جزوه را پیشینه خودتان، برنامه روزانه و هفتگی، برنامه درسی، اهداف و فعالیت‌های تحصیلی، انتظارات و رویه‌های درسی، انضباط و دیگر موضوعات تشکیل می‌دهند. در ابتدا نسخه‌ای از جزوه را به هر کدام از اعضای خانواده بدهید.

از والدین بخواهید در صورت تمایل به گفتگوی مفصل با شما درباره بچه خویش، برای جلسات پیگیری انفرادی نام‌نویسی کنند. هدف برنامه شب مدرسه رسیدگی به دغدغه‌های انفرادی دانش‌آموزان نیست. به اعضای خانواده‌ها زمان کافی برای پرسیدن سؤالات را بدهید. این فرصتی برای شماست تا موضوعات برایتان روشن شود و دغدغه‌های خانواده‌ها را بشنوید.

¹ - kmckinsey@gmail.com

شکل ۴-۱۳

نمونه‌ای از چارچوب محتوای ارائه در برنامه شب مدرسه

۱. پیشینه خودتان

- الف. آموزش دانشگاهی و مدارک تحصیلی
- ب. تجربه حرفه‌ای، از جمله سابقه تدریس، تجربه تدریس در پایه‌های تحصیلی، مکان‌های تدریس در گذشته
- ج. اطلاعات شخصی (برای مثال، خانواده، سرگرمی‌ها، علایق یا تجارب ویژه)

۲. برنامه درسی، اهداف تحصیلی و فعالیت‌ها

- الف. چارچوب کلی برنامه درسی و موضوعاتی که پوشش داده می‌شوند (اشاره به کتب درسی و مواد آموزشی مرتبط، در نمونه تدریس‌های کلاسی)
- ب. رویکرد شما به آموزش
- ج. فعالیت‌های آموزشی و هر رویداد ویژه دیگر، نظیر گردش‌های علمی یا برنامه‌های آموزشی خاص

۳. انتظارات و رویه‌های تحصیلی

- الف. قواعد و رویه‌های نمره‌دهی (چگونگی تعیین نمرات)
- ب. آیت‌های لازم برای نمره‌دهی (برای مثال، آزمون‌ها، کویزها، تکلیف منزل، پروژه‌ها)
- ج. تکلیف منزل (اهداف، مقدار/فراوانی تکلیف، خط‌مشی‌های جبران، غیبت‌ها)
- د. موعد تحویل کارنامه‌ها
- ه. جلسات معلم-والدین

۴. انضباط

- الف. مقررات کلاسی
- ب. پاداش‌های مثبت
- ج. پیامدهای نقض مقررات
- د. اقدامات فزاینده در برابر تداوم بدرفتاری
- ه. اینکه چه زمانی با والدین تماس گرفته خواهد شد
- و. الزام والدین به امضای برگه خط‌مشی مدیریت و انضباط کلاسی

ادامه شکل ۴-۱۳

۵. درخواست از والدین برای نام‌نویسی در مورد موضوعات خاص، به عنوان مثال
- الف. برای والدینی که می‌خواهند درباره وضعیت فرزندشان جلسه پیگیری خصوصی داشته باشند.
- ب. برای والدین داوطلبی که حاضر به تأمین مواد و تجهیزات آموزشی هستند.
- ج. برای والدینی که برای مشارکت در رویدادهای ویژه، نظیر گردش‌های علمی، داوطلب شده‌اند.
- د. برای والدینی که داوطلب‌اند تا نقش‌هایی نظیر سخنران مهمان را در کلاس ایفا کنند.
۶. ابراز علاقه به شنیدن نظرات و دغدغه‌های خانواده‌ها در هر زمان ممکن
۷. ایجاد فرصت برای طرح سؤالات در پایان جلسه (حتی الامکان چند دقیقه را برای این منظور نگه دارید).

برگه‌های اطلاعات. این گونه نیست که همه مدارس برنامه شب مدرسه داشته باشند و همه خانواده‌ها نیز در این مراسم شرکت نمی‌کنند. در هر دو حالت، شما می‌توانید بسته‌ای را آماده کرده و به خانه دانش‌آموز بفرستید که در آن اطلاعاتی درباره برنامه درسی، انتظارات و الزامات نمره‌دهی، مقررات و رویه‌ها، برنامه انضباطی، و دیگر موضوعات فراهم شده است. این برگه‌ها می‌تواند مشابه یا نسخه‌ای خلاصه‌تر از همان برگه‌هایی باشد که در برنامه شب مدرسه به خانواده‌ها می‌دهید.

روز درهای باز. اکثر مدارس یک یا دو بار در سال، روز درهای باز را برای خانواده‌ها برنامه‌ریزی می‌کنند تا در یک بعدالظهر خاص ضمن بازدید از کلاس‌های درس، معلم بچه خویش را ببینند، کلاس درس و نمونه کارهای دانش‌آموزان را مشاهده کنند، و اطلاعاتی درباره کتاب‌ها و مواد آموزشی مورد استفاده به دست آورند. در برخی از مناطق آموزشی برنامه شب مدرسه وجود ندارد اما در عوض، از اوایل تا اواخر ماه سپتامبر روزی به عنوان روز درهای باز در نظر گرفته می‌شود. ممکن است در روز درهای باز معلمان ارائه‌ای رسمی درباره برنامه آموزشی داشته باشند، یا اینکه مدرسه به خانواده‌ها اجازه دهد در هر زمان از این روز با معلم درباره موضوعات به صورت غیررسمی گفتگو کنند.

از آنجایی که روز درهای باز پس از به جریان افتادن سال تحصیلی برگزار می‌گردد، می‌توان مواد آموزشی و پروژه‌های ساخت دانش‌آموزان را در این روز به نمایش گذاشت. برای مثال، می‌توان رقابتی علمی را در روز درهای باز تدارک دید تا خانواده‌ها شاهد نمایش علمی دانش‌آموزان باشند. شاید خانواده‌های شرکت‌کننده در روز درهای باز در برنامه شب مدرسه شرکت نکرده باشند، لذا اگر برای توصیف خط‌مشی‌های خودتان نسخه‌های اضافی جزوه برنامه شب مدرسه را به آنها بدهید مفید خواهد بود. نوعا روز درهای باز زمانی نیست که معلمان با یکایک خانواده‌ها درباره پیشرفت بچه ایشان گفتگو کنند.

برگه‌های تکلیف. راه دیگری برای ارتباط با خانواده‌ها بهره‌گیری از برگه تکلیفی است که در آن تکالیف یک یا دو هفته آینده توصیف شده‌اند. دانش‌آموزان باید این برگه‌ها را به والدین خویش نشان دهند. برخی از معلمان ترجیح می‌دهند که برگه‌ها از سوی والدین امضا و به مدرسه باز گردانده شود. برگه‌های تکلیف همچنین به دانش‌آموزان کمک می‌کند که از تکالیف هفته‌های آتی آگاه شوند و بتوانند برای انجام تکالیف در موعد مقرر برنامه‌ریزی کنند. به‌ویژه هنگامی که دانش‌آموزان به فعالیت‌های مدرسه‌ای یا خارج از مدرسه‌ای زیادی مشغول‌اند می‌توانند برنامه‌ریزی کنند که در کدام روز یا روزهایی روی تکالیف مدرسه‌ای کار خواهند کرد، در حالی که در سایر فعالیت‌های خویش نیز مشارکت دارند.

یادداشت‌ها و نامه‌های انفرادی. یادداشت‌ها و نامه‌ها را به‌طور انفرادی برای والدین می‌نویسند تا موضوع خاصی که به بچه ایشان ربط دارد مطرح شود. برای درخواست جلسه ملاقات، دعوت از اعضای خانواده برای کارکردهای کلاسی^۱، گزارش عملکرد بچه به خانواده او، یا برای ارائه پیشنهادات، می‌توانید از یادداشت‌ها و نامه‌ها استفاده کنید. یادداشت‌ها باید با دقت نوشته شوند. باید عاری از غلط‌های املایی، نگارشی، یا ساختاری باشند. افزون بر این، باید مختصر، شفاف، صادقانه، و مبتنی بر واقعیت باشند. باید از شعارهای آموزشی پرهیز کرد. یادداشت‌ها و نامه‌ها به‌ویژه برای ارتباط با خانواده‌هایی مفیدند که دسترسی تلفنی به آنها دشوار است.

از آنجایی که شاید فامیل والدین و بچه یکسان نباشد، اطمینان یابید که اسامی صحیح در نامه درج شود. اگر خانواده توانایی خواندن انگلیسی را ندارد، بکوشید نامه را به زبان

¹ - class functions

مادری آنها بنویسید. هنگامی که دربارهٔ یک اتفاق کلاسی خشمگین هستید از نوشتن نامه اجتناب کنید؛ ابتدا آرام شوید. بکشید نوشته را با جمله‌ای مثبت دربارهٔ کار با یکدیگر به‌خاطر آن بچه، به پایان برسانید.

مواظب باشید که فقط برای انتقال اخبار بد با خانواده‌ها مکاتبه نکنید. بی‌تردید، گاهی اوقات باید چنین یادداشت‌هایی را ارسال کرد. اما شما باید اخبار خوش مربوط به کار درسی یا رفتار بچه را نیز انتقال دهید. فقط چند دقیقه طول می‌کشد که یادداشت‌های مختصر و مثبتی بنویسید و خوشحالی از عملکرد بچه را ابراز نمایید. هر روز به‌طور منظم یک یا دو یادداشت برای والدین متفاوت بنویسید، می‌توانید اخبار خوب را در این یادداشت‌ها مطرح کرده زمینه ارتباطات مثبت با آنها را مهیا کنید. والدین به‌طور معمول با بچهٔ خودشان دربارهٔ یادداشت گفتگو خواهند کرد، و شاید فردای آن روز بچه با نگرشی مثبت‌تر به مدرسه بیاید.

تماس‌های تلفنی. همانند یادداشت‌ها و نامه‌ها، تماس‌های تلفنی نیز برای گفتگو راجع به موضوعی خاص برقرار می‌شوند. در تماس تلفنی می‌توانید درخواست ملاقات حضوری با خودتان را مطرح کنید، خانواده را برای کارکردهای کلاسی دعوت نمایید، آنها را از عملکرد بچهٔ‌شان آگاه کنید، یا پیشنهادهایی به آنها ارائه دهید. درست مثل مورد یادداشت‌ها و نامه‌ها، مراقب باشید فقط برای مخابرهٔ اخبار بد با خانواده‌ها تماس نگیرید. برای گزارش اخبار خوش نیز به آنها زنگ بزنید.

تماس‌های تلفنی می‌توانند فوق‌العاده کوتاه باشند زیرا شما باید فقط دو یا سه جملهٔ مثبت را در میان بگذارید. تماس‌های تلفنی برای گفتگوهای طولانی دربارهٔ دانش‌آموزان مناسب نیستند. باید از والدین خواست که با بچه دربارهٔ تماس تلفنی صحبت کنند.

گاهی اوقات نیز شما باید در مورد بدرفتاری بچه با خانوادهٔ او تماس بگیرید. شما باید قبل از برقراری این تماس برنامه‌ریزی کنید. تماس باید با جمله‌ای حاکی از دغدغه و نگرانی شما آغاز شود، نظیر «خانم اریکسون، من دربارهٔ کریستینا نگرانم و احساس می‌کنم که رفتارش در کلاس به نفع او نیست». سپس باید اتفاقات و نیز کارهایی را که برای رسیدگی به بدرفتاری انجام داده‌اید توصیف کنید. در این لحظه، مفید است که با طرح چند سؤال از خانواده نیز اطلاعات بگیرید، نظیر «آیا کریستینا در گذشته مشکلات مشابهی داشته است؟ چرا شما معتقدید که این مشکلات را فقط در مدرسه دارد؟ آیا در خانه اتفاقی افتاده که رفتار او را تحت تأثیر قرار داده باشد؟».

نظراتی از کلاس درس

برنادت همپتون، معلم ریاضیات در دبیرستان، بوفورت، کارولینای جنوبی

تماس تلفنی با خانواده‌ها برای بیان اخبار خوب

من برای ایجاد ارتباطات سازنده با خانواده‌ها، پس از کوئیز یا آزمون به منزل سه دانش‌آموز برتر [در آن کوئیز/آزمون] تلفن می‌زنم. من این کار را برای تقویت و انگیزش دانش‌آموز برای حفظ برتری انجام می‌دهم. شما می‌توانید برای تماس‌های تلفنی معیارهای دیگری نظیر بیشترین پیشرفت، بیشترین خلاقیت، یا سایر معیارهایی را در نظر بگیرید که در گذر زمان شامل حال اکثر دانش‌آموزان می‌شوند.

والدین غالباً از این تماس‌های تلفنی غافلگیر می‌شوند، به‌ویژه آنهایی که همیشه به دلیل اخبار منفی به آنها تلفن شده است. دانش‌آموزان به مدرسه باز می‌گردند در حالی بسیار قدردان تلفن شما برای اخبار خوب‌اند. عزت نفس دانش‌آموز افزایش می‌یابد، و حمایت و پشتیبانی والدین نیز جلب می‌شود. پس از آن نیز اگر مجبور باشم درباره رفتارهای مسأله‌ساز یا موضوع بغرنج دیگری با والدین تماس بگیرم، از پشتیبانی آنها برخوردار خواهم بود. تماس تلفنی برای بیان اخبار خوب به من کمک کرد ارتباطات سازنده‌ای را با والدین و نیز با دانش‌آموزان برقرار کنم.

سپس مفید است که دروندادی را در زمینه چگونگی حل آن مسأله به دست آورید. کارهایی را که برای کمک به حل آن مسأله انجام خواهید داشت بیان کنید و توضیح دهید که از والدین انتظار انجام چه کاری دارید. پیش از خاتمه تماس تلفنی، شما باید به خانواده اطمینان دهید که می‌توان روی مشکل مزبور کار کرد و به آنها بگوئید که باز برای پیگیری با آنها تماس خواهید گرفت. سپس خلاصه‌ای از جریان مکالمه را بیان کنید.

وبسایت‌ها و ایمیل. مدارس به‌طور روزافزونی از فناوری رایانه و صفحات اینترنتی برای انتقال اطلاعات به والدین، دانش‌آموزان، و عموم مردم استفاده می‌کنند. اطلاعات صفحات اینترنتی درباره مدرسه می‌توانند شامل تقویم مدرسه؛ کتاب‌های راهنما برای معلمان، مدیران، و کارکنان؛ خط‌مشی‌های مدرسه؛ رویدادهای ویژه؛ و دیگر اطلاعات باشند.

برخی از مدارس امکاناتی را فراهم کرده‌اند تا هر معلم بتواند صفحه‌ای اینترنتی برای کلاس خودش داشته باشد. در این صورت، معلمان می‌توانند اطلاعات را روی وبسایت کلاس خویش قرار دهند و سرفصل درس، مقررات و رویه‌ها، رویدادهای ویژه، فهرست تکالیف کلاسی یا تکالیف منزل، پیوندهای اینترنتی به منابع مفید، و بسیاری از موارد دیگر را به اطلاع دانش‌آموزان و والدین برسانند. هر معلمی می‌تواند وبسایت‌های کلاسی را

تهیه، تدوین، و ساماندهی کند، و این وب‌سایت‌ها می‌توانند یک منبع اطلاعاتی عالی برای دانش‌آموزان و خانواده‌ها باشند. از آنجایی که این وب‌سایت‌های کلاسی روی اینترنت‌اند، به وسیله دیوارهای آتش^۱ مسدود نمی‌شوند و بنابراین به راحتی برای ارتباطات خوب در دسترس‌اند.

با رواج بیشتر فناوری رایانه، بسیاری از خانواده‌ها امکانات پست الکترونیکی را در اختیار دارند. معلمان می‌توانند برای راه‌اندازی این نوع ارتباطات، آدرس پست الکترونیکی خویش را در اختیار دانش‌آموزان و خانواده‌ها قرار دهند. خانواده‌ها می‌توانند از طریق ایمیل، سؤالات یا نظرات خود را با معلم در میان بگذارند، و معلمان نیز می‌توانند پیشرفت دانش‌آموز و سایر اطلاعات را از همین طریق برای والدین ایمیل نمایند. البته، برخی از مدارس و مناطق آموزشی برای محدودسازی ایمیل‌ها از دیوارهای آتش یا دیگر ابزارهای محافظتی استفاده می‌کنند. در این موارد، معلمان باید ارتباطات خویش را از طریق دیگر رویکردها حفظ کنند.

رویدادهای ویژه و تماس‌های غیررسمی. در طول سال تحصیلی، معلمان و خانواده‌ها در بسیاری از رویدادهای ویژه شرکت می‌کنند. اینها عبارتند از رویدادهای ورزشی، کنسرت‌ها، نمایش‌ها، کاروان‌های شادی، نمایش هنرهای دستی، و دیگر موارد. تماس با اعضای خانواده در این رویدادها می‌تواند فرصت مختصری برای تبادل نظر درباره عملکرد بچه آنها فراهم کند. این تماس‌ها به ویژه به عنوان گزارش‌های پیشرفت و به عنوان ابزاری برای گفتگو راجع به موضوعی خاص مفید واقع می‌شوند.

ارسال کار دانش‌آموز برای خانه. شما می‌توانید با ارسال کار تکمیل شده و نمره‌دهی شده دانش‌آموز برای منزل، اعضای خانواده را از پیشرفت تحصیلی بچه‌شان آگاه کنید. آنها می‌توانند محتوایی را که شما پوشش داده‌اید، کار یا عملکرد، و هر گونه یادداشت با اظهار نظر از جانب شما را مشاهده کنند.

اگر فقط برگه‌های کار تکمیل شده برای منزل ارسال شود شاید چندان برای خانواده‌ها روشنگر باشد. مفید است که مجموعه متنوعی از مواد آموزشی، از جمله برگه‌های کار، آزمون‌ها، کوئیزها، تکلیف منزل، پروژه‌ها، گزارش‌های آزمایشگاهی، نمونه نوشته‌ها، اثر هنری، و دیگر انواع محصولات دانش‌آموزی برای خانه‌ها فرستاده شود. در مورد یادداشت‌ها یا اظهارات خودتان روی برگه‌ها حساس باشید. این یادداشت‌ها جملاتی

¹ - firewalls

ارزشیابانه‌اند، اما همچنین باید شامل نظراتی باشند دربارهٔ نقاط قوت و پیشرفت، و نیز حوزه‌هایی که هنوز به رسیدگی نیاز دارند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

طراحی وب‌سایت کلاسی خودتان

بسیاری از مدارس امکاناتی فراهم کرده‌اند تا هر معلم وب‌سایتی برای کلاس خودش داشته باشد. معلمان می‌توانند سرفصل خویش، مقررات و رویه‌ها، و اطلاعیه‌های رویدادهای خاص، فهرست تکالیف کلاسی و تکالیف منزل، پیوندهای اینترنتی به منابع مفید، و موارد بیشتر را در وب‌سایت به اشتراک بگذارند.

۱. اگر وب‌سایتی برای کلاس خودتان داشتید، چگونه از آن استفاده می‌کردید؟
۲. اگر فقط می‌خواهید اطلاعات را در وب‌سایت ارسال کنید، یا اینکه می‌خواهید از قابلیت‌های تعاملی آن (مانند وبلاگ) استفاده کنید؟ در بهره‌گیری از وبلاگ کلاسی چه مزایا یا محدودیت‌هایی وجود دارد؟

شاید برگه‌هایی را که به همراه دانش‌آموزان به منزل می‌فرستید تا به والدین نشان دهند در عمل به آنجا نرسند، و آنهایی هم که می‌رسند شاید به والدین نشان داده نشوند. برای غلبه بر این مشکلات می‌توانید راه‌های گوناگونی را ابداع کنید که والدین برگه‌ای را امضا نمایند تا معلوم شود که مواد مورد نظر را رؤیت کرده‌اند. برای مثال، می‌توان در فرم پاسخ والدین، می‌توان کلیهٔ موارد ارسالی را فهرست کرد و فضایی خالی را نیز برای امضا و ثبت تاریخ اختصاص داد. سپس دانش‌آموز فرم پاسخ را به شما باز می‌گرداند.

کارنامه‌ها. وقتی کارنامه‌ها توزیع شد خانواده‌ها در جریان عملکرد تحصیلی بچهٔ خویش قرار می‌گیرند. در اکثر کارنامه‌ها جایی هست که شما می‌توانید جمله‌ای بنویسید یا یک کد جمله‌ای را تعیین کنید که دربارهٔ میزان تلاش و رفتارهای شهروندی است. درست مانند یادداشت‌ها، نامه‌ها، و تماس‌های تلفنی، در اینجا نیز شما باید در نوشتن یادداشت‌های منفی روی کارنامه‌ها احتیاط به خرج دهید. دانش‌آموزان شایسته باید یادداشت‌های مثبت دریافت کنند. یادداشت‌هایی را که نشانگر نیاز به تلاش بیشترند وقتی روی کارنامه بنویسید که مدارک و شواهد لازم وجود دارد. بعید نیست خانواده‌ها بلافاصله پس از دریافت کارنامه برای طرح سؤالات خویش با معلمان تماس بگیرند. بنابراین، مستندات لازم را برای تبیین و توجیه یادداشت خویش آماده کنید.

در نرم‌افزار نمره‌دهی غالباً امکان چاپ گزارش‌های یکایک دانش‌آموزان، و نمایش هر اندازه‌سنجشی، امتیازات کسب شده، و مجموع نمرات وجود دارد. اگر اعضای خانواده درباره نمره بچه خویش تحقیق می‌کنند، پرینت تفصیلی عملکرد دانش‌آموز می‌تواند مفید واقع شود. این پرینت‌های تفصیلی را همچنین می‌توان برای جلسه معلم-والدین تهیه کرد، موضوعی که در قسمت بعد مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جلسات معلم-والدین

یکی دیگر از راه‌های مهم ارتباط با خانواده‌ها و گزارش اطلاعات پیشرفت، عملکرد تحصیلی، یا رفتارها، جلسات معلم-والدین^۱ است. بسیاری از مناطق آموزشی برای ایام ارسال کارنامه‌ها یک یا دو جلسه معلم-والدین را برنامه‌ریزی می‌کنند تا والدین بتوانند به‌طور انفرادی با معلمان ملاقات نمایند. این جلسات نوعاً مختص پایه‌های ابتدایی است؛ از تمامی والدین برای شرکت در این جلسات که به صورت انفرادی برنامه‌بندی شده‌اند دعوت می‌شود.

بسیاری از مدارس راهنمایی، مدارس متوسطه دوره اول، و دبیرستان‌ها برنامه‌ای برای جلسات معلم-والدین ندارند اما در عوض، در پایان ایام ارسال کارنامه‌ها زمان قابل توجهی را برای خانواده‌ها در نظر می‌گیرند تا با هر معلم به‌صورت تک‌به‌تک دیدار کنند. راه‌های آمادگی برای این جلسه و هدایت آن تا اندازه‌ای با جلسات مقطع ابتدایی متفاوت است، اما اصول کلی آمادگی برای این تماس‌ها که در اینجا مورد بحث قرار گرفت همچنان کاربرد دارند.

شما چه تصمیمی می‌گیرید؟

ارتباط با خانواده‌ها

ارسال یادداشت یا نامه برای منزل، یکی از راه‌های ارتباط با خانواده‌ها است. برای ارتباط اثربخش، شما باید اهداف ارتباط، محتوا، و شیوه ارتباطات خودتان را مد نظر قرار دهید.

۱. شما در این یادداشت‌ها یا نامه‌ها چه نوع اطلاعاتی را انتقال می‌دهید؟
۲. شما درباره محتوا، شیوه نگارش، فراوانی و دیگر عوامل مربوط به یادداشت‌ها و نامه‌ها چه قواعدی را برای خودتان تعیین خواهید کرد؟
۳. اگر تعدادی از والدین تسلط محدودی در زبان انگلیسی داشتند یا از گروه‌های قومی مختلفی آمده باشند چگونه قواعد یا رویه‌های خودتان را اصلاح می‌کنید؟

^۱ - parent-teacher conferences

افزون بر جلساتی که در پایان ایام ارسال کارنامه‌ها برگزار می‌گردد، در مواقع مقتضی با جلساتی نیز با یکایک والدین برگزار شود. هنگامی که دانش‌آموز اصرار بر بدرفتاری داشت یا مشکلات تحصیلی در او مشاهده کردید، باید از خانواده بچه بخواهید که برای ملاقات به مدرسه بیایند. قبل از چنین جلسه‌ای شاید بخواهید با آن دانش‌آموز روی طرحی برای رسیدگی به مشکل مورد نظر کار کنید. اگر جلسه با آن دانش‌آموز به حل مشکل منجر نشد، پس ملاقات با والدین ضرورت دارد، و شاید از دانش‌آموز نیز باید بخواهید که در جلسه شرکت کند.

نظراتی از کلاس درس

آنا برمودیز، معلم پایه دوم (معلم دارای گواهی شایستگی از شورای ملی) میامی، فلوریدا

راه‌های ارتباط با خانواده‌ها

من معتقدم اکثر والدین خواستار مشارکت در آموزش فرزندان خویش‌اند. اما شاید به علت شرایط متفاوتی که دارند قادر به مشارکت کامل در این فرایند نباشند. من به عنوان یک معلم اهمیت ارتباط معلم-والدین و فواید آن برای دانش‌آموزان را درک می‌کنم. بنابراین، ارتباط مستمر با والدین را به یکی از اولویت‌های خودم تبدیل کرده‌ام. من سوابق تمامی تماس‌هایم را در مایکروسافت آتلوک^۱ نگهداری می‌کنم؛ این روشی عالی برای نگهداری از تمامی سوابق و دسترسی آسان به آنها است.

من می‌کوشم به راه‌های بسیار زیادی با والدین ارتباط برقرار کنم. من یادداشت‌های هفتگی برای ایشان می‌فرستم و رویدادها و فعالیت‌ها را یادآوری می‌کنم. هر زمان که مفهوم تازه‌ای در درس ریاضیات معرفی شد، من برای آنها نامه‌ای را به همراه فعالیت‌های خانوادگی برای تقویت آن مهارت تازه ارسال می‌کنم. من پشت سر هم برای والدین ایمیل می‌دهم، که این سریع‌ترین و بهترین راه برای دسترسی به بسیاری از آنهاست. من برای بیان اطلاعات مثبت درباره رفتار و عملکرد دانش‌آموز، تماس‌هایی را نیز به عنوان *تلفن/خبر خوب* برقرار می‌کنم. من پیش از موعد ارسال کارنامه‌ها با والدین ملاقات می‌کنم تا آنها فرصت کمک به بچه خویش را داشته باشند. من همچنین برگه‌های آزمون را به خانه می‌فرستم تا والدین بتوانند اشتباهات را ببینند و بچه‌های خودشان را بهتر هدایت کنند.

من به‌طور اساسی با والدین تماس مداوم دارم و آنها این را بسیار ارج می‌نهند. من با اطلاع‌رسانی مستمر، ارتباطی باطراوت را با بسیاری از والدین آغاز می‌کنم که در نهایت به‌طرز مثبتی بر بچه‌های آنها اثر می‌گذارد. والدین باید ببینند که معلم چقدر مراقب بچه‌هایشان است.

¹ - Microsoft Outlook

معلمان برای اینکه جلسات معلم-والدین اثربخش داشته باشند باید به‌طور کامل برای ملاقات آماده بشوند، در جریان جلسه اقدامات معینی را انجام بدهند، و پیگیری‌های لازم را مبذول دارند. در رهنمودهای مورد بحث در قسمت‌های بعد، تمرکز اصلی روی جلسات معلم-والدین برای رسیدگی به موضوعات تحصیلی است. این رهنمودها باید تا حدی بر اساس برنامه جلسات معلم-والدین، یعنی رسیدگی به موضوعات تحصیلی یا انضباطی، جرح و تعدیل کرد.

آمادگی برای جلسه. آمادگی برای ملاقاتی سرزده با خانواده در پایان ایام ارسال کارنامه‌ها، با آمادگی برای برگزاری یک جلسه انفرادی هدفمند با والدین متفاوت خواهد بود. به‌طور معمول، مدیران مدارس راهنمایی، مدارس دوره اول متوسطه، و دبیرستان‌ها، اقداماتی برای اطلاع‌رسانی انجام می‌دهند تا خانواده‌ها از روز و ساعت ملاقات‌های سرزده در پایان ایام ارسال کارنامه‌ها آگاه شوند. از آنجایی که معلمان در برابر تعداد زیادی از دانش‌آموزان مسئولیت دارند، به‌طور معمول چنین کاری شدنی نیست که نمونه‌ای از مواد آموزشی تمام آنها را در دسترس داشته باشید. در عوض، معلمان غالباً دفتر نمرات را به همراه نمونه آزمون‌ها، کوئیزها، تکالیف منزل، و پروژه‌هایی را در دست می‌گیرند که دانش‌آموز در طول ایام نمره‌دهی داشته است.^۱

اگر به جلسه انفرادی با والدین نیاز باشد، معلم غالباً برای برنامه‌ریزی روز و زمان ملاقات با خانواده تماس می‌گیرد. پیش از جلسه معلم می‌تواند مطالب و موارد مربوط به دانش‌آموز و وضعیت فعلی او را گردآوری کند. اگر موضوع مورد نظر ماهیت درسی و تحصیلی دارد، شاید معلم دفتر نمرات و نمونه‌ای از کارهای دانش‌آموز، از جمله آزمون‌ها، پروژه‌ها، و تکالیف منزل را دم دست بگذارد تا در خلال جلسه به خانواده او نشان دهد. اگر موضوعی رفتاری مطرح است، می‌توان فرم‌های گزارش‌روایی^۲ و دیگر مستندات را گردآوری کرد.

چه برای یک ملاقات اتفاقی در پایان ایام ارسال کارنامه‌ها باشد و چه برای یک ملاقات خصوصی برنامه‌ریزی شده، باید محیط فیزیکی را برای جلسه آماده کرد. شما باید ترتیب این موارد را بدهید: (۱) میز جلسه، (۲) سه یا چهار صندلی اندازه بزرگسال برای میز جلسه،

^۱ - منظور این است که معلم نمی‌تواند کل کارپوشه هر دانش‌آموز (اندازه‌های سنجشی، محصولات، و یا نتایج عملکرد) را دم دست بگذارد، و مجبور است فقط نمونه‌ای از موارد مربوط به آن دوره نمره‌دهی (یا ثلث) را در دسترس داشته باشد. م

^۲ - anecdotal record sheets

و (۳) یک اتاق پاکیزه و مرتب. اطمینان یابید که زمان کافی برای جلسه اختصاص دهید و اجازه ندهید حضور سایر کارکنان مدرسه یا عوامل مزاحم باعث آشفتگی والدین بشود.

مطالعه موردی کلاس درس

کار با همکاران و خانواده‌ها

هوی چن معلم ریاضیات پایه هشتم در یک مدرسه راهنمایی است. خانم چن و همکاران او در قالب تیم معلمان پایه هشتم، حدود شش ماه از سال تحصیلی را با یکدیگر ملاقات و راجع به دغدغه‌های خویش بحث کرده‌اند. ایشان دریافتند که یکی از دانش‌آموزان آنها به نام میراندا در کل سال و در تمام کلاس‌ها در حال تقلا بوده است. میراندا سه مورد از کلاس‌ها را مردود شده بود، و به نظر می‌رسید باید پایه هشتم را تکرار کند، مگر اینکه پیشرفت معناداری داشته باشد. معلمان در جلسات تیمی قبلی به‌هنگام بحث درباره میراندا توافق داشتند که مهارت‌های ضعیف اجرایی و مطالعاتی او باعث وضعیت تحصیلی او شده است.

خانم چن و همکاران او جلسه‌ای را برای ملاقات میراندا با معلمان تدارک دیدند تا در آن درباره راهی بهبود مهارت‌های اجرایی و مطالعاتی او گفتگو کنند. به میراندا دفترچه‌ای داده شد تا تکالیف منزل خود را در آن ثبت کند، و ترغیب شد تا در جلسات حل تمرین پس از ساعت رسمی مدرسه نیز شرکت کند. علی‌رغم این تلاش‌ها، تقلای میراندا در تمامی کلاس‌هایش ادامه یافت و نمرات او بدتر شد. خانم چن و همکاران، پس از اینکه معلوم شد سطح پیشرفت میراندا زیر متوسط است و باید در این پایه توقف کند، تصمیم گرفتند با خانواده او تماس بگیرند.

وقتی خانم چن به خانواده میراندا تلفن زد، مکالمه‌ای بی‌ثمر و سرشار از تنش اتفاق افتاد. خانواده میراندا از این ناراحت بودند که چرا زودتر با آنها تماس نگرفته‌اند. آنها گفتند میراندا هرگز جزو نفرات برتر کلاس نبوده است اما همیشه نمره قبولی را گرفته است. حتی با اینکه خانم چن کوشید به مسائل رسیدگی کند و ترتیب یک جلسه ملاقات را بدهد، اما والدین میراندا نپذیرفته و اعلام کردند که برای گفتگو راجع به وضعیت دخترشان مستقیم به سراغ مدیریت مدرسه می‌روند.

پرسش‌هایی برای تمرکز

۱. معلمان در مورد وضعیت فعلی میراندا چه اشتباهاتی را مرتکب شدند؟
۲. معلمان چگونه می‌توانستند به نحو متفاوتی به این وضعیت رسیدگی کنند تا از ابتدا زمینه ارتباطات و همکاری بهتری با والدین میراندا به وجود آید؟

هدایت جلسه. به بحث‌ها و سؤالات جلسه توالی منطقی بدهید تا حس تفاهم و رابطه‌ی دوستانه ایجاد شود، اطلاعاتی از خانواده به دست آید، اطلاعاتی در اختیار آنها قرار گیرد، و درباره‌ی اقدامات پیگیرانه توافق شود. یکی از رهنمودهایی که در ادامه می‌آید این است که پیام‌های اصلی خودتان را لابه‌لای اخبار خوب یا جملات مثبت بیان کنید؛ هم در آغاز و هم در پایان جلسه. والدینی که در ابتدای جلسه نظرات خوبی می‌شنوند آسوده خاطر خواهند بود. همچنان که جلسه رو به پایان می‌رود، مفید است که دیدگاه‌های اصلی خودتان را خلاصه کرده و با جملات مثبت دیگری نتیجه‌گیری کنید.

این رهنمودها را مد نظر قرار دهید:

۱. **جلسه را به شیوه‌ای مثبت و سازنده شروع کنید.** به سوی والدین قدم بردارید، خودتان را معرفی کنید، و ورود ایشان را خوشامد بگویید. جلسه را با جمله‌ی مثبتی درباره‌ی دانش‌آموز شروع کنید، نظیر «امیلی هنگام کار روی پروژه‌ها حقیقتاً از رهبری دانش‌آموزان در گروه کوچک خودش لذت می‌برد».
۲. **پیش از بحث در مورد حوزه‌هایی که نیاز به تلاش دارد، نقاط قوت دانش‌آموز را توصیف کنید.** وقتی می‌خواهید بحث را به سمت عملکرد دانش‌آموز ببرید توانایی‌ها یا استعدادهای او را برجسته کنید. نمونه‌هایی از کار دانش‌آموز را به خانواده نشان دهید. آخر کار، زمینه‌های نیازمند بهبود را شناسایی کنید.
۳. **مستندات نمره‌های دانش‌آموز را ارائه کنید.** سنجش‌های صورت گرفته را مرور و نمرات دانش‌آموز در هر کدام از سنجش‌ها را مشخص کنید.
۴. **خانواده را به مشارکت و تسهیم اطلاعات ترغیب کنید.** فرصت‌هایی را برای پرسیدن سؤالات و به اشتراک گذاشتن اطلاعات درباره‌ی دانش‌آموز فراهم کنید. پیش از جواب دادن به سؤالات والدین به تمامی صحبت‌های آنها گوش کنید. برای ترغیب والدین به بیان اطلاعات، در زمان‌های گوناگونی از جلسه سؤالاتی را از آنها پرسید.
۵. **با مشارکت یکدیگر برنامه‌ای عملیاتی را طراحی کنید.** اگر دانش‌آموز باید در زمینه‌ای خاص تلاش کند، اقدامات امکان‌پذیری را به بحث بگذارید که شما و والدین می‌توانید انجام دهید. درباره‌ی برنامه‌ی عملیاتی مشخصی که هر کدام از شما خواهید داشت با هم به توافق برسید.
۶. **جلسه را با جمله‌ای مثبت به پایان برسانید.** از خانواده به دلیل حضور ایشان تشکر کنید و در آخر جلسه نکته‌ای مثبت را درباره‌ی دانش‌آموز بیان کنید.

۷. در طول جلسه مهارت‌های ارتباط انسانی خوب را به کار ببرید. شما برای اینکه اثربخش باشید باید دوستانه و غیررسمی برخورد کنید، رویکرد سازنده و مثبتی داشته باشید، موضوعات را مشتاقانه و با اصطلاحات قابل فهم توضیح دهید، با اشتیاق گوش دهید، احساسات والدین را پذیرا باشید، و در دادن پند و اندرز احتیاط کنید. شما باید از مشاجره و عصبانیت پرهیز کنید، سؤالاتی نپرسید که باعث خجالت و آشفتگی فرد می‌شود؛ از صحبت درباره دیگر دانش‌آموزان، معلمان، یا خانواده‌ها اجتناب کنید؛ اگر جواب را نمی‌دانید بلوف نزنید؛ پیشنهادات والدین را طرد و انکار نکنید؛ و با جواب‌های ساده این طور القا نکنید که از همه جوانب موضوع مطلع‌اید (میلر، لین، و گرانلاند، ۲۰۱۳).

پیگیری جلسه. این عمل مفیدی است که در طول جلسه، فهرستی از اقدامات پیگیرانه را ثبت کنید. این اقدامات می‌تواند ارائه بازخورد کامل‌تر به دانش‌آموز در دوره بعدی امتحانات، پیشنهاد خواندنی‌های تکمیلی به برخی از دانش‌آموزان، ارائه گزارش‌های دوره‌ای مستمر به برخی از خانواده‌ها درباره عملکرد بچه‌شان، یا انبوهی از دیگر اقدامات را شامل شوند. مهم است که این پیگیری‌ها به همان شیوه‌های مورد توافق در جلسه معلم-والدین انجام شوند.

واژگان کلیدی

- برنامه شب مدرسه
- همکاری
- نامه معارفه
- والدین
- جلسات معلم-والدین

مفاهیم اصلی

۱. معلمان هنگام رسیدگی به مسائل رفتاری دانش‌آموز، موضوعات مربوط به خواندن یا زبان، رسانه‌ها و فناوری آموزشی، دانش‌آموزان دارای نیازهای خاص، موضوعات مرتبط به برنامه درسی، راهبردهای آموزشی، و انبوهی از موضوعات دیگر، اغلب نیاز دارند که به دیگران مراجعه کنند.

۲. همکاری همان سبک تعاملی افرادی است که در کار برای رسیدن به هدف مشترک، به تصمیم‌گیری جمعی می‌پردازند.
۳. معلمان برای (الف) برآوردن نیازهای دانش‌آموزان خویش، (ب) بهبود شایستگی حرفه‌ای از طریق مشارکت در فعالیتهای توسعه حرفه‌ای، و (ج) رهبری تلاش‌ها برای بهبود مدرسه در زمینه‌ای خاص، با دیگران همکاری می‌کنند.
۴. معلمان برای (الف) فهم شرایط خانه دانش‌آموز، (ب) آگاهاندن والدین از انتظارات تحصیلی و اتفاقات، و نیز عملکرد دانش‌آموز، (ج) برخورداری از پشتیبانی والدین در زمینه موضوعات تحصیلی، (د) آگاهاندن ایشان از انتظارات و اقدامات انضباطی، و (ه) بهره‌گیری از کمک خانواده‌ها برای رسیدگی به بچه‌های ایشان، با والدین کار می‌کنند.
۵. ممکن است خانواده‌ها به دلیل (الف) تجارب ناخوشایند زمان دانش‌آموزی خویش، (ب) ساز و کارهای مدارای ایشان در رسیدگی به مسائل جاری بچه‌شان، (ج) دیدگاه ایشان مبنی بر متخصص بودن مربیان، یا (د) هراس ایشان از مدرسه و مقررات دیوانسالارانه، در برابر مشارکت مقاومت کنند.
۶. معلمان باید شیوه ارتباط و تعامل با خانواده‌ها را منطبق با تفاوت‌های فرهنگی و زبانی خانواده‌ها کنند تا زمینه ارتباط و همکاری موفق خانه-مدرسه به وجود آید.
۷. زمان تماس با خانواده‌ها بر اساس دلیل نیاز به تماس تعیین خواهد شد. سه نوع اصلی تماس با خانواده‌ها عبارتند از: (الف) تماس‌های اولیه با کلیه خانواده‌ها در ابتدای سال تحصیلی، (ب) تماس‌های جاری با تمام خانواده‌ها در سراسر سال تحصیلی، و (ج) تماس با خانواده‌های منتخب بر اساس پیشرفت تحصیلی یا رفتاری فرزند ایشان.
۸. ارتباطات اولیه با خانواده در ابتدای سال تحصیلی و در قالب نامه معارفه، نامه مدیریت و انضباط کلاس درس، برنامه شب مدرسه، یا در قالب فرم‌های اطلاعات برقرار می‌شوند.
۹. ارتباطات جاری با خانواده‌ها در سراسر سال تحصیلی می‌تواند از طریق برنامه روز درهای باز، خبرنگارها، یادداشت‌ها و نامه‌ها، تماس‌های تلفنی، رویدادهای ویژه، تماس‌های غیررسمی، ارسال نمونه کار دانش‌آموز برای منزل، کارنامه‌ها، بازدید از منازل، و از طریق جلسات معلم-والدین برقرار شوند.

۱۰. معلمان غالباً برای تماس با خانواده‌ها دربارهٔ عملکرد درسی یا رفتار بچهٔ ایشان با والدین تماس می‌گیرند و گاهی اوقات برای رسیدگی به موضوع، جلسهٔ ویژه‌ای را با والدین ترتیب می‌دهند.

پرسش‌هایی برای بحث/تفکر

۱. داشتن اطلاعات دربارهٔ شرایط خانهٔ یک دانش‌آموز در تصمیم‌گیری دربارهٔ روش کاری مناسب برای آن دانش‌آموز چه کمکی به شما می‌کند؟ آیا ممکن است که این اطلاعات مشکلاتی را برای شما به وجود آورند؟
۲. اگر در یک دانش‌آموز بدرفتاری خفیفی مشاهده می‌شود، چه زمانی مناسب‌ترین وقت برای تماس با خانوادهٔ اوست؟
۳. وقتی که در مقاطع راهنمایی و متوسطه بودید، ارتباط و تعامل معلمان با خانوادهٔ شما چگونه بود؟ چگونه می‌شد آن ارتباطات را ارتقا داد؟
۴. چه فوایدی دارد که معلم در ابتدای سال تحصیلی خبرنامه‌ای را تهیه و برای خانواده‌ها ارسال کند که محتوای دوره، فعالیت‌های یادگیری، رویه‌های نمره‌دهی، و انتظارات موجود از دانش‌آموزان در آن توضیح داده شده باشد؟ چالش‌های تهیه و توزیع این کدامند؟
۵. چگونه با خانواده‌هایی که از حضور در برنامهٔ شب مدرسه یا جلسات معلم-والدین سر باز می‌زنند ارتباط برقرار می‌کنید؟

فعالیت‌های پیشنهادی

الف. برای موقعیت‌های بالینی

۱. نامهٔ معارفه‌ای را که می‌خواهید در ابتدای سال تحصیلی برای خانواده‌ها ارسال نمائید تهیه کنید.
۲. فرض کنیم شما در طول سال تحصیلی، چهار خبرنامه برای خانواده‌ها ارسال خواهید کرد. برای هر کدام از این خبرنامه‌ها ماه ارسال را تعیین و انواع مطالبی را که در آن گزارش خواهند شد فهرست کنید. (آیا بخشی از ویژگی‌های این خبرنامه‌ها یکسان است؟ در هر شماره، چه مطالبی می‌تواند غیرمشابه یا بی‌همتا باشد؟)

۳. نامه‌ای را آماده کنید که درست پیش از جلسهٔ معلم-والدین برای خانواده‌ها ارسال خواهید کرد.

ب. برای موقعیت‌های میدانی

۱. با چند معلم دربارهٔ تجارب ایشان از خانواده‌های مقاوم در برابر مشارکت صحبت کنید. با وجود مقاومت مذکور، آنها چگونه با این خانواده‌ها ارتباط برقرار کردند؟ چه پیشنهادهای ارائه می‌دهند؟
۲. از چند معلم بخواهید راه‌های آمادگی برای برنامهٔ شب مدرسه و ادارهٔ آن را توصیف کنند. چه پیشنهادهای برای آمادگی بهتر شما مطرح می‌کنند؟
۳. با چند معلم دربارهٔ تجارب آنها از آمادگی و ادارهٔ جلسات معلم-والدین گفتگو کنید. برای برگزاری اثربخش این جلسات چه پیشنهادهای دارند؟

خواندنی‌های بیشتر

Canter, L., & Canter, M. (2001). *Parents on your side: A teacher's guide to creating positive relationships with parents* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.

راهنمایی کامل و کاربردی دربارهٔ راه‌های ارتباط، برقراری روابط سازنده و حل مسائل پیش آمده است.

Grant, K. B., & Ray, J. A. (2016). *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family engagement* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

در این کتاب اطلاعات و راهنمایی‌های جامعی برای فهم موضوع مشارکت خانواده، درک خانواده‌های گوناگون امروز، و بهره‌گیری عملی از دانش و مهارت‌های همکاری با خانواده‌ها ارائه شده است.

LeBlanc-Esparza, R., & LeBlanc-Esparza, K. (2013). *Strengthening the connection between school and home*. Bloomington, IN: Solution Tree.

در این کتاب راه‌های بسیاری برای طراحی و اجرای برنامه‌ای برای مشارکت خانواده ارائه شده است. از جمله راه‌هایی برای خلق مدرسه و کلاس خانوادگی^۱، برقراری ارتباط با خانواده‌ها، و تدوین طرحی برای مشارکت خانواده مورد بحث قرار گرفته‌اند.

^۱ family-friendly

McEwan, E. K. (2005). *How to deal with parents who are angry, troubled, afraid, or just plain crazy* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

در این کتاب دلایل عصبانیت یا برآشفتگی والدین توصیف شده است. همچنین پیشنهادهایی برای تشنج‌زدایی و جبران رفتار هیجان‌آلود، مشارکت در حل مسئله سازنده، خلق فرهنگ و جوّ مدرسه‌ای سالم، و اتخاذ رویکرد فراکنشی در تعامل با والدین ارائه شده است.

Stein, J., Meltzer, L., Krishnan, K., Pollica, L. S., Papadopoulos, I., & Roditi, B. (2012). *Parent guide to hasslefree homework*. New York: Scholastic.

در این کتاب درباره محیط مطالعه در منزل، راه‌های پشتیبانی از بچه‌ها، انگیزش و ارتباطات با معلمان راهنمایی‌هایی ارائه شده است.

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78, 1102-1134.
- Alleman, J., Brophy, J., Knighton, B., Ley, R., Botwinski, B., & Middlestead, S. (2010). *Homework done right: Powerful learning in real-life situations*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Allen, M. (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say?* Denver, CO: Education Commission of the States.
- Allington, R. L. (2009). *What really matters in response to intervention*. Boston: Pearson.
- Anderman, E. M., & Anderman, L. M. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed). Boston: Pearson.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Pearson.
- Appelbaum, M. (2009). *How to handle hard-to-handle parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: The Guilford Press.
- Arends, R. I. (2015). *Learning to teach* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ashbaker, B. Y., & Morgan, J. (2013). *Paraprofessionals in the classroom* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Atkins, J. M., & Karplus, R. (1962). Discovery or invention? *Science Teacher*, 29 (5), 45-51
- August, D., & Shanahan, T. (Eds). (2006). *Developing literacy in second-language learners: A report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Balderrama, M. V., & Diaz-Rico, L. T. (2006). *Teaching performance expectations for educating English learners*. Boston: Pearson.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Boston: Pearson.

- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed). New York: Routledge.
- Barell, J. (2007). *Problem-based learning: An inquiry approach* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barr, R. D., & Parrett, W. H. (2007). *The kids left behind: Catching up the underachieving children of poverty*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Bateman, D. F., & Cline, J. L. (2016). *A teachers' guide to special education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bauml, M. (2016). The promise of collaboration. *Educational Leadership*, 74 (2), 58-62.
- Bellanca, J. A. (2007). *A guide to graphic organizers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bellanca, J. A., Fogarty, R. J., & Pete, B. M. (2012). *How to teach thinking skills within the Common Core*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Belvel, P. S. (2010). *Rethinking classroom management: Strategies for prevention, intervention, and problem solving* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiated instruction for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Beninghof, A., & Leensvaart, M. (2016). Co-teaching to support ELLs. *Educational Leadership*, 73(5), 70-73.
- Berger, E. H., & Riojas—Cortez, R. R. (2016). *Parents as partners in education: Families and schools working together* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Berk, L. E. (2013). *Child development* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2016). *Infants, children, and adolescents* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Bianchini, J. A., & Colburn, A. (2000). Teaching the nature of science through inquiry to prospective elementary teachers: A tale of two researchers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 177-209.
- Biological Sciences Curriculum Study. (1989). *New designs for elementary school science and health*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Blank, M. A., & Kershaw, C. A. (2009). *Mentoring as collaboration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bloom, B. S. (Ed). (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay. (Reprinted in 1984 by Longman.)
- Bomer, R., Dworin, J. B, May, L., & Semingson, P. (2008). Miseducating teachers about the poor: A critical analysis of Ruby Payne's claims about poverty. *Teachers College Record*, 110 (12), 2497-2531.
- Bondy, E., & Hambacher, E. (2016). Let care shine through. *Educational Leadership*, 74 (1), 50-54.
- Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42 (4), 326-348.
- Books, S. (2004). *Poverty and schooling in the U.S.: Contexts and consequences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Borich, G. (2017). *Effective teaching methods* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Bosch, K. A., & Bosch, M. E. (2015). *The first-year teacher: Be prepared for your classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boykin, W., & Noguera, P. (2011). *Creating the opportunity to learn: Moving from research to practice to close the achievement gap*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Breakstone, S., Dreiblatt, M., & Dreiblatt, K. (2009). *How to stop bullying and social aggression*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Brookhart, S. M. (2014). *How to design questions and tasks to assess student thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookhart, S. M., & Nitko, A. J. (2015). *Educational assessment of students* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Brown, D. F. (2003). Urban teachers' use of culturally responsive management strategies. *Theory into Practice*, 42 (4), 277-382.
- Brown, E. L., Geor, P. C., & Lazaridis, G. (Eds). (2014). *Poverty, class, and schooling*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Brown-Chidsey, R., & Bickford, R. (2015). *Practical handbook of multi-tiered systems of support. 'Building academic and behavioral success in schools'*. New York: Guilford Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2016). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Budge, K. M., & Parrett, W. H. (2018). *Disrupting poverty: Five powerful classroom practices*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burden, P. R. (2017). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community* (61h ed.). New York: Wiley.
- Burke, J. (2010). *Whats the big idea? Question-driven units to motivate reading, writing, and thinking*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Burke, K. (2008). *What to do with the kid who . . . : Developing cooperation, self-discipline, and responsibility in the classroom* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Burke, K. (2009). *How to assess authentic learning* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Burmark, L. (2011). *They snooze, you lose: The educator's guide to successful presentations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Butler, S. M., & McMunn, N. D. (2014). *A teacher's guide to classroom assessment: Understanding and using assessment to improve student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caine, R. N., & McClintic, C. (2014). *Handling student frustrations: How do I help students manage emotions in the classroom?*

- Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- California Department of Education. (2014). *English language learners in California schools*, 201372014. Retrieved from <http://www.ed-data.k12.ca.us/Pages/Home.aspx>
- California Department of Education. (2016). *Mathematics framework for California public schools: Kindergarten through grade twelve*. Sacramento, CA: Author.
- Canter, L., & Canter, M. (2001). *Parents on your side: A teacher's guide to creating positive relationships with parents* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Carbaugh, E. M., & Doubet, K. J. (2016). *The differentiated flipped classroom: A practical guide to digital learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Card, D., & Rothstein, J. (2007). Racial segregation and the Black-White test score gap. *Journal of Public Economics*, 91 (11-12), 2158-2184.
- Carey, L. M. (2006). *Measuring and evaluating school learning* (4th ed.). Boston: Pearson Custom.
- Carjuzaa, J., & Kellough, R. D. (2017). *Teaching in the middle and secondary schools* (11th ed.). Boston: Pearson.
- Carter, L. (2007). *Total instructional alignment: From standards to student success*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Chapman, C., & King, R. S. (2012). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chapman, C., & King, R. S. (2014). *Planning and organizing standards-based differentiated instruction* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chappuis, J., & Stiggins, R. J. (2017). *An introduction to student-involved assessment for learning* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Charles, C. M. (2014). *Building classroom discipline* (11th ed.). Boston: Pearson.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention, considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 36-39.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Cleveland, K. P. (2011). *Teaching boys who struggle in school: Strategies that turn underachievers into successful learners*.

- Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cole, R. W. (Ed.). (2008). *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners* (revised 2nd ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Common Core. (2017). *About the standards*. Washington, DC: Common Core State Standards Initiative. Retrieved from <http://www.corestandards.org>
- Contant, T. L., Bass, J. E., Tweed, A. A., & Carin A. A. (2018). *Teaching science through inquiry-based instruction* (13th ed.). Boston: Pearson.
- Cooper, H. M. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper, J. M. (2014). *Classroom teaching skills* (10th ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2013). *Boosting executive skills in the classroom: A practical guide for educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cornelius-White, J., & Harbaugh, A. (2010). *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). (2017). *The CAEP standards*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://caepnet.org/standards/introduction>
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2011, April). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf
- Cramer, S. F. (2006). *The special educators guide to collaboration: Improving relations/zips with co-teachers, teams, and families* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Crowe, C. (2009). *Solving thorny behavior problems: How teachers and students can work together*. Turners Falls, MA: Center for Responsive Schools.
- Crowe, C. (2012). *How to bully-proof your classroom*. Turners Falls, MA: Center for Responsive Schools.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement in everyday life*. New York: Basic Books.
- Curwin, R. L. (2010). *Meeting students where they live: Motivation in urban schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Curwin, R. L. (2013). *Affirmative classroom management: How do I develop effective rules and consequences in my school?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dardig, J. C. (2008). *Involving parents of students with special needs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Davis, B. M. (2012). *How to teach students who don't look like you: Culturally relevant teaching strategies* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Davis, H. A., Summers, J. J., & Miller, L. M. (2012). *An interpersonal approach to classroom management: Strategies for improving student engagement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dawson, P., & Guare, R. (2009). *Smart but scattered: The revolutionary "executive skills" approach to helping kids reach their potential*. New York: Guilford Press.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Dean, C. B., Hubbell, E. R., Pitler, H., & Stone, B. J. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dell'Olio, J. M., & Donk, T. (2007). *Models of teaching: Connecting student learning with standards*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: New Press.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath. (Originally published in 1909.)
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Diaz-Rico, L. T. (2013). *Strategies for teaching English learners* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- Dougherty, E. (2012). *Assignments matter: Making the connections that help students meet standards*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Drapeau, P. (2009). *Differentiating with graphic organizers: Tools to foster critical and creative thinking*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2nd ed.). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Drew, N. (2010). *No kidding about bullying*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, NJ: International Reading Association.
- Echevarria, J. J., Frey, N., & Fisher, D. (2016). *How to reach the hard to reach: Excellent instruction for those who need it most*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Echevarria, J. J., Richards-Tutor, C. R., & Vogt, M. J. (2015). *Response to intervention (RTI) and English learners: Using the SIOP model* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Echevarria, J. J., Vogt, M. J., & Short, D. J. (2017). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Echevarria, J. J., Vogt, M. J., & Short, D. J. (2018a). *Making content comprehensible for elementary English learners: The SIOP model* (3th ed.). Boston: Pearson.
- Echevarria, J. J., Vogt, M. J., & Short, D. J. (2018b). *Making content comprehensible for secondary English learners: The SIOP model* (3th ed.). Boston: Pearson.
- Edutopia. (n.d.). *Five keys to rigorous project-based learning*. Retrieved from <http://www.edutopia.org>

- Efron, S. E., & David, R. (2013). *Action research in education: A practical guide*. New York: Guilford Press.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2016). *Educational psychology* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2017). *Classroom management for middle and high school teachers* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.) Boulder, CO: Westview Press.
- Espelage, D. L. (2015). Emerging issues in school bullying: Research and prevention. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds), *Handbook of classroom management* (2nd ed.) (pp. 76-93). New York: Routledge.
- Estes, T. H., Mintz, S. L., & Gunter, M. A. (2011). *Instruction: A models approach* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2017). *Classroom management for elementary teachers* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Fast, J. (2008). *Ceremonial violence: A psychological explanation of school shootings*. New York: Overlook Press.
- Ferguson, A. (2000). *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Fisher, D., & Frey, N. (2010a). *Guided instruction: How to develop confident and successful learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fisher, D., & Frey, N. (2010b). *Enhancing RTI: How to ensure success with effective classroom instruction and intervention*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fisher, D., & Frey, N. (2011). *The purposeful classroom: How to structure lessons with learning goals in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for gradual release of responsibility*

- (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Flores, M. M., & Kaylor, M. (2007). The effects of a direct instruction program on the fraction performance of middle school students at-risk for failure in mathematics. *Journal of Instructional Psychology*, 34, 84-94.
- Foley, D. (2012). *Ultimate classroom management handbook* (2nd ed.). Indianapolis, IN: JIST Publishing.
- Ford, J. E. (2016). The root of discipline disparities. *Educational Leadership*, 74 (3), 42-46.
- Fredricks, J. A. (2014). *Eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Freeman, D. E., & Freeman, Y. S. (2011). *Between worlds: Access to second language acquisition* (3rd ed.). Portsmouth, NH: Heineman.
- Frey, N., Fisher, D., & Everlove, S. (2009). *Productive group work: How to engage students, build teamwork, and promote understanding*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Fusco, E. (2012). *Effective questioning in the classroom: A step-by-step approach to engaged thinking and learning, K-8*. New York: Teachers College Press.
- Gagne', R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagnon, G. W., & Collay, M. (2006). *Constructivist learning design: Key questions for teaching to standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gaitan, C. D. (2005). *Involving Latino families in schools: Raising student achievement through home-school partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gaitan, C. D. (2006). *Building culturally responsive classrooms: A guide for K-6 teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gallavan, N. P. (2011a). *Navigating cultural competence in Grades K-5*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gallavan, N. P. (2011b). *Navigating cultural competence in Grades 6-12*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Garcia—Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context valuing the role of social support. *Education and Urban Society*, 37 (3), 257-275.
- Gareis, C. R., & Grant, L. W. (2015). *Teacher-made assessments: How to connect curriculum, instruction, and student learning* (2nd ed.) New York: Routledge.
- Garner, B. K. (2007). *Getting to "got it": Helping struggling students learn how to learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gay, G. (2005). Politics of multicultural teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), 221-228.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Germeroth, C., & Day-Hess, C. (2013). *Self-regulated learning for academic success: How do I help students manage their thoughts, behaviors, and emotions?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Geva, E. (2006). Second-language oral proficiency and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory into practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glaser, J. (2005). *Leading through collaboration: Guiding groups to productive solutions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glaser, W. (1998). *The quality school: Managing students without coercion* (revised ed.). New York: HarperPerennial.
- Glossary of Education Reform. (2016). *Student engagement*. Author. Retrieved from <http://edglossary.org/student-engagememe>
- Goeke, J. L. (2009). *Explicit instruction: A framework for meaningful direct instruction*. Boston: Pearson.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New York: Routledge.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gootman, M. E. (2008). *The caring teacher's guide to discipline: Helping students learn self-control, responsibility, and respect, K-6* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Gordon, T. (1991). *Discipline that works: Promoting self-discipline in children*. New York: Plume.
- Gorski, P. (2008). The myth of the “culture of poverty. *Educational Leadership*, 65 (7), 32-36.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the achievement gap*. New York: Teachers College Press.
- Grant, K. B., & Ray, J. A. (2016). *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family engagement* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gregory, G. H., & Kaufeldt, M. (2011). *Think big, start small: How to differentiate instruction in a brain friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Gregory, G. H., & Kauleldt, M. (2015). *The motivated brain: Improving student attention, engagement, and perseverance*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Greytak, E. A., Kosciw, F. G., & Diaz, E. M. (2009). *Harsh realities: The experiences of transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Gronlund, N. E., & Brookhart, S. M. (2009). *Gronlund's writing instructional objectives* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Guillaume, A. M. (2016). *K-12 classroom teaching: A primer for the new professional* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Gurian, M., & Henley, P. (2010). *Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents* (revised ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M., & Stevens, K. (2007). *The minds of boys: Saving our sorts from falling behind in school and life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M., Stevens, K., & King, K. (2008). *Strategies for teaching boys and girls: Elementary level*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guskey, T. R., & Jung, L. A. (2013). *Answers to essential questions about standards, assessments, grading, and reporting*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hale, M. S., & City, E. A. (2006). *The teachers guide to leading student-centered discussions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning: A guide for teachers and educational professionals*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Halstead, J. (2011). *Navigating the new pedagogy: Six principles that transform teaching*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Hargis, C. H. (2006). *Teaching low achieving and disadvantaged students* (3rd ed.) Springfield, IL: Charles C Thomas Publishers.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives*. New York: Longman.
- Hart, 8., 8; Hodson, V. K. (2004). *The compassionate classroom: Relationship based teaching and learning*. Encinitas, CA: Puddle Dancer Press.
- Hayward, J. (2016). Classrooms that put people first. *Educational Leadership*, 74 (1), 70-74.
- Hill, J. D., & Miller, K. B. (2013). *Classroom instruction that works with English language learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2009). *Explicit direct instruction: The power of/le well-crafted, well-taught lesson*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Howard, M. (2009). *RTI from all sides: What every teacher needs to know*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hunter, M. (1994). *Enhancing teaching*. New York: Macmillan.
- Hunter, R. (2004). *Madeline Hunter's mastery teaching* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hyman, I. A. (1997). *School discipline and school violence*. Boston: Pearson.
- Jabari, J. (2013). *Expecting excellence in urban schools: 7 steps to an engaging classroom practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jackson, R. R. (2011). *How to motivate reluctant learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Jackson, R. R., & Lambert, C. (2010). *How to support struggling students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Inn, L. W. (2002). *The teachers sourcebook for cooperative learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jalongo, M. R., Rieg, S. A., & Helderbran, V. R. (2007). *Planning for learning. Collaborative approaches to lesson design and review*. New York: Teachers College Press.
- James, A. N. (2009). *Teaching the female brain: How girls learn math and science*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- James, A. N. (2015). *Teaching the male brain: How boys, think, feel, and learn in school* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jensen, E. P. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jensen, E. P. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jensen, E. P. (2009). *Teaching with poverty in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jensen, E. P. (2013). *Engaging students with poverty in mind: Practical strategies for raising achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jensen, R. A., & Kiley, T. J. (2005). *Teaching, leading, and learning in pre K-8 settings: Strategies for success* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2007). *The nuts and bolts of cooperative learning* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2009). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (6th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, J. A., Musial, D., Hall, G. E., & Gollnick, D. M. (2018). *Foundations of American education* (17th ed.). Boston: Pearson.
- Jolliffe, W (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, T. G., & Fuller, M. L. (2003). *Teaching Hispanic children*. Boston: Pearson.

- Jones, V. E, & Jones, L. S. (2016). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (11th ed). Boston: Pearson.
- Jonson, K. F., Cappelloni, N., & Niesyn, M. (2011). *The new elementary teachers handbook* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Joyce, B. R., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Kagan, S. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Cooperative Learning.
- Kapalka, G. (2009). *8 steps to classroom management success: A guide for teachers of challenging students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Karnes, F. A., & Stephens, K. R. (2008). *Achieving excellence: Educating the gifted and talented*. Boston: Pearson.
- Kerr, M., & Nelson, C. (2010). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (6th ed). Boston: Pearson.
- Khalsa, S. (2007). *Break the bully cycle: Intervention techniques and activities to create a respectful school community*. Tucson, AZ: Good Year Books.
- Kober, N., & Usher, A. (2012). *A public education primer: Basic (and sometimes surprising) facts about the US. education system*. Washington, DC: Center on Education Policy.
- Kochhar-Bryant, C. A., & Heishman, A. (2010). *Effective collaboration for educating the whole child*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kottler, E., Kottler, J. A., & Street, C. (2008). *English language learners in your classroom* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kottler, J. A., & Kottler, E. (2007). *Counseling skills for teachers* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives*. Handbook 1: Affective domain. New York: David McKay.
- Krauss, J., & Boss, S. (2013). *Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Ladson-Billings, G. (2009). *The dream keepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Biuhn, A. L., & Crnabori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. New York: Guilford Press.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lassonde, C. A., Israel, S. E., & Almasi, J. F. (2009). *Teacher collaboration for professional learning: Facilitating study, research, and inquiry communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LeBlanc-Esparza, R., & LeBlanc-Esparza, K. (2013). *Strengthening the connection between school and home*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *Educational Research Journal*, 43, 193-218.
- Leno, L. C., & Dougherty, L. A. (2007). Using direct instruction to teach content vocabulary. *Science Scope*, 3, 63-66.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (7th ed). Boston: Pearson.
- Levine, D. A. (2003). *Building classroom communities: Strategies for developing a culture of caring*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Losen, D. J. (Ed). (2014). *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive expulsion*. New York: Teachers College Press.
- Lundy, K. G., & Swartz, L. (2011). *Creating caring classrooms: How to encourage students to communicate, create, and be compassionate of others*. Markham, Ontario, Canada. (Distributed in the United States by Stenhouse Publishers.)
- Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (Eds). (2011). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families* (4th ed). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Macionis, J. J. (2017). *Society: The basics* (14th ed). Boston: Pearson.
- Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives* (3rd ed). Atlanta: Center for Effective Performance.

- Maloy, R. W., Verock, R. E., Edwards, S. A., & Woolf, B. P. (2017). *Transforming learning with new technologies* (3rd ed). Boston: Pearson.
- Marlowe, B. A., & Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marlowe, M. J., & Hayden, T. (2013). *Teaching children who are hard to reach: Relationship-driven classroom practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Martin-Kniep, G., & Picone-Zocchia, J. (2009). *Changing the way you teach: Improving the way students learn*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching. A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2009). *Designing and teaching learning goals and objectives*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Marzano, R. J. (2010). *Formative assessment & standards based grading*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Marzano, R. J. (2011). Objectives that students understand. *Educational Leadership*, 68(8), 86-87.
- Marzano, R. J. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Marzano, R. J. (2017). *The new art and science of teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Gaddv, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P., & Marzano, J. S. (2009). *A handbook for classroom management that works*. Boston: Pearson.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2005). *Building academic vocabulary*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). The case for and against homework. *Educational Leadership*, 64(6), 74-79.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Heflebower, T. (2011). *The highly engaged classroom*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory, Solution Tree.
- Marzano, R. J., & Simms, J. A. (2014). *Questioning sequences in the classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree.

- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2018). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Matsumura, L. C. (2005). *Creating high-quality classroom assignments*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Mazur, A. J., & Doran, P. R. (2010). *Teaching diverse learners: Principles for best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McEwan, E. K. (2005). *How to deal with parents who are angry, troubled, afraid, or just plain crazy* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McEwan, E. K. (2006). *How to survive and thrive in the first three weeks of school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McKinley, J. (2010). *Raising black students' achievement through culturally responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKnight, K. S. (2010). *The teacher's big book of graphic organizers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (7th ed) Boston: Pearson.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential questions: Opening doors to student understanding*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meltzer, L. (Ed.). (2010). *Promoting executive function in the classroom*. New York: Guilford Press.
- Mendler, A. N. (2012). *When teaching gets tough*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2011). *Power struggles: Successful techniques for teachers*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Mertler, C. A. (2016). *Action research: Improving schools and empowering educators* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Metcalf, K. K., Cruickshank, D. R., & Bainer, D. B. (2016). *The act of teaching* (6th ed). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Middleton, M., & Perks, K. (2014). *Motivation to learn: Transforming classroom culture to support student achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mierzwik, N. D. (2005). *Classroom record keeping made simple*. Thousand Oaks, CA: Convin Press.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2013). *Measurement and assessment in teaching* (11th ed). Boston: Pearson.

- Minott, M. (2007). *The extent to which seasoned teachers in the Cayman Islands use elements of reflective teaching in their lesson planning, implementing, and evaluation: Implication for teacher education and training globally and locally*. Report from the International University of the Caribbean. (ERIC Digest Document Reproduction Service ED4951 12.)
- Moore, E. Jr., Penick-Parks, M. W., & Michael, A. (2017). *The guide for white women who teach black boys*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Moore, K. D. (2015). *Effective instructional strategies* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, C., Stobbe, J., Baron, W., Miller, J., & Moir, E. (2009). *Keys to the elementary classroom: A teachers guide to the first month of school* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Morgan, N., & Saxton, J. (2006). *Asking better questions*. (2nd ed.). Markham, Ontario, Canada: Pembroke.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K., & Kemp, J. E. (2013). *Designing effective instruction* (7th ed.). New York: Wiley.
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2012). *Learning targets: Helping students aim for understanding in today's lesson*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Muhammad, A. (2015). *Overcoming the achievement gap trap*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murawski, W. W., & Spencer, S. (2011). *Collaborate, communicate, and differentiate! How to increase student learning in today's diverse schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murnane, R. J., & Steele, J. L. (2007). What is the problem? The challenge of providing effective teachers for all children. *Future of Children*, 17 (1), 15-43.
- Myers, J. J., McCaw, D. S., & Hemphill, L. S. (2011). *Responding to cyber bullying: An action tool for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2015a). *Digest of education statistics* (11st ed.). Washington, DC: Author. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs20160016014.pdf>
- National Center for Education Statistics (NCES). (2015d). *Percentage distribution of public school students across NAEP mathematics achievement levels, by grade level and school locale: 2015* (table B.2.a.2). Washington, DC: Author. Retrieved from

- <https://nces.ed.gov/sunieys/ruraled/tables/b.2.a.2m.asp?refer=urban>
- National Center for Education Statistics (NCES). (2016). *Student reports of bullying: Results from the supplement to the National Crime Victimization Survey*. Washington, DC: Author. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2017015>
- National Center for Education Statistics (NCES). (2017a). *English language learners in public schools*. Washington, DC: Author. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgf.asp
- National Center for Education Statistics (NCES). (2017b). *Racial/ethnic enrollment in public schools*. Washington, DC: Author. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cge.asp
- National Center for Education Statistics (NCES). (2018). *Children and youth with disabilities*. Washington, DC: Author. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp
- National Center on Universal Design for Learning. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Retrieved from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Institute of Mental Health. (2016). *Attention deficit hyperactivity disorder*. Washington, DC: Author. Retrieved from <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attentiondeficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml>
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Nieto, S. (2013). *Finding joy in teaching students of diverse backgrounds: Culturally responsive and socially just practices in US classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- No Child Left Behind (NCLB). (2002). *US Department of Education*. Available online at <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Nuri—Robins, K. J., Lindsey, D. B., Lindsey, R. B., & Terrell, R. D. (2012). *Culturally proficient instruction: A guide for people who teach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press.

- Office of English Language Acquisition (OELA). (2017a). *National and state-level high school graduation rates for English learners*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.ncela.us/files/fast_facts/OELA_FF_HS_GradRates.pdf
- Office of English Language Acquisition (OELA). (2017b). *Profiles of English learners*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.ncela.us/files/fast_facts/OELAFastFactsProfilesOfELs.pdf
- Office of English Language Acquisition (OELA). (2017c). *Retention and suspension of English learners*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.ncela.us/files/fast_facts/OELA_FastFactsELsandCRDC_RetentionandSuspension.pdf
- Olender, R. A., Elias, J., & Mastroleo, R. D. (2010). *The school-home connection: Forging positive relationships with parents*. Thousand Oaks, CA: Corvvin Press.
- Olsen, G. W., & Fuller, M. L. (2012). *Home-school relations: Teachers and parents working together* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., Brown, A. H., 81 Miller, D. E. (2018). *Teaching strategies: A guide to effective instruction* (11th ed.). Independence, KY: Wadsworth/Cengage.
- Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2017). *Educational psychology: Developing learners* (9th ed.). Boston: Pearson.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Otten, K. L., & Tuttle, J. L. (2011). *How to reach and teach children with challenging behaviour: Practical, ready-to-use indentations that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pagliaro, M. M. (2011). *Exemplary classroom questioning: Practices that promote thinking and learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Parrett, W. H., & Budge, K. M. (2012). *Turning high-poverty schools into high-performing schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Partnership for 21st Century Learning. (2017). *Framework for 2151 Century learning*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.p21.org/about—us/p21—framework>

- Payne, R. K. (2005). *A framework for understanding poverty* (revised ed.). Highlands, TX: aha! Process.
- Payne, R. K. (2008). Nine powerful practices. *Educational Leadership*, 65(7), 48-52.
- Pearson, P. D., & Gallagher, G. (1983). The gradual release of responsibility model of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 112-123.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.
- Pitler, H., & Stone, B. J. (2012). *A handbook for classroom instruction that works* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pollock, J. E., Ford, S. M., & Black, M. M. (2012). *Minding the achievement gap one classroom at a time*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Porton, H. D. (2013). *Helping struggling learners succeed in school*. Boston: Pearson.
- Powell, S. D. (2010). *Wayside teaching: Connecting with students to support learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Price, K. M., & Nelson, K. L. (2014). *Planning effective instruction: Diversity responsive methods and management* (5th ed.). Independence, KY: Cengage.
- Protheroe, N., Shellard, E., & Turner, J. (2004). *Helping struggling learners in the elementary and middle grades*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Pultorak, E., & Barnes, D. G. (2009). *Reflectivity and teaching performance of novice teachers: Three years of investigation*. *Action in Teacher Education*, 31(2), 33-46.
- Public Agenda. (2008). *Lessons learned: New teachers talk about their jobs, challenges and long-range plans* (Issue No. 3: Report from the National Comprehensive Center for Teacher Quality and Public Agenda). New York: Author.
- Purkey, W. E., & Novak, J. S. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning, and democratic practice* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Putman, S. M., & Rock, T. (2017). *Action research: Using strategic inquiry to improve teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quate, S., & McDermott, J. (2009). *Clock watchers: Six steps to motivating and engaging disengaged students across the content areas*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Rajagopal, K. (2011). *Create success! Unlocking the potential of urban students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43 (3) 564-575.
- Reeve, J. (2006). Extrinsic rewards and inner motivation. In C. M. Everton & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 645-664). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reeves, D. B. (2011). *Elements of grading: A guide to effective practice*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Renaissance Teacher Work Sample Consortium. (2011). *Teacher work samples*. Retrieved from <http://edtech.wku.edu/rtwsc/index.htm>
- Roberts, W. B. (2008). *Working with parents of bullies and victims*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Roberts, W. B. (2016). *Working with kids who bully: New perspectives on prevention and intervention*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Roblyer, M. D. (2016). *Integrating educational technology into teaching* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Rollins, S. P. (2014). *Learning in the fast lane: 8 ways to put all students on the road to academic success*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rong, S. L., & Preissle, J. (2009). *Educating immigrant students in the twenty-first century: What educators need to know* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds), *Talks to teachers* (pp. 75-92). New York: Random House.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in research on instruction. In E. J. Lloyd, E. J. Kameanui, & D. Chard (Eds), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 197-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rosenshine, B. (2008). Systemic instruction. In T. L. Good (Ed.), *21st century learning* (Vol. 1), pp. 235-243. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teacher functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Rothenberg, C., & Fisher, D. (2007). *Teaching English language learners: A differentiated approach*. Boston: Pearson.

- Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Russell, M., & Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment* (7th ed). New York: McGraw-Hill.
- Sadker, D. M., & Silber, E. S. (2007). *Gender in the classroom: Foundations, skills, methods, and strategies across the curriculum*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Salend, S. J. (2009). *Classroom testing and assessment for ALL students: Beyond standardization*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated, and reflective practices* (8th ed.). Boston: Pearson.
- Salend, S. J., & Whittaker, C. R. (2017). UDL: A blueprint for learning success. *Educational Leadership*, 74 (7), 59-63.
- Santana, L., Rothstein, D., & Bain, A. (2016). *Partnering with parents to ask the right questions*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schoenleldt, M. K., & Salsbury, D. E. (2009). *Lesson planning: A research-based model for K-12 classrooms*. Boston: Pearson.
- Schuck, D. M., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Schwarz, C. V., & Gwekwerere, Y. N. (2007). Using a guided inquiry and modelling instructional framework (EIMA) to support preservice K-S science teaching. *Science Education*, 91 (1), 158-186.
- Scully, P. A., Barbour, C. H., & Roberts-King, H. (2015). *Families, schools, and communities: Building partnerships for educating children* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Searle, M. (2013). *Causes and cures in the classroom: Getting to the root of academic and behavior problems*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Serdyukov, P., & Ryan, M. (2008). *Writing effective lesson plans: A five-star approach*. Boston: Pearson.
- Shae, T. M., & Bauer, A. (2012). *Behavior management: A practical approach for educators* (10th ed.). Boston: Pearson.

- Shaltel, F., & Shaftel, G. (1967a). *Role playing for social values: Decision making in the social studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice—Hall.
- Shaftel, F., & Shaftel, G. (1967b). *Role playing in the curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Shostak, R. (2014). *Involving students in learning*. In J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills* (10th ed., pp. 77-99). Boston: Houghton Mifflin.
- Silver, H. F. (2010). *Compare and contrast: Teaching comparative thinking to strengthen student thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Silver, H. F., & Perini, M. J. (2010). *The interactive lecture: How to engage students, build memory, and deepen comprehension*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. The psychomotor domain (Vol. 3). Washington, DC: Glyphon House.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Well-Born, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds), *Handbook of motivation at school* (pp. 223-246). New York: Routledge.
- Skowron, J. (2006). *Powerful lesson planning: Every teacher's guide to effective instruction* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (2nd ed.) Boston: Pearson.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology* (12th ed.). Boston: Pearson.
- Smith, T. E., Pollock, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & Doughty, T. T. (2016). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Smutny, J. F., & von Fremd, S. (2009). *Igniting creativity in gifted learners, K-6*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Smutny, J. F., & von Fremd, S. (2011). *Teaching advanced learners in the general education classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Snow, D. R. (2005). *Classroom strategies for helping at-risk students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Sprick, R. S. (2013). *Discipline in the secondary school: A positive approach to behavior management* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stein, J., Meltzer, L., Krishnan, K., Pollica, L. S., Papadopoulos, I., & Roditi, B. (2012). *Parent guide to hassle-free homework*. New York: Scholastic.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A Practical guide for teachers and facilitators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stobbe, M. (2007, Dec. 4). *Studies suggest online harassment of children is on the rise*. Salt Lake Tribune.
- Sullo, B. (2009). *The motivated student: Unlocking the enthusiasm for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Thompson, G. L. (2007a). *Through ebony eyes: What teachers need to know but are afraid to ask about African American students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson, G. L. (2007b). *Up where we belong: Helping African American and Latino students rise in school and life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson, G. L., & Thompson, R. (2014). *Yes, you can! Advice for teachers who want a great start and a great finish with their students of color*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Thompson, J. G. (2011). *Discipline survival guide for the secondary teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thompson, J. G. (2013). *The first-year teacher's survival guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tileston, D. W., & Darling, S. K. (2008). *Why culture counts: Teaching children of poverty*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Tomlinson, C. A. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Tomlinson, C. A. (2014). The bridge between today's lesson and tomorrow's. *Educational Leadership*, 71 (6), 10-14.
- Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2014). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Boston: Pearson.

- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tucker, C. R. (2016). Don't waste the first week. *Educational Leadership*, 74(1), 87-88.
- Tucker, C. R., Wycoff, T., & Green, J. T. (2017). *Blended learning in action: A practical guide toward sustainable change*. Thousand Oaks, CA: Convin Press.
- Turnbull, A. A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnership and trust* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Turnbull, A. A., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (8th ed.). Boston: Pearson.
- U.S. Census Bureau. (2014). *Percentage distribution of elementary-secondary school system revenue by source and state: Fiscal year 2014*. Retrieved from <https://www2.census.gov/govs/school/14f33pub.pdf>
- U.S. Department of Education. (2014a). *Effects of bullying*. Retrieved from <http://www.stopbullying.gov/atrisk/effects/index.html>
- U.S. Department of Education. (2014b). *Know the risk factors before bullying begins*. Retrieved from <http://www.stopbullying.gov/at-risk/factors/index.html>
- U.S. Department of Education. (2015). *Performance on NAEP reading tests by grade and family income* (from NAEP Data Explorer). Washington, DC: Author.
- VanDeWeghe, R. (2009). *Engaged learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: Best practices that support diverse needs*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at-risk in the general education classroom* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Venables, D. R. (2011). *The practice of authentic PLCs: A guide to effective teacher teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. (M. Cole, trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2011). *Thinking through quality questioning: Deepening student engagement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2016). *Quality questioning: A research-based practice to engage every learner* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Convin Press.
- Wauth, C. K., & Gronlund, N. E. (2013). *Assessment of student achievement* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Weaver, L., & Wilding, M. (2013). *The 5 dimensions of engaged teaching: A practical guide for teachers*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Weinstein, C. S., & Novodvorsky, I. (2015). *Middle and secondary classroom management: Lessons from research and practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Weinstein, C. S., & Romano, M. (2015). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn* (4th ed.). New York: Routledge.
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds). (2016). *Handbook of motivation at school* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design* (Exp. 2nd ed.). Boston: Pearson.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2014). *Understanding by design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyber threats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Eugene, OR: Center for Sale and Responsible Internet Use.
- Wilson, M. B. (2013). *Teasing, tattling, defiance, and more: Positive approaches to 10 common classroom behaviors*. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children.
- Wolfgang, C. H. (2009). *Solving discipline and classroom management problems* (7th ed.). New York: Wiley.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher* (4th ed.). Mountain View, CA: Harry K. Wong.

- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2014). *The classroom management book*. Mountain View, CA: Harry Wong Publications.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring and problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology* (13th ed.). Boston: Pearson.
- Wormeli, R. (2005). *Summarization on any subject: Fifty techniques to improve student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wormeli, R. (2007). *Differentiation: Front planning to practice, grades 6-12*. Portland, ME: Stenhouse.
- Wormeli, R. (2016). What to do in week one? *Educational Leadership*, 74 (1), 10-15.
- Wray, S. (2017). Shaping effective learning through student engagement. In D. Schwarzer & J. Grinberg (Eds), *Successful teaching: What every novice teacher needs to know* (pp. 127-141). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Wyatt, R. L., & White, J. E. (2007). *Making your first year a success: A classroom survival guide for middle and high school teachers* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Educational Policy, Indiana University.
- Yisrael, S. B. (2012). *Classroom management: A guide for urban school teachers*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- York—Barr, J., Sommers, W. A., Ghore, G. S., & Montie, J. K. (2016). *Reflective practice for renewing schools: An action guide for educators* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Convin Press.
- Young, J. (2014). *Encouragement in the classroom: How do I help students stay positive and focused?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



Eighth Edition

Methods for Effective Teaching



ترجمه می‌دانیم این است که معلمان «تأثیر» دارند و خریف‌ترین و نامحسوس‌ترین رفتارهای ایشان می‌نویسد بزرگ‌ترین اثرات را روی دانش‌آموز داشته باشد. اما دانش‌آموزان با ایمان به چنین نکته‌ای هرگز کافی نیست. در کتاب «روش‌های تدریس اثربخش» خواننده با مجموعه‌ای از روش‌ها با فنون عملیاتی برای خلق فرصت‌های یادگیری آشنا خواهد شد. سرتاسر کتاب حاوی نکات مهمی است که اگر چه ساده به نظر می‌رسند اما تفاوت میان معلم تدریسخش و اثربخش‌تر در رعایت همین نکات ساده است. نویسندگان بارها روی نکاتی نظیر مجزا کردن آموزش با در نظر گرفتن نیازهای دانش‌آموزان خاص تأکید می‌کنند.

Paul R. Burden | David M. Byrd

Translated by: Seyed Ahmad Madani, PhD

