

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

WWW.ROSHDMAG.IR

مدیریت مدرسه

دوره دوازدهم | اردیبهشت ۱۳۹۳ | شماره پی‌درپی ۱۰۱ | صفحه ۵۰۰۰ ریال

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی 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 ناصری

سر دبیر:

دکتر حیدر تورانی

شورای برنامه‌ریزی و کارشناسی:

داوود محمدی، دکتر عبدالله انصاری

صادق صادق پور، دکتر محرم آقازاده

دکتر نوریه شادالویی

مدیر داخلی:

شهلا فهیمی

ویراستار:

کبری محمودی

طراح گرافیک:

سیدحامد الحسنینی

۲ ریزه‌خوار خوان دیگران نباشیم * سردبیر

۳ زکات تجربه * سمانه آزاد

۶ معیارهای سنجش صلاحیت‌های معلمان در حوزه فاوا * دکتر زهرا مهربان

۸ آموزش‌های فنی و حرفه‌ای لازمه بهبود در فضای کسب و کار * ائلدار محمدزاده صدیق

۱۱ نوع دوستی * بیژن جمشیدی

۱۲ ارزشیابی اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی روستایی در ارتقا و بهبود کیفیت آموزش

۱۲ سیدکلان، شاکری زنگیر

۱۴ اثربخشی رهبری آموزشی تحول‌گرا * سبحان سبحانی‌جو، دکتر حمید رحیمیان

۱۶ مرواریدهایی در صدف * مریم ظفرمند

۱۸ تمرکز دایمی از بودجه‌ریزی در راستای استقرار مدیریت مدرسه محور * دکتر عبدالله انصاری

۲۲ مدیریت برنامه‌ها و اهداف مدیران مدارس * هما یعقوبی

۲۶ خدمت به بهشتیان روی زمین * معصومه حبیب پور

۲۸ ارزیابی عملکرد؛ چپستی، چرایی و چگونگی * سید احسن اسدی

۳۰ یادم آمد در مدرسه بودم * میترا روان

۳۱ کتاب‌خانه مدیریت مدرسه

۳۲ با همراهان



قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

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

ریزه خوار خوان دیگران نباشیم

|| سردبیر ||

وقتی صحبت از دیگران می شود، همه حواسمان به دنیای خارج است؛ هم خارج از تن و هم خارج از وطن. البته کار این بخش از حواسمان غلط نیست، ولی بخش دیگری هم دارد که در این فرصت قصد پرداختن به آن را دارم. اعتماد به نفس، تعقل و تفکر و خودباوری لازم است تا این بخش و این گستره روحی و روانی را بهتر بشناسیم. اینکه قبل از هرگونه فکر کردن و عقل ورزی، برای فائق آمدن بر حادثه، مشکل یا مسئله ای، به خرد و اندیشه دیگران به سرعت پیوند می خوریم، تا آنجا که بدون تفحص و جست و جوی در گفته ها و نظرات آن ها، سعی در پذیرش مطلق آن داریم. این یعنی تغذیه از خوان و سفره دیگران!

نوشتارها و مکتوبات فراوانی به چشم می خورند که به سختی می توان حتی شیارهای فکری نویسنده آن ها را دید، در حالی که دره ها، قله ها و چاله های ریز و درشتی را می بینیم که همگی متعلق به تراوشات فکری دیگران اند و ما فقط زحمت جمع آوری آن ها را کشیده و آن ها را به هم دوخته ایم. طرح ها، برنامه ها و نیز دستورات مکتوبی از مافوق به ما می رسد و ما جرئت نقادی و حتی پیاده سازی آن ها را با شرایط بومی و اقلیمی فضای سازمانی مان نداریم. این یعنی از خوان دیگران خوردن. جای عقل ورزی و بصیرت به خرج دادن همین جاهل است. جالب است برخی از ما این ریزه خواری از خوان دیگران را تا آنجا گسترده و پیش برده ایم که مرعوب جایگاه های سازمانی می شویم و بدون تفکر و اندیشه و به صرف اینکه گوینده سخن، از جایگاه سازمانی و مدیریتی بالاتری برخوردار است، هر چه را می گوید تحسین می کنیم.

همین سبک و روش، ریزه خواری را در ما تقویت می کند و در نتیجه موجب می شود مبتنی بر داده ها و اطلاعات ضعیف و نارسا تصمیم بگیریم و از این روی گرفتار گرداب شویم. بدون حرکت به جلو، همچون اسب عساری، درجا بزنییم و همچنان در نقطه آغاز بمانیم. اینجاست که تعقل و اندیشیدن ضرورت خویش را پیدا می کند و تولید محتوا و برنامه های علمی و آموزشی مفید و مؤثر برای تقویت و تحکیم تعقل و خردورزی، اهمیت خویش را باز می یابد.





زکات تجربه

سمانه آزاد

توافق نامه‌ای میان مدرسه و خانه

تقویم اجرایی از آن مقوله‌هایی است که شاید در بسیاری از مدارس دیده شود. در این تقویم‌ها مدارس برنامه‌های خود را در حوزه‌های آموزشی و پرورشی تعیین می‌کنند و آن را در اختیار دانش‌آموزان و خانواده‌ها قرار می‌دهند. به این ترتیب، خانواده‌ها و نیز دانش‌آموزان از برنامه‌های مدرسه در حوزه‌های گوناگون مطلع می‌شوند و برای آن برنامه‌ریزی می‌کنند. از سوی دیگر، تدوین چنین تقویمی باعث برنامه‌ریزی دقیق و دور از تصمیم‌گیری ناگهانی از سوی دست‌اندرکاران مدرسه می‌شود. البته آنچه بیش از تدوین تقویم اهمیت دارد، پایبندی مسئولان مدرسه به اجرای برنامه‌های آن است. **عباسعلی کاشانی**، مدیر دبیرستان شهید رجایی تهران، که از تقویم اجرایی در پیشبرد برنامه‌های مدرسه بهره می‌برد، معتقد است تقویم اجرایی مدرسه‌اش، توافق نامه‌ای میان مدرسه با خانواده‌ها و دانش‌آموزان است که مدرسه خود را مکلف و مقید به انجام برنامه‌های آن می‌داند. رشد مدیریت مدرسه درباره این موضوع با وی گفت‌وگو کرده است:

«ما در تقویم اجرایی مدرسه، همه کارکردهای مجموعه در حوزه‌های گوناگون آموزشی، پرورشی و حتی تربیت بدنی را مدون کرده‌ایم. برنامه‌ریزی برای تولید تقویم اجرایی و مشخص کردن برنامه‌ها و تاریخ‌ها هم در تابستان آغاز می‌شود

تا در شروع سال تحصیلی در اختیار دانش‌آموزان و خانواده‌ها قرار گیرد. از آنجا که شورای مدرسه رکن اصلی برنامه‌ریزی است، تدوین تقویم اجرایی هم با کمک شورای مدرسه انجام می‌شود. آزمون‌های درس‌ها و تعیین بودجه‌بندی آن‌ها

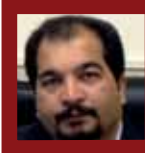
نیز به عهده گروه‌های آموزشی مدرسه است. به این ترتیب، هرکس در هر جایگاهی که قرار دارد، بر اساس وظایف خود، بخشی از برنامه‌ریزی تقویم اجرایی را بر عهده می‌گیرد. در این برنامه و تقویم اجرایی، حتی برنامه‌های مناسبت‌های گوناگون، اردوها، بازدیدها، آزمون‌های مدرسه، آیین‌نامه انضباطی مدرسه، چارت اجرایی مدرسه، روزهای ملاقات با معلمان، سامانه ارتباطی با معلمان و مدرسه و همچنین انتظارات متقابل مدرسه و اولیا مشخص شده است. به این ترتیب، همه برنامه‌های مدرسه مشخص است و هم معلمان و دست‌اندرکاران مدرسه و هم خانواده‌ها و دانش‌آموزان می‌توانند برای آن برنامه‌ریزی کنند. از سوی دیگر، تدوین تقویم اجرایی ما را از روزمرگی و نیز برنامه‌ریزی‌های ناگهانی و یک‌شبه دور می‌کند و باعث می‌شود هر کس، بنا به وظایفش، برنامه‌ریزی‌های لازم را پیش از موعد اجرا انجام دهد.»

این مدیر درباره پایبندی مسئولان مدرسه به اجرای برنامه‌های تقویم اجرایی گفت: «شاید مدارس بسیاری از تقویم اجرایی استفاده کنند، اما مهم‌تر از تدوین تقویم، اجرای آن است. یکی از معاونان مدرسه ما، مسئول پیگیری حسن اجرای برنامه‌های تقویم است. علاوه بر این، ما تقویم اجرایی را در اختیار خانواده‌ها و دانش‌آموزان قرار می‌دهیم، از این رو، خود را مکلف و مقید به انجام برنامه‌های آن می‌دانیم. در واقع، تقویم اجرایی توافق نامه‌ای میان مدرسه با خانواده‌هاست که حتی

اگر ما برنامه‌های آن را اجرا نکنیم، خانواده‌ها آن‌ها را از ما مطالبه می‌کنند. از این رو می‌توان گفت ۹۹ درصد از برنامه‌های تقویم اجرایی در مدرسه اجرا می‌شود و تنها تعطیلات ناگهانی ممکن است خللی در اجرای آن‌ها ایجاد کنند.»



عباسعلی کاشانی
مدیر دبیرستان شهید
رجایی
منطقه ۴ تهران
دارای ۲۵ سال سابقه
خدمت در آموزش و
پرورش و
۱۲ سال سابقه مدیریت





زنگ کتاب و کتابخوانی

همه ما به اهمیت مطالعه به ویژه در سنین کودکی واقفیم. خانواده‌ها و مدارس بسیاری با طرح‌های متنوع سعی کرده‌اند کتاب را به عنوان همدم و مطالعه را به عنوان فعالیتی جدی در زندگی روزمره کودکان جای دهند. خواندن کتاب توسط والدین در دوران کودکی، عضویت در کتابخانه، شرکت در برنامه‌های کتابخوانی و حتی قدم زدن در راسته کتابفروشی‌ها، از فعالیت‌هایی است که برخی از والدین برای تحقق این هدف دنبال می‌کنند. اما در این میان، نقش مدرسه هم کمتر از خانواده نیست. دست اندرکاران مدارس با توجه به امکاناتی که در اختیار دارند، طرح‌هایی را اجرا می‌کنند.

علیرضا قربانی پور مدیر دبستان غیرانتفاعی امام حسین(ع) شماره چهار در شهر مشهد مقدس نیز با اجرای زنگ کتاب و کتابخوانی، در این راه گام برداشته است. رشد مدیریت مدرسه درباره جزئیات این طرح با وی گفت‌وگو کرده است:

«مدتی پیش با کمک همکاران مدرسه مشکلات دانش‌آموزان و نقاط ضعف آن‌ها را بررسی کردیم. یکی از نکاتی که در این بررسی مشخص شد، نداشتن تمرکز فکری کافی و نیز مانوس نبودن دانش‌آموزان با کتاب و مطالعه بود. از سوی دیگر، با توجه به تأکید مقام معظم رهبری مبنی بر اینکه کتاب و کتابخوانی باید

جزو زندگی مردم شود و نیز سخنان رئیس‌جمهور درباره اختصاص زنگ کتاب و کتابخوانی در برنامه مدارس، تصمیم گرفتیم مقدمات ایجاد این زنگ را فراهم کنیم. بر این اساس و با برنامه‌ریزی، ساعت سوم روزهای شنبه را به مطالعه

اختصاص دادیم. به این ترتیب که در این ساعت همه دانش‌آموزان و معلمان و حتی کارکنان مدرسه باید مشغول مطالعه باشند. در این زنگ، همه دانش‌آموزان از کتابخانه کلاس درس خود استفاده و کتابی را مطالعه می‌کنند. حتی معلمان هم در این زنگ باید مشغول مطالعه باشند و اجازه ندارند کار دیگری انجام دهند. هر یک از دانش‌آموزان در زنگ کتابخوانی باید یک کتاب را مطالعه کند و مشخصات، خلاصه و نیز پیام کتاب را بنویسد. علاوه بر این، باید بتواند داستان یا موضوع کتاب را برای دوستان خود توضیح دهد یا نقاشی کند. به این ترتیب، مهارت‌های دیگری علاوه بر مطالعه و خواندن، نظیر نوشتن، گفتن و شنیدن هم تقویت می‌شوند.

پس از اتمام زنگ مطالعه، معلمان ۲۰ دقیقه فرصت دارند گزارشی از کلاس ارائه کنند. نقاط قوت و ضعف کلاس و تجربه‌شان درباره نحوه کلاس‌داری از جمله موضوعاتی است که درباره آن با بقیه همکاران صحبت می‌کنند. علاوه بر این، آن‌ها می‌توانند درباره کتابی که خود مطالعه کرده‌اند هم صحبت کنند تا دیگران نیز از تجربه آن‌ها بهره‌مند شوند.

ثمره اجرای این طرح علاقه‌مندی بیشتر دانش‌آموزان به مطالعه و بهبود نسبی تمرکز آن‌ها در توجه به مطالبی است که می‌خوانند. البته به پیشنهاد یکی از

آموزگاران مدرسه، قرار است طرح کتاب‌افزایی کتابخانه کلاسی را هم اجرا کنیم. قرار است در این طرح معلم و دانش‌آموزان هر کلاس، ماهانه مبلغ هزار تومان به صندوق کتابخانه کلاس کمک کنند تا در پایان ماه بتوانند با پول‌های جمع‌آوری شده، کتاب‌های مورد نیاز کلاسشان را تهیه کنند.»



علیرضا قربانی پور
مدیر دبستان غیرانتفاعی
امام حسین(ع) شماره
چهار
مشهد مقدس
دارای ۳۵ سال سابقه
خدمت در آموزش و
پرورش
۱۵ سال سابقه مدیریت



آموزش خانواده‌ها برای اصلاح زیرساخت‌ها

مدیر مدرسه اولیا، محمدرضا شیخ‌علی، برای نزدیکی سطح فرهنگی خانواده‌ها به یکدیگر، برنامه‌هایی را اجرا و در گفت‌وگو با رشد مدیریت مدرسه به آن‌ها اشاره کرده است:

«یکی از نیازهایی که ما در مواجهه با خانواده‌ها و اولیای دانش‌آموزان احساس کردیم، نیاز به آموزش و ارتقای سطح فرهنگی خانواده‌ها بود؛ به‌خصوص که در این منطقه دو گروه از خانواده‌ها با سطح فرهنگی متفاوت زندگی می‌کنند و ما باید آن‌ها را به یکدیگر نزدیک می‌کردیم. به همین دلیل، طرح آموزش خانواده‌ها را با دعوت از استادان دانشگاه‌ها در حوزه‌های گوناگون آغاز کردیم. موضوعات این آموزش‌ها را براساس سر فصل‌های آموزش و پرورش و همچنین نیازهایی که در مدرسه احساس می‌شد، انتخاب کردیم؛ مانند بهداشت، سلامت و تندرستی از دیدگاه قرآن، نقش و جایگاه بهداشت در خانواده‌ها، خانواده با نشاط و تندرست و...»

در هر جلسه یکی از متخصصان یا استادان دانشگاه در مورد موضوع جلسه سخنرانی می‌کند، اما تفاوت عمده این جلسات با دیگر جلسه‌های مرسوم این است که در پایان هر جلسه آزمونی از اولیای شرکت‌کننده گرفته می‌شود. در پایان هر ۱۰ جلسه نیز به کسانی که بالاترین نمره‌ها را در این آزمون‌ها کسب کرده باشند جایزه‌ای تعلق می‌گیرد. به این ترتیب، اولیا برای شرکت در این جلسه‌های آموزشی بیشتر تشویق می‌شوند.

خوشبختانه استقبال اولیا از این طرح بسیار خوب بوده است، به طوری که توانستیم با همدلی اولیا سطح فرهنگ و آگاهی خانواده‌ها را بالا ببریم. در این کلاس‌ها و جلسات، اولیا را نسبت به برخی مسائل مربوط به خانواده و فرزندانشان حساس کردیم. به این ترتیب آن‌ها به بسیاری از موضوعاتی که تا آن زمان آن را مهم نمی‌دانستند حساس شدند و سعی در اصلاح آن کردند. همچنین، برای اینکه بتوانیم همه اولیا را در مسائل مدرسه مشارکت دهیم، از ظرفیت همه آن‌ها استفاده کردیم. مثلاً اعضای انجمن اولیا و مربیان تنها گروه و طیف خاصی از اولیا نیستند، بلکه افراد گوناگون با سطح تحصیلات و فرهنگ متفاوت را شامل می‌شوند تا به این ترتیب همه اولیا در امور مربوط به مدرسه مشارکت داشته باشند. این خود یکی دیگر از راه‌های ارتقای سطح آگاهی و فرهنگ خانواده‌هاست. می‌توان گفت، ما با برنامه‌هایی نظیر آموزش خانواده، زیرساخت‌ها را اصلاح می‌کنیم تا بتوانیم فاصله فرهنگی میان خانواده‌ها را کاهش دهیم.»

محمدرضا شیخ‌علی
مدیر دبستان اولیا
منطقه ۴ تهران

دارای ۲۵ سال سابقه خدمت
در آموزش و پرورش و
۱۰ سال سابقه مدیریت



معیارهای سنجش صلاحیت‌های معلمان در حوزه فاوا

کلیدواژه‌ها: فاوا، صلاحیت‌های فاوا، صلاحیت، معیار سنجش

از ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) به حوزه آموزش چندین دهه می‌گذرد. در این مدت، اگرچه نقش و اهمیت به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزش بر کسی پوشیده نمانده است، ولی سازوکار به‌کارگیری آن و دیگر موارد مرتبط با آن، به یکی از مسائل چالش‌برانگیز در آموزش و پرورش تبدیل شده است.

نکاتی کلیدی که در سیاست‌گذاری نظام‌های آموزش و پرورش در قبال فاوا در نظر گرفته شده است، چهار مؤلفه را در بر می‌گیرد: «صلاحیت‌های فاوا برای معلمان، مواد و منابع آموزشی، تجهیزات لازم برای استفاده از فاوا، و انگیزه دانش‌آموزان و معلمان در پذیرش استفاده از فاوا در تعلیم و تربیت».

در این خصوص، تعیین، ایجاد و ارزیابی صلاحیت‌های فاوا برای معلمان از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است، زیرا آنان بخش اصلی از بدنه آموزش و پرورش، و در تعامل مستقیم با دانش‌آموزان هستند. حال موضوع این است که صلاحیت‌ها و شایستگی‌های لازم برای معلمان در حوزه فاوا و استفاده از آن در فرایند آموزش کدام‌اند و چگونه باید تعیین شوند؟

کشورهای پیشرو در این باره تحقیقات گسترده‌ای انجام داده و بر اساس نیازهای علمی و فناورانه عصر حاضر، و البته با نگاهی به آینده، صلاحیت‌هایی را تعیین و سپس بر اساس اصول فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی حاکم بر جامعه خود، آن‌ها را تعدیل کرده‌اند. تعیین و تدوین این صلاحیت‌ها، به مدیران و طراحان برنامه‌های آموزش‌های ضمن خدمت معلمان کمک می‌کند تا برنامه‌های آموزشی

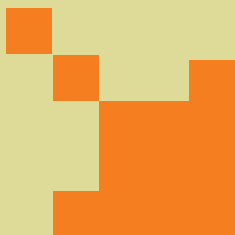
لازم را برای ایجاد و ارتقای این صلاحیت‌ها در معلمان طراحی کنند. از آنجا که بهره‌مندی از فناوری اطلاعات و ارتباطات به عنوان ابزاری توانمند برای ارتقای راندمان آموزش و تسهیل فرایند آموزش انکارناپذیر است، آشنایی با آن‌ها به مدیران واحدهای آموزشی نیز کمک می‌کند تا سطح برخورداری از این صلاحیت‌ها توسط معلمان واحد آموزشی خود و چگونگی به‌کارگیری آن‌ها را در فرایند آموزش ارزیابی کنند. اگرچه در نظام آموزشی کشور جمهوری اسلامی ایران تاکنون سندی مبنی بر تعیین این صلاحیت‌ها برای معلمان تدوین نشده است، ولی با نگاهی به اسناد بین‌المللی و ملی برخی از کشورها، می‌توان محدوده این صلاحیت‌ها را تعیین کرد. در مقاله حاضر با بررسی برخی از اسناد مربوطه، چارچوبی تعدیل شده از صلاحیت‌های فاوا که معلمان باید واجد آن‌ها باشند، ارائه شده است. این چارچوب به مدیران واحدهای آموزشی کمک می‌کند که علاوه بر ایجاد شرایط مناسب برای استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات به منظور بالابردن راندمان آموزشی، بتوانند دانش، توانمندی‌ها و مهارت معلمان را در به‌کارگیری از این فناوری برای تقویت فرایند آموزش محک زده و ارزیابی کنند.

به‌طور کلی، صلاحیت‌های معلمان در حوزه فاوا را می‌توان در چهار حیطه تقسیم کرد. برای هر حیطه نیز استانداردهایی تعریف شده است که به‌وسیله شاخص‌هایی، صلاحیت‌ها را قابل ارزیابی می‌کنند.

۱. برخورداری از دانش و توانمندی‌های پایه در

فاوا

این حیطه مفاهیم پایه فاوا و توانمندی‌های شخصی در استفاده از فاوا را معرفی می‌کند؛ که شامل صلاحیت‌های مرتبط با کارهای فنی، مفاهیم و بهره‌وری



و منعطف (که در آن از فناوری برای حمایت از تعاملات گوناگون میان دانش آموزان، یادگیری مشارکتی و آموزش هم‌سالان استفاده شود)؛

- ارزیابی به کارگیری تلفیق فاوا در فرایند یاددهی- یادگیری و استفاده از نتایج حاصل از آن برای پالایش طراحی فعالیت‌های یادگیری؛

- استفاده از رایانه و سایر فناوری‌ها برای جمع‌آوری اطلاعات و انتقال اطلاعات به دانش آموزان، همکاران، والدین و دیگران؛

- استفاده از فناوری برای تسهیل انواع گوناگونی از راهبردهای متناسب ارزشیابی و ارزیابی برای یادگیرندگان متفاوت.

۴. به کارگیری فاوا به منظور ارتقای حرفه‌ای

این قلمرو شامل رشد و توسعه، تحقیقات، نوآوری و همکاری حرفه‌ای است.

برای این حیطه سه معیار وجود دارد که شامل اقدامات معلم در این موارد است:

- اهتمام فعالانه برای کاوش و یادگیری فناوری‌های جدید و نوظهور؛

- ارزیابی و انعکاس مداوم از کاربرد فناوری در حرفه خود به منظور ایجاد توسعه و نوآوری در آن؛

- همکاری در به اشتراک گذاری تجربیات و تخصص با هم‌رندگان و مدیران واحدهای آموزشی و رؤسای سازمان خود، با هدف پیشبرد استفاده از فناوری در آموزش.

بدیهی است که معیارهای ذکر شده برای صلاحیت‌های معلمان در فاوا، در صورت مهیا بودن سه پیش‌شرط که در ابتدای مقاله ذکر شد، امکان ارزیابی دارد: مواد و منابع آموزشی؛ تجهیزات لازم برای بهره‌گیری از فاوا؛ انگیزه لازم در دانش آموزان و معلمان در پذیرش فاوا به عنوان ابزاری قدرتمند و مفید در فرایند آموزش.

پی‌نوشت

۱. فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) به وسایلی اطلاق می‌شود که برای جمع‌آوری، ذخیره‌سازی، پردازش و ارائه اطلاعات، به منظور حمایت از فعالیت‌ها، به کاربر نهایی ارائه می‌شود؛ شامل سامانه‌های تلفن، اینترنت، ماشین‌های فکس و رایانه.

۲. صلاحیت، دانش، مهارت، توانمندی یا ویژگی‌های مرتبط با عملکرد سطح بالا در یک شغل است. در برخی تعریف‌ها، صلاحیت شامل انگیزه، عقاید و ارزش‌ها نیز می‌شود. تبیینی که می‌تواند به ما کمک کند عملکرد سطح بالا را از عملکرد متوسط و سطح پایین تمایز دهیم.

3. Online

4. Offline

منابع

1. UNESCO ICT COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS, Version 2.0 (2011) Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

2. NATIONAL ICT COMPETENCY STANDARD (NICS) FOR TEACHERS (2006) Commission on Information and Communications Technology (Philippines)

از ابزارهای متنوع فاوا نظیر رایانه، دستگاه‌های ارتباطی و نرم‌افزارهای کاربردی قابل دسترس برخط^۳ و یا برون خط^۴ است.

برای این حیطه معیارهایی را می‌توان بر شمرده که شامل مواردی هستند که در آن‌ها معلم بتواند:

- دانش و مهارت خود را در عملیات پایه در رایانه و سایر دستگاه‌های اطلاعاتی، شامل عیب‌یابی ابتدایی و نگهداری از آن‌ها، به نمایش بگذارد؛

- توانمندی و مهارت استفاده از بسته نرم‌افزاری آفیس و ابزارهای سودمند آموزشی متناسب را داشته باشد؛

- درک و به کارگیری مؤثر و کارا از منابع و برنامه‌های کاربردی اینترنت و شبکه را داشته باشد؛

- دانش و مهارت لازم را در مدیریت اطلاعات و داده‌ها داشته باشد.

۲. رعایت مسائل اخلاقی و اجتماعی

این حیطه بیانگر صلاحیت‌های مرتبط با مسائل اجتماعی، اخلاقی، قانونی و انسانی و ارتباطی جامعه است. معیارهایی که برای این حیطه می‌توان در نظر گرفت، شامل مواردی هستند که در آن‌ها معلم ملزم به رعایت این موارد است:

- درک و رعایت شیوه‌های قانونی در کاربرد فناوری؛

- تشخیص و رعایت مقررات شرعی و اخلاقی در استفاده از فناوری در سطوح شخصی و حرفه‌ای؛

- طراحی، مدل‌سازی و رواج فناوری‌های سالم و امن پشتیبانی‌کننده از محیط یادگیری؛

- تسهیل دسترسی عادلانه به فناوری برای یادگیرندگانی با تنوع اجتماعی و فرهنگی.

۳. به کارگیری فاوا در آموزش

این حیطه شامل صلاحیت‌هایی در ارتباط با کاربرد فناوری در فرایند آموزش است از جمله:

- درک تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در بهبود فرایند آموزش؛

- برنامه‌ریزی و طراحی مؤثر محیط یادگیری و تجربیات که به وسیله فناوری حمایت می‌شوند؛

- به کار بستن و تسهیل راهبردهای یاددهی- یادگیری که برای ارتقا و افزایش یادگیری دانش آموزان با فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی تلفیق شده‌اند؛

- ارزشیابی و ارزیابی یادگیری دانش آموزان. معیارهای قابل ارائه در این حیطه نیز شامل توانایی معلم در این موارد است:

- به کارگیری فناوری برای توسعه مهارت‌های تفکر و خلاقیت در درجات بالاتر؛

- ارائه تکالیف عملی به دانش آموزان (که نیاز به تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از طیف متنوعی از رسانه‌ها دارد)؛

- هدایت محیط کلاس درس به سمت محیطی باز



نشست تخصصی تبیین جایگاه آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش در سند تحول بنیادین و چالش‌های فراوری آن، با حضور پژوهشگران حوزه فنی‌وحرفه‌ای، برنامه‌ریزان و کارشناسان گروه آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای دفتر کاردانش، از طرف گروه پژوهش آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای، و پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی کشور، برگزار شد. در این نشست که آذرماه ۱۳۹۲ در سالن اجتماعات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی برگزار شد، متخصصان جایگاه آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای در سند تحول بنیادین و چالش‌های فراوری آن را بررسی کردند. احمدرضا دوراندیش، مدیرکل دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش، عبدالحسین نفیسی، پژوهشگر، محسن جعفرآبادی، مشاور، ابراهیم آزاد، پژوهشگر، علی‌اصغر خلاق و نعمت‌اله متین، عضو هیأت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش به ارائه نظرات خود پرداختند.



اتلدار محمدزاده صدیق

گزارشی از نشست تخصصی تبیین جایگاه آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش در سند تحول بنیادین و چالش‌های فراوری آن

نقش اقتصاد تک‌محصولی در عقب‌ماندگی آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای

در ابتدای این نشست، عبدالحسین نفیسی، پژوهشگر و مسئول کمیته مطالعات محیطی تبیین پژوهش‌های سند، عوامل محیطی مؤثر در تبیین سند را شامل محیط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، خانواده، بین‌المللی، آموزش عالی و آموزش فنی‌وحرفه‌ای دانست. او به نتایج مطالعات محیطی صورت گرفته اشاره کرد و مخرب‌ترین محیط برای آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای را اقتصادی دانست و توضیح داد: «این محیط مبتنی بر اقتصاد تک‌محصولی و متکی به فروش نفت خام است».

آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای لازمه بهبود در فضای کسب‌وکار



بالادستی آمده است که ایران باید در سال حداقل هشت درصد رشد داشته باشد تا بتواند به فارغ‌التحصیلان هنرستان‌ها کار بدهد. او با طرح این سؤال که این رشد در هشت سال گذشته چه میزان بوده است، پاسخ داد: «این میزان در سال گذشته منفی پنج بوده است».

این پژوهشگر اجرایی نشدن هدفمندی یارانه‌های اقتصادی را در رویکرد به فنی‌حرفه‌ای مؤثر دانست و گفت: «قرار بود که قیمت‌ها را واقعی کنند تا موضوع رقابت و سود واقعی در صنعت و بخش خدمات مشخص شود، اما هدفمندی یارانه‌ها چنان اجرا شد که هم‌اکنون دولت مفلس و مردم طلبکار شده‌اند».

او توضیح داد: «هیچ اتفاق مثبتی که تولیدکننده را به دوراندیشی و بالا بردن بهره‌وری وادارد تا از آن طریق آموزش فنی‌حرفه‌ای ارج و قرب پیدا کند، نیفتاده است». عبدالحسین نفیسی، آموزش فنی‌حرفه‌ای را آموزشی بسیار پیچیده و متنوع دانست که تنها مسئولیت بخشی از آن برعهده آموزش و پرورش است. او لازمه تحقق کامل اهداف فنی‌حرفه‌ای را تحقق بخش دیگر آن در خارج از آموزش و پرورش دانست و گفت: «این در حالی است که سرنوشت دوره‌های کاردانی در چند سال گذشته در حال تغییر بوده است. دوره‌های آموزش‌های فنی‌حرفه‌ای مدرسه‌ای کاملاً متوجه افزایش کمیت بوده است، بدون اینکه هیچ امکاناتی وجود داشته باشد. او آموزش‌هایی را که وزارت کار برگزار می‌کند، برنامه‌ای وسیع، تبلیغاتی و بدون بهره دانست و گفت: «در چنین محیطی، تکلیف کار آموزش و پرورش مشخص نبود و نتیجه این بود که سند ملی آموزش و پرورش فاقد رنگ باشد».

نفیسی با بیان اینکه آموزش‌های عمومی باید هم‌جهت با آموزش‌های فنی‌حرفه‌ای باشد، توضیح داد: «آموزش و پرورش باید به دانش‌آموز خود تعیین سرنوشت و جهت‌گیری آموزشی و شغلی یاد بدهد. آموزش و پرورش باید به دانش‌آموز بیاموزد که چگونه در اجتماع ارتباط برقرار کند و چگونه از منابع و فناوری‌های جدید استفاده کند. مبانی اصلی ریاضیات، زبان، بیان مقصود و فهم مخاطبان را یاد دهد. این‌ها مواردی هستند که اگر به‌درستی انتقال داده شوند، به آنچه لازمه آموزش‌های فنی‌حرفه‌ای است، خواهیم رسید. او به نقش اقتصاد

او این مؤلفه را دارای مخرب‌ترین اثر بر آموزش‌های فنی‌حرفه‌ای عنوان کرد و توضیح داد که آموزش‌های فنی‌حرفه‌ای باید بتواند افرادی را با مهارت‌ها و استانداردهای خاص تربیت کنند. او از جمله لازمه‌های موفقیت آموزش فنی‌حرفه‌ای را در این راستا شرایط بازار کار دانست و با طرح سؤال ادامه داد: «آیا بازار کار ما یک بازار کار نظم‌یافته با تعریف درست و با حساب و کتاب است؟ بازار کاری است که صلاحیت‌ها را طبقه‌بندی کرده است و در انتخاب آن‌ها دقت دارد تا ما برای تبیین برنامه‌های آموزش فنی‌حرفه‌ای خودمان از آن‌ها استفاده کنیم؟»

نفیسی همین مشکل را متوجه محیط فرهنگی در تبیین سند دانست و توضیح داد: «براساس مطالعات فرهنگی صورت گرفته، مشخص شد که هرچند در ادبیات عامه به کار اهمیت می‌دهیم، اما مصادیقی نیز بر بی‌اهمیتی به کار وجود دارد».

او این رویکرد در نزد خانواده‌ها را در انتخاب رشته مؤثر دانست و گفت: «مسائل فرهنگی ما در جهت‌گیری‌های آموزش فنی‌حرفه‌ای تأثیر نامطلوبی دارد». به گفته نفیسی، مطالعاتی که روی خانواده‌ها در زمینه رویکرد به فنی‌حرفه‌ای صورت گرفته است، حاکی از این است که تلاش و سرمایه‌گذاری خانواده‌ها با هدف قبولی فرزندان در کنکور دانشگاه است و مهارت‌آموزی دانش‌آموز برایشان اهمیت ندارد. او گفت: تمام تلاش بعضی خانواده‌ها این است که فرزندان در رشته ریاضی تحصیل کند و از آنجا به دانشگاه برود. او محیط بین‌المللی را بر آموزش‌های فنی‌حرفه‌ای مؤثر دانست و توضیح داد: «ترغیب به مهاجرت نیروی کار فعال به سایر کشورها از جمله آثار آن است».

نفیسی غلبه بر آسیب‌های متعدد مؤثر بر فنی‌حرفه‌ای را نیازمند قدرتی فراتر از آموزش و پرورش دانست و گفت: «بنابراین، تبیین سند برای فنی‌حرفه‌ای نه به‌عنوان سند ملی آموزش و پرورش، بلکه باید به‌عنوان سند نظام بررسی شود».

به عقیده عبدالحسین نفیسی، بی‌اعتنایی وزرای وقت و بخشی‌نگری حاکم شده در هنگام تصویب سند در مراجع گوناگون سبب شد این سند تنها متعلق به آموزش و پرورش باشد. او اظهار داشت: «در سندهای

نیاز جامعه؛ حمایت مادی و معنوی از دانش‌آموزان مناطق کمتر توسعه‌یافته و تقویت فنی‌وحرفه‌ای آن‌ها؛ تنظیم و اجرای برنامه جامع کارآفرینی و مهارت‌آموزی متوسطه، طراحی و استقرار نظام جامع هدایت تحصیلی؛ استعدادیابی و هدایت به سوی رشته‌ها و حرف.

رعایت سند ابلاغ شده و عمل به آن

محسن جعفرآبادی، مشاور آموزش فنی‌وحرفه‌ای حاضر در این جلسه، با تأکید بر اینکه فعلاً باید سند ابلاغ شده مورد رعایت و عمل قرار گیرد، گفت: «در بند ششم سند برنامه درسی ملی، در قسمت ساختار و زمان آموزش، آمده است که دوره متوسطه دوم سه شاخه نظری، فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش دارد که هر یک رشته‌هایی خواهند داشت که تنوع آن‌ها براساس نیاز جامعه، اقتضای زمان و امکان اجرای آن تعیین می‌شود. او با بیان اینکه آنچه در سند تحول یا برنامه ملی آمده است، دفعتاً قابل حصول نیست، توضیح داد: همه چیز که در این متن آمده است قابل تحقق نیست، بلکه نیازمند سیر تدریجی عاقلانه است. ولی در عین تدریج، از بعضی موارد گریز ناپذیر است».

او گفت: «حلقه‌ای که به تدریج شروع شده است، باید تداوم یابد و کامل شود».

جعفرآبادی تکمیل کتاب‌های فنی‌وحرفه‌ای را ضروری دانست و گفت: «سازمان پژوهش در این چند سال همت خود را صرف دو پایه کرده است؛ امسال کتاب‌های سوم و هفتم و سال دیگر چهارم و هشتم بازنگری شده‌اند».

او گفت: «توقع مردم و نگاه خود سازمان این است که کتاب‌های قبلی را بازسازی کند».

مشاور آموزش فنی‌وحرفه‌ای توضیح داد: «فنی‌وحرفه‌ای معمولاً تحت‌الشعاع شاخه نظری بوده است و همیشه نیازهای نظری مقدم بر فنی‌وحرفه‌ای بوده‌اند. به این دلیل، احتمال دارد که سازمان، آنچه را که در توان دارد، در درجه اول برای نظری صرف کند. البته تعداد دانش‌آموزان نظری بیشتر است».

محسن جعفرآبادی با بیان اینکه فنی‌وحرفه‌ای مورد کم‌لطفی قرار گرفته است، ادامه داد: «ما باید خودمان را مهیا و آماده کنیم که همه چیز در فنی‌وحرفه‌ای مانند ساعت کار کند».

او نیاز کنونی فنی‌وحرفه‌ای را برنامه‌ریزی و تأمین کتاب‌ها دانست و بر لزوم آموزش معلم در صورت تغییر کتاب‌های درسی تأکید کرد.

آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای و ارتباط آن‌ها با اسناد بالادستی

احمد رضا دوراندیش، مدیر کل دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش، گفت: «اسناد بالادستی

تک‌محصولی در عقب نگه‌داشته‌شدن آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای تأکید کرد و گفت: «سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش به‌صورت برجسته از آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای یاد نکرده است».

دستیابی به وضع مطلوب در آموزش فنی‌وحرفه‌ای

در ادامه این نشست تخصصی، ابراهیم آزاد، پژوهشگر آموزش فنی‌وحرفه‌ای، درباره وضع مطلوب و عملکرد یادگیری در آموزش فنی‌وحرفه‌ای سخن گفت. او درباره اینکه عملکرد آموزش فنی‌وحرفه‌ای در حوزه یادگیری چگونه است و مطلوب مورد نظر چه ویژگی‌هایی دارد، گفت: «با مطالعه اسنادی که پژوهشکده تعلیم و تربیت در گذشته کار کرده بود و برخی نیز در اسناد بالادستی موجود بود، مطلوب را شناسایی و فاصله‌ها را معرفی کردیم. فرصت‌ها و تهدیدها را هم بیان کرده‌ایم. انتظار می‌رود که از نتایج تحقیقات در تبیین راهکارها استفاده شود».

نقش خلاقیت و نوآوری در آموزش فنی‌وحرفه‌ای

در ادامه، علی‌اصغر خاکی، پژوهشگر آموزش فنی‌وحرفه‌ای، با بیان اینکه نقش آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای در دنیای امروز باید بسیار پررنگ باشد، علت این گفته خود را تربیت افرادی دانست که در دنیای امروز با خلاقیت و نوآوری بتوانند در بازار کار رقابت کنند و از طرف دیگر در بازار مبتنی بر تولید به‌دنبال صادرات باشند. خاکی لازمه تربیت افراد کارآمد برای ایجاد ارزش افزوده و رقابت در بازارهای جهانی را رشد خلاقیت در افراد دانست و گفت: «باتوجه به اینکه دولت جدید نیز شعار اصلی‌اش را بهبود و رونق فضای کسب‌وکار قرار داده است، اهمیت توجه به آموزش فنی‌وحرفه‌ای دوچندان می‌شود».

او بهبود از طریق آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای را امکان‌پذیر دانست و تأکید کرد که هم‌اکنون نقش آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای در سند تحول بسیار کم‌رنگ شده است. خاکی توسعه اقتصادی مبتنی بر آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای را از جمله مواردی دانست که باید در سند تحول تأکید بیشتری بر آن شود.

چهار رویکرد سند تحول به آموزش فنی‌وحرفه‌ای

متین درباره رویکردهای سند تحول به آموزش فنی‌وحرفه‌ای گفت: «سند تحول آموزش‌وپرورش به صورت برجسته از آموزش‌های فنی‌وحرفه‌ای یاد نکرده است. چهار رویکرد برجسته در این سند عبارت‌اند از: گسترش و تنوع دادن به حرف و مهارت‌های مورد



در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای تأثیر گذارند و جهت‌دهی می‌کنند. برای مثال، اصل ۲۸ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به وظیفه دولت برای ایجاد امکان اشتغال به کار برای همه افراد اشاره می‌کند. همچنین ماده ۶ قانون اهداف وزارت آموزش و پرورش می‌گوید که آموزش‌های نظری باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی شوند که دانش‌آموزان حداقل یک مهارت مورد نیاز جامعه را بیاموزند. قانون برنامه پنجم توسعه کشور نیز به کسب حداقل یک شایستگی یا مهارت اشاره کرده است. استمرار نظام کارآموزی و کارورزی در ماده ۲۱ مورد تأکید قرار گرفته است و در سیاست‌های کلی اشتغال، ابلاغیه مقام معظم رهبری در ۲۸ تیرماه ۹۰، ترویج و تقویت فرهنگ کار، تولید و کارآفرینی و استفاده از تولیدات داخلی به عنوان ارزش اسلامی و ملی، با بهره‌گیری از نظام آموزشی و تربیتی کشور عنوان شده است.

احمد رضا دوراندیش توانمندسازی و ارتقای بهره‌وری نیروی کار را با افزایش انگیزه، مهارت و خلاقیت بین مراکز آموزشی و پژوهشی مورد تأکید دانست و گفت: «چهار دسته شایستگی در حوزه تربیت و یادگیری کار و فناوری وجود دارد، شامل شایستگی‌های غیرفنی دنیای کار، شایستگی‌های پایه مورد نیاز نیروی کار به رغم مشاغل گوناگون، شایستگی‌های مربوط به فناوری اطلاعات و ارتباطات و شایستگی‌های مربوط به یادگیری مادام‌العمر فنی و حرفه‌ای».

دوراندیش آموزش‌های فنی و حرفه‌ای را سبب ایجاد فرصت‌های شغلی متنوع دانست و گفت: «هم‌اکنون کشورها از سمت شغل به حرفه پیش می‌روند که علت آن ایجاد فرصت‌های شغلی بیشتر است.

او در ادامه به اسناد ملی و بین‌المللی و نظام‌های بین‌المللی که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای از آن متأثرند اشاره و تأکید کرد که برخی از این نظام‌ها از اهمیت بیشتری برای ما برخوردارند. دوراندیش به استخراج هشت شایستگی از چهار شایستگی مورد تأکید در حوزه تربیت و یادگیری اشاره کرد: شایستگی‌های فرهنگ کار و تلاش؛ توسعه حرفه‌ای و فنی کار؛ شایستگی‌های مشترک و غیرفنی؛ فرهنگ تولید و فناوری؛ شایستگی‌های طراحی و تولید؛ کار با فناوری؛ شایستگی‌های سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ شایستگی‌های مرتبط با فناوری‌های تولید. او توضیح داد: «از این هشت شایستگی، ۸۰ شایستگی به‌دست آمده است که در ۱۲ سال دوره آموزشی فنی و حرفه‌ای به‌دنبال اجرای آن‌ها هستیم».

دوراندیش به استانداردهای آموزشی و شغلی و لزوم تدوین آن‌ها نیز اشاره کرد.

در بخش پایانی این نشست تخصصی، جلسه پرسش و پاسخ برگزار شد و کارشناسان فنی و حرفه‌ای و کاردانش حاضر در این جلسه سؤال‌های خود را عنوان کردند.

|| بیژن جمشیدی ||

معاون آموزگار دبستان مهر روستای عادگان
شهرستان فریدن - استان اصفهان

نوع دوستی



در یکی از روزهای سرد پاییزی که زنگ استراحت را به صدا درآوردم، دانش‌آموزی در سالن به سمتم آمد و گفت: «آقای... دلم درد می‌کند و می‌خواهم به خانه بروم، اجازه می‌دهید؟»

با توجه به شناختی که از وضعیت خانوادگی این دانش‌آموز داشتم، از او سؤال کردم: «امروز صبحانه چه خورده‌ای عزیزم؟»

دانش‌آموز با کمی مکث گفت: «آقا... هیچی؟! خاله‌ام رفته بود از شهر پنیر بخرد و بیاورد برای صبحانه که ما آدمید مدرسه».

در حین همین گفت‌وگو، دانش‌آموز کوچک‌تری که در حال حرکت به سمت حیاط بود و شاید حرف‌های من و آن دانش‌آموز را شنیده بود، ناگهان گفت: «آقا اجازه، این ساندویچ مرا که دست زده‌ام، با نر جس نصف کن تا با هم بخوریم!»

من با خوشحالی این کار را انجام دادم، چراکه یکی از آرمان‌های غایی تعلیم و تربیت و تدریس اثربخش را عیناً مشاهده کردم.

در کل روز، این حرکت صادقانه و انسان‌دوستانه و صمیمی آن دانش‌آموز فکرم را مشغول کرده بود که چگونه فرشته نجات شده بود؛ که دارایی‌اش را که همان ساندویچ‌اش بود، در کمال صفا و صمیمیت با هم‌نوع خود تقسیم کرده و گرسنگی او را برطرف کرده بود.

کار این دانش‌آموز اهداکننده را در یکی از مراسم‌های ویژه مدرسه تحسین و هدیه‌ای هرچند ناقابل تقدیم او کردم. مگر نه این است که یکی از وظایف خطیر مدیران و آموزگاران در مدرسه این است که به دانش‌آموزان یاد بدهیم: «که چگونه با هم زندگی کنند». بهتر است به‌طور عملی به این وظیفه جامع عمل ببوشانیم و به آن‌ها بیاموزیم در کنار هم و با هم زندگی کنند. به امید روزی که هیچ دانش‌آموزی گرسنه و بدون صبحانه نباشد.



میرمحمد سیدکلان
(مربی پرورشی متوسطه اول شاهد، اردبیل)

ابراهیم شاکری زنگیر

چکیده

هدف اصلی از اجرای این پژوهش آن بود که معلوم شود اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی - پرورشی روستایی تا چه اندازه توانسته است در ارتقا و بهبود کیفیت آموزش و پرورش ابتدایی شهرستان‌های مغان متمرکز واقع شود. جامعه آماری متشکل بود از کلیه عوامل اجرایی مجتمع‌های آموزشی و پرورشی شهرستان‌های گرمی و انگوت در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ که تعداد آن‌ها در جمع ۹۳ نفر بود و در ۲۶ مجتمع آموزشی و پرورشی مشغول خدمت بودند. نمونه آماری، پس از تعیین حجم نمونه‌گیری، با استفاده از جدول مورگان (۷۳ نفر عوامل اجرایی)، به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری، پرسش‌نامه محقق ساخته متشکل از ۱۸ سؤال بسته پاسخ و ۲ سؤال باز پاسخ بود که با استفاده از نرم‌افزار SPSS در چهار سؤال تحلیل شدند. نتایج حاصل از پژوهش، وضعیت موجود اجرای این طرح را در حد متوسط ارزیابی کرد. اکثریت عوامل اجرایی از تغییرات موجود به واسطه اجرای این طرح در ارتقای کیفیت آموزشی راضی بودند، در حالی که اجرای این طرح به لحاظ ارتقا و بهبود کیفیت آموزش و پرورش ابتدایی به طور متوسط ارزیابی شده بود.

ارزشیابی اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی روستایی در ارتقا و بهبود کیفیت آموزش



به ویژه، در دهه‌های اخیر، با گسترش فزاینده سازمان‌های آموزشی در همه جوامع، به موضوع کارآمدسازی آن‌ها بیش از پیش توجه شده و توسعه و اصلاح نظام‌های آموزشی با استفاده از شیوه‌های گوناگون در شمار اولویت‌های اغلب جوامع قرار گرفته است (ساک، ۱۳۸۲). اکنون نیز چند سالی است شاهد رویکردهای جدیدی از جمله طرح مجتمع‌های آموزشی و پرورشی هستیم.

کلیدواژه‌ها: مجتمع آموزشی، مدارس خوشه‌ای، ارزشیابی آموزشی، آموزش و پرورش ابتدایی

طرح مسئله

بهسازی نظام‌های آموزشی از دیرباز برای صاحب‌نظران دانش مدیریت آموزشی و مدیران اجرایی در حوزه آموزش و پرورش موضوعی چالش برانگیز بوده است.

بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت کشور از نظام متمرکز نشئت گرفته است که مدرسه‌ها را تحت کنترل خود قرار می‌دهد و بالندگی آن‌ها را محدود می‌کند. شورای عالی آموزش و پرورش برای رفع این مشکل در چند سال اخیر اقداماتی را به منظور تمرکززدایی از نظام تعلیم و تربیت به عمل آورده و با تصویب آیین‌نامه‌هایی، برخی از اختیارات ستاد آموزش و پرورش را به استان‌ها، مناطق آموزشی و مدارس واگذار کرده است (گروه مدیریت دانشگاه تهران، ۱۳۷۲). طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی و پرورشی، به عنوان بدیلی از شیوه‌های مدیریتی در جهت تواناسازی مجموعه‌ای از مدارس، از تجربه تشکیل مدارس خوشه‌ای در کشورهای جهان الگوبرداری شده است. ساکی (۱۳۸۲) نشان می‌دهد، شرایط مطلوب برای اجرای این طرح فراهم نشده است و با توجه به مبانی نظری مرتبط با مدارس خوشه‌ای، به نظر می‌رسد در تأسیس مجتمع‌های آموزشی، به مبنای نظری آن، به طور دقیق توجه نشده است (نویدی، ۱۳۸۴).

امروزه ضرورت و نقش دوره آموزش و پرورش ابتدایی را فقط در توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های شناختی به طور اعم، و آموزش و آماده کردن کودکان برای ورود به مدارج تحصیلی بالاتر خلاصه نمی‌کنند، بلکه آن را به طور اخص عامل و اساس هرگونه تحول آغازین در عرصه رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی می‌دانند (لاکهدی، ۱۳۷۰). بدون تردید، بنا به اهمیت دوره آموزش ابتدایی در آموزش و پرورش کشورها، همان گونه که تجربه‌های جهانی نشان می‌دهد، اقدام به غیرمتمرکز کردن آموزش و پرورش تنها راه علاج برای توسعه کمی و اصلاح کیفیت آموزش و پرورش است (آقازاده، ۱۳۸۸). در این راستا، به نظر می‌آید اقدام عملی اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی و پرورشی در سطح کلان آموزش و پرورش کار درستی باشد. البته لازمه اجرای هر طرحی منوط به نهادینه کردن باورهای مدیریتی در نوع نگرش نظام‌دار به آن است. تا این باورها به وجود نیاید، ممکن است هر طرح موافقی به عقیم شدن زودرس دچار شود.

به لحاظ ضرورت، طرح مجتمع‌های آموزشی و پرورشی، به منظور سامان‌دهی مدیریت واحدهای آموزشی، افزایش طول مدت بهره‌مندی دانش‌آموزان از مدیریت و خدمات آموزشی و پرورشی واحد و یکپارچه، افزایش موفقیت و کارایی مدارس ابتدایی روستایی، ارتقای سطح ارائه خدمات آموزشی و پرورشی، بهبود کیفیت آموزش و پرورش در مناطق روستایی، مشارکت بیشتر معلمان و دانش‌آموزان در امر آموزش، فراهم ساختن بستر مناسب برای بهره‌گیری از امکانات آموزشی،

پرورشی و تجهیزاتی و ... تهیه شده است (مدیریت ارزیابی عملکرد و نظارت بر مصوبات دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۹).

بنابراین، ضرورت بررسی ارزشیابی اجرای این طرح به لحاظ کیفیت بخشی به مدارس ابتدایی، دغدغه اکثر مجتمع‌های آموزشی و پرورشی این مناطق، از جمله مجتمع آموزشی و پرورشی شهید «جعفر اهلی» است. بنابراین، پیشنهاد پژوهش در این حوزه در کارگروه پژوهشی این مجتمع داده شد.

سؤالات پژوهش

۱. وضعیت موجود طرح مجتمع آموزشی و پرورشی چگونه است؟
۲. موانع و مشکلات اصلی طرح مجتمع‌های آموزشی و پرورشی کدام‌ها هستند؟
۳. آیا با تأسیس این مجتمع در کار مدارس تحت پوشش تغییراتی اساسی صورت گرفته است؟
۴. اجزا و مؤلفه‌های تأسیس مجتمع‌های آموزشی و پرورشی از دیدگاه عوامل مرتبط در فرایند اجرا چگونه ارزیابی می‌شوند؟

یافته‌ها و نتایج پژوهش

سؤال اول: سؤال اول پژوهش نشان داد، وضعیت موجود مجتمع‌ها، از لحاظ فضا و محیط آموزشی مناسب، منابع مالی کافی، تجهیزات آموزشی مناسب، نیروی انسانی متخصص و توانمند آموزشی، متوسط است. این نتیجه با نتایج تحقیق نویدی (۱۳۸۴) همخوانی دارد، چرا که بنابه تحقیق ایشان نیز در این زمینه‌ها اقدام مهمی انجام نشده بود.

سؤال دوم: سؤال دوم پژوهش نشان داد که این طرح موانع و مشکلات زیادی دارد که باید رفع شوند؛ از جمله منابع مالی ناکافی، کمبود نیروی انسانی توانمند، نبود وسیله نقلیه مستقل در مجتمع‌ها، شفافیت ناکافی در بحث نظارتی، کمبود تجهیزات آموزشی مناسب، نامناسب بودن فضا و محیط آموزشی، پذیرفته نشدن طرح از جانب برخی از همکاران و معلمان، نبود آیین‌نامه اجرایی مفید و جامع، ناهماهنگی بین عوامل اجرایی مجتمع‌ها و ناکافی بودن حقوق و مزایای عوامل اجرایی با توجه به وسعت طرح.

سؤال سوم: سؤال سوم پژوهش نشان داد، با تأسیس مجتمع‌ها، تغییرات اساسی صورت گرفته بین مدارس تحت پوشش (اعم از توسعه کارگروهی بین مدارس تحت پوشش، استفاده مدارس تحت پوشش مجتمع‌ها از





سبحان سبحانی جو^۱

دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر حمید رحیمیان^۲

عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

اثر بخشی رهبری آموزشی تحول گرا

اشاره

مشخصه و فرض اصلی نظریه رهبری تحولی این است که پیروان خود را به انجام تعهدات فراتر از انتظار برمی انگیزد. برخلاف تئوری‌های سنتی رهبری که عمدتاً بر فرایندهای عقلانی متمرکز هستند، تئوری رهبری تحول آفرین بر احساسات و ارزش‌ها تأکید می‌کند. رهبری تحول آفرین در جست‌وجوی اتصال میان علاقه‌های فردی و جمعی است تا از این طریق به زیردستان اجازه دهد برای اهداف متعالی بکوشند.

ابعاد رهبری تحول آفرین

اولیو^۱ و دیگران، چهار رفتار اصلی رهبران تحول گرا را به شرح زیر بیان می‌کنند: نفوذ مطلوب یا کاریزما؛ انگیزش الهام بخش؛ ترغیب فکری؛ ملاحظات فردی (اوشاگیمی، ۲۰۰۴).

رهبرانی با ویژگی نفوذ مطلوب^۲ (کاریزما): رهبرانی که به عنوان مدل‌هایی قوی برای پیروان عمل می‌کنند. آن‌ها عمیقاً مورد احترام پیروان هستند. قابل اعتمادند و پیروان را در راستای تحقق بینش و رسالت هدایت می‌کنند (نورت هاوس، ۲۰۰۱).

رهبران اداری انگیزش الهام بخش^۳: این دسته از رهبران، بر برانگیختن و الهام بخشی پیروان، با توسل به احساسات و انگیزه‌های درونی آن‌ها، تأکید می‌کنند. رهبران با ویژگی ترغیب فکری^۴: رهبری که تحریک فکری را به کار می‌گیرد، سعی در نشان دادن راه‌های جدید حل مسائل قدیمی، تشویق به باز فرموله کردن مسائل و کنجکاوی ذهنی دارد. رهبران

امکانات یکدیگر و ... بسیار خوب بوده است.

این نتیجه با نتایج تحقیق ساکی (۱۳۸۲) و نویدی (۱۳۸۴) همخوانی دارد، چرا که آن‌ها نیز در تحقیق خود نشان دادند اجرای این طرح از افزایش اختیارات مدیران مدارس کاسته است، به طوری که توسعه همکاری بین عوامل اجرایی بیشتر مشهود بوده است. از سوی دیگر، مطالعه ادبیات مرتبط با مدارس خوشه‌ای (برای مثال ریپچستر و همکاران، ۱۹۹۸؛ ناچتیگال، ۱۹۸۵؛ ریس، ۱۹۹۶؛ مازورسکی و همکاران، ۲۰۰۱؛ هارگریوز و دیگران، ۱۹۹۵؛ برلایر، ۱۹۹۰) این استنباط را به دست می‌دهد که افزایش اختیارات مدیران مدارس از اهداف تشکیل مدارس خوشه‌ای نبوده است.

سؤال چهارم: سؤال چهارم پژوهش نشان داد، افزایش کیفیت آموزشی و پرورشی مدارس تحت پوشش متوسط ۳۸/۴ درصد ارزیابی می‌شود. در تحقیق دکتر نویدی در سال ۱۳۸۴، اجرای طرح مورد نظر عملاً نتوانسته بود کیفیت تعلیم و تربیت دانش آموزان را ارتقا دهد. همچنین، میزان تحقق اهداف مجتمع آموزشی در سال تحصیلی ۹۰-۸۹، متوسط ۴۷/۹ درصد ارزیابی می‌شود. در تحقیق ساکی (۱۳۸۲) و نویدی (۱۳۸۴) میزان تحقق اهداف مجتمع‌ها در حد متوسط ارزیابی شده بود.

□□□

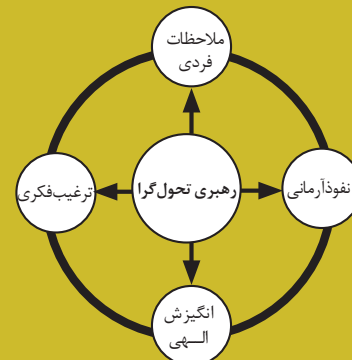
طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی و پرورشی، به عنوان بدیلی از شیوه‌های مدیریتی به منظور تواناسازی مجموعه‌ای از مدارس، از تجربه تشکیل مدارس خوشه‌ای در کشورهای جهان الگوبرداری شده است. مجموعه شواهد موجود در پژوهش حاضر نشان داد که اجرای طرح مجتمع‌های آموزشی و پرورشی روستایی، به منظور ارتقا و بهبود کیفیت آموزش و پرورش ابتدایی شهرستان‌های مغان، تا حدودی مؤثر بوده است. البته در حال حاضر این طرح در اوایل اجراست و به نظر می‌رسد در سال‌های آینده، با رفع موانع و مشکلات موجود، بتوان برای بهبود کیفیت آموزشی مدارس گامی مؤثر برداشت.

منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۸۸). مسائل آموزش و پرورش ایران. چاپ پنجم. سمت. تهران.
- ساکی، رضا (۱۳۸۲). ارزشیابی اجرای طرح آزمایشی تأسیس مجتمع‌های آموزشی و تربیتی. وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران.
- گروه مدیریت دانشگاه تهران (۱۳۷۲). بررسی وضع موجود ساختار و تشکیلات وزارت آموزش و پرورش. دانشکده مدیریت. لاکهید، مالن‌ای (۱۳۷۰). توسعه کمی و بهبود کیفی آموزش ابتدایی در کشورهای در حال توسعه. ترجمه سیدجعفر سجادی و علیرزاده‌هنجری. انتشارات مدرسه. تهران.
- مدیریت ارزیابی عملکرد و نظارت بر مصوبات دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۹). طرح مجتمع آموزشی و پرورشی روستایی و عشایری دوره ابتدایی.
- نویدی، احد (۱۳۸۴). ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح تأسیس مجتمع‌های آموزشی و تربیتی در ایران.

درواقع پیروان را به منظور کشف راه‌حل‌های جدی و تفکر مجدد درباره چشم‌انداز و مشکلات رسیدن به آن برمی‌انگیزانند.

رهبران دارای ویژگی ملاحظات فردی^۵: درک و ملاحظه تفاوت‌های فردی پیروان، ارتباط با تک‌تک آن‌ها و تحریک آن‌ها از طریق واگذاری مسئولیت به آن‌ها برای یادگیری بیشتر، ویژگی این رهبران است. ملاحظات فردی بر توسعه پیروان متمرکز است و این امر مستلزم توجه به نیازهای کارکنان، نشان دادن همدلی و قدردانی، حمایت از ابتکارها و دیدگاه‌های آن‌هاست (بس، ۱۹۹۷؛ آرام، ۲۰۰۵؛ موغلی، ۱۳۸۲).



شکل ۱. ابعاد رهبری تحول‌گرا

اثربخشی رهبری آموزشی تحول‌گرا

براساس نظر پاور و ایستمن، اثربخشی هر رهبر تحول‌آفرین نتیجه سه عامل است: موقعیت نسبی سازمان در پیوستار پذیرش تغییر؛ درجه تطبیق فرایند تحول‌آفرینی لازم برای موفقیت سازمان؛ قابلیت‌های رهبران تحول‌آفرین برای اجرای فرایند مناسب تحول‌آفرینی (مطلبی اصل، ۱۳۸۷).

لیتهود^۶ (۱۹۹۲) و همکاران با بررسی و اندازه‌گیری موضوع اثربخشی رهبری تحولی در مدارس کارکرد رهبری تحولی را در سه حوزه مشخص کرده‌اند:

- مأموریت‌مداری (تدوین یک مأموریت مشترک وسیع برای مدرسه، ایجاد اتفاق آرا در خصوص اهداف و اولویت‌های مدرسه)؛

- عملکردمداری (شامل انتظارات عملکرد بالا، فراهم‌آوری حمایت شخصی، ارائه محرک‌های ذهنی).

- فرهنگ‌مداری (مدل‌سازی ارزش‌های سازمانی، تقویت بهره‌وری فرهنگ مدرسه، ایجاد فرهنگ مشارکتی و خلق ساختارهایی برای مشارکت در تصمیمات مدرسه) (جوش جونال، میدلتون، ۲۰۱۱).

رهبری آموزشی تحول‌گرا در بعد نفوذ مطلوب، بر اهمیت کار و اشتیاق، هیجان، وابستگی عاطفی و تعهد به اهداف مشترک تأکید می‌کند (ریاز و همکاران، ۲۰۱۱). در بعد ترغیب فکری، مفروضات پیروان را

به چالش می‌کشد و آن‌ها را به تفکر مجدد درباره مشکلات کهنه و قدیمی و اتخاذ شیوه‌های جدید برمی‌انگیزد. در بعد انگیزش الهام‌بخش، با تدوین و ایجاد دیدگاه یا هدفی چالش‌برانگیز مرتبط است. در نهایت، در بعد ملاحظات فردی، رهبران با تک‌تک پیروان ارتباط فردی دارند و به نیازها، مهارت‌ها و آرمان‌های فردی آن‌ها توجه می‌کنند. (مودسیر و سینگه، ۲۰۰۸؛ گامسلو گلو و ایلسو، ۲۰۰۹)

پی‌نوشت

1. Avolio
2. Idealized Influence
3. Inspiration Motivation
4. Intellectual Stimulation
5. Individualized Consideration
6. Leithwood

منابع

۱. جاودانی، محمد (۱۳۹۰). «بررسی رابطه رهبر تحول‌آفرین و تعامل‌گرا یا تعهد سازمانی معلمان». پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره ۱.
۲. حسینی فرشید و دیگران (۱۳۸۹). «بررسی ارتباط میان فرهنگ سازمانی و سبک رهبری تحول‌آفرین و مبادله رهبر پیرو». نشریه مدیریت دولتی، دوره ۲، شماره ۴، بهار ۱۳۸۹.
۳. رابینز، استیفن پی. «رفتار سازمانی»، ترجمه علی پارسایان و سیدمحمد اعرابی، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۴. سننجر، احمد رضا (۱۳۷۹). «آموزش عوامل تغییر: دو مدل ترکیبی از تئوری تا عمل». ماهنامه تدبیر، شماره ۱۰۴.
۵. شمیرانی، محمد (۱۳۹۰). «رهبری تحول‌آفرین، رویکردی نوین در سازمان‌های موفق».
۶. قهرمانی، محمد و دیگران (۱۳۹۰). «نقش رهبری تحولی در ارتقای دانشگاه به سازمان کارآفرین». مجله توسعه کارآفرینی، سال چهارم، شماره ۱۴، زمستان ۱۳۹۰.
۷. مطلبی اصل، صمد (۱۳۸۷). «رهبری تحول‌آفرین در سازمان‌ها، یک مدل متأثر از محیط». ماهنامه تدبیر، سال هیجدهم، شماره ۱۸۱.
۸. موغلی، علی‌رضا (۱۳۸۲). «طراحی الگوی رهبر تحول‌آفرین در سازمان‌های اداری ایران». دانش مدیریت، شماره ۶۲.
۹. مهرعلی‌زاده، دلاله، زندوانیان، احمد (۱۳۸۵). «ضرورت بازنگری مدیریت آموزشی در پرتو نظریه‌های آشوب و کارآفرینی». فصل‌نامه مدیریت فردا، بهار و تابستان ۱۳۸۵.
۱۰. میرکمالی، سیدمحمد، فاطمه نارنجی‌ثانی، فرنوش اعلامی (۱۳۹۰). «بررسی رابطه رهبری تحول‌آفرین با یادگیری سازمانی». پژوهش‌نامه مدیریت تحول، سال سوم، شماره ۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۰.
۱۱. نورعلی‌زاده، رحمان، «رهبر سده بیست و یک: هنرمند اجتماعی، نوآور فرهنگی»، سایت اینترنتی مؤسسه مشاوران اجتماعی.
12. D. BEUGER (2006), WILLIAM A CAR & WILLIAM BRAUN, TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP IN ORGANIZATIONS: AN ENVIRONMENT - INDUCED MODEL, INTERNATIONAL JOURNAL OF MANAGEMENT, VOL 27, NO 1, 2006.
13. D. Jamali (2004), Changing management paradigms: implications for educational institutions, www.emeraldinsight.com/0262-1711.htm
14. Franciosi, S. J. (2012). Transformational leadership for education in a digital culture. Digital Culture & Education, 4:2, 235- 247. URL: http://www.digitalcultureandeducation.com/content/uploads/2012/09/dce_4001_franciosi.pdf



رعایت حجاب اسلامی چادر برای دانش آموزان اجباری است یا اینکه آنان با اختیار پوشش چادر را انتخاب می کنند؟

این مدرسه از بدو تأسیس در سال ۱۳۷۳ مدرسه‌ای مذهبی و نمونه مردمی بود و برای پذیرش در آن آزمون ورودی برگزار می شد. اما پس از برداشته شدن آزمون، دانش آموزانی داوطلب تحصیل در مدرسه می شوند که به حجاب کامل اسلامی اعتقاد بیشتری دارند. جالب این است که گاهی اوقات اولیای آنان حجاب چادر ندارند، اما به خاطر مذهبی بودن مدرسه و اینکه محیط



گفت و گو با خانم طاهره زین العابدینی مدیر دبیرستان دخترانه زهره هادی خان تهرانی

طاهره زین العابدینی، ۳۲ سال سابقه کار دارد. او ۱۸ سال است که مدیر دبیرستان دخترانه زهره هادی خان تهرانی است؛ دبیرستانی که در منطقه یک تهران واقع شده است و تمام دانش آموزان آن به منظور حفظ ارزش های دینی، با میل و رغبت از پوشش اسلامی کامل «چادر» استفاده می کنند. طاهره زین العابدینی لیسانس امور تربیتی با گرایش مدیریت برنامه ریزی دارد و ۱۳ سال مربی تربیتی و تعلیمات دینی بوده است. به گفته زین العابدینی، اجرای کامل تعلیمات دینی و آموزش بر پایه اصول و مبانی دینی سبب شده است که اولیا برای ثبت نام دانش آموزانشان در این دبیرستان تقاضاهای بسیاری داشته باشند. این دبیرستان رتبه اول علمی را بین دبیرستان های دولتی منطقه یک داراست.

مرواریدهای در صدف

|| مریم ظفرمند ||



آن شاءالله خوبی دارد، به ثبت‌نام فرزند خود در این جا اصرار می‌کنند. به‌همین دلیل ما برای ثبت‌نام مدرسه پرتراپیکی در سطح منطقه هستیم. در مواقع ثبت‌نام اولیا از ساعت ۳ صبح برای ثبت‌نام می‌آیند و عامل عمده‌ای که این جا را انتخاب می‌کنند، جو مذهبی و بعد آموزشی آن است.

شرکت در برنامه های تربیتی و مذهبی چگونه است؟

در برنامه‌های تربیتی و مذهبی ما هیچ اجباری نیست. نماز بچه‌ها، دعای توسل و کلیه برنامه‌های مذهبی با انتخاب بچه‌ها صورت می‌گیرد، به‌طوری‌که اگر کلاس درس نداشته باشند، به صورت داوطلبانه و مشتاقانه در برنامه‌های مذهبی شرکت می‌کنند. از جمله برنامه‌های مذهبی مدرسه حفظ قرآن کریم است که با حضور قاریان مشهور برگزار می‌شود. دانش‌آموزان هر روز صبح جمع‌خوانی قرآن دارند و دانش‌آموزان موفق در حفظ آیات، در پایان هر دوره کلاس و در فاصله‌های دو تا سه ماهه به اردوهای زیارتی و سیاحتی می‌روند. در اختتامیه دوره‌ها نیز اردوهای زیارتی قم، جمران و حضرت عبدالعظیم برگزار می‌شوند. درباره حجاب، به‌دلیل جو مذهبی مدرسه، دانش‌آموزان انگیزه مذهبی دارند و با میل و رغبت و بدون اجبار و تحمیل چادر را انتخاب می‌کنند. این موضوع سبب شده است که این مدرسه محیطی کاملاً مصون داشته باشد و دانش‌آموزان ما از بسیاری انحرافات موجود در جامعه به‌دور باشند. آنان بیشتر مشغول مسائل درسی هستند و اهمیت بسیاری به مباحث درسی و مذهبی می‌دهند.

دانش‌آموزان چگونه با فلسفه حجاب و دلایل اجتماعی رعایت آن آشنا می‌شوند؟

همایش‌هایی را در این باره برای دانش‌آموزان برگزار می‌کنیم. گروه دینی و پرورشی مدرسه جلسات متعددی دارد که به‌صورت مرتب برگزار می‌شوند. بسیاری از دانشگاه‌ها که دانش‌آموزان ما برای ادامه تحصیل به آن جا می‌روند، برای مدرسه تقدیرنامه می‌فرستند و علت آن را تسلط کامل دانش‌آموزانمان به مسائل علمی و اخلاقی عنوان می‌کنند. برخی از استادان دانشگاه‌ها پس از برخورد با دانش‌آموزان ما از این مدرسه بازدید می‌کنند و ابراز علاقه می‌کنند که فرزندان خود را برای تعلیم و تربیت به مدرسه ما بپارند. دانش‌آموزان این مدرسه به مسائل اجتماعی،

مذهبی و علمی تسلط دارند و به‌راحتی وارد مباحثه می‌شوند. مدرسه انجمن فارغ‌التحصیلان دارد و ما با دانش‌آموزانمان ارتباط خوبی داریم. بسیاری از دانش‌آموزان این مدرسه که هم‌اکنون متخصصانی در رشته‌های تخصصی خود هستند، بر اثر شیوه‌های آموزشی مدرسه، به خیرانی تبدیل شده‌اند که همواره از بازوهای توانمند مدرسه به شمار می‌آیند.

چه پیشنهادی به سایر مدارس دخترانه به منظور رعایت حجاب اسلامی دارید؟

برنامه کار داشته باشند و هر مدرسه متناسب با فرهنگ مردم منطقه خود رفتار کند. باید ضمن آشنایی با زبان دل بچه‌ها و کار کارشناسی و اینکه از کدام فرهنگ‌ها هستند برنامه‌ریزی کنند تا برای سال‌های تحصیلی دانش‌آموز در مدرسه برنامه بلندمدت داشته باشند. برنامه‌های کوتاه‌مدت و تفریحی خوب است، اما اثربخش نیست. یکی از علت‌های موفقیت ما در مدرسه کار گروهی است، به طوری که همه با هم (مدیر، معاون، مشاور، معلم و مربی تربیتی) در برنامه‌ریزی درسی شرکت می‌کنند و به نتایج خوبی نیز دست می‌یابیم.

رعایت حجاب اسلامی توسط دانش‌آموزان چه تأثیری در شکل‌گیری شخصیت آنان دارد؟

حجاب اسلامی دانش‌آموزان دختر را مصون و بچه‌ها را از بسیاری آفت‌های جامعه به دور می‌کند. برای چنین آموزشی باید از معلمانی استفاده کنیم که خودشان به این اصول معتقد باشند. تربیت دینی نباید فقط توسط معلم دینی صورت بگیرد، طرح مباحث خداشناسی توسط معلم زیست‌شناسی، فیزیک و شیمی در آموزش‌های علمی امکان‌پذیر است. ما کارگاه‌ها و سمینارهای متعددی را با حضور روحانیون برای دانش‌آموزان برگزار می‌کنیم؛ کارگاه‌هایی در زمینه مسائل تربیتی و مذهبی، سمینارها و همایش‌های علمی در زمینه‌های فیزیک و شیمی و میزگردهای علمی و مذهبی که با استقبال بسیار روبه‌رو می‌شوند.

اگر مطلبی ناگفته مانده است، لطفاً بیان کنید؟
تلاشمان را کرده‌ایم و امیدواریم که تحت توجهات ۱۴ معصوم (ع) و توسل به آن‌ها و استعانت از خداوند باری تعالی، بچه‌های این مرز و بوم را به خوبی تربیت کنیم و امانت‌دار خوبی باشیم. انشاءالله که خداوند قبول کرده باشد و بتوانیم این امانت‌ها را کامل و سالم تحویل خانواده‌ها و جامعه بدهیم.





دکتر عبدالله انصاری

عضو هیئت علمی پژوهشکده تعلیم و تربیت



تمرکززدایی از بودجه‌ریزی در راستای

استقرار مدیریت مدرسه‌محور

اشاره

از جمله سیاست‌های اعلام‌شده از سوی وزیر محترم آموزش و پرورش، جناب آقای دکتر فانی، واگذاری اختیار بیشتر در حوزه امور مالی و بودجه به مدیران مدارس است. پیاده‌سازی چنین سیاستی نیازمند شناخت منطق و اندیشه پشتوانه آن و اصول و الزامات مربوطه است. بر این اساس، نگارنده بر آن شد تا در سلسله مقالاتی، نخست به معرفی و تشریح مبانی نظری سیاست یاد شده بپردازد و پس از آن، وضعیت موجود در کشور و سیاست‌ها و اقدامات مورد نیاز برای پیاده‌سازی آن را تبیین کند.

واگذاری تصمیم‌گیری درباره امور مالی و بودجه‌ریزی به مدارس در چارچوب مفهومی تمرکززدایی قابل ردگیری و مطالعه است. تمرکززدایی از مهم‌ترین راهبردهای مطرح‌شده برای بهبود سطح کارایی نظام‌های آموزشی است که می‌تواند سبب دگرگون شدن فعالیت‌های پشتیبانی و از آن جمله امور مالی شود.

کلیدواژه‌ها: تمرکززدایی، واگذاری اختیار بودجه‌ریزی، مدرسه‌محوری
مفهوم «واگذاری تصمیم‌گیری امور مالی و بودجه‌ریزی به مدارس»

در این مقاله، با محور قرار دادن کیفیت فعالیت‌های پشتیبانی که تأثیر غیرقابل انکاری بر آماده‌سازی نهادهای مجری سیاست تمرکززدایی و مدیریت مدرسه محور در آموزش و پرورش دارد، تلاش شده است مبانی نظری مربوطه به ویژه در قلمرو موضوعی امور مالی به اختصار ارائه و معرفی شود.

«تمرکززدایی مفهومی است که سیاست‌گذاران آموزشی برداشت‌های متفاوتی از آن دارند. نکته مشترک در تمامی این برداشت‌ها، انتقال قدرت تصمیم‌گیری از یک قدرت مرکزی به مدرسه است که در برداشت‌های محدود و محافظه‌کارانه، تنها به چگونگی مصرف منابع مالی تخصیص یافته محدود می‌شود و در تعریف‌های گسترده‌تر از دامنه واگذاری قدرت، زمینه‌های برنامه درسی، کارکنان، امکانات کالبدی و تأمین منابع مالی را نیز در بر می‌گیرد.

تمرکززدایی می‌تواند به شکل واگذاری اختیار تصمیم‌گیری به واحدهای سازمانی پایین‌تر صورت گیرد، به گونه‌ای که آن واحد بتواند آزادانه یا بدون کسب اجازه اولیه از وزارتخانه یا دولت مرکزی عمل کند. نوع دیگر، اعطای نمایندگی است که در آن اختیار تصمیم‌گیری از واحدهای سازمانی بالاتر به واحدهای فرودست واگذار می‌شود و البته می‌تواند از واحدی که به آن واگذار شده است، پس گرفته شود. سرانجام گونه دیگر، تمرکززدایی یا واگذاری اجرای کارها بدون واگذاری

قدرت تصمیم‌گیری‌های مهم به واحدهای پایین‌تر است. این گونه، به ویژه در فعالیت‌های عمرانی، در ایران تجربه شده است (نفیسی، ۱۳۸۱: ۶ و ۷).

مزایای تمرکززدایی

تمرکززدایی می‌تواند مشارکت مردم را توسعه دهد، از مسیر انگیزش به افزایش سطح بهره‌وری نیروی انسانی و به ویژه معلمان منجر شود، از رهگذر تدارک اطلاعات تفصیلی و کافی از چگونگی نیازهای مناطق و مدارس به نیروی انسانی، کارایی برنامه‌ریزی را افزایش دهد و از ائتلاف منابع بکاهد.

رویکردهای متنوع تمرکززدایی و مدرسه‌محوری

تمرکززدایی رویکردهای متنوعی را در برمی‌گیرد که می‌توان آن‌ها را در قالب‌های متنوع مفهومی و اجرایی طبقه‌بندی کرد و به حوزه فعالیت‌های پشتیبانی تسری داد. الگوهای متنوعی از تمرکززدایی مالی وجود دارند. برای نمونه می‌توان به الگوی «آرئانتین» (۱۹۷۸) اشاره کرد که به‌طور یکجانبه تمام مسئولیت‌های مالی (آموزش ابتدایی) را به مناطق واگذار کرد یا الگوی «نیکاراگوئه» (۱۹۹۵) که برنامه مشارکت مالی داوطلبانه والدین را مطرح می‌ساخت (ب. فولر، ۱۳۸۲، ص ۳۰۰).

دامنه وظایفی که در چارچوب نظام مدیریت مدرسه محور می‌توان بر عهده دولت مرکزی یا به عبارت دیگر ستاد قرار داد نیز از تنوع قابل توجهی برخوردار است. گونه و گستره وظایف مورد اشاره می‌تواند از برداشت‌ها و مقاصدی متأثر باشد که از مفاهیم موردنظر مسئولان و تصمیم‌گیران، تا شیوه‌های مختلفی را که



هنگام اجرا و پیاده‌سازی مورد استفاده قرار می‌گیرد، شامل شود.

فعالیت‌های پشتیبانی

معمولاً در یک طبقه‌بندی کلی، فعالیت‌های آموزش و پرورش را به دو گروه عمده تقسیم می‌کنند: ۱. فعالیت‌های آموزشی؛ ۲. فعالیت‌های پشتیبانی.

فعالیت‌های پشتیبانی همگی عملیاتی هستند که زمینه‌ها و امکانات مادی و غیرمادی اجرای فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌آورند. بنابراین، فعالیت‌هایی که در زمینه پیش‌بینی و تأمین منابع مالی و ساخت، تعمیر و نگهداری ساختمان‌ها، تأسیسات و تجهیزات آموزشی، ارتباط با جامعه و پاسخ‌گویی به والدین و مراجع ذی‌صلاح یا ذی‌نفع و نیز تأمین رفاه و حفظ سلامت دانش‌آموزان در درون مدرسه یا تسهیل دستیابی آنان به مدرسه و مانند آن صورت می‌گیرد، جزو فعالیت‌های پشتیبانی طبقه‌بندی می‌شوند (نفیسی، ۱۳۸۱: ۴).

از میان مجموعه اموری که زیر عنوان فعالیت‌های پشتیبانی طبقه‌بندی می‌شوند، توزیع و تخصیص منابع مالی اهمیت فراوانی دارد و در پوشش راهبرد تمرکززدایی انتظار می‌رود در مقایسه با نظام‌های متمرکز به گونه‌ای برجسته دگرگون شود.

واگذاری اختیار بودجه‌ریزی، شرط لازم برای تحقق

مدرسه‌محوری

«در فرایند واگذاری اختیار برنامه‌ریزی درسی به استان‌ها و مدارس، لازم است برای قرار گرفتن منابع آموزشی کافی نظیر کتاب، فیلم، تابلوهای مناسب و وسایل لازم در اختیار معلمان، تدبیر کرد. بنابراین، تجهیز

مدارس از لوازم حرکت به سوی مدرسه‌محوری است» (نصر اصفهانی، ۱۳۸۳: ۱۳۸) که خود مستلزم اختیار کافی مدارس در امر بودجه‌ریزی است.

حدود اختیارات مالی مدارس در مدیریت

مدرسه‌محور

در رویکردهای متنوع تمرکززدایی، تجربه‌های زیادی در زمینه واگذاری اختیارات مالی وجود دارد که از نظر حد و اندازه با یکدیگر تفاوت دارند. از طریق جریان تمرکززدایی، مدارس به نمایندگی از مرکز، از اختیارات و قدرت در زمینه امور مالی برخوردار می‌شوند که می‌تواند تمام یا بخشی از موارد زیر را دربرگیرد:

- مدارس یک بودجه کلی دارند و هر مدرسه چگونگی هزینه کردن بودجه خود را در زمینه‌های کارکنان، تجهیزات و نگهداری تعیین می‌کند.
- مدارس می‌توانند بدون اخذ مجوز از مراجع بالاتر، اعتبار یک سرفصل بودجه را به سرفصل دیگری انتقال دهند.

- مدارس می‌توانند پس‌اندازهای ناشی از کنترل مخارج کارکنان و مانند آن را به عنوان بودجه خارج از شمول هزینه و بودجه مصرف نشده را به سال بعد منتقل کنند.

- مدارس در خرید کالاها، خدمات و پشتیبانی مورد نیاز، آزادی عمل دارند و می‌توانند آن‌ها را از منطقه آموزشی یا دیگر عرضه‌کنندگان خریداری کنند.

- مخارج توسعه کارکنان، خدمات مشاوره‌ای، تعمیرات جزئی و انرژی بر عهده مدرسه، ولی هزینه تعمیرات اساسی و اضطراری بر عهده ادارات مرکزی است. البته باید توجه داشت: «کسر بودجه‌های بیش از



حد یا مکرر به دخالت اداره مرکزی منجر می‌شود» (عزیززاده).

مسئولیت مدارس در بودجه‌ریزی

بودجه‌ریزی شاید حساس‌ترین فعالیتی باشد که واگذاری آن به مدارس، اصلی‌ترین مزایای راهبرد عدم تمرکز، از قبیل انعطاف بیشتر فرایند تصمیم‌گیری، پاسخ‌گویی به نیازها، انگیزه فعالیت افزون‌تر ناشی از افزایش اختیار تصمیم‌گیری برای کارکنان را به دنبال دارد. اگر قرار است اختیار به مدارس واگذار شود، آن‌ها باید منابعی برای اعمال آن داشته باشند. اقتدار بدون بودجه لازم برای خرید زمان و خدمات افراد در سطح مدارس شوخی بی‌رحمانه‌ای است (سیزر، ۱۹۲۲، به نقل از: مورفی ولین‌بک، ۱۳۸۲: ۱۸۷).

«در نظام غیرمتمرکز و مدرسه‌محور، مدرسه مسئول بودجه‌بندی است (گارمز و دیگران، به نقل از مورفی ولین‌بک، ۱۳۸۲: ۱۱۶) و وظیفه اصلی بودجه‌بندی در منطقه آموزشی عبارت است از اختصاص بودجه به هر مدرسه و نه تعیین اینکه منابع چگونه باید مصرف شوند» (مورفی ولین‌بک، ۱۳۸۲: ۱۱۶). اهمیت گستره دامنه اختیارات مدارس در زمینه بودجه‌ریزی به اندازه‌ای است که می‌تواند معیار دآوری درباره سیاست عمومی تمرکززدایی تلقی شود. هر اندازه بودجه مدرسه یا بودجه سالانه‌ای که به صورت یکجا در اختیار (مدرسه) قرار می‌گیرد، فزون‌تر باشد، اندازه تمرکززدایی نیز بیشتر است (همان، ص ۱۱۷).

بودجه‌ریزی مدرسه‌محور

مفهوم بودجه‌ریزی مدرسه‌محور را شاید بتوان به دور از پیچیدگی، در قالب این عبارات بیان کرد: «رویکرد جدید امیدبخش در بودجه‌ریزی، مؤسسه‌محور است. کیسه پولی به مدرسه داده می‌شود و مدرسه درباره چگونگی خرج آن به‌منظور دستیابی به منابع مورد نیاز و برای اجرای برنامه‌های آموزشی تصمیم می‌گیرد. این تصمیم‌گیری از طریق مشورت با عموم کارکنان و به همراه هدف‌های روشن، تعریف شده و قابل اندازه‌گیری آموزشی، صورت می‌گیرد (هارتمن: ۳۷۱).

البته همان‌طور که قرائت‌های گوناگونی از مدیریت مدرسه محور وجود دارد، تنوع در ساز و کارهای بودجه‌ریزی نیز توجیه‌پذیر است. کالدول و اسپینکز شیوه‌های گوناگونی را در انگلستان، استرالیا، آمریکا و کانادا بازبینی کرده‌اند که محور مشترک تمامی این ابتکارها، انتقال قدرت از مقامات مرکزی برای اتخاذ پاره‌ای تصمیم‌های مشخص به مدرسه است. این گونه تصمیم‌ها تخصیص منابع در همه موارد، از امور مالی تا زمینه‌های گسترده‌تری مانند برنامه‌های درسی، کارکنان و تسهیلات مربوطه را در بر می‌گیرد. گرین هلک پنج جزء اصلی فرایند بودجه‌ریزی

مدرسه محور را به این شرح شناسایی کرده است: تعیین سطح کلی بودجه منطقه آموزشی؛ تعیین هزینه‌های پایه (غیرمدرسه‌ای)؛ تقسیم باقی‌مانده اعتبارات براساس سرانه دانش‌آموز میان مدارس منطقه؛ تنظیم مخارج هر یک از مدارس؛ گنجاندن همه مخارج مدارس در بودجه جامع منطقه آموزشی. در عمل، این کار به شکل تخصیص منابع پرسنلی و غیرپرسنلی در میان هر یک از مدارس اجرا می‌شود. کندالی ۲ و همکارانش (۱۹۹۲) الگوی تخصیص مدرسه محوری را ارائه کردند که در آن به منظور پرهیز از نوسان حقوق و دستمزد برای مشاغل مشابه، از میانگین حقوق و دستمزد برای تعیین اندازه اعتبارات پرسنلی استفاده می‌شود. منابع غیرپرسنلی مانند مواد آموزشی، ملزومات و تجهیزات به صورت یکجا تخصیص داده می‌شوند و اندازه آن به ازای هر دانش‌آموز تعیین می‌شود که البته متناسب با سطح تحصیلی تغییر می‌کند (هارتمن، ۱۳۸۰: ۳۸۵-۳۷۱).

مراحل اصلی واگذاری اختیار بودجه‌بندی به

مدارس

بودجه‌ریزی مدرسه‌محور با توجه به درجه آزادی و نوع اختیارات واگذار شده به مدارس، اشکال گوناگونی را در برمی‌گیرد. نوع و اندازه اختیارات واگذار شده، نشان از درجه توسعه تمرکززدایی دارد. در این قسمت مطالبی درباره انواع اختیارات مدارس و چگونگی واگذاری آن ارائه می‌شود.

در گام اول فرایند بودجه‌بندی (براساس مدیریت مدرسه‌محور)، مبالغی به صورت یکجا به تک تک مدارس اختصاص می‌یابد (لیندلاو، ۱۹۸۱، به نقل از: مورفی ولین‌بک، ۱۳۸۲: ۱۲۴) که به افراد ذی‌نقش در مدرسه اجازه می‌دهد تا برای چگونگی خرج کردن تصمیم بگیرند. هر اندازه بودجه مدرسه (ترستریل، ۱۹۹۲، به نقل از: مورفی ولین‌بک، ۱۳۸۲: ۶)، یا بودجه سالانه‌ای که به صورت یکجا در اختیار مدرسه قرار می‌گیرد (هاناوی، ۱۹۹۲، به نقل از: مورفی ولین‌بک، ۱۳۸۲: ۱۰) بیشتر باشد، اندازه تمرکززدایی بیشتر است.

دومین گام عمده فرایند تخصیص بودجه برای مدرسه، تنظیم بودجه به صورت یکپارچه است. بیشترین مزایای مدیریت غیرمتمرکز، قابلیت انعطاف مدرسه برای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان است و احساس مالکیتی که افراد به واسطه تصمیم‌گیری در مدرسه کسب می‌کنند، از این فرایند سرچشمه می‌گیرد (لیندلاو، ۱۹۸۱، به نقل از: مورفی ولین‌بک، ۱۳۸۲: ۱۲۳).

آخرین موضوع، به درجه آزادی مدارس برای چگونگی هزینه کردن بودجه مربوط می‌شود. یکی از موضوعات کلیدی، دامنه اختیارات مدارس برای استفاده از اعتبارات برای خرید کالاها و خدمات از عرضه‌کنندگانی به جز دست‌اندرکاران ناحیه آموزشی است (گاتری، ۱۹۸۶، به

وظیفه اصلی بودجه‌بندی در منطقه آموزشی عبارت است از اختصاص بودجه به هر مدرسه و نه تعیین اینکه منابع چگونه باید مصرف شوند



نقل از: مورفی ولین، یک، ۱۳۸۲). در مدارس سنتی، دامنه خدمات در دسترس مدارس به کالاهای و خدماتی که اداره مرکزی می‌تواند تهیه کند، محدود می‌شود. اما مدارس در نظام مدیریت مدرسه محور معمولاً انعطاف بیشتری دارند و می‌توانند از کارگزاری بیرون از منطقه آموزشی خرید کنند (وهلستر و بافت، ۱۹۹۱، به نقل از: مورفی ولین، یک، ۱۳۸۲: ۱۱۸).

مزایای واگذاری اختیار بودجه‌ریزی

بسیاری از مزایای اختیار مدارس برای بودجه‌ریزی برگرفته از مزایای مدرسه محوری است که برخی از آنها عبارت‌اند از:

۱- واگذاری اختیار بودجه‌ریزی به مدرسه می‌تواند زمینه مناسبی برای مشارکت بیشتر والدین به ویژه در تأمین منابع مالی کافی فراهم سازد. بنابراین، با اینکه نظام دولتی است، اما خانواده‌ها در تأمین بودجه آموزش و پرورش سهیم هستند (نصر اصفهانی، ۱۳۸۳: ۳۰۴).

۲- واگذاری اختیارات بیشتر مالی به مدارس می‌تواند به ارتقای سطح پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری و در نهایت، افزایش سطح کارایی منجر شود. عدم تمرکز برای مناطق آموزشی، تا حدودی انعطاف در تصمیم‌گیری‌ها و تا اندازه‌ای ابزاری برای حسابرسی و پاسخ‌گویی به وجود می‌آورد و در مجموع امکانی را فراهم می‌سازد تا این گونه مدرسه‌ها از سطح بهره‌وری بیشتری برخوردار باشند (هارتمن، ۱۳۸۰: ۳۷۱).

انتقادات مطرح شده علیه واگذاری اختیار

بودجه‌ریزی

واگذاری اختیار بودجه‌ریزی به مدارس از ارکان اساسی پیاده سازی مدرسه محوری به‌شمار می‌رود، ولی انتقاداتی نیز علیه آن مطرح می‌شوند که برخی از آنها عبارت‌اند از:

۱. فشار افزوده‌ای بر مدارس برای تأمین هزینه‌ها از طرق دیگر ایجاد می‌شود و در آینده، دولت تعهد کمتری نسبت به مدارس احساس می‌کند.
۲. مدیریت مدرسه محور ممکن است منابع مدرسه را کاهش دهد و در نتیجه فشار بیشتری به مدارس وارد شود.
۳. از آنجا که توانایی مدارس برای کسب درآمد بیشتر بسیار متفاوت است، وابستگی مدارس به بودجه‌های محلی می‌تواند شکاف میان مناطق برخوردار و محروم را افزایش دهد.
۴. دادن اختیار مالی به مدارس لزوماً به استفاده از کارکنان با صلاحیت منجر نمی‌شود، زیرا ممکن است مدیران و شوراهای مدارس به منظور ایجاد توازن در بودجه و کاهش آن، برخی شایستگی‌ها را نادیده بگیرند.
۵. عدم تنظیم دقیق بودجه مدارس و فزونی هزینه‌ها

نسبت به منابع درآمدی، به کسری بودجه مدارس منجر می‌شود و کسر بودجه‌های بیش از اندازه یا مکرر در نهایت دخالت اداره مرکزی را به دنبال خواهد داشت (الحسینی، ۱۳۸۳: ۴۳۰).

۶. ۷۵ تا ۸۰ درصد از اعتبارات براساس سرانه دانش‌آموزی توزیع می‌شود. از موارد نگران کننده چنین سازوکار توزیعی که به تعداد دانش‌آموزان اتکا دارد، سرنوشت مدارس کوچک است که قادر نخواهند بود به اندازه کافی درآمد کسب و برنامه مؤثری را اجرا کنند (هارتمن، ۱۳۸۰: ۳۸۰).

شرایط لازم برای واگذاری اختیار بودجه‌ریزی به

مدارس

بی تردید نتیجه دوری درباره عملکرد سیاست‌های عمومی با عنوان تمرکززدایی، به چگونگی اجرای آن بستگی دارد. ضعف در پیاده‌سازی می‌تواند به انطباق نداشتن مفهوم و تعاریف ارائه شده از مدیریت مدرسه محور با نتایج ناشی از اجرا منجر شود. از جمله عواملی که می‌تواند در مسیر اجرای موفق واگذاری اختیار بودجه‌ریزی به مدارس مانع ایجاد کند، نداشتن صلاحیت‌ها و توانایی‌های لازم از سوی نیروی انسانی است. یکی از توانایی‌هایی که مدارس باید در فرایند مدرسه محوری داشته باشند، بودجه‌بندی توسط خود مدرسه است. واقعیت آن است که این فعالیت، فنی و نیازمند مهارت است و کشورهایی که مدرسه محوری را اجرا کرده‌اند، در گام اول به امکان‌سنجی این فعالیت پرداخته‌اند (سلیمی دانشگر، ۱۳۸۳: ۲۰۹).

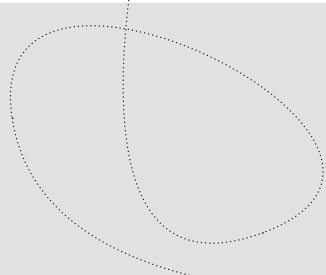
عمده‌ترین پیشنهادی که برای غلبه بر نارسایی‌هایی از این قبیل ارائه می‌شود، آموزش است. **آلال اودن** و همکارانش بر نقش آموزش و سیستم راهنمای آموزشی در بودجه‌بندی و مدیریت مدرسه محور تأکید دارند (همان، ص ۲۱۰). البته برای واگذاری بدون نقص بودجه‌ریزی به مدارس، علاوه بر ارائه آموزش‌های مورد نیاز به کارکنان، پیش‌بینی و تدارک ساز و کارهای دیگری نیز ضرورت دارد. در صورتی که مدارس خود بودجه‌بندی کنند، حسابرسی نیز ضرورت می‌یابد. برای افراد ذی‌نفع، مبنای تخصیص بودجه در مدارس باید روشن و قابل فهم باشد. پاسخگویی و شفافیت از عوامل مؤثر در پیاده‌سازی بودجه‌بندی مدرسه محور است (پیشین).



وزارت آموزش و پرورش در دوره اخیر واگذاری اختیار بیشتر در حوزه امور مالی و بودجه به مدیران مدارس را در زمره سیاست‌های خود اعلام کرده است. پیاده‌سازی مناسب سیاست یادشده نیازمند شناخت منطق پشتوانه آن و تدارک پیش نیازها و رعایت الزامات مربوطه است. تمرکززدایی بدون واگذاری اختیار بودجه‌ریزی به مدارس تحقق نمی‌یابد. از آنجا که تمرکززدایی مالی رویکردهای

وزارت آموزش و پرورش در دوره اخیر واگذاری اختیار بیشتر در حوزه امور مالی و بودجه به مدیران مدارس را در زمره سیاست‌های خود اعلام کرده است





نظام‌های نوین جبران خدمت می‌شود (سنجری، ۴۳). همچنین استان‌ها می‌توانند الگوی اولیه‌ای برای نظام‌های اطلاعاتی در مورد امور مالی، دانش‌آموزان، معلمان و داده‌های خروجی شامل تمامی عناصر کلیدی مورد نیاز مدیریت مدرسه‌محور تهیه کنند (سنجری، ۱۳۸۳: ۴۴)

– تعدیل ساختار سازمانی

تفاوت در نقش‌های سازمانی از دیگر موارد تمایز نظام مدیریت مدرسه‌محور با نظام‌های متمرکز است و با انتقال اختیار تصمیم‌گیری از بالا به پایین و تعریف آن به مدرسه، وظایف نیروی انسانی در سطوح ستادی (وزارتخانه، ادارات کل آموزش و پرورش استان‌ها و اداره آموزش و پرورش هر منطقه) به شکل اساسی تغییر می‌یابد (عبداللهی، ۱۳۸۳: ۸۵).

پی‌نوشت

1. Greenhalg
2. Candoli

منابع

۱. نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۳). «تحلیلی بر مدیریت امور مالی و اجرایی در نظام مدیریت مبتنی بر مدرسه در ایران». مبان، چالش‌ها، الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۲. سنجری، احمدرضا (۱۳۸۳). «مدیریت مدرسه محوری: شکست یا موفقیت؟». مبان، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه. مبان، چالش‌ها، الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۳. مورفی، ولینیک (۱۳۸۲). «مدیریت مبتنی بر مدرسه به منزله اصلاح مدرسه (بررسی وضع موجود)». ترجمه فرهاد کریمی. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۴. عبداللهی، حسین (۱۳۸۳). «مدیریت مدرسه‌محور، مفهوم، فواید و الزامات آن». مبان، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه. مبان، چالش‌ها، الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۵. نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۸۳). «برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در ایران حال و آینده». مبان، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه. مبان، چالش‌ها، الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۶. سلیمی دانشگر، مجید. تمهید دانش (۱۳۸۳)، بینش و توانش به عنوان بستر پویای مدرسه‌محور؛ مبان، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه. مبان، چالش‌ها، الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۷. الحسینی، سیدحسن (۱۳۸۳). «آموزش و پرورش و مدیریت مدرسه‌محور در قلمروهای بودجه، پرسنل و برنامه‌ریزی درسی». مبان، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه. پژوهشکده تعلیم و تربیت. مبان، چالش‌ها، الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران.
۸. هارتمن، و ت (۱۳۸۰). «مدیریت اداری - مالی و بودجه‌ریزی آموزش و پرورش»، دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش. ترجمه عبدالحسین نفیسی. جلد اول. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۹. نصر اصفهانی، زمانی (۱۳۸۳). «نقش مشارکت والدین در مدیریت مدرسه محور در کانادا». مبان، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه. مبان، چالش‌ها، الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۱۰. ب. فولر. (۱۳۸۲) «سیاست‌های بهبود کیفیت آموزش و پرورش در کشورهای در حال توسعه». ترجمه مرتضی امین‌فر. دانش‌نامه اقتصاد آموزش و پرورش. جلد دوم. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
۱۱. عزیززاده، هادی (۱۳۸۳). «تحلیل نیرو برای اجرای مدیریت مدرسه محور در ایران». مبان، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه. پژوهشکده تعلیم و تربیت.

متنوعی را در بر می‌گیرد، نخست لازم است رویکرد برگزیده برای پیاده‌سازی را تعیین کرد. از جمله مهم‌ترین عواملی که می‌تواند مانع از اجرای موفق واگذاری اختیار بودجه‌ریزی به مدارس شود، نبود صلاحیت‌ها و توانایی‌های لازم نیروی انسانی است. آماده‌سازی نیروی انسانی ضرورتی برای تمرکززدایی مالی محسوب می‌شود. همچنین نباید فراموش کرد که مقاومت در برابر هرگونه سیاست اصلاحی که در پی ایجاد تحولی عمیق است، طبیعی و قابل پیش‌بینی است. پیاده‌سازی موفق تمرکززدایی در گروی فراهم ساختن زمینه‌ها و لحاظ کردن الزام‌هاست که در زیر به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

– آموزش مدیران و اعضای انجمن‌ها یا شوراهای محلی مدارس

بدیهی است که در نظام مدیریت مدرسه‌محور، مدیران و اعضای شوراهای مدارس نیز باید نقش‌های متفاوتی را در قیاس با آنچه که در نظام آموزشی متمرکز ایفا می‌کنند، برعهده گیرند و آموزش، مؤثرترین ابزار برای آماده‌سازی ایشان محسوب می‌شود. مناطق می‌توانند قبل از هر چیز این اعتبارات را برای آموزش اعضای شوراهای و انجمن‌ها، مدیران و رهبران آموزشی مدارس، مناطق و معلمان در نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید هزینه کنند (سنجری، ۱۳۸۳: ۴۲).

– آموزش برنامه‌ریزان و بودجه‌ریزان
پیاده‌سازی طرح مدیریت مدرسه‌محور و عبور از تمرکز اداری به نبود تمرکز، نیازمند پرورش نیروهای انسانی ماهر و متخصص است تا بتوانند با شناسایی دقیق نیازهای منطقه، برنامه‌ریزی ویژه‌ای برای تحقق اهداف و تأمین نیازهای آموزشی منطقه انجام دهند (نفیسی، ۱۳۸۳: ۲۲۰). بدیهی است که آموزش اصولی‌ترین شیوه کسب مهارت‌های برنامه‌ریزی و بودجه‌ریزی است.

– ایجاد نظام‌های اطلاعاتی

شرط لازم برای توفیق برنامه‌ریزی و بودجه‌ریزی در سطح مناطق و مدارس، دسترسی به اطلاعات کافی است. سازمان‌دهی نیازهای اطلاعاتی و ارتباطی گام دیگر این موفقیت (مدرسه‌محوری) است. داده‌ها عموماً با هدف به ثمر رساندن برنامه‌ریزی و مدیریت و برای رفع نیازها، از بالا به پایین و از مدارس گردآوری می‌شوند. اما اگر بخواهیم مدیریت مدرسه‌محور را به طور موفق اجرا کنیم، این فرایند باید به صورت محلی انجام شود. راهبرد گردآوری، پردازش و به‌کارگیری اطلاعات کمی و کیفی در مدرسه، پیش‌نیازی برای انتقال مدیریت از سطح ملی به سطح محلی و مدیریت مدرسه‌محور خواهد بود. بنابراین، مدارس باید در توسعه نظام‌های اطلاعاتی نیز سرمایه‌گذاری کنند که شامل سنجش نظام‌های بازخوردی، بودجه‌بندی و مالی و



**شرط لازم
برای توفیق
برنامه‌ریزی و
بودجه‌ریزی در
سطح مناطق
و مدارس،
دسترسی به
اطلاعات کافی
است**



اشاره

اولین نکته مهم و حیاتی در فرایند برنامه‌ریزی، تعیین هدف یا اهداف است. اهداف عنصر اصلی برنامه‌ریزی هستند و برنامه‌ها برای دستیابی به آن‌ها طراحی و سپس اجرا می‌شوند. تمام کارها و وظایف مدیران اعم از برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری، سازمان‌دهی و مدیریت به منظور دستیابی به اهداف صورت می‌پذیرند. پس اهداف مبنای برنامه‌ریزی و هسته اصلی تمام وظایف و کارهای مدیران هستند.

با این مقدمه مشخص می‌شود که تعیین اهداف و برنامه‌هایی که ما را به دستیابی به آن اهداف رهنمون سازند، از اهمیت خاصی برخوردار است و باید برای این کار ابزاری وجود داشته باشد تا هم توسط آن به تعیین اهداف و برنامه‌ها پرداخته شود و هم نظارت بر برنامه برای رسیدن به اهداف انجام شود.

مدیریت برنامه‌ها و اهداف

مدیران مدارس

مقاله علمی-کاربردی

هما یعقوبی



هدف

تهیه دستورالعملی برای تعیین اهداف و برنامه‌های آموزشگاه و نظارت بر آن‌ها.

محدوده کاری

همه آموزشگاه‌ها و پایه‌های گوناگون آن‌ها.

مسئولیت‌ها

مدیر: تشکیل جلسات منظم ماهانه با همکاران

به منظور بررسی، تعیین و بازنگری در اهداف و نیز تعیین و کنترل برنامه‌های دستیابی به اهداف.

معاون: تنظیم فهرست اهداف و برنامه‌ها و

وضعیت پیشرفت برنامه‌ها.

همکاران: شرکت در جلسات ماهانه بررسی

اهداف و برنامه‌ها، مشارکت در تعیین و بازنگری آن‌ها، و همکاری برای اجرای فعالیت‌های تعیین شده برای هر یک از همکاران.

با توجه به اهمیت هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی فعالیت‌های گوناگون آموزشگاه، ابتدا لازم است هماهنگی لازم برای برگزاری جلساتی ماهانه با همکاران مرتبط

تنظیم و برنامه زمانی مشخصی با تعیین تاریخ جلسات ماهانه تهیه شود. بدیهی است تعهد فردی همکاران به شرکت در این جلسات و پیگیری مفاد آن تأثیر مثبتی در پیشبرد اهداف خواهد داشت. مدیریت آموزشگاه نیز علاوه بر مدیریت این جلسات، وظیفه پیگیری اجرای مفاد جلسات ماهانه را دارد.

برای اجرای دستورالعمل، دو فرم به نام‌های فرم تعیین اهداف و برنامه‌ها (جدول ۱) و فرم وضعیت پیشرفت برنامه (جدول ۲) باید کامل شود. در اولین جلسه ماهانه (مهرماه) فرم «تعیین اهداف و برنامه‌ها» بعد از تعیین هدف‌ها و برنامه‌های مربوطه کامل می‌شود. در جلسات بعدی، وضعیت پیشرفت برنامه اهداف در بخش‌های مربوطه در فرم «تعیین اهداف و برنامه‌ها» و در «فرم وضعیت پیشرفت برنامه‌ها» درج می‌شود و در صورت نیاز به تعریف فعالیت جدید یا بازنگری در اهداف قبلی، فرم جدیدی با نام «تعیین اهداف و برنامه‌ها» کامل می‌شود. بنابراین فرم «تعیین اهداف و برنامه‌ها» هر دو موضوع برنامه و پیشرفت را به صورت کلی نشان می‌دهد،

لازم است برای هر کدام از اهداف تعیین شده نسخه‌ای از فرم تعیین اهداف و برنامه‌ها شامل یک یا چند صفحه تنظیم شود



ولی فرم «وضعیت پیشرفت برنامه‌ها» جزئیات پیشرفت فعالیت‌های یک هدف را نشان می‌دهد.

لازم است برای هر کدام از اهداف تعیین شده نسخه‌ای از فرم تعیین اهداف و برنامه‌ها شامل یک یا چند صفحه (با توجه به تعداد فعالیت‌ها) تنظیم شود. همچنین برای پیگیری جزئیات پیشرفت لازم است در هر جلسه ماهانه برای هر کدام از اهداف نسخه‌ای از فرم وضعیت پیشرفت تنظیم و تکمیل شود.

با توجه به اینکه ممکن است برای هر کدام از اهداف فرم‌های مورد بحث چند بار کامل شوند، مناسب است برای هر هدف، پوشه‌ای در نظر گرفته شود و همه مستندات مربوط به آن در این پوشه قرار گیرد تا در زمان بررسی و پیگیری کار مشکلی ایجاد نشود.

فرم تعیین اهداف و برنامه‌ها

بخش‌های گوناگون فرم تعیین اهداف و برنامه‌ها به شرح زیرند:

الف) بخش بالایی فرم، یعنی مشخصات هدف، شامل این موارد است:

– نام آموزشگاه.

– هدف: منظور نامی است که به هدف تعیین شده

در جلسه مشارکت ماهانه و تصویب مدیر آموزشگاه داده می‌شود.

– نوع هدف: شامل ماهانه، نیم‌سال یا سه ماهه.

– محدوده زمانی: تاریخ روز شروع و روز اتمام

تعیین شده برای برنامه دستیابی به هدف.

– شماره بازنگری: ممکن است در جلسات ماهانه که

تعیین می‌شود، لازم باشد در هدف و برنامه‌های مربوطه

بازنگری به عمل آید و اصلاحاتی در آن‌ها انجام شود. در

این صورت، شماره بازنگری باید مشخص شود تا تعداد

دفعات بازنگری یک هدف و برنامه مربوط به آن روشن

باشد.

ب) بخش دوم فرم، مشخصات برنامه دستیابی به

هدف را نشان می‌دهد که شامل موارد زیر است:

– شرح فعالیت‌ها: منظور شرح فعالیت‌هایی است

که برای رسیدن به هدف تعیین شده برنامه‌ریزی شده‌اند.

– مسئول اجرا: شخصی (یا گروهی) که مسئولیت

اجرای فعالیت مورد نظر بر عهده او (آنها) است.

– ابزار و تجهیزات مورد نیاز: تجهیزات و ابزاری که

برای اجرای فعالیت مورد نیاز است.

– بودجه/هزینه: این قسمت دو بخش دارد. در بخش

بالایی مبلغ پیش‌بینی بودجه و در بخش پایینی، مبلغ

هزینه واقعی انجام شده تا تاریخ بررسی درج می‌شود.

– نمودار زمان‌بندی برنامه: نخستین نکته در این

بخش فرم تعیین مقیاس زمانی است. در اهداف نیم‌ساله

مناسب است که در این نمودار از مقیاس هفته‌ای استفاده

شود؛ یعنی هر ستون آن یک هفته را نشان دهد. در اهداف سالانه می‌توان از مقیاس ماهانه استفاده کرد. در این صورت، هر کدام از ستون‌های این قسمت یک ماه را نشان خواهد داد.

این نمودار میله‌ای نشان‌دهنده وضعیت برنامه و

پیشرفت آن در خصوص هر فعالیت است. این قسمت برای

هر فعالیت شامل دو ردیف است. ردیف بالا که در مقابل

حرف «پ» قرار دارد، وضعیت برنامه‌ریزی انجام شده (یا

وضعیت پیش‌بینی) و ردیف پایین که در مقابل حرف «و»

است، وضعیت پیشرفت برنامه (یا وضعیت واقعی) را نشان

می‌دهد. نمایش برنامه (پیش‌بینی) و پیشرفت فعالیت

(واقعی) در این نمودار با علامت‌گذاری (علامت زدن یا

رنگ کردن) سلول‌های مربوط صورت می‌گیرد. مثلاً اگر

مقیاس هفته‌ای انتخاب شده و چنین برنامه‌ریزی شده

است که فعالیتی پنج هفته به طول بینجامد و از هفته سوم

شروع و در هفته هشتم کامل شود، در ردیف این فعالیت

و در قسمت روبه‌روی حرف «پ» خانه‌های ستون ۳ تا ۸

رنگی خواهند شد.

حال در زمان بررسی پیشرفت فعالیت‌ها در جلسات

دوره‌ای، اگر فرض کنیم که در حال حاضر در هفته ششم

نیم‌سال اول به سر می‌بریم و این فعالیت از هفته ۴ شروع

شده است و تاکنون ادامه دارد، در ردیف این فعالیت، و

در قسمت روبه‌روی حرف «و» خانه‌های ستون ۴ تا ستون

هفته فعلی (ششم) رنگ می‌شود. در قسمت انتهایی نیز

درصد پیشرفت فعالیت تا آن تاریخ درج می‌شود. در

جلسات بعدی در صورت ادامه فعالیت، خانه‌های دیگر تا

هفته اتمام فعالیت رنگی می‌شوند و درصد پیشرفت جدید

به جای قبلی ثبت می‌شود.

– درصد پیشرفت: درصد پیشرفت فعالیت را با

توجه به وضعیت برنامه‌ای و وضعیت واقعی فعالیت

نشان می‌دهد. بدیهی است در صورتی که بتوان وضعیت

پیشرفت فعالیت را به‌صورت کمی محاسبه کرد، پیشرفت

حاصل تقسیم وضعیت واقعی بر وضعیت برنامه‌ای است.

مثلاً اگر در هدف تولید شماره یک نشریه، فعالیتی به نام

تعداد مطالب آماده شده برای بخش فرهنگی وجود داشته

باشد، در زمان برنامه‌ریزی مشخص می‌شود که این مطالب

دقیقاً چه تعدادی است و هنگام بررسی درصد پیشرفت،

تعداد مطلب آماده شده بر تعداد کل مطالب تقسیم

می‌شود و حاصل تقسیم همچون درصد پیشرفت مورد

توجه قرار می‌گیرد. در غیر این صورت، فقط به تعیین

درصد پیشرفت به صورت وصفی اکتفا می‌شود.

فرم وضعیت پیشرفت برنامه

از این فرم در هر جلسه ماهانه به جز اولین جلسه

سال استفاده می‌شود. همچنین این فرم برای درج جزئیات

پیشرفت فعالیت‌های مندرج در فرم‌های تعیین اهداف و

برنامه‌ها به کار می‌رود. بنابراین، به ازای هر فرم تعیین

در صورت وجود تأخیر، ذکر دلیل تأخیر از برنامه و پیش‌بینی تاریخ اتمام فعالیت با توجه به وضعیت فعلی. در صورت وجود تعجیل برای به پایان بردن برنامه، ذکر دلیل تعجیل و پیش‌بینی تاریخ اتمام فعالیت با توجه به وضعیت فعلی و تشویق مسئول و همکاران درگیر در فعالیت.

۱. بیزرمن، مکس اچ. مدیران و چالش‌های تصمیم‌گیری، مترجم علی سرزبعی، آریا قلم، سال ۱۳۹۱.
۲. کیال، علی «مدیران کهنه‌کار و زمانه‌ای نو»، مجله مدیریت- تدبیر، ۱۳۸۲.
۳. جزوه آموزشی استانداردهای تضمین کیفیت، اداره استانداردها و تحقیقات صنعتی.

4. Austin, J. (1975). "How to do things with words" (2nd edn.), Clarendon Press.



فرم تعیین اهداف و برنامه‌ها																				
م هدف:		تاریخ تعیین هدف:		نوع هدف:		نام آموزشگاه:														
محدوده زمانی: از تاریخ		شماره بازنگری:		تاریخ آخرین بازنگری:		صفحه از														
		بودجه و هزینه		مدل اجرا (هفته / ماه)																
ردیف	شرح فعالیت‌ها	مسئول انجام فعالیت	وسایل و تجهیزات	بودجه و هزینه	سال															
					پرتانه	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
				پ	۱															
				د	۲															
				پ	۳															
				د	۴															
				پ	۵															
				د	۶															
				پ	۷															
				د	۸															
				پ	۹															
				د	۱۰															
				پ	۱۱															
				د	۱۲															
				پ	۱۳															
				د	۱۴															

تصویب کننده:
تاریخ تصویب:

[illegible]



گفتگو



خودتان را معرفی کنید و از سوابق تحصیلی و شغلی تان بگویید.

مرضیه قره گوز هستم؛ مدیر آموزشگاه استثنایی «رحمت» در دوره آمادگی و ابتدایی یکی از مراکز استثنایی شهر ارومیه، فوق لیسانس مدیریت آموزشی دارم. ورودم به آموزش و پرورش استثنایی از مرکز تربیت معلم بود. ورودی سال ۱۳۷۰ گروه ناشنوا در تهران بودم. بعد از آن در سال ۷۸ در رشته مدیریت آموزشی تحصیلاتم را ادامه دادم و از سال ۷۷ هم مدیر آموزشگاه مراکز استثنایی رحمت شهر ارومیه هستم. اکنون بیش از ۲۶ سال سابقه تدریس و مدیریت دارم.

ارومیه مدرسه استثنایی دیگری هم دارد؟
ارومیه ۳ مدرسه استثنایی ابتدایی و ۳ مدرسه دوره متوسطه دارد؛ متوسطه اول و دوم که یکی از آن‌ها دخترانه است و یکی پسرانه و یکی هم مختلط است که پسران و دختران ناشنوا در آن تحصیل می کنند.
در مدرسه رحمت شش گروه استثنایی تحصیل می کنند؛ گروه های آسیب دیده شنوایی؛ آسیب دیده

عکاس: اعظم لاریجانی // معصومه حبیب پور

خدمت به بهشتیان روی زمین

گفت و گو با مرضیه قره گوز،

مدیر آموزشگاه استثنایی رحمت در ارومیه



من پیشرفت و سلامتی ام را مدیون ولی نعمت های خودم، یعنی دانش آموزان استثنایی می دانم. درست است بعضی جاها به آن ها به دیده ترحم نگاه می کنند؛ بعضی ها حتی ما را معلم فرض نمی کنند؛ تحصیل کرده هایمان را هم. در جامعه ما فرهنگ سازی نشده. گاهی دیده می شود پزشکی که یک فرزندش استثنایی است و دیگری عادی، میان آن ها خیلی فرق می گذارد. شاید امکانات آموزشی بیشتر را به بچه ای می دهد که عادی است.

اشاره

از سال گذشته و با توجه به اهمیت پرداختن به مسائل آموزش و پرورش استثنایی، صفحاتی از مجله را به گفتگو با مدیران مدارس استثنایی و آشنایی با کار آن ها اختصاص داده ایم. در این فرصت نیز در ارومیه رفته ایم و با مدیر آموزشگاه استثنایی «رحمت» در دوره آمادگی و ابتدایی گفت وگویی کرده ایم که نظر مخاطبان گرامی را به آن جلب می کنیم.



می گفتند از مسجد تا خانه این شخص نابینا طنابی ببندید تا او خودش به مسجد بیاید. ما می خواهیم خودمان شرایط را با فرد نابینا تطبیق دهیم نه اینکه او شرایطش را با ما تطبیق بدهد. جامعه می کوشد خود را با فرد نابینا تطبیق دهد. پیامبر (ص) می فرمود فرد نابینا بیاید مسجد برای خواندن نماز جماعت. می توانست بگوید این فرد در خانه نماز بخواند، ولی با این رفتار، هم اهمیت نماز جماعت را نشان می دهد و هم اهمیت اجتماعی شدن این افراد را.

جامعه باید شرایطش را با این افراد تطبیق دهد. این ضرورت ها در سوره «عبس» تصریح شده است. مثلاً فردی نابینا به مسجد می آید و بزرگی از قریش روی ترش می کند. این سوره نازل می شود که برای چه روی ترش کرد. او که با شما برابر است؟! در اسلام فرقی بین شما و فرد استثنایی، تیزهوش یا معلول وجود ندارد.

در طول ساعت های درسی آیا مجبورید از مشارکت والدین دانش آموزان استفاده کنید؟

با توجه به کمبود نیروهای خدماتی، مادران در اینجا با بچه ها همگام می شوند و مسئولیت همراهی دانش آموز را برای انجام کارهای توانبخشی به عهده دارند. بچه هایی داریم که رژیم های غذایی خاصی دارند، و مادر باید مراقب باشد فرزندش از دست بچه دیگر حتی یک شکلات هم نگیرد. بعضی از بچه ها شرایط خاصی دارند که مادرها باید همراهشان باشند. تعدادی از بچه ها وابستگی شدیدی به مادر خود دارند. ما می کوشیم شرایط زندگی مستقل را برای بچه ها مهیا کنیم، ولی افرادی هستند که نیاز است مادر همیشه پیش آنها باشد. البته در کلاس های درس به هیچ وجه مادران حضور ندارند. از ۲۰۶ دانش آموز ۱۵ دانش آموز داریم که نیاز است مادرانشان همراه آنها باشند. بقیه هفتگی می آیند.

در ضمن، ما در این جا شورای مدرسه داریم مرکب از نماینده انجمن اولیا و مربیان، مدیر، معاون، مشاور، نماینده معلمان و دانش آموزان. این شورا در جریان امور بسیار مفید واقع می شود.

در پایان چه سخن یا خواسته ای دارید؟

امیدوارم کلیه افرادی که به نحوی با مدارس استثنایی مرتبط هستند و افرادی که می خواهند در مدارس استثنایی خدمت کنند، صادقانه رفتار کنند؛ از وزیر گرفته تا معلم. در این کار باید جنبه مادی کار را مدنظر قرار ندهیم، بلکه به جنبه معنوی اش توجه کنیم. این بچه ها به جز ما کسی را ندارند؛ به جز اولیایشان و معلم های استثنایی و مرتبطان آموزشی، کسی را ندارند. امیدوارم در تخصیص اعتبارات، به این بخش به طور خاص توجه شود و به تربیت نیروهای زبده همت گمارده شود. خدمت به این دانش آموزان خدمت به بهشتیان روی زمین است.

بینایی؛ چند معلولیتی؛ جسمی و حرکتی با هوش عادی؛ گروه استثنایی کم توان ذهنی و گروه اتیسم. یک گروه استثنایی از دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری هم داریم که معلمان استثنایی هستند. این بچه ها عادی اند، ولی در درس ریاضی اختلال دارند. این گروه به صورت برنامه ای و دوره ای به این مدرسه می آیند و در این جا رفع اشکال می کنند.

اینجا چند کلاس و در هر کدام چند دانش آموز دارید؟

۲۹ کلاس داریم. کلاس های چند پایه بین پنج تا هفت نفر دانش آموز دارند. و کلاس های دانش آموزان تک معلولیتی حداقل شش و حداکثر ۱۱ دانش آموز دارند. کلاس های ۱۲ نفری هم داریم که به علت کمبود فضای آموزشی گاهی مجبوریم تعداد دانش آموزان آنها را افزایش دهیم. فضای آموزشی ما واقعاً کم است.

شکل ساختمان های این مدارس خیلی خاص است. در این باره نیز توضیح می دهید؟

مدارس استثنایی H شکل هستند. یعنی یک قسمت کلاس است و در قسمت دیگر کارهای توان بخشی گفتاردرمانی، کاردرمانی، مشاوره و غیره انجام می گیرد که بخشی از یک دیوار آنها شیشه ای است. در حال حاضر، به دلیل کمبود فضای آموزشی در کل کشور، اغلب اتاق ها را به شکل کلاس درس استفاده می کنیم و برای توان بخشی جای خاصی نداریم. مگر اینکه کلاسی اضافه باشد. اینجا اتاق های فیزیوتراپی هم داریم.

در مدارس استثنایی، نیروهایمان، ساعات آموزشی و فضای آموزشی هم برای توان بخشی هستند و هم برای آموزش. همان طور که در آموزش و پرورش، پرورش مهم تر از آموزش است، برای این دانش آموزان هم سوای پرورش، توان بخشی مهم تر از آموزش است.

بچه ای که نتواند مداد را در دستش بگیرد، در اولویت توان بخشی قرار دارد. یا اگر نتواند حرف بزند، گفتاردرمانی لازم دارد. البته اکپ توان بخشی ما کامل نیست. امید داریم ردیف های حقوقی در سطحی افزایش پیدا کنند که این مدارس اکپ توان بخشی کاملی داشته باشند. ما الان، کار درمان و گفتاردرمان نداریم.

در مدارس استثنایی وجود نیروهای توان بخشی به اندازه معلم کلاس اول ضرورت دارد. فیزیوتراپ هم در مدرسه ای که معلول جسمی و حرکتی دارد، لازم است.

این موارد در برنامه درسی دوره استثنایی لحاظ شده اند؟

بله، ساعت توان بخشی، مهارت آموزی و تربیت شنیداری جزو برنامه های درسی این دانش آموزان است. مبنای ایجاد مدارس استثنایی در کشور ما چیست؟ ضرورت آموزش و پرورش استثنایی برمی گردد به سنت پیامبر. پیامبر (ص) نمی گفتند بگذارید افراد نابینا بنشینند در خانه و ما برویم به آنها خدمات بدهیم، بلکه



ارزیابی عملکرد؛ چیستی، چرایی و چگونگی؟

واضح است که حداقل معیارهای زیر باید در ارزیابی عملکرد کارکنان رعایت شود:

۱. انتظارات باید مشخص و تعیین شده باشند و کارمند بداند از وی چه می‌خواهند و بر چه اساسی عملکردش را ارزیابی خواهند کرد.
۲. نتیجه سنجش باید موجب تشویق کارمند به انجام بهتر وظیفه شغلی شود، نه اینکه به سرخوردگی و احساس شکست وی بینجامد.
۳. هدف از ارزیابی، افزایش کارایی کارمند و تحقق اهداف سازمان است.

چرا باید عملکردها را ارزیابی کرد؟

دلایل بسیاری برای ارزیابی عملکرد وجود دارد. گرچه ممکن است همه این دلایل در یک سازمان معین مطرح نباشند، اما این موضوع در میان همه سازمان‌ها مشترک است که آن‌ها ارزیابی را به منظور حفظ خود و ارتقای وضعیت انجام می‌دهند. با انجام ارزیابی، سازمان‌ها می‌خواهند مطمئن شوند که در مسیر اهداف قرار دارند و در غیر این صورت، باید برای قرار گرفتن در مسیر اهداف چارهای بیندیشند. به عقیده **تورینگتون و هال**^۲، می‌توان از ارزشیابی به منظور بهبود عملکرد، ایجاد بازخورد، افزایش انگیزش، تشخیص نیازهای آموزشی و تشخیص استعدادهای بالقوه استفاده کرد. در عین حال، ارزشیابی به افراد این امکان را می‌دهد که بدانند چه انتظاراتی از آنان می‌رود (Torrington & Hall 1986 : 404-405)

کاربردها و اهمیت ارزشیابی معلمان در آموزش و پرورش

پرس^۳ در مورد ارزشیابی معلم می‌نویسد: معلم را در سطح مدرسه از سه جنبه می‌توان ارزیابی کرد: اثربخشی، صلاحیت و شایستگی و عملکرد. (پرس، ۱۹۹۴ به نقل از: اثنی عشری، ۱۳۷۵)

سیف در زمینه ارزشیابی معلم عقیده دارد: «آنچه ارزشیابی معلم را درخور تأمل و تفکر می‌سازد، نقش و اهمیت این شغل است. زیرا آموزش که وظیفه اصلی شغل معلمی است، عملی با سابقه در نزد آدمیان است. انسان‌ها از همان آغازین دوره‌های تمدن و حتی پیش از متمدن شدن، به آموزش نسل‌های نوریسته خود به

اشاره

ارزیابی عملکرد وسیله‌ای برای سنجش عملکرد فعلی یا گذشته فرد است که با توجه به معیارهایی که برای ارزیابی هر شغل در نظر گرفته شده است، ارزیابی عملکرد در هر شغل با ارزیابی عملکرد در مشاغل دیگر تفاوت دارد. بنابراین، در ارزیابی عملکرد شیوه رفتار شغلی فرد سنجش می‌شود نه خود فرد. ارزیابی‌هایی که به سنجش شخصیت فرد می‌پردازند، معمولاً برای استخدام کارکنان به کار برده می‌شوند، ولی ارزیابی عملکرد برای سنجش توان و تلاش فرد در انجام وظایف شغلی‌اش به کار گرفته می‌شود. همان‌گونه که گری دسلر^۴ بیان می‌کند، هدف آن ارتقای انگیزش کارمند برای جبران نقاط ضعف خود یا ادامه شیوه عملکرد عالی است که در گذشته داشته است (دسلر، ۱۳۷۸: ۵۶).

|| سید احسن اسدی ||
مدیر مجتمع شهید همتی
روستای کوله، دیواندره، کردستان

مقاله علمی-کاربردی



قصد سازگار کردن آن‌ها با ضروریات زندگی بزرگ‌سالی اقدام می‌کرده‌اند» (سیف، ۱۳۷۳: ۱۶). بنابراین نمی‌توان نسبت به آن‌ها بی‌تفاوت بود یا برای آن‌ها برنامه‌ریزی نکرد. در نظام کنونی ارزشیابی آموزش و پرورش، مانند هر نظام دیگری، دلیل انجام ارزشیابی، تحقق اهداف سازمان است. مهم‌ترین این اهداف در آموزش و پرورش، تربیت و آماده کردن افراد جامعه برای زندگی مثمر در اجتماع است. ولی برای رسیدن به این خواسته، صرف انجام ارزشیابی سبب رسیدن به هدف نخواهد شد. به همین دلیل راهکارهای متعددی به‌منظور ایجاد انگیزه در معلمان برای تلاش و کمک به تحقق اهداف در نظر گرفته شده است که بیشتر آن‌ها تشویق‌کننده هستند؛ از جمله: برگزاری دوره‌های بهبود شغلی و مدیریت، تعیین مسیر شغلی (ارشد، خبره و عالی)، انتصاب به پست‌های مدیریت و سرپرستی، اعطای طبقه شغلی و... اما اینکه تا چه اندازه این موارد اعمال می‌شوند، به بررسی و تحقیق بیشتر نیاز دارد.

ملاک‌های ارزشیابی

برای اینکه روش‌های ارزیابی عملکرد مؤثر باشند، باید هم سرپرستان و هم کارکنان، دانش شغلی بالایی داشته باشند؛ یعنی شغل مورد ارزیابی را به خوبی بشناسند. انواع داده‌هایی که در زمینه شغل می‌توان گردآورد، عبارت‌اند از:

- **داده‌های مربوط به تولید:** ساده‌ترین روش تعیین بهره‌وری کارکنان، کمی ساختن نتایج کار آن‌ها با استفاده از داده‌های مربوط به تولید است. مثلاً فروشندگان را با حجم فروش انجام شده و ماشین‌نویس‌ها را با تعداد و صحت کلمات تایپ شده آن‌ها در روز می‌توان مورد قضاوت قرار داد.

- **داده‌های مربوط به کارکنان:** اطلاعات عینی دیگری که به کار یا وظیفه بستگی ندارد، اطلاعات شخصی است. اطلاعات مربوط به کارکنان معمولاً از پرونده آنان به دست می‌آید و برای ارزیابی عملکرد با ارزش است. این اطلاعات شامل سابقه کارمند از نظر حضور و غیاب، میزان حوادث کاری و پایه و رتبه اوست.

- **داده‌های قضاوتی:** غالباً عملکرد را به صورت کمی نمی‌توان اندازه‌گیری کرد و اطلاعات کارکنان به ارزیابی عملکرد کمک ناچیزی می‌کند. در چنین مواردی ارزیابی‌ها به‌صورت ذهنی انجام می‌گیرد و متکی بر قضاوت سرپرستان است. این همان شیوه‌ای است که بخش عمده‌ای از نمونه ارزشیابی را در نظام آموزش و پرورش تشکیل می‌دهد. البته برای جلوگیری از سوگیری‌های بالقوه در این شیوه، از شیوه‌های درجه‌بندی استفاده می‌شود؛ مانند همان فرمی که برای ارزشیابی پست‌های مختلف تدوین شده است. البته این شیوه‌ها انواع مختلف و متنوعی دارند که تشریح آن‌ها موجب اطاله کلام خواهد شد.

چه کسی باید ارزشیابی کند؟

ارزشیابی‌کننده باید دارای شرایطی باشد تا بتواند بر کار ارزشیابی‌شونده نظارت کند و ارزیابی را به شکل صحیح و بدون اعمال نظر شخصی انجام دهد. موارد زیر حداقل خصوصیات است که هر ارزیاب باید دارا باشد:

- ارتباط نزدیک و مستمر با ارزشیابی‌شونده؛
 - آشنایی کامل با وظایف کارمند و نحوه انجام آن‌ها.
- رایج‌ترین ارزیابان در سازمان‌ها، سرپرستان بلافاصل، همکاران، خود ارزیابی، کمیته ارزشیابی، مخاطبان و مرئوسان هستند. در آموزش و پرورش تقریباً از نظر تمام ارزشیابی‌کنندگانی که ذکر شد، استفاده می‌شود. البته سهم این ارزیابان در دادن نمره ارزیابی برابر نیست. این نوع ارزیابی منطبق با ارزیابی ۳۶۰ درجه‌ای است که در آن، طیف متنوعی از ارزیابان کار ارزشیابی را انجام می‌دهند. البته باید یادآور شد که ارزشیابی‌کننده اصلی در آموزش و پرورش مدیر مدرسه است، چون مدیر مدرسه با ارائه فرم‌های مخصوص به سایر ارزیابان، فقط در موارد محدودی نظر آنان را در مورد ارزشیابی‌شونده می‌پرسد. در نهایت مسئولیت انجام ارزشیابی متوجه مدیر است.

مشکلات انجام ارزیابی عملکرد

- **ادراک کلیشه‌ای:** کلیشه‌بیانگر ارزیابی خصوصیات دیگران براساس عضویت در یک طبقه یا دسته اجتماعی است. باور کلی در مورد کلیشه‌ها این است که آن‌ها معمولاً نادرست (بدبینانه - خوش‌بینانه) هستند یا اینکه در مورد ویژگی‌های مثبت و منفی اغراق می‌کنند.

- **اثر هاله‌ای:** اثر هاله‌ای زمانی رخ می‌دهد که یک خصیصه برجسته شخص بر ادراک کلی ما از سایر خصوصیات وی تأثیر می‌گذارد (مورفی، ۱۹۹۳، به نقل از: قلی‌پور، ۱۳۸۶).

- **فراافکنی:** فراافکنی زمانی رخ می‌دهد که فرد باور می‌کند دیگر افراد نیز باورها و اعتقاداتی مثل وی دارند. یکی از خطاهای ادراکی متداول در سازمان‌های کشور این است که افراد تمایل دارند کسانی را که شباهت (از لحاظ نژاد، مذهب، جنسیت، سن، تحصیلات، حزب، باورها و ارزش‌ها) زیادی به آن‌ها دارند، نسبت به بقیه بهتر و مساعدتر ارزیابی کنند.

- **خطای نمونه یا نماینده:** این نوع خطا عبارت است از تمایل به ارزیابی علاقه‌ها، نگرش‌ها و توانایی‌های خود با افراد و گروه‌های مشابه موجود. اینکه هر کسی که فارغ‌التحصیل دانشگاه تهران یا صنعتی شریف باشد، توانا تر است، بیانگر همین خطاست.

- **اثر تقدم و تأخر:** اثر تقدم نیز که برگرفته از قانون آش^۹ است، به این جمله معروف اشاره دارد که: «اولین برخورد و اثر، آخرین برخورد است»؛ یعنی اولین تأثیرات، احساسات و برخوردها، تا آخر در ذهن طرف مقابل باقی



میترا روان
مدیر دبیرستان فجر اسلام، تهران

یادم آمد در مدرسه بودم

از خستگی کار روزانه به خانه برمی گشتم. آدم‌های جورواجوری که پشت شیشه ماشین می دیدم، مرا لحظه‌ای به فکر فرو بردند که مثلاً وقتی به سن این دختر جوان بودم، چه می کردم؟ کجا بودم؟ دو دختر ابتدایی با مادر جوانشان که نشاط چهره‌اش مرا به یاد دوران تحصیل فرزندان خودم انداخت، از جلوی ماشین رد شدند. از خودم پرسیدم: وقتی در سن این مادر جوان بودم چه می کردم و کجا بودم؟

وقتی پشت چراغ قرمز، ۱۱۶ ثانیه به صفحه نمایش چراغ چشم دوختم، در اطرافم چند زوج جوان را دیدم که برخی شروع زندگی مشترکشان پیدا بود. برخی فرزندی در بغل داشتند و برخی با نوجوانشان حرکت می کردند. برخی هم مثل من و همسرم بودند که بعد از سر و سامان دادن بچه‌ها منتظر نوه‌هایمان هستیم؛ آدم‌هایی با شغل‌های گوناگون و روحیات آرام یا تند. در یک لحظه از خودم پرسیدم: «در سن این آدم‌ها که بودم، چگونه فکر می کردم و اصلاً کجا بودم؟»

یادم آمد در تمام این روزهایی که بر دیگران می گذرد، من در مدرسه بودم. این هم یک توفیق الهی بود که تمام عمر در مدرسه باشیم و خدمت کنیم.

ما در کلاس موی خود کرده‌ایم سپید.

می‌ماند. اثر تأخر زمانی آخرین اطلاعات و ادراک ما را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وقتی که ارزیاب در طول دوره اطلاعات کافی و مناسبی جمع‌آوری نکرده باشد، تنها آخرین اطلاعات را درباره ارزیابی شونده به یاد خواهد آورد (سینجر، ۱۳۸۰: ۳۴۰-۳۳۳).

این موارد معمول‌ترین اشتباهات و خطاهای ارزیابی هستند. البته موارد دیگری هم وجود دارند، مانند اشتباه آسان‌گیری و سخت‌گیری، اشتباه گرایش به مرکز و تئوری انتساب.

مراحل انجام ارزشیابی

■ **مصاحبه آغاز دوره:** در این مرحله سرپرست و کارمند طی جلسه مصاحبه‌ای که آن را جلسه آغاز دوره می‌نامند، در مورد کارهایی که باید در طول دوره ارزشیابی انجام شود، برنامه‌ریزی می‌کنند.

■ **بررسی در طول دوره:** ارزشیابی‌کننده باید در طول دوره ارزشیابی با توجه به وظایف و مسئولیت‌های کارمندان و عوامل عملکردی از یک سو، و عوامل رفتار شغلی، توسعه فردی، و رفتار اخلاقی، کارمند را مورد بررسی قرار دهد و اطلاعات لازم برای دادن امتیاز ارزشیابی را متناسب با عملکرد کارمند فراهم آورد.

■ **مصاحبه پایان دوره:** غرض از مصاحبه پایان دوره این است که جزئیات بازخورد تشخیصی به کارکنان ارائه شود تا آنان بتوانند اعمال مثبت خود را بهبود بخشند و رفتارهای نامناسب را ترک کنند.

جلسه پایان دوره فرصت مناسبی برای ارائه بازخورد به کارکنان است. توانایی سرپرست یا مدیر در اداره این جلسه و تأمین اعتماد و آرامش خاطر کارمند، در کسب نتیجه مناسب از کل فرایند ارزیابی عملکرد بسیار مؤثر است.

پی‌نوشت

1. Gary Dessler
2. Torrington & Hall
3. Press
4. Stereotype conception
5. Halo effect
6. Projection
7. Representative bias
8. Primacy and latency effect
9. Acsh

منابع

- 1- Torrington, Derek & Hall Loura. 1986. Evaluating the personnel function. Australia Hutchinson ltd.
۲. اثنی عشری، معصومه (۱۳۷۵). «بررسی نگرش معلمان مدارس شهر تهران نسبت به فرایند ارزیابی عملکرد معلمان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی. دانشگاه تهران.
۳. ج. سینجر، مارک (۱۳۸۰). مدیریت منابع انسانی. ترجمه فریده آل‌اقا: مرکز آموزش مدیریت دولتی تهران.
۴. قلی‌پور، ارین (۱۳۸۶). مدیریت رفتار سازمانی (مدیریت فردی). سمت. تهران.
۵. دسلر، گری (۱۳۸۱): مبانی مدیریت منابع انسانی. ترجمه علی پارسائیان و محمد اعرابی. دفتر پژوهش‌های فرهنگی، ۱۳۸۱. تهران. چاپ دوم.





رایت درایت (اخلاق مدیریتی در عهدنامه مالک اشتر)

نویسنده: مصطفی دلشاد تهرانی
ناشر: دریا، تهران (۲۳۳-۲۲۶۷۰-۰۲۱)
سال نشر: ۱۳۹۰

عهدنامه مالک اشتر مهم‌ترین و اساسی‌ترین متن حکومتی و مدیریتی به‌جای مانده از امیر مؤمنان علی (ع) است و هر کس که بدان توجه کرده و در آن تأمل نموده است، به این امر معطوف گشته و آموزه‌های آن را در حکومت و مدیریت راهگشا یافته است. این عهدنامه طولانی‌ترین پیمان‌نامه‌ای است که از جانب امیر مؤمنان نگاشته شده و دربرگیرنده اساسی‌ترین مباحث حکومتی و مدیریتی از منظر ایشان است و در آن به مبانی، اصول، روش‌ها، سیاست‌ها و اخلاق حکومتی و مدیریتی پرداخته شده است.

در اثر حاضر، اخلاق مدیریتی عهدنامه مالک اشتر در مدلی سه‌بخشی ارائه شده است: مبانی اخلاق مدیریتی، تمهیدات و مقولات اخلاق مدیریتی، و اصول و اخلاق مدیریتی.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شود.

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

- رشد کودک** (برای دانش‌آموزان ابتدایی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)
- رشد نوجوان** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)
- رشد دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)
- رشد جوان** (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)
- رشد جوان** (برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

- رشد آموزش ابتدایی • رشد آموزش متوسطه • رشد تکنولوژی آموزشی
- رشد مدرسه فردا • رشد مدیریت مدرسه • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

- رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول)
- رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم)
- رشد آموزش قرآن • رشد آموزش معارف اسلامی • رشد آموزش زبان و ادب فارسی • رشد آموزش هنر • رشد آموزش مشاور مدرسه • رشد آموزش تربیت بدنی • رشد آموزش علوم اجتماعی • رشد آموزش تاریخ • رشد آموزش جغرافیا • رشد آموزش زبان • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک • رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد آموزش زمین‌شناسی • رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار و دانش • رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شود.

- نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

• تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۲۷۸ - ۰۲۱

باهمراهان

در آخرین شماره مجله در این دوره با بخش باهمراهان در خدمت شما هستیم. خوشبختانه بسیاری از نامه‌ها و نوشته‌ها از طریق پست الکترونیکی به دستمان رسید که مزیت‌های زیادی دارد، از جمله صرفه‌جویی در وقت، امکان اعلام وصول نامه‌های رسیده، تسریع در امر داوری مقالات و اعلام نتیجه و ... که از این بابت از شما سپاسگزاریم. از همه کسانی که مایل‌اند نوشته‌ها و آثار خود را برای مجله ارسال کنند خواهشمندیم، حتما شرایط ارسال مقاله را که در شناسنامه (ستون افقی زیر فهرست) مجله آمده است به‌طور دقیق مطالعه کنند. همچنین مشخصات کامل و شماره تماس خود را نیز حتماً قید نمایند.

مقالات و نوشته‌های دوستانی که نام آن‌ها را می‌آوریم، به دستمان رسید. متأسفانه به علت حجم کم مجله، میزان، تنوع و حجم بالای آثار دریافتی از همکاران محترم، امکان چاپ همه آن‌ها نیست و مجبور به گزینش هستیم. با پوزش از همه این دوستان، کماکان منتظر سایر آثار آنان باقی می‌مانیم.

حجت جلالی؛ رحمان حکیمی موکه، سقز، کردستان؛ **علی طیبی،** مدیر دبیرستان شهید سالی، اصفهان؛ **زهره کمشی کمر،** معاون آموزشی مجتمع آموزشی استثنایی شهید علی اکبر گوکلانی، علی آباد کتول؛ **جاوید شورچی گلنگدري،** مدیر هنرستان شهید نصیرزاده، تهران؛ **حسن لعل‌علیزاده،** خراسان رضوی؛ **زهره شعاعی،** دبیر، دهقان، شهرضا؛ **فرزاد حسین پناهی،** کردستان؛ **حسن رحیم‌خانی،** بوئین‌زهره؛ **احمد ملکی پور؛** زهره کیانی، آموزگار آموزشگاه استثنایی ایثار، میانه؛ **نعمتی،** تهران؛ **سهیلا مهتاب،** مدیر مدرسه خالد اسلامبولی، کرج؛ **عطیه آربین پور،** دبستان شکوفه‌های انقلاب ۱، کرج؛ **حسین باقری،** دیر، بوشهر؛ **علی شاه‌نظری،** مشهد؛ **فضایل شاهماری،** مدیر، اردبیل؛ **جعفر چراغیان،** اهواز؛ **زهره زارع،** مریم رجبی، افسانه رحیمی، مشهد؛ **فروغ اسحاقی،** سیده ستاره موسوی، آموزگار، نوشهر؛ **فریبا امین‌منصور،** مدیر مدرسه، تهران؛ **علی نوعی،** معاون پرورشی مجتمع زرینه، شاهین‌دژ، آذربایجان غربی؛ **فرزانه بابایی،** آموزگار، نورآباد، لرستان؛ **سارا ایمانی،** مدیر، رباط‌کریم؛ **مریم حاجی‌محمدی،** نیره بزرگی، معاونین آموزشی آموزشگاه شهدای ۱۵ خرداد، خمین؛ **سهراب شریف‌نجاج،** مدیر مجتمع، مازندران؛ **هما بقایی،** اراک، بهرام مرادی، تهران؛ **بهروز زینلی،** تهران؛ **علیرضا پورمحمدی،** تهران؛ **محمد نیکویی،** مازندران؛ **معصومه فرهمندمقدم،** شهرری؛ **مهدي زارعی،** مدیر دبستان امیرکبیر، کنگان؛ **مهدی باقری،** زنجان؛ **محمد تقی سبزواری،** یحیی سالاری، علیرضا جوادی، مصطفی اکبری، مدیر راهنمایی شبانه‌روزی لنجب، سنقر و کلیایی؛ **نفیسه‌السادات حسینی تبار،** تهران؛ **نرگس رجایی،** بندرماهشهر؛ **بهروز جمالوندی.**



برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه همراه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه دارید).

نام مجلات درخواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان: خیابان:

پلاک: شماره پستی:

شماره فیش بانکی: مبلغ پرداختی:

اگر قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶/۷۷۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۲-۱۴

هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال