

مدیر پدر خانواده

مدیریت بر خویشتن

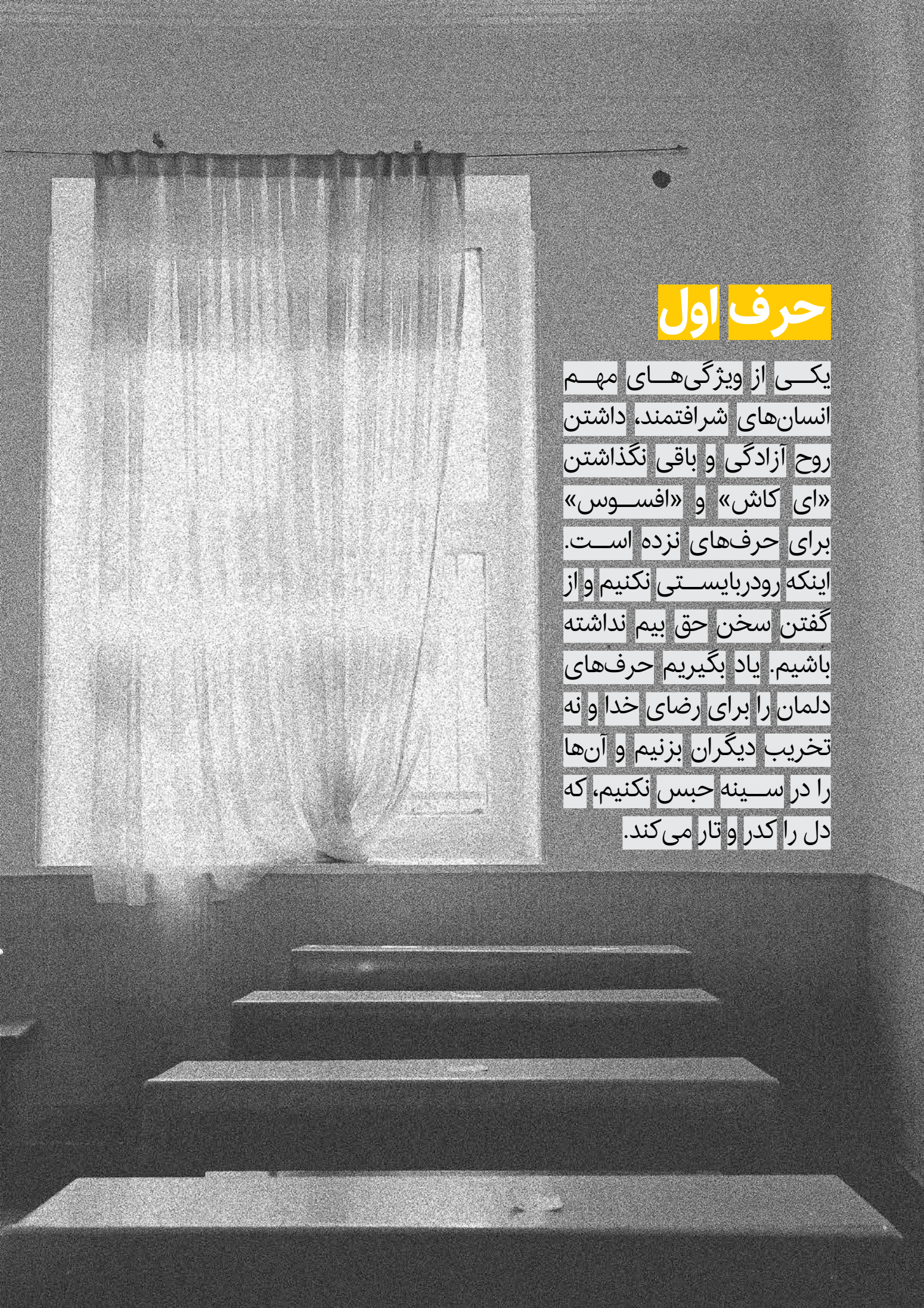
صدای پای خورشید

تجربه‌های زیسته مدیران

دلشوره‌ای به جان مدیر

بهبود مستمر
بستر تحول





حرف اول

یکی از ویژگی‌های مهم
انسان‌های شرافتمند، داشتن
روح آزادگی و باقی نگذاشتن
«ای کاش» و «افسوس»
برای حرف‌های نزده است.
اینکه رودربایستی نکنیم و از
گفتن سخن حق بیم نداشته
باشیم. یاد بگیریم حرف‌های
دلمان را برای رضای خدا و نه
تخریب دیگران بزنیم و آن‌ها
را در سینه حبس نکنیم، که
دل را کدر و تار می‌کند.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله وحده
والصلاة والسلام على من لا نبي بعده



۱۲۲

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی | برای مدیران آموزشی، معلمان، دانشجو معلمان دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان آموزش و پرورش | دوره هجدهم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۸ | ۶۴ صفحه | ۴۰۵۰۰ ریال



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و فناوری آموزشی

مدیر مسئول:
مسعود فیاضی
سر دبیر:
دکتر حیدر تورانی
هیئت تحریریه:
دکتر مرتضی مجدفر، دکتر علی خلخالی
صادق صادق پور، ابراهیم اصلانی
دکتر محمدعلی شامانی
مدیر داخلی:
شهلا فهیمی
ویراستار:
افسانه طباطبایی
طراح گرافیک:
سیدجعفر ذهنی
دبیر عکس: پرویز قراگوزلی
نشانی دفتر مجله:
تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۷۰
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۴
تلفن: ۸۸۴۹۰۲۳۲، ۸۸۳۰۱۴۷۸
وبگاه: www.roshdmag.ir
پيام‌نگار: modiriat@roshdmag.ir
پيامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
نشانی امور مشترکین:
تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
چاپ و توزیع: شرکت افست
شمارگان: ۱۳۰۰۰ نسخه

جلد
ایده و اجرا:
سیدجعفر ذهنی
تصویر ساز:
میشم موسوی

- یادداشت سردبیر / بدیهیات را جدی بگیریم / ۲
سفرنامه یادگیری / زندگی حرفه‌ای مدیر / دکتر حیدر تورانی / ۳
گزارش / صدای پای خورشید / سجاد محقق / ۶
علمی - کاربردی / بهبود مستمر، بستر تحول / دکتر علی خلخالی / ۱۰
علمی - کاربردی / مدرسه کیفی جامع / سیداصلاح مرتضایی / ۱۴
تجربه آموزشی / دانش‌آموزان راهبر / مصطفی سهرابلو / ۱۶
مدیریت موفق / مدیریت بر خوبشتن / دکتر مرتضی مجدفر / ۱۸
گفت‌وگو / مدیر، پدر خانواده / لیلا صمدی / ۲۲
گفت‌وگو / مدرسه، یک نهاد اخلاقی / بهناز پورمحمد / ۲۶
علمی - کاربردی / دانش‌آموزان و گزینش اطلاعات / دکتر فاطمه سلطانی / ۳۰
مدیریت سبز / باغ مدرسه / فرشته هدایتی و اکبر مولایی / ۳۲
گفت‌وگو / تجربه‌های زیسته مدیران / ائلدار محمدزاده صدیق / ۳۴
طنز / اخطار و اختیار / ناهید پاک‌آیین / ۳۹
علمی - کاربردی / هوش توفیق‌طلبی مدیر / طاهره سام‌خانیان / ۴۰
گفت‌وگو / از مدیریت آموزشی تا مدیریت آموزشگاهی / دکتر علی خلخالی / ۴۲
گفت‌وگو / سهم مدیر در رشد حرفه‌ای معلمان / لیلا سوادکوهی / ۴۵
بهداشت و سلامت / مدیریت سلامت بدنی / مهتاب خسروشاهی / ۴۸
تجربه‌های مدیریتی / مهر قرآن / معصومه عبداللهی / ۵۰
گزارش / سیر تغییرات آموزشی و برنامه‌های درسی / طاهره ابراهیمی / ۵۲
گفت‌وگو / نقش کلیدی مدیر در بهبود مدرسه / لیلا صمدی / ۵۶
داستان / دلشوره‌ای به جان مدیر / مجید درخشانی / ۶۰
یادداشت / مدرسه مطلوب / زهرا اربابیان / ۶۳
کتابخانه / سنگ آسیاب / ۶۴

قابل توجه نویسندگان و مترجمان

- مقاله‌هایی را که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با مدیریت آموزشی و آموزشگاهی مرتبط و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.
- مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی هم‌خوانی داشته و متن اصلی نیز همراه آن‌ها باشد.
- چنانچه مقاله‌ای را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید.
- رشد مدیریت مدرسه از نوشته‌های کاربردی و مبتنی بر تجربه‌های مستندسازی شده مدرسه‌ای استقبال می‌کند.
- نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.
- محل قرار دادن جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود.
- حجم مقاله بیش از ۲۰۰۰ کلمه نباشد.
- شورای برنامه‌ریزی مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است.
- آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان دفتر انتشارات و فناوری آموزشی و شورای برنامه‌ریزی رشد مدیریت مدرسه نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان، با پدیدآورندگان آثار است.
- مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، بازگردانده نمی‌شوند.

برابر نامه شماره ۱۵/۱۱۳۱۵۹ به تاریخ ۹۱/۵/۲۳ هیئت‌های امناء و هیئت‌های ممیزه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری این نشریه چون دارای هیئت تحریریه معتبر است، به مقالات چاپ شده در آن تا ۲ امتیاز در هر مورد برای محاسبه در بندهای ۳-۲ و ۱-۳ حسب مورد و مجموعاً حداکثر تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد.

بدیهیات را جدی بگیریم

فنون و هنر مدیریت آشنا و بر آن‌ها مسلط نیستیم. مصداق این نکته، این جمله یکی از دوستان است که «آن قدر گرفتارم که وقت ندارم به پدر و مادرم سر بزنم». به او گفتیم: «چون به پدر و مادر سر نمی‌زنی، گرفتاری!»

حال به افراد و مدیرانی که از آموختن و توجه به بدیهیات به بهانه وقت نداشتن یا به دلیل تنبلی سر باز می‌زنند، عرض می‌کنم که «چون بدان‌ها (بدیهیات) توجه نداریم گرفتاریم.»

بلند شوید دوری بزنید و از موقعیتی که در آن هستید، قدری فاصله بگیرید تا متوجه شوید که بسیاری از گرفتاری‌ها، چالش‌ها و مسائلتان به سبب نپرداختن به همین بدیهیات است. بدیهیات زندگی‌تان را دسته‌بندی و سپس اولویت‌بندی کنید. به مهم‌ترین آن‌ها عمل کنید. آن‌گاه متوجه روشنایی‌های پی‌درپی در زندگی فردی و سازمانی‌تان خواهید شد.

روی گشاده، دل مهربان، دست بخشنده، زبان نرم، پیشی گرفتن در سلام، تشکر از محبت دیگران، پوزش از کار ناپسند، دقت در گوش دادن، صداقت در کلام و... از جمله این بدیهیات است که عمل کردن به آن‌ها منوط به هیچ اعتباری نیست و هزینه‌ای ندارد. عمل کردن به این بدیهیات به مثابه اشاعه معروف‌هایی است که بسیاری از منکرها به برکت آن‌ها، یا از بین رفته و یا بسیار کم‌رنگ و بی‌فروغ شده‌اند.

مهربانی، صبوری، سعه صدر، همکاری و مودت، مشورت و مشارکت، صداقت، شجاعت، وفا به عهد، مسئولیت‌پذیری، قانونمندی، اهل برنامه بودن، عالم بودن به کار، مهارت داشتن و هنرمند بودن، یادگیری مستمر از تجربه‌های زیسته، تقوای پیشگی، توکل به خداوند متعال و قس علی‌هذا، بیشتر از جنس اخلاق همگانی، قراردادهای اجتماعی دینی، و توصیه‌ها و پیشنهادهای بدیهی و آشکار است و در مقابل، بی‌توجهی و جدی نگرفتن همین بدیهیات، ریشه و علت بسیاری از مشکلات و آسیب‌هاست.

متأسفانه بدیهیات در نظر بسیاری از افراد، اموری پیش پا افتاده و کم‌ارزش تلقی می‌شوند؛ در حالی که آنچه بدیهی به نظر می‌رسد و واضح و آشکار می‌نماید، مراحل «اما» و «اگرها» و آزمون و خطاها را پشت سر گذاشته و اکنون نسخه‌ای شفابخش و قابل اعتماد است. توجه به آن‌ها در عمل و بروزشان در رفتارهای فردی و سازمانی، بدون شک بیشترین منافع را خواهد داشت. از جمله بدیهیاتی که بدیهی‌تر می‌نماید، علم‌آموزی و به‌روز شدن در فناوری‌ها و اطلاعات و تأثیر آن در موفقیت‌های فردی و سازمانی است اما به بهانه وقت نداشتن و درگیر روزمرگی بودن، این فرمول مشکل‌گشا را به بهانه‌های مختلف نادیده می‌انگاریم و می‌گوییم آن قدر گرفتاریم که وقت علم‌آموزی و حتی مطالعه هم نداریم. گرفتاریم، چون علم به کار نداریم و با

زندگی حرفه‌ای مدیر

دکتر حیدر تورانی

تجارب زیسته در میان مدیران مدارس، به‌ویژه شرکت در دوره‌ها و کارگاه‌های مختلف آموزشی، مرا برانگیخت تا موضوعات و نیازهای دانشی مدیران مدارس را در قالب مطالبی کوتاه با عنوان «سفرنامه یادگیری مدیران» تدوین کنم و امیدوارم مدیران مدارس و دیگر مدیران سطوح میانی و عالی آموزش و پرورش از آن بهره‌مند شوند.

ایده‌بانی

مدیر علاوه بر دیده‌بانی و رویت قوت و ضعف‌ها و فرصت‌ها و تهدیدهای سازمان تحت مدیریت خود و وضع راهبردها و راه‌حل‌های متناسب یا مؤلفه‌های چهارگانه فوق، باید ایده‌بانی صائب و اطمینان‌بخش باشد. ایده‌بان علاوه بر طرح ایده‌های جدید، زمینه‌ها و فرصت‌های لازم را برای ظهور کارکنان نوآور و خلاق نیز فراهم می‌سازد و اجازه نمی‌دهد که عده‌ای قلیل که بر طبل ناامیدی می‌کوبند، جمع‌کثیری از کارکنان امیدوار را به دره ناامیدی سوق دهند. البته برای اینکه ایده‌بان موفق باشد، باید ابتدا دیده‌بانی باهوش و گردن‌فراز باشیم. دیده‌بان‌ها با گردنی همچون زرافه، از بالا بر همه اشراف دارند. این مشرف بودن به آنان کمک می‌کند که کمی و کاستی‌ها را قبل از کارکنان تشخیص دهند و با تسهیل‌گری در نوآوری، حامی و پشتیبان نوآوران باشند. این‌گونه است که نوآوری سرعت می‌گیرد و درخت نوآوری به بار می‌نشیند.

سرسختی سازمانی

مدیران موفق استقامت فوق‌العاده‌ای دارند و هر قدر هم که در اوج باشند، باز برای پیشرفت تلاش می‌کنند. آن‌ها به کاری که انجام می‌دهند عشق می‌ورزند و حتی زمانی که مسیرهای آسان‌تری جلب‌توجه کنند، تعهد آن‌ها پا برجا می‌ماند. این ترکیب چشمگیر توانایی را «سرسختی» می‌نامند. سرسختی پیش‌بینی می‌کند که چه کسی به اهداف چالش‌برانگیز دست خواهد یافت.

برای مثال، صیانت از برنامه درسی و اطمینان از یادگیری دانش‌آموزان به شدت به اشتیاق و پشتکار معلمان و مدیران مدارس متکی است، اما با ورود به دوره پسامدرن و تغییرات سریع و پی‌درپی، کار صیانت و مراقبت دقیق به اندازه‌ای پیچیده شده است که هیچ‌کس، هر قدر سرسخت، به تنهایی نمی‌تواند از پس آن برآید.

راه‌حل، پرورش معلمان و کارکنانی است که به کار فردی و گروهی باور قلبی داشته باشند و در عمل

باشند و حتی در بین روز اجازه بدهید استراحت کنند.

● قدرت خوددلسوزی^۳

هنگامی که با شکست روبه‌رو می‌شویم، تمایل داریم حالت تدافعی بگیریم و دیگران یا خودمان را سرزنش کنیم. هیچ‌کدام از این پاسخ‌ها مفید نیستند. شانه خالی کردن از مسئولیت با گرفتن حالت تدافعی ممکن است احساس شکست را کاهش دهد اما به هزینه یادگیری می‌افزاید. از طرف دیگر، سرزنش خود ممکن است در لحظه، احساس رضایت ایجاد کند اما می‌تواند به ارزیابی بسیار نادرست قابلیت‌های ما منجر شود که توسعه فردی را تضعیف می‌کند.

بهتر است در موقعیت‌های مشابه با خودمان مانند یک دوست رفتار کنیم. در این صورت مهربان، آگاه و دلگرم خواهیم بود. توجه به این نوع پاسخ در مورد خودمان با عنوان خوددلسوزی شناخته شده است. در زمان‌هایی که با شکست مواجه می‌شویم، باید با خودمان مهربان باشیم و پیوسته خود را قضاوت نکنیم. آگاه باشیم که هر کس اشتباه می‌کند و از شکست فرار نکنیم. خوددلسوزی به ما کمک می‌کند با

یک رهبر، حتی اگر در شب خواب کافی نداشته‌اید، وانمود به خوب خوابیدن کنید و رفتار خوابیدن خوب را ترویج دهید. از لاف زدن درباره کم‌خوابی خود به‌عنوان نشان افتخار بپرهیزید. مبدا با حرف‌ها یا کارهایتان به زیردستان خود پیام بدهید که خوابیدن را از اولویت‌های مهم زندگی‌شان حذف کنند.

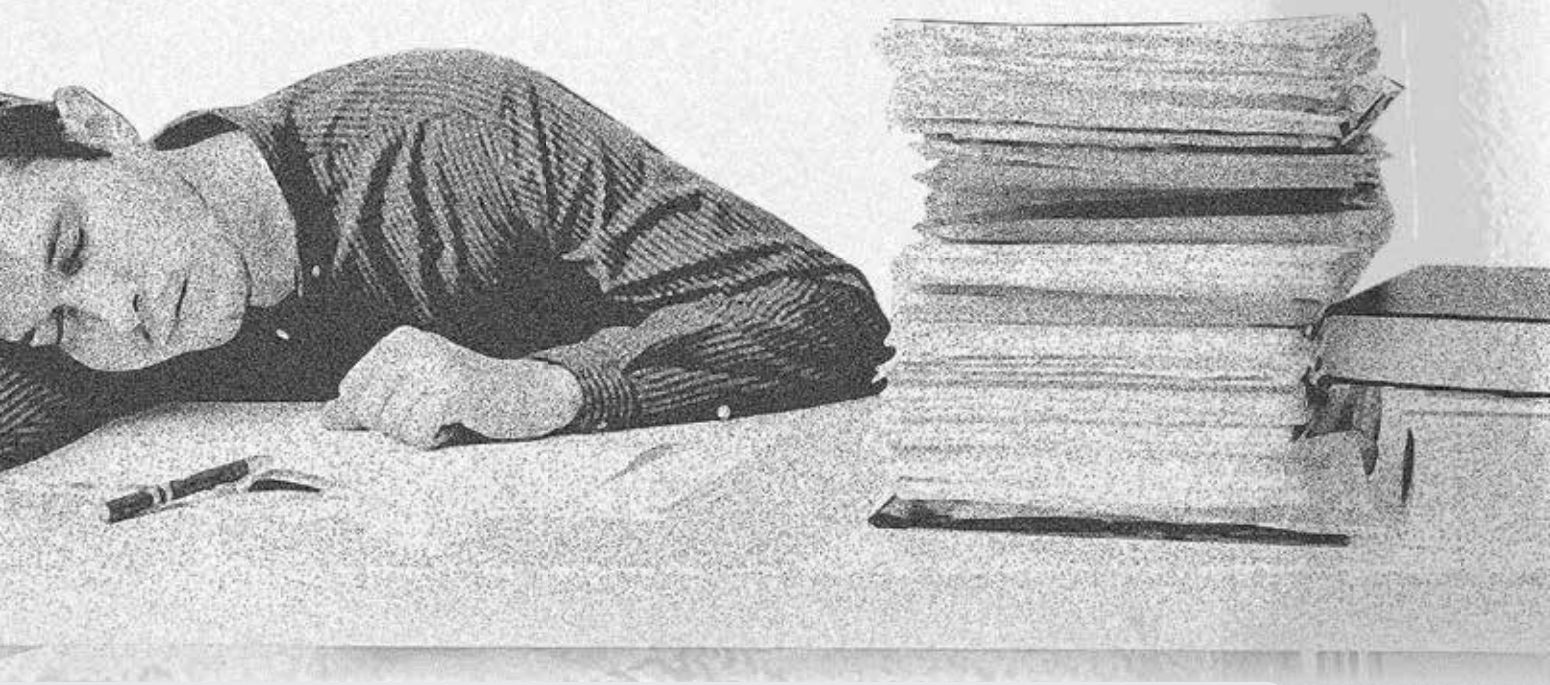
اگر کمتر بخوابید و ساعات بیشتری کار کنید، اطمینان داشته باشید که کیفیت کار و مدیریت شما ناگزیر به‌طور قابل ملاحظه‌ای کاهش می‌یابد. خواب کافی را در اولویت خود قرار دهید تا به مدیر و رهبری موفق‌تر تبدیل شوید. یادتان باشد به خود و کارکنانتان براساس نداشتن خواب کافی امتیاز ندهید بلکه آن‌ها را تشویق کنید که خواب کامل داشته

شانه خالی کردن از مسئولیت با گرفتن حالت تدافعی، ممکن است احساس شکست را کاهش دهد اما به هزینه یادگیری می‌افزاید

و رفتار به آن‌ها پایبند باشند، این امر مستلزم آن است که همه به‌طور مشترک به یک هدف سطح بالا متعهد باشند. اولویت دادن به دانش‌آموزان، هدفی مشترک و اثربخش است. چگونگی اجرای این راه حل مستلزم حفظ یک فرهنگ سازمانی سرسخت و تبیین شفاف ارزش‌ها به وسیله رهبری اثربخش است؛ اینکه موفقیت‌ها را جشن بگیریم، ذهنیت‌ها را رشد بدهیم و تقویت کنیم. پذیرای بهبود مستمر باشیم و از اشتباهات درس بگیریم.

● خواب بهتر، رهبری بهتر^۲

گاهی از بعضی، می‌شنویم که «دیشب دیر هنگام خوابیدم و تا نیمه‌های شب کارهای اداری را انجام می‌دادم»؛ این کار درستی نیست و این نوع پُر مدیریتی نه تنها فایده‌ای ندارد، بلکه بر کارکنان و زیردستان اثر منفی می‌گذارد. درست است که باقی‌مانده کارهایتان را نیمه‌های شب انجام داده‌اید ولی باید بدانید که کمبود خواب باعث می‌شود شما در محل کار عصبانی و اخمو به نظر برسید. در این صورت، عکس‌العمل‌های شما بدون اینکه منظور یا قصدی داشته باشید، طبیعی به نظر نمی‌رسد. به‌عنوان



تشویق و دامن زدن به این اعتقاد، که بهبود امکان‌پذیر است، به رشد فکری بهتری برسیم و تمایل به عملکرد بهتر را افزایش دهیم. خوددلسوزی همچنین به ما کمک می‌کند که به خویش‌تر واقعی‌تر خود برسیم.

متقاعد کردن خودمان دال بر اینکه از چیزی که هستیم بهتری، به پذیرش شکست منجر می‌شود. وقتی با خودمان رفتاری خوددلسوزانه داریم، بهتر می‌توانیم خود را واقع‌بینانه ارزیابی کنیم، که پایهٔ بهبود است. خوددلسوزی باعث رشد فکری ما می‌شود، در محل کار مزایای فراتر از افزایش انگیزهٔ کارکنان برای بهبود دارد. با گذشت زمان، خوددلسوزی می‌تواند به افراد کمک کند به نقش‌هایی گرایش پیدا کنند که شخصیت و ارزش آن‌ها را بهبود می‌بخشد.

خوددلسوزی به افراد کمک می‌کند تا مسیرهای حرفه‌ای و شخصی خود را ارزیابی کنند و اصلاحات را در زمان و مکان لازم انجام دهند.

خوددلسوزی مهارتی است که می‌تواند آموخته و تقویت شود.

در مسیر کسب مهارت‌های خوددلسوزی:

– با خودمان به گونه‌ای که کسی را دوست داریم رفتار کنیم.

– هنگام مشکلات این جملات را تکرار کنیم تا آرام بگیریم:

«این درد موقتی است، این نیز بگذرد.»

– نگران نباشیم؛ چون بر چیزهایی که ما را نگران می‌کنند کنترل نداریم؛ لذا دامن زدن به نگرانی وضعیت را بدتر می‌کند. به جای آن سعی کنیم تمرکزمان را بر قدم‌های بعدی بگذاریم.

مثبت‌اندیش باشیم تا اتفاقات مثبت

خوددلسوزی به ما کمک می‌کند با تشویق و دامن زدن به این اعتقاد، که بهبود امکان‌پذیر است، به رشد فکری بهتری برسیم و تمایل به عملکرد بهتر را افزایش دهیم

برایمان بیفتد.

– ما مسئول مشکلات دیگران هم هستیم.

– از حرکت نایستیم.

– چیزی را که از آن می‌ترسیم، انجام دهیم.

– گریه کردن همیشه بد نیست.

– غمگین باشیم. بله، طبیعی است که از خراب شدن زحماتمان ناراحت می‌شویم و زمانی غصه می‌خوریم اما زمان غمگینی‌مان را بیش از حد طول ندهیم.

– با خودمان نامه‌نگاری کنیم.

– به مشاور مراجعه کنیم.

– خود را با دیگران مقایسه نکنیم.

– همه در زندگی‌شان مشکل دارند.

– صادق باشیم.

– خودمان باشیم.

– نیمهٔ پر لیوان را ببینیم.

– کاری کنیم که خوشحالمان می‌کند.

– به احساسمان گوش دهیم.

– در کارمان تداوم داشته باشیم.

– منزوی نشویم.

– از شروع دوباره نترسیم.

– به دنبال فرصت‌ها باشیم.

– به دیگران کمک کنیم.

– به مهربانی‌ها توجه کنیم.

– شکرگزار باشیم.

گاهی نوآوری کمتر، بهتر است

نوآوری همیشه به نتایج بهتر منجر نمی‌شود. افزایش نوآوری ابتدا به بهبود عملکرد کمک می‌کند ولی بعد از نقطهٔ خاصی به خود لطمه می‌زند. مثلاً گاهی خودروهای با نوآوری کمتر، عملکرد بهتری دارند. احتمال شکست

نوآوری در یک محیط پویا و غیرقطعی زیاد است. در این شرایط، شاید بهتر باشد تا زمان تثبیت اوضاع صبر کنیم و اجازه دهیم کسانی که درگیر نوآوری در زمان آشفتگی هستند، وضعیتشان روشن شود.

مثلاً در سال ۲۰۰۹، فرمول یک اعلام کرد که خودروها باید با استفاده از فناوری هیبریدی رقابت کنند. این اقدام مهیج بود اما عدم قطعیت زیادی ایجاد می‌کرد. هیچ‌کس قبل از آن با فناوری ترکیبی در سطح فرمول یک رقابت نکرده بود. سرمایه‌گذاری زیادی در زمینهٔ نوآوری انجام شد. فقط، یکی از اسطوره‌های صنعت، نوآوری نکرد و به جای سرمایه‌گذاری روی خودروی جدید، یک خودروی محکم و ساده ساخت و در نهایت، قهرمان آن دوره شد. او تا زمان جا افتادن این فناوری صبر کرد و سپس روی آن سرمایه‌گذاری کرد.

شرایط متلاطم با ۳ شاخص تعریف می‌شود:

۱. شدت تغییر

۲. بسامد تغییر: یعنی تغییر هر چند وقت یک بار اتفاق می‌افتد.

۳. پیش‌بینی‌پذیری: آیا قادر به دیدن تغییرات پیش‌رو هستید؟

اگر پیش‌بینی‌پذیری پایین، بسامد تغییر بالا و شدت تغییر زیاد باشد، باید از نوآوری کاست تا اوضاع آرام شود. صفحهٔ گرامافون دهه‌ها کار کرد و لوح فشرده چندین سال مورد استفاده بود اما هنگامی که فناوری از لوح فشرده به خدمات برخط (آنلاین) حرکت کرد، شدت تغییرات آن بسیار زیاد شد و همین امر، پیش‌بینی‌پذیری را کاهش داد.

نتیجه: پس نوآوری را در بازارهای باثبات افزایش دهید اما در بازارهای متلاطم از نوآوری بکاهید و بر کارایی تمرکز کنید.

پی‌نوشت‌ها

1. Organizational Grit
2. Sleep well, Lead better
3. Self - Compassion



صدای پای خورشید

گزارشی از تولد تا بلوغ یک مدرسه

گزارش: سجاد محقق / عکاس: غلامرضا بهرامی

روایی در سر دارد. بعد از ۱۲ سال سرمشق «آب» دادن به کلاس اولی‌ها و ۱۴ سال مدیریت مدرسه‌ای که خود، مؤسس آن بوده، چنان پرانرژی و شاداب است که باور می‌کنی سرزندگی، شاخصه آدم‌هایی‌ست که رویای خود را محقق کرده‌اند. حتی اگر ۲۶ سال در این راه دویده باشند، صدای نفس‌هاشان آرام است. امیدوارند به روزهای بهتر؛ حتی اگر امروزشان از فردای خیلی‌ها روشن‌تر و پرنورتر باشد. مدرسه ابتدایی مهرگان شهرستان بابل یکی از فرزندان خانم عذرا بیگم هژبری است؛ فرزندی که حالا بالغ شده است. عقل دارد و روی پاهای خودش قدم برمی‌دارد. در این گزارش تنها چند قدم کوتاه، با این مادر و فرزند همراه می‌شویم.

دلسرد و بی‌انگیزه

اطلاعاتم تلگرافی و محدود بود: یک مدرسه نمونه؛ مدیری موفق که سال آینده دکترای برنامه‌ریزی آموزشی خود را از دانشگاه تهران می‌گیرد، ۲۶ سال سابقه دارد، مادر دو فرزند است و چند نکته دیگر که هیچ انگیزه خاصی برای یک گزارشگر ایجاد نمی‌کند: سوژه‌ای تکراری و کسل‌کننده، سفری یک‌روزه و خسته‌کننده از تهران به بابل، یک گزارش تکراری و بدون خلاقیت. پس، دلسرد و بی‌انگیزه تماس تلفنی گرفتم. خانم مدیر برخلاف خیلی مدیران دیگر، از تماس ما ذوق زده نشد.

خیلی راحت کمی به اطلاعاتمان اضافه کرد و پرسید: «فکر می‌کنید چقدر زمان نیاز خواهید داشت؟» گفتم: «نهایتاً یک ساعت و نیم. گزارش گرفتن از اقدامات و فعالیت‌های یک مدرسه به زمانی بیش از این نیاز ندارد.» قرارمان را برای چند روز بعد گذاشتیم و صبح روز قرار توی دلم به مسئولان مجله غر می‌زدم که چرا به جای یک مصاحبه حضوری در تهران، قرار یک گزارش در بابل را گذاشته‌اند.

تجربه‌های زیسته و عذاب وجدان

آدم‌ها براساس تجارب زیسته خودشان فکر، تصور و زندگی می‌کنند. توی ده یازده سال سابقه گزارش‌نویسی، خسته‌کننده‌ترین کار، گزارش گرفتن از آدم‌ها و جاهایی بوده که تابلویی بزرگ‌تر از محل کارشان دارند. در این بین کم نبوده‌اند مدرسی که با طمطراق از طرح‌های نوین و ابداعات خود می‌گویند اما در طول گزارش، چیزی بیشتر از اغراق‌های شاعرانه، غلوهای کاسب‌کارانه و بدیهی‌ترین فعالیت‌ها نصیب گزارشگر نمی‌کنند؛ مدرسی که حرف‌های مدیرانشان خیلی زود در طول زنگ تفریح توسط بچه‌ها نقض می‌شود. مدرسی که افتخارشان تولید و پرورش ربات‌هایی است که خوب تست می‌زنند، خوب حفظ می‌کنند و خوب، طوطی‌وار تکرار می‌کنند. خوب آزمون می‌دهند و در تمام آزمون‌ها هم خوب قبول می‌شوند، غیر از آزمون زندگی موفق و شاداب و بانگیزه. مدرسی با دانش‌آموزانی خموده و کسل و لیریز از غرور و تفاخر و توهم خاص و نخبه بودن. تجربه زیسته من در تمام طول راه، در جاده زیبای هراز و حتی در کنار دماوند، توی ذهنم تکرار می‌کرد که برخلاف اخلاق حرفه‌ای، به سراغ سوژه‌ای

می‌روم که نه خاص است نه مفید و نوشتن درباره‌اش هم دردی از هیچ‌کس و هیچ‌جا دوا نمی‌کند. پس حق داشتم که با بدبینی و عذاب وجدان قدم به آن مدرسه بگذارم.

دلخوشی‌ها خوب‌اند؛ حتی اگر کوچک باشند

مواجهه‌ام با خانم مدیر خوب بود؛ مهربان، خونگرم و البته با یک نگاه کاملاً مدیریتی و مسلط به اوضاع. جمعی از ۸۱ نفر نیروی انسانی مدرسه که ۸۰۰ نفر دانش‌آموز داشت، به گروه ما خوشامد گفتند. عکسی به یادگار گرفتیم و برای گفت‌وگو وارد اتاق خانم مدیر شدیم. گارد مدیریتی کنار رفت و خانم هژبری خودش را وقف گفت‌وگو کرد؛ ساده، کوتاه و به دور از بزرگنمایی حرف زد. همین‌ها نشانه‌های خوبی بودند؛ دلخوشی‌های کوچک. یک گفت‌وگوی دوستانه همان چیزی است که مصاحبه‌کننده دوست دارد. یکی دو سؤال گستاخانه درباره منافع مالی از مدرسه غیردولتی کردم تا پاسخ‌ها را بسنجم. جواب‌ها منطقی بود و مطمئن و با آرامش. عینک بدبینی را همان جابجایی میز گذاشتم. سوژه گزارش ما، هم خاص بود و هم غیرتکراری. فقط همین را بگویم



بی دلیل انتخاب نشده است؛ خانم هژبری از یک مشاور هنری کمک خواسته تا مدرسه‌اش را به رنگی دریاورد که نه بچه‌ها را خموده کند و نه خیلی هیجانی. او علاوه بر روح دانش‌آموزانش هوای جسمشان را هم دارد. خوبی این مدرسه به همین موارد کوچک است. همین مواردی که یکی یکی جمع شده‌اند و یک مدرسه خاص را ساخته‌اند. کیف‌های بچه‌های مهرگان از کیف‌های همسالانشان در ایران سبک‌تر است. خانم هژبری و همکارانش تعداد صفحات مورد نیاز برای دفاتر هر درس را به‌طور عملی حساب کرده و خودشان آن‌ها را سفارش داده و چاپ کرده‌اند؛ مثلاً دفاتر املای کلاس اولی‌ها فقط چهل برگ دارد. فاصله بین خطوط دفاتر متناسب با پایه تحصیلی بچه‌ها طراحی شده است و از جلدهای گالینگور خبری نیست. نتیجه اینکه، در پایان هر سال کوهی از برگه‌های سفید آخر دفاتر بدون استفاده به کاغذ باطله تبدیل نمی‌شود و کیف روی دوش بچه‌های مهرگان سبک می‌ماند. خانم هژبری می‌گوید: «بچه‌های من بعداً قرار است مادر شوند و حفظ ستون فقرات سالم حداقل مراقبتی است که باید از آن‌ها بکنیم»

ای گل تازه که بویی زوفا نیست تو را خبر از سرزنش خار جفا نیست تو را

وقتی این بیت از وحشی بافقی را از زبان یک دانش‌آموز کلاس ششمی می‌شنوید، متوجه می‌شوید که شعار مهرگان، شعار ندان است. بچه‌های کلاس ششم به جای جوش و خروش تست و امتحان نهایی و تیزهوشان و ... شعر حفظ می‌کنند، مشاعره می‌کنند و شاهنامه می‌خوانند. حفظ کردن اشعار برای بچه‌ها کار سختی نیست اما اینکه خوب بفهمند چه چیزی را



در پایان هر سال کوهی از برگه‌های سفید آخر دفاتر بدون استفاده به کاغذ باطله تبدیل نمی‌شود و کیف روی دوش بچه‌های مهرگان سبک می‌ماند

که یک ساعت و نیم زمانی را که حداکثر در نظر گرفته بودم، تا ساعت چهارم تمدید شد؛ با اینکه می‌دانستم فضای مجله برای این گزارش، ظرفیت بازتاب صحبت‌هایمان را ندارد.

آن علم که در مدرسه حاصل گردد/ چیز دگر است و عشق، چیز دگر است

خانم مدیر متولد سال ۵۲ است؛ از پدری بابی و مادری خلخالی. پدرش مدیر یکی از دبیرستان‌های مهم بابل بوده است. علاقه به معلمی از همان زمان به جانش می‌نشیند و آن قدر بزرگ می‌شود که بعد از گذراندن یک ترم از رشته پزشکی در دانشکده پزشکی بابل، انصراف می‌دهد تا دوباره کنکور بدهد و دانشجوی تربیت معلم شود. ۱۲ سال در کلاس اول علاوه بر مشق «آب» به بچه‌ها، بدخطی آن‌ها فکرش را مشغول می‌کند. طرحی می‌نویسد تا مشکل بدخطی دانش‌آموزان پایه اول و دوم دبستان را حل کند. همین طرح باعث می‌شود به‌عنوان پژوهنده برتر در سال ۱۳۸۳ انتخاب شود و از وزیر وقت آموزش و پرورش لوح تقدیر دریافت کند. وزیر مجوز تأسیس مدرسه‌ای غیرانتفاعی را هم به او می‌دهد تا ایده‌هایش را این بار نه به‌عنوان معلم و با سختی، بلکه به‌عنوان مدیر و با فراغ بال در مدرسه خودش عملی کند.

ادب، آداب دارد

حالا دفاترهای مشق بچه‌های دبستان مهرگان نشان می‌دهد که معلم دیروز و مدیر امروز در اجرای ایده‌اش موفق بوده است. او نیمکت‌های

مدرسه‌اش را اختصاصی و متناسب با میانگین قد دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تهیه کرده است تا طرز نشستن بچه‌ها و فاصله‌شان از میز بخشی از مشکل را حل کند. علاوه بر این، توافقی که با انجمن خوش‌نویسان صورت گرفته است، بلافاصله بعد از اینکه بچه‌ها حروف الفبا را می‌آموزند، مربیان زیبانویسی نحوه قرار گرفتن حروف روی خط کرسی را به آن‌ها آموزش می‌دهند و معلم‌ها هم به همان شکل با بچه‌ها تمرین می‌کنند. در فرهنگ عمید «ادب» این‌گونه معنی شده است: «روش مناسب هر کار». پس، خوش‌نویسی روش مناسب نوشتن و نوعی ادب است و بچه‌های مدرسه مهرگان آداب آن را خوب یاد گرفته‌اند.

مدرسه شما چه رنگی است؟ دفتر مشق‌هایتان چندبرگ دارد؟

اگر شما هم گذارتان به این مدرسه بیفتد، حتماً در نظر اول نمای خوش‌رنگ مدرسه توجه‌تان را جلب می‌کند. نمای آخراپی ساختمان مدرسه





بچه‌ها سالی دو سه بار
خودشان خمیر درست
می‌کنند و نان می‌پزند.
با خانم مدیر به بازار
محلی می‌روند و سبزی
می‌خرند. یاد می‌گیرند
چطور سبزی پاک کنند

رفتند. شهردار بعد از شنیدن صحبت‌های
نمایندگان دانش‌آموزان مدرسه قانع شد
و اشکالات کوچه را برطرف کرد. «خانم
هژبری می‌گفت: «حتی یکی دوبار چغلی
خودم را هم به مسئولان شهر کرده‌اند!»

ظاهر و باطن همین است

دوست داشتم از خیلی چیزهای دیگر
بنویسم: از کتاب‌های کتابخانه که از
فرط ورق خوردن مستهلک شده بودند؛
از وسایل آزمایشگاهی که در دسترس
بچه‌ها بودند؛ از وسایل بازی کهنه شده و
از بازی‌های فکری که خود بچه‌ها ساخته
بودند؛ از وسایل کمک‌آموزشی که معلم‌ها از
چیزهای به دردنخور ساخته بودند. دوست
داشتم برایتان کتاب داستان‌هایی را توصیف
کنم که بچه‌ها در زنگ ادبیات قصه‌شان
را نوشته و در زنگ هنر نقاشی‌هایشان را
کشیده بودند. کاش می‌توانستم از تفکیک
زباله و قرارداد تولید انرژی خورشیدی
از چند صد متر فضای پشت بام مدرسه
مهرگان بنویسم. می‌خواستم برایتان از
اجرای مراسم صبحگاه بنویسم؛ از اینکه
برخلاف خیلی مدارس بچه‌های خوشگل
را نفر اول صف‌ها نمی‌گذارند. دوست
داشتم شما هم لذت روابط صمیمی میان
کارکنان مدرسه را حس کنید. معلم‌هایی
که خانم مدیر به اسم کوچک صدایشان
می‌کند و لذت معلم واقعی بودن را به آن‌ها
می‌چشانند. معلم‌هایی که بابت کار بیشتر غر

آوردن در جشنواره‌ها و مسابقات منطقه‌ای
و کشوری هم کم ندارند، افتخار مدیر و
معلم‌ها به آموزش‌هایی است که زندگی
بچه‌ها را می‌سازد: ادب، همیاری، احترام
گذاشتن به حقوق دیگران، آداب معاشرت
و مهربانی.

شاطر بد اخلاق، تنور مدرسه را گرم کرد

خانم مدیر سالی دو سه بار بچه‌هایش
را به نانوايي می‌برد تا نان پختن را یاد
بگیرند. جنب‌وجوش و ذوق بچه‌ها خارج
از تحمل شاطر بوده و خلقتش را تنگ
می‌کرده است. همین خلق تنگ باعث
می‌شود تنور کوچکی در مدرسه راه
بافتد و دل بچه‌ها را گرم کند. بچه‌ها
سالی دو سه بار خودشان خمیر درست
می‌کنند و نان می‌پزند. با خانم مدیر به
بازار محلی می‌روند و سبزی می‌خرند. یاد
می‌گیرند چطور سبزی پاک کنند. با
هم ژله درست می‌کنند، شربت درست
می‌کنند و حتی یاد می‌گیرند چطور چای
دم کنند. در جلسه اول کلاس آشپزی،
به آن‌ها سفره‌آرایی آموزش داده می‌شود
و خلاصه سمت و سوی فعالیت‌هایشان
حسابی دخترانه است.

لااقل چغلی خودم را نکند!

البته قرار نیست این فعالیت‌ها باعث
غفلت بچه‌های مدرسه مهرگان از حقوق
انسانی و اجتماعی و شهروندی خود شوند.
آن‌ها با بسیاری از مسئولان، از شهردار و
نماینده مجلس گرفته تا امام جمعه بابل،
دیدار داشته‌اند. خانم هژبری عقیده دارد که
بچه‌ها باید نمایندگان و مسئولان شهرشان
را بشناسند. او در این باره خاطره‌ای را
تعریف می‌کند: «وقتی نامه‌های مکرر
بچه‌ها به شهرداری بی‌پاسخ ماند و کسی
به درخواست آن‌ها برای رسیدگی به وضع
کوچه‌ای که مدرسه در آن قرار دارد توجهی
نکرد، آن‌ها با هماهنگی به دفتر شهردار

می‌خوانند، قضیه را متفاوت می‌کند. معنی
لغت‌های سخت شعرهایی را که خواندند
پرسیدم و دیدم که همه را می‌دانستند. اسم
شاعران مورد علاقه‌شان را پرسیدم. در کنار
حافظ و سعدی و مولانا از اخوان و هوشنگ
ابتهاج (سایه) هم اسم بردند. تعجب کردم
اما وقتی دخترک کلاس ششمی شعر سایه
را با توجه به معنی خواند، فهمیدم در این
مدرسه هیچ چیز نمایشی نیست.

جوجه‌های رنگی خانم مدیر

خانم هژبری بچه‌های پیش‌دستانی‌اش را
«جوجه‌های من» صدا می‌زند. آن روز آن‌ها
لباس‌های رنگارنگ محلی پوشیده بودند و
نمایش اجرا می‌کردند. مهم‌تر از نمایش
این بود که حتی جوجه‌های رنگی خانم
مدیر هم سلام می‌کردند؛ کار ساده‌ای که
برای بچه‌های این دوره و زمانه سخت شده
است. وقتی برای بازدید با جوجه‌های بچه‌ها
در حیاط پشتی مدرسه رفتیم، مراقب
بودم که ببینم بچه‌ها چطور رفتار می‌کنند.
ندیدم کسی به سراغشان برود و در گوشی
توصیه کند که منظم باشند. بچه‌ها با
احتیاط کامل و پشت سرهم، بدون اینکه
کسی مراقبتشان باشد، از روی جدول‌های
نازک بین باغچه‌ها به سراغ باغچه کلاس
خودشان رفتند. پایشان را توی باغچه‌های
همسایه نگذاشتند و نشان دادند که چنین
آموزش‌هایی آن‌قدر برایشان تکرار شده
که ملکه ذهنشان شده است. در مهرگان
ارزش‌ها متفاوت‌اند. گرچه آمار و ارقام
نشان می‌دهد که بچه‌های مهرگان از مقام





مدرسه را پرداخت می‌کنند و سال بعدتر هزینه تعمیر سقف بهمان مدرسه را می‌دهند که چکه می‌کرده. خانم مدیر دست تک‌تک بچه‌های مهرگان را به کار خیر بند کرده است. حالا بچه‌های مهرگان وقتی صدای رعد و برق می‌آید حواسشان پرت نمی‌شود. خیالشان راحت است که سقف کلاس دوستانشان در چند مدرسه دورتر چکه نمی‌کند



بچه‌های مهرگان وقتی صدای رعد و برق می‌آید حواسشان پرت نمی‌شود. خیالشان راحت است که سقف کلاس دوستانشان در چند مدرسه دورتر چکه نمی‌کند

نمی‌زنند و وقتی دور از چشم خانم مدیر، با آن‌ها صحبت می‌کنم، از جذبه مدیرشان می‌گویند و مهر و محبت خواهری و مادری، که خارج از فضای کار نثار آن‌ها می‌کند.

اینجا بابل، صدای رادیو مهرگان

خانم هژبری از آن دست مدیرانی نیست که برای پیشبرد اهداف خود کار را روی دوش خانواده‌ها بیندازد. حتی برای آن‌ها برنامه هم دارد و کمکشان می‌کند. رادیو مهرگان بهره‌ای است که خانم مدیر از فضای مجازی می‌برد. در یکی از شبکه‌های اجتماعی کانالی راه انداخته که پرسنل مدرسه فایل‌های صوتی مختلفی را روی آن بارگذاری می‌کنند. از املای شب بچه‌ها

که جایگزین والدین می‌شود تا قصه شب و قرائت صحیح عبارات و لوحه‌های قرآنی. برای پدر و مادرها نکات کوتاه مشاوره‌ای قرار می‌دهند و خلاصه تمام تلاششان را می‌کنند. نکته جذاب قضیه اینجاست که مهرگان از امکاناتی استفاده می‌کند که در اختیار همه مدارس هست. فرق اینجاست که خوب استفاده می‌کند و به جا.

چو عضوی به درد آورد روزگار دگر عضوها را نماند قرار

داستان از هنرستان استثنایی نوشیروانی بابل شروع شد. بچه‌های استثنایی این مدرسه نم‌دبافی می‌کردند. خانم مدیر، زمینه‌چینی می‌کند و برای بچه‌های مدرسه خودش از برتری روح به برتری جسم می‌گوید. اینکه جسم‌های ناقص، روح‌های بزرگی دارند. بچه‌های استثنایی را به مدرسه‌اش راه می‌دهد و برایشان نمایشگاه می‌گذارد. بچه‌های مهرگان محصولاتشان را می‌خرند اما خانم هژبری بیشتر از این می‌خواهد. به چند تا از بچه‌های استثنایی نقش معلمی می‌دهد تا نم‌دبافی را به دانش‌آموزان بیاموزند و هر سال نمایشگاه آثارشان را برگزار می‌کنند. سال اول درآمدشان را به هنرستان نوشیروانی هدیه می‌دهند. سال بعد هزینه تعمیر آبخوری‌های فلان

حرف‌های ما هنوز ناتمام/ تا نگاه می‌کنی/ وقت رفتن است

قطعاً شما هم موافقید که کش دادن یک سوژه بی‌مایه خیلی ساده‌تر از خلاصه نوشتن یک سوژه خاص است. مهرگان، خانم مدیر، معلم‌ها، بچه‌ها و فعالیت‌هایشان هر کدام به تنهایی سوژه‌ای خاص بودند که باید گزارشی جداگانه و مفصل درباره آن‌ها نوشته می‌شد اما من مجبور بودم همه آن‌ها را در یک گزارش خلاصه کنم. راه چاره‌ام این بود که با نگاهی غیر از نگاه مرسوم، کنار بخشی از نقاط طلایی فعالیت‌های این مجموعه علامت بزنم و توجه شما را به آن‌ها جلب کنم؛ نقاطی که بچه‌های این مدرسه اگر با کارنامه توصیفی «خیلی خوب» یا «خیلی بد» هم از آن فارغ‌التحصیل شوند، تأثیرشان تا ابد در زندگی آن‌ها خواهد ماند.



بهبود مستمر، بستر تحول

دکتر علی خلخالی، دانشیار مدیریت آموزشی

مفهوم‌سازی بهبود مدرسه

هدف این مقاله، بسط معنایی و تبیین سازه «بهبود مدرسه» است. مطابق رویکرد ترجیحی این سازه، بین سیاست‌گذاران سیستم‌های آموزشی تمایل و اراده به «تحول»، آن هم از نوع بنیادی، همیشه مطرح بوده است، لیکن آن‌ها به‌طور مکرر این موضوع را دریافته‌اند که بسیاری از اهداف، روش‌ها و سایر امور مربوط به برنامه‌های تحول، در عمل، به ویژه در بستر مدرسه‌ای، ناامیدکننده‌اند. معمولاً در این شرایط مایوسانه، عدم توفیق برنامه‌های تحولی به ناکارآمدی‌های مجریان احاله می‌شود. با درک چالش‌های بین نظر و عمل در نظام‌های آموزشی، در مقاله حاضر مبتنی بر دانش مدیریت آموزشی، بر این ایده تأکید می‌شود که تحقق تحول در نظام آموزش و پرورش از مسیر «بهبود مدرسه» دست‌یافتنی‌تر است.

بهبود مدرسه، یک تفکر و فناوری مدیریتی فراگیر مدرسه‌محور برای به‌پویی مستمر و مداوم وضعیت فعلی مدرسه از طریق بازمهندسی فرایندهای داخلی سیستم مدرسه و با هدف کاهش اتلاف‌ها و تحقق کیفیت‌های تربیتی قابل مشاهده است. اصطلاح بهبود مدرسه، فرایندی از تصمیم‌ها و اقدامات در سطح مدرسه‌ای به‌منظور بهبود تدریس و یادگیری است. در واقع، مفهوم بهبود مدرسه رویکردی واقع‌بینانه به تحولات آموزشی است که می‌تواند حاصل تلاش‌های معلمان و دانش‌آموزان را ارتقا دهد و ظرفیت‌های مدرسه برای مدیریت درون‌زای تحولات را تقویت کند. بهبود مدرسه با تمرکز واقعی بر عملکرد دانش‌آموز آغاز می‌شود و تهدیدی بلندمدت به تغییر سیستمی دارد. بهبود مدرسه از طریق تمرکز بر فرایندهای تدریس و یادگیری و شرایط حمایتی از آن‌ها و با استقرار نوعی مدیریت ناب، پیشرفت دانش‌آموزان در همه ساحت‌های تربیتی را تضمین می‌کند. البته باید توجه کرد که «سازه بهبود

مدرسه»، عبارتی به شدت ارزش‌مدار و وابسته به زمینه است و به تجربه زیسته افراد یا گروه‌هایی که در فرایند هر مدرسه سهیم‌اند، بستگی دارد. از این منظر، تغییری که برای مدرسه‌ای مطلوب به‌نظر می‌رسد، ممکن است برای مدرسه‌ای دیگر نامطلوب یا ناکارآمد جلوه کند. این تصویر به این نتیجه‌گیری منجر می‌شود که بهبود مدرسه، الگویی از پیش طراحی شده نیست بلکه در جریان عمل در چارچوب هر مدرسه شکل می‌گیرد. این همان تفاوت کانونی بین مدل‌های تحولی و مدل‌های بهبودگرایانه است. در وضعیت تصمیم برای بهبود، آنچه مورد نیاز است تعهدی است به‌ویژه از جانب مدیران، معلمان و دانش‌آموزان تا فعالیت‌ها و امور عادی و فعلی خود را بازنگری کنند تا دریابند که این امور تا چه حد برای شرایط فعلی آنان مطلوب و مناسب‌اند. این امر هر چند مستلزم صرف وقت، پشتکار و چالش‌هایی نگران‌کننده است، انگیزه، تعهد و شور و شوق منحصر به فردی را در مشارکت‌کنندگان برمی‌انگیزد. بهبود مدرسه می‌تواند از تغییرات نسبتاً کوچکی در برنامه‌ها بدون هر دگرگونی در اهداف و ارزش‌های بنیادی، تاب‌انگیزی در کل برنامه‌ها و اهداف و ارزش‌های موجود را شامل شود. مخاطبان اصلی فرایند بهبود مدرسه، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و کارکنان به‌عنوان ساکنان اصلی مدارس هستند. البته، مخرج مشترک همه تلاش‌های بهبود مدرسه، دانش‌آموزانند؛ هر چند که در این فرایند هم دانش‌آموزان به بالاترین سطح درک، توانایی و توسعه ارزشی دست می‌یابند و هم معلم‌ها در اجرای برنامه‌ها یا مفاهیم جدید به توسعه تازه‌ای نیاز پیدا می‌کنند. در ضمن، اولیا و اعضای جامعه پیرامونی هم به آگاهی نسبت به معیارهای بهبود مدرسه نیاز دارند تا بتوانند در این مسیر نیروهایشان را بسیج کنند. در واقع،

این فرایند بهبود مدرسه همه جنبه‌های محیط مدرسه را هماهنگ می‌کند، در هم می‌آمیزد و به سطح مدرسه وارد می‌سازد.

عوامل مربوط به بهبود مدرسه

افراد متعهد به تعیین انتظارات و مقاصد برای بهبود مدرسه و حفظ حمایت و کمک کلی آن‌ها، عوامل اصلی موفقیت پروژه بهبودند. برنامه‌های جدید باید براساس چارچوب و علائق کلی آن‌ها مناسب گردند و اگر این امر تحقق یابد، همه ذی‌نفعان مدرسه می‌توانند وظایف خود را مؤثرتر انجام دهند. اساساً هر برنامه‌ای زمانی اجرایی خواهد بود که نسبت به دیگر برنامه‌های در حال اجرا مزیتی نسبی داشته باشد. در یک مدرسه، دنبال کردن آرزوهای رهبری آموزشی، آموزش علمی، پیشرفت علمی دانش‌آموزان، محیط یادگیری سالم، کلاس‌هایی فارغ از مشکلات انضباطی و مشارکت اولیا و جامعه به‌طور یک‌جا، بیشتر از آنکه مقصد مشخصی برای تلاش باشد، هدفی ایده‌آل است. هدف بهبود مدرسه ضرورتاً داشتن جنبه‌ای خاص از کارکرد مدرسه در نمای معین نیست بلکه در کسب نتایج مطلوب دانش‌آموزان و کارکنان، آن گونه که افراد درگیر در روندهای روزمره کرده‌اند، است.

اهداف اولیه معمولاً شامل نتایج بالای دانش‌آموزان، مهارت، شایستگی، دانش و درک، نگرش‌ها و ارزش‌ها، الگوهای عمل و شهروندی و... است. در حالی که مدرسه سال به سال اهداف از قبل تعیین‌شده‌ای را دنبال می‌کند، به‌عنوان یک سازمان اجتماعی مرتباً در حال بازنگری آن‌ها و حفظ و توسعه توانایی خودبهبوددهی است. پروژه بهبود مدرسه را در سه لایه می‌توان بررسی و پیگیری کرد؛ لایه اول



موفقیت فرزندان‌شان در این برنامه آگاهی و اطمینان دارند. مدارس باید اولیا را به‌طور معناداری در آموزش و پرورش کودکان‌شان سهیم سازند و خدمات عمومی مدرسه‌ای را بین مدرسه و خانه تقسیم کنند. یکی از مهم‌ترین روش‌های جلب اعتماد اولیا نسبت به امور مدرسه، جلب مشارکت آنان در گردهمایی‌های مجزایی است که به‌منظور برنامه‌ریزی و بحث دربارهٔ پیشرفت‌ها و نقاط قوت دانش‌آموزان انجام می‌شود. روش دیگر، جلسات هم‌اندیشی است که در آن معلمان و اولیا دربارهٔ اجزاء برنامهٔ درسی مذاکره می‌کنند. توفیق راهبردهای مدرسه به تصمیم‌هایی بستگی دارد که اولیا و دانش‌آموزان در ارزشیابی کیفیت برنامه‌های مدرسه اتخاذ می‌کنند. بهبود مستمر مستلزم دادن اطلاعات و آگاهی‌های کامل و مداوم به اولیا است تا مطالبه‌گر قدرتمندی از مدرسه باشند. اگر آن‌ها به‌طور فعال در تصمیم‌های مدرسه مشارکت داشته باشند و خود، عملکردهای مدرسه را ارزشیابی نمایند، می‌توانند در خلق سیستم مدرسه‌ای بهتر، یاریگر باشند. از سویی، اگرچه معلمان برای برنامه‌ریزی تدریس بر محتوا و روش‌های مدون و رسمی مندرج در کتاب‌های درسی و راهنمای برنامهٔ درسی تکیه می‌کنند، آنچه واقعاً در کلاس تدریس می‌کنند کاملاً وابسته به ترجیحات شخصی است. آن‌ها تجربه و تحلیل‌ها را بر مبنای کشف و شهود ناشی از تجربهٔ زیستهٔ خود انجام می‌دهند. معلمان در بسیاری از

که طراحی و جاری‌سازی راهبردهای مؤثر صرفاً از طریق اجرای سیاست‌های درون‌مدرسه‌ای که بتواند فرایند تدریس و یادگیری را حمایت و تقویت کند، شدنی است. تعهد به برنامه‌ریزی مشارکتی، درگیر ساختن کارکنان، دانش‌آموزان و جامعه در سیاست‌ها و تصمیم‌های مدرسه، تعهد به توسعهٔ کارکنان، راهبردهای هماهنگی مؤثر و رهبری مؤثر توسعه یافته در کل مدرسه از اصلی‌ترین سیستم‌های حمایت‌کنندهٔ پروژه‌های بهبود هستند.

مطابق ادبیات نظری حوزهٔ مطالعاتی بهبود مدرسه، پیش‌گامی و آغازگری این پروژه، تعهدات و مسئولیت‌های حرفه‌ای مدیران مدرسه محسوب می‌شود.

نقش مشارکت‌کنندگان بیرونی در فرایند بهبود مدرسه

همهٔ اولیا به موفقیت دانش‌آموزان علاقه‌مندند اما به محض اینکه کودکان‌شان در موقعیت اجرای برنامهٔ پذیرفته شدهٔ وسیعی قرار می‌گیرند، تحت فشار سایر نیازها معمولاً انتظار دارند که مدارس همهٔ مسئولیت‌های فرزندان آن‌ها را بپذیرند. دیدگاه‌های اولیا دربارهٔ مدرسه، انتظارات آن‌ها دربارهٔ میزان انتفاع کودکان‌شان از مدرسه، نظرات آن‌ها بر فعالیت‌ها مربوط به آموزش و پرورش فرزندان‌شان و جو عاطفی خانه‌همگی در پیشرفت دانش‌آموزان مؤثرند. روابط خوب خانه و مدرسه برای تضمین توفیق هر برنامهٔ تغییراتی اجتناب‌ناپذیر است. برنامه‌ای موفق است که اولیا آن را درک می‌کنند، از آیندهٔ آن مطلع‌اند و از میزان

دربارهٔ فرهنگ مدرسه است. فرهنگ بخشی مهم و معمولاً مؤلفه‌ای مغفول در فرایند بهبود به حساب می‌آید. فرهنگ در برگزیدهٔ شیوهٔ ترجیحی، تفکر و عمل ساکنان مدرسه را آشکار می‌سازد. فقط با وجود یک فرهنگ قوی است که بهبودهای مهم و گسترده امکان‌پذیر می‌شوند و این خود به شکل‌گیری فرهنگی قوی‌تر منجر خواهد شد. مشارکت و اجماع عمومی همهٔ اعضا بسیار مهم است. گذشته و ساختار مدرسه نیز عواملی کلیدی هستند و بازتابی از ارزش‌های مدرسه محسوب می‌شوند.

لایهٔ دوم پروژهٔ بهبود مدرسه به ارتقاء نتایج دانش‌آموزان و کارکنان در زمینه‌هایی مانند تفکر انتقادی، ظرفیت یادگیری و خودباوری منجر می‌شود. این امر زمانی تحقق می‌یابد که تمرکز عملی بر مقدمات از قبل پیش‌بینی شده باشد. این مقدمات که از لحاظ کمیت محدودند، در محور رسالت مدرسه قرار دارند، به کارگزاران فعلی اصلاح مربوط‌اند، بین تدریس و یادگیری پیوند ایجاد می‌کنند و به نتایج ویژه‌ای برای دانش‌آموزان و کارکنان منجر می‌شوند.

سومین لایهٔ پروژهٔ بهبود مدرسه بر برنامهٔ درسی تمرکز دارد. تغییرات بیرونی مانند ارزشیابی معلم، باید بتواند بر ادراکات معلم نسبت به پیشرفت‌های حاصل در بهبود برنامهٔ درسی نفوذ کند. در این سطح، لازم است به‌طور موازی بین بهبود برنامهٔ درسی و بهبود مدرسه پیوندهای ضروری ایجاد شود. اگر پیشرفت‌های برنامهٔ درسی موفقیت‌آمیز باشد، لازم است شرایط درونی‌ای که از تغییر حمایت می‌کند و توسعه را تسهیل می‌بخشد نیز مهیا شود. در پروژهٔ بهبود مدرسه، تأکید می‌شود

۱

استقرار گروه پروژه بهبود مدرسه

در این گام، گروه بهبود مدرسه که معمولاً باید تعداد کمی را در برگیرد، تشکیل می‌شود. این تیم متشکل از منتخبی از ساکنان مدرسه، اولیا و سایر گروه‌های ذی‌نفع مدرسه است. تصمیم‌گیری درباره استفاده از مشاوران بیرونی نیز در این مرحله انجام می‌گیرد.

۲

سنجش و هدف‌گذاری

گام اول در تعیین مشکل، جمع‌آوری داده‌ها درباره ماهیت و میزان و عمق دشواری مسئله است. داده‌های جمع‌آوری شده شامل مشاهده کلاس درس، مشاهده مدرسه، نمرات آزمون‌ها، مذاکره و مصاحبه گروهی، و مستندسازی فعالیت‌هاست. مجموعه این داده‌ها را گروه بهبود مدرسه باید تجزیه و تحلیل کند. هنگامی که این سنجش کامل می‌شود و تجزیه و تحلیل صورت می‌گیرد، لازم است نتایج حاصل با گروه‌های ذی‌نفع مدرسه در میان گذاشته شود. اهداف تلاش بهبود باید بر مبنای سنجش نتایج و چشم‌انداز آینده مدرسه باشد. در ادبیات مدیریت آموزشی از این مرحله با عنوان «عارضه‌یابی» یاد می‌شود.

۳

تعیین راه‌حل ایده‌آل

ممکن است راه‌حل‌ها مسیرهای مختلفی را هدف‌گذاری کنند، لیکن همه تلاش‌های بهبود مدرسه باید تدریس را بهبود بخشند و فرایند یادگیری را اصلاح نمایند.

۴

آماده‌سازی برای اجرا

آمادگی برای اجرای پروژه بهبود مدرسه که بر آن توافق شده، شامل موارد زیر است:

- ایجاد آگاهی‌ها از طریق جلسات آموزشی و هم‌اندیشی؛
- گزینش مجریان پروژه از طریق فرایندی داوطلبانه یا مذاکره‌ای؛
- بازنگری فعالیت‌های فعلی هر عضو مدرسه با توجه به مؤلفه‌های پروژه بهبود؛
- تعیین انتظارات و استانداردهایی مانند تعهدات سازمانی و عدم انطباق‌های عمده؛
- ایجاد ترتیبات منطقی برای مواد، تسهیلات و تجهیزات جدید؛
- تخصیص نقش‌های حمایتی ویژه برای معلمان تا به‌طور موفقیت‌آمیزی مفاد پروژه بهبود را با تدریس هماهنگ سازند و اجرا کنند؛
- پیش‌بینی یک دوره زمانی واقعی مانند ۳ یا ۵ سال برای هماهنگی کامل پروژه بهبود با بافت و محیط مدرسه.

۵

اجرای پروژه

تعهد مدیریت مدرسه به حمایت از پروژه بهبود و نظارت بر اجرای آن برای تحقق کامل اهداف پروژه اجتناب‌ناپذیر است. آموزش مناسب و کافی و حمایت مداوم موجب غلبه بر موانع موجود یا به حداقل رساندن مسائلی می‌شود که ضمن کار ایجاد می‌گردند. افراد باتجربه‌تر می‌توانند در این زمینه پیش‌تاز شوند.

محیط‌های غیرثابت، از ثبات برخوردارند. دانش‌آموزان معمولاً واکنش‌های رفتاری غیرمنتظره نشان می‌دهند و معلمان بر مبنای طرح‌های اصلی خود در مورد آن‌ها قضاوت می‌کنند. فرایند تعادل و انطباق، یک فعالیت روزمره مداوم و مستمر است. تردید اصلی معلمان آنجاست که این تعادل بدون دانش و درک واقعی از سهم خود در ارتقاء یادگیری دانش‌آموزان به‌وجود می‌آید. موفقیت پروژه‌های بهبود، مستلزم توسعه کارکنان از طریق تدارک فرصت برای توانمندسازی مستمر و مشارکت و همکاری در مربیگری است. ایجاد حس گسترده از همکاری انتقادی و حرفه‌گرایی میان معلمان و افزایش مهارت‌ها و میل به کار مشترک در بهبود مدرسه یکی از نتایج این وضعیت است. مدیران، رهبری می‌کنند و با درگیر کردن مناسب اعضای کمیته‌های بهبود و کارکنان مدرسه، سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها و رویه‌هایی را استقرار می‌دهند، استفاده از تجهیزات و تسهیلات و... را واضح می‌سازند، جداول زمانی ترتیب می‌دهند و زمان مناسب برای برنامه‌ریزی را تعیین می‌کنند و خطوط ارتباطی را میان همه مشارکت‌کنندگان برقرار می‌سازند. به مدیران مدرسه که تمایل دارند یک پروژه بهبود مدرسه را به‌طور عملی انجام دهند، پیشنهاد می‌شود این گام‌ها را دنبال کنند.



مدل سازی بهبود مدرسه

بسیاری از مدارس هنگام برنامه ریزی برای اصلاح کلی مدرسه، باید مدلی را جهت حمایت از برنامه خود انتخاب کنند. این مدل یا طرح های اصلاح می توانند ابزارهای مؤثری باشند که مدارس از آن ها برای بهبود همه یا بخشی از جنبه های محوری مدرسه استفاده کنند. از آنجا که مدل های اصلاح مدرسه از لحاظ زمینه فلسفی و شواهد اثربخشی، متنوع و متفاوت اند، تصمیم گیرندگان باید قبل از گزینش، مدل ها را به دقت بررسی کنند. مسئولان مدارس هنگام انتخاب یک مدل باید عوامل متنوعی را مدنظر قرار دهند؛ مانند ساختار مدل، سیستم اعتقادی مدل، پژوهش ها درباره تأثیر مدل بر پیشرفت دانش آموزان، هزینه های مدل و میزان حمایت و مراقبتی که برای پایش مدل مورد نیاز است. توسعه مراکزی جهت تدوین مدل ها برای پروژه های بهبود مدرسه و نیز تربیت مشاورانی در این حیطه، از جمله پیامدهای طبیعی نهادهای سازی نظریه بهبود مدرسه است. مدرسی که میل به اصلاح و بهبود را در خود احساس می کنند و خود را متعهد به این کار می یابند، لازم است یک طرح بهبود مدرسه را برای خود انتخاب کنند. این طرح یا مدل باید به سؤال های مقدماتی زیر پاسخ دهد:

- مؤلفه های مورد نیاز و ضروری برای بهبود مدارس کدام ها هستند؟
- در یک طرح بهبود مدرسه چه اطلاعاتی باید گنجانده شود؟
- آیا مدلی اختیاری برای طرح بهبود مدرسه وجود دارد؟
- کدام مدل های بهبود مدرسه قابل پذیرش اند؟

چه اطلاعاتی در دسترس است که می تواند به فرایند برنامه ریزی بهبود مدارس کمک کند؟ در هر مرحله ای از بهبود مدرسه، رهبران مدارس باید درک مشترکی از نیازهای مدرسه خود داشته باشند. تجزیه و تحلیل داده ها می تواند کمک کند که همه نیروها کاملاً مطابق سنجش نیازها عمل کنند و در گزینش راهبردهای اصلاح مدرسه واقعی تر، تصمیم بگیرند، اما مهم ترین بخش برای مدل سازی، مشخص کردن حوزه های بهبود است.

۶

پایش پیشرفت ها و مشکلات

چشم پوشیدن از فرایندهای اجرایی باعث می شود مسائلی که ابتدا جزئی هستند، به مشکلاتی حاد تبدیل شوند. بنابراین، لازم است فرایند بهبود مرتباً ویرایش شود. مباحث مربوط به معلمان و تجزیه و تحلیل تغییرات مورد نظر، فعالیت های ارزشمندی هستند. معلمان می آموزند تا در تدریس خود بازنگری کنند و داده های مورد نیاز برای بهبود را گردآوری نمایند.

۷

حفظ، نگهداری و نهادسازی

کسب اطمینان از اینکه فرایند بهبود موفق است و به طور مستمر در حال اجراست، گام آخر پروژه بهبود به حساب می آید. اکنون باید درباره نحوه حفظ و نگهداری برنامه و آنچه لازم است برنامه بخشی از مدرسه شود، تصمیم گیری نمود.

قلمروهای بهبود مدرسه

قلمرو که فرایند بهبود بر آن تمرکز می یابد با توجه به نوع مدرسه، دوره تحصیلی، تاریخچه مدرسه و مواردی مانند این ها می تواند متفاوت باشد، اما درک این موضوع که در شرایط فعلی هر مدرسه کدام حوزه در اولویت قرار دارد، بسیار مهم است. در زیر، بعضی از این حوزه ها به عنوان نمونه دسته بندی شده اند.

مهارت های زبانی، مهارت های خواندن، مهارت های نوشتن، مهارت ها و مفاهیم و کاربردهای ریاضیاتی و علوم، مهارت های تفکر انتقادی و خلاقیت حل مسئله، توسعه برنامه درسی، استانداردهای برنامه

درسی، راهبردهای تدریس و یادگیری، توسعه و درون سازی فناوری، روندهای سنجش، ارتباط با اولیا و جامعه، توسعه حرفه ای مسائل ارتباطی و انگیزشی، انضباط، توسعه شخصیت، رویکردهای اعتقادی و اخلاقیات، جو مدرسه و محیط یادگیری، موضوعات مالی و فیزیکی، ... نگارنده در مواجهه با مسئولان اجرایی و مدیران مدرسی که در تلاش برای برنامه ریزی جهت مدارس خود بوده اند، مشاهده کرده است که اغلب در تعیین حوزه محوری برنامه ها موفق نیستند و معمولاً در فضایی مبهم و کلی عمل می کنند؛ در حالی که حوزه تمرکزی

بهبود، مهم ترین عامل در انتخاب مدل بهبود است. پس از تشخیص و تعیین حوزه تمرکز بهبود می توان درباره مدل بهبود، تصمیم گیری کرد. ادبیات پژوهشی موجود در این زمینه طیف گسترده ای از مدل ها را در برمی گیرد که بسیار متنوع اند. ورود متخصصان مدیریت آموزشی که دارای تجربه مؤثر کار در سیستم های آموزشی هستند، به عرصه تدوین مدل های بومی بهبود مدرسه از طریق تأسیس مراکز مشاوره مدیریت و رهبری مدارس، بخشی از آغاز یک جنبش اصلاحی متناسب با واقعیت های جامعه معاصر است.

منابع:

1. OECD. (2009). Improving School Leadership: The Toolkit. www.oecd.org/edu/schoolleadership
2. ACER. (2018). Principal Performance Improvement Tool. Australian Council for Educational Research. www.acer.org/ppit



مدرسه کیفی جامع

بهبود مدرسه از طریق تشکیل گروه‌های کیفیت و بهره‌وری

سیداصلاح مرتضایی

در این نوشته که یک مطالعه تطبیقی است، تشکیل گروه‌های کیفیت و بهره‌وری در مدرسه (QC)^۱ که از آن‌ها با عناوین دیگری چون حلقه‌های بهبود، دوائر کیفی، گروه‌های کنترل کیفیت و ... هم نام برده می‌شود، به مثابه ابزاری برای گام نهادن در مسیر بهبود مدرسه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

این مفهوم نخستین بار در صنعت و در چارچوب مدیریت کیفیت جامع^۲ به کار برده شد و به تدریج به سایر عرصه‌ها، از جمله آموزش و پرورش، راه یافت. در ایران، دکتر حیدر تورانی، در کتاب‌های «مدیریت کیفی در آموزش ابتدایی»، «مدیریت فرایندمدار در مدرسه» و «کاربست مدیریت فرایند در مدرسه»، این مفهوم را در قالب مدرسه کیفی جامع تشریح کرده است. گروه‌های کیفیت و بهره‌وری، که به صورت خودجوش توسط خود اعضای گروه یا مدیر سازمان تشکیل می‌شوند، به دنبال آن‌اند که سیستم را در ایستگاه‌های گوناگون فرایندی کنترل کنند؛ بدون آنکه واحد یا افرادی مسئولیت کنترل صحت فرایندها را در پایان کار برعهده داشته باشند. در این نوشتار کوتاه، به صورت اجمالی با گروه‌های کیفیت و بهره‌وری در یک مدرسه کیفی جامع آشنا می‌شویم.

کلیدواژه‌ها: کیفیت و بهره‌وری، مدیریت کیفیت جامع، بهبود مدرسه

داشته باشد، به نوآوری و ارائه طریق برای بهبود در مدرسه اقدام کنند. این روزها، حتی ممکن است بدون آنکه نامی از گروه کیفیت و بهره‌وری برده شود، گروه‌هایی در مدارس به منظور بهبود تشکیل شده باشند. برای مثال، حلقه‌های درس پژوهی^۳ که این روزها در اغلب مدارس کیفی و به دور از ظاهرسازی‌ها و تشریفات نمایشی تشکیل می‌شود، نمونه‌ای از یک گروه کیفیت و بهره‌وری واقعی است.

اصلاح در محل کار را هدایت کنند، شخصاً به توسعه کمی و کیفی روزافزون این گروه‌ها اقدام می‌کنند. اعضای این گروه‌ها می‌توانند به طور مستمر با یکدیگر و اعضای دیگر گروه‌ها و نیز مدیر و نمایندگان از سوی مدیر ملاقات کنند و مشکلاتی را که ممکن است در فرایندهای گوناگون مدرسه وجود داشته باشد، به او یادآوری کنند و یا حتی خود بدون آنکه اصلاً مشکلی وجود

اگر مدیر مدرسه‌ای ارتقای مستمر کیفیت و فرایند «بهبود مستمر» را مدنظر داشته باشد، گروه‌های کیفیت و بهره‌وری، اغلب به صورت خودجوش تشکیل می‌شوند ولی تشکیل این گروه‌ها توسط مدیران مدارس (و در مجتمع‌های آموزشی بزرگ به وسیله مدیران منابع انسانی) نیز بلامانع است. حتی برخی مدیران، نظر به اینکه می‌دانند گروه‌های کیفیت و بهره‌وری می‌توانند

چالش‌های تشکیل نشدن گروه‌های کیفیت و بهره‌وری

تشکیل گروه‌های کیفیت و بهره‌وری در هر سازمانی، از جمله مدرسه، نمادی گسترده از اعمال مدیریت مشارکتی است. به عبارت دیگر، وقتی می‌پذیریم که کنترل اجزای گوناگون سازمان مدرسه، از جمله فرایندها، را گروه‌ها به‌دست بگیرند و به خود و مدیریت هشدارهای مدیریتی بدهند، مدیریت مشارکتی را در بالاترین حد خود پذیرفته‌ایم. حال چگونه است که در برخی از مدارس، گروه‌های کیفیت و بهره‌وری به‌درستی تشکیل نمی‌شوند:

● **نخست** مدیرانی که به مشارکت در مدیریت اعتقاد ندارند و از سر ناچاری یا صرفاً با دریافت بخشنامه‌های اداری اقدام به تشکیل گروه‌های بهبود می‌کنند، عملاً باعث می‌شوند که کار این گروه‌ها به شکل اداری صرف و فرمالیته درآید و در نتیجه، هیچ بهبودی در فرایندها حاصل نمی‌شود. برای نمونه، سال‌هاست که اقدام‌پژوهی در مدارس در قالب گروه‌های دو یا سه نفره و در سال‌های اخیر درس‌پژوهی، در قالب حلقه‌های درس‌پژوهی شکل می‌گیرد ولی آن چنان که باید، در بهبود مدرسه تأثیرگذار نیست.

● **دوم** گروه‌های کیفیت و بهره‌وری، ضعف‌ها و مشکلات را آشکار می‌کنند که این با مذاق برخی از مدیران سازگار نیست. سال‌ها پیش مشاور مدیریت یک دبیرستان بزرگ در تهران بودم. در مدرسه نظام پیشنهادها اجرا می‌شد. برای اهمیت دادن به پیشنهادهای گروهی و در نتیجه گروه‌های کیفیت و بهره‌وری، ضریب اهمیت پیشنهادهای فردی در مقابل پیشنهادهای گروهی را ۱ به ۴ تعیین کرده بودیم و بدیهی بود که عمده پیشنهادهای دریافتی به شکل گروهی و اغلب از گروه‌های همگن بود. بعد از گذشت ۶ ماه از فعالیت نظام پیشنهادها، یک روز مدیر مدرسه گفت: «این

مدیرانی که به مشارکت در مدیریت اعتقاد ندارند عملاً باعث می‌شوند که کار این گروه‌ها به شکل اداری صرف و فرمالیته درآید و در نتیجه، هیچ بهبودی در فرایندها حاصل نمی‌شود

بی‌رغبتی مدیران مدارس به واگذاری امور بهبود مدرسه به گروه‌های کیفیت و بهره‌وری، علاوه بر نکات ذکر شده، افزایش قدرت چانه‌زنی آنان در مسائل حقوق و دستمزد و درخواست افزایش مزایا و تسهیلات در امر تدریس عنوان شده است.

مزایای تشکیل گروه‌های کیفیت و بهره‌وری

اگر بدبینی‌های مدیرانی را که از دلایل آنان سخن گفتیم، کنار بگذاریم، تشکیل گروه‌های بهبود در مدرسه مزایای فراوانی دارد که مهم‌ترین آن‌ها به قرار زیر است:

● **نضج گرفتن گروه‌های غیررسمی حامی بهبود در مدرسه:** اگر وجود گروه‌های غیررسمی را همواره عامل مزاحمی بنامیم، به خطا رفته‌ایم. اگر گروه غیررسمی به‌درستی برانگیخته و هدایت شود، عاملی برای توسعه سازمان مدرسه و نیز بهبود است.

● **تعلق خاطر اجتماعی و گروهی به مدرسه:** وقتی گروه‌های کیفیت و بهره‌وری، نتیجه تلاش خود را در اصلاح یک فرایند یا ابداع و پیشنهاد یک فعالیت جدید به چشم می‌بینند و توسط مدیر بارها و بارها، از اقدام اثربخش آن‌ها تجلیل به عمل می‌آید، به گروه و نیز مدرسه تعلق خاطر پیدا می‌کنند و از اینکه در مدرسه عضو گروهی هستند که نتیجه کارشان اصلاح فرایندها و ابداع فعالیت‌های جدید است، خشنود می‌شوند.

● **لذت از بودن در گروه و تلاش افزون‌تر در آینده:** اگر همه اعضای یک گروه بهبود در فعالیت‌های آن گروه

گروه‌های کیفیت و بهره‌وری، پاک آبروی مرا برده‌اند. بی‌سروصدا داشتیم مدیریت می‌کردیم. الان هر روز توسط چند گروه، چند عیب و ضعف و مشکل ریز و درشت از مدرسه کشف می‌شود. همین‌طور پیش برو، برای من در منطقه هم گران تمام می‌شود. بهتر است این بساط را جمع کنیم.» همین نظر مدیر مدرسه برایم کافی بود تا به همکاری‌ام با مدیریت آن دبیرستان خاتمه بدهم و وقتی اصرار کرد که بمانم و باز به او مشاوره بدهم، گفتم: «پز روش‌های جدید مدیریت را می‌دهید، ولی حاضر نیستید نتایج آن‌ها را بپذیرید.»

● **سوم** برخی از مدیران معتقدند که گروه‌های بهبود، در درازمدت، به‌ویژه بعد از چند بار موفقیت در ارائه راه‌حل‌هایی برای مشکلات مدرسه، به عامل فشار تبدیل می‌شوند و همچون سازمانی غیررسمی عمل می‌کنند که مدیریت مجبور به پذیرش خواسته‌های آنان می‌شود. حتی به اعتقاد برخی مدیران، با اینکه اساس تشکیل گروه‌های کیفیت و بهره‌وری بهبود فعالیت‌های مدرسه است، در مواردی ممکن است اعضای این گروه‌ها پای خود را فراتر بگذارند و وارد مسائل صنفی و موضوعاتی غیر از تعلیم و تربیت هم بشوند. این مورد در مدارس پسرانه، بیشتر از واحدهای آموزشی دخترانه مشاهده می‌شود. در برخی مدارس غیردولتی، به‌ویژه در تهران، علت



دانش آموزان راهبر

مصطفی سهرابلو، دبیر علوم تجربی، متوسطه اول پیرتاج، شهرستان بیجار

اواخر اردیبهشت ماه، با اصرار بچه‌های هر سه پایه مدرسه روستا برای رفتن به بیرون از کلاس و برگزاری مسابقه ورزشی به همراه مدیر و معلمانشان و به بهانه اینکه دروس به اتمام رسیده‌اند، بیرون رفتیم. این بار هم طبق معمول، شور و شادی بچه‌ها از حضور در فضای آزاد و بیرون از کلاس زیاد بود. از یک طرف بر سر نوع مسابقه و گروه‌بندی بچه‌ها و حضور مدیر و معلمان در تیم‌های بچه‌ها و علاقه بچه‌ها به حضور معلمان در تیم‌ها بحث وجود داشت و مدیر هم برای لحظاتی از این وضعیت مستأصل بود و البته می‌شد با کمی تحکم و اجبار آن‌ها را در گروه‌هایی مشخص قرار داد اما در این حالت، شوق ایجاد شده در بچه‌ها و رضایت درونی از بین می‌رفت تا اینکه مدیر متوجه بهاره شد و گفت: «بهاره، برنامه مسابقه دخترها امروز به عهده تو...» جالب است که بهاره با صحبت‌های کوتاه با دخترها و جلب رضایت آن‌ها در زمان کمی آن‌ها را برای اجرای بازی گروهی در زمین کناری مجاب کرد و بچه‌ها با شور و شوق مشغول مسابقه و ... شدند؛ کاری که در وهله اول سخت و زمان‌بر به نظر می‌رسید.

همکاری داشته باشند، لذت کار گروهی را همه آن‌ها درک می‌کنند و علاقه‌مند می‌شوند که در آینده، خود را تلاشگرتر از پیش جلوه دهند. (در مقابل این اقدام، تصور کنید تشکیل گروهی را در مدرسه با قریب ۸ عضو، که ۷ نفر از آن‌ها سیاهی لشکرند و همه کاره تنها یک نفر است که هم گزارش می‌نویسد، هم ارائه می‌دهد و هم ... در چنین گروهی، حتی آن یک نفر همه کاره هم لذت نمی‌برد.)

● **گسترش ارتباطات بین اعضای گروه بهبود در مدرسه:** اگر فعالیت گروه بهبود برای مدت زمانی قابل توجه استمرار یابد، ارتباطات کاری و عاطفی میان اعضای گروه بهبود می‌یابد و این به‌طور غیرمستقیم در بهبود روابط انسانی سازمان مدرسه هم مؤثر است.

● **سهیم شدن در موفقیت‌های مدرسه:** مدیران هوشمند هیچ‌گاه موفقیت‌های به‌دست آمده را به نام خود ثبت و ضبط نمی‌کنند و از گروه یا گروه‌هایی که عامل موفقیت مدرسه بوده‌اند، بارها و بارها نام می‌برند. این اقدام ممکن است در مدرسه‌های دولتی صرفاً به یک تشویق‌نامه اداری یا قدردانی با درج در پرونده محدود شود ولی شاید در مدرسه‌های غیردولتی، بتوان مسئله را از زاویه دیگری بررسی کرد. برای مثال، اگر اقدام یک گروه بهبود در تجهیزات اداری و آزمایشگاهی مدرسه ما، موجب A ریال صرفه‌جویی در بودجه‌های مدرسه شده است، چه اشکالی دارد رقم $2/5 \times A$ را به‌عنوان پاداش در اختیار اعضای این گروه قرار دهیم؟ در این صورت، بی‌شک اعضای این گروه و سایر گروه‌های بهبود مدرسه با انرژی بیشتری کار خواهند کرد و به کنترل فرایندها مشغول خواهند شد.

پی‌نوشت‌ها

1. Quality Circles
2. Total Quality management
3. Lesson study circles

منابع

۱. مجدفر، مرتضی. (۱۳۸۵). حلقه‌ها و گروه‌های کیفیت و بهره‌وری در مدیریت مشارکتی. تهران: مرکز خدمات خودکفایی ایران.
۲. تورانی، حیدر. (۱۳۹۷). رهبری اثربخش. تهران: مرکز مدارس یادگیرنده مرآت.



بخش‌های مختلف خوابگاه شبانه‌روزی، بالاخره مراجعه دو نفر از بچه‌ها به اتاق سرپرستی و اعلام آمادگی‌شان برای بر عهده گرفتن داوطلبانه مسئولیت ورزش خوابگاه، کمک‌حال این وضعیت شد؛ به‌طوری که آن دو نفر با علاقه و همکاری توانستند برنامه‌ریزی‌های لازم را با همراه کردن دیگر دانش‌آموزان و جلب رضایت آن‌ها و البته حمایت بچه‌ها از این دو نفر، با موفقیت بالایی انجام دهند. این کار باعث شد که روند نقش‌آفرینی دانش‌آموزانی که از آن‌ها با عنوان دانش‌آموزان راهبر و تسهیلگر یاد می‌کنیم، در بخش‌های دیگر خوابگاه مانند بهداشت، مطالعه و نظافت عمومی نیز با حضور دانش‌آموزان تأثیرگذار دیگر (راهبر) به شکل مؤثری جریان یابد.



این فعالیت‌های مؤثر که با نقش‌آفرینی دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان راهبر، انجام می‌شوند، محدودیت خاصی ندارند. برای مثال، چند روز پیش که با بچه‌های مدرسه روستا به اردو رفته بودیم، یکی دو نفر از همین دانش‌آموزان به‌صورت داوطلبانه در کنار عوامل مدرسه، مدیریت بیشتر کارها (پختن و توزیع غذا، طراحی برنامه‌های تفریحی-آموزشی خلاقانه در روز اردو و ...) و هماهنگی‌های آن روز را به بهترین و خلاقانه‌ترین شکل برعهده گرفتند و جالب‌تر اینکه دانش‌آموزان از وضعیت به وجود آمده رضایت نسبی داشتند.



نکته مهم دیگر، نقش درخور توجه این دانش‌آموزان- که از آنان به‌عنوان

راهبر یا تسهیلگر یاد می‌کنیم- در بهبود وضعیت کلاس‌های درس است. برای مثال، رهبری و تأثیرگذاری این عده از این دانش‌آموزان در کلاس علوم تجربی نهم همان روستا باعث شد بتوانیم رویکرد یادگیری مشارکتی را به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین آموزشی به شکل مناسبی اجرا کنیم. حضور این دانش‌آموزان در تشکیل انواع گروه‌ها و حلقه‌های یادگیری و توانایی آن‌ها در جلب مشارکت (گفت‌وگو، اظهارنظر، دست‌ورزی و ...) بیشتر دانش‌آموزان از جمله افراد خجالتی و کم‌توان، و در نتیجه کمک به بهبود ارتباطات مختلف یادگیری و آموزشی در دروس بسیار قابل توجه بود.

سخن پایانی

در بیشتر مواقع، حضور «دانش‌آموزان راهبر» که ویژگی‌های لازم برای ایجاد ارتباط مؤثر و تعامل با هم‌کلاسی‌ها و هدایت آن‌ها را دارند در مدارس باعث تحول مثبت و بهبود و تسهیل روابط بچه‌ها با یکدیگر و همچنین با معلمان و عوامل مدرسه می‌شود. این امر در بهبود روابط مختلف آموزشی، هیجانی، تربیتی و ... مدرسه و دانش‌آموزان و به تبع آن، بهبود یادگیری جمعی نقش مؤثری دارد. درواقع، توانمندی‌های مختلف فکری و شخصیتی و ... دانش‌آموزان از جمله ظرفیت‌های مؤثر مدارس است که با مدیریت مناسب در سطح مدرسه و درون کلاس‌های درس و همچنین فضای بیرون مدرسه مانند اردوها، در بهبود شکل و محتوای ارتباطات آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان و عوامل مدرسه نقش بسزایی خواهد داشت و از جمله نتایج آن، تسریع و تعمیق یادگیری‌ها، ایجاد مدرسه شاداب و مشارکت حداکثری بین دانش‌آموزان است.

این اتفاق ساده اما مهم مرا به یاد وضعیت مشابهی در خوابگاه شبانه‌روزی انداخت؛ سرپرست بودم و لازم بود بیش از صد دانش‌آموز پسر را برای حضور مناسب در محیط خوابگاه مدیریت و سازماندهی کنم. اوایل سال و حتی در طول سال با توجه به خواست‌ها و علایق متفاوت ورزشی و فرهنگی و ... بچه‌ها، برنامه‌ریزی ساعات چگونگی حضور آن‌ها در خوابگاه با مشکلات و ناهماهنگی‌هایی همراه بود؛ از جمله این موارد، موضوع ورزش و به‌ویژه مسابقات فوتبال خوابگاهی در بعدازظهرها بود که پس از اعلام جمعی به دانش‌آموزان مبنی بر لزوم کمک و مشارکت آن‌ها در

مدیریت بر خویشتن

مشارکت قلمی با پتر دراکر، مربی بزرگ مدیریت

دکتر مرتضی مجدفر، عضو هیئت تحریریه مجله

۳۸ سال خدمت در عرصهٔ تعلیم و تربیت که سال‌های زیادی از آن با مدیریت سپری شده، اندوخته‌ای را فراوری مؤلف سلسله مطالب موفقیت در مدیریت قرار داده است که بتواند با فراغ بال با مدیران جوان سخن بگوید. در این سلسله مطالب، که در سه شمارهٔ این دوره از مجله تقدیم حضور خوانندگان خواهد شد، مؤلف تجربه‌های خود را از آموزه‌های مدیریتی پتر دراکر، مربی بزرگ مدیریت در قرن بیستم به اشتراک گذاشته و نکاتی را برای استفادهٔ مدیران جوان آماده کرده است. خوانندگان مجله می‌توانند برای تکمیل مباحث، به کتاب‌های گوناگونی که تاکنون از نویسندهٔ این مجموعه مطالب منتشر شده است، مراجعه کنند.

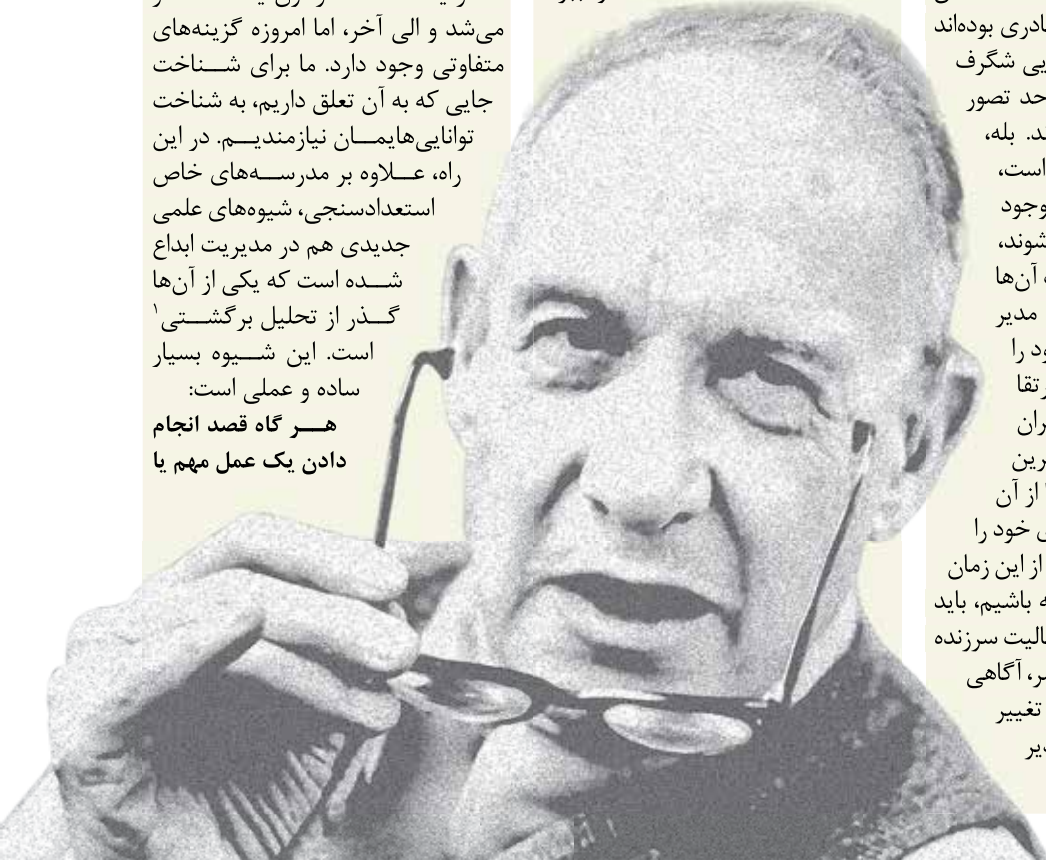
هیچ موفقیتی را نمی‌توان بر پایهٔ ضعف بنا کرد؛ بگذریم از اینکه با وجود ضعف، هیچ‌کاری هم نمی‌توان انجام داد. در گذر تاریخ، به توانایی‌ها و استعداد‌های فردی افراد چندان توجه نشده است. در گذشته، هر شخصی با موقعیت و سیر کاری خاصی متولد می‌شد. پسر یک دهقان، دهقان می‌شد، دختر یک صنعتگر، زن یک صنعتگر می‌شد و الی آخر، اما امروزه گزینه‌های متفاوتی وجود دارد. ما برای شناخت جایی که به آن تعلق داریم، به شناخت توانایی‌هایمان نیازمندیم. در این راه، علاوه بر مدرسه‌های خاص استعدادسنجی، شیوه‌های علمی جدیدی هم در مدیریت ابداع شده است که یکی از آن‌ها گذر از تحلیل برگشتی^۱ است. این شیوه بسیار ساده و عملی است: هر گاه قصد انجام دادن یک عمل مهم با

توانایی‌های من در مقام مدیر چیست؟

معمولاً اغلب افراد، به‌ویژه مدیران، به خطا گمان می‌کنند که بر برتری‌های خود واقف‌اند. این در حالی است که افراد اغلب از نقاط ضعف خود آگاهی دارند و حتی در این مورد نیز بیشتر به خطا می‌روند؛ با این حال، هر کسی از توانایی‌های خود می‌تواند سود ببرد.

موفقیت به روی کسانی لبخند می‌زند که کاردان باشند، به توانایی‌های خود واقف باشند و در یک کلام خود را بشناسند.

کامیابان بزرگ بشری چون نظامی گنجوی، شیخ بهایی و ابوریحان بیرونی و نیز افرادی مانند ادیسون، داوینچی و موتزارت، چون بر خود مدیریت داشتند، به بزرگان تاریخ تبدیل شدند. ممکن است بگوییم این‌ها افراد نادری بوده‌اند که استعدادها و مهارت‌هایی شگرف و غیرعادی و خارج از حد تصور انسان‌های معمولی داشته‌اند. به، همین خود یک نکتهٔ مثبت است، ولی اینکه افراد حتی با وجود استعداد کم، بتوانند موفق شوند، به‌طور مستقیم با مدیریت آن‌ها بر خویشتن مرتبط است. مدیر باید بیاموزد که چگونه خود را تکامل بخشد و به حدی ارتقا یابد که بتواند در میان مدیران هم ردهٔ خویش، بیشترین سهم و مشارکت ممکن را از آن خود کند. اگر زندگی کاری خود را ۵۰ سال تصور کنیم و نیمی از این زمان را به مدیریت اشتغال داشته باشیم، باید لحظه‌ای از هشیار بودن و فعالیت سرزنده دست برداریم و لازمهٔ این امر، آگاهی از چگونگی و زمان ایجاد تغییر در شغلان است؛ چه مدیر باشیم، چه نباشیم.



اتخاذ یک تصمیم حیاتی را دارید، انتظارات خود را از وقایع پیش رو یادداشت کنید و ۹ یا ۱۲ ماه بعد، نتایج واقعی را با پیش‌بینی خودتان مقایسه نمایید.

من در مقام فردی که بارها در موقعیت‌ها و تصمیم‌گیری گوناگون قرار گرفته‌ام، در چندین نوبت متفاوت این روش را به کار بردم و هر بار از نتایج حاصله تعجب کردم. تحلیل برگشتی به من نشان داد که از قدرت درک فنی و محاسباتی خوبی برخوردارم، ولی برعکس با افرادی که همه‌فن‌حریف‌اند و از همه مهم‌تر به ابزارهای فلسفی و استدلال‌های پیچیده مجهزند، چندان جور نیستیم.

این کار را امروزه می‌توان با ابزارهای استعدادسنجی، از جمله استعدادهای شش‌گانه موجود در هوش‌های چندگانه گاردنر مورد سنجش قرار داد.

من به‌عینه در یافته‌ام که هوش یا استعداد تجسمی و تصویرسازی فضایی محکمی دارم و این دقیقاً با نتایجی که از روش تحلیل برگشتی گرفته‌ام، همسان است.

تحلیل برگشتی به هیچ‌وجه روش جدیدی نیست. این روش را در حدود قرن چهاردهم میلادی فردی گمنام و در مقاله‌ای که در مجله‌ای ناآشنا در آلمان منتشر شده بود، به اجمال معرفی کرد. ۱۵۰ سال بعد، جان کالوین^۱ و ایگناتیوس لیولا^۲ که هر دو از رهبران کلیسا بودند، آن را تکامل بخشیدند و در آموزه‌های ارائه شده به پیروان خود گنجاندند. توجه دقیق به کارایی و نتایج حاصل از این رفتار، یکی از علت‌های تسلط سریع نهادهای پایه‌گذاری شده توسط این دو تن بود.^۴

با به کارگیری مداوم این روش ساده توسط مدیران، در مدت زمان کوتاهی، شاید دو یا سه سال، نقاط قوت نهفته شما آشکار خواهند شد و این مطلب، مهم‌ترین نکته‌ای است که باید بدانید. این روش به مدیران نشان می‌دهد که کدام عمل، چه در اجرای آن توانا باشیم چه ناتوان، باعث محرومیت ما از تمامی منافع منتج از نقاط قوتمان می‌شود، و سرانجام از این روش در می‌یابیم که در چه مورد ضعف داریم و از اجرای چه کاری ناتوانیم.

الزامات عملی در تحلیل برگشتی

چند الزام عملی از تحلیل برگشتی ایجاد می‌شود که شاید اولین و **مقدم‌ترین آن‌ها**، تمرکز بر نقاط قوت باشد. مدیران باید در جایی قرار بگیرند که بتوانند از نقاط قوت خود بهره ببرند. برای مثال، مدیری که هیچ‌گاه در دبیرستان تدریس نکرده و حتی اسامی و تعداد ساعات درسی دبیرستان را نمی‌داند، بهتر است از پذیرفتن مدیریت یک دبیرستان خودداری کند.

دومین مورد، این است که مدیران برای رشد توانایی‌های خود تلاش کنند. آنان به سرعت و بر اثر تحلیل و بررسی درمی‌یابند که در چه زمینه‌ای به رشد مهارت‌های خویش نیازمندند یا باید چه مهارت‌های جدیدی کسب کنند. مدیران همچنین درخواست یافت که چه کاستی‌های علمی‌ای دارند و کاستی‌های قابل رفعشان کدام‌اند.

سوم، مدیران، به ویژه مدیرانی که تجربه و تحصیلات بالایی دارند. باید دقت کنند که غرور علمی یا تجربی، آن‌ها را از غلبه بر ناآگاهی‌هایشان باز می‌دارد؛ لذا باید آن را کشف و بر غرور خویش غلبه کنند. بسیاری از افراد، به‌ویژه کسانی که در یک رشته به تخصص بالایی دست پیدا می‌کنند، از یادگیری دیگر رشته‌ها نفرت دارند یا گمان می‌کنند که باهوش بودن می‌تواند جانشین یادگیری شود. برای مثال، در نظام آموزشی کشورمان که الزامی برای متخصص بودن مدیران مدارس در رشته‌های علوم تربیتی، به‌ویژه مدیریت آموزشی وجود ندارد و افرادی با تحصیلات مهندسی و فنی هم به مدیریت مدرسه رسیده‌اند، این معضل بیشتر به چشم می‌خورد و آنان همه‌چیز را از زاویه تنگ و تاریک عدد و رقم می‌نگرند. همین معضل در دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی و مدیران مدارس فارغ‌التحصیل رشته‌های علوم تربیتی نیز وجود دارد و آنان فکر می‌کنند که همه‌چیز را می‌توانند با آموخته‌های دانشی خویش، حل و فصل کنند؛ در حالی که باید برای کسب مهارت در علومی که جهت بهره‌برداری کامل از نقاط قوت خود به آن‌ها نیازمندیم، اقدام کنیم

چهارم، اصلاح عادت‌های بد است؛

عاداتی که عمل کردن به آن‌ها یا ناتوانی در انجام دادن آن‌ها مانع کارایی و اثربخشی اقدامات مدیران مدارس می‌شوند. این قبیل عادت‌ها را به سرعت می‌توان از طریق روش تحلیل برگشتی نمایان ساخت. با مثالی از یک مدرسه، این مورد را بیشتر می‌شکافیم. یک مدیر، برنامه سالانه خوبی برای مدرسه خود می‌نویسد ولی در عمل موفق به اجرای کامل آن نمی‌شود. او تصور می‌کند طرح‌هایی که پیش‌بینی کرده، فقط به این دلیل شکست خورده‌اند که آن‌ها را تا آخر دنبال نکرده است. او نیز مانند بسیاری اشخاص با ذکاوت گمان می‌کند که فکر انسان می‌تواند کوه‌ها را از جابکند، اما از یاد هم نمی‌برد که بولدوزرها کوه‌ها را جابه‌جا می‌کنند. در واقع، او ممکن است همه چیز، از جمله بولدوزرها را پیش‌بینی کرده باشد، اما فراموش کند بولدوزرها در کجا باید کار کنند. این مدیر طراح مدرسه‌ای، باید یاد بگیرد که کار مدرسه^۵ با نوشتن برنامه سالانه به پایان نمی‌رسد. او باید افراد مناسبی را پیدا کند که بتوانند هر یک از بخش‌های طرح را اجرا کنند و درباره جزئیات طرح، با او که برنامه‌ریز و طراح کار است، مفاهمه داشته باشند. حتی او باید طرح را با تغییرات مناسب با شرایط موجود سازگار کند و برای ورود به مرحله عمل آماده سازد. سرانجام، او لازم است تصمیم بگیرد که در چه موقع باید از فشاری بر همه یا بخش‌هایی از برنامه سالانه خود دست بکشد یا برنامه و طرحی جایگزین را پیشنهاد دهد.

پنجم، نکته دیگری که از روش تحلیلی آشکار می‌شود، بررسی روابط انسانی، به‌ویژه رعایت نشدن آداب معاشرت در روابط کاری و اجتماعی مدیران با فرودستان و فرادستان است. وجود روابط انسانی صحیح، و آداب معاشرت در هر سازمانی، حکم روغن روان‌کننده در موتور ماشین را دارد. قانون طبیعت این است که بر اثر تماس دو جسم در حال حرکت با یکدیگر، اصطکاک ایجاد می‌شود. این امر، همان قدر که درباره موجودات بی‌جان صادق است، در مورد انسان نیز صدق می‌کند. آداب معاشرت و روابط انسانی ساده شامل نکاتی چون گفتن «لطفاً»، «متشکرم»، «خواهش می‌کنم» و دانستن

نام و نام خانوادگی یک نفر و آشنا بودن با علایق وی، باعث می‌شود که همکاری دو نفر، حتی با خلق و خویهای متفاوت، میسر شود. افراد باهوش، به‌ویژه مدیران جوان باهوش، در اغلب موارد این امر را درک نمی‌کنند.

اگر انجام تحلیل مشخص کرد که کار قابل توجه و برجسته فردی، بارها و بارها به محض نیاز به همکاری با دیگران با شکست مواجه می‌شود و ممکن است نشان‌دهنده فقدان حضور احترام و رعایت آداب معاشرت بین او و دیگران باشد، باید بررسی‌های بیشتری انجام داد.^۶

ششم، چه کاری را نباید انجام دهیم. مقایسه انتظارات مدیران با نتایج واقعی که کسب می‌کنند، به آن‌ها نشان می‌دهد که چه کاری را نباید انجام دهند. به همگی ما سمت‌هایی از مدیریت آموزشی، در ابعاد گوناگون مدرسه تا ستاد، پیشنهاد می‌شود که نه تنها هیچ استعداد یا مهارتی در آن‌ها نداریم بلکه حتی برای رسیدن به پایین‌ترین درجات مهارت در آن سمت‌ها هیچ شانس نداریم. در این قبیل موارد، به‌ویژه یک فرد علمی، نباید چنین مسئولیت، شغل یا پستی را بپذیرد. بیان جملاتی چون «صلاح بر این بود که این سمت را بپذیرم»، «به من دستور داده شد» مشکل را حل نمی‌کند. با گرفتن ابلاغ، به یک‌باره مهارت و تجربه ما در حول و حوش چنین سمت‌هایی ارتقا نمی‌یابد. در واقع، سمت ما ممکن است بالا برود ولی عقلمان یک شبه ارتقا پیدا نمی‌کند. برای ترقی در سمت‌هایی که توانایی قابل قبولی در آن‌ها داریم، حداقل تلاش ممکن کافی است، ولی میزان انرژی و کاری که برای ارتقا از موقعیت بی‌صلاحیتی به مقام **مبتدی‌گری** باید صرف شود، بسیار بیشتر از انرژی مورد نیاز در گذر از سمت یکم تا مقام عالی است. اگر مدیران مدارس ما چنین تجربه‌ای را در مورد معلمان خود داشته‌اند، مدیرانی داشته‌ایم که تمامی انرژی و توان خود را برای تبدیل معلمانی که در دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلمان به درستی پرورش نیافته‌اند، به معلمانی معمولی صرف کرده‌اند، در حالی که اگر آن‌ها معلمان تربیت یافته لایقی بودند، مدیران می‌توانستند با اندکی تلاش، به معلمانی عالی و حرفه‌ای تبدیل کنند.

● چگونه عمل کنیم؟

باید گفت به‌طور شگفت‌آوری تنها تعداد معدودی از مدیران از نحوه به سامان‌رساندن همه کارها آگاهی دارند. علاوه بر این، اغلب مدیران به سبب نشناختن استعدادها و هوش‌های چندگانه کارکنان خود، نمی‌دانند که افراد متفاوت کارها و وظایف خود را به روش‌های متفاوتی به انجام می‌رسانند. علاوه بر این، بسیاری از افراد هم برای انجام دادن کارهای محوله خود، در مسیرهایی گام برمی‌دارند که با رویه‌های درست و شیوه‌های جاری و ساری مطابقت نمی‌کند و در اغلب موارد اتخاذ این گونه رویه‌های کاری، موجب ناکارایی آنان می‌شود. مثالی در این زمینه رهگشا خواهد بود:

بدیهی است در هر مدرسه‌ای، اخذ نمرات خوب و کیفیت آموزشی مطلوب، جزء ایده‌آل‌هاست و مدیران نیز بر این موضوع تأکید می‌کنند. حال فرض کنید معلمی دانش‌آموزان خود را با بهره‌گیری از انواع روش‌های یاددهی یادگیری از نظر آموزشی ارتقا می‌دهد و معلمی دیگر، به تدریس‌های کوتاه‌مدت چند دقیقه‌ای اکتفا می‌کند و بقیه زمان کلاس خود را به آزمون گرفتن‌های مکرر و پرشش و پاسخ‌های فراوان اختصاص می‌دهد. ممکن است نتیجه کمی هر دو کار یکی باشد ولی بدیهی است که یادگیری در دانش‌آموزان معلم اول کیفی‌تر و عمیق‌تر رخ خواهد داد. در این صورت است که می‌گوییم ممکن است برای افرادی که مدیر نیستند، به جای پرسش «نقاط قوت من چه هستند؟» پرسش دیگری با این مضمون مطرح شود: «چگونه باید عمل کنم؟» و این همان موردی است که مدیر با ایجاد وحدت رویه به آن پاسخ می‌دهد.

● نقاط قوت و نحوه عمل، هر دو منحصر به فردند!

همانند نقاط قوت، نحوه عمل هر فردی نیز منحصر به فرد است. این امر به شخصیت افراد بستگی دارد، شخصیت خواه یک امر نهادی باشد خواه اکتسابی، قبل از آنکه فرد به مدیریت (در هر سطحی گمارده شود) شکل گرفته است. همان‌طور که توانا یا ناتوان بودن فرد در

یک حیطه امری تعیین شده است، رویه عمل فرد نیز امری معین و مشخص است. رویه عمل یک فرد را می‌توان اندکی اصلاح کرد ولی تغییر کامل آن دشوار و در بسیاری موارد به شدت دشوار است. همان‌طور که انسان‌ها از اجرای کاری که در آن توانا هستند منفعت می‌برند، از اجرای امور به طرقی که به تمرین وجه به شخصیت آنان همخوانی دارد نیز منتفع می‌شوند. ویژگی‌های شخصیتی معدود و مشخصی، رویه عمل انسان‌ها، به‌ویژه مدیران را تعیین می‌کند.

● یک مثال ساده: شنوا هستیم یا خوانا؟

آیا من شنوا هستم یا خوانا؟ این من بدیهی است در نوشتار حاضر می‌تواند به «مدیر» بدل شود.

یکی از موضوعات ساده‌ای که باید بدانیم این است که آیا من در مقام یک مدیر، خوانا هستم یا شنوا. مدیران بسیار معدودی از امکان دسته‌بندی افراد به خوانا و شنوا و حتی امکان ضعیف حضور هم‌زمان این دو ویژگی در یک شخص آگاهی دارند و حتی افراد کمتری از تعلق خود به هر یک از دو دسته مطلع‌اند. چند مثال اثر تخریبی این ناآگاهی را به ما نشان می‌دهد؛

● مدیر مدرسه‌ای عادت داشت بیشتر وقت جلسات شورای معلمان را به خواندن بخشنامه‌ها و نامه‌های رسیده از اداره بگذراند. او حتی در مواجهه با هر نوع سؤالی که ممکن بود معلمان از او کنند، تسلط کاملی از خود نشان می‌داد و پاسخ را در دو یا سه جمله شسته و رفته بیان می‌کرد. معلمان هم از او نسبتاً راضی بودند؛ تا اینکه به مرور زمان، دریافتند او هرگز به سؤالات آنان پاسخ نمی‌دهد و تنها به بیان جملاتی بسنده می‌کند که می‌توانند شمایی از پاسخ آن چیزی باشند که پرسیده شده است.

واضح است که این مدیر نمی‌دانست که فردی صرفاً خواناست، نه شنوا. او همه بخشنامه‌ها را به دقت می‌خواند و نیز از همکاران خود می‌خواست خلاصه‌ای از هر کاری را که انجام می‌دهند، در برگه‌ای کوچک بنویسند و برای مطالعه به او بدهند. در نتیجه او به کلیه سؤالات

احتمالی معلمان اشراف داشت.

این مدیر مدرسه توسط رئیس اداره، که از سمت معاون آموزشی به آن پست ارتقا یافته بود، برای تصدی پست مدیریت به اداره فراخوانده شد. آقای مدیر مدرسه پیش از این دیده بود که رئیس فعلی و معاون سابق، در جلسات خود با مدیران مدارس، بیشتر از آنکه حرف بزنند، گوش می دهد. او هم تصمیم گرفت چنین کند، ولی چندی نگذشت که جلسات مدیران مدارس به تشنج کشیده شد و همه به رئیس اداره شکایت بردند که آقای معاون حتی از گوش دادن به سؤالات آن ها امتناع می کند. این سرنوشت یک مدیر خوانا بود.

این تقسیم بندی در همه افراد، از جمله مدیران وجود دارد. تعداد معدودی از افراد شنوا می توانند به افراد خوانای شایسته ای تبدیل شوند و برعکس، ولی باید تعادلی بین این دو ایجاد شود و هر فرد از توانمندی ای که در او افزون تر است، بیشتر بهره ببرد.

چگونه یاد بگیریم؟

نکته دیگری که برای شناخت رویه عمل باید بدانیم، نحوه یادگیری است. بسیاری از افراد مشهور و شناخته شده، از جمله دانشمندان و سیاستمداران، در مدرسه عملکرد و کارنامه ضعیفی داشته اند. این افراد از مدرسه به عنوان شکنجه گاه با زندان یاد کرده اند. آن ها دلخوشی چندانی از مدرسه نداشته اند و معتقد بوده اند که مدرسه جایی است برای سر رفتن حوصله و دل خستگی. بهتر است چند مثال بزنیم؛

در همه مدارس ادبیات و دستور زبان یاد می دهند ولی نویسندگان با خواندن یا شنیدن یاد نمی گیرند. آن ها باید بنویسند و خلاقانه هم بنویسند. چون مدرسه به کسانی که سال ها بعد نویسنده شده اند، اجازه یادگیری با این شیوه ها را نمی دهد. آن ها یا رتبه های پایینی کسب می کردند یا عطای مدرسه را به لقایش می بخشیدند. برای مثال، زنده یاد مهدی آذریزدی، هیچ گاه مدرسه نرفت ولی با تمرین و ممارست در نوشتن، نویسنده ای شهر شد.

بسیاری از مدارس با این فرض

پا گرفته اند که فقط یک راه درست برای یادگیری وجود دارد و برای تمام افراد، این راه یکسان است. تحمل راه اجباری یادگیری آموزه های مدرسه برای شاگردانی که از طرق متفاوتی یاد می گیرند، مدرسه را به جهنم تبدیل می کند. علاوه بر این، حوزه های هوشی و استعدادی افراد متفاوت است. عده ای با نوشتن یاد می گیرند، عده ای با خواندن، عده ای با بلند خواندن (حتی به شیوه گویندگان و مجریان رادیو و تلویزیون)، برخی دیگر با یادداشت برداری، تعدادی با مسوده نویسی (پیش نویس) مانند بتهوون و داوینچی، گروهی با راه رفتن، برخی با اجرای نمایشی متون درسی و تعدادی دیگر با روش های متفاوت دیگر. مهم آن است که مدیر این تنوع در یادگیری را به رسمیت بشناسد.

چند مثال دیگر برای شیوه های یادگیری

از بتهوون تعداد زیادی مسوده به جا مانده است، با وجود این، او گفته است که عملاً هرگز در حین نوشتن آهنگ هایش به آن ها مراجعه نکرده است و در پاسخ به این سؤال که اصلاً چرا آن ها را نوشته، گفته است: «اگر به سرعت آن یادداشت ها را نمی نوشتم، نکاتی را که به ذهنم خطور می کرد، فراموش می کردم. اگر آن ها را در کتابچه پیش نویس خود بنویسم، هیچ گاه فراموش شان نمی کنم و هرگز برای بار دوم هم به آن ها مراجعه نمی کنم.»

با مدیر یک مدرسه غیردولتی نسبتاً ناشناس و غیرمعروف، نشستی دو نفره داشتم. از من دعوت کرده بود که در مورد مسئله ای به او مشاوره بدهم. جلسه دو نفره بود؛ من و او. ولی یک چیز سومی هم در جلسه ما حضور داشت و آن صفحه ورد یک لب تاب بود که آقای مدیر مقابل خود گشوده بود. هر چیزی که می گفتم، مدیر آن را تایپ می کرد. گفتم: «من منسجم صحبت نمی کنم. سخنانم مقدمه و مؤخره ندارد. بدون پیرنگ (نظم منطقی) است ... هر چه را می گویم تایپ نکنید!»

پاسخ داد: «نگران نباشید! این شیوه یادگیری من است. تازه، حرف های شما را خلاصه تر هم تایپ می کنم ... ولی همین صفحه را چند بار مرور و جملات را پس

و پیش می کنم تا به متن مورد توجه خودم برسم!» از دید من شیوه یادگیری این مدیر، همان یادداشت برداری در سررسید یا دفترچه پیش نویس بود که با فناوری های روز در هم آمیخته بود و صد البته محترم و قابل پذیرش بود.

در چند سال اخیر، که اجرای برنامه تعالی در مدارس کشور آغاز شده است، با مدارس متعددی روبه رو شده ام که در اجرای این طرح موفق یا ناموفق بوده اند. برای اجرای درست برنامه تعالی، باید اجزای آن را یاد گرفت. مدیری را می شناسم که با صحبت کردن یسار می گرفت. او عادت داشت (و نیز دارد) که هفته ای یک بار همکاران گروه مدیریتی مدرسه را به دفترش فرا بخواند و یک ساعت برای آن ها حرف بزند و البته نیم ساعتی هم با آن ها گفت و گو کند. این مدیر به من می گفت: «هرچه بیشتر درباره طرح تعالی صحبت می کنم، بیشتر یاد می گیرم و هرچه بیشتر با همکاران گفت و گو می کنم، اجزای ناشناخته تعالی برایمان آشکارتر می شود!» این هم روشی است برای یادگیری، هر چند کم تکرار!

ادامه این سلسله مطلب را در شماره زمستان ۱۳۹۸ بخوانید.

پی نوشت ها

1. Analysis back
2. John Calvin
3. Ignatius Layola

۴. جان کالوین (۱۵۶۴ - ۱۵۰۹ م.) و ایگناتیوس لایولا، (۱۵۵۶ - ۱۴۹۱ م.) به ترتیب بنیانگذاران کلیسای کالوینیستی و آیین یسوعی در اروپا بودند که حدود سی سال در اجرای روش تحلیل برگشتی پافشاری کردند. کالوین از رهبران پروتستان و لایولا از قدیسان کاتولیک بود که پس از مجروح شدن در جنگ های سال ۱۵۲۱ سال های پایانی عمر خود را به مطالعه زندگی مسیح و قدیسان گذراند.

۵. نگاه کنید به: راهنمای نگارش و اجرای برنامه مدرسه، ج. تورانی / م. مجدفر، م. نقی زاده/ چاپ دوم، ۱۳۹۸، تهران: مرکز مدارس یادگیرنده مرات.

۶. نمونه های ارزشمندی از چگونگی اعمال روابط انسانی و ارتباطات معاشرتی مدیران با کارکنان را می توانید در کتاب هنر خوب رهبری کردن، نوشته: آگوشی (مروری براندیشه های مدیریتی کونوسوکه ماتسوشیتا)، ترجمه: مرتضی مجدفر/ چاپ هفتم، ۱۳۹۸، تهران: پیشگامان پژوهش مدار بخوانید.

۷. در روش یاری کودک به کودک، برای آنکه یادگیری در دانش آموزان اتفاق بیفتد، آن ها را طی فرایندی به تدریس دروس پایه های پایین تر می گمارند. حتی برخی از مشاوران تحصیلی، به دانش آموزانی که برای کنکور آماده می شوند، توصیه می کنند افرادی را در قایل یا دوستان خود پیدا کنند که در پایه های پایین تر تحصیل می کنند و با توافق به آن ها دروس متعددی را تدریس کنند. برای آگاهی بیشتر نگاه کنید به: آخه چگونه غیبت کنم، من یک معلم! توضیحی درباره روش یاری کودک به کودک در تجربه های یک معلم آمریکایی. ترجمه تهمینه مهربانی. دو ماهنامه شوق تغییر، شماره ۳۹، بهمن و اسفند ۱۳۹۷.

مدیر، پدر خانواده

گفت‌وگو با دکتر علی اصغر فانی

صاحب‌نظر مدیریت و استاد دانشگاه تربیت مدرس

لیلا صمدی / عکاس: غلامرضا بهرامی

علی اصغر فانی متولد ۱۳۳۳ و دارای مدرک دکترای مدیریت منابع انسانی و رفتار سازمانی (دانشگاه تربیت مدرس تهران)، کارشناس ارشد مدیریت دولتی (مرکز مدیریت دولتی) و کارشناس و کارشناس ارشد مهندسی راه و ساختمان (دانشکده فنی دانشگاه تهران) است. فانی فعالیت خود در عرصه آموزش را در ۱۵ سالگی با تدریس آغاز کرد و در جایگاه‌هایی چون وزیر آموزش و پرورش، معاونت‌های آموزش متوسطه و نیز آموزشی وزارت خانه، مدیریت مناطق و مدیرکل استانی در آموزش و پرورش، معاونت برنامه‌ریزی و نیروی انسانی وزارت خانه خدمات ارزنده‌ای داشته است. وی اکنون عضو هیئت علمی دانشکده مدیریت دانشگاه تربیت مدرس است. سردبیر و عضو شورای تحریریه فصلنامه رشد مدیریت مدرسه با دکتر فانی، وزیر اسبق آموزش و پرورش، به گفت‌وگو نشستند و از دیدگاه‌ها و نظرات وی درباره بهبود مدیریت مدرسه به عنوان موضوع محوری این شماره از فصلنامه پرسیده‌اند. پاسخ‌های فانی را که حاصل تجارب ارزشمند او در عرصه عمل است، در ادامه می‌خوانید.

اگر مدیر بخواهد
رهبر آموزشی مدرسه
یا همان پدر خانواده
باشد، باید قدرت نفوذ
داشته باشد و حرفش
در مدرسه برو باشد و
کارکنان بدون معطلی به
نظراتش عمل کنند

آمده بود، در روز پایانی کارگاه گفت: «به دنبال مدیریت آمریکایی و ژاپنی نروید. فرهنگ کشورتان را بررسی کنید و متناظر با فرهنگ خود، سبک مدیریت طراحی کنید.» این توصیه در ذهنم ماند. مدت‌ها به این فکر می‌کردم که در آموزش و پرورش چه فرهنگی جواب می‌دهد تا ما مدیریت را بر همان اساس طراحی کنیم؛ تا اینکه به «الگوی خانواده» رسیدم؛ به این معنا که آموزش و پرورش را به‌عنوان یک خانواده بزرگ ببینیم. وزیر بداند که رئیس خانواده‌ای با یک میلیون نفر عضو است. رئیس منطقه و مدیر مدرسه بداند که رئیس خانواده است. اگر یکی از اعضای خانواده دچار بیماری صعب‌العلاج شود و توانایی پرداخت هزینه درمان را نداشته باشد، چه اتفاقی در خانواده می‌افتد؟ سایر اعضای خانواده هر آنچه را که دارند در طبق اخلاص می‌گذارند و هزینه درمان را فراهم می‌کنند. آیا در مدارس ما این روحیه حاکم است؟ برای مدیران مدارس در ابتدا نقش اداری و در گام بعد، نقش مدیر آموزشی دیده شده بود. اکنون باید به سمتی برویم که به مدیران بگوییم شما رهبر آموزشی هستید و مدیر نقش رهبری مدرسه را ایفا کند. لازمه رهبری مدیر مدرسه، قدرت نفوذ است. اگر مدیر بخواهد رهبر آموزشی مدرسه یا همان پدر خانواده باشد، باید قدرت نفوذ داشته باشد و حرفش در مدرسه برو باشد و کارکنان بدون معطلی به نظراتش عمل کنند.

مجله رشد مدیریت مدرسه روی این نظریه که مدرسه یک خانواده است، کار کند. اگر این نظریه را بپذیریم، مدیر به مثابه رئیس خانواده باید سنگ زیرین آسیاب باشد. او باید بین معلمان، اولیا و دانش‌آموزان محبوبیت و مقبولیت داشته باشد و خود را در خیر و شر کارکنان و دانش‌آموزان سهیم بداند تا روابط انسانی در مدرسه حاکم شود.

را در رأس بدترین مدرسه بگذارند. در آن زمان، مبلغ پنج میلیون تومان نیز در اختیار مدیرانی که برای این مدارس در نظر گرفته شده بودند، قرار دادم و به آنان گفتم: «هر طور که دوست دارید، آن را هزینه کنید اما در پایان سال به ما گزارش دهید که در چه قسمت‌هایی هزینه کرده‌اید. حق ندارید دانش‌آموزی را اخراج و معلم کم‌کاری را جابه‌جا کنید. فقط می‌توانید معاونان خود، یعنی کادر اجرایی، را جابه‌جا کنید.»

احتمالاً منظور تان طرح مدارس لازم‌التوجه است؟

بله. همین‌طور است. به این مدیران اختیار دادم. شاید برای شما جالب باشد که یکی از بدترین مدارس منطقه ۱۰ تهران پس از اینکه ما در این اقدام عامل مدیر و مدیریت را در مدرسه دست‌کاری کردیم، بهترین دبیرستان منطقه ۱۰ تهران شد. اینجاست که نقش مدیر و تفویض اختیار، که لازمه آن توانمندی مدیر است، می‌تواند در کیفیت مدرسه مؤثر باشد.

چه الگویی را برای مدیریت در مدرسه مناسب می‌دانید؟

در سال ۱۳۷۳ که دوره دکتری را در دانشگاه تربیت مدرس می‌گذراندم، به همراه هم‌کلاسی‌هایم به دعوت استادمان در یک کارگاه آموزشی که به مدت دو هفته برای مدیران عامل شرکت‌ها در زیباکنار برگزار شده بود، شرکت کردم. یکی از استادان رفتار سازمانی این دوره که از ایتالیا

در سیستم متمرکز، مدیر مدرسه چگونه می‌تواند بدون اینکه منابعی تزریق کند، با بهسازی فرایندها مدرسه را بهبود بخشد؟ برای بهبود آموزش و پرورش باید ارکان آن را اصلاح کرد. نیروی انسانی، مدیریت، بودجه، مقررات، محتوا، فضا و تجهیزات ارکان آموزش و پرورش‌اند. اگر این ارکان را اصلاح کنیم و اصلاحمان بهینه و متناسب باشد، کیفیت مدرسه بالا می‌رود، اما اصلاح همه این ارکان در یک مقطع زمانی کوتاه عملاً امکان‌پذیر نیست. از این‌رو، توان مدیریت اهمیت زیادی دارد. اگر مدیر توانمند باشد، می‌توان کار را به او تفویض کرد. توانمند کردن مدیر و دادن اختیارات بیشتر به او در ارتقای آموزشی و تربیتی مدرسه مؤثر است.

در تفویض اختیار و تمرکزگرایی، اگر کسی که زیر نظر شماست توانمند باشد، می‌توانید کار را به او واگذار کنید تا انجام دهد و گزارش ارائه کند اما اگر توانمند نباشد و کار را واگذار کنید، اشتباه می‌کند و شما باید وقت مضاعف اختصاص دهید تا اشتباه کاری او جبران شود و کار به نتیجه برسد. بنابراین، ما باید برای توانمندسازی مدیران سرمایه‌گذاری کنیم. در مقایسه با سایر ارکان مدرسه، کار کردن روی رکن مدیریت سهل‌الوصول‌تر است.

شما در دوران مدیریت خود در موقعیت‌های گوناگون، همواره برای توانمندسازی نیروها تلاش کرده‌اید. از تجربه‌های خود در توانمندسازی مدیران بگویید.

یکی از تجربه‌های خوبی که در این زمینه دارم مربوط به سال تحصیلی ۸۱-۸۲ است که معاون آموزش متوسطه وزارت خانه بودم. در جلسه با معاونان متوسطه شهر تهران، از آنان خواستم که بدترین دبیرستان دخترانه و پسرانه منطقه خود را معرفی کنند. سپس، خواستم که بهترین مدیران

● چه وقت مدیر مدرسه، می تواند به عنوان رهبر آموزشی قدرت نفوذ پیدا کند؟

لازمه قدرت نفوذ، وجود اعتماد متقابل بین مدیر، کارکنان، دانش آموزان و اولیاست. برای به وجود آمدن اعتماد متقابل، چهار شرط لازم است؛ شرط اول، **صداقت** است. مدیر باید صادق باشد. اگر مدیر صادق باشد اما ادراک کارکنان این باشد که او صادق نیست، فایده ندارد. کارکنان باید مدیر مدرسه را آدم صادقی بدانند. دومین شرط اعتماد متقابل، **شایستگی** است. کارکنان، معلمان، دانش آموزان و اولیا باید درکشان این باشد که مدیر صلاحیت و شایستگی لازم را برای مدیریت دارد و در واقع، او را قبول داشته باشند. سوم، **وفاداری** است؛ یعنی مدیر باید به اهداف مدرسه و کارکنان وفادار باشد. در نهایت، چهارمین شرط اعتماد متقابل، **شفافیت** است؛ به این معنا که مدیر در مواجهه با مسائل بسیار شفاف و زلال باشد.

● فرمودید به مدیری که توانمند باشد، می توان اختیار داد. فرض کنید به شماری از مدیران آموزش دادیم و آن ها توانمند شدند. در نظام متمرکز آموزش و پرورش چه اختیاری می توانیم به این مدیران توانمند بدهیم؟

یکی از سیاست های من، عملیاتی کردن بودجه بود. ما از مجلس اجازه گرفتیم تا بودجه ریزی عملیاتی را در نیم درصد مدارس، یعنی ۶۰۰ مدرسه، اجرا کنیم. به دلیل آماده نبودن سازمان برنامه و بودجه، نتوانستیم این سیاست را دنبال کنیم. تصور کنید در همین سیستم متمرکز، مثلاً در منطقه ۱۲ شهر تهران ما به یک مدیر مدرسه که ۲۰۰ دانش آموز دارد، به هر دانش آموز، سه میلیون تومان اعتبار تعلق دهیم. به این مدیر می گوییم که این ۶۰۰ میلیون تومان را هر طور می خواهی هزینه کن. حقوق معلم را هم خودت باید بدهی.

نتیجه این خواهد شد که این مدیر در جای جای مدرسه، خودش را مسئول می بیند. بنابراین، به صرف اینکه آموزش و پرورش ما متمرکز است، نمی توانیم بگوییم که تفویض اختیار را نمی شود انجام داد.

کشور حداقل یک مرکز برای آموزش مدیران مدارس کشور داشته باشد. کلاس های آموزش مدیران باید پودمانی (مدولار) باشد

● مدارس ما می توانند چنین کاری بکنند؟ علاوه بر بودجه ریزی عملیاتی، در چه زمینه دیگری می شود چنین اختیاری داد؟

این خود اختیار بزرگی است. الان مجلس به سازمان برنامه تکلیف کرده است. مشکل ما سازمان برنامه بود. دکتر نوبخت گفت که ۳۰ هزار میلیارد تومان به ما بودجه می دهد و هر آنچه هم در داخل صرفه جویی کنیم، مال خودمان خواهد بود. می خواستیم بدین وسیله سهم کارکنان را در بودجه کاهش دهیم و مدیر گواهی بدهد که معلم کار کرده است تا حقوقش را بدهند و بدین وسیله مدیر نقش پیدا کند. بودجه ریزی عملیاتی ما را چند گام به جلو می برد.

بین عدم تمرکز ساختاری و عدم تمرکز اداری فرق وجود دارد. عدم تمرکز ساختاری این است که هر مدرسه مستقل باشد و همه چیز در مدرسه رقم بخورد. ما می توانیم در کشورمان به تدریج برحسب توانمند شدن مدیران، عدم تمرکز اداری را که همان تفویض اختیار است، اعمال کنیم. پیشرفته بودن مدارس فنلاند به دلیل اختیارات مدرسه و توانمند و بانگیزه بودن نیروی انسانی آن است.

● تا وقتی صحبت از انگیزه معلمان می شود، بی مایه فطیر است. آیا غیر از آن یا هم راستا با آن می توان کاری کرد تا معلمان صاحب انگیزه شوند؟

الان معلمان دیده نمی شوند. رئیس مدرسه هم که عملکرد خوبی دارد، دیده نمی شود. معلم می خواهد کاری که در مدرسه انجام می دهد، دیده و تشویق شود. در این صورت معلم می گوید حقوقم کفاف زندگی ام را نمی دهد اما محیط کارم، محیط دل نشینی است.

من آخر هر ماه با تمام مدیرانی که منصوب کرده ام، تلفنی احوال پرسی می کنم تا پیوندان گسسته نشود و هر کدامشان احساس کنند عضو خانواده اند. در مدیریت آمده است که کارمندان ۲۰ درصد انرژی خود را مصرف می کنند تا اخراج نشوند. اگر مدیری بتواند این مقدار را به ۴۰ درصد برساند، مدیر موفق است. من به جرئت می گویم که اغلب ۱۲۰ درصد انرژی افراد مجموعه ام را به کار گرفته ام. در سمینار مدیرکل ها و همین طور رؤسای مناطق، از ابتدا تا انتهای مراسم در جلسه می نشستم. این مدیر وقتی به منطقه برمی گردد با تمام وجود کار می کند. در آخرین سمیناری که برای رؤسای مناطق گذاشته بودیم، به من گفتند چرا به مدیرکل ها زنگ می زنید و حالشان را می پرسید اما به ما زنگ نمی زنید. بعد از اینکه به دفتر آمدم، ظرف چند روز با ۳۵ رئیس منطقه در مناطق دوردست صحبت کردم. آن ها اصلاً باور نمی کردند که وزیر در ساعت ۹ و نیم شب به آن ها زنگ بزند. هر کدام از این ارتباط ها کولاک می کند. در دیدارهای استانی نیز وقت زیادی را به شنیدن انتقادات و پیشنهادات و صحبت های معلمان، مدیران و بازنشستگان اختصاص می دادم؛ این یعنی آموزش و پرورش به منزله خانواده.

● در دانشگاه ها رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی ارائه می شود و از میان داوطلبان ۱۸ ساله کنکور که ابتدا تجربه آموزشی ندارند، پذیرش می کنند. یکی از تجارب

● حاصل تجربه‌ای ۵۰ ساله

من از ۱۵ سالگی درس داده‌ام. بعد از قریب به نیم‌قرن کار در آموزش و پرورش به این جمع‌بندی رسیده‌ام که آموزش و پرورش به شکل طبیعی یک نهاد دیربازده است و از آنجا که همه دولت‌ها به دنبال کارهای زودبازده‌اند، هیچ‌وقت آموزش و پرورش در اولویت دولت‌ها چه در گذشته، چه در حال و چه در آینده نخواهد بود!

دارند اما آموزش‌های کوتاه‌مدت جاذبه ندارند؛ چرا که در وضعیت استخدامی چندان تأثیرگذار نیستند. من زمانی که معاون نیروی انسانی وزارت خانه بودم، می‌دیدم که تنها ۵۳ درصد معلمان، آن هم اکثراً نیروهای خانم، در آموزش‌های کوتاه‌مدت حضور پیدا می‌کردند و تقریباً نیمی از هزینه‌های ما به هدر می‌رفت. از طرفی، آموزش‌های بلندمدت به رغم جذاب بودن، اثربخشی چندان ندارند. چرا که دروسی که در این آموزش‌ها ارائه می‌شود، کاربردی نیست. آموزش‌های کوتاه‌مدت که جاذبه کمی دارد، اگر خوب نیازسنجی شده باشند می‌توانند اثربخش باشند. اگر ما جاذبه‌های این دو روش را به هم متصل و روش پودمانی را دنبال کنیم، هم جاذبه و هم اثربخشی کار می‌تواند بالا باشد؛ به این معنا که مدیر مدرسه در دوره‌های کوتاه و هدفمند آموزش ببیند، این دوره‌ها با هم تجمیع شوند و مدیر با ارائه یک پایان‌نامه بتواند مدرک بالاتر را کسب کند. فضایی مانند اردوگاه شهید باهنر همراه با امکانات رفاهی آن را می‌توان به‌عنوان مرکز آموزش مدیران در نظر گرفت تا مدیران هر سال یک هفته از فضای کار جدا شوند و در این مرکز آموزش ببینند. می‌توان یک واحد از این آموزش را به‌صورت آزمایشی در تهران اجرا کرد. این مرکز باید هیئت‌علمی توانایی داشته باشد که در هر سال برای این دوره آموزشی برنامه درسی طراحی کنند و آن را به شکل کارگاهی آموزش دهند.

از بین معلمانی انتخاب کنیم که حداقل ۵ سال سابقه تدریس و تنفس در فضای مدرسه دارند، و سپس، علم مدیریت را به آن‌ها آموزش دهیم.»

ارتقای مدیریت آموزشی یکی از پنج سیاستی بود که در دوره وزارت ام‌علام کردم. البته نتوانستم آن را به صورت کامل انجام دهم و هنوز جای کار دارد. پیشنهادم این بود که کشور حداقل یک مرکز برای آموزش مدیران مدارس کشور داشته باشد. کلاس‌های آموزش مدیران باید پودمانی (مدولار) باشد. اینکه در یک دوره فشرده دوساله به مدیر مدرسه مدرک کارشناسی ارشد بدهیم، درست نیست و فایده ندارد. با این شیوه او در مورد تحولاتی که ایجاد می‌شود، آموزش نمی‌بیند. ما در شعارهایمان مدرسه را یک سازمان یادگیرنده می‌دانیم و حرف درستی است، اما به آن عمل نمی‌کنیم. مدیر باید دائم در معرض یادگیری باشد. مدیر مدرسه را یک هفته از مدرسه جدا کنیم و به او آموزش دهیم. آموزش‌های بلندمدت از کاردانی به کارشناسی یا از کارشناسی به کارشناسی ارشد که مدرک آن در حقوق مؤثر است، جاذبه

دوره معاونت شما، راه‌اندازی مرکز آموزش عالی فرهنگیان بود که به نیروهای شاغل در بدنه نظام آموزش و پرورش اختصاص دارد. من (مجدفر) در سال ۱۳۷۳ در یکی از مراکز تدریس می‌کردم که شاید سی رئیس منطقه، معاون آموزشی و آدم‌های خیلی بزرگ از آن دوره بیرون آمدند. آن‌ها در کلاس نیز حضور فعال و واقعی داشتند. شما روش مناسب تربیت مدیر برای آموزش و پرورش را چه می‌دانید؟ آیا موافق هستید که دانشگاه فرهنگیان یک دوره کارشناسی مدیریت آموزشی راه بیندازد؟

در زمان وزارت آقای دکتر اکرمی که معاون آموزشی بودم، مرحوم **حیدری** معاون نیروی انسانی، از من خواست که در جمع دانشجویان رشته مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی سخنرانی کنم. در جمع دانشجویان گفتم: «من هیچ‌کدام از شما را به‌عنوان مدیر مدرسه انتخاب نمی‌کنم. شما شناختی از معلم، مدرسه و مدیریت آن ندارید. ما باید معاون یا مدیر مدرسه را

● تبدیل شدن مدیران به آنچه باید!

مدیر برای تبدیل شدن به آنچه ما می‌خواهیم، باید چهار گام تغییر در دانش، بینش (یا نگرش)، رفتار فردی و رفتار گروهی را طی کند. باید هدفمان را تغییر در رفتار گروهی بگذاریم. این کار با کلاس درس و جزوه محقق نمی‌شود بلکه مدیران باید در قالب کارگاه آموزشی آموزش ببینند تا این آموزش به تغییر رفتار منجر گردد. بنابراین، کارگاه آموزشی را به‌عنوان مناسب‌ترین روش برای مرکز آموزش مدیران پیشنهاد می‌کنم. اگر وزارت‌خانه این کار را انجام دهد، شاید به تدریج تحولی در مدارس شکل گیرد. البته این آموزش‌ها در صورتی می‌توانند مؤثر باشند که با توجه به نیازها طراحی شوند. نیازسنجی حلقه مفقوده آموزش‌های ضمن خدمت ماست. دلیل اینکه تأکید دارم مرکز آموزش مدیران، رئیس و هیئت‌علمی مستقل داشته باشد، این است که آنان هر ساله با بازدیدهای میدانی، توزیع پرسش‌نامه و سایر روش‌ها نیازسنجی آموزشی انجام دهند و آموزش‌هایشان نیز بر مبنای این نیازسنجی‌ها باشد.



مدرسه، یک نهاد اخلاقی

گفت‌وگو با دکتر محمد حسنی

دانشیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

تنظیم: بهناز پورمحمد

دکتر محمد حسنی در ارزشیابی توصیفی آموزش و پرورش کشور، و نیز ارزشیابی‌های تشخیصی، تکمیلی و ارزشیابی‌های دوره‌ای فعالیت داشته است. او در زمینه اخلاق مدرسه نیز پژوهش‌هایی انجام داده و موفق شده است چندین کار را در این حوزه به سرانجام برساند. رشد مدیریت مدرسه گفت‌وگویی را با موضوع «اخلاق مدرسه» با ایشان ترتیب داد تا مدیران مدارس به شکلی کاربردی‌تر با مفهوم اخلاق مدرسه آشنا شوند و آن را در مدرسه به کار گیرند. متن این گفت‌وگو را در ادامه می‌خوانید.

● لطفاً تعریفی جامع از مدرسهٔ اخلاق مدار ارائه دهید.

اساساً مدرسه، بافت و بستری است که تجربهٔ تربیتی در آن رخ می‌دهد بنابراین، مدرسه مکان نیست، گل و خشت و آهن نیست، تخته، تلویزیون، وایت‌برد (تابلو سفید) نیست، فراتر از این‌هاست؛ یک بافت است. بافتی از جنس بافت انسانی و این نکته خیلی مهمی است. مدرسه کالبد یا فضای کالبدی نیست، بلکه بافتی از مناسبات انسانی ویژه است که تجربه یا تجربه‌های تربیتی در آن به وقوع می‌پیوندد.

● این بافت چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد.

در مبانی سند تحول مدل مدرسهٔ صالح پیشنهاد شده است. در آنجا ویژگی‌هایی برای این مدرسه صورت‌بندی شده و سعی شده است این بافت انسانی تعریف شود؛ بافتی که در آن قرار است تجربهٔ تربیتی یا تجربهٔ حیات طیبه رخ دهد. برای اینکه بدانیم بافت مناسب برای تربیت چیست و چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد، لازم است بدانیم که اساساً فعل تربیت چیست. در کوتاه سخن، تربیت عمل یا فعل اخلاقی ناظر بر اصولی است که در جهت بسط خیر برای جامعه و آحاد آن محقق می‌شود. اگر این وجه اخلاقی و فعل تربیتی را برجسته کنیم، متوجه می‌شویم که جنس و ماهیت بافت مدرسه چه باید باشد. به سادگی می‌توان نتیجه گرفت که مدرسه که بافت و زیرساخت‌های آن فعل تربیت و تجربهٔ تربیتی است، لزوماً باید اخلاقی باشد تا فعل و تجربهٔ تربیتی‌ای که از آن انتظار داریم، در آن رخ دهد.

شما نمی‌توانید در کارخانهٔ آجرپزی مثلاً لبنیات تولید کنید؛ چون وسایل و سازوکار آن چیز دیگری است. بنابراین، مهم‌ترین، اساسی‌ترین و کلیدی‌ترین مفهومی که ما را به درک بهتر مدرسه و ماهیت مدرسه به‌عنوان بستر و بافت عمل تربیت و تجربهٔ تربیتی رهنمون می‌کند مناسبات اخلاقی است. برای اینکه نتیجه‌گیری را قدری مستند کنیم، شما را به بحث‌های جدی‌تر مثل

مطالعاتی که در تیمز و پرلز صورت می‌گیرد، ارجاع می‌دهم. بسیاری که با این مقوله آشنایی دوری دارند، تصور می‌کنند که در مطالعات تیمز و پرلز، صرفاً عملکرد یادگیری دانش‌آموزان مورد سنجش و مقایسه قرار می‌گیرد. آن‌ها آزمون‌های مداد و کاغذی هستند

مدرسه کالبد یا فضای کالبدی نیست، بلکه بافتی از مناسبات انسانی ویژه است که تجربه یا تجربه‌های تربیتی در آن به وقوع می‌پیوندد

تا آنچه را دانش‌آموزان از طریق کتاب‌ها و در کلاس‌ها یاد گرفته‌اند، اندازه‌گیری نمایند اما این مطالعات وجه مهم دیگری هم دارد که آن وجه مدنظر من است و بسیاری به آن کمتر توجه می‌کنند. در این مطالعات، پرسش‌نامه‌هایی وجود دارد که دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و حتی والدین هم آن‌ها را تکمیل می‌کنند و از آن‌ها اطلاعاتی دربارهٔ کیفیت فضای انسانی مدرسه به‌دست می‌آید. مؤلفه‌های بسیار جالبی از مدرسه موردتوجه قرار می‌گیرد؛ مؤلفه‌هایی که به وجه اخلاقی مناسبات مدرسه نیز توجه می‌کنند.

● لطفاً به چند مؤلفهٔ اخلاقی در مدرسه اشاره کنید؟

یک مدرسهٔ اخلاقی حتماً باید امن باشد. آیا بچه‌ها و حتی معلمان در مدرسه و آن بافت احساس امنیت می‌کنند؟ امنیت یکی از ویژگی‌های اخلاقی مدرسه است. امنیت فقط فیزیولوژیک و جسمی نیست؛ مثلاً بچه در معرض خطر قرار بگیرد و دیوار رویش خراب شود. خیلی روشن است که هر مکان آموزشی، از جمله مدرسه، باید امنیت جانی دانش‌آموزان را تضمین کند، اما از نظر روانی هم وقتی دانش‌آموزان وارد مدرسه می‌شوند کاملاً باید احساس امنیت کنند؛ از ناحیهٔ جو

حاکم بر مدرسه، مناسباتی که در مدرسه حاکم است، رابطهٔ بین معلم و شاگرد، رابطهٔ بین مدیر با معلم مدرسه، رابطهٔ بین معلمان و مدیر، مدیر با والدین و رابطهٔ بین دانش‌آموزان با دانش‌آموزان. همهٔ این مناسبات باید امن باشند؛ طوری که وقتی دانش‌آموز وارد چارچوب و چارچوباری مدرسه می‌شود، نفس راحتی بکشد و فکر کند که از خیلی از تنش‌های روحی که در خانه و جامعه داشته، دور است. این امنیت برای والدین هم باید باشد. همه باید با خیال راحت به مدرسه بیایند و وقتی وارد مدرسه می‌شوند، احساس امنیت روانی داشته باشند و کرامت و عزت انسانی‌شان زیر سؤال نرود. سازوکاری باید تعریف شود تا مدرسه، مدرسهٔ اخلاقی شود. مدارسی که کرامت بچه‌ها را زیر سؤال می‌برند، بچه‌ها را تحویل نمی‌گیرند، آن‌ها را با هم مقایسه می‌کنند، رقابت نادرست ایجاد می‌کنند و تبعیض روا می‌دارند، اخلاقی نیستند. از چنین مدرسه‌هایی خیری حاصل نمی‌شود؛ در حالی که مدرسه باید منشأ خیر مشترک جامعه باشد.

● مصداق خیری که به آن اشاره کردید، در تمام جوامع یکسان است؟

ارزش‌های اساسی اخلاقی وابسته به زمان و مکان نیست؛ یعنی جهان‌شمول، فراملیتی و فرابومی است. برای اینکه این معناروشن‌تر شود، مثالی بزنم. مؤلفه‌هایی که در پروژهٔ تیمز به‌عنوان بافت یادگیری مورد بررسی قرار می‌گیرند از این نمونه هستند. در پروژهٔ تیمز به این نتیجه رسیدند که یادگیری در بافت رخ می‌دهد. ویژگی‌های این بافت احساس امنیت جانی و روانی، احساس تعلق و وابستگی و احساس آرامش است. دانش‌آموز اگر مدرسه را از آن خودش نداند، در آنجا یادگیری صورت نمی‌گیرد؛ چون انتظارات مدرسه را از خودش نمی‌داند. بنابراین، مؤلفه‌های بافت یادگیری را که در تیمز و پرلز موردتوجه قرار گرفته است، هر کشوری با هر فرهنگ و آیین و آدابی قبول می‌کند. بنابراین، به این مسئله توجه کنیم که حتماً در مدرسه سازوکارهای اخلاقی باید حاکم شود یا

اهداف و اغراض مدرسه بهتر و پایدارتر تحقق پیدا کند. این معنا به نژاد و ملت و زبان و... هم ربطی ندارد.

● لطفاً درباره احساس تعلق بیشتر توضیح دهید.

اینکه مدرسه را از خودم بدانم. در موفقیت اجتماع نقش دارم و موفقیت اجتماع شرط لازم موفقیت من نیز هست. احساس تعلق با ارزش دیگری به نام همکاری وابسته است. در قرآن آمده است: «تعاونوا علی البر و التقوی»؛ اگر بپذیریم که اساسی ترین و حیاتی ترین خیر برای جامعه فرایند تربیت، به ویژه تربیت نسل نواخته است. بنابراین، طبق سفارش قرآن در بافت مدرسه مهم ترین ارزش، همکاری و مشارکت است. همکاری و مشارکت به ایجاد احساس تعلق و وابستگی به مدرسه منجر می شود. زمانی که دانش آموز حس کند نقشی مؤثر در مدرسه دارد و دیده می شود، احساس تعلق در او شکل می گیرد و وابستگی اش به یک اجتماع و گروه یعنی همان مدرسه به وی هویت می دهد.

برخی از کشورها دانش آموزان را در مدیریت مدرسه (امور ساده و قابل اجرا) به طور جدی مشارکت می دهند؛ مثل نظافت، مراقبت از دانش آموزان کوچک تر و مراقبت از باغچه مدرسه. مصادیقی این چنین که احساس تعلق ایجاد می کند. در نهایت، مدرسه باید یک نهاد کاملاً مشارکتی دیده شود.

● در صحبت هایتان به اخلاق حرفه ای اشاره کردید. لطفاً در این باره بیشتر توضیح دهید.

بحث اخلاق حرفه ای اخیراً در جامعه به عنوان ضرورتی جدی مطرح می شود. اخلاق حرفه ای جریان اجتماعی سازنده ای است که در همه حوزه های حرفه ای و بخش های مختلف جامعه نفوذ پیدا کرده و ضرورت آن برای همگان آشکار شده است. یکی از شاخه های اخلاق حرفه ای، اخلاق آموزش است. همان طور که در پزشکی، در وکالت، ورزش، کسب و کار، مهندسی و پرستاری مشاوری داریم، در کنار این مشاغل اخلاق آموزش هم

داریم. در بحث توسعه اخلاق آموزش در نهادهای آموزشی دو رویکرد وجود دارد؛ یکی اخلاق حرفه ای فردی است. هر حرفه ای ارزش های اخلاقی خاصی را می طلبد که فرد باید در حرفه خود از آن ها آگاه باشد و در عمل آن ها را رعایت کند. این بدان معناست که معلمی هم به عنوان یک حرفه نیازمند مجموعه ای از ارزش های اخلاقی است که معلم در کار و عمل باید آن ها را به کار گیرد و بنابراین، باید آموزش ببیند که ارزش های اخلاقی ویژه ای را در عمل رعایت کند.

اخیراً رویکرد جدیدی در اخلاق حرفه ای به وجود آمده و از سمت فرد به سمت سازمان سوق پیدا کرده است. در واقع، به دنبال ایجاد سازمان اخلاقی است تا فرد اخلاقی؛ یعنی سازمان به عنوان یک شخصیت حقوقی باید ارزش های اخلاقی را در عمل خود و خدماتی هم که به دیگران می رساند رعایت نماید. به نحو

مدارسی که کرامت بچه ها را زیر سؤال می برند، بچه ها را تحویل نمی گیرند، آن ها را با هم مقایسه می کنند، رقابت نادرست ایجاد می کنند و تبعیض روا می دارند، اخلاقی نیستند

خاص و در ارتباط با موضوع بحث ما یعنی مدرسه چنین می نماید که افزون بر ضرورت اخلاقی بودن کارگزاران مدرسه، خود مدرسه هم باید اخلاقی باشد. به سخن دیگر، بافتی که تربیت در آن محقق می شود باید اخلاقی باشد. جریان اخیر این گونه است که نه تنها افراد در مدار عمل حرفه ای خود ارزش های اخلاقی را رعایت کنند و برخلاف این گونه ارزش ها عمل نکنند، بلکه خود سازمان ها هم باید رویکرد اخلاقی داشته باشند.

● تفاوت اخلاق معمولی و انسانی با اخلاق حرفه ای چیست؟ ارتباط اخلاق عمومی با اخلاق حرفه ای

رابطه عموم و خصوص مطلق است؛ به این صورت که وقتی موضوع اخلاق در یک حوزه حرفه ای خاص پیش می آید، برخی از اصول اخلاقی در آن حوزه برجسته تر می شود. مثلاً رازداری یک اصل اخلاقی است، همه باید رازدار باشند و نباید راز افراد را برملا کرد؛ چون در صورت برملا شدن، خیانت در امانت محسوب می شود، اما وقتی پای شغلی مثل مشاوره یا پزشکی به میان می آید، رازداری در آن حوزه یک ارزش برجسته محسوب می شود. امانت داری یک ارزش اخلاقی مهم است و همه باید در مناسبات اجتماعی خود امانت دار باشند. خیانت در امانت چنان قبحی دارد که قانون هم برای آن جریمه در نظر گرفته است. مدرسه هم به عنوان یک شخصیت حقوقی باید امانت دار باشد. امانت او فرزندان خانواده هاست. مدرسه باید فرزندان خانواده ها را به امانت بپذیرد و امانت دار خوبی باشد.

● چگونه می توان در اخلاق حرفه ای با اجرای قوی مواجه شد؟

اخلاق، ما را در ساخت قانون قرار می دهد. وقتی اخلاق من حرفه ای باشد، به قوانینی که در حوزه حرفه ای خودم است، احترام می گذارم. معلم در فضای مدرسه باید به قوانین مدرسه احترام بگذارد؛ اگر چه ممکن است نقد هم داشته باشد. نقدش را می تواند از مجرای درست آن دنبال کند. قانون شکنی در فضای مدرسه به شدت سرایت می کند و می تواند نفی غرض مدرسه باشد. چون ما در مدرسه می خواهیم شهروند خوب تربیت کنیم و بنیاد شهروند خوب، قانون گرایی است.

در جامعه مدارس داریم که کاملاً منش مشخصی دارند؛ برای مثال، منش مدرسه منش رقابتی است. پس، دانش آموزان را وارد فرایند رقابتی خیلی سخت و خشنی می کنند که خروجی آن، این است که چند نفر در المپیاد، چند نفر رتبه دو رقمی در کنکور و ... داشته باشند. این نهایت خروجی مدرسه محسوب می شود؛ در حالی که از بحث ارزش های اخلاقی در بافت مدرسه، این مسئله حیاتی، غفلت می کنند. متأسفانه

اخلاق، ما را در ساحت
قانون قرار می‌دهد.
وقتی اخلاق من حرفه‌ای
باشد، به قوانینی که در
حوزه حرفه‌ای خودم
است، احترام می‌گذارم

ارزش اخلاقی کمتری داشته باشند. مثلاً ادب منسوب به عفت (خویشتن بانی) و آموزش عفت به عنوان ارزش اخلاقی جهانی در جامعه ما یک تعریف داشته باشد و در جامعه دیگر، تعریفی دیگر، اما در هر صورت عفت یک ارزش اخلاقی است؛ یعنی ممکن است شکل بیرونی و رفتاری یک ارزش در جاهای مختلف متفاوت باشد اما اصل ارزش، یکسان و غیروابسته به بافت و موقعیت است. نکته اینکه آیه‌ای از قرآن به پیامبر می‌گوید: «ای پیامبر، اگر خلق تو خوش نبود همه افراد از اطرافت پراکنده می‌شدند»؛ یعنی مأموریت برای ابلاغ پیام آسمانی از مسیر ویژگی‌های اخلاقی پیامبر (ص) ما گذشته است. پس اگر پیامبر (ص) خلق ناگواری داشتند؛ قطعاً برای ابلاغ پیام خداوند برگزیده نمی‌شدند. به همین سبب، مدرسه هم اگر خوش‌اخلاق نباشد در تربیت موفق نخواهد شد.

● **پس با توجه به تعاریف شما اگر بخواهیم اخلاق را در مدرسه جاری کنیم، با دستور و ابلاغ اتفاقی نمی‌افتد.**

بله، اخلاق مانند روح حاکم بر فضای مدرسه است. با دستور و بخشنامه جاری و ساری نمی‌شود.

● **کلمه مراقبت را بیشتر توضیح دهید. چون مراقبت نگاهی فرایندی است ولی این مراقبتی که شما مطرح کردید، از این جنس نیست.**

مهم‌ترین مصداق اخلاق مراقبت، رفتار مادرانه است. مادر زمینه رشد و پیشرفت بچه‌هایش را چطور فراهم می‌کند؟ دستوری؟ مادر فضای محبت، عشق، همدلی و پذیرش را فراهم می‌سازد تا بچه‌ها در آن فضا نشو و نما کنند. عنصر مورد نیاز در مراقبت، حس همدلی است؛ یعنی پذیرش و درک عمیق مراقبت‌شونده. عنصر دیگر، محبت بی‌قید و شرط است. سومین عنصر در مراقبت ایجاد احساس امنیت در مراقبت‌شونده است. باید مراقبت‌شونده از حضور و وجود مراقبت‌کننده احساس امنیت و آرامش کند.

درخواست فرار بود. او می‌گوید من به قانون شهری که هفتاد سال در پناهش در امنیت می‌زیسته‌ام، خیانت نمی‌کنم؛ حتی اگر آن قانون تصمیم گرفته باشد مرا نابود کند. این اصل خیلی مهم است. این شاهکار اخلاق حرفه‌ای است. مدیر مدرسه‌ای که در بافت قانونی یک جامعه زندگی می‌کند، اگر قوانین آن جامعه را زیر پا بگذارد از ساحت اخلاق دور شده است و مدرسه‌اش اخلاقی نخواهد بود.

● **برای پیشبرد اهداف اخلاق‌مداری در مدرسه چه توصیه‌ای دارید؟**

اخلاق با دستور پیش نمی‌رود. شما نمی‌توانید با بخشنامه مدرسه را اخلاقی کنید، اخلاقی شدن از همان دوره ابتدایی و کف مدرسه رخ می‌دهد؛ یعنی ما باید در جامعه تغییری ایجاد کنیم. همچنان که بیان شد، این اخلاقی شدن هم باید از مجرای ارزش اخلاقی مشارکت بگذرد. معنایش این است که در مدرسه اخلاقی یک روش است نه صرفاً نتیجه. پیشنهاد این است که خود ذی‌نفعان و ذی‌ربطان مدرسه با مشارکت یکدیگر منشور اخلاقی برای مدرسه و اولیای مدرسه (دانش‌آموزان، والدین، کارکنان، معلمان و مدیران) و حتی نماینده جامعه محلی تعریف کنند؛ یعنی حقوق و مسئولیت‌های اخلاقی هر یک تعریف شود. وقتی همه افراد و گروه‌ها خود را در تدوین این منشور اخلاقی مؤثر بدانند، بی‌تردید آن را از آن خود تلقی می‌کنند و خویش را موظف به تبعیت از آن منشور می‌دانند. این کار در سطح کلاس هم قابل اجراست.

● **اخلاق حرفه‌ای چقدر تحت تأثیر ایدئولوژی است؟**

ارزش‌های اخلاقی ممکن است در یک کشور برجسته‌تر باشند و در جایی دیگر

در بسیاری از مدارس ما منش رفتاری ندارند بلکه منش رقابتی دارند. رقابت به عنوان ارزش بافتی در مدرسه بر خلاف ارزش مشارکت (تعاونوا علی البر و التقوی) است؛ در حالی که برای تحقق خیر مشترک، دانش‌آموزان باید با یکدیگر همکاری و مشارکت داشته باشند. به نظر می‌رسد ما باید روی مدرسه اخلاق مدار کار کنیم تا بستر و بافت مناسبی برای یادگیری فراهم شود.

● **در زمینه اخلاق حرفه‌ای چه توصیه‌ای برای مدیران مدارس دارید؟**

مدیری که آغوشش به روی دانش‌آموزان باز باشد و رفتارش با دانش‌آموز، مانند رفتارش با فرزند خودش باشد. محبت و توجه یکسانی به همه دانش‌آموزان داشته باشد. از نظر مدیر حرفه‌ای، دانش‌آموز ویژه وجود ندارد؛ حتی اگر فرزند خودش باشد. ساز کار مدرسه باید طوری باشد که همه بچه‌ها در آن احساس امنیت کنند. کارکرد و منش مدرسه مراقبت است؛ مراقبت از رشد امنیت، از اخلاق و سلامت بچه‌ها. این روحیه مدرسه است و روحیه معلم، روحیه خدمتگزار و سایر کارگزاران مدرسه هم باید چنین باشد. تمامی قوانین و مقررات مدرسه باید طوری باشند که مراقبت از رشد در آن‌ها کاملاً نشان داده شود.

یکی از شخصیت‌های تأثیرگذار در مدرسه مدیر مدرسه است. مدیر مدرسه‌ای که به قانون و قواعد و دستورالعمل‌هایی که از مراجع بالاتر ابلاغ می‌شود احترام نگذارد، در ساحت اخلاق قرار نگرفته است. یکی از قهرمانان بزرگ اخلاقی جهان در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت که وابسته به فرهنگ ما هم نیست ولی از ایشان تعریف می‌شود و در اشعار و کتاب‌ها از او یاد شده، سقراط است. سقراط شخصیتی است که به جرمی واهی دولت آتن او را دستگیر کرد و در دادگاه به اعدام محکوم شد. دوستان سقراط فرصتی برای فرار وی فراهم کردند اما عکس‌العمل او در مقابل لطف دوستانی که مقدمات فرارش را فراهم کرده بودند، تمکین نکردن به

دانش آموزان و گزینش اطلاعات

دکتر فاطمه سلطانی، مدرس روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد رودهن

در دنیای امروز، گسترش بی‌سابقه آموزش و پرورش در سراسر جهان پدیده‌ای انکارناپذیر است. طی ۱۵ سال تعداد دانش‌آموزان جهان بیش از ۷۰ درصد، تعداد معلمان بیش از ۱۰۰ درصد و تعداد بزرگسالانی که می‌توانند بخوانند و بنویسند، بیش از ۳۰ درصد افزایش یافته است. جهانیان امروز دریافته‌اند که آموزش و پرورش نمی‌تواند و نباید از واقعیت‌های زندگی دور بماند. در نتیجه، در همه برنامه‌های آموزش علوم، در کشورهای پیشرفته دگرگونی‌های علمی بیشتری توصیف و به کار گرفته شدند. رسانه‌های گروهی و ارتباطات جمعی نیز به مسائل آموزش و پرورش پرداخته و به تدریج به خدمت رشد اقتصادی و اجتماعی درآمدند. در واقع، نوعی آموزش غیرمدرسه‌ای هم به وجود آمد. همگانی شدن دسترسی به آموزش و پرورش و افزایش

«همه ما هنگام رانندگی در سفرهای درون و بیرون شهری، از تونل‌هایی عبور می‌کنیم که قبل از ورود به آن‌ها بر تابلویی نوشته شده است: «لطفاً چراغ‌های خودرو را روشن کنید.» چراغ‌های تونل‌ها روز و شب روشن‌اند و نور کافی دارند. پس چرا با وجود تونل‌های روشن، پلیس اصرار بر روشن بودن چراغ خودروها دارد و چرا بسیاری از ما این امور را رعایت نمی‌کنیم؟ تصور کنید یک لحظه برق تونل خاموش شود! به‌طور خودکار پای ما پدال ترمز را خواهد فشرد! در چنین شرایطی، چه اتفاقی خواهد افتاد؟ همه هزینه‌ها و توجهات و اصرار بر رعایت مقررات برای همان یک لحظه کوتاه است. در زندگی از این لحظه‌های کوتاه بسیار اتفاق می‌افتد که بایستی مراقب آن‌ها باشیم» (تورانی، ۱۳۹۷).

اصرار بر آگاهی دانش‌آموزان و آمادگی آنان برای مواجهه با آنچه در عصر انفجار اطلاعات پیش‌روی آنان است، دقیقاً مانند مثال بالاست. نظام آموزشی بایستی دانش‌آموزان را به گونه‌ای آموزش دهد که آگاه، هشیار و نقاد باشند و در تاریکی‌ها و ناشناخته‌های مسیر زندگی دچار حادثه و گمراهی نشوند. آموزش و پرورش به معنای امروزی آن، بهره‌گیری درست و به‌هنگام از علوم و فناوری‌های جدید و استفاده مناسب از رسانه‌ای همگانی است؛ چرا که امروزه آموزش تنها به مدرسه و کلاس درس محدود نمی‌شود.

کلیدواژه‌ها: نظام آموزشی، یادگیری خودراهبر، سواد اطلاعاتی



برابری‌ها، تمرکز بر یادگیری، گسترش مفهوم و دامنه آموزش‌یافته، پربار کردن محیط برای یادگیری، تقویت مشارکت‌ها، گسترش تدابیر و پشتیبانی و تجهیز منابع همگی ره‌آورد این دنیای جدید بود (شجاع‌رضوی، ۱۳۷۱).

آموزش و پرورش نوین به معنای یادگرفتن در زندگی و از زندگی، و نیز فهم جهان در حال تغییر است. آموزش و پرورش یعنی یادگیری یادگیری. براساس این اصل، نظام‌های آموزشی باید بهره‌گیری از علوم و فناوری‌های جدید، یعنی یاری جستن از آن‌ها برای رویارویی با مهم‌ترین چالش‌هایی که در آینده گریبان‌گیر بشریت می‌شوند، را آموزش دهند. درهم آمیختن علم با خرد دشوارترین رسالتی است که انسان آینده بر دوش خواهد داشت. حضور رسانه‌های همگانی امروز لزوم درگیر شدن خلاق در ارتباطاتی را نشان می‌دهد که ابعاد جهانی دارند و جوامع، خواسته یا ناخواسته، به درون آن پرتاب شده‌اند (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹). سازگاری با تغییر، درک نقش آموزش و پرورش، تغییر در شیوه یادگیری، توجه به اهداف آموزش و پرورش نوین، اهمیت دادن به نقش معلم و دانش‌آموز، انتخاب شیوه‌های بهتر در برنامه‌ریزی آموزش و پرورش، توجه به انگیزه‌ها و ارج نهادن به ارزش‌های اخلاقی و معنوی، از جمله این تحولات است. یادگیری کلید ارتقای کیفیت منابع انسانی است و این کلید زمانی گره‌گشاست که آموزش مجموعه‌ای از فرایندها باشد. فرایندهایی که نه تنها مهارت‌های حرفه‌ای را شکل می‌دهند بلکه فرد را قادر می‌سازند که استعدادهای بالقوه خود را برای مشارکت هوشمندانه و پذیرش مسئولیت شکوفا کند.

امروزه نظم آموزشی گرفتار معضل فراوانی اطلاعات

پیش‌روی دانش‌آموزان است. برای رویارویی با این هجمه اطلاعات چگونه دانش‌آموزانی باید داشته باشیم؟ دانش‌آموزانی که به سواد اطلاعاتی مجهز باشند و شیوه تفکر تحلیلی و انتقادی را آموخته باشند. امروز چاره‌ای نداریم جز اینکه این پدیده جدید را به فرصتی برای پرورش خلاقیت‌ها تبدیل کنیم. سواد اطلاعاتی یعنی چه؟ سواد اطلاعاتی شامل شناخت نیاز اطلاعاتی خود، مهارت تشخیص، مکان‌یابی، سازماندهی، ارزیابی و استفاده مؤثر در جامعه اطلاعاتی و نیز پیش زمینه یادگیری مادام‌العمر به شمار می‌آید. سواد اطلاعاتی امکان نیاز خودآموزی و خود راهبری را فراهم می‌کند و با ارتقای توانمندی‌های افراد، به آنان قدرت تصمیم‌گیری و استقلال در جست‌وجوی حقیقت را می‌دهد (منصوری، ۱۳۹۰). اما آنچه می‌تواند مهم‌ترین سنگ بنای سواد اطلاعاتی به شمار آید، پرورش تفکر تحلیلی و انتقادی است. ما از دانش‌آموزان توقع داریم که در برخورد با بمباران اطلاعاتی توان تشخیص داشته باشند و سره را از ناسره تمیز دهند اما آیا قبلاً آن‌ها را به این سلاح مجهز کرده‌ایم؟ شیوه تفکر تحلیلی و انتقادی از مهم‌ترین ابزارهای تشخیصی برای دانش‌آموزان است. وقتی ماقبل‌روشن نقد و نقادی را به آنان نیاموخته‌ایم، چگونه انتظار داریم که در این دنیای اطلاعات رنگارنگ سردرگم نباشند و قدرت تشخیص داشته باشند؟ تفکر انتقادی شیوه‌ای از تفکر است که به شک درباره ماهیت وجود و عناصر و پدیده‌های ناشناخته می‌پردازد، آن‌ها را با دانسته‌های خود مقایسه می‌نماید، سرانجام، نتیجه‌گیری می‌کند. دانسته‌ها و شواهد کمک می‌کنند که منطق شکل بگیرد و بر آن اساس، پاسخ لازم برای هر سؤال به دست آید. در تفکر تحلیلی نیز برای درک و فهم مطلب باید مفاهیم گام‌به‌گام تجزیه و تحلیل شوند و رابطه بین کل و جزء مشخص گردد. با این روش، درک مفهوم براساس فکر کردن صورت می‌گیرد و درک مفاهیم بعدی آسان‌تر می‌شود. دانش‌آموزان ما باید با شیوه‌های تفکر تحلیلی و انتقادی آشنا شوند تا

بتوانند به سواد اطلاعاتی دست یابند، برای زندگی در جامعه اطلاعاتی مجهز باشند، به یادگیرندگان مادام‌العمر تبدیل شوند و شهروندانی برای زندگی در جامعه جهانی باشند.

یادگیری خودراهبر در برگرفته سه بعد انگیزش، فراشناخت و خودتنظیمی است. افراد دارای سطوح بالای یادگیری خودراهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که تمایل قوی برای یادگیری دارند، از مهارت‌های حل مسئله استفاده می‌کنند، توانمندی‌های لازم برای درگیری در فعالیتهای یادگیری را دارند، از مهارت‌های حل مسئله استفاده می‌کنند، توانمندی‌های لازم برای درگیری در فعالیتهای یادگیری را دارند و یادگیری خود را به‌طور خودمختار اداره می‌کنند. آگاهی از فرایندهای شناختی نیز به فراشناخت اشاره دارد. اگر فراگیرندگان را افرادی در نظر بگیریم که از فرایندهای شناختی خود آگاه‌اند، در یادگیری و حل مسئله اختیار و مسئولیت بیشتری به آن‌ها می‌دهیم. آن‌ها قادر خواهند بود هنگام انجام دادن فعالیتهای شناختی پیچیده به «چه، چگونه، چه موقع، کجا و چرا یادگیری» مراجعه کنند به موارد زیر توجه داشته باشند: برنامه‌ریزی تعیین راهبرد برای رسیدن به اهداف، تعیین دانش یا منابع مورد نیاز برای دستیابی به آن، نظارت بر پیشرفت خود، ارزیابی پس از رسیدن به هدف و اتمام کار و رسیدن به هدف (نیاز آذری، ۱۳۸۲).

منابع

۱. تورانی، حیدر، دودین تا بی‌نهایت، ۴۰ نکته برای مدیریت رفتارها و ارتباطات فردی، اجتماعی و سازمانی، تهران، ۱۳۹۷.
۲. صبوری خسروشاهی، حبیب، آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن، چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن، فصل‌نامه مطالعات راهبردی و سیاست‌های عمومی، ۱۳۸۹، دوره ۱، شماره ۱.
۳. گاستون میالاره، ژان ویال، تاریخ جهانی آموزش و پرورش، جلد اول، ترجمه محمدرضا شجاع‌رضوی، ۱۳۷۱، آستان قدس، معاونت فرهنگی.
۴. منصوریان، یزدان، دانش‌نامه فارسی برنامه درسی، سواد اطلاعاتی، ۱۳۹۰.
۵. نیاز آذری، کیومرث، فراشناخت در فرایند یاددهی و یادگیری، فراشناختی اندیشه، ۱۳۸۲.





باغ مدرسه

دکتر فرشته هدایتی، دبیر پژوهش سرای دانش آموزی علامه طباطبایی تنکابن

دکتر اکبر مولایی، استاد دانشگاه فرهنگیان واحد بوشهر

دانش آموزان
♥ بهبود مهارت‌های اجتماعی با کار گروهی
♥ افزایش آگاهی دانش آموزان در مورد تغذیه و تمایل به مصرف محصولات تازه
♥ بهبود سواد عاطفی هیجانی
♥ ایجاد حس اجتماعی و

حیات مدرسه در سال ۱۹۹۵ در مدرسهٔ مارتین لوتر کینگ برکلی آغاز شد و در سایر جوامع نیز به تدریج مورد استقبال قرار گرفت. این برنامه در طول این سال‌ها درس‌های ارزشمندی دربارهٔ چگونگی رشد مواد غذایی به کودکان آموخته است. کلاس‌های درس سنتی، محیط‌های ساختگی یادگیری هستند که در آن‌ها الزامات رشد جسمی روانی کودکان در نظر گرفته نمی‌شود و آزادی و بازی، اکتشاف به کمک حواس و کسب تجربه کمتر ارائه می‌گردد.

یک باغ می‌تواند دروسی را که در کلاس درس آموخته می‌شود، تقویت نماید. علاوه بر این از طریق یک باغ، دانش آموز می‌تواند همچنین مسئولیت‌پذیری، خودکفایی، کار تیمی، فعالیت‌های داوطلبانه، و حفاظت از محیط زیست را یاد بگیرد (هولکور، ۲۰۱۰).

تحقیقات نشان می‌دهد که فعالیت در باغ مدرسه می‌تواند:
♥ ارتقای پیشرفت تحصیلی

باغ مدرسه روشی فوق‌العاده برای استفاده از حیات مدرسه به‌عنوان یک کلاس درس است؛ چرا که دانش آموزان را مجدداً با جهان طبیعت و منبع واقعی مواد غذایی‌شان پیوند می‌دهد. همچنین مفاهیم و مهارت‌های ارزشمند کشاورزی و باغبانی را به آنان می‌آموزد، که البته با دروسی مانند ریاضی، علوم، هنر، بهداشت و سلامت و تربیت‌بدنی ترکیب شده است.

باغ مدرسه یک ابزار عالی برای یادگیری علوم تجربی و آموزش تغذیه است. دانش آموزان می‌توانند از آنچه می‌کارند، در آینده استفاده کنند (وبگاه آموزش سبز، ۲۰۱۷).

برنامهٔ باغ مدرسه یا برنامهٔ پرورش مواد خوردنی در



نکاتی برای ایجاد باغ مدرسه

♥ طراحی باغ: قبل از

برنامه‌ریزی برای انجام دادن این کار، بهتر است درباره نوع باغ، اندازه باغ، آماده‌سازی خاک، نگهداری باغ، کاهش زباله و چگونگی استفاده از فضای باغ فکر کنیم.

برای مثال، اینکه می‌خواهید گیاه را مستقیم در خاک بکارید یا آن را در ظرف یا گلدانی بگذارید. همچنین می‌توانید با دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مشورت کنید.

♥ جلسه توجیهی سرمایه‌گذاری

برای ایجاد باغ مدرسه، تشریح مزایای باغ مدرسه برای دانش‌آموزان، مدرسه و جامعه، و جلب حمایت تأمین‌کنندگان مالی.



♥ موقعیتی را برای این کار انتخاب

کنید. برای این کار عواملی مانند امکان دسترسی دانش‌آموزان و معلمان به مکان مورد نظر، آب کافی، نور کافی، فضای کافی و خاک مناسب برای رشد گل‌ها و سبزیجات باید مهیا شوند.

مناسب محلی تهیه می‌کنید، بازخورد دانش‌آموزان درباره گیاهانی که شوق پرورش آن را دارند، نیز در نظر بگیرید.

♥ در مورد نهال و گیاه مورد نظر با توجه به شرایط گیاهان بومی تصمیم‌گیری کنید. در ضمن، هنگامی که فهرستی از گیاهان

♥ برای هر فصل پیش رو برنامه‌ریزی کنید.

♥ اگر می‌خواهید گیاه را مستقیماً در خاک بکارید، خاک را آماده کنید (نیوکومر، ۱۶، ۲۰).



مسئولیت‌پذیری

♥ القای قدردانی مادام‌العمر از جهان

طبیعی را به دنبال داشته باشد. باغ مدرسه، سبک‌های مختلف یادگیری را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. همچنین، موجب تعامل و تمرکز بیشتر دانش‌آموزانی است که ممکن است در کلاس درس مشکلات انضباطی داشته باشند. علاوه بر این‌ها حس زیبایی را به مدرسه و حس غرور را به دانش‌آموزان، معلمان و مدیران القا می‌کند (نیوکومر، ۱۶، ۲۰).



منابع

1. <http://www.greenhearted.org/school-gardens.html>.
2. <http://www.treehugger.com/green-food/a-defense-of-school-gardens-and-response-to-caitlin-flanagans-cultivating-failure-in-emthe-atlanticem.html>.
3. <https://www.fix.com/blog/start-garden-at-your-school/>

تجربه‌های زیسته مدیران

گزارشی از نشست مدیران مدارس شهرستان‌های استان تهران
در زمینه مدیریت بهینه مدارس

گزارش: اقدار محمدزاده صدیق / عکاس: غلامرضا بهرامی

موضوع محوری این شماره از مجله رشد مدیریت مدرسه، بهبود مدرسه است. در این مسیر، نشست‌های برگزار کردیم تا برخی از تجارب زیسته مدیران مدرسه‌ها در زمینه بهبود مدرسه را از طریق اصلاح فرایندها، و نه تزریق منابع جدید، واکاوی کنیم. این نشست با حضور دکتر حیدر تورانی، سردبیر و دکتر مرتضی مجدفر، عضو هیئت تحریریه مجله رشد مدیریت مدرسه و جمعی از مدیران موفق دوره‌های ابتدایی و متوسطه شاغل در اداره کل شهرستان‌های استان تهران و با شرکت و مساعدت حسین سنجری، معاون پژوهشی همین اداره کل، برگزار شد.

در آغاز نشست، دکتر تورانی از اهمیت برگزاری نشست‌های استانی با مخاطبان مجله در سراسر کشور سخن گفت و از افراد حاضر در جلسه خواست به نمایندگی از مدیران اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران، تجربه‌های خود را با مدیران مدارس دیگر در میان بگذارند. مجدفر نیز گفت: «به دنبال اخذ تجارب مدیران به منظور بهبود در مدرسه هستیم. از جمله حوزه‌های مورد بحث، مدیریت مدرسه، چشم‌اندازها و برنامه‌ریزی‌های مدرسه، حوزه آموزش، حوزه فرهنگی و ورزشی، ایجاد ارتباط با اولیا و جذب مشارکت‌های مردمی است و انتظار داریم دوستان در مورد بهبود در این حوزه‌ها تجربه‌های خود را با مدیران دیگر در میان بگذارند.»

در آموزش و پرورش، تغییرات اقلیمی و محیطی در مدارس مناطق مختلف احساس نمی‌شود و متأسفانه هیچ تفاوتی بین مدارس وجود ندارد. در واقع، در بافت سنتی فرهنگ، پوشش بچه‌ها، بافت اجتماعی و بافت جغرافیایی تفاوتی را شاهد نبوده‌ام؛ در حالی که با توجه به ویژگی‌های هر جامعه باید این تفاوت در ظاهر دانش‌آموزان و برنامه درسی مدارس دیده شود.

ساختار مرتفع آموزش و پرورش، مانعی بر سر راه تغییرات محیطی

علیرضا آقاخانی که مدیریت مدرسه‌ای را در منطقه فشافویه تهران بر عهده دارد و سی‌امین سال خدمت خود را می‌گذراند، گفت: «حدود صد هزار مدرسه در سطح کشور و صد هزار مدیر با توانمندی‌های مختلف داریم. من سالیان گذشته این فرصت را داشتم که از مدارس چند استان بازدید کنم. متأسفانه باید بگویم به خاطر ساختار مدیریتی خاص





● اولیا، بهترین حامی مدرسه

سلطانی با بیان اینکه در گذشته می‌گفتند اولیا اصلاً از مدرسه حمایت نمی‌کنند، ادامه می‌دهد: «اولیا بهترین حامی معلمان و مدرسه هستند. بنابراین، ما از ظرفیت آن‌ها برای تغییر مسیر این مدرسه که ایستا بود، استفاده کردیم. در بیشتر جلسه‌ها یک یا دو نفر از اولیا حضور داشتند و در جریان کار قرار می‌گرفتند و شاهد بودند که جلسات مدرسه به غفلت و شوخی نمی‌گذرد. آن‌ها نظر سایر اولیا را که برداشت‌های غلط از جلسه‌های مدرسه داشتند و پیش‌تر گمان می‌کردند که صرفاً برای صرف میوه و دورهمی است، تغییر می‌دادند. به این ترتیب، از اعضای انجمن و اولیا در کارها بسیار استفاده کردم.»

● بازی با دانش‌آموزان

سلطانی در ادامه می‌گوید: «دانش‌آموزان ما به دلیل اینکه کم‌سن هستند، به ارتباطات عاطفی قوی نیاز دارند. من گاهی در زنگ تفریح می‌رفتم و با آن‌ها بازی می‌کردم تا ارتباط بین دانش‌آموزان، مدرسه و اولیا بیشتر و صمیمی‌تر شود. با این کارها روابط ما از حالت سکون خارج شد و هم‌اکنون، ارتباطات عاطفی خوبی بین همه ما برقرار است. همکاران به دانش‌آموز احترام می‌گذارند و این برای ما بسیار ارزشمند است.»

● افزایش سطح ارتباطات عاطفی

زهرا سلطانی ارزش، مدیر یک مدرسه دوره اول ابتدایی در شهرستان ری است. او ۹ سال سابقه کار دارد و دو سال است که محل خدمتش تغییر کرده است. سلطانی می‌گوید: «در این دو سال تلاش کرده‌ام که مدرسه‌ام را از رکود خارج و اعتماد اولیا را جلب کنم.»

او شاداب‌سازی دانش‌آموزان و افزایش سطح ارتباطات عاطفی اولیا، دانش‌آموزان و همکاران را که در گذشته حالت ایستا پیدا کرده بود، دلیلی بر موفقیت خود می‌داند. سلطانی با بیان اینکه در ابتدا همکاران با تغییر مخالف بوده‌اند، می‌گوید: «با جلساتی که برگزار کردم، تأکیدهایی که بر لزوم ارتقای آگاهی همکاران و اینکه نباید همانند اولیا رفتار کنند، داشتیم آهسته، آهسته تغییراتی در همکاران ایجاد کردم. لازمه این تغییرات آموزش‌های پایه‌ای و اساسی بود و به همین دلیل، حتی در زنگ‌های تفریح نظر می‌گرفتم و از همکاران می‌خواستم تا در برخورد با دانش‌آموزان از آموزش‌های توصیفی بهره گیرند. در روزهای پایانی سال با حضور در کلاس‌ها از دانش‌آموزان، آزمون می‌گرفتم تا نتیجه فعالیت‌های صورت گرفته و بازخورد آن‌ها را بگیرم.»



● توانمندسازی و ارتقای همکاران

سارا رحمان‌زاده، ۱۸ سال سابقه خدمت دارد و هم‌اکنون مدیر یک دبیرستان دوره متوسطه اول است. دبیرستان تحت مدیریت او به لحاظ آموزشی و پرورشی رتبه اول استان را کسب کرده است. او توانمندسازی و ارتقای دبیران را از جمله دلایل بهبود در مدرسه می‌داند. رحمان‌زاده توضیح می‌دهد: «با شناسایی مدارس نمونه و تیزهوشان در منطقه، درس‌پژوهی را در مدرسه و با مشارکت سه مدرسه اجرا کردیم.» او با بیان اینکه از مهم‌ترین ویژگی‌های یک مدیر، توانایی ایجاد روابط انسانی قوی در مدرسه است، می‌گوید: «اجرای درس‌پژوهی نتایج خوبی به همراه داشت؛ به‌طوری که دبیران با روش‌های تدریس یکدیگر آشنا شدند.»

رحمان‌زاده بهره‌مندی مدیر از سعه صدر را اصلی‌ترین عامل در طی طریق بهبود مدارس می‌داند و می‌گوید: «سعه صدر در برابر رفتار و پرخاشگری اولیا، رفتار دانش‌آموزان و خیلی از رفتارهای همکاران، ناحیه و منطقه لازم است.» او ادامه می‌دهد: «برخی از مدیران فکر می‌کنند که نقش مدیر فقط دستور دادن و اعمال مدیریت با روش دیکتاتوری است؛ درحالی که اگر همکاران ببینند که مدیر خودش پای کار است، سبب موفقیت در کارها خواهد شد. مدیر باید پایه‌ای همکارها هم بر کارها نظارت داشته باشد و هم در بطن کارها باشد. وقتی معاون و معلم ببینند که مدیر خودش کار انجام می‌دهد، آن‌ها نیز همکاری لازم را در همه زمینه‌ها خواهند داشت.»



● ارتباطات خوب و مؤثر انسانی

فاطمه حجازی‌بخش، مدیر دبستانی در منطقه روستایی شهرستان ری است. او ۳۰ سال سابقه کار دارد و تمام مدت خدمتش را در یک مدرسه گذرانده است.

حجازی‌بخش ارتباط مؤثر و خوب مدیر مدرسه با همکاران، دانش‌آموزان و محله را مهم‌ترین مسیر و ابزار برای بهبود در مدرسه می‌داند. او در این باره می‌گوید: «همواره توانایی‌های همکارها، محله و دانش‌آموزان را در ابتدای سال بررسی می‌کنم. توانایی‌های محله و خانواده را نیز می‌دانم و براساس آن برنامه‌ریزی می‌کنم.» حجازی‌بخش می‌گوید: «دلیل اینکه در جشنواره‌های مختلف رتبه اول کسب کرده‌ایم، وجود همکاران خوب و اعتماد خانواده‌ها به ما بوده است.»



فعال سازی نمازخانه، کتابخانه و آزمایشگاه

عادل ساعدی با ۲۸ سال سابقه کار، مدیریت مدرسه‌ای با ۵۲۰ دانش آموز را در فضایی کوچک با تراکم ۴۲ نفر در هر کلاس در منطقه چهاردانگه برعهده دارد. او می‌گوید: «مدرسه پرچالشی را به من سپرده بودند که چالش‌های آن اولیا و دانش آموزان بودند. برخی از همکاران این مدرسه را نوعی تبعیذگاه می‌دانستند! اولین اقدام من برای بازسازی ساختار مدرسه، فعال سازی نمازخانه و کتابخانه و آزمایشگاه بود.»

ساعدی توضیح می‌دهد: «این کار را به کمک اولیا انجام دادم. به ایشان اعلام عمومی کردم که به کمکشان نیاز دارم تا این سه فضا را برای دانش آموزان آماده کنم. سپس از همکارها خواستم که طبق برنامه‌ریزی، هر هفته یک نفر برنامه‌های درسی مرتبط را در یکی از این سه فضا برگزار کند. از امکانات موجود استفاده کردیم. تا پایان سال در این کار موفق بودیم و تا امروز این سه فضا را برای همکاران و دانش آموزان قابل استفاده کرده‌ایم. ایجاد فرهنگ نماز در مدرسه با اعلام اینکه نماز اجباری در مدرسه نداریم و کاملاً اختیاری است، صورت گرفت. به این ترتیب، هر روز به نمازخوان‌های ما اضافه شد. مشارکت مالی اولیا را جذب کردیم. دانش آموزانی که در حفظ نظافت مدرسه کوشا هستند، تشویق می‌شوند. همچنین از توانایی و ظرفیت معلم‌ها در بازسازی مدرسه بهره بردیم. برای نمونه، معلم ورزش مدرسه که تخصص جوشکاری دارد، در این زمینه نیازهای مدرسه را برطرف کرد.»

دوستی با دانش آموزان

نرگس اکبری مدیر یک متوسطه دوره اول در منطقه کهریزک است. او که ۲۸ سال سابقه خدمت دارد، معتقد است که دانش آموزان دوره اول متوسطه نه ترس بچه‌های دوره ابتدایی و نه درک دانش آموزان دوره متوسطه دوم را دارند. بنابراین، در متوسطه اول مسئولیت‌ها سخت‌تر و آگاهی دادن به بچه‌ها برای اینکه بتوانند آسیب‌هایی را که در جامعه وجود دارد مدیریت کنند، دشوارتر است. او می‌گوید: «شعار ما این است که بچه‌هایمان را ببینیم و بچه‌ها بفهمند که مورد مشاهده و نظارت ما قرار می‌گیرند و اینکه با آن‌ها دوست و صمیمی هستیم و نگاه ما به دانش آموزان از بالا به پایین نیست.» اکبری ادامه می‌دهد: «من با اولیا خواهر و دوست هستم و با هم چالش‌های بچه‌ها را به‌طور صمیمی و رودررو بررسی و برایشان چاره‌اندیشی می‌کنیم. با این کار، حتی بچه‌هایی که در تکلم مشکل داشتند و یا دچار خودکم‌بینی بودند و معضلات خودشان را داشتند، حتی در درس سخت، نمره‌های متوسط به بالا کسب کردند.»

تجربه موفق در مدرسه یک فرایند است

سعیده بهروز ۲۴ سال سابقه خدمت دارد. او که مدیر یک مدرسه ابتدایی در کهریزک تهران است، می‌گوید: «تجربه موفق در هر مدرسه در چارچوب یک فرایند صورت می‌گیرد. اگر رهبری آموزشی به خوبی تعریف شود، سبب موفقیت در این زمینه خواهد شد. یکی از هنرهای مدیر این است که بتواند معلم را از بی‌انگیزگی خارج کند. لازمه این کار نیز شناخت معلم و آشنایی با ظرفیت‌های اوست. برخی از معضلات مدرسه ما این است که معلم دیده نمی‌شود. من نیز در مدرسه ابتدا ظرفیت‌ها و توانایی‌های معلم‌ها را شناختم و چیدمان کردم. سپس با توجه به ظرفیت‌های درونی ایشان از آن‌ها کار خواستم. در کنار این، وقتی معلم خوب کار کند، رابطه او با دانش آموز تقویت می‌شود و تعامل وی با والدین تحقق می‌یابد.» بهروز اقدام بعدی خود را ایجاد اعتماد در اولیا می‌داند و می‌گوید: «تعامل و بهره‌مندی از ظرفیت‌های نیروی انسانی در مدرسه حرف اول را می‌زند و من با بهره‌گیری از این دو عامل ۸۰ درصد برنامه‌های خود را براساس سند ملی تحول تحقق بخشیدم.»



بهره‌برداری مناسب از سرمایه‌های اجتماعی در اختیار

معصومه عبداللہی با ۲۳ سال سابقه کار، مدیر مدرسه اول و دوم متوسطه در منطقه روستایی چهاردانگه است. او آماده‌سازی دانش‌آموزان برای فعالیت‌های اجتماعی را از جمله مهم‌ترین اهداف مدارس می‌داند. عبداللہی در این باره توضیح می‌دهد: «لازم است منابع انسانی در اختیار مدرسه به خوبی به سرمایه اجتماعی مفید برای جامعه تبدیل شوند. بنابراین، باید به اصول آموزش و تغییرات کیفی در مدرسه توجه کرد». او می‌گوید: «تشکیل انجمن اولیا و مربیان و برگزاری جلسه‌ها هر سه ماه یکبار در مجامع عمومی از جمله اقداماتی است که فعالیت‌های جاری و آتی مدرسه را براساس آن برنامه‌ریزی می‌کنیم».

همچنین با اشاره به بافت اجتماعی مدرسه تحت مدیریتش توضیح می‌دهد: «دانش‌آموزان ما چند گروه متفاوت‌اند؛ به‌طوری که هم از نظر ملیت فرق می‌کنند و هم از نظر دوره تحصیلی. بنابراین، نیازهای مختلف و متفاوتی دارند. من با بهره‌مندی از تجربه‌های همکاران درباره نحوه برخورد با دانش‌آموزان و برقراری ارتباط با اولیایشان اقدام کردم. شورای دانش‌آموزی را فعال کردم و در نتیجه، اکنون دانش‌آموزان به‌طور فعال در نظرخواهی‌های مدرسه شرکت می‌کنند». او درباره شیوه تعاملش با اولیا می‌گوید: «در این باره کلاس‌های آموزش خانواده را فعال کردم». عبداللہی بهره‌گیری از شیوه‌هایی برای کنترل نیروی انسانی در مدرسه را مردود می‌داند و می‌گوید: «به جای آن از سیستم پایش بهره بردم و خودکنترلی توسط دانش‌آموز صورت گرفت».

عبداللہی، نظارت در مدرسه با هدف اصلاح و نه مچ‌گیری را مفید ارزیابی می‌کند و می‌گوید: «در مدرسه سعی بر این است که هیچ‌گاه به رخ کشیدن نباشد. ارزیابی ما بیشتر در این جهت است که به دنبال یادگیری از یکدیگر و توانمند کردن نیروهای خودمان باشیم».

بهره‌مندی از توانمندی‌های اولیا دانش‌آموزان

مرضیه رفیعی مدیر یک مدرسه متوسطه اول و دوم در شهرستان ری است. او که ۲۷ سال سابقه خدمت دارد، معتقد است که کلیشه‌ای عمل کردن باعث سلب اعتماد و انگیزه همکاران خواهد شد. رفیعی مشارکت و مداخله همکاران در امور مدرسه را سبب بهبود کارها می‌داند و می‌گوید: «چیدمان برنامه‌ها در مدرسه ما با مداخله و مشارکت مستقیم همکاران است. بنابراین راهکارها را خودشان می‌دهند و بچه‌ها را نیز همراه می‌کنند».

او می‌گوید: «ما مناسبت‌های ملی و مذهبی را از ابتدای سال مشخص می‌کنیم؛ هر همکار مسئولیت یک مناسبت ملی مذهبی را برعهده می‌گیرد و یک برنامه جامع و کامل با شناسایی چگونگی اجرای آن را عملی می‌کند. پس از شناسایی چالش‌های مدرسه، دانش‌آموزان گروه‌بندی می‌شوند و چالش‌های مدرسه را در اختیارشان می‌گذاریم. گروه پژوهش روی چالش‌ها کار می‌کند. نظرات جمع‌بندی می‌شوند و نتیجه نهایی به دست می‌آید».

در ادامه می‌گوید: «از توانمندی‌های اولیا و دانش‌آموزان به خوبی استفاده می‌شود؛ از توانایی و سطح سواد اولیا به منظور برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای همکاران، دانش‌آموزان و سایر اولیا استفاده می‌کنیم. برای مثال، کلاس تولید محتوای الکترونیک را در مدرسه یکی از دانش‌آموزان به همکاران آموزش داد. مبحث مهارت‌های زندگی توسط یکی از اولیا به سایر اولیا آموزش داده شد و این باعث جذابیت بیشتر این کارگاه شده بود».

مشارکت و همدلی اولیا دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه

لیلا گیلک مدیر یک دبیرستان دولتی در ناحیه یک شهرستان ری معتقد است که اجرای هر طرحی در مدرسه با توجه به بافت فرهنگی، جغرافیایی و اجتماعی آن مدرسه متفاوت است. او می‌گوید: «طرحی که در مدرسه من نمود بسیاری داشت، نشست اولیا با فرزندانشان با نیروهای اجرایی و معلمان بود. این طرح کلاس به کلاس و چهره به چهره برگزار شد. بر این اساس، محورهای ارزشیابی مستمر را به اولیا نشان دادم و اینکه چگونه ارزیابی خواهند شد. نیازهای مالی مدرسه را به‌طور شفاف توضیح دادم و با این کارها شاهد مشارکت داوطلبانه اولیا بودم».

گیلک توضیح می‌دهد: «جلسه‌های کلی چندان مؤثر نیستند اما جلسه‌های کوچک و چهره به چهره مؤثرند».

او همچنین به بهره‌مندی از برخی استادان در جلسه‌های شورای دبیران اشاره می‌کند: «این اقدام سبب ارتقای معلمان شد. درست است که دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان برگزار می‌شود اما این اقدام نیز بسیار مؤثر بود و سبب رشد معلمان شد». گیلک می‌گوید: «مدرسه ما مدرسه شاد و تمیزی است و خود بچه‌ها آن را نگهداری می‌کنند و برای مثال، این‌گونه نیست که هر سال مدرسه را رنگ کنیم. خود بچه‌ها، آموزش شهروندی دیده‌اند و در حفظ پاکیزگی مدرسه کوشا هستند».



تهدیدی که به فرصت تبدیل شد

اعظم باقرنژاد با ۲۱ سال سابقه خدمت، مدیریت هنرستانی در منطقه فشافویه را برعهده دارد. باقرنژاد ضمن بیان اینکه روال کار در هنرستان با دبیرستان متفاوت است، می‌گوید: «منطقه ما به لحاظ بعد مسافت خیلی دور است و از لحاظ امکانات در حد مناطق بسیار محروم است و شاید دانش‌آموزان حتی امکانات اولیه را هم نداشته باشند.»

او با اشاره به اینکه در هنرستان آن‌ها ۵ رشته وجود دارد، می‌گوید: «روزی که من وارد این مدرسه شدم، بزرگ‌ترین چالش ما این بود که رشته گرافیک به دلیل هزینه بسیار در حال توقف بود. سال اول به دلیل عدم شناخت نتوانستم کاری انجام دهم اما در سال دوم با علم به اینکه اگر این رشته متوقف شود برای منطقه، هنرستان و خود من خوب نیست، با تشکیل اتاق فکر با همکاران رشته گرافیک، به دنبال ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، معلم‌ها و هنرآموزها بودیم تا کار را از کلاس خود بیرون بکشند. به این شیوه، دیوارهای مدرسه را در اختیارشان گذاشتیم و گفتیم که یکی از کارهای شما به‌عنوان کارورزی، اجرای طرح بزرگی بر روی دیوارهاست. این طرح‌ها هر سال اجرا شد و اکنون تمام دیوارهای مدرسه کار بچه‌هاست که روی آن‌ها کتیبه، نقاشی منظم، مدرن، سنتی، کاهگل و غیره انجام داده‌اند و هم‌اکنون در کلاس‌ها این کار را انجام می‌دهیم. هر سال کلاس‌های بچه‌های گرافیک را تغییر می‌دهم تا کلاس‌های جدید را فضا سازی کنند. به همین شیوه، چند کلاس و دیوار مدرسه مزین به نقوش و آثار هنری بچه‌ها شده است. مزیت اجرای این طرح در هفته مشاغل نمود یافت و دیگر نیازی به صحبت کردن ما درباره توانایی بچه‌ها نبود. در و دیوار مدرسه خود نمودی از اقدامات و کارهای صورت گرفته توسط هنرجویان رشته گرافیک بود. اکنون خدا را شاکریم که تعداد انگشت‌شمار دانش‌آموزان رشته گرافیک به ۲۴ نفر رسیده است و دیگر کارگاه‌های ما ظرفیت بیشتر از این را ندارد. همین کار را برای سایر رشته‌ها هم انجام دادیم. دانش‌آموزان رشته خیاطی به نوعی دیگر با دوختن لباس‌ها و فروش آن‌ها به مزون‌ها فعالیت کردند. من در این زمینه‌ها به دانش‌آموزان و همکارانم افتخار می‌کنم.»



برنامه‌ریزی، آغاز راه بهبود مستمر

علی اکبر پیرزاد مدیر مدرسه‌ای در محله دولت‌آباد شهرستان ری برنامه‌ریزی را نخستین مسئله در جهت بهبود مستمر در مدرسه می‌داند. او می‌گوید: «ما در پایان هر سال جلسه‌هایی را برای سال تحصیلی آینده برگزار می‌کنیم و برنامه‌ریزی‌های لازم را انجام می‌دهیم. با برنامه‌ریزی نقاط مثبت و منفی کارهایمان را پیش می‌بریم و برای جذب مشارکت اولیا برای تأمین مالی برنامه‌ریزی می‌کنیم. همچنین برنامه‌ریزی آموزشی مناسبی نیز انجام می‌دهیم.» پیرزاد بهره‌مندی از توانمندی‌های اولیا را در امور مدرسه از دیگر اقدامات صورت گرفته می‌داند و می‌گوید: «کمک‌های اولیا به مدرسه ما نه فقط کمک‌های مادی و مالی بلکه بر اساس تخصص و توانایی‌هایشان است؛ به‌طوری که مثلاً ترده کشی دور مدرسه به دلیل کوتاه بودن دیوارها را که هزینه‌ای بالغ بر ۱۵ میلیون تومان داشت، با مشارکت اولیا، جذب خیر و تنها با پرداخت ۱۰ درصد هزینه به کارگر انجام دادیم.» او به ایجاد فضای کارگاهی در مدرسه، کلاس‌بندی‌ها در تابستان و ایجاد فضای سبز مدرسه به‌عنوان دیگر اقدامات مشارکتی انجام شده در مدرسه اشاره می‌کند و توضیح می‌دهد: «برای پرورش گل و گیاه و فضای سبز مدرسه، کارگاهی را به کمک شهرداری منطقه در پشت مدرسه که فضایی خالی بود، در اختیار گرفتیم. تکمیل کتابخانه و جعبه ابزار کار معلم را اقدام دیگری بود که باید با مشارکت اولیا و مربیان و دانش‌آموزان انجام شد.» پیرزاد می‌گوید: «آزمایشگاه‌مان را نیز کامل کردیم و کتابخانه مدرسه را به کتاب‌های مناسب از جمله کتب کمک‌آموزشی مورد تأیید مجهز نمودیم.»



رفاقت و صمیمیت با دانش‌آموزان

نادر قنبری مدیر مدرسه دوره متوسطه در منطقه کهریزک تهران است. او ۲۴ سال سابقه خدمت دارد. قنبری از جمله اقداماتی را که با هدف بهبود در مدرسه‌شان انجام شده است، برنامه‌ریزی برای ارتقای سطح تحصیلی دانش‌آموزان برمی‌شمرد و توضیح می‌دهد: «بدین منظور از ظرفیت‌ها و توانایی‌های دبیرانمان که جزء بهترین‌ها هستند، استفاده کردیم.»

او می‌گوید: «نظر به اینکه در منطقه کهریزک بچه‌ها به دلایل مالی توانایی حضور در کلاس‌های تقویتی آموزشگاهی را ندارند، این کلاس‌ها را به صورت رایگان و در مدرسه برگزار کردیم. بچه‌هایی که قوی‌تر بودند، برای موفقیت در آزمون ورودی دانشگاه و دانش‌آموزان ضعیف‌تر برای موفقیت در آزمون پایان سال تقویت شدند.»

قنبری بهره‌مندی از خیرین را دیگر اقدام صورت گرفته به منظور ارتقای سطح علمی دانش‌آموزان مدرسه می‌داند. او در بخشی دیگر از صحبت‌های خود به اهمیت رفاقت در موفقیت تلاش خود اشاره می‌کند و می‌گوید: «بهره‌مندی از رفاقت و روابط عمومی خوب توسط مدیر سبب موفقیت او خواهد شد. در غیر این صورت، او حتی در به‌کارگیری دبیر نیز موفق نخواهد بود.» قنبری بهره‌گیری از رفاقت را به‌ویژه در امور پرورشی مؤثر می‌داند و توضیح می‌دهد: «من زنگ‌های ورزش با دانش‌آموزان والیبال بازی می‌کنم و با آن‌ها ارتباط قوی دارم. به سبب همین ارتباط، برخی از دانش‌آموزان که به مصرف مواد مخدر گل روی آورده بودند، از من مشاوره می‌خواستند و مشکل خود را با من در میان می‌گذاشتند. بنابراین، هرچه ارتباط قوی‌تر باشد، دانش‌آموز احساس راحتی بیشتری می‌کند و مسائل و مشکلاتش را در مدرسه مطرح می‌کند.»



اخطار و اختیار

ناهید پاک‌آیین، مدیر بازنشسته، تهران

مسئولی گذرش بر مدرسه‌ای فتاد و به دفتر مدیر نزول اجلال فرمود و مدیر را فراخواند و بر او سیل سؤالات مبدول داشت که چگونه مدیری هستی و مشی و روش چیست چگونه است و چگونه مدرسه را مدیریت می‌نمایی.

مدیر پریشان احوال راه صدق برگزید و چنین پاسخ داد:
الا ایهاالمسئول گرام،

آنچه انجام می‌دهم اجرای فرمان بالادستی‌ها در سازمان است و جز آن نکنم که اطلاعات سازمان از قواعد ابتدایی مدیریت است و این حکم باقی است و فنایی بر آن نمی‌رود. مسئول پرسید: و این اطاعت چگونه است؟

مدیر گفت: چون سازمان امر نماید که چنین کنید، همان کنم و چون فرمان آید که چنان نکنید پس آن نکنم! مسئول گفت: پس خلاقیت در کجای کار است؟

مدیر پاسخ داد: خلاقیت بی‌اختیار محال است و من بر این امر تجربه‌ای دارم رنج‌آور.

مسئول با تعجب پرسید: بازگو کنید آن تجربه را تا بدانیم و با خبر شویم از رنجتان.

مدیر گفت: روزگاری مرا خلاقیت‌هایی بود که آن‌ها را به‌کار بستم و نتایج ظریف و توفیقاتی نیز عاید گشت، لیک هزینه‌هایی در برداشت که چون سازمان باخبر گردید، اخطار آمد و سلب اختیار نمود از آن خلاقیت‌ها و توبیخی در پرونده نگاشت و مرا مستلزم بر اطاعت امر نمود. پس چون اختیار از کف رفت، دست از خلاقیت برداشتم و خلاقیت‌هایم را با خلیات سازمان هماهنگ نمودم و هر چه خلق کنند، ارائه دهم و مطیع باشم و مرید.

مسئول گفت: حال اگر تو را اختیار بازدهند، بر روش سابق

خود بازخواهی گشت؟

مدیر گفت: آری چنان خواهم شد، خلاق و خلیق.

مسئول چون حرف مدیر متین یافت، گزارشی مرقوم داشته، دستور داد تا اختیار بر مدیر برگردانند تا او خلق نماید اما افسوس که به سبب املای ضعیف، اختیار با «طا» نگاشت و «یا» بینداخت و خلق با «غین» نوشت و نقطه نگاشت.

پس مدیر مدرسه را اخطار دادند و خلع نمودند.



ماهیت هوش توفیق طلبی

از هوش تعاریف بسیاری شده است که در همه آن‌ها تعبیر «توانایی فردی در سازگاری با محیط» و «یادگیری» مورد تأکید قرار دارد، اما استرنبرگ معتقد است که تعریف هوش توفیق طلبی ابعادی فراتر از سازه هوش عمومی را در برمی گیرد و به فضای زندگی واقعی، به ویژه در موقعیت سازمانی، نزدیک تر است. براساس تعریف، هوش توفیق طلبی عبارت است از توانایی رسیدن به اهداف فردی و سازمانی با توجه به زمینه های اجتماعی- فرهنگی موجود و بهره برداری از نقاط قوت و اصلاح یا جبران نقاط ضعف، برای سازگاری، شکل دهی و انتخاب محیط و موقعیت ها، از طریق مجموعه توانایی های تحلیلی، خلاق و عملی. در ادامه، برای معرفی بیشتر هوش توفیق طلبی مدیران مدارس، ابعاد این تعریف تشریح می شود.

هوش توفیق طلبی مدیر

طاهره سامخانیان، مدیر بازنشسته، تهران

توانایی سازگاری، شکل دهی و انتخاب محیط و موقعیت ها

نظریه هوش توفیق طلبی میان انطباق، شکل گیری و انتخاب تمایز قائل می شود. مدیرانی که هوش توفیق طلبی بالایی دارند، تحولات محیطی را به عنوان بحران و نگرانی در نظر نمی گیرند بلکه کاملاً آماده اند که خود را برای انطباق با محیط تغییر دهند. البته بخشی از هوش توفیق طلبی، تصمیم گیری درباره این مسئله است که چه چیزی و چگونه باید تغییر کند یا تغییر داده شود. در این زمینه، توجه به انعطاف پذیری در پذیرش تغییر، و آمادگی برای کسب دانش و مهارت های ضروری شرایط

دارند، تلاش می کنند نقاط قوت و ضعف خود و مدرسه را شناسایی کنند و برای مدرسه در چارچوب قوت ها و ضعف ها یک الگوی توانایی بهبود طراحی کنند. این مدیران می دانند که صرفاً یک روش برای موفقیت وجود ندارد؛ بنابراین قادرند هر مسئله مدرسه را از ابعاد و دریچه های مختلف بررسی کنند. مدیران توفیق طلب خوب درک می کنند که قالبی از پیش تعیین شده برای مواجهه با مسائل مدرسه وجود ندارد، بلکه هر مسئله یک مورد منحصربه فرد است. پذیرش نقاط ضعف و تأکید بر نقاط قوت مدرسه و بهره برداری از آن مهم ترین شاخص مدیران توفیق طلب محسوب می شود.

توانایی رسیدن به اهداف فردی و سازمانی با توجه به زمینه های اجتماعی- فرهنگی مدرسه

در نظریه هوش توفیق طلبی این مهم نیست که مدیران در چه جنبه هایی توانایی ذهنی بیشتری دارند و یا اینکه چه هدفی را انتخاب کرده اند بلکه فراتر از آن، به این امر تأکید می شود که مدیران در عمل چه کارهایی برای دستیابی به اهداف مدرسه انجام داده اند. مدیرانی که هوش توفیق طلبی بالایی دارند، معمولاً سعی می کنند در هر مرحله هدف مشخص و قابل درکی برای مدرسه تعریف کنند، این هدف را با مجموعه فعالیت های مدرسه هماهنگ سازند و عملاً منابع موجود را برای وصول به این هدف بسیج نمایند.

توانایی بهره برداری از نقاط قوت و اصلاح یا جبران نقاط ضعف

مطابق نظریه هوش توفیق طلبی، مدیرانی که عملاً تمایل به موفقیت

مدیران باهوش نادان!

برخی از مدیران براساس آزمون‌های هوشی باهوش و خلاق اند اما براساس شاخص‌های هوش توفیق‌طلبی، نادان ارزیابی می‌شوند. مطابق نظریه استرنبرگ، مشخصه‌های مدیرانی باهوش اما نادان، عبارت‌اند از:

خوش‌بینی غیرواقعی نسبت به عملکرد فردی: این مدیران معتقدند که باهوش‌اند و هر کاری را به نحو احسن انجام می‌دهند آن‌ها به‌طور واضح به الهامات خود اعتقاد دارند و معتقدند روش زیرکانه‌ای که معمولاً در پیش می‌گیرند، باعث شده است که اشتباه نکنند.

خودمحوری: بیشتر مدیران باهوش تا حد زیادی در زندگی بابت دستاوردهای هوشی خود پاداش گرفته‌اند و منافع دیگران را فراموش کرده‌اند. آن‌ها هر کاری را که شروع می‌کنند، تصور می‌کنند همه دنیا بر مدار آن می‌چرخد و خود را نیز در آن عرصه شکست‌ناپذیر می‌دانند. به همین سبب، خیلی زود در مواجهه با واقعیت‌ها، احساس شکست می‌کنند.

حس علم مطلق: مدیران باهوش همیشه فکر می‌کنند که از خیلی چیزها باخبرند. آن‌ها وقتی با مشکلی روبه‌رو می‌شوند، تصور می‌کنند که راه‌حل آن را هم می‌دانند و در همه کارها مهارت دارند. معمولاً این مدیران اشتباهات جبران‌ناپذیری مرتکب می‌شوند.

حس قدرت مطلق: بیشتر مدیران باهوش خود را در موقعیتی می‌بینند که قدرت بسیار زیادی دارند. آن‌ها گاهی محدودیت‌های قدرت خود را نمی‌بینند و به عملیاتی دست می‌زنند که فکر می‌کنند قدرت انجام دادن آن را دارند. اتخاذ تصمیم‌های غیرواقع‌بینانه و ایجاد دردسرهای مداوم برای مدرسه، پیامدهای چنین نگرشی است.

حس آسیب‌ناپذیری: بعضی از مدیران فکر می‌کنند آسیب‌ناپذیرند؛ به هر کاری دست می‌زنند و گمان می‌کنند می‌توانند آن را انجام دهند. آن‌ها معتقدند که باهوش هستند و می‌توانند هر کاری را انجام دهند. در عین حال، از احتمال تنبیه برای خطاهایشان مبرا هستند.

یادگیری هوش توفیق‌طلبی و بهبود مدرسه

طرح بهبود مدرسه بدون حضور و نقش‌آفرینی مدیرانی که از هوش توفیق‌طلبی و بهبودگرایانه برخوردار باشند، طرح مؤثری نخواهد بود. به همین سبب، تمرکز بر توسعه این توانایی در مدیران، برای تحقق اهداف بهبود مدرسه بسیار حیاتی است. برخلاف دیدگاه‌های ایستا از هوش، هوش توفیق‌طلبی نوعی ایجاد مهارت است و لذا قابلیت یادگیری دارد و باید آموخته شود. یادگیری توفیق‌طلبی مهم‌ترین شاخصه مدیرانی است که تمایل دارند وارد طرح بهبود مدرسه شوند. در هنگام گزینش و تربیت رهبران و مدیران مدارس و برای موفقیت آن‌ها در محیط بسیار پیچیده مدرسه، باید بیشتر بر یادگیری هوش توفیق‌طلبی تأکید شود. هرگز فراموش نکنید که آنچه در دنیا مطرح است، نه هوش به تنهایی، بلکه هوش توفیق‌طلبی است که مجموعه‌ای متعادل از مهارت‌های تفکر تحلیلی، خلاق و عملی است. هوش توفیق‌طلبی مدیران مدارس را می‌توان با آموزش ارتقا داد.

جدید و نوظهور، اجتناب‌ناپذیر است. یک رهبر آموزشی، باهوش توفیق‌طلبی، باید بتواند توانایی‌اش را در سازگاری و انطباق با محیط و موقعیت‌های مختلف نشان دهد. البته سازگاری منفعلانه به تنهایی کافی نیست و سازگاری باید با شکل‌دهی متعادل شود. در فرایند شکل‌دهی، مدیر مدرسه تلاش می‌کند پیشگامانه در جهت‌دهی تغییرات محیطی سهیم شود. مدیران توفیق‌طلب در هر زمینه‌ای، صرفاً سازش‌کار نیستند بلکه شکل‌دهنده نیز هستند، آن‌ها می‌دانند که نمی‌توانند همه چیز را تغییر دهند اما اگر بخواهند، می‌توانند بر محیط اثر بگذارند. صرف تلاش مستمر برای سازگاری و اثرگذاری هر چند محدود بر تحولات محیطی، به جای منتقد بی‌عمل و منفعل بودن، از مهم‌ترین جلوه‌های بروز هوش توفیق‌طلبی است.

توانایی توسعه تفکر تحلیلی، تفکر خلاق و تفکر عملی

براساس این شاخص، صرف داشتن توانایی تحلیل و خلاقیت، که معمولاً مورد علاقه هوش عمومی است، برای موفقیت در زندگی سازمانی واقعی کافی نیست بلکه افراد باید بتوانند این توانایی‌ها را بررسی و ایجاد کنند و از آن‌ها بهره ببرند. این دیدگاه شرط لازم برای اجرای پروژه‌های بهبود در مدارس محسوب می‌شود. یک پروژه بهبود معمولاً شامل شناخت ماهیت مشکل، تعریف ماهیت مشکل، انتخاب راهبرد (استراتژی) برای حل مشکل و کنترل راه‌حل و سپس ارزیابی راه‌حل بعد از حل مشکل است. کل این فرایند نیازمند تفکر تحلیلی، خلاق و عملی است. تسلط بر مؤلفه‌های دانش‌طلبی، رمزگذاری انتخابی و عملکردی، توانایی‌های ذاتی افراد نیستند. بلکه از طریق تمرین و ممارست هوشمندانه، برای بهبود خردمندانه مسائل مدرسه حاصل می‌شوند. مدیران مدارس برای ارائه ایده‌های بهبود به مهارت خلاقانه نیاز دارند؛ در حالی که برای ارزیابی این ایده‌ها به مهارت تحلیلی و برای کاربست ایده‌ها و متقاعدسازی دیگران در زمینه ارزش این ایده‌ها به مهارت عملی نیازمندند.

منابع

1. Sternberg, R.J. (1985) Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence, Cambridge University Press
2. Sternberg, R.J. and Lubart, T.I. (1995)

- Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity, Free Press
3. Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., Ferrari, M. and Clinkenbeard, P. (1999) A triarchic analysis of an aptitude treatment interaction Eur. J. Psychol. Assess. 15, 1-11

4. Sternberg, R.J., Torff, B. and Grigorenko, E.L. (1998) Teaching for successful intelligence raises school achievement Phi Delta Kappa 79, 667-669
5. Sternberg, R.J. (1997) Successful Intelligence, Plume

از مدیریت آموزشی تا مدیریت آموزشگاهی

گفت‌وگو با دکتر ناصر شیربگی
دانشیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان

دکتر علی خلخالی



زنده‌یاد دکتر افشاری، دکتر سلیمی، دکتر شریف خلیفه‌سلطانی و آقایان دکتر سیادت، رجائی‌پور و نصرافهانی تلمذ کردم. اینان همگی از فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های برتر بودند و دوره تحصیلی پرباری را در رشته مدیریت آموزشی ایجاد کرده بودند. در این بین، زنده‌یاد دکتر قربانعلی سلیمی که استاد راهنمای بنده نیز بودند، فهمی دقیق و کامل از رشته مدیریت آموزشی داشتند. تجارب و شخصیت علمی ایشان سبب شد در آزمون دکترای اعزام به خارج شرکت کنم و بعد از استعفا از آموزش و پرورش و پذیرش پژوهانه (بورس تحصیلی) از دانشگاه کردستان، دکترای مدیریت آموزشی را در دانشگاه پنجاب کشور هند بخوانم. به نظر می‌رسد من هم همانند

شد. من که از کودکی سرکلاس‌های پدرم می‌رفتم، به تدریج به معلمی، تدریس و ارزشیابی علاقه پیدا کردم. پس از اتمام دوره راهنمایی، با گذراندن آزمون به دانشسرای تربیت معلم رفتم و با علاقه فراوان دوره تحصیلی چهارساله را در آنجا تمام کردم. یادم هست در سال چهارم دبیرستان درسی داشتیم به نام «مدیریت آموزشی» و در امتحان نهایی از این درس نمره ۲۰ گرفتم. همان نمره، بنیان انتخاب رشته علوم تربیتی با گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی را در من ایجاد کرد. از گرداندن امور مدرسه با تکیه بر صمیمیت و روابط انسانی خوشم می‌آمد. سپس در دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، در دانشگاه اصفهان در خدمت استادان

● برای شروع بحث، لطفاً درباره فرایند و انگیزه‌های ارتباط «دکتر ناصر شیربگی» با «رشته مدیریت آموزشی» قدری توضیح دهید.

ضمن تشکر از دست‌اندرکاران نشریه برای دعوت از این جانب، خیلی خوشحالم که توانستم دقایقی در فضای مجله‌ای ارزشمند و تأثیرگذار باشم. مجله‌ای از سلسله نشریات رشد، که از دوران دبیرستان با آن‌ها آشنایی دارم. ما خانواده‌ای فرهنگی هستیم و پدر و عمویم دانش‌آموخته دانشسرای تربیت معلم عشایری شیراز و چند تن دیگر از اعضای خانواده هم معلم بودند. پدرم آموزگاری بسیار علاقه‌مند و فداکار بود و با ادامه تحصیل دبیر ادبیات فارسی، مدیر مدرسه و کارشناس اداره آموزش و پرورش

پیشکسوتان حوزه مدیریت آموزشی در خارج و داخل کشور، به تعبیری نخست کارورز (practitioner) و شاغل در آموزش و پرورش و مدارس بوده‌ام و بیشتر پست‌ها و سمت‌های آموزشی و اداری را در مدرسه تجربه کرده‌ام. این گونه شد که با رشته مدیریت آموزشی عجین شدم.

● تجربه زیسته جناب عالی برای هم‌زیستی با رشته مدیریت آموزشی یقیناً برای خوانندگان جالب توجه خواهد بود. به ویژه، با تأکید شما به وجه ضروری کارورزی (proctionery) دانش‌آموختگان رشته، پرسش بعدی را از زاویه مسئولیت‌های رشته مطرح می‌کنم. به نظر شما، آیا رشته مدیریت آموزشی در ایران از جنبه نظری و عملی توانسته است مسئولیت‌های خود را در قبال سیستم آموزش و پرورش انجام بدهد؟ و فارغ‌التحصیلان را برای ایفای نقش مدیریت، از سطح مدرسه‌ای تا سطح سیاست‌گذاری کلان نظام آموزشی توانمند سازد؟

به نظر من این کار انجام نشده است. استادان مدیریت آموزشی و دست‌اندرکارانی که نقش سیاست‌گذار برای این رشته دارند، از لحاظ نظری با تحولات این رشته هماهنگ نبوده‌اند. انجمن‌های ضعیف و منفعلی تشکیل شده است که کاستی‌های زیادی دارند. میان محققان و صاحب‌نظران این رشته ناهماهنگی‌های نظری و روش‌شناختی وجود دارد. نبود درک متقابل از مفهوم مدیریت آموزشی نیز باعث شکاف‌های عمیقی در فهم موضوعات این رشته بین استادان دانشگاه شده است.

فضای نظری رشته باعث شده تا این رشته در ایران در همان حال و هوای دوران نهضت نظریه در مدیریت آموزشی بماند. از لحاظ عملی نیز مدیریت آموزشی در ایران نتوانسته است نقش مهمی در آموزش و پرورش داشته باشد. از دلایل اصلی این امر نیز شرایط انتخاب و انتصاب مدیران آموزشی و رؤسای آموزش و پرورش است. در این زمینه ملاک‌های حرفه‌ای برای انتصاب مدیران مدارس کمتر لحاظ می‌شود. متأسفانه

گاهی اوقات نیز مشاهده می‌شود کسانی به مدیریت مدارس گمارده می‌شوند که توانایی یا علاقه‌ای به تدریس ندارند و در سال‌های آخر خدمت برای دریافت مقرری بیشتر هنگام بازنشستگی، به این پست روی آورده‌اند. در مجموع، مسیر و استانداردهای حرفه‌ای مشخصی برای مدیران مدارس وجود ندارد و به زبان ساده، مدیریت مدرسه، حرفه‌ای مشخص و مستقل نیست و مسیر شغلی تعریف شده‌ای ندارد. همه این‌ها نشان‌دهنده ناکارآمدی رشته مدیریت آموزشی در تأثیرگذاری بر فرایندهای

مسیر و استانداردهای حرفه‌ای مشخصی برای مدیران مدارس وجود ندارد مدیریت مدرسه، حرفه‌ای مشخص و مستقل نیست و مسیر شغلی تعریف شده‌ای ندارد

و کارورزی مؤثر، و کم‌توجهی به مباحث رهبری مدرسه از نقاط ضعف اصلی برنامه‌های درسی است. در دوره دکترای هم اکثر فارغ‌التحصیلان امیدوارند در دانشگاه استاد شوند و آن‌هایی هم که معلم‌اند، به دانشگاه فرهنگیان منتقل شوند. جالب است گاهی افرادی از دوره دکتری فارغ‌التحصیل می‌شوند که حتی تجربه یک ساعت تدریس یا کار در مدرسه ندارند. این رخدادها نشان می‌دهد که انتظارات و سیاست‌های جامع و مشخصی برای فارغ‌التحصیلان این رشته در پیوند با اداره سیستم‌های آموزشی وجود ندارد. در هر دانشگاهی بی‌ارتباط با واقعیت‌های نظام آموزشی، دروس و سرفصل‌های خاصی تدریس می‌شود. با وجود زیر نظام‌های متعددی در حوزه آموزش عالی تعداد فارغ‌التحصیلان مدیریت آموزشی نیز با نیاز موجود در جامعه و آموزش و پرورش هماهنگی ندارد و باعث کیفیت پایین فارغ‌التحصیلان در حوزه دانش و عمل شده است.

● اتفاقاً در جلسه اخیر که از طریق انجمن مدیریت آموزشی ایران در خدمت جناب دکتر خنیفر، ریاست دانشگاه فرهنگیان، بودیم، من هم همین دغدغه جناب عالی مبنی بر حیاتی بودن نقش مدیران مدارس در تداوم تربیت معلم، را مجدداً خدمت ایشان مطرح کردم. ایشان ابراز کردند ما قصد داریم رشته کارشناسی مدیریت آموزشی را در دانشگاه فرهنگیان تأسیس کنیم و من عرض کردم که آیا فکر نمی‌کنید جای رشته «مدیریت مدرسه» در ایران به طور جدی خالی تر است. مثلاً دانشگاه فرهنگیان می‌تواند مجری یک دوره کارشناسی ارشد مدیریت مدرسه ویژه معلمان علاقه‌مند و داوطلب به مدیریت در مدارس شود؟ با توجه به تجربه مشترکی که بیان شد از یک سو، و از سوی دیگر تجربه جناب عالی در مدیر مسئولی و سردبیری یکی از دو فصلنامه ایرانی، که به طور تخصصی عنوان مدیریت مدرسه را در نام خود دارند و همراه با فصلنامه ما، رشد مدیریت مدرسه، اهداف مشترکی را دنبال

نظام آموزش و پرورش کشور است. در بحث تربیت نیروی انسانی متخصص برای اداره مدارس نیز اقدام قابل توجهی صورت نگرفته است. ما چند سال قبل در پردیس پسرانه دانشگاه فرهنگیان سنجش نشستی با دکتر مهرمحمدی، سرپرست وقت دانشگاه فرهنگیان، داشتیم. من به ایشان عرض کردم که جناب عالی تلاش می‌کنید مجموعه عظیمی از معلمان تربیت شوند اما به این قضیه توجه کافی نشده است که گاهی اوقات این فارغ‌التحصیلان در مدارس تحت رهبری چه کسانی می‌خواهند مأموریت‌های آموزشی را انجام دهند و اهداف دانشگاه فرهنگیان را جامه عمل بپوشانند و با چه نوع مدیرانی تعامل خواهند کرد. هرچند ایشان در پاسخ بر اهمیت تربیت مدیران مدارس تأکید کرد، اما عملاً اتفاق خاصی نیفتاد. در سطح آموزش عالی، سرفصل دروس تعریف شده رشته مدیریت آموزشی در کلیه دوره‌های تحصیلی کاربرد چندانی در مدارس ندارد. فقدان برنامه‌های عملی

می‌کنند، به نظر شما خلأ رشته تخصصی «مدیریت مدرسه» چقدر در مجموعه آموزش عالی ایران احساس می‌شود؟

ایجاد رشته‌ای مستقل با عنوان مدیریت مدرسه در ایران، ایده خوبی است و از دو وجه نیز لازم است به این ایده توجه شود: نخست اینکه تحولات جهانی در حوزه مدیریت آموزشی به تمرکز بر بحث «رهبری» به جای «مدیریت» گرایش دارند. دوم، به نظرم تمرکز شدید بر بحث سازمان مدرسه، نباید منجر به نادیده گرفتن مدیریت ادارات آموزش و پرورش شود. تربیت کارشناسان، معاونت‌ها و رؤسای آموزش و پرورش نیز از اهمیت خاصی برخوردار است؛ آن هم به این دلیل که در نظام‌های متمرکزی مانند ایران هر چقدر هم مدیران توانمند و متعهدی در مدارس داشته باشیم، آن‌ها در اجرای برنامه‌های خود و تعامل با کارشناسان و معاونت‌ها و رؤسای اداراتی که به اندازه کافی برای هدایت، پشتیبانی یا سیاست‌گذاری مدارس نوین آماده نشده‌اند، با مشکل عدم درک متقابل روبه‌رو خواهند بود. البته ممکن است چنین تصور شود که در بحث مسیر شغلی، اگر معلمان خوبی تربیت شوند، آن‌ها خود به خود در طول زمان در مسیر توسعه حرفه‌ای به معاون مدیر مدرسه، و سپس کارشناس آموزش در ادارات و در نهایت، معاون و رئیس اداره آموزش و پرورش و مدیرکل و ... ارتقاء خواهند یافت ولی شواهد نشان داده که این مسیر شغلی برای همه معلمان مهیا نیست. ضمناً بر اساس تجربه، مشخص شده است که هر معلم موفق لزوماً مدیر یا رهبر آموزشی اثربخشی نخواهد بود. امیدوارم پیشنهاد من و جناب عالی به رؤسای دانشگاه فرهنگیان وضعیت مدیریت مدارس را بهبود ببخشد. ضمناً در بلندمدت نیازمند بازنگری در عنوان و محتوای رشته نیز خواهیم بود. یک حالت دوگانه هم می‌توان تصور کرد که رشته مدیریت مدرسه خاص تربیت مدیران مدارس، و رشته رهبری و سیاست‌گذاری آموزشی هم ویژه تربیت افرادی چون رؤسای ادارات آموزش و پرورش باشد.

● فکر می‌کنم برای خوانندگان جالب باشد که به تجربه و وضعیت تربیت مدیران مدارس، انجمن‌های مدیریت مدارس و ... در سطح جهانی نیز اشاره شود.

در سطح جهان، انجمن‌های خوبی در حوزه مدیریت مدرسه به‌ویژه در یک دهه گذشته شکل گرفته است. برخی از انجمن‌های مدیریت مدارس، دانشگاهی هستند و اعضای آن‌ها را بیشتر استادان دانشگاه تشکیل

هیچ برنامه تربیت مدیر مدرسه‌ای بدون حمایت دانشگاه‌های خوب، کیفیت لازم را نخواهد داشت

است. در این زمینه کارهای ارزشمندی نیز انجام شده است؛ برای مثال می‌توان به تشکیل ائتلاف بین ایالتی صدور گواهی رهبری مدرسه (ISLLC) در آمریکا اشاره کرد که موجب شکل‌گیری استانداردهایی برای تربیت حرفه‌ای مدیران مدارس شده است. تأسیس کالج ملی رهبری در انگلستان نیز همین هدف را دنبال می‌کند. نکته مهمی که باید بدان توجه کرد، اهمیت پیوند نظریه و عمل در دانش مدیریت مدرسه است. درسی که از تجارب بین‌المللی می‌توانیم بگیریم این است که هیچ برنامه تربیت مدیر مدرسه‌ای بدون حمایت دانشگاه‌های خوب، کیفیت لازم را نخواهد داشت، در عین حال، دانشگاه‌ها هم بدون توجه به واقعیت‌های نظام‌های آموزش عمومی، قادر به تربیت مدیران آموزشی مؤثر نخواهند بود. در این زمینه در ایران نیز هم‌فکری و همکاری بین وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری اساسی است.

شما به نشریه مدیریت مدرسه هم اشاره فرمودید که بنده فعلاً سردبیری آن را به عهده دارم. پیشنهاد اولیه ما برای عنوان این مجله «رهبری و مدیریت مدرسه» بود که از طرف کمیسیون نظارت بر نشریات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با عنوان «مدیریت مدرسه» موافقت شد. این فصلنامه تا حد زیادی توانسته است محتوای لازم برای معرفی حرفه‌ای مدیریت مدرسه را تولید کند. امیدوارم مدیران مدارس و خوانندگان فصلنامه وزین «رشد مدیریت مدرسه» هم مقاله‌های مندرج در این فصلنامه را با نگرش انتقادی مطالعه کنند و در صورت لزوم به مسئولان فصلنامه و نویسندگان مقالات، بازخورد دهند.

● من هم در پایان به علاقه‌مندان فعالیت نظری در حوزه مدیریت آموزشی و مدیریت مدرسه پیشنهاد می‌کنم که آثار تألیفی و ترجمه‌ای حضرت عالی را که دریچه‌های تازه‌ای به روی خواننده می‌گشایند، مطالعه کنند. همچنین، به سهم خود از فرصتی که برای این گفت‌وگو عنایت فرمودید، سپاسگزارم.

می‌دهند، اما انجمن‌های دیگری هستند که بیشتر مدیران مدارس و کارورزان آموزش و پرورش را در بر می‌گیرند. به نظرم بررسی تجارب همه این‌ها یا حتی یکی از این انجمن‌ها در فضای این گفت‌وگو نمی‌گنجد و می‌توانیم آن‌شالله در گفت‌وگوهای بعدی تجارب هر یک از انجمن‌های مشهور در حوزه مدیریت مدرسه را به‌صورت خاص معرفی کنیم. کتاب‌هایی هم در این زمینه وجود دارد در آن‌ها تجارب مدیران مدارس در کشورهای مختلف دنیا بررسی شده است. من اخیراً کتابی با عنوان «یک دهه پژوهش درباره مدیران مدارس: مطالعات موردی از ۲۴ کشور» را ترجمه کرده‌ام که مطالعه تطبیقی خوبی در خصوص وضعیت مدیران مدارس در سراسر جهان ارائه می‌کند.

در یک جمع‌بندی، می‌توان گفت اگر چه پیشینه تربیت مدیران مدارس در غرب به بیش از یک قرن می‌رسد در دو دهه گذشته آگاهی گسترده‌ای در زمینه اهمیت و ضرورت آماده‌سازی مدیران مدارس در سطح بین‌المللی، به‌ویژه در کشورهای انگلیسی زبان، ایجاد شده



سهم مدیر در رشد حرفه‌ای معلمان

لیلا سوادکوهی

لازمه موفقیت تلاش‌های صورت گرفته در زمینه تحول آموزش و پرورش، رشد حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. از این رو، بحث و گفت‌وگو درباره کیفیت مدارس اثربخش هر چه بیشتر متوجه رشد حرفه‌ای معلمان بوده است. در این مسیر، مدیر مدرسه از مهم‌ترین عناصر تأثیرگذار و هدایت‌کننده برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان به حساب می‌آید. در واقع، بعد از توافق معلمان و مدیران، شالوده برنامه رشد حرفه‌ای شکل می‌گیرد و هر یک از معلمان آماده اجرای فعالیت‌های رشد حرفه‌ای و تکمیل فعالیت‌های توافق شده می‌شود.

از این رو ما در مجله رشد مدیریت مدرسه با هدف به اشتراک‌گذاری تجارب و درس‌آموخته‌های مدیران مدارس از برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان به سراغ مدیرانی رفتیم که گام‌های مؤثری در اجرای این برنامه‌ها برداشته‌اند. این مدیران شایسته با شناسایی موانع رشد حرفه‌ای معلمان، به از میان برداشتن آن‌ها در مدرسه خود اقدام کرده و در گفت‌وگو با مجله پیشنهادهای کاربردی و ارزشمند خود را ارائه داده‌اند. خلاصه‌ای از گفت‌وگوی ما با این مدیران با تجربه را در ادامه می‌خوانید.



نیلوفر مؤمنی، با ۲۸ سال تجربه
مدیر مدرسه هیئت امنایی شهید
باهنر، شهر کرد

ارائه الگویی برای رشد حرفه‌ای معلمان

به منظور رشد حرفه‌ای معلمان فعالیت‌های زیر را انجام داده‌ایم:

- برگزاری کارگاه‌های آموزشی ویژه معلمان، با حضور استادان مجرب و سرآمد
- برگزاری گروه‌های درسی معلمان، به منظور تبادل اطلاعات و تجربه‌های معلمان با یکدیگر
- نظارت بر فعالیت‌های آموزشی معلمان با رویکرد بالینی در کلاس‌های درس، به منظور توانمندسازی معلمان، با کمک معلمان علاقه‌مند و معاونان آموزشی (مثلاً معلم فیزیک در کلاس همکار خود متوجه شد که زیاده‌گویی‌اش روش خوبی نیست

و همکارش چقدر شسته و رفته به بچه‌ها درس می‌دهد و گيجشان نمی‌کند)

- برگزاری جلسه معلمان با اولیا به صورت همگانی. در اینجا اولیا می‌توانند در طول یک روز با همه معلمان فرزند خود تعامل مؤثر داشته باشند.
- برقراری رابطه دوستانه و عاطفی توأم با احترام با معلمان، دانش‌آموزان و اولیای مدرسه.

پیشنهاد می‌کنم الگویی برای رشد حرفه‌ای معلمان تعیین و پارامترهایی تعریف شوند تا بدانیملاک معلم رشد یافته حرفه‌ای از نظر جامعه فرهنگی کشور چیست و می‌خواهیم از کجا به کجا برسیم.



رقیه بابایی
با ۲۶ سال تجربه
مدیر مدرسه نمونه الزهرا (س)، زنجان

ساعات تدریس را کاهش دهیم!

اولین اقدام ما برای توانمندسازی معلمان این بود که جلسات شورای دبیران را به کارگاه‌های آموزشی تبدیل کردیم. مدرسان این کارگاه نیز دبیران محترم آموزشگاه هستند. همکارانم در زمینه اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی و پژوهش‌روایتی، فعالیت‌های متمرثمری را در مدرسه دنبال می‌کنند و یافته‌های پژوهشی خود را در جلسات شورای دبیران و در سایت مدرسه به اشتراک می‌گذارند. روش دیگری که در مدرسه‌مان پیاده می‌کنیم، استفاده از روش مربیگری همتاست که دبیران با هماهنگی قبلی، از تدریس دبیران هم‌رشته خود در کلاس درس بهره‌مند می‌شوند و بعد از

کلاس درس، به صورت دوستانه روش‌ها و فرایند تدریس و یادگیری دانش‌آموزان را تجزیه و تحلیل می‌کنند. چون این کار در فضای دوستانه و کاملاً داوطلبانه انجام می‌شود، معلمان از نقد دلخور نمی‌شوند.

همچنین، برای ترویج رشد حرفه‌ای معلمان با دانش‌آموزان، اولیا و کارکنان ارتباط متمرثمری برقرار می‌کنم. در مسیر رشد حرفه‌ای معلمان، حجم زیاد کتاب‌های درسی یک مانع محسوب می‌شود. اگر ساعت تدریس کاهش یابد و ساعت تحقیق و مطالعه برای معلمان وجود داشته باشد، شاید بتوانند با انگیزه بیشتری در فعالیت‌های پژوهشی و تأثیرگذار مشارکت فعال داشته باشند.



عصمت السادات مجابی
با ۲۸ سال تجربه
مدیر مدرسه رضی‌الوالدین، قزوین

چگونه از مقاومت معلمان بکاهیم

رشد حرفه‌ای معلمان در گرو وجود فرایندهای طرح‌ریزی شده و مستمر برای عمق دادن به میزان آگاهی و مهارت‌های معلمان است. من به عنوان مدیر همیشه انگیزه دارم و به روز هستم. گسترش روابط انسانی در مدرسه از اولویت‌های من است. از هنر رهبری آموزشی بیشتر از مدیریت آموزشی استفاده می‌کنم و همکارانم را در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت می‌دهم.

مقاومت معلمان در برابر تغییر و برنامه‌های رشد حرفه‌ای به این خاطر است که آنان آموزش ندیده‌اند و از ناشناخته‌ها می‌ترسند. اگر آموزش مؤثری

داشته باشیم و برنامه‌های انگیزشی را تقویت و نظام‌های پرداختی را اصلاح کنیم، مقاومت معلمان هم کاهش می‌یابد. ما با برگزاری صحیح برنامه‌هایی چون شورای دبیران، انجمن اولیا و مربیان، نشست سرگروه‌های درسی و کارگاه‌های آموزشی، می‌کوشیم فرصت‌های تعامل بین معلمان و تبادل تجربه بین آنان را افزایش دهیم. بازدیدهای تخصصی، اجرای درس‌پژوهی و اقدام‌پژوهی، همکاری با سایر مراکز آموزشی و تقویت دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات معلمان نیز از جمله برنامه‌هایی هستند که به افزایش توانمندی معلمان در مدرسه ما کمک بسیاری کرده‌اند.



مهرناز ضمامی املشی
مدیر دبیرستان تهذیب، ناحیه ۳ کرج

هنر در دیدن رازهای نهان است!

معلمان برای رفع مشکلات آموزشی و مسائل اخلاقی و رفتاری، در توانمندسازی آنان مؤثر خواهد بود. ما در مدرسه‌مان تلاش کردیم ندیده را ببینیم. دیدن آنچه همگان می‌بینند، هنر نیست، هنر در دیدن رازهای نهان است. ما با مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، توجه به شایسته‌سالاری و احترام به عقاید، ایجاد رقابت سالم بین معلمان، توجه به تفاوت‌های فردی معلمان، اعتماد و جانب‌داری آگاهانه، صمیمیت و ارتباط عاطفی با معلمان و پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری در مقابل برنامه‌هایی که ارائه می‌دهیم، موفق شدیم پیوند مستحکمی با معلمان برقرار کنیم و همراهی آنان را در برنامه‌های رشد حرفه‌ای جلب کنیم.

دخترک دانش‌آموزی که در دنیای پرهیاهوی نوجوانی نقاشی را بر خواندن محفوظات ترجیح می‌دهد، یا دانش‌آموز زیرکی که ترجیح می‌دهد ساعت‌ها خود را درگیر معادلات ریاضی کند، ولی از کلاس هنر فراری است، برای گذشتن از این دنیای پر پیچ‌وخم نیازمند راهبرانی آگاه هستند که با تدبیر خود به یاری آنان بشتابند. امروزه انتظار همگان در نظام آموزشی، بهبود کیفیت آموزش است. تحقق این انتظارات مستلزم وجود معلمانی با صلاحیت، با انگیزه بالا، آگاه و ماهر، به‌عنوان مهم‌ترین عناصر نظام آموزشی، است. توجه ویژه در مرحله استخدام معلمان، ایجاد بسترهای مناسب دانش‌افزایی دبیران در طول خدمت آموزشی و اختصاص مرکز مشاوره ویژه



دکتر فوزیه سبزیان، با ۳۰ سال تجربه
مدیر مدرسه شهید صدوقی، تهران

به یادگیری الکترونیکی روی آوریم

با معلمان مشورت می‌کنم. در شورای معلمان نیز از معلمانی که مورد رضایت بچه‌ها هستند، دعوت می‌کنم تجربه‌های خود را با همکارانشان به اشتراک بگذارند. از آنجا که نوک پیکان رشد حرفه‌ای معلمان به بچه‌ها بر می‌گردد، تغییر معلمان در جهت افزایش توانمندی و کیفیت تدریس، تغییر دانش‌آموزان را به دنبال خواهد داشت. باید متناسب با پیشرفت جهان رو به بهبود باشیم و تغییر کنیم. حضرت علی (ع) می‌فرمایند: کسی که دیروز و امروزش برابر باشد، متضرر است.

رشد حرفه‌ای معلمان در گرو تغییر در جهت نزدیک شدن به استانداردهای موردنظر معلمی است. ما در مدرسه خود، با روش‌های دوستانه، معلمان را در مسیری قرار می‌دهیم که به فناوری‌های روز مجهز شوند و به سمت یادگیری الکترونیکی سوق پیدا کنند. همچنین، آدرس سایت مدرسه را در ورودی مدرسه زده‌ایم. همه اطلاع‌رسانی‌ها را هم به صورت اینترنتی و مجازی انجام می‌دهیم. من همواره در تصمیم‌گیری‌های مدرسه



محمود خرمی شاد، با ۳۲ سال تجربه
مدیر مدرسه نمونه امام صادق تهران

دو بال پرواز معلم کدام‌ها هستند؟

معلمان را افزایش خواهد داد. از جمله برنامه‌های مدرسه ما به‌منظور بالابردن مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، تشکیل گروه‌های علمی و کمیته‌های تخصصی متشکل از دبیران هم‌رشته است که فرصت خوبی برای تبادل تجربه‌ها و افزایش معلومات شغلی دبیران فراهم می‌کند. همچنین با برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دعوت از استادان مجرب، آخرین دستاوردهای علمی را به معلمان انتقال می‌دهیم. هم‌اکنون نیز تصمیم داریم با برنامه‌ریزی مدون، تجربه‌های مدرسه‌مان را با سایر مدرسه‌های منطقه به اشتراک بگذاریم.

معمولاً معلمان با سابقه در مقابل تغییر مقاومت می‌کنند، اما اگر مدیر به ایجاد تغییر و تحول در مدرسه اعتقاد داشته باشد، با برنامه‌ریزی صحیح از روش‌های اثرگذار استفاده کند و به کار احاطه داشته باشد، می‌تواند معلمان را رشد دهد و با جریان تحول همراه کند. دو بال پرواز معلم و کسب مهارت‌های حرفه‌ای، مرکز آموزش ضمن خدمت و گروه‌های آموزشی هستند. اما هم‌اکنون به جهت کمبود امکانات و منابع مالی این دو مرکز آن‌طور که باید، اثرگذار نیستند. ارتقای کیفی این دو مرکز، رشد

بودن زمان حذف نکنید. افت انرژی، یکی از اصلی‌ترین دلایل برای اختلال در تدریس است.

● قدم سوم: مقاومت را افزایش دهید.



بخشی از افزایش مقاومت بدن و بهبود عملکرد بدن با تغذیه مناسب امکان‌پذیر است اما بخشی دیگر، باید با ورزش منظم تأمین شود. زمان‌بندی برای ورزش هم مهم است و نباید به ورزش در روزهای تعطیل یا روزهای پایانی هفته محدود شود. به این موارد توجه کنید:

● **در سه نوبت:** هر روز حداقل دو نوبت ورزش کنید. ورزش صبحگاهی و شبانه‌گاهی، از همه مهم‌تر است. به این دلیل که اولی، بدن را برای شروع فعالیت آماده می‌کند و دومی، خستگی روز کاری را از تن به در می‌آورد. اگر در بین روز، هنگامی که مدرسه هستید هم چند حرکت ورزشی انجام دهید، دیگر نورعلی نور است.

● **ورزش‌های استقامتی:** از آنجا که ممکن است ساعات‌های زیادی از روز را ایستاده یا نشسته بگذرانید، ماهیچه‌ها و استخوان‌هایتان در معرض آسیب قرار دارند. بنابراین، با انجام دادن ورزش‌های استقامتی، باید توان عضله‌ها و استخوان‌ها را افزایش دهید.

● **ورزش‌های اصلاحی:** در طول روز دقت کنید. بسیاری از کارها را به شکل تکراری و برای مدتی انجام می‌دهید؛ برای مثال، نوشتن روی تخته‌سیاه یا وایت‌برد، استفاده از قلم، تصحیح کردن برگه و بی حرکت ماندن گردن و دست‌ها؛ هر کدام از این حرکات، به بخش‌هایی از بدن فشار وارد می‌کند. با انجام دادن حرکات‌های اصلاحی باید فشار و استرس روی این نقطه‌ها را از بین ببرید.

● **ورزش‌های آرام‌تنی:** معلمی، کار سختی است. والدین تحمل یک یا دو

فرزند خودشان را هم ندارند اما شما هر روز حداقل با بیست دانش‌آموز که احتمالاً بیست رفتار و کردار مختلف دارند، در ارتباط هستید. بنابراین، روان شما به آرامش و بازسازی نیاز دارد. از ورزش‌های آرام‌تنی برای رفع تنش‌های ذهنی- جسمی کمک بگیرید.

● قدم چهارم: تحرک داشته باشید.



گاهی ساعت‌ها سر پا می‌ایستید و درس می‌دهید یا ساعت‌ها می‌نشینید و کاری مرتبط با آموزش بچه‌ها انجام می‌دهید، وضعیت اول شاید کمی هم به تحرک بدنی شما کمک کند اما وضعیت دوم قطعاً مانع تحرک بدنی است. نداشتن تحرک بدنی، مشکلاتی مانند اضافه‌وزن، تحلیل رفتن ماهیچه‌ها و افسردگی را به دنبال دارد. از سوی دیگر، تحرک بدنی تکراری به قصد انجام دادن کاری مشخص هم، نتیجه خوبی نخواهد داشت. بنابراین، سعی کنید با کمک گرفتن از ورزش‌های مناسب، حتی در ساعات‌های تفریح در مدرسه یا حتی در کلاس درس، زمانی که بچه‌ها در حال امتحان دادن هستند، امکان حرکت بدنی درست را برای ماهیچه‌ها فراهم کنید.

● قدم پنجم: بخوابید.



هر فرد بالغی، روزانه حداقل به ۷ تا ۸ ساعت خواب آرام و عمیق نیاز دارد؛

بنابراین، از خوابتان نزنید. ضمن اینکه خواب عمیق و کافی و خوب، علاوه بر رفع خستگی، روی ترشح هورمون‌ها نیز تأثیر به‌سزایی داشت و باعث جلوگیری از بروز بسیاری از اختلال‌ها، از جسمی تا روانی می‌شود.

● قدم ششم: مغز را استراحت دهید و فعال کنید.



شاید عجیب به نظر برسد که چطور هم می‌توان به مغز استراحت داد و هم آن را فعال کرد، اما می‌شود! برای این کار ساعات‌هایی را برای مطالعه آزاد در نظر بگیرید. در این ساعات‌ها حتماً از همه کارها فارغ شوید و فقط کتاب بخوانید؛ کتاب غیردرسی. علاوه بر این، می‌توانید از حل جدول (انواع جدول از جدول کلمات متقاطع تا سودوکو) برای ورزش و آرامش فکر کمک بگیرید. سعی کنید در ساعات‌هایی که تدریس نمی‌کنید، کمتر حرف بزنید و بیشتر به آرامش جسم و روان خود کمک کنید.

● قدم هفتم: گاهی اوقات فقط برای خودتان باشید.



مسئولیت‌های مدرسه از یک سو، کارها و مسئولیت‌های منزل از سوی دیگر؛ طبیعی است که بین این دو مسیر ناپدید شوید! اما افراد می‌توانند



● قدم نهم: مجهز باشید.



شاید انگشت‌شمار باشند کلاس‌های درسی که هنوز آموزگار در آن‌ها خاک گچ می‌خورد و با گچ و تخته‌سیاه سروکار دارد. دیگر کمتر کلاس درسی است که به میز و صندلی راحت و خوب برای معلم دسترسی نداشته باشد. در معرض هر کدام از این کمبودها که قرار دارید، تجهیزات مربوط به آن‌ها را خودتان همراه ببرید:

● **ماسک و دستکش:** برای نوشتن روی تخته‌سیاه یا در صورت حساسیت به بوی رنگ و ماژیک وایت‌برد؛

● **صندلی کوچک:** اگر صندلی مناسبی در کلاس نیست، صندلی تاشوی کوچکی را همراه خود ببرید تا در صورت لزوم از آن استفاده کنید.

● **چراغ مطالعه:** اگر نور کلاس کم است، به این وسیله مجهز باشید.

● **بطری آب معدنی:** برای رفع خستگی و نوشیدن آب کافی، حتماً یک بطری حاوی آب، خاک شیر یا شربت تخم‌شربتی درست کنید و همراه داشته باشید. در طول کلاس می‌توانید از این نوشیدنی استفاده کنید.

علاوه بر موفقیت در کار، ذهن و جسمی آرام و آماده داشته باشند و ساعت‌هایی را به خودشان اختصاص دهند. این ساعت‌ها از خواب و استراحت، تا مطالعه کتاب و بیرون رفتن، حتی به تنهایی، و هر کار مورد علاقه دیگری را شامل می‌شود. سعی کنید در طول هفته یا اگر برنامه‌ریزی خوبی داشته باشید، هر روز، این خلوت را داشته باشید. برای مثال، کافی است راه مدرسه تا منزل را بدون همراهی دیگران طی کنید.

● قدم هشتم: کمک بگیرید.



اگر در هر جایی از مسیر زندگی، اعم از تدریس یا مسئولیت‌های منزل و ... دچار استرس شدید و نتوانستید برنامه‌ریزی درستی داشته باشید، حتماً از کسی کمک بگیرید. با جسم و ذهن کلافه و خسته نمی‌توانید آموزگار، مادر یا پدر، دوست و همکار یا به‌طور کلی فردی سالم از نظر جسمی و روانی باشید.

● اگر نمی‌توانید ...

به ذهن سپردن مطالب گاهی کار سختی است؛ به‌ویژه اگر مسئولیت‌های کاری یا فکری زیادی داشته باشید. بنابراین، بهترین راهکار، نوشتن این مطالب است. کارها را براساس اولویت بنویسید و بعد از انجام دادن هر کدام، روی آن خط بکشید. این کار به‌لحاظ روانی به شما احساس «تخلیه شدن» فکری و جسمی می‌دهد و در نتیجه، آرامش بیشتری کسب می‌کنید.

در هنگام خوانده شدن
قرآن و اجرای مراسم
قرآن خوانی توسط
دانش آموزان حال
و هوای آنان بسیار
معنوی و آرام بخش
است

اجرا داریم. حتی در روزهای بارانی نیز در سالن سرپوشیده مدرسه این مراسم اجرا می شود. در روزهای شنبه آیه هایی از قرآن توسط حافظ قرآن مدرسه با صوت زیبا خوانده می شود و بقیه با او تکرار می کنند. در روز چهارشنبه آیه الکرسی با صوت پخش می شود و دانش آموزان آن را تکرار می کنند. بعد از دو ماه، دانش آموزان همه کلاس ها برای اجرای برنامه به نوبت مسئولیت اجرا را بر عهده می گیرند. حفظ و ارائه قرآن برای آن ها جذابیت دارد. همکاران بعد از چند ماه اذعان داشتند که شما عامل حفظ دعای عهد شدید و ما با تکرار دائمی توانستیم آن را حفظ کنیم و بدون کتاب بخوانیم. طبق مشاهداتی هم که داشتیم، متوجه شدم در هنگام خوانده شدن قرآن و اجرای مراسم قرآن خوانی توسط دانش آموزان حال و هوای آنان بسیار معنوی و آرام بخش است و از بهمن ماه تا آخر سال خودشان بدون حضور معلم در صف، برنامه را به صورت منظم اجرا می کنند و من و همکارانم فقط ناظر بر اجرای آن هستیم. خانواده ها نیز طبق عادت در حیاط می ایستند و تا آخر برنامه همراه فرزندان شان هستند و به رضایت آنان اقرار دارند.

نتیجه

قرآن کریم به طور کلی بر دل و جان مخاطب تأثیر بسیاری دارد و آن را به خود جذب می کند و تحت تأثیر قرار می دهد. هر اندازه پاکی نفس و درون شدت گیرد، تأثیر آن فزونی می یابد. بدیهی است کودک نفس و دلی پاک تر دارد و فطرت و سرشت او پیوسته پاک است. رضایت و شادابی و حس آرامش در دانش آموزان مشاهده می شود.

پی نوشت

۱. مجلسی، محمدباقر، بحار الانوار، ج ۱، ص ۲۲۲.



مهر قرآن

طرحی برای انس دانش آموزان با قرآن کریم

معصومه عبداللهی، مدیر دبستان سمیه، قائم شهر

کودکان در سنین مختلف قرآن را به عنوان کتابی مقدس یا مخصوص و متفاوت با دیگر کتاب ها به دیده احترام می نگرند و در صحت آن شکی ندارند. از نظر آنان، قرآن کتاب خداست. در اوایل، بیشتر متوجه ظاهر فیزیکی آن مانند اندازه، رنگ، نوع و چاپ و نیز استفاده زیاد از آن می شوند. پس از این سنین، با نگرش محدود، توضیحات خود را متوجه محتوای کتاب می کنند که مطالبی درباره خدا و پیامبر را از آن می آموزیم و اهمیت آن را به خاطر آموزنده بودنش و اینکه می توان از آن مطالب زیادی آموخت، می دانند. باید این تلقی را که قرآن یک کتاب علمی یا تاریخی است، از ذهن دانش آموزان پاک کنیم. دانش آموزان باید بدانند که قرآن کتاب هدایت است و شامل تمام مطالبی است که انسان ها در این زمینه احتیاج دارند.

شیوه اجرا

و تأثیرپذیری و به تبع آن، آمادگی و تغییرپذیری، بسیار زیاد است؛ در حالی که به موازات افزایش سن، میزان انعطاف پذیری و تغییرپذیری کاهش می یابد. با الهام از این گفتار پیامبر، از اول سال، هر روز، سر صف برنامه هدف دار و خاصی را اجرا می کنم. در سال جدید تصمیم گرفتم انس با قرآن را پررنگ تر کنم؛ لذا دو یا سه روز از هفته را به آیاتی از قرآن اختصاص دادم. در هفته صبحی، سر صف و در هفته بعد از ظهری در صف نماز

دوره کودکی و نوجوانی دوره ای است که انسان آسان تر می آموزد و آموخته هایش نیز پایدارتر و استوارتر است. پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم می فرماید: «آن که در جوانی بیاموزد، آموزشش به منزله نقش در سنگ است و آن که در بزرگسالی بیاموزد، آموزشش به منزله نوشتن بر آب است». افزون بر این، کودکی و نوجوانی دوره شکل گیری شخصیت است و به همین سبب، در این دوره انعطاف پذیری



سیر تغییرات آموزشی و برنامه‌های درسی

طاہرہ ابراہیمی / عکاس: غلامرضا بہرامی

چندی پیش دکتر سید محمدحسین حسینی از پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، گزارش مطالعه‌ای با عنوان «تحلیلی بر بیش از نیم‌قرن تغییرات آموزشی و برنامه‌های درسی در آموزش کشور» را در دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی ارائه کرد. این نشست با همکاری و حضور نمایندگانی از سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، دانشگاه خوارزمی و انجمن مطالعات برنامه درسی در سه بخش اصلی تشکیل شد. ابتدا دکتر حسینی مقاله خود را ارائه کرد که در ادامه به آن به‌طور مختصر اشاره می‌کنیم و سپس نقد این تحقیق را می‌آوریم. در بخش بعدی جلسه، آقای دکتر نادر سلسبیلی به‌عنوان ناظر طرح، و آقایان دکتر محمد حسینی، دکتر محمود مهرمحمدی، دکتر محمود امانی طهرانی و دکتر حیدر تورانی در مقام استادان مدعو نقدی کوتاه بر این پژوهش داشتند که گزیده سخنان آن‌ها را هم خواهید خواند.

نگاهی به پژوهش

تغییرات آموزشی و برنامه‌های درسی، واقعیت هر روزه نظام‌های آموزشی است و نظام‌های آموزشی تقریباً هر دهه یک‌بار به تغییر آموزشی و برنامه‌های درسی دست می‌زنند. در نظام آموزش و پرورش کشور ما نیز چنین وضعیتی وجود دارد، اما اینکه در نیم قرن اخیر چهار تغییر عمده آموزشی و برنامه درسی، یعنی انقلاب آموزشی دهه ۱۳۴۰، تغییر بنیادی اوایل انقلاب، تغییر بنیادی دهه ۱۳۶۰ و اوایل دهه ۱۳۷۰ و تحول بنیادین دهه‌های ۱۳۸۰ و ۱۳۹۰ چرا آغاز شدند، چه کسانی سیاست‌گذار و دست‌اندرکار آن‌ها بودند و معلمان در این امر چه نقشی داشتند، چه فرایندی در این تغییرات طی شد و برونادهای

ملموس این تغییرات چه بود، و زیربناها، درونداها، فرایند و برونادهای این تغییرات براساس اصول، مبانی و دانش حوزه برنامه درسی چه وضعیتی دارند، سؤالاتی است که بررسی نشده‌اند و این پژوهش درصدد پاسخ به آن‌هاست. برای پاسخ‌گویی به سؤالات یاد شده، از روش‌های پژوهش سنتزپژوهی، تاریخی و ارزشیابی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش در برگرنده چهار تغییر عمده آموزشی و برنامه درسی در نیم‌قرن اخیر بود. برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز درباره این تغییرات، از مدارک و اسناد مکتوب و مصاحبه با متخصصان و دست‌اندرکاران تغییرات استفاده شد و در نهایت، داده‌ها و اطلاعات به روش تحلیل محتوای کیفی تحلیل شدند.

براساس یافته‌های این پژوهش، انقلاب آموزشی دهه ۱۳۴۰ به دلایل مختلف سیاسی (بین‌المللی مانند اصل ۴ ترومن و دکترین کندی، و ملی سفید)، اقتصادی (گذار کشور از اقتصاد کشاورزی به اقتصاد صنعتی)، اجتماعی (دگرگونی‌های مختلف اجتماعی ناشی از اصلاحات اراضی و صنعتی شدن کشور) و علمی (کاستی‌های مختلف نظام آموزشی و برنامه‌های پیشنهادی برای آینده آن) آغاز شد. این تغییر عمده با دستور پهلوی دوم و تشکیل شورای آموزش و پرورش و کمیسیون‌های ۱۳ گانه از سیاستمداران و متخصصان حوزه‌های مختلف آغاز شد. شورای یادشده و کمیسیون‌ها شروع به تدوین طرح مقدماتی تغییر نظام آموزشی

انقلاب اسلامی ایران و تغییرات عمده در ابعاد مختلف کشور سبب شکل‌گیری دومین تغییر عمده نیم‌قرن اخیر در نظام آموزشی کشور شد

نظام آموزشی انجام گرفت و سند ملی آموزش و پرورش تدوین و با عنوان «سند تحول بنیادین» مصوب شد. براساس این سند، تغییر آموزشی و برنامه‌های درسی آموزش و پرورش با تدوین شش زیر نظام مختلف عملیاتی می‌شد. با این همه، هم‌زمان با تدوین و تصویب سند ملی آموزش و پرورش، سند برنامه درسی ملی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تدوین شد و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. سند برنامه درسی ملی به‌عنوان زیرنظام برنامه درسی تحول بنیادین پذیرفته شد و برنامه‌های درسی جدید آموزش ابتدایی هم‌راستا با آن تدوین شدند. تحول بنیادین نظام آموزشی با تغییر در ساختار نظام آموزشی و از مهرماه سال ۹۱-۱۳۹۰ از پایه اول ابتدایی عملیاتی شد. این تغییر عمده در سال گذشته در پایه ۱۲ به اتمام رسید. از مهم‌ترین برون‌دادهای این دوره تاریخی می‌توان به فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه درسی ملی، ساختار جدید نظام آموزشی، اهداف جدید نظام آموزشی و کتاب‌های درسی جدید اشاره کرد.

براساس یافته‌های این پژوهش، بنیان‌ها یا دلایل تغییرات آموزشی دهه ۱۳۴۰، اوایل انقلاب و دهه‌های ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰ منطقی بوده‌اند و دگرگونی در آموزش و پرورش ضرورت داشته است. سیاست‌گذاری‌های این تغییرات در سطح کلان بوده و با سطح عمل فاصله داشته است. رویکرد تغییرات رویکرد متمرکز بوده، در تغییر صرفاً به تهیه و تدوین برنامه‌های درسی توجه شده و اجرا و نهادینه‌سازی این تغییرات مدنظر نبوده است. برون‌دادهای ملموس تغییرات نیز به فراخور هر تغییر متفاوت بوده است.

انقلاب سبب آن شد که تدوین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در اوایل دهه ۱۳۶۰ مجدداً مطرح شود. بنابراین، ستاد و شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش تشکیل و در شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوب شد. این شورا و کمیسیون‌های مختلف آن تهیه و تدوین طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران را آغاز کردند و آن را در شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوب نمودند. تغییر در دولت و وزیر آموزش و پرورش سبب شد بسیاری از دست‌اندرکاران این تغییر بنیادی کنار گذاشته شوند. بنابراین، طرح تهیه شده به اجرا درنیامد و به دلیل موافق بودن وزیر وقت با دیدگاه‌های مخالفان، تغییر بنیادی مبنی بر اصلاحاتی در دوره متوسطه (که در این صورت، مشکل اقتصادی، کار، کنکور و اشتغال و کنکور و غیره حل می‌شود) به اجرای دوره متوسطه جدید محدود شد.

شکل‌گیری زمره‌های ناکارآمدی نظام آموزشی از اوایل دهه ۱۳۸۰ و طرح دوباره اصلاح نظام آموزش و پرورش کشور در هیئت دولت، تشکیل کمیته اصلاحات آموزش و پرورش و برگزاری همایش مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش سبب شد تدوین سند ملی آموزش و پرورش توسط خود آموزش و پرورش مطرح و مصوب شود. بنابراین، فعالیت‌های مختلفی برای عملیاتی شدن تحول بنیادین

و برنامه‌های درسی دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه کردند. سپس، انقلاب آموزشی از مهرماه ۴۶-۱۳۴۵ با دانش‌آموزان اول ابتدایی عملیاتی شد. پس از آن دوره راهنمایی تحصیلی برای اولین بار از مهرماه ۱۳۵۰ به اجرا درآمد و دوره متوسطه نیز از مهرماه ۱۳۵۳ عملیاتی شد. از برون‌دادهای ملموس این تغییرات می‌توان به اهداف و اصول جدید نظام آموزشی، ساختار جدید نظام آموزشی، اضافه شدن دوره راهنمایی تحصیلی، برنامه‌های درسی بازنگری شده، برنامه درسی جدید حرفه‌وفن، ساختار جدید متوسطه و اضافه شدن آموزش رسمی فنی و حرفه‌ای اشاره کرد.

انقلاب اسلامی ایران و تغییرات عمده در ابعاد مختلف کشور سبب شکل‌گیری دومین تغییر عمده نیم‌قرن اخیر در نظام آموزشی کشور شد. در این تغییر عمده، شوراها و کمیسیون‌های مختلف با هدایت دفتر تحقیقات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی طی دعوت‌نامه‌های مختلف از تمامی معلمان متعهد و مسئول، صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران درخواست کردند تا نظرات و طرح‌های خود را در زمینه نظام آینده آموزش و پرورش کشور برای آن‌ها ارسال نمایند. این طرح‌ها بررسی و تلخیص شدند. در همین زمان، شکل‌گیری ستاد انقلاب فرهنگی در شورای عالی انقلاب فرهنگی سبب آن شد که تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش در این ستاد مطرح و توسط کارگروه «آموزش پیش‌دانشگاهی» پیگیری شود. فعالیت این کارگروه و کمیته‌های مختلف آن سبب تدوین طرح نهایی قانون اساسی تعلیم و تربیت در نظام جمهوری اسلامی ایران و همچنین اهداف، اصول و نظام آموزش عمومی شد اما فعالیت کمیته‌های مختلف شورای آموزش و پرورش ستاد انقلاب فرهنگی به دلیل مسائل اجرایی ناقص ماند و تغییر بنیادی نظام آموزشی متوقف شد. در نهایت، به تغییرات اولیه و اصلاح کتاب‌های درسی، طاغوت‌زدایی و پیام‌زدایی از آن‌ها ختم شد. این تغییر عمده آموزشی اگرچه به اجرا در نیامد، دو طرح کاد و تام از برون‌دادهای مهم آن قلمداد می‌شوند.

ناقص ماندن تغییر بنیادی اوایل





دکتر محمود مهر محمدی

استادبازنشسته دانشگاه تربیت مدرس

این پژوهش دارای دو ارزش است: بعد تاریخی و بعد معطوف به سوژه تغییر. ما به هر دوی این ابعاد در پژوهش‌های مربوط به آموزش و پرورش نیاز داریم. چرا که فقر آگاهی ما را نسبت به روال تاریخی جبران می‌کند. بحث تغییر هم جزء حوزه‌های مغفول در تحقیقات ماست؛ چون در نظام‌های آموزشی

متمرکز مثل نظام آموزشی ما، توجه کمی به مسئله تغییر وجود دارد و این مسئله مورد بی‌مهری واقع می‌شود اما در این تحقیق تغییر تنها به اسناد رسمی و سیاست‌ها، مثل سند تحول، معطوف بود نه صحنه واقعی کلاس و مدرسه. از این وجه، تحقیق مخدوش به نظر می‌رسد. با این حساب، خیلی از این تغییرات متوجه برنامه درسی به معنای واقعی آن نیست. در این تحقیق آن قدر بر ساختار آموزش متمرکز شده‌ایم که از معنای جافانده برنامه درسی غفلت کرده‌ایم. آقای دکتر حسینی مصداق تغییر برنامه درسی را تنها در تغییر اسناد دیده‌اند و به اجرا و چگونگی آن توجهی نداشته‌اند. ورود به بحث تغییر توسط ایشان بسیار مغتنم است، اما لازم است از این منظر، این تحقیق آسیب‌شناسی شود. در جایی

دیگر، ایشان اشاره می‌کنند که ما در تحولاتمان به دلیل فقر آگاهی، تاریخ را تکرار کرده‌ایم؛ مثلاً سیستم شش، سه، سه را بازگشت به شش به علاوه شش می‌دانند یا پیش‌دانشگاهی را در دهه هفتاد نوعی بازگشت تلقی می‌کنند. این طور نیست؛ از نظر من اختصاصات و جزئیات بسیار دارد که نشان می‌دهد این‌ها بازگشت نیست، ولو اینکه در ظاهر شبیه هم باشند. نکته دیگری که به نظر آمد این است که بحث‌های دکتر حسینی در این مطالعه همه در مقیاس وسیع‌اند اما منابعی که به آن‌ها رجوع می‌کنند، در مقیاس خرد است. این قضیه اختلاطی را به ذهن خواننده متبادر می‌کند و من فکر می‌کنم لازم بود در رعایت این مرزها دقت بیشتری شود.



دکتر نادر سلسبیلی، از ناظران طرح

درباره ایراد دکتر مهر محمدی در مورد

مقیاس وسیع و مقیاس خرد باید عرض کنم که مبنای ایشان همان مقیاس وسیع بوده و مبنای نظری‌شان قوی است اما به دلیل کمبود وقت، فرصت توضیح کامل آن نبوده؛ وگرنه ایشان به سؤالات پژوهششان پایبند بوده‌اند و به آن‌ها بنا به مبنای نظری که تعریف کرده‌اند، پاسخ داده‌اند اما در زمینه تحلیل، با دکتر مهر محمدی موافقم که با این داده‌ها انتظار تحلیل قوی‌تری را

داشتیم. البته ایشان در این زمینه اولین قدم‌ها را برمی‌دارند و همیشه قدم‌های اول سخت‌ترند و کارمحققان بعد از ایشان ساده‌تر است. با نظر دکتر حسینی مبنی بر لزوم درک تغییرات بنیادین کاملاً موافقم اما دوست داشتم ایشان یکی دو نکته، مثل تمرکززدایی در برنامه درسی، را در نظر می‌گرفت و آن وقت تأثیر تغییر آن را در برنامه درسی ردیابی می‌کرد.



دکتر محمد حسینی

از استادان مدعو به این نشست

من از نزدیک شاهد زحمات دکتر حسینی برای این پروژه بوده‌ام که انصافاً از پروژه‌های خوب پژوهشگاه هم محسوب می‌شود. عقیده دارم اگر ما بخواهیم نقشه تحولات در نظام آموزشی ایران را خوب بفهمیم، به دیدن بازه‌های بزرگ‌تر از پنجاه سال نیاز داریم. من تنها تحول بنیادی

کارآمد نظام آموزشی تاریخ معاصر ایران را تحولات دوره قاجار می‌دانم و معتقدم که تغییرات دوره‌های بعدی تنها تلاش برای تکمیل آن تحولات یا ضد آن‌ها بوده است. بعد از کنار گذاشته شدن مکتب‌خانه‌ها، نظام جدید آموزشی مبتنی بر تجربه‌های غرب در ایران شکل گرفت. در دوره قاجار و پهلوی نیت مدرن‌سازی بود، اما الگویی جز الگوی غربی مدنظر نبود. پس از انقلاب تلاشی علیه مدرن‌سازی شکل گرفت. مدرن‌سازی پهلوی دوم در واقع به غربی‌سازی تبدیل شد و سر و صدای مخالف زیادی به پا کرد. عده‌ای همان زمان علیه این نظام آموزشی موضع‌گیری کردند و گفتند که چون نظام غربی است، تولیداتش هم به غرب می‌رود و برای آن‌هاست. در

نتیجه، بعد از انقلاب اسلامی علاقه به ایجاد نظامی خودبنیان مبتنی بر فرهنگ خودمان شکل گرفت. منتها سازوکار و نیرویش را نداشتیم و در نتیجه، در ابتدا کتاب‌ها سلطنت‌زدایی و استعمارزدایی شد. به دهه ۱۳۹۰ که می‌رسیم، تصمیم بر تحول بنیادین می‌شود که به نظر من منطق کاملاً درستی دارد و به خوبی می‌توان از آن دفاع کرد؛ چون فلسفه انقلاب ما بومی‌سازی نهادها بود و امام (ره) هم به آموزش و پرورش بسیار دلبسته بود و برایش مهم بود. در نتیجه، من یافته تحقیق دکتر حسینی را مورد نقد قرار می‌دهم؛ چرا که تحولات دهه ۱۳۹۰ که منجر به تولید فلسفه تربیت رسمی و عمومی شد، بهترین منطق برای نیاز به این تغییرات بود.



دکتر حیدر تورانی

از استادان مدعو به این نشست

من چند نکته را از نگاه مدیریتی یادآور می‌شوم. در مدیریت می‌گویند هر تغییری موجب بهبود و تحول نمی‌شود اما هر تحول و بهبودی به تغییر نیاز دارد. سؤال من این است که کدام تغییر موجب تحول می‌شود؟ قاعدتاً هر تغییری موجب

باز هم زمین دیگران است. «این خانه قشنگ است ولی خانه ما نیست.» ما باید فلسفه‌مان را براساس اندیشه و فرهنگ و دین و آیین خودمان طراحی کنیم. درست است و من قبول دارم که از این به بعد قرار نیست تحول بنیادین انجام دهیم و باید به دنبال بهبود مستمر کیفیت باشیم تا وضعیت موجود را روز به روز بهتر کنیم. ما باید این طفلی را که در رحم سالم قرار داده و متولد کرده‌ایم، به تدریج پرورش دهیم. نظر من این است که لازم است ایشان چرایی این تغییر و تحولات را هم بررسی کنند و صرفاً نقل قول نباشد. در کل، این مطالعه مفیدی بود و انصافاً تیپ کارهای سفارشی نیست و کار دلی خود پژوهشگر ارزشمند است.

تحول نمی‌شود. این تغییرات بنیادین هستند که موجب تحول اند نه تغییرات سطحی. تغییراتی مؤثرند که بتوانند ماهیت و کارکرد سیستم را دستخوش تغییر کنند. دکتر سلسبیلی اشاره کردند که مبانی نظری دکتر حسینی قوی بود، اما من هم مثل دکتر مهرمحمدی اثری از آن‌ها ندیدم و در گفته‌های ایشان، تنها گزارشی تاریخی از تغییر برنامه درسی شنیدم. مثلاً بهتر بود به فلسفه تغییر در دهه ۱۳۴۰ بیشتر می‌پرداختند. ما دیدیم که تمام داشته‌هایمان بر مبنای غرب بود. خودمان فلسفه‌ای نداشتیم. و در سال‌های اخیر مبنایی را ترسیم کردیم که فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی شد. ما هر چقدر در زمین دیگران قشنگ بازی کنیم،

آن موشکافی لازم را مشاهده نکردم. مثلاً تغییرات مابین سال ۱۳۷۶ تا ۱۳۷۹ در تحقیق ایشان مغفول بود. نکته مهم دیگر این است که جمع‌بندی‌های این تحقیق هنوز سطحی‌اند و کمتر قابلیت اتکا دارند. در مورد توصیف و تحلیل هم انتظار داشتیم کار طوری انجام شده باشد که اهل فنی که با این مقولات زندگی کرده‌اند، وقتی متن ایشان را مطالعه می‌کنند، بازنمایی از یافته‌های موجود را با استدلال‌های علمی دقیق ببینند، که این‌طور نبود. یک انتقاد خیلی جدی هم وجود دارد و آن هم بحث شعار در چنین کارهایی است. اینکه به معلمان سهم بدهید، یک شعار است؛ وظیفه شما تبیین مفهوم عملیاتی آن است. این مفاهیم که خیلی هم کلی هستند و در جمع‌بندی مطالعه شما وجود دارند که از نظر بنده به حل مشکلات و برنامه‌های آتی کمکی نخواهد کرد.

این مطالعه مخدوش و مبهم است. منظور از برنامه درسی در این مطالعه چیست؟ خیلی جاها نظام آموزشی مطرح شده که گاهی به شاخه‌های تحصیلی تبدیل می‌شود و گاهی هم کتاب درسی. به نظرم باید کاملاً مشخص شود که محدوده کار را کجا در نظر گرفته‌ایم. نکته دیگر این است که این تحقیق چه بیان کند و چه نکند، یک پیش‌فرض دارد و آن هم نارضایتی عمومی از وضعیت نظام آموزشی است. بنا بر این پیش‌فرض، قرار است تغییرات نیم‌قرن گذشته بررسی شود و سپس چراغی از دل آن روشن شود که راه برون‌رفت از این وضعیت را نشان دهد. وقتی قرار است چنین روندی طی شود، ما انتظار داریم تصویری که دکتر حسینی روایت می‌کنند، تصویری بسیار روشن‌تر و دقیق‌تر باشد که با موشکافی بسیار طراحی شود، اما من در این تحقیق یا بهتر بگویم در این ارائه،



دکتر محمود امانی طهرانی

از ناظران طرح

من از پژوهشگاه و آقای دکتر حسینی ممنونم که باب این موضوع را گشودند که بسیار جذاب و کاربردی است. این مطالعه به صورت یک کار خودجوش بسیار ارزشمند است اما وقتی قرار است در قالب یک کتاب هم منتشر شود، لازم می‌بینم نکاتی را درباره آن عرض کنم. صحبت‌های دکتر مهرمحمدی را این‌گونه تکمیل می‌کنم که علاوه بر موضوع تغییر، عنوان برنامه درسی هم در

دوره بعد از انقلاب اسلامی تأکید به عکس شد؛ یعنی یک جریان ضد غرب و با نگاه به خودمان ایجاد شد اما جالب اینجاست که امروز هم محصول نظام آموزشی ما تا حدودی نگاهش به غرب است. این مسائل نشان می‌دهد که هیچ‌کدام از این تغییرات بنیادین نبوده‌اند و در نظام آموزشی، تا زمانی که تغییر از ذهن معلمان و مجریان آموزشی شروع نشود، هیچ تغییر بنیادینی رخ نخواهد داد.

تغییرات در همان دهه بوده و اتفاقاً سپاهی دانش نمونه کشوری هم شده است. ایشان اضافه کرد: «از همان زمان تا امروز هیچ‌کدام از این تغییرات را لااقل در اجرا بنیادین نیافته‌ام. من چه در زمان محصلی و چه معلمی در دهه ۱۳۴۰، تأکیدی را بر این مسئله به یاد ندارم؛ که نگاه ما باید رو به غرب باشد. اما در عمل دقیقاً همین‌طور بود. محصول نظام آموزشی، نگاهش به غرب و به ویژه آمریکا بود. در

پس از پایان نقد استادان، دکتر عمر اطمینشی، از استادان بازنشسته علوم تربیتی دانشگاه، ضمن تشکر از زحمات آقای دکتر حسینی از تجربه شخصی خود در مواجهه با تغییرات نظام آموزشی صحبت کرد و گفت که دانش‌آموز همان دهه ۱۳۴۰ و شاهد انقلاب نظام آموزشی آن دوره بوده است. سپس، یکی از اعضای سپاه دانش معلم شده و در واقع، از مجریان و سربازان

پی‌نوشت

۱. اشاره به مصرعی از یکی از اشعار زنده‌یاد خسرو فرشیدورد، استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تهران



نقش کلیدی مدیر در بهبود مدرسه

گفت‌وگوی دکتر حیدر تورانی و دکتر علی خلخالی
دو تن از کارشناسان مدیریت آموزشی

لیلا صمدی / عکاس: غلامرضا بهرامی

با اختصاص یافتن شماره پاییز مجله رشد مدیریت مدرسه به موضوع بهبود مدرسه، این چند پرسش کلیدی مطرح می‌شود که شایسته است به آن‌ها پاسخ داده شود؛ بهبود مدرسه به چه معناست و چگونه محقق می‌شود؟ مدیر چگونه می‌تواند با امکانات و منابعی که در اختیار دارد، بهبود مستمر را در مدرسه تعقیب کند؟ مدیر باید چه توانمندی‌ها و قابلیت‌هایی داشته باشد که بتواند در مدرسه بهبود ایجاد کند؟ آیا کارکرد ارکان مدرسه در بهبود مدرسه با کار تیم پزشکی در بهبود بیمار قابل قیاس است؟ پروژه بهبود مدرسه به کدام ملزومات و سیستم‌های پشتیبانی نیاز دارد؟

دکتر حیدر تورانی، سردبیر مجله و دکتر علی خلخالی، عضو شورای برنامه‌ریزی مجله، در گفت‌وگویی دو نفره دیدگاه‌های خود درباره بهبود مدرسه را بیان کردند و کوشیدند به پرسش‌های کلیدی آن پاسخ دهند. چکیده نظرات آنان که حاصل سال‌ها مطالعه، پژوهش و تجربه‌های مدیریتی‌شان در عرصه آموزش کشور از جمله مدیریت مدرسه است، را در ادامه می‌خوانید. دکتر مرتضی مجدفر نیز در مقام ناظر و همراه با این استادان در جلسه گفت‌وگو حضور داشته‌اند.

با بسط مفهوم بهبود مدرسه، مدرسه را وارد فرایند خود بهبودگری می‌کنیم

می‌گیریم که قادر است مسائل خود را تشخیص دهد و برای آن‌ها راه‌حل ارائه کند. این یعنی به بلوغ رساندن مدرسه؛ یعنی مدرسه به‌عنوان یک نظام اجتماعی پویا می‌فهمد که اگر با یک مسئله محیطی مواجه شود، چگونه برای بقا و ارزش‌آفرینی خود اقدام کند.

دکتر تورانی: وقتی می‌گوییم کارکرد مدرسه چیست، یعنی در واقع مدرسه هویتی مستقل و کارکردی هوشمندانه و یادگیرنده دارد. مدرسه یک الگوی شناختی و یک مدل ذهنی دارد که ما باید ابتدا آن‌ها را بهبود ببخشیم تا مدرسه بتواند از امکاناتی که برایش فراهم می‌شود خوب استفاده کند و در مواردی هم به تشخیص خود، آن‌ها را پس بزند. جاهایی که مدرسه به درستی منابع را پس می‌زند، نشان‌دهنده این است که توانسته خود را به‌درستی پیدا کند و جاهایی را که به‌غلط منابع و نسخه‌های خوب نمی‌پیچد و درست عمل نمی‌کند، نشان می‌دهد که هنوز فهم درستی از اسناد بالادستی و آنچه به او داده می‌شود، پیدا نکرده است. مطالعات «سند تحول بنیادین» این را می‌خواهد به مدرسه‌ها بگوید که اگر می‌خواهید در درازمدت، مدرسه اسلامی ایرانی موفق داشته باشید و دانش‌آموزانی در تراز نظام جمهوری اسلامی ایران تربیت کنید، باید بناهای خود را روی مبنا قرار دهید. این مبنا را باید مدیر مدرسه بفهمد اما نیازی نیست که تمام اجزاء این مبنا و نسخه‌های را که برای آن پیچیده شده است، همه درک کنند. پزشک وقتی بیمار را معاینه می‌کند، یک نسخه می‌دهد و نیازی نیست که بیمار در جریان قرار بگیرد که او چگونه به این تشخیص رسیده است. در مورد سند تحول نیز ما نیاز نداریم که همه اسناد تحول را به فهم معلمان برسانیم. حتی نیازی نیست که آن را به نسخه‌های ساده‌تر تبدیل کنیم. معلمان و مدیران باید آثار و مزایای سند تحول را بچشند. اگر قرار شد در سند تحول چیزی گیر معلم بیاید، حقوقش زیاد شود، امکاناتش زیاد شود و اگر قرار است اختیاری به مدیر داده شود، داده شود تا متوجه فرق آن بشود. در این صورت،

به کمک معلمان، والدین و دانش‌آموزان، شکاف‌های آموزشی و تربیتی را درک و بررسی کند تا بتواند قدم جدید بردارد. قدم‌هایی که مدیر مدرسه برمی‌دارد باید کوتاه و محکم باشند. اگر مثلاً بیست درصد از دانش‌آموزان مدرسه در درس ریاضی افت داشته‌اند، او باید این افت را در سال بعد به ۱۵ درصد برساند و نگوید که می‌خواهم آن را به صفر برسانم. هدف‌گذاری‌های غیرمعقول و غیرمنطقی به اقدام‌های ناشیانه منجر خواهند شد. اگر مدیر مدرسه با این فنون آشنا نباشد، نمی‌تواند مدرسه‌اش را بهبود ببخشد.

دکتر خلغالی: در واقع، وقتی شما با این رویکرد نگاه می‌کنید، همه ابزارها و فناوری‌های مدیریتی در خدمت مدیر مدرسه قرار می‌گیرند. ادبیات مدیریت و علوم تربیتی و روان‌شناسی، حجم زیادی از مفاهیم، روش‌ها و فناوری‌هایی را تولید کردند که در بستر سازمانی مدرسه، عملیاتی می‌شود. در واقع، ما باید به دنبال مدلی باشیم که تمام این روش‌ها را در داخل مدرسه کاربردی کند. ادبیات بهبود مدرسه چتر بزرگی است که تقریباً می‌تواند همه این‌ها را وارد این جریان کند. حال، اگر ما به جای هزینه‌های زیاد در تدوین اسناد تحولی و اسناد بالادستی از این نوع، در تربیت مدیر مدرسه هزینه کنیم، نتیجه بهتری خواهیم گرفت. ادبیات بهبود، به چند سیستم پشتیبان از جمله نهاد توانمندساز مدیران مدارس و سیستم‌های عارضه‌یاب و سیستم‌هایی که طرح بهبود عرضه می‌کنند، نیاز دارد. اگر ادبیات بهبود بسط پیدا کند، می‌توان مؤسساتی با مجوز آموزش و پرورش ایجاد کرد تا به‌عنوان مشاور در خدمت مدیران مدارس باشند.

با بسط مفهوم بهبود مدرسه، مدرسه را وارد فرایند خود بهبودگری می‌کنیم؛ یعنی مدرسه را یک سیستم پویا در نظر

دکتر تورانی: ما امروز با واژه‌هایی مانند، تغییر، تحول و بهبود مدرسه بسیار مواجه می‌شویم. تحول در آموزش و پرورش، جهش نیست بلکه بهبود مستمر و تدریجی است. تدریجی بودن آن به این معناست که تغییرات در آموزش و پرورش به آرامی اتفاق می‌افتند. از ما می‌پرسند که نتیجه سند تحول در آموزش و پرورش چه شد. این در حالی است که این تحولات اگر درست حرکت نشود و از ابتدا خوب اجرا گردد، حداقل دو دهه زمان لازم است تا نتیجه دهد.

دکتر خلغالی: ما در مقابل اسنادی از نوع تحولی و حتی اسنادی از نوع توسعه‌ای و اصلاح‌گرایانه، معمولاً با این چالش مواجهیم که آیا اساساً مجاز هستیم بدون طی کردن دوره‌های آزمایشگاهی، آن‌ها را عملیاتی کنیم یا نه. در اینجا است که وارد ادبیات بهبود می‌شویم. ادبیات بهبود در داخل مدرسه است؛ یعنی وقتی ما با یک مسئله واقعی مدرسه‌ای مواجه هستیم، با ادبیات بهبود مدرسه، این اجازه را به مدیر مدرسه می‌دهیم که پروژه‌های بهبودگرایانه خود را ابتدا آزمایش و بعد عملیاتی کند و بازخوردهایش را بررسی نماید.

دکتر تورانی: به نکته خوبی اشاره کردید. در بخش صنعت نیز همه چیز از قبل آزمایش و بعد وارد بازار می‌شود. در چرخه بهبود کیفیت، مراحل برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی و اقدام را داریم. یعنی، بعد از ارزشیابی باید قدم‌های بهبود را برداریم تا بتوانیم در این چرخه به نقطه‌ای استاندارد برسیم. اگر بتوانیم علم بهبود و ابزار کیفیت را به مدیران بیاموزیم، بسیار کمک‌کننده خواهد بود.

مدیر برای اینکه مدرسه‌اش بهبود پیدا کند باید نگاه نظام‌مند (سیستماتیک) و کلان داشته باشد. مسئولیت‌پذیر باشد، و قدر داشته‌های مدرسه را بداند و از نداشته‌ها ننالد. به مشارکت فکری اهمیت بدهد و از روش‌های بارش مغزی و بارش قلبی استفاده کند. انتقادپذیر باشد، اختیار را تفویض کند و به دیگران اهمیت بدهد تا بتوانند فکر و اندیشه کنند. مدیر باید حداقل در یک برنامه یک‌ساله، مطلوب‌ها و مقاصدش را در نظر داشته باشد. سپس



مطالعات «سند تحول بنیادین» به مدرسه‌ها می‌گوید که اگر می‌خواهید در درازمدت، مدرسه اسلامی ایرانی موفق داشته باشید و دانش‌آموزانی در تراز نظام جمهوری اسلامی ایران تربیت کنید، باید بناهای خود را روی مبنا قرار دهید

و تصمیم می‌گیریم در سال جدید آن را به ۱۷ برسانیم، به‌عنوان مدیر مدرسه، یک راهنما یا معلم حرفه‌ای ریاضیات را در کنار معلم ریاضی مدرسه خود می‌نشانم تا به او در قسمت‌هایی که دچار چالش است، کمک کند. در اینجا مسئولیت ضمن خدمت معلم به من به‌عنوان مدیر محول می‌شود؛ نه اینکه معلم بدون برنامه به دوره‌های ضمن خدمت مشترکی که شاید هیچ‌وقت هم به دردش نخورد، فرستاده شود. جالب است در جاهایی که ما عملیات بهبود مدرسه را اجرا کردیم، تأمین منابع هم خیلی عالی بود. چون منابع مالی از محیط تأمین می‌شود و وقتی بدانید چه می‌خواهید و بتوانید پروژه تعریف کنید و هدف‌تان مشخص باشد، در تأمین منابع موردنیاز مدرسه موفق‌تر خواهید بود.

● **دکتر تورانی:** نگاه کلی حاکم بر این مدل بهبود که شما می‌فرمایید این است که ما مدرسه را یک کل ببینیم. در مدل مدرسه کیفی جامع (Total quality school) یادگیرندگانی که در مدرسه درس می‌خوانند، از همه اجزای تأثیرگذار در مدرسه، از جمله فیزیک مدرسه، جو و فضای مدرسه، معلمان و همه ذی‌نفعان و محیط پیرامونی مدرسه تأثیر می‌پذیرند. بنابراین، ما باید کل مدرسه و موقعیت‌ها و فرصت‌های یادگیری در آن را در خدمت دانش‌آموز قرار دهیم. بسیاری از ابزارها، تجهیزات و حتی منابع انسانی مدرسه تا حداکثر ظرفیت وجودی خودشان به خدمت گرفته نمی‌شوند. مدیر باید بتواند مدرسه را با توجه به امکانات و توانایی‌های آن تا حداکثر ظرفیت وجودی‌اش رشد

خود به خود علاقه‌مند می‌شوند و بقیه کارها را خودشان دنبال می‌کنند. یعنی ما سند را فقط در صحبت نگه نداریم. ● **دکتر خلخالی:** این استعاره پزشکی که شما فرمودید، استعاره خوبی است اما من با یک قسمت آن موافق و با قسمتی دیگر مخالفم. ما وزارت بهداشت داریم اما من نیز به‌عنوان پزشک در مطب خود براساس توافق نامه‌های علمی، خودم ابتدا نشانه‌شناسی و سبب‌شناسی می‌کنم و بعد، مداخلات درمانی انجام می‌دهم. ضمناً براساس اخلاق حرفه‌ای، الزاماً باید سازوکارهای درمانی و مداخله‌ام را تا حد لازم، حتی بصری، به بیمار خودم توضیح دهم. من مخالف این هستم که تصور کنیم قوه عاقله‌ای هست که می‌داند سرنوشت دانش‌آموز، معلم و جامعه چیست و چه می‌شود اما دانش‌آموز و معلم نمی‌دانند و خبر ندارند!

● **دکتر تورانی:** پزشک سال‌ها درس خوانده تا بتواند مثلاً از روی سی‌تی‌اسکن و ام‌آر‌آی تومور را تشخیص دهد. بیمار چطور می‌خواهد بفهمد که پزشک چطور به این تشخیص رسیده است؟

● **دکتر خلخالی:** تمام این مستندسازی‌ها برای پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری است؛ یعنی اگر بعدها این درمان اتفاق نیفتاد، پزشک باید در قبال بیمار پاسخگو باشد. اگر معلم متوجه نمی‌شود، شاید به این دلیل است که سند به جای اینکه بر مبانی علمی مستقر شده باشد، بیشتر توافقی است. وزارت بهداشت درمان انجام نمی‌دهد بلکه خدمات پشتیبانی را انجام می‌دهد و

برنامه‌های درمانی و تجویز دارو را علم طب تعیین می‌کند. اگر وزارت آموزش و پرورش وزارت‌خانه‌ای مانند وزارت بهداشت است، باید خدمات پشتیبانی انجام دهد؛ برای مثال، مدارس را لوکس کند، حقوق و دستمزد معلم را بهتر کند، و فناوری را به مدرسه اضافه کند، اما تصمیم‌گیری درباره دانش‌آموزی که ریاضی‌اش خوب نیست، با معلم است و نباید از بالا به معلم تکلیف شود. مدرسه باید هویت مستقل داشته باشد و خودش متولی اداره خودش باشد. بافت جغرافیایی، فرهنگی و خواسته‌های والدین در مدارس مختلف کاملاً از هم متمایز است و نمی‌توان الگوی یکپارچه‌ای برای همه مدارس ترسیم کرد. همان‌گونه که شما اشاره کردید، ادبیات بهبود مدرسه شبیه به علم آموزش پزشکی است. تیم درمان مدرسه متشکل از کارکنان مدرسه است. مدیر، معلمان و اولیا باید مسئله مدرسه را تشخیص بدهند. در اینجا است که دیدگاه فرایندی در نظام‌های آموزشی که شما نظریه پرداز آن هستید، اهمیت پیدا می‌کند. شما در کتاب خود به من یاد می‌دهید که چگونه به‌عنوان مدیر عارضه‌های مدرسه خودم را شناسایی کنم و سپس برای رفع آن و بهتر شدن مدرسه از دانش مدیریت، علوم تربیتی و روان‌شناسی بهره ببرم. وقتی من متوجه می‌شوم که میانگین نمره ریاضی در مدرسه ۱۵ است

نوآوری، ابلاغیه‌ای، بخشنامه‌ای و از بالا به پایین نیست و ما باید زمینه‌های بروز و ظهور آن را در مدرسه برای مدیران و معلمان فراهم کنیم

به آن بدهید، در فرایندهای آن جاری نمی‌شود، اما مدرسه‌ای که در شرایط تغییر و بهبود است، مانند زمین حاصلخیزی است که فرصت رشد گیاه در آن به خوبی فراهم است و وقتی به آن امکانات و منابع بدهید، دور ریخته نمی‌شود، اما وقتی زمین حاصلخیز نباشد، هر چقدر هم به آن منابع بدهید هیچ اتفاقی نمی‌افتد. ما اول باید مدرسه را حاصلخیز کنیم. وقتی می‌خواهیم بهبود بخشیم، باید آن توانمندی‌ها و قابلیت‌ها فراهم شود. اگر یک مدرسه چنین قابلیت‌هایی داشته باشد، به آن مدرسه قابل بهبود می‌گوییم. امکان دارد مدرسه ظاهر گل و بلبل داشته باشد اما قابلیت‌های بهبود در آن نباشد؛ بنابراین، هر چه را به درون آن می‌ریزید، می‌بلعد و نابود می‌کند. مدیر مدرسه بایستی قابلیت‌ها و بسترهای تغییر را فراهم کند و مدرسه را به مدرسه‌ای در شرایط بهبود تبدیل کند.

● **دکتر خلخالی:** نکته مهم این است که در سطوح بالا، کسی که در وزارتخانه نشسته است، نباید احساس قوه عاقله بودن درباره نظام آموزش و پرورش داشته باشد. باید بگوید که من پشتیبان و خدمتگزار هستم و خدمات عرضه می‌کنم ولی تصمیم‌گیری با خود توست. همان قدر که یک وزیر توان تصمیم‌گیری و فکر کردن دارد، یک مدیر مدرسه هم خیلی بیشتر از او در مورد مدرسه خودش اطلاعات دارد و واقعیت را درک می‌کند. این اگر اتفاق بیفتد تحول بزرگی است؛ یعنی قبول کنیم که مدیر مدرسه هم به اندازه ما درک دارد.

● **سخن پایانی**
شاید موفق‌ترین نهاد در ایران نهاد مدرسه باشد. شاید مدرسه تنها نهادی باشد که محصولاتش را در بیرون می‌خرند. این نهاد با اینکه اغلب دستش خالی است و تحت انواع فشارها قرار دارد، کار خودش را انجام می‌دهد. مدارس باید مدیریت شوند و مدیریت آن‌ها با ادبیات رهبری آموزشی درست، اداره شود. یکی از مدل‌های ادبیات رهبری آموزشی، مدل بهبود مدرسه است. مدل بهبود مدرسه توان بهره‌گیری از تمام دانش رهبری آموزشی را برای انتقال به کف مدرسه در اختیار دارد.

مؤسسات مشاور مدرسه که مشاوره مدیریتی به مدارس عرضه کنند و مربی (coach) مدیران شوند نیز کارساز خواهند بود. در اینجا نقش وزارتخانه تأمین مالی قراردادهای مدارس با این مؤسسات و تأیید دقیق بودن کار این مؤسسات خواهد بود. در اینجا ما به نقطه‌ای می‌رسیم که مسئولیت سرنوشت مدرسه را به کارکنان مدرسه محول می‌کنیم. با این کار، مدرسه توان خودبهبودگری پیدا می‌کند و نیاز نیست منتظر بماند تا کسی برایش طرحی بدهد. در این حالت، مدرسه زودتر به تغییرات محیطی واکنش نشان می‌دهد و تغییرات محیطی را به سرعت جذب و درون‌سازی می‌کند. در بحران‌های اخیر کشور، مانند زلزله و سیل، دیدیم که کارکنان مدارس مستقل از اینکه چه وقت به آن‌ها دستور بدهند یا ابلاغ کنند، شرایط بحرانی را تشخیص دادند و تصمیم گرفتند.

● **دکتر تورانی:** راهبرد بهبود مدرسه نگاهش به داخل مدرسه است. وقتی می‌گوییم مدرسه خودش را بهبود بدهد؛ یعنی با توانایی‌های خود، خود را بهبود بدهد. همه امکانات و پشتیبانی‌های علمی، مادی و مالی باید برای مدرسه فراهم شود اما اگر مدرسه در داخل خود توانایی و توانمندی لازم را نداشته باشد، بهبود به سرانجام نمی‌رسد. پزشک کار خودش را می‌کند ولی بدن شما هم باید کُشش داشته باشد. بنابراین، بهبود در داخل مدرسه و در توانمندی‌هایی است که به داخل مدرسه برمی‌گردد. مدرسه‌ای می‌تواند بهبود پیدا کند که وقتی به آن فکر، اندیشه و منابع داده شد، ساختارش به گونه‌ای باشد که بتواند خود را بازسازی و به‌روز کند. مدرسه‌ای که در شرایط و موقعیت بهبود و یا تغییر نیست، همه فرایندهایش مختل است و هر چه هم

دهد. تمرکز چشم‌انداز و اهداف مدرسه باید این باشد که نفع هر آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد، به دانش‌آموز برسد. همان‌طور که بیمارستان بدون بیمار معنا ندارد، مدرسه هم بدون دانش‌آموز بی‌ارزش است. اینجاست که مدیر مدرسه باید حرفه‌ای و بالنگیزه باشد و به‌عنوان رهبر برنامه درسی، آموزشی و تربیتی مدرسه، توانایی بسیج و برانگیزاندن منابع انسانی را داشته باشد و بتواند همه را همسو و هم‌جهت کند. مدیر برای این کار به پشتیبانی و حمایت نیاز دارد و برنامه‌ها و دستورات متعارض نباید او را از این عمل بازدارند. چه بخواهید چه نخواهید، مدیر بخشنامه‌ها را با مدرسه خود متناسب‌سازی می‌کند و آنچه را احساس کند مفید است و به درد مدرسه می‌خورد، می‌گیرد و بقیه را پس می‌زند. به همین سبب، نباید انتظار داشته باشیم که مدرسه از بالا به پایین بهبود پیدا کند؛ چون بهبود همیشه همراه با نوآوری است. نوآوری، ابلاغیه‌ای، بخشنامه‌ای و از بالا به پایین نیست و ما باید زمینه‌های بروز و ظهور آن را در مدرسه برای مدیران و معلمان فراهم کنیم. اکنون نگاه این است که آنچه را ما می‌گوییم آن‌ها بایستی عمل کنند. این نگاه باید کنار گذاشته شود؛ البته به شرط اینکه مدیر مدرسه هم‌زمان با این اختیارات، توانمندی هم پیدا کند. بعضی وقت‌ها به مدیر مدرسه اختیار می‌دهیم ولی چون توانمندی لازم را ندارد، کار را خراب می‌کند. اگر بتوانیم توانمندی مدیر مدرسه (یعنی قابلیت‌های او) را بالا ببریم، موفق‌تر و مؤثرتر خواهد بود. مدیری که مشارکت‌جو باشد، شوق تغییر و یادگیری داشته باشد، اعتمادبه‌نفس داشته باشد، کنجکاو و اهل ریسک باشد و اراده قوی داشته باشد، مدیر باقابلیتی است. در مدارس امروز، مدیرانی از پس کار برمی‌آیند که از این قابلیت‌ها برخوردار باشند.

● **دکتر خلخالی:** شروع پروژه بهبود مدرسه، نیازمند تربیت مدیران است. وجود نهادهای پشتیبانی‌کننده مدیران بسیار ضروری است؛ نهادهای مستقلی که بتوانند در زمینه توانمندسازی، گزینش و جذب مدیر و آماده‌سازی نسل بعدی مدیران کار کنند، در کنار این نهادها،

دلشوره‌ای به جان مدیر

مجید درخشانی، معاون پرورشی مدرسه شاهد دهقانی، تفت

توی جلسه حاضر شوم. حالا کاری داشتید؟»

مدیر که مرد را شناخته بود، به صندلی کنارش اشاره کرد و گفت: «بفرمایید بنشینید آقای جندقی.»

مرد با اکراه و تردید نشست. مدیر گفت: «یک سری مسائل راجع به مدرسه و بچه‌ها بود که لازم است مطرح شود. اعضای انجمن هم مطالبی داشتند که بیان کردند. از این به بعد، سعی کنید حتماً توی جلسات شرکت کنید. یک سری نکات کلیدی بیان می‌شود که بی‌فایده نیست ...»

آقای جندقی که عصبانی به نظر می‌رسید، مرتب سرش را تکان می‌داد؛ انگار همه حرف‌های مدیر را مویه‌مو تأیید می‌کرد. گفت: «جناب، این بچه‌ها خیلی خطش بد است. دو سه بار هم بهش گفتم قشنگ بنویسد ... اما گوش به حرفم نمی‌دهد. می‌شود به خانمشان بگویید کمی بیشتر با او کار کنند؟»

مدیر گفت: «چشم. ولی خودتان هم باید همکاری کنید.»

- جناب، من همه‌اش سر کارم. مادرش

و به آرامی رفت توی دفترش و روی صندلی نشست. با اینکه هوای پاییز خنک و ملایم بود، دستی به پیشانی‌اش کشید و عرقش را پاک کرد.

نگاهش که به بخشنامه روی میز افتاد، دلش ریخت! به یاد جلسه فردا افتاد و گزارشی که مدیران می‌بایست درباره پروژه «مهر» به مدیریت اداره تحویل می‌دادند. تا زنگ چیزی نمانده بود. باید گزارش را با خود به اداره می‌برد و صبح به جای مدرسه، یک‌راست به آنجا می‌رفت. پوشه صورت‌جلسات را برداشت و معاون پرورشی را صدا زد. در همین وقت، مرد میان‌سالی که موهای جلو سرش ریخته بود و قیافه گرفته و ناراحت‌کننده‌ای داشت، در زد؛ سلام کرد و وارد دفتر شد.

مدیر بلند شد. جوابش را داد و با او احوال‌پرسی کرد.

مرد گفت: «ببخشید آقای رئیس ... من کار داشتم نتوانستم به موقع

آقای مدیر از اینکه جلسه عمومی اولیا را به خیر و خوشی برگزار کرده بود، نفس راحتی کشید. از خوشحالی روی پا بند نبود. چند نفر از اولیا دورش جمع شده بودند و درباره بچه‌هایشان سؤال می‌کردند.

مدیر به همه سؤال‌های آن‌ها جواب داد و بعد چند نفری را که انگار قصد رفتن نداشتند، برای دریافت جواب پیش معاونش فرستاد. بعد، با خیال راحت از سالن اجتماعات بیرون آمد. پله‌ها را پشت‌سر گذاشت



هم که حوصله درست و حسابی ندارد و توی همان کارِ خانه هم مانده ... فقط باید معلمش ...

آقای مدیر بخشنامه‌ها و گزارش اقدامات پروژه مهر را جابه‌جا کرد و گفت: «ببینید! من با خانمشان صحبت می‌کنم ولی شما هم باید بیشتر وقت بگذارید ... کنارش بنشینید ... مراقبش باشید ... ان شاءالله مشکل حل می‌شود. راستی ... درسش هم تعریفی ندارد. معلمش از این بابت هم گلایه داشت.»

آقای جندقی ابرو در هم کشید و گفت: «گوش به حرف ما نمی‌دهد. خودتان هر طور می‌دانید ادبش کنید. اگر کتک هم لازم دارد اصلاً غمتان نباشد ... بزنیدش.» آقای مدیر دوباره معاون پرورشی را صدا زد. معاون سریع آمد توی دفتر با آقای جندقی احوال‌پرسی کرد و چند ورق آچار را داد به مدیر و گفت: «بفرمایید. این هم خلاصه اقدامات.»

مدیر کاغذها را گرفت و تشکر کرد. معاون که رفت، رو کرد به آقای جندقی و گفت: «من با پسران صحبت می‌کنم. خیالتان راحت باشد.» آقای جندقی به ساعتش نگاه کرد و دستپاچه گفت: «اگر فرمایشی ندارید من زحمت را کم کنم...» - به سلامت. جلسه بعدی اولیا حتماً تشریف بیاورید.

- چشم. برسم حتماً می‌آیم آقای مدیر. خودتان که می‌دانید ... کار تعمیر ماشین که تمامی ندارد. صبح برو تا شب. بعد، با آقای مدیر دست داد و خداحافظی کرد و رفت.

مدیر دوباره عرق پیشانی‌اش را با دست پاک کرد.

هنوز نفسش را بیرون نداده بود که مشتی به در خورد: «ببخشید آقای رئیس ...»

مدیر سرش را که بلند کرد، آقای جندقی با همان قد بلندش در چند متری او ایستاده بود.

مدیر بلند شد و گفت: «بفرمایید ...» - ببخشید ... می‌خواستم از شما که ماشاءالله تجربه دارید، بیرسم می‌شود بچه را زد؟ این امیرعلی خیلی لوس و نر است. پدر من و مادرش را در آورده ... درس هم که نمی‌خواند. می‌شود یک گوش‌مالی‌اش بدهم؟

آقای مدیر پا به پا کرد! گزارش پروژه مهر را ورق زد و گفت: «بالاخره توی تربیت کردن می‌شود گوش‌مالی هم داد. چرا که نه؟ بچه که اگر حساب نبرد گوش به حرف نمی‌دهد. جناب سعدی که کلا با تنبیه موافق بودند. مثلاً در جایی می‌فرمایند:

«ندان که سعدی مراد از چه یافت / نه هامون نوشت و نه دریا شکافت» بعد، صدایش را بلند کرد و ادامه داد: «به خردی بخورد از بزرگان قفا خدا دادش اندر بزرگی صفا» - آقای رئیس دست شما درد نکند. گرفتم ... ممنون از راهنمایی‌تان! خداحافظ.

با رفتن آقای جندقی، مدیر پشت میزش نشست. در همین وقت صدای زنگ تعطیل بلند شد.

مدیر با حوصله ورقه‌های لای پوشه را مرتب کرد و بعد تازه یادش آمد که فایل عکس‌ها را روی سی‌دی نریخته است.

کامپیوتر را روشن کرد. معلم‌ها و معاون‌ها یکی‌یکی آمدند و خداحافظی کردند و رفتند. مدیر بلند شد. یک سی‌دی از کمدش بیرون آورد و مشغول کپی فایل شد. عکس‌ها را که نگاه کرد، دید تعدادشان کم است. دوباره به سراغ فایل رفت و تعدادی عکس دیگر ذخیره کرد اما هر بار احساس می‌کرد تصاویر اصلی را توی سی‌دی ثبت نکرده است. یک دفعه که به خودش آمد، ساعت از سه هم گذشته بود. حتماً خانمش نگرانش شده بود. همراهش که زنگ خورد، مطمئن شد. تماس را «رد» کرد؛ سی‌دی

را از کامپیوتر بیرون آورد و پوشه‌اش را برداشت. در دفتر و مدرسه را قفل کرد و با عجله به طرف ماشین به راه افتاد.



ساعت از یازده شب گذشته بود. آقای مدیر عینکش را برداشت. از اینکه گزارش را تصحیح کرده بود، نفسی به‌راحتی کشید و به پشتی تکیه داد اما خوشحالی‌اش دوام نیاورد. یک‌دفعه یادش آمد که به معاونش نگفته است فردا به مدرسه نمی‌رود، اما چرا یادش رفته بود؟ به خاطر آقای جندقی بود؛ او حواسش را پرت کرده بود، اما ناراحتی نداشت ... صبح به معاونش زنگ می‌زد و مشکل حل می‌شد. اما جندقی چی؟ اگر خدای ناکرده بچه بی‌گناه را می‌زد و ناکار می‌کرد چه؟ کی مقصر بود؟ کی جندقی را راهنمایی کرده بود؟

با این فکر، انگار دنیا را بلند کردند و محکم زدند توی سرش. با خودش گفت: «دیدم چه اشتباهی کردم؟ اگر جندقی بزند بچه بی‌زبان را لت و پار کند و بعد پشیمان شود و بگوید مدیر مدرسه گفته، چه؟ آبروی بیست‌وپنج سال مدیری و معلمی‌ام دود می‌شود و می‌رود به هوا ... اصلاً ممکن است توبیخ شوم ... این چه کاری بود ...؟ لعنت به آدم کم‌عقل ...» این را گفت و دستش را محکم زد روی زانویش.

خانمش که مثل پلیس او را زیر نظر داشت پرسید: «طوری شده؟ معلوم است چه کار می‌کنی؟»

مدیر با تأسف سرش را تکان داد و گفت: «بیچاره شدم خانم ... می‌ترسم آبروی چندین و چند ساله‌ام برود! ممکن است از مدیری بَرَم دارند.»

خانمش آمد کنار او و با نگرانی پرسید: «چه کار کرده‌ای؟ بچه مردم را زده‌ای؟» - ای کاش زده بودم.

- یعنی چه؟ چه کار کرده‌ای؟ مدیر از سیر تا پیاز قضیه جندقی را تعریف کرد.

خانمش دل‌داری‌اش داد و گفت: «نگران نباش. به این زودی که کتکش نمی‌زند ... - چرا؟ انگار منتظر مجوز من بود. آدم عصبی و بی‌حوصله‌ای است. روزی هم که آمده بود بچه‌اش را ثبت‌نام کند، با



خانمش کل کل می کرد. اگر شانس من بدیخت، این کار را بکند چه؟

خانمش گفت: «من از دست تو چه کار کنم؟ با زدن که کارها درست نمی شود. مگر نمی دانی تنبیه بدنی ممنوع است. این همه توی صدا و سیما دارند اعلام می کنند نمی شنوی؟ حالا کاری ندارد ... بلند شو زنگی بهش بزن و بگو شوخی کردم. این طوری که تا صبح خوابت نمی برد و من هم نگرانم.»

بله ... کار یک دفعه می شود، اما وقت گذشته ...

نه بابا ... مردم تا یازده دوازده بیدارند. فوقش بیدار می شود. بهتر از این است که اتفاق ناگواری بیفتد!

آقای مدیر سرش را تکان داد؛ دست برد و همراهش را برداشت. یک دفعه خشکش زد: «اما من که شماره جندقی را ندارم...»

ای داد ... آدرس خانه شان چی؟

آن را هم ندارم. سرش را انداخت پایین اما ناگهان با خوشحالی گفت: «اما توی دفتر ثبت اسامی دانش آموزان مدرسه شماره اش هست ... باید بروم برش دارم ...»

بعد، سریع لباسش را پوشید و همراه خانمش رفت به مدرسه. شماره منزل و همراه جندقی را یادداشت کرد و بعد، همانجا شماره او را با سلام و صلوات گرفت، اما صدای خواننده های خوش صدا توی گوشش نشست. باز هم شماره را گرفت اما فایده ای نداشت.

خانه اش را بگیر ... نکند اتفاقی افتاده باشد؟

آقای مدیر نشست روی صندلی و شماره خانه جندقی را گرفت اما صدای بوق تلفن بود که توی گوشش نشست.

فایده ای ندارد ... حالا چه خاکی توی سرمان کنیم؟

هیچی ... آدرس خانه شان اگر باشد، می روم آنجا ...

اگر خانه بودند که گوشه ای را برمی داشتند.

از کجا معلوم؟ شاید تلفنشان قطع است.

آقای مدیر در به در به دنبال نشانی خانه آقای جندقی گشت. خانه را پیدا کرد اما هرچه در زد، کسی در را باز نکرد. خسته

و درمانده توی ماشین نشست و گفت: «نکند بچه را زده و بعد برده باشدش بیمارستان؟»

خانمش با ناراحتی گفت: «بد به دلت راه نده! شاید مهمانی ای جایی هستند. می خواهی نیم ساعتی بنشینیم؟ بلکه سر و کله شان پیدا شود.»

اما ساعت از دوازده گذشت و خبری نشد. مدیر و همسرش درمانده و خسته به خانه برگشتند. مدیر شام نخورد. اشتها نداشت. سرش درد می کرد. خانمش گفت: «غصه نخور. تخت بگیر بخواب. من مقداری پول نذر امامزاده جعفر کرده ام. دلت قرص باشد ... هیچ اتفاقی نمی افتد.» مدیر که حسابی از بی مبالائی خودش خشمگین بود، همانجا گوشه هال بالشی زیر سرش گذاشت و همان طور که دراز می کشید گفت: «راست گفته اند که یک دیوانه سنگی می اندازد توی چاه و صد تا عاقل نمی توانند درش بیاورند.»

همسرش هم دست کمی از خود او نداشت اما برای اینکه شوهرش را بیشتر ناراحت نکند، چیزی نگفت.

خواب از چشم های مدیر گریخته بود. با خودش قرار گذاشت که ساعت هفت یک راسه برود به مدرسه و وقتی از آمدن امیرعلی مطمئن شد، به جلسه برود، اما سرویس ها زودتر از یک ربع به هشت نمی آمدند و او هم نمی توانست دیر در جلسه اداره حاضر شود. مغزش کار نمی کرد. گوشه ای اش را برداشت و برای معاونش پیامک کرد که صبح به جلسه اداره می رود، و اینکه اگر امیرعلی جندقی صحیح و سالم به مدرسه آمد، همان لحظه برایش پیامک کند.

پیام را فرستاد و زیر لب دعا کرد که جندقی پسرش را زنده باشد.

دمدم های صبح بود که خواب به سراغش آمد.

جلسه ساعت یازده تمام شد. هیچ پیامکی از طرف معاون نیامده بود. آن قدر اضطراب داشت که حال خودش را نمی فهمید. تند از اداره بیرون آمد و به مدرسه رفت. زنگ تفریح بود. وارد حیاط که شد، نگاهش به بچه ها افتاد. چه می دید؟ شکش به یقین تبدیل شد: پسری که باندی سفید دور سرش

پیچیده شده بود و دست راستش توی گچ بود و به گردش آویخته بود. داد زد: «امیرعلی ... امیرعلی ...» اما صدا از گلویش خارج نمی شد. دستی به بازویش خورد. همسرش را بالای سرش دید.

داری خواب می بینی؟ بلند شو ... مدیر خیس عرق بود. بلند شد؛ وضو گرفت و نماز خواند و دوباره پیامک شب را برای معاونش ارسال کرد.



توی جلسه کنار مدیران نشسته بود. مدام به ساعت روبه رویش که به دیوار نصب شده بود و به صفحه تلفن همراه که کنارش گذاشته بود، نگاه می کرد. دلش شور می زد. هرچه عقربه ها به ساعت هشت نزدیک می شدند، التهابش بیشتر می شد.

«خدا کند همه چیز به خیر و خوبی تمام شود.»

ناگهان، پیامکی روی صفحه تلفن همراهش ظاهر شد. سریع آن را خواند: «سلام. امیرعلی سالم به مدرسه رسید.»

مدیر خوشحال شد. دستش را مشت کرد؛ دلش می خواست آن را محکم روی میز جلویش بزند اما نگاهش به رئیس اداره افتاد که گرم حرف زدن بود. شادی اش را کنترل کرد و زیر لب صلوات فرستاد.

جلسه که تمام شد، برای اینکه خیالش کاملاً راحت شود شماره آقای جندقی را گرفت. جندقی زود جواب داد و گفت مسافرت هستم. مدیر گفت: تماس گرفتم که بگویم امیرعلی را زنی. از دیروز همه اش دلم بند بود.

جندقی گفت: «اختیار دارید آقا ... همان شعر سعدی را خواندید، همان که: **هامون** نوشت فهمیدم که آن قدر باید بنویسد تا یاد بگیرد و کتک زدن فایده ای ندارد. حالا هم در غیاب مادر خانه مادر بزرگش است. من هم با دوستانم آمده ایم چند روزی بگردیم و هوا عوض کنیم. ان شاء الله جلسه بعد خدمت می رسم.»

مدیر خداحافظی کرد؛ انگار با سر او را توی استخر آب سردی پرت کرده بودند.

مدرسه مطلوب

زهره اربابیان، مدیر متوسطه دوم آبسال، تهران

مدرسه بالاترین خاستگاه علم و دانش است و با شنیدن نام آن هزاران معنا از تعلیم و تربیت در ذهن انسان نقش می‌بندد. معلم و دانش‌آموز دو رکن اساسی مدرسه‌اند و بدون وجود هر یک از آن‌ها مفهوم مدرسه معنا نمی‌یابد. در این میان، مدیران مدارس به عنوان راهبران تعلیم و تربیت وظیفه معنا بخشیدن به جریان آموزش و یادگیری و به‌ویژه تسهیل در روند رشد و پرورش دانش‌آموزان را به عهده دارند. نحوه ارائه خدمات مختلف و میزان توجه مدیر در هر مدرسه به کیفیت و اثربخشی و رشد آن مجموعه کمک شایانی می‌کند؛ لذا هنگامی که از افراد مختلف درباره مدرسه سؤال می‌کنیم، این نکته باید مدنظر باشد که یک مدرسه خوب در نظر والدین متفاوت است، برخی از آن‌ها فضای آموزشی، برخی شیوه مدیریت، برخی تنوع فوق‌برنامه‌ها، و برخی دیگر میزان مسافت خانه و مدرسه را جزء معیارهای خود می‌دانند. از مهم‌ترین و اولین ارکان مدرسه مطلوب مدیر مدرسه است. حضور یک مدیر توانمند، منظم و فعال می‌تواند نقش مهمی در پیشبرد اهداف علمی، آموزشی و تربیتی داشته باشد و این موضوع در مقاطع تحصیلی بالاتر نقش پررنگتری پیدا می‌کند. در دسترس بودن، رفتار مناسب سازمانی، آشنایی با شیوه‌های مدیریتی، نظارت بر کلیه امور مدرسه، اجرای سبک‌های مدیریت مشارکتی، تقویت پل ارتباطی والدین با مدرسه از جمله ویژگی‌های مدیریت مطلوب در هر مدرسه است. از دیگر عوامل مدرسه مطلوب، معلم توانا در ایجاد انگیزه و علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان و رساندن آنان به موفقیت با آگاهی از روش‌های نوین تدریس و اطلاعات به روز و نیز توجه به نیازهای عاطفی - علمی و شناسایی مشکلات دانش‌آموزان و تلاش در رفع آن‌ها با در نظر گرفتن توانایی‌های فردی، بالاخص در شیوه‌های ارزشیابی می‌باشد. سومین عامل مدرسه مطلوب، فضا و امکانات آموزشی است که در هریک از مقاطع اهمیت خاصی دارد و در حد معقول و متعادل و متناسب با استانداردهای آموزشی، و به عنوان یک فضای امن و قابل استفاده از آن یاد می‌شود. سیستم ارزشیابی، زمان آموزش، فعالیت‌های فوق برنامه درسی و پرورشی، مشاوره خوب و متناسب با سطح انتظارات مدرسه، توجه به آموزش مهارت‌های گوناگون علمی و تحصیلی و اجتماعی از قبیل مهارت‌های زندگی تمرکز بر فعالیت‌های اخلاقی نظیر انتقال ارزش‌های دینی و مذهبی و برنامه‌هایی در زمینه پرورش مهارت‌های فردی، همگی می‌توانند جایگاه یک مدرسه مطلوب را ترسیم کنند. آنچه مسلم است در نظام آموزشی صحیح و مطلوب اگر مدرسه‌ای توانایی ارتقای سطح دانش، فرهنگ و ذوق هنری و اعتقادات دینی افراد را نداشته باشد، دیگر مدرسه شناخته نمی‌شود بلکه یک بنگاه سرگرمی یا مکانی برای گذراندن وقت تلقی می‌گردد.

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی 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 سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پسران برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

رشد آموزش ابتدایی • رشد فناوری آموزشی

رشد مدرسه زندگی • رشد معلم • رشد آموزش خانواده

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصلنامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- رشد آموزش قرآن و 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 زبان‌های خارجی • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد مدیریت مدرسه
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش • رشد آموزش پیش‌دبستانی
- رشد پرهان متوسطه دوم

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، دانشجو معلمان دانشگاه‌های وابسته و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش و... تهیه و منتشر می‌شود.

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

وبگاه: www.roshdmag.ir

مگو امیرم!

هرگز از عفو و بخششی که نموده‌ای، پشیمان مباش و از
کیفری که داده‌ای، به خود مبال و شادی مکن.
هرگز به هنگامی که خشمگین می‌شوی و راه چاره‌ای
برای آن می‌یابی، به انجام اقدام خشن شتاب مکن (و
تصمیم ناگهانی مگیر). هرگز مگو من امیرم، امر می‌کنم و
از من اطاعت می‌شود که این، موجب دخول فساد در دل
تو و ضعف و خرابی دین و نزدیک شدن دگرگونی‌ها (در
قدرت تو) است.

نامه ۵۳ نهج البلاغه



با مشارکت



دانشگاه تربیت مدرس

و

کارگروه علمی

تجربه‌های موفق مدارس

گامی برای تحقق عملی راهبرد مدرسه‌محوری



نخستین جشنواره تجربه‌های موفق مدارس

به همراه نخستین نمایشگاه نوآوری و فناوری آموزشی

زمان: آبان ماه ۱۳۹۸

دوره‌های اول و دوم ابتدایی
و یک حیطه خاص برای دوره دوم متوسطه

وبسایت جشنواره: fses.sru.ac.ir

وبسایت نمایشگاه: einetex.sru.ac.ir



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش

حیطه‌های نمایشگاه:

- ۱- انواع فناوری‌های نوین مرتبط با یادگیری و آموزش
- ۲- طراحی فضای آموزشی و کلاس درس
- ۳- تجهیزات و ملزومات آموزشی و اداری
- ۴- طراحی و تولید مواد کمک آموزشی و بازی‌سازی آموزشی
- ۵- فناوری‌های آموزشی و دانش‌افزایی برای معلمان و والدین
- ۶- فناوری‌های مرتبط با مدیریت مدرسه
- ۷- فناوری زیست‌محیطی و مصرف انرژی
- ۸- فناوری‌های شناختی و مغز محور

جهت اطلاع از جزئیات جشنواره و نمایشگاه به سایت‌های اختصاصی جشنواره و نمایشگاه مراجعه کنید.

حیطه‌های جشنواره:

۱. برنامه ریزی و مدیریت
۲. فرایند آموزشی
۳. فعالیت‌های فرهنگی و پرورش
۴. مشارکت والدین و جامعه محلی
۵. اقتصاد مدرسه و توسعه منابع
۶. فضا و تجهیزات
۷. امور ویژه
۸. آموزش و تحقق حقوق شهروندی (خاص دوره دوم متوسطه)

جوایز جشنواره (در هر حیطه)
جایزه نقدی:

اثر اول: ۵ میلیون تومان

اثر دوم: ۳ میلیون تومان

اثر سوم: ۲ میلیون تومان

به همراه تقدیرنامه و تندیس