

فعالیت‌های مدارس اثربخش^۱

نویسنده: لارنس دبلیو لزوت

ترجمه: صادق ملکی آوارسین

انتشارات ارجمند

انتظارات بالا برای موفقیت

۱. باور داشته باشید که همه بچه‌ها می‌توانند موفق شوند. برنامه‌ای به نام موفقیت برای همه، با این ایده که هر کودک می‌تواند و باید در خواندن موفق باشد ایجاد شد. این برنامه با آموزش و برنامه‌دستی با کیفیت بالا آغاز شد. در صورت لزوم دانش‌آموزان ضعیف، آموزش‌های لازم درباره رویکردهای گوناگون در آموزش خواندن، بهره‌گیری از عینک و کمک به حل مشکلات رفتاری یا مشکلات حضور و غیاب را دریافت کردند. این کمک‌ها از مراحل اولیه تا زمان کسب موفقیت، به دانش‌آموزان ارائه می‌شود.

۲. از داده‌ها برای آموزش اطلاعات استفاده کنید. در سال ۱۹۹۵، مدارس دولتی کنویک، واشنگتن، آغاز به اندازه‌گیری رشد دانش‌آموزان در ابتدا و انتهای سال تحصیلی، از کلاس سوم تا دهم، کردند. استفاده از داده برای آموزش اطلاعات، منجر به ایجاد ذهنیتی متفاوت برای معلمان، مدیران آموزشی، والدین و جامعه شد. رویکرد همه یا هیچ، به ارزیابی مکرر ترجیح داده شد که موجب بازخورد به‌هنگام، جهت تنظیم آموزش، بازآموزی و تمرکز بر نقص یادگیری شد؛ بنابراین ارزیابی، در فرآیند آموزش و یادگیری ادغام گردید.

۳. برنامه‌دستی را ادغام کنید.^۲ دبیرستان مرکز راکویل در لانگ آیلند، نیویورک، نه تنها برنامه‌دستی را ادغام کرد، بلکه برنامه‌دستی مدارس بین‌المللی را برای مقاطع یازدهم و دوازدهم، که قبلاً برای دانش‌آموزان توانمند و با استعداد ارائه شده بود، در اختیار همه دانش‌آموزان گذاشت. برای کمک به آماده کردن دانش‌آموزان، برنامه‌دستی مقدماتی جدیدی توسط کارکنان برای کلاس‌های نهم و دهم و کلاس‌های پیگیری برای کلاس‌های ششم تا هشتم ترتیب داده شد. مشارکت در

¹ What Effective Schools Do: Re-Envision the Correlates (Lawrence W. Lezotte, 2010)

^۲ برنامه‌دستی مجزاسازی یا tracking عبارت است از تقسیم‌بندی دانش‌آموزان بر مبنای میزان توانایی تحصیلی آنان، و ارائه دروسی متناسب با توان هر گروه به آنان. در مقابل، فرایند ادغام یا de-tracking قرار دارد که همه دانش‌آموزان را با سطوح دانش مختلف، کنار هم قرار دهیم و تمامی دروس را در اختیار تمامی دانش‌آموزان بگذاریم.

برنامه مدارس بین‌المللی، گرچه ضروری نبود ولی با تعداد انگشت شماری از دانش‌آموزان، تا بیش از ۵۰ درصد افزایش یافت و شکاف عملکرد در امتحان ریجنت نیویورک کاملاً از میان رفت.

۴. برنامه‌های مداخله شخصی را توسعه دهید. مدرسه ابتدایی ویلاسکوز در ریچموند، تگزاس، با حدود ۶۰۰ دانش‌آموز که بیش از ۵۰ درصد آنها واجد شرایط برای ناهار آزاد و ارزان قیمت، ۶۷ درصد آنها از اقلیت و ۱۶ درصد از آنها مهارت محدودی در زبان انگلیسی دارند، می‌باشد. معلمان تعهد غیر قابل مذاکره‌ای را برای مفهوم یادگیری، برای همه دارند. کارکنان که گروه اصلی را تشکیل می‌دهند به صورت هفتگی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و شناسایی دانش‌آموزانی که به کمک نیاز دارند، جلسه دارند. همچنین آنها یک برنامه مداخله شخصی را ایجاد و ارائه می‌دهند. این فرایند نتایج قابل توجهی را به دست آورده است.

۵. شکست را نپذیرید. در مدرسه راهنمایی بندل، در بورتون، میشیگان، کارمندان از دانش‌آموزان خواستند که همه موارد مربوط به استانداردهای بالا را تکمیل کنند. دانش‌آموزان مجبور بودند در هر تکلیف حداقل نمره C بگیرند. اگر نمره کمتر از C بود دانش‌آموز یک علامت نقص دریافت می‌کرد. سپس معلمان به دانش‌آموزان وقت می‌دادند و کمک می‌کردند تکلیف خود را تکمیل و نمره بالاتری دریافت کنند.

رهبری آموزشی قوی

۶. بیان یک دیدگاه. دستورالعمل عمومی ۲۰۰۷ نشان داد که مدیران اثربخش، باید دیدگاه صریح و روشنی در مورد آنچه که مدرسه آنها می‌تواند باشد، داشته باشند و این دیدگاه می‌تواند باور به توانستن را به ارمغان بیاورد. این افراد می‌توانند با رویاپردازی، درک روشنی از امیدها و آرزوهای مدرسه ایجاد کنند و همچنین این تصویر مثبت را به شیوه‌های قدرتمند از طریق مراسم، داستان‌ها و زبان انتقال می‌دهد. تحمیل تغییر، بدون یک چشم‌انداز مشترک و حس مأموریت، باعث ایجاد محیط رقابتی می‌شود که همکاری را تضعیف و کار مشترک را برای کارکنان تقریباً ناممکن می‌کند. در یک مطالعه، فقدان دیدگاه مشترک، اثرات نامطلوبی بر تلاش‌های بهبود آموزش برای دانش‌آموزانی با کمترین نمره در آزمون استاندارد شده دولتی داشت.

۷. استفاده از داده‌ها. کریتون در مقاله خود در سال ۲۰۰۱ به نام «تجزیه و تحلیل داده‌ها و مدیریت» بیان داشت که رهبری آموزشی و رهبری مبتنی بر داده‌ها، تفکیک‌ناپذیرند. رهبران آموزشی باید از داده‌ها و تجزیه و تحلیل آنها، برای انتقال دیدگاه خود مبنی بر اینکه می‌خواهند مدرسه را به کجا برسانند و همچنین در مقام ابزاری برای نظارت بر پیشرفت در جهت کسب بینش استفاده کنند. مدیران در مطالعه هالورسون، گریگ، پریچیت، توماس (۲۰۰۷) مهارت‌های جدید رهبری آموزشی را که شامل دانش و چارچوب‌هایی از پاسخ‌گویی خارجی است، با ادغام در شیوه‌های سنتی مدل‌های پاسخ‌گویی داخلی نشان دادند. مدیران قادر به ایجاد یک جامعه حرفه‌ای، با تمرکز بر معنا دادن به داده‌های یادگیری

دانش‌آموزان، با ایجاد تغییر شکل، پالایش و تطبیق عمل و عملکرد با بهبود مستمر، و نه صرفاً تطبیق با استانداردهای پاسخ‌گویی بیرونی می‌باشند.

۸. ایجاد یک فرایند مبتنی بر همکاری. مارکس و پینتی (۲۰۰۳) دریافتند که بیشتر مدارس اثربخش، دارای مشارکت و همکاری بالایی میان معلمان و مدیران می‌باشند. مطالعه موردی مدرسه ابتدایی «ساوس لوب» در شیکاگو نشان داد که ساختارها، رویه‌ها، انتظارات و فرایندهایی که با دقت طراحی شده‌اند، همکاری را تسهیل می‌کنند. (باسیلیری، ۲۰۱۱) معلمان در این مدرسه، در مرکز فرایند تغییر مشارکتی بودند. آنها در یک دوره پیوسته ارزیابی‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها و برنامه‌ریزی درسی شرکت کردند.

۹. تمرکز بر آموزش و یادگیری. مارکس و پینتی (۲۰۰۳) دریافتند در مدارس که رهبران آن بر گفتگو درباره برنامه‌درسی، آموزش و ارزیابی تمرکز می‌کنند، کیفیت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزی بالاتر است. بریکس و وولستر (۲۰۰۳) این یافته‌ها را تقویت کرده و بیان کردند که مدارس ناموفق به احتمال زیاد به جای تدریس و یادگیری بیشتر تمرکز خود را بر رویه‌ها، توزیع قدرت و مسائل مربوط به نگهداری از ساختمان مدرسه متمرکز می‌کنند.

۱۰. تعیین انتظارات بالا برای موفقیت و روند نظارت. کاولتی و پروترو (۲۰۰۱) در بررسی خود از شش ناحیه آموزشی با عملکرد بالا، دریافتند که رهبران این نواحی، «اعتقادات عمیقی در مورد یادگیری، از جمله انتظارات بالا و ... در خود ایجاد کرده و پرورش داده‌اند و تمرکز بالایی را بر نتایج ایجاد کرده‌اند». اندرسون و داونپورت (۲۰۰۲) مطالعه‌ای موردی را از یک ناحیه آموزشی در تگزاس توضیح دادند که در آن، یک طرز تفکر بدون دستاویز و تمرکز قوی بر نتایج موجب تغییر عملکرد پایین به عملکرد نمونه و شایسته تقلید شد. بوسیدی و چاران (۲۰۰۲) اشاره کردند که رهبران اثربخش توانایی حفظ مسئولیت‌پذیری افراد را دارند و با کسانی که عملکرد خوبی ندارند، رفتار سرسختانه‌ای دارند. اگر رهبر، با افرادی که نمی‌توانند یا نمی‌خواهند استانداردها را رعایت کنند، مدارا کند، این عمل، برای افرادی که عملکرد خوبی دارند، دلسردکننده خواهد بود.

مأموریت روشن و متمرکز

۱۱. باورها و ارزش‌های اصلی را روشن کنید. برای ایجاد مأموریت معنی‌دار، کارکنان باید باورها و ارزش‌های اصلی خود را تعریف و شفاف کنند. برخی از نمونه باورهای اصلی مورد استفاده معلمان عبارت‌اند از:
- آموزش، مسئولیتی مشترک و پیشرفت، مستلزم تعهد و مشارکت کارکنان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و جامعه است.
 - همه دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند. همه دانش‌آموزان دارای پتانسیل‌هایی هستند که می‌توان آنها را توسعه داد.
 - میزان یادگیری متفاوت است. زمان مورد نیاز برای تسلط، تأثیری بر ارزش فراگیر ندارد.
 - تمام دانش‌آموزان مهارت‌ها و استعداد‌های منحصر به فرد دارند. توانایی‌های فردی باید شناسایی و پرورش یابند.

- اعتماد به نفس بالا، موفقیت را افزایش می‌دهد. افراد با ستایش صادقانه و ارزش‌دهی می‌توانند تا حد اعلا رشد کنند.

۱۲. در یک سازمان، ارزش‌های اصلی، نحوه عملکرد افراد را نسبت به یکدیگر تعریف می‌کنند. آن‌ها رفتارهایی هستند که ذی‌نفعان، متعهد به اتخاذ آنها هستند. یعنی رفتارهایی که به علت مزین شدن به ارزش‌های اصلی، به رسمیت شناخته می‌شوند و پاداش می‌گیرند. نمونه بیانیۀ ارزش‌های اصلی شامل موارد زیر است:

- همه اعضای جامعهٔ مدرسه شایسته احترام هستند.

- اعتماد به نفس، برای موفقیت مدرسه بسیار مهم است.

- همکاری از ضروریات است. تجربیات یادگیری باید مهارت‌های مقوم همکاری را تشویق کنند و آموزش دهند.

- خوش‌بینی در مورد افراد، آموزش و آینده، کلید پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

کوهن (۱۹۹۳) دریافت که اختصاص وقت به معلمان برای صحبت کردن با یکدیگر، به روشن شدن باورهایشان و تعیین ارزش‌های مشترک کمک خواهد کرد. معلمان از طریق چنین بحث‌هایی، شروع به حل و فصل ناسازگاری بین اهداف و رفتارهای خود در کلاس درس می‌کنند. شما ممکن است بخواهید برای کمک به ایجاد فرایندی برای واضح کردن باورها و ارزش‌های اصلی، به راهنمای اجرا مراجعه کنید که در جلسات ضروری یک نظام بهبود مستمر مدرسه مورد استفاده قرار می‌گیرد. این منبع، فعالیت‌های گام‌به‌گام را برای روشن کردن باورها و ارزش‌ها فراهم می‌کند.

۱۳. ذی‌نفعان را مشارکت دهید. دارلینگ هاموند (۱۹۹۵) دریافت که سرپرستان اثربخش، همهٔ ذی‌نفعان را در تعیین اهداف، جهت انجام مأموریت درگیر می‌کنند. گیلکی، گونزالز، دالی و کریسپلز (۲۰۰۸) دریافتند جلسات منطقه‌ای که برای ایجاد یک زبان مشترک (یعنی شفاف‌سازی مأموریت، باورها و ارزش‌ها) تشکیل شده‌اند، به طور قابل توجهی سطح اعتماد بین کارکنان مدرسه و اداره مرکزی را افزایش داده‌اند. آلن (۲۰۰۱) خاطرنشان کرد، زمانی که بیانیۀ مأموریت، به تنهایی، نوشته می‌شود، کارکنان، ارتباط شخصی چندانی با آن ندارند. این رویکرد، تعهد (و بنابراین مشارکت) را در دستیابی به مأموریت کاهش می‌دهد.

۱۴. مأموریت را روشن و واضح نمائید. بیانیۀ مأموریت، با توجه به ماهیتش از یک زبان مفهومی و اغلب انتزاعی (برای مثال یادگیری برای همه) استفاده می‌کند؛ یا اینکه برای الهام بخشیدن و انرژی دادن است و راهنمایی زیادی در مورد آنچه که انتظار می‌رود فرد باید انجام دهد ارائه نمی‌کند. آلن (۲۰۰۴) دریافت که بسیاری از بیانیۀ‌های مأموریت چیزی بیش از لوح‌های روی دیوار نیستند. زبان آنها بسیار مبهم است و با نتایج ارتباطی ندارند و معمولاً بسیار طولانی و پیچیده‌اند. به عنوان مثال، چند مدرسه ناحیه ای اعلام کرده‌اند که مأموریت آنها این چنین است: «آماده شدن دانش‌آموزان برای انتخاب‌ها و چالش‌هایی که در قرن بیست و یکم با آنها روبه‌رو خواهد شد.» برای اجرای این رسالت، کارکنان باید اطلاعات بیشتری در مورد دانش، مهارت‌ها و اختیاراتی که دانش‌آموزان برای انتخاب‌ها و چالش‌هایی که در قرن ۲۱ با آن مواجه خواهند شد، داشته باشند. در حالت ایده‌آل، فرایند شفافیت بیانیۀ مأموریت، فراگیر و تعهدآور خواهد بود.

۱۵. تمرکز را روی مأموریت حفظ کنید. دوفور و ایگر (۱۹۹۸) بیان می‌دارند در فعالیتهای روزمره مدرسه باید به طور مداوم به مأموریت، چشم‌انداز، ارزش‌ها و اهداف اشاره شود؛ زیاده‌گویی نه تنها مجاز است، بلکه مطلوب است. آلن (۲۰۰۱) هم این باور را تقویت کرد. او اظهار داشت به محض ایجاد بیانیه مأموریت، باید یک گفتگوی مداوم وجود داشته باشد که درک افراد را از آن، عمیق‌تر کند و کلیه برنامه‌ها و اقدامات مدرسه باید با توجه به میزان پیشرفت مأموریت مدرسه، ارزیابی شود. طبق نظر دارلینگ هاموند (۱۹۹۵) انجام چنین اقداماتی آسان نیست؛ او به این نتیجه رسید که اگر شواهد نشان دهند که ایده‌ها از یادگیری دانش‌آموزان حمایت نمی‌کنند، در این صورت، یکی از مشکل‌ترین چالش‌ها برای معلمان، عقب ماندن از این ایده‌های خوب می‌باشد.

فرصت یادگیری / زمان انجام تکلیف

۱۶. استانداردهای قوی را شناسایی کنید. نویسنده معروف داگلاس ریوز (۲۰۰۰) در مقاله «استانداردها کافی نیستند: تحولات اساسی برای موفقیت مدرسه» پیشنهاد کرده که رهبران آموزشی خواهان اصلاح برنامه‌درسی، باید استانداردهای قوی را شناسایی کنند؛ استانداردهایی با این سه معیار:

۱. پایداری. آیا دانش و مهارتی به دانش‌آموزان ارائه خواهد کرد که بیش از یک آزمون ساده، ارزش داشته باشد؟
۲. قدرت نفوذ. آیا دانش و مهارتی ارائه خواهد کرد که در طیف گسترده‌ای از رشته‌ها قابل اجرا باشد؟
۳. آمادگی. آیا دانش و مهارت لازم را برای موفقیت در مراحل بعدی یادگیری، به دانش‌آموزان ارائه خواهد کرد؟

۱۷. برنامه‌درسی را هماهنگ کنید. معلمان از اول باید در این فرایند شرکت کنند. مدیران آموزشی برای اطمینان از مشارکت و تعهد، باید زمان کافی برای فرایند هماهنگ‌سازی اختصاص دهند؛ و اطمینان یابند که این فرایند، متمرکز و مرتبط با معلمان است؛ معلمان را در توسعه نمودارهای پیمایشی آموزشی مشارکت دهند؛ استانداردهای محتوا را در بین رشته‌ها و نمرات بررسی کنند؛ و معلمان را به اشتراک گذاشتن ایده‌ها، نکته‌ها و شیوه‌های آموزشی اثربخش تشویق کنند.

۱۸. محیط آموزشی غنی به همه دانش‌آموزان ارائه دهید. مطالعه‌ای، با مقایسه کلاس‌های تحصیلی با وضعیت اجتماعی اقتصادی سطح پایین و کلاس‌های با وضعیت اجتماعی اقتصادی سطح بالا، به این نتیجه رسید که تفاوت‌های قابل توجه و گسترده‌ای در دسترسی دانش‌آموزان به تجربه‌های یادگیری و محیط‌هایی که در توسعه و دستیابی سوادآموزی نقش مهمی دارند، وجود دارد. دانش‌آموزان در کلاس‌های وضعیت اجتماعی اقتصادی پایین، کتابخانه‌های کوچکتری دارند و کمتر با متون متنوع روبه‌رو می‌شوند و در مورد آنچه می‌نویسند و می‌خوانند حق انتخاب کمتری دارند. به عبارت دیگر فرصت یادگیری کمتری دارند.

۱۹. مدیریت اثربخش کلاس درس را در میان کارکنان تقویت کنید. دانش‌آموزان شلوغ و متمرد، کلاس درس را تحریک می‌کنند و زمان آموزش را از بین می‌برند. مارزانو (۲۰۰۳) دریافت که از تمامی متغیرهای مورد مطالعه، مدیریت

کلاس درس، بیشترین تأثیر را بر موفقیت دانش‌آموزان دارد. مدیریت اثربخش کلاس درس، توجه دانش‌آموزان را بر تکالیف و علاقه‌شان را به موضوع مورد مطالعه، حفظ می‌کند. محیط را امن و منظم نگه می‌دارد و تمام شرایطی را که برای ارتقاء موفقیت دانش‌آموزان لازم است، مهیا می‌کند. معلمان به جای آنکه شکل‌گیری رابطه مطلوب با دانش‌آموز را به شانس واگذار کنند، باید راهبردهایی ایجاد نمایند که با استناد به پژوهش‌ها، می‌توانند چنین رابطه‌ای را شکل دهند و منجر به موفقیت در مدرسه شوند.

۲۰. خارج از چارچوب بیندیشد. والستورم (۲۰۰۲) یک مدرسه ناحیه‌ای را گزارش کرده که زمان شروع کلاس‌ها را از ۷:۱۵ به ۸:۴۵ تغییر داده است. این تغییر زمان، تأثیر قابل توجهی بر چندین متغیر تأثیرگذار بر یادگیری و رفتار دانش‌آموزان داشته؛ در مواردی مثل افزایش توجه، کاهش تأخیر در ورود، افسردگی و خواب آلودگی روزانه و همچنین نگرش‌های بهتر نسبت به تکالیف و آمادگی برای امتحان.

۲۱. شکاف فرصت یادگیری را قبل از اینکه بچه‌ها وارد مهد کودک شوند، برطرف کنید. دو مطالعه مهم نشان دادند دانش‌آموزانی که در برنامه‌های پیش‌دبستانی مرکز کودک والد شیکاگو، شرکت کرده بودند، به آموزش ویژه بسیار کمی نیاز داشتند و میزان ترک تحصیل در آنها کمتر بوده است.

۲۲. شکاف یادگیری تابستانی را برطرف کنید. الکساندر و همکاران (۲۰۰۷) یکی از واضح‌ترین تصاویر را در مورد چگونگی تعامل فقر و تحصیلات، برای ایجاد تأثیرات نسلی فقر، ارائه داده‌اند. این تحقیق، تأثیر طولانی مدت شکاف یادگیری در تابستان را نیز گزارش کرده است. در این مطالعه، شکاف نمره آزمون اولیه بین این دو گروه (وضعیت اجتماعی اقتصادی پایین و بالا) ۲۶/۴۸ بود. در پایان مطالعه نه ساله، فاصله بین دو گروه به ۷۳/۱۶ نمره افزایش یافت. مهمترین نتیجه‌گیری محققان بر مبنای چیزی بود که آن را «فصلی بودن یادگیری» نامیدند. آنها اشاره کردند که عدم پیشرفت در موفقیت‌های شناختی در فصل تابستان، برای دانش‌آموزان با وضعیت اجتماعی اقتصادی پایین، نشان‌دهنده ارتباط بین فقدان یادگیری در تابستان در سال‌های ابتدایی و نتایج آن در دوره‌های بعدی تحصیل است. بورمن و داوولینگ (۲۰۰۶) دریافتند که برنامه‌های تابستانی مدرسه، موفقیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. اما این موفقیت تنها زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان در این دوره‌ها به صورت منظم شرکت کنند.

۲۳. بهبود کیفیت تدریس. به بیان ساده‌تر، معلمان با کیفیت بالا، مترادف با فرصت یادگیری هستند. کتی کوک (۱۹۹۸) در بررسی چندین تحقیق، به این نتیجه رسید که تدریس با کیفیت بالا، برای بهبود موفقیت دانش‌آموزان بسیار مهم است. او به یک تحقیق در دالاس تگزاس، اشاره کرد که میانگین نمرات خواندن در کلاس چهارم که سه معلم با اثربخشی بالا به آنها تدریس می‌کردند، از ۵۹ درصد در کلاس چهارم تا ۷۶ درصد تا پایان کلاس ششم افزایش یافت. در مقابل، دانش‌آموزانی که معلمان غیر اثربخش داشتند، افت ۱۵ درصدی در طول همان دوره تجربه کردند. او دو عامل را شناسایی کرد که مشخصه‌ای از معلمان با کیفیت بالا هستند: مهارت‌های کلامی و ریاضی قوی و دانش با محتوای عمیق.

۲۴. **اضافه کردن کیفیت، نه فقط زمان.** گزارشی از خدمات تحقیقات آموزشی (مولیناکس، ۲۰۰۸) چهار شیوه برنامه‌ریزی جایگزین را مورد بررسی قرار داد: برنامه‌ریزی قطعه‌ای، مدرسه تمام وقت سالانه، زمان‌های شروع مدرسه و اضافه کردن زمان به برنامه. ربکا مولیناکس، تحلیلگر مسائل، جوانب مثبت و منفی هر کدام از موارد را بررسی نمود و یک عنصر مشترک در بین شیوه‌ها پیدا کرد: افزایش صرف زمان نشستن دانش‌آموزان روی صندلی، با هر فرمی که باشد، برای افزایش موفقیت آنها کافی نیست. زمان اضافه، باید زمان آموزش با کیفیت بالا باشد. همان نتیجه در مورد مدرسه تابستانی نیز صادق است. دنتون (۲۰۰۲) در یک بررسی از برنامه‌های مدرسه تابستانی، دریافت که برنامه‌های موفق، صرفاً ساعات بیشتری از همان برنامه را ارائه نمی‌کردند. برنامه‌هایی که در ارتقای موفقیت دانش‌آموزان مؤثر بودند، دارای معلمان با کیفیت بالا، محیط نوآورانه و خلاق و برنامه جامع ارزیابی بودند.

۲۵. **درگیر شدن دانش‌آموزان.** به گفته فیلیپ شلچتی (۲۰۰۲) نویسنده‌ای که روی انجام تکلیف تحقیق می‌کرد، تعامل پیش از یادگیری اهمیت دارد. بودویسکی و فارکاس (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای در مورد یادگیری ریاضیات در مدرسه ابتدایی، دریافتند که درگیر شدن دانش‌آموزان، اثر مثبت در تمام پایه‌های آزمایش شده دارد. دانش‌آموزانی که ضعیف‌ترین اعضای گروه بودند، از درگیر شدن در موضوع، بیشترین نفع را می‌بردند. برعکس، دانش‌آموزان ضعیف گروه، وقتی از گروه خارج شدند، کمترین موفقیت را داشتند. جالب توجه است که درگیر شدن دانش‌آموزان، بیشترین تأثیر را بر نمرات موفقیت نسبت به میزان آموزش دارد.

۲۶. **تمایز آموزش.** فرصت یادگیری بدان معنی است که آموزش، متناسب با نیاز دانش‌آموزان است. کارولین مک کولن (۲۰۰۳) پیشنهاد کرد که فناوری می‌تواند تمایز را تسهیل کند، چون وقت بیشتری برای انجام تکلیف بدون معلم را فراهم می‌آورد. محتوای موجود هم روش‌های مختلفی را برآورده کردن نیازهای مختلف سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دارد. با این حال مک کولن هشدار داد که فناوری نباید صرفاً به برنامه‌های تمرین و تکرار ساده محدود باشد زیرا در برخی موارد ممکن است آسیب بیشتری نسبت به مزیت‌هایش داشته باشند. در عوض، استفاده مؤثرتر از فناوری باید شامل شبیه‌سازی‌ها و فرایندهای پیچیده‌ای باشد که تفکر سطح بالا را فعال کند. «تاملینسون (۱۹۹۹) پیشنهاد داد اگر چه هیچ فرمول خاصی برای ایجاد کلاس‌های متمایز وجود ندارد، اما برخی از ایده‌های کلیدی باید در ذهن حفظ شوند. معلم باید در مورد اصول ضروری، مفاهیم و مهارت‌هایی که انتظار می‌رود دانش‌آموز در آنها مهارت کامل به دست آورد، روش روشنی داشته باشد و روزانه برای هم‌ترازی آموزش، آنها را ارزیابی کند. تاملینسون تأکید کرد ضرورتی ندارد که همه عناصر را از هر طریق ممکن متمایز کنید. کلاس‌های اثربخش متمایز، شامل تنها چند عدم تمایز در نظم روزانه، در کل کلاس می‌باشند.»

نظارت مستمر بر پیشرفت دانش‌آموز

۲۷. **نهادینه کردن بازخورد.** هاتنی و تیمپرلی (۲۰۰۷) ادعا می‌کنند که هدف اصلی بازخورد، کاهش اختلاف بین درک

و عملکرد فعلی دانش آموز و یک هدف آموزشی است. آنها «چهارچوبی برای بازخورد» پیشنهاد می کنند که شامل بازخورد در مورد فرآورده تولیدی و روند مورد استفاده دانش آموز، متعهد ساختن او به خودارزیابی و تشویق آنها برای حرکت رو به جلو می باشد.

۲۸. تنظیم آموزش. جیمز پاپهام (۲۰۰۸) یک چارچوب چهار مرحله ای برای معلمان ارائه می کند تا برنامه آموزش را تنظیم کنند: شناسایی فرصت های ارزشیابی، انتخاب روش های ارزشیابی، ایجاد ابزار تنظیمات و ایجاد تنظیمات آموزش.

۲۹. رسیدن به فراتر از آزمون های استاندارد با ارزیابی معتبر. ارزیابی معتبر به دانش آموزان کمک می کند نحوه قضاوت و اصلاح کار و تلاش های خود را قبل، حین و پس از اتمام پروژه یاد بگیرند. این فرایند، مستلزم ارائه بازخورد به دانش آموز از طریق فعالیت هایی مانند نگهداری برگه های مربوط به کار علمی آنها، یادداشت ها و تفکر در مورد تصمیماتی که در مقام فراگیران گرفته اند، مشارکت در بحث های پر جنب و جوش و شرکت در جلسات مصاحبه با همسالان خود برای بحث در مورد پروژه های خاص و روش هایی که استفاده کرده اند، می باشد.

۳۰. استفاده از ارزشیابی تکوینی برای تقویت همکاری معلم. فیشر (۲۰۰۷) دریافت که رویکرد ارزشیابی تکوینی، وسیله ای برای افزایش همکاری جهت هدایت و بهبود آموزش می باشد. پیگیری اطلاعات دقیق در مورد درک دانش آموزان، مدل چهار مرحله ای را ایجاد کرده است: (۱) توسعه راهنمایی های مرحله به مرحله؛ (۲) طراحی ارزشیابی های متداول؛ (۳) هدایت تجزیه و تحلیل موردی؛ و (۴) مشارکت در گفتگوهای آموزشی. فیشر از یک برنامه نرم افزاری تجاری برای تجزیه و تحلیل موارد آزمون استفاده کرد. نتایج به کارکنان کمک کرد تا گرایش ها، مداخلات و فرصت های دیگری را برای بهبود شناسایی کنند. لاجات و اسمیت (۲۰۰۵) به طور کاملاً روشن اثبات کردند که چگونه مشارکت معلم در تجزیه و تحلیل و تفسیر داده ها، نقش کلیدی در ایجاد حس مالکیت و ایجاد انگیزش ایفا می کند. محققان، که گروه های دریافت کننده اطلاعات دقیق و به موقع هستند، اظهار داشتند که آنها شروع به جمع آوری «خود» داده ها، استفاده از داده ها برای حل مشکلات خود و اعتماد به قدرت داده ها کردند.

محیط امن و منظم

۳۱. نگاه مثبت به مسائل انضباطی. مدیر مدرسه اورگان که با مشکلات انضباطی روبه رو است با استفاده از یک گروه رهبری، همه کارکنان را در شناسایی مناطق نگران کننده انضباطی درگیر کرد. تأخیر در ورود به کلاس ها و پرسه زدن در راهروها، در لیست ذکر شده بود. کارکنان به جای اعمال تحریم های منفی (تعلیق و توقیف)، روندی به نام «تسریع گر» را ایجاد کردند. در این روند، معلمان که در مقام «تسریع کننده ها» معین می شوند، وقتی دانش آموزان را در راهروها می بینند، به آنها کمک می کنند که برای کلاس درس آماده شوند و آنها را تا کلاس درس همراهی می کنند تا در وقت معین به کلاس برسند. این برنامه در پاییز آغاز شد و با جهت گیری دانش آموز محور شروع به کار کرد. دانش آموزان در طول این

جهت گیری، از اهمیت پانزده دقیقه اول کلاس درس آگاه شدند. کارکنان توضیح دادند که در طول این زمان ابتدایی کلاس درس، معمولاً معلمان توضیح می دهند که کلاس درس در چه موردی است و از دانش آموزان چه چیزی خواسته می شود. علاوه بر این، کارکنان، تسریع را هم به دانش آموزان توضیح دادند و اینکه چه انتظاری از تسریع کننده می رود و تسریع کننده چه انتظاری از آنها دارد. وقتی تسریع کننده دانش آموزانی را در راهرو می دید، با آنها اوقات تلخی نمی کرد، بلکه دیدگاه مثبتی در مورد آنها داشت. آرام به دانش آموزان یادآوری می کرد که چرا سر موقع رسیدن به کلاس، مهم است. با آنها صحبت می کرد و از افراد قبول کننده، قدردانی می کرد. این برنامه میزان ارجاعات انضباطی را در یک سال، از ۶۰۰۷ به ۲۰۷۸ کاهش داد. در سال دوم ارجاعات با ۸۵ درصد کاهش به ۸۵۰ مورد رسید.

۳۲. ایجاد زمان های مشترک ناهار. یک دبیرستان با قریب به ۲۰۰۰ دانش آموز، برای تمام دانش آموزان، زمان پنجاه دقیقه ای مشترک برای ناهار در نظر گرفت. بعد از اینکه روی برخی مقاومت های اولیه و مشکلات پشتیبانی کار شد، برنامه اصلاح شده به طور گسترده ای مورد پذیرش قرار گرفت و تا چند سال بین کارکنان و دانش آموزان محبوب شده و میزان تعلیق از ۱۹ درصد به ۵/۴ درصد رسید. پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به طور چشمگیری افزایش یافت و نظر دانش آموزان، کارکنان و والدین در نظرسنجی عمدتاً مثبت بود. کارکنان اعلام کردند که همکاری و فرصت های برنامه ریزی، بهبود یافته است.

۳۳. افزایش احساس تعلق اجتماعی. مدرسه ای در کالیفرنیا، به منظور ایجاد حس تعلق اجتماعی در محیط خود، بخش های مختلفی را تحت عنوان «خانه های» اجتماعی ایجاد کرد. هر «خانه»، منعکس کننده تنوع مدرسه و شامل دانش آموزان متعلق به نژادها، قومیت ها، سنین و توانایی های علمی مختلف بود. هر یک از کارکنان و معلمان نیز متعلق به یکی از خانه ها بودند. دانش آموزان برای هر خانه اسمی انتخاب کردند و تلاش کردند که برای هر کدام لوگویی انتخاب کنند. دانش آموزان مثل سابق در طول روز تحصیلی، در کلاس ها حاضر شدند اما در مسابقات علمی و اجتماعی، فعالیت های خدمات اجتماعی و جلسات رهبری مدرسه، همچون اعضای خانه حاضر می شدند. رویکرد خانه، منجر به کاهش چشمگیر تعلیق و قلدری و همچنین گزارش حوادث خشونت آمیز شد. علاوه بر این، نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیز به طور قابل توجهی افزایش یافت.

۳۴. توجه به عوامل اصلی سوء رفتار. دانش آموزان دارای مشکلات رفتاری مزمن، اغلب دارای شرایط جسمی، ذهنی یا هیجانی هستند که به شدت توانایی یادگیری آنها را محدود می کند. مدارس دولتی سین سیناتی، پروژه موفقیت علمی را برای دانش آموزان دارای مشکل علمی، رفتاری یا اجتماعی ایجاد کردند. این برنامه برای ارائه حمایت های علمی در تمام موضوعات و همچنین سلامتی و رفاه و مدیریت موردی طراحی شده بود. کارکنان به طور منظم، توسعه حرفه ای را در کلاس های آموزشی دریافت می کردند تا یاد بگیرند با دانش آموزانی که دارای مشکلات رفتاری بودند به طور اثربخش کار کنند. در طول سال اول اجرای پروژه موفقیت علمی، میزان تعلیق ها ۲۳ درصد و میزان اخراج ها ۱۲ درصد کاهش یافت. در سال دوم، موارد ثبت شده مربوط به این تخلفات به ترتیب ۱۱ و ۸ درصد کاهش یافتند.

۳۵. به یاد داشته باشید که معلمان، عناصر کلیدی هستند. مارزانو و مارزانو (۲۰۰۳) دریافتند که رابطه معلم و دانش آموز، برای همه جنبه‌های دیگر مدیریت کلاس درس مهم است و معلمانی که با دانش آموزان خود رابطه خوبی دارند، ۳۰ درصد مشکلات انضباطی کمتری را با آنها تجربه می‌کنند. محققان برای حفظ انضباط اثربخش، سه نکته ضروری را در رفتار معلم شناسایی کردند: سطح مناسبی از تسلط معلم، سطح مناسب همکاری، و آگاهی از دانش آموزشی که نیاز به کمک دارند.

۳۶. در معرض دید باشید. مطالعه‌ای نشان داد که وقتی در معرض دید قرار گرفتن مدیر آموزشی، در کلاس‌های دوره متوسطه افزایش یافت، تعداد توقیف‌های انضباطی و ارجاعات، به میزان قابل توجهی کاهش یافت. این تحقیق به مدیران آموزشی که مدعی بودند وقت سرکشی از کلاس‌ها را ندارند نشان داد که بازدید از کلاس درس، فقط پانزده دقیقه طول می‌کشد؛ در حالی که هر ارجاع دانش آموزی، چهل و پنج دقیقه طول می‌کشد.

۳۷. بدانید که محیط فیزیکی اهمیت دارد. پلاتنک، برادشو و یانگ (۲۰۰۹) دریافتند که بی‌نظمی فیزیکی مدرسه، به شدت با اختلال اجتماعی، ترس و کارآمدی جمعی کارکنان ارتباط دارد. تعمیر و نگهداری ضعیف، این پیام را مخابره می‌کند که هیچکس به واسطه انجمن، دانش آموزان و رسالت یادگیری به ساختمان مدرسه توجه نمی‌کند. محققان دریافتند هنگامی که دانش آموزان و کارکنان مدرسه قسمت فیزیکی مدرسه را در وضعیت نامناسبی می‌بینند، افزایش سطح ترس و بیگانگی به معنای «اختلال در تدریس، یادگیری و رشد سالم نوجوانان» مشاهده می‌شود. مدارس و رهبران مدرسه باید با سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران، برای ایجاد برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت پیشگیرانه در نگهداری تأسیسات تلاش کنند. این برنامه‌ها تضمین می‌کنند که متغیرهای نظم فیزیکی، بر نظم اجتماعی محیط یادگیری، تأثیر منفی ندارند. ممکن است در دوره‌ای از چالش‌های بی‌سابقه مالی، مدارس و نظام‌های مدرسه، در استفاده از منابع ارزشمند، مطابق با نیازهای زیبایی شناختی و فیزیکی محیط یادگیری، به سختی تحت فشار باشند؛ با این حال، در این مطالعه، پلاتنک، برادشو و یانگ توجهی و دلیل منطقی قوی برای این کار ارائه کردند.

روابط مثبت خانه و مدرسه

۳۸. مشارکت کارکنان بخش راهنمایی و مشاوره در ایجاد روابط با والدین. تعدادی از مدارس دریافتند که به کارگیری مشاوران مدرسه در گروه‌های رهبری، رابطه معلم و والدین را با تقویت توانایی معلم برای کار با والدین و دانش آموزان، اصلاح می‌کند. علاوه بر استفاده از مشاوران، می‌توان نقش فعال‌تری به دانش آموزان و والدین در آموزش داد و مسئولیت هر گروه برای موفقیت دانش آموزان را تقویت کرد. این امر باعث گفتگو در خانواده‌ها در مورد یادگیری می‌شود.

۳۹. آموزش کارکنان در مورد خانواده‌های ضعیف و چالش‌هایی که با آن روبه‌رو می‌شوند. یکی از مدارس ابتدایی با ۹۹ درصد دانش آموز از خانواده‌های کم درآمد، با آموزش کارکنان در مورد چالش‌هایی که خانواده‌های کم درآمد با آن روبه‌رو هستند و آموزش در مورد اینکه چگونه شکاف بین خانواده‌های کم درآمد و معلمان طبقه متوسط می‌تواند مانع از

مشارکت والدین شود، رویکرد خود را برای مشارکت والدین آغاز کرد. با درک شرایط زندگی این خانواده‌ها، تمایل معلمان به سرزنش دانش‌آموزانی که با چالش‌های علمی مواجه می‌شوند را کاهش داد.

۴۰. مشارکت با جامعه محلی. یک مدرسه مرکز ابتکار خانواده، همکاری با سازمان‌های دولتی، کلیساها، سازمان‌های جامعه محلی و کسب و کارها را برای ارائه برنامه‌ها و خدمات مربوط به والدین برای مدرسه ایجاد کرده است. این مرکز علاوه بر ارائه خدمات و ارجاعات مستقیم، فعالیت‌های دیگری برای والدین از جمله بازی‌های خانوادگی، کامپیوتر و کلاس‌های سوادآموزی ارائه می‌کند. این مرکز تبدیل به مکانی شده که نه تنها والدین در آن خدمات دریافت می‌کنند، بلکه والدین دیگر را هم ملاقات می‌کنند و بدین وسیله احساسی از اجتماعی بودن در مدرسه به وجود می‌آید. همچنین والدین در مورد احساس توانایی خود مبنی بر اینکه می‌توانند در آموزش فرزندان شان تأثیر مثبتی بگذارند، اعتماد به نفس کسب می‌کنند.

۴۱. پیشنهاد غیر تهدیدکننده برای مشارکت والدین. وجود کتابخانه‌ای که به والدین کتاب امانت بدهد، واقع در راهروی اصلی پیش دبستانی که تعداد زیادی از کودکان خانواده‌های کم درآمد و مهاجر به آن می‌روند، روش ثابت شده موفق برای افزایش سطح سواد در این خانواده‌ها و تقویت آن بوده است. ۸۰ درصد خانواده‌ها تا سه سال به‌طور منظم در این طرح شرکت کردند. نتایج تحقیقات، همبستگی معناداری بین مدت زمانی که کودکان در برنامه امانت گرفتن کتاب شرکت می‌کنند و نمرات آنها در آزمون‌های ارزشیابی خواندن نشان داد. در نتیجه مشارکت در امانت‌گیری کتاب، علاقه والدین به کتاب و درک آنها از چگونگی تشویق سوادآموزی در خانه افزایش یافته بود.

۴۲. تلاش‌های والدین را ارزیابی کنید. شلدون و ون ورهیز (۲۰۰۴) به این نتیجه رسیدند که یکی از مهمترین ویژگی‌های تأثیرگذار بر کیفیت برنامه‌های مشارکت مدرسه و والدین، فرایند ارزیابی برنامه است: «مدارس و مناطقی که پیشرفت برنامه مشارکت والدین خود را ارزیابی می‌کنند، برنامه‌های با کیفیت بالاتر، موانع کمتر در کار و همچنین انجام فعالیت‌های بیشتر رهبری در سطح منطقه را گزارش داده‌اند.» ارزیابی در محل، به مدارس کمک می‌کند نقاط قوت، نقاط ضعف و مواردی که باید اصلاح شوند را شناسایی کنند و در نتیجه، کیفیت برنامه در طول زمان افزایش یابد. بر اساس یافته‌های تحقیق، محققان به این نتیجه رسیدند وقتی گروه‌های عملیاتی از ابزارهای ارزیابی برای تأمل درباره برنامه‌ها، فعالیت‌ها، موفقیت‌ها و شکست‌های خود استفاده می‌کنند، به احتمال زیاد، طراحی و اجرای فعالیت‌های مشارکتی، بعد از یک سال بهبود می‌یابد.»

۴۳. از اشکال متعدد و مکرر برقراری ارتباط مدرسه یا والدین استفاده کنید. شلدون و اپستاین (۲۰۰۲) دریافتند اقداماتی که بالاترین امتیاز را برای برقراری ارتباط با والدین دارند عبارت‌اند از: استفاده روزانه از برنامه‌ریزان با کتب تکلیف، برگزاری جلسات جهت‌دهی در شروع سال تحصیلی برای خانواده‌های جدید، برگزاری کارگاه‌هایی برای والدین در مورد اهداف مدرسه و انتظارات رفتاری مورد نظر.

۴۴. پیش‌بینی اینکه مشارکت والدین می‌تواند تلاش فوق‌العاده‌ای در بر داشته باشد. لام (۲۰۰۴) تلاش‌های خود را برای مشارکت والدین کلاس‌های ابتدایی فقیر و کلاس‌های اسپانیایی زبان که در حال گذراندن امتحانات ایالتی نیویورک بودند ثبت کرد. از تعداد بیست و چهار دانش‌آموز، تنها سه نفر امتحان‌های ایالتی سال گذشته را در خواندن و ریاضیات با موفقیت گذرانده بودند. او تلاش بسیاری برای ایجاد رابطه با اولیای کودکان و ترغیب آنها برای شرکت در کارگاه‌های آمادگی آزمون کرد. به طوری که دانش‌آموزان جهت شرکت در آزمون‌های ایالتی آماده شوند. پاداش تلاش‌های او موفقیت ۵۷ درصدی دانش‌آموزان در آزمون انگلیسی و ۷۴ درصد در آزمون ریاضی بود. در سال ۲۰۰۳ بیش از ۹۰ درصد دانش‌آموزان امتحانات را گذراندند.

۴۵. منابع یادگیری را به والدین و همچنین فرزندان آنها پیشنهاد کنید. تحقیقات نشان داده مشارکت والدینی که در زبان انگلیسی مهارت کامل ندارند یا دارای پیش‌زمینه‌های متفاوت قومی هستند، بسیار مشکل است. شرایط مدارس معمولی می‌تواند برای این والدین بسیار نگران‌کننده باشد و ممکن است آداب و رسوم فرهنگی آنها در تعامل نزدیک با مدرسه از بین برود. سیستم مدرسه «رد بانک بارو» نیوجرسی، با ۴۴ درصد دانش‌آموز اسپانیایی، این قطع ارتباط را با یک روش غیر تهدیدآمیز، به مشارکت والدین با فرزندان تغییر داد. این ناحیه، بعد از وقت مدرسه، برنامه‌ای در نظر گرفت که دارای دو برنامه کامپیوترمحور بود؛ معلمانی که به دانش‌آموزان اجازه می‌دادند در زمینه‌های علمی و اکتشافات انگلیسی کار کنند، دارای مهارت‌های مناسبی بودند و این برنامه هم برای والدین و هم برای دانش‌آموزانی که زبان دوم آنان انگلیسی بود، مفید واقع شد. از طریق این برنامه، والدین، انگلیسی خود را بهبود دادند و در نتیجه با معلمان ارتباط برقرار کردند و بیشتر با روند مدرسه و فناوری کامپیوتر احساس راحتی کردند. علاوه بر این، برنامه، راهی برای مشارکت والدین با تحصیل فرزندان خود فراهم نمود.

۴۶. رسیدگی نظام‌مند. تیلور و پیرسون (۲۰۰۴) دریافتند در بیشتر مدارس موفق، معلمان و مدیران آموزشی که به صورت مستمر و نظام‌مند به والدین دسترسی دارند، داوطلبانی را برای کمک در کلاس درس استخدام می‌کنند و تلاش‌های عظیمی برای گسترش سوادآموزی در تمام خانه‌ها با استفاده از روش‌های مختلف انجام می‌دهند.