

مدیریت مدرسه

دوره یازدهم | آذرماه ۱۳۹۱ | شماره پی در پی ۸۸ | ۳۲ صفحه | ۴۵۰۰ ریال

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای مدیران، معاونان، مشاوران و مربیان مدارس



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول:

محمد ناصر

سر دبیر:

حیدر تورانی

شورای برنامه ریزی و کارشناسی:

مرتضی مجدفر، داوود محمدی

صادق صادق پور، محرم آقازاده، نوریه شادالویی

مدیر داخلی:

شهلا فهیمی

ویراستار:

افسانه حجتی طباطبائی

طراح گرافیک:

سیدحامد الحسینی

۲ ظاهر جذاب، باطن نارس | سردبیر

۳ چون ابرهای رام و باران زان | دکتر محمدعلی شامانی

۴ همه چیز درباره نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش | نورمحمد خادمی فرد

۹ بازی روی ریل | هنرجو فرهنگی

۱۰ روش های مدیریتی حضرت زینب (س) | فاطمه مرادی خانی

۱۳ یک پیشنهاد ساده برای مراسم آغازین | نرگس رجایی

۱۴ معاونان آموزشی در مدارس چه می کنند؟ | سیمین نقش

۱۵ کلید موفقیت در دستان شماس | محمد نشاسته ریز

۱۶ صداقت و رهبری | سمانه الهی

۱۸ دو شیوه هم خانواده | مرتضی مجدفر

۲۲ برقراری پیوند میان اولیا و مدرسه | فاطمه جعفر آبادی

۲۴ کتابخانه مدیریت مدرسه

۲۵ مدیریت مدرسه محور محلی: چند تجربه | دکتر محرم آقازاده، دکتر حیدر تورانی



قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

مقاله هایی را که برای این مجله می فرستید باید با مدیریت آموزشی و آموزشی مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی هم خوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن باشد چنان چه مقاله اخلاصه می کنید این موضوع را قید بفرمایید. در مدیریت مدرسه از نوشته های کاربردی و مبتنی بر تجربه های مستندسازی شده مدرسه های استقبال می کنند. مقاله ها باید یک خط در میان در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته و با مایل شین شوند. متن مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. محل قرار دادن جدول ها، نمودار ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. شورای برنامه ریزی مجله در رد قبول و ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. آرای مندرج در مقاله ها ضرورتاً تأییدین رای و نظر مسئولان دفتر انتشارات کمک آموزشی و شورای برنامه ریزی و مدیریت مدرسه نیست و مسئولیت پاسخ گویی به پرسش های خوانندگان با پدیدآورندگان آثار است. مجله از بازپس فرستادن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود معذور است.

ظاهر جذاب، باطنی نارس

|| سردبیر ||

کوتاه پیش می‌رویم؛ چیزی شبیه دوی ماراثن. آرامش ما هم کارمان را غنا می‌بخشد و هم اطرافیان ما را که در کارها مشارکت دارند، همراه‌تر می‌کند و سبب می‌شود که آن‌ها نظر ما را بهتر دنبال کنند. همان‌طور که تعجیل در کاهش وزن و لاغری زود هنگام علاوه بر عوارض منفی ما را دوباره به وضعیت قبل برمی‌گرداند، مدیریت تعجیلی و دوپینگ نیز این‌گونه است. برنامه‌ای را به سرعت به پایان راه می‌بریم اما دیری نپاییده مجدداً به نقطه آغاز برمی‌گردیم. به عبارتی، نه تنها به نتایج مورد نظر و مورد انتظار نمی‌رسیم بلکه به این ترتیب، نوعی ناامیدی و بی‌اعتمادی به بدنه سازمان تزریق می‌شود.

یاد بگیریم کارهای بزرگ را به اجزای کوچک تبدیل کنیم. آن‌ها را درست تعریف کنیم، پیوسته بر حسن اجرای آن‌ها نظارت داشته باشیم و آن‌ها را طی زمان معقول استمرار دهیم. نخواهیم کارها را سریع به انجام برسانیم و دفتر گزارش کارهایمان را کامل کنیم؛ در این صورت، انبان را با کاه پر کرده‌ایم.

«همه ما می‌دانیم افراد چگونه وزن خود را کاهش می‌دهند؛ کمتر می‌خورند و بیشتر ورزش می‌کنند. آن‌ها خیلی کم غذا نمی‌خورند و خیلی زیاد هم ورزش نمی‌کنند؛ فقط این کارها را به طور مداوم انجام می‌دهند تا در طول زمان به نتیجه دلخواه برسند.

هر یک از ما در مدرسه‌ای که رهبری و مدیریت آن را داریم، با موضوعات مختلفی مواجه شده‌ایم و تجربه کرده‌ایم که تصمیمات و اقدامات درست ولی مستمر و پیوسته می‌تواند ما را در یک دوره زمانی معین به نتیجه دلخواه برساند. اقدامات فشرده و متراکم و فعالیت‌های به اصطلاح «دوپینگ» نتایج زودرس و ناپخته به همراه داشته و اگرچه ظاهر چنین کارهایی ما را فریب می‌دهد، باطن نارس آن‌ها، مدرسه‌مان را دستخوش فرسودگی و لختی می‌کند.

پس نباید در به نتیجه رساندن برنامه‌هایمان عجل داشته باشیم و بخواهیم زود هنگام به پایان خط برسیم. ما در مدرسه «مسابقه دو سرعت» نداریم. آرام و با گام‌های



❖ دکتر محمدعلی شامانی ❖

چون ابرهای رام و باران را



رازسروها



سازند و انسان بی تاب و بی قرار و انسان افسرده حال، جز افسردگی را بر بوم زندگی نقاشی نخواهد کرد. «پروdgara، ما را از کسائی قرار ده که درختان شوق دیدار تو در باغ سینه هایشان پا گرفته و سوز محبت تو سراسر قلب آنان را فرا گرفته است.»^(۱)

باید یاد بگیریم که چگونه روح و جان را از آنچه ما را تیره می کند و احساس های منفی را چون گردبادی سهمناک در سرزمین وجودمان به گردش درمی آورد، دور کنیم. باید بیاموزیم که عصبانیت هایمان را مهار کنیم، خودخواهی هایمان را زنجیر کنیم و گل های عشق به بندگان خدا را در باغچه دلمان پرورش دهیم. باید نه تنها مراقب سرزمین روح خود باشیم، که همراه در فضایی سرشار از بندگی، پرتلاش، مصمم، خوش بین، اهل رضا و توکل، پرشور و مشتاق فضا را از امید و خدمت سرشار سازیم. تمام سازمان های موفق دنیا با درک درست از این مهم تلاش می کنند که با ایجاد فضایی امن و آرامش زا فرصت بالندگی را برای همکاران خود به وجود آورند.

به راستی، آیا ما می توانیم آرامش خود را پاسبانی کنیم؟ امام صادق (علیه السلام) فرمود: کسی که خشمی را فرو خورد، با اینکه بر اعمال آن تواناست، خداوند قلب او را تا روز قیامت از امن و ایمان پر کند.^(۲)

منبع

۱. مناجات خمس عشر، مناجات العارفین.
۲. مستدرک الوسائل، ج ۲، ص ۸۸.

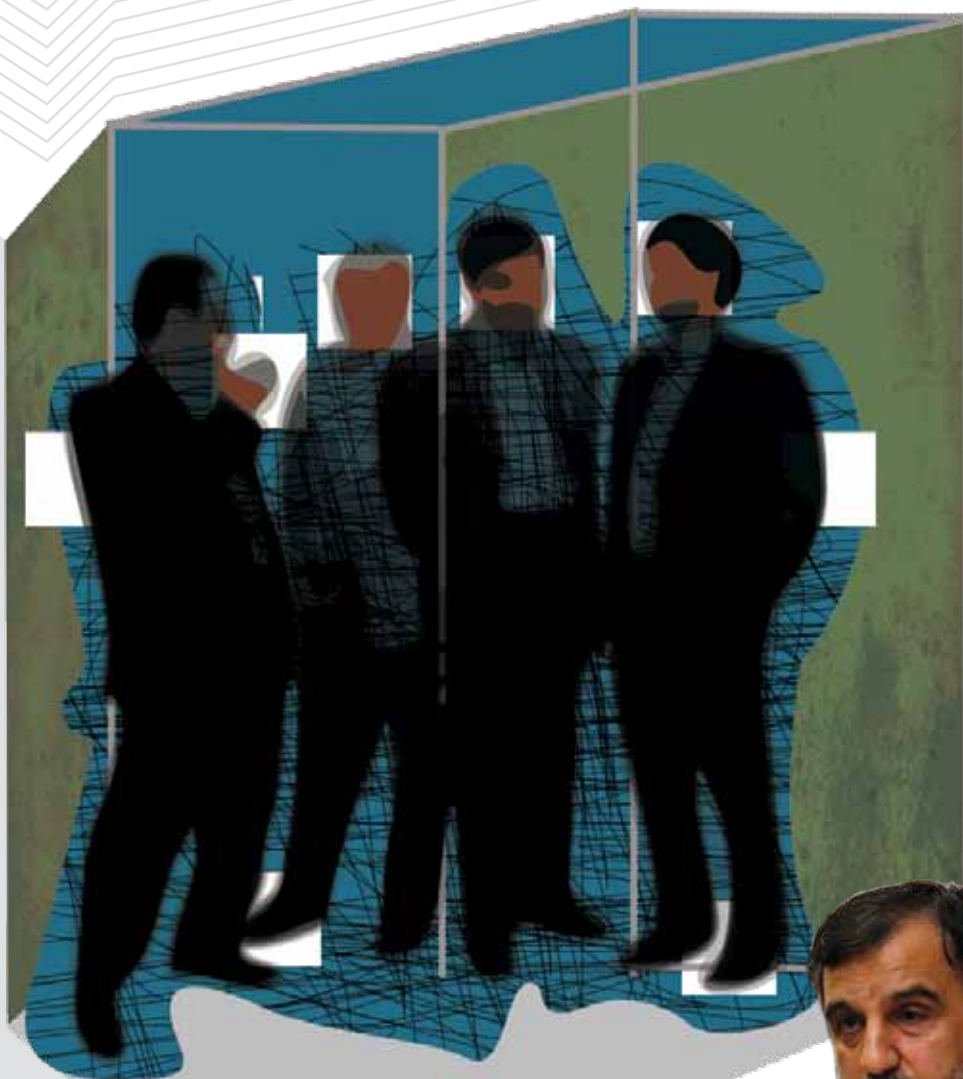
کی شعر ترانگیزد خاطر که حزین باشد
صد نکته از این معنی گفتیم و همین باشد
از لعل تو گر یابم انگشتی زنهار
صد ملک سلیمانم در زیرنگین باشد

(حافظ)

آرامش گوهر گمشده ای است که بسیاری در جست و جوی آن هستند و البته گاه این جست و جو خود مرا در بیابان دهشتناک بی قراری و هراس سرگردان و حیران می سازد. بدیهی است که آرامش یک مدیر با عملکرد مطلوب او رابطه ای مستقیم دارد. آرامش در گرو باور عمیق قلبی است. ایمان آرامش زا است. تردیدی نیست که تنها باورهای اصیل و ناب که از سرچشمه زلال شریعت نشئت می گیرند، می توانند ما را از احساسات منفی، خشم، تردید، نگرانی بدخلقی و بدخویی و... نجات دهند. بسیاری از اوقات ما راه هایی را برای رسیدن به آرامش تعقیب می کنیم که نتیجه ای جز اضطراب و ناامنی نخواهند داشت.

آرامش جز با تن زدن به اقیانوس بندگی میسر نیست و در بندگی است که راه روشن ایمان بر ما هموار خواهد شد و درهای یکی پس از دیگری به رویمان گشوده خواهد شد.

ما زمانی می توانیم آرامش را تجربه کنیم که تمام روزهایی را که به رذائل باز می شوند، بر روی روح خود بندیم: غرور، کینه، حسد، نفرت، خشم، گناه و...
این رهزنان طرار هر لحظه قادرند ما را بی تاب



اشاره
در این شماره از مجله پای صحبت اسداله اسدی گرمارودی، رئیس مرکز برنامه ریزی و آموزش نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش، نشستیم تا نگاه این مرکز را به منابع انسانی و اهمیت آن در جهت تحول بنیادین جویا شویم و نیز در جریان تأسیس دانشگاه فرهنگیان قرار گیریم. دیگر اینکه با هدف این مرکز از رجوع به مجلات رشد برای آموزش منابع انسانی از طریق دوره های آموزش ضمن خدمت آشنا شویم.

در گفت و گوباسداله اسدی گرمارودی رئیس مرکز برنامه ریزی و آموزش نیروی انسانی مطرح شد: همه چیز درباره نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش

✽ نورمحمد خادمی فرد ✽

■ نگاه شما به عنوان رئیس مرکز برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی به منابع انسانی چیست؟ در مسیر تحول بنیادین و چالش‌های پیش‌رو در اجرا، چگونه می‌خواهید نیروی انسانی‌ای را تربیت کنید که از عهده این تحولات برآید؟

■ یکی از مهم‌ترین بخش‌ها برای توانمندسازی نیروی انسانی، حوزه معاونت آموزش‌های کوتاه‌مدت است. تلاش کرده‌ایم با چند اقدام بنیادین، آموزش‌های کوتاه‌مدت را به جایگاهی برسانیم که کارایی و اثربخشی این دوره‌ها بیش از پیش شود. پیش از این، میانگین آموزش‌های معلمان در کشور حدود ۲۴ ساعت بود. در حالی که طبق مصوبه ابلاغی دولت این زمان برای هر کارمند ۴۰ و برای مدیران ۶۰ ساعت است. طی سه سال این رقم را به ۱۰۰ ساعت در سال رسانده‌ایم. با بهره‌گیری از انواع روش‌های آموزش و ایجاد انگیزه‌هایی برای معلمان، توانستیم این کار را پیش ببریم. در این میان، لازم بود که روش‌های گوناگون آموزشی را که باب طبع معلمان است، به کار بگیریم. از جمله این آموزش‌ها می‌توانم به این موارد اشاره کنم:

مجلات رشد: مجلات رشد از جمله مجلات تخصصی است که ما به آن‌ها باور داریم. این مجلات در کنار کتاب و آموزش‌های درون مدرسه، برای معلم نقش اول را بعد از کتاب ایفا می‌کنند. از سه سال گذشته دوره‌های فراوانی از سوی مجلات رشد برای معلمان و مدیران مدارس برگزار شده است. در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ نیز شش مجله، ۱۴ دوره را برگزار می‌کنند. آمار شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی مجلات رشد نشان می‌دهد که معلمان استقبال خوبی کرده‌اند.

آموزش‌های مجازی: در برنامه پنجم دولت ۳۰ درصد آموزش‌ها باید مجازی شود. ما این کار را شروع کرده‌ایم. در اکثر استان‌ها سامانه‌های کتاب الکترونیک و آموزش‌های مجازی شکل پیدا کرده است.

رویکرد مدرسه‌محوری آموزش‌ها: که امروزه در دنیا هم جایگاه خاصی دارد. دیدگاه‌های مدیریتی نظام آموزش و پرورش را به سمتی پیش می‌بریم که مدیر مدرسه همه‌کاره شود. بخشنامه‌ای را صادر کردیم و طی آن به مدارس اختیار دادیم که در صورت دارا بودن فضا، تجهیزات و امکانات، زیر نظر اداره برای معلمان خود دوره‌های آموزشی برگزار کنند.

تشکیل مستمر کلاس‌های چهره‌به‌چهره: هیچ آموزشی جای آموزش چهره‌به‌چهره را نخواهد گرفت. ولی آموزش‌های غیرحضوری، معلم فعالی را به استاد تحویل می‌دهند که در کلاس‌های چهره‌به‌چهره که خیلی ضروری است، خودش را بیشتر نشان بدهد.

قبلاً مجموعه آموزش‌های ضمن خدمت به صورت تجمیعی از سوی دست‌اندرکاران آموزش نیروی انسانی یا معاونت‌های مقاطع در ادارات کل برگزار می‌شد اما ما گفتیم در این زمینه معلم باید همه‌کاره باشد. او باید

بگوید که چه دروسی را لازم دارد و ما هم بر مبنای این تقاضا کلاس‌ها را برگزار کنیم. به همین منظور، طی دو سال و نیم سامانه‌ای با عنوان سامانه مدیریت آموزش فرهنگیان (LTMS) را طراحی کردیم. نزدیک به صد جلسه تشکیل دادیم و به این جمع‌بندی رسیدیم که اگر قرار است آموزش‌های کوتاه‌مدت جایگاهی چندجانبه پیدا کند، باید خود معلمان مدیریت این آموزش‌ها را برعهده بگیرند. قالبی که انتخاب کردیم، شبیه انتخاب واحد دانشجویان در دانشگاه‌هاست. حدود ده سال سامانه‌ای داشتیم که مجموعه نیازشناسی‌های بخش‌های گوناگون در ۱۲۰۰ سرفصل در آن تعیین شده بود. مسئولان ضمن خدمت یا مقاطع مثلاً می‌گفتند این ده دوره را داریم؛ هرکس خواست، بیاید و هر کس نخواست، نیاید. لذا خیلی از عناصر ارزیابی آموزش‌های ضمن خدمت این سامانه کارایی نداشت. ما معتقدیم اگر قرار است معلم آموزش ببیند، اولاً ساعت‌های آموزش باید افزایش یابد که آن را از ۴۰ ساعت به ۱۰۰ ساعت رسانده‌ایم. دوم اینکه همه معلمان باید آموزش ببینند. در سامانه جدید که برخط است و به کارگزینی وصل شده، شخص تمام اطلاعات دوره‌های گذرانده و نگذرانده را می‌بیند. افراد دوره‌های تخصصی و عمومی را انتخاب می‌کنند. مسئولان آموزش نیروی انسانی فراوانی این دوره‌ها را می‌بینند و براساس این فراوانی‌ها، نوع آموزش‌ها مشخص و کلاس‌ها برگزار می‌شوند. حسن کار این است که خود معلم به میدان آمده است و خودش نیازهایش را تعیین می‌کند. مسئول آموزش نیروی انسانی شهرستان نیز باید همان دوره‌های مورد تقاضا را برگزار کند، نه اینکه دوره‌ای برگزار شود که معلمی بگوید این دوره را ده سال پیش گذرانده‌ام، و انگیزه‌ای برای حضور در دوره نداشته باشد. معلمان کارنامه خود را نیز مدیریت می‌کنند. بنابراین، انگیزه معلمان افزایش می‌یابد. ما برآنیم که ۸۰ درصد دوره‌ها در اختیار معلمان و ۲۰ درصد نیازسازی کلان باشد؛ مثل دوره‌های مربوط به سند تحول.

■ در میان آموزش‌های کوتاه‌مدت، آموزش‌های پودمانی و منتهی به مدرک هم دارید؟

■ کاری که در این زمینه انجام داده‌ایم و نفعش به همه دستگاه‌ها رسیده، گواهی‌نامه نوع دوم است. این گواهی‌نامه عبارت است از آموزش‌های پودمانی که به امتیاز یک مدرک بالاتر منجر می‌شود. در اسفند سال گذشته به همه دستگاه‌ها ابلاغ شد که اگر کارکنان دیپلمه ۱۲۰۰ ساعت، فوق دیپلم ۱۰۰۰ ساعت، لیسانس ۸۰۰ ساعت به علاوه ۲ مقاله و فوق لیسانس ۶۰۰ ساعت و ۲ مقاله و یک آزمون سراسری را بگذرانند، در ۳ مورد اول امتیاز یک مدرک بالاتر حقوق و در مورد چهارم مدرک دکترا خواهند گرفت. در گذشته اگر کسی ۱۷۵

ساعت دوره می‌گذرانند، یک ماه پیاداش می‌گرفت و برای یک بار هم بود. الان در نظام هماهنگ، به ازای ساعات آموزش‌های ضمن خدمتی که افراد می‌گذرانند، حقوقشان به صورت مادام‌العمر اضافه می‌شود.

■ چطور شد که به فکر تأسیس دانشگاه فرهنگیان افتادید؟

■ چون در تحقق سند تحول بنیادین نقش معلم بی‌بدیل است، در بلندمدت نیازمند دانشگاهی شدیم که بتواند نیروهای شایسته مطابق با این سند را از نظر ارزشی، خلق‌و‌خو، خصایص، علاقه‌مندی و دانشی تربیت کند و پاسخ‌گوی مجموعه نیازمندی‌های شغل شریف معلمی باشد. ایده ایجاد دانشگاه فرهنگیان به عنوان مهم‌ترین محور تربیت و تأمین نیروی انسانی از جمله مباحثی بود که در دو سال گذشته پیگیری کردیم. طی ۱۵ سال گذشته برخی از متخصصان معتقد بودند که با وجود فارغ‌التحصیلان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد که در جامعه هستند، بهتر است از این افراد دعوت به کار کنیم تا با گذراندن دوره‌های مهارتی، وارد کلاس شوند. این نظر در دوره دو سه وزیر مورد توجه قرار گرفت و در ۴۰ هزار استخدامی دو سال پیش، نتایج خاص خودش را نشان داد. نظر دیگر این بود که با ایجاد دانشگاه ویژه فرهنگیان، افراد واجد شرایطی را پذیرش کنیم و تحت آموزش‌های ارزشی، علمی - تخصصی، مهارتی و دانشی قرار دهیم. از همان آغاز هم با بورسیه قرار دادن آن‌ها، اخذ تعهد، تعیین سهمیه منطقه‌ای، ابلاغ استخدامی، دادن حقوق و ارائه تسهیلات در بازنگشتگی، انگیزه‌های افزون‌تری را برای حضور در شغل معلمی فراهم کنیم.

نظر سوم و تلفیقی هم این بود که از هر دو مجرا به تناسب نیاز وزارت آموزش و پرورش استفاده شود که با رأی حداکثری این نظر پذیرفته شود. کارهایی را که دانشگاه می‌تواند برای کلیه نیروهای مورد نیاز مدرسه و ادارات تا سطح دکترا انجام دهد، حتی نظریه‌پردازی تعلیم و تربیت به معنای عام و مقطع تحصیلی به معنای خاص، به این دانشگاه واگذار شد. در کنار این، اگر در برخی از رشته‌ها با مشکلی مواجه شویم، می‌توانیم با اعلام عمومی، برگزاری آزمون و حداقل یک سال دوره مهارتی و ارزشی برای واجدین شرایط، نسبت به تأمین نیرو اقدام کنیم. این دانشگاه هم‌اکنون در قالب ۶۴ پردیس در استان‌ها و تجمیع و سازماندهی مراکز تربیت، کارش را شروع کرده است. با مصوبه‌ای که از دولت گرفتیم، امسال ۲۵ هزار دانشجو در مقطع کارشناسی و در ۱۶ رشته پذیرفته شدند. در این میان، اگر قرار بود دانشجویان بومی پذیرش شوند، این کار می‌بایست براساس آمار و برآورد دقیق انجام شود. یکی از مهم‌ترین نتایج برآورد نیروی انسانی در معاونت برنامه‌ریزی این

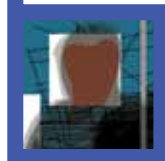
است که مشخص کند آموزش و پرورش در پنج سال آینده چه تعداد نیرو و در چه رشته‌ها و جنسیتی نیاز خواهد داشت تا براساس آن، دانشگاه مقدمات کار را برای پذیرش دانشجو فراهم کند. با توجه به همین آمارها مشخص شد که ۳۱۰ هزار نفر در ۱۰ سال آینده (۱۳۸۹ تا ۱۳۹۹) بازنگشته خواهند شد. لذا ۱۷۱ هزار دانشجو در دوره کارشناسی برای دانشگاه فرهنگیان و شهید رجایی پذیرش می‌شوند. نظر به این که سن اشتغال افراد ۱۶-۱۷ سال در نظر گرفته شد و نزدیک به ۹۰ درصد از جمعیت یک میلیون و چهل هزار نفری شاغل در آموزش و پرورش، تحصیلات دانشگاهی کاردانی به بالا دارند، در برنامه پنج تصویب شد که ۲۵ درصد فوق‌دیپلم‌ها لیسانس و ۳/۵ درصد لیسانس و فوق‌لیسانس‌ها دکترا بگیرند.

■ تکلیف دانشگاه‌هایی که رشته‌های علوم تربیتی و به‌ویژه تربیت دبیری دارند، چه می‌شود؟

■ مرکز، حوزه‌ای با عنوان معاونت هماهنگی آموزش عالی دارد. از وظایف این اداره کل، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی برای ارتقای علمی بلندمدت فرهنگیان و تأمین نیروی مورد نیاز آموزش و پرورش است. در دهه گذشته مسئله مطابقت شغل با شاغل در آموزش و پرورش مطلوب نبود. احساس کردیم با توجه به شرایط موجود، احیای تربیت معلم یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است، به‌ویژه اگر قرار است سند تحول با پشتوانه معلم‌محور خودش را نشان دهد، باید روی معلم سرمایه‌گذاری جدی به عمل آید. سه دانشگاه تربیت معلم در تهران، سبزوار و تبریز داشتیم ولی بدبینی جدی نسبت به این دانشگاه‌ها به وجود آمده بود. تعهد دبیری وجود نداشت و مأموریت به تحصیل فرهنگیان از سوی مجلس لغو شده بود. تقریباً این ۳ دانشگاه ۱۰۰ درصد دانشجوی آزاد و در رشته‌های

غیرمرتبط دبیری پذیرش می‌کردند. به همین دلیل نارضایتی خاصی ایجاد شده بود. ما به دستور وزیر گروه هماهنگی تربیت معلم را به راه انداختیم. بحث سر این بود که این بار را وزارت علوم به دوش بگیرد. جلسات کار گروهی با حضور شخصیت‌هایی مثل دکتر حداد عادل، دکتر نایینی، دکتر نقوی و رئیس دانشگاه تربیت معلم تشکیل دادیم. اتفاق نظر بر این بود که به دلیل وضعیت کمیت‌گرایی، دانشگاه‌ها نمی‌توانند رویکردهای مهارتی، ارزشی و تخصصی معلمان را دنبال کنند و اگر همین سه دانشگاه را احیا کنیم، اقدام بسیار خوبی خواهد بود. به دانشگاه تربیت معلم تهران رفتیم و حدود ۴ ساعت با سرگروه‌های این دانشگاه جلسه داشتیم. چند پیشنهاد را با آن‌ها مطرح کردیم؛ از جمله اینکه دانشگاه تربیت معلم

ایده
ایجاد دانشگاه
فرهنگیان به
عنوان مهم‌ترین
محور تربیت و
تأمین نیروی
انسانی از جمله
مباحثی بود که در
دو سال گذشته
پیگیری کردیم



تبدیل به دانشگاه مادر شود، تربیت معلم‌ها را منحل کنیم و فقط این دانشگاه باشد یا اینکه دانشگاه تربیت معلم فقط دورهٔ دکتر را به عهده بگیرد ولی آن‌ها گفتند به دنبال دانشگاه خوارزمی هستند. در جلسهٔ شورای عالی انقلاب فرهنگی اتفاق نظر بر بود که این سه دانشگاه آزاد گذاشته شوند و تربیت معلم به آموزش و پرورش واگذار شود. ما هم گفتیم این کار مشروط به این است که آموزش‌داده‌های فنی، که ۲۳۰ هزار دانشجوی دارند و وزارت علوم آن‌ها را به ما واگذار کرده است، سامان یابند. تصمیم گرفته شد که از نیروهای موجود در آموزش و پرورش استفاده شود؛ چون ما ۳۶ هزار کارشناس ارشد و ۲۰۰۰ دکتر در سطح کشور داریم که در دانشگاه و مراکز تربیت معلم تدریس کرده‌اند و توانایی تدریس در دانشگاه فرهنگیان را دارند اما این بدین معنی نیست که خود را از فارغ‌التحصیلان دیگر دانشگاه‌ها محروم کنیم، بلکه هر جا کمبود داشته باشیم، حتماً از فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های دیگر با برگزاری آزمون و مصاحبه و گذراندن یک سال دورهٔ مهارتی استفاده خواهیم کرد. اگر در گذشته فقط دانشگاه علامه طباطبایی بود که بحث نظریه‌پردازی علوم تربیتی را برعهده داشت، امروز دانشگاه فرهنگیان در یک پردیس ۶۴ گانه و در سطح کشوری این کار را انجام خواهد داد.

■ معضلی که در رشتهٔ مدیریت آموزشی وجود دارد این است که دانشجویانی که وارد این رشته می‌شوند، مفهوم و جایگاه بسیاری از دروس را نمی‌فهمند. تقریباً هیچ‌کدام از درس‌هایی که به این دانشجویان تدریس شده است، به دردشان نمی‌خورد. ما این تجربه را با مراکز آموزش عالی فرهنگیان مقایسه می‌کنیم که از فوق‌دیپلم، کارشناسی مدیریت آموزشی می‌گرفتند. الان خیلی از افرادی که در وزارت خانه مسئولیت دارند، متعلق به دورهٔ مابین سال‌های ۷۰ تا ۷۵ هستند که مدیریت آموزشی می‌خواندند. آن زمان این افراد با ۲۰-۱۰ سال سابقهٔ کار داشتن مدرک فوق‌دیپلم، وقتی سر کلاس کارشناسی می‌نشستند، مباحث را می‌فهمیدند. چه راه‌حلی در این زمینه اندیشیده‌اید؟

■ من هم نظر شما را دارم. خیلی در این زمینه کار و مقاومت کرده‌ام که این اتفاق بیفتد. از مدیریت چه تعریفی داریم؟ علم است، فن است، هنر است یا تلفیقی از همهٔ موارد؟ دانشگاه فقط رویکرد علمی به قضیه دارد و لذا هرگز نمی‌تواند دانشجوی این رشته را به یک مدیر متبحر و توانا تبدیل کند. الان در مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان رشتهٔ مدیریت آموزشی نداریم. همهٔ دانشجویان باید دروس مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی را بگذرانند. آن‌ها نیز این آموزش‌ها را در کلاس اجرا می‌کنند، در مدرسه توانایی‌هایشان را نشان می‌دهند و معاون و مدیر می‌شوند. کارشناسی ارشد و دکترای دانشگاه فرهنگیان فقط برای عوامل اجرایی مدرسه‌ای است که استعداد مدیریتی را از نظر علم، فن و هنر از

خود نشان داده‌اند. در ادارات هم همین گونه است.

■ برای اینکه دانشگاه فرهنگیان در کوتاه‌مدت یا بلندمدت دچار تهدید به خصوص از بیرون نشود، چکار خواهید کرد؟ منظورمان نگاه سطح پایین به آن است؛ به طوری که مثل تربیت معلم قدیم به آن نگاه کنند. برای تأمین اعضای هیئت علمی چه برنامه‌هایی دارید تا از همان ابتدا برچسب بی‌سواد و کم‌سواد به این دانشگاه نخورد؟

■ فلسفهٔ تغییر نام تربیت معلم به مجتمع و بعد دانشگاه، همین موضوع بود. معمولاً رتبه‌های برتر کنکور دوست دارند در دانشگاه و تا سطح دکترای قبول شوند. ما در گذشته مجتمع را داشتیم که نمی‌توانست نخبگان را جذب کند. تأسیس دانشگاه فرهنگیان با ۲۲ تغییری که ایجاد کردیم و در شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رساندیم، کار طاقت‌فرسایی بود. با تک‌تک اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی جلسهٔ خصوصی گذاشتیم تا ضرورت تربیت معلم را برای آن‌ها تبیین کنیم. بحث نظریه‌پردازی را به این دلیل به دانشگاه دادیم که دانشگاه فرهنگیان در بحث تعلیم و تربیت جایگاه تولید علم باشد. این کار نیازمند افراد خاص است. در اساسنامهٔ دانشگاه تأکید شده که از استادان برجستهٔ دانشگاه‌ها، نخبگان یا کسانی که سال‌ها تجربه و مهارت دارند، دعوت به کار شوند. لذا در این زمینه حساسیت خاصی داریم. وزارت علوم به ما گفته است سامانه‌ای دارد که بیش از ۳۵ هزار نفر برای عضویت در هیئت علمی دانشگاه‌ها ثبت‌نام کرده‌اند. پس دانشگاه فرهنگیان باید از این‌ها استفاده کند. در جواب دوستان در هیئت امنا گفتیم همهٔ این‌ها را به دانشگاه‌های دیگر بدهد. جوانی که در کانادا دکترای گرفته، فقط سطح دانشی‌اش بالاست و هرگز نمی‌تواند به تربیت معلمان بپردازد. ما نیازمند استادانی هستیم که علاوه بر توانایی‌های علمی، دارای مهارت‌های عملی هم باشند. ما به مهارت‌های تدریس و ارزش‌ها و منش استاد هم توجه داریم. به همین دلیل، اولویت ما انتخاب از بین برجستگان هیئت علمی دانشگاه‌ها یا نیروهایی است که با مدرک دکترای آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند و دارای توانایی ادارهٔ کلاس و الگودهی روش‌های تدریس هستند؛ زیرا باید معلم تربیت کنند و فقط انتقال دانش مطرح نیست. از هرگونه ورود نیرو در طول یک سالی که سرپرست بودم و جدیداً هم که دکتر محبی‌نیا مسئول این کار است، جلوگیری کرده‌ایم. فعلاً به صورت حق‌التدریس افراد واجدالشرایطی را که علاقه‌مند و دارای سوابق خوب، تألیف، تجربه و مهارت هستند، به کار می‌گیریم. اگر دانشجویان از کار این افراد راضی بودند و در کلاس‌ها موفق عمل کردند، از بین آن‌ها اعضای هیئت علمی را انتخاب می‌کنیم. در برنامهٔ پنجم توسعه، جذب سه هزار هیئت علمی را به تصویب رسانده‌ایم. تلاش می‌کنیم افرادی جذب شوند که توان دورهٔ آموزش دکترای داشته باشند و در عین حال الگوی

تأسیس دانشگاه
فرهنگیان با
۲۲ تغییری که
ایجاد کردیم و
در شورای عالی
انقلاب فرهنگی
به تصویب
رساندیم
کار
طاقت‌فرسایی
بود



خوبی در زمینه روش‌های تدریس و استفاده از ابزارهای الکترونیکی برای معلمان باشند.

■ آزمون‌هایی که در دو سال اخیر از طریق مجلات رشد برگزار شد، برای ما خیلی جای خوشحالی داشت؛ چرا که مثلاً شمارگان مجله رشد آموزش ابتدایی از ۴۰ هزار به ۹۰ هزار و مجله رشد مدیریت مدرسه نیز از ۷۵ هزار نسخه به ۱۵۰ هزار نسخه رسید ولی آسیبی که رساند، این بود که بعضی از استان‌ها یا مناطق آموزش‌هایشان را به صورت مجازی برگزار کردند. با این آزمون‌ها هدفی که شما و ما داریم، تحقق پیدا نمی‌کند. البته برخی از استان‌ها به نوعی پاتک زدند؛ یعنی آزمون متمرکز بود. در این استان‌ها معلمان مجبور بودند جزوه‌ها را بخوانند. ما از برخی استان‌ها آمار گرفتیم. مسئولان این استان‌ها می‌گویند آن‌هایی که از ما مجله گرفتند با آن‌هایی که امتحان دادند، آمارشان خیلی فرق دارد. یعنی وقتی موضوع امتحان حضوری مطرح شده است، برخی افراد نیامده‌اند. این آسیب را چگونه برطرف می‌کنید؟

■ ممکن است در شروع کار با چنین مشکلاتی مواجه شده باشیم. تعیین وقت محدود برای این امتحان به همین دلیل بوده است ولی طی بخشنامه‌ای که امسال ابلاغ کردیم، از این به بعد آزمون تمامی مجلات رشد به صورت حضوری خواهد بود.

از مجموعه اقداماتی که در مجلات رشد به منظور کمک به ارتقا و توانمندسازی نیروی انسانی به عمل می‌آید، نهایت تشکر را داریم. مجله رشد مدیریت برای مدیران و سایر دست‌اندرکاران می‌تواند حیاتی باشد.

■ به سردبیر یکی از مجلات رشد گفته بودند دوره تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت را برگزار کنید. مسئولان این مجله می‌گفتند شما با هر کدام از استادان دانشگاه‌ها صحبت کنید، هیچ کدام از آن‌ها این عبارت را قبول ندارند و می‌گویند ما تشویق و تنبیه نداریم. تشویق و تنبیه در درون سامانه انگیزش تعریف می‌شود. اولین ایراد مؤلفانی که به آن‌ها پیشنهاد دادیم تا جزوه این دوره را بنویسند، نیز همین بود. در نهایت قرار شد اسم دوره را نگه داریم و بنویسیم تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت با نگاهی به

نظریه‌های انگیزشی. الان هم دوره مدرسه‌محوری در مدیریت به مجله رشد مدیریت مدرسه ابلاغ شده است. امسال این دوره را برگزار می‌کنیم، ولی معتقدیم این مطالبی که می‌گوییم در آموزش و پرورش ما اجرا نمی‌شود. بعضی از سرفصل‌های ۱۲۰۰ دوره مصوب خیلی کهنه است که باید کنار گذاشته شوند. نیازهای جدیدی هم هست که اصلاً مورد توجه قرار نگرفته‌اند. زمانی به اصطلاح یک راه فرار درست کرده بودند و به ما که در منطقه بودیم، می‌گفتند خیلی دنبال اسم دوره نباشید، دوره مربوط به نیاز معلمان را برگزار کنید، بعد بین این دوره‌ها یک اسم مشابه پیدا کنید. ما هم از این کارها می‌کردیم. مثلاً می‌گفتیم چون این دوره یاددهی - یادگیری تا حدودی نزدیک به دوره مدیریت کلاس است، پس این همان است و دوره را برگزار می‌کردیم. بعداً هم به مشکل برمی‌خوریم. مثلاً همان دوره که قرار بود اجرا شود، معلمان می‌گفتند این را گذرانده‌ایم و فقط گواهی‌نامه‌اش فرق می‌کند.

■ نظر کارشناسی شما بسیار دقیق است. یکی از مصوبات برنامه پنجم این است که هر پنج سال، در سرفصل‌ها و عناوین بازنگری انجام شود. از جمله کارهایی که باید در سال ۹۱ انجام دهیم، همین است. طی جلسه‌ای که همه بخش‌های وزارتخانه هم حضور داشتند، رابط‌هایی برای این کار تعیین شدند. در کوتاه‌مدت هم در بخشی از قسمت‌ها وارد شده‌ایم. مثلاً برای طرح بصیرت دبیرخانه تأسیس کرده‌ایم. رویکرد طرح بصیرت این بود که روی بحث‌های ارزشی و اعتقادی کار شود. بسیج، حوزه، سازمان تبلیغات، مساجد و کانون‌ها وارد این کار شدند و ما همه را تجمیع و سه محور تعیین کردیم. یکی از محورهای محتوا بود که این کار را به حوزه دادیم و گفتیم مباحث این قسمت را به‌روز کند. مثلاً در بخش مربوط به مشارکت‌ها، محتوا را جمع‌آوری کردند و عناوین بازنگری شد. محور دوم استاد بود که با حوزه قرارداد بستیم. محور سوم نیز نظارت بود که خودمان برعهده گرفتیم.

ایراد دوم شما که دورهای به جای دورهای دیگر برگزار می‌شود، از طریق سامانه‌ای که مدیریت آموزش در اختیار معلم است، خود به خود از بین می‌رود. این بحث مثل کارنامه دانشجویی است که قرار است در رشته فیزیک فارغ‌التحصیل شود و دیگر نمی‌تواند مثلاً اگر رشته الهیات را گذرانده است، جای فیزیک قرار دهد.

تلاش می‌کنیم افرادی جذب شوند که توان دوره آموزش دکترا را داشته باشند و در عین حال الگوی خوبی در زمینه روش‌های تدریس و استفاده از ابزارهای الکترونیکی برای معلمان باشند





بازی روی ریل

دبستان پسرانه هجرت، شهرستان مریوان



بازی روی ریل



شد و در آخر هم او قربانی این اتفاق گردید و هیچ کس برای او اشک نریخت. او که ریل از کار افتاده را برای بازی انتخاب کرده بود، هرگز فکر نمی کرد روزی مرگش این گونه رقم بخورد.

هر چهار کودک مکانی نامناسب را برای بازی انتخاب کرده بودند ولی تنها یکی از آن ها، که عاقل تر هم بود، قربانی تصمیم اشتباه سه نفر دیگر شد.

با تصمیم عجولانه آن سه کودک نه تنها آن کودک بی گناه و عاقل جاناش را از دست داد بلکه زندگی همه مسافران نیز به خطر افتاد؛ زیرا ریل از کار افتاده قطار را واژگون کرد و همه مسافران نیز قربانی این تصمیم شدند. در واقع، نتیجه این تصمیم چیزی جز زنده ماندن سه کودک نادان نبود.

مسافران قطار را می توان به جای تمامی کارمندان یک سازمان یا اداره فرض کرد و گروه مدیران را همان کودکانی در نظر گرفت که می توانند سرنوشت سازمان (قطار) را تعیین کنند.

گاهی هم برعکس می شود و اکثریت قربانی اقلیت می شوند. برای مثال در نظر گرفتن منافع چند تن از مدیران، که به اشتباه تصمیمی گرفته اند، منجر به از دست رفتن منافع کل سازمان یا اداره خواهد شد و این یعنی قربانی کردن صدها تن برای نجات این عده معدود است... زندگی کاری مدیران پر است از تصمیم گیری های دشوار. با اتخاذ تصمیمات نادرست مدیریتی به پایان زندگی مدیریتی خود خواهید رسید.

گروهی از بچه ها در نزدیکی دو ریل راه آهن مشغول بازی بودند. یکی از این دو ریل قابل استفاده، و دیگری غیرقابل استفاده بود.

یکی از بچه ها روی ریل خراب شروع به بازی کرد و پس از مدتی روی همان ریل غیرقابل استفاده خوابش برد. سه کودک دیگر هم پس از کمی بازی روی ریل سالم، همان جا خوابشان برد.

قطار در حال آمدن بود و سوزن بان می بایست تصمیمی صحیح می گرفت. او می توانست مسیر قطار را تغییر دهد و آن را به سمت ریل غیرقابل استفاده هدایت کند و از این طریق جان سه کودک را نجات دهد و تنها یک کودک قربانی این تصمیم نشود یا مسیر قطار را تغییر ندهد و بگذارد قطار به راه خود ادامه دهد.

اگر شما به جای سوزن بان بودید، در این زمان کوتاه و حساس چه تصمیمی می گرفتید؟

بیش تر مردم ممکن است منحرف کردن مسیر قطار را برای نجات سه کودک انتخاب کنند و یک کودک را قربانی ماجرا بدانند که البته از نظر اخلاقی و عاطفی شاید صحیح به نظر برسد اما از دیدگاه مدیریتی چطور؟ در صورت اخذ چنین تصمیمی کودکی عاقل قربانی دوستان نادان خود می شود که تصمیم گرفته بودند در آن مسیر اشتباه و خطرناک بازی و استراحت کنند.

گاهی از این گونه مشکلات پیرامون ما اتفاق می افتد و اقلیت قربانی اکثریت می شوند. کودکی که در مورد مسیر بازی موافق با انتخاب بقیه دوستانش نبود طرد



روشها حملیتی

حضرت زینب (س)

در مقابلہ با بحران ہای بعد از حادثہ عاشورا

اشارہ

بحران، حادثہ ای پیش بینی نشده و ناگہانی است که مواجهه با آن، مدیریتی لایق و آگاه را طلب می کند. از عصر عاشورا که حضرت زینب کبری، عقیله بنی هاشم، رئیس کاروان کربلا می شود، با توکل به خدا، عاقبت اندیشی، زمان سنجی دقیق، شجاعت، از خودگذشتگی و ایثار، که از ویژگی های یک مدیر توانمند است، علاوه بر صیانت از حریم ولایت و محافظت از جان و آبروی خود، زنان و کودکان قافله؛ پیام خون شهیدان کربلا را به گوشه و کنار عالم می رساند. زینب - سلام الله علیها - همواره کل را نگر بسته و متوجه رسالت خطیر خویش بوده است. ایشان اولین بار هنگام عبور از قتلگاه امام حسین (ع) مجلس عزای برای او برپا می کند اما در عین حال از وظایف خود غافل نیست و به فرد فرد قافله توجه دارد. وقتی نگاهش به زین العابدین (ع) می افتد و می بیند چنان ناراحت است که می خواهد قالب تهی کند، فوراً بدن اباعبدالله را رها کرده، به سراغ او می رود و به تسلی خاطر او می پردازد و حدیثی را که ام ایمن از پیامبر نقل کرده و حضرت علی (ع) نیز آن را تأیید کرده اند، برایش نقل می کند که مبادا خیال کنید حسین کشته شده و از بین رفته است و به ایشان می گوید که پسر برادرم، همین جا که اکنون پیکر بی جان پدرت را می بینی، روزی آرامگاه او خواهد شد.

در بین راه وقتی کاروان به شهری می رسد که به کودکان نان و خرما صدقه می دهند، برای حفظ عزت نفس کاروانیان، نان و خرما را به صدقه دهندگان برمی گرداند و می گوید صدقه بر ما خاندان پیامبر حرام است.

در مسیر طولانی کربلا تا شام اگر چه در غل و زنجیر است، با استفاده از فرصت های مناسب به افشاگری می پردازد و حقانیت شهدای کربلا و ظلم حکومت بنی امیه را بر ملا می سازد.

و سرانجام این زینب است که با همراهی امام سجاد کاروانیان را به سلامت به مدینه باز می گرداند؛ در حالی که زمینه های انقلاب را با تبلیغات خود بر ضد بنی امیه فراهم ساخته و دیری نمی گذرد که قیام های متعدد برپا می شود و حکومت بنی امیه سقوط می کند.

فاطمه مرادی خانی

آموزگار دبستان آزادی ۲ منطقه شهریار



■ معرفی زینب، سلام الله علیها

«زینب» زین‌اب، زینت پدر، دختر بزرگ حضرت علی و حضرت فاطمه (س) در سال ششم هجری در مدینه به دنیا آمد. هنوز به ده سالگی نرسیده بود که مادر را از دست داد و مدیریت خانه را به عهده گرفت. بدین ترتیب، زینب کوچک مونس پدر و خواهر برادرانش حسن و حسین شد.

در کودکی روزی آیاتی از قرآن می‌خواند و تفسیر آن‌ها را از پدر سؤال می‌کرد. علی (ع) در پاسخ، دورنمایی از حادثه کربلا را به او نشان داد و بسیار متعجب شد وقتی زینب گفت: «پدر، می‌دانم. مادر مرا از آن حادثه باخبر کرده است تا برای زندگی در آن روز مهیا باشم.» زینب در هر فرصتی به یادگیری از پدر و آموزش دادن به زنان مشغول می‌شد. ایشان مجلس علمی داشتند و زنان به قصد فراگیری احکام دین و قرآن و حدیث نزد ایشان می‌رفتند. به دلیل علم بسیار و برخورداری از قوه درک و فهم بالا، زینب (س) را «عقیله بنی‌هاشم» نامیده‌اند.

چون زینب به سن ازدواج رسید، حضرت علی (ع) از میان خواستگاران متعدد او «عبدالله بن جعفر» را برگزید که مردی فاضل و پسر برادرش بود. شرط ازدواج زینب این بود که از برادرش حسین هیچ‌گاه جدا نشود و عبدالله این شرط را پذیرفت. میوه این ازدواج مبارک چهار پسر و دو دختر بود. دو پسر زینب محمد و عون در کربلا به شهادت رسیدند.

در زمان حادثه عاشورا، زینب بانویی پنجاه و پنج ساله بود. زنی مانند آفتاب درخشان، باشکوه و مقتدر. شخصیت زینب را می‌توان از قدرت بیان و قوت منطق او فهمید. سخنرانی‌های وی در صحنه کربلا و در کوفه و مجلس یزید شجاعت و عظمت او را نشان می‌دهد.

■ مدیریت حضرت زینب (س) در عصر عاشورا

رسالت زینب، (س)، از عصر عاشورا آغاز می‌شود. از آن به بعد او رئیس قافله است و باید برای مواجهه با بحران‌های گوناگونی که از طرف دشمن دون‌سیرت تحمیل می‌شود، آماده باشد و بتواند پیام خون شهیدان را به بشر خفته برساند. در عصر روز یازدهم محرم، اسرای کربلا را بر مرکب‌هایی با پالان‌های چوبین سوار می‌کنند.

یگانه مرد کاروان، «علی بن الحسین زین‌العابدین (ع)»، در این زمان به شدت مریض است؛ بنابراین، پاهای مبارک ایشان را زیر شکم مرکب می‌بندند. در اینجا زینب (س) است که با استعانت از خدا و توکل بر او، به همه کاروانیان توجه دارد. از

امام سجاد بیمار پرستاری می‌کند و در مقابل دشمن، خود را به خطر می‌اندازد و جان او را حفظ می‌کند. بر شهیدان می‌گرید، محضران را دلداری می‌دهد و زنان و بچه‌های اسیر را سرپرستی و حمایت می‌کند.

■ زینب کبری، مدافع حریم ولایت

بنا به روایات موثق، در روز عاشورا علی بن الحسین (ع) به شدت بیمار بودند. مصلحت این بود که وظیفه جهاد که بر هر مرد مسلمان واجب است، از عهده امام معصوم برداشته شود تا سلسله امامت گسسته نشود و شیعیان بدون رهبر نمانند. حضرت زینت در این ایام پرستار امام بیمار بودند و در عین حال با وجود برتری سنی، در مواقع گوناگون از ایشان کسب تکلیف می‌کردند. پس از به پایان رسیدن نبرد خونین عاشورا، دشمن که نمی‌خواست هیچ فرزند ذکوری از امام حسین (ع) باقی بماند، بارها قصد جان علی بن الحسین (ع) را کرد و هر بار، زینب خود را به او می‌رساند و به دشمن نهیب می‌زد که «اگر بخواهید او را بکشید، اول باید جان مرا بگیرید.» و به این ترتیب با ایثارگری و به خطر انداختن جان خود بحران به وجود آمده را مدیریت و دفع می‌کرد. در مجلس عیدالله ابن زیاد، هنگامی که او علی ابن الحسین را شناخت و امر به کشتن وی داد، زینب بود که دست در گردن امام سجاد افکند و گفت: «پسر زیاد، بس است؛ مگر از خوردن خون ما سیراب نشده‌ای؟» و در ادامه گفت: «او را رها نمی‌کنم، مگر آن‌گاه که مرا هم با او بکشید.» پسر زیاد لختی به آن دو نگریست و گفت: «پیوند عجیبی است. به خدا گمان دارم که دوست دارد او را هم بکشم. او را رها کنید.» به این ترتیب زینب بحران پیش آمده را برطرف و از حریم ولایت دفاع کرد.

■ روشنگری زینب در مجلس عیدالله بن زیاد

هنگامی که زینب به دارالعمارۀ کوفه رسید- مکانی که سال‌ها با پدر و برادرانش در آن زندگی کرده بود- بغض گلویش را گرفت. او با توکل بر خدا، متکی به خود و با شجاعت، با آنکه روزهای سختی را در اسارت گذرانده بود و مندرس‌ترین لباسش را بر تن داشت، بی‌اعتنا به عیدالله در جای خود نشست.

عیدالله به این زن بزرگ‌منش که بی‌اجازه وی نشسته بود، چشم دوخت و پرسید: «کیستی؟» او دو یا سه بار پرسش خود را تکرار کرد ولی زینب (س) که عیدالله را کوچک و خوار می‌شمرد، پاسخ نکفت تا اینکه یکی از کنیزان وی پاسخ داد: «زینب، دختر فاطمه، است.» ابن زیاد که از رفتار زینب به خشم آمده





بود، گفت: «سپاس خدای را که شما را رسوا کرد و کشت و آتش فتنه‌ای را که افروخته بودید، خاموش ساخت.»

زینب نگاه خود را که از آن تحقیر می‌بارید به او انداخت و گفت: «سپاس خدا را که ما را به پیامبر خود گرمی داشت و از پلیدی دور گردانید، اما زشت‌کار دروغ می‌گوید و فاسق رسوا می‌شود و الحمدلله که اینان جزء ما نیستند.» ابن‌زید گفت: «کار خدا را با خاندان خود چگونه دیدی؟»

زینب فرمود: «خدا مقدر ساخته بود که به شهادت برسند و آن‌ها هم مردانه از آن استقبال کردند. زود است که خدا میان تو و آنان داوری کند.»

سخنان زینب آن شخص خودکامه و ستمگر را خرد، بلکه نابود کرد؛ بنابراین، او هم خواست تا بر زخم‌زبان‌هایی که از زینب شنیده بود، مرهمی بگذارد. پس گفت: «خدا مرا با کشتن برادر و خویشان نافرمان تو شفا داد.»

زینب مانع از ریختن اشک خود شد و گفت: «تو برادر، پسران و کسان مرا کشتی و ریشه‌ مرا درآوردی. اگر این کار شفاست، همانا شفا یافته‌ای.»

پسر زیاد با خشم و استهزا گفت: «این زن سخن به‌قافیه می‌گوید؛ پدر او نیز شاعر بود و سخن به‌قافیه می‌گفت.» زینب با آهنگی پروقار گفت: «مرا با قافیه‌گویی چه کار؟ مرا فراغت قافیه‌گویی نیست.» آن‌گاه ابن‌زید چشم از او برداشت.

■ سخنرانی شجاعانه زینب در مجلس یزید

چنان‌که گفته‌اند، تاریخ ورود اسرا به شام دوم ماه صفر بوده و در آن زمان، بیست‌ودو روز از اسارت زینب می‌گذشته است. زینب، زن رنج کشیده‌ای که شهادت برادران و فرزندان و نزدیکان خویش را به فجیع‌ترین شکل دیده و در غل و زنجیر به همراه امام سجاد(ع) و زنان و کودکان بحران‌های گوناگون را تجربه کرده بود، وارد مجلس یزید شد. کاخ سبز یزید بارگاه مجللی بود که هرکس با دیدن آن بارگاه و خدم و حشم آن خود را می‌باخت. بعد از گذشتن از هفت تالار، در تالار آخر یزید روی تخت مزین و مرصعی نشسته بود. در اطراف

او نیز اعیان و اشراف و سفیران کشورهای خارجی بر کرسی‌های طلا یا نقره نشسته بودند. در چنین شرایطی به نشانه پیروزی، اسرا را با لباس‌های پاره‌پاره وارد می‌کنند اما زینب، اسیر رنج‌دیده در آن جایگاه چنان موجی ایجاد می‌کند که یزید معروف به فصاحت و بلاغت لال می‌شود. یزید شعرهای ابن‌زبیری را با خود می‌خواند و به موقعیتی که نصیبش شده، افتخار می‌کند. فریاد زینب بلند می‌شود که: «ای یزید، خیلی باد به دماغت انداخته‌ای. خیال می‌کنی اینکه امروز ما را اسیر کرده‌ای و تمام اقطار زمین را بر ما گرفته‌ای و ما در دست نوکرهای تو گرفتاریم، نعمت و موهبتی از طرف خداوند بر توست؟ به‌خدا قسم، تو در نظر من بسیار پست و حقیری.»

زینب به کسی که مردم او را با هزار ترس و لرز امیرالمؤمنین می‌خواندند، خطاب می‌کند: «ای یزید، به تو می‌گویم هر حقه‌ای که می‌خواهی بزن و هر کاری می‌توانی انجام بده اما یقین داشته باش اگر بخواهی نام ما را در دنیا محو و نابود کنی، نام ما محوشدنی نیست. آن که محو و نابود می‌شود تو هستی.»

سخنان حضرت زینب اوضاع را دگرگون می‌کند و چنان حماسه‌ای می‌آفریند که یزید مجبور می‌شود در همان شام روش خود را تغییر دهد و اسرا را محترمانه به مدینه بازگرداند. او گناه کارها را به عیبدالله ابن‌زید نسبت می‌دهد و می‌گوید: «خدا لعنت کند ابن‌زید را، من چنان دستوری نداده بودم. او از پیش خود این کار را کرده است.» زینب چنان خطبه‌ای در آن مجلس خواند که یزید لال و ساکت باقی ماند و خشم سراسر وجود آن شخص شقی و لعین را فراگرفت و برای اینکه دل زینب را آتش بزند و او را خاموش سازد، با عصای خود به لب و دندان پیکر بی‌جان ابا عبدالله زد.

منابع

۱. بنت اشاطی؛ شیرزن کربلا. مترجم: سیدجعفر شهیدی، تهران، حافظ، ۱۳۳۲.
۲. تورانسی، حیدر و محمدی. داوود؛ «مقاله مبانی و اصول مدیریت» مجله رشد مدیریت مدرسه، ۱۳۸۹.
۳. مطهری، مرتضی؛ حماسه حسینی. (ج ۱ و ۲ و ۳). تهران، صدرا، ۱۳۷۸.

|| نرگس رجایی ||

مدیر دبستان شهید علیزاده بندر ماه شهر، خوزستان

یک پیشنهاد ساده برای مراسم آغازین

بودن، مرتب ایستادن سر صف، ساکت بودن، شرکت در مسابقات گوناگون، کمک کردن به دوستان، مهربان بودن با دوستان و

سپس تصمیم گرفتیم به تشویق‌ها تنوع ببخشیم. ابتدا تشویق‌ها را به زبان‌های گوناگون می‌گفتم: ترکی، لری، اصفهانی، ژاپنی، عربی، انگلیسی... و بچه‌ها تکرار می‌کردند. متوجه شدم خیلی خیلی خوششان می‌آید.

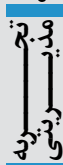
تشویق‌های فیزیکی و حرکتی مثل تشویق بارانی و هلیکوپتری را هم اضافه کردم. تشویق‌ها و دست زدن‌های بین‌المللی و انواع دیگری را که برگرفته از کتاب «فرزانگان و پیش‌تازان» بود نیز اضافه کردم.

از مربی پرورشی خواستم قرآن را حتماً با نوار و به‌صورت تکرار و سازماندهی شده پخش کند. یعنی بچه‌ها از قبل بدانند که چه سوره‌ای پخش خواهد شد و آهنگ سرود جمهوری اسلامی را روی موبایلم ضبط کردم و هر روز سرود جمهوری اسلامی را با آهنگ و به‌صورت رسمی پخش می‌کردم. ورزش صبحگاه را خودم همراه با یکی از معلمان پایه پنجم اجرا می‌کردیم و شخصا همراه بچه‌ها ورزش می‌کردیم. حرکات ورزشی همیشگی را عوض کردم. آهنگ‌های ورزشی را روی موبایلم ضبط کردم تا همیشه در دسترس باشد. کتاب‌های ورزشی را ورق زدم و از کلاس‌هایی که خودم به‌صورت باشگاهی می‌رفتم، ایده گرفتم. ورزش صبحگاهی را هم مطابق میل بچه‌ها تغییر دادم.

پس از گذشت چند ماه، یک روز پیش از برگزاری صبحگاه به بچه‌ها گفتم: «بچه‌ها هر کس می‌خواهد برود کلاس و هر کس مایل است سر صف صبحگاه بایستد.» نتیجه این شد که فقط بیست، سی دانش‌آموز به کلاس رفتند و بقیه مایل بودند در برنامه صبحگاه حضور داشته باشند.

اشاره

چهار سال پیش، زمانی که تازه معاون شده بودم، احساس کردم دانش‌آموزان، علاقه‌ای به مراسم صبحگاهی ندارند و حتی برخی خانواده‌ها نیز احساس نیاز نمی‌کنند که فرزندانشان در صف صبحگاه باشند. حتی آن‌ها گله داشتند که صف صبحگاه وقت‌گیر است و فایده‌ای برای فرزندانشان ندارد. در صورتی که از جانب اداره تأکید می‌شد که حتماً باید مراسم صبحگاه اجرا شود. دنبال راهی گشتم که این برنامه را جذاب و زنده کنم تا مطابق میل بچه‌های دبستانی باشد. البته من معاون آموزشی بودم اما همواره کارهای پرورشی را نیز برای پیشبرد کارهای آموزشی انجام می‌دادم.



■ شرح تجربه

ابتدا تصمیم گرفتیم بسنجیم و ببینم دانش‌آموزان چقدر تمایل به ماندن در حیاط آموزشگاه برای شنیدن و دیدن برنامه‌های صبحگاه را دارند. مطابق هر روز صف تشکیل شد، به بچه‌ها اعلام کردم هر کس دوست دارد در حیاط بماند و هر کس می‌خواهد به کلاس برود. سعی کردم یک روز معمولی را انتخاب کنم که هوا نه سرد باشد و نه گرم. به جز بیست، سی نفر، جمعیت سیصد نفری مدرسه به کلاس‌ها رفتند. آن‌هایی که ماندند، دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم بودند و چند نفری هم پایه‌های دیگر.

به دنبال علایق بچه‌ها در سن ابتدایی گشتم. سخن استادی در این راه توجهم را جلب کرد: «آموزش در سن ابتدایی باید با بازی و بازی و بازی همراه باشد.» تشویق‌ها را زیاد کردم؛ بچه‌ها را به هر عنوانی در صف صبحگاه تشویق می‌کردم. درس خواندن، تمیز



|| سیمین نقش ||

معاون آموزشی دبستان سما، ناحیه ۳ اصفهان

معاونان آموزشی در مدارس چه می کنند؟

تیم سال از جمله: سؤالات امتحانی، شیوه تصحیح و ارزیابی، بازیابی مجدد اوراق امتحانی و آزمون های عملکردی، تحلیل نتایج، گرفتن میانگین درس به درس (ارزشیابی نمره ای)

- ارائه راهکارهای اجرایی پیشبرد، بهبود سطح کیفی آموزش، تهیه نمودار دروس به تفکیک هر درس در پایان هر نیم سال
- برنامه ریزی و برگزاری آزمون های هماهنگ آموزش و پرورش و ...
- همکاری و ترغیب دانش آموزان جهت شرکت در مسابقات علمی
- تنظیم برنامه امتحانات

■ معاون آموزشی در مقام فراهم کننده منابع

- کمک به همکاران برای دستیابی به منابع آموزشی مورد نیاز شامل وبگاه، مواد مکتوب آموزشی، وسایل کمک آموزشی و غیره...
- بررسی فعالیت های آزمایشگاه و فراهم کردن لوازم مورد نیاز
- توجه به فضاهای آموزشی از جمله: نور کلاس ها، تابلوی کلاس، گچ، تخته پاک کن، تناسب نیمکت ها و تهیه کلاس

■ معاون آموزشی در مقام پشتیبان کلاس درس

- دیدار از کلاس ها و مشاهده فرایند تدریس معلمان، کنترل و نظارت بر دفاتر دانش آموزان، دفاتر کلاسی، کتاب های درسی و کمک درسی براساس برنامه زمان بندی شده برای ارتقای فرایند آموزشی و ارائه راهکارهای عملی

■ معاون آموزشی در مقام کارشناس آموزشی

- همکاری برای دعوت به کار از معلمان کارآموده و توانمند

- کمک به همکاران در راهبردهای تدریس اثربخش (ارائه ایده های نوین، طرح درس، مشارکت دانش آموزان در یادگیری، ارائه پژوهش های صورت گرفته در خصوص تدریس و یادگیری)
- تنظیم برنامه آموزشی سالانه
- تحلیل کتاب های کمک آموزشی
- بررسی و اجرای طرح های تشویقی دانش آموزان
- همکاری برای بازدید و اردوهای آموزشی
- ایجاد بانک سؤالات در همه پایه ها
- تهیه فهرستی از اقلام مورد نیاز آموزشی (دانش آموزان و همکاران)

■ معاون آموزشی در مقام کارشناس برنامه درسی

- تنظیم برنامه هفتگی رسمی و فوق برنامه (در تابستان و ارائه آن در اول مهرماه)
- سنجش از دانش آموزان جدید در همه پایه ها (تهیه فهرست واریسی مربوطه، انجام مصاحبه و اعلام نتیجه به مدیر مدرسه)
- برگزاری و تدوین برنامه تابستانه برای پر کردن اوقات فراغت
- هماهنگی برای برگزاری آزمون تشخیصی
- بازدید و نظارت بر چگونگی اجرای امتحانات ماهانه و



|| محمد نشاسته ریز ||

مشاور ریاست سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

کلید موفقیت در دستان شماست

از مهم‌ترین عواملی که تعلیم و تربیت را محقق می‌کند معلم و مدیریت مدرسه است و آنچه مدارس را متفاوت می‌کند معلم و مدیریت است. محتوای آموزش در همه مدارس یکسان است. آنچه مدارس را متفاوت می‌سازد، نقش و عملکرد معلمان و مدیریت است. مدرسه محل تحقق تعلیم و تربیت است. مدیران محترم باید توجه داشته باشند بین مدرسه و آموزشگاه تفاوت وجود دارد. مدیر باید علاوه بر ارتقاء دانش، آموخته‌های دانش‌آموزان را به رفتار تبدیل نماید تا تربیت اتفاق بیفتد. بایستی آموزش رسمی و غیررسمی را در هم آمیزد تا رشد و بالندگی دانش‌آموزان اتفاق بیفتد. در آموزش‌های غیررسمی است که دانش‌آموزان خودشان را نشان می‌دهند؛ تفاوت‌های فردی، علایق و استعدادها مشخص می‌شود و توجه به این‌ها از وظایف مدرسه است.

مدیر باید در مدرسه سیستمی را برقرار نماید که کلیه عوامل مثل یک دستگاه منظم و هماهنگ با هم فعالیت نمایند و این سیستم، فعال و پویا در امر تعلیم و تربیت انجام وظیفه نماید. مدیر باید بداند دستگاه تعلیم و تربیت اهداف مشخص، دقیق و مصوب دارد و مدیریت باید در جهت تحقق آن اهداف، با در نظر گرفتن شرایط و مختصات محلی و بومی، برنامه‌ریزی و اقدام نماید. مدیر برای تربیت موفق باید با خانواده‌ها ارتباطی صمیمی و فعال را برنامه‌ریزی نماید. آموزش خانواده و آشنایی آنان با سیستم مدرسه از نکات مهم است. معمولاً بچه‌ها سه شخصیت متفاوت دارند: با خانواده یک‌طور، با دوستان به طریقی دیگر و در محیط مدرسه به نحو دیگری ظاهر می‌شوند. سیستم مدرسه باید بتواند اعتماد دانش‌آموزان را جلب نموده و با هماهنگی خانواده، تربیتی در شأن نظام تعلیم و تربیت کشور را در مدرسه محقق نماید.

■ معاون آموزشی در مقام تسهیل‌کننده یادگیری

- فراهم کردن فرصت یادگیری برای همکاران (شرکت در جشنواره‌ها و دوره‌های ضمن خدمت)
- برگزاری جلسات گروه‌های درسی و نظارت بر آن‌ها طبق جدول زمان‌بندی به منظور تبادل تجربیات معلمان

■ معاون آموزشی در مقام مشاور علمی

- پاسخگویی به سؤالات آموزگاران و راهنمایی آنان در زمینه‌های آموزشی
- مشاوره‌ی امین و آگاه برای معلمان

■ معاون آموزشی در مقام کمک‌دهنده

- یاری‌دهنده‌ی مدیر در امور آموزشی
- رسیدگی، پیگیری و ریشه‌یابی مشکلات آموزشی دانش‌آموزان
- کمک در برقراری نظم مدرسه
- کمک در برقراری برگزاری جشن‌ها و مراسم
- نظرسنجی از اولیا در موارد آموزشی و تحلیل دیدگاه‌ها
- اداره‌ی کلاس‌های آموزشی در غیاب معلمان

■ معاون آموزشی در مقام هماهنگ‌کننده و

یاری‌دهنده‌ی جلسات

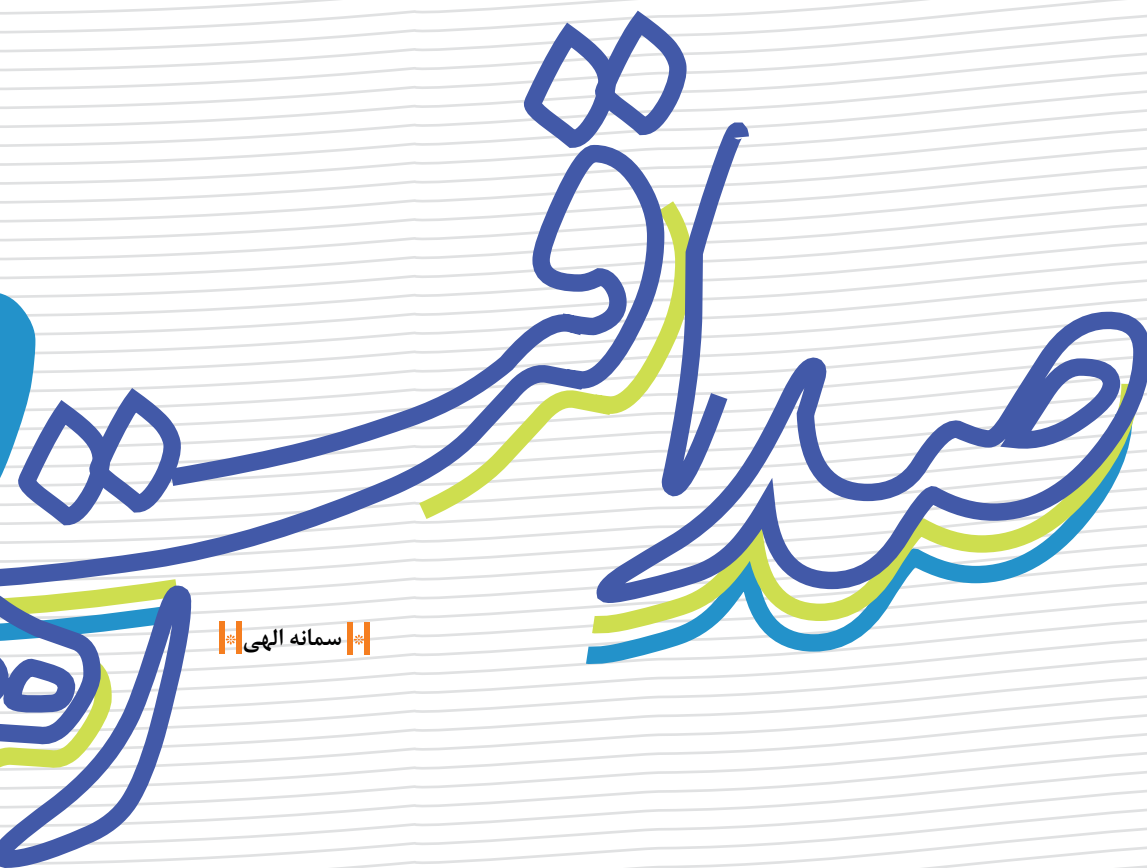
- آموزش خانواده
- شورای آموزگاران
- شورای مدرسه
- شورای برنامه‌ریزی مدرسه
- شورای پیشنهادها
- انجمن‌های دانش‌آموزی
- جلسات آموزگاران با اولیا
- تسریع‌کننده‌ی تغییرات حاصل در برنامه‌های جدید
- ایجاد زمینه مناسب و همکاری برای فراهم کردن بستری شایسته جهت فعالیت‌ها و برنامه‌های جدید آموزش و پرورش و سما

■ معاون آموزشی در مقام رسیدگی و پاسخگویی

به بخش‌نامه‌های آموزشی

- رسیدگی به امور دانش‌آموزان خاص
- تشکیل انجمن‌های علمی و هنری برای دانش‌آموزان مستعد
- تشکیل کلاس‌های جبرانی و تقویتی
- تشکیل کلاس‌های دانش‌افزایی برای دانش‌آموزان مستعد

گفتنی است که معاون آموزشی باید فردی علاقه‌مند به یادگیری و با معلومات و اطلاعاتی به روز باشد، در کلاس‌های ضمن خدمت، حضور یابد و همکاران را برای شرکت در این کلاس‌ها تشویق و ترغیب کند.



سمانه الهی

بحران و رهبری

می‌گویند موفق‌ترین رهبر قرن بیستم وینستون چرچیل بود اما مدت دوازده سال، از ۱۹۲۸ تا نبرد دانکرک در ۱۹۴۰، او در حاشیه بود و تقریباً غیرقابل اعتماد تلقی می‌شد (زیرا نیازی به یک چرچیل نبود). همهٔ امور، عادی یا به شکل عادی بود. وقتی فاجعه از راه رسید، خوشبختانه او در دسترس بود. از بخت خوش یا بخت بد، یک موضوع قابل پیش‌بینی در هر سازمانی بحران است که همیشه می‌آید. این زمانی است که شما به راستی به یک رهبر متکی هستید.

مهم‌ترین وظیفهٔ رهبر یک سازمان پیش‌بینی کردن بحران است؛ احتمالاً نه پیشگیری کردن از آن، بلکه فقط پیش‌بینی کردن آن. انتظار اینکه بحران از راه برسد، ضعف و عقب‌نشینی است. فرد باید سازمان را قادر به پیش‌بینی کردن طوفان، کنترل آن و در واقع، رو در روی آن ایستادن، کند. شما نمی‌توانید از بروز فجایع بزرگ پیشگیری کنید اما می‌توانید سازمانی بسازید که آماده برای نبرد است، از معیارهای بالای اخلاقی برخوردار است، می‌داند چگونه رفتار نماید و افراد در کجا باید به یکدیگر اعتماد کنند. در آموزش‌های نظامی، اولین قاعده آن است که اعتماد به فرماندهان در وجود سربازان نهاده شده؛ زیرا بدون اعتماد آن‌ها نخواهند جنگید.

نکته کاربردی: «با مشکلات عمده‌ای که رو در روی سازمان شما قرار گرفته‌اند، مقابله کنید. ماهیت آن‌ها را صادقانه و کامل به افراد اطلاع دهید. برای برداشتن گام‌های لازم برای حل آن‌ها حمایت‌ها را جلب نمایید.»

ماهیت آزادی

«آزادی هرگز رهایی از قید و بند نیست، آزادی همیشه مسئولیت است.»

آزادی سرگرمی نیست. آزادی به معنای سعادت فردی یا حتی امنیت یا آرامش یا پیشرفت هم نیست. آزادی یک انتخاب مسئولانه است. آزادی آن قدر که وظیفه است، حق نیست. آزادی حقیقی آزادی از قید چیزی، یعنی داشتن یک مجوز، نیست بلکه به معنای انتخاب میان انجام دادن یا انجام ندادن، عمل کردن به یک شیوهٔ خاص، داشتن عقیده‌ای خاص به یک چیز یا خلاف آن، است. آزادی سرگرمی نیست بلکه سنگین‌ترین باری است که بر دوش بشر گذاشته شده است: تصمیم برای در پیش گرفتن رفتار فردی یا رفتار اجتماعی و مسئول بودن در قبال هر یک از این دو تصمیم.

نکته کاربردی: «اهداف معین در حوزهٔ کاری خود را در فهرستی بنویسید. به اهدافی که برای تحقق آمال شخصی به آن‌ها نیاز دارید و به رهبر و مدیر سازمان نیز در تحقق اهدافش کمک می‌کند، ببینید. این اهداف را با مدیر خود نیز در میان بگذارید و او را در جریان پیشرفت کار خویش قرار دهید.»



پوی‌زغفران
استشمام



فرد
باید سازمان
را قادر به
پیش‌بینی
کردن
طوفان،
کنترل آن و
در واقع، رو
در روی آن
ایستادن،
کند





■ فقدان صداقت

«یک مدیر باید واقع‌گرا باشد و هیچ‌کس کمتر از افراد بدبین واقع‌گرا نیست.»

صداقت را به دشواری می‌توان تعریف کرد اما آنچه فقدان صداقت را می‌رساند، چنان جدی است که به واسطه آن می‌توان عدم صلاحیت یک فرد را برای پست مدیریت احراز کرد. فردی که همیشه به دنبال یافتن نقاط ضعف افراد و نه تکیه بر نقاط قوت آن‌هاست، هرگز نباید در یک پست مدیریتی گماشته شود. فردی که همیشه می‌داند افراد دقیقاً کدام کار را نمی‌توانند انجام دهند اما هرگز چیزی را که می‌توانند انجام دهند نمی‌بیند، روح سازمان را زیر پا گذاشته است. یک مدیر باید واقع‌گرا باشد و واقع‌گرایی هیچ‌کس کمتر از افراد بدبین نیست.

فردی که به سؤال «چه کسی مناسب است؟» بیش از سؤال «چه چیزی درست و مناسب است؟» علاقه نشان می‌دهد، هرگز نباید به عنوان مدیر منصوب شود. پرسیدن اینکه «چه کسی مناسب است؟» به زیردستان جرئت می‌دهد تا به فکر امنیت خود باشند؛ البته اگر به سیاسی‌کاری روی نیاورند. مهم‌تر از همه آنکه، به آن‌ها جرئت می‌بخشد تا به محض آنکه مرتکب اشتباهی شدند به جای انتخاب راهکار درست، آن را بپوشانند. مدیر نباید کسی را در رأس قرار دهد که به هوشمندی و ذکاوت بیشتر از صداقت اهمیت می‌دهد. هرگز نباید کسی را که نشان داده است از زیردستان قوی می‌هراسد، به پستی بالاتر گماشت. هرگز نباید شغلی را به فردی سپرد که برای کار خویش استانداردهای بالایی تعیین نمی‌کند.

📌 **نکته کاربردی:** «صداقت را تعریف کنید. آن گروه از ویژگی‌های صداقت را که از یک کارمند جدید انتظار دارید، مشخص نمایید.»

منبع:

۱. دراکر، جوزف ای، ماچیارلو، جوزف ای (۱۳۸۸)، پیترو

■ روح عمل

«هدف یک سازمان آن است که مردان عادی را قادر سازد کارهای غیرعادی انجام دهند.»

اخلاق، هر معنایی که داشته باشد، نباید به تشویق، موعظه یا نیات خوب خلاصه شود. اخلاق باید اصول عملی باشد و به‌طور خاص و معین:

۱. سازمان باید بر عمل تمرکز داشته باشد. اولین لازمه برخورداری از روح عمل داشتن استانداردهای بالای عملی، برای گروه و برای هر فرد است.

۲. تمرکز سازمان باید بر فرصت‌ها باشد، نه بر مشکلات.

۳. تصمیم‌هایی که بر افراد (جایگاه، حقوق، ارتقاء، جابه‌جایی، بازنشستگی آن‌ها) تأثیر می‌گذارد، باید نشان‌دهنده ارزش‌ها و باورهای سازمان باشد.

۴. و بالاخره، مدیر در تصمیم‌های فردی خود باید نشان دهد که می‌داند صداقت ضرورتی حتمی برای هر مدیری است؛ ویژگی‌ای که او باید با خود بیاورد، نه اینکه انتظار داشته باشیم بعداً آن را به دست آورد

📌 **نکته کاربردی:** «بر عملکرد، فرصت‌ها، افراد و صداقت تمرکز کنید.»

فردی که همیشه به دنبال یافتن نقاط ضعف افراد و نه تکیه بر نقاط قوت آن‌هاست، هرگز نباید در یک پست مدیریتی گماشته شود



اشاره

در ادامه بیان روش‌های پژوهش معلمان در مدرسه و راهبری مدیران، در این شماره با مطالعه موردی و مستندسازی آشنا خواهیم شد. این دو روش، از شیوه‌هایی هستند که می‌توانند کاربرد فراوانی در فعالیت‌های پژوهش مدرسه‌ای داشته باشند.

مطالعه موردی^۱

«مطالعه موردی»، «مورد کاوی»، «قضیه‌نگاری»، «سناریونویسی» و «آفته کاوی»، شیوه‌ای است که امروزه در مباحث مرتبط با یادگیری فنون و روش‌های بسیاری از علوم، از جمله علوم اجتماعی و به ویژه مدیریت، کاربرد فراوانی یافته است. استفاده از مطالعات موردی در زمینه مدیریت و مدیریت آموزشگاهی در جهان عمری به درازای هفت دهه دارد ولی از سال‌های آغازین دهه ۹۰ میلادی، استفاده از این روش همپای دیگر روش‌های پژوهشی، کاربرد وسیع‌تری یافته است. در این شیوه آموزشی-پژوهشی، رویدادی واقعی مستندسازی شده و با بهره‌گیری از داده‌ها و نکته‌های علمی بازآفرینی می‌شود. سپس به صورت موردی و ترجیحاً با بیانی جذاب چون «داستان»، «تمایش‌نامه»، «گفت‌وگو»، «متن سخنرانی»، «گفتم - گفت» و... ارائه می‌گردد. آن‌گاه، پرسش‌هایی درباره «قضیه» مطرح و از خوانندگان خواسته می‌شود که درباره پرسش‌ها

ببندیشند و پاسخ آن‌ها را بیابند. پرسش‌ها الزاماً همگرا و دارای جواب مشخص نیستند و هر یک از آن‌ها ممکن است در شرایط مکانی و زمانی گوناگون و توسط تحلیل‌کنندگان متفاوت، پاسخ‌های متفاوت و حتی متضادی داشته باشند.

امروزه از مطالعه موردی نه تنها در کتاب‌ها و نشریات ویژه مدیران و یادگیرندگان خاص بلکه در کارگاه‌های آموزشی نیز استفاده می‌شود. معمولاً مدرس کارگاه، بسته به موضوعی که برای نشست کارگاهی تعیین شده است، قضیه‌ای را قرائت می‌کند یا به صورت مکتوب در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌دهد. سپس از آن‌ها می‌خواهد درباره آن به گفت‌وگو و تبادل نظر بپردازند. در پایان وقت تعیین شده، یکی از اعضای گروه به نمایندگی، دیدگاه‌ها و نظریات گروه را برای دیگران بیان می‌کند. معمولاً مدرس کارگاه نیز براساس دانش مرتبط با قضیه و موردی که در حال تجزیه و تحلیل است، اطلاعاتی در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌دهد.

پژوهش معلمان در مدرسه و راهبری مدیران - بخش سوم

دو شیوه هم‌خانواده

آشنایی با «مطالعه موردی» و «مستندسازی»

|| مرتضی مجدفر ||



به این ترتیب، «علم»، «تجربه» و «فکر» با هم می‌آمیزند و روش‌هایی برای حل مسائل ظهور و بروز می‌یابند.

مراحل مطالعات موردی

در هر مطالعه موردی، سه مرحله مهم وجود دارد:

مرحله اول: تشریح و دریافت وضع موجود

قبل از هر اقدامی، مطالعه عمیق قضیه باعث می‌شود که فرد، خود را در موقعیت واقعی که اتفاق افتاده است قرار دهد. تجسم دقیق واقعه، با همه جزئیات و توجه به همه متغیرها، زمینه دستیابی به تصمیمی دقیق را فراهم می‌سازد. در این مرحله، باید بکوشیم از تخیل پرهیز کنیم و از مقایسه هر قضیه با موارد مشابه یا متفاوت با آن دوری جویم. گاهی همه اطلاعات مورد نیاز برای اتخاذ تصمیمی جامع در مورد قضیه، ارائه نمی‌شود. در این مواقع، مطالعه‌کننده ناچار می‌شود مفروضات معینی را به قضیه اضافه کند و پاسخ‌ها را به آن فرضیه‌ها مقید سازد. در این حالت، چند پاسخ که نشان‌دهنده گزینه‌های گوناگونی از مفروضات‌اند، ارائه می‌شوند.

گفتنی است مفروضات متفاوت پاسخ‌های گوناگون در پی دارند و از آنجا که تهیه همه مفروض‌های ممکن کار دشواری است، کارایی و ثمربخشی تهیه مفروضه‌ها، به منطقی و واقعی بودن آن‌ها بستگی دارد.

مرحله دوم: تحلیل و مورد کاوی وضعیت موجود

در این مرحله، عوامل سازنده یک موقعیت، شناسایی و دسته‌بندی می‌شوند.

دسته‌بندی عوامل، که معمولاً از تفکیک متغیرها و درک عوامل مشابه آغاز می‌شود، اولین گام در این مرحله است. سپس، تشخیص عوامل اصلی و فرعی به وجود آورنده یک موقعیت مدنظر قرار می‌گیرد و به دقت درجه‌بندی می‌شود. درک علت اصلی (یا علت‌های اصلی)، با توجه به تشخیص عوامل اصلی مقدور است. داشتن تفکر نظام یافته، یعنی ملاحظه مجموعه عوامل و تعامل بین آن‌ها و در نظر داشتن شرایط محیطی، می‌تواند به فرایند تجزیه و تحلیل کمک کند.

مرحله سوم: تهیه و ارائه پاسخ‌های منطقی برای

مورد بررسی شده

از آنجا که هدف از ارائه هر قضیه، معمولاً دادن راه‌حلی روشن برای یک مشکل است، پاسخ‌ها نباید کلی، مبهم و غیراجرایی باشند. در تهیه پاسخ‌ها، همه نتایج و پیامدهای مرتبط با اجرای یک تصمیم، باید مدنظر قرار گیرند. علاوه بر همه این‌ها، پاسخ‌ها باید با تکیه بر مبانی و اصول نظری معینی در مدیریت تهیه شوند. به عبارت دیگر، آن‌ها باید از آموزه‌های علمی متأثر باشند و از تکیه بر نظریات شخصی و ارائه دیدگاه‌های

سلیقه‌ای خودداری شود تا امکان غیرجامع و کم‌ارزش بودن پاسخ‌ها کاهش یابد.

نکته مهم و اساسی دیگر در این مرحله، آن است که برای هر یک از پرسش‌های هر قضیه، برحسب شرایط، مفروضات و بالاخره نظریه علمی قابل قبول، ممکن است پاسخ‌های گوناگونی ارائه شود. از این رو، تکیه بر روشی خلاق و واگرا می‌تواند در همه حال، پاسخ‌ها را موجه کند. در مطالعه موردی، قبل از آن که درستی یا نادرستی پاسخ‌ها سنجیده شود، استحکام استدلال و قابل دفاع بودن نظریه‌ای که پاسخ بر آن تکیه کرده است، ارزیابی می‌شود. به طور خلاصه، اگر چه از پاسخ‌گو (یا پاسخ‌گویان گروه) معمولاً یک تصمیم مشخص درخواست می‌شود، پاسخ‌های متفاوت می‌تواند با توجه به شرایط محیطی با مفروضات گوناگون پاسخ‌گویان، مثبت ارزیابی شود. روش تحلیل قضیه‌ای ابزاری است برای تمرین روش اتخاذ تصمیم «عقلایی و مناسب» و نه تصمیم «مطلقاً صحیح». باید در نظر داشت که مفهوم نخست، یعنی «عقلایی بودن»، در اینجا امری است نسبی و هنجاری و با تغییر شرایط و روش استدلال می‌تواند تغییر کند؛ در حالی که مفهوم بعدی، یعنی «مطلقاً صحیح»، امری است متکی بر معیارهای مطلق!

چرا مطالعه موردی، یک روش پژوهشی است؟

قضیه یا سناریویی که نوشته می‌شود، در اصل الزاماً باید در عمل رخ داده باشد و صرفاً نمی‌توان از روی حدس و گمان و خیال‌پردازی به نگارش مطالعه موردی دست زد.

در سه کتابی که از این جانب با نام‌های «مدیریت آموزشگاهی در عمل»، «مدرسه و کیفیت‌گرایی» و «۱۰۱ راه برای جلوگیری از نفل شدن در مدیریت» به چاپ رسیده، به ترتیب با ۱۲، ۱۵ و ۱۰۰ مطالعه موردی که به شیوه روایی (داستانی) تنظیم شده‌اند، روبه‌رو هستیم. همه این ۱۲۷ ماجرا، مبتنی بر اتفاقات رخ داده در مدارس کشورمان است و برای اینکه مدیران مدارس - که مخاطبان اصلی این کتاب‌ها هستند - بتوانند از محتوای آن‌ها به شکل آموزشی استفاده کنند، به شکل روایی تنظیم شده‌اند. شاید نقل خاطره‌ای برای درک این که مطالعه موردی نه داستان‌نویسی، بلکه روشی مبتنی بر پژوهش است، جالب باشد.

سال‌ها پیش پس از چاپ دو جلد نخست از سه کتابی که از آن‌ها یاد کردم، روزی در خیابان با یکی از دوستانم که همواره به پژوهش‌ورزی و اهل علم بودن شهره است و انصافاً هم‌چنین است، روبه‌رو شدم. او به نیکی از دو کتابم یاد کرد و گفت: «قلم خیلی خوبی دارید. خدا را شکر که در حوزه مسائل آموزشی هم یک داستان‌نویس خوب ظهور کرده است.» البته خیابان جایگاه خوبی برای توضیح اینکه من



از عنصر روایت و داستان‌نویسی استفاده می‌کنم، ولی مطالعه موردی یک روش پژوهشی است، نبود.

از این گذشته چون در مقدمه مدرسه و کیفیت‌گرایی^۴، به‌طور مبسوط تاریخچه مطالعه موردی و چگونگی ظهور این شیوه در مقام یکی از روش‌های پژوهش کیفی را توضیح داده بودم، به سیاست‌گذاری از اظهار لطف ایشان بسنده کردم و ترجیح دادم این توضیحات را در جاهای دیگر، از جمله نوشته حاضر، تکمیل کنم.

۱۰ نکته کلیدی درباره مطالعه موردی

۱. مطالعه موردی یک روش پژوهشی از نوع کیفی است که بعضاً از روش‌های کمی پشتیبان هم بهره می‌برد. لذا جمع‌آوری مشاهده‌ها، اظهارنظرها، مدارک و اسناد و دسته‌بندی کردن آن‌ها به منظور تجزیه و تحلیل یافته‌ها، از اهمیت خاصی برخوردار است.

۲. در ابتدای ظهور روش مطالعه موردی در سال‌های ۱۹۳۵، عده‌ای معتقد بودند پژوهشی که داده‌های آن صرفاً بر «یک مورد» متکی باشد، قابلیت تعمیم ندارد. ولی بعدها، به ویژه از سال‌های دهه ۶۰ میلادی به این سو که پژوهش‌های کمی مورد تردید قرار گرفتند، چنین عنوان شد که مطالعه موردی به دنبال تعمیم دادن نتایج خود نیست بلکه درصدد ارائه تصویری دقیق از یک رویداد برای تجزیه و تحلیل و استنتاج است. هرچند بعدها در مطالعات موردی ترکیبی، روش‌هایی ارائه شد که براساس آن‌ها داده‌های یک مطالعه موردی، از موارد مشابه و متعدد جمع‌آوری می‌شود. (مطالعه موردی ساده یا تک موردی در برابر مطالعه موردی مرکب یا چند موردی).

۳. در مطالعه موردی انتخاب نمونه تصادفی صورت نمی‌گیرد، بلکه دقیقاً آگاهانه و مشخص است.

۴. مطالعه موردی اغلب فاقد فرضیه است و اصالت آن بررسی ابعاد گوناگون یک «قضیه» است.

۵. در مطالعه موردی، پژوهشگر علاوه بر اطلاعات جامعی که از قضیه مورد بررسی خود به دست می‌آورد، همواره با مطرح شدن پرسش‌های خاص و ویژه در طول جمع‌آوری اطلاعات، منابع اطلاعاتی دیگر در دسترس را هم جست‌وجو می‌کند.

۶. مطالعه موردی باید حد و مرزی داشته باشد و در پی تحلیل تعداد مشخص و ترجیحاً حداقلی از مسائل باشد. این روش نباید جزئی‌نگر و نمادین بلکه باید کل‌نگر و فراگیر باشد. لذا لازم است قضیه‌طوری انتخاب شود که بتوان در کوتاه‌ترین زمان، اطلاعات مربوط به آن را جمع‌آوری، دسته‌بندی و تجزیه و تحلیل کرد.

۷. یکی از آسیب‌های مطرح در پژوهش به شیوه مطالعه موردی این است که بسیاری از تجزیه و تحلیل‌ها، براساس ساختارهای ذهنی پژوهشگر شکل

می‌گیرند. همان‌طور که در آغاز بحث نیز یادآوری کردیم، وقتی افراد گوناگون تحلیل‌هایی از قضیه‌ها یا موارد ارائه می‌دهند، ممکن است با نتایج یا راه‌حل‌های حتی متناقضی روبرو شویم. پیشنهاد پژوهشگران برای حل چنین معضلی، استفاده از ارزیابی بیرونی یا جمعی^۶ است.

۸. مطالعه موردی پروپوزال ندارد ولی پژوهشگر پیش از شروع کار باید چهار مورد زیر را در نظر داشته باشد:

- نظری اجمالی، اما دقیق به پژوهش خود داشته باشد (هدفم چیست، عنوان پژوهشم چیست و به دنبال چه سرفصل‌هایی هستم؟)؛

- روال کار و حوزه فعالیت‌ها مشخص شده باشد؛
- پرسش‌ها و راه‌هایی که به کمک آن‌ها می‌توان اطلاعاتی را برای پاسخ‌دهی به هر یک از پرسش‌ها به دست آورد، معلوم باشد؛

- مشخص باشد که در گزارشی که از پژوهش خواهد داد، به چه نکاتی اشاره خواهد کرد.

توجه: این که از روی گزارش یک پژوهش به شیوه مطالعه موردی، متنی آموزشی - همانند آنچه در ابتدای این بحث یادآور شدیم - آماده شود، مقوله‌ای ثانویه است که معمولاً بعد از تدوین گزارش نهایی پژوهش مدنظر قرار می‌گیرد.

۹. پژوهشگری که به شیوه مطالعه موردی کار می‌کند، اطلاعات خود را از راه‌های زیر به دست می‌آورد:

- اسناد و مدارک (نامه‌ها، یادداشت‌ها، اسناد اداری، نتایج یک گفت‌وگو، مقاله‌ها یا نوشته‌های یک روزنامه، کتاب یا مجله معتبر یا هر نوع مدرک معتبری که در صحت و اعتبار آن‌ها تردیدی نیست)؛

- اطلاعات آرشیوی شامل گزارش‌های سرویس‌های خبری، خبرگزاری‌ها و... در این مورد نیز کسب اطمینان از صحت اطلاعات بسیار مهم است. اطلاعات آماری، عکس و پوستر هم در این زمره قرار می‌گیرند؛

- مصاحبه‌ها؛

- مشاهده مستقیم پژوهشگر و مشاهده مستقیم گروه پژوهشی و تطابق نتایج با یکدیگر (در مطالعه موردی بیش از هر چیز، بر مشاهده مستقیم پژوهشگر تأکید می‌شود).

۱۰. در مطالعه موردی تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده صرفاً در پایان کار صورت نمی‌گیرد؛ چرا که ممکن است در همان آغاز کار و اولین مرحله جمع‌آوری اطلاعات، تعبیر و تفسیر بخش‌هایی از یافته‌ها، منجر به تغییر مسیر مطالعه موردی شود. لذا در مرحله نهایی، تنها بازنگری کلی و مجدد اطلاعات به منظور سنجش کیفیت تحلیل‌ها صورت می‌گیرد^۷

■ مستندسازی

در سرآغاز این بخش از سلسله مطالب پژوهش و مدیران مدرسه‌ها، مستندسازی و مطالعه موردی را دو شیوه هم خانواده نامیدیم. راستی مستندسازی چیست و چرا با مطالعه موردی هم خانواده است؟

مستندسازی، جدا از روشی که ما در اینجا از آن به عنوان یکی از شیوه‌های پژوهشی مورد استفاده مدیران مدارس و معلمان تحت رهبری آنان نام می‌بریم، در سال‌های گذشته در ادبیات امور اداری آموزش و پرورش کشورمان نیز وارد شده است. شاید شما روی بخشنامه‌های اداری مهر «کمیته مستندسازی بخشنامه‌ها و شیوه‌نامه‌های اداری» را دیده باشید. همچنین در سال‌های گذشته، از سوی واحدهای گوناگون ادارات آموزش و پرورش، بخشنامه‌های فراوانی با مضامین زیر به مدارس ارسال شده است: «لطفاً فعالیت‌های مدرسه در اعیاد قربان و غدیر خم را مستندسازی و به اداره ارسال کنید/ارسال مستندسازی فعالیت‌های مرتبط با امتحانات نوبت دوم مدرسه به اداره موجب امتنان است/ گزارش‌های مستندسازی شده جشن تکلیف مدارس، در کمیته‌ای بررسی و به بهترین گزارش‌ها جایزه‌ای داده خواهد شد و...»

این‌ها هم مستندسازی هستند و هم نیستند. مستندسازی یک کار اداری پرزحمت و بیهوده نیست که آن را صرفاً برای انجام وظیفه و ارائه گزارش به اداره‌ها انجام دهیم و به قول معروف خلاص شویم. مستندسازی شامل ثبت کلیه وقایع، مشاهدات، مشکلات، راه‌حل‌ها، اتفاقات پیش‌بینی نشده، کاستی‌ها و برجستگی‌های یک فعالیت عادی و تکراری یا غیرتکراری با استفاده از گزارش مکتوب، فیلم، صوت، عکس، نمودار، نتیجه محاسبات نظرسنجی و... است؛ به طوری که بعدها همه اطلاعات جمع‌آوری شده قابل استناد باشد. برای مثال، ما سال‌هاست در مدرسه خود شورای معلمان برگزار می‌کنیم، اعیاد قربان و غدیر خم را گرامی می‌داریم، امتحانات نوبت اول و دوم می‌گیریم، جشن تکلیف برگزار می‌کنیم و... آیا باید این فعالیت‌های تکراری و غیرتکراری را مستندسازی کنیم و به اداره بفرستیم و ماجرا ختم به خیر شود یا قرار است از این گزارش‌های مستندسازی شده استفاده‌ای کنیم؟

● مدیری در مدرسه خود با مشکل کاهش نمره دانش‌آموزان در دو درس مهم و اصلی در ماه‌های آذر و بهمن مواجه شد. او دو سال پیاپی، این اتفاق را رصد و تمام اطلاعات مربوط به این کاهش آماری را مستندسازی کرد و سرانجام در سال سوم توانست پیش از آنکه دانش‌آموزان دچار افت شوند، جلوی این مسئله را بگیرد.

● معلمان مدرسه‌ای با رغبت در شورای معلمان شرکت نمی‌کردند. مدیر مدرسه دبیر علوم اجتماعی

را مأمور کرد که مدت سه ماه اتفاقات و فعالیت‌های جلسات شورای معلمان را مستندسازی کند. تحلیل اطلاعات مستندسازی شده نشان داد که علت عدم استقبال معلمان از این جلسات، مشارکت نداشتن آن‌هاست. مدیر از ماه چهارم، خواندن بخشنامه‌های دریافتی از اداره و ارائه تذکر به معلمان را از محتوای جلسه حذف کرد و به جای آن‌ها به هر یک از معلمان ۲ دقیقه وقت داد تا هر چه دلشان می‌خواهد درباره برنامه‌های مدرسه بیان کنند.

تجربه‌های مستندسازی شده را پس از تحلیل، می‌توان به دانش کاری تبدیل کرد. این چنین دانشی که ضمن کار و از قبل تجربه به دست می‌آید، گاهی می‌تواند از دانش دیگران مفیدتر باشد. دستاوردهای این روش ساده پژوهشی، بسیار شگرف و تأثیرگذار است. و اما برگردیم به پرسشی که در ابتدای شرح روش پژوهشی مستندسازی مطرح کردیم و آن اینکه چرا مستندسازی با مطالعه موردی هم خانواده است؟

همان‌طور که از توضیح درباره مستندسازی متوجه شدید، این شیوه درواقع همان مرحله جمع‌آوری اطلاعات مطالعه موردی است. به عبارت دیگر، ما می‌توانیم با اطلاعات مستندسازی شده، یک مطالعه موردی را بنیان بگذاریم و اگر این اطلاعات (همانند دو مثال ذکر شده: کاهش نمره دانش‌آموزان و حضور بی‌رغبت معلمان در شورا) در چند نوبت رصد و مستندسازی شود، بدون شک مطالعه موردی ما از استحکام بیشتری برخوردار خواهد بود. لذا باید گفت اگرچه مطالعه موردی و مستندسازی به عنوان دو شیوه دیگر از روش‌های پژوهش مدیران و معلمان تحت رهبری آن‌ها هستند، آن‌چنان به هم نزدیک و درهم تنیده‌اند که بعضاً تمیز دادن آن‌ها سخت است. البته عده‌ای معتقدند که مستندسازی تا زمانی که با تجربه و تحلیل اطلاعات و داده‌های جمع‌آوری شده همراه نشود، صرفاً یک روش منسجم برای نگهداری اطلاعات جهت رجوع و احیاناً تحلیل در زمان‌های مقتضی است.

منابع

1. case study
2. Analysis
۳. عباس‌زادگان، سیدمحمد (۱۳۷۱). مطالعات موردی در مدیریت. تهران: سروش.
۴. مجدفر، مرتضی (۱۳۹۱). مدرسه و کیفیت‌گرایی. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ پنجم.
۵. مطالعه موردی ساده را Single case و مطالعه موردی مرکب یا چند موردی را Multiple-case می‌نامند.
۶. ارزیابی بیرونی یا جمعی (External Validity) در مقابل ارزیابی ذهنی یا فردی پژوهشگر (Internal validity) به کار می‌رود.
۷. ده نکتۀ کلیدی درباره مطالعه موردی برگرفته از مقدمه نسبتاً طولانی کتاب مدرسه و کیفیت‌گرایی است. محتوای مذکور را به طور کامل می‌توانید در نشانی اینترنتی زیر به زبان انگلیسی مطالعه کنید:

<http://www.nova.edu/ssw/QR/QR3-2/tellis1.html>
8. Documentaion

**تجربه‌های
مستندسازی شده
را پس از تحلیل،
می‌توان به دانش
کاری تبدیل کرد
این چنین دانشی
که ضمن کار و
از قبل تجربه به
دست می‌آید،
گاهی می‌تواند
از دانش دیگران
مفیدتر باشد**



توصیف وضع موجود

میزان شرکت اولیا در جلسات مدرسه کم بود و تعامل یاد شده با مدرسه خیلی کم رنگ می نمود. خانواده ها پیگیر وضعیت درسی و انضباطی فرزندان شان نبودند. آن ها میان زنگ های کلاسی به مدرسه می آمدند و بی مراجعه به دفتر و بدون اطلاع مدیر یک راسه به سر کلاس فرزندان شان می رفتند و خودشان با دانش آموزان خاطی برخورد می کردند. اولیا قصور و کوتاهی را از طرف دانش آموزان دیگر و مسئولان مدرسه می دیدند و برای هر مشکل کوچکی به مدرسه مراجعه می کردند و وقت مدیر و معلمان را می گرفتند.

گردآوری اطلاعات مصاحبه

ضعف مدارس (مدیران و معلمان) در برقراری تعامل با اولیا و اطلاع رسانی صحیح و به موقع، نبود تبلیغات برای آگاه سازی و جلب توجه خانواده ها به مشارکت، نا آگاهی اولیا از لزوم شرکت در جلسات و برقراری ارتباط با مسئولان مدرسه در میان عموم و توجه نشدن آنان در این باره، نا آگاهی از وضعیت درسی و انضباطی فرزندان در مدرسه و اهمیت ندادن بعضی اولیا به وضع درسی و انضباطی فرزندان خود، جذاب و مورد علاقه نبودن موضوعات طرح شده در جلسات، بی سوادی عده ای از اولیا که انگیزه حضور آنان در

شواهد (۱)

نام پایه	تعداد کل دانش آموزان هر پایه	میزان شرکت اولیا در جلسات برگزار شده		
		مهر	اوایل آذر	اواخر دی
اول	۲۵	۱۱	۸	۵
دوم	۲۰	۵	۴	۴
سوم	۱۹	۸	۷	۴
چهارم	۱۹	۱۰	۷	۵
پنجم	۲۲	۶	۵	۵
جمع	۱۰۵	۴۰	۳۱	۲۳

اشاره

خانه و مدرسه دو نهاد اصلی تعلیم و تربیت در هر جامعه ای محسوب می شوند. تعامل خانه و مدرسه به قصد ایجاد هماهنگی در فعالیت های تربیتی این دو نهاد شکل می گیرد و کارایی و تأثیر مثبت، پویایی و تعادل آن به این تعامل بستگی دارد. مفهوم پیوند نیز دقیقاً با این تعامل پویا آشکار می شود. پیوند به تعاملی گفته می شود که در آن طرفین به رشد و اثربخشی یکدیگر کمک کنند. پس هر نوع تعاملی پیوند نیست بلکه تعامل اثربخش پیوند نامیده می شود. با توجه به اهمیت تعامل خانه و مدرسه برای ارتقای اهداف آموزش و پرورش، بهبود و تغییر وضعیت موجود به وضعیت مطلوب من به عنوان مدیر مدرسه تصمیم گرفتم این تعامل مؤثر را با کمیت و کیفیت بهتری برقرار کنم تا هم خودم بتوانم با بازدهی بیشتری کارهای مدرسه را مدیریت کنم و هم از لحاظ تربیتی و آموزشی پیشرفت بیشتری در وضعیت دانش آموزان خود به وجود آورم.

برقراری پیوند میان

فاطمه جعفر آبادی، دبیراز کمیجان

مدرسه و جویا شدن از وضعیت درسی فرزندان خود را از بین برده بود، همچنین اهمیت ندادن عده‌ای از مدیران مدرسه به کیفیت برگزاری جلسات و طرح مطالبی از قبیل درخواست کمک‌های مالی طی این جلسات از دیگر علل عدم حضور اولیا در جلسات بود.

جست‌وجو در کتب و مقالات

الف) عوامل مربوط به مدرسه: نگاه سنتی مدیر به اداره مدرسه، آشنا نبودن مربیان با مزایای مشارکت اولیا، احساس ناتوانی در هدایت اولیا به سمت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، ترس از مداخله بی‌جای اولیا در امور مدرسه، نگاه منفی مدیر به حضور اولیا در مدرسه، نگاه سنتی انجمن اولیا و مربیان به مدرسه، بی‌انگیزگی مدیر در جلب مشارکت اولیا.

ب) عوامل مربوط به اولیا: ناآگاهی از مزایای مشارکت، ترس از درخواست کمک مالی از طرف مدرسه، ترس از موضع‌گیری خشونت‌آمیز مسئولان مدرسه در صورت اظهار عقاید و نظریات آموزشی و پرورشی، نداشتن فرصت مشارکت، نداشتن آگاهی از چگونگی مشارکت و احساس بی‌توجهی مسئولان مدرسه نسبت به عقاید و نظریات آن‌ها.

پرسش از مدیران پیشین آموزشگاه و مدیران باتجربه در پست مدیریت.

انتخاب راه‌حل

۱. **راه‌حل‌های مربوط به مدرسه:** تشکیل جلسات عمومی انجمن اولیا و مربیان و شرکت دادن مردم در این جلسات، دعوت از کارشناسان مربوطه برای توجیه شرکت‌کنندگان در جلسات و آموزش نحوه برقراری ارتباط درست با مدرسه، ترغیب خانواده‌ها به شرکت مستمر در کلاس‌های آموزش خانواده، دعوت از اولیا برای حضور مکرر در مدرسه و پیگیری وضعیت تحصیلی فرزندان خود، برپایی نمایشگاهی از حاصل کار دانش‌آموزان و معلمان، تجلیل از افراد خیر و معرفی آنان به مردم، حضور همه‌جانبه اولیا و مربیان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و اداره مدرسه، قدردانی از فعالیت‌ها و همکاری‌های اولیا در مدرسه، ایجاد فضای لازم برای رشد و شکوفایی استعدادها دانش‌آموزان، استفاده مناسب از توانایی‌های تخصصی و مهارتی اولیا، برگزاری جلسات مشترک اولیا و مربیان به‌طور مستمر، کیفیت‌بخشی به آموزش در مدرسه، ارائه گزارش فعالیت‌های مدارس دیگر به اولیا که موجب همکاری بیشتر آن‌ها خواهد شد. به علاوه، در جلسات

انجمن نباید در مورد مسائل مالی به‌طور مستقیم با اولیا برخورد شود بلکه باید به یکی از آن‌ها گزارش داد و او به‌راحتی خواهد توانست دیگران را با خود همراه کند.

۲. **راه‌حل‌های مربوط به جامعه:** پخش برنامه‌های مناسب و گسترش تبلیغات از طریق رسانه‌های ارتباط جمعی - به‌ویژه تلویزیون - برای تبیین مزایای مشارکت اولیا در امور مدرسه و تشویق مردم به مطالعه مجلات علمی و تربیتی؛ لازم است مدیران مدارس نسبت به نقش مشارکت اولیای دانش‌آموزان در پیشبرد اهداف واحدهای آموزشی توجیه شوند تا خود امر مشارکت اولیا را تسهیل کنند. اولیای دانش‌آموزان و مردم از اهمیت مشارکت و نقش آن در پیشبرد آموزش و پرورش آگاهی لازم را ندارند. ضرورت دارد وزارت آموزش و پرورش با همکاری رسانه‌های گروهی به‌ویژه صداوسیما برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت در این زمینه تدارک ببینند.

راه‌حل‌های مربوط به جامعه نیاز به سرمایه‌گذاری کلان در سطح جامعه دارد که از عهده یک مدیر مدرسه خارج است و مسئولان باید برای جابجاندن فرهنگ مشارکت اولیا و مدرسه برنامه‌ریزی کنند ولی راه‌حل‌های مربوط به مدرسه در حیطه فعالیت‌های او می‌گنجد. از این‌رو من تصمیم گرفتم تا جایی که ممکن است این راه‌حل‌ها را در مدرسه و در تعامل با اولیای دانش‌آموزان پیاده کنم.

اعتباربخشی به راه‌حل

به منظور ارزیابی راه‌حل‌ها با کارشناس محترم انجمن اولیا و مربیان آموزش و پرورش منطقه صحبت کردم. او نیز ضمن تأیید این راه‌حل‌ها سفارش کرد که راه‌حل‌ها و اهدافی را که برای برقراری ارتباط خوب و مؤثر دارم، با معلمان مدرسه نیز در میان بگذارم. همچنین متذکر شد که ممکن است راه‌حل‌ها در مراحل اولیه بازدهی چشمگیری نداشته باشد؛ زیرا زمان می‌برد تا اولیا به اوضاع جدید مدرسه عادت کنند.

به‌کار گرفتن راه‌حل

۱. تشکیل جلسه‌ای توجیهی و دعوت از تمامی اولیا و متذکر شدن فواید و ضرورت برقراری ارتباط با مدرسه و نحوه برقراری ارتباط صحیح و همچنین در میان گذاشتن انتظارات و قوانین با اولیا؛ ۲. جلسه با معلمان؛ برخورد مناسب با اولیا، رعایت قوانین وضع شده از طرف آنان، آگاه کردن والدین از وضع دانش‌آموزان، استفاده از روش‌های نوین تدریس توجه



■ «بله» یا «خیر»

راهنمایی برای تصمیم‌گیری بهتر

نویسنده: اسپنسر جانسون

مترجم: پروین قائمی

ناشر: معیار علم (۶۶۴۹۵۷۹۷-۲۰۲۱)

محل نشر: تهران، ۱۳۸۸

هنگامی که با بصیرتی درونی به زندگی خود نگاه می‌کنیم، اغلب متوجه اشتباهاتی که مرتکب شده‌ایم، می‌شویم. این اشتباهات ناشی از توهمی است که در لحظه تصمیم‌گیری دچار آن می‌شویم و تصمیم‌های درست ما، بر اساس واقعیت‌هایی است که در آن لحظه، به درستی تشخیص می‌دهیم.

این کتاب سعی دارد قدرت تشخیص صحیح و به موقع «بله» گفتن به چیزهایی که به صلاح ما هستند و «نه» گفتن به چیزهایی که به ضرر ما هستند را در ما بالا ببرد.



■ فرایند مدیریت در مدرسه

(مدرسه چگونه اداره می‌شود)

نویسنده: فریبا امین منصور

ناشر: اعتدال (۶۶۱۲۸۸۳-۲۰۲۵)

محل نشر: قم، ۱۳۹۰

اداره کردن هر مجموعه‌ای چه کوچک و بزرگ مثلاً یک مدرسه بدون علم و تجربه و هنر نوعی ساده‌اندیشی است. بهبود و بازسازی سازمان، فرایندی است که از طریق آن دانش و عملکردهای علم رفتاری برای کمک به اثربخشی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند. این هدف در این کتاب به تناسب موضوعات و مطالب پرداخته شده است.

این کتاب در ۶ فصل سعی کرده است الگوی مناسب برای مدیریت مدرسه ارائه نماید.

به تفاوت‌های فردی و...، ۳. دانش‌آموزان: مطلع کردن دانش‌آموزان از قوانین و انتظارات، ۴. جلسه با انجمن اولیا و مربیان، ۵. برقراری ارتباط مؤثر مدیر با اولیا و رعایت یک سلسله اصول.

■ نتیجه‌گیری

والدین به تدریج از اهمیت و روش درست برقراری ارتباط مطلع می‌شدند. آن‌ها به سراغ کلاس‌های درس نمی‌رفتند، بیشتر در زنگ‌های تفریح به مدرسه مراجعه می‌کردند، اکثر اوقات در جلسات شرکت فعالی داشتند، جویای وضعیت درسی و تربیتی فرزندان خود و همچنین مشکلات مدرسه بودند، با معلمان و مدیر مدرسه تعامل داشتند و مسائل و مشکلات را به اطلاع آن‌ها می‌رساندند، مشکلات میان دانش‌آموزان را به خانواده‌ها نمی‌کشاندند و با حضور در مدرسه و با همراهی مدیر آن‌ها را حل می‌کردند، با مشکلات مدرسه با انعطاف بیشتری برخورد می‌کردند، با مدرسه همکاری داشتند و وضعیت درسی و اخلاقی فرزندان خود را جویا می‌شدند.

■ پیشنهادها

در شهرهای کوچک و روستاها دلیل عمده کم‌رنگ بودن پیوند اولیا با مدارس بی‌اطلاعی آن‌ها از اهمیت و نقش این تعاملات است که با برنامه‌ریزی درست و اجرای مستمر یک سلسله راهکارها توسط مدیران مدارس چنین مشکلاتی تا حدودی رفع خواهند شد. پس، مدیران محترم باید در ایجاد و تقویت چنین روابطی کوشا باشند و از مزایای آن بهره‌مند شوند. متأسفانه هم اکنون بسیاری از جلسات انجمن اولیا و مربیان اغلب جنبه تشریفاتی دارند و به جای بحث و تصمیم‌گیری درباره مسائل تربیتی و آموزشی و کارهایی که به بالندگی و رشد کودکان منجر می‌شود، تنها به مباحث مربوط به رفع مشکلات جاری مدرسه، تعمیرات و در نهایت جمع‌آوری پول از والدین دانش‌آموزان می‌پردازند.

منابع

۱. احسانی، محمد، خانواده و مدرسه، فارس، نشر رشد، ۱۳۸۹.
۲. توانا، فاطمه، انجمن اولیا و مربیان و اهدافی که فراموش شده است، خراسان، زرین، ۱۳۸۵.
۳. حجتی، سیدرضا، نقش مدیران در پیوند خانواده و مدرسه، کرمان، نشر ادیب، ۱۳۸۶.
۴. سیف ستا، بتول، ارتقای مشارکت اولیا در اداره امور مدارس، تهران، آفتاب، ۱۳۸۷.
۵. مرادی، نرگس و قهرمانی، محمد، بررسی میزان تأثیر آموزش خانواده بر افزایش آگاهی‌های تربیتی همسران شاهد استان تهران، ۱۳۸۹.
۶. موانع مشارکت اولیا در امور مدارس، «مجله پیوند»، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۷.
۷. میرکمالی، سیدمحمد، روابط انسانی در آموزشگاه، تهران، یسپرون، ۱۳۷۹.

■ کانادا: تفویض اختیار مالی

حرکت به سمت مدیریت مدرسه‌محور در کانادا در حوزه آموزش عمومی، در ادمونتون در آلبرتا، جایی که معمولاً روش‌ها به عنوان «تصمیم‌گیری مدرسه‌محور» شناخته شده، به تمرکززدایی در تخصیص منابع برای کارکنان آموزشی و غیرآموزشی، تجهیزات منابع و خدمات منجر شده است. در نیمه دهه ۱۹۷۰، یک نمونه شامل هفت مدرسه، به صورت آزمایشی انتخاب شد و این تجربه به روش جامع خودگردانی مدارس در سال ۸۱-۱۹۸۰ منجر گردید که هم‌اکنون رویکردی نهادینه شده است.

یکی از ویژگی‌های این الگو، فقدان یک شورای مجتمع یا مدرسه‌محور است. در سال ۱۹۸۶، در یک برنامه آزمایشی شامل ۱۴ مدرسه، رویکرد فوق را با خدمات مشاوره‌ای متمرکز تلفیق کردند. ویژگی چشمگیر الگو، در روش تخصیص منابع است. در این الگو، منابع به صورت یکجا به مدارس تخصیص داده می‌شدند و سپس منابع تکمیلی از طریق خدمات مشاوره‌ای و براساس نوع مدرسه و نیاز دانش آموز عرضه می‌شدند. بعد از آن، منابع تخصیص یافته مشمول بودجه‌های مدرسه‌محور شدند. پس از این مرحله،

هزینه‌های استاندارد برای انواع خدمات، براساس هزینه خدماتی که توسط مدارس تقاضا شده بود تعیین گردید. مدارس مجاز بودند خدماتی غیر از آنچه توسط ناحیه تعیین شده بود، انتخاب کنند. همچنین یک برنامه «اثربخشی معلم» در سال ۱۹۸۱ به اجرا درآمد. تا سال ۸۷-۱۹۸۶، برنامه توسعه حرفه‌ای به میزان نصف روز در هر هفته در بیشتر مدارس، برای ۵۰ درصد از معلمان با تأمین مالی از طریق بودجه‌های مدرسه اجرا شد.

به منظور اطمینان از محاسبه‌پذیری، فرایندهای نظارتی ایجاد شده بود. دانش‌آموزان ۳، ۶، ۹، ۱۲ ساله به طور منظم در تمامی زمینه‌های برنامه درسی آزمون می‌شدند. پس از سال ۱۹۸۷، سطوح «معیار» یا استاندارد دستاوردها، به عنوان یک مبنای مقایسه‌ای برای کوهورت دانش‌آموزی، تعریف شد و مورد استفاده قرار گرفت. هر سال با یک نظرخواهی مشورتی از دانش‌آموزان، معلمان، کارکنان بخش والدین، سطح رضایتمندی آن‌ها از مسائل مربوط به وظایف مختلفشان تعیین می‌شد. اطلاعات ویژه آموزشی و تجزیه و تحلیل‌های مقایسه‌ای عملکرد مدارس در یک منطقه برای مدارس و در صورت تقاضا برای والدین و دیگران، در دسترس بودند (کالدول



عنوان دوره: مدیریت مدرسه‌محور | کدوره: ۹۱۴۰۱۵۱۷ | زیرنظر: مرکز برنامه‌ریزی و آموزش نیروی انسانی و دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیریت مدرسه‌محور محلی: چند تجربه

|| دکتر محرم آقازاده || دکتر حیدر تورانی ||



و اسپینکز، ۱۹۹۲).

اطلاعات تجمعی دیگر شامل مواردی چون نرخ‌های ماندگاری تا کلاس ۱۲، تعداد کارکنان خدماتی و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای تکمیلی، میزان ذخایر برای استفاده انجمن، هزینه‌های تعمیر و نگهداری، هزینه‌های طرح‌های سرمایه‌ای، مخارج رفاهی (گاز، برق و آب) و در نهایت، کسری یا مازاد بودجه سالانه بود. همه این اطلاعات به مقتضیات بودجه‌ای سالانه مدرسه مربوط بودند.

در سال ۱۹۹۴ آلبرت برنامه‌ریزی برای تجدید ساختار در کل ایالت را آغاز کرد. در نتیجه، پیشنهادی برای قانونی کردن اصلاحات آموزشی گسترده، که نتیجه آن یک ستاد کوچک برای اداره آموزش و کاهش چشمگیر تعداد مناطق آموزشی از ۱۴۰ به ۶۰ و واگذاری اختیار به مدرسه بود، آماده شد. هیئت مدیره مدرسه حق برقراری عوارض آموزشی را که جایگزینی برای تخصیص کل وجوه توسط دولت ایالتی بود، داشت. ویژگی‌های مهم اصلاحات مورد نظر، درگیر کردن والدین، مدرسه و صاحبان کسب و کار در آموزش بود؛ چنان‌که قدرت آن‌ها برای تصمیم‌گیری در مورد آموزش از جمله توسعه منابع و تعیین نحوه دستیابی به نتایج افزایش یافت. همچنین در این قانون جدید، تعیین «مدارس نمونه» با انعطاف‌پذیری و آزادی بیشتر، به عنوان اقدامی در جهت دستیابی بهتر به نتایج پیش‌بینی شده بود.

■ هنگ‌کنگ: ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه

در هنگ‌کنگ نظام آموزشی شامل سه بخش مجزا است: مدارس دولتی، مدارس کمک‌بگیر، مدارس خصوصی: بزرگ‌ترین بخش، مدارس کمک‌بگیر بوده‌اند که ۸۰ درصد از کل مدارس را تشکیل می‌دهند؛ در حالی که مدارس خصوصی و دولتی به ترتیب تنها ۷ و ۱۳ درصد از کل مدارس را شامل می‌شوند. اصلاحات آموزشی اولیه، بر توسعه نظام و ارتقای امکانات یادگیری و یاددهی متمرکز شده بود. در سال ۱۹۹۱، گزارش وزارت آموزش و پرورش در مورد ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه، مشکلات آموزشی زیر را مطرح نمود:

الف) فرایندها و ساختار مدیریتی نامناسب؛

ب) تعریف نامناسب و ناکافی از مسئولیت‌ها و وظایف؛

ج) نبود یا نارسایی معیارهای عملکرد؛

ت) تأکید بر نظارت‌های جزئی تا ساختارهای مسئولیت‌پذیری و محاسبه‌پذیری؛

ث) تأکید بر نظارت هزینه‌ای براساس هزینه نهایی تا اثربخشی هزینه‌ای و ارزش پول.

این گزارش، طرح ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه را پیشنهاد داد که مبانی اصلی آن عبارت‌اند از:

- بازنگری مستمر، مبنای موجود مخارج عمومی؛

- ارزشیابی منظم نتایج؛
- تعریف بهتر از مسئولیت‌ها؛
- ارتباط نزدیک‌ترین مسئولیت و مدیریت منابع؛
- قالب‌های مدیریتی و سازمانی مناسب؛
- ارتباطات متقابل تعریف شده آشکار بین تصمیم‌گیرندگان و عوامل اجرایی آن‌ها.

ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه، وظایف مسئولان اجرایی مدارس به ویژه خیرین، رؤسا و مدیران مدرسه را تعریف کرد. این طرح زمینه را برای مشارکت بیشتر معلمان، والدین و دانش‌آموزان قدیمی در تصمیم‌گیری و مدیریت فراهم آورد، برنامه‌ریزی و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی را به طور منظم‌تر تشویق نمود و به مدارس انعطاف‌پذیری بیشتری را در استفاده از منابعشان اعطا کرد (گامیچ، ۱۹۹۶).

در طرح مذکور، بر مدیریت مشترک به عنوان پایه اصلی اداره مدرسه تأکید شده و مشارکت معلمان، والدین و دانش‌آموزان در اداره مدرسه تشویق شده بود. چارچوب کار شامل پنج گروه از سیاست‌ها است: مسئولیت‌ها و وظایف جدید برای وزارت آموزش و پرورش، وظایف جدید برای کمیته‌های مدیریتی مدرسه (SMCها)، خیرین، ناظران و مدیران؛ انعطاف‌پذیری در تأمین مالی مدرسه، مشارکت در تصمیم‌گیری و ساختاری برای محاسبه‌پذیری.

تعداد ۲۱ مدرسه کمک‌بگیر به اولین مرحله طرح ابتکار عمل مدیریت توسط مدرسه، که در سپتامبر سال ۱۹۹۱ شروع شد، ملحق گردیدند. تا سال ۱۹۹۷، تمامی مدارس دولتی و تعداد کمی از مدارس کمک‌مالی‌بگیر به طرح ملحق شده بودند. گزینش یک راهبرد اجرایی که در آن مدارس برای ورود به این نظام مختار بودند، نشان‌دهنده تمایل دولت به روش اقناعی برای افزایش مشارکت‌ها به جای روش‌های اصلاحی قانونی بود.

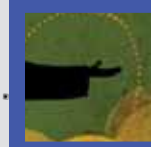
ساختار محاسبه‌پذیری در دو زمینه فردی و سطح کل مدرسه مطرح بود. در مورد اول، یک شیوه ارزشیابی یا گزارش‌دهی توصیه شده بود و مدارس بر تبادل نظر با SMC خود و مدّ نظر قرار دادن فرم ارزشیابی وزارت آموزش و پرورش، به عنوان یک نقطه شروع، تأکید داشتند. جالب است که هیچ نیازی به داشتن یک شیوه رسمی برای ارزشیابی عملکرد کارکنان نبود. برای مورد دوم، یعنی محاسبه‌پذیری کل مدرسه، هر مدرسه نیازمند ارائه یک برنامه آموزشی سالانه مشتمل بر اهداف و فعالیت‌های سال جاری به منظور قابلیت پاسخگویی بود. چنین برنامه‌ای مدرسه را در تعیین اولویت‌ها، تخصیص بودجه و اطلاع‌رسانی به انجمن در مورد فعالیت‌هایش، مجاز می‌نمود. همچنین، مدارس ملزم به ارائه سابقه آموزشی سالانه از فعالیت‌های خود بودند. سوابق به منظور استخراج شاخص‌هایی چون پیشرفت دانش‌آموزان در حوزه‌های اصلی، فعالیت‌های

در
هنگ‌کنگ
نظام آموزشی
شامل سه بخش
مجزا است:
مدارس
دولتی، مدارس
کمک‌بگیر،
مدارس خصوصی





در دهه ۱۹۸۰،
حرکت معکوسی
به نفع «مدارس»
کارا که
پیشرفت‌های
نظری را با
اولویت دادن به
برنامه‌درسی
مورد حمایت قرار
می‌داد، شکل
گرفت



مشخص ساخت که نمرات آزمون مورد استفاده برای نشان دادن سطوح عملکرد خواندن و حساب کردن طی دو دهه گذشته، با وجود تأمین بودجه، بهبود کیفیت معلمان و تجهیزات و کاهش اندازه کلاس‌ها، تقلیل یافته است.

در سال ۱۹۹۰، ایالات (در مقایسه با قدرت‌های محلی یا مرکزی) مسئولیت عمده‌ای را در تأمین مالی آموزشی بر عهده گرفتند. به این ترتیب، مدارس از بسیاری از مقررات وضع شده مرکزی، که آن‌ها را مقید به تأمین هر نوع خدمات آموزشی مورد تقاضای مشتریان می‌کرد، آزاد شدند. اختیارات محلی توسط ۱۴ ایالت مصوب شده بود. به گفته اوگاوا و وایت، بین سال‌های ۱۹۸۶ و ۱۹۹۰ یک‌سوم از نواحی آموزشی بعضی از انواع مدیریت مدرسه‌محور را داشته‌اند. از سال ۱۹۹۰ دست‌کم بیش از پنج ایالت صاحب اختیار تام شدند. طی همان دوره زمانی، بیش از ۲۰ ایالت، قوانینی

عملی، سوابق کارکنان، جزئیات مرتبط با بازدهی، کیفیت‌ها و صلاحیت‌ها و نوع سکونت و شغل والدین، ثبت می‌شدند.

ایالات متحده آمریکا: تصمیم‌گیری محلی و انتخاب

رویکرد به مدیریت مدرسه‌محور در ایالات متحده آمریکا، موضعی و آهسته‌تر بوده است. این امر به دلیل این واقعیت است که ایالات متحده آمریکا دارای سه سطح حکومتی ملی، ایالتی و محلی است. مسئولیت آموزش عمومی به ایالات محول شده و مسئولیت ارائه خدمات آموزشی به جز هاوایی، با دولت محلی است. نواحی آموزشی، واحدهای سیاسی مستقل زیر نظر قانون ایالتی هستند. آن‌ها اختیار افزایش درآمد از طریق مالیات برای اداره مدارس، انتشار اوراق قرضه (یعنی اخذ وام) برای احداث ساختمان مدرسه و وضع قوانین و مقررات برای هدایت نمودن مدارس را دارند. هر ناحیه دارای یک هیئت مدیره آموزشی منتخب است که قدرت زیادی در انتخاب معلمان و برنامه درسی که تدریس می‌شود دارد.

در سال ۱۹۶۶، گزارش کلمن پیامدهای بی‌عدالتی اجتماعی را عمده کرد و این نظریه قوی را ارائه داد که پیشرفت‌های تحصیلی عمدتاً به شرایط خانوادگی کودک بستگی دارد تا برنامه‌های مصوب مدارس. این نظریه، بحث غالب آموزش در دهه ۱۹۷۰ بود. در دهه ۱۹۸۰، حرکت معکوسی به نفع «مدارس کارا» که پیشرفت‌های نظری را با اولویت دادن به برنامه درسی مورد حمایت قرار می‌داد، شکل گرفت و منابع مالی برای تحقق این هدف افزایش یافت. هر چند در سال ۱۹۸۳، گزارش مورد حمایت مرکز با عنوان «ملتی در خطر»

را برای ایجاد «مدارس قراردادی»، یعنی مدارس خاصی که عملاً مدیریت مدرسه محور دارند (اگرچه عنوان آن را ندارند)، وضع کردند.

این اصلاحات دو نوع بودند:

- «تمرکز زدایی اداری» که براساس آن اداره مرکزی، وظایف اصلی معلمان و مدیران مجتمع آموزشی را تعیین می کند. در اینجا اداره مرکزی، مسئولیت ها را در یک حد محدود به پایین واگذار می کند اما مدارس محلی همچنان پاسخگو به بالا هستند.

- «مدیریت مدرسه محور»؛ ساختاری که به والدین، معلمان و مدیران هر مدرسه اختیار تعیین اولویت ها و تخصیص بودجه متناسب با آن، شکل دادن برنامه های درسی و عزل و نصب کارکنان خود را می دهد. در اینجا اختیار تصمیم گیری در سطح محلی است؛ در حالی که مسئولیت ها به انجمن مدارس - نه سطوح بالاتر - تفویض شده است (رایت، ۱۹۹۱).

ابزار کمک کننده این اصلاحات، نارضایتی فزاینده در مورد کارایی مدرسه و نگرانی رهبران صنعتی و تجاری در مورد کاهش کیفیت مهارت کارگران آمریکایی در یک بازار جهانی به شدت رقابتی بود. علاوه بر آن، شرایط رکود اقتصادی نیاز به تغییر را افزایش داد. در حالی که نارضایتی از نتایج آموزش زمینه انجام اصلاحات را تقویت می کرد، اعتقادی آشکار مبنی بر اینکه نقش مدرسه با کارایی اقتصادی کشور بسیار مرتبط است، وجود داشت.

«چاب و مو» در مطالعه اساسی خود با عنوان «سیاست ها، بازارها و مدارس آمریکایی»، در تحلیل اطلاعاتی گسترده نشان دادند که پیشرفت بهتر در سطح مدارس، با نظارت شدید محلی مرتبط است. این امر موجب شده است که طرفداران حق انتخاب، بر این نکته تأکید کنند که بازار به عنوان وسیله ای برای ارتقای بهره وری آموزشی، مورد استفاده قرار گیرد. چند پیشنهاد برای گسترش حق انتخاب نیز از این امر دفاع کرده بودند. این پیشنهادها شامل موارد زیر بودند:

- یک شیوه «حواله»، یعنی وضعیتی که برای دانش آموزان برای حضور در مدرسه انتخابی والدین، منابعی در نظر گرفته می شود؛

- مدارس «ایده آل» متمرکز بر یک رشته تحصیلی خاص (مثلاً علوم)؛

- آزادی در انتخاب مدرسه ای خارج از یک منطقه آموزشی محلی.

چند تن از برنامه ریزان، پس از بررسی اصلاحات در ایالات متحده آمریکا چنین اظهار نظر کردند که هر ایالت، راهبردهای مختلفی را برای پیشرفت نظام خود تصویب کرده بود. دیوید (سال ۱۹۹۰) نشان داد که ممکن است مدیریت مدرسه محور از طریق قانون ایالتی

یا اقدام اداری توسط یک ناحیه یا به وسیله یک مدرسه تأسیس شده باشد. همچنین ممکن است مدرسه با یک نظام پاسخگویی، که نتایج آن به عملکرد دانش آموز گره خورده است، ارتباط داشته باشد یا بدون ارتباط باشد. اکثر گونه های مدیریت مدرسه محور، متضمن بعضی از انواع شورای تصمیم گیری منتخب در مدرسه هستند که ممکن است مسئولیت را به مدیر دهند یا صرفاً مشورتی باشند. بعضی از شوراها اختیار استخدام مدیران و بعضی استخدام و برکناری آنان را دارند و برخی هیچ یک از این دو قدرت را ندارند. بعضی از آن ها می توانند در صورت وجود پست خالی، اقدام به استخدام کارکنان نمایند. بعضی شوراها مشخص می کنند که مدیر، مقام ریاست شورا را دارد و بعضی دیگر رئیس شورا نبودن مدیر را تصریح می کنند.

«دیوید» ویژگی های اصلی اصلاحات مدیریت مدرسه محور را در ایالات متحده آمریکا خلاصه کرده است که در زیر می آید: «ایالت کنتاکی عملاً هر مدرسه را به داشتن یک شورای مدرسه محور شامل سه تن از معلمان، دو تن از والدین و مدیر ملزم می کند و اختیارات سیاسی و مالی قابل ملاحظه ای را به شورا اعطا می نماید. ایالت های مریلند و تگزاس، مدارس را ملزم به داشتن گروه های تصمیم گیرنده مدرسه محور می دانند اما در مقایسه با ایالت کنتاکی، ترکیب آن ها یا انتقال قانونی اختیار از ناحیه به مدرسه را تصریح نمی کنند. در ایالت شیکاگو، قانون ایالتی اختیارات قابل توجهی را در اختیار شورای مدرسه محلی قرار می دهد. این شورا شامل شش تن از والدین، دو تن از نمایندگان انجمن، دو تن از معلمان و مدیر است. در ایالت سین سیناتی، سازماندهی مجدد و کوچک کردن اندازه اداره مرکزی، مسئولیت در خور توجهی را بدون هرگونه قدرت قانونی اضافی به مدیران مدارس منتقل کرده است. ایالت کلرادو حضور یک نماینده تجاری را در شورای مدرسه الزامی کرده است. مدیریت مدرسه محور ایالت ممفی، هرگز از مرحله مقدماتی فراتر نرفت؛ در حالی که در ایالت فلوریدا طرح در یک مقیاس کوچک گسترش یافته بود.

ایالت مینه سوتا برای اولین بار، نوع دیگری از اصلاحات را انجام داد: حق انتخابات والدین از میان مدارس دولتی. براساس برنامه ثبت نام باز - که بحث انگیز است - دانش آموزان می توانند در مدارس دولتی دیگری غیر از منطقه آموزشی محلی خود که در آن ساکن هستند، حضور یابند. در حالی که در ایالت میشیگان، مالیات محلی بر دارایی به عنوان منبع اصلی حمایت مالی از مدارس حذف شده و تقریباً کل مسئولیت تأمین مالی مدارس بر عهده ایالت است.

در این میان، گامیج (سال ۱۹۹۶) به این نکته اشاره کرده است که قدرت نظام غیرمتمرکز ایالات متحده آمریکا، ناشی از وجود تصمیم گیری فرایندهای

چند تن از برنامه ریزان، پس از بررسی اصلاحات در ایالات متحده آمریکا چنین اظهار نظر کردند که هر ایالت، راهبردهای مختلفی را برای پیشرفت نظام خود تصویب کرده بود



آموزشی در یک سطح کاملاً محلی است. سرپرست هیئت مدیره مدرسه و مدیران مدارس محلی، گروه‌های مدیریتی مهم را شکل می‌دهند. این گروه مدیریتی، مسئولیت‌های آموزشی واقعی برای تصمیم‌گیری هر آنچه بایستی تدریس شود، چگونگی تدریس و کسی که تدریس می‌کند، را داراست. آن‌ها می‌بایستی با والدین در هنگام بروز مشکلات، جلسه داشته باشند و در جلسات عمومی با اعضای موجود انجمن و هیئت مدیره مدرسه، از فعالیت‌هایشان دفاع کنند.

قانون اصلاح آموزش که در سال ۱۹۸۴ توسط ایالت کارولینای جنوبی به تصویب رسید، دارای پنج جزء اصلی بود که عملیات مدارس را تحت تأثیر قرار می‌داد. این اجزا شامل موارد زیر بودند:

- افزایش عملکرد آموزشی از طریق بهبود استانداردهای آموزشی؛

- تقویت آموزش و آزمون مهارت‌های پایه؛
- ارتقای مهارت تدریس از طریق تقویت مهارت‌آموزی، ارزشیابی و جبران خدمات معلمان؛
- بهبود رهبری، مدیریت و کارایی مالی مدارس در کلیه سطوح؛

- اجرای نظارت‌های کیفی دقیق و بهره‌وری مطلوب؛

- ایجاد مشارکت مؤثرتر میان مدارس، والدین، مدرسه و صاحبان کسب و کار؛

- تدارک ساختمان‌های آموزشی متناسب با یادگیری دانش‌آموز.

بنابراین، انتقال قدرت به سطح مدرسه و مشارکت مدرسه در تصمیم‌گیری در جهت ایجاد مدارس کارآتر، هدف اصلی اصلاحات گردید.

ایالت ایلینویز قانون اصلاح آموزشی خود را در سال ۱۹۸۵ تصویب و براساس آن، شوراهای پیشرفت آموزش محلی (LSICها) اختیاری را پیش‌بینی کرد. بدین ترتیب، LSICها توسط مدیرانی منصوب شده بودند که در برنامه‌ریزی اصلاحات آموزشی و بررسی اولویت‌های مخارج آموزشی، حق راهنمایی مدیران را داشتند.

قانون اصلاح آموزشی سال ۱۹۸۸ حکم داد که مدارس دولتی توسط LSICها مدیریت شوند. این شوراهای شامل شش تن از والدین، دو تن از ساکنان منطقه و دو تن از معلمان و مدیر بودند. در مورد مدارس متوسطه یک نماینده دانش‌آموزی بدون حق رأی نیز عضو این شورا بود. برنامه تفویض اختیار شامل ارزشیابی عملکرد مدیر و در صورت نیاز، تجدیدنظر در قرارداد وی، تصویب بودجه مدارس در تبادیل نظر با کمیته مشاوران حرفه‌ای حقیقی (PPAC)، تصویب برنامه پیشرفت تحصیلی (SIP) تهیه شده توسط مدیر در تبادیل نظر با افراد ذی‌نفع و صاحب حق، و نظارت بر اجرای SIP و بودجه توسط مدیر بود.

هانسون عنوان می‌کند که واگذاری تصمیم‌گیری به LSICها چشمگیر است؛ به‌خصوص اینکه هر شورا اختیار عزل و نصب مدیر را براساس یک قرارداد چهارساله دارد. به والدین، ترجیحاً متخصصان، یک قدرت نظارتی محول شده بود. نظام دربرآورد بودجه‌های آموزشی برای آموزش اعضای LSIC، فرایندهای گزینش کارکنان و اقداماتی برای قادر کردن آن‌ها به انجام وظایف جدیدشان به‌طور مؤثرتر، تمهیداتی را پیش‌بینی می‌کند.

الگوی ایالت لس‌آنجلس از مدیریت مدرسه‌محور، به‌عنوان یک فرایند فزاینده دو مرحله‌ای، طراحی شده بود. اقدامات مربوط به تصمیم‌گیری مشترک در سال ۱۹۸۹ شروع شد؛ زمانی که مدیریت مدرسه‌محور تنها پس از تجربه و برنامه‌ریزی و رسیدن به سطح مورد نیاز اولین مرحله کامل گردید. هدف اصلی LSICها، بهبود فعالیت‌های مدرسه بود. اعضای شورا با توجه به اندازه مدرسه مورد نظر، از شش تا شانزده نفر متفاوت بود. نیمی از اعضا شامل مدیر، والدین، اعضای انجمن، یک عضو از کارکنان غیرآموزشی و در مورد مدارس متوسطه، یک دانش‌آموز بود. نیم دیگر اعضا متشکل از نماینده انجمن محلی صنف معلمان و معلمان منتخب توسط هیئت علمی مدرسه بودند. مدیر و نماینده انجمن محلی، به‌طور مشترک جلسات شورا را اداره می‌کردند.

حوزه‌های سیاست‌گذاری محول شده شامل مهارت‌آموزی و توسعه حرفه‌ای کارکنان، ضوابط و مقررات کارکنان، برنامه زمان‌بندی فعالیت‌های آموزشی، کاربرد تجهیزات آموزشی، نظارت بر جزئیات بودجه‌ای خاص مانند سوادآموزی، وجوه خیریه، متون درسی رسمی و وجوه مشوق آموزشی بود. تلاش‌های LSICها بیشتر معطوف به تنظیم خط‌مشی‌های محلی و جهت‌گیری‌های برنامه‌ای بود تا اجرا و مدیریت مدرسه به صورت روزانه؛ با وجود اینکه LSICها اختیار عزل و نصب مدیران و معلمان را نداشتند.

LSICها در ورود به مرحله دوم مدیریت مدرسه‌محور، مجبور به کسب تأیید از شورای مرکزی بودند و از ۲۴ عضو شامل ۷ تن از والدین یا اعضای انجمن، پنج عضو تعیین‌شده توسط بازرس و ۱۲ معلم از صنف معلمان تشکیل می‌شدند. شورای مرکزی توازن قدرت ایجاد می‌کند. این شورا مجاز به ارزیابی و تصویب برنامه‌های مدیریت مدرسه‌محور و طرح‌های ارائه شده از سوی یک LSIC برای انجام وظایفشان، اطلاع‌رسانی و مطالعه و ارائه روش‌های عملی مؤثرتر است. در صورت تصویب شورای مرکزی، یک LSIC می‌تواند در جهت‌گیری‌های خود در مسائل آموزشی و اداری، آزادی عمل داشته باشد. چنین شورایی می‌تواند درباره ترکیب و اقتدار خود تصمیم‌گیری کند (هانسون، ۱۹۹۰).

برنامه تصمیم‌گیری مشترک یا مدیریت مدرسه‌محور دیدکانتی (فلوریدا)، به بیش از صد مدرسه

ایالت کنتاکی
عملاً هر مدرسه
را به داشتن
یک شورای
مدرسه‌محور
شامل سه تن از
معلمان، دو تن
از والدین و مدیر
ملزم می‌کند



**خط‌مشی
اولیه از دل
فعالیت یک گروه
کاری شامل
مدیر مدارس و
سرپرست صنف
معلمان محلی، که
روش‌های بهبود
نظام را بررسی
می‌کردند، زاییده
شد**



منطقه میامی، مجوز بازنگری در برنامه‌های ساختاری را داده است. تحت این برنامه، گروه‌های مدرسه‌محور شامل معلمان و مجریان آموزشی، بر بودجه، تخصیص کارکنان و سازمان‌دهی دوره تحصیلی نظارت می‌کنند. این شیوه اداره مشترک، به ایجاد طیفی از برنامه‌ها منتهی شد که برای تأمین نیاز «دانش‌آموزان خاص» مدارس، طراحی شده بودند. ناحیه و اتحادیه معلمان محلی توافق کردند که خطی‌مشی هیئت مدیره، مقررات اداری و آینده‌نگری قراردادهای تدارک دیده شده در ارتباط با اتحادیه که مانع تحقق برنامه‌های تعیین شده از سوی مدرسه می‌شوند، لغو گردد. در واقع، خط‌مشی اولیه از دل فعالیت یک گروه کاری شامل مدیر مدارس و سرپرست صنف معلمان محلی، که روش‌های بهبود نظام را بررسی می‌کردند، زاییده شد. اهداف هیئت مدیره از اصلاحات، فراهم کردن برنامه‌های آموزشی پیشرفته برای دانش‌آموزان، انعطاف‌پذیری فزاینده و مسئولیت‌پذیری معلم برای برنامه‌ریزی، افزایش بودجه و دستمزد، همراه با مشارکت انجمن در مسائل آموزشی بود.

الگوی آموزشی دیدکانتی مبادرت به انتقال یا واگذار نمودن قدرت واقعی به شوراهای رهبری محلی نکرده بود. مجریان تقریباً تمامی پیشنهادها را تصویب کردند اما حق امتناع از تصویب را محفوظ گذاشتند. بدین ترتیب، الگوی دیدکانتی تلاشی در جهت تمرکززدایی در تصمیم‌گیری و مشارکت بود تا تلاشی واقعی برای انتقال یا واگذاری قدرت. شوراها فقط در مقام مشورتی عمل می‌کردند (هانسون، ۱۹۹۰).

ایالات متحده آمریکا: مدارس قراردادی

همان‌طور که گفته شد، با وجود اقدامات اصلاحی گسترده در فرایندهای کنونی آموزش در ایالات متحده آمریکا، توسعه «مدارس قراردادی» یکی از چشمگیرترین آن‌ها بوده است. قرارداد یک توافق نوشته شده بین گروهی از معلمان و ناحیه آموزشی به‌منظور سازمان‌دهی مجدد بخشی از برنامه آموزشی است. این موارد شامل کودکان‌های نوسازی شده، برنامه‌های اختیاری جدید و طرح‌های آموزشی بود. هرچند که الگوی قراردادی از نظر مفهوم، جدید نیست هیل و همکاران (سال ۱۹۹۰) تأکید کردند که «این الگو جایگزین کاملی برای نظام موجود نمی‌باشد» چون اصل نظام موجود- مسئولیت اداره کردن مدارس دولتی با مقرراتی که از لحاظ

سیاسی مورد توافق‌اند- پابرجا مانده است. هدف از این الگو، کسب اطمینان از توسعه مداوم روش‌های تدریس پاسخ‌گو به دانش‌آموزان و نیازهای آنان بود و بنابراین، به فرایند تجدیدنظر مستمر در قراردادهای نیاز داشت.

اولاً، الگوی قرارداد به‌عنوان یک فرایند واقعی که توسط معلمان و خانواده‌ها و براساس نظریات و تجربه‌های آنان آغاز می‌شد، شروع به کار کرد. والدین هم می‌توانستند و هم معمولاً در فرایند درگیر می‌شدند و وجوه مالی از ناحیه با در نظر گرفتن پاسخ‌گویی از طرف مدرسه، تأمین می‌شد. دوم اینکه ساختار قراردادی منجر به اهداف روشن گردید و نظارت و محاسبه‌پذیری را به هم مربوط کرد. سوم اینکه فرایندهای مستمر تجدیدنظر در امر قراردادهای، به‌منظور تشویق نوآوری و تجربه، در جهت بسط روش‌های مناسب تدریس طراحی شده بود. هسته مرکزی مدارس قراردادی دارای پنج ویژگی زیر است: تنوع آموزشی برای دانش‌آموزان، والدین و معلمان، مدارس قراردادی موافق و دربرگیرنده فرایندهای آزادمنشانه مدارس عمومی بودند، تمرکززدایی، رعایت تعادل بین خودمختاری و محاسبه‌پذیری در ضمن قرارداد، و نظام متمایل‌تر به سمت بازار.

■ موارد دیگر گرایش به سمت تمرکززدایی تجربه هلند

آموزش رسمی در کشور هلند به دو بخش تقسیم شده است: مدارس دولتی و خصوصی. هر دو نوع مدرسه، براساس استانداردهای یکسان و از طریق دولت تأمین مالی می‌شوند. حقوق معلمان براساس پست سازمانی و عملکرد آنان تعیین می‌گردد. دولت تصمیم گرفته است که اندازه تشکیلات کارکنان برای هر نوع مدرسه و هر یک از انواع پست‌های سازمانی موجود را به حداقل برساند. آموزش رسمی تا ۱۶ سالگی رایگان است. در سال ۱۹۸۱ طی اقدامات آزمایشی، مدیریت و سرپرستی‌های بعضی از مدارس ابتدایی مجاز به داشتن اختیار بیشتر بر بودجه‌شان شدند. این مدارس به زودی شروع به ایجاد منابع اضافی کردند که به آن‌ها امکان تخصیص بیشتر به معلمان بابت ساعات اضافی تدریس و خرید بیشتر کتاب و تجهیزات را می‌داد. محبوبیت این گونه مدارس نزد والدین، مدارس دیگر را به تقاضای این خودگردانی ترغیب کرد. در سال ۱۹۸۵، تمامی مدارس ابتدایی با این انعطاف‌پذیری موافق بودند و اقدامات تمرکززدایی به بخش متوسطه نیز تسری داده



انرژی، جلسات و مأموریت‌های آموزشی، هزینه غذا و استخدام کارکنان قراردادی را دربرمی‌گیرد. در مرحله بعد ممکن است یک مقام دولتی پیش‌بینی درآمد مدرسه را کاهش دهد. در پایان سال، حداقل ۲۰ درصد مانده عملیات جاری به سال آینده منتقل می‌شود و بودجه ذخیره عملیاتی را شکل می‌دهد. ۸۰ درصد دیگر به عملیات سرمایه‌ای سال بعد اضافه می‌شود تا تجهیزات، خرید ماشین، لوازم و تجهیزات اداری و سرویس ایاب و ذهاب را تأمین کند. در پایان سال، مانده این بودجه فقط می‌تواند به حساب سرمایه‌ای سال بودجه‌ای بعد منتقل شود. بده و بستان درآمد و مخارج در قبال شخص ثالث و صندوق خزانه انجام می‌شود. این موارد شامل هزینه‌های پرسنلی کارکنان یا دانش‌آموزان شبانه‌روزی، حق ثبت‌نام و شهریه‌های پرداختی توسط دانش‌آموزان شبانه‌روزی است.

هر شش ماه بایستی گزارشی از درآمد و هزینه استخراج شود و به مقامات ارائه گردد. در پایان هر سال، یک گزارش مدیریت، یک گزارش عملکرد بودجه و یک صورت حساب از وضعیت دارایی و بدهی بایستی ارائه شود و کلیه کارهای دفتری در مدرسه ثبت گردد.

تجربه اسپانیایی‌ها

در قانون اساسی سال ۱۹۷۸، برای مردمی کردن فعالیت‌های آموزشی به موازات حوزه‌های دیگری که به صورت دولتی اداره می‌شدند، از طریق منطقه‌گرایی، تمرکززدایی و تفویض اختیار، پیش‌بینی‌هایی شده بود. تا سال ۱۹۸۵ یک الگوی مدیریت مدرسه‌محور عملی شد. بخش مهم الگوی مدیریت مدرسه‌محور غیرمتمرکز، شکل‌گیری یک شورای آموزش محلی در هر مدرسه است. هر شورا افراد زیر را شامل می‌شود.

۱. مدیر مدرسه - که رئیس شورا است؛
۲. برنامه‌ریزان آموزشی اصلی؛
۳. نماینده‌ای از اداره‌کنندگان شهر؛
۴. معلمان مدرسه به تعداد حداقل یک‌سوم اعضای شورا؛

۵. والدین و دانش‌آموزان (بدون حق رأی برای دانش‌آموزان ابتدایی پایه‌های پایین‌تر) به تعداد حداقل یک‌سوم اعضای منتخب؛
۶. دفتردار مدرسه که به‌عنوان دبیر شورا عمل می‌کند و حق اظهار نظر دارد اما حق رأی ندارد. مدیر مدرسه از میان معلمان مدرسه برای یک دوره سه ساله

شد (هیل و همکاران، ۱۹۹۰).

قانون آموزش ابتدایی جدید که در سال ۱۹۸۵ به اجرا درآمد، مدارس را ملزم به ارائه برنامه‌های کاری و فعالیت‌های خود می‌کرد. این برنامه‌ها شامل شرحی از فرایند یاددهی و یادگیری بود که برای تصویب به هیئت بازرسان ارائه می‌شد. مدارس در این برنامه‌ها ملزم می‌شدند که در ملاحظات خود برای ایجاد شرایطی که مدارس و مؤسسات رفاه را قادر به اصلاح و رفع تبعیض آموزشی میان بچه‌ها می‌کرد، یک خط‌مشی دولتی را مدنظر قرار دهند. با معیارهای سیاسی مرکزی جدید، دوره‌های مهارت‌آموزی ضمن خدمت برای معلمان فراهم شده بود. این سیاست‌ها بر برنامه‌های نوآورانه، سیاست‌های جدید و طرح‌های کاهش تعداد دانش‌آموزان در مدارس خاص تأکید داشتند.

تجربه بلغارستان

در کشور بلغارستان در دسامبر سال ۱۹۸۴، یک حکم پادشاهی حوزه مدیریت مستقل را در مدارس دولتی بلغارستان تعریف کرد. این حکم، مدیران و مسئولان آموزشی را ملزم می‌نمود تا منابع عملیاتی مؤسسات خود را تأمین کنند. البته این مدیریت مستقل در مقایسه با طرح‌های ارائه شده در ایالت ویکتوریا یا بریتانیا، خیلی جزئی است. بر طبق عرف، مدارس بلغاری آزادی کمی بر برنامه‌های درسی خود یا به‌کارگیری معلمان دارند. هر دوی این موارد متمرکزند و بازرسان آموزشی نقش چشمگیری دارند. مدیر صرفاً یک مجری است. این الگو بسیاری از فعالیت‌ها را غیرمتمرکز کرده اما برای مدیران و متصدیان تأمین بودجه آموزشی، کار بیشتری ایجاد نموده است. مدیریت تجهیزاتی و ساختمانی به میزان زیادی به مدیران واگذار شده است اما از آن‌ها انتظار نمی‌رود که برنامه‌های درسی را نیز مدیریت کنند. مدیریت برنامه‌های درسی همچنان تحت کنترل مرکز باقی مانده است.

اساساً استقلال مدارس بلغاری مالی است تا آموزشی و سرانه‌ها، تجهیز و عملیات هزینه‌ای را دربر می‌گیرد (هیل و همکاران، ۱۹۹۰؛ گامیچ ۱۹۹۶). برای سرانه‌ها، مدارس به پیش‌بینی درآمد برای سال آتی خود فراخوانده می‌شوند. این پیش‌بینی هزینه‌هایی مثل ملزومات اداری، کتاب و مواد آموزشی، مصرف

با امکان تمدید برای یک دوره سه ساله دیگر، انتخاب می‌شود (گامیج، ۱۹۹۶).

انتظار می‌رود شورای آموزش محلی (LSC) در قالب دستورالعمل‌های مرکزی صادره توسط وزیر آموزش و علوم، عمل کند. هر LSC مجاز به تعریف مقررات آموزشی عادی و اهداف فعالیت‌های آموزشی، تصویب گروه اجرایی پیشنهاد شده از طرف مدیر، تصویب بودجه، ارزشیابی برنامه‌های آموزشی سالانه، رفع مشکلات انضباطی تأثیرگذار بر دانش‌آموزان، تعیین مقررات برای مدیریت آموزشی و نظارت بر رعایت مقررات مربوط به پذیرش است. همچنین LSC در صورت ضرورت، حق برکناری مدیر مدرسه را براساس یک‌سوم اکثریت آرا دارد.

تجربه مجارستان

دگرگونی سیاسی در اکثر کشورهای اروپای شرقی و مرکزی، با تغییر در نحوه اداره آموزش، به شکل تضعیف اختیارات مرکزی و گسترش آزادی در سطح مدرسه، همراه بود. این امر از طریق توقف انحصار دولتی بر آموزش، تصویب برنامه درسی جایگزین، گسترش زمینه برای فعالیت‌های اختیاری و کاهش نفوذ مناسبات اداری بر فعالیت‌های آموزشی تحقق یافت. در بعضی کشورها معلمان حق انتخاب مدیران جدید را داشتند. اعضای اصلی منتخب در سطح مدرسه را والدین و شرکای اجتماعی دیگر تشکیل می‌دادند. بازار نقش چشمگیری در تخصیص منابع داشته است.

در مجارستان، اولین قدم‌های عظیم به سمت تمرکززدایی در ابتدای دهه هشتاد برداشته شد. پس از یک دهه اصلاحات ساختاری گسترده، در سال ۱۹۸۵ یک قانون آموزشی جدید تصویب گردید. قانون به مدارس اختیاراتی را «برای تعریف وظایف آموزشی خود»، «تشریح نظام‌های آموزشی محلی خود» و «طراحی برنامه درسی تکمیلی» اعطا کرد (هالاز، ۱۹۹۲). هر مدرسه موظف به ارائه مقررات داخلی و برنامه آموزشی خود شده بود. مسئولان آموزشی محلی و منطقه‌ای مجاز به دخالت در موضوعات کاملاً تخصصی نبودند. تنها اختیار محول شده به آن‌ها در مورد فعالیت‌های داخلی مدارس، این بود که ببینند آیا مقررات مدرسه، برنامه‌های آموزشی مدرسه‌محور و تصمیم‌گیری‌های کارکنان منطبق با قانون هست یا خیر (هالاز، ۱۹۹۲).

قانون، کارکنان آموزشی را به عنوان «مهم‌ترین بدنه تصمیم‌گیری و مشورتی مدرسه» تعریف کرده و به معلمان اختیار درخور توجهی برای انتخاب مدیران خود داده بود. آن‌ها می‌توانستند با رأی مخفی، از انتخاب یک مدیر جدید امتناع ورزند. این قاعده پس از یک دوره اجرا بین سال‌های ۱۹۹۱-۱۹۸۶ توسط

قانون اساسی برچیده شد.

به‌طور معمول، به کارکنان آموزشی حق تصمیم‌گیری در مورد همه موضوعات مرتبط با سازماندهی و فعالیت‌های مدرسه، تا آنجا که با مقررات دیگر تعارضی نداشت، داده شده بود. همچنین بازرسی مدرسه دگرگون شده بود. روش اولیه بازرسی که مستقیماً زیر نظر مقامات محلی و منطقه‌ای قرار داشت، متوقف گردید. مراکز مشاوره منطقه‌ای ایجاد شد و در صورت نیاز مدارس به مشاوره تخصصی، بازرسان سابق در صورت دعوت به این مرکز به عنوان مشاوران تخصصی منتقل می‌شدند. به تدریج یک الگوی جدید معطوف به ارزشیابی کلی مدارس خاص و ارزیابی دستاوردهای یادگیری، جایگزین الگوی نظارتی پدرسالارانه قدیمی مبتنی بر بازدید انفرادی معلمان شد. برای متعادل کردن اختیارات معلمان، هیئت مشاوره‌ای و نظارتی (شورای مدرسه) در سطح مدرسه با اعضای که نماینده محیط اجتماعی آن شورا بودند، ایجاد شد.

قانون سال ۱۹۸۵ در زمینه محتوای مطالب درسی، برنامه‌های درسی مرکزی رسمی را چندان تغییر نداد اما تصویب کرد که تغییرات ابتکاری به صورت محلی به اجرا درآید. مدارس حق انتخاب بین برنامه درسی جایگزین، توسعه برنامه‌های تکمیلی و شروع تجربیات آموزشی را داشتند. در نیمه دوم دهه هشتاد، گرچه تغییرات عمده در برنامه‌های درسی محلی مستلزم تصویب وزیر آموزش و پرورش بود، در اکثر موارد این تأییدیه صادر می‌شد. در نتیجه، شمار تغییرات برنامه درسی به سرعت افزایش یافت. این امر، به‌ویژه با ایجاد صندوق مالی نوآوری مرکزی در سال ۱۹۸۸، که به مدارس خلاق فرصت دسترسی به حمایت‌های مالی اضافی را می‌داد، شدت گرفت.

به هر حال، هیچ تلاش مؤثری برای ایجاد سازوکارهای ارزشیابی جدید، به منظور نظارت بر نظام آزاد شده، به عمل نیامد. هیچ کوششی برای آغاز برنامه‌های مدیریتی مناسب برای آماده کردن مدیران مدارس مستقل، به‌منظور ایفای نقش جدید، صورت نپذیرفت و هیچ یک از معیارهای مهم برای ایجاد بازار برنامه و متون درسی، که به مدارس امکان واقعی انتخاب بین برنامه‌های جایگزین را بدهد، ارئه نشد. به قول هالاز، «بدین ترتیب تعجب‌آور نیست در حالی که برخی از مردم با دید مثبت به عدم تمرکز و استقلال مدرسه نگاه می‌کنند، بسیاری از افراد نسبت به آن نظر منفی دارند و آن را به منزله کاهش تدریجی نظارت قلمداد می‌کنند. در حالی که شمار فزاینده‌ای از مدارس از آزادی بیشتری بهره‌مند شده‌اند، اکثر آن‌ها صرفاً این احساس را داشته‌اند که دولت، مسئولیتشان را به‌عهده نگرفته و آن‌ها را با مشکلاتشان تنها گذاشته است.»

در حالی که شمار فزاینده‌ای از مدارس از آزادی بیشتری بهره‌مند شده‌اند، اکثر آن‌ها صرفاً این احساس را داشته‌اند که دولت، مسئولیتشان را به‌عهده نگرفته و آن‌ها را با مشکلاتشان تنها گذاشته است

