

بسم الله الرحمن الرحيم

نظریه های انگیزش در مورد آموزش و پرورش

استاد:

سرکار خانم دکتر شهر آرای

دانشجو: کمال زارع زاده

رشته: روانشناسی تربیتی

سال تحصیلی ۸۲-۸۳

## فصل ۹ نقش مدارس در انگیزش

فرهنگ و سازمان مدرسه

هنجارها، ارزشها و باورهای مشترک

جو مدرسه

ساختار کار و تکلیف

ساختار مدیریتی و اقتدار

ساختار تأیید و پاداش

شیوه های گروهی

شیوه های ارزشیابی

فرصتها و محدودیتهای بیرونی

انواع دانش آموزان

اندازه مدرسه

دخالت دادن والدین و اجتماع

فرصتها و محدودیتهای منطقه ای و ایالتی

خلاصه

شرلی، کریس و استاسیا دانش آموزان یک دبیرستان شهری بزرگ

هستند. صبح هنگامی که به مدرسه می روند راجع به دبیرستانشان

صحبت می کنند:

شرلی: من واقعاً از رفتن به چنین جایی متنفرم. منظورم این است که

شما مجبوری اینجا هرروز خودت را نشان دهی و تنها کاری که

معلمان بلدند حرف زدن است. آنها هرگز به تو گوش نمی دهند. به

نظر می رسد هیچ نگرانی نسبت به ما ندارند و تنها نگرانی آنها این

است که به کتابها برسند و ما نمرات بالا در امتحانهای احمقانه کسب

کنیم. من فکر نمی کنم بعضی از آنها حتی اسم مرا نیز بلد باشند.

کریس: خیلی سخت نگیر (بی خیال) شرلی، به آن بدی نیست. آنها

سخت تلاش می کنند و مسئولیت تعداد زیادی از ما را بر عهده دارند

و فرصت کمی برای پرداختن به چیزهایی غیر از تدریس دارند.

شرلی: خیلی خوب، آنها حداقل می توانند وانمود کنند که نگران ما

هستند.

استاسیا: بله، کریس! فکر می کنم تو به این خاطر خوشبینی که کارهایت را خوب انجام می دهی و یا کسی برایت دروسری ایجاد نمی کند. تو یک مردی و آنها به تو کاری ندارند ولی همیشه به ما پيله می کنند. من نیمی از اوقاتی که می خواهم به حمام بروم می ترسم و حتی به حمام انتهای راهروی طبقه دوم نمی روم.

شرلی: آه، درسته، آن یکی. آنجایی که بی عرضه علاف اند بچه هایی که دائم متلک می اندازند. من هم از آنها می ترسم من فکر می کنم آنها با نگاهشان تو را اذیت می کنند. من هم آنجا نمی روم.

کریس: شما راجع به چه صحبت می کنید؟ گاهی به سالن ورزش پسران بیاید. خواهید دید که نگرانی شما بیهوده است نیمی از بچه ها به کسی غیر از خودشان حتی نگاه نمی کنند زیرا نمی خواهند بگونه ای رفتار کنند که به دیگران احساس بی احترامی دست دهد. اینکار می تواند خطرناک باشد و بدون نگاه کردن به یکدیگر بسکتبال بازی دشوار است. لاقل من همسایه هایم را خوب می شناسم. آنها همه اهل دعوا هستند ولی ما باور کرده اینم که اهل آنجا هستیم. اینجا

شما احساس تعلق پیدا نکرده اید. من فقط خودم را حفظ می کنم و سعی می کنم در کلاس به بهترین نحو عمل نمایم. من نمی توانم منتظر فرار از اینجا و رسیدن به دانشکده باشم.

استاسیا: بله، ولی چیزی که برای من مسلم شده است این است که این بچه ها هیچگاه به دروس نمی افتند. آنها قواعد را زیر پا می گذارند، دعوا می کنند و معلمان در مورد آن کاری نمی کنند. شرلی: اه، من نمی دانم ولی فکر می کنم آنها همیشه دروسند. معلمان منتظرند تا آنها خیطی بالا بیاورند و آنگاه درستش کنند. آدمهایی مثل کریس که چاپلوسی معلمان را می کنند می توانند از دروس دور باشند.

کریس: هی! این درست نیست! من فقط کارم را انجام می دهم و از دروس دوری می کنم.

شرلی و استاسیا: بله، درسته!

در همان زمان، چند معلم در سراسر ایالت دانشکده مشغول صحبت بودند و انتظار آغاز روز کاری را می کشیدند.

آقای استروبل: خیلی خوب، روز دیگری در معدن نمک شروع شد. سخته مسیر را حفظ کردن. اکثر بچه ها انگیزه ندارند و بقیه هم فقط در دسرنند. من فکر می کنم عشق آنها این است که ببینند چقدر می توانند قواعد را دور بریزند. اگر شما از آنها کمک بخواهید آنها روی خوشی به شما نشان نمی دهند و حتی مدیر هیچ حمایتی از شما نمی کند.

آقای لین: چی، آیا شما در رویا بسر می برید. نیمی از معلمان حتی به قواعد، اعتقادی ندارند. این یکی از مشکلات ماست مدیران حتی روی آنکه قواعد چه هستند توافقی ندارند در آنچه در کلاس انجام می دهیم ما را تنها گذاشته اند.

آقای دی گروت: بله، من چند هفته پیش به یک کارگاه آموزشی برای فهمیدن مفاهیم شرکت کردم و فکر می کردم آنقدر خوب است که می توانم برخی مفاهیم آن را در کلاس خود بکار گیرم، اکثر همکاران من در دیارتمان ریاضی به من خندیدند وقتی با آنها راجع به آن صحبت کردم، آنها گفتند «کی نگران این چیزهاست» تنها چیزی که مهم است

این است که بچه ها امتحانات استاندارد شده را خوب بگذرانند. آنها نیز برای تغییر روشهایشان تلاشی نکردند.

آقای استروبل: خیلی خوب، من دوست دارم آن ایده ها را بشنوم. این موضوع مهمی در علوم است مفاهیم می توانند ماهیتها را تغییری دهند ولی من درست نفهمیدم شما چه حدسی برای چگونگی انجام آن دارید و چگونه این برنامه را تحت پوشش قرار می دهی. من مطمئنم می توان برخی ایده های جدید را بکار برد. این می تواند مرا برانگیزاند ولی کی می توانیم آن را انجام دهیم؟ شما چهار ساعت آزاد دارید و من دو ساعت. یقیناً این وقت کافی برای صحبت پیرامون این مسائل نیست.

آقای لین: این صدای زنگ است. به امید دیدار تا روز بعد این دانش آموزان و معلمان راجع به جنبه های متفاوت فرهنگ و سازمان مدرسه صحبت می کنند. در فصل قبل توضیح داده شد که چگونه ویژگیهای کلاس می تواند انگیزه ی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. در این فصل ما با نگرشی نو بخشهای بزرگتری از

سطوح مدرسه را تحلیل می کنیم و نشان می دهیم چگونه مدارس می توانند انگیزه دانش آموز را تحت تأثیر قرار دهند. تمرکز روی مدارس به عنوان یکی از واحدهای تحلیل به وسیله بسیاری از روانشناسان علاقمند به انگیزش نادیده گرفته شده است اگرچه استثنائاتی وجود دارد. (نگاه کنید به ماهرو میدگلی ۱۹۹۱ و ۱۹۹۶؛ مک ایور، رثومن و مین ۱۹۹۵ و ساراسون ۱۹۹۰) روانشناسانی که الگوهای نظم دهی (سنتی) آنها قبلاً مطرح شد تمایل داشتند بیشتر بر افراد تمرکز کنند. و اینکه چگونه عقاید انگیزشی فردی و همچنین نیازها و ادراکات و اهداف فردی می توانند رفتار و انگیزه را تحت تأثیر قرار دهند. تئوریهای روانشناسی و تحقیقات کاربردی که در فصول ۲ و ۷ بطریق مختلفی به این رویکرد توجه کرده اند به ویژه در فصل ۸ و در اکثر فصول دیگر ما مباحث تئوریک و تحقیقات خود را در باره آنچه که آنها برای انگیزش دانش آموزان و رفتار معلم در کلاس مطرح کردند وارد این چارچوب کردیم در همین زمان همانطور که بزودی در این فصل روشن خواهد شد بعضی از ایده های



روانشناسان در باره انگیزه افراد منحصر به تحلیل‌های در سطح مدرسه است.

بدون شک، حرکت بسوی بحث در باره تأثیر مدرسه، شامل یک انتقال از دیدگاه روانشناختی به دیدگاه فرهنگی-اجتماعی است. در حقیقت اکثر نظریات و تحقیقاتی که در این فصل بیان می‌شوند از متون جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و مدرسه برگرفته شده‌اند تا از متون روانشناسی پرورشی و انگیزشی و به این علت برخی از متون جامعه‌شناسی بیشتر بر انگیزه‌های کلی دانش‌آموزان و پیشرفت و عملکرد تحصیلی در آزمونهای استاندارد شده متکی‌اند تا آن انگیزشی که ما در این کتاب به مفهوم آن پرداخته‌ایم. بعلاوه وقتی که توجه به پیامدهای اجتماعی است این متون تمایل به استفاده گسترده از مفاهیم عام مثل تعهد، اشتغال که به طور عمیق بررسی شده‌اند دارند نه بسیاری از مفاهیم ساختارهای انگیزشی که مورد استفاده روانشناسان بوده و بطور ظریفی تعریف شده‌اند.

این ساختارهای عمومی تر قطعاً با برخی اعتقادات انگیزشی مثل امید به آینده، ارزشها، اسنادها، خودکارآمدی، اهداف، انگیزه درونی و علایق که در این کتاب توضیح داده می شوند مرتبط اند. ولی تحقیقات تجربی در مورد تأثیرات در سطح مدرسه لزوماً بر این عناوین متمرکز نیستند. بخاطر شکاف در متون برخی از توضیحات ما راجع به تأثیر مدرسه بر انگیزه‌ی دانش آموزان، نظریه پردازانه تر و عمومی تر از فصول پیشین است. در مجموع اکثر تحقیقات مرتبط و مشابه اند و به این دلیل ساختن عبارات قوی و ساده، دشوار است. البته روانشناسانی وجود دارند (اکل و میدگی ۱۹۸۹، ماهرو میدگی ۱۹۹۱، ۱۹۹۶) که بر تأثیرات فرهنگ و سازمان مدرسه بر برخی باورهای انگیزشی خاص تمرکز داشته اند. هرگاه در این فصل مقتضی باشد ما قویاً بر کارهای آنها تکیه خواهیم نمود.

بعد از مطالعه‌ی این فصل شما باید قادر باشید که:

۱- عوامل مختلف در سطح مدرسه را در یک مدل مفهومی سازماندهی کرده و آن با پیامدهای (نتایج) معلم و دانش آموز مرتبط کنید.

۲- چگونگی کارکرد عوامل متفاوت سطح مدرسه در جهت تأثیر بر انگیزه های معلم و دانش آموز را درک نمایید.

۳- چگونگی تأثیر قیدها (محدودیتها) و فرصتهای بیرونی بر جلوگیری یا پیشبرد تلاش ها در جهت بهبود مدارس و بطور ضمنی بر انگیزه های معلم و دانش آموز را درک کنید.

۴- راهبردهای مختلف برای اصلاح یا بهبود مدرسه در جملاتی شامل پیامدهای بالقوه دانش آموز و معلم، همچنین چالشهای موجود در برابر پیاده سازیهای این راهبرد را تحلیل نمایید.

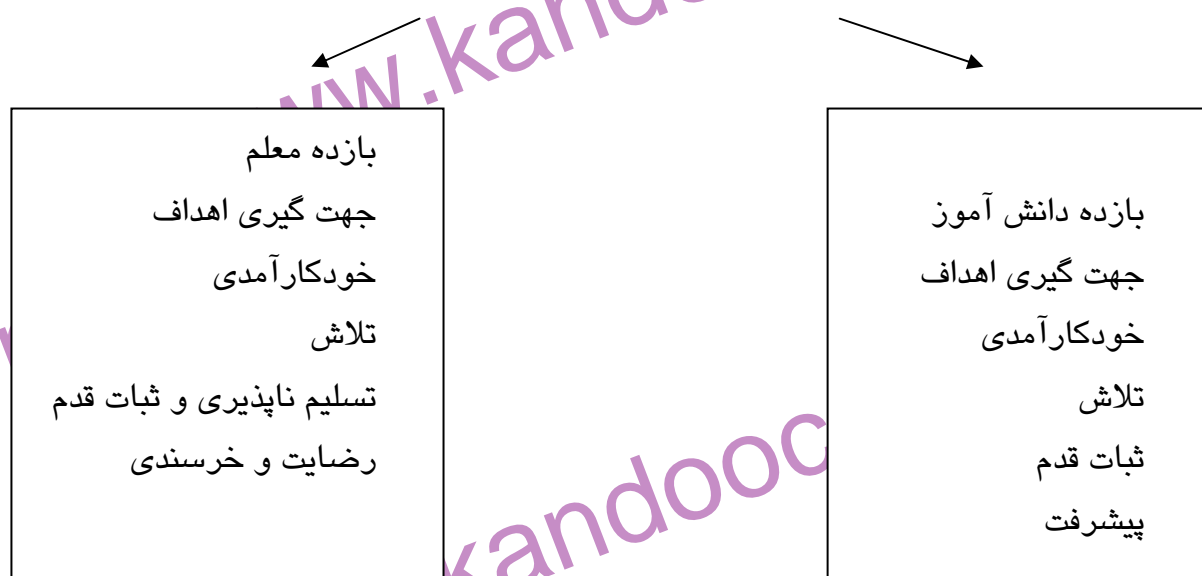
شکل (۱-۹) چارچوب مفاهیم کلی که بصورت ذهنی برای سازماندهی این فصل به کار می بندیم را نمایش می دهد. این شکل بر اساس مرور تأثیرات مدرسه در اثار لی، بریک و اسمیت (۱۹۹۳) و ماهرو میدگلی (۱۹۹۱) به دست آمده است. اجزای بالای

شکل محدودیتها و موقعیتهای گوناگون بیرونی که بر سازمان و فرهنگ مدرسه و هم بر معلمان و دانش آموزان مؤثر است را نشان می دهد. تمرکز اصلی توضیحات این فصل جزء بعدی شکل می باشد، فرهنگ و سازمان مدرسه. همانطور که در فصل ۵ بیان شد چارچوب TARGET که توسط اپستین (۱۹۸۹) توسعه داده شد و در مورد مدارس و کلاسها بکار رفت (ماهر و میدگلی ۱۹۹۱)، ۱۹۹۶ را ببینید) به عنوان سازمان اصلی در برخورد ما با فرهنگ و سازمان مدرسه عمل خواهد کرد. سرانجام شکل (۱-۹) نشان می دهد که فرهنگ و سازمان مدرسه می تواند بر رفتار و انگیزه معلم و دانش آموز مؤثر باشند.

شکل ۱-۹ یک مدل مفهومی برای فرهنگ و سازمان مدرسه

(محدودیتها) و فرصتهای بیرونی  
انواع دانش آموزان  
اندازه مدرسه و تعداد دانش آموزان  
ظرفیتهای خانوادگی / اجتماعی  
فرصتها و محدودیتهای منطقه ای  
فرصتها و محدودیتهای ناحیه ای

سازمان و فرهنگ مدرسه  
هنجارها، ارزشها و باورهای مشترک  
جو مدرسه  
ساختار کار و عمل (تکلیف)  
ساختارهای مدیریتی - تألیفی  
ساختارهای پاداش و بازشناسی  
فعالیتهای گروهی (تمرینهای گروهی)  
فعالیتهای ارزشیابی (تمرینهای ارزیابی)



ما نخست بر اجزای فرهنگ و سازمان تمرکز می کنیم و نشان می دهیم چگونه این می تواند رفتار و انگیزه معلم و دانش آموز را تحت تأثیر قرار دهد. آنگاه به موازات فصول قبلی که تفاوت‌های فردی و رشدی مورد بررسی قرار گرفت چگونه تأثیر محدودیتها (قیدها) و فرصتهای بیرونی در متعادل سازی رابطه ای بین سازمان و فرهنگ مدرسه و بازده دانش آموز و معلم را توضیح خواهیم داد.

#### سازمان و فرهنگ مدرسه

هشت بعد فهرست شده در شکل (۹-۱) در زیر عنوان فرهنگ و سازمان مدرسه، خصوصیت‌های مختلف مدرسه که می توانند بر عملکرد (بازده) دانش آموز و معلم مؤثر باشند را نمایش می دهد. این هشت بعد تنها به این علت جدا از هم نوشته شده اند تا آنها را بهتر بتوان شرح داد. در مدارس واقعی، همپوشانی، وابستگی های درونی و تعامل این ابعاد، فرهنگ کلی ساختار مدرسه را تشکیل

می دهد. به چند طریق، دو مورد نخست - هنجارها، ارزشها و عقاید مشترک و فضای حاکم بر مدرسه - که ابعاد اساسی ساختاری هستند در شش بعد دیگر هدف TARGET منعکس بیشتر شده اند. در یک زمان شش بعد دیگر TARGET که مستقیماً قابل مشاهده اند به ایجاد هنجارها و جو کلی مدرسه یاری می رسانند. به این طریق، توضیح جداگانه این مفاهیم تا حدودی ما را از مسیر توضیح چگونگی ترکیب آنها در ساختن ساختار فرهنگی مدرسه گمراه می کند ولی برای اهداف آموزشی این فصل، یک راهکار (استراتژی) بدون پاسخ ولی ضروری است.

### هنجارها، ارزشها و عقاید (باورهای) مشترک

علوم مختلفی مثل روانشناسی و انسان شناسی روشهای مختلفی برای تعریف و تئوریزه کردن هنجارها، ارزشها و عقاید مشترک پیش پا گذارده اند. در اینجا ما به جزئیات چشم انداز تئوریهای مختلف نمی پردازیم تنها برای اهداف خودمان در این کتاب یک



تعریف گسترده و عمومی را بکار می بریم. اگر کسی مدرسه ای را دارای فرهنگ بداند و آن مدرسه از فرهنگهای گوناگون کشورهای متفاوت تشکیل شده باشد آنگاه افراد موجود در ساختمان مدرسه ارزشهای مشترک، عقاید محوری راجع به سازمان، عملکرد آن، دانش آموزان آن، و تمرینها (روشهای) آموزشی (تدریسی) و یادگیری را در میان یکدیگر به کار خواهند برد. این ارزشها و عقاید محوری که توسط افراد ایجاد شده اند در مواردی مثل فهرست اهداف مدرسه آگاهانه حفظ شوند یا عقایدی ضمنی که در روابط روزانه ای که رفتار معلم و دانش آموز را شکل می دهد بروز پیدا کند. لازم است یک همراهی ضمنی میان افراد مدرسه راجع به این عقاید وجود داشته باشد زیرا عموماً به وسیله ساختار و سازمان مدرسه به وجود آمده اند ولی همیشه امکان وجود خرده فرهنگهایی وجود دارد که لزوماً از عقاید گروه بزرگتر پشتیبانی نمی کنند. در هر رویدادی، مادامی که شخص با افراد دیگر در

مدرسه سخن می گوید و روابط و سازمان مدرسه را مشاهده می کند امکان فهم هنجارها، ارزشها و عقاید مدرسه وجود دارد.

این نکته حائز اهمیت است که تأثیری که این عقاید بایستی بر دانش آموزان داشته باشد لازم است در موقعیتهای واقعی در تعامل میان معلم و دانش آموز بررسی شود. مطابق این بحث، هرگاه تأیید نقش عقاید مشترک ارزشمند باشد موضوع بصورت عمده ای واضح تر می شود اگر موقعیتهای واقعی که معلمان

استفاده می کنند توضیح داده شود چیزی که بعداً در این فصل توضیح داده می شود. عقاید مشترک هنگامی پراهمیت می شوند که تلاشی در جهت تغییر روشهای معلمان یا مدرسه صورت گیرد زیرا عقاید می توانند محدودیتی در برابر تلاشهای اصلاحی

باشند (بلامنفلد، فیشمن، کراجیک، مارکس و سولوی ۲۰۰۰) این عقاید شبیه عقاید جزمی است که افراد دانش آموز در مورد تغییر متون آموزشی مفاهیم علمی دارند (پاتریک، پینتریچ ۲۰۰۱، پینتریچ، مارکس و بویل ۱۹۹۳، ولفولک هوی و مورفی ۲۰۰۱) به

همین طریق عقاید مشترک در سطح مدرسه همانند یک تفکر بوم شناسانه در مدرسه تلقی شود که می تواند تغییرات را بپذیرد، و دگرگون کند یا در برابر آن مقاومت کند.

تغییر عقاید موجود در یک ساختمان به سختی فرآیند تغییر مفهومی در سطح یک فرد می باشد (ماهرو میدگلی ۱۹۹۶).

جنبه های مختلفی از این عقاید مشترک می توانند بر معلم و دانش آموز موثر باشند. اگرچه در موضوع مورد علاقه ی ما یعنی بازده

های (پیامدهای) انگیزشی ما بر چهار عقیده ی عمومی متمرکز می شویم. این چهار عقیده می تواند نوع روشهای ساختاری که

معلمان بکار می برند و چگونگی تعامل آنها با دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. این روشها می تواند انگیزش و یادگیری

دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. نخستین عقیده یک عقیده ی بسیار عمومی راجع به طبیعت انسان را تحت تأثیر قرار می دهد.

آیا دانش آموزان اساساً خوب هستند، انگیزه برای یادگیری دارند و ذاتاً به کارهای مدرسه علاقمندند؟ یا اینکه اساساً بدند، انگیزه

برای یادگیری ندارد و نیازمند کنترل و نظارت در کارهای مدرسه اند. بعضی سطوح این عقاید مرتبط به موقعیتهای فرانتئوریک و استعاره ای می شوند که ما آنها را در فصل اول به عنوان اصول سازمان دهنده در تئوریهای انگیزشی مطرح کردیم. این عقاید عمومی به گونه ای واضح، بر حوزه ها و روشهای مدیریتی مدارس تأثیر دارند (ماهر و میدگلی ۱۹۹۶) علاوه بر این، از تئوری جهت گیری هدف (فصل ۵ را ببینید) و تئوری انگیزش درونی (فصل ۶ را ببینید) به خوبی می دانیم که انواع خاصی از روشها که در آن دانش آموز کنترل و انتخاب کمتری دارند (فصل ۸ را ببینید) می تواند منتج به دانش آموزانی با تسلط جهت دار کمتر و با انگیزش درونی ناچیز گردد.

دسته دوم عقاید با انعطاف پذیری یا صلابت یادگیری و توانایی دانش آموزان سر و کار دارند در سطح عمومی یک مدرسه یک دسته از معلمان ممکن است اعتقاد داشته باشند که دانش آموزان می آموزند و می توانند دانش و توانایی بهترین بودن را در سطح

مدارس دارند (یک عقیده افزایشی راجع به هوش و یادگیری) دسته دیگر عقیده ای راجع به یادگیری و توانایی دانش آموزان دارند که فرض می کنند دانش آموزان ظرفیت مشخصی از توانایی دارند که خیلی تغییر نمی کند (دوک ۱۹۹۹، دوک ولجت ۱۹۸۸، و لفولک هوی و مورفی ۲۰۰۱) این عقاید راجع به توانایی و انعطاف پذیری دانش آموزان مربوط عقیده ای ناشی از تاثیر متون مدرسه که معلم را وادار می کند که توقع بالایی از تمام دانش آموزان داشته باشد (بروک اور، بدی، فلود، شواتزر و ویسنبرگ ۱۹۹۷ ادموند ۱۹۷۹، پورکی، اسمیت ۱۹۸۳، راترؤ مگهان، مورتیمور استون و اسمیت ۱۹۷۹) بر اساس این متون که تبدیل به یک عقیده‌ی مشترک بین مدیران نیز شده است دانش آموزان همگی قابلیت یادگیری دارند و بر این اساس معلمان انتظارات بالایی از همه دانش آموزان صرفنظر از میزان توانایی یادگیری و تسلط بر مطالب دارند (فصل ۸ را ببینید) هرچند گودوبروفی (۱۹۸۶) اشاره کردند که در برخی مطالعات کارآمدی مدارس به سختی می توان

یک رابطه‌ی علی و معلولی در مواردی مثل ایجاد انتظارات بالا برای  
برای افراد یک مجموعه یافت.

با این حال تئوریهای موجود انگیزشی راجع به عقاید افزایشی و  
ماهیتی و جهت‌گیری اهداف بیان می‌کنند (آمز، ۱۹۹۲، دوک،  
۱۹۹۹، دوک ولجت، ۱۹۹۸، ماهر و میدگی ۱۹۹۱) داشتن یک دیدگاه  
افزایشی راجع به انعطاف‌پذیری در اسنادها (واینر ۱۹۸۶ فصل  
سوم را ببینید) یادگیری دانش آموزان، می‌تواند منجر به  
روشهای مثبت مدرسه در قبال تدریس شود. برای مثال اگر  
معلمان نعتقد باشند همه‌ی دانش آموزان توانایی یادگیری دارند و  
توانایی دانش آموزان ثابت نیست ممکن است موفقیت بیشتری  
برای تدریسهای دو طرفه کسب کنند که در تدریسهای دو طرفه  
نیاز به تلاش بیشتر معلم و پشتیبانی بیشتر دانش آموزان دارد.

جنبه‌ی سوم نظام باورها (عقاید) مشترک که می‌تواند بر روش  
معلم و در نتیجه انگیزه دانش آموزان مؤثر باشد راجع به عقاید و

هنجارهای مشترک در مورد تدریس و آموزش می باشد. در یک سطح محتویات این عقاید به هنجارهایی مثل چگونگی روی دادن فرآیند آموزش در کلاس درس مربوط می شود. برای مثال هنجارهای مدرسه در مورد نیاز به یک کلاس ساکت که در آن دانش آموزان در سکوت کار کنند و در جای خود کار کنند که نشانه‌ی یک آموزش خوب یک معلم خوب است. در دیدگاه فعلی آموزش و یادگیری در انگیزه و ادراک دانش آموز جایی ندارد (فصل ۸ را ببینید) البته در صورتیکه چنین هنجارهایی در یک مکان وجود داشته باشد و توسط معلمان و سیاست کلی مستقیماً تقویت شود (اعلانهایی از طریق مرکز) یا غیرمستقیم (صحبت‌های روزمره که نمونه‌ی آن در آغاز فصل وجود داشت) آنگاه پیاده کردن روشهایی مثل یادگیری مکاشفه‌ای، یادگیری بر اساس پروژه، گروه‌های همکاری که نیاز به تعامل بیشتر و بحث میان دانش آموزان و معلمان دارد امکان پذیر نیست (فصل ۸ را ببینید)

در سطح روانش شناسی تر، عقاید موجود راجع به تدریس، ناشی از برداشتها، رغبتها و کارآمدی مورد انتظار معلمان در مورد فرآیند تدریس می باشد (استون ووب ۱۹۸۶، گودارد، هوی و ولفولک هوی ۲۰۰۰، تسچنن - موران، ولفولک هوی، هوی ۱۹۹۸، ولفولک و هوی ۱۹۹۰). آیا معلمان در یک مکان تنها عقایدی را به اشتراک می گذارند که توانسته است تفاوتی در یادگیری و انگیزه های دانش آموزان ایجاد کند یا فرض می کنند دانش آموز خارج از کنترل آنها تغییر می کنند؟ اگر عقاید این چنینی راجع به عدم کنترل و کارآمدی فرآیند در آموزش خیلی سخت و پایدار شود آنگاه در معلمان نوعی احساس درماندگی آموخته شده در تلاشهایشان خواهند آموخت برای مثال در یک مدرسه بزرگ شهریور معلمان به دانش آموزانی با فشارهای گوناگون زندگی خدمت می کنند ممکن است شاهد باشد تلاشهای آموزشیشان بی ثمر باشد. البته همانطور که ما قبلاً در فصل ۳ مربوط به مبحث تئوریهای اسنادی اشاره کردیم این نوع الگوی اسنادی درماندگی



آموخته شده منتج با تغییراتی در رفتار یا تلاش بیشتر یا پافشاری نخواهد شد معلمانی که دارای این الگوی باوری هستند سعی چندانی برای پیاده کردن راهنمائیهای ابداع گرایانه نخواهند کرد و در برخی موارد حاد معلم سخت گیر به نوعی ناامیدی دست خواهد یافت حتی اگر انواع مختلفی از آموزشها را بکار ببرد در چنین مواردی واضح است که انگیزه دانش آموزان و یادگیری آنان دچار مشکلات بسیاری خواهند شد. ر حقیقت میدگلی، فلدلافر و اکلز (۱۹۸۹) در یک پژوهش طولی در مورد انتقال از مدارس ابتدایی تا مدارس متوسطه، دریافتند که دانش آموزانی که در مدارس ابتدایی معلمان ریاضی با کارآمدی بالا داشتند و در مدارس متوسطه معلمانی با کارآمدی پائین داشتند پائین ترین سطح عملکرد ریاضی در مقایسه با بقیه دانش آموزان داشته اند.

اخیراً علاقه و تمرکز بر باورهای کارآمدی معلم و چگونگی ارتباط این باورها با رفتار و پیشرفت دانش آموزان افزایش یافته است (گودهارد، هوی و ولفولک هوی ۲۰۰۰، تسچن، موران، ولف هوی،

هوی، ولفولک و هوی (۱۹۹۰) این پژوهشها در سطوح مختلف دنبال می شود ولی نکته حائز اهمیت وجود تمایز میان کارآمدی معلم به عنوان فرد (و مجموعه معلمان کارآمد است. کارآمدی معلم در سطح فردی با تعریف خودکارآمدی در فصل چهارم توضیح داده شد. این مطالب به باورهای خودکارآمدی معلم برای سازماندهی و اجرای برنامه های عملی برای رسیدن به سطوحی از اهداف می پردازد (فصل چهارم ببینید تسچنن - موران، ولفولک هوی، هوی ۱۹۹۸)

معلمان با کارآمدی بالای فردی توانسته اند استراتژی تدریس خاص را ایجاد کنند که بر انگیزه یا یادگیری دانش آموزان مؤثر باشد در حالی که معلمان با کارآمدی کم نمی توانند از این راهبردها یا رفتارها پیروی کنند و باور ندارند که بر دانش آموزان می توانند مؤثر باشند.

کارآمدی مشترک معلمان به باورها در سطح گروه یا مدرسه راجع به کارآمدی بازمی گردد. این باورهای فردی که یک معلم راجع به کارآمدی خود نسبت به باورهای مشترک گروه یا سطح مدرسه راجع به کارآمدیشان در وضع کردن راهبردهایی برای رسیدن به

اهداف می باشد. (گرداد الی ۲۰۰۰) سنجش این موارد به وسیله واداشتن معلمان به پاسخگویی به سؤال هایی مثل «معلمان این مدرسه توانایی غلبه بر دانش آموزان ناسازگار را دارند؟» آنگاه پاسخها در سطح گروه به روش تحلیل چند سطح داده ها (مثل مدل خطی - سلسله مراتبی) تحلیل می شود که رابطه بین باورهای سطح مدرسه و بازده اهداف مدرسه را بیان می کند (گودارد، گودارد ۲۰۰۰) در مقابل کارآمدی معلم در سطح فردی با پرسشهایی در مورد رفتار خود از قبیل «من اعتماد به نفس در غلبه بر دانش آموزان ناسازگار را دارم؟» سنجیده می شود. این کار روی هر دو، فرد و مجموعه کارآمدی معلم نشان داده می شود و مدارس که کارآمدی بالاتری دارند عموماً تمایل به داشتن دانش آموزانی با سطوح بالاتر و رسیدن به پیشرفت و یادگیری دارند. به نظر می رسد که کارآمدی فرد معلم و کارآمدی گروهی هر دو مهم بوده و تأثیر مهم بر انگیزش دانش آموزان و پیشرفت کلی آنها دارد.

چهارمین و آخرین موردی که می تواند بر نظام باوری معلمان و دانش آموزان مؤثر باشد با اهداف مشترک مدرسه در ارتباط می باشد. اثرات متون مدرسه (بروک اور، ۱۹۷۹، گودوبرافی ۱۹۸۶ ادموند ۱۹۷۹، پورکی و اسمیت ۱۹۸۳ راتر ۱۹۷۹) بر اهمیت داشتن مجموعه ای از اهداف واضح و توافق شده در سطح مدرسه (یک برنامه عمده برای مدرسه) تأکید ورزیده اند. متون مرتبط با راهبری اصولی و درسی مدارس (لیتهود، مونت گومری ۱۹۸۲ ماناسه ۱۹۸۹) بر اهمیت رئیس مدرسه به عنوان راهبر آموزشی که می تواند به بزرگان مدرسه در ایجاد (رقابت) برای مجموعه ای از اهداف واضح و منظم تأکید کرده اند. مجموعه ای از اهداف واضح و مشترک که بصورت سازگار تأکید شده اند می تواند مطمئناً به عنوان راهنمایی برای معلمان و دانش آموزان وقتی انتخابهایی راجع به رفتارشان دارند یاریگر باشد. (توضیحات استروبل راجع به رفتار را در آغاز فصل به خاطر بیاورید) در حقیقت گودوبرفی (۱۹۸۶) این تحقیق را با اشاره به این موضوع خلاصه کرده اند که مدارس با اهداف روشن،

معلمان با روحیه و اخلاق بالا، بی نظمی کمتر در کلاسها، سوء رفتار کمتر دانش آموزان، زمان بیشتر برای فعالیت و غیبت کمتر دانش آموزان - یعنی تمام بازده های مثبت دانش آموزان و معلم - را دارند (شکل 1-9 را ببینید).

اگرچه داشتن اهداف روشن بدون شک برای مدرسه مفیدند. لنی بریک و اسمیت (۱۹۹۳) اشاره کرده اند اکثر این تحقیقات محتوی اهداف را در یک مدرسه کارآمد بررسی نکرده اند. آنها اشاره کرده اند که این تحقیق اغلب از یک مدل خشک اداری برای نشان دادن سازمان مدرسه استفاده می کنند. آنها پیشنهاد می کنند که این روش می تواند محتوی اهداف را نادیده بگیرد. نخست اینکه ممکن است اهداف مختلف در سطوح مختلف مدرسه عمل نمایند (یعنی بین بخشهای (دپارتمان) در یک مدرسه راهنمایی که به تمام دانش آموزان آموزش می دهد در مقابل آماده سازی نخبگان دانشگاهی یا تدریس برای موفقیت در امتحان در مقابل تدریس برای فهم مطلب - توضیحات آقای گروت را در آغاز فصل ببینید) و همچنین ممکن است

محتوای اهداف ناسازگار باشند. دوم اینکه حتی اگر این اهداف واضح و مشترک باشند باز ممکن است عدم توفای در مورد امکان پذیری اهداف وجود داشته باشد. لی و همکاران (۱۹۹۳ و لی و بقیه) مثالهایی از دو سازمان که اهداف کاملاً واضح و مشترک دارند را تدارک دیده اند یک مدرسه پزشکی (ببینید بکر، گر و هوگس ۱۹۶۱) و یک آکادمی علوم بنیادی (ببینید پشکین ۱۹۸۶) آنان اشاره کرده اند فرهنگ این دو سازمان ممکن است چندان تطابق پذیر و دموکراتیک نباشد. آنان اشاره کردند که مدرسه پزشکی اهداف بسیار واضح و فعالیت مشترکی دارند ولی نتیجه یک رقابتی با پشتیبانی شخصی کم شده است. آکادمی علوم بنیادی نیز اهداف واضحی دارد اما اهداف توان تحمل تفاوتها را ترغیب نمی کرد. به این خاطر بود که در مقایسه با بعضی از ارزشهای اصلی دموکراتیک مغایر به نظر می رسید. لی و همکارانش پیشنهاد می کنند یک دیدگاه جمعی در ارتباط با اهداف با تأکید بر روابط فردی و اجتماعی در ایجاد یک جامعه و بر پایه احساسات مشترک ممکن است برای مدارس قابل سازگارتر از یک

مدل عقلائی - اداری باشد. تحقیقات دیگر در مورد محتویات باورهای مشترک و هنجارها بر قسمت تحصیلی مدارس تأکید داشتند (نگاه کنید به گودارد، سویلند، هوی در مطبوعات، هوی و سابو ۱۹۹۸، هوی، تارتروکو تکامپ ۱۹۹۱) مدارس که هدف اصلی خود را دنباله روی برای رسیدن به پیشرفت برتر قرار داده اند سطح موفقیت بالاتری دارند. این مدارس با معلمانی که اهداف بزرگ و توقعات بالا برای تمام دانش آموزان دارند و محیط مدرسه ای جدی، مسئولیت پذیری معلمان برای موفقیت دانش آموزان و پیگیری مسئولین، معلمین و دانش آموزان برای رسیدن به موفقیت تحصیلی مشخص می شوند (گودارد و بقیه در مطبوعات) این روشها تا حدودی با تحقیقات مدرسه اثربخش شبیه اند ولی ایده ی کلیدی این است که آنجا یکسری از هنجارهای مشترک و اهداف برای تمام مدیران وجود دارد که باعث تمرکز پیشرفت تحصیلی و موفقیت می شود. (ماهر و میدگلی ۱۹۹۶) این نظریه را راجع به اهمیت محتویات اهداف مشترک را نه فقط تنها در مورد همراهی در اهداف گسترش داده اند کار آنها

بر روی نقش اهداف پیشرفت در سطح مدرسه (آندرمن، ماهر ۱۹۹۴ ماهر و میدگلی ۱۹۹۱ میدگلی وود ۱۱۹۳) پیشنهاد می کند که مدارس باید اهدافی را اتخاذ کنند که با جهت گیری اهداف عمومی تسلط همراه باشد. همانگونه که در فصل ۵ اشاره شد این جهت گیری بیان می کند که موفقیت به عنوان بهبود، رشد و تسلط فردی تعریف می شود. ارزشها باید بر اساس تلاش ها گذارده شود، معیارهای ارزیابی باید مطلق و بر اساس پیشرفت بسوی استانداردها باشد و خطاها باید اطلاعاتی را به عنوان قسمتی از فرآیند یادگیری تلقی شود. در مقابل از دیدگاه اهداف عملکرد به عنوان برتری بر دیگران در امتحان و نمرات و برنده شدن از همه جهات می باشد. ارزش بر اساس دوری از شکست قرار داده شده است تست ارزیابی بر اساس مقایسه چیزی بین معلم و دانش آموزان است و خطاها به عنوان ناکامی هایی که باید از همه جهت از آن دوری کرد تلقی شود. در سطح مدرسه این جهت گیری های متفاوت بصورت تأکید مدیریت بر ارزش نمرات، و نمایش عمومی رتبه ها و ارزش ها (مثل تابلوهایی که قسمتی از



کارهای دانش آموزان را نمایش می دهد) رقابتهایی برای عملکرد تحصیلی (مثل تعداد کتابهای خوانده شده در یک ماه بدون درنظر گرفتن میزان درک) روشهای تدریس گروهی جایزه های متفاوت و چشمگیر برای برنده شدن در رقابتهای عملکرد تحصیلی (گردشهای ویژه که ۱۰ درصد بالای دانش آموزان شرکت کننده را در بر می گیرد به عنوان پاداش برای عملکرد آنان در نظر گرفته می شود) تمام اینها می تواند تأثیر مهمی بر بازده دانش آموزان داشته باشد (مک ایور و بقیه ۱۹۹۵)

این باورها در سطح مدرسه و رفتار ناشی از آن می تواند جهت گیری اهداف فردی را نیز موجب شود (آندرمن، ماهر ۱۹۹۴، ماهر و میدگلی ۱۹۹۶) همانگونه که در فصل ۵ توضیح داده شد که تمایل اهداف شخصی بسوی تسلط یابی در مقایسه با اهداف عملکردی، ارتباط قدرتمندی با تعداد انگیزشهای مثبت و بازده شناختی شامل خودکارآمدی بهتر، تلاش و پیگیری بیشتر و پیشرفتهای بهتر دارد. ما بر جهت گیری اهداف فردی در فصل ۵ تاکید کردیم، تحقیقات در

موضوع مدرسه پیشنهاد می کند که این اهداف خود ساخته، پشتیبانی شده و حفظ شده توسط کلاس و مدرسه می باشد. مطابق این، اگر یک مدرسه بخواهد دانش آموزانش را در سطح فردی به تسلط دست یابد محتوی اهداف مدرسه باید مشابه این نوع تسلط را در سطح مکان انعکاس دهد.

## جو

جو مدرسه نیز می تواند بر بازده معلم و دانش آموز مؤثر باشد. ساختار جو مدرسه به روشهای مختلف نشانه شناسی و با تئوریهای مختلف تعریف شده است و تعجب برانگیز نیست که روشهای تحقیقی متفاوتی را نیز بکار برده اند (اندرسون ۱۹۸۰، موس ۱۹۷۹) در برخی روشها ساختار و جو مدرسه با تحقیقات مربوط به فرهنگ مدرسه تداخل یافته و یک سیر حرکت از مدل‌های روانشناختی ساده به دورنمایی پیچیده انسان شناختی و جامعه شناختی فرهنگ مدرسه را طی کرده است بیشتر ۶ بعد TARGET که در شکل (۱-۹) به عنوان

قسمتی فرهنگ مدرسه و سازمان فهرست شده اند در مدل های مختلف جو مدرسه و همین طور ابعاد هنجارها، ارزش ها از باورهای مشترک که توضیح داده شده نیز وجود داشتند (اندرسون ببینید ۱۹۸۲) هرچند در این بخش ما تنها سه جنبه موثر از جو مدرسه را بررسی خواهیم کرد و از رابطه ای آن با هفت عنصر دیگر شکل ۱-۹ چشم پوشی خواهیم کرد. سه جنبه عبارتند از الف) احساس تشریک مساعی و تعلق ب) نیک رفتاری و خونگرمی در روابط شخصی ج)

#### احساس امنیت و اطمینان

حس تعلق تا حدودی ساختار مبهم دارد ولی می تواند شامل احساس افراد وقتی که متعلق به یک گروه یا سازمان هستند باشد (توضیح کرس را در آغاز این فصل بخاطر آورید) بگونه ای که در اهداف و ارزشهای سازمان شرکت کنند (بحث قبلی را ببینید) و رابطهء تعاملی به نحوی باشد که نگرانی سازمان در وضعیت گروه و برعکس حضور داشته باشد. لی و همکاران (لی ۱۹۹۳) بر اهمیت وجود تشریک مساعی در سازمان مدرسه که بصورت ضمنی بر کیفیت

روابط اجتماعی افراد در سازمان دلالت دارد تأکید ورزیده اند، آنها یادآوری کرده اند که مدارس که ناظران، دانش آموزان و کارمندان تظاهر به رابطه ی دوسویه دارند و نگران یکدیگرند بازده های مثبت در زمینه معلم و دانش آموز ارائه می دهند (شکل ۱-۹)

نودینگ (۱۹۹۲) پیشنهاد می کند برای دیگران یک جزء مهم است که باید در همه روابط در مدرسه دیده شود و بی پرده به آن فکر شود. ترک تحصیل دانش آموزان نشان می دهد غیبت، توجه و نگرانی معلم (توضیحات شرلی را در آغاز فصل بیاد بیاورید) به عنوان یک عامل اصلی توسط دانش آموزانی که مدرسه را ترک کرده اند اشاره شده است (بریک، لی، هالند ۱۹۹۳، کالابرس و پو ۱۹۹۰، لی ۱۹۹۳، ناتریلو ۱۹۸۶) دسی و ریان (۱۹۸۵) همچنین اظهار کرده اند که همه ی افراد یک احتیاج اساسی برای احساس تعلق و رابطه دارند و هر ساختار سازمانی که این نیاز را پشتیبانی و برآورده کند انگیزش درونی بیشتر را نتیجه خواهد داد. اسکیزبلمونت (۱۹۹۳) نشان داده اند احساس تعلق دانش آموزان حساس به توقعات کلاسی و مرتبط با

انگیزه های آینده ی آنها می باشد. این مثالهای اندک که نتایج تحقیقات جامعه شناختی و روانشناختی را منعکس می کرد، لاقلاً از دیدگاه انگیزشی، اینکه معلمان و دانش آموزان احساس مشارکت در مدرسه داشته باشند را نشان می دهد.

بعد دوم جو نیز زندگی مؤثر در مدرسه را در رابطه ی گرم و مؤدبانه میان افراد را در یک مکان بیان می کند. در سطح معلمان و مدیران، لی و همکاران (لی و بقیه ۱۹۹۳) اشاره کرده اند که تحقیق در مورد روابط خشک اداری، و تشریک مساعی با یکدیگر نشان می دهد رابطه ی دوستانه و مؤدب بین معلمان و ناظران با بازده های مثبت کارایی سازمان ارتباط دارد. متون موجود در باره ی کارایی مدارس نیز بر اهمیت رابطه ی دوستانه برای افزایش اثربخشی مدرسه تأکید ورزیده اند (پورکی و اسمیت ۱۹۸۳) در مجموع این محققان (لی و بقیه ۱۹۹۳) یادآوری کرده اند که رابطه ی دوستانه در میان معلمان به شخص آنان در آسانتر کردن جداسازی (انزوا) تدریس کمک می کند و با خرسندی بیشتر آنان ارتباط دارد.

در مورد روابط دانش آموز و معلم مطمئناً احساس توجه، نگرانی، حمایت و احترام به دانش آموز و تعامل مثبت میان دانش آموز و معلم با بازده های انگیزشی مثبت ارتباط دارد (ببینید کالبرس، پو ۱۹۹۰ اکل، میدگلی، ویگفیلر، بوشنن ۱۹۹۳، میدگلی، فلدلوفر، اکل ۱۹۹۸، ناتریلو ۱۹۸۶). برایک، لی و هالند (۱۹۹۳) در مطالعه مدارس کاتولیک پیشنهاد کرده اند که توجه به رفاه دیگران یا خلق یک کمیته رفاهی می تواند تأثیر مثبت برای همه ی دانش آموزان داشته باشد حتی برای آنانی که به نظر می رسد خطری برای مدرسه محسوب می شوند. متونی که در مورد مدارس متوسطه وجود دارد پیشنهاد می کنند که در آنجا روابط رسمی تر، کمتر شخصی و رابطه ای کمتر مثبت معلم - دانش آموز، کمتر از مدارس ابتدایی وجود دارد این تفاوتها ناشی از انحرافهایی در انگیزه های دانش آموز وقتی از مدارس ابتدایی به متوسطه انتقال پیدا می کند می باشد. (اکل، میدگلی، ویگفیلد، رومن ۱۹۹۳، میدگلی ۱۹۸۹) بورفی و گود

(۱۹۸۶) در مرورشان از تحقیقات فرآیند تولید در تدریس، یادآور شده اند که جو عاطفی کلاس (که به وسیله انتقاد معلم و تأثیرات منفی معلم و دانش آموز تعریف می شود) می تواند با پیشرفت دانش آموزان مرتبط باشد. گرچه آنها اشاره کرده اند که یک جو عاطفی منفی می تواند تأثیر منفی بر پیشرفت داشته باشد، گرچه یک جو عاطفی گرم لزوماً سبب پیشرفت بشر نمی شود آنها پیشنهاد می کنند که جو خنثی تنها به عنوان یک مشوق به همان صورت فضای گرم و عاطفی عمل می کنند. در همین مورد باید یادآوری شود این مطالعات کلاسی تنها بر پیشرفت دانش آموزان در آزمونهای استاندارد متمرکز بوده اند و سازه های انگیزشی معمولاً آزموده نشده اند. بدون شک واضح به نظر می رسد که تقابل مثبت معلم - دانش آموز در سطح یک جو مثبت برای تمام اعضای جامعه مدرسه ایجاد می کند.

بعد سوم و آخر، جو مدرسه به احساس اطمینان و امنیت شخصی دانش آموزان و معلمان باز می گردد. (توضیحات دانش آموزان را در

آغاز فصل ببینید) در یک فضای روانشناختی این برداشتها می تواند به احساس خطرپذیری فردی در بیان ایده ها و عقاید بازگردد. اگرچه در تعدادی از مدارس امر وزین این جنبه از امنیت به احساس امنیت فیزیکی و آزاد بودن از قید ترسها و اضطرابها از آسیب جسمی نیز اطلاق می شود. نیاز واقعی به مستند کردن تأثیرات مضر و مشکلاتی که خشونت‌های مدرسه ای می تواند در محیط مدرسه ایجاد کنند وجود ندارد اگرچه برخی از متون اثربخشی، اهمیت این تصمیم را نشان داده اند برای مثال لی و برایک (۱۹۸۹) نشان داده اند که مدارس که یک محیط امن و منظم دارند به اهداف خود بیشتر رسیده اند به ویژه در مورد دانش آموزان خردسال. به عنوان یک حس مشترک و نیز آنگونه که هرم نیازهای مازلو (۱۹۵۴) پیشنهاد می کند (فصل ۵ را ببینید) اگر افراد راجع به ماندگاری و امنیت خود احساس نگرانی کنند برای آنان رسیدن به سایر اهداف دشوار خواهد شد به این ترتیب برای مدارس مهم است که یک محیط امن و مطمئن برای دانش آموزان و کارکنان ایجاد کنند.



## ساختار کار و تکلیف

شش بعد باقیمانده از سازمان و فرهنگ مدرسه ابعاد TARGET را که در فصل ۵ به عنوان ساختار اهداف کلاسی معرفی شد را بیان می کند این ابعاد می تواند در مقیاس بزرگتر از سازمان مدرسه بصورت تأثیر آن بر هردوی معلم و دانش آموز بکار برده شود (اندرسن ۱۹۹۷، اندرسن، ماهر، ۱۹۹۴، اندرسن، ماهر، میدگلی، ۱۹۹۱ الی ۱۹۹۳ ماهر میدگلی ۱۹۹۱، ۱۹۹۶ میدگلی ۱۹۹۳، اندرسن، هبیک ۱۹۹۵، میدگلی، ادلین ۱۹۹۸) نخستین بعد ساختار کار و تکلیف به ماهیت فعالیت هایی که دانش آموزان و معلمان به عنوان نقش خود در مدرسه انجام می دهند باز می گردد. ساختار کار همچنین به چگونگی سازمان یافتگی مدرسه در مورد کارکردهای معلم و نقش متفاوت اوست. مادامی که ماهیت تکالیف و برنامه ریزی مد نظر باشد. ماهر و میدگلی (۱۹۹۱) پیشنهاد می کنند که یک مدرسه ی تسلط - محور طوری تکالیف را سازمان دهی می کند که دانش آموزان در مسیر

ارزش و علاقه در یادگیری و نه فقط پوششی برای ارزیابی یا برآوردن احتیاجات اداری، پرورش پیدا کند. این کار به وسیله تشویق استفاده از تکالیف قانونی و معتبر و فعالیتهای معنی دار که با محتویات جهان واقعی ارتباط دارند و با زمینه و تجربیات دانش آموزان ارتباط دارد انجام می شود (بلو منفلد و بقیه ۲۰۰۰، سنیگر و بقیه ۲۰۰۰) این تکالیف باید برای دانش آموزان چالش انگیز برنامه ریزی شود ولی آنسوی توانایی آنها نباشد یک محیط تسلط محور می تواند شامل بکارگیری برنامه هایی خارج از مدرسه باشد مثل کارآموزی و تجربیات میدانی (ماهر، میدگی ۱۹۹۱، ۱۹۹۶) این تأکید بر ارزش یادگیری در میان انواع فعالیتهای باید از ایجاد یک اهداف تسلط یابی شخصی پشتیبانی کند و یا بازده مثبت برای دانش آموزان در پی داشته باشد.

در مورد ساختارکاری مدرسه، لی و همکاران (لی و بقیه، ۱۹۹۳) به مجموعه ای از الگوهای کار یک مدرسه بزرگ و رسمی که می تواند در مقابل برخی بازده های مثبت برای معلمان و دانش آموزان قرار

گیرد را در شکل ۱-۹ فهرست کرده اند گرچه شواهد تجربی در این مورد محدودند برای مثال سازماندهی و مشخص کردن نقش معلمان می تواند در ایجاد تعامل میان دانش آموزان و معلم را محدود کند یعنی محدود به ۴۵ تا ۶۰ دقیقه دوره ی کلاسی در هر روز با ۴ تا معلم و در مدرسه خیلی بزرگتر ۴ تا ۶ ساعت در روز و تعامل با یک معلم در مدارس ابتدایی. این فقدان تعامل بصورت واضح خللی در توسعه ی رابطه ی شخصی بین معلم و دانش آموز ایجاد می کند (بخش قبلی در مورد جو مدرسه را ببینید) همچنین افزایش بیگانگی را به دنبال دارد (لی و بقیه ۱۹۹۳ نیومن ۱۹۸۱) در حقیقت برخی از پیشنهادات در مورد ایجاد اصلاح در مدارس متوسطه (برای مثال کارنجی کاونسیل بر روی رشد نوجوانان ۱۹۸۹) پیشنهاد می کنند که ساختاری ایجاد شود که معلمان بتوانند با گروههای کوچکی از دانش آموزان کار کنند تا بتوانند رابطه ای شخصی نزدیکتر ایجاد کنند. بریک لی و هولند (۱۹۹۳) به این نتیجه رسیده اند که مدارس کوچک و سازمان یافته کاتولیک به گونه ای ترتیب یافته اند که نقش مشخص و

واضحی به معلمان داده نشده است شانس بیشتری برای توسعه ی روابط شخصی بین معلمان و دانش آموزان ایجاد کرده اند.

### ساختار مدیریت و اقتدار

سومین بعد چارچوب TARGET به مورد ساختار اقتدار و مدیریت که هر دوی معلم و دانش آموز را در سهم بودن در فعالیتهای مدرسه و کلاس هدایت می کند می پردازد. در سطح معلم حجم عمده ای از متون در مورد احتیاج به کنترل معلم، صلاحیت دهی به معلم و سهم کردن معلم در تصمیم سازی و مدیریت مدرسه وجود دارد (برای مثال بولینی ۱۹۸۹، دوک، شوورز و ایمر ۱۹۸۰، شدویچارچ ۱۹۹۱) اگرچه پایه ی تجربی برای این تحقیقات چندان قوی نیست (لی و بقیه ۱۹۹۳) از یک دیدگاه انگیزشی برای این تحقیقات که شامل هر دو نظریه هدف مدار (ایمز، ۱۹۲۶، ماهرومیدگی ۱۹۹۶) و نظریه انگیزش درونی (دسی و ریان ۱۹۸۵) شرکت معلمان در کنترل و

استقلال روی جنبه های مختلف محیط خود می تواند در ایجاد بازده مثبت مؤثر باشد.

در سطح دانش آموزی ماهرو میدگلی (۱۹۹۶، ۱۹۹۱) پیشنهاد می کنند که فرصت دادن به دانش آموز برای شرکت در یادگیری و تصمیمات مدرسه به آنها کمک می کند که نوعی حس تمایل به تسلط را در خود تقویت کند که در سطح کلاسی هماهنگونه که در فصل ۸ توضیح داده شد اجازه دادن و تا حدودی دادن استقلال به دانش آموزان در انتخاب و کنترل می تواند تا حدودی بر انگیزش و یادگیری و سایر راهبردهای خودتنظیمی کمک کند. سرانجام این شرکت در تصمیم گیریها می تواند به دانش آموز در مسئولیت پذیری، استقلال، مهارتهای رهبری کمک نماید. البته هیچکس پیشنهاد نمی کند که معلمان و مدیران نقش اقتداری خود را به دانش آموزان محول نمایند بلکه در موقعیتهایی که ساختار اقتداری آنقدر توسعه یافته است که می تواند برخی کنترلها تمرین کنند. برای مثال انجمنهای مدرسه می توانند اعضای دانش آموزی داشته باشند که

مجاز به بازی کردن نقش فعال در تصمیم گیری داشته باشند. نظم مدرسه می توانند بوسیله مدیریت طوری مشخص شده باشد که ورودی اندکی بریا دانش آموز قایل باشد یا تلاش زیادی باید انجام شود تا دانش آموزان در بحثهای روشنگر ارزشهایی که رفتار گروه و سازمان را هدایت می کنند شرکت داده شوند. به دانش آموزان می توان امکان انتخاب برخی تنظیمات آموزشی را داد یا آنها را به در پیش گرفتن انواع خاصی از روشها بدون داشتن کنترل زیاد، به تصمیم گیری وادار کرد. مدارس می توانند انتخاب دانش آموزان در برنامه های آموزشی درونی و بیرونی را گسترش دهند یا آنها را محدود به تعداد مشخصی از دانش آموزان نمایند (ماهر و بیدگی ۱۹۹۶، ۱۹۹۱)

### ساختار پاداش و تأیید

این بعد بیان می کند که چگونه دانش آموزان را بخاطر کار و عملکردشان مورد تأیید قرار می دهند و کسانی این معیارها را مورد

استفاده قرار می دهند بعداً مورد شناسایی قرار می گیرند. ماهر و میدگی (۱۹۹۶ و ۱۹۹۱) اشاره کرده اند که عملکرد تشویق در سطح مدرسه نخستین بعد در سطح مدرسه است که آنان را متقاعد کرد که نمی توانند به سادگی مدارس را با رفتاری در سطح کلاس اصلاح کنند. آنها با معلمان کلاسها همکاری کردند تا به آنان کمک نمایند تا کلاسهایشان بیشتر تسلط گرا نمایند، قسمت بزرگی از این تلاش شامل ساختار پاداش و سپاسگزاری بود که بر اساس پیشرفت دانش آموزان، تسلط و بهبود فردی و تلاش و بدون جوایز مسابقه ای، مقایسه ای و نامربوط، انجام می گرفت. هرچند مادامی که با معلمان کار می کردند، معلمان اشاره می کردند که روند مدرسه چنین انواعی از گرایش تسلط مدار را درک نمی کنند ولی در حقیقت معیارهای هنجارهای مشخص که مقایسه اجتماعی میان دانش آموزان را افزایش دهند و پیشرفت در جهتی که فقط بدست آوردن نمره خوب، به حای یادگیری بود. در کنار روند تشویق مدرسه، برنامه ای وجود داشت که در آن دانش آموزانی که کتاب بیشتری خوانده بودند

تشویق می شدند (پیتزای رایگان) ماهر و میدگلی گزارش داده اند که این برنامه باعث می شد دانش آموزان تعداد بیشتری از کتابهای ساده کم حجمی که قادر به یافتنش بودند را بخوانند بدون آنکه چالش یا سطحی از دشواری روبرو شوند و در باره ی فهم و یادگیری مورد پرسش قرار گیرند. نیاز به گفتن نیست که عدم تطابق میان تلاشهای کلاسی برای معیار مبتنی بر تسلط در مورد پاداش و روش پاداش دهی در سطح مدرسه از تلاش معلمان برای تغییر کلاسهایشان حمایت نمی کنند.

مطابق این، اگرچه مهم است نظام پاداش و تأیید در کلاس بر تسلط، پیشرفت و بهبود فردی استوار باشد ولی این نیز اهمیت دارد که ساختار پاداش دهی در سطح مدرسه نیز همتراز و همراستا با این معیارها باشد. در مجموع اگر ساختار اعطای پاداش مدرسه فقط بر معیارهای رقابتی استوار باشد آنگاه همیشه این شانس وجود دارد که انواع خاص از دانش آموزان شناخته شوند برای مثال گروهی از دانش آموزان بسیار موفق وجود دارند که همیشه آنها جوایز



تحصیلی را می برند و این را القا می کند که عملکرد خوب تحصیلی به وسیله ی دیگران قابل دستیابی نمی باشد و این به یک خصلت ثابت تبدیل می شود و این نوع از پیامدها می توانند تلاششان را در جهت کسب توانائیهای تحصیل متمرکز کنند.

ماهرومیدگلی (۱۹۹۱-۱۹۹۶) بیان می کند که مدارس شانس را برای همه ی دانش آموزان که مورد تقدیر قرار بگیرند را از طریق ایجاد برنامه ی «بهترین فرد» و روندهای جایزه دهی ایجاد کند. آنها پیشنهاد می کنند که راهبردهایی در سطح مدرسه می توانند تمرکز دانش آموزان و معلمان را در حصول به هدف قرار دهد و نه فقط آنان را برسطوحی از پیشرفتهای رقابتی پیروز کنند - برای مثال مک ایور (۱۹۹۵) چندین برنامه مدرسه ای را که برای کمک به معلمان در پیاده سازی نظام پاداش و جایزه بر اساس بهبود شخصی استوار بود را مرور نمود.

این برنامه ها فرض می کردند تعدادی دانش آموز لاقل برای شروع فرآیند آموزش خود در مدرسه نیازی به جایزه ندارند. به علاوه اگر

جایزه ها راجع به مهارتها و افزایش کارآمدیشان باشد آنگاه می تواند تأثیری مثبت بر رفتار دانش آموزان داشته باشد (کامرون و پیرس ۱۹۹۴ مورگان ۱۹۸۴) سرانجام اشاره کردند که مدارس می توانند تلاشهایی در دامنه ها و فعالیتهای مختلف ارزش گذاری کنند و این کار را با تبلیغ کردن اهداف در عرصه های مختلف انجام دهند (مثل دوستداران علم، باشگاههای گفتگو، دستاوردهای موسیقی و هنری - ارتباطات اجتماع مدرسه ای) نه فقط بصورت کلی، پیشرفت تحصیلی بر اساس GPA تنظیم شده است.

### تمرینات گروهی

هنگامی که ماهرومیدگلی (۱۹۹۶، ۱۹۹۱) این بعد را مشخص می کردند آن را در ارتباط با ساختارهایی برای انواع خاصی از تعامل دانش آموزی و بهبود و رشد مهارتهای اجتماعی دانش آموزان قرار دارند. در سطح کلاس می تواند تمرینهای گروهی شامل استفاده از گروه بندیهای کلاسی (مثل گروههای خواندن زیاد و کم در کلاس

اول) و یا استفاده از گروههای مشارکتی و دیگر روشهای آموزش تمام گروهی باشد. در سطح مدرسه یکی از جنبه های تمرینات گروهی شامل حمایت از روشهای جایگزین آموزش گروهی می باشد. حجم زیادی از تحقیقات استفاده از گروههای کوچک و گروههای مشارکتی را پشتیبانی می کنند مادامی که بطرز مناسبی طراحی و اجرا شده باشد و صرفاً برای جمع کردن دانش آموزان با هم و تعامل آنها بدون هیچ گونه راهنمایی و حمایت باشد. (ببینید بوسرت ۱۹۸۸، کوهن ۱۹۹۴، جانسون، موردی یاما، جانسون، تلسون و اسکون ۱۹۸۱، راسن شاین و مستیر ۱۹۹۴، شهران ۱۹۸۰، سالوین ۱۹۸۳a و b1983، ۱۹۹۵، وب و پالینسکار ۱۹۹۶) اگر مقررات و روشهای مدرسه استفاده مناسب از گروههای کوچک در سطح کلاس را تضعیف کند آنگاه معلمان در استفاده از آن به عنوان یکی از روشهای آموزش یکی از روشهای آموزش زمان دشواری را خواهند گذراند.

علاوه بر تدریس گروههای کوچک کلاسی، ابعاد گروهی در سطح مدرسه می تواند شامل استفاده از مسيردهی بين کلاسی باشد. متون راجع این موضوع گسترده بوده و نمی توان به آسانی آن را در قسمتی خلاصه کرد (برای اطلاعات بیشتر مقالات و کتابهایی از الکساندر، کوک و مک دیل (۱۹۷۸)، بولز و گینتیز (۱۹۷۹) کامرون و برندر (۱۹۸۷) هینز (۱۹۷۴) جکنز و براون (۱۹۷۵) لی و بریک (۱۹۸۸) مک ایور، رومن و مابین (۱۹۹۵) آاکز (۱۹۸۵) رومن بوم (۱۹۸۰) - (۱۹۷۶) سورنسن (۱۹۸۷) و سورنسن و هالینال (۱۹۸۶) را که تنها تعداد اندکی نام برده شده است. به جای آن ما توضیحات خود را بر برخی ملاحظات عمومی در مورد سطح مدرسه می تواند تأثیر منفی بر روشهای بین کلاسی داشته باشد متمرکز خواهیم کرد.

نخست الی و همکارانش (لی و بقیه ۱۹۹۳) به شواهدی اشاره می کنند که در بسیاری از مدارس در ایالات متحده امروز حتی دو یا سه مسیر مشخص و تعریف شده خوب در مدارس وجود ندارد مسیرهایی که می توانند در تحقیقات اولیه بعنوان هنجار مطرح شوند

(تحصیل، تجارت، شغل). آنها اشاره کردند که در الگوهای فردی انتخاب رشته در گذشته انعطاف پذیری بیشتری وجود داشت و اینکه حجم گسترده ای از فرصتهای انتخاب رشته برای دانش آموزان نسبت به مقاطع ابتدایی بیشتر بود خصوصاً در دبیرستانهای بزرگ و با امکانات کامل، مطابق آن، پیشنهاد می کنند که وجود دوره های مختلف با امکانات منابع یادگیری مختلف قابل انتخاب بوسیله ای دانش آموزان اهمیت بیشتری از امتحانات صوری دارد.

مک ایور (۱۹۹۵) در مروری بر ساختار اجتماعی مدارس که به انواع مختلفی از دوره ها دسترس دارند از نظر امکانات مثبت و منفی، محدودیتهای دانش آموزی بررسی کرد. آنها اشاره کرده اند تعدادی مدارس امکان دسترسی یکسان به دوره های آمادگی برای تمام دانش آموزان فراهم نمی کردند حتی اگر این دوره ها ماهیت تحصیلی داشتند و برای ورود به دانشکده لازم بود. هرچند آنان پیشنهاد کردند که این محدودیت در زمان بعدی منابع و فقدان اطلاعات نزد معلم، مشاور و دانش آموز می تواند اغلب به علت تصمیمات در مورد

شمار نام نویسی شدگان و نه به علت تصمیم عده ای از کارکنان مدرسه باشد. با این حال، انواع دوره های قابل انتخاب بوسیله دانش آموزان (مثل دوره های تحصیلی پیشرفته) به شدت با اهداف ثابت نگه داشتن متغیرهای زمینه ای سایر دانش آموزان و بدون در نظر گرفتن کیفیت آموزش همبستگی دارد (لی و بقیه ۱۹۹۳)

دوم، اینکه، در مجموع برای دسترسی به دوره های آمادگی، تعدادی از مطالعات نشان می دهد که دسترسی به دوره های پیشرفته ریاضی (مثل جبر در کلاس هشتم) تأثیر مثبتی بر پیشرفت دانش آموزان در ریاضی داشته است. برای مثال در یک تحقیق (لی و بریک ۱۹۸۸) همبستگی میان گذراندن دوره های ریاضی و موفقیت در سال تحصیلی بعدی ۰/۶۵ بود. این رابطه حتی پس از اینکه زمینه، روشها و رفتار دانش آموزان نیز مد نظر قرار گرفت ثابت ماند. (لی و بقیه ۱۹۹۳) سرانجام مک ایور و همکاران اشاره کردند که دسترسی به دوره هایی که بر تدریس برای فهمیدن تکیه دارند (پیشنهاد فعلی برای آموزش کیفی) معمولاً محدود به دوره های سطح بالا و مدرسه

بوده است (اوآکز ۱۹۸۵ پیچ ۱۹۹۰، روودن بوش و روودن و شانگ ۱۹۹۳) اگرچه ممکن است حتی در سطوح بالا به تدریس برای فهمیدن چندان پرداخته نشود ولی از مدل ساختار انگیزش فعلی مشخص می کند که این نوع آموزش امتیازات مثبتی برای دانش آموزان دارد (فصل ۸ را ببینید).

با استفاده از این یافته ها، برای مدارس اهمیت دارد که شانس دسترسی به دوره های تحصیلی را برای تمام دانش آموزان فراهم کنند. لی و همکاران (لی و بقیه ۱۹۹۳) یادآور شده اند در تحقیق خود از مدارس کاتولیک (بریک ۱۹۹۳) تعداد بیشتری از دانش آموزان در دوره های تحصیلی ثبت نام کرده اند زیرا آن دوره ها به تعداد انواع دیگر دوره ها نبود و هم این هنجار مدرسه نبود که همه دانش آموزان دوره های تحصیل را طی کنند. خارج از انواع کلاسها، دسترسی یکسان به کیفیت آموزش نیز مهم است. ماهرومید کلی (۱۹۹۶ و ۱۹۹۱) بیان می کنند که مدارس شانس دسترسی به یادگیری گروهی، حل مسئله، و تصمیم گیری به وسیله گروههای

کوچک را فراهم کنند. همین طور، اگر تدریس برای فهمیدن، به عنوان الگویی از تدریس کیفی به شمار آید همه گروهها باید به آن دسترسی داشته باشند. با وجود برخی از مسیرها که به دلایل اداری در مدارس بزرگ وجود دارند ماهر و میدگلی ایجاد زیرگروهها (تیمها، خانواده ها، مدارس درون یک مدرسه) در مدارس بزرگتر - که شانس تعامل مثبت معلم - دانش آموز و دانش آموز - دانش آموز را فراهم می کنند. آنها همچنین پیشنهاد می کنند که باید به تشویق عضوگیری چندگروهی پرداخت تا امکان دسترسی نظیر به نظیر به گروهها فراهم شود.

### روشهای ارزشیابی

روشهای ارزیابی به ماهیت و کاربرد روشهای ارزشیابی و سنجش دانش آموزان می پردازد با توجه به جنبه گروهبندی، دو سطح از تأثیر مدرسه بر روشهای ارزشیابی وجود دارد نخستین اینکه، برخی مدارس روشهای منصفانه در توزیع رتبه ها دارند برای مثال ممکن



است روش مدرسه توزیع نمره ها از A تا F در یک دوره، با کمترین ارزش As، Fs، Bs و Ds و بزرگترین عدد Cs (تقریباً توزیع نرمال نمره ها) اگر خط مشی مدرسه تسلط گرا باشد نظام ارزشیابی کلاسی که بر تلاش شخصی، بهبود و پیشرفت استوار است که برای معلمان اجرای آن دشوار خواهد بود (ماهر و میدگی ۱۹۹۱، ۱۹۹۶). مطابق این سیاست کلی مدرسه در قبال نمرات و ارزشیابی می تواند قوت ببخشد یا سست کند آنچه معلمان در کلاس به عنوان روشهای ارزشیابی بکار می برند.

در مجموع سیاستهای ارزشیابی مدرسه می تواند تأثیر مستقیم بر انگیزش دانش آموزان داشته باشد. برای مثال اگر روشهای ارزشیابی بر مقایسه هنجاری میان دانش آموزان استوار باشد مثل رتبه بندی دانش آموزان کلاسی) می تواند بصورت رقابتی اجتماعی به نظر آید و آنگاه حداقل برای آنانکه خوب نبودند در ادراک شایستگی و کارآمدی از خود لطمه می بیند انواع برنامه های ارزشیابی همیچنین می تواند بر آنچه معلمان در آموزش بر آن تأکید

می ورزند و آنچه دانش آموزان باور دارند یادگیری آن مهم است تأثیر داشته باشد (ماهرومیدگی ۱۹۹۶، ۱۹۹۱) البته اگر ارزشیابی برای بازتاب اهمیت و ارزش هدف طراحی شده باشد این یک مشکل محسوب نمی شود. هرچند برخی از ارزشیابی‌هایی که در مدرسه، ناحیه یا منطقه استفاده می شود ارزشیابی واقعی دانش را انجام می دهد و با یادگیری مفهوم یا تفکر سطح بالاتر کاری ندارد. در این حالت تعجب برانگیز نمی باشد که برخی معلمان همانگونه که در ربخش قبلی اشاره شد برای یادگیری مفهومی تدریس نمی کنند به علاوه برخی از دانش آموزان ارزش و کارایی این امتحانات سراسری را می بینند و به این علت به فرآیند عادی فعالیتهای کلاسی یا هر تکلیف معنی دار یادگیری مرتبط نمی شوند مدارس می توانند با کاهش تاثیرات منفی روشهای ارزشیابی از طریق کاهش تاکید بر مقایسه های هنجاری اجتماعی که عمومی اند کمک نمایند. آنها همچنین می توانند روشهایی را ابداع کنند که دانش آموزان بتوانند خود، حرکتشان را بسوی اهداف ارزشیابی کنند. برای مثال پورت

فولیو (مجموعه کارها) یک روند ارزشیابی است که می‌توانند به دانش آموزان را در قوت و ضعف آنان در یک دوره خاص کمک کند (ببینید پیرس و آیرس ۱۹۹۴)

مجموعه کارها می‌توانند به معلمان در فردی کردن تدریس و ارزشیابی آن برای آموزش در راستای نیازهای دانش‌آموزان یاری کند. آنها می‌توانند توسط معلمان برای اندازه‌گیری پیشرفت و بهبود دانش‌آموزان بکار رود. اگرچه پورت فولیو (مجموعه کارها) برای بسیاری از مدارس، کلاسها و معلمان یک نظام ارزشیابی جدید محسوب می‌شود برخی مسائل در مورد روایی و پایایی آنها باید حل شود. همچنین مسائل اجرای عملی در مورد زمان ارزشیابی مورد استفاده در سطح معلمان و کلاسها در سطح مدرسه حل شود. با این همه، این یک روش ارزشیابی است که برخی اهداف تحقیقات تسلط مدار را پوشش می‌دهد (ایمنی ۱۹۹۲ - ماهرو میدگلی ۱۹۹۶، ۱۹۹۱)

استفاده از زمان

آخرین بعد Target با مقدار زمان مورد استفاده در سطح مدرسه ارتباط دارد. مقداری از پیشنهادات فعلی برای تسلط بر اهداف، برای بهبود آموزش در ایجاد تدریس مفهومی و تفکر انتقادی برای ایجاد هنجارها. ایجاد یک فضای اشتراکی به زمان بیشتری برای معلمان و دانش آموزان نسبت به میزان زمان فعلی احتیاج دارد. هنوز در برخی مدارس ایالات متحده معلمان برای کاربرد برخی پیشنهادهای این فصل و این کتاب را ندارند. استونسون و استیگر (۱۹۹۲) اشاره کرده اند که در مدارس ژاپنی معلمان اغلب وقت بیشتری برای طراحی، مشاوره با همکاران و برای نمره دادن و ارزشیابی کارهای دانش آموزان کنار می گذارند، زیرا ساعات تدریس آنها به زیادی ساعت تدریس در روز همکاران آمریکائیشان نیست. این زمان جدا از تدریس، که در مدرسه و با بقیه معلمان سپری می شود به بهبود جو همکاری و مشاوره های میان معلمان در ژاپن کمک می کند، همچنین شانس بیشتری برای معلمان برای توضیح دادن اهداف و روشهای تدریستان که به ایجاد اجماع در مورد هنجارها و اهداف مدرسه

کمک می‌کند. اگرچه این غیر محتمل است که تغییر عمده‌ای در چگونگی گذراندن ساعتهای غیر کلاسی بیشتر معلمان آمریکا اتفاق بیفتد ولی این مهم به نظر می‌رسد که راههایی برای کارکرد معلمان با هم در تشریک مساعی برای بهبود مدرسه و روشهای آموزش بدون ایجاد کار اضافی پس از یک روز کامل درسی ایجاد شود. (ماهر و میدگلی ۱۹۹۶ ببینید)

در مورد زمان مورد استفاده دانش‌آموزان تعدادی روش وجود دارد که به دانش‌آموزان در رشد مهارتهای مدیریت زمان کمک می‌کند. برای مثال برخی انعطاف‌پذیری‌ها وقتی دانش‌آموزان کارهایشان را در روز یا در طول هفته انجام می‌دهد می‌تواند کنترل و مسئولیت‌پذیری آنها را افزایش دهد. البته دانش‌آموزان به تفکر و راهنمایی در مورد مدیریت زمان نیازمندند ولی این نوع فرصتها می‌توانند به آنها در افزایش انگیزه‌های درونی و اهداف تسلط‌گرا کمک کند (دسی وریان ۱۹۸۵، ماهر و میدگلی ۱۹۹۱، ۱۹۹۶) راهبرد دیگر ایجاد فرصتی برای دانش‌آموزان برای زمان‌بندی اهداف و کارهایشان می

باشد (فصل ۴ و ۵) دانش آموزان لازم است ابتدا توسط معلمان، نظارت و چارچوب بندی شوند. ولی به تدریج این فرصتها به دانش آموزان اجازه خود تنظیمی در بخش پیشرفت اهداف، اجرای نقشه هایی برای رسیدن به اهداف خود و نظارت بر زمانشان با در نظر گرفتن اهداف متفاوت، خواهد داد (زیمرمن، گرنبرگ، وینستین ۱۹۹۴) کاربرد ۱-۹ که بعدا در این فصل خواهد آمد برخی روشها برای بهبود مدرسه در رابطه با این ایدهها را پیشنهاد می کند.

فرصتها و محدودیتهای بیرونی

اگرچه بصورت ضمنی در صحبتهايمان اینجا اشاره شد واضح به نظر می رسد که این هشت بعد فرهنگ و سازمان مدرسه در بستر بزرگتری ایجاد می شود، شکل می پذیرد و بوجود می آید و همانگونه که در شکل ۱-۹ نشان داده شد. این بستر بزرگتر شامل تعدادی از امکانات مختلف است که می تواند بصورت محدودیتی برای توسعه یک مدرسه از نظر فرهنگی و سازمانی عمل کند. تعداد مختلفی از

جنبه‌های مجموعه مدارس بزرگتر وجود دارند که می‌تواند فرهنگ و سازمان مدرسه را تحت تاثیر قرار دهد ولی ما بر جنبه‌های بسیار برجسته آن تاکید می‌ورزیم. عموماً اکثر تحقیقات روی جنبه‌های بیرونی به بازده معلم و دانش‌آموز مستقیماً متصل شده است. اگرچه در این فصل ما بر تاثیر غیر مستقیم آنها بر این بازده‌ها از طریق تاثیر آنها بر فرهنگ و سازمان مدرسه می‌پردازیم (لی و بقیه

(۱۹۹۳)

## انواع دانش آموزان

روشهای مختلف برای مشخص کردن دانش آموزان وجود دارد ولی ما بر عناصر توانایی عمومی مثل سطح پیشرفت، رقابت، کلاس اجتماعی و سن تکیه می‌کنیم. در ترکیب توانایی واضح است که مدارس موثر لاقلاً یک هسته گروهی از دانش آموزان پراکنده و تشویق شده تحصیلی را دارا هستند (راتر و بقیه ۱۹۷۹) موقعیتی که در رشد یک فرهنگ متمرکز بر تسلط و یادگیری تحصیلی، یاری رسان است. در مقایسه، اگر مدرسه‌ای، دانش آموزان زیادی داشته باشند که مشکلات جدی ایجاد کنند و از مدرسه بیگانه باشند ایجاد و حفظ خصیصه های متمرکز بر جنبه‌های تحصیلی دشوار خواهد بود. مادامی که یک معلم و یک کلاس با اکثریت دانش آموزان مشکل دار و ناموفق محدود می‌شوند (بار، در بن ۱۹۸۳) مدارس نیز به گونه‌ای مشابه محدود خواهند شد (لی و بقیه ۱۹۹۳) در همان زمان، با همبستگی بیشتر این داده‌ها ممکن است یک فرهنگ مثبت مدرسه‌ای و



کلاسی در ایجاد هسته‌ای از دانش‌آموزان با انگیزه و موفق یاری رسان باشد.

در مورد نژادها، حجم زیادی از تحقیقات روی ترکیب نژادی، پیشرفت و یکپارچگی مدارس انجام گرفته است (ببینید راسل و هاولی ۱۹۸۳) که بسیار بیش از آن چیزی است که بتوان در این فصل خلاصه نمود. در روش تحلیلها که مبتنی بر ارزشهای مشترک و جوی از روابط اجتماعی خوب بود، هرچند شواهدی وجود دارد که روابط درون گروهی تا حدودی در مدارس که درصد بالاتری از دانش‌آموزان اقلیت داشتند بهتر است (اسکوفیلد و سگر ۱۹۸۳) با این وجود نشانه‌هایی مبتنی بر داده‌های مطالعات موردی (کوسیک ۱۹۸۳، متز ۱۹۷۸) وجود دارد که مشکلات درون گروهی میان دانش‌آموزان از نژادهای مختلف در مدارس اجباری موجب ایجاد شکاف در جامعه‌ی مدرسه‌ای ایجاد یک اختلاف در تمرکز تحصیلی مدرسه شده است (لی و بقیه ۱۹۹۲) مطابق این سلسله مراتب نژادی مدرسه می‌تواند فرصتی برای یادگیری چند فرهنگی باشد ولی می‌تواند به عنوان محدودیتی

روی فرهنگ مدرسه در ایجاد ارزشهای مشترک و جو همکاری اجتماعی باشد اگر گروههای کاملاً و دقیقاً با هم کار و تعامل نداشته باشند (ایلر، کوک و وارد ۱۹۸۳ گرانت ۱۹۸۸).

کلاسهای اجتماعی در مورد نژادها به ترتیب گفته شده عمل نمی کند ولی لی و بریک (۱۹۸۸) به این نتیجه رسیده‌اند که میانگین سطح SES یک مدرسه به پیشرفت کلی مدرسه مرتبط است. به علاوه یافته های تحقیقات در مدارس سنتی مؤثر نشان داده است که آنجا تفاوتی میان چگونگی اجرای مبانی کیفی در کلاسهای اجتماعی بالا و پایین وجود دارد. (هالینگر و مورفی ۱۹۸۶) برای مثال مدیریت مدارس اثربخش، با جمعیت کلاسی کمتر امکان اعمال کردن کنترل مستقیم بیشتری نسبت به مدارس با سطح بالاتر SES داشته اند. البته در تحلیل ما از فرهنگ مدرسه از نظریه تسلط مدار، سطح نظارت و کنترل بالاتر مدیریت می تواند بصورت یک محدودیت در اجرای برخی تغییرات پیشنهادی توسط ماهر و میدگلی (۱۹۹۶ و ۱۹۹۱) بروز کند.

در مورد سن دانش آموزان ممکن است ساختار و سازمان مدارس متفاوت، روشهای بهتری برای تطابق با دانش آموزان با سنین مختلف یافته باشند. برای مثال متون موجود در مورد انتقال به مدارس متوسطه (اندرمن، ماهر، ۱۹۹۴ اندرمن ماهر و میدگلی ۱۹۹۴، براددوک، مک پارتلند ۱۹۹۳، اکل، لرد، میدگلی ۱۹۹۱، اکل میدگلی ۱۹۸۹، اکل، میدگلی، ویگفیلد، رومن و بقیه ۱۹۹۳، اکل و بقیه، ۱۹۹۸، میدگلی و بقیه ۱۹۹۵) استناد می کنند که پیشرفت دانش آموزان انگیزش و درگیر شدن در حرکت از مدارس ابتدایی به مدارس متوسطه کاهش زیادی می یابند. بطور سنتی، روانشناسان، برخی از این تغییرات را وابسته به اسنادها و رشد فرایندهای شناختی، مثل افزایش ادراک فراشناختی و توانایی استفاده از مقایسه اجتماعی می دانند (اندرمن، ماهر ۱۹۹۴ روبل، فری ۱۹۹۱) همچنین آن را مربوط به تغییرات فیزیکی بلوغ می دانند (اکل و بقیه ۱۹۹۸) اگرچه بیشتر تحقیقات اخیر پیشنهاد می کنند که قسمتی از این افت مربوط به رشد

عدم تطابق بین نیازهای دانش آموز و توانایی ها و ساختار و سازمان مدارس متوسطه است.

برای مثال دانش آموزان سال یازدهم دبیرستان که قادر به تمرینهای کنترلی و انتخابی بیشتری هستند بهتر می توانند در یادگیری خودتنظیمی دخالت کنند و در تفکرات فراشناختی و تفکر انتقادی شرکت کنند (اکل، میدگلی ۱۹۸۹، سیمون و بلت ۱۹۸۷) هرچند مدارس متوسطه اغلب با قواعد سختگیرانه تر و منظم که فرصت کمتری برای دانش آموزان در انتخاب و کنترل می دهد و در مقایسه با مدارس ابتدائی دست و پنجه نرم می کنند. در مجموع تکالیف کلاسی و روشهای آموزشی اغلب اجازه کمی به خودتنظیمی یا تفکرات انتقادی می دهد (اندرسن، ماهر ۱۹۹۴، اکل و میدگلی، ویگفیلد، رومن و بقیه ۱۹۹۳، میدگلی، اندرسن، هیگز، ۱۹۹۵ اردان، میدگلی، ود ۱۹۹۵) با وجود این انواع توسعه های غیرمنطبق، تعجب برانگیز نیست برخی از دانش آموزان با انگیزه و موفق دوره ابتدایی در مدارس متوسطه انگیزه خود را از دست می دهند. این تفاوتهای رشدی بیان می کند که

تأثیر فرهنگ و سازمان مدرسه بر بازده دانش آموزان ممکن است با سن دانش آموزان تغییر کند. بعضی از مطالبی که ما در بخش گذشته توضیح دادیم ممکن است بخصوص در دوره های متوسطه بارز و مهم باشد (میدگلی و بقیه ۱۹۹۵، اردلان و بقیه ۱۹۹۵) مطمئناً این مسائل در مدارس عالی نیز مطرحند ولی مانند مدارس متوسطه شاخص نیست. برخی دانش آموزان دبیرستان ممکن است با ساختار خشک و رسمی مدارس راهنمایی سازگار شده باشند و زمان آسانتری برای هماهنگی با فرهنگ مشابه در دبیرستان را سپری کنند. در هر حال با تحلیل ما از فرهنگ، مدرسه ها هنوز معتقدیم که تلاش برای بهبود سازمان و فرهنگ مدرسه در دبیرستان مهم است. در سطوح ابتدایی اگرچه اضطراری به شدت مدارس راهنمایی وجود ندارد زیرا دانش آموزان هنوز در حال رشد باورها، مهارت و انگیزه هایشان هستند علاوه بر این تعدادی از مدارس ابتدایی به علت اندازه ی کوچکترشان و ساختار و ارزشهای منسجمشان ممکن است

فرهنگ مدرسه ای مثبتی داشته باشند (ماهر، میدگلی ۱۹۹۶، میدگلی و

بقیه ۱۹۹۵)

#### اندازه مدرسه

همانگونه که قبلاً اشاره شد، اندازه مدرسه می تواند به عنوان یک

تسهیل کننده در فرهنگ و سازمان مدرسه، و هم بگونه های مختلف

بصورت یک محدودیت عمل کند و لی و همکاران (لی و بقیه ۱۹۹۳)

اشاره کرده اند که سه مسئله در مدارس بسیار بزرگ و رسمی برزو

می کند نخست انحراف از قواعد در مدارس بزرگ افزایش می یابد و

می تواند یک پراکندگی در مسئولیت پذیری و یا وفاداری به مدرسه

به خصوص در بخشهای تحصیلی دبیرستان بروز پیدا کند. دوم

اینکه در مدارس بزرگ، ارتباط با همه کارکنان مدیریتی دشوار است

در نتیجه امکان رشد ارزشهای مشترک و یک فضای همکاری و

ارتباط شخصی کاهش می یابد و سرانجام، هنجارها و اهداف ممکن

است فرمولیزه تر (رسمی تر) شود (مثل لیست اهداف نوشته شده در

مدرسه) ولی به علت اندازه ی بزرگ مدرسه و امکان کمتر تعامل میان همه کارکنان، عقاید فردی اعضا و اهداف آنها در اهداف فهرست شده انعکاس نمی یابد. این باعث می شود شخص اهدافی را حفظ کنند که در جهت مخالف اهداف فرمولیزه شده ی مدرسه کباشد. به این ترتیب از هر تلاشی حرکت بسوی این اهداف و تغییر اهداف مدرسه جلوگیری کند.

ماهر و میدگلی و همکارانش (ماهر، میدگلی ۱۹۹۶ (۱۹۹۱)، اردلان و بقیه ۱۹۹۵) مطالعه ی موردی از این مسائل را هنگامی که برای اصلاح یک مدرسه ابتدایی و راهنمایی برای آوردن آنها به سمت گرایش تسلط مدار، در تلاش بودند آنها را آماده کردند، آنها سابقه موفقیت در سطح مدارس ابتدایی را به دلایلی که تا کنون برشمرده شده را همراه داشتند. در سالهای پایانی دبیرستان آنها ابتدا موفقیت کمتری داشتند. برخی از رؤسای بخشها ظاهراً و بگونه ای مؤثر تغییرات پیشنهادی را بلوکه می کردند و رؤسا قادر به توسعه راهبردهایی برای دخالت دادن تمام دانشکده در تغییرات نبودند.

واضح بود که اندازه تأثیر مستقیمی بر موفقیت یا شکست پروژه نداشت ولی اندازه کوچکتر و با قابلیت مدیریت بهتر مدارس ابتدایی، اجازه ی برپاداشتن و توسعه یک نقشه منسجم برای اصلاح مدرسه را می داد. در مقایسه سالهای پایانی دبیرستان، اندازه بصورت یک مانع عمل می کرد، افراد بیشتری درگیر بودند و ایجاد یک همراهی برای اصلاحات دشوار می نمود در هر حال برخی از معلمان این دبیرستانها در تیمهای کوچکی با هم متحد شده بودند و اجرای تغییرات را ادامه می دادند. اردان، میدگلی و بقیه (۱۹۹۵) توضیح می دهند برخی از محدودیتهای خاص و چالش در بهبود مدارس راهنمایی وجود دارد.

### اجتماع والدین

نشانه های زیادی از تأثیر مثبت بر مدرسه بصورت عمومی و بر معلمان و دانش آموزان از دخالت دادن والدین در مدرسه وجود دارد (بلر و اپستین ۱۹۸۲، چوب ۱۹۸۸، کومر، ۱۹۸۰، اسپیتن ۱۹۹۵، ۱۹۸۷،



۱۹۸۶ لی و بقیه ۱۹۹۳) هرچند دخالت دادن والدین در مدرسه و کلاس مهم بتظر می رسید. در همین اثنا هرچند باید اشاره شود که دخالت یا کنترل جامعه و خانواده در مدرسه می تواند احتمال ایجاد تعارض بین قضاوت های شغلی و تجربی افراد مدرسه با اهداف و علایق والدین و اجتماع را ایجاد کند (لی و بقیه ۱۹۹۳) این بدین معنی نیست که یک تعارض خودکار بین افراد مدرسه و اجتماع وجود داشته باشد ولی پیشنهاد می کند که احتیاج به چانه زنی روی علایق، اهداف و ارزشهای مشترک همانند احتیاج آن در بین افراد خود مدرسه، در جامعه نیز وجود دارد.

برای مثال در مورد انواع اصلاحات و تغییرات که در بخش قبلی برای پرورش یک مدرسه تسلط مدار توضیح داده شد، والدین باید این تغییرات را حمایت کنند یا باید ناسازگار با اهداف در نظر گرفته شوند. برخی از والدین ممکن است گرایش به تسلط را ضروری ببینند و با کادر مدرسه در اجرای این تغییرات همکاری کنند (ببینید ماهر و میدگی ۱۹۹۶، اردان و بقیه ۱۹۹۵) در مقابل گروه دیگری از والدین

ممکن است تصور کنند آموزش تسلط گرا، فرزندانشان را برای رقابت در دنیای واقعی آماده نمی کنند و برای بلوکه یا محدود کردن هر تغییری در این جهت تلاش کنند. مطابق این والدین و جامعه به عنوان یک تعدیل کننده ی فرهنگ و سازمان مدرسه و بویژه تسهیل کننده یا محدود کننده ی تلاشهای اصلاحی مدرسه عمل کنند.

#### فرصتها و محدودیتهای ایالتی - منطقه ای

مدارس در یک جامعه، ایالت و البته در بستر ملی فعالیت می کنند همه ی این بسترها بر ابعاد فرهنگی و سازمانی مدرسه تأثیر گذارند ما تنها اندکی از تأثیرات ممکن در سطح منطقه ای و ایالتی را بررسی می کنیم. نخست آنکه همیشه امکانات و محدودیتهای مالی وجود دارد. به علت دگرگونی های محلی و ایالتی بودجه بندی مدارس برخی مناطق بودجه بیشتری از برخی دیگر مدارس دارند. این اجازه می دهد برخی مناطق ثروتمند شانس بیشتری برای ایجاد اصلاحات در مسیر برخی از پیشنهادات این فصل انجام دهند. برای مثال ما اشاره کرده

ایم، زمان یک عنصر مهم از سازمان مدرسه محسوب می شود مدارس با وضعیت مالی خوب می توانند قدرت مالی کادر خود را افزایش دهند و به آنها اجازه ی انعطاف پذیری بیشتری در استفاده از زمان و الگوهای مدیریتی بدهند.

برای مثال در یکی از مناطق که ما می دانیم سطح بالایی از بودجه را دارد یک کادر مدیریتی مدارس راهنمایی دارد که به معلمان زمانی برای دیدار فردی با دانش آموزان و سایر معلمان را می دهد. این معلمان ساعات کلاسی کمتری تدریس می کنند و در زمانهایی که تدریس ندارند به رشد روابط نزدیکتر با دانش آموزان و همکارانش می پردازند (گزارش ۱۹۸۹ بنیاد کارنگی در مورد بهبود مدارس راهنمایی) هرچند بودجه فعلی مدیریت را وادار می کند که ساعات این چنین را حذف کند و ساعات بیشتری در روز را تدریس کنند. این امر تنها بر معلمان تأثیر نمی گذارد بلکه در مدارس راهنمایی دانش آموزان را به قدری راجع به تغییرات عصبانی می کند آن را در نشستهای مدرسه ابراز می کنند. این حکایت نشان دهنده ی مشکلاتی

است که مسائل مالی مدارس ایجاد می کند و نشان می دهد چگونه این مسایل اصلاحات مدرسه را محدود می کند.

نوع دیگر محدودیتهای منطقه ای در روشهای ارزشیابی مدرسه ها خود را نشان می دهد. امتحانات استاندارد شده در سطح منطقه یا ایالت می تواند تأثیر زیادی بر باورهای معلمان، ماهیت برنامه ی آموزشی، اهداف عمومی مدرسه و ماهیت آموزش داشته باشد. اگر امتحان را به گونه ای طراحی شده باشد که میزان دانش را انعکاس دهد به نظر می رسد احتمالاً تصمیمات آموزشی و برنامه ریزی، این نوع سنجش را دنبال کنند. این می تواند بر همبستگی بین برنامه و دانش مشق - تمرین به جای آموزش برای فهم و تفکر انتقادی متمرکز شود. علاوه بر این اگر آزمونهای همراه با تصمیمات مهمی مربوط به عملکرد هستند ارزشیابی می تواند اثر بیشتری را بر فرهنگ و سازمان مدرسه داشته باشد.

کاربرد ۱-۹

## به کار بردن اصول انگیزشی در اصلاحات

تحقیقاتی که در این فصل مرور شد تعدادی پیامد برای مدیریت مدارس خواهد داشت. به اضافه تعدادی از پیشنهادات برای اصلاح مدارس از طریق محققان و نظریه پردازان آموزشی ارائه شده است (ببینید مونسو و مک کویلون ۱۹۹۳، پرکینز ۱۹۹۲، سیزر ۱۹۹۲ و فقط در باره هر کدام از مباحث کنونی و رهبری آموزشی، دلتای کاپلان).

ما به توضیح همه پیشنهادات یا حتی داوری در مورد یکی از آنها نخواهیم پرداخت. اصلاح مدارس دشوار، زمان بر، و یک تکلیف بدون برنامه ریزی شده است (بلومفلد و بقیه ۲۰۰۰) اگر گوی سحرآمیزی وجود داشته باشد که بتوان برای همه بکار برد آنگاه نیازی به ارایه این پیشنهادات توسط ما در این جا نبود (کوبان ۱۹۹۰، نیومن ۱۹۹۳، ساراسون ۱۹۹۰) بهرحال، تغییر در کلاس نیز مثل تغییر در مدرسه دشوار و نیازمند قضاوت شخصی است. ما این پیشنهادات را به عنوان خطوط راهنما برای فکر کردن در مورد تغییرات در مدرسه

ارایه می کنیم. این خطوط راهنما نخست با انگیزه دانش آموزان سر و کار دارند سپس با فقط تمرکز روی کتاب در هر حال آنها باید با پیشرفت بیشتر دانش آموزان در ارتباط باشد و بازده مثبت معلمان را افزایش دهد. در حقیقت لی و اسمیت (۱۹۹۵) به این نتیجه رسیده اند مدارس که برای برخی اصلاحات تلاش کرده اند به نتایج بهتر نسبت به آنهایی که برای تغییر فرهنگ و سازمان خودکاری نگریه اند به پیشرفتهای بهتری دست یافته اند حتی بعد از کنترل کردن بر تفاوت‌های موجود در مدارس.

۱- هنجارهای عمومی مدرسه، ارزشها و باورهای مشترک را توسعه دهید. همانگونه که تا کنون اشاره شد باورها و اهداف مشترک به نظر می رسد در مدارس بهتر و مؤثرتر عمل نمایند اگرچه مشکل و وقت گیر خواهد بود، ولی فرصتی برای معلمان و مدیران وجود خواهد داشت تا با تشریک مساعی با یکدیگر دیدگاه مشترکی برای مدرسه ایجاد کنند.

برای مثال ضروریات مدارس ائتلاف سائز را ببینید مانسی، مک کویلان، سیزر (۱۹۹۲) نه اصل مشترکی را که باید راهنمایی سازمان مدارس، برنامه ریزی و مدیران باشد را بیان می کند. این اصول بصورت منصفانه ای عمومی بوده و تعدادی از ایده های این فصل را منعکس می کند. در همین مورد مشخص شده است که این نه اصل توسعه و اجرا شده است در ارتباط با منابع موجود، مدیریت و عرصه مدارس محلی مطابق با این زمان زیادی برای کادر مدارس در دسترسی خواهد بود تا چگونگی تصویب کردن این از اصل را در مدرسه خود توضیح دهند. ماهر میگلی (۱۹۹۱، ۱۶۶۹، اردان و بقیه ۱۹۹۵) یک فرآیند اصلاحی در مدرسه را توضیح می دهند که در آن زمان، انرژی و منابع زیادی به رشد یک تعهد در سطح مدرسه در ایجاد یک مدرسه با اهداف تسلط محور اختصاص می یابد. این تحقیق با تاکید بر مدارس تحصیلی (گ. دارد) و بقیه در مطبوعات هوی بقیه (۱۹۹۱) اهمیت رشد هنجار هایی که بر موفقیت تحصیلی متمرکزند را توضیح می دهند.

۲- رشد يك جو خوب همكاري و روابط شخصي در مدرسه. در ارتباط با نخستين پيشنهاده، به نظر مي رسد مدارس هنگامي كه روابط شخصي بهتري بين كاركنان و دانش آموزان وجود دارد بهتر كار مي كنند اين امر يك اعتماد متقابل را در جامعه ي مدرسه نشان مي دهد. البته به علت تنوع اخلاقي و تفاوتهاي فردي كاركنان، اين جو به سادگي در مدارس ايجاد نخواهد شد. اگر چه مديران مي توانند به توسعه يك مدل رفتاري مناسب كمك كنند آنگونه كه سايزر (۱۹۹۲-۱۹۸۴) در روايت خود از معلمان و مدارس اشاره مي كند، اگر كاركنان مدرسه در يك فعاليت مشترك اصلاحي مدرسه به كار گرفته شوند و به گون اي مودبانه وجدي شانس ايجاد تغييرات واقعي را داشته باشند، رابطه ي محترمانه و اعتماد آميز بين كاركنان رشد خواهد يافت.

۳- طراحي كار و فعاليت (تكليف) براي گسترش تعهد دانش آموزان علاقمند به شركت در تكاليفي كه به آنها در زمينه ها،



علايق و تجاربتشان سود مي رسانند هستند. معلمان مي توانند تكاليف و فعاليتهاي مختلفي را به كار گيرند كه كارهاي معني دار و قابل اعتماد را بوجود آورند براي مثال پاريس و ايسرس (۱۹۹۴) اشاره مي كنند كه چگونه پورت فوليو در مدارس ابتدائي مي تواند براي ايجاد محدوده اي تكاليف سوادآموزي شامل مجلات نامه ها ، تصاوير خود، كنفرانسهاي رودررو، كاردستي كه باعث انگيزش دانش آموزان در رشد خود تنظيمي شود سايزر (۱۹۹۲) تعدادي پيشنهاد را فراهم مي كند كه مي توان براي ايجاد، نمايشگاه بكار برد كه در تمام آنها تكاليفي مورد نياز است كه در آن دانش آموزان حاصل يادگيريهاي معنادار خود را ارايه مي كنند. فراخوانهاي فعلي براي آموزش بر اساس پروژه (براي مثال بلومنفلد و بقيه ۱۹۹۱ سينگر و بقيه ۲۰۰۰) راههاي را پيشنهاد مي كند كه معلمان و مدرسه مي توانند دانش آموزان را در فعاليتهاي معني دار و قابل اعتماد شركت دهند.

۴-طراحی ساختارهای مدیریتی و اقتدار که اجازه حدی از کنترل را می دهند. تئوری تسلط هدف و تئوری انگیزش درونی هر دو می گویند که افراد اندکی قدرت انتخاب و کنترل در فعالیتهایشان در يك نهاد را دارند، با انگیزه تر، سختکوش تر، مقاومت در حقیقت عملکرد بهتر دارند. تقریباً تمام تلاشهای اصلاحی فعلی در مدارس بر اهمیت شرکت معلمان در تصمیم گیری در سطح مدرسه تاکید می ورزند (عباراتی مثل مدیریت مدرسه - محور ، مدیریت محوطه محور- استفاده می شود) این فرآیند به چند طریق امکان پذیر است یکی اصلاح مدرسه یا ایجاد کمیته هایی به سرپرستی معلمان، ایجاد تیمهای بهبود که متشکل از معلمانی هستند که با تکالیف مختلف را دارند و مدارس درون مدارس دیگر که دارای برنامه های خاص خودشان هستند کمیته تصمیم گیری به وسیله معلمان و همکاریهایی ما بین مدرسه و دانشگاه که معلمان در آن نقش مهمی را ایفا می کنند اداره می شود بلمنفلد و بقیه ۲۰۰۰) البته ما در این فصل یادآوری

کردیم صرفاً دادن کنترل به معلمان یا روسای مدارس محلی کافی نیست. توجه نزدیک به محتویات توسعه داده شده به وسیله تیمها و کمیته ها و چگونگی تاثیر این سیاستها و اهداف برانگیزش و یادگیری دانش‌آموزان باید در نظر گرفته شود. با این حال شرکت دادن کارکنان، معلمان، والدین و دانش‌آموزان در سیاستها و تصمیمات مدارس، سودمندی زیادی برای اصلاحات در مدرسه دارد هنگامی که به آن بصورت فرایندی پیوسته نگریسته می شود (میدگلی وود ۱۹۹۳)

۵- ایجاد فرصت برای تائید و دریافت پاداش برای تمام دانش‌آموزان مدارس می توانند برنامه هایی برای اهدای جایزه و تائید (تشویق) همه دانش‌آموزان به علت بهبود و پیشرفتشان و نه فقط برای پیشرفتهایی هنجاری داشته باشند اگر چه تصور روشهای جایگزین اهدای جوایز دشوار است، برخی برنامه های بهبود مدارس روشهای مختلف رتبه دهی و تائید را اجرا کرده اند. سـایزر (۱۹۹۲) توضیح می دهد چگونه

مدارس می توانند از نمایشگاه استفاده کنند تا از طریق آن دانش‌آموزان دانش و مهارت‌هایشان را ارزیابی دهند این نمایشگاه‌ها آنگاه می‌تواند بوسیله تیمی از معلمان بر اساس معیارهای مطلق و نه فقط معیارهای هنجاری صرف. قضاوت شوند. پورت فولیو (مجموعه کارها) اجازه رشد استانداردها و عوامل ارزشیابی را که متمرکز بر بهبود دانش‌آموز است و همچنین تلاش‌هایی مبتنی بر اصل است، معیارهای مبتنی بر هنجار یا گروه را ممکن می‌سازد.

۶- ایجاد تشکیلات گروهی برای پرورش تعامل دانش‌آموزان استفاده از گروه‌های کوچک در کلاس می‌تواند تعامل دانش‌آموز با دانش‌آموز را گسترش دهد. گروه‌های بین کلاسی یا باید به حداقل برسد. در مجموع برخی مدارس بزرگ اقدام به ایجاد گروه‌های بین مدرسه ای یا تیم‌هایی متشکل از معلمان و دانش‌آموزان می‌کنند این گروه‌ها می‌توانند به بهبود رابطه بین معلم و دانش‌آموز یا دانش‌آموز - دانش‌آموز کمک

کنند زیرا فرصت بیشتری برای آشنایی افراد با یکدیگر ایجاد می کند.

۷- روشهای ارزشیابی باید بر اساس پیشرفت و بهبود استوار باشد. روشهای جایگزین مثل پورت فولیو (مجموعه کارها) می تواند به معلم و دانش آموز اجازه قضاوت در مورد پیشرفتشان را بدهد و میزان ضعف و قوت آنان را ارزشیابی نمایند. این روشها بهتر است در سطح کلاس اجرا شود ولی سیاستهای نمره در سطح مدرسه می تواند روش معلمان را تحت تاثیر قرار دهد. کارتهای گزارشی می تواند برای تاکید بر بهبود و تسلط بیشتر تغییر کنند. حروف نمره دهی یا درصدها (مثلا ۸۰ درصد) نباید روی کارت نمایش داده شوند البته از حروف نمره دهی برای نمایش تسلط و پیشرفت استفاده کرد ولی این نوع سیستم ارجاع شخصی نباید با نمرات A-E بیان شوند.

۸- استفاده از زمان باید مدیریت شود تا تغییرات در فرهنگ و سازمان مدرسه را آسانتر نماید. مدارس باید تعداد متفاوتی از راهبردها را برای تغییر در روشهای

تدریس بکار ببرند تا زمان لازم برای تلاشهای اصلاحی مدارس را فراهم کنند. ماهر و میدگلی و همکاران (ماهر، میدگلی ۱۹۹۶ اردان و بقیه ۱۹۹۹) یادآوری کرده اند که سختی برنامه مدارس راهنمایی که آنها با آن کار می کردند برای غلبه کردن مانع بسیاری بزرگی به شمار می رفت سایزر (۱۹۲۲) اشاره کرده است که استفاده از زمان بندی روزانه می تواند تعدادی از تلاشهای اصلاحی را محدود کند. گرچه زمان بندی بسته برای مثال ترکیب دو ۴۵ دقیقه تدریس و تبدیل آن به ۹۰ دقیقه (می تواند زمان بیشتری برای معلم و دانش آموز برای کار وی پروژه ها و فعالیتهای ایجاد نماید. ساختارهای مدرسه در مدرسه می تواند اجازه ی زمان بندی انعطاف پذیرتری را بدهد زیرا تعداد معلمان و دانش آموزان که باید اداره شوند کمتر است.

خلاصه

این فصل جنبه های مختلف فرهنگ و سازمان مدرسه که می توانند بر بازده معلم و دانش آموز موثر باشند را توضیح داد. ما بر هر دو جنبه جامعه شناسی آموزش و پرورش و روانشناسی تربیتی بسیار تکیه نمودیم.

ما مدلی هشت بعدی از فرهنگ و سازمان مدرسه را طرح ریزی نمودیم دو بعد نخست ابعاد ادراکی و ساختاری فرهنگ بود که در باورهای معلمان راجع به مدرسه منعکس می گردید. هنجارها، ارزشها و باورهای مشترک یک تصویر ذهنی راجع به ماهیت انسان، پایداری یادگیری، کنترل پذیری تدریس و حدود همراهی در این باورها، ایجاد می کرد. جو مدرسه بصورت رابطه ای حرفه ای و شخصی میان کارکنان و گرمی و صداقت محیط برای تمام کارکنان و دانش آموزان تعریف گردید.

شش بعد دیگر از فرهنگ و سازمان مدرسه از چارچوب TARGET اپستین (۱۹۸۹) که توسط ماهر و میدگلی (۱۹۹۱، ۱۹۹۶) تشریح

شده بود اقتباس گردید. ساختار کار و تکلیف بیان می کند که چگونگی عمل در مدارس طراحی و به کاربرده شود. ساختار اقتدار در مدرسه به ماهیت رابطه میان معلمان و دانش آموزان در مورد چگونگی مجاز بودن انتخاب و کنترل باز می گشت. ساختار تائید و پاداش شامل معیارهایی است که چگونگی توزیع جوایز و دریافت آن توسط دانش آموزان را توصیف می کرد. فعالیتهای گروهی به هر دو استفاده از روشهای جایگزین برای آموزش در کلاس یا بین کلاسها باز می گشت. روشهای ارزشیابی به چگونگی ارزشیابی دانش آموزان بصورت امتحان و آزمونها ارتباط می یافت. زمان آخرین بعدی بود که شامل استفاده از زمان در ساختار مدرسه بود.

این هشت بعد سازمان و فرهنگ درونی مدارس را می سازد که می تواند تاثیر مستقیم بر بازده معلمان و دانش آموزان داشته باشد. هرچند عوامل بیرونی که می توانند به عنوان امکانات یا محدودیتهای بر فرهنگ مدرسه عمل کنند وجود دارند. ترکیب بدنه



ي دانش آموزي بصورت پیشرفت، نژاد، کلاس اجتماعي و سن هم مي تواند تسهيل کننده فرهنگ مدرسه باشد و هم به عنوان مانعي در برابر آن عمل کند. اندازه ي عامل بيروني ديگري است اندازه بزرگتر مدرسه، عموماً تاثير منفي بر فرهنگ مدرسه در مقايسه با مدارس کوچکتر دارد. دخالت خانواده ها و اجتماع مي تواند پشتيبان يا مانع رشد فرهنگ مدرسه باشد و سرانجام عامل منطقه اي و ايالتي نيز يك تاثير پرماجرا بر سازمان و فرهنگ مدرسه دارد.

پایان