

An Exploration of the Teachers' Methods and Practices Regarding Homework Assignment in Junior Elementary Education

Seyed Ahmad Madani^{1*}, Mohammad Amini², Leyli Kashanian³

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Human Sciences, University of Kashan, Kashan, Iran

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Human Sciences, University of Kashan, Kashan, Iran

3. Elementary Teacher, Kashan Department of Education, Kashan, Iran

(Received: January 2, 2020; Accepted: March 1, 2021)

Abstract

The purpose of this inquiry was exploring teachers' methods and practices regarding homework assignment in junior elementary education. An interview-based qualitative research method was adopted for this purpose. The Statistical population included experienced teachers in junior elementary level in the city of Kashan. 33 teachers were selected according to purposeful sampling method for interviewing. The interview data were analyzed through fragmental and holistic coding method in Atlas.ti software. Coding reliability was estimated to be around 0.65 to 0.75 according to intercoder agreement and Holistic Index. After coding and stepwise refinement of codes in Atlas.ti, six semantic networks were discovered which revealed teachers' productive use of homework: 1. As a Strategy for more complete learning; 2. As a Strategy for developing participation; 3. As a Strategy for formative evaluation and teaching improvement; 4. As a Strategy for differentiated instruction; 5. As a Strategy for giving feedback; and 6. As a Strategy for diversifying instructional activities. One complementary and substantial finding of this research is the considerable differences in teachers' methods for homework assignment: The required time for completing homework varies to a great extent, teachers may change the nature of homework due to the pressure they experience from the parents, principal and other teachers' side, and there is no consistent and settled approach regarding homework evaluation.

Keywords: Assignment, Classroom management, Homework, Primary education, Teaching.

* **Corresponding Author, Email:** madani@kashanu.ac.ir

واکاوی دیدگاه‌ها و عملکرد معلمان در زمینه تکلیف‌دهی به دانش‌آموزان در پایه‌های دوره اول ابتدایی

سیداحمد مدنی^{۱*}، محمد امینی^۲، لیلی کاشانیان^۳

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

۳. معلم ابتدایی، آموزش و پرورش شهرستان کاشان، کاشان، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۱۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۱)

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی دیدگاه‌ها و روش‌های معلمان برای تکلیف‌دهی به دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی است. روش پژوهش از نوع کیفی مبتنی بر مصاحبه است. جامعه آماری را آموزگاران خبره دوره اول ابتدایی در شهرستان کاشان تشکیل می‌دهند که ۳۳ نفر از ایشان به روش نمونه‌گیری هدفمند برای مصاحبه انتخاب شدند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها ابتدا به صورت جزء به جزء و در نهایت، به روش کدگذاری کل‌گرایانه تحلیل شد. پایایی در کدگذاری داده‌ها با روش توافق درون‌کدگذار بررسی شد که بر مبنای شاخص کل‌گرایانه برای کدهای منتخب از ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ برآورد شد. تحلیل‌ها نشان داد معلمان در شش زمینه مرتبط، به‌طور سازنده‌ای از تکلیف منزل بهره‌گیری می‌کنند: ۱. به عنوان راهبردی برای یادگیری کامل‌تر؛ ۲. به عنوان راهبردی برای مشارکت؛ ۳. به عنوان راهبردی برای ارزیابی تکوینی و بهبود تدریس؛ ۴. به عنوان راهبردی برای آموزش مجزا؛ ۵. به عنوان راهبردی برای بازخوردهی؛ و ۶. به عنوان راهبردی برای تنوع‌بخشی به فعالیت‌های آموزشی. یافته تکمیلی و مهم پژوهش حاضر اینست که تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای در روش معلمان برای تکلیف‌دهی وجود دارد؛ زمان مورد نیاز برای انجام تکالیف بسیار متفاوت است، گاه برای تکلیف‌دهی از روش‌های نامتعارف استفاده می‌شود، گاهی معلمان ماهیت تکالیف را به دلیل اعمال فشار از سوی والدین، مدیر مدرسه، حتی سایر معلمان تغییر می‌دهند؛ و رویکرد منسجمی در زمینه ارزیابی تکالیف ندارند.

واژگان کلیدی: آموزش ابتدایی، تدریس، تکلیف منزل، مدیریت کلاس.

مقدمه

معلمان در مقطع ابتدایی چگونه مشق یا تکلیف می‌دهند؟ حجم و زمان لازم برای انجام این تکلیف چقدر است؟ از دادن تکلیف به دانش‌آموزان چه هدف‌هایی در سر می‌پروانند؟ آیا در زمینه ماهیت و حجم تکالیف، دیدگاه‌ها و روش‌های یکسانی دارند؟ و آیا دادن تکالیفی را که دانش‌آموز برای انجام آن باید بیش از یک ساعت مشق بنویسد، سازنده می‌پندارند؟ در ایران این سؤالات از آغاز سال تحصیلی ۱۳۹۷ به طور ویژه‌ای مورد توجه قرار گرفت. زیرا معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش اعلام کرد که ماهیت مشق شب، در مناطق منتخب و برای کلاس‌های ۱۶ تا ۲۵ نفره تغییر خواهد کرد. هدف این بود که فعالیت‌هایی نظیر رونویسی، تکرار یا تمرین در بافت مدرسه انجام شوند و معلمان برای منزل، تکالیفی ارائه دهند که مهارت‌های پایه نظیر مسئولیت‌پذیری، تصمیم‌گیری، مدیریت زمان و حل مسئله را توسعه دهند. در زمان ابلاغ شیوه‌نامه توضیحات گوناگونی در راستای تبیین آن ارائه شد. یکی اینکه موضوع آموزش مهارت‌ها به عنوان یکی از محورهای اساسی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز در سند برنامه درسی ملی مغفول مانده است. دوم اینکه تکرار راهوار و رونویسی محض کمکی به یادگیری نمی‌کند و باید یادگیری توأم با لذت را تسهیل کرد. سوم اینکه تمرین خواندن و رونویسی، فی‌نفسه هدف نیست، بلکه دانش‌آموز باید نوشتن را در کنار کارهایی نظیر تعامل با والدین تجربه کند. چهارم اینکه رویه مشق‌دهی فعلی باعث گرایش بی‌سابقه به استفاده از کتاب‌های کمک‌درسی ناشرانی شده که به منافع تجاری می‌اندیشند. پنجم اینکه استفاده از کتب کمک‌آموزشی باعث سرایت آزمون‌سازی به آموزش ابتدایی گردیده؛ آزمون‌هایی که فقط حافظه را درگیر کرده و کمکی به درک عمیق نمی‌کنند. به جای روش مشق‌دهی سنتی گزینه‌های جایگزینی نظیر قصه‌گویی و داستان‌نویسی، ایجاد خانه‌های اسباب‌بازی و طرح جابر ابن حیان پیشنهاد شد (معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۸). انتقاداتی نیز به این طرح وارد شد. از جمله ابهامات مربوط به اندازه کلاس، عدم توجیه معلمان برای اجرای گزینه‌های جایگزین و ابلاغ ناگهانی و رسانه‌ای طرح پس از شروع سال تحصیلی که تفاوت‌هایی را در سطح دانش‌آموزان، حتی والدین پدید آورد.

تکلیف‌دهی یکی از سنت‌های آموزشگاهی است که به‌ندرت کلیت آن به چالش کشیده شده است (استرن‌برگ^۱، ۲۰۱۳). اکثر محققان و معلمان با تکلیف‌دهی صحیح و متعادل موافق‌اند و می‌کوشند فنونی را برای بهره‌برداری هر چه بیشتر از این راهبرد آموزشی ابداع کنند. از جمله ژرنیافسکی و کید^۲ (۲۰۱۳) که ۳۰۰ راهبرد را برای تکلیف منزل گردآوری کرده‌اند یا موریسون، ویکا و برفنی^۳ (۲۰۱۹) که فن داربست‌زنی^۴ را برای تکالیف فراگیران تبیین کرده‌اند. در معنای عام، منظور از تکلیف منزل هر گونه کاری است که معلم برای خارج از کلاس درس تعیین کند. به طور معمول، معلمان بر فرایند انجام تکالیف در خانه نظارت مستقیم ندارند (گود و بروفی^۵، ۲۰۰۷). کوپر و والتینی^۶ (۲۰۰۱) که از پژوهشگران برجسته در زمینه تکلیف‌دهی‌اند تکلیف منزل را به عنوان کارهایی تعریف می‌کنند که از سوی معلم به دانش‌آموزان محول می‌شود و آن‌ها باید کارهای مزبور را در ساعات غیر مدرسه/ی انجام دهند. از نظر ایشان مهم است انواع دوره‌های آموزشی غیر حضوری، ورزش‌ها، باشگاه‌ها، آموزش‌های خصوصی درون‌مدرسه‌ای و فعالیت‌های فوق برنامه را از تکلیف‌دهی متمایز کنیم. سرانجام، بردن و بایرد^۷ (۲۰۱۹) تکلیف منزل را مطالعه‌ای محسوب کرده‌اند که دانش‌آموزان زمانی که تحت نظارت مستقیم معلم نیستند در خانه، کتابخانه یا سالن مطالعه انجام می‌دهند. بردن و بایرد (۲۰۱۹) چهار گونه متفاوت تکلیف منزل را از یکدیگر متمایز کرده‌اند: «۱. تمرین، به معنای کمک به دانش‌آموزان برای تسلط بر مهارت‌های معین و تقویت مطالبی که در کلاس درس ارائه شده‌اند؛ ۲. آمادگی، به معنای مهیا شدن دانش‌آموزان برای درس‌های پیش رو؛ ۳. بسط، به معنای فراتر رفتن از سطح اطلاعاتی که در کلاس درس به دست آمده و نیز انتقال مهارت‌ها و ایده‌ها به موقعیت‌های جدید؛ و ۴. خلاقیت، به معنای دادن فرصت به دانش‌آموزان برای تفکر انتقادی و درگیر شدن در فعالیت‌های حل مسئله» (بردن و بایرد، ۲۰۱۹، ص ۱۳۹). این متخصصان به

-
1. Strandberg
 2. Czerniawski & Kidd
 3. Morrison, Woika & Breffni
 4. Scaffolding
 5. Good & Brophy
 6. Cooper & Valentine
 7. Burden & Byrd

چند اصل در زمینه تکلیف منزل اشاره کرده‌اند. یکی از اصول مهم که در آموزش ابتدایی اهمیت دارد، این است که برای دانش‌آموزان نوآموز در پایه‌های پایین‌تر، تکلیف منزل به عنوان ابزاری برای ایجاد نگرش‌های مثبت نسبت به مدرسه، رفتارهای تحصیلی مطلوب و خصوصیات شخصیتی استفاده شود، نه اینکه از آن به عنوان وسیله‌ای برای پیشرفت‌دادن دانش‌آموز در درس‌ها آن هم به گونه‌ای سنجش‌پذیر استفاده شود. ورتام و هاردن^۱ (۲۰۲۰) نیز بر مجزاسازی تکالیف بچه‌ها مطابق با تفاوت‌های فرهنگی و زبانی تأکید کرده‌اند.

از تکلیف‌دهی به عنوان یکی از اقدامات حیاتی معلم برای مدیریت اثربخش کلاس درس یاد شده است (بورچ، ۲۰۱۷). همچنین آن را به عنوان یکی از عناصر یا مراحل تدریس اثربخش^۲ یا آموزش مستقیم^۳ محسوب کرده‌اند (اسلاوین، ۲۰۱۷). اصطلاحات دیگری نظیر مرور کار منزل (روزنشین^۴، ۱۹۸۶) و پرداختن دانش‌آموز به یادگیری (مالونا، هلمز-لورنس و گریفیت^۵، ۲۰۱۶) نیز در بحث پیرامون مشق شب به کار رفته‌اند. تصور بر این است که معلم با تکلیف‌دهی در داخل کلاس درس و نیز تکلیف‌دهی برای بیرون از کلاس درس، فرصت‌های بیشتری را برای یادگیری در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد (بلازار و کرافت^۶، ۲۰۱۷؛ تایمز، مریل و بایلی^۷، ۲۰۱۷؛ کرافت، بلازار و هوگان^۸، ۲۰۱۸). اما مقصود از تکلیف منزل چیست؟ متأسفانه در بسیاری از گزارش‌های پژوهشی، نوع و ماهیت تکلیف منزل تشریح نشده است (هاگز و گرین‌هاگ^۹، ۲۰۰۳؛ تایرامورتی^{۱۰}، ۲۰۱۴؛ لاینچ و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۸). حتی در برخی مطالعات نظیر تحقیق آزمایشی، گرادنر و راب^{۱۲} (۲۰۱۳) تکلیف منزل در قالب ارائه آزمون‌های عینی به دانش‌آموزان تعریف شده است. اسلاوین

1. Wortham & Hardin
2. Effective teaching
3. Direct teaching
4. Rosenshine
5. Maulana, Helms-Lorenz & Grift
6. Blazar & Kraft
7. Tymms, Merrell & Bailey
8. Hogan
9. Hughes & Greenhough
10. Thirumurthy
11. Lynch
12. Grodner & Rupp

(۲۰۱۷) به گونه‌ای معنادار، تکلیف منزل را ذیل مبحث «تمرین» توضیح داده است. نظر او این است که معلم با دادن تکلیف منزل، فرصت‌های تمرین و مرور بیشتری به شاگردان می‌دهد. واقعیت این است که عده‌ای از بچه‌ها ترجیح می‌دهند در طول ساعات مدرسه به‌طور مداوم کار کنند در حالی که عده‌ای می‌کوشند تا تکلیف را در خانه انجام دهند (وستلاند^۱، ۲۰۰۷).

ژرنیافسکی و کید (۲۰۱۳) به هیچ وجه انجام تکلیف را به کار در منزل محدود نمی‌کنند: «اگر تکلیف خلاقانه و بخردانه طراحی شود، می‌تواند هر جا انجام شود؛ می‌تواند یادگیری مستقل را ارتقا دهد؛ می‌تواند به توسعه مهارت‌های کلی کمک کند؛ و می‌تواند زمان را برای کار بر روی هر برنامه‌درسی دیگری باز کند» (ژرنیافسکی و کید، ۲۰۱۳، ص ۲).

گود و بروفی (۲۰۰۷) چهار غایت اساسی تمرین، آمادگی، رشد شخصی و ارتباط بچه با والدین را برای تکلیف در نظر گرفته‌اند. واقعیت این است که تکلیف سرنخ‌های بسیار ارزشمندی از میزان یادگیری شاگردان در اختیار معلم قرار می‌دهند (ژرنیافسکی و کید، ۲۰۱۳). باید توجه کرد سرنخ‌ها یا همان بازخوردهی معلمان به این عامل کلیدی بستگی دارد که تکلیف به عنوان بخشی از ارزشیابی پایانی دانش‌آموزان نمره‌دهی خواهد شد یا نه. با توجه به این ملاحظه است که متخصصانی نظیر ورتام و هاردن (۲۰۲۰) تکلیف هدفمند^۲ را از تکلیف معمولی متمایز کرده‌اند. از تکلیف هدفمند به‌طور مستقیم برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموز در زمینه اهداف یادگیری بهره‌برداری می‌شود و به همین دلیل بازخوردهی به آن حساس‌تر است.

بی‌تردید دادن تکلیف باید هدفمند و مبتنی بر اصول روان‌شناختی باشد. تکلیف هرگز نباید به ابهام بیش از حد و سردرگمی دانش‌آموز منجر شود. حتی برخی پژوهشگران نظیر نانز^۳ و همکاران (۲۰۱۵) تصریح کرده‌اند دانش‌آموزان باید در خصوص نحوه مدیریت زمان برای انجام صحیح تکلیف آموزش ببینند. درباره نوع تکلیف نیز باید به پایه دانش‌آموزان، موضوع درسی و به خصوص ماهیت تکلیف توجه کرد. در زمینه مورد اخیر، بردن و بایرد (۲۰۱۹) تصریح کرده‌اند تمرین مستقل

1. Westlund
2. Directed assignment
3. Nunez

برای دانش‌آموزان متوسطه دوره‌های اول و دوم شکل تکلیف منزل را به خود می‌گیرد؛ در حالی که برای دانش‌آموزان کم‌سن‌تر، تمرین مستقل به شکل گروهی یا انفرادی در کلاس درس انجام می‌گیرد. به‌طور کلی، می‌توان گفت مهارت‌های تدریس از جمله تکلیف‌دهی را باید متناسب با ماهیت درس یا استانداردهای مورد انتظار به کار برد (آنتونتی و گارور^۱، ۲۰۱۵). جالب است که روزنشین و استیونز^۲ (۱۹۸۶) که یکی از جامع‌ترین طبقه‌بندی‌ها را در خصوص مهارت‌های تدریس ارائه کرده‌اند به‌طور مستقیم به تکلیف‌دهی اشاره نکرده و عمدتاً بر فعالیت‌های معلم در درون کلاس نظیر فراهم کردن زمینه تمرین فعالانه سطح بالا برای همه دانش‌آموزان؛ به دست آوردن پاسخ‌های تمام بچه‌ها؛ هدایت دانش‌آموزان طی تمرین‌های اولیه؛ ارائه بازخوردها و نیز اصلاحیه‌ها^۳ به‌طور نظام‌مند به دانش‌آموزان؛ و دادن رهنمودهای صریح و مشخص برای تمرین‌های نشستنی و نیز نظارت مقتضی بر دانش‌آموزان در خلال کارهای نشستنی تمرکز کرده‌اند. برخی متخصصان نیز از تکلیف‌دهی به عنوان یکی از ابزارهای مدیریت کلاس درس یاد کرده‌اند. به عنوان مثال، از نظر بوریچ (۲۰۱۷) برای مدیریت اثربخش کلاس تکلیف‌ها باید بلافاصله پس از بیان یک درس یا انجام یک فعالیت ارائه شوند و مشخص شود که این تکلیف به کدام قسمت ربط دارد. همچنین معلم باید در زمان ارائه تکلیف از القاء هر گونه معنای منفی پرهیز کند. جملاتی نظیر «همه را تمام کنید»، «مطمئن بشوید که همه را درست نوشته‌اید»، و «همه را سر وقت تکمیل کنید» بیش از اینکه دلالت بر یک فعالیت آموزشی داشته باشند حس تنبیه را به دانش‌آموزان القاء می‌نمایند (بوریچ، ۲۰۱۷، ص ۸۷).

ایستز و میتز^۴ (۲۰۱۶) ذیل مبحث «تمرین مستقل، ارزیابی عملکرد، و ارائه بازخورد اصلاحی» از انواع فعالیت‌هایی نام برده‌اند که معلمان می‌توانند در قالب تکلیف منزل برای دانش‌آموزان تعیین کنند، از جمله تعریف و حل مسأله‌ها یا موقعیت‌ها؛ طراحی یک بازی، پوستر، یا نمایش؛ نوشتن یک شعر، داستان، کتاب، یا بروشور؛ ایفای نقش یا نمایش خیمه‌شب‌بازی؛ و طراحی یک نقشه، عکس، کارتن یا نمودار (ایستز و میتز، ۲۰۱۶، ص ۴۹). البته، این متخصصان تصریح کرده‌اند در چهارچوب

-
1. Antonetti & Garver
 2. Rosenshine & Stevens
 3. Corrections
 4. Estes & Mintz

آموزش مستقیم، چنین فعالیت‌هایی باید در ادامه تمرین‌ها و فعالیت‌هایی داده شوند که بیشتر تحت هدایت معلم انجام شده‌اند. در واقع، هدف این است که محتوای آموزشی مورد نظر برای دانش‌آموزان به گونه‌ای سازماندهی شود که آن‌ها بتوانند طی گام‌های کوچک به بخش‌های دانشی و مهارتی مورد نظر تسلط یابند. ایستز و مینتز (۲۰۱۶) به معلمان تذکر می‌دهند که اگر دادن تکلیف ضرورت دارد پس واری و ارائه بازخورد درباره آن نیز واجب است. افزون بر این، اگر واری تکلیف‌ها نشان‌دهنده آن است که بچه‌ها درس را یاد نگرفته‌اند معلم نباید به سمت مرحله بعد حرکت کند. به طور کلی، در چهارچوب الگوی آموزش مستقیم، معلم تنها زمانی مجاز به دادن تکلیف منزل با هدف تمرین مستقل دانش‌آموز است که مطمئن باشد تمام دانش‌آموزان می‌توانند آن کار را به درستی انجام دهند. در واقع، تکلیف منزل باید با یاددهی و یادگیری معینی که در کلاس درس اتفاق افتاده مرتبط و مکمل آن باشد (ژرنیافسکی و کید، ۲۰۱۳).

اگر معلم می‌خواهد بچه‌ها برای انجام تکالیف حداکثر تلاش را بکنند، باید از دو نکته اطمینان حاصل کند: ۱. دانش‌آموزان دقیقاً فهمیده باشند که برای تکلیف منزل چه کاری باید انجام دهند، ۲. بتوانند قبل از اینکه به خانه بروند آن را انجام دهند (کچاک و ایگن، ۲۰۱۷). متأسفانه گاه تکالیف در سه الی چهار دقیقه پایانی کلاس به دانش‌آموزان ارائه می‌شوند؛ درست زمانی که بچه‌ها وسایل خویش را جمع و جور کرده‌اند و بسیاری از آنها به سخنان معلم توجهی نمی‌کنند (ژرنیافسکی و کید، ۲۰۱۳). از نظر دروسا و آبرسکوتا^۲ (۲۰۲۰) معلم باید وقت بگذارد و دلیل ارائه تکلیف را به طور شفاف برای دانش‌آموزان توضیح دهد.

یکی از پرسش‌های بنیادین معلمان، مدیران مدارس و والدین در زمینه تکلیف این است که هر دانش‌آموز روزانه باید چه میزان زمان صرف انجام تکالیف کند؟ پاسخ به این سؤال به متغیرهای زیادی نظیر سن، جنسیت، نوع مدرسه، موقعیت جغرافیایی مدرسه، موضوع درسی و در دسترس بودن منابع بستگی دارد. با این حال، ژرنیافسکی و کید (۲۰۱۳) جدول زمانی زیر را پیشنهاد داده‌اند.

1. Kauchak & Eggen
2. DeRosa & Abruscato

جدول ۱. زمان روزانه برای انجام تکلیف بر حسب سن و پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	سن	زمان روزانه برای انجام تکلیف
پایه‌های ۷ و ۸	۱۱ تا ۱۳ ساله‌ها	۴۵ تا ۹۰ دقیقه در هر روز
پایه ۹	۱۳ و ۱۴ ساله‌ها	۶۰ تا ۱۲۰ دقیقه در هر روز
پایه‌های ۱۰ و ۱۱	۱۴ تا ۱۶ ساله‌ها	۹۰ تا ۱۵۰ دقیقه در هر روز
پایه ۱۲ و بالاتر	۱۶ سال و بالاتر	بیش از ۱۸۰ دقیقه در هر روز

منبع: ژرنیفسکی و کید، ۲۰۱۳، ص ۱۶.

تذکر این نکته لازم است که زمان پیشنهادی مربوط به کلیه دروس دانش‌آموز است. در واقع، معلمان باید به گونه‌ای تکالیف را تنظیم کنند که مجموع زمانی که دانش‌آموز روزانه در درس‌های مختلف صرف می‌کند در محدوده پیشنهادی باشد (بردن و بایرد، ۲۰۱۹).

کوپر و والتینی (۲۰۱۱) در فراتحلیل ارزشمند خود دریافتند آن دسته از دانش‌آموزان متوسطه دوره اول که به طور هفتگی، بین ۵ تا ۱۰ ساعت تکلیف منزل انجام داده بودند نسبت به آن‌هایی که بین ۱ تا ۵ ساعت تکلیف انجام داده بودند نتایج بهتری در آزمون‌ها کسب نکرده بودند. این محققان به‌طور ویژه اظهار می‌کنند که اتخاذ رویکرد «هر چه بیشتر، بهتر» در پایه‌های ابتدایی گمراه‌کننده است. در رویکردی متفاوت، در راهنمای انجمن ملی آموزش^۱ چنین آمده است:

اکثر مربیان در این باره توافق دارند که در پایه‌های اول و دوم ابتدایی، تکلیف خانه زمانی اثربخش‌تر است که از ۱۰ الی ۲۰ دقیقه در هر روز فراتر نرود؛ دانش‌آموزان بزرگ‌تر در پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی، می‌توانند از پس ۳۰ الی ۶۰ دقیقه تکلیف در هر روز بر آیند. در متوسطه اول و دوم، مقدار تکلیف منزل به موضوع درسی بستگی خواهد داشت (کوپر و والتینی، ۲۰۱۱، ص ۱۵۱).

گود و بروفی (۲۰۰۷) نیز ابتدا بر اساس یافته‌های تحقیقات تصریح می‌کنند که «رابطه تکلیف منزل و پیشرفت تحصیلی در پایه‌های ابتدایی اندک است و در مقطع متوسطه فقط یک ارتباط مثبت نسبتاً کم وجود دارد» (گود و بروفی، ۲۰۰۷، ص ۳۲۸) و درباره مقدار زمان بهینه برای تکلیف‌دهی می‌گویند: «بنابراین، برای پایه چهارمی‌ها، پنج تا ده دقیقه برای هر موضوع درسی مناسب به نظر

می‌رسد، در حالی که برای دانش‌آموزان دبیرستانی که قصد ورود به دانشگاه را دارند، بین سی تا شصت دقیقه مناسب است» (گود و بروفی، ۲۰۰۷، ص ۳۲۹).

نمی‌توان نسبت به این حقیقت بی‌تفاوت بود که وقتی تلویزیون خانه روشن است دانش‌آموز نمی‌تواند روی تکالیف تمرکز کند (کاجاک و ایگن، ۲۰۱۷). بنابراین، معلم باید آموزش‌های شفافی را در خصوص فضای خانه به اولیا انتقال دهد تا بچه‌ها فرصت مقتضی برای انجام تکالیف را داشته باشند. همچنین، باید در نظر داشت که به‌ویژه در شرایط آموزش مجازی که انجام تکالیف به استفاده از ابزارهای فناورانه گره خورده این امکان وجود دارد که دانش‌آموزان تکالیف را معنادار و یا سازنده نپندارند. از نظر گوردون، تیلور و اولیوا^۱ (۲۰۱۹) این مشکل به‌ویژه زمانی به وجود می‌آید که فناوری به عنوان مکملی برای محتوا و آموزش در آن دوره مورد استفاده قرار گیرد.

اسلاوین (۲۰۱۷) در بحث از انواع تمرین اشاره می‌کند که غایت اصلی تکلیف‌دهی، تلفیق و تثبیت اطلاعات در حافظه کوتاه‌مدت است. اما در حین توضیح مفهوم «تمرین توزیعی»^۲ به نکاتی مهم اشاره می‌کند: «تثبیت طولانی‌مدت تمام انواع اطلاعات و مهارت‌ها تا حد زیادی از طریق تمرین توزیعی محقق می‌شود. این غایت اصلی تکلیف منزل است: فراهم کردن فرصت تمرین برای مهارت‌های تازه یادگرفته‌شده در بازه زمانی میسوپر تا بدین ترتیب احتمال تثبیت آن مهارت‌ها افزایش یابد» (اسلاوین، ۲۰۱۷، ص ۱۴۱). از مجموع دیدگاه‌های متخصصان می‌توان برداشت کرد که عمل تکلیف‌دهی دارای قواعد و روش‌های مدونی است که رعایت آن‌ها زمینه کاربرد اثربخش این ابزار یاددهی-یادگیری را فراهم می‌کند. در عین حال، درک این نکته اساسی که معلمان ابتدایی به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های درسی این دوره عملاً چه رویکردی نسبت به ارائه تکلیف منزل به فراگیران خود داشته و چگونه و با چه روش‌هایی از این ابزار یادگیری بهره‌برداری می‌کنند، بسترهای ذهنی و عملی لازم را برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کند. این پژوهش با درک این واقعیت اساسی، تلاشی علمی برای واکاوی و فهم عمیق نحوه عملکرد معلمان مدارس ابتدایی در زمینه تکلیف منزل است.

1. Gordon, Taylor & Oliva
2. Distributed practice

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی مبتنی بر مصاحبه است. از نظر محققان کیفی، واقعیت نه به واسطه نقش‌آفرینی اذهان منزوی، بلکه به‌طور اجتماعی ساخته می‌شود و پژوهشگران با پرسش‌ها، کنکاش‌ها^۱ و نیز تحلیل‌های خویش در ساخت پدیده تحت مطالعه مشارکت می‌کنند (گرگن^۲، ۲۰۰۹). از نظر جاسلسون^۳ (۲۰۱۳) بنانهادن تحقیق بر مصاحبه با این فرض است که واقعیت‌های قابل شناختنی، فراتر از اذهان محققان وجود دارد. در پژوهش‌های کیفی محققان می‌کوشند واقعیت‌های مزبور را با رویکردی شخصی‌تر^۴ با اشاره به موقعیت‌های خاص، با بهره‌گیری گسترده‌تر از واژه‌ها و تصاویر ذهنی بازنمایی کنند (جانسون و کریستنسون^۵، ۲۰۱۶). با عنایت پیچیدگی و نیز ابعاد مختلف روان‌شناختی و اجرایی تکلیف‌دهی، در پژوهش حاضر محققان کوشیده‌اند با استفاده از مصاحبه به دیدگاه‌ها و تجارب آموزگاران در زمینه تکلیف‌دهی پی ببرند. برای این منظور آموزگاران خبره دوره اول ابتدایی به روش نمونه‌گیری هدفمند^۶ برای مصاحبه انتخاب شدند. «منطق و قدرت نمونه‌گیری هدفمند در اینست که موردهای سرشار از اطلاعات^۷ برای مطالعه عمیق برگزیده می‌شوند. این موردها کسانی هستند که محقق می‌تواند از ایشان درباره موضوع اصلی مرتبط با هدف تحقیق، بسیار یاد بگیرد و به همین دلیل از اصطلاح نمونه‌گیری هدفمند استفاده می‌شود» (پاتون^۸، ۲۰۱۵، ص ۲۰۰-۱۹۹). اگر چه پاتون (۲۰۱۵) با تبیین ضرورت «پوشش منطقی پدیده، با توجه به هدف مطالعه و علایق ذینفعان» (پاتون، ۲۰۱۵، ص ۴۷۵) پیشنهاد می‌کنند فرایند مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع^۹ در پاسخ‌ها ادامه یابد، اما در تحقیق حاضر برای اطمینان بیشتر از دریافت دیدگاه‌ها و

1. Investigations
2. Gergen
3. Josselson
4. Personal
5. Johnson & Christensen
6. Purposive sampling
7. Information-rich cases
8. Patton
9. Saturation

تجربیات گسترده‌تر با تمام معلمانی که طی فرایند گردآوری داده‌ها به عنوان خبره شناسایی شدند، مصاحبه انجام شد. تعداد این معلمان که همگی زن بودند در پایان گردآوری داده‌ها به ۳۳ نفر رسید. سابقه خدمت این معلمان بین ۴ تا ۲۶ سال بود و سابقه تدریس در پایه‌های تحصیلی مختلفی را داشتند.

برای کدگذاری داده‌ها از نرم‌افزار تحلیل کیفی اتلس تی^۱ استفاده شد. ابتدا فایل صوتی مصاحبه‌ها به روش جزء به جزء بازبینی و تحلیل شد که نتیجه آن رسیدن به ۱۸۲ کد مستقل بود. در مرحله دوم ارتباطات بین کدها در نرم‌افزار تعیین و کدگذاری کل‌گرایانه^۲ انجام شد به طوری که ۲۲ گروه کد کلی شناسایی و ۷ شبکه معنایی^۳ تعریف شد. در روش کدگذاری کل‌گرایانه به جای کدگذاری جزء به جزء اسناد، از یک کد واحد برای بازنمایی مقدار زیادی از داده‌ها استفاده می‌شود، تا بدین طریق معنا یا اندیشه مشخصی از کل محتوا به دست آید. این روش همچنین، برای موقعیت‌هایی مناسب است که محقق برای کاوش در داده‌ها اندیشه‌ای کلی در اختیار دارد (مایلز، هابرمین و سالدانا، ۲۰۱۴). پنج مورد از فایل‌های صوتی با فاصله سه ماه مجدداً کدگذاری شد و توافق درون‌کدگذار^۴ با شاخص کل‌گرایانه^۵ برای کدهای منتخب از ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ به دست آمد که مطلوب بود.

یافته‌های پژوهش

هفت شبکه معنایی در نظرات مصاحبه‌شوندگان شناسایی شد که شش مورد آن مربوط به رویکرد معلمان برای بهره‌برداری از تکلیف منزل و یک مورد آن مربوط به تفاوت در عملکرد ایشان است. در ادامه، هر کدام از این شبکه‌های معنایی تحلیل و تشریح شده‌اند. شایان ذکر است که نقل‌قول‌های مصاحبه‌شوندگان تا حد امکان به شیوه آکادمیک بازنویسی شده‌اند.

۱. تکلیف‌دهی راهبردی برای یادگیری کامل‌تر دانش‌آموزان است. تکلیف‌دهی در ذهن معلمان

-
1. ATLAS.ti
 2. Holistic coding
 3. Network
 4. Miles, Huberman & Saldana
 5. intercoder agreement
 6. Holisti Index

به منزله راهبردی اساسی برای تکمیل یادگیری بود. اصلی‌ترین کارکرد تکلیف از نظر معلمان فرصت برای «تمرین» است. می‌توان گفت مصاحبه‌شوندگان تکلیف را به منزله یک تمرین بدون کمک تعریف می‌کردند که می‌تواند کارکردهای ذیل را داشته باشد: تسلط یافتن دانش‌آموزان روی یادگیری‌های قبلی، اطمینان یافتن معلم از یادگیری دانش‌آموزان پیش از برگزاری آزمون، جبران تأخیر در یادگیری مطالب روز از سوی دانش‌آموزان، آگاهی یافتن دانش‌آموز از میزان یادگیری خویش در کلاس، جبران کمبود در یادگیری‌های سال تحصیلی قبل، ابزاری برای رسیدگی انفرادی معلم به دانش‌آموز و ایجاد یادگیری، بهبود مهارت‌های پرسشگری دانش‌آموزان برای رسیدن به یادگیری، یادگیری دقت، یادگیری مدیریت زمان برای یادگیری، ابزاری برای آمادگی دانش‌آموز برای درس بعد، و شناسایی مشکلات یادگیری تمام دانش‌آموزان. مصاحبه‌شوندگان در مورد این کارکردها به نکات مختلفی اشاره کردند. به عنوان مثال، یک معلم پایه سوم، در بحث از رابطه تکلیف و یادگیری به کارکردهای جانبی املا اشاره کرد: «من در کلاس به اندازه کافی تمرین می‌دهم و در مورد اکثر بچه‌ها به این یقین می‌رسم که یادگیری در آن‌ها ایجاد شده است. به آن‌ها می‌گویم املاهای کوتاهی را با خط خودشان بنویسند و در کلاس بخوانند تا بفهمند که آیا خوب می‌نویسند، آیا می‌توانند خط خود را بخوانند و آیا می‌توانند از نظرات بچه‌ها برای بهبود کار خویش استفاده کنند؟». واضح است که در این مورد، معلم به کارکردهای فرادرسی تکلیف نظر دارد. یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان ضمن پافشاری بر ایده «هر شب یک املا» معتقد بود بچه‌ها با این املا در می‌یابند که آیا درس را به‌طور عمیق فهمیده‌اند یا خیر. اگر چه برخی معلمان از دانش‌آموزان می‌خواستند که «تکلیف منزل را در کلاس درس» انجام دهند، اما به نظر می‌رسد درک کم و بیش یکسانی در زمینه معنای تکلیف و کارکردهای آن وجود دارد. سخنان یک معلم نیز به‌طور تلویحی به کارکردهای فرادرسی تکلیف دلالت می‌کرد: «همین که طولانی‌تر از حد معمول روی تکلیف دانش‌آموز نگاه می‌کنم، او که فطرت پاک و ساده‌ای دارد به هر کمک اضافه‌ای که دریافت کرده اشاره می‌کند و می‌گوید فلان قسمت را با کمک مادرم نوشته‌ام، من هم بازخوردهای لازم را به او می‌دهم». سرانجام، یکی از مصاحبه‌شوندگان به نکته‌ای بسیار مهم اشاره کرد:

برنامه زمانی هر روز مدرسه بسیار فشرده است به‌گونه‌ای که در اکثر مواقع

دانش‌آموزان کوشش یادگیری‌های جدید را ندارند. بنابراین، در اینجا ارائه تکالیف کلاسی متنوع و منطقی‌گریزناپذیر است. از سوی دیگر، دانش‌آموزان بیش از دو روز (از چهارشنبه بعدالظهر تا شنبه صبح) تعطیلی دارند و اگر برای این گسستگی، برنامه‌ای (تکلیف) وجود نداشته باشد یادگیری‌های دانش‌آموزان به سختی تثبیت خواهد شد.

در همین زمینه، دیگر مصاحبه‌شوندگان نیز به گسست‌های ناشی از تعطیلات متفرقه (اعیاد، مناسبت‌های مذهبی، مناسبت‌های ملی، تعطیلات به سبب آلودگی هوا و حتی سیل) اشاره می‌کردند. ایشان معتقد بودند این گسست‌ها آثار مخربی بر یادگیری دانش‌آموزان دارند و تکلیف راهکاری برای تقلیل این آثار مخرب است.

۲. تکلیف راهبردی برای مشارکت است. مصاحبه‌شوندگان این مشارکت را از چند جهت تبیین کردند. اول اینکه به واسطه انجام تکلیف، مشارکت دانش‌آموز و ترغیب او به پذیرش مسئولیت در قبال یادگیری خویش تسهیل می‌شود. در واقع، معلمان باور داشتند که اکثر دانش‌آموزان پس از آگاهی یافتن از هدف و منطقی تکلیف شب، دیگر مقاومتی در برابر آن ندارند و حتی انجام تکلیف برای آنها نهادینه می‌شود. دوم اینکه تکلیف روشی برای جلب مشارکت والدین است. مصاحبه‌شونده‌ای در این زمینه گفت: «سعی می‌کنم طوری تکلیف بدهم که والدین دانش‌آموز روند پیشرفت او را به‌عینه ببینند تا به هدایت و کمک بیشتر او رغبت پیدا کنند». یکی از معلمان که کارت‌هایی را برای بچه‌های پایه دوم طراحی کرده بود می‌گفت: «یکی از تکالیفم اینست که از مادرها می‌خواهم در منزل کارت‌ها را طوری بچینند که دانش‌آموز متناسب با ترتیب کارت‌ها جمله بسازد». اگر چه برخی از مصاحبه‌شوندگان از بی‌حوصلگی، ناتوانی یا عدم تمایل برخی والدین به انجام این فعالیت‌ها گلایه می‌کردند، اما به هر حال معتقد بودند که این فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان و بسیاری از والدین لذت‌بخش است و بازخوردهای مفیدی در این فرایند رد و بدل می‌شود. سومین بُعد مشارکت، به کمک دانش‌آموزان به یادگیری یکدیگر مربوط می‌شود. معلمان این کار را به صورت تعریف تکلیف مشترک برای دانش‌آموزان در خارج از کلاس و یا بهره‌گیری از همقطاران برای بهبود تکالیف در درون کلاس انجام می‌دهند. مصاحبه‌شونده‌ای می‌گفت: «دستیاران من در کلاس هرگز

ثابت نیستند، من بر اساس فاکتورهای مختلفی نظیر همین تکالیف، به‌طور مداوم بچه‌ها را به سمت دستیار یکدیگر انتخاب می‌کنم. مدتی بعد از اجرای این روش، دیگر همه بچه‌ها می‌دانند که در زمینه‌های خاصی می‌توانند به دیگری کمک کنند و اکثراً می‌دانند که من بر اساس امتحان‌ها و تکالیف دستیارها را انتخاب می‌کنم».

۳. تکلیف راهبردی برای ارزیابی تکوینی و بهبود تدریس است. شاید بتوان بر اساس فراوانی ارجاعات و پیوندهای مفهومی نظرات مصاحبه‌شوندگان، از نگاه ایشان تکلیف منزل را یکی از ابزارهای ثابت تدریس محسوب کرد. از دید معلمان تدریس بدون تکلیف منزل به اهداف مورد نظر منتهی نخواهد شد. در واقع، به باور آنها معلم فقط با ارائه تکلیف می‌تواند به برخی از مسائل پی ببرد. سخنان مصاحبه‌شوندگان در این زمینه گویا و بیان‌گر است: «من از کجا بفهمم که به آموزش یا تمرین اضافی نیاز هست یا نه؟ درس که می‌دهم فردای آن روز با نگاه به تکالیف می‌فهمم که آیا درس را کامل فهمیده‌اند یا نه». «این بچه‌ها خیلی کوچک‌اند، درس که می‌دهم حتی اگر از بازی و فعالیت استفاده کنم زود خسته می‌شوند، فرصتی برای تمرین زیاد باقی نمی‌ماند، نمی‌گذارم در کلاس خسته و دلزده بشوند؛ تکلیف می‌دهم». «بی‌دلیل تکلیف نمی‌دهم، بسته به میزان پیشروی در درس و متناسب با فعالیت‌های آن روز تکلیف می‌دهم». مصاحبه‌شونده‌ای بدون قطع کلام، نقش تکلیف‌دهی در تدریس را اینچنین تشریح کرد:

معلم برای سرگرمی به بچه‌ها تکلیف نمی‌دهد. من تکلیف می‌دهم که اگر یک دانش‌آموز قوی افت کرد زود متوجه بشوم، اگر دست‌خط او ناگهان بد شد سریع پیگیری کنم، از خودش بپرسم، از مادرش بپرسم، بفهمم که چرا این‌طور شده است. همین‌طور اگر دانش‌آموز ضعیف پیشرفت کرد؛ سریع او را تقویت کنم، به او بازخورد بدهم، به او بفهمانم که پیشرفتش را می‌بینم، و اگر باز تلاش کند بیشتر موفق می‌شود.

عده‌ای تکالیف را به عنوان ابزاری برای بهبود تدریس می‌دانستند؛ اصلاح نقاط ضعف تدریس و ایده‌گرفتن از همکاران و خود خانوادها برای ارائه تکالیف منزل خلاقانه، از جمله مضمون‌های مورد تأکید معلمان بود. البته، یکی از معلمان صراحتاً تکلیف را از منظر کنترل دانش‌آموزان تبیین می‌کرد. حالات ملایم‌تر این رویکرد کنترلی نیز در نظرات برخی از معلمان دیگر قابل ردیابی است.

به عنوان مثال، تعدادی از معلمان یک «اقتصاد ژتونی» را به اجرا در آورده و بچه‌ها را در ازای انجام تکالیف، نوشتن املا یا حل تمرین‌ها در منزل، هر چند وقت یکبار با دریافت ستاره طلایی و نظایر آن تشویق می‌کردند و بدین ترتیب در «مدیریت راحت‌تر کلاس» موفق شده بودند. یک معلم تازه‌کار معتقد بود پس از تدریس معلم درگیری ذهنی دانش‌آموز با موضوع درس باید «تا فردا» برای درس جدید ادامه داشته باشد. یک معلم برای تکلیف کارکردهای سنجشی در نظر می‌گرفت و معلم دیگر معتقد بود این کار اشتباه است و فقط باید مواردی را در پوشه کار گنجانید که نشان‌گر پیشرفت باشند. سرانجام، شاید توصیف معلم زیر بازنمایی مناسبی از دیدگاه بسیاری از معلمان در زمینه نسبت میان تدریس و تکلیف منزل باشد:

من تکلیف‌های منزل را جلوی چشم دانش‌آموز تصحیح می‌کنم. اگر درست نوشته بود برای او «لب خندان» می‌گذارم، اگر غلط نوشته بود برای او «لب غمگین» می‌گذارم و به این روش به او بازخوردهای آنی می‌دهم. این کار هرگز اتلاف وقت نیست؛ معلم‌ها نباید امتحان‌ها یا تکلیف‌ها را به خانه خود ببرند، بلکه باید همانجا در کلاس درس تصحیح کنند.

به‌طور کلی، معلمان تکلیف را رکن ثابتی از تدریس می‌دانند اما مقدار آن را بسته به متغیرهایی نظیر «حجم فصول کتاب» و «ماهیت درس‌ها» تغییر می‌دهند. یکی از مصاحبه‌شوندگان بر اهمیت توضیح و توجیه تکلیف برای دانش‌آموزان تأکید می‌کرد:

من برای آن‌ها توضیح می‌دهم که تکلیف نیز مثل سایر جنبه‌های مدرسه است؛ مثل لباس فرم، شانه کردن موها، طی مسیر برای آمدن به مدرسه، و دوستی‌های شما. تکلیف بخشی از تحصیل است که همیشه هست، فقط مقدار و انواع آن در زمان‌های مختلف متفاوت است. من از ابتدای سال این ایده‌ها را برای بچه‌ها توضیح می‌دهم و هیچ وقت هم مقاومتی از جانب آن‌ها نمی‌بینم.

معلم دیگر نیز ضمن تأکید بر ارائه توضیح برای دانش‌آموزان، معتقد بود باید از اشتباهات والدین و نیز خود دانش‌آموزان پیشگیری کرد تا انجام تکلیف دشوار نباشد. به عنوان مثال، «برخی والدین به محض رسیدن دانش‌آموز به خانه او را تحت فشار می‌گذارند که تکلیف را انجام دهد. معلم باید

از این رفتارهای والدین آگاه شود و با توجیه ایشان از رفتارهای مخرب جلوگیری کند. اگر دانش‌آموز با تأخیر تکلیف را انجام می‌دهد، همین توفیق بزرگی است و نباید آن را تخریب کرد.

۴. تکلیف راهبردی برای آموزش مجزا است. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان از تلاش‌هایی سخن گفتند که یادآور آموزه‌های رویکرد آموزش مجزا^۱ بود. در واقع، ایشان تکالیف را به انحاء مختلف متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و یا شرایط کلی کلاس درس «مجزا» می‌کنند. این ملاحظه مهمی است که «دانش‌آموزان، صرف نظر از سطح هوش و توانمندی‌های قبلی، با عادات و گرایش‌های متفاوتی پا به پایه اول ابتدایی می‌گذارند. برخی خانواده‌ها فرزندان مرتب و منظم و بانگیزه دارند، اما برخی دانش‌آموزان به قدری سردرگم‌اند که انطباق‌پذیری آن‌ها با شرایط یادگیری در کلاس طول می‌کشد. وجود تکلیف برای چنین دانش‌آموزانی ضرورت دارد». از فحوای کلام یکی از مصاحبه‌شوندگان چنین بر می‌آید که تکلیف‌دهی راهبردی برای شناخت عمیق‌تر دانش‌آموزان و پیش‌بینی فرصت‌های آموزشی انفرادی است: «من به بهانه تکلیف، دانش‌آموزانم را عمیق‌تر می‌شناسم. آن‌هایی را که در منزل مشکل دارند تشخیص می‌دهم، به ابهامات بچه‌ها گوش می‌کنم، برای آن‌ها توضیحات کامل ارائه می‌کنم، به بهانه تکلیف دستی بر سر آن‌ها می‌کشم، به آن‌ها امنیت روانی می‌دهم».

در سخنان معلمان انواع شیوه‌های تکلیف‌دهی روزانه، یک‌روز در میان، دو روز در میان، هفتگی (بیک هفتگی)، و ماهانه (بیک ماهانه) مشاهده شد. حتی در مورد نوع تکالیف ملاحظه شد که برخی از معلمان طی هفته‌های نخست از سال تحصیلی، تکالیف سراسری و یکسان می‌دهند اما با گذر زمان، تکالیف را بر اساس توانمندی‌های دانش‌آموزان تعریف می‌کنند. رویکرد یکی از معلمان نیز به این شکل بود: «این طور نیست که برای هر فردی یک تکلیف متفاوت بدهم، اما تکالیف را به شکل گروهی متناسب می‌کنم. به عنوان مثال، گاه تشخیص می‌دهم که ۱۰ نفر به انجام تکلیف نیاز دارند و بقیه نیاز ندارند». ارائه تکالیف مورد علاقه، ارائه تکلیف مورد پسند برای کنترل دانش‌آموز بدرفتار، و توجه به پایگاه اجتماعی-اقتصادی والدین در انتخاب نوع تکلیف، از جمله نکته‌های مورد توجه معلمان بود. برخی از مصاحبه‌شوندگان اظهار می‌کردند که از ارائه تکالیف راهوار به

دانش‌آموزان قوی خودداری می‌کنند، در انتخاب نوع تکالیف از خود دانش‌آموزان نظر می‌گیرند و در پایه‌های اولیه به روند رشد هفته به هفته هر دانش‌آموز توجه می‌کنند. جالب بود که در نظرات معلمان به‌طور مکرر به وضعیت بچه‌های در معرض خطر (طلاق والدین، مهاجرت، بی‌سوادی والدین، اعتیاد والدین، فقر خانواده، و شرایط نامناسب محیط خانه) اشاره می‌شد. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «اگر دانش‌آموز به انجام تکلیف رغبت ندارد؛ یک مشکل دارد. باید دید مشکل چیست».

۵. تکلیف‌دهی راهبردی برای بازخورددهی است. تمامی ۳۳ مشارکت‌کننده در این تحقیق بر روی این مضمون اشتراک نظر داشتند که تکلیف منزل «ابزاری برای ارائه بازخورد» است. معلمان به کرات با عبارات مختلفی به تلاش خویش برای ارائه بازخورد به دانش‌آموزان اشاره می‌کردند: «نظری که درباره تکلیف می‌دهم برای بچه‌ها مهم است»، «به‌هنگام بررسی تکالیف، عواطف و احساساتم را بروز می‌دهم»، «بازخورد کتبی می‌دهم»، و «بازخورد غیر مستقیم می‌دهم». مصاحبه‌شوندگان روش کار در مورد اخیر را توضیح داد:

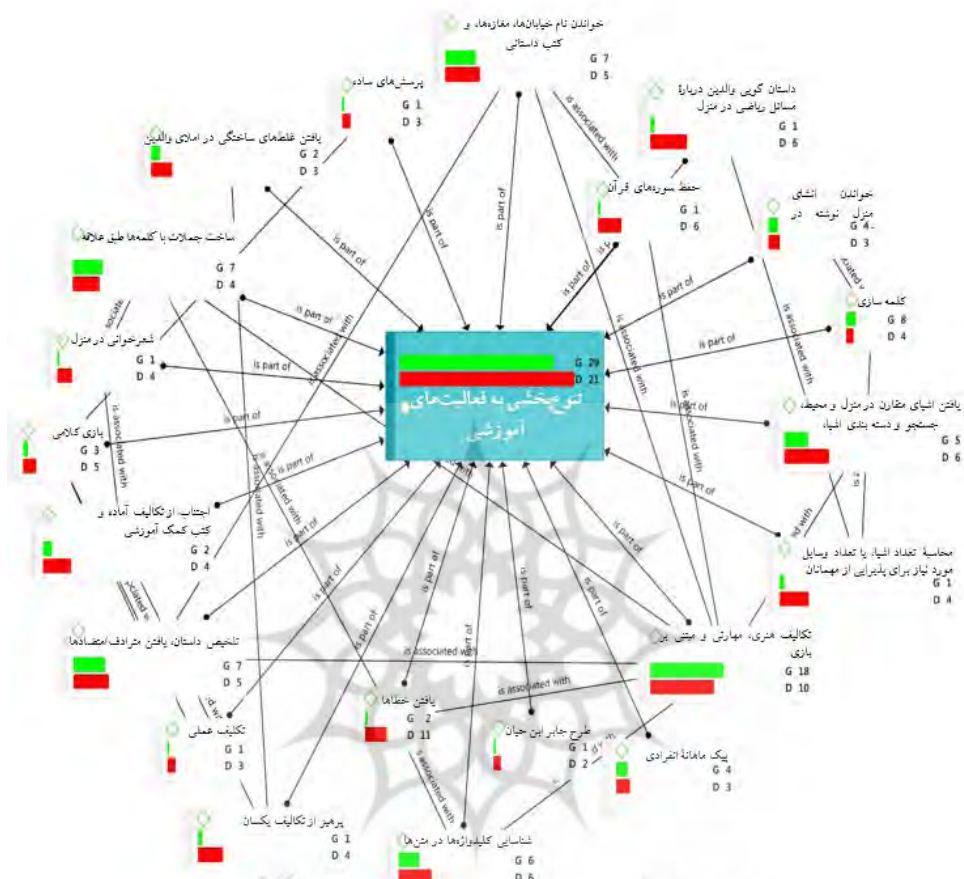
وقتی یک دانش‌آموز زرنگ حجم انبوهی از جملات را نوشته تا بیشتر از بقیه نوشته باشد، من تکلیف دانش‌آموز متوسطی را در دست می‌گیرم که حجم تکلیف او اندک است اما ویژگی‌های مثبت دیگری دارد. من با اشاره به ویژگی‌های مثبت تکلیف دانش‌آموز متوسط، به دانش‌آموز قوی می‌فهمانم که فقط حجم تکلیف مهم نیست؛ تمیزی، نظم و پرهیز از عجله نیز مهم است.

معلمان به روش‌های متنوعی از تکلیف برای بازخورددهی استفاده می‌کنند؛ از جمله ارائه فرصتی به دانش‌آموز برای قرائت انشا جلوی معلمان یا در جلسه با اولیا، دسته‌بندی تکالیف‌ها و تحلیل ویژگی‌های آنها به صورت گروهی، و یافتن کوچک‌ترین نکات مثبت در ضعیف‌ترین تکالیف‌ها. یکی از معلمان ضمن پافشاری در مورد تأثیر بازخوردها تصریح کرد: «اگر دانش‌آموز بازخورد نگیرد در انجام تکلیف مأیوس می‌شود». سرانجام، اشاره مکرر مصاحبه‌شوندگان به مفهوم بازخورد نشان‌گر رویکردی سازنده برای بهره‌برداری از تکلیف است. اهتمام معلمان برای ارائه بازخورد را می‌توان در سخنان یکی از مصاحبه‌شوندگان ملاحظه کرد:

در این عصر فناوری که ده‌ها محرک جذاب دور و بر بچه‌ها وجود دارد و ذهن دانش‌آموز غرق در تبلت و تلویزیون است معلمان دیگر نمی‌توانند آن نقش‌سستی بافاصله را ایفا کنند. باید با بچه‌ها تماس داشت، آن‌ها دوست دارند با معلم دست بدهند، حس معلم را بدانند، تعجب معلم را حین رؤیت تکلیف بچه‌ای هفت‌ساله مشاهده کنند. معلم گاهی باید با تعجب تمام به بچه بگوید: «وای، خودت تنهایی اینها را نوشته‌ای؟!» و دانش‌آموز در اوج خوشحالی و با غرور تمام بگوید «بله».

معلمان از ترفندهای متنوعی برای بازخورددهی استفاده می‌کنند و ضمن آگاهی کامل از اهمیت بازخورد کلامی، اما هرگز به آن بسنده نمی‌کنند. برای مثال، گروه‌بندی و ارائه بازخورد به گروه‌ها (نه به افراد)؛ کشیدن دست بر سر دانش‌آموز به نشانه تحسین، بازخورد تصویری با ایموجی‌ها، بازخورد کتبی به والدین و سپاسگزاری از همپاری آن‌ها؛ و بازخورددهی در شبکه‌های مجازی. یکی از مصاحبه‌شوندگان بر مبنای نظریه هوش‌های چندگانه، فهرستی از عناوین و افتخارات (نظیر ریاضیدان بزرگ، نویسنده خلاق، دانشمند کنجکاو، هنرمند کبیر، کتابخوان برتر و پسر روحانی) را تعریف کرده بود. وی اظهار کرد که رفتارهای یک دانش‌آموز بیش‌فعال را از طریق شاهنامه‌خوانی برای همکلاسی‌ها و نیز سایر معلمان تعدیل کرده است.

۶. تکلیف‌دهی راهبردی برای تنوع‌بخشی به فعالیت‌های آموزشی است. نوآوری معلمان در طراحی تکالیف منزل خلاقانه، یکی از جلوه‌های بارز بهره‌برداری ارزشمند از تکلیف است. تنوع‌بخشی به فعالیت‌ها به سه شیوه مختلف انجام می‌شود. اول پیوند تکلیف با بهبود مهارت‌های فیزیکی است. بنابر گزارش شش نفر از مصاحبه‌شوندگان، مهارت‌های گفتاری و نوشتاری دانش‌آموزان پایه اول گاه ضعیف است و به لحاظ فیزیکی مهارت لازم را برای نوشتن حروف ندارند. لذا معلمان برای افزایش توان سخن‌گویی، تقویت عضلات و بهبود مهارت‌های نوشتنی با کمک والدین از چنین تکالیفی استفاده می‌کنند: نوشتن روی شن، آرد و ماسه؛ نیم‌ساعت سخن‌گفتن با اعضای خانواده؛ خواندن فعالیت‌های کتاب (به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که نمی‌توانند مطالب کتاب را خوب بخوانند)؛ تمرین خط؛ نقاشی کشیدن درباره حس خودشان نسبت به حروف یا مطالب درسی؛ رنگی نوشتن حروف پُراشتباه؛ کار با خمیر یا گل رُس؛ تمرین بازکردن دکمه‌های لباس و غیره.



شکل ۱. شبکه معنایی یا نشانه‌های تلاش معلمان برای «تنوع‌بخشی به فعالیت‌های آموزشی» با استفاده از تکلیف منزل^۱

دوم پیوند تکلیف و فرایندهای برتر شناختی- عاطفی است. یکی از نمونه‌های آن تلاش برای افزایش مشارکت است. مثال عینی آن معلمی است که از دانش‌آموزان می‌خواهد پوشه‌هایی را تهیه کنند که روی آن این عبارت نوشته شده است: «جمله من را کامل کن». در این فعالیت، تمام دانش‌آموزان نیمی از یک جمله را در خانه نوشته و در پوشه می‌گذارند. فردای آن روز پوشه را به

۱. در برون‌داد نرم‌افزار Atlas.ti حرف G نشان‌دهنده فراوانی اشاره مستقیم به هر نشانه، و حرف D نشان‌دهنده پیوند معنایی هر نشانه با دیگر نشانه‌ها، یا به تعبیر الیوت آیزنر (۱۹۷۹) «بستگی ارجاعی» یک معنا است.

دانش‌آموز دیگری می‌دهند تا آن جمله را در خانه تکمیل کرده و به کلاس بیاورد. این معلم گزارش می‌کند که دانش‌آموزان او به واسطه این تکلیف در «جمله‌نویسی خلاقانه» مهارت بیشتری یافته‌اند. نمونه دیگر را می‌توان در بهره‌برداری از تکلیف برای بهبود مهارت‌های عاطفی-شناختی مشاهده کرد. مثال عینی آن معلمانی هستند که به دانش‌آموزان یاد می‌دهند هیجان‌ها و عواطف را در جمله‌نویسی خویش راه دهند (یک معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد با سه بار تکرار یک کلمه، جمله‌هایی خنده‌دار، غمگین و یا وحشتناک بسازند. معلم دیگر از بچه‌ها می‌خواهد با ۱۰ کلمه از کلمات درس داستانی خنده‌دار یا ترسناک بنویسند). سوم توصیه مستقیم به ارائه تکلیف خلاقانه است. بسیاری از معلمان اشاره کردند که دانش‌آموزان را مستقیماً به خلاقیت در انجام تکلیف تشویق می‌کنند. برای مثال، دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند که از نوشتن جملات ساده مثل «بابا آب داد» و نظایر آن اجتناب کرده و جملات متنوع‌تر بنویسند. این توصیه‌های مستقیم، صرف نظر از اثربخشی آن، نشان‌دهنده توجه معلمان به موضوع خلاقیت است. سایر نشانه‌های تنوع‌بخشی به فعالیت‌های آموزشی در شبکه معنایی مندرج در شکل ۱ مشخص است.

۷. عملکرد معلمان در زمینه تکلیف‌دهی با یکدیگر متفاوت است. معیارها، استدلال‌ها و ملاک‌های معلمان برای تکلیف‌دهی به قدری متفاوت و گوناگون است که شاید فقط اتخاذ تدابیر فراکلاسی (در سطح مدرسه و منطقه) بتواند به انسجام رویه‌ها کمک کند. به بیان دیگر، در وضعیت فعلی قواعد مورد توافقی برای تکلیف‌دهی ندارند. در حمایت از این ادعا می‌توان به شش نشانه اشاره کرد. اول زمان تقریبی مورد نیاز برای انجام تکلیف توسط دانش‌آموزان است. از مصاحبه‌شوندگان سؤال شد که «دانش‌آموزان برای انجام تکلیف شما در منزل، حدوداً باید چقدر وقت بگذارند؟». اگر چه اکثر مصاحبه‌شوندگان به ضرورت در نظر گرفتن عواملی نظیر پایه تحصیلی دانش‌آموزان، ماهیت درس و ماهیت تکلیف تأکید می‌کردند، اما پراکندگی قابل ملاحظه‌ای در پاسخ‌های ایشان مشاهده شد. با توجه به اهمیت زمان انجام تکلیف، پاسخ‌های معلمان در جدول ۲ تلخیص شده است.

جدول ۲. طبقه‌بندی پاسخ‌های معلمان در زمینه‌ی زمان مورد نیاز برای انجام‌دادن تکالیف توسط دانش‌آموزان

فرآوانی پاسخ‌ها	زمان تقریبی مورد نیاز دانش‌آموزان برای انجام‌دادن تکالیف
۴	کمتر از ۳۰ دقیقه
۶	۴۰ الی ۴۵ دقیقه
۴	۱ ساعت
۴	حدود ۱ و نیم ساعت
۳	بیش از ۲ ساعت
۱	حتی تا ۵ ساعت

شایان ذکر است تعداد شایان توجهی از مصاحبه‌شوندگان هیچ برآوردی از زمان مورد نیاز دانش‌آموزان برای تکالیفی که ارائه می‌دهند مطرح نکردند. افراد درباره‌ی ماهیت تکالیف نیز توضیحات ویژه‌ای داشتند. به عنوان مثال، معلمی که بیش از ۲۰ سال سابقه داشت و اظهار می‌کرد انجام تکالیف او شاید تا ۵ ساعت نیز زمان بخواهد، به هیچ عنوان به رونویسی اعتقادی نداشت و از تکالیفی نظیر مصاحبه با والدین و افراد مطلع استفاده می‌کرد.

دومین نشانه به کاربرد روش‌هایی مربوط است که پیامدهای آن نامشخص و یا به لحاظ اخلاقی و حرفه‌ای شایسته تأمل‌اند. برای مثال، می‌توان به ترغیب دانش‌آموزان به نوشتن تقلب در خانه به جای تکلیف، قائل نبودن هیچ گونه حق اظهار نظر برای والدین در زمینه تکالیف، نپذیرفتن مطلق پیشنهادات دانش‌آموزان درباره تکلیف به عنوان «قانونی کلی»، الزام به تهیه کتاب‌های کمک‌آموزشی، ارائه تکلیف برای جبران عدم یادگیری دانش‌آموزان در کلاس، مقایسه نقاط مثبت تکالیف جلوی چشم کل دانش‌آموزان، تمرکز توجه روی دانش‌آموزان تاب‌آور، تمرکز توجه روی توانمندا، و تشویق دانش‌آموزان به رقابت در تهیه تکالیف تحقیقی اشاره کرد.

سومین نشانه به اعمال فشار از سوی والدین، مدیر مدرسه و حتی سایر معلمان برای تغییر رویه معلم در تکلیف‌دهی مربوط است. بنا بر اظهارات مصاحبه‌شوندگان، بسیاری از والدین به تکالیف راهوار زمان‌بر تمایل دارند و معلم و مدرسه را برای این موضوع تحت فشار می‌گذارند. یکی از معلمان گفت: «از من به دلیل بی‌توجهی به تکلیف، مستقیم به اداره آموزش و پرورش شکایت

بردند». از سوی دیگر، خود والدین بدون هماهنگی با معلم، دانش‌آموز را تحت تمرین‌های فشرده و طولانی قرار می‌دهند و عده‌ای از ایشان نیز معلم را به اختصاص نمره برای تکلیف تشویق می‌نمایند. باید قبول کرد که برخی والدین «تشنه تکلیف بیشتر» هستند. برخی والدین نیز به نحوی منفعلانه و غیرقابل توجه، تکلیف منزل فرزند خویش را انجام می‌دهند و جالب اینست که هم معلم و هم دانش‌آموز از واقعیت موضوع آگاهی دارند.

چهارمین نشانه به ارزیابی تکلیف مربوط است. رویکرد معلمان از روش «تکلیف‌ها روی میز» در جلسه اول روز تا ارزیابی تدریجی تکلیف در طول روز در نوسان است. روش «تکلیف‌ها روی میز» مبتنی بر این استدلال است که دانش‌آموزان به اهمیت تکلیف پی ببرند و زودتر بازخورد دریافت کنند، و روش «مرور تدریجی» تکلیف مبتنی بر این استدلال است که دانش‌آموزان همواره در حالت آماده‌باش قرار گیرند. دیگر تفاوت‌های بارز نیز در عملکرد معلمان گزارش شد؛ از معلمانی که تکلیف‌های بچه‌ها را با هم مقایسه می‌کنند تا معلمانی که تکلیف هر فرد را در مقایسه با تکلیف قبلی وی ارزیابی می‌کنند، از معلمانی که به خواندن دیکته توسط خود دانش‌آموز جلوی کلاس الزام دارند تا معلمانی که املاها را در فاصله کوتاه بین ساعات کلاسی بررسی کرده و به دانش‌آموزان باز می‌گردانند.

پنجمین نشانه به مشکلات ناشی از اندازه کلاس و اتفاقات جاری مربوط است. نیمی از مصاحبه‌شوندگان به «اندازه کلاس» به عنوان یکی از محدودیت‌های جدی تکلیف‌دهی صحیح و ارائه بازخورد سازنده اشاره کردند. یازده مصاحبه‌شونده به دشواری ایجاد یادگیری در ساعت پایانی روز اشاره کردند و اینکه در آن دقایق نمی‌توان مطالب را به شکل اثربخش تدریس کرد. از معلمانی که در ساعت آخر از دانش‌آموزان می‌خواهند تکلیف منزل را انجام دهند، تا معلمانی که ساعت آخر را به بازدید تکلیف و رفع اشکال می‌پردازند؛ وجه مشترک استدلال معلمان، زیادی تعداد دانش‌آموزان در کلاس و عدم امکان تدریس مطلوب در دقایق پایانی روز بود. یکی از معلمان می‌گفت: «وقتی می‌بینی دیگر قدرت تمرکز ندارند بهتر است از آنها بخواهی تکلیف منزل را انجام بدهند؛ برای این کار انگیزه لازم را دارند». از اتفاقات جاری در کلاس نیز می‌توان به روند فزاینده غیبت دانش‌آموزان به دلایلی نظیر سبک فرزندپروری، شغل و مسافرت والدین اشاره کرد. یکی از

مصاحبه‌شوندگان می‌گفت: «گاهی اوقات در چند روز از هفته، بیش از یک‌سوم کلاس ۳۵ نفره من غایب‌اند. به دلیل عدم انجام تکالیف این بچه‌ها مشکلات زیادی پیش می‌آید».

ششمین نشانه به نحوه مشارکت والدین مربوط است. معلمان در این زمینه توافق نسبی دارند. برای مثال، بخش شایان توجهی از مصاحبه‌شوندگان در هفته‌های اول سال تحصیلی ضمن برگزاری جلسه توجیهی، تکلیف‌دهی را با والدین هماهنگ می‌کنند. اکثر مصاحبه‌شوندگان از حق والدین برای آگاهی از جریان رویدادهای کلاسی، اهمیت بازخورددهی ایشان به دانش‌آموزان، اهمیت بازخورددهی ایشان به معلم برای تعدیل حجم و زمان تکلیف‌ها، و ضرورت مطلع ساختن والدین از میزان پیشروی در مباحث درس سخن گفتند. هفت نفر از مصاحبه‌شوندگان تکلیف منزل و بازخوردهای کتبی خویش روی تکالیف را ابزار ارتباطی خود با والدین می‌دانستند. با این حال، برخی مصاحبه‌شوندگان در برابر هر نوع دخالت والدین در تعیین حجم یا نوع تکالیف مخالفت نشان دادند. یکی از معلمان خبره موضع خویش را چنین ابراز کرد:

من درس را در کلاس به بچه‌ها یاد می‌دهم. در منزل فقط باید تمرین کنند. ابتدای سال تحصیلی از والدین می‌خواهم که به‌ویژه در درس ریاضی از ارائه هر گونه آموزش با روش‌های ابداعی خودداری کنند. آن‌ها باید فقط شرایط خانه را مساعد کنند؛ سکوت لازم را فراهم کنند، و برنامه زمانی بچه را تنظیم کنند؛ طوری که بعد از رسیدن به خانه قدری استراحت کند، تغذیه کند، تفریحی داشته باشد، و بعد تکالیف را به‌طور کامل انجام دهد. والدین نباید تدریس کنند.

در مقابل، یکی از مصاحبه‌شونده‌ها از هر گونه نوآوری والدین در زمینه آموزش به بچه‌ها استقبال می‌کرد. آنچه مسلم اینکه رویکردها متناقض به نظر می‌رسند. شاید یکی از دلایل آن، به‌ویژه در درسی مانند ریاضی، نبود روش‌های کارآمد برای تفهیم مباحث به دانش‌آموزان باشد. هرچه که هست، تکلیف‌گاه به بروز چالش‌هایی در ارتباطات والدین و معلم منجر می‌شود. در این زمینه، یکی از معلمان به نکته خوبی اشاره کرد و آن اینکه بسیاری از معلمان نیز در خانه بچه ابتدایی دارند، لکن همین معلم می‌گفت: «خودم در انجام تکالیف بیشترین کمک را به فرزندم می‌کنم و فهمیده‌ام که حجم تکلیف اهمیتی ندارد». منظور وی این بود که معلم باید به تکلیفی حداقلی بسنده کند زیرا هر

چه حجم تکالیف بیشتر باشد دانش‌آموزان از والدین خویش کمک خارج از عرف دریافت می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش‌های ایرانی موضوعاتی نظیر مدت زمان تکلیف (حجازی، کیامنش و نقش، ۱۳۹۵)، ارزش تکلیف (مروتی، شهنی‌بیلاق، مهرابی‌زاده، و کیانپور، ۱۳۹۲)، ارتباط تکلیف با راهبردهای مدیریت تکالیف (شیربگی و وکیلی، ۱۳۹۲) و توجه معلم به جنبه‌های منفی در ارائه بازخورد به تکلیف (حسین‌پور و همکاران، ۱۳۹۵) بررسی شده‌اند. اما تکلیف‌دهی، به‌ویژه در دوره‌های ابتدایی، یکی از موضوعات پژوهشی مغفول بوده است.

تحلیل‌های پژوهش حاضر نشان داد که معلمان در شش زمینه مرتبط از تکلیف منزل بهره‌برداری می‌کنند: ۱. به عنوان راهبردی برای یادگیری کامل‌تر؛ ۲. به عنوان راهبردی برای مشارکت؛ ۳. به عنوان راهبردی برای ارزیابی تکوینی و بهبود تدریس؛ ۴. به عنوان راهبردی برای آموزش مجزا؛ ۵. به عنوان راهبردی برای بازخورددهی؛ و ۶. به عنوان راهبردی برای تنوع‌بخشی به فعالیت‌های آموزشی. در ارزیابی کلی می‌توان گفت روش‌ها و اقدامات معلمان ایرانی با توصیه‌های متخصصان این موضوع (بردن و بایرد، ۲۰۱۹؛ اسلاوین، ۲۰۱۷؛ بلازار و کرافت، ۲۰۱۶؛ تایمز، مریل و بایلی، ۲۰۱۷؛ کرافت، بلازار و هوگان، ۲۰۱۸؛ بوریچ، ۲۰۱۷؛ و ایستز و میتنز، ۲۰۱۶) هماهنگ است. از نظر ما روش‌ها و اقدامات معلمان نشان‌دهنده تلاش همیشگی ایشان برای فائق‌آمدن بر محدودیت‌های برنامه درسی و نیز انطباق با واقعیت‌های بافتی موجود در مدارس و کلاس‌های درس است. در واقع، تنوع ایده‌های معلمان ابتدایی برای تکلیف‌دهی به اندازه‌ای است که هرگز نمی‌توان گفت تا پیش از ابلاغ شیوه‌نامه تکالیف مهارت‌محور فقط ارائه تکالیف راهوار و فرسایشی در بین معلمان غالب بوده است. البته، در قضاوت دقیق‌تر باید به روش انجام پژوهش (مصاحبه) توجه کرد و نیز دیگر یافته‌های پژوهشی موجود را مد نظر قرار داد. برای مثال، اگر چه در پژوهش حاضر معلمان اظهار کردند در زمینه بازخورددهی به دانش‌آموزان دغدغه داشته و خلاقانه عمل می‌کنند اما بیرامی، حسن‌آبادی و کاوسیان (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که معلمان بازخوردهای سازنده ارائه نمی‌دهند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌ها در تحقیق حاضر تفاوت عملکرد معلمان در زمینه تکلیف‌دهی است. تفاوت در برداشت‌ها حتی در میان متخصصان این موضوع نیز مشاهده می‌شود. برای مثال، ژرنیافسکی و کید (۲۰۱۳) تکلیف را به کار در منزل محدود نمی‌دانند اما کوپر و والتینی (۲۰۱۱) معتقدند باید به‌طور شفاف آن را از دیگر انواع فرصت‌های یادگیری متمایز کرد. بنابراین، بدیهی است که در این زمینه تفاوت‌های گاه شدید میان معلمان مشاهده شود. در نمونه‌ای جالب‌تر، برخی از مصاحبه‌شوندگان در تحقیق حاضر تصریح کردند که برای تکلیف نمره‌ای که به‌طور مستقیم به نمره نهایی اضافه شود در نظر نمی‌گیرند و تکلیف منزل را فقط نوعی «ارزشیابی تکوینی» می‌پندارند. اما متخصصی مثل بوریچ (۲۰۱۷) توصیه می‌کند که معلمان میانگین عملکرد دانش‌آموز در انجام تکلیف منزل را محاسبه و ثبت کنند و درصدی از نمره نهایی را به آن اختصاص دهند. پیشنهاد او اینست که ۲۰ درصد از نمره نهایی به تکلیف کلاسی و تکلیف منزل اختصاص یابد. تفاوت دیدگاه‌ها و عملکردها به خوبی نشان‌گر ابهام و سردرگمی معلمان در این زمینه است. در مقابل، عملکرد مصاحبه‌شوندگان در زمینه جلب مشارکت والدین، به نحو قابل ملاحظه‌ای با توصیه‌های بوریچ (۲۰۱۷) در این زمینه سازگار بود. سرانجام، گود و بروفی (۲۰۰۷) زمان انجام تکلیف منزل را برای دانش‌آموزان پایه چهارم بین پنج تا ده دقیقه برای هر موضوع درسی مناسب می‌دانند، اما در پژوهش حاضر مشخص شد که معلمان برای نوآموزان دوره اول ابتدایی تکالیفی بسیار طولانی‌تر در نظر می‌گیرند.

با توجه به اینکه داده‌های این تحقیق پیش از ابلاغ بخشنامه تکالیف مهارت‌محور گردآوری شده‌اند ابتدا پیشنهاد می‌شود که تغییرات در دیدگاه‌ها و نیز روش‌های معلمان برای تکلیف‌دهی در دوره اول ابتدایی مجدداً مورد بررسی قرار گیرد تا مشخص شود که طی دو سال اخیر این بخشنامه تا چه اندازه مورد توجه یا پذیرش معلمان واقع شده است. همچنین با توجه به اینکه مشخص شد بین معلمان ابهامات مختلفی در زمینه تکلیف‌دهی به دانش‌آموزان وجود دارد، پیشنهاد می‌شود در گام دوم از طرح «تکالیف مهارت‌محور» ضمن پایبندی به مفاد شیوه‌نامه اولیه این طرح، هدایت معلمان در زمینه فرایندهای اجرایی تکلیف‌دهی در دستور کار قرار گیرد. بی‌تردید در این گام،

رسیدگی به برخی از موضوعات شایع اهمیت دارد. به عنوان مثال می‌توان به سهم اندک تکالیف از وقت غیرمدرسه‌ای بچه‌ها در مقایسه با سرگرمی‌های رایانه‌ای (کاجاک و ایگن، ۲۰۱۷)، تفاوت تکلیف منزل برای دانش‌آموزان مناطق شهری و روستایی (کاجاک و ایگن، ۲۰۱۷)، تکلیف منزل گروهی (بورپیچ، ۲۰۱۷)، حجم تکلیف منزل برای هر درس (گود و بروفی، ۲۰۰۷)، و نحوه ارائه تکلیف منزل در کلاس درس توسط معلمان (ژرنیافسکی و کید، ۲۰۱۳) اشاره کرد. به نظر می‌رسد اجرای اثربخش آئین‌نامه «تکالیف مهارت‌محور» در گرو پرداختن به موضوعات جزئی فوق و راهنمایی مؤثر مدیران مدارس، معلمان و خانواده‌ها در این زمینه باشد.



منابع

- بیرامی، مجتبی، حسن آبادی، حمیدرضا، و کاووسیان، جواد (۱۳۹۵). شیوه‌ها و موانع ارائه بازخورد معلمان به دانش‌آموزان در برنامه ارزشیابی توصیفی (مورد مطالعه: مدرسه‌های ابتدایی استان البرز). *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۶ (۱۶)، ۷-۴۲.
- حجازی، الهه، کیامنش، علیرضا، و نقش، زهرا (۱۳۹۵). رابطه مدت زمان انجام تکلیف و پیشرفت ریاضی: کاربرد مدل‌یابی چندسطحی برای تحلیل داده‌های تیمز ۲۰۱۱. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۵ (۶۰)، ۷۴-۶۱.
- حسین‌پور، شهره، زین‌آبادی، حسن‌رضا، علیمردانی، اکرم، و کرد فیروزجایی، فهیمه (۱۳۹۵). تأملی بر رفتارهای ضدتولیدی معلمان در تدریس: واکاوی نشانگان، ابعاد و ارزیابی وضع موجود در مدارس شهر تهران. *تعلیم و تربیت*، ۳۲ (۱)، ۱۱۷-۱۴۴.
- شیربیگی، ناصر، و وکیلی، ناهید (۱۳۹۲). بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای مدیریت تکالیف. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵ (۲)، ۸۷-۱۱۲.
- مروتی، ذکراه، شهنی بیلاق، منیجه، مهربابی‌زاده هنرمند، مهناز، و کیانپور قهفرخی، مهناز (۱۳۹۲). رابطه علی محیط یادگیری سازنده‌گرای ادراک‌شده و عملکرد ریاضی با میانجی‌گیری جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز. *دستاوردهای روان‌شناختی*، ۴ (۱)، ۹۱-۱۲۲.
- معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸الف). تکالیف مهارت‌محور به جای مشق شب، (کد مطلب: ۷۰۱۹۱۵).
- معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸ب). هدایت تکالیف شب به فرایند یادگیری توأم با لذت. (کد مطلب: ۷۰۷۴۵۴).
- معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸ج). از حافظه‌محوری به سمت تعلیم و تربیت مهارت‌محور برویم. (کد مطلب: ۷۰۱۹۱۵).
- معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸د). مشق شب کتاب‌های کمک‌آموزشی را به دانش‌آموزان تحمیل می‌کرد. (کد مطلب: ۷۵۳۷۵۰).

معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸). شیوه‌نامه اجرای طرح تکالیف مهارت‌محور (مشق زندگی) (ویژه دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی). (نامه شماره ۱۶۱۶۰۵، ۱۳۹۸/۸/۱۲).

معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸). مشق شب حذف نشده/تکالیف مهارت‌محور جایگزین مشق شب. (کد مطلب: ۷۵۳۰۱۶).

معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۸). ممنوعیت استفاده از کتاب‌های کمک‌درسی در ساعات فوق برنامه. (کد مطلب: ۷۵۳۷۵۳).

- Antonetti, J. V., & Garver, J. R. (2015). *17,000 classroom visits can't be wrong: Strategies that engage students, promote active learning, and boost achievement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Borich, G. D. (2017). *Effective teaching methods: research-based practice* (9th ed.). Boston: Pearson Education.
- Burden, Paul. R., & Byrd, David, M. (2019). *Methods for Effective Teaching: Meeting the Needs of All Students*. (Eighth Edition). New York: Pearson.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Czerniawski, G., & Kidd, W. (2013). *Homework for learning 300 practical strategies*. Berkshire, McGraw-Hill Education: Open University Press.
- Danielson, Ch. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Available at: www.danielsongroup.org.
- DeRosa, D. A., & Abruscato, J. (2019). *Teaching children science: A discovery approach* (9th ed.). New York: Pearson.
- Eisner, E. W. (1979). The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(6), 11-19.
- Estes, T. H., & Mintz, S. L. (2016). *Instruction: A model's approach* (7th ed.). Boston: Pearson Education.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. London: Oxford University Press.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2007). *Looking in classrooms* (10th ed.). Boston: Pearson Education.
- Gordon, W. R., Taylor, R. T., & Oliva, P. F. (2019). *Developing the curriculum: Improves outcomes through systems approaches* (9th ed.). New York: Pearson.
- Grodner, A., & Rupp, N. G. (2013). The Role of Homework in Student Learning Outcomes: Evidence from a Field Experiment. *The Journal of Economic Education*, 44 (2): 93-109.
- Hughes, M., & Greenhough, P. (2004). Learning from homework: A case study. in: Louise Poulson & Mike Wallace (Editors). *Learning to Read Critically in Teaching and Learning*. London: Sage.

- Johnson, B., R., & Christenson, L. (2016). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (6th ed.). Los Angeles: Sage.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: A relational approach*. London: The Guilford Press.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2017). *Introduction to teaching: Becoming a professional* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Kraft, Matthew. A., Blazar, David., & Hogan, Dylan. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88 (4): 547-588.
- Lynch, R., Hurley, A., Cumiskey, O., Nolan, B., & McGlynn, B. (2018). Exploring the relationship between homework task difficulty, student engagement and performance. *Irish Educational Studies*, 38(1), 1-15.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2016). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 23(4), 1-23.
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Morrison, G. S., Woika, M. J., & Breffni, L. (2019). *Fundamentals of early childhood education* (9th ed.). Hoboken, NJ: Pearson.
- Nunez, J. C., Suarez, N., Rosario, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *Educational Research*, 108(3), 204-216.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In: M. C. Wittrock (Edt.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Slavin, R. E. (2017). *Educational psychology: Theory and practice*. New York: Pearson.
- Strandberg, M. (2013). Homework-- Is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden. *Educational Research*, 55(4), 325-346.
- Thirumurthy, V. (2014). Homework, homework everywhere: Indian parents' involvement with their children's homework. *Childhood Education*, 90(2), 83-90.
- Tymms, P., Merrell, Ch., & Bailey, K. (2017). The long-term impact of effective teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 242-261.
- Westlund, I. (2007). Reconstructed task orientation and local time governance in compulsory schools: The Swedish case. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 783-796.
- Wortham, S. C., & Hardin, B. (2020). *Assessment in Early Childhood Education*. New York: Pearson.