



دانشگاه

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای مدیران، معاونان، مشاوران و مربیان مدارس |
دوره پانزدهم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۵ | ۶۴ صفحه | ۱۵۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۱۷
www.roshdmag.ir



تحول به شرط اشتیاق!

حلقه مفقوده مدیریت هزاره سوم

هدایت تحصیلی، آسیب شناسی و راهکارها

اندر خصایل معاونان مدرسه ها

ترس آگاهی هوشمندانه ام آرزوست

حرف اول

احترام آفریدنی است نه خریدنی!

زمانی که بر کرسی مدیریت تکیه می‌زنیم شرایطی پیش می‌آید که لذت قدرت ناشی از مقام، انتظارمان را نسبت به تکریم زبردستان افزایش می‌دهد و ناغافل میزان احترام زبردستان، معیار خوبی و بدی آنان شمرده می‌شود. در حالی که احترام، آفریدنی است نه خریدنی! درون‌زاست نه برون‌زا!! این رفتار انسانی و اخلاق حرفه‌ای من است که احترام می‌آفریند، نه مقام و جایگاه شغلی من!

سر آغاز/ تحول به شرط اشتیاق! / سردبیر ۳

گفت و گو / «ترس آگاهی شورمندانه ام» آرزوست! / نصرالله دادار ۴

نکته های مدیریتی / تئوری زاید، ولی لازم / به انتخاب: زهرا کمشی کمر ۹

علمی - کاربردی / حلقة مفقوده مدیریت در هزاره سوم / دکتر محمدحسن حسینی شلمانی ۱۰

نکته های مدیریتی / شما فردا را می سازید! / دکتر محمدعلی شامانی ۱۳

علمی - کاربردی / مدیریت بر مدار مشارکت / دکتر حیدر تورانی ۱۴

علمی - کاربردی / هدایت تحصیلی، ضرورت ها و کارکردها ۱۹

میزگرد / هدایت تحصیلی، آسیب شناسی و راه کارها ۲۲

گفت و گو / جامعه صالح، مدارس صالح / ائلدار محمدزاده صدیق ۲۹

گفت و گو / مدیریت با چاشنی هنر ۳۲

علمی - کاربردی / هنر پیروی / دکتر علی خلخالی ۳۴

گفت و گو / مطالعاتی برای مقایسه، یادگیری و الگوگیری! / ائلدار محمدزاده صدیق ۳۶

علمی - کاربردی / تغییر چهره آموزش به کمک فضای فیزیکی / فرشته هدایتی ۳۹

تجربه های مدیریتی / اندر خصایل معاونان مدرسه ها / دکتر مرتضی مجدفر ۴۲

کتابخانه مدیریت مدرسه / بازی های تیم ساز ۴۷

بهداشت و سلامت روان / مدیر رانما / ابراهیم اصلانی ۴۸

علمی - کاربردی / جایگاه برنامه تعالی مدیریت مدرسه در تحول بنیادین / حسن ذوالفقاری ۵۱

علمی - کاربردی / مانور نجات از زیر آوار / وحید باقری مفرد ۵۵

چشم انداز / مدارس مدرن و یست مدرن / نورمحمد خادمی فرد ۵۷

کتابخانه مدیریت مدرسه / شهلا فهیمی ۶۱

پژوهش / مدیریت مدرسه محوری و رضایت شغلی مدیران / جواد اوشال، بهارک شیرزاد کبری ۶۲

با هم راهان ۶۴

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

- مقاله هایی را که برای درج در مجله می فرستید، باید با مدیریت آموزشی و آموزشگاهی مرتبط و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.
- مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی هم خوانی داشته و متن اصلی نیز همراه آن ها باشد.
- چنانچه مقاله ای را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید.
- رشد مدیریت مدرسه از نوشته های کاربردی و مبتنی بر تجربه های مستندسازی شده مدارس استقبال می کند.
- نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.
- محل قرار دادن جدول ها، نمودارها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود.
- حجم مقاله بیش از ۲۰۰۰ کلمه نباشد.
- شورای برنامه ریزی مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است.
- آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی و شورای برنامه ریزی رشد مدیریت مدرسه نیست و مسئولیت پاسخ گویی به پرسش های خوانندگان، با پدیدآورندگان آثار است.
- مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی شود، بازگردانده نمی شوند.

برابر نامه شماره ۱۵/۱۱۳۱۵۹ به

تاریخ ۹۱/۵/۲۳ هیئت های امانا و هیئت های

ممیزه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری این

نشریه چون دارای هیئت تحریریه معتبر

است، به مقالات چاپ شده در آن ۲ امتیاز

در هر مورد برای محاسبه در بندهای ۳-۳

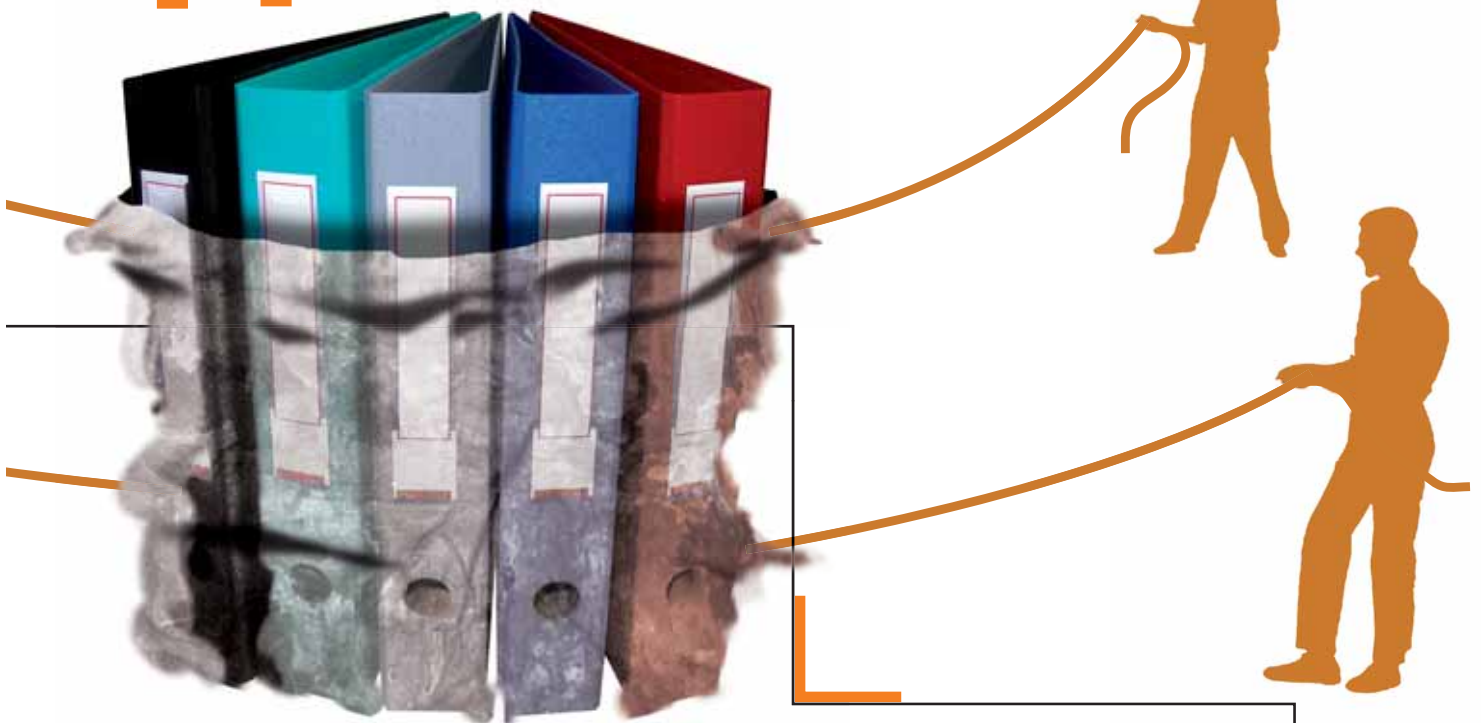
و ۱-۳ حسب مورد و مجموعاً حداکثر تا ۵

امتیاز تعلق می گیرد.



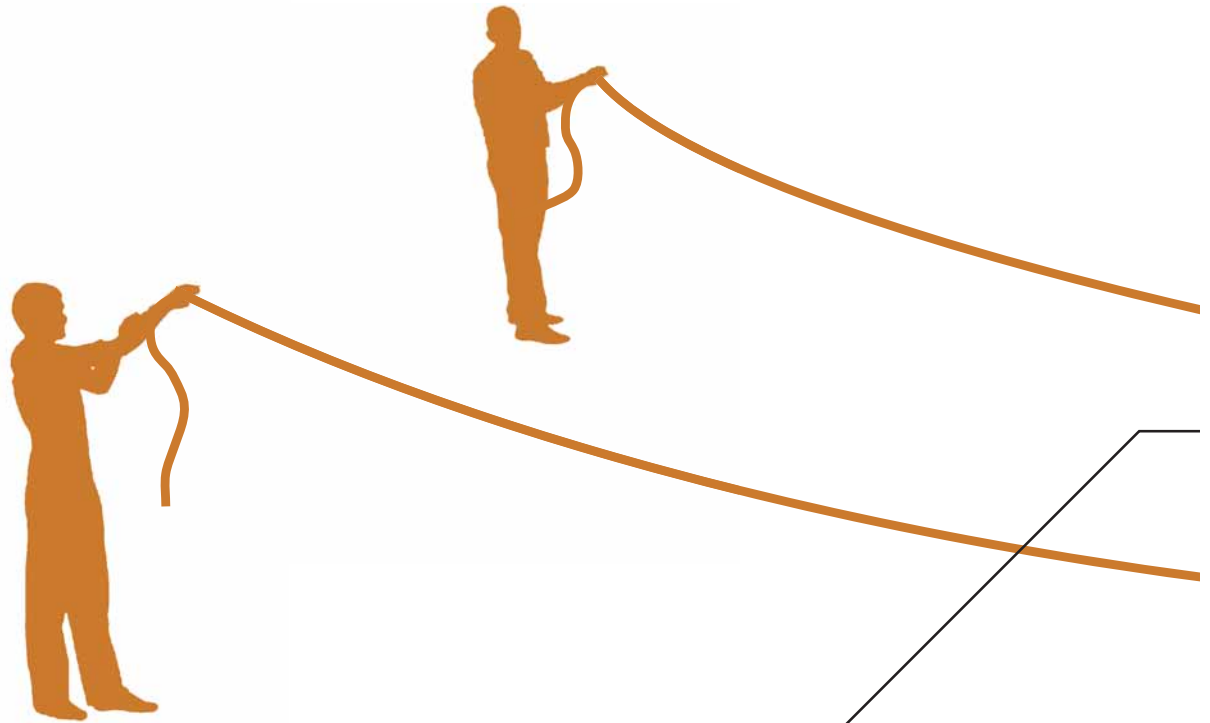
تحول به شرط اشتیاق!

سردبیر



سنتی و غیرپویای موجود، نداشتن برنامه مشخص برای جلب حمایت سایر دستگاه‌ها، عدم همپوشانی و همراهی برنامه‌های تحولی در حوزه معاونت‌های مختلف آموزش و پرورش در فرایند اجرا از ستاد تا صف، نگاه زیرکانه در جایگزینی فعالیت‌های جاری ذیل برنامه‌های تحولی، اجرای ناشیانه و غیرهماهنگ و نارسای برنامه هدایت تحصیلی و ... از جمله اقدامات و فعالیت‌های غیرراهبردی و غیر کارشناسی است که مانع پیشرفت و عامل صرف هزینه‌های مضاعف و گزاف مادی و معنوی در نظام آموزشی است. یکی از مهم‌ترین این هزینه‌ها ایجاد ناامیدی از آثار مثبت برنامه‌های تحولی در تصور و باور ذی‌نفعان نظام است. برای جلوگیری از این هزینه‌ها و اقدامات غیرراهبردی لازم است مدعیان و مشتاقان تغییر و تحول را از پایین نظام افزایش دهیم؛ یعنی تقویت راهبرد فشار از پایین به بالا. امروز به هر دلیلی، نیروهای حوزه صف آن‌چنان که باید مشتاقانه از

آموزش و پرورش با برخورداری از سند تحول بنیادین، در شرایطی نیست که دست به اقدامات غیر راهبردی بزند و هر روز راه جدیدی را پیش روی خود ببیند. اقدامات غیر راهبردی اقداماتی است که آینده‌نگرانه نباشد و دور دست‌ها را در نظر نگرفته و یا به سفارش نیروهای مسلط، هر از چند گاه بر نظام آموزشی تحمیل شود. کارهای کارشناسانه از اهمیت بالایی برخوردارند لکن چنانچه همین اقدامات کارشناسانه در جهت و در ریل نگاه راهبردی قرار نگیرند وافی به مقصود و اثربخش نیستند و شاید در کوتاه مدت آثار مثبتی را نمایان سازند، اما در دراز مدت، هزینه مضاعف و گزافی را متوجه نظام آموزشی می‌کنند. برای مثال، اصرار بر چاپ هر ساله همه کتاب‌های درسی، محور قرار دادن کتاب درسی به جای برنامه درسی (تقدس بخشی به کتاب درسی)، در نظر گرفتن طرح رتبه‌بندی مدارس به جای افزایش حقوق و دستمزد معلمان، مدیریت در چارچوب ساختار سازمانی



دیگر اینکه چند سالی است مدیران مدارس و معاونان و رؤسای مناطق آموزشی، در زمینه مدیریت فرایند و بهسازی و اصلاح فرایندهای آموزشی و تربیتی هم مطالعه می‌کنند و هم برنامه‌ریزی و هم اینکه به اهمیت و ضرورت و نقش بهسازی فرایندهای نظام آموزشی، تربیتی و اداری در مدرسه پی برده‌اند. آنان به درستی می‌دانند که در نظام آموزشی متمرکز، در ورودی‌ها تأثیر و مداخله چندانی ندارند ولی در فرایندها آزادی عمل بیشتری دارند و با سرمایه‌گذاری در این بخش می‌توانند تأثیرگذار باشند. بنابراین، با تکیه بر این باور توانسته‌اند تا حدود زیادی موجبات کیفیت‌بخشی به مدارس را فراهم آورند. آنچه در این مجال کوتاه بیان شده است، تصویری از نبود هم‌بستگی ملی در اجرای برنامه‌های تحولی را به ذهن‌ها متبادر می‌سازد و اینکه سهم مدیران ارشد نظام از بالا و مدیران مدارس از پایین برجسته‌تر شده است و این مسئله می‌طلبد که در این راستا با هم‌صدایی و هم‌فکری و همدلی بیشتری حرکت کنیم.

برنامه‌های تحولی استقبال نمی‌کنند و به اصطلاح، کسی در درگاه مدارس چشم به ورود اقدامات و برنامه‌های تحولی ندوخته است. به عبارت دیگر، به زعم آنان کاری در مدرسه معطل و لنگ ابلاغ برنامه‌های تحولی نیست. این نیز آسیبی بزرگ است و به راه‌چاره‌های راهبردی نیاز دارد. البته منصفانه نیست که برخی از شوق و اشتیاق‌های مدارس و مناطق آموزشی کشور در گرایش به داشتن برنامه‌های راهبردی را نادیده گرفت. چرا که هستند مناطق و مدارس که این روزها به برنامه‌ریزی راهبردی و برنامه عمل در قالب مدارس پیرو برنامه تعالی و یا مستقل از این نام و نشان‌ها، روی آورده‌اند و برای کسب و فراگیری آن تلاش و هزینه می‌کنند یا مناطق و مدارس هستند که برای آموزش و توانمندسازی معلمان و والدین برنامه سالانه تدوین کرده‌اند و در اجرای آن اهتمام دارند. لیکن این امر مهم باید به عنوان نگرشی غالب در نظام آموزش و پرورش کشور حاکم شود و آن نیز نیازمند گفت‌وگو و هم‌بستگی و هم‌فکری است.



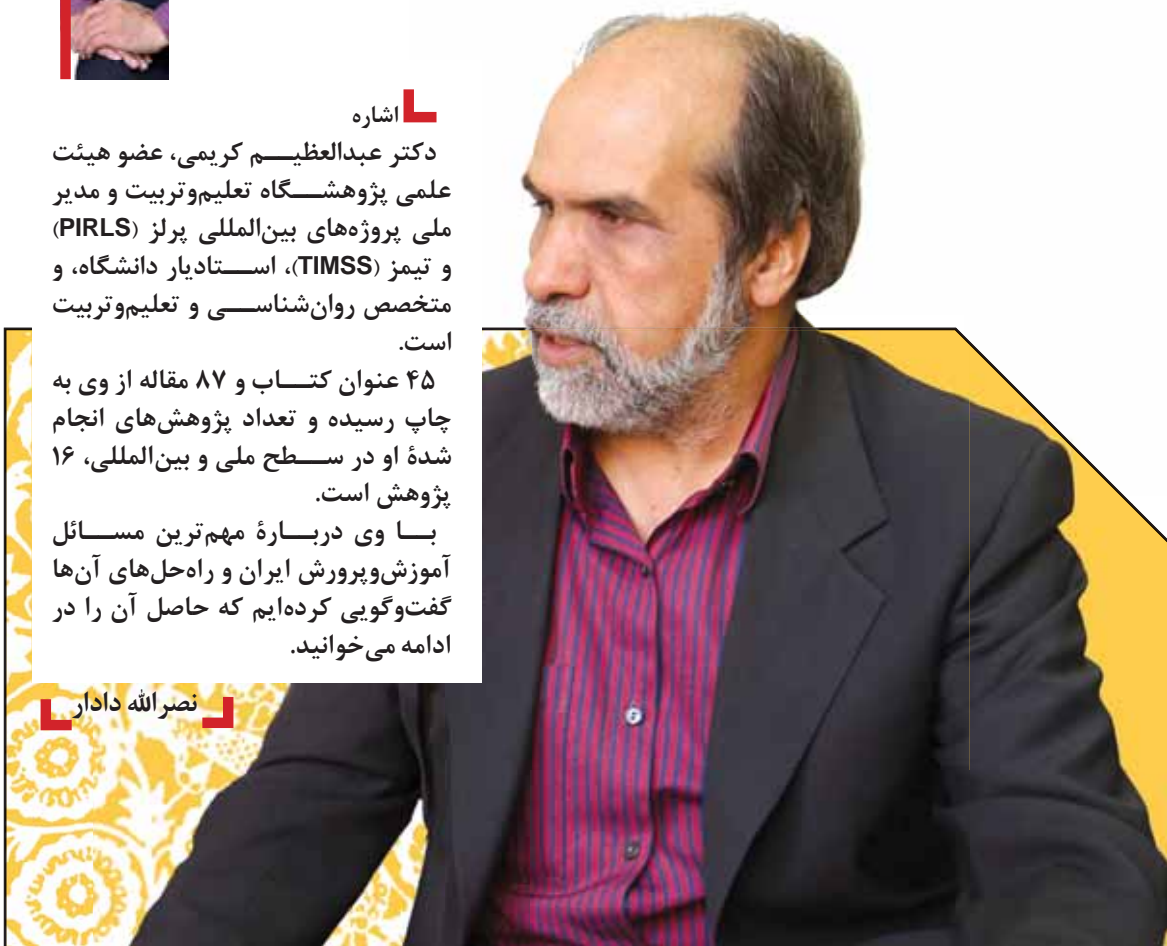
اشاره

دکتر عبدالعظیم کریمی، عضو هیئت علمی پژوهشگاه تعلیم و تربیت و مدیر ملی پروژه‌های بین‌المللی پرلز (PIRLS) و تیمز (TIMSS)، استادیار دانشگاه، و متخصص روان‌شناسی و تعلیم و تربیت است.

۴۵ عنوان کتاب و ۸۷ مقاله از وی به چاپ رسیده و تعداد پژوهش‌های انجام شده او در سطح ملی و بین‌المللی، ۱۶ پژوهش است.

با وی دربارهٔ مهم‌ترین مسائل آموزش و پرورش ایران و راه‌حل‌های آن‌ها گفت‌وگویی کرده‌ایم که حاصل آن را در ادامه می‌خوانید.

نصرالله دادار



عکس: غلامرضا بهرامی

«ترس آگاهی شور مندانه» ام آرزوست!

پای صحبت دکتر عبدالعظیم کریمی دربارهٔ مهم‌ترین «مسئله» آموزش و پرورش

به نظر شما امروز مهم‌ترین مسئله آموزش و پرورش ایران چیست؟

خیلی ساده و کوتاه اما بسیار سوگناک و هراسناک باید گفت: **بزرگ‌ترین مسئله در آموزش و پرورش این است که ما نمی‌دانیم مسئله ما چیست! همین!**

درست است که می‌گویند مثلاً ما ۷۰۰ یا ۱۰۰۰ تا مسئله در آموزش و پرورش پیدا کرده‌ایم ولی این‌ها هیچ‌کدام مسئله نیستند؛ مشکلات اند. فرق است بین «مسئله» و «مشکل». در مشکل، آگاهی ما از عوامل و موانع مؤثر و غیرمؤثر در یک سیستم به شکل علمی و شفاف و «روشمند» مشخص نیست اما در «مسئله» ضمن شناسایی مشکلات می‌توانیم از ریشه و سرچشمه پدیدآیی آن‌ها به شکل «صورت‌بندی شده» نیز آگاه شویم.

در حقیقت، مسئله به موضوعی گفته می‌شود که «باید» باشد ولی «نیست» و یا «نباید» باشد ولی «هست». باید انجام گیرد اما انجام نمی‌شود و نباید انجام شود اما انجام می‌شود! این است وارونگی‌های شناختی در اقدامات آموزشی و پرورشی! ما گاه به جای «مسئله‌یابی»، «مسئله‌سازی» می‌کنیم. فرق است بین مسئله‌سازی و مسئله‌یابی. مسئله‌سازی «برساخته» ذهن افراد است، اما مسئله‌یابی «برخاسته» از واقعیت‌های عینی به کمک پژوهش‌های علمی است، که به شکل روشمند کشف می‌شوند، نه اینکه وضع بشوند.

در واقع، این‌طور نیست که دور هم جمع شویم، بحث کنیم و هر کس مسئله‌ای را از دید شخصی و حتی کارشناسی خودش بگوید و بعد ما آن‌ها را جمع‌آوری و احصا و سپس اعلام کنیم که تا اینجا مثلاً هشتصد مسئله را در آموزش و پرورش در ابعاد مدیریت، نیروی انسانی، منابع، و ... شناسایی کرده‌ایم. این‌ها مسئله نیستند.

در واقع مسئله‌سازی موجب غفلت از مسئله اصلی است؛ یعنی مسئله‌سازی حجاب مسئله‌یابی در آموزش و پرورش می‌شود.

به همین سبب می‌گوییم بزرگ‌ترین مسئله آموزش و پرورش فقدان تشخیص مسئله است و از آن مهم‌تر اما «پنهان‌تر» و قدری هم «شرم‌آورتر» این است که ما به قول جان دیویی، «احساس مسئله» (Feeling of Problem) نمی‌کنیم. احساس مسئله با «شناخت مسئله» بسیار متفاوت است. گاهی ما ابراز مسئله می‌کنیم اما احساس مسئله نمی‌کنیم. چرا؟ چون ما در فرایند تصمیم‌سازی تحقیق نمی‌کنیم بلکه به دیگران سفارش می‌کنیم که برایمان تحقیق کنند تا ببینیم مسئله ما چیست! سرنوشت تحقیقات سفارشی هم مشخص است که چیست.

محقق که به او می‌گویند این پول و این پروژه و این هم یک قرارداد، حالا شما بروید و مسئله ما را شناسایی کنید، می‌رود یک سری مشکلات را با نظرسنجی و مصاحبه و تکنیک‌های آماری و سرشماری و رأی‌شماری شناسایی می‌کند و بعد آن‌ها را به شکل موزاییکی و مکانیکی طبقه‌بندی می‌کند و تحویل مدیران می‌دهد، اما در میان انبوه این مشکلات فله‌ای و یا قله‌ای، آنچه وجود ندارد مسئله است (با تعریفی که از مسئله ذکر شد).

آن محقق که به شکل سفارشی مسئله‌شناسی کرده است، حتی اگر به مسئله‌ای هم رسیده باشد، چون خودش درگیر

کار نیست احساس مسئله نمی‌کند. به یاد لطیفه‌ای افتادم که می‌گویند یک نفر می‌خواست استخاره بکند؛ رفت پیش استخاره‌کننده در خواست استخاره کرد. استخاره‌کننده بعد از مقدمات و تشریفات و دعا و صلوات آماده استخاره شد و به درخواست‌کننده گفت: حالا نیت کن. درخواست‌کننده استخاره گفت: حاج آقا، نیتش را هم خودت بکنی بهتر است!

حالا حکایت ماست که به دیگران سفارش می‌دهیم مسئله ما را شناسایی کنند و خودشان به جای ما احساس مسئله هم بکنند!

بسیار خوب! به نظر شما این شناخت چگونه حاصل می‌شود؟

شناخت مسئله امری دانشی و بینشی است، اما احساس مسئله یک امر عاطفی و انگیزشی است. اولی «هوشمندانه» است و دومی «دردمندانه»؛ اولی با ذهن و مغز سروکار دارد و دومی با دل و قلب! به تعبیر قرآنی، احساس مسئله همان «خشیت» است؛ یعنی یک ترس و نگرانی همراه با شور و شعور از عواقب پنهان و ناآشکار یک پدیده تا با قلبی آماده‌تر به سوی حقیقت بازگشت کنیم؛ *مَنْ خَشِيَ الرَّحْمَنَ بِالْغَيْبِ وَ جَاءَ بِقَلْبٍ مُنِيبٍ*. ببینید چقدر زیبا و شگفت‌آور این مفهوم را بیان فرموده است: «کسی که در نهان، ترس آگاه از خداوند رحمان است و قلب او آماده بازگشت و تحول و دگرگونی است. بنابراین، ممکن است ما مسئله را بشناسیم اما به تعبیر قرآن، قلبمان احساس مسئله نکند و آماده تغییر و تحول در برنامه‌ها و سیاست‌ها نباشد. چرا؟ چون منافع ما اجازه نمی‌دهد که وضع موجود را تغییر دهیم.

در اینجا، خشیت با نوعی حیرت و حرمت و کنجکاو و بیمناکی شورمندانه همراه است که فرد را مستعد دریافت پیام و تغییر نگاه و نگرش می‌کند. تا خشیت نباشد، «بیداری» رخ نمی‌دهد و اگر بیداری رخ دهد، با ترس و نگرانی همراه می‌شود: به قول مولوی:

هر که او بیدارتر پر دردتر

هر که او آگاه‌تر رخ زردتر

تا رخ ما زرد نشود، بیدار نمی‌شویم. اصلاً بیداری درونی با برانگیختگی و «ترس آگاهی»، همراه است و این خشیت، مقدمه خودآگاهی بلکه «جان آگاهی» است. به همین سبب است که قرآن می‌فرماید: *«الَا تَذَكَّرُ لِمَنْ يَخْشَى»* (سوره طه / آیه ۳). توجه کنید، چقدر جالب است، اعجاز قرآن در همین جاست. می‌گوید این شناخت برای کسی است که به مقام خشیت نائل آمده است. پس هیچ‌کسی به شناخت نمی‌رسد؛ مگر اینکه به خشیت برسد. خشیت با احساس قلبی و التهاب و بیداردلی گره می‌خورد که من در اصطلاح به آن «ترس آگاهی شورمندانه» می‌گویم.

هرگاه در آموزش و پرورش کارشناسان و مدیران ما به یک «ترس آگاهی شورمندانه» افتادند، آن موقع است که شناخت مسئله و سپس عزم و اراده‌ای آگاهانه برای حل مسئله آغاز می‌شود. ولی اینکه من از روی اطمینانی کاذب و نوعی بی‌نیازی و خودبرحق‌بینی بر مسند مدیریت بنشینم و هیچ‌گونه احساس مسئله‌ای نداشته باشم و فقط شنونده و یادداشت‌کننده مشکلات و کمبودها و نواقص دیگران باشم که کارشناسان و پژوهشگران برایم

گزارش می‌کنند، به ترس آگاهی نمی‌انجامد.

خشیت یعنی «بیدار دلی شورمندانه» که ما را به «برانگیختگی مضطربانه» (Agitated) وا می‌دارد؛ یعنی گوش به زنگ بودن و برانگیخته شدن برای شنیدن و فهمیدن و آنگاه، سراسیمه و ملتهبانه تلاش برای تغییر و اصلاح.

اگر ممکن است با مثالی عملی از حوزه مطالعات خودتان این موضوع را بیشتر بشکافید؟

فرض کنید کسی که به درد وحشتناکی دچار است، بخواهد از این درد نجات یابد؛ مثلاً دل درد یا سردرد شدید دارد. ابتدا به چندین دکتر مراجعه می‌کند که ببیند منشأ دردش کجاست. بعد دکترها برایش آزمایش می‌نویسند تا ببینند مسئله‌اش چیست. وقتی آزمایش را می‌دهد، هر روز با نگرانی و ترس و التهاب با آزمایشگاه تماس می‌گیرد تا جواب را بگیرد. برای چه؟ برای اینکه نگران است و این خشیت است. این فرد اصلاً خواب و آرامش ندارد تا اینکه جواب آزمایش را می‌گیرد. حالا به نظر شما جواب آزمایش

هرگاه در آموزش و پرورش، کارشناسان و مدیران ما به یک «ترس آگاهی شورمندانه» افتادند، آن موقع است که شناخت مسئله و سپس عزم و اراده‌ای آگاهانه برای حل مسئله آغاز می‌شود



را چگونه می‌خواند؟ جواب آزمایش را با حالت ترس و خوف می‌خواند. به این حالت که مثال زدم، می‌گویند «ترس آگاهی». حالا شما قضاوت کنید که چند درصد از مدیران عالی‌رتبه ما در هنگام مطالعه و شناخت مسائل آموزش و پرورش و یا شنیدن گزارش‌های پژوهشی، چنین حالتی دارند؟

برای نمونه، در مورد گزارش‌های مرکز ملی مطالعات تیمز TIMSS (مطالعه بین‌المللی روندهای علوم و ریاضیات) و پرلز PIRLS (مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن) که این حقیر بیش از ۱۶ سال مسئولیت آن را دارم و با فراز و نشیب‌های چالش‌برانگیزی هم همراه بوده است، خدمتان عرض کنم که با چه مصائبی مواجه هستیم. مثلاً در زمان انتشار نتایج ملی تیمز و پرلز که لحظه بسیار حساس و تعیین‌کننده‌ای است و به‌عنوان یک رویداد پژوهشی در نظام‌های آموزشی کشورهای عضو و غیرعضو این مطالعه محسوب می‌شود، باید ببینیم در میان مسئولان آموزشی ما چه احساسی وجود دارد. ما برای مطلع شدن از وضعیت نظام آموزشی خود در مقایسه با ۶۰ کشور جهان باید با التهاب و اشتیاق پیگیر باشیم اما تجربه نشان می‌دهد که اتفاقاً هیچ خبری نیست و ما عزا می‌گیریم که چگونه مسئولان را نسبت به نتایج مهم و سرنوشت‌ساز آن حساس کنیم؛ چون در برخی موارد به‌قدری گرفتار روزمرگی هستیم

که ممکن است بعضاً به آنچه در عمق می‌گذرد، توجه نکنند. در حالی که اغلب کشورها برای آگاه شدن از نتایج این مطالعات و آگاه شدن از وضعیت خود ثانیه‌شماری می‌کنند و حتی در برخی از کشورها، اعضای بلندپایه کابینه دولت و نمایندگان پارلمان و کنگره بسیج می‌شوند تا ببینند مسئله‌شان چیست و نقاط ضعف و قوت عملکردشان چگونه است؛ نسبت به دوره قبل چه پیشرفت یا پسرفتی داشته‌اند و علل و عوامل آن چیست، متأسفانه در کشور ما نه تنها دغدغه و نگرانی و کنجکاوای شدید وجود ندارد بلکه پس از انتشار نتایج، باید با کلی رایزنی و واسطه‌تراشی از مقامات تقاضای وقت شود تا با اصرار و ابرام این گزارش به محضر آن‌ها ارائه گردد. جالب است که پس از دریافت گزارش هم به جای اینکه احساس مسئله کنند و مشتاقانه و مضطربانه در پی چاره‌جویی برآیند، صرفاً در حد رفع تکلیف به تشکیل یک کمیته و کارگروه موسمی و مقطعی اکتفا می‌کنند و آن کمیته هم پس از چندی مشمول مرور زمان می‌شود و همه چیز فراموش می‌گردد. در حالی که همین گزارش‌ها در کشورهای دیگر موجب بروز «شوک آموزشی» به اصطلاح «زلزله در بنیادها» (shaking foundations) می‌شود. نمونه آن، واکنش کنگره آمریکا در زمان کلینتون و اختصاص ۷۸ میلیون دلار برای اصلاح نظام آموزشی و طرح‌های بزرگ مانند The No Child Left Behind Act (A Nation At Risk) و یا پروژۀ Behind Act NCLB و یا اتفاقات بزرگی است که در نروژ و یا فنلاند افتاد. توصیه می‌کنم مقالات دکتر سرکار آرائی با عنوان «برنامه درسی برای بهسازی آموزش» در این زمینه مطالعه شود و ده‌ها مقاله و تحلیلی که نشان می‌دهد که کشورها تا چه اندازه در مواجهه با این گزارش‌ها حساس‌اند و در برخی موارد، این گزارش‌ها و نتایج منجر به چه تغییرات و اصلاحات هدفمندی در کشورها (مثلاً هنگ‌کنگ و روسیه) شده است. اما در کشور ما به جای «زلزله» در نگرش‌ها و برنامه‌ها، فقط «لوله» در شعارها و سخنرانی‌ها رخ می‌دهد!

هدف مطالعات تیمز و پرلز چیست و چگونه به شناسایی مسئله کمک می‌کنند؟

تیمز و پرلز مطالعه‌های تشخیصی هستند نه آزمون‌ها و مسابقه‌های معلوماتی! این مطالعات به منزله «آزمایشگاه تشخیصی» برای شناسایی عمیق عوامل موفقیت و شکست کشورها از نظر سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی در یک روند طولی و تطبیقی انجام می‌شوند و به ارزش‌یابی عملکرد نظام آموزشی کشورها در سه درس هسته‌ای و اصلی یعنی (سواد خواندن، علوم و ریاضیات) می‌پردازند و این عملکرد را در ابعاد مختلف با بیش از سیصد تا چهارصد متغیر ربط می‌دهند (از عوامل خانه و مدرسه و بافت اجتماعی تا عادات و نگرش‌ها و انگیزش‌ها و...).

در مثال قبلی، من بیماری را مثال زدم و گفتم که او برای تشخیص بیماری خودش با ترس و لرز به سراغ جواب آزمایش می‌رود تا ببیند مشکلش چیست و چرا بیمار شده است و چگونه می‌تواند بهبود پیدا کند. حالا ما می‌خواهیم بدانیم نظام آموزشی

ما چگونه است؛ چرا مثلاً ما از میانگین بین المللی عقب هستیم؟ چرا اغلب در رتبه‌های پایین جدول هستیم؟ چرا که در سند چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴ ادعای قدرت اول منطقه را داریم اما در سطح منطقه وضع مناسبی نداریم و در رتبه‌های چهارم و ششم هستیم؟ چرا در برخی دروس و یا سؤال‌ها وضعمان بهتر است اما در برخی بدتر؟ چرا آهنگ رشد و پیشرفت ما در ریاضیات روند کاهشی دارد اما در علوم، روند افزایشی؟ چرا در درس خواندن وضعمان بهتر است اما در لایه‌های عمیق‌تر یادگیری دچار مشکل هستیم؟ چرا عملکرد دانش‌آموزان ما در حیطه شناختی و کاربردی و یا استدلال به شکل چشمگیری متفاوت است؟ به قول متخصصان علم آمار، منبع این تغییرات و یا واریانس‌ها چیست؟ این‌ها مسئله‌یابی شده است نه مسئله‌سازی! یعنی مثل یک دستگاه دیجیتال برای ردیابی نقطه‌ای عمل می‌کند تا ببیند که منشأ مشکل کجاست.

با این آزمایش و اسکن تشخیصی ما در خواهیم یافت که آیا اشکال از تألیف کتاب درسی است؟ آیا اشکال از شیوه تدریس است؟ آیا اشکال از منابع و تجهیزات است؟ آیا اشکال از نیروی انسانی است و یا ده‌ها عامل دیگری که به شکل پنهان و آشکار عملکرد نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار داده‌اند که به این وضع خوب یا بد دچار شده‌ایم. ما در اینجا در مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز، یک نوع اسکن بالینی و معاینه پایشی از سازوکار نظام آموزشی انجام می‌دهیم. ولی باور کنید برای بیان نتایج این بررسی‌ها به جای اینکه مسئولان با کنجکاوی و بیم آگاهی به سراغ این نتایج بیایند، ما باید با خواهش و تمنا از آنان وقت بگیریم و عاجزانه درخواست کنیم که اجازه دهند برای ارائه گزارش‌ها خدمت برسیم و برگه آزمایش را نشانمان بدهیم! مثل این است که بیماری آزمایش داده است و به جای اینکه خودش به سراغ نتیجه آزمایش برود، آزمایشگر بیچاره از روی دلسوزی و پالتماس به سراغ او رفته و به او هشدار می‌دهد که شما مثلاً کلسترول بالا دارید و خطر سکتته وجود دارد. لطفاً به سرعت روند درمان را شروع کنید و یا مثلاً یک تومور در مغز شما دیده شده است؛ تو را به خدا به سرعت بستری شوید! اما جالب است که بیمار به دلیل همان مشغولیت‌های روزمرگی خود، اصلاً احساس مسئله نمی‌کند و هیچ ترس و نگرانی هم ندارد!

نمی‌دانم با طرح این مثال‌ها تا چه اندازه توانستم پاسخ‌گوی این سؤال شما باشم که بزرگ‌ترین مسئله آموزش و پرورش ما چیست. پس دوباره تکرار می‌کنم که بزرگ‌ترین مسئله ما «فقدان شناخت مسئله» و «فقدان احساس مسئله» است!

اینکه ما مدام می‌گوییم آموزش و پرورش دارای مشکلات بزرگ و بی‌شماری است، فایده‌ای ندارد؛ چون این‌ها کلی‌گویی است. مثلاً گفته می‌شود مسئله ما نیروی انسانی است که کیفیت ندارد و یا روش‌های تدریس است که خلاقیت ندارد و یا معیشت معلم است که سبب می‌شود او انگیزه نداشته باشد و یا کمبود امکانات و تجهیزات مدرسه است که آزمایشگاه ندارد و از این حرف‌های عامیانه و کلیشه‌ای!

این حرف‌ها را می‌توان به اشکال مختلف بیان کرد اما آن‌ها در همان حد حرف باقی می‌مانند. البته همگان هم متوجه و به خوبی قانع می‌شوند که مشکلات را یافته‌اند و اگر من همین‌طور ادامه بدهم، فهرستی طولانی و طبقه‌بندی شده و ظاهراً روشمند تحویلتان می‌دهم اما مطمئن باشید که گمراه‌کننده است اما قانع‌کننده و فریبنده! چون مزخرف است.

در فیلمی یکی از شخصیت‌های داستان به طرف مقابل می‌گفت: آقا مزخرف نکو! گفت: قضیه این است که اگر مزخرف نگویم، کسی متوجه نمی‌شود! لذا مجبورم مزخرف بگویم تا هم همگان متوجه شوند و هم مرا سرزنش نکنند.

لذا اگر دقت کرده باشید، این بخش آخر صحبت مرا که عوامل و مشکلات آموزشی را ردیف کردم، همه متوجه می‌شوند اما آن بخش اول در ارتباط با شناخت مسئله و خشیت مسئله را کمتر کسی متوجه خواهد شد و اگر هم متوجه شود، آن را جدی نمی‌گیرد، چون با منطق جاری ناهمخوان است و لذا ناخودآگاه آن را پس می‌زند.

**همه هنر ما در تربیت باید «تبعیت» باشد!
تبعیت از فطرت کودک. قرار نیست که ما
به کودک آموزش راست‌گویی بدهیم بلکه
هنر این است که راست‌گو بودن فطری او
را با تربیت خود نابود نکنیم**



زمانی یکی از وزرای وقت نامه‌ای به مقامات و کارشناسان آموزش و پرورش در رده‌های بالا داده بود و پرسیده بود به من بگویید نخستین کار ضربتی در آموزش و پرورش چیست، من هم در پاسخ به این سؤال گفتم: «بزرگ‌ترین کار ضربتی این است که هیچ‌گاه یک کار ضربتی در آموزش و پرورش نکنید.»

L با وضع موجود، چه باید کرد؟

همیشه مشکل ما این است که می‌پرسیم چه کار باید بکنیم یا چه باید کرد، اما هیچ‌گاه نمی‌پرسیم چه نباید کرد و یا از چه اقداماتی باید جلوگیری کرد. ریشه همه بدبختی‌های بشر از کارهایی است که انجام می‌دهد و نباید انجام دهد. ریشه همه مشکلات بشر چیزهایی است که به اشتباه یاد می‌گیرد اما نباید یاد بگیرد. جایی خواندم که از آیت‌الله بهجت پرسیدند چه کار کنیم تا آدم بشویم. فرمودند: نگویید چه کار کنیم! بلکه بگویید چه کار نکنیم تا آدم بشویم... و یا در جایی دیگر فرموده‌اند: مهم‌تر از عمل کردن، «عمل نکردن» است! تقوا یعنی عمل گناه را مرتکب نشدن! همه می‌پرسند چه کار کنیم؟ من می‌گویم: بگویید چکار نکنیم؟ گناه نکنید یعنی، خطا نکنید.

پس، بهترین اقدام در آموزش و پرورش «پرهیز کردن» از اقداماتی است که منجر به خطا و انحراف از مسیر درست می‌شود، اما ما اغلب به جای سیاست‌های «پرهیزی»، در حال تدوین سیاست‌های «تجویزی» هستیم؛ آن‌هم تجویزهای ویران‌کننده و آسیب‌زا.

گفت دردت چینم او خود درد بود

مات بود ار چه به ظاهر برد بود

لذا بزرگ‌ترین اقدام هوشمندانه در آموزش و پرورش این است که نظام آموزشی، خودش را با مهندسی معکوس وارونه کند؛ آن وقت، همهٔ وارونگی‌های این مخروط به سرچایش برمی‌گردد. یعنی اغلب این اقداماتی را که در حال انجام دانش است اگر برعکس کند، بیشتر مشکلات خودبه‌خود رفع می‌شود!

اما مسئله این است که برای این دگرگونی و وارونه‌سازی، شهادتی بزرگ نیاز است تا انگاره‌ها و مفروضه‌های ذهنی خود را تغییر دهیم و این تغییر، امکان‌پذیر نیست. چرا؟ چون الگوی (پارادایم) حاکم بر ذهن ما به این سادگی تغییر نمی‌کند. به

بزرگ‌ترین مسئله آموزش و پرورش فقدان تشخیص مسئله است. و از آن مهم‌تر اما «پنهان‌تر»، این است که ما به قول جان دیویی «احساس مسئله» نمی‌کنیم

تعبیر **توماس کوهن** در کتاب «ساختار انقلاب‌های علمی»، تغییر الگو نیازمند خروج از دستگاه اندیشگی قبلی، و ورود به دستگاه اندیشگی نوین است و این، بدون هجرت و انقلاب در نگرش‌ها ممکن نیست.

ما اصلاً نمی‌توانیم این کار را انجام دهیم؛ چون به یک هستی‌شناسی و انسان‌شناسی و شناخت‌شناسی متضاد با آنچه عملاً انجام می‌دهیم، نیاز داریم. مثلاً بنا به تصورمان، کار آموزش و تربیت این است که دانش‌آموز را یک مخزن توخالی و یا موم بی‌شکل در نظر بگیریم و هرچه خودمان خواستیم در ذهن او وارد کنیم و نام این کار را هم تربیت بگذاریم. حال آنکه پیش‌فرض این نوع تربیت، مغایر با اصول فطری در تعلیم و تربیت اسلامی است. اغلب ما تصور می‌کنیم که تربیت یک امر بیرونی است و دانش‌آموزان را مانند کالای صنعتی مطابق با برنامه‌ها و طراحی‌هایی خود شکل بدهیم. آیا پیش‌فرض ما در آموزش و پرورش غیر از این است؟ یعنی ما باید بیاییم و مثل این سیرک‌بازهای حرفه‌ای یک عده را در فرایندی طولانی اهلی خودمان کنیم. تا زمانی که این پیش‌فرض هست، ما هیچ‌گاه نمی‌توانیم در تربیت موفق شویم؛ در صورتی که اصلاً قرار نیست

کسی مثل ما تربیت شود. هر کس باید به شیوه و طور خودش و نه طوری که ما می‌خواهیم، تربیت شود (اساس خلقت هم طور به طور است: و قد خلقکم اطوارا الم تروا کیف خلق الله نوح/ ۱۵ و ۱۴). قرار است هر کس، به قول قرآن، در شاکلهٔ خود شکل بگیرد (قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ فَرْبَكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَىٰ سَبِيلًا. اسرا/ ۸۴) نه در شاکلهٔ ما!

همهٔ هنر ما در تربیت باید «تبعیت» باشد! تبعیت از فطرت کودک. قرار نیست ما به کودک آموزش راست‌گویی بدهیم بلکه هنر این است که راست‌گو بودن فطری او را با تربیت خود نابود نکنیم! قرار نیست ما به شکل بیرونی و عاریه‌ای دانش‌آموزان را دین‌دار کنیم بلکه قرار است آن بچه‌ای را که فطرتاً دینی است، با کارهای خود و تعلیم و تربیت ناشیانه‌مان، بی‌دین نکنیم.

در واقع، قرار نیست ما در این چاه آب بریزیم بلکه قرار است از این چاه آب استخراج کنیم. اینکه من می‌گویم باید مخروط نظام آموزش و پرورش معکوس شود، منظور همین است که به جای استخراج آب (تزکیه) به انتقال آب (تدسیه) مشغولیم و این تدسیه (پوشاندن) موجب غفلت از تزکیه می‌شود (قد أفلح من زکاهما * و قد خاب من دسأها).

فرض کنید یک نفر می‌آید و به من می‌گوید توجه کن! قرار نیست در این چاه آب بریزی بلکه قرار است این چاه را بیشتر حفر کنی تا به آب برسی. با این توصیه، یک مرتبه تمام برنامه‌های من عوض می‌شود. همهٔ فعالیت‌هایی که تاکنون برای انتقال آب از بیرون به درون چاه انجام داده‌ام، عوض می‌شود؛ همهٔ روش‌ها وارونه می‌شود؛ یعنی همهٔ کارها برعکس بوده‌اند و باید از این پس برعکس شوند!

در اینجا ما با یک **مهندسی معکوس** در مدیریت، تربیت، آموزش، ارزشیابی و ... مواجه می‌شویم. آنگاه همهٔ لوله‌های آبدی از بیرون بسته می‌شوند و همهٔ مجاری بیرونی سد می‌شوند تا همهٔ نیروها متوجه حفر چاه شوند و زایش آب از درون رخ دهد. با خود می‌گویم ای بابا، پس تا حالا این همه سرمایه‌گذاری چه شد؟ حالا من باید به جای آب ریختن درون چاه، به دنبال چند تا مکتبی (چاه کن به جای چاه پرکن) بگردم تا چاه را بکنند؛ به جای اینکه لوله کش بیاورم تا در چاه آب بریزند. اصلاً قرار نیست در چاه آب بریزیم بلکه قرار است از چاه آب برداریم. قرار نیست دین بدهیم بلکه قرار است دین‌یابی کنیم. قرار نیست که ما علم بدهیم؛ به قول مولوی:

از کجا جوییم علم؟ از ترک علم

از کجا جوییم سلم؟ از ترک سلم!

به این می‌گویند مخروط وارونه و مهندسی معکوس!

اگر بنا باشد که ما این کار را انجام بدهیم، تمام مؤلفه‌ها و ساختارها و تشکیلات نظام آموزشی ما عوض می‌شود؛ نیروی انسانی ما و کتاب‌های درسی ما کلاً دگرگون می‌شود. اصلاً آموزش وجه دیگری پیدا می‌کند. روش‌ها دگرگون می‌شوند و کلاً همه چیز به هم می‌ریزد، ولی حالا چه کسی می‌تواند این نگاه را عوض کند؟ موقعی نگاه ما عوض می‌شود که همچون مار از پوستهٔ خودمان بیرون بیاییم. یعنی الگو تغییر کند. اکنون ما در پوستهٔ قدیمی خود هستیم و با عینک آبدی

تئوری زاید، ولی لازم

به انتخاب: زهرا کمشی کمر
کارشناس ارشد مدیریت منابع انسانی، استان گلستان

شاید بارها برای همه ما اتفاق افتاده است که از بودن وسیله یا چیزی در محیط زندگی و یا اتاقلمان خسته شده و تصمیم به سر به نیست کردن آن گرفته‌ایم. گاهی هم شرایطی پیش آمده است که برخلاف میل باطنی‌مان، به اجبار، وجود وسیله‌ای را تحمل می‌کنیم و روزی که آن وسیله بخت برگشته به کارمان می‌آید، زبان به اعتراف می‌کشاییم که «خدا را شکر که مثل بقیه چیزها سر به نیستش نکردیم!» و آنجاست که به اهمیت تئوری زاید و لازم **مارتین لاند** پی می‌بریم.

لاند معتقد است که هر چیز زایدی در تمام موقعیت‌های مکانی و زمانی غیر لازم نیست. ممکن است یک چیز در یک مکان یا زمان زاید باشد ولی در موقعیت مکانی و زمانی دیگر لازم و ضروری محسوب شود. مثلاً برخی وسایل تعبیه شده در هواپیما، در شرایط عادی زایدند ولی در شرایط اضطراری، لازم و ضروری هستند.

این نظریه به نوعی در حمایت از بوروکراسی به اظهار نظر پرداخته و بر آن است که اگر بوروکراسی را متمرکز کنیم، اگر از مراحل انجام کار و هزینه و تعداد نیروی انسانی سازمان کاسته می‌شود و صرفه‌جویی‌هایی صورت می‌گیرد، کیفیت کالا و خدماتی هم که سازمان ارائه می‌دهد کاهش می‌یابد. لاند مخالف محدود و کوچک کردن سازمان‌هاست. او معتقد است که باید در سازمان‌ها به نوع بوروکراسی و افراد توجه کرد. نظریه زاید و لازم آن است که همیشه باید در بوروکراسی یک سیستم اضافی وجود داشته باشد و زمان استفاده از آن، شرایط اضطراری است. نتیجه اینکه به‌رغم استفاده نادرست از واژه بوروکراسی، اگر بوروکراسی با رعایت نقاط مثبت آن اجرا شود، نه تنها آثار منفی ندارد بلکه می‌تواند در جهت افزایش کارایی در سازمان مؤثر واقع شود.

منبع

۱. رضائیان، علی (۱۳۸۹). مبانی مدیریت رفتار سازمانی، سمت.

به‌جای آرزایی به همه‌چیز نگاه می‌کنیم. پس باید عینک را برداریم، اما نمی‌توانیم عینک را برداریم؛ زیرا اگر عینک را برداریم، انگار خودمان را برداشته‌ایم و این، یعنی فنا شدن! بی‌فنا نتوان به کنه معنی اشیا رسید! آدم اگر خودش را بردارد، مثل این است که فانی شده است؛ یعنی در واقع نابود شده است. بنابراین، چه کسی دوست دارد خودش را نابود کند؟ همه دوست دارند که باقی باشند.

پس، از من نخواهید که بگویم چه باید کرد. چون پرده برافتد نه تو مانی و نه من!

اگر اشتباه می‌گویم به من تذکر دهید. چون حرف‌های من شهودی و غریزی است و شاید خیلی علمی نباشد و خودم را هم به هیچ‌وجه صاحب نظر نمی‌دانم. ممکن است این حرف‌ها اشتباه باشد اما بهتر است که نه تأیید کنید و نه تکذیب، بلکه تجربه کنید.

به هر حال، از این منظر باید بگویم که ما راه را عوضی می‌رویم و اصلاً معکوس می‌رویم. خطر آن که عوضی راه می‌رود، خیلی کمتر از کسی است که راه را عوضی می‌رود! ما در واقع، پشت به راه می‌رویم؛ یعنی گاری را پشت اسب بسته‌ایم و مشتاقانه و فعالانه مسیر را معکوس می‌رویم!

این بی‌خبران در طلبش پشت به راه‌اند

باشد که نشینم نفسی پیش ترا فتم

یعنی چه؟ یعنی آنگاه که داری راه را اشتباه می‌روی، اگر جلوتر بنشینم، می‌افتی تا اینکه به راه خود ادامه دهی.

در این مسیر، هر قدر بیشتر بدویم از مقصد خود دورتر می‌شویم؛ به قول مولوی:

گو بدو چندان که افزون می‌دود

از مراد دل جداتر می‌شود

جاهدوا فینا بگفت آن شهریار

جاهدوا عنا نگفت ای بی‌قرار

«جاهدوا فینا» یعنی چاه را بکن - «جاهدوا عنا» یعنی در چاه آب بریز! اما متأسفانه در آموزش و پرورش ما اغلب «جاهدوا عنا» حاکم بوده است. به همین دلیل است که احتمالاً به هدف‌های خود نمی‌رسیم و بلکه دائماً از آن‌ها دورتر می‌شویم؛ واقعاً جهاد می‌کنیم و میلیاردها سرمایه‌گذاری می‌کنیم اما کارمان «جاهدوا عنا» است.

به تعبیر قرآن باید با راهبرد فطری «جاهدوا فینا» برنامه‌ریزی کنیم؛ یعنی چاه را بکنیم - جاهدوا عنا یعنی در چاه آب بریزیم.

تمام شد و رفت.

به امید خدا یک «ترس‌آگاهی شورمندانه» در دستگاه اندیشگی ما برای ایجاد «تحول بنیادین» در نظام آموزشی و تربیتی به «سبک قرآنی»! اما به قول معروف، تو چه دانی که این تحول بنیادین چیست؟ این «واقع‌های» است بزرگ و «قارعه‌ای» است سترگ، برای ویران کردن «وتاد نادرست» به قصد بنا کردن ساختارهای درست: و چه شگفت‌آور و بیم‌آور فرمود خدای سبحان که: القارعه * ما القارعه * و ما ادراک ما القارعه * یوم یكون الناس كالفراس المبتوث * و تكون الجبال كلعین المنفوش.

حلقه مفقوده مدیریت

در هزاره سوم

با نگاهی به مبانی ارزشی مدیریت جهادی

دکتر محمدحسن حسنی شلمانی

کارشناس پژوهشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

سرآغاز

عمده‌ترین پیامدهای اخلاقی در اندیشه پست‌مدرن تهدید جدی و تخریب اخلاقیات به شکلی افراطی و بی‌سابقه است. این شرایط به پروردن غرایز فرومایه‌تر انسانی، کسب سود مادی و مصرف‌گرایی، بی‌هنجاری و جهت‌گیری فردگرایانه و لذت‌طلبانه فزاینده منجر می‌شود. شیوع نگرش‌های فردی و ذهن‌گرایانه به اخلاقیات منجر به این شده است که سلامت عمل اخلاقی را توانایی آن عمل برای افزایش شادی و تخفیف رنج بیان نمایند (بناهان به نقل از کار، ۱۳۹۵). این شرایط موجب لوٹ شدن حسن و قبح می‌گردد و فرد را در زمینه صحت و ارزش تشخیص و انتخاب خویش با شک و تردید همیشگی و مداوم روبه‌رو می‌سازد. چنین شک و تردیدی در قدرت تشخیص موجب در نظر نگرفتن اشتراکات انسانی - فطری به بهانه اهمیت دادن به تنوع‌ها و تفاوت‌ها و نادیده انگاشتن تعلقات انسانی می‌شود. بنابراین، انتخاب ارزش‌ها و لاقول ارزش‌هایی که در رابطه با ماهیت و طبیعت انسان هاست، باید یکسان انگاشته شود؛ ارزش‌هایی که بدون احتساب آن‌ها فرد را نمی‌توان به‌عنوان انسان در نظر گرفت.

براین اساس، با توجه به نقاط اشتراک انسان می‌بایست انتخاب ارزش‌ها در جهت هماهنگی، اتحاد و اجماع قرار گیرد. در اسلام، این نکته با محوریت مرجعیت اخلاقی سعی بر این دارد که ناظر

اشاره

عده‌ای معتقدند که مدیریت هزاره سوم، مدیریت ارزش‌ها و معنویت در جهان است. کلیدواژه‌های ما با ازای این مفاهیم در مدیریت ایرانی - اسلامی، مدیریت جهادی و مدیریت مبتنی بر معنویت است. در مقاله حاضر که در دو بخش و در شماره‌های زمستان ۹۵ و بهار ۹۶ منتشر خواهد شد، حلقه مفقوده مدیریت هزاره سوم از زاویه دید مدیریت با ویژگی‌های اسلامی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: مدیریت جهادی، مرجعیت اخلاقی، جهاد اکبر، جهاد اصغر

بر ویژگی‌های مشترک انسانی باشد و ابتدای نظام ارزشی بر این ویژگی‌ها را ضروری می‌داند (همان). به کارگیری این مفهوم در مدیریت با تکیه بر مرجعیت اخلاقی و رجوع مدیر به فطرت سلیم انسانی و سلسله مراتبی از ارزش‌های ذاتی، نه تنها می‌تواند از اصول اخلاق در مدیریت پاسداری کند بلکه موجب افزایش توانمندی مدیر در قدرت تشخیص و قضاوت و اخلاقی می‌گردد. اسلام عبارت است از یک حرکت انقلابی که در آن زندگی از عقیده جدا نیست؛ زندگی اجتماعی و محتوای روحی در اسلام، دو عنصر متفاوت از هم نیستند و از این‌رو در طول تاریخ، اسلام همیشه یک انقلاب اجتماعی و روانی بوده است (صدر، بی‌تا). توحید، جوهره عقیده اسلامی است. با توحید در اسلام، انسان از بندگی غیر خدا آزاد می‌شود. قبول کلمه لا اله الا الله هرگونه پرستش‌های انحرافی را از گذرگاه تاریخ انسان می‌زداید و انسان را از درون آزاد می‌سازد. آنگاه به‌عنوان نتیجه طبیعی این آزادگی، انسان موفق می‌شود ثروت‌های جهان و همه ذخایر آن را از مالکیت غیر خدا آزاد سازد؛ یعنی، آزادی درونی انسان را در خارج نیز از هر نوع وابستگی به غیر خدا آزاد می‌نماید. این حقیقت را امام امیرالمؤمنین (ع) به هم مربوط ساخته است و در خطبه‌ای می‌گوید: العباد عباد الله و المال مال الله؛ بندگان، همه بندگان خدایند و اموال، همه از آن خداست (همان).

انقلاب اسلامی برخلاف تمامی انقلاب‌های اجتماعی در تاریخ، این امتیاز را دارد که انسان را از درون و جهان هستی را از برون، به‌طور هم‌زمان آزاد می‌سازد. بنا بر اصطلاح تعلیمات مدیریتی انقلاب اسلامی، آزادی اول جهاد اکبر و نام آزادی دوم جهاد اصغر نام گرفته است.

بنابراین، دو نتیجه مدیریتی می‌توان از این دستاورد گرفت که استمرار انقلاب اسلامی بر آن استوار است:

نتیجه اول: اسلام به دنبال این است که انسان را از ریشه‌هایی که موجب بهره‌کشی است و ریشه‌هایی که در وجود انسان است آزاد سازد و دیدگاه انسان را نسبت به جهان و زندگی دگرگون کند.

نتیجه دوم: انقلاب اسلامی یک انقلاب انسانی است و قبل از هر چیز، برای آزاد ساختن انسان از درون صورت می‌گیرد و جنبه اجتماعی آن روینایی است.

بنابراین، مدیر انقلابی مدیری است که به ارزش انسانیت ایمان دارد و ارزش انسان ایجاب می‌کند که شتابان به سوی الله حرکت کند. این حرکت او را به‌صورت نیرویی بی‌امان علیه بهره‌کشی در می‌آورد که عامل نابودی ارزش‌های انسانی است و باعث دگرگون‌سازی انسانیت از مسیر اصلی خود و تکاثر اموال و افروختن ثروت می‌شود. (سوره التکاثر، آیه ۱) تنها عاملی که موجب موفقیت مدیر است، میزان موفقیت وی در جهاد اکبر است، نه موفقیت اجتماعی و وابستگی طبقاتی وی.

برای اداره امور، امام خمینی (ره)، نگاهی نو به سبک اداره و مدیریت کشور در عرصه‌های مختلف فرهنگی، جنگ و اقتصادی براساس مبانی انقلاب اسلامی داشتند. این نگاه منجر به شکل‌گیری سبک مدیریت سازمانی شد که بعدها از آن با عنوان «مدیریت جهادی» نام بردند. این سبک مدیریت در مجموعه‌هایی مانند بسیج، جهادسازندگی، جهاد دانشگاهی و امثالهم عملیاتی شد و

توفیق خود را به‌خصوص در ایام جنگ تحمیلی به‌خوبی نشان داد. به فرموده رهبر معظم انقلاب، جنگ یکی از مقاطع حساس تاریخ برای همه ملت‌هاست؛ چه در آن جنگ شکست بخورند، چه پیروز شوند؛ بررسی حادثه جنگ سرشار از درس است (۱۳۵۸). ویل دورانت؛ فیلسوف و مورخ قرن بیستم و نویسنده کتاب معروف «تاریخ تمدن»، دانش و هنر مدیریت و رهبری را بیشتر ساخته و پرداخته شده در میدان‌ها و اتاق‌های جنگ می‌داند تا در کشتزارها و کارخانه‌ها و حتی دانشگاه‌ها (محبوب، ۱۳۸۷: ۱۰).

تجربه مدیریت جهادی با عنوان مدیریت بسیجی یکی از مباحث ده‌گانه‌ای بود که در سال‌های جنگ تحمیلی توسط دانشکده علوم اداری و مدیریت بازرگانی دانشگاه تهران ارائه شد (لطیفی، ۱۳۶۷: ۱۱). در سال‌های اخیر، دوباره نشانه‌هایی از توجه به این سبک مدیریتی و فرهنگ سازمانی بومی مشاهده می‌گردد.

بر اساس پیام امام خمینی (ره) برای تشکیل جهاد سازندگی (صحیفه امام، ج ۸: ۱۸۰)، ویژگی‌های فرهنگ جهادی در قالب هشت محور کلی شناسایی و عنوان شده است که عبارت‌اند از: اسلام‌گرایی و دین‌محوری، مردم‌داری، تعهد و سلامت نفس، خودسازی، اخلاص، کمک به محرومان، قانون‌مداری و هماهنگی در مسیر هدف.

مبانی نظری

خداوند در سوره بقره آیه ۵۳، راهنمایی حضرت موسی برای قوم خود را بر دو اساس قرار داده است: یکی، داشتن کتاب و منظور از آن، سندی برای راهنمایی است که به‌صورت کتابی مستند در اختیار پیامبر از جانب خداوند قرار داده شده است و دیگری لزوم داشتن فرقان، یعنی قوه تشخیص حق از باطل. مبحث قوه قدرت تفکر جهادی را برای اداره جامعه تکمیل‌کننده می‌داند. قرآن کریم رسیدن به فرقان - که دومین اصل مهم هدایت بر آن بنا نهاده شده است - را پرهیزگاری می‌داند (سوره انفال، آیه ۲۸).

در خطبه ۴۲ نهج‌البلاغه نیز، آفات شناخت حق و باطل را پیروی هوای نفس می‌داند که امام بیش از هر چیز دیگر از ابتلای مردم به آن نگران است؛ زیرا پیروی از هوا حجابی در برابر حق است و چشم انسان را بر روی حق و حقیقت می‌بندد (مؤمنی، ۱۳۸۰).

بنابراین، آنچه مبحث مدیریت جهادی را از سایر مباحث مدیریتی، به‌خصوص مدیریت در هزاره سوم، جدا می‌کند مبحث پرهیزگاری مدیر است. در واقع، حلقه مفقوده مدیریت هزاره سوم که بر مفاهیمی چون اعتماد، تعهد، پشتکار، مشارکت، روابط صمیمانه و واقعی، حساس به مشکلات کارکنان، مشتری‌محوری، توانمندسازی کارکنان، کار گروهی، شجاعت و پذیرش مدیر از سوی کارکنان تأکید دارد تماماً مفاهیم ارزشی هستند که در نظریه‌های مدیریت هزاره سوم فقط روی کاغذ قابلیت دارند! اما استمرار و پایداری و عملیاتی کردن این مفاهیم نیازمند تغییر مدیران از درون است تا بتوانند با استفاده از تغییر محیط اجتماع و سازمان خود را نیز تغییر دهند؛ زیرا انسان همواره در معرض خسران قرار دارد.^۲

آنچه در قرآن کریم به‌عنوان وجه دوم و تکمیل‌کننده برای مدیر تفسیر شده است و می‌تواند موجب تغییر مدیر از درون و در نهایت،

مدیریت جهادی توانایی فرد در استفاده از توانایی تشخیص حق از باطل، تفکر، تجسم فکری و دستیابی به معرفتی درونی است که پیوستگی یا ارتباط با خود، دیگران، اجتماع و جهان هستی را برای فرد مهیا می کند



منجر به سوددهی کوتاهمدت می شود؛ در حالی که مبحث مدیریت جهادی تفکری اقتضایی است که بر اساس توانمندی روحی و روانی مدیر تبیین می گردد و نه تنها فایده آن در کوتاهمدت مشخص می گردد بلکه چشم اندازی برای برگشت سرمایه مادی و معنوی به جامعه ترسیم می کند. بنابراین، در مبحث مدیریت جهادی تصمیم گیری مدیر منحصر به خود و سازمان خویش نمی شود بلکه مدیر خود را مدیر کلیت جامعه می داند. بنابراین تعبیر، مدیر فقط مسئول سازمان خود نیست بلکه مسئول کلیه مواردی است که به سازمان وی وابسته می باشد.

مدیریت جهادی توانایی فرد در استفاده از توانایی تشخیص حق از باطل، تفکر، تجسم فکری و دستیابی به معرفتی درونی است که پیوستگی یا ارتباط با خود، دیگران، اجتماع و جهان هستی را برای فرد مهیا می کند. این شرایط به فرد مدیر کمک می کند که هر لحظه هوشیار و حساس باشد.

کسی که نمی تواند بر خود مدیریت داشته باشد، توانایی مدیریت بر دیگران را نیز ندارد. در این میان، مدیر جهادی با استفاده از دانش اولیه مدیریت خود درباره پرورش خویشتن، دیگران و محیط طبیعی حساس است و این امر به افزایش توانمندی او برای انسان کامل شدن

منجر می شود که در اسلام از آن به **خلوص نیت** تعبیر شده است. فردی که دارای خلوص نیت باشد، توانایی کنترل همه اعمال خود را خواهد داشت. مدیریت جهادی با این اوصاف توانایی تشخیص خوب و بد را دارد و بدین نحو می تواند از خود در مقابل استرس های زندگی محافظت نماید؛ به طوری که منجر به انحراف او از مسیر درست زندگی نشود. لذا مدیریت جهادی و مدیریت انقلابی یک روحیه است که به عنوان ملکه در افراد شکل می گیرد و این گونه نیست که با شعار بتوان آن را تحقق بخشید بلکه همانند دیگر منش ها و خلق و خوی بشر، می بایست با تمرین و تکرار ایجاد و نهادینه شود و به عنوان شاکله شخصیتی فرد درآید. در این صورت است که می توان از یک شخصیت انقلابی و جهادی، مدیریت جهادی را انتظار داشت؛ زیرا هر کس چنان عمل می کند که شاکله و شخصیت وجودی اش شکل گرفته است (اسراء، آیه ۸۴).

خلاصه آنکه اگر یک مدیر در حوزه مدیریت تحت تأثیر هواهای نفسانی قرار گیرد، بیماری کشنده و آفتی مخرب سازمان را فرا خواهد گرفت. برای پیشگیری از رفتار مخرب - که سازمان و جامعه ای را درگیر خواهد کرد - لازم است توانمندی مدیران برای کنترل درونی آنان از طریق شاخص های پرهیزگاری - که در دین تعریف شده است - افزایش یابد. بدیهی است که شاخص های تعریف شده دینی، چه مواردی که موجب کنترل درونی مدیر می شوند و چه ابزارهای نظارتی بر مدیر، همگام با یکدیگر در پایداری رفتار مدیران سازمان ها مؤثر خواهند بود.

پی نوشت ها

۱. واد آتینا موسی الکتاب والفرقان لعلکم تهتدون.
۲. إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خَسِرٍ (به دوم سوره مبارکه العنکبوت)
۳. قرآن در سوره آل عمران آیه ۱۰۴ می فرماید: از میان شما، گروهی باید دعوت به خیر و امر به معروف و نهی از منکر کنند.
۴. مَن قَتَلَ هَدْيً لِّلنَّاسِ وَأَنْزَلَ الْقُرْآنَ - پیش از آن برای رهنمود مردم فرو فرستاد و فرقان [جداکننده حق از باطل] را نازل کرد - آل عمران، آیه ۳.

تغییر محیط اطراف او شود، مفهوم **پرهیزگاری** مدیر است. این پرهیزگاری در چارچوبی قرار می گیرد که دین آن را تعریف کرده است. طبیعتاً در این چارچوب، ابزارهای نظارتی نظیر امر به معروف و نهی از منکر و غیره به ایجاد و استمرار این قابلیت او کمک خواهند کرد.^۲

در این رابطه، تعبیر مبارزه با نفس - که امام خمینی (ره) با عنوان جهاد اکبر از آن یاد می کند، این موضوع را در ذهن می آورد که آیا داشتن تفکر جهادی تنها مقابله نظامی با دشمن است؛ در حالی که مقابله نظامی در شرایطی که در معرض حمله سخت افزاری دشمن قرار داریم، قابل اجراست اما در شرایط حملات نرم دشمن که حمله فرهنگی و نفوذ دشمن پایه های فکری را سست می کند، لازم است از جهاد اکبر، که به تعبیر امام خمینی (ره) مبارزه با نفس است، استفاده نماییم.

بدین ترتیب، جهاد در اصطلاح قرآنی و فقه اسلامی، تنها جهاد با اسلحه و نظامی نیست بلکه همه اشکال آن که موجب می شود اسلام اجرایی شود و در میان مردم و جامعه تحقق یابد، جهاد است و مجاهد کسی است که با هر آنچه در توان دارد، در همه زمینه ها از جمله نظامی و اقتصادی (نساء، آیه ۹۵؛ انفال، آیه ۷۲)، علمی (فرقان، آیه ۵۲) و مانند آن از مال و جان بگذرد و تلاش کند تا هدف اسلام تحقق یابد.

بنابراین، با توجه به اساسی که در قرآن کریم برای راهنمایی جامعه در نظر گرفته است دو نوع مؤلفه کلی در مدیریت جهادی باید با یکدیگر ترکیب شود؛ **اول**، آشنایی مدیران با مستندات که در کتاب آسمانی برای راهنمایی بشر نوشته شده است. استفاده از مستندات قرآنی برای اداره جامعه و سازمان، دانش مدیر را برای اجرای مدیریت جهادی افزایش می دهد. **دوم**، فرقان یا قوه تشخیص که به صورت مستند در دسترس مدیر نیست بلکه با به کمال رسیدن آن، توانایی وی افزایش می یابد.

بر این اساس، کسی را که قدرت زیادی برای تشخیص حق بر باطل دارد و یا کسی را که در مبارزه با نفس خود پیروز است، در حالی که عالم بر مواردی نیست که در کتاب آسمانی برای اداره جامعه و سازمان اشاره شده است، نمی توان مدیر جهادی تلقی نمود. از سوی دیگر، کسی را که از توانایی مدیریت بر اساس رهنمودهای کتاب آسمانی برخوردار است در حالی که در مبارزه با نفس خود ضعیف و سست است، نمی توان مدیر جهادی نامید.

بنابراین، مقام معظم رهبری با تعبیری که از مبحث مدیریت جهادی بیان فرمودند، رویکرد جدیدی را به دایره المعارف مدیریتی اضافه نمودند که سبک های مدیریتی دیگر از بیان آن عاجز بودند. در سبک های مدیریتی موجود در کتب مدیریت، چارچوبی برای تفکر مدیر تعریف شده است که اگر مدیر بر اساس آن چارچوب عمل کند، سبک مدیریت خاصی به ذهنش متبادر می گردد که

شما فردا را می‌سازید!

دکتر محمدعلی شامانی

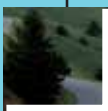
کدام آینده؟ آینده‌ای اتفاقی یا آینده‌ای اختیاری؟ اتفاقا می‌توانند هر روز تکرار شوند و ما این تکرار را نوشوندگی معنا کنیم. بسیاری این‌گونه می‌اندیشند! اما هر روز می‌تواند «تو» باشد؛ وقتی ما «نوشوندگی» را به یک جریان مستمر و بالنده تبدیل کنیم.

سال‌های پیش وقتی با اندیشه‌های تافلر آشنا شدم، سؤالی همیشه مرا می‌آزرد: «رویدادها و پدیده‌های آینده از چه جنسی هستند؟»

برخی از «بهام‌ها» همیشه تلخ نیستند، شیرین‌اند؛ اگر مجالی برای بازاندیشی برایمان مهیا کنند! اما من همیشه از نداشتن تصویری از فردا، شرمناک می‌شدم. شرمی از جنس ندانستن! «شرم»ها همیشه تلخ‌اند، مثل شرم ندانستن، مثل...

نمی‌دانم چرا نادانی را هیچ‌گاه تلخ احساس نکرده‌ایم! ندانستن می‌تواند یک دلخوشی و سرخوشی آنی برایمان رقم بزند؛ حال آنکه «لحظه‌ها» پیاپی می‌آیند و فردا می‌شوند و فردا با اندیشه‌های تهی، تهی‌دستی است و ما آدم‌های دیروز، در فردا فقیرتر می‌شویم.

تافلر بیش از هر چیز به فردای آموزش و پرورش توجه کرده اما معتقد است که در مواجهه با بحران‌های پیش‌رو - که قریب‌الوقوع هستند - آموزش و پرورش یک اطمینان‌بخش بسیار قوی است. ما زمانی می‌توانیم آموزش و پرورش را یک تکیه‌گاه قوی بدانیم که در رأس آن مدیرانی باشند که خود «آینده‌نگری» داشته باشند. فهم آینده و توجه به آنچه قرار است در آینده روی دهد، نیازمند مطالعات دقیق و فهم زیسته مدیرانی است که تصویر آینده را هر روز در تابلوی اتاق کارشان نقش می‌کنند. در این روزها که می‌گذرد، آیا تابلوی جدیدی در اتاق کار مدیران آموزش و پرورش در حال نقش یافتن است؟ مدرسه شما فردا را می‌سازد و شما مدیری هستید که می‌توانید آرامش فردا را تضمین کنید.



مدیریت بر مدار مشارکت

دکتر حیدر تورانی



اشاره

مطالعه حاضر با هدف «شناسایی سبک‌های رهبری مدیران و تأثیر استفاده از هر یک از سبک‌ها در زمینه‌سازی هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی» برای پاسخگویی به سؤالات زیر انجام شده است:

- سبک‌های غالب رهبری مدیران مدارس چیست؟
- تأثیر هر یک از سبک‌ها در زمینه‌سازی برای هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی با تأکید بر نحوه ارتباط، نظارت، راهنمایی و تسهیل فرایندهای آموزش چیست؟
- آیا در سبک‌های رهبری مورد استفاده مدیران زن و مرد مدارس تفاوتی وجود دارد؟

کلیدواژه‌ها: سبک‌های مدیریتی، مشارکت، نوآوری آموزشی، رهبری

سرآغاز

مدیریت، هماهنگی منابع مادی و انسانی به منظور دستیابی به اهداف سازمانی به طریقی است که مورد قبول جامعه باشد (آمبرت و ناگنت^۱، ۱۹۹۹). سازمان‌ها به مدیران و کارکنان اثربخش و کارآمد نیاز دارند تا بتوانند به اهداف خود در جهت رشد و توسعه همه‌جانبه دست یابند. مدیر به‌عنوان نماینده رسمی سازمان برای ایجاد هماهنگی و افزایش بهره‌وری در رأس سازمان قرار دارد. موفقیت سازمان در تحقق اهداف در گرو چگونگی اعمال مدیریت و سبک‌های مؤثر رهبری مدیر است. مدیر در نقش رهبری سازمان می‌تواند سبک‌های متفاوتی را در هدایت نیروی انسانی انتخاب کند. الگوهای رفتاری مناسب مدیر در هر سازمان باعث به‌وجود آمدن روحیه و انگیزش قوی در کارکنان می‌شود و میزان رضایت آن‌ها را از شغل و حرفه خویش افزایش می‌دهد. مدیران با استفاده از سبک صحیح رهبری می‌توانند رضایت شغلی و تعهد سازمانی کارکنان و بهره‌وری سازمان خود را افزایش دهند.

رهبری به‌عنوان یکی از وظایف مهم مدیران، علم و هنر نفوذ در افراد به منظور دستیابی به اهداف است. سبک رهبری تعیین‌کننده جو، فرهنگ و راهبردهای حاکم بر سازمان است. سبک رهبری مجموعه‌ای از نگرش‌ها، صفات و مهارت‌های مدیران است که بر پایه چهار عامل نظام ارزش‌ها، اعتماد به کارمندان، تمایلات رهبری، و احساس امنیت در موقعیت‌های مبهم شکل می‌گیرد (مصدق‌راد، ۱۳۸۱). سبک رهبری مدیران، بیانگر چگونگی تعامل آن‌ها با کارکنان تحت سرپرستی خود است (پیرا^۲، ۲۰۰۰).

موضوع رهبری مورد توجه بسیاری از پژوهشگران واقع شده است. نتایج این پژوهش‌ها منجر به ارائه و توسعه نظریه‌های مختلفی در زمینه سبک‌های رهبری مدیران شده است. بررسی این نظریه‌ها طیف وسیعی از سبک‌های رهبری از سبک‌های آمرانه و استبدادی تا سبک‌های مشارکتی و تحول‌گرا را نشان می‌دهد. سبک‌های مختلف رهبری عبارت‌اند از: سبک‌های آمرانه، هرج و مرج طلب، بوروکراتیک، دموکراتیک، مشورتی، مشارکتی، تحول‌گرا، آموزش‌گرا، عمل‌گرا و ... (مصدق‌راد، ۱۳۸۱). باید گفت که یک سبک رهبری خاص برای همه موقعیت‌ها مناسب نیست؛ از این‌رو، یک مدیر می‌تواند در موقعیت‌های گوناگون با توجه به فرهنگ حاکم بر سازمان خود و بلوغ سازمانی کارکنان سبک‌های متفاوتی را برای رهبری آنان برگزیند. امروزه کارکنان از تحصیلات بالایی برخوردارند و کارها بیشتر تخصصی شده است، بنابراین، نمی‌توان مثل گذشته افراد را وادار به انجام دادن کارهای مورد نظر خود کرد. در سازمان‌های امروزی نیاز بیشتری به مشارکت کارکنان در مدیریت سازمان احساس می‌شود. در حقیقت، تغییر سبک مدیریت از حالت مدیریت استبدادی به سمت سبک‌هایی که از ماهیت مشارکت‌جویانه بیشتری بهره می‌برند، منجر به موفقیت هر چه بیشتر سازمان می‌شود. سبک رهبری که منجر به مشارکت گروهی کارکنان و تشکیل گروه‌های کاری گردد، موجب انجام اثربخش، کارآمد، منظم و هماهنگ کارها می‌گردد.

(سن‌ژوان^۳، ۱۹۹۸). علاوه بر این، به‌کارگیری سبک رهبری حمایتی و مشارکتی باعث آن می‌شود که کارکنان از انجام دادن کار لذت بیشتری ببرند.

گسترش پهنه علوم و فناوری در زمینه‌های مختلف، موجبات پیشرفت و ایجاد تحولات وسیعی را در قرن حاضر فراهم ساخته و مدیریت یکی از رهاوردهای این روند پیشرفت در دنیای امروزی است. ظهور این دیدگاه جهانی که «هدایت صحیح و بهینه امور سازمان‌ها و جلوگیری از به‌در رفتن انرژی و سرمایه سازمانی به مدیریت کارا و مؤثر نیاز دارد.» زمینه را برای طراحی و تدوین دیدگاه‌ها و نگرش‌های متنوعی از سوی متخصصان مدیریت و انجام تحقیقات متعدد، فراهم ساخت. پس از تحول و آغاز پیشرفت‌های گوناگون فکری، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جهان، موضوع رهبری، الگوها و شیوه‌های متفاوت آن به‌عنوان یک ضرورت اجتماعی بیش از پیش مورد توجه اندیشمندان و متخصصان امر قرار گرفت. متفکران علوم انسانی مفهوم رهبری را از ابعاد مختلفی مورد بحث قرار داده‌اند؛ به طوری که گروهی رهبری را بخشی از مدیریت تعریف می‌کنند و گروهی دیگر آن را فرایند نفوذ و ارتباط میان رهبران و مدیرانی می‌دانند که قصد ایجاد تغییرات واقعی ناشی از اهداف واقعی را دارند. مدسن^۴ (۲۰۰۱)، ایگری^۵ (۲۰۰۰) و تری^۶ (۱۹۹۹) معتقدند که رهبری، عمل اثرگذاری بر افراد به‌گونه‌ای است که از روی علاقه و تمایل برای دست یافتن به هدف‌های گروهی تلاش می‌کنند.



از طرفی دیگر، برای تحقق اهداف سازمان، مدیران با توجه به شرایط مکانی و زمانی و همچنین خصوصیات اخلاقی خود، سبک یا شیوه‌هایی را به کار می‌گیرند. چنانچه اتخاذ سبک‌های رهبری از سوی مدیران با موفقیت‌های متفاوت سازمانی موجود سازگار باشد، یقیناً اثربخشی سازمان تحقق پیدا خواهد کرد.

رهبری فرایندی رمزآلود است و از زمان‌های دور به یک نسبت مورد توجه افراد عادی، دانشمندان و پژوهشگران قرار گرفته است (مرادی، ۱۳۸۷). لذا درباره هدایت و رهبری در سازمان بسیار سخن گفته‌اند، و شاید به تعداد کسانی که کوشیده‌اند مدیریت و وظایف آن را تعریف کنند، در این مورد تعریف وجود دارد (الوانی، ۱۳۸۲).

به عبارت دیگر، رهبری به دلیل نقشی که در اثربخشی فردی و گروهی ایفا می‌کند موضوع بسیار مهمی در مبحث مدیریت منابع انسانی است و از آنجا که این موضوع، انسان‌ها را طی اعصار گوناگون مفتون خود کرده، تعاریف فراوانی از آن شده است (رضائیان، ۱۳۸۳). اما به‌دلیل اهمیتی که امروزه منابع انسانی در ایجاد ارزش و مزیت رقابتی در سازمان‌ها دارند، انگیزش و یا ایجاد انگیزه در کارکنان برای رسیدن به اهداف سازمانی اولویت خاصی پیدا کرده است. از آنجا که رهبری، هنر یا فرایند نفوذ و تأثیرگذاری بر مردم، به نحوی که با میل و اشتیاق و حداکثر توان خود برای دستیابی به هدف‌های گروهی کوشش نمایند، تعریف کرده‌اند (مرادی، ۱۳۸۷)، این مبحث مستقیماً با ایجاد انگیزه در کارکنان برای رسیدن به اهداف سازمانی سروکار دارد.

یافته‌های مطالعه

با توجه به داده‌های حاصل از اجرای آزمون و پرسش‌نامه‌ها و یافته‌های مطالعات داخلی و خارجی، پاسخ سؤالات مطالعه پژوهشی با بهره‌گیری از مبانی نظری ارائه شده و تجزیه و تحلیل‌های صورت گرفته، به شرح زیر ارائه می‌شوند:

سؤال یک: سبک‌های غالب رهبری مدیران مدارس چیست؟ نتیجه‌نهایی:

در پاسخ به سؤال اول مبنی بر چسبندی سبک غالب رهبری مدیران مدارس، با در نظر گرفتن نتایج حاصل از «آزمون ترستون برای مدیران مدارس» و «پرسش‌نامه تعیین سبک غالب رهبری مدیران از دیدگاه معلمان»، به لحاظ اهمیت و برتری سنجش عملکرد مدیران از دیدگاه معلمان نسبت به ارزش و ماهیت ارزیابی مدیران مدارس از خود، **سبک رهبری آموزشی** به‌عنوان سبک غالب رهبری مدیران مدارس معرفی می‌گردد.

سؤال دو: تأثیر سبک‌های رهبری مدیران در زمینه‌سازی برای هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی با تأکید بر نحوه ارتباط، نظارت و راهنمایی و تسهیل فرایندهای آموزش چیست؟

سبک رهبری که منجر به مشارکت گروهی کارکنان و تشکیل گروه‌های کاری گردد، موجب انجام اثربخش، کارآمد، منظم و هماهنگ کارها می‌گردد



نتیجه‌نهایی

براساس نتایج و یافته‌های مطالعات پژوهشی در پاسخ به سؤال فوق، مبنی بر بررسی تأثیر سبک‌های رهبری مدیران در زمینه‌سازی هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری آموزشی، با در نظر گرفتن یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، بیشترین میزان فراوانی یا بیشترین تأثیرات عملکردی مدیران در زمینه‌سازی هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی در محیط مدرسه، نشئت گرفته از مؤلفه‌های سبک رهبری مشارکتی است. به عبارت دیگر، سبک رهبری مشارکتی، بیشترین تأثیر را در عملکرد مدیران در آماده‌سازی آنان برای هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی، نسبت به سایر سبک‌های رهبری داشته است.

سؤال سه: آیا در سبک‌های رهبری مورد استفاده مدیران

زن و مرد مدارس تفاوتی وجود دارد؟

نتایج مطالعه بیانگر وجود تفاوت در سبک‌های منتخب از سوی مدیران زن و مرد است. به عبارت دیگر، **مدیران زن مدارس تمایل بیشتری به استفاده از مؤلفه‌های سبک رهبری تحولی در اداره مدرسه دارند.** درمقابل، این علاقه در نزد مردان بیشتر متمایل به مؤلفه‌های رهبری آموزشی در عملکرد و اداره مدرسه است و این می‌تواند ناشی از انطباق مؤلفه‌های سبک رهبری تحولی و آموزشی با متغیر جنسیت (زن / مرد) باشد.

شایان ذکر است که رهبری تحول‌گرا بر پیروان خود تأثیری بسیار قوی می‌گذارد. رهبر تحول‌گرا چشم‌اندازی را به شیوه‌ای جذاب و روشن شکل می‌دهد و چگونگی رسیدن به آن را بیان می‌کند. با اعتمادبه‌نفس و با خوش‌بینی عمل می‌کند و این اطمینان را به زیردستان انتقال می‌دهد و ارزش‌ها را با اقدامات نمادین بر ارزش‌ها تأکید می‌کند، با الگو بودن هدایت می‌کند و کارکنان را برای رسیدن به چشم‌انداز توانمند می‌سازد. این سبک بر تشویق افراد، ارزش‌گذاران به آنان، شنود مؤثر، مربی و معلم بودن و توانمندسازی دیگران و به‌ویژه به چشم‌انداز داشتن، اهداف سازمانی، برقرار کردن ارتباط، مدل‌سازی، اقناع و صداقت تأکید خاص دارد. همچنین، رهبری تحول‌گرا (مدیران تحولی) با استفاده از سازوکارهای سازمانی مانند پاداش، ارتباطات، سیاست‌های سازمانی و شیوه‌ها و روش‌ها، باعث ایجاد فرهنگ توانمندسازی پویا با ویژگی‌های فعال، قوی، پویا و نوآور می‌شود. این فرهنگ سبب می‌شود که رهبری تحول‌گرا در محیط‌های پویا و دوره‌های بحران یا گذار از وضعیت فعلی و مخصوصاً زمان‌های ایجاد تغییر مناسب، موفق‌تر عمل کند. در مجموع، چنین استنباط می‌شود که این ویژگی‌ها، انطباق بیشتری با روحیات و ویژگی‌های شخصیتی و مدیریتی مدیران زن نسبت به مدیران مرد دارد. البته باید توجه داشت که ارتباط سبک رهبری با متغیر جنسیت، ارتباطی قطعی و محتوم نیست و لذا این استنباط بر اساس داده‌های نمایه‌مقایسه‌ای نتایج حاصل از آزمون در مقیاس ترستون برای مدیران مدارس به تفکیک جنسیت و نشانه‌ها و مؤلفه‌های قابل مشاهده در عملکرد مدیران زن در مدارس صورت گرفته است.

همچنین در مبانی نظری مطالعات پژوهشی، به ماهیت سبک رهبری آموزشی چنین اشاره شده است که تأکید اصلی سبک رهبری آموزشی بر یادگیری دانش‌آموزان و عملکرد معلمان در کلاس درس بوده و این تأکید به حدی است که از آن باعنوان «رهبری یادگیری» نیز یاد شده است. اوج سبک رهبری آموزشی را می‌توان همان نظارت و راهنمایی تعلیماتی یا نظارت معلم محور دانست؛ چرا که یک مدیر در نقش رهبر آموزشی؛
ع به تعریف رسالت و اهداف آموزشی می‌پردازد؛
ع به نظارت مستمر اقدامات آموزشی و یاددهی - یادگیری معلمان مشغول است؛
ع به مشاهده مستمر تدریس و ارائه بازخورد به معلمان می‌پردازد؛

ع اقدامات آموزشی معلمان و میزان یادگیری دانش‌آموزان را به‌طور مداوم ارزیابی می‌کند.



و این مسئله با ماهیت وجودی ابداع و نوآوری منافات دارد. بر این اساس، به دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت توصیه می‌شود که به این امر مهم توجه ویژه داشته باشند و با فراهم کردن فضا، تجهیزات و شرایط لازم و کافی در مدرسه، موجب بروز روزافزون نوآوری و خلاقیت معلمان و سایر کارکنان شوند تا شاهد رشد و توسعه همه‌جانبه در نظام تعلیم و تربیت باشیم.

برخی توصیه‌های مدیریتی به مدیران مدارس در زمینه‌سازی هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی:

از آنجا که افکار نو، راه‌حل‌های جدید و نوآوری، در سایه آزادی بیان و ابراز عقیده امکان‌پذیر است، فضایی ایجاد شود که معلمان بتوانند به راحتی خارج از چارچوب قوانین رسمی و مقررات، فکر، عمل و گفت‌وگو کنند.

به نظرات و پیشنهادهای معلمان، به‌ویژه در حوزه نوآوری‌های آموزشی با علاقه گوش داده شود و نظرات مفیدی که نویدبخش آینده‌های روشن‌تر برای مدرسه است، به اجرا درآید.

هدف‌های مدرسه به‌صورت مشخص برای معلمان تبیین شود و جهت تحقق آن‌ها به معلمان اختیار و آزادی عمل داده شود.

برای معلمان خلاق، سخت‌کوش و نوآور ارزش قائل شوند و به نیازهای آنان توجه لازم مبذول گردد و نظام پاداش‌دهی بر این مبنا طراحی و اجرا شود.

مدیر مدرسه از طریق مشارکت و تفویض اختیار به معلمان، مسئولیت ارتقای کیفیت کار را به آنان انتقال دهد؛ در این صورت امکان بروز نوآوری، رفتارهای خلاق و ارائه اندیشه‌های جدید از جانب معلمان، بیشتر خواهد شد.

از آنجا که افزایش خلاقیت و نوآوری آموزشی مستلزم وجود اطلاعات لازم و به موقع است، طراحی یک نظام اطلاعاتی مبتنی بر فناوری‌های نوین که بتواند حجم بیشتری از اطلاعات مورد نیاز برای نوآوری آموزشی را در اختیار معلمان قرار دهد، توصیه می‌شود.

کلیت امور مدرسه با ارزش‌هایی نظیر خلاقیت، ابداع، نوآوری - که از سوی مدیر مدرسه مورد تأکید قرار می‌گیرد - همسو باشد. تأکید مدیر و نظام مدیریتی مدرسه در کلیه سطوح بر کارکردن افراد با یکدیگر (تشویق کار گروهی و مشارکت)، تصمیم‌گیری مشارکتی و فضای باز مباحثه بدون تأکید زیاد بر اجرای رویه‌ها و قوانین و کنترل و نظارت شدید باشد؛ به نحوی که هم فرایند کار مهم تلقی شود و هم نتیجه کار.

مدیران مدرسه باید بدانند که معلمان هم، مانند خودشان، افراد بالغی هستند و سطح نیازهای آنان در حیطه نیازهای اجتماعی است. به همین دلیل، تا زمانی که

از طریق مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها نسبت به مدرسه احساس تعلق نکنند کوشش‌های چشمگیری برای ارائه اندیشه‌های نو، خلاق و بروز نوآوری آموزشی نخواهند داشت؛ در



جوی حامی و مثبت برای یادگیری در مدرسه ایجاد می‌کند؛ و اینکه براساس این سبک، مدیر مدرسه باید معلمان را برای تدریس مطلوب و مؤثر بر یادگیری آماده کند و برای کمک به آن‌ها در عملکرد بهتر حضور داشته و منابع و انگیزه‌های لازم برای اقدام مؤثر آن‌ها در کلاس را فراهم کند. اعمال این سبک، بیش از هر چیز، بهبود روش‌های تدریس و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری را به دنبال دارد. در مجموع، چنین استنباط می‌شود که این ویژگی‌ها را بیشتر می‌توان در روحیات و ویژگی‌های شخصیتی و مدیریتی مدیران مرد، جست‌وجو و بررسی نمود تا مدیران زن.

نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه پژوهشی نشان می‌دهد که از بین سبک‌های شش‌گانه رهبری، مؤلفه‌های سبک رهبری مشارکتی، بیش از سایر سبک‌های مدیریتی، در زمینه‌سازی برای هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی مؤثر است. سبک رهبری مشارکتی که با ویژگی‌هایی همچون نظارت کم بر انجام وظیفه و توجه زیاد به روابط انسانی در درون مدرسه و در بین معلمان همراه است، از رفتارهای مدیریتی است که در جامعه تحت بررسی این مطالعه پژوهشی به‌عنوان مؤثرترین سبک رهبری در زمینه‌سازی هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری‌های آموزشی به کار رفته و در عملکرد متجلی شده است. ناگفته نماند که سبک‌های رهبری آموزشی و تحولی نیز با فاصله‌های نزدیک به سبک رهبری مشارکتی، در زمینه‌سازی هدایت معلمان به ابداع و کاربرد نوآوری، مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

در مجموع، با مد نظر قراردادن یافته‌های پژوهش حاضر، سبک رهبری مشارکتی و ارتباط آن با موضوع ابداع و نوآوری‌های آموزشی معلمان، می‌توان نتیجه گرفت که سبک رهبری مشارکتی به‌عنوان مهم‌ترین و اثرگذارترین سبک رهبری از بین سبک‌های تحولی، آموزشی، دستوری، اقتناعی، مشارکتی و تفویضی، توانسته است در بروز نوآوری‌های آموزشی در مدارس، نقش اساسی و مهمی را ایفا نماید. از این‌روی، با عنایت به مؤلفه‌ها و ویژگی اصلی این سبک در فضای مدرسه از قبیل:

- وجود همدلی، همدردی و همسویی بین مدیریت و معلمان،
- مداخله مشترک مدیریت و معلمان در امور مدرسه،
- شفاف‌سازی هدف،

- توسعه فرهنگ تصمیم‌گیری یا مسئولیت‌پذیری مشترک؛ فراهم کردن شرایط مناسب مبتنی بر راهبردهای نوین آموزشی برای توسعه و گسترش سطوح و میزان استفاده مدیران مدارس از سبک رهبری مشارکتی - که به‌وسیله تغییر در زیر مجموعه‌های آن قابل دسترسی است - موجب بروز نوآوری‌های آموزشی در مدرسه شده است و تولید، اجرا و اشاعه نوآوری‌های آموزشی را در مدرسه به دنبال دارد. این در حالی است که عدم توجه به استفاده دقیق و علمی از مؤلفه‌های مؤثر سبک رهبری مشارکتی، سبب روزم‌رگی مدیران مدارس می‌شود و آنان را به نیروهایی خسته و فاقد توان و مهارت‌های خاص مدیریتی در زمینه‌سازی هدایت معلمان برای ابداع و نوآوری‌های آموزشی تبدیل می‌کند

سبک رهبری مشارکتی به عنوان مهم ترین و اثرگذارترین سبک رهبری از بین سبک های تحولی، آموزشی، دستوری، اقناعی، مشارکتی و تفویضی، توانسته است در بروز نوآوری های آموزشی در مدارس، نقش اساسی و مهمی را ایفا نماید



نتیجه، اثربخشی و کارایی افراد و مدرسه در سطح مورد انتظار نخواهد بود.

۶ نظام پیشنهادات لازم است در مدرسه به نحوی اداره و سازماندهی شود که به معلمان و سایر کارکنان فرصت ارائه نظر، پیشنهاد و ایده های خلاق و نوآورانه را بدهد و بازخورد مناسب و به موقع به افراد داده شود.

۷ در هنگام ارائه پیشنهاد از طرف معلمان در مقابل آنها جبهه گیری نشود بلکه حتی اگر نظرات و پیشنهاداتی ارائه شده موافق با خواسته مدیران نباشد، از آنان قدردانی به عمل آید و پیشنهاداتی ارائه شده، بدون دلیل منطقی و صرفاً به دلیل نظر مخالف، مردود اعلام نشود.

۸ به موضوعاتی چون تقویت روابط عاطفی و مسئولیت پذیری، افزایش تعامل رو در رو، بهبود مهارت های بین فردی و توسعه خودکنترلی، دانش و فناوری نوین و تجارب معلمان مجرب در بین معلمان توجه شود.

۹ از آنجا که یکی از اصلی ترین عوامل نوآوری آموزشی از جانب معلمان دسترسی داشتن آنان به تجهیزات، وسایل و امکانات سخت افزاری و نرم افزاری مورد نیاز نوآوری است، تلاش شود تا حد امکان این امکانات برای مدرسه فراهم شود و در اختیار معلمان قرار گیرد.

۱۰ از توجه به برخی از نیازها و انگیزه های مادی و معنوی معلمان نباید غافل شد. چون نوآوری زمانی بروز پیدا می کند که معلمان در مدرسه فراغت فکری و ذهنی داشته باشند؛ بنابراین، در حد مقدرات باید به این موارد توجه و التفات شود.

۱۱ در بین اعضای گروه های مشارکتی توافق ایجاد نمایید و ناهمگونی اعضای گروه را رعایت کنید؛ چون اثربخشی رویکرد رهبری مشارکتی را در مدرسه افزایش می دهد.

۱۲ در حوزه نوآوری های آموزشی، در معلمان انگیزه و میان آنها چالش ایجاد کنید؛ چون نوآوری و خلاقیت در محیطی که چالش، مشارکت، آزادی، اعتماد، حمایت از ایده های جدید و خلاقانه، تردید و ریسک پذیری وجود دارد، پرورش می یابد.

۱۳ ضوابطی را براساس مأموریت ها، اهداف و ارزش های جدید برای تشخیص فعالیت های خاص و برجسته معلمان در حوزه مباحث مرتبط با نوآوری آموزشی و سطح مشارکت آنان، به طور کتبی اعلام کنید و بر همان اساس، از معلمانی که چنین کارهایی را انجام داده اند قدردانی کنید؛ آنان را مورد تشویق قرار دهید و در صورت امکان، این اطلاعات را به مسئولان نیز ارائه کنید.

۱۴ برای بررسی نیازهای مدرسه در حوزه تولید نوآوری آموزشی و کاربرد آن در فرایند تعلیم و تربیت و درگیر کردن معلمان در تأمین و به روز کردن آنها گروه های کاری تشکیل دهید. برای این کار طی مراحل زیر لازم است:

- نیازهای اصلی را مشخص کنید؛

- مشخص کنید چه افرادی با چه مهارت ها و ویژگی ها برای پاسخ به نیازهای خاص لازم است در گروه ها حضور داشته باشند؛

- زمان بندی اجرایی کلیه کارها و فعالیت های نوآورانه را به طور دقیق و به طریق علمی مشخص کنید تا بدین طریق از اضافه کاری های بی مورد جلوگیری به عمل آید.

- برای مؤثر واقع شدن گروه های کاری، برنامه آموزشی مناسب را تدارک ببینید و اجرا کنید.

- برای گروه ها درجه ای از خطا و ریسک را در نظر بگیرید و صبور باشید.

- ممکن است گروه ها در انجام کارها موفق نباشند. باید بدانید که برای رسیدن به موفقیت، باید شکست را تجربه کرد و برای اشتباهات نیز باید بهایی پرداخته شود.

- برای آنکه معلمان در فرایند مشارکت به شما اعتماد کنند و با شما ارتباط برقرار سازند، با لحنی دلنشین با آنها صحبت کنید. برای روحیه و پشتکار معلمان اهمیت قائل شوید؛ آنها را دست کم نگیرید و با آنها صمیمی، محترمانه و گرم برخورد کنید.

- برای رسیدن به سطح بالایی از مشارکت افراد در مدرسه و در نهایت بروز نوآوری - که هدف محسوب می شود - به اعتبار خود به عنوان مدیر تحکیم بخشید. برای اینکه دارای اعتبار شوید و معلمان به حرف های شما گوش فرا دهند، صلاحیت، شایستگی و صداقت خود را به اثبات برسانید و با آنها به گونه ای رفتار و مشارکت کنید که شما را باور کنند.

- در پاسخ گویی به مشکلات معلمان، به ویژه در حوزه موضوعات مرتبط با نوآوری آموزشی، به سلسله مراتب اختیارات و سطوح مدیریت اهمیت ندهید.

- اگر خواهان افزایش مشارکت معلمان در مدرسه هستید، مطمئن باشید که ارتباط بیشتر شما با آنان، اعتبار شما را افزایش خواهد داد.

- در گفت و گو با معلمان، به ویژه معلمان مسئولیت پذیر و نوآور، از بیان جملات مبهم بپرهیزید و سعی کنید مسائل را شفاف و روشن با آنها در میان بگذارید.

پی نوشت ها

1. Ambert & Nagent
2. Perra
3. San Juan
4. Medson
5. Egri
6. Terry

منابع

۱. امام جمعه و ملای نژاد (۱۳۸۶)، بررسی وضعیت کمی موجود و مطلوب عملکرد و محیط یادگیری نظام آموزش و پرورش ایران، گزارش پژوهشی مجموعه اسناد سند ملی آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
۲. تورانی، حیدر (۱۳۸۷) بررسی و طراحی نظام مدیریت و رهبری مبتنی بر نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، گزارش پژوهشی، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
۳. تورانی، حیدر (۱۳۹۳) مدیریت فرایند مدار در مدرسه، تهران: تربیت.
۴. سلسله مقالات و پژوهش های نگارنده مقاله، ۱۳۸۲ - ۱۳۹۵.
۵. شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۱) آموزش و پرورش کیفی فراگیر، مشهد: به نشر.



هدایت تحصیلی، ضرورت‌ها و کارکردها

در نگاه مهندس علی زرافشان
معاون آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش

اشاره

در تابستان ۱۳۹۵ و به هنگام ورود اولین گروه از دانش‌آموزان نظام جدید متوسطه به پایه تازه تأسیس دهم، برای نخستین بار «هدایت تحصیلی دانش‌آموزان» با شکل و شرایط جدیدی کلید خورد و ورودی‌های پایه دهم، با دریافت توصیه‌نامه‌ای متفاوت با انواع مشابه سال‌های قبل - که در پایان دوره راهنمایی به دانش‌آموزان داده می‌شد - وارد دوره دوم متوسطه شدند.

طرح جدید هدایت تحصیلی که در تابستان ۹۵ با هدف متوازن ساختن خروجی‌های متوسطه و همگن‌سازی نیازهای جامعه با فارغ‌التحصیلان دانشگاهی و با صرف ده‌ها ساعت کار کارشناسی و فکری کارشناسان آموزشی و مشاوره وزارت آموزش و پرورش اجرا شد، با چالش‌های جدی و فراوانی به ویژه از سوی اولیا مواجه گردید و باعث شد مسئولان آموزش و پرورش مناطق، شهرستان‌ها و ادارات کل استان‌ها ایام سختی را سپری کنند.

در آستانه دومین سال اجرای طرح جدید هدایت تحصیلی، برای تبیین بیشتر موضوع نشست‌ها را برگزار کردیم و نتایج آن را در این شماره در اختیار شما می‌گذاریم. در این بخش، ابتدا سخنان مهندس علی زرافشان، معاون آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش که در این نشست ایراد شده است، به‌طور مجزا تقدیم می‌شود. سپس، گزارش میزگردی را که با حضور صاحب‌نظران و متخصصانی از حوزه‌های گوناگون برگزار شده است، می‌خوانید. امیدواریم این گزارش در تبیین و بازنمایی ابعاد گوناگون فرایند هدایت تحصیلی برای دوره دوم متوسطه مؤثر باشد.

تنظیم سخنان مهندس زرافشان و گزارش میزگرد توسط همکار مجله «نصرا لله دادار» در پاییز امسال صورت پذیرفته است.

پاسخ داده می‌شوند. در واقع، همه بچه‌ها حدی از ریاضی، فیزیک و شیمی را که در دوره قبل به شکل علوم تجربی بوده است، در این دوره متوسطه دوم هم می‌خوانند اما اگر دانش‌آموزی علاقه‌مند باشد که مثلاً ریاضیات را کمی بیشتر بخواند، یک واحد تکمیلی یا یک واحد پیشرفته ریاضی را می‌گیرد یا اگر کسی علاقه‌مند به فیزیک باشد، یک واحد تکمیلی از فیزیک می‌گیرد و همچنین برای دروس دیگر. یعنی علائق و تمایلات دانش‌آموزان بیشتر در قالب گرایش مطرح می‌شود با ارائه دروس انتخابی. البته اجرای این نوع متوسطه الزاماتی دارد که معمولاً در طراحی و ارائه این طرح کمتر به آن توجه می‌شود. این الزامات، بزرگ بودن مدرسه و امکان ارائه دروس انتخابی است.

اگر در خاطر عزیزان باشد، علت اینکه نظام نیمسال و احدی در ایران دچار آسیب شد، ناسازگاری آن مدل آموزش با ساخت

در دنیا برای دوره دوم متوسطه دو ساختار وجود دارد؛ یک ساختار آموزش متوسطه عمومی است که از آن به متوسطه جامع تعبیر می‌شود، و یک ساختار آموزش متوسطه نیمه تخصصی است. تقریباً پنجاه درصد کشورهای دنیا از آموزش متوسطه عمومی استفاده می‌کنند. این سبک از آموزش متوسطه در دنیا به سبک متوسطه برگرفته از نظام تعلیم و تربیت آمریکا معروف است.

در متوسطه عمومی، متوسطه دوم هم در ادامه دوره ابتدایی و متوسطه اول قرار می‌گیرد؛ یعنی از جهت اهداف، محتوا و روش‌ها تقریباً همان جهت‌گیری‌هایی را که در دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه است، در متوسطه دوم ادامه پیدا می‌کند. یعنی غلبه بر دروس عمومی است که نوعاً به تربیت شهروندی منجر می‌شود. علائق و تمایلات بچه‌ها در این دوره متوسطه معمولاً با گرایش‌هایی که در دروس وجود دارد و دروس انتخابی‌ای که ارائه می‌گردد،

مدارس و ترکیب مدارس ما بود. یعنی مدارس ما، هم از نظر تعداد دانش‌آموزان کوچک بودند و هم از نظر فضای آموزشی.

بر اساس آماري که داریم، ۹۰ درصد مدارس ما کمتر از ۳۰۰ نفر و ۴۳ هزار از مدارس ما کمتر از ۵۰ نفر دانش‌آموز دارند. بنابراین، وقتی یک شیوه در دنیا مطرح می‌شود، نمی‌تواند دلیل خوبی باشد که برای همه جا مناسب است. به همین جهت، در حوزه ادبیات پژوهش‌های تطبیقی یا مقایسه‌ای، می‌بایست وجوه افتراق و اشتراک در مطالعه مشخص شود تا یک وقت ما را به خطا نکشاند و نگوییم چون در ۶۰ درصد کشورهای دنیا ساختار ۳-۶ وجود دارد، پس این ساختار داروی نجات‌بخشی است و ما باید به دنبالش برویم و دچار آسیب‌هایی شویم که امروزه با آن مواجه هستیم و خسارت‌های جبران‌ناپذیری به آموزش و پرورش کشور به دلیل عدم دقت به وجوه افتراق و اشتراک کار وارد شود.

آموزش متوسطه نیمه خصوصی

گرایش دومی هم در دنیا وجود دارد و آن آموزش متوسطه نیمه تخصصی است. آموزش متوسطه نیمه تخصصی به جای اینکه به علائق دانش‌آموزان با گرایش‌ها پاسخ دهد، با رشته و شاخه پاسخ می‌دهد.

عمدتاً کشورهای حوزه‌ما از نوع آموزش متوسطه نیمه تخصصی

هدایت تحصیلی می‌گوید پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه متناسب با استعداد و علاقه فرد مدنظر است؛ یعنی استعداد و علاقه فرد باید در کنار نیازهای جامعه قرار بگیرد

لذا در این شکل متوسطه که کشور ما هم از آن تبعیت می‌کند، دوره متوسطه بچه‌ها را برای پاسخ‌گویی به شماری از نیازهای جامعه آماده می‌کند. آن نیازها به دو بخش اساسی تقسیم می‌شود: نیازهای اقتصاد و اشتغال و نیازهای علمی. بچه‌ها در دوره دوم متوسطه به این دو گروه بزرگ تقسیم می‌شوند؛ برای اینکه بتوانند به نیازها پاسخ بدهند.

تقریباً زمانی که آموزش متوسطه در ایران شکل گرفته، وضع به همین ترتیب بوده است؛ در یک دوره بحث مدارس جامع در ایران مطرح شد و عمر خیلی کوتاهی داشت. این بحث در یک دوره دیگر هم مطرح شد که ما مثل برخی از کشورها مثلاً انگلیس که تا پایه دهم برای همه عمومی و اجباری است، تا پایان پایه یازدهم متوسطه عمومی داشته باشیم. این تجربه مربوط به قبل از انقلاب است. دوره پیش‌دانشگاهی هم طرح قبل از انقلاب است. بعد هم پیش‌دانشگاهی برچیده می‌شود تا دوباره بعد از انقلاب مطرح می‌شود.

لذا ما با همه این تغییرات که طی سال‌ها در ساختار انجام شده است، یک ساختار رشته‌ای را در دوره متوسطه داشتیم و این ساختار رشته‌ای برای پاسخ‌گویی به آن دو نیازی بود که عرض کردم. به همین جهت، وقتی از آموزش متوسطه ایران به عنوان یک آموزش متوسطه نیمه تخصصی صحبت می‌کنیم، به معنای آن است که دولت و نهادهای حاکمیتی به ازای سرمایه‌گذاری که در دوره متوسطه انجام می‌دهند، از دانش‌آموزان انتظار دارند که وارد عرصه‌هایی بشوند که به نیاز جامعه پاسخ دهند؛ علاوه بر این آموزش‌های شهروندی هم به آن‌ها داده می‌شود. معمولاً دروس عمومی برای ادامه آموزش‌های شهروندی است و دروس اختصاصی و تخصصی برای پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه.

هدف هدایت تحصیلی

در اسناد موجود هم که به تازگی تولید شده‌اند، به این موضوع توجه شده است؛ از جمله در راهکار ۳-۲۱ سند تحول. هدف از هدایت تحصیلی در این راهکار این‌گونه بیان شده است: طراحی و استقرار نظام جامع هدایت تحصیلی و استعدادیابی به منظور هدایت دانش‌آموزان به سوی رشته‌ها و حرف و مهارت‌های مورد نیاز حال و آینده کشور یعنی بنا و اصل هدایت تحصیلی و متوسطه نیمه تخصصی به این است که بچه‌ها را به سوی رشته‌ها، حرف و مهارت‌های مورد نیاز حال و آینده کشور هدایت کنیم؛ البته متناسب با استعدادها، علاقه‌مندی‌ها و توانایی‌های آن‌ها.

بر همین اساس، در برنامه درسی ملی که جزء مصوبات سال‌های اخیر است، ۱۱ حوزه یادگیری در برنامه درسی ملی تعریف شده است. یکی از حوزه‌های یادگیری، حوزه کار و فن‌آوری است. الان هم درسی با همین عنوان از پایه ششم تا پایه نهم تدریس می‌شود.

دانش‌آموزان در دوره متوسطه دوم به سه گروه تقسیم می‌شوند: گروه اول دانش‌آموزانی هستند که با کسب مهارت بعد از گرفتن دیپلم، مستقیماً وارد بازار کار می‌شوند؛ هدف‌گذاری برای این دانش‌آموزان در دوره دوم متوسطه، کسب مهارت‌های شغلی

استفاده می‌کنند. بچه‌ها در دوره دوم متوسطه در آموزش متوسطه نیمه تخصصی در رشته‌هایی توزیع می‌شوند. در ایران ما سه شاخه عمده داریم که شامل شاخه نظری، فنی و حرفه‌ای و کارودانش است. ولی در کشورهای دیگر ممکن است بچه‌ها فقط وارد رشته‌هایی شوند. به هر حال، تفکیک و جداسازی بر مبنای رشته اتفاق می‌افتد.

چرا متوسطه نیمه تخصصی می‌شود؟ به پشتوانه یک نگاه به آموزش متوسطه و آن نگاه این است که از آموزش و پرورش انتظار دارد دانش‌آموزان را در طول دوره دوم متوسطه، برای پاسخ‌گویی به مجموعه‌ای از نیازهای جامعه آماده کند. آن هم نیازهای شغلی و هم نیازهای علمی است که می‌بایست دانش‌آموزان برای پاسخ‌گویی به آن‌ها آماده شوند. بیشتر کشورهایی که این نوع متوسطه را دارند و حتی کشورهایی که مدارس جامع دارند، حداقل در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نوعی تفکیک قائل‌اند. مثلاً در انگلیس تا پایه دهم آموزش کاملاً عمومی است و در پایه یازدهم و دوازدهم وارد دوره متوسطه غیراجباری می‌شوند. در آنجا آموزش فنی و حرفه‌ای مسیر خاص خودش را دارد و بچه‌هایی که وارد فنی و حرفه‌ای می‌شوند، آموزش‌های مورد نیاز را دریافت می‌کنند.

برای ورود به بازار اشتغال و پذیرش مسئولیت‌های شغلی است. گروه دوم دانش‌آموزانی هستند که بعد از گرفتن مدرک کاردانی به‌عنوان تکنسین وارد بازار کار می‌شوند.

گروه سوم، گروهی هستند که آموزش می‌بینند تا بتوانند با ادامه تحصیل در دانشگاه‌ها وارد بازار اشتغال کارشناسی، علمی و اداری کشور شوند و پاسخ‌گوی نیازهای علمی و کارشناسی جامعه باشند.

هدایت تحصیلی به چهار عامل بستگی دارد:
۱. استعداد؛ ۲. علاقه؛ ۳. امکانات؛ و ۴. نیاز.

چالشی که در جامعه وجود دارد، چالش بین انتخاب رشته و هدایت تحصیلی است.

مطرح می‌شود که انتخاب حق فرد است. فرد حق دارد که انتخاب کند و برای ادامه تحصیل به هر رشته‌ای که دوست دارد برود اما هدایت تحصیلی این موضوع را نمی‌پذیرد. هدایت تحصیلی می‌گوید پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه متناسب با استعداد و علاقه فرد مدنظر است؛ یعنی استعداد و علاقه فرد باید در کنار نیازهای جامعه قرار بگیرد. هدایت تحصیلی چیزی است، بین انتخاب فرد و نیاز جامعه؛ نه صرفاً انتخاب است و نه صرفاً پاسخ‌گویی به نیاز جامعه. در سال‌های اخیر بحثی مطرح می‌شود با عنوان «توسعه متوازن»، که البته قبلاً هم مطرح بوده است.

از زمانی که شورای عالی آموزش و پرورش «توسعه متوازن» را مطرح کرد و در مجلس به تصویب رساند، در وظایف شورای عالی آمده است که سهم دانش‌آموزان در شاخه‌ها و رشته‌ها می‌بایست، مدیریت شود. وقتی می‌گوید مدیریت شود، معنایش آن است که صرفاً بر مبنای انتخاب نیست. لذا شورای عالی موظف است کار توسعه را انجام بدهد.

یکی قلمداد کردن تمایل با استعداد و علاقه

آنچه امروز به دغدغه و چالش ما تبدیل شده، این است که بر اثر جو حاکم بر جامعه تمایل بسیار شدیدی برای ورود دانش‌آموزان به رشته تجربی شده و خطایی که اتفاق افتاده است، یکی قلمداد کردن تمایل با استعداد و علاقه می‌باشد. یعنی وقتی سخن از استعداد و علاقه به میان می‌آید، می‌گویند ایشان استعداد و علاقه رفتن به تجربی را دارند؛ در حالی که این تمایل آن فرد است و نه استعداد و علاقه‌اش. اغلب خود دانش‌آموزان مایل به انتخاب رشته تجربی نیستند بلکه این خواست و میل اولیای آنان است. این میل و خواست اولیاء هم منطبق با نیاز جامعه نیست بلکه آرزوهای سرکوب شده آنان است. حتی بنابر باورهایی است که در جامعه وجود دارد: مثلاً یک صنفی در جامعه به این باور رسیده که چون من و مادرش شغل من این است فرزندانم هم باید همین شغل را داشته باشند.

چالش دیگری که با آن مواجه هستیم از یک طرف بحث بیکاری و اشتغال دانش‌آموزان است و از طرف دیگر، بحث اقتصاد مقاومتی و توسعه اقتصادی. توسعه اقتصادی بدون منابع انسانی و سرمایه انسانی امکان‌پذیر نیست و نمی‌تواند اتفاق بیفتد. از طرف دیگر، بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاه است. براساس آمارهای رسمی که وزارت کار اعلام کرده است، ۵۰ درصد فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها

بیکارند.

ما در واقع، نیاز داریم بخشی از دانش‌آموزان به سمت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای پیش بروند.

ما نیاز داریم بخشی از دانش‌آموزان به جای اینکه به دنبال مدرک باشند، به دنبال مهارت بروند تا بتوانند وارد بازار کار شوند.

بنابراین، هدایت تحصیلی فقط، یک موضوع مربوط به آموزش و پرورش نیست، بلکه موضوعی ملی است و ملی بودنش از آن جهت است که تصمیمات اتخاذ شده و اتفاقاتی که در این حوزه می‌افتد، بر آینده کشور تأثیر گذار است.

حتماً در اخبار امسال ملاحظه کرده‌اید که از کل داوطلبان کنکور که حدود ۸۶۰ هزار نفر بودند، ۵۲۰ هزار نفر داوطلب رشته تجربی و ۳۰۰ هزار نفر داوطلب رشته ریاضی و انسانی بودند. در حالی که ظرفیت رشته تجربی حدود دویست هزار نفر است؛ یعنی امسال ۳۲۰ هزار پشت‌کنکوری داشتیم و این ۳۲۰ هزار نفر پشت‌کنکوری در رشته تجربی به‌علاوه تعدادی از دویست هزار نفر که قبول می‌شوند و به دانشگاه نمی‌روند و می‌گویند آن رشته مورد علاقه‌شان نیست، به جمع پشت‌کنکوری‌های تجربی اضافه می‌شوند.

این در حالی است که وقتی ما در رشته تجربی با این ازدحام و فشار مواجه هستیم، در رشته ریاضی و انسانی هر کسی که در کنکور ثبت‌نام کرده باشد، چه سر جلسه کنکور حاضر شده باشد

ما نیاز داریم بخشی از دانش‌آموزان به جای اینکه به دنبال مدرک باشند، به دنبال مهارت بروند تا بتوانند وارد بازار کار شوند

چه نشده نباشد و یا حتی در کنکور ثبت‌نام نکرده باشد، می‌تواند رشته انتخاب کند و سر کلاس درس در دانشگاه حاضر شود.

موارد مذکور تأثیر کمی از دحام و تراکم در یک رشته است، اما تأثیر کیفی آن چیست؟ در حال حاضر بچه‌های مستعد متوسطه به رشته تجربی می‌روند. بنابراین، ورودی‌های رشته ریاضی و انسانی از نظر کیفی هم ضعیف خواهند شد و در آینده، توسعه علوم پایه و علوم انسانی در کشور دچار خطر جدی خواهد شد. لذا ما از منظر ملی به بحث هدایت تحصیلی نگاه می‌کنیم. جمع‌بندی جلساتی که ما با اعضای محترم کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس داشتیم، این بود که بحث هدایت تحصیلی یک بحث ملی است و موضوع بحث آموزش و پرورش به تنهایی نیست و همه دستگاه‌ها باید کمک کنند تا کار هدایت تحصیلی به درستی انجام بگیرد. اگر از این منظر به بحث هدایت تحصیلی نگاه شود، یعنی هم از منظر ساختار دوره متوسطه، هم از جهت تنوع رشته‌ها و مدیریت کردن جمعیت دانش‌آموزی و هم از نظر سند تحول، بحث اشتغال و توسعه علمی کشور، هدایت تحصیلی امری ملی و ضروری است و باید همه، در جهت تحقق آن همکاری کنند.



هدایت تحصیلی آسیب شناسی و راه کارها

در میزگردی با حضور مدیران و کارشناسان

دکتر تورانی: یکی از چالش‌هایی که در حال حاضر با آن مواجه هستیم، بحث هدایت تحصیلی است. هدایت تحصیلی مسئله نیست. ضعف ما نیست بلکه یک چالش و وضعیت است و باید آن را به دید یک فرصت نگاه کنیم نه تهدید. هدایت تحصیلی یک کار بزرگ، خوب و تعیین کننده در جهت عملیاتی کردن سند تحول بنیادین هم می‌باشد.

امسال قرار بود که اتفاق‌هایی در هدایت تحصیلی برای منافع ملی بیفتد اما به دلایل مختلف در انجامش موفق نبودیم. به‌رغم اینکه برنامه امسال ما و کار مصوب آموزش و پرورش بود که می‌بایست اتفاق بیفتد اما در مسیر، کارهایمان دستخوش رسانه‌ها و برخی از ناهماهنگی‌ها شد و کار هدایت تحصیلی به نتیجه مطلوب و مورد نظر خودش نرسید.

یکی از رسالت‌های مجله این است که در این زمینه‌ها وارد شود و به آموزش و پرورش کمک کند که برای اجرا و تحقق چنین برنامه‌هایی زمینه و بستر مناسب فراهم آورد.

این جلسه برای تحقق همین موضوع برگزار می‌شود.

دکتر عمادی: آن چیزی که در ارتباط با هدایت تحصیلی امروز در جامعه بروز کرده است، شامل لایه‌های زیرینی است که باید آن‌ها را شکافت و بیشتر بررسی کرد. باید بدانیم مسئله ما در هدایت تحصیلی اساساً از کجا آب می‌خورد و چرا به چنین وضعی دچار شده‌ایم.

فرهنگ ما از قدیم این‌گونه بوده است که از دانش آن تعبیری که یونسکو دارد، استفاده نمی‌کنیم بلکه دانش را برای دانش می‌خواهیم؛ برای اینکه ملاً شویم.

اگر از ارتباط میان علم و عمل هم صحبت می‌کنیم، منظورمان عمل اخلاقی است. وقتی سعدی می‌گوید:

علم چندان که بیشتر خوانی

چون عمل در تو نیست، نادانی

منظورش این نیست که شما علمتان را به فناوری و صنعت مرتبط کنید. منظورش این است وقتی مطلبی یا موضوعی را

« هدایت تحصیلی، ضرورت، کارکرد و تأثیر آن در جامعه»، عنوان میزگردی است که با حضور مهندس علی زرافشان معاون آموزش متوسطه، دکتر عبدالرسول عمادی رئیس مرکز سنجش، دکتر محمد مصطفوی معاون برنامه‌ریزی امور مشاوره معاونت پرورشی، دکتر احمد عابدینی معاون امور کمیسیون‌های دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش، دکتر زیبا زعفری مدیر دبیرستان «آیین تربیت» و عباس سوری مدیر دبیرستان «جابر ابن حیان» منطقه پنج تهران، دکتر مرتضی مجددر سردبیر مجله «شوق تغییر»، محمدرضا حشمتی سردبیر مجله رشد معلم و دکتر حیدر تورانی سردبیر فصلنامه رشد مدیریت مدرسه برگزار شد.

در ابتدای این میزگرد مهندس علی زرافشان به‌طور مفصل موضوع «هدایت تحصیلی» را تشریح کرد که گزارش آن به دلیل اهمیت، به‌صورت مستقل در صفحات پیشین ارائه شد. مشروح گزارش این میزگرد در ادامه تقدیم می‌شود.



مهارت را می‌بایست از سال اول ابتدایی به بچه یاد داد. باید تجربه‌ها را از اول ابتدایی و همپا با دانش در اختیار دانش‌آموزان قرار دهیم.

دکتر تورانی: آقای دکتر مصطفوی، در قسمت شما برای هدایت تحصیلی چه اتفاقی افتاده است؟

دکتر مصطفوی: الحمدلله امسال در بحث هدایت تحصیلی، وزارت آموزش و پرورش یکپارچه شده بود؛ یعنی چه در بخش آموزش و چه در بخش پرورش همه یکپارچه بودند و کار خیلی خوب پیش رفت.

مشکل عمده‌ای که در هدایت تحصیلی وجود دارد، این است که در واقع، خود هدایت تحصیلی نوعی ارزشیابی است؛ یعنی بعد از ۹ سال که درس دانش‌آموز تمام می‌شود، می‌گوییم این آدم را ساخته‌ایم و فرایند ۹ ساله‌ای را طی کرده‌ایم و حالا او را محک می‌زنیم. هدایت تحصیلی، محک زدن آموزش دوره عمومی است تا ببینیم آنچه را آماده کرده‌ایم، واقعاً نتیجه داده

یاد گرفتید و یا دانستید و فهمیدید که یک عمل اخلاقی خوب است، باید به آن عمل کنید.

به عبارت دیگر، اگر در دنیای امروز، تبدیل انسان به سرمایه انسانی که مستلزم توانمندسازی انسان است با تکیه بر سه وجه توانمندسازی انجام می‌گیرد، در ایران این‌گونه نیست.

توانمندسازی سه وجه دارد: دانش، مهارت، و تجربه. این سه عامل وقتی بر عنصر انسان مستقر می‌شود، کم‌کم عنصر انسان به سمت سرمایه انسانی شدن حرکت می‌کند.

ما باور نداریم که توانمند شدن انسان، مستلزم رشد متوازن سه وجه دانش، مهارت و تجربه‌های فرد است. از روز اول تمرکزمان را روی دانش می‌گذاریم و اتفاقاً اشکال ما در بحث آموزش و پرورش و در هدایت تحصیلی در جای دیگری شکل می‌گیرد و در دوره متوسطه خودش را نشان می‌دهد. اشکال ما در آموزش‌های محیط اجتماعی، خانواده، دوره ابتدایی و پیش‌دبستانی شکل می‌گیرد و در همان دوران عمیق می‌شود و وقتی به دوره متوسطه می‌رسد، در هدایت تحصیلی دچار مشکل می‌شویم.

سؤال و بحث خودم را به این شکل مطرح می‌کنم که چرا تمایل به آموزش‌های مهارتی نسبت به آموزش‌های نظری در ایران کمتر است.

وقتی نتایج امتحانات نهایی نظری و فنی و حرفه‌ای را با هم مقایسه می‌کنیم، اگر میانگین نمره نظری ما در سطح کشور ۱۳ - ۱۲ است، میانگین نمره فنی و حرفه‌ای ما ۸ - ۷ می‌باشد. این قضیه نشان می‌دهد که اصولاً ما از پایه به جهات تجربی و مهارتی اهمیت نمی‌دهیم، بلکه فقط برای جنبه دانش اهمیت قائلیم و این، آفت بزرگ جامعه ماست.

من معتقدم بحث هدایت تحصیلی را از لحاظ نظری در ابتدا در آموزش ابتدایی استقرار بدهیم و ببینیم پایه‌های هدایت تحصیلی ما در آموزش ابتدایی به چه نحوی بسته می‌شود. چون ما تمرکز بر مهارت نداریم، بچه‌هایمان مهارت‌آموز نمی‌شوند.

دکتر عبدالرسول عمادی: آن چیزی که در ارتباط با هدایت تحصیلی امروز در جامعه بروز کرده است، شامل لایه‌های زیرینی است که باید آن‌ها را شکافت و بیشتر بررسی کرد



است یا خیر. نکته دیگر اینکه، تا زمانی که اولویت اول وزارت آموزش و پرورش مشاوره و مباحث روان‌شناختی نباشد، این مشکلات وجود دارد.

من می‌خواهم بگویم، بحث آموزش و پرورش عمیق‌تر از این مسائلی است که مطرح می‌شود. آن زمانی که کتاب‌های درسی طبق برنامه درسی در حال تألیف بود، هیچ‌وقت نگفتند مشاور، شما هم در تعیین سرفصل‌های کتاب نظر بدهید و درگیر شوید. اصلاً کتاب‌ها برای چه نوشته شده‌اند؟ سؤال ما از شورای عالی این بود که آیا اول می‌بایست الگوی هدایت تحصیلی طراحی می‌شد یا اول باید کتاب نوشته می‌شد؟

ما برعکس عمل کردیم. اول کتاب را نوشتیم، ساختار را درست کردیم و بعد گفتیم، هدایت تحصیلی چه باشد! بعد از آن، مشاوره را در متوسطه دوم قرار می‌دهیم و وقتی به زمان آن نزدیک می‌شویم، می‌گوییم هدایت تحصیلی در متوسطه

اول باشد؛ یعنی خودمان شرایطی را فراهم می‌کنیم که هدایت تحصیلی در یک برهه از زمان به صورت نقطه‌ای عمل شود. چالشی که امسال در هدایت تحصیلی داشتیم، چه بود؟ اگر والدین دانش‌آموز به صورت فرایندی - حداقل در سال هفتم یا هشتم یا نهم - توجیه می‌شدند و با والدین ارتباط لازم برقرار

دکتر حیدر تورانی: هدایت تحصیلی یک کار بزرگ، خوب و تعیین‌کننده در جهت عملیاتی کردن سند تحول بنیادین هم می‌باشد



طرح علمی بود. آن نکته‌ای که می‌فرمایند، بین قسمت‌های مختلف وزارت خانه هماهنگی وجود داشت، کاملاً درست است. منتها آموزش و پرورش از یک موضوع غافل شد. آن هم انجام دادن تراش یا خراش هرم جمعیتی به صورت یکباره بود؛ یعنی این کار یک‌ساله انجام شد. در صورتی که خودشان می‌گفتند به شش سال زمان نیاز دارند تا بتوانند طرح هدایت تحصیلی را جا بیندازند.

نکته دیگر اینکه دفتر مشاوره به لاک خودش رفت؛ در حالی که می‌بایست یک‌بار در هر هفته خبرنگاران را به اینجا می‌آوردند و آن‌ها را با انجام دادن مصاحبه‌ها در جریان امور قرار می‌دادند یا مقاله می‌دادند به همین دلیل اینان بدون اطلاع، شروع کردند به تاختن به آموزش و پرورش و ما هم خیلی زود عقب‌نشینی کردیم. ما نباید به سرعت عقب‌نشینی می‌کردیم. نمونه‌اش همین است که امسال در کنکور تجربی شاهدش بودیم.

نمونه عملی غلط بودن هدایت تحصیلی‌ها، دانشجوی انصرافی شریف در کنکور امسال بود.

این دانشجو بعد از دو سال درس خواندن رشته اول دانشگاه شریف یعنی برق مجدداً در کنکور شرکت کرده و در رشته پزشکی قبول شده است و می‌گوید در رشته برق شریف نمی‌توانم به آمل و آرزوهایم دست پیدا کنم.

ما باید مسئله همین دانشجوی انصرافی شریف را برجسته می‌کردیم و برای همگان و جامعه عنوان می‌کردیم و می‌گفتیم که نمونه هدایت تحصیلی نادرست، این می‌شود.

دکتر مصطفوی: ما هیچ دانش‌آموزی را مجبور نکردیم و این موضوع هم در رسانه‌ها مطرح شد.

ما می‌گوییم هر دانش‌آموز ۱۲ اولویت دارد و می‌تواند هر کدام از این ۱۲ مورد را با رعایت هنجار انتخاب کند. طبیعی است که وقتی ظرفیت منطقه ما ۲۰۰ نفر در رشته تجربی است، نمی‌توانیم بیش از آن را بپذیریم.

سوری: ما این جلسه را به فال نیک می‌گیریم. ان‌شاءالله این بیانات و عرایض بتواند تا حدودی مسائلی را که در کف مدارس است، حل کند. چون ما در صف هستیم و عزیزان در ستاد، و چیزهایی که ما می‌بینیم متفاوت است.

واقعیت این است که اگر بتوانیم بچه‌ها را درست هدایت کنیم و آن‌ها را از ششم ابتدایی به سمت آموزش مهارتی سوق بدهیم، می‌توانیم نتیجه بگیریم.

من به مدت ده روز از ساعت ۸ صبح تا ۱۱ شب در مرکز کمیته هدایت تحصیلی منطقه ۵ بودم. بیش از ۲۳۰۰ مراجعه را جواب دادیم و مدیران متوسطه یک را ساماندهی کردیم. طی این مدت، مسائلی را مشاهده کردم که سعی می‌کنم آن‌ها را خدمتتان عرض کنم که ان‌شاءالله برای سال آینده راه‌گشا باشد.

طرح هدایت تحصیلی یک نقطه قوت دارد و آن کلید خوردن یک هدایت درست و علمی با نیم‌نگاهی به کنکور است. این موضوع نقطه قوتی است و همه باید در این راستا عمل کنیم اما تازمانی که تغییر نگرش در مدیران خود مجموعه آموزش و پرورش

می‌شد بعضی از مشکلات به وجود نمی‌آمد. می‌بایست در سال‌های قبل به والدین و دانش‌آموزان مشاوره می‌دادیم و آن‌ها را توجیه می‌کردیم. خود دانش‌آموز را با نتایج آزمون‌هایش در طی سال‌های تحصیلی استعدادهای، رغبت‌ها و توانایی‌هایش قرار می‌دادیم. فقط اگر تغییر محتوای درسی، و برقراری ارتباط با معلمان که در شیوه‌نامه هدایت تحصیلی است، از قبل اتفاق می‌افتاد، دانش‌آموز به راحتی قضیه هدایت تحصیلی‌اش را می‌پذیرفت.

امروزه ما ۱۳۰ هزار نفر کارشناس ارشد و دکتری بیکار داریم. این عدد طبق نظر مرکز علمی آمار است و مجلس آن را قبول ندارد و می‌گوید آمار بیش از این رقم می‌باشد.

تعداد کارشناسان ارشدی که امسال در کنکور شرکت کردند، با تعداد کسانی که در کنکور کارشناسی شرکت کردند، برابر شده است؛ یعنی مردم می‌گویند: ۱. راه خود ارزشی - بدین معنا که من آدم مهمی هستم - از دانشگاه می‌گذرد. ۲. راه شغل هم از

دکتر محمد مصطفوی: یکی از کلیدی‌ترین کارهایی که شاید در آیین‌نامه جدید انجام شد این بود که بررسی‌های مشاوره‌ای کم‌کم خودش را نشان داد



دانشگاه می‌گذرد.

در کجای دنیا روال این‌گونه بوده است؟ در فضای کشور ما چرا همه می‌خواهند کارشناسی ارشد بگیرند و دکتر شوند.

دکتر مجدفر: چون بنده از روند کار گروه آقای مصطفوی آگاهم و به واسطه‌ای در جلسات دفترشان برای طرح شهاب، شرکت می‌کنم، شاهد بودم که طرح طراحی شده هدایت تحصیلی، یک

اگر بشود باید از ظرفیت رسانه‌های عمومی استفاده کرد؛ چون تغییر نگرش کاری فرابخشی است و صرفاً کار آموزش و پرورش نیست. در این مورد باید از امکانات شهرداری‌ها، صدا و سیما، مطبوعات، رسانه‌ها و هر چیزی که بتواند خانواده‌ها و دانش‌آموزان

اتفاق نیفتد، نمی‌توانیم انتظار هیچ‌گونه تغییر نگرشی را در والدین و دانش‌آموزان داشته باشیم. ما مشکلات طرح را در دو دسته ریشه‌یابی کردیم: یکی بحث محتوایی و دیگری بحث اجرایی. عمده‌ترین مشکل ما در بحث اجرا این بود که خود مدیران

ما خوب توجیه نشده بودند و از ضرورت اجرای طرح آگاه نبودند یا علم کامل نداشتند و یا ایمان نداشتند.

وقتی ما چیزی را خوب نفهمیم، در انتقال آن به والدین و دانش‌آموزان هم ناکارآمد خواهیم بود. به لحاظ محتوایی هم بعضی از اشکالات را می‌دانیم که یکی از آن‌ها در بحث طراحی فرمتی بود که برای هدایت تحصیلی انجام داده بودند. من واقعا نمی‌دانم با چه نظر کارشناسانه‌ای این فرمت طراحی و اجرا شده بود.

یعنی اینکه ما رشته‌های کشاورزی و خدمات را ریز کنیم و ۱۲ تا اولویت بنویسیم و حقی را به اولیا و خانواده‌ها بدهیم. ما هر چقدر به خانواده‌ها توضیح می‌دادیم که بچه شما برای این رشته

نمره آورده است، می‌گفتند: اولویت ۵ یا ۶ فرزند من رشته ریاضی است. پس او توانایی رفتن به این رشته را دارد.

من احساس می‌کنم در تعریف متغیرهای مربوط به محتوای هدایت تحصیلی، بیشتر نگاه به طرف هدایت دانش‌آموزان به سمت فنی و حرفه‌ای بود و خیلی بحث استعداد و علاقه در بعضی موارد رعایت نشده بود.

پیشنهادی که ما داشتیم این بود که در صورت امکان، سه زیر مجموعه حذف شود؛ چون ما در بعضی از مناطق و شهرها اصلاً رشته کشاورزی نداریم، سیستم تحت همان فرمت کلی فنی و حرفه‌ای باشد.

اگر بشود فکری برای گریز خانواده‌ها از کار و دانش کرد، خیلی خوب است؛ مثلاً اسم رشته کار و دانش را تغییر بدهند یا هنرستان‌های حرفه‌ای و هنرستان‌های فنی بگویند. چون حساسیت نسبتاً شدیدی نسبت به اسم کار و دانش وجود دارد و خانواده‌ها از آن گریزان‌اند و در برابر کار و دانش مقاومت می‌کنند. مشکل دیگر عدم ثبات در بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌هایی بود که برای ما می‌آمد. در هر جلسه، نصف مطالب جلسه قبل نقض می‌شد و تغییر می‌کرد. شاید این مسئله ناشی از ناتوانی عزیزی بود که مطالب را به ما انتقال می‌دادند و اطلاع‌رسانی می‌کردند ولی دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌ها هم تغییر می‌کرد. اول به ما گفتند حتماً باید تک‌رشته‌ای باشد. ما با خانواده‌ها جلسه گذاشتیم و این موضوع را برایشان توضیح دادیم. بعد گفتند نه می‌بایست به این شکل باشد. بعد گفتند به این شکل جدید باید باشد.

متأسفانه در این قضیه از ظرفیت رسانه‌های عمومی، به ویژه صدا و سیما، به خوبی استفاده نشد و عملکرد صدا و سیما در این مورد خوب نبوده آن نهاد بیشتر در مقابل ما ایستاده بود.



را مجاب کند و تغییر نگرش در آن‌ها به‌وجود آورد، استفاده کرد. ما طرح بازدید از هنرستان‌ها را اجرا کردیم. واقعیت این است که خود طرح خوب بود ولی وقتی با بچه‌ها برای بازدید از هنرستان‌ها می‌رفتیم و برمی‌گشتیم، ذهنیت بچه‌ها تغییر چندانی نمی‌کرد؛ چون هنرستان‌ها جاذبه‌ای نداشتند. ما خیلی سعی کردیم خانواده‌ها را قانع کنیم که بچه‌هایشان به رشته‌های مختلف فنی و حرفه‌ای بروند اما تراکم در بعضی از رشته‌ها زیاد بود. مثلاً در منطقه ۵ مجبور شدیم ۲ کلاس به رشته کامپیوتر

عباس سوری: تا زمانی که تغییر نگرش در مدیران خود مجموعه آموزش و پرورش اتفاق نیفتد، نمی‌توانیم انتظار هیچ‌گونه تغییر نگرشی را در والدین و دانش‌آموزان داشته باشیم



اضافه کنیم؛ برای اینکه بیشترین تقاضا برای دو یا سه رشته خاص بود. علت این موضوع سابقه ذهنی‌ای بود که خانواده‌ها و بچه‌ها داشتند. این مسئله ما را اذیت می‌کرد.

آقای مهندس زرافشان، باور کنید والدینی به ما مراجعه می‌کردند که دست و پایشان می‌لرزید و گریه می‌کردند. بعضی از آن‌ها تا مرز سخته پیش می‌رفتند؛ برای اینکه می‌گفتند، بچه ما باید به این رشته و مدرسه برود و گرنه ترک تحصیل می‌کند.

دکتر زعفری: در هدایت تحصیلی دو نکته وجود دارد؛ اول خود هدایت است. اشکال ما در هدایت تشریحی، الزام این بود. خداوند با همه خداوندی‌اش می‌گوید: «یا ایها الرسول، بلغ ما انزل الیک من ربک». خداوند الزام نمی‌کند که حتما همه باید شکرگزار و مسلمان باشند. هدایت تحصیلی امسال این اشکال را داشت که اجبار در آن بود. دقیقاً یک برگه به ولی دانش‌آموز داده می‌شد که مثلاً به رشته تجربی مدرسه فلان برود. دانش‌آموز اصلاً رشته تجربی را دوست نداشت و برای رفتن به این رشته باید به مدرسه‌ای دورتر از محل زندگی‌اش هم می‌رفت. این اجبار مخالفت همه را برانگیخت. اگر هیچ اجباری در کار نباشد، بهتر است.

من با اتکا به تجارب مدیریتی که سالیان سال داشتیم، با اولیا صحبت کردم.

سال گذشته هدایت تحصیلی در پایه اول دبیرستان انجام می‌شد و ما در پایه اول، رشته را تعیین می‌کردیم. زمانی که ولی دانش‌آموز برای ثبت‌نام می‌آمد، می‌پرسیدم اولویت پنجم فرزند شما تجربی است، چرا اصرار می‌کنید فرزندان به رشته تجربی بروند؟ او نمی‌تواند در این رشته موفق شود. ولی او می‌گفت: نه، می‌تواند.

دکتر زیبا زعفری:
آموزش و پرورش باید
استعدادیابی کند. متأسفانه
نه در قبل و نه اکنون،
استعدادیابی به درستی انجام
نمی‌شود



به درستی انجام نمی‌شود. برای استعدادیابی، پیشنهاد من این است که از ابتدا، آموزش‌ها و سنجش‌ها به صورت استاندارد انجام شود.

متأسفانه ما در دوره ابتدایی که اصلاً مشاور نداریم. در متوسطه اول هم تاکنون نداشته‌ایم. در متوسطه دوم داشته‌ایم که امسال نداشتیم و کسانی را هم که به عنوان مشاور در مدارس داریم، متخصص نیستند. مشاوران بیشتر هدایت تربیتی را بر عهده دارند، که متأسفانه آن هم اتفاق نمی‌افتد.

به نظر من، مثل کشورهایی که آموزش متوسطه عمومی را برگزار می‌کنند، ما هم بگوییم هر کسی که علاقه و استعداد دارد، در هر رشته‌ای که می‌خواهد درس بخواند. این گوی و این میدان، اما آن مدرسه بزرگ (big school) و آن مواردی که شما فرمودید، با وجود آموزشگاه‌های علمی قابل حل است. چون در جامعه ما جو چشم و هم‌چشمی حاکم است و شکستن این جو به زمان زیادی احتیاج دارد و انتخاب رشته دستخوش، چشم و هم‌چشمی می‌شود. بهتر است به هر کس اجازه بدهیم بر اساس علاقه و استعدادش عمل کند.

مهندس زرافشان: نمی‌شود. وقتی ما ۴۳ هزار مدرسه با کمتر از ۵۰ نفر دانش‌آموز داریم، وقتی ۹۰ هزار مدرسه ما کمتر از ۳۰۰ نفر دانش‌آموز دارند، اصلاً مدرسه بزرگ (big school) در ایران معنا پیدا نمی‌کند.

دکتر زعفری: آموزش عمومی را در همه مدارس ارائه بدهید. گرایش‌ها را از طریق آموزشگاه‌های علمی یعنی آموزش‌های خارج از مدرسه انجام دهید که گواهی بیاورند و ارائه بدهند.

مهندس زرافشان: پیشنهاد شما به نوعی این است که صورت مسئله را پاک کنیم!

دکتر زعفری: نه. ولی الان فقط متوسطه عمومی در مدارس اجرا می‌شود.

دکتر عابدینی: من فکر می‌کنم ما در مبانی قضیه متفق‌القولیم و از این نظر با هم اختلاف نظر چندانی نداریم. همه می‌دانیم که این مشکلات را در نظام آموزشی‌مان داریم. تاکید بر این راه‌حل که هر دانش‌آموزی باید مهارتی را یاد بگیرد نیز از نقاط مشترک ماست.

به نظر من عمده مشکلات ما در چگونگی اجراست. باید نگاه کنیم که کدام قسمت یا مرحله از اجرا مشکل دارد و آن‌ها را رفع کنیم. اولین و مهم‌ترین مطلب، این است که بدانیم تعریف ما از هدایت تحصیلی چیست. بهترین منبعی که می‌توانیم در پاسخ به این سؤال به آن استناد کنیم، همان تعریفی است که در آیین‌نامه برای هدایت تحصیلی آورده‌ایم.

هدایت تحصیلی دو یا سه ویژگی اصلی دارد: ۱. فرایندی است؛ ۲. رابطه دو طرفه بین دانش‌آموز و مشاور است؛ ۳. و از

من او را به سطح مورد نیاز برای تجربی می‌رسانم. این موضوع به دلیل بیمار بودن جامعه ماست. من واقعا هر سال اقدام پژوهی داشتم و دیدم بچه‌ای که اصلاً استعداد تجربی نداشته، به دلیل آیین‌نامه‌های غلطی که ما در شرایط فارغ‌التحصیلی داریم، به رشته تجربی رفته است.

بچه در سال سوم دبیرستان می‌تواند دو درس تخصصی را تک‌ماده کند! یعنی چه؟ یعنی ما دیپلم تجربی را به دانش‌آموزی می‌دهیم که می‌تواند دروس زیست‌شناسی و زمین‌شناسی را - که تنها دروس تخصصی رشته تجربی هستند - تک‌ماده کند. این دانش‌آموز با این شرایط فارغ‌التحصیل می‌شود و بعداً به دانشگاه می‌رود. شما می‌فرمایید پشت کنکور می‌ماند اما امروزه با وجود دانشگاه‌های آزاد، علمی کاربردی و غیرانتفاعی همه به دانشگاه می‌روند و درس می‌خوانند و فارغ‌التحصیل می‌شوند. شما می‌فرمایید یکی از مبانی هدایت تحصیلی، امکانات است. ولی دانش‌آموز می‌گوید، من امکاناتش را دارم.

تنها اهمی که ما در دست داریم و باید آن را خیلی دقیق شناسایی کنیم، استعداد دانش‌آموز است. آموزش و پرورش باید استعدادیابی کند. متأسفانه نه در قبل و نه اکنون، استعدادیابی

همه مهم‌تر اینکه هدایت تحصیلی به انتخاب آگاهانه و آزادانه منجر می‌شود.

نکته بعدی پیرامون تعدد ملاک‌ها و عوامل است که در آیین‌نامه آمده است. من می‌خواهم بیشتر بر مصوبات خودمان تأکید کنم و به بررسی تفاوت آن در اجرا و مشاهده مشکلاتی که به وجود آورده است، بپردازم.

در پیش‌نویس اولیه، شش عامل پیشنهاد شده بود که یکی از آن‌ها بحث «توزیع متوازن» بود. من معتقدم اگر توزیع متوازن حرف درستی هم باشد، اشکالات متعددی دارد که باید آن‌ها را رفع کرد.

مهندس زرافشان: بالاخره درست است یا غلط؟ استخوان لای زخم نگذارید. چون این هم مصوب است.

دکتر عابدینی: به دلیل این که اشکالات متعددی داشت، عوامل اصلی حذف شد و دیگر یک بند از عوامل ما نیست. ما در نهایت یک تبصره آوردیم و آن تبصره و تذکر را به همه عواملی که در آیین‌نامه آورده‌ایم، ترجیح و اولویت دادیم. از نظر ما توزیع متوازن مبنای علمی ندارد و فاقد مطالعات و پژوهش‌های قابل تأیید است.

نکته بعدی، موضوع فرهنگ‌سازی است که در پذیرش مخاطبان بسیار مهم و اساسی است که ما اساساً به این مهم نپرداختیم، جامعه را توجیه نکردیم و عوامل مان از این بحث مطلع نبودند و نمی‌دانستند چه باید کنند و چه اقداماتی انجام دهند. ما می‌گوییم هدایت تحصیلی، توصیه‌نامه است ولی در عمل ما الزام ایجاد می‌کنیم و دانش‌آموزان را ملزم می‌کنیم به آنجایی که ما می‌گوییم، بروند.

توصیه‌نامه، با الزام‌نامه و اجبارنامه خیلی فرق دارد. ما می‌گوییم شما ۱۲ تا اولویت دارید که دانش‌آموزان می‌توانند هر کدام از این ۱۲ مورد را انتخاب کنند. اینکه در اجرا دانش‌آموزی را ملزم کنیم که حتماً در اولویت پنجم ادامه تحصیل بدهد، درست نیست.

نکته دیگر که باید به آن اشاره کنم، موضوعی که به صورت شفاف در سند ذکر شده است، آموزش و پرورش ما نظام رسمی و عمومی است و به هیچ‌وجه متولی تعیین مشاغل کشور نیست.

مهندس زرافشان: پس برنامه درسی ملی چه می‌گوید؟

دکتر عابدینی: نمی‌گوییم آموزش و پرورش نباید به فکر آینده شغلی و آینده کشور باشد؛ بحث این نیست. می‌گوییم آموزش و پرورش نمی‌تواند از زیر بار مسئولیت شانه خالی کند. حتماً باید در این مورد زمینه‌سازی و هدایت کند.

سوال اصلی این است که این کار چه استلزاماتی داشت و به چه مواردی می‌بایست توجه می‌کردیم؟ یکی از مهم‌ترین این موارد که جزء ملاک‌های ما در آیین‌نامه هم هست، وجود مشاور واجد صلاحیت است و بر «واجد صلاحیت» بودن او تأکید شده است. باید از خود بپرسیم در کمتر از ۴ ماه، چه اتفاقی برای حضور

مشاوران واجد صلاحیت در مدارس افتاده است. اگر در هدایت تحصیلی مشاور واجد صلاحیت وجود نداشته باشد یا ضعیف باشد، آیا امکان اجرای این سیاست وجود دارد؟ شیوه‌نامه این آیین‌نامه باید تا دو ماه بعد از تصویب، تدوین و ارائه می‌شد و به تأیید کمیسیون می‌رسید. از نظر ما چون، این اقدام مشخص، امکان اجرا پیدا نکرد به مشکل برخوردیم. ما بدون توجه به الزامات آیین‌نامه، آن را اجرا کردیم. نمی‌توانیم به آیین‌نامه استناد کنیم و بعد نظر خودمان را اجرا کنیم.

مبحث بعدی من و سؤال این است که آموزش و پرورش در قبال هدایت تحصیلی وظیفه دارد یا نه. آیا وظیفه‌اش این است که دست دانش‌آموز را بگیرد و به اجبار بگوید باید بروی فلان رشته؟

به گفته خودتان در هدایت تحصیلی متوازن سهم رشته تجربی تا ده درصد کاهش پیدا کرد و سهم فنی‌وحرفه‌ای ۱۰ درصد اضافه شده است. آیا برای سال آینده می‌توانیم بگوییم به تناسب این افزایش، معلم واجد صلاحیت نیز به رشته فنی‌وحرفه‌ای اضافه شده‌اند؟ آیا اگر برای فنی‌وحرفه‌ای ۵ تا مدرسه ساخته‌ایم و ۱۰ هنرستان را تجهیز کرده‌ایم، وظیفه

دکتر احمد عابدینی: به نظر من عمده مشکلات ما در اجراست. باید نگاه کنیم که کدام قسمت اجرا مشکل دارد و آن‌ها را رفع کنیم



ماست که آدم‌ها را ترغیب کنیم که به هنرستان و فنی‌وحرفه‌ای بروند؟ چه اتفاقی در این ۶-۵ ماه در بحث تربیت معلم، تربیت نیروی انسانی، تجهیز فضا و امکانات افتاده است که به جای اینکه فقط با زبان الزام و اجبار با آن‌ها حرف بزنیم، دانش‌آموزان را ترغیب و تشویق کنیم؟ آیا آموزش و پرورش هیچ وظیفه‌ای در این مقوله‌ها ندارد؟

یکی از شعارهای اصلی آقای وزیر، «تفویض اختیار و تمرکززدایی» بود. اینکه من بیایم پشت درهای بسته، به عنوان مجری، سیاست توزیع متوازن را اعلام کنم و به منطقه و استان سهمیه بدهم و بگویم شما باید حتماً به این سمت بیایید، با سیاست‌های وزیر نیز تعارض دارد. این سیاست در دوره آقای حاج بابایی شکست خورد. دوستان اصرار داشتند که ۴۰ درصد، ۵۰ درصد از دانش‌آموزان را به فنی‌وحرفه‌ای ببرند. به محض اینکه وزیر عوض شد، همه آن‌هایی که به فنی‌وحرفه‌ای رفته بودند، دوباره برگشتند. چون ما تغییر رشته دادیم، سال آینده همه آن آدم‌هایی که آن‌ها را به زور به یک رشته دیگر می‌بریم، می‌گویند که ما می‌خواهیم تغییر رشته بدهیم. آنجا می‌خواهید چه کنید؟ وقتی طرحی را با عجله و بدون مقدمات و توجیه

عوامل خود (ولو بهترین طرح هم باشد) اجرا می‌کنیم، یکی از آفات بزرگ این است که مشکل درست می‌شود و دیگر طرح‌های موثر ما هم با بی‌تفاوتی مواجه می‌شوند. یک اشکال عمده این بود که زمان کمی برای توجیه عوامل داشتیم، که بتوانند کاملاً درگیر این موضوع شوند.

آقای حشمتی: من به‌عنوان یک مشاور، این سؤال را دارم که چرا ما سال‌های گذشته در بحث هدایت تحصیلی مشکل نداشتیم و امسال دچار مشکل شدیم؟ خانم مدیر خیلی راحت از معلم‌ها نمره‌ها را جمع می‌کردند. اولیا را نسبت به رشته توجیه می‌کردند و آن‌ها فرم پر می‌کردند و این هدایت اتفاق می‌افتاد.

محمد رضا حشمتی: ما هیچ برنامه‌ای برای منابع متکثر تربیت که منظور من مدیر مدرسه، معاون مدرسه، مشاور و معلم مدرسه، خود دانش‌آموز و اولیا است، نداشتیم



پس اینجا یک خلأ وجود دارد.

ما می‌گفتیم که جایگاه معلم راهنما این است که منابع متکثر تربیت را مدیریت کند. من در صحبت‌های جناب عابدینی این را دیدم. ما هیچ برنامه‌ای برای منابع متکثر تربیت که منظور من مدیر مدرسه، معاون مدرسه، مشاور و معلم مدرسه، خود دانش‌آموز و اولیا است، نداشتیم.

سؤال بعد من این است. ما مدلی را قبلاً طراحی کرده بودیم، سروصدای آن هم در مطبوعات درآمد که ما سال سوم را بر اساس «گروه» بگوییم. چرا با توجه به عدم آمادگی، و نبود استلزامات و اقتضائات لازم شتاب‌زده عمل کردیم تا گرفتار این مسئله شویم؟ اعتقاد من این است که سال ۹۵ باعث این مشکل ما شده است. منتها ما باید طرح را تدوین می‌کردیم. الان که متصدی هستیم، چرا نیامدیم این طرح را با توجه به مسئله‌ی زمان که مطرح می‌کنند، اجرا کنیم و آن را به آنجا شیفت کنیم که بتوانیم در این بازه‌ی زمانی هم برای بحث تربیت مشاور برای متوسطه اول فکری کنیم هم از جهت اطلاع‌رسانی برای منابع متکثر تربیت کاری کرده باشیم؟ ما در این قسمت‌ها بهتر می‌توانستیم کار کنیم.

دکتر مصطفوی: چرا ما در گذشته مشکل نداشتیم؟ چون در گذشته دو عامل بوده که الان در هدایت تحصیلی نیست؛ یکی اینکه دانش‌آموزان دوره متوسطه اول وقتی به دوره دوم می‌آمدند، با درس‌های واقعی روبه‌رو می‌شدند. فیزیک، ریاضی، شیمی و زیست. نمره هم نمره واقعی بود. دانش‌آموز نمره

می‌گرفت مثلاً ۱۱، ۵، ۷ و خودش می‌فهمید که به درد این رشته نمی‌خورد. بعد ما هم اجبار می‌کردیم؛ یعنی برای دانش‌آموز می‌زدیم کار دانش یا انسانی یا تجربی؛ بقیه را هم حذف می‌کردیم؛ یعنی آن فضا همچنان باقی بود. اما رویارویی دانش‌آموزان در دوره متوسطه دوم بر اساس نمره بود. می‌گفتیم اگر ۱۲ آوردی، می‌توانی بروی، اگر نه، نمی‌توانی.

دانش‌آموز هم چون نمره درس‌ها واقعی بودند، قبول می‌کرد و اصلاً به هدایت تحصیلی و مشاوره ما کاری نداشت. یکی از کلیدی‌ترین کارهایی که شاید در آیین‌نامه جدید انجام شد این بود که بررسی‌های مشاوره‌ای کم‌کم خودش را نشان داد. گفت: ۶۵ نمره، ۳۵ نمره. یعنی خودش عرض اندام می‌کند. چون شما اگر بخواهید هدایت تحصیلی را تحلیل کنید، این مهم است. شما وقتی نمره دوره متوسطه اول را نگاه می‌کنید، با نمره کتبی دانش‌آموز، یعنی آنچه در کارنامه است، به نمره کتبی نگاه می‌کنید (منظور نمره داخل برگه دانش‌آموز است) می‌بینید این نمرات خیلی تفاوت دارد؛ یعنی نمره مستمر و پایانی. نمره مستمر جمع می‌خورد. این جمع ۸ نمره تفاوت دارد. یعنی دانش‌آموز ما میانگین نمراتش در کارنامه بالای ۱۶، ۱۷ است ولی در برگه که نمره نهایی شما در جداولی که به متوسطه اول دادید، و در چهار درس ریاضی میانگین ۱۱/۷ بود.

مثلاً در بوشهر میانگین ریاضی پایه نهم، ۹/۷ و در تهران که از همه شهرها بالاتر بوده، ۱۴ است. در هشتم و هفتم هم میانگین همین بود. ما نمره‌ای که در هدایت تحصیلی استفاده کردیم، که آقای مدیر فرمودند همه درس‌ها ۲۰ است ولی شما فنی و حرفه‌ای دارید، این طور نبوده است.

در هدایت تحصیلی نمره‌ای که استفاده شد، نمره کتبی دانش‌آموز بود. می‌گویند شما در مدل چگونه طراحی کردید؟ ما در مدل این‌گونه طراحی کردیم؛ به دانش‌آموزی که نمره ریاضی‌اش در چارک اول باشد، یعنی تا ۱۴، ۱۵، به چشم دانش‌آموز کار دانش نگاه می‌کنیم. از نمره ۱۴ تا ۱۷ فنی و حرفه‌ای را به او پیشنهاد می‌دهیم. از ۱۷ به بالا درس‌های نظری است و در دنیا هم این تقسیم‌بندی پذیرفته شده است تا ۳۵ درصد. یک عامل ۳۵ درصدی ما این بوده است. طبیعی است وقتی میانگین نمرات یازده باشد، جهت‌گیری‌ها پایین می‌آید. یعنی شما دانش‌آموز را به هدایت می‌کنید. اختلالات یادگیری ما در متوسطه اول، یازده درصد است. این رقم سنگینی است؛ یعنی با نظام ارزشیابی توصیفی ما جواب نداده است و ما نمی‌خواهیم این موضوع را قبول کنیم. در واقع، با نظام ارزشیابی فعلی، دانش‌آموزان را بد راهنمایی می‌کنیم.

بعد برای اینکه مشکل را حل کنیم، در آیین‌نامه جدیدی که در شورای عالی تصویب شده است، گفته‌ایم که دانش‌آموز با ۸ تا تجدیدی می‌تواند از دوم به سوم برود. ما به دست خودمان، مشکلات را ساده می‌کنیم.

هدایت تحصیلی به این موارد نگاه نمی‌کند و اصلاً با این موضوعات کاری ندارد.

هدف هدایت تحصیلی، گفتن استعداد، علاقه و نظر و ... است.

انلداد محمدزاده صدیق

اشاره

اکرم عامری دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی است و نزدیک به دو دهه در آموزش و پرورش مشغول به فعالیت بوده است. بیشترین سوابق کاری او در هنرستان‌ها بوده اما از سال گذشته، مدیریت مدرسه در مقطع متوسطه را پذیرفته است. او مدیر مدرسه عرفان در شهرری است. مدرسه تحت مدیریت او دارای مقاطع متوسطه اول، دوم و کارودانش است. عامری معتقد است که سوابق کاری اش در هنرستان‌ها در مدیریت چنین مرکزی مؤثر است. به گفته عامری، در جامعه صالح پیوندها خشونت‌آمیز یا انتفاعی نیست، بلکه ارتباط میان اعضای جامعه به ارزش‌های انسانی و اخلاقی، معرفت، محبت و اطاعت از خداوند معطوف است. او نقطه کوچک چنین جامعه‌ای را مدرسه صالح می‌داند و برای ایجاد چنین مدرسه‌ای تلاش می‌کند.

جامعه صالح مدارس صالح

گپ و گفتی با اکرم عامری
مدیر دبیرستان عرفان، شهرستان‌ری





برای ورود به بحث، مدرسه صالح را تعریف کنید.

طبق سند تحول آموزش و پرورش، مدرسه محیط اجتماعی سازمان یافته‌ای است که دانش‌آموزان برای کسب مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی، اجتماعی و خانوادگی و وصول به مرتبه‌ای از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همه ابعاد، در آن حضور پیدا می‌کنند. از طرفی، با توجه به اینکه شأن اجتماعی حیات طیبه در مفهوم جامعه صالح تجلی می‌یابد، مدرسه باید محل تجربه حیات طیبه و آماده شدن دانش‌آموزان برای تحقق مراتب آن در همه ابعاد و ورود به جامعه صالح باشد.

چنین مدرسه‌ای چه ویژگی‌هایی دارد؟

ساده‌زیستی، پالایش، متناسب‌سازی، تعادل، انعطاف‌پذیری و وجود رابطه احسان و عدالت در مدرسه و در ارتباط با دانش‌آموزان از جمله ویژگی‌های چنین مدرسه‌ای است. ایجاد بستر مذهبی و فرهنگی با برنامه‌های متنوع و برگزاری کلاس‌های آموزشی با توجه به نیاز دانش‌آموزان در منطقه در جهت متناسب‌سازی مدرسه و دانش‌آموزان در چنین مدرسه‌ای مطرح است. همکاری دانش‌آموز در اداره امور مدرسه در بخش پالایش قابل طرح است. تعادل بین کلاس‌های آموزشی، کارآفرینی، کار عملی و آموزش احکام و قرآن و... نیز مدنظر است و عدالت تربیتی بر پایه وجود مربیان و مدیران دلسوز در مدرسه صالح تعریف می‌شود. سرمایه‌های انسانی در آموزش و پرورش عامل مهم در اجرا و تحقق مراتب حیات طیبه‌اند. یکی از این سرمایه‌ها مربیان هستند. در مدرسه صالح، مربیان به سبب کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و وصول به مرتبه شایسته‌ای از حیات طیبه مسئولیت هدایت دانش‌آموزان را برعهده دارند و در حقیقت، نقش اصلی را در طراحی و اتخاذ تدابیر و اقدامات زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت دانش‌آموزان و مربیان برعهده دارند. طبق آنچه در سند تحول آموزش و پرورش مطرح شده است، سندیت و مرجعیت نظری و عملی مربیان در فرایند تربیت ناشی از مسئولیت و شایستگی اخلاقی - حرفه‌ای آن‌هاست و باید با تأسی از سیره تربیتی انسان کامل شکل بگیرد. از جمله سرمایه‌های انسانی چنین مدرسه‌ای مدیران صالح و شایسته هستند که هدایت و رهبری مدارس را برعهده دارند.

عملکرد بهره‌مندی از شیوه مدرسه صالح در مدرسه تحت مدیریت شما چگونه بوده است؟

اولین سال مدیریت من در این مدرسه، با ارائه طرح تعالی مدیریت به این مدرسه هم‌زمان شد. با توجه به اینکه در کنار اجرای این طرح می‌بایست فعالیت‌های گسترده‌ای در مدرسه انجام شود، سعی کردم با توجه به سوابق قبلی‌ام بخش گسترده‌ای از فعالیت‌هایم را به این مدرسه انتقال دهم. یکی از این فعالیت‌ها اجرای بندهای سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی در قالب و پوشش برنامه‌های درسی عادی مدرسه بود. کوشیدم شاخصه‌های مدرسه صالح را به صورت عملی در مدرسه اجرا کنم و بهترین و بارزترین کاری که در این زمینه در مدرسه انجام شد، اعتمادسازی بین کارکنان مدرسه و دانش‌آموزان بود. با توجه به اینکه دانش‌آموزان این محله دچار مشکلات فوق‌العاده عاطفی و خانوادگی از طرفی و فقر مالی از طرف دیگر، هستند. مسائل آن‌ها خاص و بسیار است. بنابراین، سعی کردیم از طریق مدرسه مشکلات عاطفی دانش‌آموزان را تا حدودی پوشش دهیم و خلأ ایجاد شده در زندگی آن‌ها را پر کنیم. این‌گونه توانستیم رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد بین بچه‌ها و مدرسه ایجاد کنیم. متناسب‌سازی و ساده‌سازی فضای مدرسه، بچه‌ها را جذب مدرسه کرد. این‌گونه بچه‌ها خلأ خانوادگی و عاطفی‌شان را در مدرسه پوشش می‌دهند. این موضوع باعث شد که ما در کنار کادر اجرایی، کادر قوی و قابل اعتمادی از دانش‌آموزان داشته باشیم. یکی از بهترین شاخصه‌هایی که در مدرسه به خوبی اجرا شد، «طرح مدام» شامل همکاری دانش‌آموزان در اجرای امور مدرسه بود که نتیجه همدلی، تناسب و ساده‌سازی در مدرسه است. اجرای این طرح سبب شد دانش‌آموزان در کارها مسئولیت‌پذیرتر شوند و این از اصلی‌ترین گام‌هایی بود که در مدرسه برداشته شد و نتیجه خوب و موفقیت‌آمیزی نیز داشت. یکی دیگر از اموری که در سند تحول بر آن تأکید شده، اجرای فعالیت‌های عملی ضمن تدریس دروس نظری به دانش‌آموزان است. با توجه به اینکه پایه درسی دانش‌آموزان ضعیف بود و به دلیل مشکلات بسیار خارج از مدرسه، توان این را که سر کلاس درس به مفاهیم درسی گوش بدهند نداشتند، درس‌ها را عملی کردیم، فضا را تغییر دادیم و ۹۰ درصد دروس به صورت هوشمند در تنها کلاس هوشمند این مدرسه ارائه شد و دانش‌آموزان خودشان مفاهیم درسی را ارائه می‌دادند. به این ترتیب آن‌ها، از حالت شنو بودن، خارج شدند. دو نمایشگاه محتوای الکترونیک خروجی ارائه دروس به صورت هوشمند بود؛ در حالی که قبل از آن، بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌دانستند که اصلاً کامپیوتر و برد چیست. با اجرای طرح‌های یاد شده،





را داشته باشد و مخالفان را تحمل کند. از طرفی، در تصمیم‌گیری شجاعت داشته باشد، در امور استوار باشد و در برابر مشکلات و ناملازمات و پاسداری از حقوق مردم توانا باشد. خود را از تمایلات نفسانی و خواهش‌های پست حفظ کند و حق را به حق‌دار بدهد و از تبعیض پرهیز کند. پاکی و دور بودن از آلودگی‌های نفسانی، دنیادوستی، خودخواهی، خودمحوری، انحصارطلبی، خودرأیی، ریاست‌طلبی، قدرت‌پرستی و شهرت‌طلبی نیز از جمله مواردی است که مدیران شایسته و صالح از آن‌ها دور هستند. همچنین از دیدگاه امام خمینی (ره) خدمتگزاری، مسئولیت‌پذیری، شایستگی‌های فردی، پاسخ‌گویی در برابر خدا، مردم و قانون، اسلامی بودن، مردمی بودن و بی‌توجهی به منافع شخصی از جمله ویژگی‌های مدیران شایسته مطرح شده است. مدیر مدرسه صالح در آموزش و پرورش، به سطوح مختلف شایستگی، شامل شایستگی‌های فردی، سازمانی و راهبردی نیازمند است تا بتواند صلاحیت و شایستگی لازم برای اداره مدرسه صالح را داشته باشد.



ارکان و سطوح شایسته‌محوری مدیر در مدرسه شامل چه مواردی است؟

ابتدا مدیر باید شایسته‌خواه باشد و در واقع، فرهنگ استفاده از شایستگان و ارج نهادن به آن‌ها را داشته باشد. دوم اینکه باید شایسته‌شناس باشد و مؤثرترین روش‌های یافتن افراد شایسته و قابل را به کار گیرد. او باید بتواند شایسته‌گزینی کند و مناسب‌ترین و با قابلیت‌ترین افراد را از بین داوطلبان انتخاب کند. استفاده از افراد در جایگاه شغلی مناسب در مسیر شایسته‌گماری مدیر است و آموزش و پیشرفت حرفه‌ای مستمر افراد شایسته نیز در توانایی شایسته‌پروری مدیر قرار دارد. با استفاده از سطوح شایستگی، می‌توان سطح شایستگی افراد را شناسایی کرد و میزان شایستگی لازم برای هر رده از مدیران را مشخص نمود.

اگر نکته‌ای باقی مانده است، مطرح کنید.

بعضی از بچه‌هایی که در مناطق محروم زندگی می‌کنند، توانمندی‌های بسیاری دارند و فقط نیازمند توجه ویژه‌اند. این بذل توجه مورد نیاز و بسیار مهم است و من امیدوارم بتوانم در مسئولیتی که پذیرفته‌ام، این توجه خاص و ویژه را به دانش‌آموزان مدرسه داشته باشم.

همان‌ها نمایشگاه‌هایی برگزار کردند که در سطح منطقه عالی بود. دانش‌آموزان دروسی از جمله هنر، کار و فناوری، علوم تجربی و حتی ادبیات را به صورت عملی و کارگاهی تجربه کردند که خروجی‌های آن برای حضور در «نوجوان خوارزمی» معرفی شدند و در آن حضور یافتند. رتبه‌های خوب و ارزنده‌ای نیز کسب کردند. این موضوع برای ما بسیار قابل توجه بود و رضایت دانش‌آموزان و همکارانمان را در پی داشت. همه این موفقیت‌ها به این دلیل بود که ما به بندهای مصوب طرح تعالی - که در اختیار همه مدیران داشت، اهمیت بیشتری دادیم و آن‌ها را عملیاتی‌تر نیز کردیم.

در روند ایجاد رابطه و تعامل بین مدرسه و دانش‌آموزان، به چه مواردی اشاره می‌کنید؟

برگزاری کلاس‌های روخوانی و روان‌خوانی قرآن به صورت اجباری برای دانش‌آموزان بود که البته در شروع این طرح با مقاومت خانواده‌ها روبه‌رو شدیم اما در ادامه به نتایج بسیار ارزنده و خوبی رسیدیم. مدرس از حوزه علمی در مدرسه حضور می‌یافت و در هفته سه جلسه روخوانی، روان‌خوانی قرآن و آموزش احکام را بعد از ساعات موظف داشتیم.

یکی از معضلات جوان‌های امروز ما ناآشنایی با احکام است. معتقدم که آنچه در قالب مبحث «همگام با قرآن» در طرح تعالی مطرح شده است، کافی و پاسخ‌گوی نیازهای دانش‌آموزان به مسائل شرعی، احکام دینی و آموزش قرآن نیست. آنچه در ساعات درسی و سر کلاس‌ها نیز مطرح می‌شود، کافی و کامل نیست. گاهی هم خود معلم‌ها با مفهوم آیات قرآنی ناآشنا هستند و در مواردی معلم‌های دینی و قرآن ما در این بخش ضعف بسیاری دارند و این ضعف را به دانش‌آموز هم منتقل می‌کنند!

از جمله ویژگی‌هایی که برای مدارس صالح اشاره کردید، مدیر شایسته بود. چنین مدیری چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد.

از دیدگاه سیره نبوی، مدیر شایسته باید دارای پنج ویژگی درایت، معرفت، عدالت، قوت، و سلامت باشد. مدیر شایسته و صالح باید درک صحیحی از امور گوناگون، فهم عمیق مسائل، خردورزی، دوراندیشی، همه‌جانبه‌نگری، تدبیرورزی، تصمیم‌گیری و عمل درست داشته باشد. چنین مدیری باید از معرفت و دانش لازم برخوردار باشد، تحمل بار امانت اداره امور





عکس: رضا مستندی

مدیریت با چاشنی هنر

گپ و گفتی با علیرضا مدبری
مدیر دبستان پسرانه سما مشهد

شعر گفتن را از چه زمانی آغاز کرده‌اید؟

○ خداوند از همان سال‌های اولیه نوجوانی به من ذوق شاعری هدیه کرد. یادم هست اولین بار که شعر گفتم، دانش‌آموز سال سوم متوسطه در رشته فرهنگ و ادب بودم. اولین شعر من با عنوان «هجرات امام» درباره ارتحال حضرت امام (ره) بود که آن سال در مسابقات دانش‌آموزی رتبه اول را در شهرستان گناباد به دست آورد.

تعریف شما از مدیریت چیست؟

○ تعریف من از مدیریت، رهبری است. مدیر مدرسه باید یک رهبر خوب باشد و خوب رهبری کند. منظورم از رهبری خوب این است که کارها را میان کارکنان مدرسه طوری تقسیم کند که کار خودش فقط هدایت و رهبری باشد. مدیر مدرسه نباید مجری همه کارها بشود؛ زیرا اگر مجری همه کارها باشد، نظارت و هدایت او کم‌رنگ خواهد شد.

من در سال‌های اول که مدیر یک مدرسه راهنمایی در تربت جام بودم، فکر می‌کردم که بیشتر کارها را خودم باید انجام دهم و دیگران شاید نتوانند آن کاری را که من می‌خواهم انجام دهند. بنابراین، نقش اصلی را در اجرای کارها خودم ایفا می‌کردم، ولی بعداً متوجه شدم که با این روش از خیلی از کارهای مدیریت جا می‌مانم. به اعتقاد من، تقسیم کار درست، راهنمایی عالمانه و

علیرضا مدبری، مدیر دبستان ابتدایی پسرانه سما در مشهد است. او در سال ۱۳۵۱ در کافک گناباد متولد شده و دارای مدرک کارشناسی آموزش ابتدایی و دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی است.

مدبری از سال ۱۳۷۶، فعالیت آموزشی خود را در تربت جام آغاز کرده و دارای ۱۹ سال سابقه کار (آموزشی، مدیریتی و اداری) است. او شعر نیز می‌گوید و معتقد است کار مدیریت مدارس با زبان شاعری و هنر بهتر پیش می‌رود.

گفت‌وگویی همکار مجله «نصرالله دادار» با ایشان را بخوانید تا ببینید که هنر چگونه می‌تواند به مدیران کمک کند.

نظارت دقیق می‌تواند موفقیت مدیر را تضمین کند؛ نه تنها در کار مدیریت مدرسه بلکه در هر نوع کار مدیریتی.

بین هنر و مدیریت چه ارتباطی قائل هستید؟

هنر، عشق، علاقه و خلاقیت حاصل یک روحیه لطیف است. آمیخته شدن خلاقیت و روحیه لطیف می‌تواند تأثیر خوبی در مدیریت داشته باشد؛ مثلاً من در زمانی که معلم یا مدیر مدرسه بودم، برای شعرهایم آهنگ‌سازی می‌کردم و سرود طراحی می‌کردم و با بچه‌های مدرسه و کلاس گروه سرود تشکیل می‌دادم که تأثیر آن در کلاس و مدرسه خیلی زیاد بود و در مسابقات فرهنگی هنری آموزش و پرورش هم مقام‌های خوبی کسب می‌کردیم.

من چند شعر با عنوان «معدن تقواست علی(ع)»، «امام مهربانی جز علی(ع) نیست» و «دهه فجر» داشتم که روی آن‌ها آهنگ ساخته بودم و آن‌ها را در مدرسه و بیرون از مدرسه با بچه‌ها اجرا می‌کردیم. این کار اثر بسیار خوبی در روابط من با بچه‌ها، کارکنان و معلمان مدرسه داشت؛ چون یک فضای هنری معنوی ایجاد می‌کرد که موجب نزدیکی ما به هم می‌شد. همه ما از بودن با هم لذت می‌بردیم. همین فضا موجب می‌شد که همکاران، معلمان و بچه‌ها با مشارکت در کارهای مدرسه، آن‌ها را بهتر انجام دهند. من درس «دهقان فداکار» را به صورت شعر درآورده بودم که این کار موجب شده بود بچه‌ها این درس را بهتر یاد بگیرند.

یک روز سرد پاییز
دهقان به خانه می‌رفت
خورشید خوب و زیبا
نزدیک لانه می‌رفت
دانی تو نام او را
آن مرد ریزعلی بود
فامیل ریزعلی هم
آقای خواجه‌بوی بود
در دست خسته او
فانوس بود آنجا
نور ضعیف فانوس
از دور بود پیدا
این داستان جالب
در اصل واقعی بود
کار بزرگ دهقان
از خود گذشتگی بود

می‌خواهم بگویم که فضا، جو روانی و روابط عاطفی و معنوی بر پیشبرد هر کاری مؤثر است. چه کار مدیریتی باشد، چه کار معلمی.

مدیری که خلاقیت و روحیه هنری یا روحیه لطیف دارد، بهتر می‌تواند با دانش‌آموزان، معلمان، کارکنان و اولیا ارتباط صمیمی برقرار کند؛ تا اینکه بخواهد با عصبانیت و اخم آن‌ها را مجبور به انجام دادن کاری کند.

من قبل از اینکه معلم بشوم، یک کار آزاد داشتم. همان زمان هم یک بیت شعری را که روی تخته سیاه دانشگاه نوشته شده

بود، با خط خوش نوشته بودم و بالای سرم در محل کارم نصب کرده بودم:

نیکی کن و خوشحال باش به آرامش وجدان
بگذار بگویند فلانی بد دنیااست

این همواره الگویی برای من در مسیر کارم بوده است و هر جا که رفته‌ام این شعر را بالای سرم نصب کرده‌ام. وقتی هم که به آموزش و پرورش آمدم، این شعر را در مدرسه نصب کردم و آن، سرلوحه و ملاک من برای انجام کارها بود. همین کارها موجب شد که اولیا همواره به من ابراز محبت کنند.

من معتقدم برقراری ارتباط صمیمی با اولیا، دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان در فضای هنری و شعر و شاعری و عاطفی بهتر برقرار می‌شود. همین نکته باعث می‌شود که آن‌ها بهتر و بیشتر به وظایفی که برعهده دارند، عمل کنند؛ کارها در این فضا بهتر پیش می‌رود و موفقیت زودتر حاصل می‌شود. کارکنان مدرسه، معلمان و اولیا در حقیقت کمک و یار مدیر در انجام کارها هستند. نکته دیگری که می‌خواهم به آن اشاره کنم این است که یکی از آثار پربرکت و خوب هنر این است که مانع فرسودگی و خستگی مدیر در انجام وظایفش می‌شود. چون او با عشق و علاقه کار می‌کند و عشق و علاقه، نیروبخش است.

مهم‌ترین مسئله‌ای که امروز مدیران مدارس با آن روبه‌رو هستند، چیست؟ شما برای حل این مسئله چه کرده‌اید؟

به نظرم، امروز همه امکانات برای ارائه آموزش خوب فراهم است. معلم خوب، محتوای کتاب‌های درسی خوب، برنامه‌ها و ...

تنها نگرانی‌ای که امروز برخی از مدیران یا معلمان مدارس دارند، تداوم تغییر و نبود ثبات در نظام آموزشی است. تغییرات متعدد در آموزش و پرورش نگران‌کننده شده است. هنوز عده‌ای از معلمان، ارزشیابی توصیفی را به طور کامل نپذیرفته‌اند و مدیران باید آن‌ها را درست توجیه کنند.

یکی از کارهایی که مدیران می‌توانند برای حل این مشکلات انجام دهند، این است که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را خوب بخوانند و شرایطی را برای معلم، دانش‌آموز و اولیای آن‌ها فراهم کنند که آن‌ها هم به جزئیات این سند اشراف داشته باشند تا بتوانند با همکاری یکدیگر، به آن‌ها خوب عمل کنند و نتیجه خوب بگیرند.

امروز رشد و یادگیری بچه‌ها در دوره ابتدایی، نسبت به نظام قدیم خیلی بهتر شده و سرعت یادگیری آن‌ها بالا رفته است. پس، اصل طرح خوب است؛ فقط باید در اجرای آن خیلی دقت کنیم و همکاران و معلمان و اولیا را درست توجیه نماییم.

همان‌طور که خوش خطی یک معلم و یا خوش صدایی او باعث می‌شود فرایند تدریس وی اثربخش‌تر و جذاب‌تر شود، یک مدیر نیز می‌تواند با داشتن یک مهارت ویژه و یک برجستگی اجتماعی مانند شاعری، نوازندگی، خوش صدایی، و سابقه پهلوانی و ... در بین کارکنان خویش جذابیت خاصی داشته باشد. لذا توصیه می‌شود مدیران در کسب مهارت‌های بالای اجتماعی خویش بکوشند.



در جریان امور قرار دادن و مطلع نگاه داشتن مافوق

یک پیرو خوب همواره می‌کوشد اطمینان حاصل کند که مافوق اطلاعات کاملی در مورد پیشرفت‌های کاری دارد. پیرو خوب هرگز اجازه نمی‌دهد که مافوق اطلاعات مربوط به کار او را از دیگران کسب نماید و سعی می‌کند همیشه شخصاً اطلاعات درست و کاملی در مورد نحوه انجام کار و پیشرفت‌های مربوط را به مافوق خود بدهد. یک پیرو خوب می‌داند در صورتی که مافوق توسط او

در موقعیت‌های مدرسه‌ای، مدیران، معاونان و معاونان بر حسب شرایط در موقعیت پیروی و تبعیت قرار می‌گیرند. تردیدی نیست که پیشرفت فعالیت‌های مدرسه تابعی از کیفیت عملکرد همه همکاران است، لیکن این سؤال مطرح است که تا چه حد این کیفیت عملکرد فردی، حاصل توجه کافی به نقش خود به عنوان یک زیردست و پیرو است؟ منظور از توجه کافی به نقش خود به عنوان زیردست، تسلط بر مجموعه مهارت‌هایی است که اثربخشی فرد سازمانی را به عنوان پیرو بهبود و ارتقا می‌بخشد. در ادامه، بعضی از مهارت‌های مربوط به هنر پیروی خوب معرفی شده‌اند.

در نظر گرفتن موقعیت مافوق

مادامی که در مقام پیرو، فشارهای شغلی و مسئولیتی مافوق مورد توجه قرار نگیرد، در پاسخ‌گویی به نیازهای او توفیقی حاصل نخواهد شد. برای درک این وضعیت، می‌توان برای لحظاتی سؤال‌های زیر را به‌طور ذهنی مرور کرد.

مافوق واقعاً قصد دارد چه کاری انجام دهد؟ هم‌اکنون تحت چه فشارها و تنگناهایی قرار دارد؟ او از سوی رؤسا و مدیران هم‌ردیف خود تا چه اندازه مورد حمایت قرار دارد؟ مهم‌ترین و مشکل‌ترین بخش‌های مسئولیت او کدام‌اند؟ مرور این پرسش‌ها و اندیشیدن در مورد پاسخ‌های احتمالی آن‌ها مهارتی را در زیردست تقویت می‌کند که به واسطه آن می‌تواند دقیقاً در جایی که مافوق نیاز دارد، به یاری او بشتابد.

معمولاً در روابط سازمانی، پدیده‌های ارتباطی را از منظر یک مافوق و عمدتاً رهبری مورد بررسی قرار می‌دهند. در مورد اصول، مهارت‌ها و روش‌های رهبری مؤثر اطلاعات زیادی تولید شده لیکن کمتر مشاهده شده است که به این روابط از دید مادون توجه شود. در واقع، هنر پیروی و تبعیت برای مطالعه و پژوهش، موضوعی نامعمول به نظر می‌رسد؛ در حالی که این مسئله دقیقاً نیمه پنهان تضمین اثربخشی روابط سازمانی است. بدون تردید، نادیده گرفتن پدیده پیروی خوب، خطا و انحرافی مهم در برنامه‌های آموزشی مدیریت نیز محسوب می‌شود اساساً افراد سازمانی بیش از رهبری کردن در حال پیروی و تبعیت‌اند. حتی زمانی که شخص در جایگاه یک مقام مسئول قرار دارد و منبع قدرت محسوب می‌شود نیز در حال تبعیت از تصمیم‌های مقامات بالاتر از خود است.

کلیدواژه‌ها: پیروی، تبعیت، مافوق، مسئولیت‌پذیری

دکتر علی خلخالی

رئیس دانشگاه آزاد اسلامی رامسر

هنر پیروی

از روند کارها اطلاع پیدا نکند و به همین دلیل نتواند پاسخ‌گوی مقامات بالاتر و سایرین باشد، یک بازنده است.

انطباق با سبک ارتباطی مافوق

یک پیرو مؤثر تلاش می‌کند که به منظور افزایش تبادل اطلاعات میان خود و مافوق، آنچه را از او به عنوان گیرنده و یا فرستنده پیام می‌داند، برای درک معنا به کار گیرد. درک شگردهای ارتباطی و نیز زمان‌های مناسب ارتباط با مافوق می‌تواند در کاهش سوء تفاهم‌های ارتباطی مؤثر واقع شود. پیروان لازم است آگاهانه ابعاد مختلف ارتباط را مورد توجه قرار دهند تا نسبت به درک متقابل بین خود و مافوق اطمینان حاصل نمایند.

درک انتظارات مافوق

بسیاری از افراد تصور می‌کنند و انتظار دارند که سرپرستان به‌طور مرتب مسئولیت‌ها و استانداردهای عملکردی را برایشان روشن سازند؛ در حالی که این تصور و توقع در بسیاری از موقعیت‌ها نمی‌تواند صحیح و منطقی باشد. اساساً تیپ‌شناسی افراد در شرایطی که دستورالعمل‌های کافی و روشن در مورد استانداردهای عملکردی دریافت نکنند، متفاوت است. بعضی افراد از وضعیت موجود شکایت و اظهار نارضایتی می‌کنند و بعضی دیگر، در جست‌وجوی راه‌حلی برای این موضوع برمی‌آیند. گروه دوم مرتب سؤال می‌کنند و رفتارها را مورد مشاهده قرار می‌دهند تا دریافت معتبری از انتظارات مافوق خود دریافت نمایند. تیپ دوم نمونه‌ای از یک پیرو خوب است که اغلب تلاش می‌کند درخواست‌های مافوق را پیش‌بینی کند و در پاسخ‌گویی به او پیش‌دستی نماید.

ارائه تصویری مثبت و منصفانه از مافوق به

دیگران

مواقع زیادی پیش می‌آید که مافوق قادر به برآوردن خواسته‌های زبردستان خود نیست و یا بنا به دلایلی نمی‌تواند با طرح‌ها و پیشنهاد‌های آن‌ها موافقت کند. یک پیرو خوب می‌کوشد ضمن درک دلایل این عدم موافقت، در بیان این موضوع به دیگران منصفانه عمل کند. گفتن این عبارت که «من سعی خودم را کردم ولی رئیس با پیشنهادم موافقت نکرد» و یا نسبت دادن صفات

نامطلوب به مافوق و بد جلوه دادن او، نشانه‌های بارزی از پیروی و تبعیت بد است.

قابل اعتماد بودن برای مافوق

بدیهی است که رهبران و مدیران طالب افرادی قابل اعتمادند ولی تجربه نشان می‌دهد تعداد چنین افرادی کم است. یک پیرو قابل اعتماد باید بتواند بدون نظارت و سرپرستی، کارش را با دقت انجام دهد. در ورود و خروج، حضور در جلسات و انجام امور، وقت‌شناس باشد. نسبت به توانایی‌های خود نگرشی واقع‌بینانه داشته باشد و وظایف دشوار را با کمال میل و داوطلبانه بپذیرد؛ به ویژه مواردی که موجب کاهش فشار وارده بر مافوق می‌شوند.

مسئولیت‌پذیری

یک پیرو خوب مسئولیت‌های خود را صادقانه می‌پذیرد؛ درصد توجه شکست‌هایش بر نمی‌آید و از بهانه تراشی‌هایی مانند عدم مشارکت دیگران و یا کمبود منابع و تجهیزات اجتناب می‌کند و متعاقباً اعتراضی نیز به مافوق نخواهد داشت. اساساً مسئولیت‌پذیری فعال فراتر از انجام دادن مسئولیت‌های روزانه است.

خود انتقادی

یک پیرو خوب مرتباً صحت فرایندهای کاری را بازبینی می‌کند و انتظار ندارد که فقط مافوق، کمبودها و نقاط ضعفش را مرتباً به او گوشزد کند؛ زیرا دلایل متعددی وجود دارد که مافوق نتواند بازخوردهای کافی و یا به موقع به فرد سازمانی عرضه نماید. خودانتقادی فرایندی است که طی آن، شخص ابتدا به درون خود رجوع می‌کند و سپس خود را در حدی معقول مورد نقد قرار می‌دهد. پیروان مؤثر آیینة اعمال خود هستند و رفتارهایشان را از زوایای مختلف مورد مشاهده قرار می‌دهند. آن‌ها به‌طور مستمر در جست‌وجوی بازخورد از مافوق، هم‌قطاران و زیردستان‌اند تا از میزان و نوع تأثیر خود بر دیگران آگاه شوند. خود انتقادی پیرو، مهم‌ترین مهارت در هدایت روابط بین او و مافوق است.

خلاصه

رهبری مؤثر بدون پیروی و تبعیت ماهرانه افراد تحت رهبری، تحقق و عینیت نخواهد یافت. در واقع، در کنار هر رهبری کارآمد باید پیروان کارآمدی نیز باشند؛ یعنی، همان اندازه که رهبری مؤثر می‌تواند منجر به بهبود عملکرد زبردستان شود، پیروان مؤثر نیز می‌توانند بهبود عملکرد رهبران را تضمین کنند. البته باید توجه داشت که پیرو خوب بودن معادل برخورداری از دانش تخصصی نیست بلکه هنر پیروی خوب مجموعه مهارت‌هایی فراتر از توانمندی‌های تخصصی است. در این میان، افراد سازمانی کمتر برای پیروی و تبعیت خوب آموزش می‌بینند. مقاله حاضر کوشیده است تا به مدیران، معاونان و معلمان مدارس - به‌طور خاص - و به همه افراد سازمانی یادآوری کند که چگونه می‌توان به جای تلاش همه جانبه برای ارتقا در سلسله مراتب با هدف بهبود عملکرد سازمان، با تمرین مهارت‌های مربوط به هنر پیروی و تبعیت، به‌طور مؤثرتری در مسیر بهبود عملکرد سازمان گام بردارند.



مطالعاتی برای مقایسه، یادگیری و الگوگیری!

پای صحبت عباس معدن دار آرانی، درباره شکل گیری انجمن آموزش و پرورش تطبیقی ایران

انلدار محمدزاده صدیق

اشاره

عباس معدن دار آرانی، دکترای آموزش و پرورش تطبیقی و فوق دکترا از دانشگاه هنگ کنگ، عضو هیئت علمی دانشگاه لرستان و همچنین رئیس هیئت مدیره انجمن آموزش و پرورش تطبیقی ایران است. با وی درباره انجمن تازه تاسیس آموزش و پرورش تطبیقی گفت و گویی انجام داده ایم که چکیده آن در پی می آید. در این گفت و گو، لیدا کاکیا، دکترای آموزش و پرورش تطبیقی، از جمله مؤسسان انجمن یاد شده نیز حضور داشت.

لطفاً انجمن آموزش و پرورش تطبیقی ایران را معرفی کنید و درباره فعالیتها و اهداف آن توضیح دهید.

درس آموزش و پرورش تطبیقی در دوره های کارشناسی و کارشناسی ارشد ایران در قالب یک درس دو و سه واحدی در گرایش های علوم تربیتی ارائه می شود اما کارشناسی ارشد آموزش و پرورش تطبیقی، تنها در دانشگاه علامه طباطبایی وجود دارد. در حالی که در کشورهای پیشرفته دنیا رشته آموزش و پرورش تطبیقی و پژوهش های تطبیقی در آموزش و پرورش به ویژه در دو - سه دهه اخیر روندی رو به رشد داشته و همین روند رو به رشد سبب شده است که انجمن های ملی آموزش و پرورش تطبیقی در کشورهای مختلف تشکیل شود. شاید در حال حاضر بیش از ۳۳ انجمن ملی آموزش و پرورش تطبیقی در دنیا داشته



باشیم. در این میان، برخی از کشورها نظیر چین دو انجمن آموزش و پرورش تطبیقی دارند؛ یکی با عنوان آموزش و پرورش تطبیقی چین و دیگری تطبیقی هنگ کنگ. اما در کشور ما به رغم اینکه پژوهش‌های تطبیقی در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی روند بسیار رو به رشدی داشته و یکی از حوزه‌های مورد علاقه پژوهشگران است، رشد علمی این رشته کم بوده است. یکی از ابزارهای لازم در رشد این رشته، تأسیس انجمن آموزش و پرورش تطبیقی است که نه تنها می‌تواند خواسته ملی پژوهشگران ایرانی باشد، بلکه یک خواست بین‌المللی به منظور برقراری ارتباط با پژوهشگران علوم تربیتی و کسانی است که علاقه‌مندند با بحث‌های تطبیقی در حوزه آموزش و پرورش آشنا شوند.

به نظر شما، چرا ایجاد انجمن آموزش و پرورش تطبیقی ایران می‌تواند یک خواسته ملی برای پژوهشگرانی ایرانی و همچنین یک خواست بین‌المللی باشد؟

این انجمن مرکزی برای برقراری ارتباط میان پژوهشگران ایرانی و پژوهشگران کشورهای دیگر است و از این جهت می‌توان گفت که یکی از وجوه تمایز انجمن علمی آموزش و پرورش تطبیقی ایران و سایر انجمن‌های علمی در ایران، بعد بین‌المللی آن است. در این رابطه، ان شاء الله از استادان خارجی برای سفر به ایران دعوت خواهیم کرد و همچنین سمینارها و کارگاه‌هایی را برگزار خواهیم کرد. نشریه‌ای هم در این زمینه در طی مراحل اخذ مجوز از وزارت علوم است که به زودی منتشر خواهد شد. تمام این تلاش‌ها در راستای پژوهش‌های تطبیقی برای کشورمان و سایر کشورها خواهد بود و به شناخت متقابل طرفین خواهد انجامید. مجموع این عوامل سبب شده است که به دنبال تأسیس این انجمن علمی باشیم. بیش از ۶۰ درصد مؤسسان و هیئت مدیره انجمن، دانشیاران و استادان دانشگاه‌های مختلف کشورند و این انجمن پایگاهی برای علاقه‌مندان مطالعات تطبیقی در حوزه آموزش و پرورش است.

اعضای انجمن آموزش و پرورش تطبیقی متخصصان چه رشته‌هایی خواهند بود؟

برخی از متخصصان معتقدند که آموزش و پرورش تطبیقی به‌عنوان رشته واسطی بین علوم گوناگون نظیر علوم سیاسی، اقتصاد و جامعه‌شناسی با آموزش و پرورش عمل می‌کند. به همین دلیل، به جای اینکه این رشته در دانشکده علوم تربیتی قرار گیرد، می‌تواند در دانشکده علوم اجتماعی باشد و به همین دلیل، محدودیتی مبنی بر عضویت در این انجمن برای متخصصان رشته‌های مختلف علوم انسانی از جمله سیاست و یا علوم اجتماعی وجود ندارد. انجمن آموزش و پرورش تطبیقی حالت چتر گونه‌ای برای متخصصان رشته‌های گوناگون حوزه علوم انسانی دارد. اما تأکید اصلی بر حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی است.

آموزش و پرورش تطبیقی نقش چترگونه خود را چگونه ایفا می‌کند؟

منظور، پژوهش‌های علوم تربیتی در گرایش‌های مختلف است. کسی که تخصصش تکنولوژی آموزشی است، یک تحقیق

تطبیقی انجام می‌دهد. کسانی که تخصصشان مدیریت آموزشی یا روان‌شناسی تربیتی است، هر کدام جدا از هم کارهای تطبیقی انجام می‌دهند. ما معتقدیم که هیچ پژوهش تربیتی‌ای را نمی‌توانید پیدا کنید که جنبه تطبیق نداشته باشد؛ مثلاً مقایسه دختر و پسر یا مقایسه مناطق مختلف جغرافیایی. دوم اینکه اگر جنبه تطبیقی را از تحقیق بگیریم، دیگر چیزی از آن نمی‌ماند و توصیف ساده‌ای خواهد بود که چندان جذاب نیست. نکته‌ای که وجود دارد، این است که در همه این موارد می‌توان مقداری ریز شد. ما آموزش و پرورش

برخی از آثار دکتر معدن دار آرانی در زمینه آموزش و پرورش تطبیقی

تألیف

- «آموزش و پرورش تطبیقی؛ تئوری‌ها و نظریات بنیادین»
- «آموزش و پرورش تطبیقی؛ چشم‌اندازهای نوین»، همراه با دکتر لیدا کاکیا
- «روبارویی با آموزش و پرورش سایه یا تدریس خصوصی»
- «معلم یادگیرنده، یادگیری حرفه‌ای مبتنی بر همکاری»، شامل مجموعه مقاله‌هایی درباره درس تمرین دبیری و کارورزی رشته‌های علوم تربیتی
- همکاری در تألیف و ترجمه دو کتاب «اقتصاد آموزش» و «فراسوی رشد اقتصادی» با دکتر محمدرضا سرکار آرانی.

ترجمه

- «پژوهش‌های تطبیقی در آموزش و پرورش، رویکرد و روش»
- «آموزش و پرورش تطبیقی؛ تجدد، سنت و چالش‌های نوین»

تطبیقی به صورت کلی داریم و کل یافته‌ها و گرایش‌های مختلف علوم تربیتی توسط رشته آموزش و پرورش تطبیقی به هم وصل می‌شود و اینجا حالت چترگونه بودن خود را نشان می‌دهد. اخیراً این اصطلاح رایج شده است که ما می‌توانیم از مدیریت آموزشی تطبیقی، تکنولوژی آموزشی تطبیقی و یا روان‌شناسی تربیتی تطبیقی نام ببریم و آموزش و پرورش تطبیقی را خرد کنیم.

این‌طور که پیداست، رشته آموزش و پرورش تطبیقی در ایران جوان است و کمتر روی آن کار شده است.

بسیاری از استادان رشته‌های مختلف علوم تربیتی علاقه‌مند به انجام دادن تحقیقات تطبیقی هستند، اما در حوزه پژوهش‌های تطبیقی در ایران چندان کار نشده است. در چند سال اخیر، بنده و برخی از همکاران جوان تلاش کردیم منابع جدیدی را

حال توسعه وجود دارد. لطفاً در این باره بیشتر

توضیح دهید.

شاید تا سی سال پیش کشورهای در حال توسعه اصلاحات آموزشی را از کشورهای پیشرفته می‌گرفتند و اقتباس و الگوبرداری می‌کردند ولی تحولات سیاسی در دو - سه دهه اخیر، به‌ویژه در منطقه خاورمیانه، باعث شده است که آموزش و پرورش تطبیقی جنبه گسترده‌تر و عمیق‌تری از شکل مرسوم و کلاسیک خودش داشته باشد. اگر بخواهیم مثال بزنیم، در دهه اخیر منطقه خاورمیانه نسبت به بسیاری از مناطق دنیا، بیشتر در آشوب‌های سیاسی بوده است. این موضوع باعث شده است که کشورهای پیشرفته یا اروپایی تحت تأثیر قرار گیرند و طبیعتاً بسیاری از رفتارها را که می‌بینند، برایشان سؤال پیش می‌آید که کدام نظام آموزشی می‌تواند افراد مختلف را این‌گونه پرورش دهد (به صورت مثبت یا منفی). مثال عینی آن گروه تروریستی داعش است. بخش عمده این گروه، افراد جوان و تحصیل کرده‌اند. سؤالی که برای خیلی از متخصصان آموزش و پرورش تطبیقی مطرح است، این است که این‌ها در کدام نظام آموزشی، پرورش پیدا کرده‌اند؟ چه کسانی و چه آموزش‌هایی به این‌ها داده شده است و فرق آموزش در یک کشور اسلامی، مثل ایران، و کشوری مثل عربستان چیست و این موضوع چگونه می‌تواند روی شکل‌گیری چنین گروهی تأثیر بگذارد و چه تأثیری بر جامعه‌ای مثل فرانسه خواهد داشت.

پس آموزش و پرورش تطبیقی به علت مسائل سیاسی و اجتماعی جدید، ارزش و پویایی پیدا کرده است.

نقش نظام‌های آموزشی در تعارضات و بحران‌های سیاسی مطرح است و همین هم آموزش و پرورش تطبیقی را به یکی از پویاترین رشته‌های علوم تربیتی تبدیل کرده است. آموزش و پرورش تطبیقی به علت مسائل سیاسی و اجتماعی و بحران ارزش‌ها دچار پویایی بیشتری شده است و توجه محققان کشورهای پیشرفته به کشورهای که در حوزه کشورهای اسلامی قرار دارند، بیشتر شده و توقع از محققان آموزش و پرورش تطبیقی در سطح دنیا افزایش یافته است. به همین دلیل، تأسیس انجمن به همان اندازه‌ای که برای من محقق علوم تربیتی در ایران خوشحال‌کننده بوده، برای آن‌ها نیز خوشحال‌کننده است. یکی از اهداف ما این است که به شورای جهانی انجمن‌های ملی آموزش و پرورش تطبیقی بپیوندیم که مجموعه‌ای از ۳۳ انجمن است و با پیوستن به آن هم می‌توانیم از کمک‌های علمی‌شان استفاده کنیم و هم استادان را به کنفرانس‌هایی بفرستیم که هر چهار سال یک‌بار در سطح شورای جهانی برگزار می‌شود. این گردهمایی که حدود هزار محقق از کشورهای مختلف دنیا در آن شرکت می‌کنند، پایگاهی است برای آگاهی یافتن از اصلاحات آموزشی که در کشورهای مختلف رخ می‌دهد. تماس مستقیم با محققان در کشورهای مختلف، یکی از اهداف آموزش و پرورش تطبیقی است.



معرفی و کتاب‌های متعددی را در این حوزه منتشر کنیم، اما متأسفانه دانشگاه‌ها هنوز از منابع سی سال گذشته این درس استفاده می‌کنند. از این جهت، فعالیت انجمن می‌تواند به گونه‌ای احیای این سنت علمی در حوزه علوم تربیتی در ایران باشد. بسیاری از افراد به این نتیجه رسیده‌اند که ما باید یک نگاه دو سویه داشته باشیم؛ به‌طوری که یک نگاهمان به درون و نگاه دیگرمان به بیرون باشد و نه دچار خودباوری افراطی شویم و نه دچار خودکم‌بینی افراطی و باور کنیم که اصلاحات آموزشی می‌تواند به کشور منتقل شود؛ بدون اینکه به بنیان‌های اساسی فرهنگ و ارزش‌های جامعه هجوم ببرد. اتفاقاً در بسیاری از زمینه‌ها نظام آموزشی ایران و محققان ایرانی نیز درس‌هایی برای کشورهای دنیا دارند و این بحثی است که می‌شود مطرح کرد که برخلاف این نگرش سنتی که آموزش و پرورش تطبیقی نگاه نظام آموزش و پرورش ضعیف به کشورهای دارای نظام آموزش و پرورش قوی است، گاهی برعکس آن نیز صادق است و خیلی از کشورهای در حال رشد و توسعه، پیشرفت‌های آموزشی‌ای داشته‌اند که حتی برای کشورهای پیشرفته در خور توجه بوده است. یافته‌های ایران در سال‌های گذشته در زمینه «آموزش بی‌سواد» یا «آموزش و پرورش سیاسی» این‌گونه بوده است. بنابراین، انجمن می‌تواند مرکزی برای احیای این رشته باشد. از دید کشورهای پیشرفته رشته‌های تطبیقی بیشتری باید تأسیس شود و به همین دلیل، در آن کشورها دوره‌های کارشناسی‌ارشد و دکتری در دانشگاه‌ها رو به افزایش است، ولی متأسفانه در ایران مشکلی است و کمتر به آن پرداخته شده است و اخیراً شنیده‌ام که برخی از دانشگاه‌ها این درس را حذف کرده‌اند، که این برخلاف روند جهانی است.

اشاره کردید که در آموزش و پرورش تطبیقی ارتباط دوسویه‌ای بین کشورهای پیشرفته و در

تغییر چهره آموزش به کمک فضای فیزیکی

فرشته هدایتی

دبیر آموزش و پرورش، تنکابن

مقدمه

تعلیم و تربیتی مسیر این حرکت را باید هموار نمایند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). به تعبیری، مدارس در صورتی خواهند توانست وظیفه خطیری را که به دوش آنهاست به نحو احسن انجام دهند که سازمان‌های سالم و پویایی باشند (جاهد، ۱۳۸۴). امروزه تبدیل مدارس به مکانی سالم، زنده، پویا و مهیج یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های مربیان محسوب می‌شود (هوی، تارتر و کاتکمپ، ۱۹۹۱). مدرسه سالم مکانی است که فرصت‌هایی برای ارتقای سلامتی فراهم می‌آورد و به برقراری تعادل انرژی در زندگی دانش‌آموزان کمک می‌کند. مدرسه سالم به فرایند شادتر شدن، سالم‌تر شدن، آماده‌تر شدن کودکان برای یادگیری کمک می‌کند (انجمن سلامت مدارس، ۲۰۱۳) هوی و تارتر (۱۹۹۲) مدرسه سالم را یک مکان لذت‌بخش یادگیری معرفی کرده‌اند؛ مکانی که در آن مربیان و دانش‌آموزان همدیگر را دوست دارند و نسبت به نیازهای اجتماعی و عاطفی فراگیرندگان حساسیت نشان داده می‌شود (پری‌توریز و السابل، ۲۰۰۹). بنابراین، مدرسه سالم فرایندی تکاملی در پاسخ درست به هدف‌هایی تعلیم و تربیت است که با بنیان نهادن سلامت در

آموزش و پرورش سرمایه نسل امروز و آینده ماست؛ سرمایه‌ای که نمی‌توان قیمتی بر آن نهاد و همان چیزی است که بشر را از تاریکی و جهل به عصر روشنایی سوق داده است. از طریق آموزش و پرورش می‌توان کیفیت و سلامت زندگی را بهبود بخشید و به جامعه‌ای پیشرفته‌تر و ملتی سالم‌تر دست یافت (یونسکو، ۱۹۹۸، به نقل از رؤوف، ۱۳۷۸). نظام آموزش و پرورش، نهاد اجتماعی و فرهنگی سازمان‌یافته‌ای است که به‌عنوان مهم‌ترین عامل انتقال، بسط و اعتلای فرهنگ عمومی در جامعه، مسئولیت فراهم آوردن زمینه نظام‌مند کسب آمادگی‌های تربیان برای تحقق مرتبه‌ای از حیات طیبه^۱ در همه ابعاد را بر عهده دارد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). حیات طیبه، زندگی در سایه عقلانیت است که حرکت به سوی آن، از بستر حیات طبیعی ممکن است و در مسیر این حرکت، فرد به سلامت و سعادت خواهد رسید (حسنی بافرانی و مهدوی‌راد، ۱۳۹۰). مدارس در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ جلوه‌ای از تحقق حیات طیبه‌اند و به‌عنوان کانون عرضه خدمات و فرصت‌های



شخصیت - اعم از انسانی و سازمانی - همراه خواهد بود. مدارس در پیشرفت فراگیرندگان برای تبدیل شدن به انسان‌هایی خوب، نقش مهمی ایفا می‌کنند. آموزش، دانش مورد نیاز درباره جهان را فراهم می‌کند و این عمل نیز به ساختن شخصیت افراد کمک خواهد کرد (اوک، ۲۰۱۳). مدارس، فضاهای سازمانی و رسمی برای اجتماعی از یادگیرندگان یعنی، معلمان و دانش‌آموزان هستند (شورای ملی تحقیقات آموزشی، ۲۰۰۵). اگر مغز را محیط درونی یادگیری برای یک دانش‌آموز به حساب آوریم، مدرسه را می‌توانیم محیط بیرونی یادگیری در نظر بگیریم که به همان اندازه تأثیرگذار خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: مدرسه سالم، محیط مدرسه سالم، فضای فیزیکی یادگیری

محیط سالم مدارس

مدرسه سالم یک مکان لذت‌بخش یادگیری است (پری‌توریز و همکار، ۲۰۰۹). مدارس باید محیط‌های سالم یادگیری را که از نظر فیزیکی، عاطفی و فکری مفید، تمیز و امن هستند، ایجاد کنند؛ محیط‌هایی که موجب افزایش یادگیری دانش‌آموزان با توجه به نیازهای بهداشتی و ایمنی همه اعضای مدرسه

تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که مدارس مولد و با کارایی بالا، فضا و فرصت کافی برای تعامل، تبادل اطلاعات، بررسی و آزمون ایده‌ها را فراهم می‌کنند و خواهان مشارکت دانش‌آموزان، معلمان و جامعه محلی هستند



دانش‌آموزان نسبت به امنیت و ارتباطات درون مدرسه باشد. در یک مدرسه سالم، دانش‌آموزان با افراد درون مدرسه احساس نزدیکی و صمیمیت دارند، شادند و احساس می‌کنند که بخشی از مدرسه‌اند و از بودن در مدرسه احساس امنیت می‌کنند (بخش آموزش و پرورش، ۲۰۰۷).

محیط فیزیکی سالم مدرسه: کودکان دائماً، آگاهانه یا ناآگاهانه، با محیط فیزیکی مدارس خود در تعامل‌اند. هنگامی که از آن‌ها سؤال می‌شود که چه نوع فضای فیزیکی یادگیری‌ای را دوست دارند، اغلب آن‌ها فضاهایی رنگارنگ، دوستانه، شاد، با فضایی باز و وسیع، همراه با گل و گیاه، درخت، و اسباب و امکانات بازی را توصیف می‌کنند (شورای ملی تحقیقات آموزشی، ۲۰۰۵). محیط فیزیکی ساختمان مدرسه، ساختارهای فیزیکی آن، زیرساخت‌ها، مبلمان، مواد شیمیایی و عوامل بیولوژیک، زمینی که مدرسه در آن واقع شده است و عواملی نظیر آب و هوا، نور، سروصدا، ... را شامل می‌شود. آکادمی اطفال آمریکا محیط سالم مدرسه را این‌گونه تعریف می‌کند: «محیطی که دانش‌آموزان و کارکنان را در برابر آسیب و بیماری محافظت می‌کند و فعالیت‌های پیشگیرانه نسبت به عواملی را که منجر به بیماری یا ناتوانی می‌شوند، ترویج می‌نماید» (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۴). تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که مدارس مولد و با کارایی بالا، فضا و فرصت کافی برای تعامل، تبادل اطلاعات، بررسی و آزمون ایده‌ها را فراهم می‌کنند و خواهان مشارکت دانش‌آموزان، معلمان و جامعه محلی هستند. آن‌ها برای ایجاد شرایط دوستانه بین دانش‌آموزان در سراسر ساختمان به وجود نور کافی توجه می‌نمایند. همچنین در طراحی مدرسه به کاهش استرس، راحتی، دما و مدیریت سروصدا توجه می‌شود و خطر وجود عوامل غیربهداشتی نیز بسیار کم است. راحتی معلم و دانش‌آموز به‌عنوان مهم‌ترین جنبه محیط هر مدرسه‌ای نشان داده شده است. اگر دانش‌آموزان راحت باشند یادگیری بسیار ساده‌تر خواهد شد (بری، ۲۰۰۲).

محیط فیزیکی کلاس درس

تحقیقات اخیر نوع تعامل خاص بین کودکان و محیط‌زیست محل مراقبت از آن‌ها و یا به عبارتی کلاس‌های درس را تأیید کرده‌اند. به‌عنوان یک نتیجه می‌توان گفت که فضای یادگیری و نوع آرایش و چیدمان آن تأثیر گسترده‌ای بر رشد و توسعه کودکان دارد (کالبرت، ۱۹۹۷). نوع طراحی فیزیکی کلاس درس، نشان‌دهنده نوع روش تدریس است. اگر بخواهیم دانش‌آموزان ما همکاری را بیاموزند، بهترین حالت، سازماندهی آن‌ها دور یک میز کار است. در کلاس برای بحث‌های گروهی، سازماندهی دایره‌ای شکل یا U شکل مناسب است (شالووی و همکار، ۱۹۹۸). چهار نمونه از طراحی کلاس درس عبارت‌اند از: سنتی، مباحثه‌ای، نعلی شکل، و مرکزی. در کلاس درس سنتی، اغلب چیدمان میزها ردیفی و موازی است و میز معلم در جلواتاق قرار دارد. این طرح برای کنترل رفتار دانش‌آموزان، فضا برای راه رفتن، و جلوگیری از تقلب مناسب است. نوع چیدمان کلاس‌های مباحثه‌ای، و کلاس‌های درس با فعالیت‌های تعاملی - که به دنبال گوش

می‌شوند. (بری، ۲۰۰۲) در محیط فیزیکی تمیز و مرتب، روشن و امن، دانش‌آموزان بهتر یاد می‌گیرند. جو عاطفی نیز از روابط محترمانه و مثبت حمایت می‌کند. هنگامی که دانش‌آموزان احساس پذیرفته شدن، ارزشمند بودن و امنیت دارند، آمادگی آنان برای یادگیری به‌طور قابل توجهی افزایش می‌یابد (مرکز توسعه آموزش، ۲۰۰۱). دو جزء اصلی محیط مدرسه سالم عبارت‌اند از: محیط عاطفی اجتماعی و محیط فیزیکی. محیط فیزیکی شامل ساختمان مدرسه و مناطق اطراف آن، عوامل بیولوژیکی و شیمیایی، و شرایط فیزیکی نظیر دما، نور، سروصدا... است. محیط عاطفی اجتماعی شامل شرایط جسمی، عاطفی، و اجتماعی است که بر رفاه دانش‌آموزان و کارکنان اثر می‌گذارد (بخش آموزش و پرورش، ۲۰۰۷).

محیط عاطفی اجتماعی مدرسه: اصطلاح «جو مدرسه» اغلب به جنبه‌های عاطفی و اجتماعی از محیط مدرسه اشاره می‌کند. سنجش از کیفیت جو مدرسه می‌تواند شامل احساسات

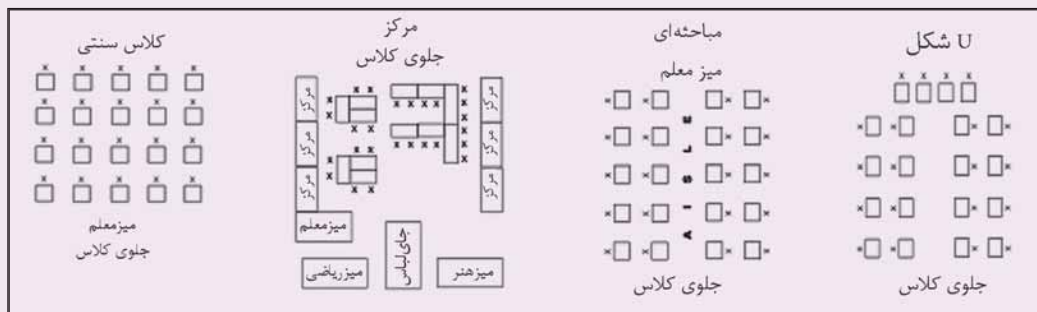


کردن، و مشارکت بهتر هستند. به صورت ردیف‌های موازی اما روبه‌روی هم است؛ بر خلاف چیدمان سنتی که نیمکت‌ها پشت هم چیده می‌شوند. میز معلم در انتهای کلاس و وجود راهرویی در وسط، امکان دسترسی معلم به دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. آرایش U شکل نیز چیدمان مطلوبی برای کار کردن در کلاس محسوب می‌شود و نقش معلم در این مدل هماهنگ‌کننده و تسهیل‌کننده است. اگر دانش‌آموزان به کار با مواد روی میز و یا به اشتراک گذاشتن مواد نیازمند باشند، گزینه مرکزی مطلوب است. در این گزینه، می‌توان مراکز مختلفی را در سراسر کلاس سازماندهی کرد؛ در حالی که فضای عبور دانش‌آموزان برای بازگشت به میزشان نیز حفظ می‌شود (کتر، ۲۰۱۳).

دسترسی به توالی قفسه‌هایی برای کتاب و وسایل لازم فضاهای مجازی رسانه‌های برخط مانند Skype و ... رایانش‌های ابری (کلیفورد، ۲۰۱۲).



در صورتی که محیط‌های فیزیکی یادگیری در ارائه امکانات و منابع حامی روش‌های تدریس جدید خوب عمل کنند، مدارس سریع‌تر به اثربخشی دست خواهند یافت (کاسکاری و همکاران، ۲۰۱۱). تحقیقات به‌طور فزاینده نشان می‌دهد که بین کیفیت محیط زیست مدارس و عملکرد آموزشی ارتباط روشنی وجود دارد.



نکات مهم پیرامون فضای یادگیری

در قرن بیست و یکم فضاهای یادگیری قدیمی به چالش کشیده شده و این ایده که دانش‌آموزان باید پشت میز خود به ردیف بنشینند، به سرعت منسوخ شده است. فناوری و محیط کار مشارکتی، طراحی فضاهای یادگیری را تغییر داده‌اند. تغییرات در فضای فیزیکی تعامل دانش‌آموز را توسعه می‌دهد و ابتکار و خلاقیت را تشویق می‌کند. فضاهای فیزیکی مرکزی برای ایجاد یک الگوی جدید یادگیری هستند. برخی از مشخصات پارادایم جدید فضای یادگیری عبارت‌اند از:

- فضاهای یادگیری باید راحت باشند. کلاس درس با فضای راحت، احساس راحتی در خانه را تداعی می‌کند.
- تغییر فضا با حالت‌های مختلف نور؛ چراغ‌هایی با رنگ‌های مختلف ممکن است چشم‌انداز جدید ایجاد کند.
- تنظیمات و الگوهای مختلفی را برای چیدمان صندلی‌ها در نظر بگیریم.

- ایجاد فضاهای لذت‌بخش و شاد و سرگرم‌کننده؛ سرگرمی را دوباره به یادگیری برگردانیم!

مفهوم زمان: روش‌های مختلفی از ساختار زمانی ممکن است مفید باشد؛ به جای در نظر گرفتن برنامه‌های ثابت، تشویق مشارکت جامعه. آموزش حاصل تلاش جمعی است.

فضای یادگیری بدون کفش؛ یادآوری خانه و ایجاد یک محیط یادگیری آرام

از فضای بیرون از کلاس نیز برای تدریس استفاده شود؛ مدل فضای درون و بیرون کلاس برای یادگیری فضاهای روشن با مقدار زیادی نور و هوا دسترسی به فناوری

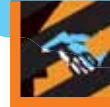
تانر (۲۰۰۹) نشان داد که نوع طراحی تأثیرات درخور توجهی بر خواندن، درک مطلب، هنر، ریاضی و زبان دارد. شمس‌الدین و همکاران (۲۰۱۲) نیز نشان دادند که محیط فیزیکی سالم مدرسه بر رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرات مثبت دارد. والکیریا و همکار (۲۰۰۸) نیز نشان دادند که کیفیت فیزیکی مدارس، بر پیشرفت نتایج تحصیلی و عدالت اجتماعی مربوط به این پدیده تأثیرگذار است. چریانال و همکاران (۲۰۱۴) هم بر اهمیت کیفیت محیط فیزیکی کلاس درس بر پیشرفت تحصیلی تأکید کردند. ویژگی‌های نمادین کلاس درس مانند اشیای تزئینی نیز در یادگیری دانش‌آموزان مؤثرند. به همین ترتیب و براساس یافته‌ها، توصیه می‌شود که با توجه به اهمیت فضاهای فیزیکی یادگیری، فضای مدارس و کلاس‌های درس به خوبی مجهز و سازماندهی شود تا اثربخشی مدارس به معنای واقعی محقق گردد.

پی‌نوشت‌ها

۱. «فلسفین حیوة طبیة»: آیه شریفه ۹۷، سوره مبارکه نحل.
2. National Council of Educational Research and Training
3. Education Development Center
4. World Health Organization
5. Shalaway

منابع

۱. جاهد، حسینی. (۱۳۸۴). سلامت سازمانی. ماهنامه تدبیر، شماره ۱۵۹، ۱۶-۲۱.
۲. حسینی باقرانی، طلعت و مهدوی‌راد، محمدعلی. (۱۳۹۰). «منظومه باورهای بنیادین انسان سالم از دیدگاه قرآن». فصلنامه فلسفه دین، ۱۱(۱)، ۱۶۱-۱۸۸.
۳. شورای عالی انقلاب فرهنگی و آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران.
۴. یونسکو؛ (۱۹۹۳). آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم در منطقه آسیا و اقیانوس آرام. گروه مترجمان، سرپرست: علی رؤوف (۱۳۷۸). پژوهشگاه تعلیم و تربیت.



دکتر مرتضی مجدفر

یادداشت‌های یک مدیر بسیار ایده‌آل! - بخش چهارم

اندر خصایل معاونان مدرسه‌ها

۳۶۵ تجربه آموزشی برای ۳۶۵ روز سال

اشاره

در شماره پاییز و زمستان سال ۹۴ (۱۱۰ و ۱۱۱)، و نیز شماره ۱۱۳ (پاییز ۹۵) مجله رشد مدیریت مدرسه سه مطلب با عنوان «یادداشت‌های یک مدیر بسیار ایده‌آل!» به چاپ رسید. در این یادداشت‌های روزانه که از زاویه دید و به قلم یک آقای مدیر مدرسه است، هر روز ماجرای تعریف می‌شود که در حوزه مدیریت روابط انسانی، در مدرسه او رخ داده یا وی آن‌ها را به نوعی تجربه کرده است. شاید با خواندن این یادداشت‌ها، احساس کنید با مدیری فوق تصور و انسانی خارق‌العاده روبه‌رو هستید و او فردی ایده‌آل و بی‌عیب و نقص در حوزه اداره و رهبری مدرسه، به‌ویژه در بخش ارتباطات انسانی و مدیریت بر انسان‌هاست. این نکته درستی است و همه این ماجراها و تجربه‌ها برای این مدرسه و مدیر آن رخ نداده، بلکه نویسنده این مجموعه با بهره‌گیری از ۳۵ سال تجربه آموزشی خود و الگوگیری و برداشت از تجربه‌های مدیران مدرسه‌های ایران و جهان، با ایجاد تغییراتی در اصل تجربه‌ها و نیز اعمال مباحث فنی مدیریتی در متن، آن‌ها را به مثابه مطالعه‌های موردی، آماده استفاده تمامی آموزش‌کاران مدرسه‌ای کرده است. به عبارت دیگر، این نوشته‌ها هم ساخته و پرداخته ذهن نویسنده هستند و هم نیستند.

در سه بخش گذشته، یادداشت‌های روزهای یکم تا هشتم را به همراه هیجدهم فروردین ماه، و نیز یادداشت‌های روزهای بیست و یکم تا سی‌ام همان ماه را خواندید. آنچه در پی می‌آید، یادداشت‌های دیگری است که تا سیزدهم فروردین ماه را شامل می‌شود.

توصیه می‌کنیم که برای ارتباط بهتر با محتوای یادداشت‌ها، یک بار دیگر سه قسمت قبلی را بخوانید. لازم به یادآوری است که اسامی و ویژگی‌های شخصیتی و کاری کلیه کادر و عوامل مدرسه در تمامی یادداشت‌ها ثابت است و صد البته، ممکن است ما به‌ازای واقعی نداشته باشد.

پنجشنبه، نهم فروردین ماه: آیا آقای صبوری می‌تواند؟

از دیروز که نوشتن برنامه هفتگی سال تحصیلی آینده را به معاونم، آقای صبوری، سپرده‌ام قدری نگرانی به سراغم آمده است. صبوری از کشفیات خودم است. سال‌ها پیش که ناظر آموزشی بودم، موقع بازدید از یک مدرسه او را دیدم. یادم می‌آید که پس از سرکشی به کلاس‌ها و صحبت کردن با معلمان، به دفتر مشترک مدیر و معلمان رفتم. زنگ تفریح بود و دانش‌آموزان در حیاط به بازی و دویدن مشغول بودند. در آن میان، حرکات دانش‌آموزی که چهره سیاه و آفتاب سوخته‌ای داشت و از سایر



بنواز و در خوش‌بینانه‌ترین شرایط، او را به باد انتقاد بگیرد یا زیر بار توپ و تشر خود له کند ولی به رغم خیال غلط و باطل من، به محض رسیدن به پسرک، او را متوقف کرد؛ خم شد و مقابلش نشست و بند کفشش را که چندین بار باعث زمین خوردن او شده بود، بست و گفت: «آرام‌تر بازی کن پسر! مواظب خودت و دوستت باش!»

آن روز این برخورد انسانی صبوری خیلی به دلم نشست و نامش را به خاطر سپردم و چند سال پیش که مدیر شدم، او را دعوت به همکاری کردم. از دیروز که با خود فکر می‌کنم، می‌گویم نگرانی ندارد. باید شرایطی فراهم کنم که صبوری به سمت مدیر شدن گام بردارد. این وظیفه من است و اگر مسئولان اداره هم متوجه استعدادهای نهفته مدیریتی صبوری نمی‌شوند، من باید او را به آن‌ها بشناسانم.

جمعه، دهم فروردین ماه: احمدی ندو!

دیروز که در یادداشت‌های روزانه‌ام از شیوه آشنایی‌ام با آقای صبوری سخن گفتم، یاد ماجرای دیگری افتادم که آن هم در زمانی که ناظر آموزشی اداره بودم، رخ داد. به بازدید مدرسه‌ای رفته بودم و مطابق معمول، می‌خواستم پس از بازدید کلاس‌ها و هم‌زمان با زنگ تفریح، به دفتر همکاران بروم و با آن‌ها صحبت

بچه‌ها قوی‌تر و بلندقدتر به نظر می‌رسید، توجهم را جلب کرد. او دائم در حال جست‌وخیز و دویدن بود و بسیار پرنرزی به نظر می‌آمد. کم‌کم داشتم از آن همه انرژی او عصبانی می‌شدم و دلم می‌خواست آرام و ساکت بماند. به ویژه اینکه در حین دویدن به دنبال دانش‌آموز دیگری، مرتب به زمین می‌افتاد و باز بلند می‌شد و به دویدن‌ها و زمین‌خوردن‌هایش ادامه می‌داد.

در آنجا صبوری را دیدم و فهمیدم معاون مدرسه است. او در حیاط قدم می‌زد و مراقب دانش‌آموزان بود. وقتی همان دانش‌آموز سیاه سوخته بار دیگر زمین خورد، صبوری سرعت راه رفتنش را بیشتر کرد و در آنی خود را به او رساند. منتظر بودم که به محض رسیدن به آن دانش‌آموز، سیلی محکمی به صورتش

افرادی را که می‌توانند در سمت مدیریت موفق باشند به آن‌ها معرفی کنم، هیچ‌گاه آن معاون را معرفی نکردم. البته امیدوارم او تاکنون از آن اتفاقی که از شیشه‌های مشجرش نمی‌توان بیرون را دید، بیرون آمده باشد.

شنبه، یازدهم فروردین ماه: باز هم از معاونان!

بر من خرده نگیرید و نگویید که قرار بوده است در این سلسله یادداشت‌ها، از تجربه‌های مثبت خود در توسعه روابط انسانی در مدرسه تحت مدیریت خویش سخن بگویم. خوب! بیان تجربه‌های مثبت و منفی دیگران هم درس آموز است و می‌توان از آن‌ها هم نکته‌هایی را برداشت کرد. به همین دلیل، می‌خواهم یادداشت امروز خودم را به معاونان مدارس اختصاص دهم.

خانم **منصوری**، معاون آموزشی یکی از دبیرستان‌های منطقه است که چند سال پیش، دختر خواهرم در آنجا درس می‌خواند. خواهرم فرهنگی است و خانم منصوری و مدیرش به خوبی او و مرا می‌شناسند.

سالی که دختر خواهرم در پیش‌دانشگاهی درس می‌خواند، روزی به دلیل بیماری غیبت کرده بود. فردای همان روز پس از رفتن وی به مدرسه، خواهرم تماس گرفته و گفته بود که دخترش روز پیش به دلیل بیماری نتوانسته است به مدرسه برود و از خانم منصوری خواسته بود غیبت او را موجه کند. خانم منصوری در پاسخ گفته بود: درست است که شما را می‌شناسم و صدایتان از پشت تلفن شبیه همان صدایی است که در گفت‌وگوهای حضوری شنیده‌ام، ولی به دلیل آسیب‌هایی که موجه کردن غیبت‌ها از طریق تلفن دارد، به هیچ‌وجه این کار را نمی‌کنم و باید پدر یا مادر دانش‌آموز به صورت حضوری برای موجه کردن غیبت او به مدرسه بیاید.

خواهرم از این برخورد او حسابی برآشفته بود و می‌گفت با وجود اینکه خانم منصوری مرا می‌شناسد، قصد دارد اذیتم کند و این کارش اصلاً درست نیست. آن‌طور که او می‌گفت، از قرار قدری هم با یکدیگر دهان به دهان شده و حرف‌هایی رد و بدل کرده بودند.

ابتدا قدری آرامش کردم و گفتم صبوری ما هم نسبت به غیبت‌ها حساس است. او می‌گوید اگر این تصور را ایجاد کنیم که دانش‌آموز می‌تواند به راحتی غیبت کند، اساس آموزش و تربیت مدرسه‌ای متزلزل خواهد شد. گفتم درست است که منصوری ما را می‌شناسد، ولی از کجا معلوم دانش‌آموزی صدای مادر یا پدر هم‌کلاسی‌اش را تقلید نکند و با تلفن زدن به مدرسه، از غیبت و بیماری دوستش سخن نگوید؟ بعد توضیح دادم که کار خانم منصوری اصولی است و باید او را در این کار درستش یاری دهیم. گفتم درست است که ما از دختر خودمان مطمئنیم، ولی آیا از کسانی هم که می‌توانند به راحتی او را منحرف کنند و لذت نرفتن به مدرسه و گشت‌وگذارهای بی‌هدف خیابانی را به او بچشانند، مطمئنیم؟

قرار گذاشتیم که فردای همان روز، خواهرم را من به مدرسه‌اش برسانم و در مسیر، سری هم به خانم منصوری بزنیم و ضمن موجه کردن غیبت دختر خواهرم، با آن خانم معاون سخت‌گیر



کنم. وقتی با مدیر وارد دفتر شدم، هنوز معلم‌ان نیامده بودند. یک روز پاییزی بود و هوا سوز ملایمی داشت که باعث می‌شد آدم قدری احساس سردی و کرحتی کند و ناخودآگاه شانه‌هایش را بالا بکشد.

دفتر شیشه‌های مشجری داشت و بیرون، از جمله حیاط که پر از دانش‌آموز بود، اصلاً دیده نمی‌شد. در گوشه‌ای از دفتر، پشت دستگاه آمپلی‌فایر، فردی رو به دیوار نشسته بود و مدام از پشت بلندگو می‌گفت: «احمدی ندو! فراهانی چه خیرته؟»

با اشاره انگشت، از مدیر خواستم که آرام باشد و حرفی نزند. بعد هم بی‌سرو صدا، به سر وقت همان همکار محترم - که از قرار معاون مدرسه بود - رفتم. به محض اینکه به بالای سرش رسیدم، بلند شد. قبلاً مرا در اداره دیده بود و می‌شناخت. پرسیدم: «مگر شما حیاط را می‌بینید؟»

گفت: «نه! ولی ۱۳ نفر احمدی داریم و ۱۴ نفر فراهانی! احتمالاً هم‌اکنون یکی از این ۱۳ تا احمدی و ۱۴ تا فراهانی در حال دویدن یا انجام دادن یک کار خطا هستند!»

ضمن اینکه از استدلالش لجم گرفته بود، نمی‌توانستم خنده‌ام را نگه دارم. آن آقای معاون چطور می‌توانست یکی از مؤثرترین زمان‌های حضور خود در مدرسه را - که می‌توانست به خلق بهترین روابط انسانی با دانش‌آموزان منجر شود - به آن راحتی از دست بدهد؟ درست است که هوا سرد بود و سوز داشت، ولی آیا آن سردی و سوز برای بچه‌ها گرمایی مطبوع بود؟ وقتی با آن آقای معاون صحبت می‌کردم، یاد معاون فیلم مستند «اولی‌ها»، ساخته زنده یاد عباس کیارستمی افتادم؛ همان معاونی که روی پله‌های مدخل ورودی سالن می‌ایستاد و با بچه‌ها صمیمانه حرف می‌زد. همان معاونی که یک کارد میوه‌خوری در دست داشت و مکرر در حال خط انداختن به نارنگی‌های بچه‌ها بود که بتوانند به راحتی میوه خود را پوست بکنند و با آن زبان شیرین و پر حلاوت و ساده‌اش ارتباطی بی‌بدیل و انسانی با کلاس اولی‌ها برقرار می‌کرد.

معاون داخل دفتر آن مدرسه را به حال خودش رها کردم و از مدرسه خارج شدم و برخلاف آقای صبوری که دغدغه اصلی‌ام همکاری با وی در سال‌های بعد شد، هیچ‌گاه سراغی از او نگرفتم. حتی بعدها با اینکه به دلایلی مسئولان اداره از من می‌خواستند

و وظیفه‌شناس صحبت کنیم. البته خواهرم برای خانم منصوری، یک دسته گل زیبا و کوچک به نشانه عذرخواهی هم تهیه کرده بود.

وقتی در مدرسه با خانم معاون صحبت کردیم، ضمن عذرخواهی بسیار از ما، تقریباً همان دلایل و استدلال‌هایی را که من به آن‌ها اشاره کرده بودم، بیان کرد. بعد هم با سعه صدر گفت: «شاید قدری زیاده‌روی کرده‌ام. شاید از این به بعد بتوانم تبصره‌های کوچولویی به این کارم اضافه کنم و موجه کردن غیبت‌ها را این قدر سخت‌گیرانه پیش نبرم!»

خواهرم که دیگر آن فرد عصبانی دیروزی نبود، با دادن دسته گلی که تهیه کرده بود، از خانم منصوری عذرخواهی کرد و گفت: «خانم منصوری جان، خواهش می‌کنم برای دختر من از آن تبصره‌های کوچولو-موجولو استفاده نکنید! تربیت درست او برایمان مهم‌تر است.»

وقتی داشتم این یادداشت را می‌نوشتم، به یاد یکی از کارهای آقای صبوری افتادم که خیلی شبیه کار خانم منصوری بود. اگر قبول داریم که معاونان مدیران بالقوه آینده مدارس هستند، بی هیچ حرف و حدیثی، یادداشت بعدی هم رنگ و بوی معاونان مدرسه‌ها را خواهد داشت.

یکشنبه، دوازدهم فروردین ماه: شاهکار آقای صبوری!

بعضی وقت‌ها کارهایی از صبوری سر می‌زند که به معنای واقعی کلمه شاهکار است. گفتم که صبوری هم در مورد غیبت بچه‌ها خیلی حساس و جدی است و به راحتی از آن‌ها نمی‌گذرد. حتی او معتقد است این امر باید در مورد پسر بچه‌ها شدیدتر باشد و با سخت‌گیری بیشتری اعمال شود. دلیل آن اعتقادش را هم تأثیرپذیری بیشتر پسر بچه‌ها و استقلال و آزادی عملی بیشتری می‌داند که آن‌ها در مقایسه با دخترها دارند.

یک روز او با کلی گواهی پزشکی نزد آمد. حالش خراب بود و معلوم بود که از چیزی به شدت عصبانی و حتی نگران است. از او خواستم بنشینند و پس از اینکه آرام شد، ماجرا را برایش شرح دهم ولی او عجله داشت. پس، روی میز را مرتب کرد و همه کتابچه‌ها، ملزومات و وسایل روی میز را به کناری کشید. بعد هم، گواهی‌های پزشکی را که با خود آورده بود، در دسته‌های جدا روی میز چید، به طور مشخصی، ارتفاع آن دسته‌های کاغذ با هم فرق داشت؛ یک دسته از همه بلندتر و به عبارتی پربرگ‌تر و زیادتر و دسته‌های دیگر کم‌حجم‌تر و در حد چند برگه بود.

صبوری با عصبانیت گفت: «این‌ها، برگه‌های گواهی پزشکی دریافتی از بچه‌ها در یک ماه گذشته است که برای موجه کردن غیبت‌هایشان به مدرسه تحویل داده‌اند. با این سه چهار تا پزشک کاری ندارم (و در همان حال، برگه‌های کم‌تعداد روی میز را برداشت و به من نشان داد)؛ مشکل من با این برگه‌های پرتعدادی است که این آقا صادر کرده است (و بعد، برگه‌های ستون پر حجم را برداشت به طرف من گرفت)؛ باید به مطب این پزشک محترم بروم و ببینم چه خبر است!»

از آقای صبوری خواستم آرام باشد ولی او بی‌قرار و ناراحت بود؛



مثل این بود که بچه خودش سرش کلاه گذاشته و برای موجه کردن غیبتش، گواهی پزشکی جعلی آورده است. به او گفتم: «عزیز من! چرا یک طرفه به قاضی می‌روی؟ الان دی ماه است و فصل سرما. بچه‌ها هم در این ماه مرتباً مریض می‌شوند. خوب، چه کار کنند؟ برای موجه کردن غیبتشان از عطاری محل گواهی بگیرند؟ معلوم است که پزشک باید گواهی صادر کند.»

ولی حرف آقای صبوری این نبود. او می‌گفت طبیعی است که پزشک باید گواهی صادر کند ولی تعداد گواهی‌های پزشک مذکور زیاد است.

پس از گفت‌وگوی طولانی مدت بین من و آقای صبوری، قرار شد او به مطب پزشک مذکور که در نزدیکی مدرسه بود، برود. آن پزشک مسن و معتمد اهالی محل بود و چون مانند سایر پزشکان به بیمارستان و دانشگاه نمی‌رفت، صبح‌ها نیز مطبش باز بود.

از قرار، صبوری کلاهی به سرش می‌گذارد، دستمالی مقابل دهانش قرار می‌دهد، از منشی پزشک وقت می‌گیرد و در صف انتظار می‌نشیند. وقتی نوبتش می‌شود و پیش دکتر می‌رود، گواهی‌های پزشکی را مقابل او قرار می‌دهد و می‌پرسد که دلیل صدور آن همه گواهی پزشکی برای تأیید بستری شدن و غیبت دانش‌آموزان به دلیل بیماری چیست.

دکتر محترم و مسن محله ما، از دیدن آن همه گواهی پزشکی متعجب می‌شود؛ همه آن‌ها را به دقت از نظر می‌گذراند و در نهایت می‌گوید: «کار من نیست. فکر می‌کنم این منشی جوان برای خودش محل درآمد جدیدی یافته باشد...»

سرانجام، با پیگیری‌های مشترک آقای صبوری و پزشک محل ما معلوم شد که خانم منشی چندی پیش یکی از مهرهای قدیمی و مستعمل آقای دکتر را برداشته در قبال دریافت رقمی معادل نصف حق ویزیت دکتر، برای مراجعان که مریض هم نیستند، گواهی پزشکی و مرخصی استعلاجی صادر می‌کند. دلیل وجود آن همه برگه هم حرص و ولع او برای دریافت مبلغی بیشتر بوده است.

آقای صبوری، بعد از مراجعه به مدرسه می‌گفت: «آن پزشک محترم خیلی شرمنده شد و حتی گفت به رغم اینکه مردم محل



کردیم. مدیریت سالن خانم‌ها را به خواهرم و خانم چند نفر از همکاران سپرده بودیم و تمهیداتی اندیشیده بودیم که مادران و دختران در آن فضا کاملاً راحت باشند.

انواع بازی‌های گروهی در حیاط مدرسه، شور و حالی برپا کرده بود که تا ظهر ادامه یافت. بعد از نماز ظهر و عصر، کار آماده‌کردن ناهار آغاز شد. در گوشه‌ای از حیاط و در فضایی نزدیک باغچه‌ها به ابتکار آقای خادمی، منقل‌های سنگی خاصی برای پخت‌وپز جوجه کباب تدارک دیده شده بود. قابلمه‌های پلو هم در داخل یا کنار چادرها در حال دم کشیدن بود. به این ترتیب، مراسم ناهار روز سیزده‌به‌در هم به خوبی و خوشی برگزار شد.

تا ساعت سه، همه در حال استراحت و گپ و گفت داخل چادرهای خود بودند. از ۳ تا ۵ در سالن اجتماعات مدرسه، برای همه یک فیلم سینمایی کمدی پخش کردیم. بعد از آن هم که هوا کمی خنک‌تر شد، در داخل حیاط با حضور همه، برنامه‌های شیرین کاری اولیا، پانتومیم و مسابقه‌های ویژه برای بچه‌ها با جوایز متنوع برگزار شد. کتابخانه را هم از صبح با حضور یکی از همکاران دایر نگه داشته بودیم تا اگر کسی خواست، بتواند از کتاب‌ها و مجلات آنجا استفاده کند.

عصر هنگام، آش رشته‌ای که از صبح گروهی از خانواده‌ها با هماهنگی قبلی و مشارکت یکدیگر آماده کرده بودند، بین حاضران توزیع شد و پس از توضیحی که آقای صبوری در مورد ضرورت تشکیل به موقع کلاس‌ها در صبح روز چهاردهم فروردین ماه داد، به تدریج همه برای ترک مدرسه آماده شدند. البته به پیشنهاد چند نفر از اولیا که از همسایگان نزدیک مدرسه هستند، تقریباً ۳۰ نفر ماندند که در نظافت و برگرداندن محیط به حالت قبلی، با ما همکاری کنند.

واقعاً مشارکت اولیا در همه چیز بی‌نظیر و مثال‌زدنی بود. یک ساعت بعد همه چیز مثل اول شده بود؛ حتی خط‌هایی که برای استقرار چادرها با گچ روی زمین کشیده بودیم پاک شد. نشانی از بساط منقل آقای خادمی باقی نماند و دست‌شویی‌ها هم مثل دسته گل‌تر و تمیز و مرتب شد.

خانواده‌ها با رضایت مدرسه را ترک می‌کردند. همه آن‌ها از محیط سالم، بدون آسیب و آرام مدرسه حرف می‌زدند. آن‌ها می‌گفتند که امسال جزو معدود سیزده‌به‌درهایی بوده است که دغدغه جای پارک خودروها و چادر زدن را نداشته‌اند. تازه کلی هم برنامه جنبی برایشان اجرا شده بود که در یک سیزده‌به‌در معمولی خبری از آن‌ها نیست.

امروز عصر بعد از رفتن همه، وقتی با همکاران خسته خود که واقعا در مورد همه چیز سنگ تمام گذاشتند، صحبت می‌کردیم، می‌گفتم که برخی از ما خیال می‌کنیم عملیاتی کردن بندهای گوناگون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در مدارس به کارهای خارق‌العاده‌ای نیاز دارد، ولی امروز ما برای تحقق راهکار ۱۷ سند تحول که به دنبال تبدیل مدرسه به کانون پیشرفت محلی و مکانی برای تربیت عمومی و همگانی است، یک گام عملی برداشتیم. امیدوارم نتیجه این همدلی و حضور اولیا را در توسعه روابط انسانی بین ما کارگزاران آموزشی و والدین و دانش‌آموزان ببینیم.

دوستم دارند و برای همهٔ مرضی‌هایشان پیش من می‌آیند، فکر می‌کنم وقت خداحافظی‌ام فرا رسیده است. او می‌گفت البته شاید یکی از دلایل کجی دست منشی‌ام، حقوق پایینی است که برای او تعیین کرده‌ام.»

آقای صبوری معتقد بود که کار معاونت آموزشی ریزه‌کاری‌ها و ظرایف بسیاری دارد؛ به‌طوری که حتی گواهی‌های پزشکی غیرمتعارف صادر شده در یک بازهٔ زمانی هم می‌تواند با ما حرف بزند. من به خاطر همین کارهای ظریف و دقیق آقای صبوری است که دوست ندارم هیچ‌وقت او را از دست بدهم. البته این از دست ندادن، یک استثنا دارد؛ آن هم این است که یا او جانشین من شود یا اداره از او در مدرسه دیگری در مقام مدیر استفاده کند.

دوشنبه، سیزدهم فروردین ماه: سیزده به در مدرسه!

همان‌طور که پیش از این نوشته بودم، با قرار قبلی، در روز سیزده به در مدرسه را به محل اجتماع خانواده‌ها تبدیل کردیم. چون از قبل پیش‌بینی‌های لازم را انجام داده و از طریق کانال تلگرامی مدرسه، اطلاعات مربوط و چگونگی ثبت‌نام و حضور خانواده‌ها در مراسم را به اولیا داده بودیم، با مشکل خاصی روبه‌رو نشدیم. پیش‌بینی ما برای حضور ۴۰ خانواده در مدرسه بود، ولی تا آخر وقت روز گذشته ۴۲ خانواده ثبت‌نام کرده بودند. حدس ما این بود که ۴-۳ خانواده نمی‌آیند و این‌گونه هم شد، ولی در مقابل، ۵ خانواده بدون هماهنگی و نام‌نویسی قبلی آمدند و به این ترتیب، تعداد خانواده‌های حاضر در همان عدد ۴۲ ثابت ماند. از همه خواسته بودیم اتومبیل‌هایشان را بیرون مدرسه بگذارند. در حیاط اصلی و حیاط پشت ساختمان اصلی مدرسه، روی زمین مکان‌هایی را با شماره تعیین، مکان استقرار چادرها را با گچ، مشخص کرده بودیم. هر خانواده موقع ورود به مدرسه، عددی را به قرعه از داخل یک پاکت کاغذی که درون آن دیده نمی‌شد، برمی‌داشت و محل استقرار خود و برپا کردن چادرش را می‌شناخت. علت این کار آن بود که حیاط پشت ساختمان اصلی مدرسه نسبت به حیاط اصلی، از محل فعالیت‌های تفریحی-ورزشی و نیز سرویس‌های بهداشتی و آب‌خوری‌ها دورتر بود و البته در عمل دیدیم که عده‌ای بر خلاف نظر ما، همین موارد را از محاسن حیاط پشتی می‌دانستند.

خانواده‌ها چادرهای خود را برپا کردند و در داخل آن‌ها مستقر شدند. بازی‌های بچه‌ها و بزرگ‌ترها، بدون هیچ‌گونه هماهنگی قبلی و از همان اول صبح و هم‌زمان با خوردن صبحانه آغاز شد. البته ما هم بازی‌های فراوانی را برای پدران و پسران در حیاط و مادران و دختران در سالن اجتماعات و نمازخانهٔ مدرسه در نظر گرفته بودیم و کار خود را اندکی بعد از استقرار خانواده‌ها، آغاز

دغدغه طولانی مدت و اشتغال چندین ساله مؤلفان به آموزش مهارت‌های زندگی به کودکان و نوجوانان، محرک اصلی نگارش این کتاب بوده است. در بسیاری از کارگاه‌های آموزشی برگزار شده کمبود تمرین‌های جذاب برای توسعه مهارت‌های زندگی اعضای شرکت‌کننده محسوس بود. زمانی که کتاب «بازی‌ها» اثر اریک برن را مطالعه کردیم، تازه متوجه شدیم که بازی دنیایی شگفت‌انگیز و منبع سرشاری است که می‌تواند این کمبود را جبران کند. به ذهنمان خطور کرد که آیا آموزش «کار گروهی» به‌عنوان یکی از مهارت‌های زندگی از طریق بازی امکان‌پذیر است؟ کتاب «بازی‌های تیم‌ساز» در واکنش به این پرسش تدوین شده است و حاوی بازی‌ها و تمرین‌های جالب و بسیار مؤثر برای شکل دادن به مهارت‌های تیمی و نیز مهارت‌های اجتماعی و تقویت آن‌هاست. به همین دلیل، این کتاب در وهله نخست فرصتی استثنایی برای پرورش شخصیت فردی و گروهی کودکان، نوجوانان و بزرگسالان فراهم می‌سازد که بدون تردید با تفریح و شادی همراه خواهد بود. در وهله دوم، می‌تواند معلمان، مربیان ورزشی و تربیتی، مدیران مهدکودک‌ها، مدارس، دانشگاه‌ها، آموزشگاه‌های نظامی و انتظامی، فرماندهان پادگان‌ها و کلیه سازمان‌ها و کسانی را که به آموزش کار گروهی اشتغال دارند و به توسعه فرهنگ کار گروهی اهتمام می‌ورزند، یاری دهد. این کتاب مخصوص همه شماست؛ اگر کمی بازگوش هستید!

در این کتاب سعی شده است مهارت‌های اساسی که در یادگیری کار گروهی اهمیت دارند، از طریق بازی آموزش داده شوند. مهارت‌هایی همچون نقش‌یابی در تیم، هماهنگی، ارتباط اثربخش، بازخورد دادن مناسب، مهارت‌های عضویت در تیم و مهارت‌های حرکتی (چالاکي، تعادل) از آن جمله‌اند. همچنین به مفاهیمی مانند خطای فردی و تیمی، راهبرد تیمی و هم‌افزایی پرداخته شده است.

در **فصل اول**، جایگاه بازی از دیدگاه تعدادی از روان‌شناسان مورد بررسی قرار گرفته است. در **فصل دوم** تمرین‌هایی ارائه شده است که قبل از اجرای بازی‌ها پیشنهاد می‌شوند؛ مفاهیمی همچون نقش‌یابی در تیم، هم‌افزایی و مفهوم خطا در تیم در این فصل مورد توجه قرار گرفته‌اند. در **فصل دوم تا پنجم** بازی‌هایی گنجانده شده‌اند که براساس فعالیت فیزیکی به سه دسته تقسیم می‌شوند؛ بازی‌های با فعالیت سبک را در **فصل سوم**، بازی‌های با فعالیت فیزیک متوسط را در **فصل چهارم** و بازی‌های با فعالیت فیزیکی زیاد را در **فصل پنجم** قرار داده‌ایم. در **فصل ششم** و آخر کتاب نوع دیگری از بازی به نام «آبر بازی»‌ها را معرفی کرده‌ایم. بازی‌های فصل آخر از نوع بازی‌های ماجراجویانه هستند، روی موضوع کار گروهی تمرکز ندارند و می‌توان مفاهیم مختلفی را به‌وسیله آن‌ها آموزش داد.

امیدواریم بتوانیم قدمی در جهت هرچه لذت‌بخش‌تر، کم‌هزینه‌تر و اثربخش‌تر شدن تربیت فرزندان این مرزوبوم برداریم. در این مسیر به بازخوردهای نقادانه شما دوستان عزیز محتاجیم. لطفاً پس از اجرای بازی‌ها با ارائه بازخوردها و یا ارسال تصاویر ما را از نتیجه کارمان مطلع سازید. در اصلاح کاستی‌های این اثر مصمم و از لطف شما سپاسگزاریم.



بازی‌های تیم‌ساز

نویسندگان: دکتر احد نویدی، مهندس محمود شیخیان

ناشر: شورآفرین (۱۴۷۰۱۴۷۰۸۸۱ - ۰۲۱)

سال نشر: ۱۳۹۳

قیمت: ۱۲۵۰۰ تومان

بازی فعالیتی است که افراد با تمام وجود در آن شرکت می‌کنند. گویی رازی در بازی نهفته است که آن را دل‌پذیر کرده و به‌صورت رفتاری خودانگیخته درآورده است. جایی که بازیگر نقشی را در بازی می‌پذیرد، آموختن به‌صورت فعال امکان‌پذیر می‌گردد و هزینه یادگیری کاهش می‌یابد. در واقع، بازی یکی از نیازهای اساسی کودکان و نوجوانان و مهم‌ترین فعالیت آنان به‌شمار می‌رود. کارکردهای بازی برای رشد همه‌جانبه شخصیت فرد ضروری است. بنابراین، محروم کردن کودک و نوجوان از این نیاز طبیعی موجب خسارت‌های روحی و روانی می‌شود که جبران آن ناممکن یا بسیار دشوار است. بازی‌های خودانگیخته شاهراهی شوق‌انگیز به‌سوی خلاقیت و فرصتی بی‌بدیل برای پرورش ظرفیت‌های شناختی، اخلاقی و عاطفی است. کودک در خلال بازی به کشف محیط اطراف خود می‌پردازد و از طریق بازی نخستین گام‌ها را برای اجتماعی شدن برمی‌دارد. از طریق بازی‌های گروهی، کودکان هیجان‌ها و نیازهای درون خود را به نمایش می‌گذارند و هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی خویش را توسعه می‌دهند. توانایی برای بازی کردن یکی از ملاک‌های اصلی سلامت جسمانی و روانی است. بازی وسیله‌ای برای شناخت خود و دیگران است. بسیاری از تعاملات فردی کودک پیش‌دستانی در چارچوب بازی صورت می‌گیرد و در روابط کودک با والدین، خواهران و برادران و همسالانش تأثیر می‌گذارد. در جریان بازی‌های گروهی، کودکان ضمن کسب تجربه همدلی، از خودمحوری دور می‌شوند، خودپیروی در تفکر و اخلاق را کسب می‌کنند و با محیط اطراف سازگاری پیدا می‌کنند.

ابراهیم اصلانی
روان‌شناس تربیتی

نکته‌های پیشنهادی برای تعالی مدرسه

مدیر راه‌نما

اشاره

در شماره‌های پیشین ۱۶ نکته را در موضوعات گوناگون مدیریتی یادآوری کردیم. در این شماره، ۴ نکته دیگر را مورد بحث قرار می‌دهیم؛ نکاتی که به نقش راهنمایی مدیر مربوط است. مدرسه را راهنمای زندگی می‌دانند و انتظار می‌رود مدرسه از طریق مواد درسی و هم از طریق فعالیت‌های دیگر، در ابعاد گوناگون عاطفی، اجتماعی و اخلاقی، دانش‌آموزان را هدایت کند. یادآوری این نکته ضروری است که بحث نقش راهنمایی مدرسه بسیار گسترده است؛ البته این بحث چندان جدی گرفته نشده و نظام آموزشی ما از آن غفلت کرده است. نکاتی که می‌خوانید، تنها نمونه‌هایی از نقش راهنمایی مدرسه و مدیر است؛ مواردی که شامل چند موضوع کلی و جزئی می‌شود.

کلیدواژه‌ها: راهنمایی، روابط انسانی

نقشه عمل و طراحی برای برنامه جامع راهنمایی در مدرسه تدوین کنید.

مدرسه فقط محل یادگیری‌های درسی و تحصیل نیست، بلکه در مفهوم واقعی خود، باید راهنمای زندگی دانش‌آموزان باشد. یکی از دغدغه‌های اصلی مجموعه مدیریتی مدرسه در آغاز سال تحصیلی، باید طراحی برنامه‌هایی برای کارکردهای گوناگون راهنمایی باشد. اگر چه نقشه عمل مدرسه برای راهنمایی، بیش از همه معطوف به دانش‌آموزان است، بنا به ضرورت و با توجه به لزوم نگاه همه‌جانبه و چندبعدی به مسائل مدرسه، می‌تواند معلمان و والدین را هم تحت پوشش قرار دهد.

مجموعه مدیریتی مدرسه بر اساس شناخت‌های قبلی از مسائل و در صورت لزوم بررسی‌ها و مطالعات جدید، می‌تواند نیازهای راهنمایی دانش‌آموزان را شناسایی و اولویت‌بندی کند. به‌طور حتم، این نیازها بر مبنای موقعیت اجتماعی و محلی مدرسه متفاوت خواهند بود؛ مثلاً در مدارس گوناگون نیازهای راهنمایی دانش‌آموزان از قبیل: ارتباط با والدین، روش‌های درس



سال تحصیلی، بخشی از تلاش‌های برنامه‌ریزی مدرسه، معطوف به طراحی برنامه‌های راهنمایی باشد. مطلوب آن است که مدرسه از یک «نظام راهنمایی» برخوردار باشد تا طی فرایندی منظم، زمان‌بندی شده و مستمر، به نیازهای راهنمایی بپردازد. در این صورت، به جای برنامه‌ریزی سالانه، می‌تواند برنامه‌ای حداقل ۳ ساله برای راهنمایی طراحی و تدوین کند.

در هر حال، نکته مهم و اساسی، درک ضرورت و جایگاه راهنمایی در مدرسه است. تنها در صورتی که عوامل مدرسه «نقش راهنمایی» را بپذیرند و تأثیر تربیتی آن را باور کنند، زمانی را به برنامه‌ریزی و سایر فعالیت‌های مرتبط اختصاص خواهند داد.

اساس کار را رهبری روابط انسانی میان همه گروه‌های مرتبط با مدرسه قرار دهید.

مدرسه یکی از برجسته‌ترین موقعیت‌ها را برای بروز و تعالی روابط انسانی دارد. نقش مدیر مدرسه در شکل دادن و جهت‌دهی به این روابط بسیار تأثیرگذار است. مدیر می‌تواند آگاهانه یا ناآگاهانه، انواع روابط انسانی را بین گروه‌های مرتبط با مدرسه شکل دهد و در جهت مثبت یا منفی پیش ببرد. توجه داشته باشید که این نوع روابط، محدود به مدرسه نیست و می‌تواند فضاهای دیگر را هم شامل شود.

شعاری‌نژاد (۱۳۸۷) برای مدیر مدرسه، سه نوع مدیریت را برمی‌شمارد: مدیریت روابط انسانی، مدیریت آموزشی و فعالیت‌های تربیتی، و مدیریت روابط نهادها. او در مدیریت روابط انسانی به ارتباط بین مدیر با معلمان، دانش‌آموزان، والدین، کارکنان آموزشی و مسئولان کشور اشاره می‌کند.

گاهی مدیری با یک رهبری سنجیده و فعال، فضایی آکنده از روابط انسانی مثبت و مؤثر را در مدرسه و بر همه گروه‌ها و نهادهای مرتبط با مدرسه، حاکم می‌سازد و از این فضا، در جهت رشد و بالندگی مدرسه بهره می‌برد. مدیرانی هم هستند که خود را در دایره‌ای از روابط محدود و گاهی ناسالم و مشکوک، محصور می‌کنند و نتایج این تنگ‌نظری را هم، به عمد یا غیر عمد، نادیده می‌گیرند.

بر اساس نگاه همه‌جانبه و چند بعدی به مسائل مدرسه، مدیر باید در رهبری روابط انسانی هم به‌صورت فراگیر و جامع عمل کند. توجه به بخشی از روابط موجود در مدرسه و غفلت از موارد دیگر، مشکلاتی را به وجود می‌آورد؛ هر چند مدیر یا مجموعه مدیریتی مدرسه، این مشکلات را نشناسد و نبیند؛ مثلاً ممکن است بنا به دلایل و توجهاتی، مدیر روابط صمیمانه‌ای با معاونان یا تعداد خاصی از معلمان داشته باشد و روابطش با بقیه، رسمی و خشک باشد. یا مدیر، توجهی به والدین نداشته باشد و اصلاً ضرورتی هم برای آن نبیند. نمونه دیگر، مدیری است که رفتارش در موقعیت‌های گوناگون متفاوت



است و به اصول خاصی برای روابط انسانی مقید نیست. در همه مفروضات بیان شده، نمی‌توان گفت مدیر در وظیفه‌اش مبنی بر مدیریت و رهبری روابط انسانی درست عمل



خواندن، نظم و برنامه‌ریزی، آداب معاشرت، بهداشت و سلامت، دوست‌یابی، اوقات فراغت، افراط در بازی‌های رایانه‌ای، مسائل جنسی، اعتیاد، مخاطرات محلی و مسائل دیگر، می‌توانند مورد توجه قرار گیرند. گاهی تبعات این مسائل، به معلمان و والدین نیز مربوط می‌شود که باید در نقشه عمل راهنمایی مورد توجه باشد.

مهم این است که مدرسه بداند دانش‌آموزان چه مسائلی دارند و برای راهنمایی مؤثر آن‌ها تدابیری اندیشیده باشد. پس، گام اول شناسایی مسائل و گام بعدی، دسته‌بندی و تعیین اولویت آن‌هاست. گام سوم، اتخاذ تدابیر عملیاتی و گام چهارم، ارزیابی تأثیر اقدامات و نتایج آن‌هاست. در برنامه‌های عملیاتی، باید به تنوع ابزارها و رسانه‌های اطلاع‌رسانی هم توجه داشت.

مدرسه با توجه به ضرورت‌ها، در طول یک سال تحصیلی می‌تواند روی یک یا چند موضوع تمرکز کند و با برنامه‌ای منظم و با بهره‌گیری از ابزارهای رسانه‌ای متنوع، اولویت‌های راهنمایی خود را پیش ببرد. برای این منظور، لازم است در آغاز



تصور کنید در جلسه شورای معلمان مثلاً بحثی درباره دوزبانگی پیش بیاید و شما با مراجعه به دفتر یا یادداشت‌های خود، بلافاصله از همکاران بخواهید که مقاله‌ای را در فلان سایت ببینند یا سایتی را که ویژه همین موضوع است، باحوصله مرور کنند. جالب‌تر آن خواهد بود که در حین جلسه، با استفاده از رایانه، همان مقاله یا سایت را بیابید و به همه نشان دهید. مدبری که از جهت راهنمایی علمی دست پُر باشد، نزد همکاران احترام بیشتری خواهد داشت.

* در سالن ورودی، تابلوی راهنمای ساختمان مدرسه را در محلی قابل دید نصب کنید.

والدین یا هر فرد دیگری که برای اولین بار به یک مدرسه مراجعه می‌کند، به‌ویژه اگر فضای مدرسه بزرگ باشد، دچار سردرگمی می‌شود. بارها پیش آمده است به مدرسه‌ای مراجعه کرده‌ام که در ورودی آن، معلوم نیست باید به کدام جهت بروی. به‌طور معمول، اتاق‌های مدیر و عوامل دیگر در راهروهایی هستند که ابتدا باید مسیر آن‌ها را بیایی و بعد از آن، ببینی بر سر در اتاق‌ها چه نوشته شده است! شاید این موضوع برای عوامل مدرسه بسیار پیش‌پا افتاده باشد؛ چون خودشان محل دائمی کارشان را به خوبی می‌شناسند و دانش‌آموزان و اولیا هم با فضا آشنا هستند؛ اما آیا به دیگران هم فکر کرده‌اند؟ اگر تازه‌واردی پا به مدرسه گذاشت، چرا باید سردرگم و بلا تکلیف بماند؟ توجه همه‌جانبه به موضوعات و همچنین اطلاع‌رسانی در مواردی که خیلی بدیهی و عادی به نظر می‌رسند، از نکاتی است که در راهنمایی اهمیت دارند. نه فقط در مدارس، بلکه گاهی در ادارات بزرگ و حتی کوچه و خیابان، نبود یک تابلوی راهنما می‌تواند مشکل آفرین باشد، تجربه‌ای که بسیاری از ما با آن غریبه نیستیم.

خوب است در ورودی ساختمان اصلی مدرسه، تابلوی راهنمایی نصب شود که به راحتی در معرض دید مراجعان قرار داشته باشد. لازم هم نیست برای تهیه تابلو، هزینه زیادی صرف کنید. با به کار بردن کمی هنر و سلیقه، امکان تهیه تابلو با امکانات موجود در مدرسه هم وجود دارد. نام تابلو، «راهنمای طبقات و اتاق‌ها» است و می‌تواند نمایی عمومی از فضای داخلی ساختمان مدرسه را نشان بدهد. این اقدام در مدارس بزرگ و چند طبقه کارکرد بیشتری دارد. در مدارس چند طبقه، می‌توانید در هر طبقه هم راهنمای کوچکی نصب کنید تا امکان دسترسی مراجعان به مکان مورد نظر فراهم شود.

یادآوری این نکته هم ضروری است که نصب تابلوی راهنما، منافاتی با مقررات مدرسه ندارد؛ مثلاً اگر اولیا نمی‌توانند بدون هماهنگی به کلاس‌ها بروند یا یک فرد غریبه هنگام ورود به مدرسه لازم است به اتاق خاصی مراجعه کند و هر مقررات دیگری را، می‌توان زیر تابلو نوشت تا خللی در امور پیش نیاید. فراموش نکنید که نبودن تابلوی راهنما، گاهی در دسر بیشتری تولید می‌کند.

منبع

شعاری نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیت و تدریس. تهران: اطلاعات.

کرده است. به تعبیر شعاری نژاد (۱۳۸۷)، مدیر مسئول و آگاه از ارزش کار مدیریت، طبعاً بر این باور است که موفقیت او با میزان دانایی، توانایی و مهربانی در حوزه کاری، رابطه مستقیم دارد.

* فهرستی از کتاب‌ها، سایت‌ها و منابع مناسب و معتبر را در اختیار داشته باشید.

از مدیر مدرسه انتظار می‌رود که از دانش کافی در زمینه‌های مرتبط با کار خود، از قبیل مدیریت، آموزش، یادگیری، تکنولوژی آموزشی، انگیزش، روان‌شناسی، مشاوره، مسائل مالی، امور فرهنگی، فوق برنامه و غیره برخوردار باشد. هر یک از موارد یاد شده، برای کار مدیر کارکردهای متفاوتی دارند، بنابراین نمی‌توان توقع داشت که مدیر در همه زمینه‌ها، همه چیز را بداند و متخصص جامع باشد.

اگر مدیر بخواهد از قافله دانایی عقب نماند تا هم خود سررشته امور را به دست داشته باشد و هم در موارد مقتضی، به راهنمایی و هدایت همکاران بپردازد، باید به تدابیری آسان روی آورد. یکی

بر اساس نگاه همه‌جانبه و چند بعدی به مسائل مدرسه، مدیر باید در رهبری روابط انسانی هم به صورت فراگیر و جامع عمل کند

از این تدابیر سهل و ممتنع، جمع‌آوری منابع اطلاعاتی مناسب و در دسترس است. مدیر حداقل می‌تواند به صورت بانکی از منابع آماده، عمل کند تا هر زمان لازم بود، منبع مورد نیاز را ارائه دهد. آنچه در قسمت قبلی گفتیم، فقط بخشی از منابع ضروری است. بخش دیگر می‌تواند شامل فهرست‌هایی از کتاب‌ها، سایت‌ها و منابع مناسب و معتبر باشد. در واقع، لازم نیست منابع را گرد آورید؛ کافی است نشانی آن‌ها را داشته باشید. با این اقدام، هم می‌توانید به نیازها و سؤال‌های تخصصی همکاران، به اصطلاح، خط بدهید تا اگر واقعا مشتاق بودند، به دنبال نشانی مورد نظر بروند، و هم خودتان برای آمادگی صحبت کردن در هر جلسه و نشست، به سهولت به منابع مربوط با موضوع بحث، سری بزنید. اگر کمی حوصله و جدیت به خرج دهید، در طول دو سه سال می‌توانید یک مخزن شامل نشانی کتاب‌ها، سایت‌ها، پژوهش‌ها و منابع دیگر را گرد آورید و هر چند وقت یک بار نیز این مخزن را به‌روز کنید. در فرصت‌های مناسب هم، از دیدگاه‌های افراد صاحب‌نظر و متخصص برای غنی‌سازی مخزن خود، بهره ببرید. مشارکت چند مدیر با هم در این کار، نتایج بهتری خواهد داشت. دفتر یا پوشه ویژه‌ای را به این کار اختصاص دهید.



مقدمه

امروزه آموزش و پرورش به عنوان نهادی مهم در جامعه مطرح است، نهادی که پایه و اساس پیشرفت یک جامعه را پی‌ریزی می‌کند.

رهبر معظم انقلاب اسلامی درباره اهمیت آموزش و پرورش می‌فرماید: «... اگر آموزش و پرورش در یک کشور ارتقا پیدا نکند و اصلاح شود، در اقتصاد، سلامت و بهداشت، محیط زیست، مرگ و میر، باروری، زیبایی و هنر، رفتارهای گوناگون مردم در سطح جامعه با یکدیگر، و فراتر از همه این‌ها، در دین، فلسفه و اخلاق تأثیر خواهد گذاشت (منشور تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه حضرت آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۷).

فراگرد آموزش و پرورش با انسان سر و کار دارد و چون انسان موجودی پیچیده است، نظام آموزشی و کارورزان آن به ایفای دشوارترین و پرمسئولیت‌ترین وظایف اجتماعی اشتغال دارند. (علاقه‌بند، ۱۳۷۱: ۱۰).

آنچنان که در اسناد تحولی آموزش و پرورش «راهبری و مدیریت تربیتی» یکی از زیرنظام‌های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی به حساب می‌آید. شایسته است، نظام‌های آموزشی نیز در شرایط پیچیده امروز با مدیریت و رهبری مؤثر پاسخ‌گوی نیازها و مطالبات جدید جامعه، اولیا و دانش‌آموزان باشند.

لذا کیفیت‌بخشی به مدیریت آموزشی در کانون توجه برنامه‌ریزان، صاحب‌نظران، پژوهشگران و در اولویت آموزش و پرورش قرار گرفته است. بر این اساس، برنامه «تعالی مدیریت مدرسه» با الهام از الگوی تعالی سازمانی به منظور بهبود کیفیت‌بخشی به فرایندهای مدیریت مدرسه و زمینه‌ساز دستیابی به نتایج مورد انتظار جامعه و توسعه سرمایه انسانی تنظیم گردیده است. جایگاه این برنامه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در این مطالعه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: تعالی مدیریت مدرسه، سند تحول بنیادین، رهبری کلان

جایگاه برنامه تعالی مدیریت مدرسه در تحول بنیادین

حسن ذوالفقاری

رئیس گروه برنامه‌ریزی منابع انسانی و مدیریت آموزشی معاونت آموزش ابتدایی



این جهت، به منظور تعیین میزان ارتباط برنامه‌تعالی مدیریت مدرسه (محورها، ملاک‌ها و شاخص‌ها) با محورهای اصلی سند تحول بنیادین، مطالعاتی انجام گردیده است که به شرح جدول صفحه بعد به آن اشاره می‌شود



در فصل دوم سند تحول بنیادین (بیانیه ارزش‌ها) بر این مطلب تأکید گردیده که لازم است تمام اجزا و مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت با گزاره‌های ارزشی هماهنگ بوده و همه سیاست‌گذاران و کارگزاران نسبت به آن‌ها ملتزم و پای‌بند باشند. بدین منظور، در سند مذکور ۸ هدف کلان، ۱۵ راهبرد کلان، ۲۳ هدف عملیاتی و ۱۳۱ راهکار در نظر گرفته شده است. برنامه «تعالی مدیریت مدرسه» با تکیه بر سند تحول بنیادین و نگاهی تعالی‌بخش، مدرسه‌محور، مشارکت‌جو و کیفیت‌مدار ضمن تمرکز بر فرایندهای مدیریتی، سعی نموده است با تعیین مجموعه ملاک‌ها و شاخص‌های «تعالی مدیریت مدرسه»، ضمن توجه به کارکردها و مأموریت‌های مدرسه، ده محور کلیدی را مورد تأکید و توجه قرار دهد.

در این بررسی مشخص گردید که ملاک‌ها و شاخص‌های برنامه تعالی با ۱۸ راهبرد، هدف و راهکار از سند مذکور که به برخی از آن‌ها به شرح زیر اشاره می‌شود، همسو و هماهنگ بوده است. تقویت روحیه علمی، رعایت حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی، ارتقای آداب و آیین زندگی متعالی، بهداشتی و زیست‌محیطی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با ملاک ۷ محور ۳ و ملاک ۱ محور ۶ مرتبط است.

تدوین برنامه‌های عملیاتی لازم در راستای ترویج، تقویت مستمر و تحکیم فضایل اخلاقی در محیط‌های تربیتی با استفاده از تمام ظرفیت‌های آموزشی و تربیتی با تأکید بر اولویت کرامت

شناخت موضوع



راهبری و مدیریت تربیتی از زیرنظام‌های اصلی نظام تربیت رسمی و عمومی با برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری، نظارت و کنترل تمام عوامل، مؤلفه‌ها، منابع و فرصت‌ها را برای تربیت شایسته‌متریبان، همسو و هماهنگ کرده و از بروز یا اثربخشی موانع، تهدیدها و آسیب‌ها جلوگیری به عمل می‌آورد (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، آذر ۹۰).

مدیریت مدرسه که سطحی از مدیریت و رهبری کلان نظام آموزشی تلقی می‌شود، می‌تواند با بهره‌گیری از ظرفیت سرمایه انسانی (کارکنان، اولیا و دانش‌آموزان) و جلب مشارکت فعال این سرمایه‌های ارزشمند و همچنین مشارکت مراکز و نهادهای پیرامونی در اداره امور مدرسه از مدیریتی توانمند برخوردار باشد. این توانمندی زمینه مناسبی را برای حرکت بر مدار یک مدل تعالی‌بخش و رشدآفرین - که با اسناد بالادستی (سند نقشه علمی کشور، سند بنیادین آموزش و پرورش و...) سازگار باشد - به‌وجود می‌آورد.

مدل تعالی مدیریت مدرسه نوعی ساختار مدیریتی است که با تکیه بر اصول، مفاهیم اساسی و معیارهای اصلی مدیریت کیفیت جامع و نظام خودارزیابی موجبات پیشرفت و بهسازی مدرسه را فراهم می‌سازد و آموزش و پرورش را به سمت یک نظام آموزشی مبتنی بر برنامه و عمل، پاسخ‌گویی بیشتر و توجه به نیازهای جامعه سوق خواهد داد.

هدف‌های کلی، راهبردهای کلان، هدف‌های عملیاتی و راهکارهای تعیین شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مؤید این مطلب‌اند که به تعالی و کیفیت‌بخشی به آموزش و پرورش توجه عمیق، همه‌جانبه و دقیق شده است. از



راهبردها، هدف‌های کلان، هدف‌های عملیاتی و راهکارهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مرتبط با محورهای ده‌گانه و ملاک‌های تعالی مدیریت مدرسه

ردیف	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش		برنامه تعالی مدیریت مدرسه	
	راهبردها، هدف‌ها، راهکارها	محورها	ملاک‌ها	
۱	تقویت روحیه علمی، رعایت حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی، ارتقای آداب و آیین زندگی متعالی، بهداشتی و زیست‌محیطی	- استقرار نظام یاددهی - یادگیری - سلامت، تربیت‌بدنی، پیشگیری و ایمنی	- توسعه فعالیت‌های علمی - پژوهشی - توسعه تربیت‌بدنی و ورزش در مدرسه	
۲	افزایش مشارکت و اثربخشی همگانی به ویژه خانواده در تعالی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	توسعه مشارکت اولیا و نهادهای اجتماعی در امور مدرسه	- فراهم آوردن زمینه‌های مناسب مشارکت اولیا - استفاده بهینه از مشارکت اولیا در زمینه‌های (علمی، تخصصی، فنی، اقتصادی و...)	
۳	گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری، نظریه‌پردازی و مستندسازی تجارب علمی - تربیتی بومی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	- استقرار نظام یاددهی - یادگیری - توسعه توانمندی‌ها و مشارکت نیروی انسانی	- توسعه فعالیت‌های علمی - پژوهشی - بسترسازی و توسعه فرهنگ مطالعه و پژوهش	
۴	بهرهمندی فزون‌تر از روش‌های فعال، خلاق و تعالی‌بخش	استقرار نظام یاددهی - یادگیری	ساخت و بهره‌گیری از کار افزارهای آموزشی و پرورشی تولید شده	
۵	تدوین برنامه‌های عملیاتی لازم در راستای ترویج، تقویت مستمر و تحکیم فضایل اخلاقی در محیط‌های تربیتی با استفاده از تمام ظرفیت‌های آموزشی و تربیتی با تأکید بر اولویت کرامت و عزت نفس و شجاعت، حیا و عفت، صداقت، مسئولیت‌پذیری و نظم در تمام دوره‌های تحصیلی	تدوین برنامه عمل	- تعیین، تبیین و استقرار مأموریت‌ها و استراتژی‌های مدرسه برای افراد ذی‌ربط - طراحی و تدوین برنامه سالانه کیفی	
۶	توسعه فرهنگ نماز و اهتمام به برپایی نماز جماعت در مدرسه و تقویت انس با قرآن در دانش‌آموزان و توسعه فرهنگ و سواد قرآنی با اصلاح برنامه‌ها و...	فعالیت‌های مکمل، فوق برنامه و پرورشی	- اجرای متنوع فعالیت‌های مکمل، فوق برنامه و پرورشی - برگزاری نماز جماعت و مراسم آغازین مدرسه	
۷	برگزاری مراسم آگاهی‌بخش و نشاط‌انگیز در اعیاد و اوقات، حضور فعال و مشارکت دانش‌آموزان در محافل، مجالس و اماکن مذهب و تقویت انس با دعا و توسل	تدوین برنامه عمل	طراحی و تدوین برنامه سالانه کیفی	
۸	ترویج و تعمیق فرهنگ حیا، عفاف و حجاب، متناسب با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	-	-	
۹	ارائه خدمات مشاوره‌ای - تربیتی در کلیه سطوح تحصیلی برای افزایش سلامت جسمی و روحی دانش‌آموزان	توسعه مشارکت اولیا و نهادهای اجتماعی در امور مدرسه	ارتقای سطح دانش و اطلاعات اولیا و ارائه خدمات آموزشی - مشاوره‌ای	
۱۰	افزایش میزان مشارکت خانواده‌ها در فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه، برگزاری دوره‌های آموزشی اثربخش، ارائه خدمات مشاوره‌ای به خانواده‌های آسیب‌پذیر و...	توسعه توانمندی‌ها و مشارکت نیروی انسانی	افزایش نقش راهنمایی (تحصیلی و تربیتی) کارکنان	
۱۱	فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای نقش‌آفرینی مدرسه به عنوان کانون کسب تجارب تربیتی محله و جلوه‌ای از جامعه اسلامی و حیات طیبه با تفویض اختیار و مسئولیت به آن و استانداردسازی تمام مؤلفه‌ها و عوامل درون‌مدرسه‌ای	تدوین برنامه عمل	- آگاهی مدیر، معاونان و کارکنان نسبت به مفاد مندرج در سند تحول بنیادین - طراحی و تدوین برنامه سالانه کیفی	
۱۲	نهادینه‌سازی و تقویت همکاری مدرسه با مرکز فرهنگی و علمی محله به ویژه مسجد و کانون‌های مذهبی و حوزه‌های علمیه و مشارکت فعال مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در برنامه‌های مرتبط محله و نیز حضور نظام‌مند و اثربخش روحانیون و مبلغان مذهبی با تجربه در مدرسه	توسعه مشارکت اولیا و نهادهای اجتماعی در امور	شناسایی و بهره‌گیری از مشارکت‌های برون‌سازمانی	
۱۳	بسترسازی برای حضور فعال دانش‌آموزان در تشکلهای رسمی و قانونی مرتبط با انکبا به ظرفیت‌های درون و برون آموزش و پرورش از قبیل: بسیج دانش‌آموزی، کانون‌های علمی و فرهنگی و انجمن دانش‌آموزان	توسعه مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه	فراهم آوردن بسترهای مورد نیاز جهت شکل‌گیری و استفاده بهینه از تشکلهای و شورای دانش‌آموزی	
۱۴	تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای و اعتقادی مدیران و معلمان و فراهم آوردن سازوکارهای اجرایی برای مشارکت فعال و مؤثر ایشان در برنامه‌های تربیتی و فعالیت‌های پرورشی	توسعه توانمندی‌ها و مشارکت نیروی انسانی	- بسترسازی و توسعه فرهنگ مطالعه و پژوهش - آموزش تخصصی - حرفه‌ای و تبادل تجربه	
۱۵	توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی‌های حرفه‌ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی و ایجاد فرصت‌های بازآموزی مستمر علمی و تحقیقاتی و مطالعاتی و برگزاری جشنواره‌های الگوی تدریس برتر و اختصاص اعتبارات خاص برای فعالیت‌های پژوهشی معلمان	استقرار نظام یاددهی - یادگیری	بهره‌گیری از روش‌های فعال و خلاق در فرایند یاددهی - یادگیری	
۱۶	افزایش کارآمدی شوراهای درون مدرسه (مانند شورای معلمان و شورای دانش‌آموزان) با تفویض برخی از اختیارات اداره و مدرسه به آنان و فراهم آوردن زمینه مشارکت بیشتر ایشان در فرایند تعلیم و تربیت مدرسه	توسعه توانمندی‌ها و مشارکت نیروی انسانی	- افزایش بهره‌وری شورای مدرسه - افزایش بهره‌وری شورای دبیران	
۱۷	ایجاد تنوع در فرصت‌های تربیتی در مراکز آموزشی و تربیتی برای پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان	استقرار نظام یاددهی - یادگیری	توسعه فعالیت‌های علمی - پژوهشی	
۱۸	نهادینه کردن برنامه‌محوری در سطوح مختلف مدیریت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی	تدوین برنامه عمل		



و عزت نفس و شجاعت، حیا و عفت، صداقت، مسئولیت‌پذیری و نظم در تمام دوره‌های تحصیلی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با ملاک ۳ و ۴ از محور ۱ مرتبط است. ^۱ توسعه فرهنگ نماز و اهتمام به برپایی نماز جماعت در مدرسه و تقویت انس با قرآن در دانش‌آموزان و توسعه فرهنگ و سواد قرآنی با اصلاح برنامه‌ها و... از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با ملاک‌های ۲ و ۳ از محور ۷ ارتباط دارد.

^۲ ارائه خدمات مشاوره‌ای - تربیتی در کلیه سطوح تحصیلی برای افزایش سلامت جسمی و روحی دانش‌آموزان از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با ملاک ۵ از محور ۲ ارتباط دارد. ^۳ افزایش میزان مشارکت خانواده‌ها در فعالیتهای آموزشی و تربیتی مدرسه، برگزاری دوره‌های آموزشی اثربخش، ارائه خدمات مشاوره‌ای به خانواده‌های آسیب‌پذیر و... از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با ملاک ۳ از محور ۵ مرتبط است. ^۴ فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای نقش‌آفرینی مدرسه به عنوان کانون کسب تجارب تربیتی محله و جلوه‌ای از جامعه اسلامی و حیات طیبه با تفویض اختیار و مسئولیت به آن... با ملاک ۲ و ۴ از محور ۱ مطابقت دارد.

^۵ بسترسازی برای حضور فعال دانش‌آموزان در تشکلهای رسمی و قانونی مرتبط با اتکا به ظرفیتهای درون و برون آموزش و پرورش از قبیل بسیج دانش‌آموزی، کانون‌های علمی و فرهنگی و انجمن دانش‌آموزان از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با ملاک ۳ از محور ۴ مرتبط است.

...

منابع

۱. درونه، جعفر و دیگران: (۱۳۷۸). منشور تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه حضرت آیت‌الله خامنه‌ای، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
۲. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، آذر ۱۳۹۰.
۳. علاقه‌بند، علی: (۱۳۷۱). مبانی و اصول مدیریت آموزشی. چاپ اول، تهران: مؤسسه بعثت.
۴. کارگروه تخصصی برنامه‌تعالی مدیریت مدرسه. (۱۳۹۳). تعالی مدیریت مدرسه، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.

چکیده

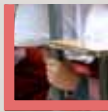
زلزله پدیده‌ای طبیعی و اجتناب‌ناپذیر است. با گذشت ۱۵ سال از برگزاری مانورهای سراسری زلزله در مدارس سطح کشور، فقدان پشتوانه‌های قانونی و الزامات اداری کشوری در خصوص مانور، و همچنین در اولویت نبودن اجرای مانور در برنامه‌های آموزشی موضوع بسیار مهمی است؛ آن هم در کشوری که زلزله‌های مخرب زیادی را تجربه کرده است. این در شرایطی است که این مانورها هدفمند نیستند و به واقعیت شباهتی ندارند و اختصاص یک روز در سال برای دستیابی به اهداف کافی نیست، اما با وجود این محدودیت‌ها، باز هم شاهد مغایرت تعدادی از مدارس با استانداردهای موجود هستیم و هنوز هم در آموزش و اجرای مانورها ضعف‌های زیادی مشاهده می‌شود. در هر محیط آموزشی (دانشگاه، مدارس و مهدهای کودک) و هر خانه‌ای می‌توان مانور را با حداقل امکانات و براساس توانمندی‌های فرهنگی، محیطی و مالی اجرا کرد. در این میان، باید مدیران مدارس به این دیدگاه برسند که اجرای مانور زلزله واقعی، بدون حضور مسئولان عالی‌رتبه آموزش و پرورش و مسئولان شهری (فرمانداری، شهرداری) هم امکان‌پذیر است. از طرفی، باز هم با وجود این همه مانور، نکات یادآوری‌شده از سوی پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله، وزارت کشور، وزارت علوم تحقیقات و فناوری و جمعیت هلال احمر در تعدادی از مدارس اجرا نمی‌شود و در حد بخشنامه، بروشور و مجله‌هایی که ابلاغ شده‌اند باقی می‌ماند. باید بدانیم که در صورت نظارت دقیق‌تر بر عملکرد مدارس در مانورها، هنگام وقوع بحران می‌توانیم مدیریت مؤثری داشته باشیم. در این مقاله به مشکلات موجود در مدارس هنگام مانور پرداخته شده و راه‌حلهایی، برای ارتقا و بهبود مانورهای سراسری زلزله ارائه گردیده است.

کلیدواژه‌ها: مانور زلزله، مدیریت بحران

وحید باقری مفرد

کارشناس ارشد عمران، معلم آموزش و پرورش استان لرستان

مانور نجات از زیر آوار



مقدمه

مانور زلزله در سال ۱۳۸۲ با امضای تفاهم‌نامه میان وزارت خانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری، آموزش و پرورش، سازمان صدا و سیما و جمعیت هلال احمر مانور سراسری در سطح کلیه مدارس کشور و با همکاری وزارت خانه‌ها و سازمان‌های مذکور اجرا گردید. هر ساله نیز در آذرماه مانور سراسری زلزله در سطح مدارس کل کشور برگزار می‌گردد.

بحران روبرویی یک مدرسه با حادثه زلزله بحرانی چندوجهی است اما متأسفانه در چند سال اخیر در تمامی مانورهای برگزار شده تنها به موضوع پناه‌گیری و خروج کودکان از کلاس‌های درس آن هم به صورت بسیار محدود پرداخته شده است. پناه‌گیری و خروج کودکان در زمان حادثه با آنکه بسیار مهم و حیاتی است اما از دید کل‌نگر یکی از اجزای مهم عملکردهای لازم برای مهار بحران پیش‌رو هنگام بروز زلزله است. برای آنکه بتوان بحران‌های پس از زلزله مدارس را تحلیل و مدیریت نمود، لازم است مدیریت بحران را به صورت جامع‌تری برنامه‌ریزی کرد تا بالاترین بهره‌دهی را داشته باشد. آموزش اولیای دانش‌آموزان در زمینه آواربرداری و اسکان اضطراری، آموزش دانش‌آموزان برای زنده ماندن در زیر آوار و خروج از کلاس‌های تخریب‌شده و ... می‌تواند از موضوعات مهم در تحلیل بحران در پیش روی مدیران بحران باشد. در واقع، آموزش در برابر زلزله فرایندی است که در آن انتقال معلومات، نگرش‌ها و مهارت‌های زلزله از فرد یا گروهی، به فرد یا گروه دیگر برای ایجاد تغییرات در ساختار آن‌ها صورت می‌پذیرد؛ به گونه‌ای که سطح دانش، آگاهی و مهارت‌های فنی و حرفه‌ای افراد را در هنگام زلزله، قبل و یا بعد از آن ارتقا می‌دهد.

اهمیت مانور

اجرای مانور می‌تواند در افزایش سطح مهارت مؤثر باشد. وقتی عکس‌العمل صحیح در برابر زلزله آموزش داده شود، می‌توان امیدوار بود که در زمان وقوع زلزله دانش‌آموزان آنچه را به صورت درست آموخته‌اند اجرا نمایند. در زلزله سال ۱۳۸۵ شهر ایذه، تمامی ۳۲ نفری که طی این زلزله زخمی شده بودند، دانش‌آموزانی بودند که به سمت در خروجی هجوم برده بودند.

مشکلات و راه‌حل‌های مناسب

با وجود اینکه مانور زلزله در ۸ آذرماه به صورت سراسری در دستور کار آموزش و پرورش قرار دارد، به دلیل نبود نظارت مستقیم، این مانور در تعدادی از مدارس عشایری و روستایی انجام نمی‌شود. در بعضی از مدارس شهری هم با وجود برگزار شدن، مانورها کارآمد نیستند. این امر به دلیل بی‌توجهی به مسائلی است که در ادامه آمده‌اند.

الف. تعیین محدوده خطر دیوارهای محوطه مدرسه و خطر ریزش مدرسه

یکی از مکان‌های بسیار خطرناک چه در زمان زلزله و چه بعد از آن کنار دیوارهای محوطه مدرسه می‌باشد؛ زیرا این دیوارها ممکن است به‌طور یکپارچه به سمت داخل فرو بریزند. پس باید حداقل به اندازه ارتفاع این دیوارها از داخل حیاط مدرسه فاصله گرفت و

فاصله ایمن دور شدن از ساختمان مدرسه حداقل یک‌سوم ارتفاع مدرسه است (که در برابر ارتفاع ۱۲ متری آن ۴ متر است). تنها با علامت‌گذاری می‌توان محدوده خطر را مشخص کرد؛ زیرا هنگام وقوع زلزله معلمان هم دستپاچه می‌شوند چه برسد به دانش‌آموزان.

ب. فاصله‌سندلی و نیمکت تا پنجره‌ها و جنس، اندازه نیمکت‌ها

از ابتدایی‌ترین نکات ایمنی در مانور، فاصله یک‌ونیم متری سندلی و نیمکت‌ها تا پنجره‌هاست که در تعدادی از مدارس رعایت نمی‌شود. مدیران با بازدید از کلاس‌های درس می‌توانند از رعایت فاصله ایمنی اطمینان حاصل کنند.

نگاه چندوجهی به زلزله

مانورهای سراسری زلزله که در مدارس برگزار می‌شوند، از نظر آموزش و انتقال اطلاعات به دانش‌آموزان حیطه محدودی دارند. زیرا در این مانورها بیشتر به پناه‌گیری و خروج دانش‌آموزان پرداخته می‌شود. و مسائلی مانند کار با کپسول آتش‌نشانی و وسایل کمک‌های اولیه مورد غفلت قرار می‌گیرند و یا اگر توضیحی به دانش‌آموزان داده می‌شود بیشتر جنبه نظری دارد. در صورت حضور مسئولان شهری یا اداره کل آموزش و پرورش حیطه کار گسترده می‌شود و بازده بیشتری دارد، که البته حضور مسئولان در مانور، حاشیه‌های خود را هم دارد.

واقعیتی تلخ در زمان اجرای مانور سراسری

متأسفانه این واقعیت تلخ در مانورهای سراسری زلزله مدارس وجود دارد، که مدیران مدارس در هنگام مانور نگاه ویژه‌ای به حضور مسئولان عالی‌رتبه شهری دارند و در صورت حضور آنان، مانورها با امکانات بیشتر، گستردگی زیاد و پوشش خبری اجرا می‌شوند و در عوض، در تعدادی از مدارس که از مسئولان خبری نیست، انگیزه برگزاری مانور هدفمند کمتر است.



جدی تلقی شدن، هدفمند بودن، تداوم و استمرار مانورهای زلزله در مدارس، ارتباط اولیا با مدرسه، افزایش کیفی و کمی آن‌ها به ویژه در مناطق و نقاط زلزله‌خیز، همواره می‌تواند به‌عنوان یک موضوع مهم در رأس برنامه‌های مدارس قرار گیرد. از طرف دیگر، عموماً دولت برای این مانورها از نظر نیرو و امکانات منابع محدودی دارد. بنابراین با آموزش دادن و برگزاری مانورهای هدفمند برای دانش‌آموزان در جهت مقابله با بحران، امدادسانی و پیشگیری از زلزله، می‌توان آن‌ها را در محیط مدرسه و منزل برای مقابله با زلزله آماده کرد. برگزاری مانورهای مختلف و واقعی در طول سال در قالب مانورهای شبیه‌سازی شده، باید به‌عنوان یک اصل در برنامه‌های مدارس و مراکز آموزشی مورد توجه قرار گیرد و مدرسه، مرکزی برای مدیریت بحران محله تلقی شود. همچنین خلأ نظارت مستقیم را که در این مانورها احساس می‌شود، می‌توان با نظارت بر تمامی مدارس موجود در کشور، بالاخص (مدارس عشایری و روستایی)، برطرف کرد و به آمادگی دانش‌آموزان، که از آن به‌عنوان حلقه گم‌شده در چرخه مدیریت بحران زلزله یاد می‌شود، تحقق بخشید.



مدارس مدرن و پست مدرن

نور محمد خادمی فرد
کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

کلیدواژه‌ها: مراکز آموزشی، مدارس مدرن، مدرسه، مدرسه پست مدرن

در متون، آثار و نوشته‌های مرتبط با علوم تربیتی و آموزش و پرورش، واژه «مدرسه» با صفاتی از قبیل اثربخش، مؤثر، کارآمد، خوب، موفق، استاندارد، برتر، سنتی و مدرن همراه است، اما آیا این تعابیر همگی به یک مفهوم‌اند و کارکردشان یکی است؟ آیا یک مدرسه استاندارد، لزوماً می‌تواند موفق هم باشد؟ آیا اثربخشی به خوب بودن هم منجر می‌شود؟ آیا مدرسه‌ای که در مسیر تعالی سازمانی است، همه این صفات را دارد؟ در این مجال، امکان پرداختن به تمامی این موارد وجود ندارد، اما به‌منظور آشنایی خوانندگان، به دو اصطلاح مدرسه مدرن و مدرسه پست مدرن و ویژگی‌های آن‌ها پرداخته‌ایم. از این راه، گریزی نیز به تعابیر دیگر زده‌ایم تا خوانندگان مجله با این مفاهیم نیز آشنایی بیشتری پیدا کنند.

در گذشته، بیشتر مدارس در کنار سازمان‌ها و نهادها قرار داشتند. به تدریج، غیر از مسجد که مکانی برای تعلیم و تربیت بود،

مکان‌هایی نیز برای آموزش علوم دیگر به وجود آمد. در آن زمان، مدارس سنتی وظیفه خود را منحصر به انتقال دانش و معلومات می‌دانستند.

در دوران مدرن، مدرسه به رسمی‌ترین و فراگیرترین مراکز آموزشی تبدیل شد. هدف اصلی این مرکز کمک به تربیت کودکان است تا بتوانند در محیطی که کاملاً پربار شده است، آموزش‌هایی را دریافت کنند که آنان را برای تبدیل شدن به شهروندانی رشید آماده می‌کند (آهنچیان، ۱۳۸۲: ۹۵).

مدرسه معاصر را «کارگاه همگانی» می‌نامند؛ زیرا به افرادی با سن معین اختصاص ندارد و فقط جایی برای یادگیری مجموعه‌ای از مطالب و مهارت‌های مشخص به شمار نمی‌رود، بلکه جایی است که بزرگ‌ترها هم در آنجا کار می‌کنند؛ یعنی، درس به روی همه باز و جایگاه غنی و پرارزش یادگیری برای همه و همیشه است.

سابقاً مدرسه‌ای را مؤثر می‌خواندند که درجه پیشرفت تحصیلی محصلان آن نسبت به محصلان مدارس دیگر بالاتر باشد، ولی اکنون مدرسه مؤثر به مدرسه‌ای گفته می‌شود که علاوه بر داشتن خاصیت مذکور، این ویژگی‌ها را داشته باشد:

- پیشرفت تحصیلی بالاتر از سطح مورد انتظار باشد.
- با محصلان، خوب رفتار شود.
- میزان غیبت، پایین‌تر از حد انتظار باشد.
- گرایش معلمان و محصلان به یادگیری و آموزش، مثبت باشد.
- معلمان در همه فعالیت‌های تربیتی خویش بر این باور باشند که محصلان به هدف‌های مطلوب خواهند رسید و مسئولیت یادگیری را به محصلان واگذار کنند.
- کار، مخصوصاً فعالیت‌های گروهی، پایه یادگیری تلقی شود.

در دوران مدرن، مدرسه به رسمی‌ترین و فراگیرترین مراکز آموزشی تبدیل شد. هدف اصلی این مرکز کمک به تربیت کودکان است تا بتوانند در محیطی که کاملاً پربار شده است، آموزش‌هایی را دریافت کنند که آنان را برای تبدیل شدن به شهروندانی رشید آماده می‌کند



● محصلان در اوضاع اجتماعی متنوعی کار کنند یا مسئولیتی برعهده داشته باشند.

● تنها کلاس رسمی را محل یادگیری و فعالیت آموزشی ندانند بلکه هر فرصت و رویدادی را نوعی موقعیت یادگیری و آموزش تلقی کنند.

● معلمان، مسئولیت‌های آموزش و تدریس را بسیار جدی بگیرند

● از مدیریت سالم و آزموده برخوردار باشد. مدیریتی که برای برقراری انضباط در محیط مدرسه، کمترین زمان را مصرف می‌کند؛ چون می‌داند انضباط، فرایندی است آموختنی نه تحمیلی.

● مدیر و معلمان با مسائل یادگیری و آموزشی آشنا باشند و مدیر بتواند محصلان و معلمان را در حل چنین مسائلی هدایت کند

● محیط آرام، سالم، خوشایند، محرک نیک‌اندیشی، اندیشیدن انتقادی و یادگیری باشد.

● اولیای محصلان را اعضای پیوسته مدرسه بداند و اختلاف‌نظر یا سلیقه میان خود و ایشان را عامل جدایی و دوری از همدیگر تلقی نکند، بلکه آن‌ها را به‌طور غیرمستقیم در فعالیت‌های مدرسه درگیر سازد.

● مرکز توان‌بخشی باشد؛ یعنی محصلان در آنجا این توانایی را پیدا کنند که به شغل مناسب خود دست یابند و در آن موفق شوند.

● درمانگاه باشد. یعنی در آن هیچ محصلی به هیچ عنوان از تحصیل محروم نشود، بلکه در صورت نیاز به درمان او بپردازد؛ زیرا مدرسه می‌داند که اخراج محصل از مدرسه به علت نامطلوبی رفتار یا درس، نه تنها مشکلی را حل نمی‌کند بلکه بر مسائل انسانی جامعه می‌افزاید.

● یادگیری بیشتر و مؤثرتر همه محصلان را برانگیزد و منابع آموزشی و یادگیری شوق‌انگیز گوناگونی را فراهم کند.

● مقررات انضباطی برای همه محصلان توضیح داده شود و تنبیه، در صورت لزوم، صرفاً برای آگاه کردن محصل از آثار منفی عملش انجام گیرد. مقررات مدرسه را همه اولیای مدرسه و همه محصلان رعایت کنند و همگی آن‌ها را محترم شمارند.

● میان همه افراد مدرسه، احترام متقابل وجود داشته باشد.

● مدیر، معلمان و محصلان از اعتماد به خویشان، اعتماد به مردم و اعتماد به علم، اعتدال در رفتار، عشق و امید برخوردار باشند.

● مدیر، معلمان و محصلان از بودن در مدرسه و فعالیت در آن لذت ببرند.

● ساختمان مدرسه، از هر لحاظ، برای یادگیری و آموزش مناسب و مساعد باشد و همه اولیای مدرسه و محصلان و حتی اولیای دانش‌آموزان، خود را مسئول حفاظت از مدرسه بدانند و برای سلامت بهداشتی و آموزشی آن بکوشند.

● مدرسه معاصر، فرزند زمان است؛ یعنی درهای آن به هر گونه پیشرفت علمی و هنری باز است و محصلانش همیشه در جریان تازه‌ترین یافته‌های علمی قرار دارند.

● مدرسه معاصر جهانی می‌اندیشد و منطقه‌ای عمل می‌کند و خود را از سایر کشورها، جز در حوزه فرهنگ، قابل تفکیک نمی‌داند. در حوزه فرهنگ کشورش هم خود را فعال می‌داند نه منفعل؛ یعنی، فرهنگ حاکم بر جامعه‌اش را پیوسته مورد ارزیابی قرار می‌دهد و به پیرایش و آرایش آن می‌پردازد.

● هیچ یک از معلمان و محصلان از خودبیگانگی احساس نکنند؛ چون همگان برای مدرسه ارزشمندند و هیچ کدام خود را فدای دیگری نمی‌کند.

● به هیچ سنی اختصاص نداشته باشد و کارگاهی برای پیر و جوان، از هر دو جنس، باشد.

● ارزشیابی تحصیلی و آموزشی از جمله فرایندهای طبیعی

تدریس تلقی شود و بدون هر گونه تشریفات رسمی اضطراب‌انگیز انجام گیرد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۶: ۶۱۵-۶۱۲).

در همین خصوص، معیار ایده‌ال آموزش و پرورش کشورهای پیشرفته بر «آماده کردن دانش‌آموزان برای اینکه شهروندان خوبی باشند و برای خیر مشترک با همدیگر تلاش کنند» متکی است (اسکورونیک و هوچسپیلد، ۲۰۰۳ به نقل از Elanniani, ۲۰۰۷: ۶). این نویسندگان به این نکته توجه دارند که جامعه از مدارس انتظار دارد:

- فرصت برابری برای همهٔ بچه‌ها فراهم کنند.

- به دانش‌آموزان کمک کنند تا توانایی سر و کار داشتن با جوامع متنوع را به دست آورند.

- اشخاص را به شهروندانی دموکراتیک تبدیل کنند.

- دانش‌آموزان را به فهم مشترکی از دانش مجهز کنند.

این کارکردهای مدرسه توسط گودلد (۱۹۸۴) در کتابی با عنوان «مکانی به نام مدرسه: چشم‌اندازهایی برای آینده» به خوبی بسط داده شده‌اند؛ به طوری که او بر اساس مرور تاریخی‌اش بر اهداف آموزشی و تحلیل اسناد مرتبط، ۱۰ هدف برای آموزش و پرورش در آمریکا بر شمرده است:

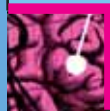
۱. تسلط بر مهارت‌های پایه‌ای و فرایندهای اساسی
۲. توسعهٔ عقلانی
۳. آموزش حرفه‌ای و شغلی
۴. درک بین فردی
۵. مشارکت شهروندی
۶. فرهنگ‌آموزی
۷. پرورش شخصیت درستکار و اخلاقی
۸. سلامت عاطفی و جسمی
۹. ابراز خلاقیت و زیبایی‌شناختی
۱۰. خودشکوفایی.

فاصله داشت. مفاهیمی چون کارایی و اثربخشی - که ورد زبان مریبان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش شده بود - همواره با درصد کم یا زیادی از کاستی یا دشواری روبه‌رو می‌شد که ناامیدی در تشدید آن مؤثر بود.

در آستانهٔ سدهٔ ۱۹۲۰ هرگز گمان نمی‌رفت که انسان، به ویژه نوع غربی آن، سرانجام پس از صد سال کوشش، موفق به طراحی یک نظام یا حتی یک مدرسهٔ خوب نشود. منظور از خوب براساس آموزه‌های مدرن، نظامی است که بر اساس آخرین استانداردهای شکل‌یافته بر اثر پژوهش‌های علمی پدید آمده و پس از اجرا یا رسیدن به مرحلهٔ عمل، تمام انتظارات پیشین خود یا نسبت قابل توجهی از آن را به انجام رسانده باشد.

سازمان‌هایی که بر پایهٔ عقلانیت استوار شده‌اند، برای حل مسائل خود از روش‌های علمی بهره برده‌اند و فعالیت‌های خود را بر پایهٔ اصول قطعی و دقیق انجام می‌دهند، وظیفه دارند هدف‌های آموزشی معینی را راهنمای عملکردهای سازمانی خود قرار دهند و نتیجهٔ تلاش خویش را بر مبنای آن بسنجند. در این فرایند، معلم یکی از اصلی‌ترین نقش‌ها را بر عهده دارد. او مسئول یادگیری یا سازماندهی محیط یادگیری است تا به دانش‌آموزان کمک کند که به سوی هدف‌های پیش‌بینی شده حرکت کنند. مدیر و سایر نیروهای انسانی مدرسه، چون دستیارانی هستند که هر یک به نوبت، نقشی شامل پشتیبانی سخت‌افزاری - نرم افزاری از جریان آموزش را برعهده می‌گیرند. آن‌ها برای ساختن انسان رشید یا کامل چون زنجیره‌ای که به دقت از حلقه‌های نقش تشکیل شده است، به یکدیگر پیوسته و وابسته‌اند. وظیفهٔ اصلی آن‌ها ایجاد فرصت‌های یادگیری و ارتقای میزان این فرصت‌ها برای همهٔ دانش‌آموزان است. کیفیت این فرصت‌ها باید روندی

آموزه‌های مدرن، نظامی است که بر اساس آخرین استانداردهای شکل‌یافته بر اثر پژوهش‌های علمی پدید آمده و پس از اجرا یا رسیدن به مرحلهٔ عمل، تمام انتظارات پیشین خود یا نسبت قابل توجهی از آن را به انجام رسانده باشد



رو به بهبود را طی کند. استانداردهای کیفیت، از پیش تعیین و معرفی می‌شود؛ همه از این استانداردها آگاه‌اند، به آن‌ها باور دارند و انگیزش کافی برای پیروی از آن‌ها را دارند. قاعده‌های مشخصی وجود دارد که کمک می‌کند اشیا و انسان‌ها در کنار یکدیگر قرار بگیرند و فعالیت‌هایی را انجام دهند. گسترهٔ عناصر انسانی، فقط معلم، مدیر و دانش‌آموز را در برنمی‌گیرد. در کنار والدین، نهادهای مدنی، انجمن‌های علمی، هیئت‌های مذهبی، باشگاه‌های فرهنگی و ورزشی، مؤسسات بازرگانی و سازمان‌های دولتی و غیردولتی، در قالب ساختی سازمانی یا جداگانه، اتفاقی یا هدفمند، در شکل‌گیری فعالیت‌های مدرسه سهمی بر عهده می‌گیرند

ویژگی‌های مدرسهٔ مدرن

مدارس مدرن، به ویژه در سدهٔ ۱۹۲۰، همهٔ کوشش خود را صرف ارائه و رعایت استانداردهای هر چه عالی‌تر برای دانش‌آموزان خود کردند. به این منظور، به جست‌وجو و پژوهش دربارهٔ موضوعات یادگیری پرداختند و در نتیجه، حجم انبوهی از دانش، با عنوان علوم تربیتی را پدید آوردند. علوم تربیتی کوشید تا خود را به عنوان یک رشتهٔ مستقل علمی با هدف ارتقای فرایندهای آموزشی به ویژه در درون مدرسه‌ها معرفی کند و به اثبات برساند. این کوشش بی‌ثمر نماند و پیامدهای آن به صورت دگرگونی‌های پیدا شده روزبه‌روز در برنامه‌ها و عملیات آموزشی نمایان شد.

آزمایش و خطاهای پی‌درپی، دسترسی نداشتن به انتظارات، و پیامدهای پیش‌بینی نشده باعث پیدا شدن نوعی سرخوردگی و حتی ناامیدی در کسانی بود که گمان می‌کردند سرانجام تا پایان عصر ماشین می‌توانند یک نظام ایده‌ال تربیتی را به نحوی پیاده کنند که دارای کمترین آثار ناخواسته یا پیامدهای منفی باشد. موفقیت آن‌ها فقط در مقایسه با شرایط قبلی تأیید می‌شد و با ملاک‌ها و استانداردهای یک نظام مطلوب آموزش و یادگیری

(آهنچیان، ۱۳۸۲: ۱۰۷-۹۵). در این خصوص، می‌توان به پدایش مفهوم جدید «مدیریت مدرسه‌محور» اشاره کرد. اصطلاح مدیریت مدرسه‌محور گرچه در سطح جهانی رایج شده، ولی اقدامات عملی در این مورد در کشورهای مختلف، با نام‌های متفاوتی از قبیل مدرسه خودگردان، خودمختاری مدرسه، توانمندسازی مدرسه، مدیریت مشارکتی، تصمیم‌گیری مدرسه‌محور و ... صورت گرفته است. آنچه تحت این اصطلاح اتفاق می‌افتد، انتقال اختیار و قدرت به صحنه اصلی و مرکزی آموزش و پرورش، یعنی مدرسه، است. مدیریت مدرسه‌محور به عنوان راهبردی در جهت بهبود بخشیدن به آموزش و پرورش، برای مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان و والدین، از طریق دادن مسئولیت و اختیار تصمیم‌گیری به آنان درباره بوجه، کارکنان و برنامه درسی، کنترل بیشتر بر فراگرد

آموزش و پرورش مدرن تلاش زیادی کرد تا با ایجاد پویایی هر چه بیشتر در محتوا، معلم و دانش آموز را از اسیر شدن در مجموعه‌ای از فعالیت‌های عقلی و پردازش‌های متکی بر حافظه، رهایی بخشد؛ هر چند در بسیاری از موارد کامیابی زیادی به دست نیامد



تا انعطاف و چندگانگی را طی کرد. آموزش و پرورش مدرن تلاش زیادی کرد تا با ایجاد پویایی هر چه بیشتر در محتوا، معلم و دانش آموز را از اسیر شدن در مجموعه‌ای از فعالیت‌های عقلی و پردازش‌های متکی بر حافظه، رهایی بخشد؛ هر چند در بسیاری از موارد کامیابی زیادی به دست نیامد.

آموزش و پرورش مدرن در کنار جنبه‌های مادی نظام آموزشی خود، به مسئله نیروی انسانی و بالندگی دارندگان نقش‌های اصلی در مدرسه توجه کرد. تربیت معلم، تربیت مدیر، آموزش نیروهای چون مربیان ورزشی و هنری، مشاوران، راهنمایان تعلیماتی و حتی برنامه‌ریزان، کارشناسان مالی و اداری جدی گرفته شد. بین شرایط موجود و بهسازی نیروی انسانی با اثربخشی و کارایی سازمان‌های آموزشی، ارتباطی همه‌جانبه و ژرف کشف شد و همه تلاش برای وارد کردن نظریه‌هایی که روزه‌روز بر تعدادشان افزوده می‌شد، به میدان عمل صورت پذیرفت. آموزش مدرن بهترین راه این کار را استفاده از نیروهای انسانی دانست که به خوبی نظریه‌ها را آموخته‌اند. هر چند آنان بعداً با مشکلات اجرایی روبه‌رو شدند که به وسیله هیچ‌یک از نظریه‌ها قابل حل نبود.

ویژگی‌های مدرسه پست‌مدرن

مربیان و اندیشمندان پست مدرن کوشیدند آموزش و پرورش را از چنگ فرمول‌های تعیین شده و محدود کننده و مدارس را از فشار سهمگین دیوان‌سالاری و حرکت به سوی استانداردسازی رها کنند. روشن‌ترین تصویری که می‌توان از مدرسه پست‌مدرن ارائه داد، تصور آن چون یک اجتماع است.

برای اینکه مدرسه‌ای تبدیل به اجتماع شود:

- باید برخی از نیروهای انسانی، دیدگاهی مشترک درباره رشد و شکوفایی انسان اتخاذ کنند.
- این دیدگاه باید نگاهی متمایز به تربیت خوب بیافریند.
- چنین نگاهی به تربیت، باید فعالیت‌های دسته‌جمعی و مبتنی بر همکاری پدید آورد.
- با درگیر شدن در این فعالیت‌های مشترک، هدف‌های واحدی پیگیری شود.

از مدارس اجتماع انتظار می‌رود تا کالاهای عمومی معینی را تولید کنند. کالاهایی که امید می‌رود این مدارس تولید کنند، افزایش شکیبایی در برابر نظر مخالف، پرورش شهروندانی رشید و ایجاد فروشگاه‌های برای رد و بدل کردن فکرها و پنداشت‌ها به‌طور آزاد است.

پست‌مدرنیست‌ها در شکل بسیار فعال خود، نوعی آموزش و پرورش گفت‌وگو محور را توصیه می‌کنند. لازمه شکل‌گیری مدرسه گفت‌وگو محور، از میان رفتن انگاره‌های مرکز و حاشیه است. در این شرایط، صداهای بیشتری به گوش می‌رسد؛ صداهایی که می‌تواند در دنیای کلاس شوری به پا و حضور و فعالیت همگانی را تضمین کند؛ دانش‌آموزان را با ترکیب‌های بی‌همتا، تازه و بی‌پایان، در کنار یکدیگر یا در مقابل هم قرار دهد؛ در هدف‌ها، راهبردها و نقشه‌های یادگیری تغییرات پی‌درپی پدید آورد و دنیای کلاس را به محلی رشد‌فزاینده در سایه تغییرات همیشگی تبدیل کند. پست مدرنیسم قصد حذف معلم از نظام آموزشی را ندارد. پست

آموزش و پرورش را فراهم می‌کند. از این رو، با دخالت دادن معلمان، والدین و سایر شهروندان محلی در تصمیمات مدرسه، می‌تواند محیط‌های یادگیری اثربخش‌تری برای کودکان ایجاد کند (علاقه‌بند، ۱۳۸۶: ۱۸۰).

قسمت بزرگی از تاریخ مدارس مدرن را تلاش برای استانداردسازی مدرسه به خود اختصاص می‌دهد. استانداردهای کمی، مثل نسبت شاگرد به معلم، شاگرد به سایر نیروهای انسانی در مدرسه، شاگرد به فضای آموزشی، شاگرد به تجهیزات یادگیری و مانند این‌ها در ابتدا به‌طور جدی مورد توجه بود. پس از آن، برایندهای یادگیری محور توجه قرار گرفت و استانداردهای آن در قالب نمره‌ها و رتبه‌ها و سپس شاخص‌های کیفی‌تر پیشرفت تحصیلی به دقت تعیین و آن‌گاه روابط پیچیده عناصر مدرسه در میدان عمل یا فرایند تربیت در نظر گرفته شد.

مدرسه مدرن به تعقیب آثار یادگیری گروهی پرداخت و با بهره‌گیری از رهنمودهای روان‌شناسان اجتماعی، روان‌شناسان یادگیری و مربیان تعلیم و تربیت، کوشید نظامی از محیط همکارانه و فعالیت‌های مشترک را تقویت کند تا امکان استفاده از همه توانایی افراد را که در گروه شکل و اندازه تازه‌ای به خود می‌گرفت، فراهم آورد.

این فعالیت‌ها یک سره گرداگرد برنامه درسی تنظیم شده به اجرا در می‌آید. محتوای مواد درسی که گاهی چون حکم حکومتی یا آیات آسمانی، تمام ذهن و عمل معلم و سایر عناصر مدرسه مدرن را به خود مشغول می‌کند، روندی از سختی و یکی بودن،



شهرآهیمی

مدیریت مشارکتی: مشارکت بخش خصوصی - دولتی در مدیریت مدارس (ابعاد و مولفه‌ها)

مؤلف: دکتر محمدحسن حسینی شلمانی
ناشر: آوای نور (تلفن ۶-۶۶۹۶۳۵۵-۰۲۱)
سال نشر: ۱۳۹۳

این کتاب با هدف ارائه مفهومی از مشارکت چندگانه ذینفعان آموزشی از جمله دولت، کارکنان مدرسه و والدین به طور پایدار تالیف شده است. نویسنده با استفاده از آرا و اندیشه‌های فیلسوفان در زمینه آموزش و پرورش دو بعد مدیریتی و مالکیتی مشارکت برای ورود در رویکرد مشارکت بخش خصوصی - دولتی آموزش و پرورش را، مورد شناسایی قرار داده است. همچنین با استفاده از تئوری‌ها و مبانی نظری مولفه‌های نظری مشارکت بخش خصوصی - دولتی در مدارس مورد بررسی قرار گرفته است. کتاب مشتمل بر پنج فصل است: **فصل اول:** به فلسفه آموزش و پرورش و فیلسوفانی که از دیدگاه جهان‌شمولی در زمینه مشارکت برخوردار بوده‌اند، می‌پردازد. **فصل دوم و سوم،** تئوری‌های مرتبط با ابعاد شناسایی شده بر اساس نظر فیلسوفان در دو حوزه مدیریت و اقتصاد مورد بررسی قرار گرفته است. **فصل چهارم** تجارب نهادهای بین‌المللی و کشورهای موفق در زمینه مشارکت بخش خصوصی - دولتی در جهان مطرح شده است و در **فصل پنجم** با استفاده از مطالعات انجام شده در ارتباط با مبانی مشارکت بخش خصوصی - دولتی، روایی و اعتبار مولفه‌های استخراج شده در آموزش و پرورش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مدرنیسم که خواهان ترکیب جنبه‌های عاطفی - روانی با شناختی در قالب رابطه‌های کلاسی است، به کنار گذاردن معلم نمی‌اندیشد، اما به خاطر تغییرات پدید آمده در روش‌های آموزش و یادگیری، نقش معلم بیش از گذشته از نقش پخش‌کننده دانش و اطلاعات دور می‌شود و به سوی آفریننده آن و تسهیل‌کننده جریان‌های یادگیری کلاس یا گروه‌ها حرکت می‌کند.

امکان یادگیری انفرادی دانش‌آموز با آموزش کلاسی و کار در گروه‌ها به هم می‌آمیزد و نقش معلم را در هر لحظه تغییر می‌دهد. نقش گزارش‌دهندگی دانش‌آموز به حداقل کاهش می‌یابد؛ زیرا معلم از تقلا بی‌پایان او در میان گفت‌وگوهای ایجاد شده در کلاس آگاه است و یافته‌های او را که از طریق درگیری در پروژه‌های همیشگی پژوهش به دست می‌آید، در نظر دارد.

برای شکل‌گیری کلاس یا مدرسه‌ای که روابط آن مبتنی بر رویکرد پست‌مدرن است، یکی از اقدامات مهم، انتقال محور سازمانی از معلم به دانش‌آموز است. با دانش‌آموز محوری، کلاس تبدیل به بستری از رابطه‌های تازه و فرصت‌هایی برای تعامل‌های گروهی ایجاد می‌شود؛ گروه‌های مستقل پژوهشی شکل می‌گیرند و سبک‌های گوناگون یادگیری به تجربه در می‌آیند. دانش‌آموزان از طریق گفت‌وگو اطلاعات خود را منتقل می‌کنند و دانش را شکل می‌دهند. به این ترتیب، در برابر استیلای دانش عینی که از گذشته آمده است، سر تسلیم فرود نمی‌آورند. بین عواطف آن‌ها و آگاهی‌شان فاصله‌ای پدید نمی‌آید و خود به کنترل دانش می‌پردازند. در اینجا نقش‌ها از نو تعریف می‌شوند و اهمیت پروژه‌های یادگیری بیشتر از سلسله مراتب یا چارت‌های سازمانی خواهد شد. در کنار فناوری‌های پیشرفته‌ای که باعث انفجار دانش می‌شود و به سرعت در مدارس جا می‌گیرد، اینترنت وارد مدرسه می‌شود، بر انگاشت‌های زمان و مکان اثر می‌گذارد و به فروپاشی مرزهای کهنه - که ثابت و پایدارند - می‌پردازد.

در شرایط پست‌مدرن، همه‌جا روندگی آزاد اطلاعات، ویژگی اصلی و واقعیت‌گریزناپذیر است. در این شرایط، دیوارهای کلاس نازک‌تر و شفاف‌تر می‌شود؛ به نحوی که گذشتن از آن امری دشوار و نهی شده نیست، بلکه به شدت تشویق می‌شود. شبکه‌پردازی چند سویی اینترنتی و ساختار مرکززدای آن، مدرسه پست‌مدرن را به بزرگی همه دنیا با همه آدم‌هایش می‌سازد.

پنداره یک کلاس پست مدرن، روابطی را پیشنهاد می‌کند که برخی از ویژگی‌های ارزشی آن عبارت‌اند از:

- * کوشش برای حمایت و نگهداری از گوناگونی
- * برابری در روابط قدرت
- * شکبایی در برابر نظر مخالف و آزادی بیان
- * اهمیت و ارزش عواطف و هیجان‌ها
- * اهمیت شهود (آهنچیان، ۱۳۸۲: ۱۰۷-۹۵).

منابع

۱. آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش در شرایط پست‌مدرن. تهران: طهوری.
۲. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: امیرکبیر.
۳. علاقه‌بند، علی. (۱۳۸۶). مبانی نظری و اصولی مدیریت آموزشی. تهران: روان.
4. Elanniani, Hassan. (2007). *Muslim schools and the common good*. Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois State University.
5. Goodlad, J.I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw- Hill.

جواد اوشال^۱بهارک شیرزاد کبریا^۲

تلخیص: سیدرضا صاحبی

مدیریت مدرسه محوری ورضایت شغلی مدیران



سر آغاز

شیوهٔ تصمیم‌گیری متمرکز، برنامه‌های درسی از پیش تعریف شده در قالب کتب درسی و نبود امکان دخل و تصرف معلم یا دانش‌آموز، از معایب نظام متمرکز آموزش و پرورش است که در چند سال اخیر از سوی متخصصان با پرسش جدی مواجه شده است. تمرکززدایی سبب مشارکت بیشتر افراد در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درسی با توجه به نیازها و شرایط فرهنگی و اجتماعی نقاط گوناگون است. طرح مدیریت مدرسه محوری، با این مبنا که واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسئولیت پاسخگویی به مدارس سبب افزایش کیفیت آموزشی می‌شود، در بسیاری از کشورها با استقبال خوبی روبه‌رو شده و اجرای آن نیز نتایج موفقیت‌آمیزی داشته است. از مزایای تمرکززدایی و مدیریت مدرسه محوری این است که معلمان به‌طور فعال در کارهای گروهی شرکت می‌جویند و علاقه و انگیزه و رضایت آن‌ها بیشتر می‌شود. دانش‌آموزان نیز احساس می‌کنند که آنچه یاد می‌گیرند با نیازهایشان سازگار است و دیدگاهشان بخش مهمی از برنامهٔ آموزشی مدرسه را تشکیل می‌دهد؛ همچنین برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر خواهند بود. با این حال، به رغم تلاش‌های فراوان در سال‌های اخیر هنوز توجه چندانی به طرح مدیریت مدرسه محوری به‌عنوان یک تغییر زیربنایی برای به‌روز کردن مؤلفه‌های آموزش و پرورش و نظام آموزشی از جمله مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و جامعهٔ ما نشده است.

در این پژوهش می‌کوشیم رابطهٔ میزان رعایت مدیریت مدرسه محوری را با رضایت شغلی مدیران و معلمان مدارس

دولتی تحت پوشش طرح مدرسه محوری شهر تهران مورد بررسی قرار دهیم. این پژوهش از نوع کاربردی است و با روش توصیفی - هم‌بستگی تدوین شده است. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر عبارت است از کلیه مدیران و معلمان مدارس دولتی تحت پوشش طرح مدرسه محوری در مناطق، یک، پنج، نه، دوازده، هفده و هجده آموزش و پرورش شهر تهران و مدیران و معلمان مدارس دولتی عادی موجود در مناطق مذکور که برای مقایسه انتخاب شده‌اند. ۵۰ مدیر و ۱۵۰ معلم، گروه نمونهٔ پژوهش را تشکیل می‌دهند و از طریق پرسش‌نامه به سؤالات تحقیق پاسخ داده‌اند.

کلیدواژه‌ها: تمرکززدایی، مدیریت مدرسه محوری، رضایت شغلی

یافته‌ها

همان‌گونه که اشاره شد، ساختار نظام آموزشی کشور ما به صورت متمرکز است و مشکلاتی را برای نظام آموزشی، به‌خصوص برای مدیران مدارس به وجود آورده است. شورای عالی آموزش و پرورش برای رفع و کاهش مشکلات و نارسایی‌های آموزش، تمرکززدایی آموزشی را پیشنهاد داده است. تمرکززدایی به معنی تفویض اختیار تصمیم‌گیری از مدیران رده بالا به مدیران رده پایین سلسله مراتب سازمانی است و مدرسه محوری بارزترین نوع تمرکززدایی آموزشی می‌باشد. در کشور ما از سال ۱۳۸۲ طرح مدرسه محوری (مادهٔ ۸۸) عملاً اجرا شده و براساس این طرح به تعدادی از مدیران مدارس دولتی کشور در زمینه‌های آموزشی، پژوهشی، اداری و مالی تفویض اختیار شده است. هدف پژوهش



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

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

- رشد کودک** (برای دانش‌آموزان آمادگی 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)

مجله‌های دانش‌آموزی

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

- رشد نوجوان** (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 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 دانش ♦ رشد آموزش پیش دبستانی

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: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

حاضر این بوده است که بررسی شود آیا طرح مدرسه‌محوری و تمرکززدایی توانسته است رضایت شغلی مدیران و معلمان را افزایش دهد که به‌رغم پیش‌بینی و فرض اولیه محقق، نتایج به دست آمده نشان داد که این طرح سبب افزایش رضایت شغلی مدیران و معلمان نشده است.

براساس یافته‌های پژوهش، بین مدیریت مدرسه‌محور و رضایت شغلی «مدیران» و «معلمان» مدارس دولتی تحت پوشش طرح مدرسه‌محوری دوره ابتدایی رابطه معنادار وجود ندارد. همچنین بین میانگین رضایت شغلی «مدیران» و «معلمان» مدارس فوق‌الذکر تفاوت معناداری وجود ندارد.

به‌طور کلی تجزیه و تحلیل به عمل آمده نشان می‌دهد که بین میزان رعایت مدیریت مدرسه‌محور و رضایت شغلی مدیران و معلمان مدارس دولتی تحت پوشش طرح مدرسه‌محوری دوره ابتدایی، و همچنین بین میانگین آنان رابطه معنادار وجود ندارد.

نتیجه و پیشنهاد

به‌نظر می‌رسد با توجه به نتایج تحقیق، لازم است در طرح مدرسه‌محوری موجود در نظام آموزشی کشور، تجدیدنظر صورت گیرد و اصلاح و بهبود حاصل شود. با توجه به اینکه در کشورهای پیشرفته طرح مدرسه‌محوری به معنای وسیع انجام می‌گیرد، بهتر است از الگوهای موجود در کشورهای پیشرفته بعد از تطبیق فرهنگی استفاده شود. تحقق عواملی نظیر تناسب حقوق و مزایا با میزان فعالیت مدیران و معلمان، امنیت شغلی، ایجاد فرصت‌های ارتقای عملی و رشد حرفه‌ای، توجه به علایق و انگیزه‌ها، ایجاد ارتباط حسنه با همکاران، دانش‌آموزان و اولیا، شرکت در تصمیم‌گیری‌های مربوط به مدرسه، آزادی عمل ارزشیابی صحیح از فعالیت مدیر و معلم، تدریس در رشته تخصصی، میزان مناسب ساعت کاری، مناسب بودن شرایط فیزیکی و ایجاد جو مطلوب و خوشایند در مدرسه سبب می‌شود که مدیران و معلمان از رضایت شغلی بالاتری برخوردار شوند. از بین عوامل مذکور، حقوق و مزایا و امنیت شغلی نقش اساسی دارد.

بر این اساس، پیشنهاد می‌شود:

- برای آگاهی از مفاهیم مدرسه‌محوری و تمرکززدایی، کارگاه‌های آموزشی برای مدیران و معلمان برگزار شود و در اجرای طرح مدرسه‌محوری در نظام آموزشی کشور تجدیدنظر به عمل آید.
- با برگزاری کلاس‌های آموزش ضمن خدمت، آموزش و توانمندسازی مدیران و معلمان مدرسه‌محور در جهت ایفای نقش جدیدی که عهده‌دار می‌شوند، صورت گیرد.
- مطالعات و پژوهش‌های مستمر در زمینه مدرسه‌محوری در جهت تقویت، توسعه، بهبود و اصلاح طرح مدرسه‌محوری انجام گیرد.
- مطالعات و پژوهش‌هایی با همین عنوان درباره سایر سطوح تحصیلی صورت گیرد.

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد رودهن
۲. عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد رودهن

باهمراهان



اقتصاد مقاومتی؛ اقدام و عمل

رشد برآید

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست، به 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 یا از طریق دورنگار به شماره ۸۸۴۹۰۲۳۳ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

عنوان مجلات در خواستی:

- 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 رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

- نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹
- تلفن بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
- Email: Eshterak@roshdmag.ir

- ♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال
- ♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

در دومین شماره این دوره با بخش با همراهان 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 تمام کسانی که مایل‌اند نوشته‌ها و آثار خود را برای مجله ارسال کنند خواهشمندیم حتماً شرایط ارسال مقاله را در صفحه اول مجله مطالعه کنند. همچنین مشخصات کامل و شماره تماس خود را نیز قید نمایند.

مقالات و نوشته‌های دوستانی که نام آن‌ها را می‌آوریم، به دستمان رسید. اما به دلیل نداشتن ظرفیت کافی، تنوع و حجم بالای آثار دریافتی از همکاران محترم، امکان چاپ همه آن‌ها نیست و مجبور به گزینش هستیم. با پوزش از همه دوستان، کماکان منتظر سایر آثار آنان باقی می‌مانیم.

کریم عباسی اول، مرند؛ فرهاد حمیدی، کردستان، کامیاران؛ ملیحه اصغری، تبریز؛ علی اکبر قاسمی گل افشانی، سوادکوه مازندران؛ فاطمه عسکر بیوکی، مدیر دبستان نوبهار ۲، کرج؛ مریم محمدی، مدیر دبستان، رباط کریم، تهران؛ حسین محمدی مقدم، مشهد؛ نسیم ارباب شیرانی، هنرآموز هنرستان آرمان بهرامیان، اصفهان؛ فاطمه رمضان زاده، تهران؛ زهره مظاهری مجد، دبیر، منطقه چهاردانه، تهران؛ رباب شفائی، زنجان؛ یعقوب سیف پناهی، دبیر تربیت بدنی، دهگلان کردستان؛ امیر مقصودگردوان، معاون هنرستان دانشمند، شهری؛ نوشین سادات محمودپور؛ فرانک امیدیان، دزفول؛ میترا روان، مدیر دبیرستان فجراسلام، تهران؛ حسین نقوی شاهکویی، مدیر آموزشگاه استثنایی شهید گوکلانی، علی آبادکول، استان گلستان؛ محمد نیکویی، مازندران؛ مژگان سلطانی، آموزگار دبستان زمزم، تبریز؛ یعقوب داودی، مدیر دبیرستان، ساری؛ سیداسماعیل قیصری و نادر حسین پناهی، مدیر و معاون پرورشی و فرهنگی دبیرستان شهید مطهری، زرینه اوباتو دیواندره کردستان؛ سیروان مصنفی، معاون آموزشی دبستان شهید احمدی روشن؛ محمد کریم قادری، آموزگار، مریوان کردستان؛ عباس رضانعلی زاده، مدیر دبیرستان شهید عبدالکریمی، کومله گیلان؛ مریم محمدی و سعید عبداللهی، شهرپرند، تهران؛ اکرم امیربیک یزدی و آناهیتا آریایی نژاد، دبیر، یزد؛ فاطمه هادیان، مدیر دبیرستان دخترانه خواجه عبدالله انصاری، تهران؛ امین امانی، خراسان شمالی؛ زهرا شاه کریمی، تهران؛ آسیه امانی، مشهد؛ فریدون باقریان، مدیر، دره شهر ایلام؛ ندا ملکی، مدیر مقطع متوسطه (۱) مدرسه ربانی، تهران؛ اشرف مقترون بناب، دبیر ادبیات فارسی، بناب، آذربایجان شرقی؛ رضوان امینی، تیران اصفهان؛ احمدعلی شعبان نژاد عربی، بابلسر مازندران؛ جواد شمس دانش، مدیر دبستان شهدا، بناب آذربایجان شرقی.



پیشانی امروز ما، تاوان ناآگاهی ما از دیروزمان است.