



مدیریت مدرسه

دوره ی هشتم / اسفند ماه ۱۳۸۸ / شماره ی پی در پی ۶۷

- | | | |
|----|---|--|
| ۲ | سرآغاز: دیوار کج تا ثریا نمی‌رود / سردبیر | مدیر مسئول: محمد ناصری |
| ۳ | گفت‌وگو: تمام پله‌های آموزشی را یک‌به‌یک طی کردم / کبری نیکوخوی منفرد | سردبیر: حیدر تورانی |
| ۶ | برنامه‌ی درسی ملی: لوازم چابکی و چالاک‌ی برنامه‌های درسی / دکتر محمود مهر محمدی | شورای برنامه‌ریزی و کارشناسی: مرتضی مجدفر، داوود محمدی، صادق صادق‌پور |
| ۸ | مقاله‌های علمی - کاربردی: | مدیر داخلی: شهلا فهیمی |
| | چالش‌های مدیریت آموزشی در مدارس کوچک / اسحق علی عزیزی | ویراستار: ترانه امیرابراهیمی |
| ۱۱ | پرسش از شما، پاسخ از مسئولان | طراح گرافیک: مهسا قباپی |
| ۱۲ | مقاله‌های علمی - کاربردی: نظام آموزشی سایه (بخش اول) / ترجمه‌ی دکتر حسن ستایش | نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶ صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۴ تلفن: ۸۸۴۹۰۲۳۴ نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ پایگاه اینترنتی: www.roshdmag.ir رایانامه: modiriat@roshdmag.ir |
| ۱۵ | آن سوی آینه: فایده‌ی تنوع آرا و اندیشه‌ها در «هم‌پایانی» است / ب. اله داد | تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۸۲ |
| ۱۶ | بهداشت و سلامت: نابهنجاری پشت کج / دکتر افسانه سینه | ● کد مدیر مسئول: ۱۰۲ ● کد دفتر مجله: ۱۱۱ ● کد مشترکین: ۱۱۴ |
| ۱۷ | یک نکته از این معنی: هر لحظه، یکی / فرح‌بانو قائمی | نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱ |
| ۱۸ | مطالعات موردی در مدیریت مدرسه: حق با چه کسی است؟ / مرتضی مجدفر | تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۰۱۱۰۰ - ۷۷۳۳۶۶۵۶ |
| ۲۲ | مبانی مدیریت: | شمارگان: ۵۱۰۰۰ نسخه |
| | تفکر استراتژیک یک نیاز است نه یک ضرورت / سیدحسین طلایی زواره | چاپ: شرکت افست (سهامی عام) |
| ۲۴ | مقاله‌های علمی - کاربردی: مقدمات برگزاری دوره‌های آموزشی / داوود محمدی | |
| ۲۶ | مقاله‌های علمی - کاربردی: نماینده‌ی مهربان! / زهرا چگینی | |
| ۲۷ | طنز: تفاوت‌های من و رئیس | |
| ۲۸ | پژوهش‌های مدیریتی: فضاهای آموزشی و کشور‌های پیش‌رفته / دکتر شهناز هاشمی | |
| ۳۰ | گزارش: مسابقه‌ی عاملی برای موفقیت / یاسمن محمودی | |
| ۳۱ | چشم‌انداز: یک نگاه، یک نگرانی / حبیب یوسف‌زاده | |
| ۳۲ | با هم‌راهان: شورای برنامه‌ریزی مجله | |
| ۳۲ | کتاب‌خانه‌ی مدیریت مدرسه: معرفی دو کتاب | |

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

مقاله‌هایی را که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با مدیریت آموزشی و آموزشگاهی مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. رشد مدیریت مدرسه، از نوشته‌های کاربردی و مبتنی بر تجربه‌های مستندسازی شده‌ی مدرسه‌ای استقبال می‌کند. مقاله‌ها، باید یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته و با ماشین شود. نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. محل قرار دادن جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. شورای برنامه‌ریزی مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان دفتر انتشارات کمک آموزشی و شورای برنامه‌ریزی رشد مدیریت مدرسه نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان، با پدیدآورندگان آثار است. مجله از بازپس فرستادن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

دیوار کج تاثریانی می رود

سردبیر

فرآیند تعلیم و تربیت، فرآیندی طولانی است که عمر آن حتی به ۱۲ سال و بیش تر نیز می رسد و کار درازمدتی است. در چنین وضعیتی، تکیه بر روش های غیر مطمئن و غیر علمی، جایی ندارد. زیرا پس از پی بردن به خطا، راهی برای بازگشت وجود نخواهد داشت. در صنعت و در صنایع تولیدی، به دلیل کوتاه بودن فرآیند، می توان محصول بدون کیفیت و غیر استاندارد را به راحتی کنار گذاشت و به اصطلاح مرجوع کرد و زیان های ناشی از آن را، که صرفاً خسارت های مالی است، جبران کرد. اما در تعلیم و تربیت، که هدف تربیت انسان فرهیخته و طیبه است، تکرار اشتباه، هزینه های سنگینی دارد و چنان چه در اولین قدم در مورد درستی کاری که انجام می دهیم، مطمئن نباشیم، اصلاح آن، هم دشوار است و هم در مراحل بعدی، غیر ممکن و بسیار هزینه بر خواهد بود. بنابراین، دیوار کج، به سمت ثریا و نه تاثریانی می رود و گمان تا به ثریا رفتن آن خیالی باطل است.

اگر قرار بر این باشد که دیوار کجی ساخته نشود و ارتفاع نگیرد، باید از همان ابتدا، خشت ها را درست و تراز گذاشت.

چه چیزهایی این اطمینان را به وجود می آورد؟ چگونه باید عمل کرد تا از همان ابتدا، کارها درست انجام شود؟ با چه ابزاری آن را تراز کنیم؟ تضمین کیفیت چگونه حاصل می شود؟ بینش جامع مبتنی بر جامعیت کار از اولین قدم، شعاری است که بدون پیروی از یک فرآیند علمی و دقیق و متقن از نقطه ی آغاز تا پایان محقق نخواهد شد. آن چه ما را به «راستی» دیوار مطمئن می سازد، داشتن ابزارهای مطمئن (در حکم شاغول و گونیا)، کارشناسان توانمند (در حکم معماران زیردست) و فرآیندهای علمی (در حکم نقشه ی راه) است.

پاسخ به سؤالات مطرح شده و سؤالاتی از این دست، موقوف به توجه به این مراحل است:

- داشتن برنامه ی جامع؛
- تهیه ی راهنمای برنامه؛
- فرآیندسازی دقیق؛
- تشکیل گروه کارشناسی توانمند و باصلاحیت های حرفه ای مناسب؛
- نظارت فرآیندی دقیق بر همه ی مراحل کار؛
- ارزش یابی کارکرد برنامه ها و مرحله به مرحله ی کارها از اولین قدم؛
- تحقق نظام ارزش یابی ملی و اصلاح مستمر آن؛
- به پویی مستمر.

امید می رود در تغییرات تدریجی و بنیادین آموزش و پرورش، به این مراحل توجه شود. ■

ارزش‌یابی چیست و در برنامه‌های آموزشی چه نقشی دارد؟ آیا واژه‌های ارزش‌یابی، سنجش و اندازه‌گیری، آمار، امتحان و... واژه‌هایی مترادف و مکمل‌اند یا مستقل از هم هستند؟ در هرم یک برنامه‌ی آموزشی، از اهداف غایی و عالی گرفته تا روند یک برنامه‌ی تدریس در کلاس درس، فرآیند ارزش‌یابی در کجای این هرم قرار دارد؟ چگونه است و چگونه باید باشد؟

در یکی دو دهه‌ی اخیر، ارزش‌یابی آن‌گونه که هست و آن‌گونه که باید باشد، یکی از جنجالی‌ترین موضوعات در عرصه‌ی آموزشی کشور بوده و هنوز هست! برای بیش‌تر دانستن و شناخت موضوع «ارزش‌یابی و نقش آن در آموزش»، با دکتر کیامنش به گفت‌وگو نشستیم.

گفت‌وگو با دکتر کیامنش، صاحب‌نظر در حوزه ارزش‌یابی

تمام پله‌های آموزشی را یک به یک طی کردم

◆ گفت‌وگو: کبری نیکوخوی منفرد

دکتر علیرضا کیامنش از نگاه خود

در سال ۱۳۴۳، بعد از اتمام دوره‌ی سپاه دانش، رسماً وارد جرگه‌ی آموزش و پرورش شدم. از دی‌ماه همان سال، مدت کوتاهی معلم روستا در کلاس‌های چند پایه بودم. سپس دوره‌ی راهنمایی تعلیماتی را گذراندم و مدتی هم راهنمای تعلیماتی روستاهای اندیمشک و دزفول و شوش بودم. بعد از دانش‌سرای سپاه دانش لیسانس آموزش ابتدایی گرفتم و بعد از آن مدتی در مراکز سپاه دانش کرمانشاه تدریس کردم.

در همین دوره، از دانش‌سرای عالی تهران و تربیت معلم امروز فوق‌لیسانس مشاوره و راهنمایی گرفتم و حدود ۳ سال مرکز مشاوره و راهنمایی دزفول را اداره کردم. در سال ۱۳۵۴ با بورس دانشگاه تربیت معلم برای ادامه‌ی تحصیل به خارج از کشور

رفتم. در آن‌جا ابتدا در رشته‌ی مشاوره و راهنمایی شروع به تحصیل در سطح

دکترای کردم. بعد از حدود یک سال به رشته‌ی روش‌های تحقیق و ارزشیابی

با گرایش روان‌سنجی تغییر رشته داده و در این رشته مدرک کارشناسی

ارشد و دکترای دریافت نمودم. در سال ۱۳۵۸ با مدرک دکتری به ایران

بازگشتم و باز به عرصه‌ی آموزش و پرورش وارد شدم. مدتی در

منطقه‌ی ۱۶ و سپس مراکز تربیت معلم مشغول بودم تا سال ۱۳۶۳

که به آموزش عالی منتقل شدم و تا چند سال پیش، که بازنشسته

شدم، به خدمت در مراکز عالی و آموزش و پرورش مشغول

بودم. بنابراین می‌توانم بگویم که تمام پله‌های آموزشی (و

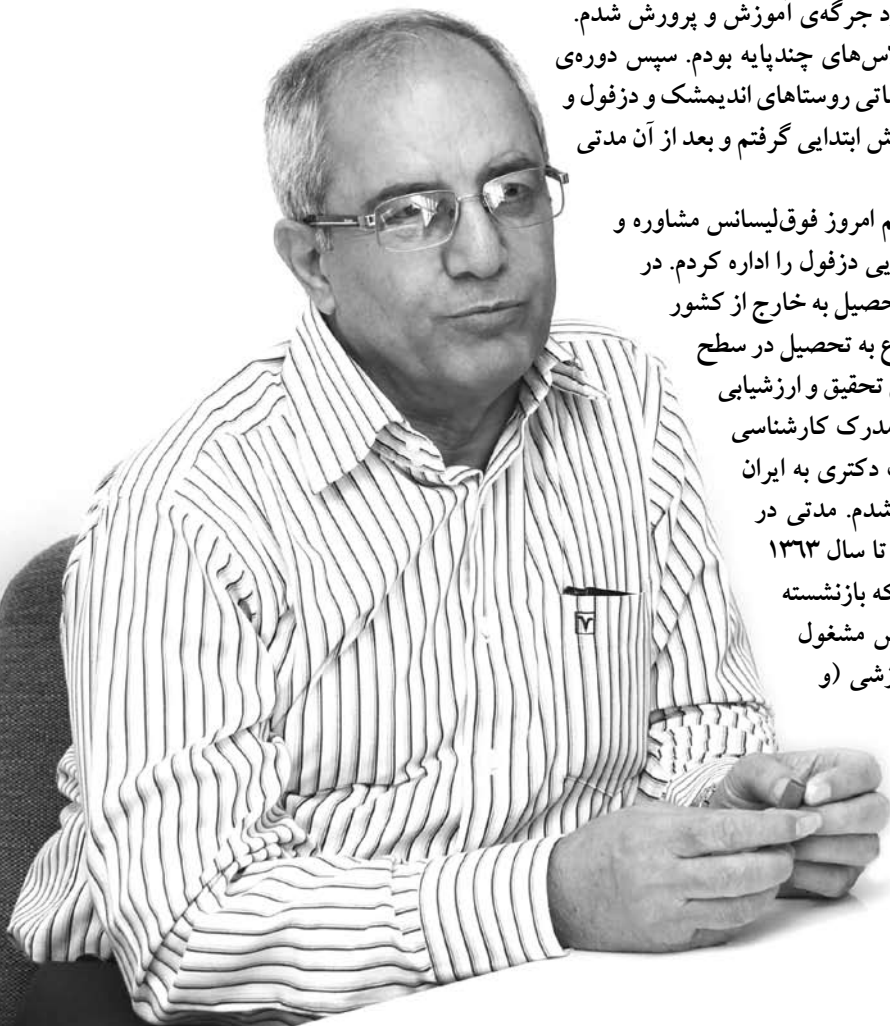
نه مدیریتی) را یک به یک طی کردم و فقط معلم

مهدکودک نبودم! البته مدرس مربیان مهدکودک

هم بودم و در حال حاضر با ۴۵ سال سابقه‌ی

کار آموزشی، هم‌چنان در خدمت آموزش

کشور هستم.



□ ممکن است رشته‌ی «ارزش‌یابی» را معرفی کنید؟

Δ وقتی می‌گویم ارزش‌یابی، باید روشن کنم که منظور ارزش‌یابی آموزشی است یا ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی؛ زیرا این دو، دو حوزه‌ی متفاوت هستند.

□ ما هم علاقه‌مندیم تعریف جامع و شناخت کاملی از هر دو موضوع داشته باشیم.

Δ ارزش‌یابی آموزشی، ارزش‌یابی از برنامه‌های آموزشی یا نظام آموزشی است. در ارزش‌یابی آموزشی، قضاوت ما از طریق میزان یادگیری دانش‌آموز، قضاوت درباره‌ی نظام آموزشی است. حوزه‌ی ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی، ارزش‌یابی میزان یادگیری دانش‌آموز با توجه به هدف‌های آموزشی مورد نظر است. در این حوزه، قضاوت درباره‌ی دانش‌آموز و میزان یادگیری اوست.

□ در ارزش‌یابی آموزشی چگونه و چه اجزایی از

نظام آموزشی ارزش‌یابی می‌شود و مورد قضاوت قرار می‌گیرد؟

Δ از طریق سنجش و اندازه‌گیری یادگیری‌های دانش‌آموز، نظام آموزشی مورد ارزش‌یابی قرار می‌گیرد. اجزایی که باید مورد مطالعه و قضاوت و ارزش‌یابی قرار گیرند، برنامه‌ی درسی، کتاب و محتوای درسی، روش‌های تدریس، ویژگی‌های معلمان و خلاصه تمام اجزای مؤثر در برنامه‌ی آموزش است و بررسی می‌شود که این اجزا مناسب هستند یا خیر و در مجموع، نظام آموزشی به اهداف خود رسیده یا خیر؟

□ یادگیری دانش‌آموزان به‌طور مستمر در مدرسه مورد سنجش و قضاوت قرار می‌گیرد. آیا در مورد اجزای نظام آموزشی هم ارزش‌یابی آموزشی صورت می‌گیرد؟
Δ همان‌طور که اشاره کردید، دانش‌آموز در نظام مدرسه‌محور با نظر معلم و به هر روشی که او صلاح می‌داند، مورد قضاوت و

سنجش و اندازه‌گیری قرار می‌گیرد. این نوع ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی، ارزش‌یابی مدرسه‌ای است. توجه داشته باشید که در سطوح متفاوت، می‌توان چهار نوع ارزش‌یابی انجام داد: ارزش‌یابی مدرسه‌ای، هماهنگ (منطقه‌ای، استانی و کشوری) ملی و بین‌المللی مانند مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز. ارزش‌یابی‌های پیش‌رفت تحصیلی و هماهنگ، با همی دقت و زیرویم، باز هم یادگیری دانش‌آموزان را تحلیل می‌کنند، اما می‌توان از نتایج همین امتحانات هماهنگ، برای ارزش‌یابی میزان موفقیت نظام استفاده کرد. ولی در کشور ما، از نتایج همین مطالعات یا ارزش‌یابی‌های هماهنگ هم برای ارزش‌یابی آموزشی نظام استفاده نمی‌شود.

ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی، ابزاری در خدمت آموزش است که یادگیری دانش‌آموز را می‌سنجد تا کم و کاستی‌ها را بشناسد و کامل کند

□ یعنی ما ارزش‌یابی آموزشی به معنای ارزش‌یابی از نظام آموزشی نداریم و کارنامه‌ی نظام آموزشی بر اساس کارنامه‌ی دانش‌آموزان بررسی و نوشته نمی‌شود؟

Δ ارزش‌یابی اجزای نظام آموزشی هنوز انجام نشده است. ارزش‌یابی نظام آموزشی و میزان موفقیت یک نظام یعنی سنجش میزان دست‌یابی دانش‌آموز به اهداف آموزشی، باید بر اساس برنامه‌ی مدون و سند ملی آموزش صورت پذیرد که ما هنوز برنامه و سند ملی آموزش نداریم. البته این سند مراحل پایان کار را می‌گذراند.

به هر حال، ارزش‌یابی آموزشی فرآیندی است که در سطوح برنامه‌ریزی صورت می‌گیرد و ارکان نظام مورد ارزش‌یابی قرار می‌گیرد که آیا در طول زمان اجراء، به اهداف مدون خود دست یافته است یا خیر.

□ منظورتان از اهداف آموزشی نوعی تأثیرپذیری از مکاتب رفتارگراها و سنجش

یادگیری دانش‌آموزان در بیان اهداف رفتاری است؟

Δ نخیر! توجه داشته باشید که به هر حال در یک برنامه‌ی آموزشی، برای یک دوره‌ی پنج، هشت، یا دوازده‌ساله، مهارت‌ها و توانایی‌هایی پیش‌بینی می‌شود که انتظار می‌رود مثلاً دانش‌آموز بعد از گذراندن یک دوره‌ی پنج ساله‌ی ابتدایی، بتواند یک متن کوتاه از یک مجله یا کتاب را به‌روانی بخواند؛ بتواند در یک بند (پاراگراف) فکر و خواست یا منظور خود را در مورد یک موضوع صحیح و گویا بنویسد یا مهارت‌های پایداری را در زندگی روزمره کسب کند و ...

این اهداف در برنامه‌ی مدرن درسی، پیش‌بینی می‌شود. سپس در فرآیند ارزش‌یابی آموزشی، میزان موفقیت نظام آموزشی در دست‌یابی به این اهداف، در مورد دانش‌آموز سنجیده و ارزش‌یابی می‌شود.

□ پس ارزش‌یابی آموزشی فرآیندی است که در سطوح برنامه‌ریزی (ستادی) در

مورد ارکان نظام صورت می‌گیرد؛ پس عرصه‌ای که خانواده‌ها و مدرسه و معلم و مدیر و دانش‌آموز درگیر آن هستند، چه نوع ارزش‌یابی است؟

Δ حوزه‌ی وسیعی که به قول شما خانواده‌ها و مدرسه و دانش‌آموز درگیر آن هستند، حوزه‌ی ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی، یا صحیح‌تر بگویم، سنجش و اندازه‌گیری یادگیری دانش‌آموز است.

□ ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی یا سنجش و اندازه‌گیری همان امتحان است یا با هم تفاوت دارند؟ آیا امتحان، اضطراب‌آور و ارزش‌یابی بهتر است؟

Δ این فرآیند تا حدود زیادی معلم و مدرسه‌محور است و میزان یادگیری دانش‌آموز را می‌سنجد و نتایج آن با نمره و معیارهای کمی اعلام می‌شود. این که اسم آن چه باشد، فرقی نمی‌کند. در هر حال، انتظارات و شیوه‌های موجود، موجب اضطراب دانش‌آموز و دیگر

اعضای درگیر می‌شود.

□ ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی موجود در آموزش ما همان است که باید باشد یا با وضعیت مطلوب فاصله دارد؟

Δ ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی، ابزاری در خدمت آموزش است که یادگیری دانش‌آموز را می‌سنجد تا کم و کاستی‌ها را بشناسد و کامل کند. ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی مطلوب، ابزاری است که از طریق میزان یادگیری دانش‌آموز، معلم، روش تدریس و محتوا را می‌سنجد و بهبود می‌بخشد. در وضعیت مطلوب، دانش‌آموز می‌داند که سنجش ابزاری در خدمت اوست تا یادگیری‌اش کامل شود. پس چرا دچار اضطراب شود؟ بنابراین، با آرامش و اطمینان در این فرآیند حضور پیدا می‌کند. اما وضعیت موجود، چنین است که دانش‌آموز بخشی از محتوا را یاد می‌گیرد که در امتحان می‌آید.

□ یعنی در وضعیت موجود، یادگیری هدف نیست و اهداف آموزشی مورد نظر نیستند. امتحان هدف است و یادگیری تابع آن.

Δ در وضعیت موجود، معلم، دانش‌آموز را به اجبار به آن سمت می‌کشاند. وقتی معلم خوب، معلمی است که دانش‌آموزان بیش‌تری از کلاس او به مدارس خاص راه پیدا کنند، سر از استعدادها درخشان و تیزهوشان درآورند، ناچار می‌شود همان‌گونه کار کند که از او می‌خواهند.

□ این جواز کجاست؟ سرسلسله کجاست که با علم و آگاهی به غلط بودن کاری، آن را انجام می‌دهیم؟

Δ این جو به مرور زمان حاکم شده است. وقتی برای مدارس خاص کنکور و امتحانات گزینشی داریم و انتظارات پدر و مادرها و خانواده‌ها، که می‌خواهند فرزندانشان در رقابت‌ها برتر شوند. به عبارتی زمانی که نمره‌های بالا هدف می‌شوند، یادگیری مورد توجه قرار نمی‌گیرد.

□ آیا لزوماً یادگیری و نمره‌ی بالا، دو پدیده‌ی جدا از هم هستند؟ آیا این چنین

نیست که وقتی کسی یاد می‌گیرد، نمره‌ی خوب هم به دست می‌آورد؟

Δ در وضعیت مطلوب، یادگیری و نمره‌ی خوب یا نتایج درخشان یک ارزش‌یابی، دو مقوله‌ی جدا و با فاصله نیستند. ولی در وضعیت نامطلوب، شبیه وضعیت فعلی آموزش ما، یادگیری و نمره‌های امتحان دو مقوله هستند. امتحان و نمره‌ی امتحانی هدف است و دانش‌آموز و حتی خانواده‌ی او و معلم برای یادگیری بر مباحثی متمرکزند که در امتحان می‌آید و سؤال امتحانی خواهند شد.

□ برای تغییر این وضعیت به وضعیت مطلوب، چه کار باید کرد؟ آیا این جریان حاکم همه‌ی ما را به دنبال خود می‌کشد و کاری هم نمی‌شود کرد؟

Δ تغییر یک جریان، که به نوعی فرهنگ و باور و اعتقاد تبدیل شده است، به آسانی امکان‌پذیر نیست. شاید کوتاه‌ترین روشی که بشود به کار گرفت، همین باشد که حالا که امتحان اصل است، از طریق این ابزار به یادگیری وسیع و عمیق‌تر نزدیک شویم و به آن برسیم.

□ چگونه؟! زیرا در اصل قرار بود ارزش‌یابی پیش‌رفت تحصیلی در خدمت یادگیری باشد. این روشی که اشاره می‌کنید، امتحان را چگونه در خدمت یادگیری قرار می‌دهد؟

Δ در این روش، مفاهیم و عمیق و کاربردی کردن سؤالات اصل قرار داده می‌شود؛ سؤالاتی که متکی بر روش‌های حل مسئله است، نیاز به تجزیه و تحلیل دارد و حافظه‌ای نیست. از طریق سؤالات و پرسش‌های هدف‌مند، جریان آموزش را به سوی یادگیری بهتر و عمیق می‌کشانیم.

□ امتحان یا سنجش یادگیری دانش‌آموز، تاریخچه‌ای به قدمت آموزش دارد. این تاریخچه در گذشته چگونه بود و با ارزش‌یابی امروز، به خصوص ارزش‌یابی مطلوب، چه تفاوتی دارد؟

Δ در مدارس جندی‌شاپور یا حوزه‌های

علمیه‌ی قدیم و آموزش‌های غیر رسمی مکتب‌خانه‌ها، همیشه امتحان و میزان سنجش یادگیری در کنار آموزش وجود داشته است. یکی از تفاوت‌های آن با ارزش‌یابی‌های امروز، این بوده که در آن شکل و صورت سنتی و قدیم، که بیش‌تر به صورت شفاهی برگزار می‌شد، هرگز معلم در نتیجه‌ی یادگیری دانش‌آموز ارزش‌یابی نمی‌شد یا این کار کمتر صورت می‌گرفت.

اما در ارزش‌یابی مطلوب امروز، ابزارهای سنجش گوناگون‌اند و صرفاً شفاهی نیستند و بنابر جنس و محتوای یادگیری تغییر می‌کنند و متفاوت‌اند. وقتی قرار است توانایی گفتن اندازه‌گیری شود، ارزش‌یابی شفاهی بهتر است و وقتی قرار باشد توانایی نوشتن سنجیده شود، آزمون کتبی می‌شود.

□ شما در جایگاهی هستید که بیش‌ترین آگاهی را از فرآیندی به نام ارزش‌یابی دارید. به عنوان یک پدر یا استاد، با جریان انحرافی ارزش‌یابی و نمره‌ای موافق هستید یا به چیزی فراتر از آن فکر می‌کنید؟

Δ هرگز یک نفر نمی‌تواند جلو یک جریان عظیم، که یک ملت و کشور را با خود می‌برد، بایستد. من در مقام یک پدر، همیشه سعی کرده‌ام برای فرزندانم نمره را اصل قرار ندهم و با آن‌ها گفت‌وگو کرده‌ام که یادگیری مهم است. اما یکی از پسرهای من روز آزمون سراسری، از اضطراب و وضعیت فیزیکی بد مرکز آزمون، دچار مشکل شد. یک پدر یا مادر و معلم تنها یکی از ارکان مؤثر بر دانش‌آموز هستند. مجموعه و وضعیت حاکم بر جامعه، مثل آزمون سراسری و مدارس خاص است که تأثیر نهایی را می‌گذارد و خط مشی را تعیین می‌کند.

□ می‌دانید که اکثر مخاطبان مجله‌ی ما مدیران سه دوره هستند. در تقابل با موضوع ارزش‌یابی، به نظر می‌رسد در حال حاضر، نقش مدیران یک نقش نظارتی بر روند سنجش و اندازه‌گیری پیش‌رفت تحصیلی و همان امتحانات سنتی است. در ارزش‌یابی مطلوب نقش یک مدیر مطلوب

اشاره

این مطلب در زمینه‌ی تحول بنیادین در آموزش و پرورش به کمک تولید برنامه‌ی درسی ملی است. برنامه‌ی درسی ملی سندی است که نقشه‌ی کلان برنامه‌ی درسی و چهارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌کند. آنچه در پی می‌آید در راستای دو سخن سردبیر در شماره‌های ۲۰۱ و نیز مطلب شماره ۵ مجله مدیریت مجله با عنوان «جوشش از درون» است.

در مقایسه‌ی برنامه‌ی درسی ملی با برنامه‌های راهبردی باید گفت واقعیتی که باعث نگرانی دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی راهبردی در کشور شده، این است که بر اساس برآوردهای موجود، درصد زیادی از برنامه‌های راهبردی دستگاه‌ها با شکست مواجه می‌شود. در علت‌یابی این شکست‌ها و ناکامی‌ها، آن‌ها را معلول چیزی به نام «تصلب» می‌دانند که به تعبیر بنده، به سبب پیش‌بینی نشدن سازوکارهای اصلاح و به‌سازی و انطباق برنامه‌ها با وضعیت و روند جدید است.

به برداشت نگارنده، هر برنامه‌ی راهبردی یا استراتژیک، برای ایجاد ثبات در سیاست و برنامه‌هاست. پس چرا باید مسئله‌ساز باشد؟ برنامه‌های راهبردی برای این است که دستگاه‌ها از روزمرگی نجات پیدا کنند و از آفت‌ها و مصیبت‌ها مصون بمانند. این موضوع نشان می‌دهد که ما باید دلایل و اصول تفکر راهبردی خود را در هر زمینه‌ای در حد بهینه تعریف و سپس اعمال تغییرات معقول را پیش‌بینی کنیم.

دلخواه بزرگ‌ترها را می‌گیرند! با این دیدگاه، آن دسته از مدارس موفق‌ترند و ارزش‌یابی آموزشی آن‌ها در حد قبولی در مدارس خوب دوره‌ی بالاتر است. در این دیدگاه، به نظر من مدیر خوب نباید کار دیگری انجام دهد و باید به یادگیری حافظه‌ای بچسبد!

□ گفتید نباید؛ این نباید، نباید شایسته‌سالاری است؟

Δ نه؛ منظورم نقش مدیر در برابر چیزی است که از او می‌خواهند. وقتی معیار قضاوت جامعه درباره‌ی مدیر، رتبه‌ی قبولی در آزمون سراسری است، او هم باید همان کار را بکند، نه بیش‌تر و نه کمتر!

□ شما چه می‌گویید؟ باید و شاید از قول شما برای مدیر مطلوب چیست؟

Δ اگر بگوییم مدرسه محیطی است که موظف است به تمام بچه‌ها فرصت دهد تا در ابعاد گوناگون و توانایی‌های متفاوت فردی خود رشد کنند، در آن صورت مدیر و مدرسه‌ی این مدیر یک مرکز قهرمان‌پروری نیست؛ بلکه عرصه‌ی انسان‌پروری است. در چنین مدرسه‌ای، یادگیری برای نمره گرفتن نیست؛ یادگیری برای یادگیری است و لذتی هم‌پای آن نیست و نمره‌ی خوب و یادگیری دو مقوله نیستند. در چنین مدرسه‌ای، مدیر مطلوب یک مدیر آموزشی است، نه یک کنترل‌کننده‌ی اوضاع که همه چیز طبق مقررات و آیین‌نامه انجام شود. یک مدیر آموزشی بعد از برگزاری جریان آموزش و سنجش و اندازه‌گیری پیش‌رفت تحصیلی یا به قولی همان امتحانات و دادن کارنامه، نفس راحت نمی‌کشد که کارم تمام شد! بلکه مهم‌ترین کار یک مدیر آموزشی برای هر چه مطلوب‌تر کردن جریان یاددهی و یادگیری، بعد از دادن کارنامه‌ها آغاز می‌شود. چون با طی ارزش‌یابی آموزشی، یعنی ارزش‌یابی وضعیت آموزش در مدرسه‌اش، آماده می‌شود که کارنامه‌ی مدرسه‌اش را از روی کارنامه‌ی دانش‌آموزانش بنویسد. ■

چيست يا برعكس، در مدیریت مطلوب به ارزش‌یابی چگونه می‌نگرند؟

Δ باید ببینیم تعریف این مدیر چیست؟ وقتی مدیر، مدیر آموزشی است، هم باید نظارت و هم باید هدایت کند. اگر بخواهیم یک واحد آموزشی به نام مدرسه به بهترین شکل اداره شود، مدیر باید در جریان فعالیت‌هایی که در مدرسه صورت می‌گیرد، یک مطلع مؤثر باشد. در نظام متمرکز، مدیر نمی‌تواند در تعیین محتوا نقش داشته باشد. اما در سامان‌دهی و انتخاب روش‌های مناسب تدریس مدیر باید نقش حامی و هدایت‌کننده و تسهیل‌کننده داشته باشد

مثلاً بهره‌گیری از روش‌های تدریس مشارکتی، واقعاً شرایطی می‌طلبد که بدون حمایت مدیر مدرسه امکان‌پذیر نیست. در این سروصدا، به‌هم‌ریختگی کلاس و رفت‌وآمد و در جریان برگزاری سنجش و اندازه‌گیری پیش‌رفت تحصیلی، او فقط نباید یک ناظر بر امتحان باشد. او می‌تواند نقش بسیار فعال و مؤثری در بهبود و خوب برگزار شدن فرآیند سنجش داشته باشد.

□ فرض کنیم یک مدیر مؤثر با نقش حمایتی و هدایتی، از شروع یک برنامه‌ی آموزش تا سنجش و اندازه‌گیری پیش‌رفت تحصیلی به‌نحو مطلوب همراه جریان یادگیری بوده است. آیا می‌توان گفت کار او پایان پذیرفته است یا این که بهتر است مدیر در رأس هرم مدرسه، ارزش‌یابی آموزشی را هم در کنار پیش‌رفت تحصیلی داشته باشد؟ آیا ارزش‌یابی آموزشی صرفاً خاص سطوح بالای آموزش است؟

Δ مهم این است که بدانیم جامعه، خانواده‌ها و مدیران رده‌های بالاتر، از مدیر و معلم و مدرسه چه می‌خواهند؟ آیا قبولی در مدارس خاص، نمره‌ها و رتبه‌های بالا و تک‌رقمی و آمار بالا در آزمون سراسری مورد نظر آن‌هاست؟ در این صورت آنچه در حال حاضر انجام می‌شود، خوب است و همه دارند تلاش می‌کنند ذهن بچه‌ها را پر کنند و موفق هم هستند و بچه‌ها هم مرتب نمره‌های

لوازم چابکی و چالاکی برنامه‌های درسی

♦ دکتر محمود مهر محمدی

رئیس انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران

و استاد دانشگاه تربیت مدرس

کلیدواژه‌ها: برنامه‌ی درسی ملی،

برنامه‌های راهبردی

اسلامی، تربیت را بهبود مستمر موقعیت خویشتن در هستی برای میل به حیات طیبه با تکیه بر نظام معیار می‌دانیم. البته نگاه به معنی و مفهوم ماهیت تربیت مستلزم توجه به محیط، عاملیت متربی و دست‌آوردهای علمی و فرهنگی است. من همه‌ی این‌ها را کنار هم می‌گذارم و می‌گویم برنامه‌ها باید موقعیت محوری داشته باشند و با توجه به این روی کرد، ظرفیت چابکی و چالاکی مورد نظر را هم داشته باشند.

دومین مؤلفه‌ی روی کرد من یک پارچگی است. قایل شدن بافت یک‌پارچه برای برنامه‌ی درسی، یعنی برنامه‌ی درسی را در قالب این دوگانگی‌های مصنوع و غیراصیل نبینیم، فوق برنامه را جدا نکنیم و محور بودن را فقط برای دانش آموز قایل نشویم؛ بلکه همه را با هم و یک‌پارچه در نظر بگیریم.

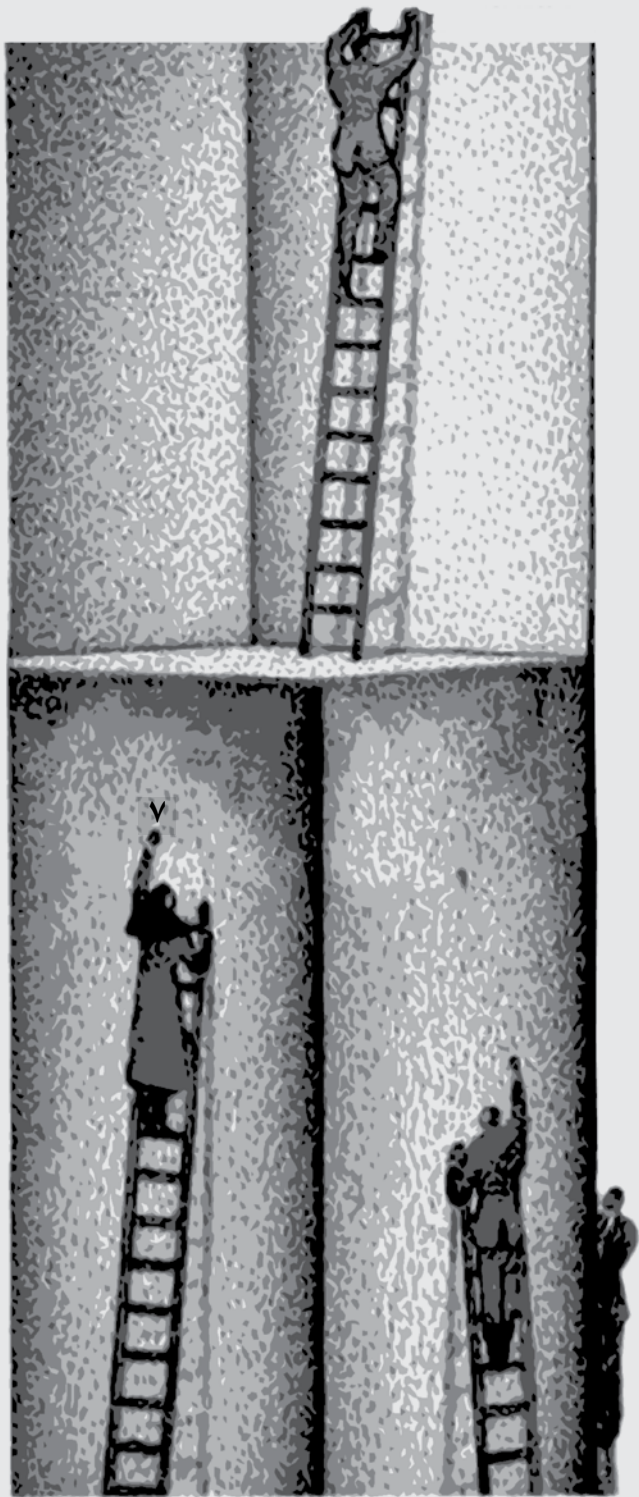
حال پس از روی کردها به راهبردها می‌رسیم: راهبردهایی که اتخاذ می‌کنیم، نزدیک‌تر به صحنه‌ی تصمیم‌گیری جاری و ساری می‌شود و خود را نشان می‌دهد. به نظر من راهبرد نخست، انعطاف است که دارای ساختار مثلثی و سه‌وجهی است و جوه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیر تجویزی را شامل می‌شود. درباره‌ی جنبه‌ی دیگر انعطاف، خود برنامه‌ریزان تصمیم می‌گیرند. راهبرد دوم مسئله‌محوری و مضمون‌محوری است که به‌مثابه الگوی مرجع، و نه الگوی مطلق، در نظر گرفته می‌شود. آخرین راهبرد، راهبرد تنوع و تکرار است. در پایان نتیجه می‌گیریم که اگر برنامه‌ی درسی دارای چابکی و چالاکی نباشد، از کیفیت قابل قبولی برخوردار نیست. ■

منبع: ویژه‌نامه‌ی برنامه‌ی درسی ملی (۳)، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تابستان ۱۳۸۸

از این مقدمه می‌خواهم نتیجه بگیرم که برنامه‌ی درسی ملی در سطح یک سند راهبردی، که در بردارنده‌ی سیاست‌ها و راهبردهای تربیتی است، باید به حد بهینه و ثبات توجه کند و سیاست‌ها و راهبردها به گونه‌ای در آن پیش‌بینی شود که برنامه‌های درسی ما تحت تأثیر رخ داده‌ها و روندها، واکنش لازم و معقول را نشان دهند و به تعبیر من، آن چابکی و چالاکی را داشته باشند. به بیان روشن‌تر، مقصود من این است: برخورداری برنامه‌ی درسی ملی از سرعت عمل معقول در برابر دقایق و بندهای اثرگذار جزئی و کلی و خارج ساختن برنامه‌های درسی از بحران بی‌تناسبی و بی‌معنایی. بنابراین، برنامه‌های ما باید برای متربیان معنی‌دار باشد و نباید این تصور برای آنان ایجاد شود که آن‌چه می‌آموزند، مطابق با نیازها، علایق و خواسته‌هایشان نیست.

برنامه‌های درسی حال‌گرا یا آینده‌گرا هستند که من در بحث چابکی و چالاکی، بر حال‌گرایی تأکید می‌کنم. چابکی و چالاکی برنامه‌های درسی در مقابل سنگینی، لختی، سختی و مقاومت و مقابله مطرح است و از آن‌طرف نباید بی‌مالات، بی‌محابا، بی‌وضعیت، مطلق و سیاست‌زده باشد. متأسفانه در حال حاضر کفه‌ی ثبات بسیار سنگین‌تر از کفه‌ی تغییر است و این تعادل و توازن باید از نو تعریف شود. بنابراین، اعمال چابکی و چالاکی، با توجه به جنبه‌های ایجابی و سلبی آن، کار ساده‌ای نیست و در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها به هوش‌مندی و هنرمندی نیاز دارد.

بحث بعدی من روی کردها و راهبردهایی است که به این اتفاق (چابکی و چالاکی) در برنامه‌های درسی) منجر می‌شود. ما در تعریف تربیت از منظر فلسفه‌ی



مسئولان مافوق، اولیای دانش آموزان و نمایندگان محترم مجلس پاسخگو باشند. آنان باید با امکانات ناچیز، کیفیت آموزشی را بالا ببرند و درصد قبولی بیش تری داشته باشند و با دست خالی به فضاهای فیزیکی و اماکن آموزشی نیز برسند و در حقیقت، با دست خالی کار خارق العاده انجام دهند. در این میان، مدیران آموزگاران، علاوه بر مدیریت که فرصت‌های ویژه‌ای می‌طلبند، مسئولیت سنگین معلمی، پرورشی، کارهای خدماتی، کارهای دفتری، مدیریت و رهبری را نیز به عهده دارند و این در حالی است که بسیاری از امکانات از جمله کتابخانه، آزمایشگاه و زمین ورزشی و... در مدارس چندپایه وجود ندارد.

مدیر آموزگار کیست؟

مدیر آموزگار، آموزگاری است که علاوه بر تدریس در یک کلاس یک، دو یا چندپایه، مسئولیت مدیریت دبستان محل خدمت را نیز به عهده دارد (مرتضوی زاده، ۱۳۸۸، ۳۸).

کلاس درس چندپایه چیست؟

کلاس چندپایه یک موقعیت خاص آموزشی است که در آن، حداقل دو تا حداکثر ۵ پایه‌ی تحصیلی دانش آموز حضور دارند که یک معلم آن‌ها را اداره می‌کند. دلیل تشکیل چنین کلاس‌هایی تعداد دانش آموزان در یک مدرسه است که در مقایسه با کلاس‌های تک پایه، تراکم کمتری دارد (میرشفیعی لنگری، ۱۳۸۵، ۸). این کلاس‌ها با عنوان‌های دیگری چون آموزش و پرورش جایگزین و کلاس‌های چندسنی، ترکیبی و گروهی نام‌گذاری شده‌اند (مرتضوی زاده، ۱۳۸۸، ۳۸). کلاس‌های چندپایه برای فراهم آمدن دوره‌ی کامل آموزش ابتدایی با افزایش میزان دست‌یابی به هدف‌های آموزشی در مناطق دورافتاده و کم جمعیت و روستاهایی که دانش آموزان کمتری دارند و نیز استفاده از منابع محدود تشکیل می‌شوند (متین، ۱۳۷۸).

مدیریت، شغلی سخت، پر مسئولیت و پویاست؛ زیرا مدیران باید با منابع محدود و امکانات کم، به انتظارات مشتریان پاسخ دهند. این موضوع در حالی است که ماهیت قرن بیست و یکم، به دلیل انفجار دانش و اطلاعات، ایجاب می‌کند که مشتریان انتظارات روه تری داشته باشند. در این قرن، اطلاعات اینترنت در هر ۶ ساعت ۲ برابر می‌شود؛ بیش از ۳ هزار شبکه‌ی تلویزیونی ماهواره‌ای در حال اطلاع‌رسانی هستند و دانش اجتماعی و اطلاعات عمومی مردم بسیار زیاد است. در این وضعیت، وظیفه‌ی مدیران سنگین و مضاعف می‌شود؛ زیرا باید با قدرت رهبری و هماهنگی، برای جلب رضایت مشتریان تلاش کنند.

اگر نظام مدیریتی کشور را با نظام مدیریتی سایر کشورها مقایسه کنیم، درمی‌یابیم که در کشور ما، متأسفانه مدیریت آسان‌ترین شغل است! زیرا بسیاری از مدیران ما، برخلاف مدیران کشورهای پیش‌رفته، منابع مالی و انسانی خوبی در اختیار دارند و پاسخگو نیز نیستند. اما نظام مدیریتی سازمان آموزش و پرورش، با سایر سازمان‌ها تفاوت دارد و مدیران اجرایی آن در مدارس در وضعیت ویژه‌ای مدیریت می‌کنند. این وضعیت عبارت است از کمبود شدید منابع مالی، به طوری که سرانه‌ی هر دانش آموز در مدارس دولتی، بسیار کم و حتی اسف‌بار است. سرانه‌ی هر دانش آموز در ایران حدود ۵۰ دلار و در کشورهای توسعه یافته حدود ۱۰۰۰ دلار است. مدیران مدارس، برخلاف مدیران سازمان‌های هم‌تراز، اتاق‌های مجلل و منشی‌های متعدد ندارند. در نتیجه، دائم با مراجعان و اولیای دانش آموزان در تماس‌اند و باید در مقابل آنان پاسخگو باشند. زیرا هرگونه کوتاهی، سهل‌انگاری و اشتباه در زمینه‌ی آموزش و پرورش، تأثیر نامطلوب و زیان‌باری بر رشد افراد و کل جامعه دارد.

مدیران مدارس دولتی ایران، حقوق و حق سرپرستی ناچیزی دارند و برخلاف مدیران هم‌تراز در سایر سازمان‌ها، از امکانات جانبی مثل خانه، خودرو و... بهره‌ای نمی‌برند و تنها به دلیل عشق و علاقه به مدیریت کار می‌کنند. مدیران مدارس دولتی ایران باید در مقابل

مقاله‌های علمی - کاربردی

چالش‌های مدیریت آموزشگاهی در مدارس کوچک

با نگاهی به کلاس‌های چندپایه و فعالیت مدیران آموزگاران در مدرسه‌ها

اسحق علی عزیزی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

کلیدواژه‌ها: مدیریت، کلاس چندپایه، مدیر آموزگار، افت تحصیلی

مشکلات و چالش‌ها

مشکلات و چالش‌های مدیریت آموزشی در مدارس کوچک به شرح زیر است:

افت تحصیلی و کارایی: هم‌اکنون میزان ارتقای تحصیلی ابتدایی ۹۰ درصد است؛ ولی به سبب محرومیت‌های مدارس چندپایه، افت تحصیلی در آن‌ها بیش‌تر از کلاس‌های تک‌پایه است. به علاوه، با توجه به موقعیت مدارس چندپایه، کارایی آن‌ها از مدارس عادی کمتر است.

استفاده از شیوه‌ی آزمایش و خطا: شاید در بسیاری از شغل‌ها، آزمایش و خطا برای یادگیری و تجربه‌کردن مسائل همراه با خطر و زیان‌های غیر قابل جبران نباشد؛ اما در تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی، هر آزمایش و خطایی همراه با زیان‌های بزرگ و جبران‌ناپذیر خواهد بود. این امر در واحدهای کوچک آموزشی، به خصوص کلاس‌های چندپایه، اهمیت بسزایی دارد؛ زیرا اغلب این واحدها دورافتاده هستند و اهمیت کمتری به آن‌ها داده می‌شود و شیوه‌ی آزمون و خطا در آن‌ها بیش‌تر به کار می‌رود.

پیچیدگی کلاس‌های چندپایه: مدیریت کلاس درس چندپایه، به سبب ترکیب سنی و جنسی دانش‌آموزان، متفاوت است. برخورداری دانش‌آموزان از توانایی‌ها و استعداد‌های گوناگون و روی داده‌ها و فعالیت‌های متنوعی که در یک جلسه از کلاس درس با سرعت قابل توجهی اتفاق می‌افتد، مدیریت بر کلاس درس تک‌پایه را پیچیده‌تر می‌کند. مدیران آموزگاران و معلمان این کلاس‌ها، با توجه به تجربه‌های خود، وضعیت محیطی و عاطفی کلاس درس و شناخت فراگیرندگان و با بهره‌گیری از مطالعات خود، از شیوه‌های خاصی برای کلاس

درس استفاده می‌کنند (مرتضوی‌زاده، ۱۳۷۸، ۳۸).

سازمان‌دهی کلاس‌های درس چندپایه: سازمان‌دهی کلاس‌های درس چندپایه به مراتب حساس‌تر از سازمان‌دهی کلاس‌های عادی است. به همین دلیل، معلم کلاس درس چندپایه باید فعالیت‌های دانش‌آموزان، چگونگی آرایش، شیوه‌ی نشستن آن‌ها، نحوه‌ی استفاده از تابلو و حتی دیوارهای کلاس را سازمان‌دهی کند. مدیران آموزگار با تهیه‌ی طرح درس به سازمان‌دهی و مدیریت یادگیری در کلاس درس اقدام می‌کنند. تهیه و تنظیم طرح درس روزانه در هر جلسه‌ی کاری، وقت‌گیر و طاقت‌فرساست. اما نداشتن طرح درس هم سبب اتلاف وقت، پراکنده‌گویی و سردرگمی معلم و دانش‌آموز می‌شود (مرتضوی‌زاده، ۱۳۸۸، ۴۰).

نداشتن تجربه‌ی آموزگاری: اکثر کلاس‌های چندپایه در مناطق دورافتاده روستایی تشکیل می‌شود. آموزگاران که برای تدریس در این کلاس‌ها به کار گمارده می‌شوند، سرباز معلم، خرید خدمتی، حق‌التدریسی و فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم هستند که اولین سال خدمت را تجربه می‌کنند. آموزگار جوان در اولین سال خدمت در روستاهای دورافتاده، محروم از بسیاری از وسایل رفاهی، گاه به ۲۰ دانش‌آموز در چندپایه تدریس می‌کنند. نبود حمایت و پشتیبانی مدیران مناطق و معلمان راهنما سبب می‌شود که در این وضعیت، معلم شتاب‌زده و سردرگم، اعتماد به نفس و انگیزه‌ی خود را از دست بدهد و در بدترین وضعیت ممکن، آموزشی با کمترین کیفیت ارائه دهد.

ضعف دانش و اطلاعات پیش‌نیاز دانش‌آموزان: اغلب دانش‌آموزان روستایی در کلاس‌های چندپایه، به دلیل محدودیت و نداشتن تنوع در محیط زندگی، دانش و اطلاعات زمینه‌ای ندارند. این



دانش آموزان گنجینه‌ی لغات محدودی دارند و به همین دلیل، برای درک مطالب و بیان اندیشه و احساسات خود با مشکلات بسیار مواجه می‌شوند. ضعف دانش و اطلاعات در دانش آموزان روستایی دلایل گوناگون دارد که از آن جمله می‌توان به دوزبانه بودن، سوء تغذیه، بی‌سوادی یا کم‌سوادی والدین، کم‌توجهی به کودکان به سبب زیاد بودن جمعیت خانواده، حضور بچه‌ها در صحنه‌های کار و تلاش در روستا، ضعف فرهنگی حاکم بر روستا در مقایسه با جوامع شهری به دلیل نبود امکانات و رسانه‌های گوناگون اشاره کرد.

نبود وقت کافی در کلاس‌های چندپایه: یکی از مسائلی که همیشه بر کیفیت کار یک کلاس چندپایه اثر می‌گذارد، موضوع وقت است. یک کلاس تک پایه ۲۸ ساعت تدریس هفتگی دارد و یک کلاس چندپایه (متشکل از ۲ تا ۵ پایه) نیز همین تعداد ساعت تدریس هفتگی را دارد. در صورتی که حجم محتوای کتاب‌های کلاس‌های تک پایه و چندپایه فرقی ندارد. تراکم تعداد دانش آموزان و تعداد پایه‌ها در یک کلاس چندپایه و حجم زیاد محتوای کتاب‌ها، از نظم و دقت کار آموزش می‌کاهد و سبب افت کیفیت آموزش و عقب ماندگی از برنامه‌ی زمان بندی می‌شود.



مشکلات فیزیکی: ساختمان اکثر مدارس روستایی به دلیل نبود مصالح کافی و انجام نشدن تعمیرات لازم، قدیمی و فرسوده است. فرسودگی ساختمان علاوه بر این که بر روحیه‌ی آموزگار و دانش آموزان تأثیر ناخوش آیندی می‌گذارد، بر روند آموختن نیز تأثیر منفی دارد. در بیش تر روستاها یا محلی برای سکونت معلم در نظر گرفته نشده یا اگر محلی برای اقامت او پیش بینی شده، به صورت مخروبه و فاقد هرگونه امکانات رفاهی است (سلطانی تهرانی، ۱۳۷۶، ۴۸).

پرهزینه بودن، نبود بودجه و امکانات کافی: از مهم ترین مسائل در مدارس کوچک، موضوع هزینه‌ی آنهاست. بسیاری این مدارس را پرهزینه می‌دانند. اما در یک مطالعه‌ی وسیع برای اثبات نسبی بودن

هزینه، چنین عنوان شده است که اگر هزینه‌ها را براساس سرانه در نظر بگیریم، از نظر آماری، نسبت هزینه به فرد این مدارس گران تر به نظر خواهد آمد (رضایی، ۱۳۸۷، ۱۵). با توجه به پرهزینه بودن این مدارس و به دلیل کمی تعداد دانش آموزان، به بسیاری از این مدارس بودجه‌ی ناچیزی تعلق می‌گیرد که جواب‌گوی نیازها نیست. از طرف دیگر، در مناطق محروم به سبب فقر و نبود درآمد کافی، اولیای دانش آموزان توان کمک مالی به مدارس را ندارند. در نتیجه، این مدارس از بسیاری امکانات و تجهیزات و وسایل آموزشی و آزمایشگاهی ... محروم می‌مانند.

چندمسئولیتی: همان طور که در مقدمه اشاره شد، مدیر آموزگاران نقش‌ها و مسئولیت‌های چندگانه‌ی پرورشی، خدماتی، دفتری، اداری، تدریس، عمرانی، مدیریت و رهبری را به عهده دارند و این نقش‌ها باعث خستگی و سردرگمی آنها و در نتیجه، پایین آمدن اثربخشی کار در مدرسه و به ویژه در زمینه‌ی تدریس می‌شود.

بومی نبودن مدیر آموزگاران: اکثر مدارس کوچک در مناطق دورافتاده و محروم قرار دارند و معلمان آنها از شهر اعزام می‌شوند و باید با سرویس روزانه، چندین کیلومتر رفت و آمد کنند. این کار باعث خستگی آنها می‌شود و کیفیت تدریس و دیگر کارهای مدیر آموزگار را تحت الشعاع قرار می‌دهد.



نزدیک به ۴۰ هزار نفر در سراسر کشور در سمت مدیر آموزگار مشغول فعالیت هستند (اسماعیلی، ۱۳۸۷). این تعداد حجم قابل توجهی از معلمان دوره‌ی ابتدایی را به خود اختصاص داده‌اند و تعداد مدارس کوچک همچنان رو به افزایش است. از طرف دیگر، دوره‌ی ابتدایی اساس و پایه‌ی آموزش و پرورش رسمی است و پیشرفت و توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی آموزش و پرورش، آموزش عالی و جامعه به آن بستگی دارد. بنابراین، مسئولان، دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش نباید مشکلات و چالش‌های این مدارس را نادیده بگیرند؛ بلکه باید با نگاهی واقع بینانه و موشکافانه، به مشکلات مدارس کوچک و مدیر آموزگاران و آموزگاران بنگرند و توجه ویژه‌ای به آنان داشته باشند تا شاهد آینده‌ای سبز برای میهن و کشورمان باشیم.

پیشنهادها

○ برای کمتر کردن مشکل نداشتن تجربه‌ی شغلی، مسئولان آموزش و پرورش هر منطقه و معلمان راهنما باید دفعات بازدید را از کلاس‌ها بیش تر کنند. هدف از بازدید نباید عیب‌جویی و یافتن نقاط ضعف و توبیخ و سرزنش معلم باشد. بلکه معلمان راهنما و مسئولان باید با نرمش و ملاحظت، نقاط ضعف آموزشی این معلمان را برطرف کنند و با تشویق و حمایت از گام‌های مثبت و پیشرفت کار، آنها را دل‌گرم سازند.

○ استفاده از معلم‌یار در کلاس‌های چندپایه در بیش تر کتاب‌های

روش تدریس توصیه شده است. ولی اجرای آن در عمل به درایت و حوصله‌ی زیادی نیاز دارد. انتخاب معلم‌یار شایسته، بسیاری از کمبودها را در زمینه‌ی کیفیت آموزش دانش‌آموزان جبران می‌کند. فعالیت‌هایی مانند بازدید از تکالیف دانش‌آموزان، تکرار و تمرین با یک پایه، کنترل کلاس هنگام تدریس معلم به پایه‌های دیگر، سروسامان دادن کلاس به کمک دیگر دانش‌آموزان و پی‌گیری و سرکشی به درس دانش‌آموزان ضعیف در منزل، از جمله کارهایی است که یک معلم‌یار توانا و شایسته، زیر نظر و رهبری معلم، به‌خوبی از عهده‌ی آن برمی‌آید.

○ ادغام ساعات تدریس: در کلاس‌های چندپایه در جهت صرفه‌جویی و بهره‌گیری بیش‌تر از ساعت تدریس هفتگی، می‌توان بعضی دروس و ساعات آن‌را در پایه‌های متفاوت به‌طور مشترک تدریس کرد.

○ تبدیل کلاس‌های چندپایه به پایه‌های کمتر: با توجه به این‌که اکثر معلمان روستاهای دورافتاده، به دلیل مسافت زیاد، مجبور به سکونت در روستا هستند، می‌توان برای جبران کمبود وقت، کلاس‌های چندپایه را به پایه‌های کمتر تبدیل کرد و در نوبت صبح و بعد از ظهر به اداره‌ی آن‌ها پرداخت. البته مسئولان باید حق‌الزحمه‌ی تلاش مضاعف آموزگاران را پرداخت کنند.

○ دو بعدی کردن یا نصب دو تخته سیاه در دو طرف کلاس؛ معلم می‌تواند یک تخته را در ضلع جنوبی قرار دهد و تعدادی نیمکت روبه‌روی آن بچیند و یک تخته را هم در ضلع غربی کلاس نصب کند. زاویه‌ی بین دو ردیف نیمکت باید ۹۰ درجه باشد. آموزگار در بین این دو زاویه بر هر دو گروه دانش‌آموزان تسلط دارد. ولی دانش‌آموزان بر درس و فعالیت گروه دیگر تسلط کمتری دارند.

○ هنگام ساختن بنای مدارس، مقاداری مصالح و وسایل برای تجدید بنا و تعمیرات پیش‌بینی و در انبار مدرسه یا اداره‌ی آموزش و پرورش بگذارید تا در هنگام ضرورت، از آن استفاده شود. جلب مشارکت مردم روستا در این زمینه بسیار مؤثر است. با توجه به این‌که مردم

در تمام کارهای کشاورزی و مراسم سنتی و مذهبی و... به صورت مشارکتی کار می‌کنند، معلم با درایت و ایجاد رابطه‌ی عاطفی مناسب، می‌تواند کمک‌های کاری یا نقدی آن‌ها را برای نوسازی مدرسه جلب کند. روش دیگری که برای ساخت مدرسه و تأمین نیرو و مقرون به صرفه است، توسعه‌ی طرح تمرکز روستایی است. با تدارک سرویس رفت‌وآمد دانش‌آموزان از روستاهای اطراف به یک روستای مرکزی، می‌توان مدارس روستایی را با نیروی کمتر و صرف هزینه‌ی کمتر تجهیز و به شکل تک‌پایه اداره کرد.

○ برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت با عنوان روش‌های آموزش در کلاس‌های چندپایه و چگونگی اداره‌ی مدارس کوچک، برای مدیرآموزگاران و معلمان چندپایه جهت جلوگیری از افت آموزشی و افزایش کارایی آن‌ها.

○ به‌کارگیری نیروهای بومی برای آموزگاری یا مدیرآموزگاری در مدارس کوچک مناطق محروم و دورافتاده.

○ با توجه به سختی و پیچیدگی محیط کار در مدارس کوچک، پیشنهاد می‌شود برای ایجاد انگیزه در مدیرآموزگاران و آموزگاران این مدارس، حقوق و مزایای ویژه‌ای در نظر گرفته شود. ■

منابع

۱. اسماعیلی، اسفندیار (۱۳۸۷). «راه‌های افزایش رضایت شغلی مدیرآموزگاران»، رشد مدیریت مدرسه، دوره‌ی هفتم، شماره‌ی ۵۶.
۲. رضایی، زیور (۱۳۸۷). «مدارس کوچک با گام‌های بزرگ»، روزنامه‌ی ایران، شماره‌ی ۳۹۲۸.
۳. سلطانی‌تهرانی، محمد (۱۳۷۶). «مشکلات کلاس‌های چندپایه و راه‌حل‌ها»، رشد آموزش ابتدایی، دوره‌ی جدید، شماره‌ی ۴.
۴. متین، نعمت‌الله (۱۳۷۸). «آموزش ابتدایی و کلاس‌های چندپایه» پژوهش‌نامه‌ی آموزشی پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۲۱.
۵. مرتضوی‌زاده، سیدحسین‌الله (۱۳۸۸). «مدیریت کلاس درس چندپایه»، رشد تکنولوژی آموزشی، دوره‌ی ۲۴، شماره‌ی ۱۹۹.
۶. میرشفیعی‌لنگری، سیدداوود (۱۳۸۵). یک موقعیت خاص به نام چندپایه (شیوه‌ی آموزش در کلاس چندپایه‌ی دوره‌ی ابتدایی)، تهران: نشر دانش‌آفرین.

پرسش از شما، پاسخ از مسئولان

مدیرکل محترم دفتر ارتقای حرفه‌ای فرهنگیان

یکی از سؤالات مطرح شده از سوی مدیران محترم مدارس این است که: «آیا برای مقالات چاپ‌شده‌ی مدیران و معلمان و سایر کارکنان در نشریه‌های آموزش و پرورش یا سایر نشریه‌های معتبر، به‌غیر از امتیازی که برای ارتقای امور اداری خود دریافت می‌دارند (که البته بسیار هم امتیاز خیلی است) چه تمهیدات انگیزشی دیگری می‌توان اندیشید؟»

احتراماً؛ با استناد به بخش‌نامه‌ی شماره‌ی ۱۸۰۳/۶۳۲۶ مورخ ۱۳۸۵/۱/۲۰ سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، این مقالات پس از هم‌ترازی و تأیید در کمیته‌ی اجرایی آموزش‌های کوتاه‌مدت استان، تا معادل ۲۰۰ ساعت آموزش برای فرد ذی‌نفع جهت استفاده در گواهی‌نامه‌ی نوع دوم در نظر گرفته می‌شود.

سید محمد طباطبایی

مدیرکل دفتر ارتقای حرفه‌ای فرهنگیان

مجله‌ی رشد مدیریت مدرسه

تدریس خصوصی، یک چالش جهانی در نظام‌های آموزشی همه‌ی کشورهای دنیاست و در کشور ما نیز بسیاری از مدیران، به‌ویژه مدیران مدرسه‌های شهرهای بزرگ، با آن روبه‌رو هستند. مقاله‌ای که از نظر می‌گذرد، چکیده‌ای از ترجمه‌ی دو کتاب معتبر آموزشی در زمینه‌ی تدریس خصوصی است که انتشارات یونسکو چاپ کرده است. به نظر می‌رسد مطالعه‌ی دقیق این مقاله، علاوه بر مدیران مدرسه‌ها، برای مسئولان آموزش و پرورش در سطوح مدیریت‌های میانی و ستاد نیز مؤثر باشد. این مقاله در دو بخش ارائه خواهد شد.

بخش اول

آشنایی با جایگاه تدریس خصوصی در نظام‌های آموزشی جهان

نظام آموزشی سایه

● نوشته‌ی مارک بری

ترجمه‌ی دکتر حسن ستایش

(شورای گزینش و ترجمه‌ی متون سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)

سرآغاز

تدریس خصوصی، آموزش غیررسمی درس‌هایی مانند زبان، ریاضی و... است که معلمان به‌منظور کسب درآمد به دانش‌آموزانی که به کمک بیش‌تری در امر تحصیل نیاز دارند، ارائه می‌دهند. با این تعریف، آموزش‌های غیر رسمی مانند موسیقی و خیاطی و حتی دروس غیر رسمی، که نمره و امتحانی در کلاس‌ها و برنامه‌های درسی مدارس برای دانش‌آموزان در نظر گرفته نشده است، تدریس خصوصی محسوب نمی‌شوند.

تدریس خصوصی را آموزش سایه هم می‌گویند؛ زیرا این کار در کنار یک نظام آموزشی رسمی صورت می‌گیرد و موازی با آن عمل می‌کند. آموزش سایه فی‌نفسه هویت مستقلی ندارد و میزان و نوع محتوای آموزشی بر اساس کتاب‌های درسی مدارس رسمی تعیین می‌شود. همان‌طور که سایه جنبه‌ی تبعی دارد و عمل کرد آن دست‌خوش تغییرات ساعت‌آفتابی قرار می‌گیرد، تدریس خصوصی نیز در برابر نظام آموزش رسمی قرار دارد و نقش آن را به‌طور غیررسمی ایفا می‌کند.

ممکن است تدریس خصوصی به‌صورت انفرادی در خانه‌ی معلم یا دانش‌آموز یا به‌صورت گروهی در کلاس‌های بزرگ‌تر یا حتی در سالن‌های اجتماعات انجام شود. حتی امکان دارد این کار از طریق پست، تلفن یا حتی اینترنت صورت گیرد. میزان تدریس خصوصی درس‌ها متفاوت و ممکن است ضرورت آن در بعضی موضوعات بیش‌تر از بقیه باشد.

تدریس خصوصی در کنار آموزش و پرورش رسمی، در جوامع گوناگون ابعاد گسترده‌ای پیدا کرده است. این پدیده در

برخی کشورهای دنیا به‌سرعت در حال رشد و بالندگی است و علاوه بر این که متضمن پی‌آمدهای اجتماعی و اقتصادی بسیار است، امکان دارد در نظام آموزش رسمی هر کشور اثر شگرفی برجای بگذارد. بنابراین، چنین نظامی باید مورد توجه جدی برنامه‌ریزان، سیاست‌گذاران و محققان آموزش و پرورش قرار گیرد.

تدریس خصوصی، به دلیل داشتن ابعاد گوناگون، پیچیدگی‌های خاصی دارد. برخی برنامه‌ریزان دولتی ترجیح می‌دهند تدریس خصوصی را به‌مثابه یک پدیده‌ی اقتصادی، به بازار وانهند تا کنترل و تنظیم خود را به‌عهده بگیرد. اما برخی دولت‌ها می‌خواهند به‌انحای گوناگون، در آن دخالتی گسترده داشته باشند تا بتوانند از تبعات سوء آن جلوگیری کنند.

البته تدریس خصوصی جنبه‌های مثبتی نیز دارد. مثلاً از این طریق افراد می‌توانند به اشاعه‌ی دانش بپردازند یا معلوماتی ببندوزند. اما حقیقت این است که معلمان خصوصی بخشی از تقاضاهای جامعه را پاسخ می‌دهند و متناسب با نیازهای مردم عمل می‌کنند. هم‌چنین این کار مناسب‌ترین و مفیدترین فرصتی است که دانش‌آموزان می‌توانند اوقات فراغت خود را بگذرانند. بدین طریق، برخی مشکلاتی که دولت‌ها برای تحقق عدالت آموزشی با آن روبه‌رو هستند، برطرف می‌شود. اما از سوی دیگر، این روند به تفاوت طبقاتی و نخبه‌گرایی نیز دامن می‌زند.

ممکن است گسترش تدریس خصوصی در سطح جهانی، به سمت بازار سوق یابد و از کنترل دولت خارج شود. اما این کار بسیاری اوقات با مشکلات عدیده‌ای روبه‌رو می‌شود. امکان دارد دولت‌ها دلایلی برای توجیه کاهش خودتنظیمی تدریس خصوصی



بابت آن وجهی پرداخت کنند. اما این مسئله سیاست آموزش فراگیر را در هر کشوری دچار اشکال می‌کند؛ یعنی اگر والدین دانش‌آموزان مدارس رسمی شهریه‌ی این‌گونه کلاس‌های تقویتی را پرداخت کنند، با اصل تحصیل رایگان منافات خواهد داشت و البته بسیاری از خانواده‌ها نیز هزینه‌ی تدریس‌های تکمیلی را می‌پردازند. گاهی یک مدرسه از آن دسته از اولیا دانش‌آموزان، که از تمکن مالی برخوردارند، در قبال ارائه‌ی کلاس‌های تقویتی به فرزندانشان شهریه دریافت و درآمدهای حاصل از این کلاس‌ها را برای بهبود کیفیت آموزشی آن مدرسه هزینه می‌کند. این کار به نفع تمام دانش‌آموزان، اعم از ثروتمند و فقیر، است و شاید نیاز به تدریس خصوصی را در خارج از مدرسه، به خصوص در مدرسه‌ای که عده‌ی داوطلبان کلاس‌های خصوصی بیش‌تر است، کاهش دهد. زیرا:

● معلمان به دلیل نداشتن حقوق مکفی، مجبورند به تدریس خصوصی بپردازند.

● حرفه‌ی معلمی فقط مورد توجه افرادی است که نتوانسته‌اند شغل پردرآمدی در پیش گیرند.

● اغلب مدارس امکانات کافی ندارند. در نتیجه، فرآیند یاددهی و یادگیری در این مدارس چندان مؤثر نیست و تدریس خصوصی تکمیلی برای جبران این کمبود ضروری می‌نماید.

چنان‌که گفتیم، در بسیاری موارد تدریس خصوصی پاسخی در برابر خواسته‌های خانواده‌هاست و والدین علاقه‌مندند در زمینه‌ی تحصیل فرزندانشان با هم رقابت کنند. اما در این‌جا این سؤال مطرح می‌شود که آیا مردم باید شهریه‌ای برای تدریس خصوصی تکمیلی بپردازند؟ اگر چنین است، پس تکلیف آموزش رایگان در مدارس رسمی چه می‌شود؟ آیا مدارس رسمی باید تعطیل شوند؟ این برخلاف نظر سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان است که عقیده دارند نظام آموزشی موجود باید حفظ شود و آموزش رایگان باید در مدارس عمومی برقرار باشد.

به‌طور کلی، قلمرو تدریس خصوصی بسیار پیچیده است و محققان باید ماهیت و تأثیر آن‌را از نظر نبرابری‌های اجتماعی و رشد اقتصادی در جوامع گوناگون، با جزئیات بیش‌تری بررسی کنند و تحقیقاتی در مورد اثربخشی تدریس تکمیلی در پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان در موقعیت‌های گوناگون و در زمینه‌ی تأثیر نظام آموزشی سایه بر مدارس رسمی به انجام برسانند.

روی‌کردهای اتخاذشده در مورد تدریس خصوصی

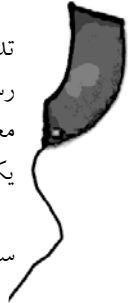
معلمان، به دلیل حقوق کم و ناچیزی که دارند، مجبورند به دنبال تدریس خصوصی باشند تا هزینه‌ی زندگی خود را تأمین کنند. وضعیت این معلمان، با معلمانی که حقوق مکفی یا درآمدهای دیگری دارند، متفاوت است. به همین دلیل، تدریس خصوصی فرصت مناسبی برای بهبود معیشت معلمان محسوب می‌شود. به‌علاوه، بسیاری از

داشته باشند و به همین سبب، برای کنترل آن بکوشند. در برخی جوامع، گسترش تدریس خصوصی واکنشی اجتماعی در برابر ناکارآمدی‌های برنامه‌های کمی و کیفی در نظام آموزشی محسوب می‌شود.

معمولاً دو نوع مؤسسه‌ی آموزش خصوصی وجود دارد: مؤسسه‌ای که تقاضاهای آموزشی خاصی از جامعه را پاسخ می‌دهند (مانند برنامه‌های آموزشی اقلیت‌های مذهبی یا زبانی) و مؤسسه‌ای که برای پاسخ به نیازهای افزون‌تر درسی دانش‌آموزان به‌وجود آمده‌اند (مانند تدریس به دانش‌آموزانی که قادر نیستند نمره‌ی دل‌خواه را در مدارس عمومی به‌دست آورند). مؤسسات دسته‌ی اول در کشورهای صنعتی و مؤسسات دسته‌ی دوم در کشورهای در حال توسعه بسیار دیده می‌شوند. مدارس خصوصی، که تقاضاهای خاصی از جامعه را پاسخ می‌دهند، در اهداف و جهت‌گیری‌ها با مدارس عمومی تفاوت دارند. ولی مدارس خصوصی، که برای جبران کمبودهای آموزشی به‌وجود آمده‌اند، در زمینه‌ی اهداف آموزشی تقریباً شبیه مدارس عمومی عمل می‌کنند.

ممکن است بعضی از تدریس‌های خصوصی در پاسخ به تقاضای خاصی باشد؛ مانند کلاس‌های خصوصی موسیقی، هنر، ورزش و... که برای رشد مهارت‌های فردی دانش‌آموز اهمیت اساسی دارد و نوعی سرمایه‌ی فرهنگی برای هر جامعه‌ای محسوب می‌شود. این‌گونه تدریس‌ها، که در جوامع صنعتی صورت می‌گیرد، آموزش سایه محسوب نمی‌شود. زیرا از حیثه‌ی موضوعات درسی آموزش و پرورش رسمی خارج است. تدریس خصوصی کلاس‌های جبرانی دروسی است که در مدارس به‌طور ناقص به دانش‌آموزان تدریس می‌شود و در همه‌ی جوامع، اعم از کم‌درآمد یا ثروتمند و در همه‌ی کشورها، اعم از پیش‌رفته یا در حال توسعه، وجود دارد.

ویژگی مهم دیگر تدریس خصوصی این است که این پدیده، یک خدمت اضافی تلقی می‌شود و به همین دلیل، والدین موظف‌اند



تدریس‌های خصوصی را معلمانی انجام می‌دهند که در مدارس رسمی تدریس نمی‌کنند و نباید وضعیت این معلمان را با وضعیت معلمانی که به دانش‌آموزان خود به‌طور خصوصی تدریس می‌کنند، یکی پنداشت.

با وجود این، به‌طور کلی شش روی‌کرد به تدریس خصوصی از سوی دولت‌مردان قابل اتخاذ است:

۱. روی‌کرد اقتصاد آزاد: در بسیاری کشورها، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی به نظام آموزشی سایه به‌کلی بی‌توجه هستند. در حقیقت سیاست اقتصاد آزاد صرفاً به این سبب اتخاذ شده است که تدریس خصوصی در پاسخ به تقاضاهای مردم صورت می‌گیرد. اما در برخی جوامع، سیاست‌گذاران این موضوع را جدی می‌گیرند و در مورد تدریس خصوصی، سیاست‌های مداخله‌جویانه‌ای اتخاذ می‌کنند.

طرفداران اقتصاد آزاد در مورد تدریس خصوصی برای خود دلایلی دارند. یک دلیل این است که بازارها با تنظیم عرضه و تقاضا به‌خوبی می‌توانند در کیفیت و قیمت کالا و خدمات تعادل ایجاد کنند. بر این اساس، دولت‌ها نباید در امر تدریس خصوصی دخالت کنند. در بسیاری کشورها، دولت‌ها آن‌قدر درگیر آموزش رسمی هستند که نمی‌توانند به مسائل تدریس خصوصی بپردازند که کنترل آن بسیار دشوار است. به این سبب، با رفع موانع تعرفه‌های مالیاتی و تقویض اختیار بیش‌تر به نیروهای بازار، دست‌مدرسان و مؤسسات خصوصی را در امر آموزش بازگذاشته‌اند.

به‌رغم آن‌که روی‌کرد بازار آزاد چندان قابل توصیه نیست، قطعاً تدریس خصوصی پی‌آمدهای مثبتی برای نظام‌های آموزشی و اقتصادی کشورها دارد. از این نظر در کشورهایی که تدریس خصوصی رواج بیش‌تری دارد، باید همه‌ی موانع سر راه آن‌ها برداشته شود.

۲. نظارت و نه دخالت: متداول‌ترین روی‌کرد در نظام‌های آموزشی است که بر اندازه، شکل و میزان تأثیر تدریس خصوصی نظارت می‌کند. در این روی‌کرد، دولت باید هم اطلاعات لازم را در مورد درآمد معلمان کسب کند و هم به اخذ مالیات از محل تدریس خصوصی به‌منابه منبعی برای تأمین حقوق معلمان رسمی همت بگمارد. اما عملاً دولت‌ها کمتر به جمع‌آوری اطلاعات در مورد تدریس خصوصی اقدام می‌کنند؛ مگر این‌که در صدد انجام‌دادن کار خاصی در این بخش باشند.

۳. سامان‌دهی و کنترل: در این روی‌کرد، دولت در زمینه‌ی سامان‌دهی و کنترل آموزشگاه‌های خصوصی اختیارات بیش‌تری دارد. ممکن است سامان‌دهی به امور غیر آموزشی از قبیل مجهز بودن به امکانات آموزشی و ایمنی و تهویه‌ی مناسب در این مراکز محدود باشد. امکان دارد سامان‌دهی‌های گسترده‌تر، شهریه‌ها، فضای کلاس و محتوای دروس را شامل شود. در این وضعیت، مؤسساتی که در یک نوبت به بیش از هشت نفر یا در یک روز به بیش از بیست نفر درس می‌دهند، باید تحت پوشش دولت باشند. با این کار دولت می‌تواند در

مورد تعدد مؤسسات موجود اطلاعات لازم را کسب یا طرح‌هایی را برای اداری آن‌ها اجرا کند. مثلاً دولت مال‌دیو معلمان تبعیدی را موظف به تدریس خصوصی دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی تحصیلی کرده است.

۴. تقویت: روی‌کرد دیگر، تشویق و تقویت تدریس خصوصی است. اتخاذ این سیاست بر این استدلال استوار است که تدریس خصوصی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان است و زمینه‌ی رشد دانش را فراهم می‌آورد. تدریس خصوصی نه تنها نیازهای فردی معلمان و دانش‌آموزان را برطرف می‌کند، بلکه از نظر اجتماعی نیز نقش بسزایی دارد. در سنگاپور، سازمان‌های رفاه غیر انتفاعی مانند «منداکی» و «انجمن توسعه‌ی سرخ‌پوستان سنگاپور» چنین سیاستی را در مورد تدریس خصوصی اتخاذ کرده‌اند. این روی‌کرد در سنگاپور با هدف توسعه‌ی عدالت آموزشی اجرا شده است. به‌علاوه، دولت‌ها تدریس خصوصی را به‌منزله‌ی وسیله‌ای برای افزایش درآمدهای معلمان یا کاهش بی‌کاری قلم‌داد می‌کنند. امکان دارد تشویق و تقویت تدریس خصوصی، در سطح حمایت‌های معنوی و سیاسی باشد یا به صورت یارانه، انتشار اطلاعات یا ایجاد ارتباط میان معلمان و مشتریان، گذاشتن دوره برای معلمان و معافیت‌های مالیاتی باشد.

۵. ممنوعیت برخی انواع تدریس خصوصی: بسیاری از صاحب‌نظران از عمل‌کرد آن دسته از معلمان رسمی، که از طریق تدریس خصوصی به دانش‌آموزان خود درآمدی کسب می‌کنند، انتقاد دارند. زیرا این کار زمینه‌ی سوءاستفاده در ارزش‌یابی از پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. ولی دولت‌ها می‌توانند به معلمان رسمی اجازه دهند به دانش‌آموزان دیگر به‌طور خصوصی تدریس کنند. اگر دولت‌ها بخواهند از کار این‌گونه معلمان هم جلوگیری کنند، باید به کسانی که می‌توانند تدریس کنند و جویای کار هستند، اجازه‌ی تدریس خصوصی بدهند.

۶. ممنوعیت مطلق: افراطی‌ترین روی‌کرد برای تدریس خصوصی، ممنوعیت مطلق است. این روی‌کرد، به‌رغم آن‌که تدریس‌های جبرانی را برای دیرآموزان و سایر دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی تحصیلی مجاز می‌شمارد، از تدریس خصوصی به‌صورت یک عمل تجاری، به‌طور کلی جلوگیری می‌کند. اتخاذ چنین سیاستی معمولاً به این دلیل است که تدریس خصوصی تکمیلی نابرابری‌های اجتماعی را افزایش می‌دهد. ممنوعیت تدریس خصوصی گه‌گاه در ادوار متفاوت، در کشورهای کامبوج، موریتانی، میانمار و جمهوری کره رسماً اعلام شده است. اما این سیاست در هیچ‌کدام از این کشورها چندان مؤثر واقع نشده است. ■

منابع

1. Bray, Mark (2003). Adverse Effects of Private supplementary tutoring Dimensions. Implications and Government responses. UNESCO: IIEP.
2. Bray, Mark (1999). The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. UNESCO: IIEP.

در آموزه‌های دینی و اعتقادی آورده‌اند که بهترین حامی ما در نظام قضاوت و داوری، نیات و اعمال ماست. همان چیزهایی که در مزرعه‌ی دنیا کاشته‌ایم، در آخرت می‌درویم. اما شفاعت پیامبران، امامان معصوم و شهدا هم در تخفیف و حتی بخشش گناهان بی‌تأثیر و بی‌نقش نیست. اما این شفاعت تابع قواعد و شرایطی است و همه‌ی گناهان و همه‌ی انسان‌ها را شامل نمی‌شود. با همه‌ی این‌ها، بهترین و مؤثرترین عامل برخورداری از موهبت الهی و نعمات و بهشت برین، نیات و اعمال صالح خود انسان‌ها در دنیا است. بنابراین نمی‌توانیم بدون ذخیره‌ی نیکی‌ها و اعمال صالح، امیدوار به شفاعت و حمایت شافعان باشیم.

مدیریت در سازمان‌ها نیز از این پیام و این قاعده مستثنی نیست. مدیران اجرایی در صورت سستی و کم‌کاری نباید منتظر حمایت مدیران ارشد باشند و مدیران ارشد نیز در صورت حمایت از چنین مدیرانی، عدالت در مدیریت را خدشه‌دار خواهند کرد. مدیران اجرایی باید با صحیح انجام‌دادن وظایف و مأموریت‌ها، تبعیت خود را از مدیران ارشد ثابت کنند. در غیر این صورت، کار آنان سرسپردگی خواهد بود، نه تبعیت. استمرار حمایت مدیران ارشد از چنین مدیرانی، دیر یا زود محبوبیت و مقبولیت آنان را نزد کارکنان و بدنه‌ی اصلی سازمان خدشه‌دار خواهد کرد. این حمایت‌ها هنگامی مؤثر است که مدیران اجرایی، توانمند، عاقل و مدبّر باشند و از فرآیند تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری درستی پیروی کنند و شتاب‌زده و غیر کارشناسی عمل نکنند و گروه‌پروری و رفیق‌بازی در دستور کارشان جایی نداشته باشد.

متأسفانه این نکته‌ی ظریف و ناپیدا، کمتر مورد توجه و دقت قرار می‌گیرد. برخی مدیران عالی، تصور می‌کنند حمایت سستی از مدیران اجرایی سودمند و مفید است. غافل از این که رعایت این اصل تابع شرایط و اقتضاعاتی است که یکی از آن‌ها سلامت، صداقت و صلاحیت مدیران اجرایی است. در صورت رعایت نکردن و پای‌بند نبودن به این اصول، اولین آسیب و ضربه متوجه خود آن‌ها خواهد شد.

در این زمینه، مدیران اجرایی چهار دسته‌اند:

۱. آنان که تنها در اظهار نظر با مدیران عالی همراه‌اند؛ اما در عمل این‌گونه نیستند.
 ۲. آنان که در عمل با مدیران عالی همراه‌اند؛ اما در نظر با آنان فاصله دارند.
 ۳. آنان که هم در عمل و هم در نظر با مدیران عالی همراه‌اند.
 ۴. آنان که نه در عمل و نه در نظر با مدیران عالی هم‌داستان نیستند.
- مدیرانی، که در زمره‌ی بندی‌های ۱ و ۴ قرار می‌گیرند، خطرناک‌اند و باید از آنان پرهیز و برای جابه‌جا کردنشان اقدام کرد و افراد صالح را به‌جای آنان برگزید. بهترین گزینه، مدیران بند ۳ و سپس بند ۲ هستند که در نظر و عقیده، با ما همراه و هم‌داستان نیستند؛ اما هم‌پایان‌اند و عمل کرد آنان به گونه‌ای است که در نهایت، به یک هدف مشترک ختم می‌شود. این قبیل مدیران غنیمت‌اند و شاید این تضارب آرا و سلیقه،

حتی بسیار مفیدتر از مدیران مشمول بند ۳ باشد. در هر حال، یافتن مدیرانی از نوع بند ۳ به سبب تنوع و تفاوت در آرا و اندیشه‌ها و سرعت تغییرات، مشکل‌تر است. این خلأ به‌ظاهر یک نقیصه یا آسیب است؛ اما در اصل حُسن به شمار می‌رود.

بیموزیم که در انبوه تنوع آرا و اندیشه‌ها، کنار هم و برای هم باشیم و به سوی یک هدف مشترک حرکت کنیم. تنوع اندیشه‌ها و آرا را برای هم‌پایانی، قدر بشناسیم. زیرا در غیر این صورت، گرفتار ظاهر بینی، نفاق، سرسپردگی و چاپلوسی خواهیم شد.

بنابراین، یکی از نکات مهمی که مدیران عالی باید در مورد حمایت از مدیران اجرایی مورد توجه قرار دهند، فراهم آوردن زمینه‌ی حضور و انتخاب مدیرانی صالح و توانمند و رعایت اصول حمایتی است. در صورت منطبق نبودن مدیران اجرایی با این اصول، برداشتن چتر حمایتی از آنان، اصل مهمی به‌شمار می‌آید. ■

پی‌نوشت

۱. هم‌پایانی اصطلاحی در نظریه‌ی سیستم‌هاست و به معنی توجه به راه‌های متفاوتی است که همه به یک هدف یا پایان منتهی می‌شوند.



نابهنجاری پشت کج

سهام سلامت از برنامه‌های مدرسه

یک شانه بالاتر یا پایین‌تر از شانه‌ی دیگر قرار گیرد، هم‌چنین ممکن است استخوان کتف به سمت عقب برآمده شود. لگن از حالت موازی خارج می‌شود و یک سمت بالاتر از سمت دیگر قرار می‌گیرد.

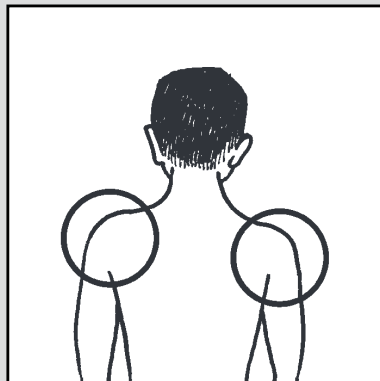
حدود ۸۰ درصد موارد پشت کج بدون علامت است و قبل یا در طی دوره‌ی بلوغ ظاهر می‌شود. مطالعات نشان می‌دهد که دختران بیش‌تر از پسرها به این نابهنجاری مبتلا می‌شوند و شدت آن در آنان بیش‌تر است.

هرچه کودک در سنین پایین‌تر به این بیماری مبتلا شود، احتمال پیشرفت و وخیم‌تر شدن نابهنجاری بیش‌تر خواهد بود. در عین حال، هرچه زاویه‌ی انحراف ستون فقرات بیش‌تر باشد، وضعیت و شدت نابهنجاری بدتر خواهد شد و اگر این انحراف ستون فقرات در ناحیه‌ی فوقانی باشد، خطر پیشرفت بیماری بیش‌تر خواهد شد.

معمولاً همه اتفاق نظر دارند که انحنای جانبی ستون فقرات، زمانی پشت کج (اسکولیوز) شناخته می‌شود که انحنای آن بیش از ۱۰ درجه باشد. این نگرش، تعداد زیادی از افرادی را، که دارای انحنای زیر ۱۰ درجه هستند، در گروه طبیعی قرار می‌دهد. اسکولیوز معمولاً قبل از ۱۴ سالگی نمایان می‌شود و میزان شیوع آن ۱/۹ درصد است. در بررسی‌های رادیولوژیک از افرادی که دچار پشت کج بودند، مشخص شد که دوسوم از نوع وضعیتی هستند و در اثر

کنید، این ستون به‌جای آن‌که مسیر مستقیمی به سمت بالاطی کند، به سمت راست یا چپ زاویه پیدا کرده است.

پشت کج در مراحل ابتدایی معمولاً بدون درد است و به همین دلیل، تشخیص آن دشوار خواهد بود. امکان دارد در این نابهنجاری،



امروزه بسیاری از افراد از دیسک کمر، فتق دیسک و سیاتیک رنج می‌برند. این دردها معمولاً در افراد مسن به‌علت بالارفتن سن و تغییرات ایجاد شده در هورمون‌ها و استخوان‌ها، موضوعی معمولی به‌شمار می‌آید. در حالی که اگر منشأ این دردها را تشخیص دهیم، در هنگام پیری و کهولت کمتر دچار این مشکلات خواهیم شد. اما مسئله‌ی مهم این است که جوانان نیز به این دردها و نابهنجاری‌های مربوط به ستون فقرات گرفتارند که علت اصلی آن زندگی ماشینی و کم‌تحرکی و عادات غلط در رفتارهای روزمره است. یکی از این نابهنجاری‌ها، پشت کج نام دارد.

پشت کج، نابهنجاری مربوط به ستون فقرات است که در سنین طفولیت و نوجوانی ایجاد می‌شود و در سنین بالا نیز پایدار می‌ماند. در تعریف پشت کج می‌توان آن را قوس جانبی ستون فقرات تعریف کرد. برخلاف وضعیت‌های طبیعی کیفوز (قوس پشتی)، لوردوز (قوس گردنی و کمری)، که به‌صورت طبیعی در همه‌ی افراد وجود دارد، این وضعیت همیشه غیر طبیعی محسوب می‌شود. اگر از پشت به ستون فقرات نگاه کنید، می‌بینید که صاف و مستقیم به سمت بالا رفته است. اگر هم از پهلو به آن نگاه کنید، دو قوس بزرگ خواهید دید. تحدب قوس پایینی یا قوس کمری به سمت شکم و تحدب قوس فوقانی به سمت پشت است. درحالی‌که در پشت کج، اگر از پشت به ستون فقرات نگاه

قرار گرفتن بدن در وضعیت‌های غلط ایجاد شده‌اند. یک چهارم از نوع نامشخص^۱ و ۱۰ درصد باقی مانده به‌طور مساوی مادرزادی و فلجی هستند. اما از نظر نژادی، هیچ‌گونه تفاوتی وجود ندارد.

در دوره‌ی نوجوانی، میزان شیوع نوع با علت نامشخص در دختران پنج برابر بیش‌تر از پسران است. ۷۰ تا ۹۰ درصد از اسکولیوزهایی با علت ناشناخته‌ی کودکان^۲ از نوع قابل اصلاح است. در این نوع، اغلب آنها ۱۸ تا ۲۴ ماه بعد از زمان تشخیص، به‌طور کامل اصلاح می‌شوند.

عوارض نابهنجاری پشت کج

درد: درد شایع‌ترین مشکل بیماران بزرگ‌سال است. با افزایش سن و افزایش انحنای تغییر شکل، درد نیز افزایش می‌یابد.

اختلال در عملکرد سیستم قلبی - ریوی: افرادی که اسکولیوز آن‌ها از سنین کم شروع شده است، بیش‌تر در معرض این مشکل هستند. برخی از این افراد دچار نارسایی قلبی دیررس می‌شوند و قبل از رسیدن به بلوغ کامل فوت می‌کنند.

افزایش سن و تأثیر آن بر ساختمان‌های ریوی همراه با تغییر شکل‌های ساختمانی

ستون فقرات سبب کاهش تهویه‌ی ریوی می‌شود. به این سبب، اکسیژن کمتری در دسترس بافت‌ها قرار می‌گیرد و در نتیجه، میزان تحرک و فعالیت شخص به‌طور غیرارادی کاهش می‌یابد و محدود می‌شود.

اختلالات عصبی: بیش‌تر به‌صورت فشار بر ریشه‌های عصبی و ضایعه‌ی نخاعی دیده می‌شود.

اختلال در راه رفتن: اگر این نابهنجاری در اثر نداشتن تعادل عضلانی باشد، بر راه رفتن فرد اثر منفی می‌گذارد و به راه رفتن غلط و غیر طبیعی منجر می‌شود.

کاهش تحرک ستون فقرات: در این حالت، چرخش مهره‌ها محدود می‌شود و دامنه‌ی حرکتی در جهت خم شدن به طرفین کاهش می‌یابد.

پیشنهادهایی برای پیش‌گیری از نابهنجاری پشت کج (اسکولیوز وضعیتی) و اصلاح وضعیت غلط

از بالش‌هایی که ارتفاع زیادی دارند، استفاده نکنید؛ زیرا در این حالت، سر بسیار بالا قرار می‌گیرد و باعث کج شدن ستون مهره‌ها می‌شود.

زمانی که به پهلو می‌خوابید، از یک بالش‌تک بسیار کوچک برای حمایت در پهلو کمر استفاده کنید تا در ستون مهره‌های

این ناحیه انحرافی ایجاد نشود. هنگام خوابیدن از تشک‌های بسیار سفت و سخت یا بسیار نرم استفاده نکنید.

زمانی که به پهلو می‌خوابید، از یک بالش‌تک برای بین دو زانو استفاده کنید (به‌خصوص افراد چاق یا درشت‌اندام).

هنگام نشستن روی صندلی، هرگز مدتی طولانی به یک سمت خم نشوید.

هرگز برای حمل اشیای سنگین، فقط از یک سمت استفاده و خود را به یک جهت خم نکنید (مانند حمل کیف یا ساک سنگین فقط با دست راست یا چپ). بهترین کار تعویض دست‌ها در فواصل زمانی است.

هنگام نشستن، ایستادن و راه رفتن و کار کردن، سعی کنید همواره شانه‌ها در یک سطح قرار داشته باشند. ■

پی‌نوشت

1. Idiopathic
2. Infantile

منابع

۱. دانشمندی، حسن، علیزاده، محمدحسین و قراخانلو، رضا (۱۳۸۳). حرکات اصلاحی، تهران: سمت.
۲. سخنگویی، یحیی (۱۳۷۹). حرکات اصلاحی، تهران: اداره‌ی کل تربیت‌بدنی پسران وزارت آموزش و پرورش.
3. Zacharkow, D. (1997). "Posture, sitting, standing, chair design and exercises", Physiologi USA: Chales C. Thomas .

یک نکته اولیوی معنی

هر لحظه، هر یکی

مردی در ساحل دورافتاده‌ای در کنار خلیج مکزیک قدم می‌زد. از دور، مرد دیگری را دید که مرتب دولا می‌شد و چیزی را از روی زمین برمی‌داشت و در آب پرت می‌کرد. مرد نزدیک‌تر رفت و متوجه شد که مردی بومی، صدف‌هایی را که به ساحل می‌افتند، برمی‌دارد و در آب می‌اندازد. مرد با تعجب پرسید: «صبح به‌خیر! چه کار می‌کنی؟»

- این صدف‌ها را توی اقیانوس می‌اندازم. دریا مد شده است و صدف‌ها به ساحل روی آورده‌اند. اگر آن‌ها را توی آب نیندازم، از کمبود اکسیژن می‌میرند.

- ولی توی این ساحل، چیزی که زیاد است صدف است و تازه همین یک ساحل هم که نیست. فکر نمی‌کنی با این کارت چیزی تغییر نمی‌کند؟»

مرد بومی خم شد، صدفی را برداشت، در دریا انداخت و گفت: «ولی برای این یکی فرق کرد!»

● انتخاب و ترجمه‌ی فرح بانو قائمی

۱۰۱ راه برای جلوگیری از تلف شدن در مدیریت - بخش چهاردهم

حق با چه کسی است؟

♦ مرتضی مجدفر

اشاره

با انتشار بخش چهاردهم از سلسله مطالب ۱۰۱ راه برای جلوگیری از تلف شدن در مدیریت، تعداد راه‌هایی که تاکنون بررسی کرده‌ایم، به ۵۶ می‌رسد. با سپاس از استقبال مدیران محترم مدرسه‌ها از این سلسله مطالب، از کسانی که برای تکمیل مدارک و مستندات این مجموعه، مؤلف را یاری می‌دهند، سپاس‌گزاریم.

راه پنجاه و سوم: داشتن نسبت‌های خانوادگی نزدیک با کارکنان

مدرسه

خانم ز. الف مدیر دبیرستان ش. الف در یکی از مناطق شهر تهران بود. دبیرستان تحت مدیریت او ۲۱ کلاس و از مدرسه‌های معروف بود. این خانم دو معاون داشت که هر دو آن‌ها را از مدرسه‌های دیگر انتخاب کرده بود. خانم ز. الف با هر دو معاون خود، بسیار هماهنگ و هم‌دل بود و فعالیت‌های جاری مدرسه نشان می‌داد که آن‌ها هیچ مشکلی با یک‌دیگر ندارند. این هماهنگی و همراهی، باعث تسریع فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌های مدرسه می‌شد و معاونان، به‌ویژه خانم م. ک. الف، حتی اوقاتی که خانم مدیر حضور نداشت، به سرعت و با هماهنگی از طریق تلفن همراه مدیر مدرسه، تصمیم می‌گرفت. البته خانم م. و، آن یکی معاون مدرسه هم، اغلب اوقات قدرت عمل خود را نشان می‌داد و به نظر می‌رسید که آن‌ها، سه جسم‌اند در یک کالبد! یکی از دبیران ادبیات فارسی مدرسه، که در جمع معلمان فردی ماجراجو و بسیار کنجکاو شناخته می‌شد، از مدت‌ها پیش در روابط مدیر و دو معاون او دقیق شده بود. او یک‌روز به همکار هم‌رشته‌ی خود گفت: «می‌بینید خانم ز. الف چه قدر با خانم م. ک. الف صمیمانه حرف می‌زند؟ حتی اگر دقت کرده باشید، بعضی وقت‌ها خانم مدیر، خانم م. ک. الف را با اسم کوچک صدا می‌کند. البته این در مورد خانم م. ر خیلی صدق نمی‌کند و من کمتر دیده‌ام که او را با اسم کوچک صدا کند.»

دبیر دیگر ادبیات فارسی گفت: «اولاً خانم م. ک. الف درست مثل دختر خانم مدیر است و طبیعی است که او، خانم معاون را با اسم کوچکش صدا بزند. ثانیاً مگر اشکالی دارد؟ آخر چه قدر کنجکاو می‌کنی؟» خانم معلم ماجراجو با هیجان پاسخ داد: «بارک‌الله! درست به هدف زدی. من فکر می‌کنم این‌ها مادر و دختر هستند» و درست بعد از آن ماجرا، پی‌گیر کشف ارتباط خانوادگی خانم مدیر و دو معاونش شد. او کار را به جایی رساند که به بهانه‌های گوناگون، خود را به نزدیکی آن‌ها می‌رساند و حتی فال‌گوش هم می‌ایستاد و سرانجام، از گفت‌وگوهای آن‌ها متوجه شد که خانم م. ک. الف، دختر خانم مدیر و خانم م. ر همسر برادرش است. او این ارتباطات را از قول و قراری که آن‌ها برای یک مجلس خانوادگی می‌گذاشتند، فهمید و به محض کشف این ارتباط، عزمش را جزم کرد که همه را از این مسئله آگاه کند.

پی‌گیری‌های خانم معلم کنجکاو، عاقبت ماجرا را به اداره کشاند و مسئولان، به‌رغم موفقیت مدرسه و هماهنگی‌های زیادی که در دبیرستان دیده می‌شد، از خانم ز. الف خواستند برای سال تحصیلی آینده، هر دو معاون را کنار بگذارد و از نیروهای جدیدتری استفاده کند. البته مسئولان اداره، به دلیل رودربایستی که با خانم مدیر داشتند و صد البته به دلیل این که نتوانسته بودند هیچ عیب قابل توجهی در مجموعه‌ی مدرسه پیدا کنند، بخش‌نامه‌ای به هم‌هی واحدها ارسال کردند و از همه خواستند محتوای بخش‌نامه را اجرا کنند. در آن

بخش نامه آمده بود: «از آنجا که امکان دارد ارتباطات خانوادگی بین اعضای کادر مدیریتی مدرسه، سبب ایجاد سوء تفاهم و نیز ناهماهنگی در اداره‌ی امور شود، از همکاران مدیر خواسته می‌شود از آغاز سال تحصیلی آینده، در رعایت مفاد این شیوه‌نامه بکوشند. در ضمن یادآور می‌شود این نسبت‌ها شامل ارتباطات بستگان درجه‌ی یک با یک‌دیگر است.»

خانم مدیر نمی‌دانست ریشه‌ی این بخش‌نامه سر از کنجکاو‌ی‌های یکی از دبیران او درمی‌آورد. از این‌رو، به دیدار رئیس اداره رفت و از او خواست با توجه به این‌که در مدرسه‌ی آن‌ها هیچ مشکلی وجود ندارد، هر دو معاون خود را، که دختر و همسر برادرش بودند، نگاه‌دارد. ولی رئیس اداره مخالفت کرد و گفت: «خانم ز. الف، قبول کنید که با وجود دختر و همسر برادرتان، امکان بروز خطا در مدرسه‌ی شما وجود دارد. اگر دو معاون شما، هشداردهنده نباشند، ممکن است به خطای بیفتید. قبول کنید که دختر شما جرئت ایراد گرفتن از کارهای خطای شما را ندارد و با این‌کار، ناخواسته مدیریت مدرسه را به سمتی می‌برید که ممکن است با بروز فساد، خطا و اشتباهات فاحش مدیریتی توأم باشد.»

خانم مدیر به این کار اعتراض کرد و گفت: «من دو سال است با این دو نفر کار می‌کنم. آیا شما فساد و خطایی در کار مدرسه دیده‌اید؟ چرا پیش‌دواری می‌کنید؟»

آقای رئیس، گفت: «پیش‌دواری نمی‌کنم؛ پیش‌گیری می‌کنم. حتی در شورای منطقه پیشنهاد داده‌ام دختر خانم شما را به مدیریت یکی

از دبیرستان‌ها منصوب کنیم. البته همسر برادرتان شرایط احراز پست مدیریت دبیرستان را ندارد؛ و گرنه از او هم استفاده می‌کردیم.»

خانم مدیر، این کار رئیس منطقه را به باج دادن تشبیه کرد و با عصبانیت گفت: «اصلاً خودم را هم بردارید تا راحت شوید!» بعد با عصبانیت از دفتر رئیس اداره خارج شد.

چند روز بعد، استعفای خانم مدیر همراه استعفای دو معاونش به دفتر رئیس اداره واصل شد. مسئول دفتر رئیس، نامه‌های استعفا را برد و پس از آن‌که رئیس در حاشیه‌ی هر سه نامه نوشت: «کارگزینی، موافقت می‌شود. اقدام و حسب مقررات برای صدور ابلاغ جدید در اختیار دوره مربوطه قرار دهید»، آن‌ها را به سرایدار مدرسه عودت داد و با ناراحتی گفت: «نمی‌دانم چرا سعه‌ی صدر ما این قدر کم است. آن خانم معلمی که آن‌روز آمد اتاق رئیس و آن همه دادوبیداد راه انداخت از یک طرف، آقای رئیس و خانم مدیر هم از طرف دیگر.»

خانم مدیر و دو معاونش برای تدریس در سال تحصیلی جدید به دو دبیرستان و یک مدرسه‌ی راهنمایی معرفی شدند. بعدها مدیر مدرسه‌ای که خانم ز. الف در آن مشغول به کار شده بود، با توجه به شناختی که از او داشت، گفت: «عزیز من! اشتباه کردی. باید حرف رئیس را گوش می‌کردی. هم دختری رئیس دبیرستان می‌شد، هم از زیر بار آن همه اتهام و حرف الکی درمی‌رفتی. به علاوه، یک جایی می‌توانستی خواهر شوهر بودن را اثبات کنی و همسر برادرت را به مدرسه‌ی دیگر بفرستی؛ درست مثل اتفاقی که الان افتاده است.»



راه پنجاه و چهارم: حذف کارکنان با نسبت‌های خانوادگی نزدیک به هم از سازمان مدرسه

آقای ع.ب. مدیر دبستان کوچکی در یکی از شهرهای استان کرمان بود. او عقیده داشت کوچک‌ترین نسبت خانوادگی بین کارکنان، موجب ایجاد فساد و از هم گسیختگی در امور اجرایی مدرسه می‌شود. از این رو، به‌دقت مشخصات پرسنلی افراد شاغل در دبستان تحت مدیریت خود را بررسی می‌کرد و به دنبال آن بود که کوچک‌ترین ارتباط خانوادگی بین کارکنان را کشف و برای حذف یکی از کارکنان از سازمان مدرسه اقدام کند.

سرایدار مدرسه، که از سال‌ها قبل آقای ع.ب. را می‌شناخت، می‌گفت: «مارگزیده از ریسمان سیاه و سفید می‌ترسد! چشم این آقای مدیر از اتفاقاتی که چند سال پیش در مدرسه افتاد، ترسیده است. آن زمان یک آقای معاون داشتیم. یک خانم معلمی هم داشتیم که در کلاس چهارم درس می‌داد. مدرسه‌ی ما پسرانه بود و به‌غیر از من و آقای مدیر و معاون و مربی پرورشی، بقیه خانم بودند. یک‌روز در حیاط مدرسه، آقای معاون با صمیمیت تمام، با خانم معلم کلاس چهارم دست داد. یکی از خانم معلم‌ها این را دید و موضوع را به آقای مدیر خبر داد. الم‌شنگه‌ای در مدرسه برپا شد که بیا و ببین! بعدها که سروصدا خوابید و همه چیز رو شد، فهمیدیم که خانم معلم کلاس چهارم، خاله‌ی آقای معاون و از او ۱۰ سال بزرگ‌تر است. از آن زمان، چشم آقای مدیر ترسیده است. البته او در پایان سال تحصیلی، عذر آن دو نفر را خواست.

در یکی از روزهای اسفندماه چند سال پیش هم، مادر یکی از کارکنان مدرسه فوت کرد. برای او مجلس ترحیمی برگزار و طبق معمول آگهی تسلیتی برای فراخوان مردم به مجلس ترحیم منتشر شد. این اعلامیه، بیش‌تر از همه، نظر آقای ع.ب. را جلب کرد. چون در میان اسامی خانواده‌های عزادار، نام خانوادگی معاون پرورشی و دو نفر از معلمان به چشم می‌خورد. درست پس از آن‌که مجلس ختم برگزار شد، آقای مدیر مربی پرورشی را فراخواند و با او به گفت‌وگو نشست. مربی پرورشی گفت: «آقای مدیر! خودتان می‌دانید که نام خانوادگی یک‌دهم اهالی شهر با ما یکی است. از این گذشته، مگر مشکلی پیش آمده است که این قدر به این موضوع حساس شده‌اید؟» آقای ع.ب. گفت: «یعنی شما با خانواده‌ی متوفی هیچ نسبتی ندارید؟» مربی پاسخ داد: «نخیر! من به دلیل وظیفه‌ی همکار بودن در مجلس ختم شرکت کردم و...»

مدیر مربی پرورشی را مرخص کرد و به سراغ دو همکار دیگر رفت. او گفت و گو با آن‌ها را مثل یک جلسه‌ی بازجویی پیش برد و آخر سر هم به‌طور مشخص گفت که آن دو همکار نسبت خانوادگی دارند و دختر عمو هستند. نام خانوادگی هر دو هم با اندکی تفاوت، در پیشوند مثل هم است و هر دو با متوفی نسبت خانوادگی دارند. سپس به این ارتباط ایراد گرفت و با ناراحتی گفت چرا از ابتدای سال،

این موضوع را به او نگفته‌اند.

جروبحث و بگو مگوی سه‌نفره‌ی مدیر با آموزگاران، بالا گرفت و برای اطلاع از دلیل سروصدا، بقیه و از جمله همکاری که مادرش فوت کرده بود، به دفتر آمدند. او وقتی متوجه ماجرا شد، با ناراحتی گفت: «به‌راستی که جای تأسف دارد! به جای تسلیت گفتن و برگزاری مراسم ختم، پلیس‌بازیتان گل کرده است و در پی کشف ارتباطات خانوادگی ما هستید. در شهر کوچکی مثل شهر ما، طبیعی است که به دلیل محدود بودن تعداد خانواده‌ها، خیلی‌ها نسبت خانوادگی و قومی داشته باشند. مگر ما جنایت کرده‌ایم که دختر عمو شده‌ایم؟ بله، ما با هم دختر عمو هستیم؛ ولی پدر خدا بی‌امرز من، نام خانوادگی‌اش را به دلیل این‌که اسم روستایمان در پیشوند آن قرار داشت، عوض کرد.» جروبحث ادامه یافت، جنگ مغلوبه شد و حرف‌هایی زده شد که نباید زده می‌شد و مدیر محترم، تا پایان سال تحصیلی در مدرسه‌ای به مدیریت پرداخت که حرمت‌های افراد پس از مجلس ختم مادر مرحوم آن همکار، شکسته بود. آقای ع.ب. در پایان سال تحصیلی، ترجیح داد دیگر مدیریت نکند. ولی پس از استعفا، به مسئول آموزش سفارش کرد قبل از صدور ابلاغ، نام مدرسه‌ای را که تعیین کرده است، اعلام کند تا او پرس‌وجو کند و از حضور نداشتن بستگان نزدیکش در آن مدرسه، آگاهی یابد!

راه پنجاه و پنجم: ایجاد سوءظن‌های اخلاقی در زمینه‌های ارتباط با اولیا

راهی که اکنون در زمینه‌ی تلف شدن مدیران مدرسه‌ها از سمت مدیریتی توضیح می‌دهیم، از جمله راه‌هایی است که به‌رغم در دسترس بودن چندین پرونده‌ی ریزودرشت اثبات شده و اثبات نشده، درباره‌ی چگونگی طرح آن تردید داشتیم. ولی سرانجام تصمیم گرفتیم با دادن کمترین اطلاعات و حتی بدون ذکر نام مدیر تلف‌شده به صورت اختصاری، موضوع را مطرح کنیم و بگذریم، که عاقل را اشاره‌ای کافی است.

آقای پنجاه و پنجم (نامی که بر اساس راه پنجاه و پنجم به مدیر این مطالعه‌ی موردی داده‌ایم)، مدیر مدرسه‌ی راهنمایی بود. او اولیا را در دفتر خود به حضور می‌پذیرفت و در مورد وضعیت دانش‌آموزان با آن‌ها گفت‌وگو می‌کرد. ولی آنچه چشمگیر بود، این بود که برای بررسی وضعیت درسی و انضباطی بچه‌ها، به گفت‌وگو با مادران دانش‌آموزان رغبت بیش‌تری نشان می‌داد! اما موضوع عجیب‌تر، این بود که مادرانی برای تشریح وضعیت فرزندان خود به مدرسه دعوت می‌شدند که یا مطلقه بودند یا خانواده‌ی آن‌ها در زمینه‌ی روابط زن و شوهری، استحکام چندانی نداشت. البته این اطلاعات را آقای ۵۵ یا فرد دیگری بیان نکرد؛ بلکه هر چه بود، مشاهداتی بود که شایعه می‌شد، قوت می‌گرفت و روزبه‌روز دامنه‌ی بیش‌تری پیدا می‌کرد. بدون شک، اقدامات آقای ۵۵ هم به این شایعات دامن می‌زد. مثلاً در

تمام مدرسه‌ها، عرفی وجود دارد مبنی بر این‌که اگر یکی از کارکنان مرد مدرسه با همکار زن صحبت می‌کند، حتماً در اتاق باز باشد یا فرد دیگری هم در جمع حضور داشته باشد. در مدرسه‌های پسرانه هم هیچ همکار مردی، از جمله مدیر، هنگام گفت‌وگو با فرد نامحرم، نباید در اتاقش را ببندد. فضای اتاق هم باید از بیرون قابل رؤیت باشد و هیچ پرده یا حایلی مانع دیدن داخل اتاق نشود. افزون بر همه‌ی این‌ها، مدت گفت‌وگوها باید لزوماً کوتاه و مبتنی بر طرح ضروریات باشد. اما اتاق آقای ۵۵ قابل رؤیت نبود. بعضی وقت‌ها هم گفت‌وگوی او با مادر دانش‌آموزی، بیش از یک ساعت طول می‌کشید. البته دلایلی دیگر هم وجود دارد که شرم قلم باعث می‌شود از طرح آن‌ها بگذریم. فقط باید بگوییم آقای ۵۵، با گزارشی که حراست منطقه و بر اساس تحقیقات محلی و پی‌گیری‌های انجام‌شده تهیه کرد، از کار برکنار و پرونده‌اش به هیئت تخلفات اداری فرستاده شد. بیش از این هم نمی‌توانیم در مورد سرنوشت آقای ۵۵ توضیح بدهیم؛ گفتیم که عاقل را اشاره‌ای کافی است!

راه پنجاه‌وششم: سوءتدبیر در زمینه‌ی برقراری ارتباط با اولیا

خانم م. ز. ج. مدیر دبیرستان بزرگی در یکی از مناطق شمالی تهران بود. این دبیرستان دولتی، به‌رغم این‌که در تابلوی خود از عبارت‌های «اسلامی» یا «مذهبی» استفاده نکرده، به دبیرستانی اسلامی معروف شده است و همه با پذیرش این مورد، فرزندان خود را در آن ثبت‌نام می‌کنند. این مدرسه، در کنار محاسن و طرح و برنامه‌های فراوان آموزشی و پرورشی، یک عیب بزرگ دارد و آن چگونگی ارتباط افراد بیرون از مدرسه، از جمله اولیا، با کارکنان و مدیر دبیرستان است. در ورودی مدرسه، اتاقی وجود دارد که سر در آن نوشته شده است: «روابط عمومی». هر غیر دانش‌آموزی که وارد این مدرسه می‌شود، مدتی در این اتاق در انتظار به‌سر می‌برد تا متصدی اتاق، که پیرمردی ۷۰ ساله است، به او مجوز بدهد وارد مدرسه شود. طبق قوانین نانوشته، این پیرمرد محترم، که حق‌الزحمه‌اش از طریق کمک‌های مردمی مدرسه پرداخت می‌شود، مردهای کمتر از ۴۰ سال را اصلاً به درون راه نمی‌دهد! خانم‌هایی را هم که طبق تعریف مدرسه حجاب کاملی ندارند، از دیدار با اندرونی بازمی‌دارد و در مورد بازدیدکنندگان اداری مدرسه هم پس از مشورت از طریق آیفون، تصمیم می‌گیرد! به این ترتیب، همیشه چند نفری در روابط عمومی منتظرند و در ساعاتی از روز، تراکم به بالاترین حد خود می‌رسد. این انتظار برای مراجعان ناراحتی‌هایی ایجاد می‌کند و همیشه نق‌ونوق‌هایی در این اتاق شنیده می‌شود.

سال گذشته، مسئول جدید آموزش متوسطه‌ی منطقه، که نسبتاً جوان است و در گروه کمتر از ۴۰ ساله‌ها قرار می‌گیرد، برای بازدید به مدرسه مراجعه کرد. اما با مانع سختی یعنی همان پیرمرد روبه‌رو و مجبور شد حدود ۵۰ دقیقه در اتاق به انتظار بنشیند. البته اگر این

آقا خودش را معرفی و اصرار می‌کرد، ممکن بود از طریق آیفون هماهنگی‌هایی صورت پذیرد و اذن دخول صادر شود؛ ولی او وقتی وضعیت را چنین دید، ترجیح داد از زاویه‌ی دید یک ناظر بیرونی، در اتاق روابط عمومی به حرف‌های اولیا گوش دهد. آنچه در پی می‌آید، جمالتی است که او در گزارش خود به رئیس منطقه به آن‌ها اشاره کرده است:

– من که حجابم کامل است و با همین حجاب به اداره‌ی محل کارم می‌روم. اما نمی‌دانم چرا نمی‌توانم وارد مدرسه شوم و با معلمان فرزندم دیدار کنم (یک مادر، کارمند اداره‌ی برق، با حجاب اداری و پذیرفتنی).

– من چه گناهی دارم که زود ازدواج کرده‌ام و در ۳۳–۳۲ سالگی فرزند دبیرستانی دارم! اصلاً به من نمی‌گویند چرا نمی‌توانم با معاون مدرسه صحبت کنم و مرتب می‌گویند بهتر است مادرش به مدرسه بیاید (یک پدر، ۳۳ ساله، مهندس کامپیوتر، با ظاهری کاملاً معمولی).

– اوایل وقتی این بگیروبیندها را می‌دیدم، فکر می‌کردم حتماً نامحرم‌ها را به درون مدرسه راه نمی‌دهند تا بچه‌ها در محوطه‌ی دبیرستان بدون حجاب باشند و به راحتی حرکت کنند. ولی وقتی سرانجام در یکی از مراجعات حضوری‌ام به داخل راه پیدا کردم، دیدم این گونه نیست و همه‌ی معلمان و بچه‌ها حجاب دارند. به‌علاوه، ساختمان‌های مقابل به مدرسه مشرف‌اند و بچه‌ها اصلاً نمی‌توانند حجابشان را بردارند. (یک پدر، تقریباً ۶۰ ساله، با ظاهری کاملاً اسلامی و جاافتاده).

در پایان، وقتی افراد در آخرین دقایق حضور مسئول آموزش متوسطه او را شناختند، نکته‌های بیش‌تری از سوءتدبیر مدیر مدرسه در زمینه‌ی ایجاد ارتباط با اولیا در اختیار او گذاشتند و او همه‌ی آن‌ها را طی نامه‌ای به رئیس اداره اعلام کرد. بعدها در شورای منطقه، تصمیم گرفتند اصلاح فرآیند دیدار با اولیا را از مدیر مدرسه درخواست کنند و چون در مدت سه ماه هیچ تغییری مشاهده نشد، از خانم م. ز. ج. خواستند از سمت خود استعفا دهد و معاون او را جانشینش کردند. بدین ترتیب، مدیری که تقریباً در سایر عرصه‌ها فرد موفقی بود، در سایه‌ی یک سوءتدبیر، از مدیریت برکنار شد. ولی سوءتدبیر بزرگ‌تر، سوءتعبیر مسئولان منطقه است! زیرا هم‌چنان که در شرح اولین سطور راه پنجاه‌وششم ملاحظه کردید (شرح ماجرا تا لحظه‌ی ورود مسئول متوسطه به اتاق روابط عمومی) تمام فعل‌ها «زمان حال» و نشان‌دهنده‌ی آن است که به‌رغم تعویض مدیر، فرآیند ارتباط با اولیا و مراجعان در این دبیرستان اصلاح نشده است. البته این وضعیت به این دلیل پیش آمده است که مسئولان منطقه، به جای پرداختن به علت وقوع مسئله، با معلول آن برخورد کرده‌اند و با حذف مدیر مدرسه و گماردن معاون او، سبب شده‌اند که همان رویه‌ی سابق، بدون کوچک‌ترین تغییری در پیش گرفته شود. ■

تفکر استراتژیک، یک نیاز است نه یک ضرورت

کلیدواژه‌ها: تفکر راهبردی، نیازهای پنهان، تفکر سیستمی

اندیشه‌های نو به منظور نگرش عمیق به ابعاد انسانی و شکل‌گیری رفتار نوآورانه در زمینه‌ی کنش‌های دانش‌آموزان و محیط یادگیری است. بنابراین تفکر راهبردی یک نیاز است، نه یک ضرورت.

تفکر راهبردی چیست؟

ویژگی اصلی تفکر راهبردی، توانایی به‌دست آوردن نگرشی کلی از مدرسه و محیط آن است. این امر مستلزم درک این است که مسائل و مباحث گوناگون، چگونه به هم ارتباط پیدا می‌کنند، چگونه بر هم اثر می‌گذارند و یک راه حل در یک زمینه‌ی خاص، چه اثری بر دیگر راه‌ها می‌گذارد.

تفکر راهبردی با یک تغییر جهت از دیدن مدرسه به صورت یک مجموعه‌ی پراکنده از سایر بخش‌ها (و کارکنان) به صورت یک سیستم کلی نگر معنا پیدا می‌کند که هر بخش را با توجه به کل سازمان آموزش و پرورش، انسجام می‌بخشد. به‌دست آوردن نگرشی کل‌نگر، مستلزم توانایی دوری گزیدن از مسائل عملیاتی روزانه و توانایی درک این موضوع است که چگونه مسائل و مباحث به یک الگوی کلی با روی‌دادها و جزئیات ویژه ارتباط پیدا می‌کند. سنج (۱۹۹۰) این روی‌کرد را تفکر سیستمی نام نهاد و استدلال کرده است که باید به فراتر از شخصیت‌ها و وقایع بنگریم. چنین توجهی به ساختار موقعیت‌های پیچیده، نیازمند تفکر بر اساس فرآیندها به جای روی‌دادهاست تا بتوان وضعیت به‌وجود آمده را تطبیق داد و راه حل‌های نوآورانه به‌وجود آورد (آقازاده، ۸۳). بنابراین، می‌توان تفکر راهبردی را یک فرآیند ذهنی دانست که با استفاده از خلاقیت، یا به چالش کشیدن مفروضات قبلی (فرآیندها و فعالیت‌های موجود) راه حل‌های جدیدی پدید می‌آورد و هدف آن فعالیت‌ها و اقدامات جدیدی است که گاه امکان دارد تخیلی باشد و چشم‌انداز آینده‌های ممکن یا مطلوب

در وضعیتی که عوامل مزیت‌ساز رقابتی به‌سرعت در حال تحول است، تنها مزیت رقابتی پایدار، فهم و بصیرت در مورد تشخیص مستمر این عوامل است. «تفکر استراتژیک یا راهبردی» بصیرتی است که سبب می‌شود انسان تشخیص دهد کدام‌یک از عوامل، در دست‌یابی به موفقیت مؤثر است و کدام‌یک نیست. دست‌یابی به جایگاه برتر از طریق «بهرتر» بودن امکان‌پذیر است؛ ولی روش دیگر، «متفاوت» بودن است. این در حالی است که جامعه‌ی کنونی با پرداختن به برنامه‌ی استراتژی از تفکر استراتژیک غافل شده است.

نیاز به تفکر راهبردی در وضعیت امروز

تفکر راهبردی سبب می‌شود مدیران دریابند چه عواملی در دست‌یابی به اهداف مورد نظر مؤثر است و چرا و چگونه عوامل مؤثر ارزش می‌آفرینند؟ بدون این تشخیص، صرف منابع (مادی و غیر مادی) برای دست‌یابی به موفقیت بی‌حاصل خواهد بود.

«اگر موضوعات اساسی را تشخیص ندهید، هر قدر به خود و زیرمجموعه‌ی خود فشار روحی و فیزیکی وارد کنید، نتیجه‌ای جز سردرگمی و شکست نخواهد داشت.»

تفکر راهبردی «پیش‌بینی» آینده نیست؛ بلکه تشخیص به‌هنگام خصوصیات محیط و نیازهای آن است. تفکر راهبردی دیدن فرصت‌هایی است که دیگران از آن غافل‌اند. بدون این تفکر، موفقیت و ماندگاری در وضعیت متحول امروزی میسر نمی‌شود.

برای مدیر واحد آموزشی هیچ اداری مهم‌تر از بصیرت (تفکر راهبردی) نیست (کیانی و وفائیان، ۸۴). این بصیرت تنها به درک عوامل مؤثر در روابط یادگیری و تربیت محدود نمی‌شود؛ بلکه کشف شهودی و زوایای ناشناخته‌ی ارتباطات و پدیدآوری

را رسم کند. این تفکر به ایجاد ارزش‌ها و قرارگرفتن موقعیت مدرسه در جایگاه آموزشی متمایز از سایر مراکز منجر می‌گردد.

سه گام اساسی تفکر راهبردی

مدیران فردا برای مقابله با تغییرات محیطی و پیشی گرفتن از رقبا، باید گام‌های اساسی تفکر راهبردی را بدانند و به آن‌ها عمل کنند:

یادگیری از محیط به جای اطلاع‌گیری از آن: بسیاری از ابعاد شناخت کار، تنها با تجربه‌ی واقعی در محیط به دست می‌آید. این امر مدیران را قادر می‌سازد نحوه‌ی رفتار با دانش‌آموزان، والدین و مدیران منطقه‌ی آموزشی و رده‌های بالاتر را به‌خوبی درک و روابط، فرصت‌ها و تهدیدهای محیطی را شناسایی کنند (سمیعی نصر، ۸۸). تشخیص رفتار با اشخاص و این‌که چگونه می‌توان برای آن‌ها ارزش به‌وجود آورد، چه عواملی در ایجاد ارزش برای آنان مؤثر است و چه عواملی مؤثر نیست و چرا، باید به چه عواملی در حکم عوامل اصلی و مؤثر توجه کرد و چه عواملی غیر مؤثرند، همان بصیرت در مورد محیط، درک روابط موجود و چگونگی استفاده از آن‌هاست. یک ایده‌ی جدید، یک محصول نوآورانه یا یک شیوه‌ی جدید کار، چنان‌چه از درون مایه‌ی شناختی برخوردار باشد، مبنای ایجاد ارزش است و مزیت رقابتی را برای مدرسه فراهم می‌آورد. اما این بصیرت چگونه ایجاد می‌شود؟ پاسخ این سؤال در یک عبارت خلاصه می‌شود: «یادگیری از محیط» (علی احمدی و غفاریان، ۸۱). یکی از ابعاد مهم این یادگیری، یادگیری از مخاطبان مدارس یا همان دانش‌آموزان و والدین است. مطالعه برای شناخت رفتار و رسیدگی به شکایات آنان به‌منظور فهم عمیق خواسته‌های ارزش‌آفرینشان، از فرآیندهای معمول یادگیری از مشتری به‌شمار می‌آیند. این یافته‌ها کانون توجه یک مدیر استراتژیست برای ارائه‌ی راهکارهای بدیع و موفقیت‌آور را مشخص می‌کند. علاوه بر مخاطبان، رفتار مدیران آموزشی و رقبا (مدارس موفق) نیز الهام‌بخش و پیام‌آور مفاهیم ارزش‌مندی از محیط است. برای مثال، در محیط مدرسه و منطقه‌ی آموزشی شما چه مواردی مورد درخواست دانش‌آموزان و اولیا و نیز رؤسای مناطق آموزشی است؟ چه امکاناتی وجود دارد؟ چه نارضایتی‌هایی به‌چشم می‌خورد؟ چه ظرفیت‌های محیطی و انسانی در مدرسه و منطقه و... وجود دارد؟ آیا می‌توان از تجربه‌های مدیران دیگر مدارس استفاده کرد؟ آیا می‌توان برای کاهش هزینه‌های تجربه‌ی مجدد یا آزمون و خطا از بانک اطلاعاتی استفاده کرد؟ و....

جستجو و کشف نیازهای پاسخ‌گویی نشده به جای پاسخ‌گویی به نیازهای کشف شده: ایجاد ارزش برای دانش‌آموزان و والدین با پاسخ به نیازهای آشکار و پنهان آن‌ها صورت می‌گیرد. «نیازهای پنهان»، گنج پرارزش یک مدیر استراتژیست و بستر پیدایی

مزیت‌های رقابتی است. کشف نیازهای نهفته، یکی از اصلی‌ترین پیش‌رانه‌های تحولات عمیق آموزشی و فرهنگی است. کشف نیازهای بی‌پاسخ، فرصت می‌آفریند و هرچه این نیاز اساسی‌تر باشد، فرصت به‌دست آمده ارزش‌مندتر خواهد بود.

اما چگونه می‌توان به نیازهای نهفته پی برد؟ در این زمینه، هیچ قاعده‌ای وجود ندارد. ولی هوشیاری و توجه مدیران زمینه را برای کشف این نیازها فراهم خواهد آورد. با این حال، یک شیوه‌ی مناسب برای ایجاد این بصیرت، مورد تردید قرار دادن روش‌های متعارف است. اگر نمی‌توانید نامتعارف بیندیشید، به حرف کسانی که می‌توانند به این شیوه بیندیشند، توجه کنید. گری هامل در الگوی تفکر راهبردی خود گوش فرادادن به صداهای جدید را زمینه‌ساز شکل‌گیری راهبردهای نامتعارف می‌داند و برای این امر، توجه به نظریات افراد جوان، تازه‌واردان و افراد خارج از سازمان را توصیه می‌کند. آیا به نیاز حفظ سلامت و شادابی دانش‌آموزان توجه کرده‌اید؟ آیا روش‌های ساده‌ای را که ممکن است برای ارضای این نیاز وجود داشته باشد، شناسایی کرده‌اید؟ فکر می‌کنید امکان دارد عادات غذایی خود، کارکنان و دانش‌آموزانتان را در آن وعده‌های غذایی که با شما هستند، عوض کنید؟ آیا می‌دانید دانش‌آموزان شما چه نیازهایی دارند و بدون آن‌که متوجه باشید، با قوانین و مقررات آن‌ها را سرکوب می‌کنید؟ آیا روش‌هایی وجود دارد تا ضمن رعایت قوانین و مقررات، به نیازهای اساسی دانش‌آموزان پاسخ بدهد؟ و....

جست‌وجوی راه‌های میان‌بر در مسیر حرکت به سوی هدف به جای استفاده از روش‌ها و راه‌های معمول: شناسایی راه‌های میان‌بر برای پاسخ‌گویی به نیازهای افراد، کلید زرین دست‌یابی به منافع نهفته در فرصت‌هاست. اگر این باور اساسی، که «برای هر کار همواره راه بهتری وجود دارد»، محور اصلی و پیش‌برانه‌ی جست‌وجوی مستمر راه‌های بدیع برای پاسخ به نیازها باشد، زمینه‌ی اصلی تمایز و مزیت در محیط شکل می‌گیرد (علی احمدی و غفاریان، ۸۱).

یک راه‌کار جدید هنگامی اثربخش است که ارزش بیش‌تری برای دانش‌آموزان، اولیا و معلمان و... ایجاد کند. هرچه یک راه‌کار جدید مطلوبیت بیش‌تری در محیط ایجاد کند و تقلید آن برای دیگران دشوارتر باشد، ارزش‌مندتر خواهد بود. گاهی هم ممکن است یک راه‌کار، سبب تغییر و بازآفرینی تمام مراکز آموزشی شود.

امروزه تلاش مدیرانی با تفکر راهبردی، باید به جای تأکید بر تسریع و بهتر انجام‌شدن روندهای معمول موجود، متوجه پدیدآوری راه‌های جدید برای پاسخ به نیازها باشند. برای مثال، روش‌های معمول در مدارس برای بالابردن عمل‌کرد دانش‌آموزان در درس ریاضی، علوم و زبان انگلیسی، افزایش ساعات کلاسی، پایین آوردن زمان کلاس‌های هنر، انشا، ورزش و... و نیز گذاشتن کلاس‌های فوق برنامه است. آیا روش‌های دیگری وجود دارد؟ آیا می‌توان با حفظ ساعات درسی هر کلاس، عمل‌کرد دانش‌آموزان را در این

مقدمات برگزاری

اشاره

از این نویسنده مطالبی درباره‌ی مدیران و آموزش‌های مؤثر و روش‌ها و مدل‌های نیازسنجی آموزشی در شماره‌های قبلی این مجله به رشته تحریر درآمده است. ضمن توصیه به مدیران مدارس جهت مطالعه‌ی مطالب گذشته، پیشنهاد می‌شود این چند شماره را به مثابه‌ی یک بسته‌ی آموزشی مورد توجه و کاربرست قرار دهند. برای تهیه‌ی مقدمات برگزاری یک دوره‌ی آموزشی، باید به دقت به سه جزء یا عنصر توجه کرد:

تصمیم‌گیری درباره‌ی محتوا و مواد آموزشی مورد نیاز دوره: در یک برنامه‌ی آموزشی، محتوا و مواد تابع اهداف ویژه‌ای است که برای آن دوره تدوین شده است. بنابراین، در صورتی که هدف‌ها جامعیت لازم را داشته باشند، مشخص کردن رؤس اساسی مطالب مورد بحث در دوره‌ی آموزشی، تا حد زیادی آسان می‌شود. علاوه بر مشخص کردن سرفصل‌های اصلی هر درس، ضرورت دارد مسئولان آموزشی درباره‌ی مواد و منابع آموزشی دوره نیز تصمیم بگیرند. متأسفانه یکی از عواملی که دوره‌های آموزشی را تا حد زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهد، نداشتن تناسب یا تناسب اندک منابع آموزشی دوره با سرفصل‌های پیشنهادی است. کادر آموزشی و اداری شرکت کننده در این دوره‌ها، تجارب و اطلاعات قبلی دارند و انگیزه‌ی اصلی آن‌ها برای شرکت در دوره، دستیابی به اطلاعات عملی جهت حل مسائل شغلی و کاری است. این مسئله سبب می‌شود که شرکت‌کنندگان با درک این موضوع که منابع و مواد آموزشی با نیازهای شغلی و کاری آنان تناسب ندارد، انگیزه‌ی خود را برای حضور در دوره از دست بدهند و کیفیت آموزش‌ها کاهش یابد.

برای اجتناب از بروز چنین مشکلی، بهتر است برنامه‌ریزان آموزشی، پس از تدوین رؤس کلی مطالب موردنظر در دوس گوناگون دوره، برای دستیابی به منابع آموزشی مفید به یکی از این دو طریق عمل کنند:

الف) در صورت امکان و وجود تسهیلات مالی و اداری لازم در سازمان، از افراد صاحب‌نظر و مطلع برای تدوین منابع آموزشی دعوت به عمل آورند. این امر سبب می‌شود منبع آموزشی تدوین شده دقیقاً بر سرفصل‌های تعیین شده و نیز نیازها و مسائل شغلی کارکنان منطبق باشد.

دروس افزایش داد؟ آیا دانش‌آموزان می‌توانند بدون برخورداری از آزمایشگاه‌های مجهز، برای یادگیری پایدار آزمایش‌هایی انجام دهند؟ آیا می‌توانند در کلاس‌های شلوغ مدرسه، کارهای عملی ارائه دهند و در منطقه‌ی آموزشی برگزیده شوند؟ چه راه‌هایی برای افزایش علاقه‌ی دانش‌آموزان به حضور در مدرسه می‌توان تصور کرد؟ ...

□□□

چشم‌انداز کشور در سال ۱۴۰۴، دست‌یابی به رتبه‌ی اول علمی و فن‌آوری در سطح منطقه است. یکی از راه‌های دستیابی به اهداف این چشم‌انداز، توان‌مندسازی مدرسه به مثابه مهم‌ترین کانون آموزشی است. در این وضعیت، داشتن تفکر راهبردی یک نیاز است. برای تحقق این مهم، وزارت آموزش و پرورش باید دو موضوع اساسی را مورد توجه قرار دهد:

۱. با توجه به این که مدرسه محیط پیچیده‌ای برای شناخت کنش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان است، به منظور پرهیز از هزینه‌ی تجربه‌های مجدد، باید برای ثبت تجارب مدیران و ایجاد بانک اطلاعاتی به تفکیک موضوع همت گمارد تا با بسط و توسعه‌ی موردنگاری^۱ در سطوح متفاوت مدیریت‌های آموزش و پرورش، در حکم یک منبع موثق برای دسترسی مدیران (در جهت یادگیری از محیط)، زمینه‌ی لازم را برای این امر فراهم آورد.
۲. به منظور پدیدآوری اندیشه‌های نو و ارزش‌آفرین در فرآیند یادگیری - یاددهی از سوی معلم و دانش‌آموزان، برای ایجاد فضای مناسب و علمی جهت طرح موضوعات تربیتی - آموزشی و مدیریتی در قالب موردکاوی^۲ اقدام کند (خاکی، ۸۷) تا بتوان با امعان نظر به جهان متغیر و نامطمئن، به تولید اندیشه‌ی خلاقانه پرداخت و به ابتکارات بدیع دست زد. ■

پی‌نوشت

1. Case Writing
2. Case Study

منابع

۱. آقازاده، هاشم (۱۳۸۳). «توسعه‌ی تفکر استراتژیک»، تدبیر، شماره‌ی ۱۴۷.
۲. خاکی، غلامرضا (۱۳۸۷). موردکاوی آزمایشگاهی برای تجربه‌های سازمانی، تهران: بازتاب.
۳. سمیعی نصر، محمود (۸۸/۱/۲۲). «تفکر استراتژیک و بهره‌برداری از فرصت‌ها»، روزنامه‌ی دنیای اقتصاد.
۴. علی‌احمدی، علیرضا و غفاریان، وفا (۱۳۸۱). «روی‌کردهای نوین استراتژیک»، تدبیر، شماره‌ی ۱۳۰.
۵. کیانی، غلامرضا و غفاریان، وفا (۱۳۸۴). پنج فرمان برای تفکر استراتژیک، چاپ سوم، تهران: سازمان فرهنگی فرا.



دوره‌های آموزشی

ب) در صورت نبود امکانات و تسهیلات لازم برای تألیف یک منبع آموزشی، می‌توان با استفاده از نظریات افراد مطلع و صاحب‌نظر، از میان منابع آموزشی موجود در دست‌رس به انتخاب دست زد. **تصمیم‌گیری درباره‌ی روش اجرای دوره:** گزینش روش اجرای دوره تابع عوامل و پارامترهای متعددی است:

ماهیت دوره: اگر ماهیت دوره، اطلاع‌رسانی و آگاهی دادن به افراد از دست‌آوردهای جدید باشد، می‌توان از روش سخن‌رانی و پرسش و پاسخ بهره گرفت. اما اگر ماهیت دوره افزایش توان عملی و حرفه‌ای افراد برای انجام‌دادن کار معینی باشد، روش آموزشی الزاماً باید این هدف را محقق سازد.

اهداف و محتوای دوره: هدف‌ها و محتوای دوره تا حد زیادی روش‌های آموزشی را مشخص می‌سازد. وجود اهداف و محتواهای گوناگون در یک دوره‌ی آموزشی، لزوم توجه به روش‌های متعدد را مطرح می‌سازد.

شرکت کنندگان در دوره: مشخصات و ویژگی‌های افراد شرکت‌کننده در دوره نیز در انتخاب روش آموزشی مؤثر است. به این سبب، برنامه‌ریزان باید ویژگی‌هایی نظیر تجارب و اطلاعات قبلی افراد، میزان علاقه به موضوع، میزان توانایی افراد و... را مد نظر قرار دهند.

حجم کلاس‌ها: عده‌ی افرادی که در یک کلاس یا دوره شرکت می‌کنند نیز بر انتخاب روش آموزش اثر می‌گذارد. دوره‌های آموزش عملی مستلزم وجود کارآموزان کمتر و دوره‌های نظری برای کارآموزان بیش‌تر مناسب است.

منابع و امکانات در دست‌رس: از آن‌جا که دوره‌های آموزشی برحسب منابع و امکانات مالی، اداری و نیز تجهیزات مورد نیاز متفاوت‌اند، وجود یا نبود امکانات و منابع بر انتخاب روش آموزشی دوره اثر قاطعی دارد.

مدت برگزاری دوره: برخی روش‌ها، برای اجرا به زمان بیش‌تری نیاز دارند. برای مثال، برگزاری دوره‌های کارگاهی معمولاً مستلزم زمان بیش‌تر و دوره‌های نظری مستلزم زمان کمتر است.

ماهیت دروس: ماهیت دروس مورد‌نظر در تعیین محتوای دوره نقش مهمی ایفا می‌کند. زیرا برخی دروس، ماهیت نظری دارند و برخی دارای ماهیت عملی و کاربردی هستند.

علاقه و تمایل مدرسان: معمولاً استفاده از روش‌های گوناگون مستلزم هماهنگی با مدرسان است. تسلط مدرسان بر روش‌های آموزشی کارکنان و توانایی آن‌ها در اداره و مدیریت کلاس‌های ضمن خدمت، اهمیت زیادی دارد.

پیش‌بینی وضعیت و امکانات اجرایی دوره: مؤلفه‌ی دیگری که در مرحله‌ی تهیه و تنظیم برنامه‌ی عملی باید مورد توجه قرار گیرد، پیش‌بینی وضعیت اجرایی دوره است. در این زمینه می‌توان بخش‌های متفاوتی را مد نظر قرارداد:

- وضعیت مدرسان؛
 - نحوه‌ی گزینش شرکت‌کنندگان در دوره‌ها؛
 - مدت دوره و زمان برگزاری آن؛
 - عده‌ی شرکت‌کنندگان؛
 - تجهیزات و امکانات مورد نیاز؛
 - واگذاری وظایف و مسئولیت‌ها به افراد؛
 - تهیه و توزیع اطلاعیه‌ی برگزاری دوره.
- در شماره‌های آینده، به تفصیل در مورد این عناصر سخن خواهیم گفت. ■

منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر

۱. محمدی، داوود (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: انتشارات پیام.
۲. امریان، محمد و محمدی، داوود (بی‌تا). مقدمات تکنولوژی آموزشی، ج ۸، تهران: آیش.
۳. فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۷۶). درآمدی بر برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: سرآمدکاووش.
۴. ویتلانیک، نیم (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی برای آموزش اثربخش، ترجمه‌ی محمد چیلدری، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
5. Leslie, Rae (1995). Techniques of Training, Bower pub
6. www. Canlearn.ca

نماینده‌ی مهربان!

♦ زهرا چگینی

مدیر هنرستان نور، منطقه‌ی ۱۴ تهران

با آن‌که هر روز بیش‌تر از روز قبل به اهمیت کتاب و کتاب‌خوانی پی می‌بریم، سال‌هاست مدارس در دوره‌های متفاوت، با کمبود کتاب‌دار مواجه‌اند. آیا بدون حضور کتاب‌داری که حداقل

کار او دادن و پس گرفتن کتاب است، می‌توان ضمن مراقبت‌های لازم از کتاب، انگیزه‌ی تحقیق و مطالعه را نیز در دانش‌آموزان به‌وجود آورد؟ امروزه، که بر طرفداران حذف برخی محدودیت‌ها، از جمله نرده‌های بوستان‌ها از ظواهر شهر افزوده می‌شود، به‌نظر می‌رسد فصلی تازه رسیده است که نه تنها در مدارس و مراکز ورزشی و آموزشی، بلکه در مراکز مطالعاتی نیز به روی کودکان و نوجوانان باز شود تا افراد با کتاب حداقل رابطه‌ی بصری و حسی برقرار کنند و در چند قدمی خود به منابع مورد نیاز دسترسی داشته باشند.

بر این اساس و با توجه به نقش تربیتی معلم، پیشنهاد می‌شود:

- یک قفسه‌ی کتاب (کمد کتاب‌خانه)، در هر کلاس گذاشته شود.
- از هر کلاس، دانش‌آموز علاقه‌مند و مسئولیت‌پذیری در مقام «نماینده‌ی کتاب» انتخاب شود.

- کتاب‌های موجود با توجه به رشته و پایه، بین کلاس‌ها تقسیم و توزیع شود.

- فهرست کتاب‌های موجود در هر کلاس در سه نسخه تنظیم و به امضاهای لازم برسد (یک نسخه برای الصاق در تابلو تا در معرض دید عموم قرار گیرد. نسخه‌های دیگر هم با شرح وظایف مکتوب، نزد مربی یا هر مسئول محترم دیگر و نماینده‌ی کتاب باشد).

- زمان فعالیت این کتاب‌خانه‌ها زنگ‌های تفریح باشد و



طریق مسابقه، تبلیغ و... صورت گیرد؛ شاید با اجرای این طرح، ضمن ترویج کتابخوانی، معلمان نیز بیش تر به نقش تربیتی خود نزدیک شوند و در این عرصه راهنما و مشاور خوبی برای دانش آموزان باشند و عامل ترغیب مطالعه و تحقیق بیش تر بین آنان شوند. باشد که با آغاز هر «مهر»، فصل رویشی نو رقم زنیم. نکته: این طرح در مدرسی که از وجود کتابدار نیز برخوردارند، قابل اجراست. ■

✓ آموزش عملی واگذاری اختیار، پرورش و ترویج امر مطالعه و تحقیق؛
 ✓ نزدیکی و انس بیش تر با کتاب و دستیابی سریع به منابع؛
 ✓ افزایش تبادل کتاب، تعامل، رقابت مثبت و فعالیت های جانبی بین دانش آموزان؛
 ✓ پرورش خلاقیت و ابتکار دانش آموزان به خصوص «نماینده ی کتاب» تا حداکثر فعالیت در زمینه ی تبادل کتاب، ترویج مطالعه و حتی افزایش تعداد کتاب ها از

کتاب ها با ترغیب و راهنمایی معلمان هر رشته یا پایه، بین دانش آموزان مبادله شود.

- مسئولیت همه ی امور، اعم از نگهداری، تحویل و... به عهده ی «نماینده ی کتاب» باشد.

- با اجرای این طرح، دستیابی به این اهداف مورد انتظار است:

✓ تقویت اعتماد به نفس و روحیه ی مسئولیت پذیری در دانش آموزان؛

ظفر

تفاوت های من و رئیس

وقتی کاری را دیر تمام می کنم، کند هستم.
 وقتی رئیسم کار را طول می دهد، دقیق و کامل است. □

وقتی من کاری را انجام نمی دهم، تنبل هستم.
 وقتی رئیسم کاری را انجام نمی دهد، مشغول است. □

وقتی بدون این که از من خواسته شود، کاری را انجام می دهم، قصد دارم خودم را زرنگ جلوه دهم.
 وقتی رئیسم این را کار را می کند، ابتکار عمل به خرج داده است. □

وقتی در محل کار نباشم، جایی خارج از محل کار در حال گشت زدن هستم.
 وقتی رئیسم در دفترش نباشد، مشغول انجام دادن امور سازمان است. □

وقتی بکوشم رضایت رئیسم را جلب کنم، چاپلوسم.
 وقتی رئیسم، رئیسش را راضی نگه دارد، همکاری می کند. □

وقتی کار خوبی انجام می دهم، رئیسم هرگز به خاطر نمی آورد.
 وقتی کار اشتباهی انجام دهم، رئیسم هرگز فراموش نمی کند. □

وقتی یک روز مرخصی استعلاجی داشته باشم، همیشه مریض هستم.
 وقتی رئیسم در مرخصی استعلاجی باشد، حتماً خیلی بیمار است. □

وقتی مرخصی بخواهم، باید کلی دلیل و توجیه بیاورم.
 وقتی رئیسم به مرخصی برود، باید می رفت چون خیلی کار کرده است. □

وقتی اشتباهی کنم، نادان هستم.
 وقتی رئیسم اشتباه کند، مانند دیگران یک انسان است.



فضاهای آموزشی در کشورهای پیشرفته دنیا، بیش از پیش مورد توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته است و برای جذاب‌تر کردن این فضاها، تدابیر گوناگونی اندیشیده‌اند. به‌راستی فضای آموزشی چهار کشور پیشرفته آمریکا، انگلستان، کانادا و استرالیا چگونه است و چه تفاوتی با فضاهای آموزشی کشور ما دارد؟ برای پاسخ به این سؤال، به‌سراغ دانش آموزشی رفتیم که حداقل سه سال از دوره ابتدایی را در مدارس یکی از این کشورها تحصیل کرده‌اند و اکنون در مدارس ایران به تحصیل اشتغال دارند. والدین آنان نیز بخشی دیگر از جامعه‌ی آماری ما را تشکیل می‌دهند. آنچه در ادامه‌ی مطلب می‌خوانید، جمع‌بندی نظریات آن‌هاست.

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های فیزیکی فضاهای آموزشی چهار کشور آمریکا، انگلستان، کانادا و استرالیا، انعطاف‌پذیری و تغییر الگوی کلاس‌ها متناسب با روش‌های جدید تدریس است. در روش‌های جدید تدریس، تأکید بر دانش‌آموزمحوری و همکاری گروهی است. به این سبب، چیدمان کلاس‌ها در این کشورها تغییر یافته است و از نیمکت‌هایی که پشت سرهم چیده شده‌اند، خبری نیست. در کلاس‌های درس،

محل قرار گرفتن میز و صندلی‌ها تغییرپذیر است. کف کلاس با موکت پوشانده شده است و اکثر اوقات دانش‌آموزان روی موکت می‌نشینند و فعالیت‌های کلاسی را انجام می‌دهند. چنین وضعیتی از احساس خستگی و یک‌نواختی جلوگیری می‌کند و از همه مهم‌تر، امکان تعامل بیش‌تر را میان افراد گروه فراهم می‌آورد. در چنین جوئی، دانش‌آموزان نه تنها از مهارت‌های کلامی برای انتقال مفاهیم استفاده می‌کنند، بلکه مهارت‌های غیر کلامی هم در انتقال اطلاعات و برقراری ارتباطات سهمی اساسی دارند. این در حالی است که الگوی فضای آموزشی رایج در اکثر کشورهای در حال توسعه، مانند ایران، این‌گونه نیست. الگوی معماری در این مدارس ترکیبی از ردیف‌های موازی و سلسله‌ای از خطوط مستقیم است که نحوه‌ی حرکت در مدرسه را مشخص می‌کنند. از در حیاط به ورودی ساختمان، سپس در امتداد راهروها و سرانجام به داخل کلاس درس و در جهت قرار گرفتن ردیف مستقیم و یک‌نواخت صندلی‌ها و نیمکت‌ها که آرایش کلاس درس را تشکیل می‌دهد. این نوع نگرش خطی از دانش‌آموزان می‌خواهد نظم و انضباط را تنها در شکل فیزیکی صف‌ها تصور کنند و در داخل کلاس تنها به محل استقرار معلم چشم بدوزند و امکان برقراری تعامل میان دانش‌آموزان وجود ندارد.

از دیگر تفاوت‌های قابل ملاحظه در کشورهای پیشرفته با کشور ما، برقراری ارتباط اولیای مدرسه با جامعه از طریق ایجاد مدارسی بدون دیوار است. از سوی دیگر، در چهار کشور مورد مقایسه، فضاهایی با وسعت زیاد برای فعالیت‌های گوناگون ورزشی، تفریحی، آزمایشگاهی و کارگاهی اختصاص یافته است. وجود فضای سبز در این مدارس، روحیه‌ی شادابی و سرزندگی را در دانش‌آموزان ایجاد و آن‌ها را به محیط آموزشی علاقه‌مند می‌کند. به‌ویژه که امکانات گوناگون تفریحی و ورزشی هم در این مدارس در نظر گرفته شده است. به‌علاوه، تراکم دانش‌آموزی نیز در کلاس‌های درس به چشم نمی‌خورد. در صورتی که در مدارس ایران، در اکثر موارد و به ویژه در مدارس شهری، فضای کافی برای جست‌وخیز دانش‌آموزان وجود ندارد و اکثر مدارس و کلاس‌های ساخته شده بدون رعایت استانداردهای جهانی است.

نتایج تحقیقات یزدان‌پناه^۱، کریمی‌جشنی^۲ و سفردوست^۳ نشان می‌دهد که سرانه‌ی فضاهای آموزشی مناطق گوناگون کشور، به‌غیر از مدارس کار و دانش، مناسب نیست و کمتر از سرانه‌ی استاندارد است. نتایج تحقیق سمیع‌آذر^۴ نیز نشان می‌دهد که آنچه در مدارس نظام آموزشی ایران اتفاق می‌افتد، توجه به جنبه‌های آموزشی است

کلیدواژه‌ها: فضاهای آموزشی، مهارت‌های کلامی، کلاس درس

پژوهش‌های مدیریت شهری

فضاهای آموزشی و کشورهای پیشرفته

♦ دکتر شهناز هاشمی

و فضاهای آموزشی موجود، جواب‌گویی نیازهای عاطفی و به‌طور کلی جنبه‌های پرورش روح و روان دانش‌آموزان نیست. او اظهار می‌دارد که حیاط مدرسه یک فضای مفرح با درخت، گل و باغچه نیست و فعالیت آموزشی نیز در آن صورت نمی‌گیرد. درباره‌ی آزمایشگاه‌ها و نیز فضاهای ورزشی مدارس ایران، تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که سرانه‌ی این فضاها خیلی کمتر از استانداردهای تعیین شده است (کریمی جشنی).

نکته‌ی بعد، انعطاف‌پذیری در بهره‌گیری از این فضاهای آموزشی است. وقتی کلاس‌های درس با انعطاف‌پذیری برای نیازهای دوره‌ی تحصیلی طراحی شوند،

در مدارس، امکانات وصل رایانه‌ها از طریق شبکه‌های محلی و شبکه‌های جهانی اشاره کرد.

از آن‌جا که هدف اساسی در توسعه‌ی فضاهای یادگیری، فراهم آوردن وضعیتی برای ارضای نیازهای آموزشی دانش‌آموزان است، این فضاها باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که کاربرد برنامه‌ی آموزشی مطلوب را تسهیل کنند. به این سبب، باید با تغییراتی که در طول برنامه‌ی آموزشی رخ می‌دهد، هماهنگ باشند. از آن‌جا که هدف‌ها، برنامه‌ی مدارس و روش‌های تدریس، با گذشت زمان تغییر می‌یابند، در معماری فضاهای یادگیری، همواره نیاز به انعطاف‌پذیری احساس می‌شود.

بعدفرهنگی به‌توانایی‌ها و شایستگی‌های کارکنان، رفتار و منش آنان، نحوه‌ی برقراری ارتباط و مسئولیت‌شناسی افراد یک مؤسسه بستگی دارد. ایجاد محیطی شاد، سرزنده و سرشار از دوستی، هم‌دلی، مسئولیت‌شناسی، نظم و انضباط، نتیجه‌ی فرهنگ درست حاکم بر مدرسه است. فضای فرهنگی مثبت بر میزان کارایی آموزگاران، میزان درگیر شدن والدین در امور مدرسه و نیز پیش‌رفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. برای آگاهی از وضعیت فرهنگی این مدارس، به مقاله‌ی دکتر بی‌بی‌عشرت زمانی و دکتر احمدرضا نصر اصفهانی، که در فصل‌نامه‌ی شماره‌ی ۲۳ نوآوری‌های آموزشی چاپ شده است، مراجعه کنید. ■



پی‌نوشت

۱. یزدان‌پناه، قربانعلی (۱۳۷۳). بررسی وضع موجود فضاهای آموزشی مدارس ابتدایی مازندران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۲. کریمی جشنی، جابر (۱۳۷۸). تحلیلی از وضعیت موجود و مطلوب فضاها و تجهیزات آموزش متوسطه‌ی استان فارس با توجه به شاخص‌های برنامه‌ی دوم توسعه، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، اصفهان: دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.
۳. سمیع‌آذر، علیرضا (۱۳۷۶). «نقش محیط کالبدی در پویایی آموزش و پرورش»، فصل‌نامه‌ی مدرسه‌ی نو، شماره‌های ۴، ۶ و ۷.
۴. سفردوست، احمد (۱۳۷۱). بررسی توزیع پراکندگی فضاهای آموزشی و هماهنگی آن با توزیع جمعیت. رشت: شورای تحقیقات اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان گیلان.

فضای آموزشی معمولاً دارای دو بعد فیزیکی و فرهنگی است. بعد فیزیکی فضای آموزشی، شامل محوطه‌ی مدرسه، فضای سبز، ساختمان‌های آموزشی (کلاس‌ها، آزمایشگاه‌ها، کارگاه‌ها، کتاب‌خانه، مراکز رایانه، سالن چندمنظوره، مرکز دیداری و شنیداری) است که برای محیط آموزش و یادگیری در نظر گرفته شده است. تجهیزات آموزشی امکانات و وسایلی است که در کلاس درس، کتاب‌خانه، آزمایشگاه، کارگاه، مرکز دیداری و شنیداری و مراکز رایانه وجود دارد.

درک و فهم را در افراد افزایش می‌دهند و سبب بروز خلاقیت و ابتکار در آن‌ها می‌شوند. به‌علاوه، با تغییر هدف‌ها و روش‌های آموزشی، باید تغییرات متناسبی در فضاهای آموزشی پیش‌بینی گردد. یکی از تغییرات مهم به‌وجود آمده، ورود رایانه‌ها در زندگی و نقش روزافزون این وسایل ارتباطی است. در مدارس کشورهای غربی، نه تنها آموزش در مورد این فناوری را در هدف‌های آموزشی گنجانده‌اند، بلکه فضاهای مناسب این آموزش را نیز فراهم آورده‌اند. از جمله‌ی این اقدامات می‌توان به احداث مراکز رایانه

با حضور ۹۰۰ نفر از مدیران و معاونان صورت پذیرفت:
برگزاری آزمون از محتوای رشد مدیریت مدرسه در منطقه ۱۵ تهران

مسابقه، عاملی برای موفقیت

گزارش: یاسمن محمودی



مورد برگزاری آزمون گفت: «مطالعه انگیزه می‌خواهد و این آزمون‌ها انگیزه ایجاد می‌کنند که افراد مطالعه‌ی عمیق و دقیق داشته باشند. مطالعه‌ی رشد مدیریت مدرسه، در اداره کردن مدرسه به مدیران کمک می‌کند.»

شهین حاجی پوران، مدیر برگزیده‌ی آزمون نشریه‌ی رشد مدیریت مدرسه، دارای مدرک لیسانس و ۲۰ سال سابقه‌ی مدیریت است. وی گفت: «مجله‌ی رشد مدیریت مدرسه از کیفیت خوبی برخوردار است و مطالب مفیدی دارد، اما متأسفانه فرصت مطالعه در مدرسه برای ما کم است. به همین دلیل از وقت شخصی برای مطالعه استفاده می‌کنیم. امیدواریم برنامه‌ریزی‌هایی انجام شود تا بتوانیم بهره‌ی بیشتری از این مجله ببریم.»

وی افزود: «بنده و همکارانم مجلات را می‌خواندیم و به سؤالات پاسخ می‌دادیم. گاهی سؤال‌ها با محتوا از نظر مفهومی تفاوت داشت. اما با تبادل نظر و بحث به نتیجه نهایی می‌رسیدیم.»

خانم حاجی پوران در پایان گفت: «چون فرصت مطالعه در مدرسه بسیار اندک است، این آزمون‌ها باعث می‌شوند مروری اجمالی بر مجلات داشته باشیم.»

از چهار سال پیش تاکنون، این آزمون در منطقه‌ی ۱۵ برگزار می‌شود. ابتدا از دوره‌ی متوسطه شروع کردیم. یعنی گروه مدیران دوره‌ی متوسطه تصمیم گرفتند، اطلاعات مدیران را به روز کنند و اطلاعاتی را که باید از چندین کتاب و مجله گردآورند، از مطالب این نشریه گزینش و سامان‌دهی کنند. موضوعاتی چون راهکارهای جدید و شیوه‌های مدیریت، از جمله مطالب این مجله است.»

وی افزود: «گروه مدیران منطقه سؤال‌ها را طراحی و به مدارس می‌فرستند و آزمون به صورت تستی برگزار می‌شود. این فعالیت تا به حال موفقیت‌آمیز بوده است.»

اشرفی در پایان گفت: «برای رساندن مفهوم به دیگران باید راهکارهایی را پیش‌بینی کرد که در این مورد، رشد مدیریت مدرسه به ما انگیزه و راهکار می‌دهد. باید بپذیریم که در هر برنامه‌ی یاددهی - یادگیری، یکی از عوامل موفقیت، مسابقه است.»

گفت‌وگو با دو مدیر برگزیده

خانم **دستجردی** با مدرک لیسانس و ۱۷ سال سابقه‌ی مدیریت، از مدیران برگزیده‌ی آزمون رشد مدیریت مدرسه است. وی در

آزمون نشریه‌ی رشد مدیریت مدرسه بین مدیران و معاونان دوره‌های تحصیلی سه‌گانه مدارس منطقه ۱۵ تهران طی مراسمی با حضور رییس و معاونان آموزش متوسطه‌ی منطقه مذکور برگزار و به برگزیدگان این آزمون جوایزی اهدا شد.

به گزارش خبرنگار ما، در این آزمون جمعاً حدود ۹۰۰ نفر از مدیران و معاونان منطقه ۱۵ شرکت کرده بودند که ۱۰۰ نفر از آن‌ها به عنوان برگزیدگان این آزمون انتخاب و جوایزی به آنان اهدا شد.

اشرفی، معاون آموزش نظری و مهارتی منطقه‌ی ۱۵، در حاشیه‌ی مراسم اهدای جوایز به خبرنگار ما گفت: «این آزمون با هدف مطالعه‌ی بیشتر مجله‌ی رشد مدیریت مدرسه و به کارگیری فنون مدیریت و برای بهتر اداره کردن مدارس برگزار شد.» در سال‌های قبل، یکی از اهداف ما این بود که نگذاریم زحمات مجموعه‌ی کارکنان مجله‌ی رشد مدیریت مدرسه که سعی می‌کنند اطلاعاتی جامع و به روز در اختیار مخاطبان، یعنی مدیران و معاونان مدارس قرار دهند، از دست برود و کاری کنیم که مثمر ثمر باشد. با گروه مدیران مشورت کردیم و



یک نگاه یک نگرانی

♦ حبيب يوسف زاده

سرديبر رشد نوجوان

چندی پیش فرصتی فراهم آمد که سردبیران مجله‌های رشد، به یکی از استان‌ها سفر کنند تا با دیدار چهره‌به‌چهره با معلمان و مدیران و دانش‌آموزان، نوعی نظرسنجی حضوری کرده باشند و به درک بهتری از ذائقه‌ی مخاطبان خود دست یابند. در یکی از شهرها، گذر ما به یک مدرسه‌ی راهنمایی «شاهد» با امکانات خوب، افتاد. مدیر پرتلاش مدرسه می‌گفت در مجموع چهار یا پنج نفر از دانش‌آموزان مدرسه، از فرزندان شهدا و بقیه از فرزندان مسئولان شهر هستند. «اتاق رایانه» بسیار چشم‌نواز بود. حدود بیست دستگاه رایانه با صفحه‌ی نمایش LCD برای استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی مهیا شده بود. اما معلوم بود که از ابتدای سال تحصیلی، کسی دست به آن‌ها نزده است و نیاز به غبارروبی داشتند! آقای مدیر می‌گفت: «به دلیل طرح سامان‌دهی نیروها، متصدی اتاق رایانه نداریم! معلم‌ها هم به سبب برخی پیچیدگی‌های موجود، به استفاده از این امکانات چندان رغبتی نشان نمی‌دهند!» با خودم گفتم: بله، وقتی با یک جزوه یا مجموعه «سؤال‌های پرتکرار» بتوان سررشته قضیه را جمع کرد، چه نیازی به استفاده از این امکانات است.

در و دیوار کلاس‌ها از تمیزی برق می‌زد و دورتادور حیاط پر بود از انواع پوسترها و بنرهای بزرگ با مضامین دینی

و علمی. با وجود این، کتاب‌خانه‌ی مدرسه به یک قفسه‌ی فلزی محدود می‌شد که چند ردیف کتاب از پشت شیشه‌ی آن نمایان بود. با اشتیاق جلو رفتم تا ببینم چه کتاب‌هایی را دست‌چین کرده‌اند و در آن قفسه گذاشته‌اند. با کمال تعجب دیدم تمام موجودی کتاب‌خانه، آزمون‌های چندگزینه‌ای و تست هوش و حل‌المسائل و کتاب‌هایی از این دست است. عکس کتاب‌ها را هم گرفتم تا مبادا فکر کنید پیاز داغ نوشته‌ام را زیاد کرده‌ام! محض رضای خدا، در میان این «یاران بی‌زبان» اثری از یک کتاب شعر، داستان یا حتی کتاب‌های مناسب علمی نبود که کمی تخیل بچه‌ها را قلقلک بدهد. صحنه‌ی دل‌گیری بود.

وقتی زنگ خورد و چهره‌های شاداب بچه‌ها راه‌روها و حیاط مدرسه را پر کرد، از نگاه به صورت آن‌ها شرم داشتم. احساس می‌کردم نوعی موربانه به باغ دانش سرایت کرده و کم‌کم بچه‌های ما را به پوکی معرفت دچار می‌کند. احساس گناه می‌کردم. شاید بخشی از این اوضاع تقصیر من هم بود. از خودم پرسیدم مدارس برخوردار که این‌طور باشند، در مناطق محروم چه خبر است؟! بعد از خداحافظی با مسئولان مدرسه،

در راه که می‌آمدم، فضای مدرسه در ذهنم می‌چرخید. چشم‌گیرترین چیز در آن مدرسه، اتاق مجهز رایانه بود که بلااستفاده

مانده بود. ناگهان به یاد مقاله‌ای افتادم که قبلاً در یک سایت اینترنتی خوانده بودم. در آن مقاله روشی معرفی شده بود که چند کاربر هم‌زمان بتوانند از یک رایانه استفاده کنند. یعنی فقط با داشتن صفحه‌کلید و موش‌واره و صفحه‌ی نمایش، می‌توانستند به یک «کیس» واحد متصل باشند و بدون کاهش سرعت، کارهای خود را انجام دهند. برای جزئیات بیش‌تر کافی است عبارت «یک کامپیوتر و چند کاربر» یا «multi user pc» را در سایت‌هایی چون گوگل جست‌وجو کنید. پیش خود حساب کردم با چنین روشی می‌شود در هر مدرسه، چند دستگاه رایانه صرفه‌جویی کرد و بار مالی گزافی را از دوش آموزش و پرورش برداشت. به راستی با کمی تدبیر و دل‌سوزی چه‌ها که نمی‌توان کرد؟ خوب است دست کم در سال جاری، که «سال اصلاح الگوی مصرف» نام‌گذاری شده است، به منابع و داشته‌های خود نگاهی دوباره بیندازیم. گاهی یک ابزار ابتکاری و انعطاف‌پذیر، کار ده‌ها ابزار را انجام می‌دهد و تا حد زیادی دست‌وپال ما را باز می‌کند. بی‌شک نگران‌کننده است که در مدرسه‌ای، چندین رایانه‌ی بلااستفاده داشته باشیم یا کتاب‌خانه‌های مدرسه‌ها از غذای مناسب برای روح فرزندانمان چنین عاری باشند و فرهنگ «فست‌فود» و تب نوبه‌ی کنکور آن‌ها را از معنی تهی کند. ■



اصول و مبانی سازمان، مدیریت و سرپرستی



نویسنده: داوود محمدی
ناشر: آبیژ (۱۸-۶۶۵۶۶۵۰۹)
تاریخ نشر: ۱۳۸۷ تهران

گرچه به حکم ژرفاندیشی، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که مدیریت همزاد بشر است، اما شروع مدیریت به صورت علمی را می‌توان به انتشار کتاب اصول «مدیریت علمی» اثر تیلور نسبت داد. در واقع هنگامی که سخن از مدیریت به میان می‌آید، اداره چندین نفر توسط یک تن مجسم می‌شود.

از زمان تیلور تاکنون کتاب‌های زیادی در این زمینه نگاشته شده که هر کدام واجد ارزش‌های خاص خود بوده‌است. در نگارش کتاب حاضر، سعی شده است علاوه بر پوشش عناوین مرتبط به صورت نسبتاً جامع، به زبان ساده نگاشته شود تا حد امکان کاربردی نیز باشد. به همین جهت در دوره‌های متعدد ضمن خدمت کارکنان نیز، می‌تواند به عنوان منبعی مناسب مورد استفاده قرار گیرد. دوره‌هایی مانند مهارت‌های مدیریت و سرپرستی، شیوه‌های ایجاد انگیزش، فنون مذاکره، ارتباط مؤثر و دوره‌های مشابه

شیوه‌های ارتباط مؤثر

نویسندگان: عادل خالقی ثمرین و محمود شیخ‌پور

ناشر: تندیس علم

محل نشر: تهران



در این کتاب، تکنیک‌ها و شیوه‌های مفیدی برای ایجاد ارتباط مؤثر با عوامل انسانی ارائه شده است تا به افراد کمک کند در زمینه‌های تربیتی و حیطه‌های کاری، از توان و انرژی خود استفاده بهتری به عمل آورند و به رشد و گسترش مهارت‌های مشاوره‌ای مؤثر و راه‌کارهای مداخله‌ای لازم، دست یابند. مدیران زمانی نقش رهبری خود را به خوبی ایفا خواهند کرد

که با کارکنان روابط صحیحی داشته باشند و به جای ایجاد محیطی خشک و خشونت‌آمیز کارگاهی، بر دل‌های همکاران خود حکومت کنند.

این کتاب در هشت فصل و ۱۲۸ صفحه تدوین شده است و خواندن آن را به کسانی که برای ایفای نقش مؤثرتر، به تکنیک‌های ارتباطی نیاز

دارند، توصیه می‌کنیم. ■

همکار محترم آقای علی تنگستانی، مدیر مدرسه‌ی راهنمایی جوادالائمه (ع) بوشهر

مقاله‌ی تجربی شما در زمینه‌ی شیوه‌های فعال‌سازی شورای معلمان مدرسه را دریافت کردیم و پس از طی مراحل داوری، در نوبت انتشار قرار دادیم. ولی با کمال تعجب مشاهده کردیم این نوشته در یکی از شماره‌های آبان‌ماه ۸۸ هفته‌نامه‌ی نگاه به روی داده‌های آموزش و پرورش چاپ شده است. از شما و سایر همکاران گرامی درخواست می‌کنیم به هیچ وجه این رویه را در دستور کار خود قرار ندهید. ارسال هم‌زمان یک نوشته به چند نشریه، از لحاظ حرفه‌ای کار صحیحی نیست و تا زمانی که مطمئن نشده‌اید نشریه‌ی اول، که کارتان به دفتر آن رسیده است، نوشته‌ی شما را چاپ نمی‌کند، از ارسال آن به سایر نشریه‌ها خودداری کنید. بدون شک از این به بعد، با آثار ارسالی شما و سایر همکارانی که آثارشان در عین ثبت در دفاتر مجله‌های رشد، در سایر نشریه‌ها نیز چاپ می‌شود، با تأمل برخورد خواهیم کرد. در حال حاضر مجبوریم نوشته‌ی ویراستاری و حروف‌چینی شده‌ی شما را بایگانی کنیم و باید توجه داشته باشید که از این بابت، هزینه‌هایی روی دست مجله مانده که اگر چه کم است، ولی در عصری که همه از کمبود منابع گله دارند، باز هم زیاد است.

□□□

مقالات و نوشته‌های این عزیزان را دریافت کردیم، ولی به دلیل حجم کم مجله‌ی رشد مدیریت مدرسه و میزان، تنوع و حجم بالای آثار دریافتی از همکاران محترم، امکان چاپ همه‌ی آن‌ها را از ما می‌گیرد. با پوزش از همه‌ی همراهان محترمی که به هر دلیل ناچاریم از چاپ نوشته‌های آنان خودداری کنیم، کماکان منتظر سایر آثار آنان باقی می‌مانیم.

مونس پازکی، دبیر زبان مدرسه ائمه اطهار، پاکدشت؛ **زهرا حسینی**، کرمانشاه؛ **رحمت نعمتی میرده**، فریدونکنار؛ **کامیار قهرمانی فرد**، کلیبر، آذربایجان شرقی؛ **سعید عبدالحی**، مدیر مدرسه شهید پرنیا، رباط کریم؛ **شهناز حسین زاده**، منطقه ۱۶ تهران؛ **شهین خلخالیه**، مدیر دبستان پیک نور ۱، منطقه ۱۶ تهران؛ **سیده رقیه سیدی**، نکا، مازندران؛ **نسرین سالاری**، مدیر دبیرستان صفریور، بابلسر؛ **شاکر محیسن**، معاون مدرسه راهنمایی آزادگان، کنگان؛ **سیف‌زاده**، مدیر دبستان امید امام، منطقه ۱۶ تهران؛ **سکینه صدیق میرعظیمی**، مدیر مدرسه راهنمایی شاکرین، منطقه ۱۵ تهران؛ **اکرم سادات موسوی**، دبیر مدرسه مطهره، منطقه ۵ تهران ■