

رشد

۴

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدرسه و کارشناسان آموزش و پرورش دوره بیست و چهارم
شماره پستی در پی ۱۶۳ دی ۱۴۰۴ صفحه ۴۸ | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir



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



مدیر، الگوی میان‌داری

رهبری فکورانه در مدرسه

درblendای تکنیکی

تربیت حکمت‌بنیان

سنگینی کفه ترازو به ضرر سلامت



حرف اول

زمان چون برق و باد در گذر است. بیاییم به جای غفلت از سپری شدن آن، به ارزش هر لحظه بیندیشیم و لحظه‌ها را غنیمت شماریم. فرصت بودن در کنار خانواده، فرزندان، خویشاوندان، همکاران و کسانی را که دوستشان داریم و از آن‌ها انرژی مثبت می‌گیریم، به بهانه‌ی گرفتاری‌های روزمره از دست ندهیم؛ چرا که با هم بودن و برای هم زیستن، کیفیت زندگی را دوچندان می‌کند.

بیاییم بر داشته‌ها و اتفاق‌های مثبت زندگی تمرکز کنیم و این عمر کوتاه را با معنا بیاراییم. صلۀ رحم را تنها به پیوند با خویشاوندان محدود نکنیم، زیرا هم‌زیستی و باهم بودن، در هر زمان و هر فرصت، گشایش و آرامش می‌آفریند و حیاتمان را شیرین و دل‌نشین می‌کند. البته این هم‌زیستی اقتضائاتی دارد که باید به آن‌ها پایبند باشیم؛ از جمله داشتن رویی خوش، دلی مهربان و زبانی نرم.

صادق صادق پور

رشد

۴

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره بیست و چهارم | شماره پی در پی ۱۶۳ | دی ۱۴۰۴ | ۴۸ صفحه



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

مدیر مسئول:

سیدسعید بدیعی

سر دبیر:

دکتر حیدر تورانی

هیئت تحریریه:

دکتر مرتضی مجدفر، دکتر علی خلخالی

صادق صادق پور، ابراهیم اصلانی

دکتر سید محمد نوروزیان امیری

سیده فاطمه شبیری

مدیر داخلی:

شهلا فهیمی

دبیر عکس:

اعظم لاریجانی

ویراستار:

کبری محمودی

مدیر هنری:

کوروش پارسا نژاد

طراح گرافیک:

سیدجعفر ذهنی

تصویر ساز:

سید میثم موسوی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۰

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۴

تلفن: ۲۳۲۰ ۸۸۴۹۰ نمابر: ۱۴۷۸ ۸۸۳۰

وبگاه: www.roshdmag.ir

رایانامه: modiriat@roshdmag.ir

پیامک: ۰۹۹۹۵۰۰۰۳۰۰

نشانی امور مشترکین:

تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۶۳۳۲۰۸

رشد مدیریت مدرسه را در پیام رسان شاد
به این نشانی دنبال کنید.



@roshd_modiriyat



nazar.roshdmag.ir



برای اشتراک مجله، رمزینره را بویش کنید.

قابل توجه نویسندگان و مترجمان

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با مدیریت آموزشی و آموزشی مرتبط و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی هم خوانی داشته و متن اصلی نیز همراه آن‌ها باشد. ● رشد مدیریت مدرسه از نوشته‌های کاربردی و مبتنی بر تجربه‌های مستندسازی شده مدرسه‌ای استقبال می‌کند. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● حجم مقاله بیش از ۱۵۰۰ 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.

برابر نامه شماره ۱۳۹۱/۵/۲۳ به تاریخ ۱۵/۱۱/۱۳۹۱ هیئت‌های امنا و هیئت‌های ممیزه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به مقالات چاپ شده در این نشریه تا ۲ امتیاز در هر مورد برای محاسبه در بندهای ۳-۳ و ۳-۱ حسب مورد و مجموعاً حداکثر تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد.

خانواده مجلات رشد
همه تلاش خود را کرده است
تا این مجله در دسترس عموم
جامعه آموزشی و تربیتی کشور قرار
گیرد و همه مخاطبان در مبین
عزیز اسلامی‌مان امکان تهیه آن
را داشته باشند.

قیمت: ۳۰۰,۰۰۰ ریال

مدیر، الگوی میانجیگری

به سمت راه‌حل‌های مشترک سوق دهد. این فرایند نه تنها به حل مسئله کمک می‌کند، بلکه مهارت‌های اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و خودآگاهی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند.

مدرسه‌ای که در آن میانجیگری به‌عنوان یک فرهنگ نهادینه شده باشد، محیطی امن‌تر، آرام‌تر و مشارکتی‌تر خواهد داشت. دانش‌آموزان در چنین فضایی احساس دیده‌شدن و شنیده‌شدن می‌کنند، معلمان با آرامش بیشتری به آموزش می‌پردازند و والدین با اعتماد بیشتری با مدرسه تعامل می‌کنند. این فضای مثبت، زمینه‌ساز رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت آموزشی خواهد بود.

برای ایفای نقش میانجی، مدیر مدرسه باید به مجموعه‌ای مهارت مجهز باشد:

- شنیدن فعال و همدلانه؛
- بی‌طرفی و پرهیز از قضاوت زود هنگام؛
- توانایی تحلیل موقعیت و تشخیص ریشه‌های تعارض؛
- ایجاد فضای امن برای گفت‌وگو؛
- هدایت طرفین به سمت راه‌حل‌های مشترک و پایدار؛
- آموزش این مهارت‌ها باید بخشی از برنامه‌های توانمندسازی مدیران مدرسه‌ای باشد تا آنان در موقعیت‌های حساس بتوانند نقش خود را به‌درستی ایفا کنند.

در نهایت، میانجیگری مدیر مدرسه، نه تنها راهکار حل چالش‌های دانش‌آموزی است، بلکه روشی برای تربیت انسان‌هایی مسئول، آگاه و توانمند در مواجهه با مسائل زندگی است. در دنیایی که پر از تعارض و تفاوت است، آموزش میانجیگری از مدرسه آغاز می‌شود؛ جایی که مدیر، نه فقط مدیر، بلکه راهنما، شنونده و تسهیلگر رشد انسانی است.

در فضای پرتنش و پویای مدرسه‌های امروزی، چالش‌های دانش‌آموزی به یکی از دغدغه‌های اصلی نظام آموزشی تبدیل شده‌اند. از اختلاف‌های بین دانش‌آموزان گرفته تا مشکلات رفتاری، افت تحصیلی، فشارهای روانی و مسائل خانوادگی، همگی نیازمند رویکردی هوشمندانه و انسانی برای حل و فصل هستند. در این میان، نقش مدیر مدرسه به‌عنوان میانجی، نه تنها حیاتی، بلکه اجتناب‌ناپذیر است. میانجیگری مدیر مدرسه می‌تواند پلی باشد میان تعارض و تفاهم، میان بحران و آرامش، و میان شکست و رشد.

مدیر مدرسه فراتر از یک مقام اجرایی است. وی صرفاً مسئول برنامه‌ریزی، نظارت و اجرای امور آموزشی نیست. او باید درک عمیقی از روان‌شناسی نوجوانان، مهارت‌های ارتباطی، و اصول حل تعارض داشته باشد. میانجیگری، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای مدیریتی، به مدیر امکان می‌دهد در موقعیت‌های بحرانی نقش تسهیلگر را ایفا کند؛ یعنی به جای صدور حکم یا اعمال تنبیه، فضایی برای گفت‌وگو، شنیدن و درک متقابل فراهم آورد.

افزون بر این، چالش‌های دانش‌آموزی غالباً ریشه در عوامل متعددی دارند: فشارهای درسی، مشکلات خانوادگی، بحران‌های هویتی، تأثیرات فضای مجازی و تعامل اجتماعی در مدرسه. این چالش‌ها ممکن است به شکل پر خاشگیری، انزوا، افت تحصیلی، یا حتی رفتارهای پرخطر بروز کنند. در چنین شرایطی، میانجیگری مدیر مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک مداخله مؤثر، مسیر حل و فصل را هموار کند.

همچنین، میانجیگری در مدرسه به معنای ایجاد بستر گفت‌وگوی سازنده میان طرف‌های درگیر است. مدیر مدرسه با شنیدن فعال، بی‌طرفی و احترام به دیدگاه‌های متفاوت، می‌تواند اعتماد دانش‌آموزان را جلب کند و آنان را



رهبری فکورانه در مدرسه

از مشاهده تا اقدام آگاهانه

● عزیز کرامت، فرهنگی، ارومیه، کارشناس ارشد

کلیدواژه‌ها: رهبری فکورانه، رهبری مدرسه، الگوی رهبری



رهبری فکورانه رویکردی است مبتنی بر تأمل، آگاهی موقعیتی و اقدام سنجیده که در مدرسه‌های امروزی به عنوان ابزار مؤثر تقویت یادگیری، بهبود روابط انسانی و ارتقای تصمیم‌گیری حرفه‌ای مدیران شناخته می‌شود. این مقاله با رویکردی کاربردی، مجموعه‌ای از تمرین‌ها و ابزارهای قابل اجرا را معرفی می‌کند که مدیران و رهبران مدرسه می‌توانند در برنامه‌های روزمره خود به کار گیرند. تمرین‌هایی چون سکوت و مشاهده، دفتر تأمل، جلسه‌های معنابخش، تابلوهای تفکر و بازخورد تأملی از جمله روش‌هایی هستند که به پرورش ذهن رهبری فکور کمک می‌کنند. پیشنهادهای این مقاله برای مدیران، معلمان و مشاوران آموزشی قابل استفاده است.

مقدمه

در پیچیدگی‌های مدرسه امروز، جایی برای واکنش‌های شتاب‌زده، تصمیم‌های هیجانی یا اقتدارگرایی خالص باقی نمانده است. مدرسه امروز نیازمند رهبرانی است که می‌اندیشند، مشاهده می‌کنند، گفت‌وگو می‌کنند، همراه دیگران کار می‌کنند و سپس تصمیم می‌گیرند.

رهبری فکورانه^۱ چنین الگویی از رهبری است که با درگیر کردن ذهن، قلب و عمل، امکان تحول را در مدرسه ایجاد می‌کند. اما چگونه می‌توان از این مفهوم در مدرسه استفاده کرد؟ پاسخ در تمرین‌های عملی نهفته است. این مقاله چند تمرین کلیدی را به شکل کاربردی ارائه می‌دهد.

تمرین ۱: سکوت و مشاهده^۲

در این تمرین، مدیر یا معلم بدون دخالت یا واکنش، صرفاً در فضای عمومی مدرسه حضور می‌یابد (مثلاً زنگ تفریح در حیاط) و فقط مشاهده می‌کند.

هدف: پرهیز از قضاوت زود هنگام، افزایش آگاهی موقعیتی و تقویت درک محیطی

ابزار مکمل: دفتر یادداشت مشاهدات + پرسش‌های فکورانه

بعد از مشاهده

مثال واقعی

مدیر مدرسه‌ای در یکی از دوشنبه‌ها تصمیم گرفت به جای بازدید رسمی از کلاس‌ها، ۲۰ دقیقه در سکوت در راهرو طبقه دوم بنشیند. حین مشاهده متوجه شد یک معلم هر بار که از راهرو عبور می‌کند، با شوخی و صدای بلند با برخی دانش‌آموزان حرف می‌زند و این باعث هیجان‌زدگی در کل راهرو می‌شود. او دید که چند دانش‌آموز خاص همیشه کنار پنجره می‌ایستند و با هم حرف می‌زنند و دیر به کلاس می‌رسند.

در جلسه بعد، او به جای سرزنش مستقیم، با معلم گفت‌وگویی معنامحور انجام داد و برای دانش‌آموزان کنار پنجره، برنامه گفت‌وگوی فردی طراحی کرد.

اثر تمرین: دید بهتر نسبت به روابط ناپیدا در مدرسه، افزایش تصمیم‌گیری آگاهانه، شکل‌گیری رفتار مداخله‌ای همراه با تفکر

تمرین ۲: دفتر تأمل روزانه

دفتر کوچکی که مدیر یا معلم در پایان هر روز پنج تا هفت دقیقه وقت می‌گذارد و پاسخ سه پرسش را در آن می‌نویسد:

۱. امروز چه چیزی مرا شگفت‌زده کرد؟
۲. کجا به مداخله نیاز بود و من دخالت نکردم؟
۳. از امروز چه چیزی می‌توانم برای فردا یاد بگیرم؟

هدف: تقویت تفکر روزانه، تصمیم‌سازی آگاهانه

مثال عملی

محمد کامرانی، مدیر مدرسه

۱. امروز چه تصمیم یا موقعیتی پیش آمد که به تأمل بیشتری نیاز دارد؟

امروز تصمیم گرفتم کلاس درس معلم پایه سوم (آقای رضایی) به طبقه پایین منتقل شود تا برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه راحت‌تر در دسترس باشد.

۲. چه احساسی داشتم و چرا؟

در ابتدا احساس خوبی داشتم، چون فکر می‌کردم این تصمیم منطقی است، اما وقتی متوجه شدم آقای رضایی ناراحت شده و احساس کرده کسی با او مشورت نکرده است، دچار تردید شدم. حس کردم شاید شتاب‌زده عمل کرده‌ام.

۳. اگر به عقب برگردم، چه کاری را متفاوت انجام می‌دهم؟
احتمالاً ابتدا با آقای رضایی صادقانه گفت‌وگو می‌کردم. دلایل انتقال را با او در میان می‌گذاشتم و نظرش را جویا می‌شدم. همچنین سعی می‌کردم راه‌حلی مشترک پیدا کنیم. اگر دوباره در چنین موقعیتی قرار بگیرم، حتماً پیش از اقدام، مشارکت معلم را جلب می‌کنم.

گاهی نیت خوب کافی نیست، شیوه اجرای تصمیم‌ها هم اهمیت دارد. تأمل باعث شد متوجه شوم تصمیم‌های مدیریتی چطور می‌توانند بر احساس و انگیزه معلمان تأثیر بگذارند.

تمرین ۳: جلسهٔ معنابخش با دانش‌آموزان

جلسه‌های معنابخش با دانش‌آموزان یکی از ابزارهای مؤثر در رهبری فکورانه است که به‌جای تمرکز صرف بر عملکرد درسی یا انضباطی، به کمک مدیر یا معلم، دانش‌آموزان را درگیر بازاندیشی دربارهٔ هدف، ارزش، احساس و معنای رفتار و یادگیری‌شان می‌کند.

جلسهٔ معنابخش چیست؟

جلسه‌های کوتاه (معمولاً ۱۵ تا ۳۰ دقیقه‌ای) هستند و در فضایی آرام و غیررسمی بین مدیر یا معلم و یک یا چند دانش‌آموز برگزار می‌شوند تا به سؤال‌هایی از جنس «چرا» و «چه احساسی» پاسخ داده شود. این گفت‌وگوها به خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری و ساختن تصویر ذهنی مثبت از مدرسه کمک می‌کنند.

مثال عملی

کوروش آبادی، مدیر مدرسه

دانش‌آموز: محمد، پایهٔ هشتم

موضوع: غیبت مکرر از کلاس زبان

محیط: اتاق مشاوره یا فضای دوستانه در دفتر

زمان: ۲۰ دقیقه

محتوای جلسه: مدیر (بدون قضاوت): «محمد جان، امروز خواستم فقط کمی با هم حرف بزنیم. دلم می‌خواد بدونم وقتی

اسم کلاس زبان می‌یاد، چه حسی بهت دست می‌ده؟»
محمد: «راسخوش... حس می‌کنم من توش خوب نیستم. همیشه نمره‌م پایینه. معلمم ازم انتظار زیادی داره.»
مدیر: «درکت می‌کنم. حس ناکامی گاهی باعث می‌شه از موقعیت فرار کنیم. اما تا حالا فکر کردی ممکنه دلیل این نمره‌ها چی باشه؟»
محمد: «شاید چون توی کلاس زیاد تمرکز ندارم. خجالت می‌کشم بلند صحبت کنم.»

مدیر: «خجالت‌کشیدن طبیعییه. اما به نظرت اگه قرار بود زبان انگلیسی یه کمک برای زندگی آینده‌ت باشه، دوست داشتی ازش چطور استفاده کنی؟»

محمد (با مکث): «دوست دارم فوتبالم رو جدی بگیرم. شاید یه روز برم خارج از کشور. اون وقت زبان مهم می‌شه.»
مدیر (لیخند): «همین فکره که باعث شد امروز با هم این حرف‌ها رو بزنیم. حالا اگه بخوای یک قدم کوچیک برداری، برای اینکه توی کلاس زبان راحت‌تر باشی، اون قدم چیه؟»

محمد: «شاید بتونم هر جلسه فقط یه جملهٔ ساده رو تمرین کنم که توی کلاس بگم.»
مدیر: «عالیه! و من هم کنارت هستم که با معلم زبان صحبت کنیم تا حمایت اون رو هم داشته باشی.»

چرا این جلسه معنابخش بود؟

بر احساس و معنا تمرکز داشت، نه فقط رفتار. به خودآگاهی و امید منجر شد. به یک اقدام عملی کوچک ختم شد. نگاه مدیر تنبیهی نبود، بلکه هدایتگرانه و انسانی بود.

پرسش‌هایی برای جلسه‌های معنابخش

موضوع	پرسش پیشنهادی
انگیزه	چرا فکر می‌کنی این درس برای تو مهم یا بی‌معناست؟
هویت	دوست داری چه تصویری از خودت در ذهن دیگران باشی؟
احساس	وقتی آن اتفاق افتاد چه احساسی داشتی؟
انتخاب	اگر می‌توانستی چیزی را تغییر بدهی، آن چه بود؟
آینده	در آینده چه چیزی هست که ارزش تلاش امروز تو را دارد؟

تمرین ۴: تابلوی تفکر در دفتر مدرسه

هدف: ایجاد فضایی برای یادداشت تجربه‌ها، پرسش‌های مهم و تأملات روزانه/هفتگی معلمان و کارکنان به‌منظور یادگیری مستمر و مشارکتی.

نکات کلیدی اجرای تابلوی تفکر

مکان: در دفتر مدرسه، گوشه‌ای از دیوار یا تختهٔ سفید به این کار اختصاص یابد.

فرم: می‌توانید برگه‌ای را چاپ و با گیره یا آهن‌ربا نصبش کنید. معلمان می‌توانند با نام یا بدون نام بنویسند.

مرور هفتگی: مدیر یا معاون می‌تواند هر هفته برخی تأملات را برای گفت‌وگو در جلسه‌های معلمان انتخاب کند.

جایزهٔ فرهنگی: مثلاً «تفکر برتر ماه» انتخاب و تقدیر شود.

مثال عملی: نوشته یک معلم روی تابلوی تفکر

تاریخ	چه اتفاقی افتاد؟	چه آموختم؟	سؤال یا چالش باقی مانده
۱۴۰۳/۱۰/۲۰	در کلاس پایه پنجم، یکی از دانش آموزان به طور مداوم صحبت می کرد و تمرکز کلاس را بهم می زد.	به جای تذکر تند، وقتی بعد از کلاس با او صحبت کردم، فهمیدم امروز تولدش بوده و هیجان داشته. همدلی بیشتر اثر گذارتر بود تا تنبیه فوری.	چطور می توانم در لحظه هم کلاس را مدیریت کنم و هم احساس دانش آموز را نادیده نگیرم؟

تمرین ۵: بازخورد تأملی از همکاران

دعوت از همکار برای مشاهده یک بخش از کار (مثلاً یک جلسه شورا، یک بازدید از کلاس) و ارائه بازخورد به شکل فکوره: «چه دیدی؟ چه چیز باعث تعجب شد؟ چه چیز را تکرار کنم؟»
هدف: دریافت بازخورد مؤثر بدون داوری و تقویت رشد حرفه ای

مثال عملی

معلم اول: آقای مهرایی (ارائه دهنده درس)
 معلم دوم: آقای یوسفی (مشاهده کننده کلاس)
 موقعیت: آقای یوسفی در یک برنامه بازدید همکارانه در کلاس ریاضی آقای مهرایی حاضر می شود. موضوع درس «تقسیم باقی مانده دار» بود. پس از کلاس، جلسه بازخورد برگزار می شود.

گفت و گو بازخورد تأملی

آقای یوسفی: «ممنون که اجازه دادی کلاس رو ببینم. یه لحظه ای که توجه من رو جلب کرد، زمانی بود که بچه ها نتونستن جواب درست رو بگن و شما گفتی دوباره فکر کنید. می تونی برام توضیح بدی چرا اون جمله رو انتخاب کردی؟»
 آقای مهرایی: «راستش نمی خواستم سریع جواب بدم یا بگم اشتباهه. می خواستم خودتون کشف کنن.»

آقای یوسفی: «خیلی جالب بود. بعد از اون، من دیدم چند نفر واقعاً دوباره به مسئله نگاه کردن. به نظرت چه چیز دیگه ای می تونست کمک کنه که همه کلاس درگیر بشن؟»
 آقای مهرایی: «شاید می تونستم از روش گفت و گو دوفره استفاده کنم، قبل از اینکه پاسخ جمعی بخوام.»
 آقای یوسفی: «ایده خوبیه. خودمم بهش فکر نکرده بودم. از این تجربه منم یاد گرفتم که نوع پرسش خیلی مهمه.»

ویژگی های این بازخورد تأملی

- نگفت: «انجا اشتباه کردی.»
- پرسید: «چرا این کار را کردی؟»
- باعث شد خود معلم به روش خودش فکر کند و ایده های جدید بدهد.
- رابطه حرفه ای و یادگیرنده بین همکاران تقویت شد.

نتیجه گیری

رهبری فکوره بیش از آنکه یک شعار یا مفهوم انتزاعی باشد، روشی برای زیستن، دیدن و تصمیم گیری در مدرسه است و حلقه ای بین نظریه و عمل ایجاد می کند. با تمرین این نوع رهبری، مدیران قادر خواهند بود دانش حرفه ای جدیدی بسازند که پاسخ گوی شرایط پیچیده و پیش بینی نشده سازمانی است. تمرین های معرفی شده، گام هایی ساده اما عمیق برای تبدیل تفکر فکوره به رفتار حرفه ای روزانه هستند. در این شیوه، تأمل و بازاندیشی در محیط مدرسه عملی می شود و زمینه ای برای پیوند انسانی و تقویت ارتباطات می شود تا کارکنان با مدیر مدرسه همسو و هم نوا شوند و در خصوص مسائل کاری مدرسه او را یاری کنند.

پی نوشت ها

1. Reflective Leadership
2. Silent Observation
3. Meaningful Conversation

منابع

1. Castelli, P.A. (2016). Reflective leadership review: a framework for improving organisational performance. Journal of Management Development, 35(2), 217-236.
2. Davut Göker, S. & Bozkuş, K. (2016). Reflective Leadership: Learning to Manage and Lead Human Organizations. <https://www.intechopen.com/chapters/52166>.
3. Emanjome, M., Keramat, A. & Saki, Reza. (2016). Relationship between Reflective Leadership and the Effectiveness of Elementary Schools in Qods City Based on Parsons Pattern. Journal of New Approach in Educational Management, 7(4), 149-168. [Persian].

بر بلندای تکنیکی

نگارش و ترجمه: علی خلخاله، دانشیار مدیریت آموزشی

کلیدواژه‌ها: تکنیکی، بحران‌های مدرسه، عدالت آموزشی

هنگامی که ری کورزویل^۱ در سال ۲۰۰۵ کتاب «تکنیکی نزدیک است»^۲ را منتشر کرد، تکنیکی^۳ را به عنوان نقطه‌ای معرفی کرد که فناوری چنان پیشرفته می‌شود که همه وجوه زندگی بشر را به طور غیرقابل بازگشت دگرگون خواهد کرد. «تکنیکی فناورانه»^۴ را نیز نقطه‌ای که هوش ماشینی از هوش انسان فراتر می‌رود پیش‌بینی می‌کند، به طور عمیق بر این باور بود که تکنیکی تنها یک رویداد فناورانه نیست، بلکه یک تحول فلسفی و وجودشناختی است. عینا، مدرسه نیز در مواجهه با این دگرگونی‌های نوظهور، با موقعیت‌هایی مواجه می‌شود که ماهیتی پیچیده، پیش‌بینی‌ناپذیر و گاه بحران‌زا دارد. این شرایطی است که می‌توان آن‌ها را موقعیت‌های «تکنیکی مدرسه» نامید. در این مقاله قرار است ضمن بسط مفهوم تکنیکی، حول این پرسش‌ها بحث شود که در مدیریت مدرسه، این مفهوم چگونه معنا می‌یابد؟ و چگونه می‌توان ایده تکنیکی را به حوزه اداره مدرسه و امر مدرسه‌ای تعمیم داد؟

تطبيق نظرية تكيينكي با مدیریت مدرسه

تکینگی، در گسترده‌ترین معنای خود، به نقاطی از تحول نظام‌ها اشاره دارد که در آن‌ها قواعد پیش‌بینی‌پذیر جاری دچار گسست می‌شوند و رفتار نظام وارد سیاهی‌رویی کاملاً جدید می‌شود. این مفهوم، که ریشه در ریاضیات (نظریهٔ تکینگی توابع)، فیزیک (تکینگی‌های فضا زمانی مانند سیاه‌چاله‌ها) و فناوری (تکینگی هوش مصنوعی) دارد، می‌تواند به‌عنوان چارچوبی تحلیلی برای درک تحولات عمیق در نظام‌های آموزشی نیز به کار رود. در حوزهٔ مدیریت مدرسه این پرسش مطرح می‌شود که آیا می‌توان مدرسه‌ها را به‌مثابهٔ نظام‌های پیچیده‌ای در نظر گرفت که در مواجهه با شوک‌های درونی و بیرونی (مانند تحولات فناورانه یا بحران‌های اجتماعی) به نقاط تکینگی نزدیک می‌شوند؟

مدرسه در ساحت تکینگی دیگر نهادهای ایستا و قابل پیش‌بینی نیست، بلکه زیست‌بوم پویایی است که در تعامل دائمی با عوامل متغیری مانند فناوری، سیاست‌های آموزشی و انتظارات جامعه قرار دارد. این ویژگی، مدرسه را به نظام‌هایی غیر خطی تبدیل می‌کند که در مواجهه با تغییرات کوچک ممکن است واکنش‌های نامتناسب و ناگهانی نشان دهد. برای نمونه، یک تصمیم سیاستی جدید در سطح کلان (مانند ادغام

مدرسه‌ها، تغییر نظام نمره‌دهی یا بازبینی نظام رتبه‌بندی معلمان) می‌تواند به‌صورت غیرمنتظره‌ای به فروپاشی کارکردهای روزمرهٔ مدرسه منجر شود یا برعکس، زمینه‌ساز جهشی کیفی در عملکرد آن شود. در اینجا نظریهٔ تکینگی به ما کمک می‌کند با طراحی مدل‌های پویا شناختی، نقاط بحرانی را شناسایی و راهبردهایی برای عبور از آن‌ها تدوین کنیم. به‌ویژه، می‌توان از مفاهیمی مانند «آستانه‌های بحرانی»^۵ و «حالت‌های گذار» برای تحلیل رفتار مدارس در شرایط شتابنده استفاده کرد.

تکینگی فناوری و آیندهٔ ام‌مدرسه‌ای

ظهور و گسترش هوش مصنوعی در امور مدرسه‌ای، نه تنها ابزارهای جاری آموزش و یادگیری را متحول ساخته، بلکه ماهیت نقش‌های حرفه‌ای در محیط مدرسه را نیز دستخوش بازتعریف‌های بنیادین کرده است. مدیران مدرسه، که زمانی عمدتاً بر وظایفی مانند برنامه‌ریزی درسی، نظارت بر اجرای مقررات، و مدیریت منابع متمرکز بودند، اکنون با چنین پرسش‌های نوظهوری مواجه هستند: چگونه می‌توان در محیطی که الگوریتم‌های هوشمند قادر به تحلیل داده‌های دانش‌آموزان در مقیاس کلان هستند، تصمیم‌گیری‌های اثربخش انجام داد؟ آیا نظام‌های پیشنهاددهنده مبتنی بر هوش مصنوعی که قادر

به طراحی برنامه‌های درسی شخصی‌سازی شده هستند، جایگزین بخشی از اختیارات جاری مدیران خواهند شد؟ این تحولات، سناریوهای تکینگی آموزشی را از حاشیه به متن مباحث مدیریت مدرسه کشانده است. پرسش بنیادین این است که آیا می‌توان به‌طور قطعی امکان حکمرانی مطلق هوش مصنوعی در مدارس را رد کرد یا اینکه باید پذیرفت که در آینده‌ای نه‌چندان دور، بخش قابل توجهی از فرایندهای مدیریتی و آموزشی به سامانه‌های خودگردان واگذار خواهند شد؟ در مواجهه با این پرسش، دو دیدگاه عمده شکل گرفته است: دیدگاه نخست با استناد به محدودیت‌های ذاتی هوش مصنوعی در درک پیچیدگی‌های انسانی، چنین آینده‌ای را ناممکن می‌پندارد، در حالی که دیدگاه دوم با تأکید بر شتاب تصاعدي پیشرفت فناوری، ادغام عمیق هوش مصنوعی در ساختار آموزشی را اجتناب‌ناپذیر می‌داند. تحلیل این دو دیدگاه، مستلزم بررسی

زرف‌نگرانه‌ای است که هم توانمندی‌های فناورانه و هم الزامات تربیتی و اخلاقی محیط‌های یادگیری را مدنظر قرار دهد.

تکینگی در بحران‌های مدرسه: گذار از فروپاشی به تاب‌آوری

در عصر حاضر مدرسه‌ها به‌طور فزاینده‌ای با بحران‌های پیچیده‌ای مواجه می‌شوند که ماهیتی غیرخطی و دستگاہی دارند. همه‌گیری کووید-۱۹ به‌عنوان یک مطالعه موردی برجسته، به‌وضوح نشان داد مدرسه‌ها در مواجهه با شوک‌های خارجی چگونه می‌توانند به نقاط تکینگی برسند. در بهار ۱۳۹۰، تقریباً تمام نظام‌های آموزشی جهان ظرف مدت چند هفته از حالت عادی به وضعیتی کاملاً متفاوت گذر کردند که در آن مفاهیم جاری فضای آموزشی، تعامل معلم و دانش‌آموز، و حتی هدف‌های تربیتی موردبازنگری اساسی قرار گرفت. این گذار ناگهانی، نمونه‌ای بارز از «تکینگی در نظام آموزشی» بود. یعنی نقطه‌ای که در آن ابرانگاره (پارادایم)‌های پیشین ناگهان کارایی خود را از دست دادند و قواعد جدیدی برای ادامهٔ حیات نظام ضروری شد. تغییرات اقلیمی در ایران (مانند بحران آلودگی هوا) به‌عنوان یک بحران خزنده ولی اجتناب‌ناپذیر، در حال تبدیل شدن به یکی دیگر از عوامل ایجاد «نقاط تکینگی در مدرسه» است. افزایش دفعه‌های رویدادهای شدید آب‌وهوایی، تغییر الگوهای مهاجرت جمعیتی و فشارهای اقتصادی ناشی از این تغییرات، مدرسه‌ها را مجبور می‌کند مدل‌های عملیاتی خود را به شیوه‌هایی بازتعریف کنند که پیش‌بینی آن در چارچوب‌های جاری مدیریت مدرسه ممکن نبود. به موازات این چالش‌های محیط زیستی، تنش‌های اجتماعی فزاینده در بسیاری از جامعه‌ها نیز مدرسه‌ها را به عرصه‌های بروز بحران‌های پیچیده تبدیل کرده است؛ جایی که مسائل فرهنگی، سیاسی و آموزشی در هم می‌آمیزند و نقاط اوجی غیرقابل پیش‌بینی ایجاد می‌کنند.

تاب‌آوری مدرسه در مواجهه با فروپاشی سامانهٔ آموزشی

مفهوم تاب‌آوری در این چارچوب از معنای متعارف خود فراتر رفته است و به ظرفیت سامانه (سیستم) برای عبور از نقاط تکینگی و بازسازی خود در سطحی بالاتر اشاره دارد. مدرسه‌های تاب‌آور در مواجهه با فروپاشی سامانهٔ آموزشی، به جای مقاومت در برابر تغییر یا بازگشت صرف به وضعیت پیشین، قادرند از این نقاط بحرانی به‌عنوان فرصتی برای بازاندیشی اساسی در مورد مأموریت و ساختار خود استفاده کنند. چنین مدرسه‌هایی چند ویژگی کلیدی دارند: اولاً حافظهٔ سازمانی قوی‌ای دارند که به آن‌ها امکان می‌دهد از تجربه‌های بحران‌های گذشته درس بگیرند. ثانیاً از انعطاف‌پذیری ساختاری برخوردارند که امکان بازپیکربندی سریع منابع و فرایندها را فراهم می‌کند. ثالثاً توانایی پیش‌نگرانه دارند که به آن‌ها اجازه می‌دهد نشانه‌های هشداردهندهٔ اولیه را تشخیص دهند و پیش از رسیدن به نقطهٔ تکینگی واکنش نشان دهند. تجربهٔ مدرسه‌ها در دوران همه‌گیری نشان داد نهادهایی آموزشی که پیش از بحران زیرساخت‌های انعطاف‌پذیر داشتند و فرهنگ سازمانی آن‌ها بر یادگیری و سازگاری تأکید می‌کرد، بسیار بهتر توانستند از این نقطهٔ تکینگی عبور کنند. در مقابل، مدرسه‌هایی که ساختارهای سخت‌گیرانه و فرایندهای اداری

مدیریت مدرسه
نیازمند تدوین
راهبردهایی
هوشمندانه و
چندسطحی است
که بتواند تضمین
کند مزیت‌های
تکینگی فناورانه
به صورت عادلانه
توزیع خواهد شد



سنگین داشتند، در مواجهه با بحران، به مشکلات جدی برخوردند. این مشاهده‌ها نشان می‌دهد که تاب‌آوری واقعی در سامانه‌های آموزشی مستلزم طراحی ساختارهایی است که هم از ثبات کافی و هم از انعطاف لازم برای عبور از نقاط تحول اساسی برخوردار باشند.

تکنیکی فناوریانه و عدالت آموزشی

پدیده تکنیکی فناوریانه در عرصه آموزش، چالشی عمیق و چندبعدی را در برابر مفهوم عدالت آموزشی قرار داده است. از یک سو، فناوری‌های پیشرفته مانند سامانه‌های یادگیری تطبیقی مبتنی بر هوش مصنوعی و بن‌سازه‌های آموزشی همه‌گیر و واقعیت مجازی، این وعده را داده‌اند که می‌توانند کیفیت آموزش را عمومی کنند و فرصت‌های یادگیری یکسانی را برای دانش‌آموزان مناطق محروم و مراکز شهری ثروتمند فراهم آورند. اما از سوی دیگر، شواهد نشان می‌دهد شتاب تحولات فناوریانه در عمل می‌تواند به عمیق‌تر شدن شکاف دیجیتال منجر شود. این دوگانگی زمانی آشکارتر می‌شود که به نابرابری‌های زیرساختی توجه کنیم؛ در حالی که مدرسه‌ها در کلان‌شهرها به آزمایشگاه‌های پیشرفته هوش مصنوعی و دستگاه‌های یادگیری عمیق مجهز می‌شوند، بسیاری از مدرسه‌ها در مناطق کم‌برخوردار حتی از دسترسی پایدار به اینترنت پرسرعت محروم هستند. این نابرابری دیجیتال نه تنها در سطح ملی، بلکه در مقیاس جهانی نیز مشهود است، به طوری که کشورهای توسعه‌یافته با شتابی تصاعدی در حال پیشرفت هستند، در حالی که بسیاری از نظام‌های آموزشی در کشورهای در حال توسعه حتی از فهم کامل پیامدهای این تحولات بازمانده‌اند. در مواجهه با این چالش‌های پیچیده، مدیریت مدرسه نیازمند تدوین راهبردهایی هوشمندانه و چندسطحی است که بتواند تضمین کند مزیت‌های تکنیکی فناوریانه به صورت عادلانه توزیع خواهد شد. اولین گام، بازتعریف مفهوم «دسترسی» در عصر دیجیتال است. در این چارچوب جدید، دسترسی صرفاً به معنای فراهم آوردن سخت‌افزارها و نرم‌افزارها نیست، بلکه شامل توسعه سواد دیجیتال معلمان، طراحی محتوای آموزشی متناسب با زمینه‌های گوناگون فرهنگی، و ایجاد نظام‌های پشتیبانی فنی پایدار می‌شود. راهبرد کلیدی دیگر، اتخاذ رویکردی پیشگیرانه در مدیریت منابع آموزشی است که در آن تصمیم‌گیرندگان به جای واکنش نشان دادن به نابرابری‌های پس از ظهور، به پیش‌بینی و خنثاسازی عوامل تشدیدکننده نابرابری پیش از وقوع آن‌ها می‌پردازند. برای مثال، برنامه‌ریزی برای تأمین زیرساخت‌های دیجیتال در مناطق محروم باید همگام با توسعه فناوری‌های جدید صورت گیرد، نه پس از آنکه این فناوری‌ها در مناطق برخوردار نهادینه شده باشند!

مهارت‌های حیاتی برای هدایت مدرسه در آستانه تکنیکی

مدیر مدرسه، در آستانه تکنیکی، با چالشی نوظهور، یعنی هدایت مدرسه در مسیری که هیچ نقشه راه از پیش تعیین شده‌ای برای آن وجود ندارد، مواجه است. در چنین شرایطی، مهارت‌های فعلی مدیریت مدرسه که به‌طور عمده بر حفظ ثبات و اجرای روال‌های تثبیت‌شده متمرکز بودند، با وجود ضرورت، کفایت لازم را ندارند. به جای آن، مدیران نیازمند توسعه قابلیت‌های پیچیده‌ای هستند که مهم‌ترین آن‌ها شامل «هوش تحولی»^۷ است؛ که ترکیبی منحصربه‌فرد از توانایی پیش‌بینی روندهای آینده، درک عمیق پویایی‌های نظام‌های غیرخطی، و ظرفیت هدایت تغییرات اساسی در شرایط نبود قطعیت است. این مهارت‌ها مدیران را قادر می‌سازد نه تنها به تغییرات واکنش نشان دهند، بلکه فعالانه مسیر تحول را شکل دهند. یکی از وجوه متمایز «رهبری مدرسه در عصر تکنیکی»، نیاز به «توازن بخشی ناسازنمایانه» (پارادوکسیکال) است. مدیران موفق در این دوره کسانی هستند که می‌توانند هم‌زمان چندین

تناقض ظاهری، مانند حفظ ثبات سازمانی در عین تشویق نوآوری‌های بنیادین، اتکا به داده‌های کمی پیشرفته در کنار توجه به شمع و قضاوت حرفه‌ای، و ترکیب خرد جمعی با جسارت در تصمیم‌گیری‌های انقلابی را مدیریت کنند. این توانایی‌ها مستلزم بازتعریف اساسی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران مدرسه است، به گونه‌ای که به جای تأکید صرف بر مهارت‌های اداری و اجرایی، بر پرورش ظرفیت‌های شناختی و فراشناختی پیچیده تمرکز شود.

تکنیکی و برنامه درسی مدرسه

انقلاب دیجیتال و شتاب فزاینده تولید دانش، بنیان‌های طراحی برنامه‌های درسی مدرسه را با چالشی بی‌سابقه مواجه کرده است. در شرایطی که نیمه عمر دانش تخصصی در بسیاری از حوزه‌ها به لحظه‌ها کاهش یافته است، نظام‌های برنامه‌ریزی درسی خطی و از پیش تعیین‌شده دیگر کارایی خود را از دست داده‌اند. این وضعیت نیازمند ظهور ابرنگاره‌های جدید در طراحی آموزشی است که بتواند سه ویژگی کلیدی را هم‌زمان تأمین کند: نخست «چابکی محتوایی» که امکان به‌روزرسانی پویای محتواها را بدون نیاز به بازنگری‌های اداری طولانی مدت فراهم کند. دوم «ساختارهای پودمانی» که به مدرسه‌ها اجازه دهد بدون تخریب کل نظام برنامه‌ریزی، مؤلفه‌های جدید را وارد چارچوب آموزشی کنند. سوم «پیوندهای زنده با زیست‌بوم تولید دانش» که به صورت خودکار، آخرین تحولات علمی را به محیط آموزشی منتقل می‌کنند. چنین برنامه‌درسی‌هایی نه به محفوظات ایهستنا، بلکه بر پرورش توانایی‌های فراشناختی مانند یادگیری چگونه یادگرفتن، تفکر نقاد و توانایی غریبالگري اطلاعات تکیه دارند.

تکنیکی و هویت حرفه‌ای معلمان

مدرسه، در سپهر تکنیکی، بنیان‌های حرفه معلمی را با چالش وجودی و دگردیسی عمیقی مواجه کرده است. در این تحول ژرف، ماهیت نقش معلمان از انتقال‌دهندگان دانش به طراحان تجربه‌های یادگیری و از ارزیابی‌کنندگان ایستا به مربیان هوش مصنوعی در حال دگرگونی است. این گذار، مستلزم بازتعریف جمعی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است که در آن توانایی همکاری سازنده با نظام‌های هوشمند آموزشی، جایگزین نگرش رقابتی با فناوری می‌شود. معلمان عصر تکنیکی نیازمند توسعه مهارت‌های پیچیده تفسیر و تکمیل خروجی‌های الگوریتمی



حقوق بنیادین دانش آموزان به حریم خصوصی توازن ایجاد کرد؟ چه تضمین‌هایی می‌توانند مانع از تبدیل این داده‌ها به ابزار برجسب‌زنی و طبقه‌بندی ناعادلانه دانش آموزان شوند؟

این چالش‌ها زمانی پیچیده‌تر می‌شوند که بدانیم بسیاری از نظام‌های هوشمند آموزشی بر پایه الگوریتم‌های انحصاری و غیرشفافی عمل می‌کنند که حتی مدیران مدرسه‌ها نیز از منطق درونی آن‌ها اطلاع دقیقی ندارند. پاسخ به این چالش‌های پیچیده مستلزم تدوین چارچوب‌های اخلاقی جامع و پیشگیرانه‌ای است که بتواند همگام با تحولات فناورانه تکامل یابد. چنین منشورهایی باید بر چند اصل بنیادین استوار باشند: نخست، اصل شفافیت که بر لزوم آگاهی کامل دانش آموزان و خانواده‌ها از نوع داده‌های جمع‌آوری‌شده، روش‌های تحلیل و اهداف استفاده از آن‌ها تأکید می‌کند. دوم، اصل کمینه‌سازی داده که جمع‌آوری و نگهداری اطلاعات را به حداقل لازم برای تحقق اهداف آموزشی محدود می‌کند. سوم، اصل تفسیر انسانی که بر ضرورت مداخله قضاوت حرفه‌ای معلمان و مدیران در تصمیم‌گیری‌های مهم آموزشی تأکید دارد؛ حتی زمانی که نظام‌های هوشمند قادر به ارائه پیشنهادها و خودکار هستند. چهارم، اصل پاسخ‌گویی که مسئولیت نهایی در قبال تصمیم‌های اتخاذشده را نه به الگوریتم‌ها، بلکه به انسان‌ها واگذار می‌کند. تدوین این اصول نیازمند مشارکت گسترده همه ذی‌نفعان آموزشی از معلمان و مدیران گرفته تا دانش آموزان، خانواده‌ها، فیلسوفان اخلاق و متخصصان فناوری است تا بتوان تنوع دیدگاه‌ها و نگرانی‌ها را در نظر گرفت.

جمع‌بندی

مقاله حاضر با هدف تحلیل نظام‌مند پیوند بین مفهوم تکنیکی و مدیریت مدرسه نگاشته شده است. در این متن، سازه تکنیکی به‌عنوان استعاره‌ای قدرتمند برای درک پیچیدگی‌های منحصربه‌فرد نظام‌های مدرسه‌ای به کار رفته است. هر مدرسه، به توجّه به بافت فرهنگی، اجتماعی و انسانی خود، یک نظام تکنیکی است که نمی‌توان آن را با سیاست‌گذاری‌های یکنواخت یا الگوهای یکسان مدیریتی اداره کرد. در این مقاله تأکید شده است که هر چند وضعیت‌های تکنیکی غالباً با نوعی اضطراب یا ابهام همراه هستند، اما می‌توان آن‌ها را به‌مثابه لحظه‌های آستانه‌ای درک کرد؛ لحظه‌هایی که در آن‌ها امکان‌های نوینی برای تحول، معنا، مشارکت و بازسازی روابط نهادی پدیدار می‌شوند. به این معنا، تکنیکی مفهومی است که می‌تواند از تجربه‌های متلاطم مدرسه‌ای، دریچه‌ای به تأمل نظری گسترده‌تر بگشاید. مدرسه، به‌مثابه زیست‌جهانی پیچیده، می‌تواند در پرتو چنین نگاهی، نه محل بحران، که کانون زایش و پدیدایی آینده‌ای ناشناخته باشد.

پی‌نوشت‌ها

1. Ray Kurzweil
2. The Singularity Is Near
3. Singularity
4. Technological Singularity
5. Critical Thresholds
6. Phase Transitions
7. Transformational Intelligence

منبع

1. Kurzweil, Ray (2005). The Singularity is Near. New York: Viking Books. ISBN 978-0-670-03384-3.

**معلمان عصر
تکنیکی نیازمند
توسعه مهارت‌های
پیچیده تفسیر و
تکمیل خروجی‌های
الگوریتمی هستند؛
به گونه‌ای که
بتوانند فناوری را
به خدمت بگیرند
تا آن دسته از ابعاد
تربیتی را که ذاتاً
انسانی هستند
تقویت کنند**

هستند؛ به گونه‌ای که بتوانند فناوری را به خدمت بگیرند تا آن دسته از ابعاد تربیتی را که ذاتاً انسانی هستند تقویت کنند. چنین تحولی مستلزم آن است که معلمان به جای تمرکز انحصاری بر محتوای آموزشی، بر طراحی محیط‌های یادگیری ترکیبی‌ای متمرکز شوند که در آن‌ها تعامل انسانی و دیجیتال به شیوه‌ای اندام‌وار (ارگانیک) و مکمل یکدیگر عمل می‌کنند. شتاب فزاینده تحولات فناورانه، نظام‌های جاری تربیت و توانمندسازی معلمان را با چالش‌های بنیادینی مواجه کرده که نیازمند بازاندیشی اساسی در الگوهای توسعه حرفه‌ای است. مهم‌ترین این چالش‌ها شامل فشردگی زمانی بین ظهور فناوری‌های جدید و ضرورت آموزش معلمان، حجم انبوه مهارت‌های نوظهور موردنیاز و بحران هویتی ناشی از تضاد بین نقش سنتی و انتظارهای جدید می‌شود. پاسخ به این چالش‌ها مستلزم ایجاد نظام‌های یادگیری مادام‌العمر انعطاف‌پذیری است که بر پیوستار زمانی مستمر به جای دوره‌های مقطعی، شخصی‌سازی‌شده بر اساس نیازهای فردی هر معلم، بافتارمند و متناسب با شرایط واقعی کلاس درس، و پیش‌نگر به جای واکنشی، تأکید دارند.

اخلاق در سپهر تکنیکی مدرسه

گسترش روزافزون نظام‌های نظارتی و تحلیل‌گرهای پیشرفته در محیط‌های آموزشی، چالش‌های اخلاقی بی‌سابقه‌ای را در زمینه حریم خصوصی، استقلال فردی و عدالت تربیتی پدید آورده است. این نظام‌ها که قادر به ردیابی، ثبت و تحلیل دقیق‌ترین جزئیات رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان هستند، از الگوهای توجّه در کلاس درس تا نوسان عاطفی در فرایند یادگیری را زیر نظر می‌گیرند و در اختیار الگوریتم‌های یادگیری ماشین قرار می‌دهند. چنین سطحی از نظارت جامع، پرسش‌های بنیادینی را درباره مرزهای اخلاقی جمع‌آوری و استفاده از داده‌های آموزشی مطرح می‌سازد: آیا می‌توان به‌صرف امکان فنی جمع‌آوری داده‌های رفتاری، این کار را از نظر اخلاقی موجه دانست؟ چگونه می‌توان بین منافع آموزشی حاصل از تحلیل دقیق داده‌ها و



مشق‌های امروز برای جهان فردا

گفت‌وگو با دکتر افضل‌السادات حسینی، عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران و متخصص حوزه خلاقیت

● محمد دشتی

فرصتی دست داد تا در گفت‌وگویی تخصصی با سرکار خانم دکتر افضل‌السادات حسینی، عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران و متخصص حوزه خلاقیت، تغییرات عمیق و شتابان عصر دیجیتال و تأثیر آن را بر نظام آموزش و پرورش بررسی کنیم. دکتر حسینی با بهره‌گیری از تجربه‌های بازدید و پژوهش‌های میدانی در کشورهای پیشرفته، نقش حیاتی مدیران و معلمان را در رهبری آموزشی و لزوم تغییر نگرش و دانش آنان در مواجهه با چالش‌های جدید تبیین می‌کند. این گفت‌وگو پاسخی کامل و دقیق به پرسش‌هایی از قبیل الزامات عصر دیجیتال برای مدیران مدرسه، تأثیر آموزش خلاقیت در شرایط مجازی و ضرورت اصلاح نظام تربیت‌معلم در ایران عرضه می‌کند.

این رهبری آموزشی را داشته باشند. چون گفت‌وگویی را با مدیران خودمان به یاد می‌آورم که می‌گفتند: «شما از رهبری صحبت می‌کنید، اما ما مجبوریم به امور خدماتی در مدرسه‌ها بپردازیم.» آنجا رهبری آموزشی را به معنای واقعی‌اش را در مدیران مدارس دیدم. در مصاحبه مفصلی که حداقل با چندین مدیر آنجا داشتم، یک نمودار هفت‌گانه از اهداف اصلی‌شان روی دیوار نصب شده بود که برنامه ملی‌شان آن را تعیین کرده بود. اما این را که چطور باید به آن اهداف برسند، خود مدیر تعیین می‌کرد. این نمودار به‌طور جذابی در دفتر مدیر پررنگ بود و در مصاحبه‌ها، هر کدام توضیح می‌دادند که مسیر رسیدن به این معیارها را خودشان مشخص می‌کنند. یکی از این اهداف همین بود که بچه‌های ما برای مواجهه شدن با عصر دیجیتال چطور آماده باشند؟ چطور سواد آی‌سی‌تی جدی گرفته شود؟ چطور «چگونه فکر کردن» را به بچه‌ها

● با عنایت به تغییرات و تحولات عمیقی که در دو دهه اخیر، به‌خصوص در عصر دیجیتال، رخ داده است، لطفاً در خصوص ضرورت و اهمیت تحول در این خصوص در نظام آموزش و پرورش توضیح دهید.

من در سفرهای متعددی که در این دو دهه از استرالیا به ژاپن و از فنلاند به سوئد و هلند و خیلی کشورهای دیگر داشتم (که سه چهار کشور اروپایی مربوط به سال‌های اخیر، یعنی از سال ۱۴۰۰ به بعد است) تلاش کردم وارد مدرسه‌هایشان شوم و آن‌ها را از نزدیک مشاهده کنم. با مدیران و معلمان مصاحبه و با استادان تربیت‌معلم صحبت کردم و این تجربه‌ها به مقاله‌ها و کتاب‌هایی تبدیل شدند. نکته‌ای که متوجه شدم، برای مثال در نظام فنلاندی مشاهده کردم که در آنجا مدیران واقعا رهبر آموزشی هستند. روی این نکته تأکید می‌کنم. اگر بخواهیم نگاه تطبیقی داشته باشیم، شاید مدیران مدرسه‌های خودمان کمتر فرصت

یاد بدهند و مهارت‌های زندگی و مهارت‌های متعددی که کودک و نوجوان در مدرسه‌های ابتدایی و متوسطه نیاز دارد تا بتواند به‌درستی به حل مسئله بپردازد، چیست؟

من ابتدا نقش پررنگ مدیران را دیدم و بعد نقش پررنگ معلم را به‌عنوان رهبر آموزشی کلاسش و ارتباط خوبی که بین مدیر و معلم برای تحقق آن اهداف وجود داشت. نمی‌خواهم مسئله را خیلی باز کنم. این را شاید هر کسی بداند. اگر با شرایطی که ما داریم مقایسه کنیم، اهداف بسیاری داریم که شاید هیچ‌وقت تحقق عملی پیدا نکنند. چون ما خود را به رعایت الزامات این کار ملزم نمی‌بینیم. مثلاً در آنجا مدیران مدرسه قطعاً باید مدیریت آموزشی خوانده باشند؛ یعنی کسی بدون تخصص مدیریت آموزشی نمی‌توانست نقش مدیریت را ایفا کند.

دوره‌ای که این‌ها در دانشگاه می‌گذرانند، با عمل و کارآموزی و کارورزی مفصل همراه بود؛ هم برای مدیران و هم معلمان. از نزدیک مشاهده کردم که این موضوع باعث می‌شد آن‌ها کاملاً بر کار خودشان مسلط باشند. با انگیزه‌های بسیار زیاد مشغول فعالیت بودند و به مدرسه‌ها جهت‌دهی می‌کردند.

● از نگاه شما مدرسه‌ها در عصر دیجیتال باید چه شرایط و مهارت‌هایی داشته باشند تا نقش رهبری آموزشی را به‌خوبی ایفا کنند؟

من در این خصوص یک باور دارم. اینکه ما بیایم بگوییم به امکانات نیاز داریم، واقعیت این است که نیاز داریم؛ مثلاً تخت هوشمند. اما از نظر من این بحث اصلی و اولیه ما نیست. باور همیشگی من این بوده که اولاً مدیران ما باید دانش لازم را داشته باشند. لذا اینکه خودشان چقدر دانش مرتبط دارند خیلی مهم است. اگر ندارند، و اگر مدیران ما واقعاً در مورد مسائل جدید مدیریت آموزشی اطلاع ندارند، آیا دوره ضمن خدمتی هست که این را جبران کند؟

متأسفانه پاسخ این سؤال خیر است، زیرا تا آنجایی

که می‌دانم، این مسائل در جامعه آموزشی ما چندان جدی نیست. بنابراین، دانشی که بتواند آن‌ها را به برنامه‌ریزی برای کودک و نوجوان مجهز کند، یک موضوع مهم است. اما سؤال این است که وقتی مدیر خودش درس و اطلاعات لازم را ندارد، چطور می‌خواهد برنامه‌ریزی کند؟ نکته دوم که باز هم به‌طور عمیق به آن باور دارم و اهمیتش از اولی کمتر نیست و حتی بیشتر است، نگرش است. آیا این باور در مدیر عزیز ما وجود دارد که بچه‌های ما در عصری قرار گرفته‌اند که اگر این مهارت‌ها را ندادند، آنچه به اسم آموزش در مدرسه ارائه می‌شود، به هیچ درد آن‌ها نخواهد خورد؟ واقعاً آموزشی که کودک یا نوجوان ما در مدرسه‌های

ابتدایی و متوسطه می‌بیند، چقدر در زندگی‌شان و فراتر از آن در زندگی اجتماعی‌شان تأثیر می‌گذارد تا بتوانند در این دنیا زندگی کنند؟

به همین دلیل، نکته‌ای که همیشه درباره آن بحث می‌کنم، این است که چه مدیر و چه معلم، همیشه باید یادگیرنده باشند و احساس نکنند چون این دانش آموز است، من باید برایش برنامه بریزم و او یاد بگیرد. در دوره‌های آموزش خلاقیتی که من برای معلمان می‌گذاشتم، پاسخشان این بود که ما داریم از شاگردانمان یاد می‌گیریم. آیا مدیر عزیز ما این باور را دارد، یا چون نقشش مدیریتی است، فکر می‌کند همه چیز باید تحت کنترل او باشد؟ اما اگر چنین باشد و یادگیری دائمی را محور قرار دهد، می‌تواند هر موقعیتی را برای خودش به موقعیت‌های زنده و معنادار یادگیری تبدیل کند، به اضافه آنچه طبق روند دنیا باید از آن آگاه باشد.

آیا این باور در مدیر عزیز ما وجود دارد که بچه‌های ما در عصری قرار گرفته‌اند که اگر این مهارت‌ها را ندادند، آنچه به اسم آموزش در مدرسه ارائه می‌شود، به هیچ درد آن‌ها نخواهد خورد؟

● در صحبت‌هایتان به موضوع بسیار مهم «تغییر نگرش» اشاره کردید که فکر می‌کنم جان کلام است. با توجه به اینکه بخش زیادی از آموزش‌های ما مجازی شده و بخشی از آن شرایط ناگزیری بود که در دوره کرونا پیش آمد، بفرمائید با این اتفاق، آموزش‌های مدرسه باید چه سمت و سویی پیدا کنند و نقش مدیر کجاست تا این‌ها بتوانند تأثیر خود را بگذارند و دانش‌آموزان ما به‌درستی مخاطب این رخداد قرار گیرند؟

ممنون از سؤال دقیقتان. من یک تجربه زیسته خیلی جذاب دارم و آن اینکه در سال‌های کرونا، در سال ۱۴۰۰، یک دوره « تربیت مربی خلاقیت » راه‌اندازی و اجرا کردیم. مخاطبان ما از سراسر کشور بودند، چرا که مجبور بودیم دوره را مجازی برگزار کنیم. این اولین بار بود که من این دوره‌ها را مجازی برگزار می‌کردم و ناگزیر بخشی از آن را در حالی که در خارج از کشور به سر می‌بردم، پی گرفتم. مخاطبان من گسترده بودند، اما اغلبشان معلمان و مدیران مدرسه‌هایی از تمام شهرها، شهرستان‌ها و حتی روستاهای ایران بودند. البته استادان دانشگاه و هنرمندان هم به‌صورت ترکیبی در کنارشان حضور داشتند. چندین دوره ۳۰۰ ساعته هم برگزار کردیم؛ به گونه‌ای که می‌توان گفت تقریباً جامعه آماری ما می‌توانست نماینده کل جامعه موردنظر باشد.

دوستان شرکت‌کننده در این دوره‌ها می‌گفتند: «ما آن قدر تحت تأثیر قرار گرفته و از این دوره بهره‌مند شده‌ایم که دیگر هرگز نمی‌توانیم آن معلم یا مدیری باشیم که قبلاً بودیم.» آن ۳۰۰ ساعت که در واقع ۱۵۰ ساعت نظری و



عملکرد معلمان، بدون اغراق، خیلی به نظام فنلاندی نزدیک شده بود. یعنی نگاه عوض شد. احساس کردند آموزش باید بتواند به این بچه مهارت زندگی و آنچه را نیاز است، بیاموزد. من باور دارم موضوع آن قدرها هم پیچیده نیست، چنانچه فرادستان باور داشته باشند که دیگران هم به اندازه آن‌ها، و گاهی شاید بیشتر، می‌فهمند، زمینه مشارکت همگانی را فراهم خواهند کرد و قطعاً مشکل حل می‌شود. واقعیتش، تجربه‌های تلخی که هیچ‌جوره در آموزش و پرورش تمام نمی‌شود، نشان می‌دهد که دست‌اندرکاران اصلی آموزش و پرورش فکر می‌کنند فقط خودشان می‌دانند و برعکس نظام‌های پیشرفته آموزشی دنیا، با دانشگاه تعامل واقعی ندارند. زیرا اگر این تعامل، مانند دستگاه‌های پیشرفته دنیا، برقرار بود، قطعاً شاهد تغییر بودیم. اما من باور ندارم که ما تا حالا در نظام آموزشی تغییر واقعی داشته‌ایم.

● **بفرمایید برای بهبود تربیت معلم و مدیریت آموزشی چه پیشنهادهایی دارید؟ نکته دیگر اینکه، گاهی مطرح می‌شود «تربیت تمام‌ساحتی» در آموزش غیرحضوری و مجازی با آسیب‌هایی مواجه است. چه کار باید کرد تا آسیب‌ها کمتر شوند؟**

واقعیت این است که حتی در آموزش حضوری نیز تربیت همه‌جانبه (شناختی، اجتماعی، معنوی و اخلاقی) به‌طور کامل اجرا نمی‌شود. حالا آموزش غیرحضوری و مجازی که جای خود دارد. با چنین فرضی، به نظر باید اصل قضیه و مشکل برطرف شود تا نوبت به آسیب‌شناسی برسد. اما در مورد بهبود وضعیت، اصلاح و تقویت رشته‌های تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، به‌خصوص در زمینه مدیریت آموزشی و درس‌های تخصصی، نباید فراموش کنیم این کار ضروری است. ارائه طرح‌های اصلاحی برای تربیت معلم، مانند طرحی مبتنی بر بیست هزار معلم آموزش‌دیده و مطالعات بین‌المللی که بر جذابیت و خلاقیت در آموزش تأکید دارد، می‌تواند مؤثر باشد. ایجاد برنامه‌های آموزشی جذاب و مبتنی بر مهارت، همانند آنچه در مدرسه‌های استرالیا و فنلاند مشاهده شد، می‌تواند یادگیری را برای دانش‌آموزان لذت‌بخش کند. مدیران و معلمان، حتی در شرایط نامناسب و با امکانات محدود، می‌توانند با رویکردهای خلاقانه، دانش‌آموزان را به حل‌کننده مسئله و مشکل‌گشا تبدیل کنند. استفاده مؤثر از روش‌های یادگیری مشارکتی برای حل مسائل واقعی دانش‌آموزان نیز گامی مهم در تربیت نسل آینده است که نباید از آن غفلت شود.

چنانچه فرادستان باور داشته باشند که دیگران هم به اندازه آن‌ها، و گاهی شاید بیشتر، می‌فهمند، زمینه مشارکت همگانی را فراهم خواهند کرد و قطعاً مشکل حل می‌شود

۱۵۰ ساعت عملی و کاربردی بود، در مجموع در برگیرنده بحث‌های کاربردی و عملیاتی موردنیاز مخاطبان بود. بحث‌های این دوره، نقطه عطف زندگی و موقعیت شغلی آن‌ها شد و انگار دوباره متولد شدند! زیرا خودشان را باور کردند. «تأثیراتی که اگر بخواهم خیلی مختصر بگویم، این بود که: «لبخندی که امروز بر لب بچه‌های ما و دانش‌آموزان ما نشست، محصول این دوره و آن شیوه‌هایی است که برای بهره‌مندی از خلاقیت آموخته‌ایم.»

● **لطفاً بفرمایید با وجود این تجربه‌ها، چرا آموزش و پرورش ما هنوز تغییری واقعی و بنیادین را تجربه نکرده است؟ تجربه‌ای که از آن یاد کردم، به این دو سال و دوره‌هایی مربوط است که هم به‌صورت برخط و هم نابرخط داشتم. چرا به این اشاره می‌کنم؟ پранتاز باز کنم، من در سال ۱۴۰۱ یا ۱۴۰۲ در تهران یک سخنرانی داشتم که محتوای آن سه بخش داشت: بخش اول، قصه دردناک فشارهایی بود که این آموزش می‌تواند روی کودکان بیاورد؛ تجربه‌های کودکی خود من حاکی از چنین موضوعی است، زیرا با وجود اینکه شاگرد خوب مدرسه بودم، اما شاهد له‌شدن بچه‌ها بودم و مدرسه به توانمندی‌های من هیچ کمکی نکرد. بخش دوم**

درباره نظام فنلاندی بود که از نزدیک مشاهده کرده بودم. بخش سوم درباره یک روستا و یک شهر کوچک به اسم «عشق‌آباد» در طبرستان بود که به کمک یک معاون آموزشی اداره آموزش و پرورش عشق‌آباد، که فرد بسیار باانگیزه‌ای بود، برنامه‌ریزی شد. من به آنجا رفتم و چند جلسه کارگاهی برایشان برگزار کردم که همسو با بحث‌های خود مدرسه‌ها، و با حضور مدیران و معلمان بود. یک دوره کوتاه‌مدت توانست تحولاتی ایجاد کند که من اعتقاد دارم بخشی از

تربیت حکمت‌بنیان

● سید محمد نوروزیان امیری، دکترای مدیریت آموزشی

در سلسله‌مراتب حوزه‌های دانش و حکمت، داده در نازل‌ترین سطح قرار دارد؛ پس از آن، اطلاعات و سپس دانش پدیدار می‌شوند. حاصل و برآیند نهایی داده، اطلاعات و دانش، حکمت یا خردمندی است؛ همان هدف غایی تعلیم و تربیت. از این‌رو، تربیت حکمت‌بنیان بر پایه همین سلسله مفهومی استوار است و در قالب چند مفهوم مستقل، اما به هم پیوسته، تبیین می‌شود.

در نگاه حکمت، جهل یعنی اسیرشدن ذهن و دل در جزئیات گذرا، و عقل یعنی پیوند با حقیقت‌های پایدار و کلی. پس تربیت حکمت‌بنیان یعنی هدایت انسان از سطح امور زودگذر به کلیات و حقیقت‌های ماندگار.

مدرسه در این نگاه فقط محل یادگیری مهارت یا اطلاعات نیست، وظیفه‌اش این است که به دانش‌آموز کمک کند از دام حفظیات و مهارت‌های زودگذر رها شود و مسیر فهم معنا و حکمت را پیدا کند.

در تربیت حکمت‌بنیان:
- ذهن کودک با مفاهیم کلی پیوند می‌خورد.
- دل او با باورهای حقیقی متحد می‌شود.
- و عمل او رنگ معنا می‌گیرد.

معلم در این الگو فقط انتقال‌دهنده دانش نیست، خودش هم در جریان یاد دادن، یاد می‌گیرد. او پلی است میان جزئیات روزمره و کلیات پایدار.

تربیت حکمت‌بنیان یعنی پرورش سه ساحت:
شناختی: فراتر رفتن از اطلاعات به سوی درک کلیات
عاطفی: گره زدن دل با حقیقت
رفتاری: عمل بر اساس معنا و حکمت

اگر مدرسه فقط به مهارت‌های جزئی اکتفا کند، در واقع جهل را بازتولید کرده است، ولی اگر به دانش‌آموز یاد دهد که پشت هر مهارت و دانش، حقیقی کلی و پایدار نهفته است، آن‌وقت بذر حکمت کاشته می‌شود.

تربیت حکمت‌بنیان یعنی ساختن انسانی که فقط دانش‌آموز نیست، بلکه حکمت‌آموز است؛ انسانی که ذهن، دل و عملش در پیوند با حقیقت زندگی شکل می‌گیرد.

مثال ۱: در کلاس ریاضی، معلم فقط فرمول یاد نمی‌دهد، بلکه به دانش‌آموز نشان می‌دهد نظم عددی، تصویری از نظم هستی است. اینجا ریاضی از ابزار نمره تبدیل می‌شود به راهی برای دیدن حکمت در جهان.

مثال ۲: در درس تاریخ، هدف فقط حفظ تاریخ پادشاهان نیست، بلکه کشف این است که تصمیم‌ها و ارزش‌ها چگونه سرنوشت ملت‌ها را ساخته‌اند. اینجا تاریخ یعنی تمرین حکمت عملی.

مدرسه حکمت‌بنیان یعنی جایی که هر درس، هر فعالیت و هر رابطه، پلی می‌شود از جزئیات روزمره به واقعیت‌های کلی. چنین مدرسه‌ای، بچه‌ها را تنها باسواد نمی‌کند، بلکه با بصیرت می‌سازد.

مدیر و نادیده‌ها

اشاره‌ای به پدیده‌هایی که از دید مدیر پنهان می‌مانند

● ابراهیم اصلاتی، روان‌شناس تربیتی

کلیدواژه‌ها: مدیریت موفق، دانش‌آموزان، همکاران، محیط، فضای مدرسه

مدیریت و به‌ویژه مدیریت مدرسه، ابعاد گسترده‌ای دارد که به شکل‌های متعدد مورد بحث قرار می‌گیرد. در این یادداشت، به بعد دیگری از مدیریت مدرسه پرداخته شده که شاید کمتر مورد توجه است و حتی اگر هم مورد توجه باشد، یادآوری آن لازم است. نویسنده به توضیح نادیده‌هایی از مدرسه پرداخته است که می‌توانند قابل توجه باشند. امیدواریم اگر مدیران مدرسه‌ها تجربه‌هایی در این خصوص دارند، با ما به اشتراک بگذارند.

از دید خیلی‌ها مدیریت موفق علاوه بر علم و درایت به تیزبینی و ظرافت هم نیاز دارد. از مدیر انتظار می‌رود با دقت ببیند و مشاهده‌گر خوبی باشد. اگر چه این مشاهده‌گری را مهم می‌دانم، اما تیزبینی و ظرافت به عامل دیگری هم مربوط است؛ دیدگاه انسانی و درک تربیتی.

وقتی وارد فضای مدرسه می‌شوی، با نشانه‌هایی می‌توانی تیزبینی و ظرافت مدیر را تشخیص دهی. از تمیزی و نظافت در و دیوار گرفته تا چینش اتاق‌ها و انبار وسایل اسقاطی، با تو سخن می‌گویند. مدیر ناظر همه چیز است، ولی با این همه ممکن است چیزهایی نادیده گرفته شوند. این نادیده‌ها در خیلی از موارد مهم‌تر از دیده‌ها و مسائل جاری هستند. من به موارد و پدیده‌هایی از نادیده‌ها اشاره می‌کنم. شاید مدیرهایی باشند که بگویند همه این موارد را می‌بینیم؛ چه بهتر. اما شاید هم مدیرهایی باشند که مواردی را می‌بینند و مواردی را نمی‌بینند. امیدوارم این یادداشت به افزایش تیزبینی آن‌ها کمک کند.

بچه‌ها

بچه‌ها هستند؛ همه جای مدرسه هستند. همه کارهایی که در مدرسه انجام می‌دهیم، برای بچه‌هاست. اما آیا واقعاً تک‌تک بچه‌ها دیده می‌شوند؟ هر جا فرصتی پیش آید، به معلم‌ها و مدیرها یادآوری می‌کنم بچه‌ها را ببینید؛ تک‌تک بچه‌ها را. مراقب باشید کسی از قلم نیفتد، کسی سیاهی‌لشکر نباشد و کسی احساس نکند بودنش فرقی نمی‌کند. گاهی در برج دیده‌بانی بایستید و بچه‌ها را با دقت نظاره کنید؛ ببینید چه کسی تنها غذا می‌خورد، چه کسی بی‌سروصداست، چه کسی در گوشه تنهایی خودش خلوت کرده است و چه کسی حال خوشی ندارد و...؟ لطفاً اسم روی بچه‌ها نگذارید؛ او منزوی است، این یکی درخودمانده دارد، این یکی افسرده است، آن دیگری اختلال بیش‌فعالی نقص توجه^۱ دارد، و... دور از دیدگاه انسانی و درک تربیتی است به بچه‌هایی که با



بقیه تفاوت‌هایی دارند، برچسب بزنیم!

از معلم‌ها در مورد بچه‌ها بپرسید. ببینید در مورد چه کسی کمتر حرف می‌زنند. سر کلاس بروید. ببینید کدام یک از بچه‌ها ناخواسته تلاش می‌کند دیده نشود. در حیاط مدرسه بایستید و مشاهده کنید کدام یک از بچه‌ها جلب‌توجه نمی‌کند. نادیده‌ها را پیدا کنید و ببینید دلیل آن‌ها چیست. گاهی خود معلم هم این موضوع را تشخیص نمی‌دهد. معلم فکر می‌کند با همه بچه‌ها روابط خوبی دارد، اما در عمل این‌طور نیست. دیده‌شدن یکی از مهم‌ترین نیازهای انسانی است. حتی آن‌ها که دوست دارند تنها باشند یا روابط انسانی خود را محدود می‌کنند، وقتی به شکلی دیده می‌شوند، حتی اگر به‌ظاهر نشان ندهند، در درون احساس خوشی به آنان دست می‌دهد. داستان‌های بسیاری داریم از دانش‌آموزانی که معلمشان یک هنر به خرج داده و آن‌ها را دیده است. شاید خود شما هم بتوانید نمونه‌هایی از این داستان‌ها را نقل کنید. پس، اولاً همه را ببینید، ثانیاً نادیده‌ها را ببینید.

همکاران

در مورد همکاران هم دیدن معجزه می‌کند و ندیدن به سوءتفاهم و ناراضی‌دانی دامن می‌زند. باز هم تأکید بر دیدن نادیده‌هاست. همکاری که در زندگی مشکلی برایش پیش آمده و آن را نمی‌گوید، همکاری که چند روزی است دل و دماغ ندارد. همکاری که تمرکز و آرامش همیشگی را ندارد. همکاری که عصبی رفتار می‌کند. همکاری که سعی می‌کند از بقیه فاصله بگیرد. تیزبینی و ظرافت مدیر در این موارد خیلی به کار می‌آید. اینجاست که مدیر نشان می‌دهد چقدر انسان‌ها برایش مهم هستند و چقدر صادقانه به تک‌تک همکاران احترام می‌گذارد.

شاید به لحاظ سازمانی بتوان گفت که مدیر حتی اگر بداند همکاری چه مسئله‌ای دارد، کمک چندانی نمی‌تواند بکند، اما گاهی موضوع کمک نیست، بلکه دیده‌شدن است؛ شاید



و نظافت می‌شوند؟

- آیا نظافت عمومی محیط رضایت‌بخش و در حد انتظار شماسست یا چون چندان توجه نمی‌کنید، سرسری انجام می‌شود؟

- آیا محل انبار وسایل اسقاطی مناسب است؟

لازم است درباره این نکته آخر توضیحی بدهم. خیلی دیده‌ام که در مدرسه‌ها میز و نیمکت اسقاطی و وسایل دیگر را پشت‌بام یا جایی که در معرض دید عموم است، روی هم می‌چینند. به‌طور معمول، این کار نمای مدرسه را زشت می‌کند و نشانه‌ای از کج‌سلیقگی است. شاید با کمی حوصله و تیزبینی بتوان برای انبار این‌گونه وسایل جای بهتری پیدا کرد یا اقدام مناسب دیگری انجام داد. پس، اولاً همه محیط را ببینید، ثانیاً نادیده‌ها را ببینید.

بیرون

این هم نکته‌ای است که با تیزبینی و ظرافت مدیر خیلی می‌تواند به نفع مدرسه باشد؛ ارتباط سازنده با بیرون. به‌عنوان مدیر مدرسه، اگر سری در جامعه محلی و اطراف مدرسه بچرخانید، می‌بینید که موقعیت‌های مناسبی برای ارتباط وجود دارند. مغازه‌ها، اداره‌ها و مراکز دیگر را بشناسید و سعی کنید با روش‌های گوناگون با آن‌ها وارد تعامل شوید. شاید این کار را می‌کنید، اما یک بار دیگر هم با ذهنیت نادیده‌ها سراغ موضوع بروید. ممکن است در چند قدمی شما یک مرکز علمی باشد که به کارتان بیاید یا نهادی که می‌تواند در بعضی امور مشارکت کند. البته قرار نیست محور ارتباط فقط جذب خدمات باشد، بلکه در صورت فراهم‌بودن شرایط، شاید امکان همکاری دوجانبه فراهم باشد. پس اولاً همه بیرون را ببینید، ثانیاً نادیده‌ها را ببینید

ممکن است در چند قدمی شما یک مرکز علمی باشد که به کارتان بیاید یا نهادی که می‌تواند در بعضی امور مشارکت کند

بتوان کمکی هم کرد. باید یادآوری کنم، حس مدیر نسبت به همکارانش تا حد زیادی به دیدگاه انسانی او بستگی دارد. مدیری که تصور می‌کند باید یک درجه از بقیه بالاتر باشد، یا باید ابهت و اقتدار خود را نشان دهد، یا نباید به دیگران رو بدهد، طبعاً حتی اگر تیزبینی و ظرافت داشته باشد، به‌عمد سعی می‌کند آن را نشان ندهد. اگر مدیر به انسان‌ها، فارغ از اینکه همکار هستند یا نیستند، حس خوب و مثبتی داشته باشد، آنگاه توانایی بیشتری برای دیدن نادیده‌ها پیدا می‌کند. پس تکرار می‌کنم، اولاً همه را ببینید، ثانیاً نادیده‌ها را ببینید.

محیط

گاهی لازم است فضای مدرسه را هم ببینید، اما با دقت بیشتر و با تیزبینی و ظرافت. سعی کنید به چنین سؤال‌هایی پاسخ بدهید:

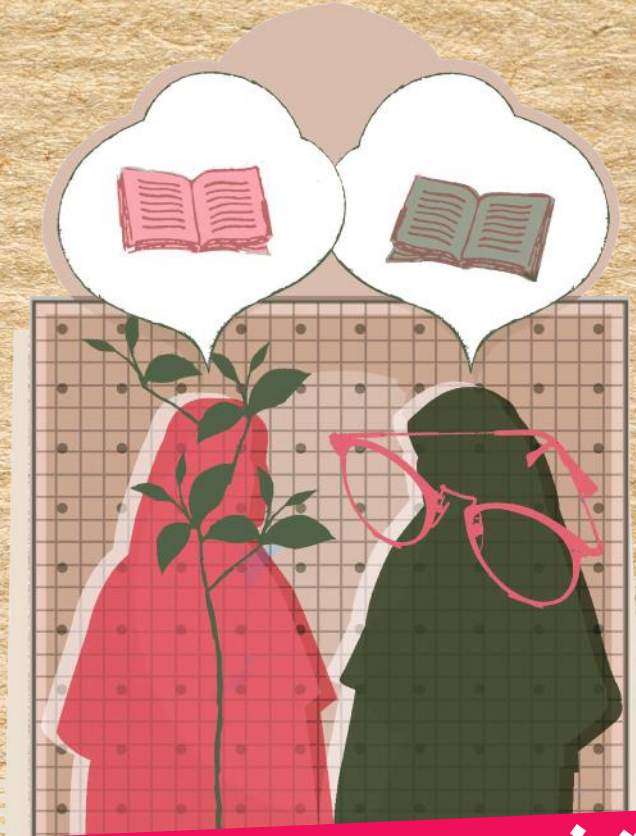
- موارد ایمنی به‌طور کامل رعایت شده‌اند؟
- محیط چه جذابیت‌هایی برای دانش‌آموزان و مراجعان دارد؟ چه چیزهایی کم دارد؟
- جاهایی هستند که مدت‌هاست نیاز به اصلاح و تعمیر دارند، اما حوصله نکرده‌اید سراغ آن‌ها بروید؟
- جاهایی هستند که مدت‌هاست آنجا نرفته‌اید و ندیده‌اید (مثلاً زیرپله، پشت‌بام، انباری، حیاط پشتی، اتاق قفل شده، توالت‌ها و...)?
- جاهایی هستند که مدت‌هاست به‌نوعی به زباله‌دانی تبدیل شده‌اند و کسی به آن‌ها توجهی نمی‌کند؟
- آیا جاهای سطل‌های زباله مناسب هستند و به‌موقع تخلیه

شما چه می‌بیند؟

یک بار دیگر به موضوع بیندیشید. چه نادیده‌هایی وجود دارند که تا حالا ندیده‌اید یا با دقت ندیده‌اید؟ مدرسه را بگردید. هم زمانی که بچه‌ها هستند و هم زمانی که بچه‌ها نیستند و مدرسه خالی است. به بیرون هم سری بزنید؛ البته پیاده. چه مکان‌هایی هستند که تا حالا خیلی به آن‌ها توجه نکرده‌اید؟ اگر بگویید هیچ نادیده‌ای نیافتید، پس باید در تیزبینی و ظرافت شما شک کرد! تلاش برای کشف نادیده‌ها می‌تواند چالشی جدی، جذاب و چهبسا خلاقانه باشد. پس، اولاً دوباره ببینید، ثانیاً نادیده‌ها را ببینید.

پی‌نوشت

1. ADHD



پژواک تشویق‌ها و سکوت سال‌ها

● شهلا فهیمی

که سعی می‌کرد آرام و منطقی به نظر برسد، اما بوی دلخوری از آن به مشام می‌رسید، به مدیر گفته بود.

از طرف دیگر، خانم اکبری نیز از رویکرد خانم یوسفی کلافه بود: «خانم اکبری، شما باید به بچه‌ها یاد بدهید چطور با دقت به حرف‌های معلم گوش بدهد، نه اینکه هر کدام در دنیای خودشان باشند!» این جمله را خانم یوسفی، پس از یکی از کلاس‌های خانم اکبری، در حضور چند همکار دیگر به او گفته بود.

خانم رضایی بین این دو قطب متضاد گیر افتاده بود. از یک طرف، تعهد و تجربه خانم یوسفی برایش ارزشمند بود و از طرف دیگر، انرژی، خلاقیت و موفقیت روزافزون خانم اکبری را نمی‌توانست نادیده بگیرد. هر بار که سعی می‌کرد جلسه‌ای بینشان برگزار کند، بحث‌ها به جای سازنده‌بودن، به سمت تقابل و گله‌گذاری کشیده می‌شدند. او نمی‌خواست هیچ‌کدام از این دو دبیر توانا را از دست بدهد، اما این تنش، آرامش مدرسه را بر هم زده بود.

آیا باید به خانم یوسفی اطمینان می‌داد که تجربه او همچنان ستون فقرات آموزش مدرسه است؟ یا باید از خانم اکبری حمایت کامل می‌کرد تا انگیزه‌اش را از دست ندهد؟ شاید هم لازم بود به هر دو یادآوری کند که هدف اصلی، تربیت دانش‌آموزان است، نه رقابت‌های شخصی. اما چگونه می‌توانست این پیام را بدون دامن‌زدن بیشتر به اختلاف‌ها منتقل کند؟

خانم رضایی آهی کشید و پرونده را بست. سایه سال‌ها تجربه و درخشش سال‌های اخیر، هر دو در راهروهای مدرسه‌اش پژواک داشتند، و او، مدیر این پژواک‌ها، مانده بود میان این صداهای متناقض، به دنبال راهی برای ایجاد یک سمفونی هماهنگ.

هوای عصرگاهی مرداد هنوز سنگین و نفس‌گیر بود. خانم رضایی، مدیر دبیرستان، در اتاقش نشسته بود و به وقایع اخیر میان دبیران فکر می‌کرد؛ ماجراهایی که این روزها، بیش از حد انتظار، به خاطر اختلاف میان خانم اکبری، دبیر جوان و پرجنب‌وجوش فیزیک، و خانم یوسفی، دبیر باسابقه شیمی، ذهن او را درگیر کرده بود.

خانم اکبری ستاره نوظهور دبیرستان بود. در جلسه‌های شورای دبیران، ایده‌های خلاق و به‌روز او برای تدریس، همیشه با تشویق مدیر و همکاران مواجه می‌شد. کلاس‌هایش پر از آزمایش‌های جذاب، بحث‌های علمی پویا و استفاده از فناوری‌های جدید بود. نامش را در اداره آموزش و پرورش هم شنیده بودند؛ برای شرکت در جشنواره تدریس، از او دعوت کرده بودند. این درخشش، برای خانم یوسفی، که بیش از بیست سال سابقه داشت و به روش‌های سنتی و کتاب‌محور تدریس پایبند بود، قابل تحمل نبود.

خانم یوسفی، که سال‌ها تدریس کرده بود و در شیمی دانش عمیقی داشت، حالا احساس می‌کرد در سایه همکار جوانش قرار گرفته است. او معتقد بود روش‌های خانم اکبری، هرچند جذاب، اما پایه‌های علمی را به درستی بنا نمی‌نهند و بیشتر جنبه نمایشی دارند. در جلسه‌ها، وقتی خانم اکبری طرحی نو برای تدریس ارائه می‌داد، خانم یوسفی با سکوتی سنگین یا با پرسیدن سؤال‌هایی که در ظاهر برای روشن‌شدن موضوع بود، اما در باطن، تردید و انتقاد را القا می‌کرد، سعی در کم‌اهمیت جلوه‌دادن ایده‌های او داشت.

«خانم رضایی، این روش‌ها فقط باعث سرگرمی بچه‌ها می‌شود، نه یادگیری عمیق. چه کسی می‌داند این ابزارهای جدید واقعاً چقدر مؤثرند؟» خانم یوسفی این حرف را با صدایی



پلی میان گذشته و آینده

علی خانزاد

به نظر می‌رسد باید به تحلیل تضاد بین تجربه و نوآوری در محیط آموزشی بپردازیم.

تعارض میان دبیران باتجربه و معلمان جوان، یکی از پدیده‌های رایج در مدرسه‌هاست. در این روایت، خانم یوسفی نماینده نسل معلمان سنتی با پشتوانه سال‌ها تدریس است و خانم اکبری نماد جریان نوگرایی و خلاقیت. تضاد میان این دو، در تفاوت درک از هویت حرفه‌ای معلم ریشه دارد؛ برای یکی، اعتبار از «سابقه» و تسلط محتوایی می‌آید و برای دیگری، از «نوآوری» و جذابیت روش‌ها. چنین کشمکش، اگر مدیریت نشود، به جای رشد، به فرسایش روابط کاری و کاهش کیفیت آموزش منجر می‌شود.

مدیر مدرسه در چنین موقعیتی نقش یک میانجی فعال را دارد، نه صرفاً یک ناظر بی‌طرف.

نخستین گام، به رسمیت شناختن ارزش‌های دو طرف است. خانم یوسفی باید احساس کند که تجربه او همچنان ستون اعتماد علمی مدرسه است و خانم اکبری باید مطمئن باشد که خلاقیتش فرصت شکوفایی خواهد داشت. در این سطح، زبان تأیید و قدردانی می‌تواند از حساسیت‌های بسیاری بکاهد. پیشنهاد من اجرای طرح مربیگری معلم است.

گام دوم، ایجاد فضای گفت‌وگوی سازنده است. اگر جلسه‌ها صرفاً به رقابت و گله‌گذاری کشیده شوند، مدیر باید چارچوبی جدید تعریف کند: مثلاً تشکیل کارگاه‌های مشترک تدریس که در آن هر

دو دبیر با همکاری، یک طرح درسی ترکیبی ارائه دهند. در این فضا، تجربه محتوایی خانم یوسفی با روش‌های نوآورانه خانم اکبری تلفیق و دانش‌آموزان نیز از هر دو بعد بهره‌مند می‌شوند.

گام سوم، تمرکز بر هدف مشترک است. باید به هر دو یادآوری شود که اصل مأموریت مدرسه، پرورش دانش‌آموزان است، نه رقابت‌های فردی. مدیر می‌تواند از نتایج یادگیری یا بازخورد دانش‌آموزان داده‌هایی واقعی ارائه دهد تا بحث از سطح احساسات شخصی به سطح شواهد آموزشی منتقل شود.

در نهایت، مدیر باید فرهنگ سازمانی مدرسه را به سمتی هدایت کند که «نوآوری» و «تجربه» نه در تضاد، بلکه در تکمیل یکدیگر دیده شوند. این کار با طراحی نظام ارزیابی عادلانه، فرصت‌های برابر برای نمایش توانمندی‌ها و ایجاد حس تیمی میان دبیران امکان‌پذیر است.

پس نقش مدیر تنها انتخاب میان دو قطب نیست، بلکه ساختن پلی است میان گذشته غنی و آینده پویا. اگر این تعارض به‌درستی مدیریت شود، می‌تواند به یک منبع یادگیری متقابل و رشد حرفه‌ای برای هر دو طرف تبدیل شود و مدرسه را از پژواک تشویق‌ها و سکوت‌ها به سمفونی هماهنگی و تعالی برساند.



توجه به نسل چراها

خلیل الله بابالو، کارشناس آموزش و پرورش

واقعیت‌ها

- نسل امروز در پی دسترسی سریع و آسان به فناوری اطلاعات و ارتباطات، به کلی با نسل گذشته متفاوت است.

- با ابزار در دسترس هوش مصنوعی، این امکان که دانش‌آموز راه‌حل هر مسئله‌ای را از راه‌های متفاوت و متنوع به دست بیاورد، از واقعیت‌های انکارناشدنی است.

- تنوع تکه‌فیلم‌های تولیدشده و منتشرشده در فضای اینترنت که با پشتوانه قوی تجربی، علمی و امکانات پیشرفته و با اهداف حساب‌شده (غلط یا درست) در دسترس دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، به‌طور طبیعی آن‌ها را در هاله‌ای از ابهام، سؤال، شک و تردید، وسوسه، آرزوهای خیالی و توهم و مقایسه قرار می‌دهد.

- در مجموع، نسل جدید نسل چراهاست؛ نسلی انتقادی که نسبت به همه چیز سؤال دارد و به‌راحتی قانع نمی‌شود؛ نسل هیجانی، نسل کم‌حوصله و رؤیاپرداز و نسلی که می‌خواهد به‌سرعت به خواسته‌هایش برسد. لذا کار معلم روزبه‌روز سخت‌تر و پیچیده‌تر می‌شود.

- تنوع دیدگاه‌ها و نگاه‌ها و خاستگاه‌های تربیتی و آموزشی تک‌به‌تک دانش‌آموزان و تفاوت در آرمان‌ها و آرزوهای تک‌به‌تک آن‌ها و توانمندی‌هایشان ایجاب می‌کند معلم برای تک‌تک دانش‌آموزان برنامه خاصی تدارک ببیند.

با توجه به اینکه دانش‌آموز اولویت اصلی و مقصد اصلی تعلیم و تربیت و علت وجودی مدرسه و معلم و کلاس است، مدیر محترم باید با کمک گرفتن از صاحب‌نظران در حوزه شناخت دانش‌آموزان نسل زد و آلفا، جلسه‌های توجیهی علمی و صمیمانه‌ای برای دو معلمی که دغدغه کنونی مدیر است، برگزار کند. ممکن است یک جلسه تا چند جلسه نیاز باشد تا زمانی که هر دو معلم اقناع شوند و به تفاهم برسند که هر دوی آن‌ها با این مسئله مواجه هستند.

لذا برای مواجهه صحیح و رشددهنده با دانش‌آموزان، به راه‌های متنوعی نیاز است و چه‌بسا روش هر دو معلم می‌تواند مکمل یکدیگر باشد و برای بهبود و اصلاح روش‌ها به‌کار گرفته شود.

قابل ذکر است، فرد صاحب‌نظر که به‌عنوان راهنما در جلسه تفاهم مدیر و دو معلم حضور خواهد داشت، باید توان مدیریت تعارض و رسیدن به تفاهم را داشته باشد. این فرد ممکن است از میان کارکنان مدرسه باشد؛ ولی اگر از بیرون دعوت شود بهتر است.



سلطه یادآوری بر یادگیری

● محمد نیرو، دکترای برنامه‌ریزی درسی

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، امتحان، ارزشیابی تکوینی

فصل امتحان برای شما به‌عنوان معلم چه حسی دارد؟ سکوت پرالتهاب راهروها، چهره‌های نگران دانش‌آموزان و کوهی از برگه‌هایی که منتظر تصحیح هستند! این سناریوی تکراری، تنها بخشی از یک ماجرای بزرگ‌تر و پیچیده‌تر است: ماجرای «نظام ارزشیابی در ایران». نظامی که در ظاهر به دنبال سنجش علم است، اما در باطن، سرنوشت تحصیلی، سلامت روان و حتی کیفیت تدریس ما را به‌طرزی عمیق تحت تأثیر قرار می‌دهد. آیا تا به حال از خود پرسیده‌اید چرا با وجود تلاش‌های فراوان برای اجرای روش‌های نوین تدریس، در نهایت همه چیز به یک نمره در کارنامه ختم می‌شود؟

این مقاله یک کالبدشکافی جامع است. ما با هم به لایه‌های پنهان این نظام سفر می‌کنیم. از قوانین خشک و رسمی گرفته تا تأثیرات روانی عمیق آن بر دانش‌آموزان را بررسی می‌کنیم. در این مسیر، به این پرسش کلیدی پاسخ خواهیم داد: چگونه می‌توانیم از یک نظام آموزشی تنش‌زا و نمره‌محور، به سمت فرهنگی حرکت کنیم که شوق یادگیری عمیق را در کلاس‌های درس پرورش دهد؟ با ما همراه باشید تا راهکارهای عملی و مبتنی بر شواهد را برای ایجاد این تحول کشف کنید.

معماری ارزشیابی در مدرسه‌های ایران: یک ساختار پراز تناقض

برای درک مشکل، ابتدا باید ساختار آن را بشناسیم. نظام ارزشیابی ایران بر پایه‌ای از قوانین و سنت‌ها بنا شده که غالباً با اهداف آموزشی نوین در تضاد هستند.

چشم‌انداز نظارتی: وقتی نظرو عمل از هم فاصله می‌گیرند

سنگ بنای نظام ارزشیابی ما بر مجموعه‌ای از دستورالعمل‌های رسمی استوار است. یکی از برجسته‌ترین سیاست‌ها، به‌ویژه پس از دوران کرونا، تأکید بر «رزیابی حضوری» است، حتی اگر تدریس در طول نیمسال مجازی بوده باشد. مسئولان آموزش و پرورش این تصمیم را یک ضرورت حرفه‌ای برای تضمین «اعتبار سنجش» می‌دانند؛ به‌ویژه پس از مشاهده «افت یادگیری» شدید در دوران امتحانات غیرحضوری. اما اینجاست که اولین تناقض بزرگ آشکار می‌شود. وزارتخانه اعلام می‌کند روش تدریس نباید روش ارزشیابی را تعیین کند، اما در عمل، نوع ارزشیابی‌ای که خودش الزام می‌کند (متمرکز، تراکمی و پرمخاطره) به قدرتمندترین عامل شکل‌دهنده پداگوژی در کلاس درس تبدیل شده است. این نظام وزن‌دهی پیچیده‌ای نیز دارد. برای مثال در دوره متوسطه دوم،

نمره نیمسال اول با فرمول «ارزشیابی مستمر ضربدر یک + ارزشیابی پایانی ضربدر دو تقسیم بر سه» محاسبه می‌شود، اما در نیمسال دوم، ضریب ارزشیابی پایانی به چهار افزایش می‌یابد. این ساختار به‌طور سامانمند بر اهمیت امتحانات پایانی و تراکمی می‌افزاید و نقش ارزشیابی تکوینی^۱ را که قلب تپنده یادگیری است، کمرنگ می‌کند.

از ابتدایی تا متوسطه: شکافی به نام «شوک نظام‌مند»

بزرگ‌ترین تناقض فلسفی نظام آموزشی ما در گذار از دوره ابتدایی به متوسطه رخ می‌دهد. در دوره ابتدایی، با اجرای طرح ارزشیابی توصیفی، تلاش می‌شود اضطراب امتحان کاهش یابد و بر فرایند یادگیری، همکاری و رشد همه‌جانبه دانش‌آموز تمرکز شود. در این نظام، خبری از نمره‌های عددی نیست و از ابزارهایی مانند پوشه کار، آزمون عملکردی و بازخورد کیفی استفاده می‌شود.



که مجبورید «برای امتحان تدریس کنید». در این فرایند، بخش‌های غنی و پیچیده کتاب درسی که نیازمند تفکر انتقادی و خلاقیت هستند، اما به‌سادگی در قالب آزمون نمی‌گنجند، نادیده گرفته می‌شوند. تدریس به فرایند مهندسی معکوس امتحان تبدیل می‌شود و ارزشیابی، به جای آنکه ابزاری در خدمت یادگیری باشد، به هدف نهایی آن بدل می‌شود.

پشت صحنه نمره‌ها: تأثیر انسانی و شناختی نظام امتحانی

این ساختار معیوب، هزینه‌های انسانی و شناختی گزافی به همراه دارد که به‌طور مستقیم در کلاس‌های درس ما و در ذهن دانش‌آموزانمان قابل مشاهده است.

روان‌شناسی «فصل امتحانات»: کارخانه تولید فشار روانی

اضطراب امتحان یک مشکل فردی نیست، بلکه یک خروجی قابل پیش‌بینی از خود ساختار آموزشی است. این زیست‌بوم فشار روانی از سه منبع تغذیه می‌شود:

- **فشارهای درونی:** ترس از شکست و نبود اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان.
- **فشارهای بیرونی:** انتظار بالای خانواده، مقایسه با همسالان و اهمیتی که

جامعه برای نمره قائل است.

- **فشارهای دستگاهی:** حجم زیاد مطالب، زمان کوتاه و ماهیت پرمخاطره آزمون‌ها.

این اضطراب حاد، عملکرد شناختی را مختل و حافظه را ضعیف می‌کند و می‌تواند به حس «قفل‌شدگی ذهنی» در جلسه امتحان منجر شود. در حالی که راهکارهایی مانند مدیریت زمان و فن‌های تنفس عمیق مفید هستند، اما این‌ها تنها علائم را درمان می‌کنند. پرداختن به ریشه‌های ساختاری این فشار، یک ضرورت است. ما به‌عنوان مربی، با ایجاد محیطی حمایتی و کاهش فشار می‌توانیم در تعدیل این آسیب نقشی کلیدی ایفا کنیم؛ اما تغییر واقعی نیازمند اصلاحات نظام‌مند است.

پژواک پداگوژیک: نبرد یادگیری عمیق و یادگیری سطحی

نظام ارزشیابی ما به‌طور مستقیم یک رویکرد خاص به یادگیری را ترویج می‌کند. سلطه امتحان‌ها مبتنی بر یادآوری، دانش‌آموزان را به سمت یادگیری سطحی سوق می‌دهد: حفظ طوطی‌وار اطلاعات برای کسب نمره. در مقابل، یادگیری عمیق که شامل درک مفاهیم، برقراری ارتباط بین ایده‌ها و کاربرد دانش است، در این نظام به حاشیه رانده می‌شود.

پارادوکس خطرناک اینجاست که دانش‌آموزان می‌توانند با راهبردهای یادگیری سطحی به نمره‌های بالا دست یابند و این توهمی از پیشرفت تحصیلی ایجاد می‌کند. نتیجه بلندمدت، پرورش نسلی از فارغ‌التحصیلان است که شاید کارنامه‌های درخشانی داشته باشند، اما مهارت‌های حیاتی مانند تفکر انتقادی،

حل مسئله و خلاقیت را ندارند؛ مهارت‌هایی که برای آینده خودشان و جامعه ضروری هستند. تحلیل سؤال‌های رایج امتحانی نیز این سوگیری را تأیید می‌کند. غالباً سؤال‌ها در سطح پایین شناختی بلوم (به یاد آوردن و فهمیدن) باقی می‌مانند و به‌ندرت سطوح بالاتر (تحلیل، ارزشیابی و خلق کردن) را به چالش می‌کشند.

نگاهی به بیرون و مسیری به سوی آینده: چگونه می‌توانیم بهتر عمل کنیم؟

نقد کردن کافی نیست. ما به‌عنوان جامعه آموزشی نیازمند یک نقشه راه برای

اما دانش‌آموز با ورود به دوره متوسطه، ناگهان به دنیایی پرتاب می‌شود که تحت سلطه مقیاس نمره‌دهی صفر تا بیست، معدل، و فشار روانی قبولی یا مردودی است. این «شوک نظام‌مند» یک تغییر ارزشی بنیادین در محیط آموزشی است. مهارت‌هایی مانند خطرپذیری، خلاقیت و فرایندگرایی که در دوره ابتدایی تشویق می‌شدند، ناگهان جای خود را به عملکرد فردی در آزمون‌های پرمخاطره می‌دهند. این گذار ناگهانی، سرمایه‌گذاری پداگوژیک شش‌ساله دوره ابتدایی را در عمل هدر می‌دهد و به دانش‌آموزان می‌آموزد آنچه واقعاً «مهم» است، نه فرایند یادگیری، بلکه نمره نهایی است.

جدول ۱. تحلیل مقایسه‌ای پارادایم‌های ارزشیابی سنتی (کمی) و نوین (توصیفی)

ویژگی	نظام سنتی (کمی)	نظام نوین (توصیفی)
فلسفه اصلی	رفتارگرانه؛ دانش به‌عنوان محصول اندازه‌گیری	ساخت‌گرایانه؛ یادگیری به‌عنوان فرایند هدایت
هدف اولیه	رتبه‌بندی و صدور گواهی (نتیجه‌محوری)	بهبود یادگیری و رشد همه‌جانبه (فرایندمحوری)
ابزارهای کلیدی	امتحان‌های پایانی، نمره‌های عددی (۰ تا ۲۰)، معدل	پوشه کار، مشاهده، تکلیف عملکردی، بازخورد توصیفی
تأثیر روانی	تنش بالا، اضطراب، ترس از شکست، رقابت ناسالم	کاهش اضطراب، افزایش اعتمادبه‌نفس، همکاری
تمرکز یادگیری	حافظه‌محوری، یادآوری حقایق	یادگیری عمیق، کاربرد مهارت‌ها، تفکر انتقادی

اثر بازگشتی ۲: چه کسی پداگوژی را تعیین می‌کند؟

در نظام آموزشی سالم، برنامه درسی باید ارزشیابی را هدایت کند. اما در ایران، این رابطه معکوس است. اثر بازگشتی آزمون‌های پرمخاطره، به‌ویژه آزمون سراسری و امتحان‌های نهایی، چنان قدرتمند است که در عمل برنامه درسی را دیکته می‌کند. شما به‌عنوان معلم، احتمالاً این فشار را حس کرده‌اید

حرکت روبه جلو هستیم. این نقشه راه با ارزیابی منصفانه نظام فعلی و الهام گرفتن از مدل های موفق جهانی آغاز می شود.

نقد منصفانه نظام موجود: قوت ها، ضعف ها و یک واقعیت تلخ

باید اذعان کرد، نظام متمرکز ایران نقاط قوتی مانند وحدت ساختاری و نرخ بالای سواد را به همراه داشته است. همچنین، در شناسایی و پرورش نخبگان برای المپیادهای جهانی موفق عمل کرده است. اما نقاط ضعف آن بسیار فراگیرتر و عمیق ترند:

• **بی عدالتی نظام آموزشی:** شکاف عمیق بین مدرسه های دولتی و غیردولتی.

• **رکود پداگوژیک:** سرکوب خلاقیت به دلیل سلطه حافظه محور.

• **آفت آزمون سراسری:** تحریف اهداف آموزشی و ایجاد یک صنعت سایه عظیم.

• **گسست ابتدایی - متوسطه:** شوک نظام مند ناشی از تغییر ناگهانی ابرنقشه (پارادایم) ارزشیابی.

واقعیت تلخ این است که کل معماری ارزشیابی در ایران، بیش از آنکه برای «تربیتی پداگوژیک» طراحی شده باشد، برای «کنترل اداری» و سهولت اجرا بهینه شده است. آزمون های استاندارد و نمره محور مدیریت آسانی دارند و به حداقل اعتماد به قضاوت حرفه ای معلم نیازمندند. تازمانی که این ارزش های بنیادین (کنترل و کارایی اداری) بر ارزش های آموزشی (یادگیری عمیق و سلامت روان) اولویت داشته باشند، هرگونه اصلاحی سطحی باقی خواهد ماند.

توصیه هایی برای داشتن نظام ارزشیابی آینده نگر

نظام امتحان در ایران یک پدیده مجزا نیست، بلکه آینه تمام نمای یک ساختار آموزشی پرتناقض است که اهداف نوین را بیان می کند، اما شیوه های کهنه را به اجرا می گذارد. سایه سنگین آزمون سراسری، یادگیری را به مسابقه ای برای کسب رتبه تبدیل و سلامت روان دانش آموزان را قربانی کرده است. اما تغییر ممکن

پرسش های متداول

● **چرا با وجود آموزش مجازی، بر برگزاری امتحان های حضوری تأکید می شود؟**

پاسخ: سیاست رسمی وزارت آموزش و پرورش، با هدف تضمین اعتبار و پایایی سنجش و مقابله با «افت یادگیری» قابل توجهی است که در دوران امتحان های غیر حضوری مشاهده شد. جدا کردن روش ارزشیابی از روش تدریس برای دستیابی به سنجش قابل اعتماد هدف است.

● **مهم ترین تفاوت ارزشیابی توصیفی (ابتدایی) و کمی (متوسطه) چیست؟**

پاسخ: تفاوت اصلی در فلسفه آن هاست. ارزشیابی توصیفی «فراینده محور» است، بر رشد همه جانبه و بازخورد کیفی برای بهبود یادگیری تمرکز دارد و از تنش می کاهد. در مقابل، ارزشیابی کمی «نتیجه محور» است، از نمره های عددی برای رتبه بندی دانش آموزان استفاده می کند و غالباً به فشار روانی و رقابت ناسالم دامن می زند.

است. این تغییر نیازمند حرکتی هماهنگ در چند سطح است:

توصیه های چند سطحی

به سیاست گذاران

○ تدوین یک نقشه راه ۱۰ ساله برای «حذف تدریجی آزمون سراسری» و جایگزینی آن با فرایندی جامع (مبتنی بر سوابق تحصیلی معتبر، پوشه کار و آزمون های استعداد سنجی).

○ یکپارچه سازی نظام ارزشیابی از طریق گسترش اصول ارزشیابی توصیفی و فرایند محور به دوره متوسطه.

○ سرمایه گذاری گسترده و جدی بر آموزش معلمان در زمینه سواد سنجش نوین. این مهم ترین کلید موفقیت هرگونه اصلاحات است.

به شما (مدیران و معلمان)

○ در کلاس درس خود، به «ارزشیابی تکوینی» و کم مخاطره (مانند آزمونک ها، پروژه ها و بحث های کلاسی) که بازخورد سازنده می دهند، اولویت دهید.

○ امتحان های نیمسال را به جای قضاوت نهایی، به عنوان «ابزار تشخیصی» برای برنامه ریزی بهتر در نیمسال دوم قاب بندی کنید.

○ مهارت های مدیریت تنش و تاب آوری را به طور فعال به دانش آموزان بیاموزید.

برای والدین و دانش آموزان

○ تغییر گفتگو از «چند شدی؟» به «چه چیزی یاد گرفتی؟» حمایت عاطفی را جایگزین فشار برای کسب نمره کنید.

○ حمایت از اصلاحات نظام مندی که سلامت روان و یادگیری عمیق را در اولویت قرار می دهند.

○ پذیرش ذهنیت رشد؛ دیدن چالش ها و نمره های ضعیف نه به عنوان شکست، بلکه به عنوان فرصت یادگیری.

این تحول یک شبه اتفاق نمی افتد. یک سفر طولانی است که نیازمند شجاعت، آگاهی و مشارکت همه ما، از سیاست گذار تا معلم و والدین، است. بیایید این گفتگو را با هم آغاز کنیم.

● «اثر بازگشتی» چگونه بر تدریس من تأثیر می گذارد؟

پاسخ: این اثر به این معناست که آزمون های سرنوشت ساز مانند آزمون سراسری و امتحان های نهایی، محتوا و روش تدریس شما را دیکته می کنند. این فشار باعث می شود شما به جای تمرکز بر درک عمیق و مهارت های تفکر انتقادی، مجبور شوید «برای امتحان تدریس کنید» و بر فن های حل سؤال های چند گزینه ای و حفظ مطالب قابل امتحان تمرکز کنید.

● **به عنوان معلم، در چارچوب همین نظام چگونه می توانم از فشار روانی دانش آموزانم کم کنم؟**

پاسخ: شما می توانید با اولویت دادن به ارزشیابی های تکوینی و مستمر (که تنها برای یادگیری هستند و نه برای نمره)، به دانش آموزان بازخورد سازنده بدهید. امتحان ها را به عنوان ابزار شناخت نقاط ضعف و قوت و برنامه ریزی برای آینده معرفی کنید، نه قضاوت نهایی. همچنین، آموزش فن های ساده مدیریت فشار روانی و ایجاد فضایی امن و حمایتی در کلاس می تواند بسیار مؤثر باشد.

پی نوشت ها

1. Formative
2. Washback Effect

شناخت بیشتر برای حمایت بیشتر

کارکردهای مثبت معاون آموزشی در مدرسه

● دکتر مرتضی مجدفر، کارشناس و پژوهشگر تعلیم و تربیت



اولین ارتباط را برای یکم آبان گذاشته است. این اقدام او برایم تعجب‌آور بود ولی صبر کردم خودش توضیح دهد. مدرسه‌ای که افشین در آنجا درس می‌خواند، خیلی بزرگ بود. قریب ۱۶۰۰ دانش‌آموز و ۴۵ کلاس داشت. به همین خاطر نمی‌توانستیم صبحگاه مشترک تشکیل بدهیم. هر کدام از معاونان در اداره پایه خود استقلال داشتند و مدیر تقریباً هیچ دخالتی نمی‌کرد. مدرسه شش معاون آموزشی داشت: دو نفر برای پایه اول، یک نفر برای پایه دوم، یک نفر برای پایه سوم، یک نفر معاون هماهنگی و امور دفتری و یک نفر به‌نوعی معاون امور قضایی و بررسی اتقاق‌های دانش‌آموزی، صدور رأی و اعلام به ما معاونان. برای مثال، معاونان اصلاً در مورد بررسی علت غیبت یا درگیری دانش‌آموزان دخالتی نمی‌کردند و فقط مورد را به معاون امور قضایی ارجاع می‌دادند و منتظر اعلام رأی می‌شدند. ولی مسائل آموزشی و بررسی علل افت و رشد درسی و موارد مشابه با معاونان آموزشی بود. من به‌شخصه با مدرسه‌ای در این اندازه و وسعت مخالف بودم و وقتی در اداره مسئولیت گرفتم، یکی از پیشنهادهایم تبدیل این مدرسه حداقل به دو مدرسه بود که تصویب و اجرا شد. من در پایه اول معلم و در پایه دوم معاون آموزشی افشین و دوستانش بودم و دوباره در سال سوم که وارد دانشگاه شدم، معلم شدم و چون افشین و دوستانش را قبول داشتیم، با ترفندی توانستیم در پایه سوم هم تدریس آن‌ها را عهده‌دار شوم. و اما اول آبان. آن‌طور که افشین تعریف می‌کرد و من با جزئیاتی که او می‌گفت، به خاطر نمی‌آورم، ماجرا این بود: روز اول آبان، سر مراسم صبحگاهی، به ما ۵۰ نفر گفتید

یکم آبان ماه ۱۴۰۳ در حال ملاحظه صفحه مجازی‌ام، پیامی را که در خصوصی (دایرکت) نوشته شده بود، ملاحظه کردم: «آقای مجدفر! من افشین پورزادحسن هستم. در سال‌های ۶۲ تا ۶۶ شما معلم و نیز معاون آموزشی ما بودید. می‌دانم به احتمال زیاد مرا به خاطر نمی‌آوردید، ولی می‌خواستم بگویم خیلی دوستتان دارم». افشین، که حالا دیگر باید پنجاه‌وپنجاه سال می‌داشت، دانش‌آموز درس‌خوان و شلوغی بود و غالباً لباس‌هایی بر تن داشت که مادرش آن‌ها را می‌بافت. بافت سفیدرنگی داشت که دورتادورش یک خط آبی پررنگ، از جلوی سینه تا پشت لباس، امتداد داشت. به گمانم این بافت را خیلی دوست داشت، چون غالباً، به‌ویژه بیشتر در زمستان، آن را می‌پوشید. در خصوصی نوشتیم: افشین! وقتی بزرگ شدی، آن بافت سفید با آن خط آبی را چه کار کردی؟ در جوابم چندین چسبانقش (استیکر) با علامت خوش‌حالی و تعجب فرستاد و نوشت: تو را به خدا شماره تلفنتان را بنویسید تا همین الان با شما تماس بگیرم. شماره را نوشتیم و بلافاصله ارتباط برقرار شد. ذوق‌زده بود. هیجان داشت و مرتب به شیوه دوران دانش‌آموزی «آقا... آقا» می‌گفت. از قرار، کارشناسی ارشد تربیت‌بدنی با گرایش حرکات اصلاحی خوانده بود و پس از چندین سال کار در سازمان‌های دولتی، اکنون بازنشسته شده است و اکنون هم به‌صورت پاره‌وقت با برخی مؤسسه‌های مرتبط همکاری می‌کند. همسر و یک فرزند هم دارد. می‌گفت چند وقتی است مرا در فضای مجازی پیدا کرده ولی

قصه

● هادی عزیززاده

شد مدیر مدرسه، فردی جوان
چابک و زیرک و عالم، پرتوان

نزد استادان نامی چون نگین
آشنا با دانش و علم نوین

صالح و نیکو صفت، فردی امین
با وقار و بالاد، فخر زمین

داشت او برنامه‌ای از بهر خویش
تا شود آن مدرسه بهتر ز پیش

چون که شد آغاز کار این مدیر
گشت آگه که شده فردی اسیر

روی میز پر شده از نامه‌ها
شد فراموشش چه بُد برنامه‌ها

نیست او را اختیاری در میان
باید او آن سان کند گویند آن

گویا باشد صغیری آن مدیر
یا رعیت، دست اربابان اسیر

او به خود گفتا ز دانش‌ها چه سود
آنچه خواندم از مدیریت چه بود؟

گر توقع از مدیر این است این
کار استادان عبث بوده یقین

به که استعفا دهم از کار خویش
تا رها گردم از این حال پریش

بود او را دستکاری، گفت هان
تجربه دارم فراوان ای جوان

تو مخوان آن نامه‌های کم‌ثمر
وقت تو با ارزش است و چون گهر

می‌دهم خود پاسخ ار لازم نبود
آن چنان پاسخ که بر جاست فزود

آن مدیر خسته پندش را شنفست
کرد آنچه دستیار پیر گفت

شد رها از شر هر چه نامه بود
قصد او اجرای آن برنامه بود

شد سر آخر مدرسه چون گلستان
بچه‌ها گل‌های او، او باغبان

یک ماه از سال تحصیلی گذشت. این یک ماه فرصتی بود تا همه شما را بشناسم. اکنون نام، نام خانوادگی، نشانی تقریبی محل سکونت، نام و شغل پدر و بسیاری اطلاعات را در مورد شما می‌دانم. اینجا بود که یکی از بچه‌های تخیس مدرسه، با تغییری که در لحن خود داده بود، تقریباً با صدای نامناسبی گفت: اگر راست می‌گید، من کی‌ام؟

وقتی افشین به اینجا رسید، بقیه ماجرا یاد آمد. افشین گفت: شما گفتید امید علیزاده، فرزند وهاب، ساکن خیابان بهمنیار، شغل پدر عطار... سریع بیا اینجا! امید علیزاده، با ترس و لرز و درحالی که انتظار داشت تنبیه شود، نزد من آمد. درحالی که او را تقریباً بغل کرده بودم و دست نوازش بر سرش می‌کشیدم، گفتم: اگر خطای خاصی نکنید، چرا من باید از اطلاعاتم علیه شما استفاده کنم؟ شناخت بیشتر من برای حمایت بیشتر از شماست. برای مثال، اگر اتفاقی برای شما افتاد، بتوانم سریع به خانواده‌هایتان اطلاع دهم.

افشین پشت خط تلفن و بعدها که با هم دیدار کردیم، از حافظه خوب من یاد می‌کرد که نعمتی خدادادی است. وقتی با افشین این خاطره را مرور کردیم، دلیل انتخاب روز تماس وی مشخص شد.

یک خاطره هم از خود افشین، در دیداری که با هم داشتیم. او گفت: آقا یادتان هست موقعی که شما معاون بودید، یک بار که وسط سالن ایستاده بودید، من آمدم و گفتم سرما خورده‌ام؟ طبیعی است که یادم نبود. افشین گفت: آقا من آمدم و گفتم به شدت سرما خورده‌ام. شما گفتید: می‌خواهی قرص سرماخوردگی برایت بیاورم؟ من گفتم: نه. گفتید: می‌خواهی کلاس نروی و در دفتر استراحت کنی؟ من گفتم: نه. گفتید: می‌خواهی زنگ بزنگم پدر یا مادرت بیایند بپرندت؟ باز گفتم: نه. شما تقریباً عصبانی شدید و گفتید: پس چی کار کنم؟ من گفتم: اجازه بدهید همین جا وسط سالن، درحالی که بچه‌ها در حال رفتن به کلاس هستند، سرم را بگذارم روی سینه شما و شما نوازشم کنید. بعد گفت: آن روز در مدرسه با گروهی از دانش‌آموزان قوی‌هیکل و قلدر حرف‌مان شده بود و مرا تهدید کرده بودند که بیرون مدرسه با من درگیر خواهند شد و حسابی گوشمالی‌ام خواهند داد. با این کار می‌خواستم به این بچه‌قلدرها نشان بدهم من مورد حمایت آقای مجدف‌هستم.

بعد از ۴۰ سال به هوشمندی افشین آفرین گفتم و به‌خاطر اینکه برای حل چالش خود چنین روشی را یافته بود، او را تحسین کردم. اکنون افشین یکی از بهترین دوستان من است و من خوش‌حالم که بعد از ۴۰ سال همدیگر را یافته‌ایم. چه لذتی بالاتر از این!

پی‌نوشت

۱. هر چند از آن ماجرا ۴۰ سال گذشته است، ولی امید علیزاده و سایر اطلاعات او، اسم و اطلاعاتی نیستند که افشین گفت. من اینجا برای رعایت حریم خصوصی دانش‌آموز مذکور، آن را عوض کرده‌ام.

پَر غصه!



یا که تعداد رئیس‌ان شد زیاد
نامه‌ها گردد از این رو ازدیاد

می‌کنم من مجلسی آنی به پا
تا بجویم راهکاری پربها

آن مدیر مدرسه گفتا: درست
لیک باشد نزد من گام نخست

گام بعدی هم بود لازم، وزیر
اختیاری نیست از بهر مدیر

پاسخش را داد بر نقد اخیر
حرف تو نیکوست ماند به عبیر

لیک کو چون تو مدیری پرتوان؟
اندک‌اند اکنون، خطرناک است آن

ور بدادیم اختیاری یک مکان
می‌شود تبعیض، باشد پر زبان

باید اول تربیت گردد مدیر
و آن مربی و آن معلم یا دبیر

داد پاسخ این چنین بر وی مدیر:
این بود جانا بهانه، ای وزیر

می‌دهی آموزش و هم هم‌زمان
اختیاری به دهی در این میان

ورنه آموزش شود خود بی‌ثمر
یأس از آن خیزد نه خیری بر بشر

گر تو را ترس است از این رهنمود
می‌توان کاری دگر را آزمود

هر محلی را بود فردی خبیر
اختیاری ده تو او را ای وزیر

کن رئیس مجتمع آن فرد نیک
و آن مدیران دگر او را شریک

جملگی گیرند تصمیم را نه فرد
می‌شود کمتر تو را آن ترس و درد

کاین بود حرفی دگر، شاید که زود
من نویسم چند و چون آن چه بود

نیستم من در پی آزار کس
راهکاری خواهم از تو این و بس

درد دل‌های مدیر آمد زبان
گفت او از آنچه کرده در نهان

گفت: روزی من ندیدم کز ستاد
یا از آن بالانشین‌های زیاد،

نامه‌ای آید کمک‌کارم شود
ره گشاید، نی که خود بارم شود

هر یک از آن‌ها به پایم بود بند
گوش کی دادم به اندرز و به پند

نامه‌ها را من نخواندم هیچ هیچ
از مسیر حق نیفتم راه پیچ

داده می‌شد پاسخی بر نامه‌ها
لیک صوری بود، پُر بود از خطا

تا نیفتم در دسر در این مسیر
تیغتان را کند سازم ای وزیر

این اوامر کرد من را حبله‌گر
پیش از این از مکر بودم در حذر

گر به دنبال تحول می‌روید
این همه زنجیرها را بگسلید

تا به کی دستور از بالا به ما؟
تا به کی تحقیر، پرسم از شما؟

تا به کی خواهی کنی سلب اختیار
از معلم‌ها، مدیران، این چه کار؟

گو کدامین کشوری شد سربلند
با مدیرانی اسیر و در کمند؟

با معلم‌ها، کز آن‌ها اختیار
سلب گشته، کارشان تکرار کار

داد پاسخ این چنین بر وی وزیر
من گرفتم پند را هستی منیر

گر مدیری شد موفق، رمز آن
هست سرپیچی ز دستور سران

این سخن را چیست معنایی جز این؟
نیست سطحی مشکلات سرزمین

یا اوامر منطبق با عقل نیست
یا که تکراری است حاجت نقل نیست

جمله همکاران او راضی ز کار
می‌کند هر یک به شغلش افتخار

مدرسه گشته محیطی پرثمر
یادگیری گشته امری مستمر

هر معلم چون محصل‌های خویش،
در پی علم است، زان‌ها بلکه بیش

مادران بچه‌ها خشنود هم
آن پدرها راضی‌اند آن‌ها نه کم

شهره شد آن مدرسه، هست آن مدیر،
نزد آن بالاترین یعنی وزیر

می‌شود پرسش از او از راهکار
گو چه کردی باغ تو پر شد ز بار؟

گو چرا هر جا روم خار است خار؟
باش تو در این ستادم دستیار

آن مدیر مدرسه گفتا: وزیر
گر بگویم راز خود گویی بمیر

به که باشد در نهان این رازها
یا که تضمینم بده باشم رها

از وزیر آمد ندا: ای خوش‌سخن
گو حقایق را، مکن پنهان ز من



سنگینی کفه ترازو به ضرر سلامت

● عبدالوهاب قاضی، پزشک و محقق طب پیشگیری
● عکاس: مرتضی امین الرعایایی

کلیدواژه‌ها: ورزش، تربیت بدنی، پیشگیری از بیماری، زنگ ورزش، بیماری‌های ناشی از تمدن



بر حسب اتفاق، تقویم هفتگی دو مدرسه ابتدایی، نظر مرا که متخصص طب پیشگیری هستم، جلب کرد و من را واداشت تا فرصت را غنیمت شمرم و نکاتی را قلمی کنم. همان‌طور که در برنامه‌های هفتگی مدرسه مشاهده می‌کنید، یکی از این مدرسه‌ها، مدرسه دولتی و دیگری غیردولتی است که با وجود تفاوت‌هایشان در میزان حضور دانش‌آموزان در مدرسه و ساعت‌های درس‌هایی چون زبان و رباتیک، هر دوی این مدرسه‌ها که شاهد مثالی از خیل مدرسه‌های دولتی و غیردولتی هستند، در توجه به زنگ ورزش وضعیت یکسانی دارند. در این فرصت، نوشته‌ام را ناظر بر ضرورت بازنگری در برنامه‌ریزی درسی، از منظر سلامت عمومی و پیشگیری از بیماری‌ها، آغاز می‌کنم.

پیشنهادهای راهبردی از منظر سلامت پیشگیرانه

برای مقابله با این چالش، پیشنهاد می‌شود ساختار هفتگی پایه ششم (و دوره‌های مشابه) بازبینی و یک مدل «توازن اجباری» با هدف تضمین سلامت آینده دانش‌آموزان اعمال شود:

نظر در برابر عمل: اعمال مدل ۵۰/۵۰

نیمی از زمان اختصاص‌یافته به آموزش‌های نظری صرف باید به آموزش‌های عملی و حرکتی (ورزش، هنر و کارگاه‌های مهارتی) اختصاص یابد. این موضوع به‌طور مستقیم با دیدگاه‌های متخصصان تعلیم و تربیت و فیزیولوژیست‌ها همسوست که خواستار کاهش ۵۰ درصدی درس‌های سنتی به نفع فعالیت‌های بدنی و مهارتی هستند. این توازن نه تنها از اختلالات سلامت جسمی و روانی می‌کاهد، بلکه به‌طور غیرمستقیم بر کیفیت یادگیری درس‌های نظری باقی‌مانده نیز می‌افزاید.

مقدمه

آموزش و پرورش نوین، در مسیر توسعه، نیازمند بازنگری در فرمول‌های سنتی خود است. شواهد موجود، چه از سوی مشاهده‌های میدانی و چه از گزارش‌های تحلیلی، همگی به یک نقطه مشترک اشاره دارند: سنگینی کفه ترازو به سمت محفوظات، و غفلت از پرورش کامل انسان.

از دیدگاه طب پیشگیری، جایگزینی مکرر زنگ ورزش با درس‌های نظری، به‌ویژه در کلاس‌های دوره تحصیلی‌ای مثل ششم ابتدایی، که آخرین ایستگاه‌های پیش از بلوغ فکری و جسمی هستند، یک خطای راهبردی در حوزه بهداشت عمومی است. این اقدام نه تنها از سطح تمرکز و عملکرد شناختی می‌کاهد، بلکه زمینه‌ساز بروز اختلالات روان‌تنی و اجتماعی آینده و افزایش هزینه‌های سلامت خواهد بود.

در دهه‌های اخیر، طب پیشگیری به‌طور فزاینده‌ای اهمیت یافته است. نهادهایی چون نظام «سرویس سلامت ملی» انگلستان و کالج طب پیشگیری آمریکا، که پیشگامان این علم هستند، بر لزوم کاهش بار بیماری و در نتیجه مدیریت هزینه‌های درمانی تأکید می‌کنند. تمرکز این نهادهای علمی به‌طور عمده بر «بیماری‌های ناشی از تمدن» است؛ بیماری‌هایی نظیر کبد چرب، دیابت، فشار خون بالا، خودایمنی و اختلالات عضلانی-استخوانگانی (اسکلتی). این‌ها دقیقاً همان بیماری‌هایی هستند که بخش عمده‌ای از آن‌ها قابل پیشگیری‌اند و محیط مدرسه در شکل‌گیری عادات‌های پیشگیرانه نقش حیاتی ایفا می‌کند. غفلت از تحرک در محیط‌های آموزشی، به‌طور مستقیم به شیوع این نشانگان (سندرم) سوخت و ساز (متابولیک) در میان نسل آینده دامن می‌زند.

ترازانرزی

در مدرسه تراز

راهکارهای مدیریتی و اجرایی در حفظ انرژی و صرفه جویی در مصرف آن

● محمد تابش، طراح و پژوهشگر در زمینه معماری مدرسه‌ها

کلیدواژه‌ها: مدیریت انرژی، مدرسه تراز، فرهنگ‌سازی، مصرف انرژی

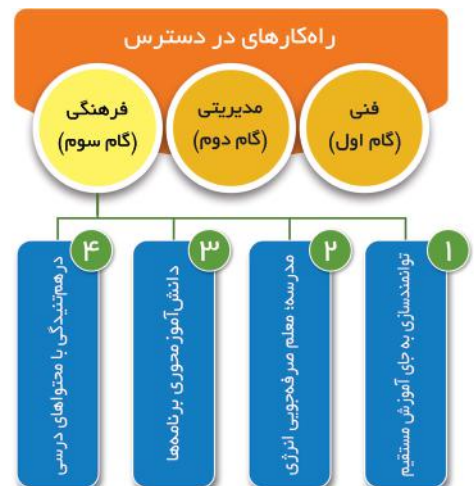
اینکه مدرسه چرا باید دوست‌دار محیط زیست باشد، پرسشی بنیادین است که معمولاً در گیربودن بیشتر مدیران مدرسه‌ها با موضوع‌های روزمره، فرصت پرداختن به آن را نمی‌دهد. در این مجموعه مقاله‌ها، به نقش مدرسه در ابعاد گوناگون زیست‌محیطی پرداخته می‌شود. نقشی که توجه مدیران و گردانندگان مدرسه‌ها به آن می‌تواند به مدرسه کمک کند هم از بحران‌های زیست‌محیطی و ناترازی در انرژی و کمبود منابع طبیعی آسیب کمتری ببیند و هم یک مدرسه با نقشی فعال به افراد جامعه کمک کند تا در این مسیر با آگاهی بیشتری به‌شکلی مؤثر و مسئولانه‌تر حرکت کند.

گام فرهنگی برای حفظ و صرفه‌جویی انرژی در مدرسه

در سه مقاله پیشین، سفری از «چرایی» به «چگونگی» مدیریت انرژی در مدرسه‌ها آغاز شد. ابتدا با ترسیم «مثلث مراقبت»، به اهمیت فلسفی و بنیادی موضوع پرداخته شد. سپس، به‌عنوان گام نخست از راهکارهای در دسترس برای موضوع صرفه‌جویی در مصرف انرژی، ابعاد فنی و مهندسی ساختمان مدرسه به‌عنوان سخت‌افزار این صرفه‌جویی بررسی شد. در گام دوم، راهکارهای مدیریتی و اجرایی، به‌عنوان نرم‌افزار راهبری این سخت‌افزار، معرفی شدند.

حیاتی‌ترین مرحله این سفر، مشارکت فعال و آگاهانه دانش‌آموزان به‌مثابه‌ی دمیدن روح در این کالبد است که در این شماره به‌عنوان گام سوم به آن پرداخته می‌شود. باید پذیرفت، حتی مدرسه‌ای با ساختمان بهینه و سیاست مدیریتی مدون، بدون این مشارکت فعال و آگاهانه، در این مسیر ناموفق خواهد بود و همه‌ی مزیت‌های فنی، کالبدی و سیاست‌های مدیریتی آن به‌عنوان ابزارهایی بی‌اثر در رسیدن به هدف، ناتوان باقی خواهند ماند.

در اینجا تلاش می‌شود به این پرسش که چگونه می‌توان از آموزش‌های نظری و شعارهای تکراری فراتر رفت و دانش‌آموزان را به «کنشگران واقعی» و «سفیران انرژی» در مدرسه، خانه و جامعه تبدیل کرد، پاسخ داده شود. نتیجه‌ی کاربردی این تلاش، یک چارچوب عملی و



دانش‌آموز محور است که در آن خود مدرسه و تجهیزات آن به ابزار یادگیری تعاملی تبدیل شده و دانش‌آموزان نه به‌عنوان مخاطب، بلکه به‌عنوان «مالک» و «راهبر» فرایند صرفه‌جویی انرژی، ایفای نقش می‌کنند. این رویکرد، فرهنگ‌سازی را از فعالیتی فوق‌برنامه به بخشی جدایی‌ناپذیر از هویت مدرسه تبدیل می‌کند.

چهار رویکرد مهم در فرهنگ‌سازی مصرف انرژی در مدرسه

نگرش‌ها و حرکت‌هایی که می‌توانند موردتوجه قرار گیرند تا با پرداختن به آن‌ها مدرسه به زیست‌بومی زنده و پویا در زمینه فرهنگ‌سازی حفاظت از انرژی تبدیل شود، در این چهار رویکرد قابل تقسیم و صورت‌بندی هستند:

۱. تغییر الگوها از آموزش مستقیم به توانمندسازی
۲. تبدیل مدرسه به‌مثابه‌ی ابزار پداگوژیکی در راستای حفظ انرژی
۳. توجه به برنامه‌های عملیاتی دانش‌آموز محور
۴. درهم‌تنیدگی موضوع انرژی با سایر رویدادهای روزمره مدرسه

۱. تغییر الگوها از آموزش مستقیم به توانمندسازی

نخستین و مهم‌ترین رویکرد، تغییری بنیادین در نگاه مدیران و معلمان است. مدل سنتی فرهنگ‌سازی بر «آموزش» مبتنی است. معلم در کلاس درباره‌ی اهمیت صرفه‌جویی صحبت



را از یک کالبد فیزیکی به یک «کتاب درسی زنده و تعاملی» تبدیل می‌کند. معماری و فناوری در اینجا نقشی کلیدی در ایجاد یک حلقه بازخورد فوری و جذاب برای دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. هر چند کلیات این مطلب با عنوان مدرسه به‌مثابه یک معلم، در مقاله‌های متعددی از سال ۱۳۹۴ تاکنون در مجلات رشد معلم و رشد مدیریت مدرسه مطرح شده است، اما در اینجا با نگاه به موضوع انرژی، با ذکر یکی دو مثال، به شکل کاربردی به آن پرداخته می‌شود.

الف) آشکارسازی نامرئی‌ها؛ از داده‌های پنهان تا نشانه‌های روشن

ساختمان مدرسه تراز انرژی در این مهم سهم ارزشمندی دارد

مصرف انرژی معمولاً فرایندی نامرئی و انتزاعی است. ما نمی‌بینیم به روشن گذاشتن یک لامپ اضافی، در کنترل برق چه اتفاقی می‌افتد؟ وظیفه مدرسه هوشمند، مرئی و ملموس کردن این فرایند است. در اینجا یک ایده مبتنی بر این نگاه پیشنهاد می‌شود:

تابلوه‌های هوشمند نمایش مصرف انرژی: این مثال می‌تواند یک ایده برای جلب توجه دائمی دانش‌آموزان به میزان مصرف انرژی باشد. تصور کنید یک نمایشگر بزرگ در راهروی اصلی یا ورودی مدرسه یا حتی در نقاط گوناگون نصب شده که با چراغ‌های رنگی و هشداردهنده صوتی، مصرف لحظه‌ای برق را در چهار مرحله نشان می‌دهد:

- وقتی که چراغ سبز روشن باشد، نشان‌دهنده مصرف محدود بهینه و الگوی صحیح است. البته به همراه فضا سازی حسی خوب و تشویق‌کننده، به کمک برنامه‌های جنبی دیگری که توجه افراد را به این چراغ جلب کند.

- روشن بودن چراغ زرد در این سامانه، هشداردهنده افزایش مصرف و بیان‌کننده نزدیک شدن به مرز اتلاف است. این موقعیت شبیه یک تلنگر برای بررسی است و این تلنگر را همه دانش‌آموزان احساس می‌کنند.

- چراغ با رنگ قرمز بیانگر مصرف بیش از حد و اتلاف جدی انرژی است. در واقع یک هشدار جدی و یک زنگ خطر بی‌صدا برای همه است.

- صدای آژیر در شرایط بحرانی، مثلاً زمانی که مصرف برای دقیقه‌هایی طولانی در محدوده قرمز باقی بماند یا در وضعیت بسیار پرمصرف به شکل خارق‌العاده قرار داشته باشد، به صدا درآمدن یک آژیر تعریف شده می‌تواند توجه همه را جلب کند تا به دنبال منشأ اتلاف بگردند.

چنین سامانه‌ای، مصرف انرژی را از یک عدد روی قبض یا کنترل در پوستوی مدرسه، به پدیده‌ای زنده، قابل فهم و فوری در متن تبدیل و حس مسئولیت‌پذیری



می‌کند، پوسترهایی روی دیوارها نصب می‌شوند و انتظار می‌رود دانش‌آموزان پیام را دریافت و به آن عمل کنند. این رویکرد غالباً ناکارآمد و خسته‌کننده است، زیرا دانش‌آموز را در جایگاه دریافت‌کننده‌ای منفعل قرار می‌دهد.

رویکردهای جدید بر «توانمندسازی» مبتنی هستند. در این نگاه، نقش مدیر و معلم از تدریس‌کننده به تسهیلگر^۱ تغییر می‌کند. هدف، سخنرانی درباره راه‌حل‌ها نیست، بلکه فراهم آوردن ابزار، فضا و اختیار برای دانش‌آموزان است تا خودشان راه‌حل‌ها را کشف، اجرا و رهبری کنند. این مفهوم که به «عاملیت دانش‌آموز»^۲ معروف است، بیانگر این است که وقتی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری خود نقش فعال و معناداری داشته باشند، انگیزه درونی، مسئولیت‌پذیری و یادگیری عمیق در آن‌ها شکل می‌گیرد. بنابراین، هر اقدامی که در ادامه می‌آید، بر این اصل و پیش‌فرض استوار است که دانش‌آموزان محور اصلی آن اقدامات هستند و پس از این، هر پیشنهاد جدیدی هم باید بر پایه این اصل تعریف شود.

۲. مدرسه به مثابه ساختمان آموزنده در راستای حفظ انرژی

برای توانمندسازی دانش‌آموزان، باید ابزارهای لازم را در اختیارشان قرار دهیم. بزرگ‌ترین و در دسترس‌ترین ابزار، خود ساختمان مدرسه است. مدیر هوشمند، ساختمان و تأسیسات آن



جذاب و پافشاری بر اجرای مداوم و پیوسته آن‌ها می‌تواند زمینه خوبی برای ایجاد فرهنگی پایدار با الگوهای ماندگار فراهم کند. چه‌بسا یک ایده خوب با یک شروع عملیاتی و اجرایی خوب، به هر دلیل یا علتی پی گرفته نشود یا رها شود. ایده‌های خوب هم برای ماندگاری به همت بلند و پافشاری منطقی نیاز دارند.

• **ارتباط با زندگی واقعی:** هر چه برنامه‌ای جذاب و مستمر بتواند به واقعیت‌های زندگی و نیازهای اساسی آن پیوند بخورد، احتمال توفیق بیشتری پیدا می‌کند. این پیوند با زندگی واقعی می‌تواند آن برنامه را به خارج از مدرسه و در خانه و محله هم پیوند بزند و توسعه دهد.



ب) تشکیل گروه پویشگران انرژی

اگر در هر مدرسه گروهی از دانش‌آموزان علاقه‌مند و داوطلب در پایه‌های گوناگون انتخاب و یا داوطلب شوند، این گروه می‌تواند یک مجموعه راهبری دانش‌آموزی با عنوان «پویشگران انرژی» باشد که وظایف متعددی همچون نظارت بر خاموشی لامپ‌ها و سامانه‌های گرمایشی / سرمایشی بعد از ساعت درسی، ارائه گزارش‌های هفتگی کوتاه و جذاب در صبحگاه یا تابلوی اعلانات، شناسایی نقاط اتلاف انرژی (مانند پنجره‌ای که خوب بسته نمی‌شود) و گزارش آن به مسئولان مدرسه و همچنین ارائه ایده‌های خلاقانه کاهش مصرف به شورای مدرسه را بر عهده داشته باشد.

این گروه می‌تواند زیرمجموعه‌ای داشته باشد که اعضای آن‌ها در کلاس‌ها حضور داشته باشند. مثلاً در هر کلاس دو دانش‌آموز داوطلبانه یا چرخشی به عنوان «یار انرژی» مسئولیت نظارت بر مصرف انرژی همان کلاس را بر عهده بگیرند. این کار مسئولیت‌پذیری را نیز در سطح فردی و کلاسی ترویج می‌دهد.

ج) بازی‌وارسازی^۴ و چالش کلاس سبز

تعریف چالش‌هایی در رابطه با حفظ و صرفه‌جویی انرژی در مدرسه می‌تواند فضای مدرسه را در این رابطه گرم‌تر کند. مثلاً با استفاده از داده‌های قابل‌مشاهده در همان بانه‌های اطلاعاتی که پیش از این اشاره شد، کلاسی که بیشترین کاهش مصرف را در یک ماه داشته باشد، به عنوان «کلاس سبز» معرفی شود. تقدیر از کلاس سبز باید به شکلی باشد که فراتر از تشویق‌های نمادین، بتواند ارزش این تلاش سبز را نمایان و انگیزه‌های درونی برای سبز باقی‌ماندن را بیشتر کند. مثلاً نصب یک پرچم سبز کوچک بر سر در آن کلاس، می‌تواند تنها آغاز یک حرکت نمادین باشد. اما اصل بر این است که افراد آن کلاس پیامی دریافت کنند که ارزش کار آن‌ها را نشان دهد؛ هر پیامی که افراد به کمک آن به نقش‌آفرینی خود در این زمینه بیشتر افتخار کنند

جمعی را به‌شدت تقویت می‌کند. به‌مرور زمان، دانش‌آموزان به‌طور ناخودآگاه یاد می‌گیرند که رفتار آن‌ها در مصرف انرژی، به‌طور مستقیم بر رنگ چراغ هشدار این تابلو تأثیر دارد. البته باید در کنار قرارگرفتن این سامانه در مدرسه، واکنش‌های درستی در مقابل تغییر رنگ سبز به وضعیت‌های بعدی تعریف شود تا دانش‌آموزان همیشه در تلاش برای سبز نگه‌داشتن رنگ چراغ باشند، و الا ممکن است به‌مرور زمان رنگ‌های زرد و قرمز معنای خود را از دست بدهند و صدای چرخ‌آوا (آژیر) هم هر بار مثل رفتار با ساعت شماتپه‌دار کسی که نمی‌خواهد از خواب بیدار شود، با فشردن یک دکمه قطع شود!

ب) دسترسی ایمن و تعاملی به اطلاعات فنی

فراتر از نمایش ساده یک‌طرفه، می‌توان دانش‌آموزان را در فرایند تحلیل داده‌ها مشارکت داد. ایجاد بانه‌های اطلاعات انرژی، ایده‌ای است که می‌تواند کانون‌های دسترسی ایمن و تعاملی به اطلاعات فنی مرتبط با مصرف انرژی را در ساختمان فراهم کند. نصب

این نمایشگرهای لمسی در نقاطی مانند کتابخانه یا پایگاه رایانه‌ای که یک نسخه ساده‌شده از سامانه مدیریت انرژی^۳ در مدرسه را نمایش می‌دهند، در فوق‌العاده مؤثر است. در این نرم‌افزار تعاملی که با طراحی گرافیکی جذاب برای کودکان یا نوجوانان ایجاد و برپا شده است، دانش‌آموزان می‌توانند مثلاً نمودار مصرف انرژی کلاس خود را با کلاس‌های دیگر مقایسه کنند یا تأثیر

یک اقدام مشخص (مثلاً خاموش کردن چراغ‌ها یا رایانه‌ها در زنگ تفریح) را روی نمودار مصرف مشاهده کنند. همچنین می‌توانند اطلاعات جالبی درباره تجهیزات مدرسه (مثلاً میزان انرژی تولیدی صفحه‌های خورشیدی یا میزان صرفه‌جویی حاصل از بستن به‌موقع پنجره‌های دوجداره) را به‌صورت بصری و اطلاع‌نگاشت (اینفوگراف) در این نمایشگرهای لمسی ببینند. این دسترسی ایمن و کنترل‌شده، دانش‌آموزان را از مصرف‌کننده صرف به تحلیلگر تبدیل می‌کند و کنجکاوی علمی آن‌ها را برمی‌انگیزد.

۳. برنامه‌های عملیاتی دانش‌آموزمحور

برای عبور از فضای شعارآمیز و باقی‌نماندن در مجموعه‌ای از کلیات، لازم است برنامه‌هایی عملیاتی به این منظور تدوین و اجرایی شوند. در این رابطه به چند موضوع به‌شکلی گذرا اشاره می‌شود:

الف) ایده تخیلی یا یک واقعیت ماندگار؟

با فراهم‌شدن بستر فنی و معماری، اکنون زمان اجرای ایده‌ها و برنامه‌هایی است که دانش‌آموزان را در مرکز فعالیت‌ها قرار می‌دهند. این ایده‌ها باید حداقل این سه ویژگی کلیدی را داشته باشند تا از تخیل فاصله بگیرند و به واقعیت تبدیل شوند:

• **جذابیت** (مبتنی بر بازی و رقابت): ایده و برنامه‌ای که جذاب نباشد، احتمال اجرایی‌شدن آن به‌شدت کاهش پیدا می‌کند. این برنامه‌ها نیازمند سناریوهای خلاقانه و جذاب هستند که در بستر بازی یا مسابقه قابل طراحی و تعریف باشند.

• **استمرار و پافشاری** (بخشی از فرهنگ مدرسه): برنامه‌های

پویشگران انرژی با پیگیری مسئولانه و رصد مصرف انرژی در مدرسه، در صف اول حافظان انرژی مدرسه قرار دارند



بانه‌های اطلاعات انرژی، راهی دیگر برای دسترسی ایمن و تعاملی به اطلاعات فنی مرتبط با مصرف انرژی است

و ارزش و قیمت کار خود را در مدرسه، جامعه و محیط زیست جهانی درک کنند.

در حاشیه چینی چالش‌هایی می‌توان به‌عنوان مثال با برگزاری رویدادهایی سالانه که در آن دانش‌آموزان ایده‌ها و دستاوردهای خود را عرضه می‌کنند، با فعالیت‌هایی همچون مسابقه طراحی پوستر، ساخت پویانمایی کوتاه با موضوع انرژی، طراحی وسیله‌ای کاربردی با مواد بازیافتی، یا حتی ارائه طرح‌های بهبود ساختمان مدرسه، به فضا سازی بهتر در راستای بازی‌وار سازی و ایجاد چالش‌ها دست پیدا کرد.

د) گسترش فرهنگ به خانه؛ پویش سفیران انرژی در خانه

شاید بتوان گفت که موفقیت بیشتر در زمانی است که آموخته‌های مدرسه به خانه منتقل شوند. دانش‌آموزان (به‌خصوص پویشگران انرژی) می‌توانند به‌عنوان سفیر عمل کنند. مدرسه می‌تواند بازبینی (چک‌لیست)‌های ساده و جذابی طراحی کند تا دانش‌آموزان آن‌ها را به خانه ببرند و اقداماتی مانند بررسی برچسب انرژی وسایل، تنظیم صحیح دمای یخچال و آبگرمکن و مانند این‌ها را به کمک والدین انجام دهند. ارائه گزارشی از این اقدامات در مدرسه می‌تواند بر دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته باشد، زیرا کمک می‌کند افراد به نقش خود در محیط‌های بزرگ‌تری از جامعه پی ببرند و احساس موفقیت در عرصه‌های بزرگ‌تر پیدا کنند.

ه) ایجاد شبکه مدرسه‌های سبز

ارتباط با مدرسه‌های دیگر و ایجاد یک شبکه همکاری و حمایتی می‌تواند با هم‌افزایی و تبادل ایده‌ها و امکانات، به بزرگ‌تر شدن عرصه فعالیت‌ها، اثربخشی بیشتر و افزایش انگیزه دانش‌آموزان کمک کند. مدرسه‌ها می‌توانند داده‌های مصرف سرانه خود را به اشتراک بگذارند و در رویدادهای منطقه‌ای، شهری یا استانی، با استفاده از تجربه‌های عملی مدرسه‌های موفق‌تر، برای کاهش مصرف انرژی، مسیرهای تجربه‌شده را به شکل بهتری شناسایی و الگوسازی کنند. ضمن اینکه ایجاد شبکه مدرسه‌های سبز، مدیران مدرسه‌های موجود در این شبکه را نسبت به تحقق آرزوها و شنیدن بهتر صداهایشان در سطح جامعه امیدوارتر می‌کند.

۴. درهم‌تنیدن موضوع حفظ انرژی و محتوای درسی

یکی از عواملی که کمک می‌کند این دست از برنامه‌ها دوره‌ای و زودگذر نباشند و انگیزه‌های پایدار و عمیق ایجاد کنند، آن است که به‌گونه‌ای طراحی شوند که در تاروپود نظام آموزشی و فرهنگی مدرسه تنیده شده باشند. پیوستگی با محتوای درسی^۵ یک اصل بسیار مهم در این رابطه تلقی می‌شود. این اصل کلید تعمیق یادگیری و پرهیز از شعارزدگی است. فعالیت‌های مرتبط با موضوع انرژی باید به بخشی از درس‌ها تبدیل شوند؛ بدون اینکه احساس تحمیل یا وصله ناجور بودن را ایجاد کنند. مثلاً در درس ریاضی دانش‌آموزان می‌توانند داده‌های مصرف انرژی را

تحلیل و نمودار رسم کنند و مفاهیمی مانند درصد کاهش و میانگین را به‌صورت عملی و پروژه‌ای بیاموزند. یا در درس علوم، مباحث مربوط به انرژی‌های تجدیدپذیر، انتقال حرارت و اثر گلخانه‌ای را با بازدید از موتورخانه یا صفحه‌های خورشیدی مدرسه به‌صورت عینی و شهودی یاد بگیرند. در درس هنر یا فعالیت‌های هنری، کارهایی مانند طراحی پوستر، ساخت نمونه یک خانه یا مدرسه سبز یا خلق آثار هنری با مواد بازیافتی، می‌توانند به درهم‌تنیدن هنر با موضوع انرژی کمک کنند. در درس ادبیات فارسی، نوشتن داستان، شعر یا نمایشنامه با موضوع حفظ انرژی هم ایده‌ای خام و اولیه به شمار می‌آید. این هنر مدیران و معلمان خلاق مدرسه‌هاست که می‌تواند از این رویکرد فرصت‌های ارزشمندی فراهم کند.

«روز انرژی پاک مدرسه» یا «هفته محیط زیست» رویدادهای خوبی هستند، اما کافی نیستند. چالش‌های کلاسی باید حداقل به‌صورت ماهانه، گزارش پویشگران به شکل هفتگی و تابلوهای هوشمند همواره فعال باشند تا این فرهنگ زنده بماند. تجربه نشان داده است هیچ فعالیتی در مدرسه نمی‌تواند به‌صورت دائمی تبدیل شود، مگر اینکه در تاروپود نظام آموزشی و برنامه درسی مدرسه آمیخته شود.

البته قدردانی از تلاش‌ها، حتی کوچک‌ترین آن‌ها، می‌تواند در ماندگاری و دوام آن‌ها تأثیر بگذارد. معرفی «قهرمانان انرژی» در مدرسه و تشویق یا حتی تشکری ساده و احساس دیده‌شدن از طرف مدیر و مسئولان مدرسه، انگیزه‌ها را تقویت و به موفقیت پایدار کمک می‌کند. هر چند این تقدیر باید بیشتر بر «تلاش» و «مشارکت» متمرکز باشد تا بر «نتیجه» و مهم‌تر از همه باید مراقبت شود تا فعالیت و تلاش برای صرفه‌جویی و حفظ انرژی، فعالیتی برای حفظ سرزمین و محیط زندگی تعریف شود و دانش‌آموزان بیش از هر تشویق و تقدیری منتظر باشند با این تلاش‌ها پایداری، سرزندگی و شادابی محیط زندگی و زیست خود و نسل‌های آینده را ببینند. شاید بهترین تقدیر، قدردانی نسل‌های آینده از گذشتگان خود باشد که همین نسل حاضرند. چه‌بسا قهرمانان انرژی، با نگاه بلندشان به آینده، صدای این قدردانی را که سال‌ها بعد به وقوع می‌پیوندد، اکنون بشنوند.

سخن آخر

هدف نهایی این مجموعه اقدامات، صرفاً کاهش رقم قبض‌های انرژی در مدرسه یا خانه‌ها نیست. هدف غایی، تربیت نسلی است که «مراقبت از سیاره زمین» را نه وظیفه‌ای اجباری، بلکه بخشی از هویت و مسئولیت شهروندی خود می‌داند. وقتی دانش‌آموز به‌صورت عملی در فرایند پایش و مدیریت انرژی مدرسه خود درگیر می‌شود، وقتی رفتار خود را در آینه شفاف تابلوهای هوشمند می‌بیند و وقتی ایده‌هایش برای بهبود، شنیده و اجرا می‌شوند، او در حال یادگیری درسی است که در هیچ کتابی یافت نمی‌شود: درس «عاملیت» و «تأثیرگذاری»^۶.

مدرسه‌ای که ساختمان‌ش همچون یک معلم زندگی مسئولانه است، فناوری‌اش تعاملی است و دانش‌آموزانش راهبران تغییر هستند، دیگر یک نهاد آموزشی صرف نیست، بلکه یک «زیست‌بوم زنده یادگیری» است. این مدرسه قهرمانانی را پرورش می‌دهد که فردا در خانه‌ها، اداره‌ها و صنایع کشور، همین فرهنگ مسئولیت‌پذیری را با خود به ارمغان خواهند برد. این بزرگ‌ترین سرمایه‌گذاری برای آینده‌ای پایدار است؛ سرمایه‌گذاری بر مهم‌ترین منبع انرژی تجدیدپذیر ما که همان انرژی، خلاقیت و تعهد دانش‌آموزان ماست.

شبکه مدرسه‌های سبز ایران می‌تواند با صدایی بلندتر پیام حفاظت از انرژی را منتشر کند

پی‌نوشت‌ها

1. Facilitator
2. Student Agency
3. EMS: Energy Management System
4. Gamification
5. Curriculum Integration
6. Agency
7. Influence



لذت مشارکت

● **حیدر تورانی، عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش**

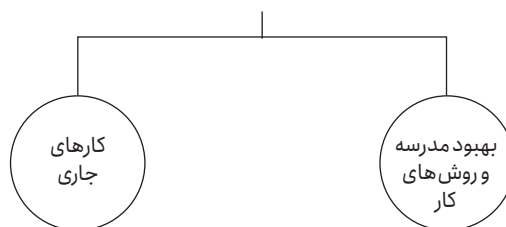
کلیدواژه‌ها: مدیریت فرایندمدار، کار گروهی، مشارکت همگانی

از آن‌جا که مشارکت و فرایند آن نقشی اساسی در تعالی مدرسه و پویایی و پیشسازی مدیریت آموزشی دارد، و از آن‌رو که سخن گفتن و نوشتن درباره تعریف، ضرورت و چگونگی تحقق آن هرگز کهنه نمی‌شود و از اهمیت نمی‌افتد، بر آن شدم بار دیگر توجه و اهتمام مدیران مدارس را به این موضوع جلب کنم؛ به گونه‌ای که مفهوم مشارکت در باور و عمل آنان نهادینه و به ملکه ذهنشان تبدیل شود.

مهارت کار گروهی در مدرسه

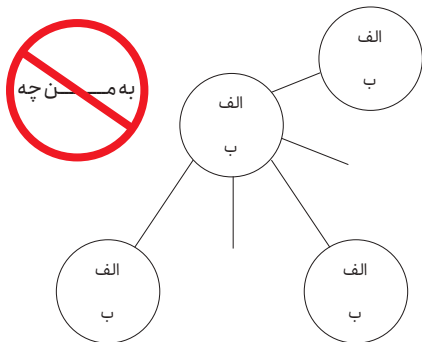
همهٔ معلمان و کارکنان مدرسه به‌طور مؤثر در برنامه‌های یادگیری و رضایت دانش‌آموزان و فعالیت‌های بهبود و ارتقای مستمر کیفیت نقش دارند. مدیریت کیفیت جامع، یک نهضت و حرکت همگانی است. مدیریت کیفیت جامع یک سفر است نه یک مقصد! تعلیم و تربیت نیز یک فرایند است نه یک محصول^۱. مدرسه‌ها نمی‌توانند تنها به توانایی، قابلیت و هوش مدیران متکی باشند، بلکه همهٔ کارکنان باید بسیج شوند و هر کس در حوزهٔ فعالیت خود نسبت به بهبود شرح وظایف در جهت عمق یادگیری و رضایت دانش‌آموزان تلاش کند. بنابراین، «مدیران فرایندمدار» برای ایجاد محیطی مشارکت‌پذیر باید نگرش خود را نسبت به سازمان‌دهی کارها تغییر دهند. مدیران «سنتی دروندادمدار» و وظیفه‌گرا^۲، کارهای روزانه و جاری را به معاونان و دیگر کارکنان مدرسه، و کارهای بهبود مدرسه و روش‌های کار را به خودشان واگذار می‌کنند (نمودار ۱).

مدیر، معاونان و دیگر کارکنان مدرسه



نمودار ۱. تقسیم بندی سنتی کار - مدیران دروندادمدار در مدرسه

این نوع سازمان‌دهی در کار، از خلاقیت و نوآوری در کارکنان می‌کاهد و ذوق و شوق کار را از بین می‌برد. فضای مدرسه به فضایی ساکت و سرد تبدیل می‌شود. در حالی که هدف «مدیریت فرایندمدار» بهبود امور مدرسه از طریق تلفیق کار روزانه و کار بهبود و کیفیت‌بخشی است؛ به‌طوری که همهٔ کارکنان مدرسه این نگرش را که «کار من نیست» به من چه مربوط! از ذهن خود خارج کنند (نمودار ۲)



نمودار ۲. مدیریت فرایندمدار. تلفیق کارهای روزانه و کارهای بهبود و کیفیت در مدرسه

گروه و کار گروهی پایهٔ اصلی سازمان‌دهی امور در مدیریت کیفیت جامع در مدرسه است. بنابراین، مدیریت فرایندمدار، توسعهٔ مشارکت در مدرسه و کار گروهی را در اولویت کارهای خود قرار می‌دهد. در کار گروهی می‌توان از خود و هوش و ابتکار همهٔ کارکنان بهره‌مند شد. از این طریق هوش و ابتکار جمعی نیز پرورش می‌یابد. کسانی که از طریق فعالیت گروهی مطلبی را می‌آموزند، مشوق یکدیگر هستند. مدیریت فرایندمدار باید از روش‌هایی استفاده کند تا امکان فعالیت‌های کارآمد گروه را فراهم کند. از مهم‌ترین علائم شکست و ناتوانی کار گروهی، تعارض و برخوردهای شخصی اعضای گروه است. یکی از رویکردهای ارتقای کار گروهی، ارائهٔ روش‌هایی برای حل این تعارض‌هاست. مدیریت فرایندمدار روش‌هایی را ارائه می‌کند که در ذات خود تعارض و برخوردی ایجاد نمی‌کنند.

ویژگی‌های گروه با کیفیت در مدرسه

- همهٔ اعضای گروه در فرایند مشارکت، گزارش نهایی و ارائهٔ پیشنهاد فعال هستند و در گزارش پیشرفت کار، فرایند را شرح می‌دهند نه صرفاً نتیجه را.
- اعضای گروه باید دید روشنی داشته باشند. یک نفر به‌عنوان تسهیلگر یا رهبر گروه، فرایند کار را مدیریت می‌کند و راهنمایی و تجدیدنظر در مسائل را بر عهده دارد.

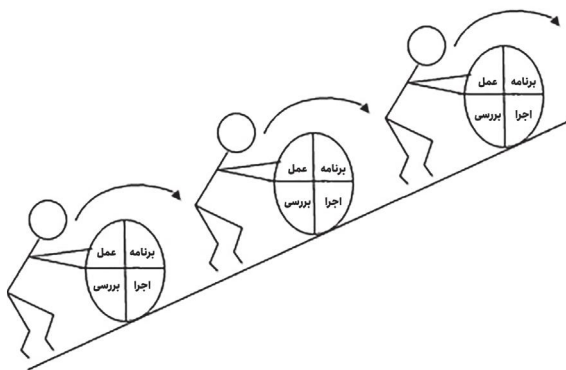
می‌یابند. برای مثال شعار: «با بال‌های علم و ایمان به‌سوی آینده پرواز می‌کنیم».

درک اعضای گروه

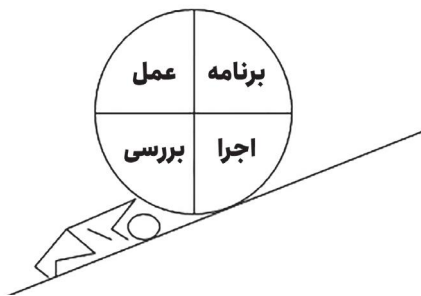
برای اینکه اعضای گروه مشارکت فعال داشته باشند و با ارائه پیشنهادهای سازنده در جلسه‌ها مفید واقع شوند، باید به نیازهای فیزیکی و سپس امنیت روحی و روانی، احساس تعلق، خودیابی و خودشکوفایی آنان پاسخ داد.

قدم‌های کوچک و آهسته، اما پیوسته

گروه باید کارش را با موضوع‌های ساده، دست‌یافتنی و کوچک شروع کند. پس از آنکه گروه انسجام درونی خویش را به‌دست آورد و به تفاهم رسید، آن‌گاه صورت مسئله بزرگ‌تری را در دستور کار خود قرار می‌دهد. در صورت داشتن مسئله بزرگ، باید آن را به چند مسئله کوچک تبدیل کرد و با به‌کارگیری چرخه بهبود مستمر^۳ و به‌گرددش درآوردن پیوسته و پشت سر هم این چرخه، به اعضای گروه آموخت که چگونه می‌توانند در حل مسئله موفق شوند. گروه باید دقت کند تا برای حل مسئله بزرگ به اقدامات یک‌باره دست نزنند، بلکه با قدم‌های کوچک اما پیوسته اقدام کنند (شکل‌های ۱ و ۲).



شکل ۱. چرخش پیوسته حلقه PDCA



شکل ۲. مواجهه با مسأله‌ای بزرگ، با تلاشی یک‌باره

خوب‌گوش‌دادن

در حدود ۲۵۰۰ سال پیش از میلاد یک مأمور یونانی چنین نوشت: «هنر یک نفر در یاری‌رساندن به کسی که درخواستی دارد، این است که آرام به آنچه او می‌گوید گوش فرا دهد. همچنین، نباید او را قبل از اینکه درددلش تمام شود، با دلیل آمدنش را بگوید، رد کرد (تورانی، ۱۳۸۹).

لازم نیست حتماً کاری برای او صورت گیرد یا خواسته‌اش برآورده شود، بلکه خوب‌شنیدن، برای او تسکین قلبی خواهد بود.

کم‌گوی و به‌جز مصلحت خویش مگوی / چیزی که نپرسند تو از پیش مگوی
گوش تو دو داند و زبان تو یکی / یعنی که دو بشنو و یکی پیش مگوی
(حافظ، رباعی ۱۱۷).

خلق محیطی برای یادگیری

– داشتن محیطی مساعد برای یادگیری گروهی مستلزم «برقراری و تنظیم جلسه‌های» فراهم‌کردن ملزومات و تسهیلات لازم برای جلسه و «برگزاری جلسه‌ها به‌آرامی، هماهنگی و بدون تنش» است.



● فعالیت‌های گروه زمان مشخصی دارد.

● اتحاد و همدلی بین اعضای گروه وجود دارد. به این منظور می‌توان در روزهای آغازین مدرسه، مسافرت و گردش‌ها و بازدیدهای دسته‌جمعی را در برنامه کار خود قرار داد. بعضی از جلسه‌ها را برای موضوع‌های فرهنگی و اجتماعی در نظر بگیرید (حتی جلسه‌های آزاد و بدون دستور)، تا همه آزادانه در بحث شرکت کنند و دیدگاه‌های کلی اعضای گروه به هم نزدیک شود.

● در گروه، به‌ویژه در ابتدای کار، باید از طرح موضوع‌های مشاجره‌آمیز اجتناب شود.

● گروه باید از بحث در خصوص مسائل فردی خودداری کند و به دستور کار جلسه بپردازد.

● گروه می‌داند که اولین تعهد آن‌ها در کمک به مدرسه، اجرای فعالیت‌های گروهی است.

● گروه به نقاط ضعف و فعالیت‌های الگو و نمونه مدرسه توجه خاص دارد.

● گروه به موضوعات خارج از مدرسه (نظیر والدین، نمونه‌های موفق و الگوی سایر مدرسه‌ها و مراکز علمی دیگر) توجه می‌کند.

● گروه از تمرکز بر اهداف و نتایج اجتناب می‌کند.

● گروه دارای تجربه، زبان و ادبیات تقریباً یکسان است (مفاهمه یا زبان مشترک در گروه برقرار است).

● کارکنان مدرسه، فعالیت‌های گروهی و کیفیت‌بخشی آن را به یکدیگر آموزش می‌دهند و هر روز سعی می‌کنند فعالیت گروه و ماهیت آن را بهبود بخشند.

● گروه، آسیب‌شناسی و چرخه بهبود مستمر را به‌منظور بهبود فرایند به کار می‌بندد.

روش‌های فعال‌شدن کار گروهی در مدرسه

نام‌گذاری گروه

برگزیدن نام‌های نمادین برای هر گروه بسیار مفید است. برای مثال، نام‌هایی از قبیل «پیش‌تاز، واقع‌بین و حقیقت‌یاب» می‌توانند پیشنهاد شوند. این اسامی با توجه به مدرسه، نوع کار، ترکیب، روحیه و مأموریت گروه برگزیده می‌شوند. بهتر است نام گروه را خود افراد انتخاب کنند. وقتی فردی گروهی را رهبری می‌کند، نماد و نشانه گروه قلمداد می‌شود و می‌تواند هنجارهای رفتاری گروه را تسهیل کند. انتخاب یک شعار مناسب برای گروه نیز مفید است. از این طریق هنجارها گسترش

مهرن گروه و فعالیت‌های گروهی است. در غیر این صورت نمی‌توان از یک نفر مدیر چنین معجزه‌ای را انتظار داشت.

ویژگی‌های گروه‌های کاری در مدرسه

گروه باید کار خود را برای دوام و استمراربخشیدن به ارضای نیازهای اعضای خود و نیل به اهداف وفق دهد. این نکته که اعضای گروه تحت تأثیر این ویژگی‌ها قرار می‌گیرند، درک رفتار گروهی را سهولت می‌بخشد. از این رو باید به ویژگی‌های بارز گروه‌های کاری اشاره کنیم:

استانداردهای رفتاری

یک معیار عبارت است از استاندارد رفتار مورد انتظاری که گروه‌ها بنا کرده‌اند. این استانداردهای رفتاری را نمی‌شود با نوشته، دستورالعمل و آیین‌نامه عملی کرد، بلکه اعضا باید نسبت به این استانداردهای رفتاری متعهد شوند. اگر فردی استانداردی را لغو کرد، بقیه افراد با یادآوری و نقش مؤثری که دارد، او را از تکرار اقدام مشابه باز می‌دارند.

پیروی و سازگاری

از آنجا که در همه افراد احساس نیاز به تعلق اجتماعی وجود دارد و ذاتاً دوست دارند در گروه قرار گیرند و موردپذیرش گروه باقی بمانند، بنابراین تهدید جدانشدن از گروه برای اعضای غیرمنضبط و غیرفعال ماهیتاً عملی تنبیهی است و افراد تلاش می‌کنند مشمول این گونه مجازات نشوند.

موقعیت‌اعضای گروه

طبیعی است که انسان به پذیرفته‌شدن و موردمصاحبت قرار گرفتن نیازمند است و به‌محض شرکت در یک گروه، به مشخص کردن تفاوت‌های موقعیتی و متعالی خود خواهد پرداخت.

تخصیص همراه با رفتار عقلایی

رفتار عقلایی یک گروه بر اساس وجود ایمان و تطبیق با مقررات و طرح‌ها و توافق‌های پذیرفته‌شده و به‌نجار توسعه می‌یابد و تثبیت می‌شود. رفتار و عامل عقلایی یک مفهوم نسبی دارد، بدین معنی که آنچه برای یک نفر عقلایی است، الزاماً برای دیگری نیست و برعکس. در یک گروه با رفتار عقلایی، دیگر از دمدمی‌بودن، چندمزاجی و نوچه‌پروری خبری نیست. گروه عقلایی را افرادی که بهترین صلاحیت و تخصص را دارند و نیز توانایی لازم را برای انجام کار و مسئولیت‌واگذار شده دارند، هدایت می‌کند.

دلایل نیاز به کار گروهی در مدرسه

- توانایی محدود ذهن انسان
- تفاوت در توانایی‌ها و مهارت‌ها
- محدودیت‌های زمانی
- تضمین کیفیت^۵

سخن پایانی

همان‌گونه که در آغاز مقاله اشاره شد، مشارکت به معنای دخالت، هم‌فکری و هم‌اندیشی همگان در مسیر پیشرفت و تعالی مدرسه است و نباید از رویکرد و جهت‌گیری مدیریت مدرسه جدا شود؛ چرا که بی‌توجهی به همراهی و مشارکت کارکنان و ذی‌نفعان، مدیر را به فردی دستوری و خودکامه بدل می‌کند؛ وضعیتی که آسیب‌های ناشی از آن جبران‌ناپذیر خواهد بود.

پی‌نوشت‌ها

1. Education is a process, not a product
2. Functional Managers
3. PDCA
4. E - Mail
5. Quality Assurance (QA)

منبع

۱. تورانی، حیدر (۱۳۸۹)، مدیریت فرایندمدار، تزکیه، تهران.

- برقراری و تنظیم جلسه‌ها از مشکل‌ترین و مهم‌ترین بخش کار گروهی است. به‌منظور جلوگیری از تأخیر جلسه‌ها، اولاً برای زمان تشکیل آن از اعضای جلسه نظرخواهی کنید.

- جلسه را به تأخیر نیندازید. ثانیاً پس از آنکه زمان جلسه‌ها مشخص شد، جلسه‌ای را عقب نیندازید، زیرا زمان از دست رفته است و شاید بعداً فرصت تشکیل جلسه‌های جبرانی از بین برود.

- حضور و غیاب در جلسه و جویاشدن مستقیم از علت غیبت، بسیار مهم است، زیرا اکتفاکردن صرف به ارسال یادداشت، مشکلی را حل نخواهد کرد. - با مسامحه بی‌مورد، کاری از پیش نمی‌رود. جدیت در اداره جلسه و عهده‌دارشدن مسئولیت پیشرفت یکسان همه اعضا تأکید می‌شود.

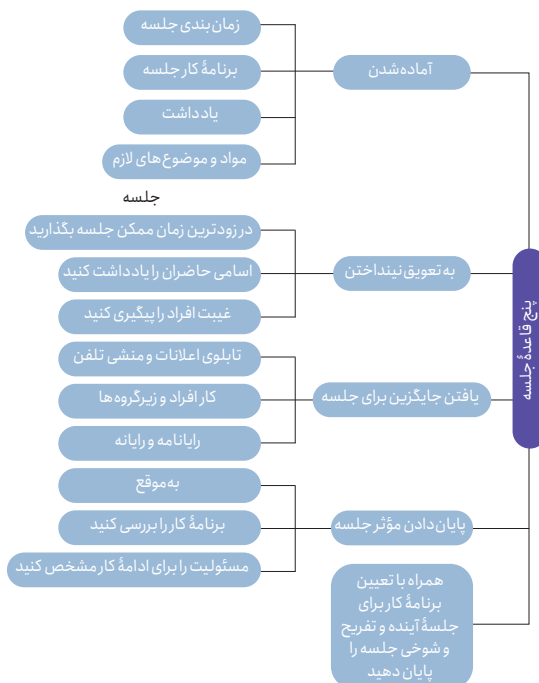
- استفاده از ابزارهایی مانند تابلوی اعلانات، نشریه، نرم‌افزارهای رایانه‌ای، اورهد، شبکه اینترنت و رایانامه^۶ روش‌های مفیدی هستند که اداره جلسه‌ها را پویا و زنده‌تر می‌کنند. جایگزین خوبی نیز برای تکرار برخی از جلسه‌های غیرمفیدند.

- خاتمه‌دادن مؤثر جلسه‌ها، به این مفهوم که جلسه به‌موقع پایان یابد و از انجام‌شدن همه موارد لحاظ‌شده در برنامه جلسه، اطمینان حاصل شود. جلسه آتی را که با دستور جلسه‌هایی مشخص شده است، اعلام کنید و در مورد مسئولیت افراد در جلسه بعدی به توافق برسید.

- همیشه جلسه‌ها را با صحبت‌های دوستانه و شوخی به پایان برسانید. شروع جلسه را زمانی در نظر بگیرید که فرصتی برای مباحث غیررسمی و بحث‌های خودمانی و دوستانه در پایان جلسه داشته باشید. بعضی از مدیران مدرسه‌ها، جلسه‌ها را در خارج از محیط کار و در محل خوش آب و هوا و جذابی برگزار می‌کنند که اقدام بسیار مؤثری است.

- سبک نشستن افراد در جلسه، به‌طوری که کمتر با یکدیگر حرف بزنند و جلسه را غیرمنضبط جلوه ندهند، نکته‌ای است که رهبر گروه و رئیس جلسه باید به آن توجه کند.

نمودار درختی یافتن روش‌های موفق جلسه‌های گروهی



سامان دهی کار گروهی

برخی از کارکنان آموزش و پرورش، به‌ویژه در مدرسه، کار گروهی را به‌خوبی بلد نیستند. به عبارت دیگر می‌توان گفت، فرهنگ کار گروهی در مدرسه‌های ما ضعیف است. کار گروهی صرفاً در گروه کار کردن نیست، بلکه شامل دو نوع کار و تلاش است. کار و تلاش «جمعی» و کار و تلاش «فردی»



نسخه سلامت مدرسه

از سیاست‌گذاری تا چالش‌های اجرا

● کبری عباسی، کارشناس ارشد آموزش بهداشت و ارتقای سلامت مراقب سلامت، بیرجند
● عکاس: علی محمد حبیبی راد

کلیدواژه‌ها: مدرسه سالم، سیاست‌گذاری آموزشی، سلامت دانش‌آموزان، چالش‌های اجرایی

مقدمه

مدرسه به‌عنوان یکی از نهادهای اصلی اجتماعی، در شکل‌گیری شخصیت، نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان نقشی اساسی دارد. در این میان، مفهوم «مدرسه سالم» به‌عنوان بستری کل‌نگر و چندبعدی برای تأمین سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان مطرح می‌شود (WHO, 2021). مدرسه سالم نه تنها مکانی برای آموزش رسمی است، بلکه باید محیطی امن، حمایتگر و مشارکتی فراهم آورد که در آن رشد همه‌جانبه کودکان و نوجوانان ممکن شود (Langford et al., 2015). ابعاد گوناگون مدرسه سالم شامل مواردی چون سلامت جسمی (تغذیه، فعالیت بدنی، پیشگیری از بیماری‌ها)، سلامت روانی (پیشگیری از اضطراب و افسردگی، ترویج تاب‌آوری)، سلامت اجتماعی (روابط مثبت، عدالت آموزشی، مشارکت خانواده و جامعه) و سلامت معنوی (احساس معنا، احترام به ارزش‌ها) هستند (St Leger et al., 2010).

در سطح جهانی، مدل‌های موفق مدرسه سالم در کشورهایی مانند کانادا، فنلاند و استرالیا، بر ادغام سیاست‌های آموزش و سلامت، مشارکت فعال خانواده‌ها و جامعه‌های محلی و استفاده از

رویکردهای بین‌بخشی تأکید دارند (Deschesnes et al., 2003). در ایران، با وجود تدوین اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه ترویج سلامت در مدرسه، بین سیاست‌گذاری و اجرای مؤثر شکاف قابل توجهی وجود دارد (MoE, 2011). هدف اصلی این مقاله بررسی وضعیت سیاست‌های مرتبط با مدرسه‌های سالم در ایران و تحلیل چالش‌های اجرایی آن است. برای تحلیل وضعیت مدرسه‌های سالم در ایران، درک درست مفاهیم و نظریه‌های مرتبط با سلامت، آموزش و سیاست‌گذاری نیاز است. در این راستا، نظریه‌ها و مدل‌هایی به‌عنوان بنیان مفهومی این پژوهش در نظر گرفته می‌شوند:

● **مدل مدرسه‌های ارتقادهنده سلامت:** این مدل را سازمان جهانی بهداشت معرفی کرده و یک چارچوب جامع برای ایجاد محیط آموزشی سالم است که شش بخش کلیدی دارد: سیاست‌های مدرسه، محیط حمایتگر، آموزش سلامت، خدمات بهداشتی، مشارکت خانواده و جامعه، و توانمندسازی کارکنان (WHO, 2021). این مدل نشان می‌دهد که مدرسه می‌تواند هم فضای آموزشی و هم محیط ارتقای سلامت باشد.

دو وزارت باعث کلیشه‌ای اجراشدن برنامه‌ها می‌شود (زارعی‌پور و همکاران، ۱۳۹۶).

۲. کمبود منابع مالی، انسانی و تجهیزاتی

یکی از پرتکرارترین چالش‌ها در مطالعات مربوط به مدرسه‌های سالم، کمبود منابع مالی و انسانی است. بودجه برنامه‌های سلامت به‌طور عمده پروژه‌محور و فاقد استمرار است. بر اساس مطالعات عظیمی، فتحی، حویزی و صدیقی، در مدرسه‌ها، کمبود بودجه و نیروی متخصص سلامت، نبود امکانات بهداشتی، کمبود مشاوران روان و نبود فضای ورزشی مناسب، از چالش‌های رایج هستند. همچنین، در مطالعه رمضان‌ی و همکاران (۱۳۹۵) بیان شده است که منابع محدود سبب تعادل‌نداشتن منابع بین جنبه‌های آموزشی و سلامتی در مدرسه‌ها شده است.

۳. ضعف در آموزش، آگاهی و مشارکت ذی‌نفعان

مطالعات متعددی از جمله پژوهش صدیقی و همکاران (۱۴۰۲) بر اهمیت آگاهی و مشارکت ذی‌نفعان تأکید دارند. یافته‌های این مطالعات نشان می‌دهند که بسیاری از مدیران و معلمان با مفاهیم «مدرسه سالم» یا مدل‌های اجرایی آن نا آشنا هستند و والدین غالباً در برنامه‌های بهداشت مدرسه مشارکت فعال ندارند یا نسبت به اهداف آن بدبین هستند. همچنین، مطالعه زارعی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد، آگاهی والدین، معلمان و حتی مدیران مدرسه‌ها از مفهوم «مدرسه سالم» پایین است. مشارکت نهادهای محلی نیز محدود و گاه نمادین است.

۴. موانع فرهنگی و اجتماعی

در بسیاری از مناطق، باورها و هنجارهای فرهنگی مانع از اجرای برخی برنامه‌ها می‌شوند. به‌طور مشخص: بحث‌هایی مانند سلامت روان، آموزش بهداشت جنسی، یا مصرف مواد مخدر همچنان با مقاومت والدین و حتی برخی معلمان روبه‌رو هستند (صدیقی و همکاران، ۱۴۰۲). در مناطق محروم یا سنتی، برنامه‌هایی مانند «خودمراقبتی» یا «آموزش رفتارهای پیشگیرانه» با نگرش‌های محافظه‌کارانه تداخل دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی اسناد رسمی و تحلیل یافته‌های مطالعات داخلی نشان می‌دهد، اگرچه در سال‌های اخیر تلاش‌هایی برای نهادینه‌سازی مفهوم مدرسه سالم در نظام آموزشی ایران صورت گرفته، اما این تلاش‌ها بیشتر در سطح اسناد باقی مانده‌اند و در مرحله اجرا با مشکلات ساختاری، مدیریتی و

● **مدل پیش‌بینی و اجرا:** یکی از مدل‌های شناخته‌شده در برنامه‌ریزی سلامت است که عوامل اجتماعی، رفتاری و محیطی مؤثر بر سلامت را شناسایی می‌کند. از آن می‌توان برای تحلیل موانع و عوامل تسهیل‌کننده برنامه‌ریزی و ارزیابی مداخلات ارتقای سلامت در مدرسه استفاده کرد (Green & Kreuter, 2005).

● **نظریه‌های اجرای سیاست:** نظریه‌های پیاده‌سازی از بالا به پایین^۳ و از پایین به بالا^۴ کمک می‌کنند بهتر درک شود چرا برخی سیاست‌ها در مرحله اجرا با مشکل مواجه می‌شوند (Mazmanian & Sabatier, 1983).

بنابراین، بر اساس تحلیل اسناد سیاستی و مطالعات ایرانی، در حوزه سلامت مدرسه‌ها سیاست‌هایی وجود دارند، اما غالباً اجرای آن‌ها با چالش مواجه است: سیاست‌های کلی سلامت (۱۳۹۳) بر «تقویت سلامت محیط‌های آموزشی» تأکید دارند. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) مدرسه را محیطی برای رشد همه‌جانبه معرفی می‌کند. برنامه‌های اجرایی وزارت آموزش و پرورش شامل طرح‌هایی مانند «مدرسه‌های مروج سلامت»، «مدرسه‌ای برای زندگی» و «پایش سلامت جسمانی و روانی دانش‌آموزان» هستند و همکاری‌هایی با وزارت بهداشت نیز در قالب طرح‌هایی مانند «ارتقای سلامت نوجوانان» انجام شده است. با این حال، مطالعات متعدد ایرانی نشان داده‌اند که این سیاست‌ها غالباً به‌صورت جزیره‌ای و ناپیوسته اجرا می‌شوند و ارزیابی مؤثری از اجرای آن‌ها وجود ندارد (صدیقی و همکاران، ۱۴۰۲).

چالش‌های اجرای سیاست‌های مدرسه‌های سالم در ایران

تحلیل اسناد رسمی و مطالعات علمی پژوهشی در ایران نشان می‌دهد که اجرای سیاست‌های مدرسه‌های سالم با مجموعه‌ای از چالش‌های نهادی، منابعی، فرهنگی و مدیریتی مواجه است. مهم‌ترین چالش‌ها به این شرح هستند:

۱. ساختاری و نهادی

مطالعه حویزی و همکاران (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که ساختار نهادی موجود برای اجرای مدرسه‌های سالم فاقد انسجام و تعریف روشن وظایف میان نهادهای اصلی است. همکاری بین وزارت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت غالباً به‌صورت مقطعی و بدون سازوکار هماهنگ صورت می‌گیرد. به‌علاوه، ساختار تصمیم‌گیری متمرکز در وزارت آموزش و پرورش، اختیار لازم را از مدیران مناطق و مدرسه‌ها برای اجرای متناسب با شرایط محلی سلب کرده است. نبود یک مرجع واحد برای برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی برنامه‌های سلامت در سطح مدرسه، موجب تکرار، موازی کاری و گاهی تعارض در اجرا می‌شود. همچنین، ضعف در نظام نظارتی در



به طور کلی، موفقیت سیاست‌های مدرسه سالم نیازمند بازنگری در ساختار اجرای سیاست‌ها، اختصاص منابع پایدار، افزایش آگاهی و مشارکت بازیگران کلیدی و انطباق فرهنگی محتواهای آموزشی با بافت محلی است. با این نگاه، «مدرسه سالم» می‌تواند بستر ارتقای سلامت نسل آینده و کاهش شکاف‌های عدالت آموزشی و اجتماعی باشد.

پیشنهاد‌های کاربردی برای مدیران مدرسه‌ها

- تشکیل شورای سلامت در مدرسه (متشکل از مدیر، مربی بهداشت، مشاور، نماینده والدین و نماینده دانش‌آموزان برای برنامه‌ریزی فعالیت‌های ارتقای سلامت)؛
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی سلامت برای معلمان و والدین (با همکاری مراکز بهداشت و روان‌شناسان محلی)؛
- ادغام آموزش سلامت در برنامه‌های روزانه (مانند برگزاری زنگ سلامت یا گنجاندن فعالیت‌های فیزیکی و تغذیه سالم در برنامه درسی)؛
- استفاده از ظرفیت فضای مجازی (تولید محتوای ساده درباره سلامت جسمی و روانی و اشتراک آن با خانواده‌ها از طریق پیام‌رسان‌ها)؛

- ارزیابی منظم شاخص‌های سلامت مدرسه (با استفاده از چک‌لیست‌های ساده که مدیران مدرسه، مراقبان سلامت و مشاوران کامل کنند)؛

- جذب حمایت مالی محلی (از طریق شوراهای آموزش و پرورش و خیران، برای بهبود تجهیزات بهداشتی).

پیشنهادها و راهکارهای عملی

- **تقویت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی:** ایجاد نهاد هماهنگ‌کننده بین‌بخشی، بازنگری در آیین‌نامه‌های اجرایی، و طراحی نظام ارزشیابی عملکرد مدرسه‌های سالم؛

- **تأمین منابع مالی و انسانی:** اختصاص بودجه پایدار برای برنامه‌های سلامت در مدرسه‌ها، جذب و آموزش مربیان بهداشت، و تأمین تجهیزات اولیه؛

- **افزایش آگاهی و مشارکت ذی‌نفعان:** اجرای برنامه‌های توانمندسازی والدین و معلمان، توسعه آموزش سلامت در کتاب‌های درسی، و راه‌اندازی شورای سلامت مدرسه؛

- **تغییر نگرش‌ها و فرهنگ‌سازی:** استفاده از رسانه‌ها و ظرفیت فضای مجازی برای ترویج مفاهیم سلامت، و کاهش تابوهای فرهنگی در موضوعات مهم مانند سلامت روان.

«مدرسه سالم» می‌تواند بستر ارتقای سلامت نسل آینده و کاهش شکاف‌های عدالت آموزشی و اجتماعی باشد

پی‌نوشت‌ها

1. WHO-HPS
2. PRECEDE-PROCEED
3. Top-down
4. Bottom-up

منابع در دفتر مجله موجود است.

فرهنگی روبه‌رو هستند.

سیاست‌هایی مانند سند تحول بنیادین، سیاست‌های کلی سلامت، و برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش با مدل‌های بین‌المللی، به‌ویژه مدرسه‌های ارتقا‌دهنده سلامت، هم‌راستا هستند، اما به دلیل نبود زیرساخت‌های لازم، اجرای کامل آن‌ها محقق نشده است. این موضوع با یافته‌های پژوهش‌هایی مانند عظیمی و همکاران (۱۳۹۷)، حویزی و همکاران (۱۴۰۰)، و فتحی و همکاران (۱۳۹۳) هم‌راستاست که بر نبود ارزیابی مستمر، ضعف مشارکت اجتماعی و محدودیت منابع تأکید دارند و حمایت مدیران در دو وزارت می‌تواند در فراهم کردن محیط‌های مناسب رشد دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۵).

لذا از آنجا که تحقق رسالت نهایی مدرسه‌ها

و رسیدن به اهداف کلان آموزشی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی زمانی است که مدرسه‌ها دارای سلامت و پویایی باشند (رحیمیان و همکاران، ۱۳۹۶)، انجام تحقیق پیرامون موضوع مدرسه سالم باعث می‌شود مدیران و رهبران آموزشی با بررسی و تبیین مقوله سلامت و عوامل مؤثر در تحقق مدرسه سالم، از آن‌ها به‌عنوان ابزار شکوفایی ظرفیت‌های انسانی و تسلط و اشراف بر محیط مدرسه برای جلوگیری از ورود عوامل زمینه‌ساز و تهدیدکننده سلامت مدرسه استفاده کنند (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۷).



ثبات مدیریت ضامن تعالی مدرسه

گفت‌وگو با دکتر علیرضا کربلایی میرزا، معاون پرورشی دبیرستان ماندگار البرز

● علی اصغر محمدی

علیرضا کربلایی میرزا، دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، از چهار سال پیش معاونت پرورشی و تربیت‌بدنی دبیرستان ماندگار البرز را بر عهده دارد. همچنین عضو حقیقی شورای عالی آموزش و پرورش (نماینده مدیران و معلمان کشور) می‌باشد. با ایشان درباره نقش مدیریت در پیشبرد جایگاه مدرسه گفت‌وگویی انجام داده‌ایم که می‌خوانید.

ثبات مدیریت باعث شده است دستگاه‌های اجرایی و ارکان مدرسه آرام‌آرام به قوام برسند. عامل دوم این است که دبیرستان البرز از جزیره‌گرایی و رفتارهای سلیقه‌ای و تفکرهای اداره سلیقه‌ای، به سمت اداره سامانمند پیش‌رفته است. الان همه ارکان دبیرستان با حدود دو هزار دانش‌آموز، بر اساس یک نظام آموزشی واحد که حتی برنامه‌ریزی آن سه‌ساله است، پیش می‌رود. از حدود چهار سال قبل که مدیریت آموزشی متمرکز در دبیرستان البرز حکم‌فرما شد، اجزای البرز را طوری کنار هم قرار داد که همه رشته‌ها، با اینکه مدیریت خاص خودشان را دارند، همه از نظر برنامه‌ریزی و رفتار دستگاهی زیر نظر واحد معاونت آموزشی، رفتار یکسان دارند. همه اجزا در جهت حرکت کل در حال حرکت هستند. این موجب می‌شود ما مدرسه‌ای باشیم که تقویم اجرایی سه‌ساله دارد. تقویم اجرایی ما یک کتابچه سه‌ساله است و از هم‌اکنون مشخص است که آزمون‌های داخلی ما سال آینده در چه برهه‌ای برگزار خواهند شد. این هم مروهون حضور خانم دکتر مریم سعدی، یکی از راهبردهای بسیار موفق حیطه آموزشی کشور در کسوت معاونت آموزشی دبیرستان ماندگار البرز است که موجب شده است این نظام نظم و قوام خاصی پیدا کند. این هم خواست و حمایت مدیر دبیرستان بود. توضیح اینکه دکتر سعدی مبدع طرح پویش

● از نظر جناب عالی، به عنوان کسی که سال‌ها سابقه تدریس و مدیریت در مدرسه را دارید، نقاط قوت دبیرستان البرز چیست؟ دبیرستان ماندگار البرز خاص‌ترین دبیرستان کشور است. حدود دو هزار دانش‌آموز دارد که در چهار رشته علوم انسانی، علوم تجربی، ریاضی و علوم و معارف اسلامی تحصیل می‌کنند. در پنج سال اخیر، روند قبولی‌های دبیرستان البرز در دانشگاه به شدت ضریب صعودی قابل تأملی داشته است. به طوری که در آزمون سراسری سال گذشته، حدود ۱۶۰ نفر رتبه زیر هزار داشتیم. حدود ۴۵ نفر در رشته‌های گوناگون رتبه دورقمی داشتند. بیش از ۱۰۰ دانش‌آموز ما در رشته‌های پزشکی پذیرفته شدند. این‌ها نشان‌دهنده آن است که دبیرستان البرز تحول اساسی یافته است. آنانی که از نزدیک با دبیرستان البرز آشنا هستند، اذعان دارند که دوره فعلی البرز دوباره احیاکننده دوران باشکوه دبیرستان ماندگار البرز است.

● چه عواملی در این موفقیت و تحول اساسی نقش دارند؟ سه عامل مهم، نخستین عامل، ثبات مدیریت دبیرستان است. همان‌طور که می‌دانید، آقای محمد محمدی حدود ۱۴ سال است که مدیریت دبیرستان ماندگار البرز را بر عهده دارد. این

جهادی البرز نیز هست.

عامل سوم را همدلی و یکپارچگی عوامل اجرایی مدرسه می‌دانم. مدرسه بعد از تلاطم‌های گوناگون در سالیان طولانی، الان به جمع‌بندی رسیده و آدم‌هایی که کنار همدیگر در معاونت‌های مدرسه به عنوان مدیر پایه‌های گوناگون قرار دارند، به درکی متقابل و هم‌زیستی‌ای همراه با نگاه متعالی، رسیده‌اند. این هم به یک نقطه ثقل متصل می‌شود که مدیریت مدرسه ماندگار البرز توانست آرام‌آرام از نظام مدیریتی به نظام رهبری برسد. زیرا مدیر اداره می‌کند، اما رهبر، افزون بر اداره کردن، تأثیر می‌گذارد و سعی می‌کند تأثیرش را گام‌به‌گام طوری بهتر کند که فرایند به سمت اثربخشی و بهبود برود. ما الان در این نقطه هستیم.

● طرح پویش جهادی البرز چیست؟

دبیرستان ماندگار البرز این افتخار را دارد که از سه سال پیش کار تدریس، برنامه‌ریزی و آموزش را در سطح کشور انجام می‌دهد. سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ حدود ۱۲۰ هزار دانش‌آموز با اولویت مناطق محروم کشور را تحت پوشش داشتیم.

ما مدرسه مجازی البرز را داریم. بعد از ظهرها با استودیوهای مجهزی که داریم، با برنامه‌ریزی خانم دکتر سعدی، تمام درس‌ها را برای دانش‌آموزان کشور ارائه دادیم. برنامه «شاد» هم از این طرح پشتیبانی کرد. تمام فیلم‌ها و کلاس‌های معلمان ما، هم به صورت برخط پخش شدند و هم نابرخطشان موجود است. کار بزرگی بود که همه درس‌های دوره دبیرستان همه رشته‌ها به صورت خاص از ابتدای تا انتهای کتاب، با روش تدریس دبیران البرز و توسط دبیران البرز تهیه شد. علاوه بر آن، بحث آزمون‌ها و مشاوره هم در کنار کلاس‌های پویش جهادی برای دانش‌آموزان کل کشور به صورت کاملاً رایگان برقرار بود.

● برخی عوامل مانند بخش‌نامه‌های اداری و کوتاه بودن عمر مدیریتی، اجازه برنامه‌ریزی و خلاقیت را به مدیران مدرسه‌ها نمی‌دهد و مدیران دچار روزمرگی می‌شوند. نظر شما در این باره چیست؟

یکی از بزرگ‌ترین مشکلات ما در حیطه کلان آموزش و پرورش، بحث ثبات مدیریت است. در صحبت‌های رهبری دست کم در ۱۰ تا ۱۵ سال اخیر، به کرات می‌شنویم که ایشان به صراحت

می‌گویند مدیران آموزش و پرورش را این قدر جابه‌جا نکنید. به نظر من، در سطح کلان هم باید وزیر آموزش و پرورش دیرترین وزیری باشد که در دولت‌ها تغییر می‌کند. چون می‌دانیم، جنس تربیت از جنسی است که در آن، زمان و گذر زمان عنصر اصلی تأثیرپذیری است. وقتی ما یک وزیر، معاون وزیر یا مدیر کل را به مدت یک یا سه سال منصوب می‌کنیم، از این مدت فقط یک سال طول می‌کشد که فرد بتواند اطرافیان‌ش را با خودش همراه کند. برنامه‌ریزی‌ها را منسجم کند. تا به مرحله اجرای برنامه‌ها و شروع به کار می‌رسد، عمر مدیریت او به پایان می‌رسد و نفر بعدی می‌آید. این روند از سطح وزیر تا مدیر مدرسه مشاهده می‌شود. اگر در سطح کشور بررسی کنیم، متوجه می‌شویم مدرسه‌هایی که در

مدیریت ثبات داشتند، کمتر دچار تلاطم مدیریتی شده و موفق شده‌اند؛ به شرط آنکه خود مدیر هم دنبال روزمرگی نباشد.

● نظر شما این است که افزون بر ثبات مدیریتی، مدیر باید با نظریه‌های مدیریت آشنا باشد و بتواند نظریه‌های نوین مدیریت را در مدرسه پیاده کند؟

بله. مدیر باید با نظریه‌های نوین مدیریت آشنا باشد و بتواند آن‌ها را پیاده‌سازی و عملیاتی کند. در مجموع، عنصر ثبات در مدیریت راهگشاست. ما در آموزش و پرورش تا جای ممکن باید سعی کنیم ارکان مدیریتی با ثبات باشند. در مقابل، مدیر مربوطه تا جای ممکن از نظرات کارشناسی متقن جدید مشاوران استفاده کند. آفت دیگری نیز در کشور داریم که اگر به آن توجه نکنیم، مدرسه‌ها در آینده نزدیک دچار آن خواهند شد. ما در کنار مدیرانمان، جانشین‌پروری خوب انجام نداده‌ایم. این ضعف بزرگی است که در برخی از استان‌ها، چند ماه به دنبال یک فرد قوی برای مدیر کلی می‌گردند که به سلیقه یک جریان سیاسی سازگار باشد و در عین حال توانمند هم باشد. چنین فردی را با مشخصات گفته شده می‌یابند، اما او پس از مدت کوتاهی جابه‌جا می‌شود و خداحافظ! نبود ثبات مدیریتی موجب می‌شود از صف تا ستاد دست و دل نیروهای اجرایی بلزد. ثبات مدیریت رکن سازنده و پیشران مدرسه است؛ البته به شرط اینکه خود مدیر هم پویا باشد و دنبال اتفاقات خوب برای مجموعه تحت مدیریتش باشد و به روزمرگی دچار نشود. روزمرگی آفت مدیریت است. یعنی اگر مدیر فقط دنبال ساعت‌زدن و ساعت پر کردن و سپری کردن زمان باشد، می‌شود روزمرگی، و به جایی نخواهد رسید.

● به یکی از چالش‌های بزرگ آموزشی که در چند سال اخیر با آن مواجه بوده‌اید، اشاره کنید.

یکی از چالش‌های بزرگ آموزشی در چند سال اخیر، بروز فرایندی به نام «کرونا» بود. هر مدرسه و هر نظام آموزشی که از این تهدید فرصت ساخت، یعنی فرایند نقاط قوت، ضعف، فرصت و تهدید^۱ را رعایت کرد و تهدید را به فرصت تبدیل کرد، مدرسه جهش بسیار زیادی پیدا کرد. دبیرستان ماندگار البرز از آن دسته مدرسه‌هایی بود که از شرایط و تهدید کرونا فرصت ساخت. این فرصت‌سازی موجب تغییر نگرش آموزشی مدرسه، گسترش فناوری، تکیه بر آموزش معکوس، آموزش ترکیبی و متدهای آموزشی روز دنیا شد. به طوری که در زمان شیوع کرونا در اینجا با استودیوی فرضی کار را شروع کرد. الان دبیرستان البرز حدود ۱۰ استودیوی مجهز ضبط و پخش برخط و نابرخط کلاس درس معلمان را دارد. همه این‌ها هم از آنجا نشئت گرفتند که تهدید است و ما چگونه این تهدید را به فرصت تبدیل کنیم. در کنار این فرصت‌سازی، به فناوری روش نوین آموزشی احتیاج است. حدود سه سال است که نظام آموزشی معکوس در تمام درس‌ها در دبیرستان البرز جا افتاده است. در شروع کار خیلی از دبیران مقاومت می‌کردند و بعد آرام‌آرام آمدند و الان ما از نظام آموزشی معکوس گذشته‌ایم. افزون بر نظام آموزشی

ثبات مدیریت رکن سازنده و پیشران مدرسه است؛ البته به شرط اینکه خود مدیر هم پویا باشد و دنبال اتفاقات خوب برای مجموعه تحت مدیریتش باشد و به روزمرگی دچار نشود

کامل نظام را ارزیابی می‌کنیم تا اگر مشکلی وجود دارد اصلاح شود. این اصلاح موجب می‌شود فرایند و چرخه بهتر شود.

● چگونه می‌توان همکاری را که به مدرسه آسیب جدی رسانده و اکنون از کرده خویش پشیمان است و درخواست استعفا و قطع همکاری دارد، به ماندن و ادامه همکاری مجاب کرد؟

همکار معلم یا نیروی اجرایی، اگر با نظام مدیریتی البرز هم‌راستا نباشد، ناخودآگاه وقتی ضرب‌آهنگ قدم‌هایش با ضرب‌آهنگ این نظام هماهنگ نباشد، عقب می‌ماند و کنار می‌رود. یکی از خصوصیات مدیریت مدرسه البرز این است که با کسی تعارف ندارد. دوستی‌ها در البرز بر مبنای اثربخشی، کمک به البرز و بازده فرد تعیین می‌شود. ما در البرز بحث اخلاقی را فدای بازده نمی‌کنیم، چون معتقدیم اگر نیرو توانمند باشد، مدیریت دبیرستان از راه‌هایی مثل تغییر سمت، آموزش، کلاس ضمن خدمت و بهادادن و آموزش و پروردن همکار، از او حمایت می‌کند. به او می‌گوییم تو می‌توانی، الان اشتباه کردی. البته همکاری هم بودند که توانمند نبودند و دنبال پر کردن زمان بودند، نه اثربخشی.

معتقدم، ما به‌عنوان معلم، هم باید یاد بدهیم و هم یاد بگیریم. روزی که شما یاد نگرفتی، یعنی معلم خوبی هم نبودی. این چرخه رفت و برگشتی است و ربطی هم به سن ندارد.

● اگر همکاری دارید که اثربخش است و قصد جابه‌جایی و جدایی از مجموعه را دارد، شما برای حفظ و نگهداشت او چه می‌کنید؟

از این اتفاق‌ها زیاد افتاده است. به نظرم وقتی نیرویی بالنده را که می‌تواند اثربخشی خودش را تکثیر کند، محبوس کنیم، در حق خودمان و بقیه ظلم کرده‌ایم. در دبیرستان البرز شاهد بودم که مدیر و ارکان مدیریتی مدرسه، از راه‌های متفاوت، از جمله مساعدت‌های اداری، مالی و انگیزشی، موجب شدند همکار از مدرسه نرود. نکته دوم این است که برخی اوقات این نرفتن کمک می‌کند شما از نظام خودتان ارزیابی خوبی داشته باشید و بررسی کنید چه شد این همکار تصمیم گرفت از این مجموعه جدا شود؟ پس کاری کنیم که این اتفاق‌ها برای همکار دیگری نیفتد.

● فرایندی که در البرز جاری است، چه مزیتی دارد؟

ما چیزی به‌عنوان مطلق نداریم. همیشه همه‌چیز در حال ارزیابی است. اگر به این نتیجه برسیم که یک یا دو سال دیگر با این طیف دانش‌آموز و این نگاه جدید، این فرایند آموزشی باید اصلاح شود، حتماً این کار را انجام می‌دهیم. این‌طور نیست که بگوییم همین و لاغیر.

● شما در صحبت‌ها مدام روی ارزیابی‌ها تأکید کردید. در این باره بیشتر توضیح دهید.

یکی از شاخصه‌های دبیرستان البرز، ارزیابی مداوم نظام آموزشی

معکوس، نظام آموزش ترکیبی (آموزش توأماً مجازی-حضور) را مدنظر داریم. اینکه بچه‌ها از صبح تا ساعت دو بعدازظهر سر کلاس باشند، حداقل کاری است که ما انجام می‌دهیم. کامل‌کننده آن مشاوره‌های مجازی، آزمون‌های مجازی، حل آزمون‌های مجازی و یادگیری تکمیلی است که اگر دانش‌آموز درس را متوجه نشد، فیلم کلاس درس را در خانه ببیند و ... خیلی جالب است من مدرسه‌های متعددی را رصد کردم. هر مجموعه‌ای که از این تهدید فرصت ساخت، الان می‌درخشد. حتی مجموعه‌هایی خصوصی که خودشان را با این شرایط به‌روز کردند، به‌شدت رشد کردند. شایان ذکر است این تغییرات مرهون نگاه ژرف‌اندیشانه معاونت آموزشی دبیرستان، خانم دکتر سعدی است.

● در صحبت‌ها به نظام آموزش معکوس اشاره کردید. لطفاً در این باره توضیح دهید.

نظام آموزش معکوس به‌طور خلاصه به این ترتیب است که دبیران می‌روند در زمان‌های موجز و نه زمانی که حوصله بچه‌ها سر برود، طی ۱۰ تا ۲۰ دقیقه (بسته به درس)، درس تشریحی و توضیحات را در استودیو ضبط می‌کنند. مثلاً معلم می‌خواهد مبحث ریاضیات تابع را درس بدهد، می‌آید مفهوم تابع، فرایند تابع و روش‌های تشخیص تابع را در ۲۰ دقیقه ضبط می‌کند. این فیلم در اختیار بچه‌ها قرار می‌گیرد و دانش‌آموز روز قبل از اینکه بخواهد سر کلاس درس تابع بنشیند، در خانه فیلم آموزش تابع را با تدریس معلم خودش تماشا می‌کند. معلم سر کلاس درس به جزئیات بیشتر و حل تمرین‌ها می‌پردازد و دیگر وقت کلاس به این نمی‌گذرد که بخواهد از ابتدا درس را توضیح بدهد. دانش‌آموز قبل از اینکه بخواهد مطلبی را یاد بگیرد، پیش‌زمینه دارد. وقتی هم مطلب را یاد گرفت، تعمیق می‌شود. نکته مهم این است که بعد از پایان زمان کلاس، که دانش‌آموز تمرین حل کرده است، به موضوعی شک می‌کند، دوباره می‌تواند به فیلم همان درس رجوع کند.

● با توجه به سبقت مدیریتی‌تان، می‌توانید به موردی اشاره کنید که اگر مدیریت دبیرستان از آن حمایت نمی‌کرد، اجرا نمی‌شد؟

به نظر من اگر سه عامل اساسی وجود نداشته باشد، دبیرستان البرز هرگز قوام نخواهد داشت. عامل نخست وجود نیروهای همدلی است که حرف‌شنوی خوبی از مدیریت داشته باشند. عامل دوم نظام‌مندشدن فرایندهای آموزشی، تربیتی و اداری است. نظام‌مندشدن یعنی اینکه دیگر به شخص استوار نیست و این نظام است که رفتار را تعیین می‌کند. هر کسی که توانست توانمندی خودش را در قالب این نظام عرضه کند، می‌تواند مثمر‌تر باشد.

عامل سوم، ارزیابی‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت و سالانه است. شاید مهم‌تر از ارزیابی‌های بیرونی، خودارزیابی‌هایی است که ما درون البرز برای بهبود کیفیت نظام آموزش داریم. ارزیابی‌هایی که مدیریت دبیرستان پایه‌ریزی می‌کند و یک دور

دلیل رشد و پیشرفت دبیرستان ماندگار البرز در این سال‌ها، ثبات مدیریتی است و تغییرات و جابه‌جایی‌ها در ستاد آموزش و پرورش در مدیریت دبیرستان البرز تأثیری نداشته است

و اگر به‌روز نشود و ارتقا پیدا نکند، برخی از نرم‌افزارها غیرقابل استفاده می‌شوند.

● **در پایان اگر نکته خاصی وجود دارد که به آن اشاره نشد، بفرمایید.**

نکته‌ای را که دغدغه خودم است، این‌طور بیان می‌کنم. کشور ما زمانی تغییر می‌کند که بر اساس ضرب‌المثلی ژاپنی که در فرهنگ خودمان نیز داریم: لشگری شکست خورد چون فرماندهی به زمین افتاد. فرماندهی به زمین افتاد، چون اسبی به زمین خورد. اسبی به زمین خورد، چون نعل اسبی کهنه شد. نعل اسبی کهنه شد، چون آهن‌گری که باید نعل اسب را خوب می‌زد، خوب نزده بود. اگر بخواهیم ارتقای نظام تربیتی (تربیت به معنای آموزش و تربیت) در کشور ما اتفاق بیفتد و کشورمان رشد کند، نظام تعلیم و تربیت باید دغدغه نخست همه دولت‌مردان، همه ارکان حاکمیت و کل جامعه ایرانی باشد. در کمال تأسف می‌توانیم بگوییم که این اتفاق در برهه زمانی حدوداً ۳۰ تا ۳۵ سال در کشور رخ نداد و آموزش و پرورش را به‌عنوان دستگاه مصرفی می‌شناختند. دولت وقتی می‌خواست به آموزش و پرورش بودجه اختصاص بدهد، به‌سختی این کار را می‌کرد و می‌گفت این پول را فقط باید حقوق

بدهیم. نمی‌دانست که تخصیص بودجه به آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری برای آینده کشور است و این وزارتخانه دستگاه مولد است، نه مصرف‌کننده صرف. حدود ۴۳-۴۴ سال قبل، رئیس دولت، نخست‌وزیر و رئیس مجلس این کشور معلم بودند. در همه ارکان نظام، اگر کسی می‌خواست خودش را معرفی کند، ابتدا می‌گفت من معلم هستم و ... یعنی معلم بودن بر همه چیز ارجحیت داشت. چه کردیم که به‌تدریج از اواسط دهه شصت به بعد طوری شد که مقام معظم رهبری در سخنرانی امسال فرمودند ما باید کاری کنیم که کرامت معلم احیا شود و فرزند معلم افتخار کند که بگوید پدر یا مادر من معلم است. فرزندان چند درصد از معلمان با افتخار می‌گویند که پدر یا مادر من معلم است! نگاه به معلم باید تغییر کند. سال‌هاست جایگاه و معیشت معلم دغدغه اصلی دولت‌ها نبوده است.

معیشت دغدغه اصلی معلمان نیست، مهم‌ترین دغدغه معلمان، کرامت، ارزشمندی و هویت معلمی است. اگر ارتقای آموزش و پرورش و معلمی مهم‌ترین دغدغه حاکمیت نیز باشد، مطمئن باشید همه ارکان کشور در آن راستا در خدمت معلمان قرار می‌گیرند و رشد خواهیم کرد. الان شعارش را می‌دهیم و امیدواریم در عمل هم توجه خاصی به ارتقای آموزش و پرورش داشته باشیم. خیلی از کارهایی که وزارت آموزش و پرورش می‌خواهد انجام دهد، نیازمند تصویب نمایندگان مجلس است. آیا مجلس همراه است؟ من بارها گفته‌ام، دلیل رشد و پیشرفت دبیرستان ماندگار البرز در این سال‌ها، ثبات مدیریتی است و تغییرات و جابه‌جایی‌ها در ستاد آموزش و پرورش در مدیریت دبیرستان البرز تأثیری نداشته است.

پی‌نوشت

است؛ معلم از خودش، دانش‌آموز از معلم، مدیریت از معاونت، در دوره‌های یک، سه و شش‌ماهه و سالانه. مدیریت کلان از مدیریت پایه‌ها، مدیران از مشاوران و ...، یعنی نظام آموزشی دائم در حال چرخش ارزیابی و اصلاح است. ارزیابی‌ای که در آن اصلاح وجود نداشته باشد، به درد نمی‌خورد. ارزیابی زمانی ارزشمند است که شکاف‌ها و ایرادهای احتمالی ساختار مشخص شود تا برای آن‌ها راهکار اثربخش بیابیم. خیلی از اوقات در کشور ما این‌طور است که شکاف‌ها و ایرادها را می‌دانیم و هر روز هم آن را بیان می‌کنیم، اما نمی‌دانیم چه کارش کنیم. مهم این است که پس از شناسایی ایرادها، برای رفع آن‌ها راهکار مناسب ارائه و سپس آن را اجرا کنیم.

● **چه تعریفی از مدیریت در مدرسه دارید؟**

خودمانی‌ترین تعریفی که به‌نظر من در مدیریت راهگشاست، این است که شما تسهیلگری باشید که کار زبردستان را در سریع‌ترین زمان و به بهترین وجه ممکن انجام بدهید. در واقع تسهیل کنید کارها روان‌تر انجام شود. در این تسهیلگری، مگر می‌شود ساختار خودارزیابی وجود نداشته باشد و شما نتوانید کارها را روان کنید؟ ارزیابی نقش تزریق روغن به چرخ‌دنده‌ها را دارد.

● **آیا در دبیرستان البرز اجرای برنامه‌ها به تأمین منابع مالی و سرانه منوط است؟**

هزینه‌های دبیرستان البرز نسبت به سایر مدرسه‌ها بسیار بالاتر است. ۶۰ تا ۷۰ درصد نیروهای دبیرستان البرز بازنشسته یا آزاد هستند. یعنی نیروی رسمی حقوق‌بگیر آموزش و پرورش نیستند که الان شاغل باشند. به نظر من مدیر می‌تواند به‌شدت مولد باشد و از منابع موجود استفاده بهینه کند. ما نباید از مشارکت اولیای دانش‌آموزان غافل باشیم. یک جمله کلیدی داریم که اگر خانواده‌ای مرجعیت مدرسه بر فرزند خودش را قبول داشته باشد، هزینه و همکاری که هیچ، حاضر است برای مدرسه جان بدهد. مرجعیت مدرسه هم‌زمانی به وجود می‌آید که مدرسه خدمات ارائه کرده باشد. وقتی مشارکت اولیا پای کار بیاید، خیلی از مشکلات حل می‌شوند. نکته دیگر اینکه ما در اداره مدرسه باید نگاهمان فرایندمدار باشد، نه منابع‌مدار. برخی مواقع می‌گوییم اول منبع مالی برسد و بعد خرج کنیم. برخی مواقع هم فرایندمدار تعریف می‌کنیم. می‌گوییم باید برای فرایندمدان منابع مالی پیدا کنیم. در دبیرستان البرز هیچ‌کس ذره‌ای به صداقت و سالم‌بودن رفتار مالی مدیریت مدرسه شک ندارد. به همین دلیل است که اگر من معلم نسبت به جای دیگر کمتر دریافت کنم، می‌گویم همه کم می‌گیرند، در عوض کار خوب انجام می‌دهیم. موضوعی که در البرز هیچ‌وقت از آن غفلت نمی‌شود، فناوری و چیزهایی است که نیاز آموزشی دانش‌آموزان است.

● **نقطه قوت مدیریتی دبیرستان البرز از دید شما چیست؟**

گذر از اداره سنتی به اداره سامانمند، شاخص‌ترین نکته مدیریتی البرز است؛ اداره سامانمند، ضابطه‌مند و علمی البرز در کنار همدلی و وفای همه کارکنان این دبیرستان. نظام آموزشی باید به‌روز شود

چالش‌های نظم در مدرسه

● خدیجه فتح‌اله، کارشناس ارشد مشاوره، مدیر از کرج

کلیدواژه‌ها: اختلالات رفتاری، نظم، انضباط

نظم دیگر صرفاً حاصل اعمال قوانین نیست، بلکه نتیجه تعامل لایه‌های عمیق‌تری از فرهنگ، روان‌شناسی و روابط قدرت در محیط مدرسه است. در این میان، مدیران مدرسه به عنوان کنشگران خط مقدم عرصه مدیریت تربیتی، با چالش‌هایی مواجه هستند که کمتر در متن‌های رسمی یا دوره‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته‌اند. از جمله این چالش‌ها می‌توان به تعارض انتظارات والدین با ساختار مدرسه، بروز رفتارهای بی‌نظمی ناشی از اختلالات هیجانی و آسیب‌های خانوادگی، بحران تعلق فرهنگی در فضای مدرسه، فشار تصمیم‌گیری‌های روزانه و الگوهای تنبیهی ناکارآمد اشاره کرد. این مؤلفه‌ها نه تنها در تضعیف نظم مؤثرند، بلکه در صورت شناسایی نشدن دقیق، ممکن است بنیان تربیتی مدرسه را دچار اختلال ساختاری کنند. مسئله اصلی آن است که چالش‌های واقعی و پنهان نظم در مدرسه، آن گونه که در تجربه زیسته یک مدیر دیده می‌شود، در سطح سیاست‌گذاری و راهکارهای اجرایی نادیده گرفته شده‌اند.

چالش‌های روان‌شناختی و فرهنگی

چالش‌های اساسی نظم در مدرسه که حاصل تجربه زیسته نگارنده است، ذیل پنج محور اصلی و در ادامه بیان خواهد شد. برای هر چالش، ابتدا با تکیه بر شواهد تجربی به توصیف آن پرداخته خواهد شد. سپس دلایل و ریشه‌های آن تبیین می‌شود. در نهایت نیز راهکارهای کاربردی و بومی‌شده‌ای پیشنهاد خواهند شد.

توصیف مسئله: در موارد مکرر، والدین از مدرسه انتظار دارند اقتداری تربیتی را اعمال کند، در حالی که خود در خانه با فرزندشان رفتاری کاملاً متفاوت دارند. برخی از خانواده‌ها رویکرد تربیتی بسیار آزادی دارند و هرگونه محدودیت یا قانون‌گذاری را با سرکوب اشتباه می‌گیرند. این تفاوت در رویکرد، کودک را دچار سرگردانی ارزشی می‌کند و مقاومت نسبت به نظم مدرسه را در او شدیدتر می‌سازد.

تحلیل: این شکاف از تغییرات سبک زندگی شهری، کاهش ارتباط بین نسل‌ها و نبود زبان مشترک میان مدرسه و خانواده ناشی می‌شود. بسیاری از والدین بدون فهم عمیق از رویکرد مدرسه، فقط در زمان بروز مشکل وارد میدان می‌شوند و در بسیاری مواقع طرف فرزند را می‌گیرند.

راهکارهای پیشنهادی

الف) تدوین و اجرای برنامه «هم‌افزایی تربیتی خانه و مدرسه» شامل جلسه‌های تعاملی سه‌ماهه با والدین، با رویکرد گفت‌وگومحور؛
ب) استفاده از روایت‌های واقعی برای ایجاد زبان مشترک در درک نظم.

اختلالات رفتاری ناشی از آسیب‌های پنهان روانی خانوادگی

توصیف مسئله: برخی دانش‌آموزان، بدون سابقه مشکل رفتاری، ناگهان در کلاس پرخاشگر می‌شوند، قوانین را زیر پا می‌گذارند یا با معلم درگیر می‌شوند. بررسی دقیق‌تر نشان می‌دهد که این بی‌نظمی‌ها غالباً محصول تجربه اضطراب، خشونت خانگی یا بی‌ثباتی روانی در محیط خانواده هستند؛ آنچه نیکولاس (۲۰۰۴) نیز اشاره کرده است.

تحلیل: مدرسه معمولاً فاقد نظام رصد منظم و پیشگیرانه سلامت روانی دانش‌آموزان است و ناظم یا مدیر تنها در زمان بروز بحران وارد عمل می‌شوند؛ آن هم غالباً با شیوه‌های تنبیهی.

راهکارهای پیشنهادی

الف) تشکیل کمیته پنهان حمایت عاطفی با محوریت معلم، مربی پرورشی و مربی بهداشت مدرسه برای رصد غیرمستقیم رفتارهای هشداردهنده؛

ب) اجرای کارگاه‌های بازی درمانی و قصه‌درمانی برای تخلیه هیجانی و شناخت بهتر کودکان آسیب‌دیده.

بی‌هویتی فرهنگی مدرسه

توصیف مسئله: در مدرسه‌ای که هویت جمعی مشخص ندارد، قوانین بیشتر به شکل تحمیل از بالا به پایین دیده می‌شوند. کودک خود را بخشی از یک کل نمی‌بیند و بنابراین رعایت نظم برایش معنای درونی ندارد.

تحلیل: وقتی مدرسه به جای زیست جهان فرهنگی کودک فقط ساختار اداری داشته باشد، قوانین، آیین‌ها و مراسم صبحگاهی کارکرد هویتی خود را از دست می‌دهند. در چنین فضایی، دانش‌آموز تنها در ظاهر تابع است و در عمل، بی‌تفاوت.

راهکارهای پیشنهادی

الف) طراحی هویت فرهنگی مدرسه با مشارکت دانش‌آموزان، والدین و کارکنان آموزشی (نام نمادین مدرسه، شعار جمعی، آیین‌های هفتگی و نمادهای بصری خاص).
ب) روایت‌سازی فرهنگی از قوانین مدرسه (مثلاً قانون سکوت در راهرو با قصه‌سازی و نمادپردازی، مثل نگهبان راهرو).

خستگی در تصمیم‌گیری

توصیف مسئله: مدیر دبستان ناگزیر است روزانه ده‌ها تصمیم تربیتی و انضباطی بگیرد. این فشار مستمر ممکن است به تصمیم‌های سریع، کم‌دقت و گاه متضاد منجر شود که در دانش‌آموزان و معلمان احساس بی‌عدالتی و سردرگمی ایجاد کند.

تحلیل: این نوع فرسودگی شناختی، به دلیل تمرکز قدرت در تصمیم‌گیری و نبود ساختار مشارکتی است. تصمیم‌های متمرکز، در عمل مدیریت مدرسه را به نقطه گلوگاهی ناکارآمدی تبدیل می‌کند.

راهکارهای پیشنهادی

الف) تشکیل هسته تصمیم‌گیری جمعی در امور انضباطی متشکل از معاون، نماینده معلمان و نماینده انجمن اولیا برای کاهش فشار تصمیم‌گیری مدیر؛
ب) مستندسازی و ثبت رویه‌های انضباطی برای یکپارچگی در قضاوت‌ها.

ترس از تنبیه، پنهان‌کاری و بی‌نظمی خاموش

توصیف مسئله: در مدرسه‌ای که خطا با تنبیه مساوی

است، دانش‌آموزان تمایل دارند تخلفات خود را پنهان کنند. این بی‌نظمی‌های خاموش، دیر تشخیص داده می‌شوند و گاه با انفجارهای ناگهانی نمایان می‌شوند.

تحلیل: این پدیده حاصل ساختاری است که «اعتراف به اشتباه» را با «سرافکندگی» یکی می‌داند. در چنین فضایی، نظم ظاهری برقرار است، اما در لایه‌های زیرین مدرسه، تنش و نبود شفافیت در جریان است.

راهکارهای پیشنهادی

الف) نهادینه‌سازی مفهوم خطای قابل‌گفت‌وگو از طریق ابزارهایی چون صندوق بیان احساسات، گفت‌وگوی دایره‌ای کلاسی و معلمان الگو در پذیرش خطا؛

ب) ارزیابی منظم سلامت روان کارکنان مدرسه برای پرهیز از بازتولید ساختارهای اقتدارمحور.

نتیجه‌گیری

ارتقای نظم مدرسه مستلزم درک عمیق‌تر عوامل زیربنایی، تقویت ارتباطات میان‌دستگاهی و بهره‌گیری از راهکارهای بومی و انسانی‌ای است که زمینه‌ساز محیطی امن، منسجم و فراگیر برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان شود.

اجرای راهکارهایی که در ادامه می‌آیند می‌تواند به ایجاد فضایی امن‌تر، انسانی‌تر و مؤثرتر برای تحقق نظم مطلوب در مدرسه کمک کند و در نهایت به ارتقای کیفیت آموزش و تربیت منجر شود:

- تقویت ارتباط و همکاری مستمر بین مدرسه و والدین با رویکردی تعاملی و مبتنی بر گفت‌وگو برای کاهش شکاف تربیتی و ایجاد توافق‌های مشترک درباره قوانین و ارزش‌ها.

- ایجاد سازوکارهای پیشگیرانه سلامت روانی دانش‌آموزان از طریق آموزش معلمان، حضور فعال مربی بهداشت مدرسه و برنامه‌های حمایتی مانند بازی درمانی.

- طراحی و توسعه هویت فرهنگی ویژه هر مدرسه به‌منظور افزایش حس تعلق و پذیرش درونی نظم توسط دانش‌آموزان.

- تشکیل کمیته‌های تصمیم‌گیری مشارکتی برای کاهش بار تصمیم‌گیری مدیر و افزایش شفافیت و عدالت در اعمال قوانین انضباطی.

- نهادینه‌کردن فرهنگ خطای امن و فضای باز برای ابراز احساسات و اشتباه‌ها، بدون ترس از تنبیه، با استفاده از ابزارهای نوین گفت‌وگو و بازخورد.

منابع

۱. چلبی، مسعود (۱۳۹۵). جامعه‌شناسی نظم. نی. تهران.
2. Nicolas, M. (2004). Stop Arguing with Your kids. New York: Guilford Press.
3. Show, C & Ferguson, A. (2001). Talking to Children. Cambridge, University Press.

صدای بچه‌های بی‌صدا

روایتی از یک مداخله تربیتی

● مژگان امین‌نیا، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، معاون آموزشی دبستان، شهرستان بابل

مقدمه

گاهی تمام آنچه برای تحول تربیتی نیاز داریم، نه در اسناد بالادستی آموزشی، که در نگاه دقیق به «نگاه یک کودک» نهفته است. مدرسه بستر رشد نگاه‌ها و روایت‌هاست. معلم یا مدیر مدرسه، اگر تنها به پوشه‌های درسی و بازبینی (چک‌لیست)‌های هفتگی خیره بماند، از درک «روایت‌های پنهان» باز می‌ماند.

من در جایگاه معاون آموزشی یک مدرسه، در یک ظهر بارانی، یکی از همین روایت‌ها را دیدم. آنچه می‌خوانید، داستانی است از دیدن، شنیدن، باور کردن و شکفتن. یکی از روزهای بهمن‌ماه بود. باران نرم و بی‌وقفه می‌بارید. در حیاط مدرسه قدم می‌زدم که چشمم به دختری افتاد با مانتویی به‌وضوح بزرگ‌تر از قد و قامتش. مانتو تا زیر زانوهایش آمده بود و آستین‌ها را چند بار تا زده بود. سایه‌ای از رنگ‌رفتگی روی شانه‌ی چپ لباس دیده می‌شد. به چهره‌اش که نگاه کردم، آرام بود؛ نه اخمو، نه شاد. چیزی بین خاموشی و بی‌تفاوتی.

برگه‌ حضور و غیاب را چک کردم. اسمش «بهینا» بود؛ دانش‌آموز کلاس چهارم. صبح همان روز از معلمش پرسیدم: «بهینا را چطور می‌بینی؟» با لحنی بدون احساس خاصی گفت: «هست، ولی انگار نیست. نه شیطنت دارد، نه همکاری. تکلیف را انجام می‌دهد، ولی هیچ‌وقت لبخند نمی‌زند.»

این پاسخ برای من کافی نبود. تجربه‌ام می‌گفت: «بودن بی‌صدا» همیشه معنایی دارد. فردای آن روز، زنگ تفریح، گوشه‌ی حیاط پیدایش کردم. تنها، کنار دیوار، دفترچه‌ای روی زانوهایش بود. چیزی می‌نوشت.

نزدیک شدم، اما وانمود کردم حواسم به گل‌های باغچه است. آهسته خم شدم و پرسیدم: «چی می‌نویسی عزیزم؟» جا خورد. سریع دفترچه را بست. با لحنی لرزان گفت:

«هیچی. همین‌طوری. چیز خاصی نیست.» لبخند زدم و گفتم: «گاهی همین چیزهای همین‌طوری، قشنگ‌ترین چیزها می‌شن.» رفت. اما من ماندم با سؤال‌های بی‌پاسخ: او چه می‌نویسد؟ چرا تنهاست؟ در خانه‌اش چه می‌گذرد؟ آیا این سکوت، فریادی خاموش نیست؟

با همکاری مشاور مدرسه، صندوقی کوچک تهیه کردیم. روی آن نوشتیم: اگر کسی نیست که حرف‌هایت را بشنود، این صندوق هست تا آن‌ها را بخواند. بدون نام هم می‌شود نوشت. ما داوری نمی‌کنیم، فقط می‌خوانیم.

ابتدا چند نامه‌ی کودکانه در صندوق انداخته شدند. یکی از بچه‌ها از بی‌عدالتی در رنگ‌های تفریح نوشته بود، دیگری از دعوای خواهرش. اما روز سوم یادداشت متفاوتی دیدیم. با خطی لرزان و پر از غلط املایی.

گاهی دلم می‌خواهد نامرئی باشم. نه کسی چیزی بپرسد، نه کسی نگاه کند. من ساکت‌م، چون اگر حرف بزنم، شاید گریه‌ام بگیرد. بابا نیست. مامان خسته است. من باید خوب باشم. نباید اذیت کنم. ولی وقتی می‌نویسم، سبک می‌شوم. کاش یکی بخواند، فقط بخواند، قضاوت نکند.

امضا: ب. ر

مشاور مدرسه گفت: «این نوشته بوی غم مزمن می‌دهد. یعنی در خانه چیزی کم است؛ پدر؟ امنیت؟ گفت‌وگو؟» من اما نه به غم، بلکه به استعداد نوشتار توجه کردم. تصمیم گرفتم مادر بهینا را دعوت کنم؛ زنی ساده‌پوش، مؤدب، با نگاهی نگران. نمی‌خواستیم جلسه را با «بررسی



این تجربه به من آموخت که آموزش عاطفی با «دلسوزی منفعلانه» آغاز نمی‌شود، بلکه با طراحی فرصت‌هایی برای بیان درونیات کودک، از دل داستان‌ها، رشد می‌یابد. ما در مدرسه، به جای آنکه از کودک بخواهیم حرف بزند، به او حق دادیم تا بنویسد. حق دادیم سکوت کند و با واژه‌ها نجوا کند.

این روایت نمونه‌ای از کاربرد عملی دو رویکرد تربیتی است:

۱. روایت‌درمانی^۱: تکیه بر بازنویسی روایت زندگی توسط خود کودک، بدون مداخلهٔ تهاجمی بزرگ‌سالان.
۲. یادگیری اجتماعی عاطفی^۲: پرورش مهارت‌های خودآگاهی، مدیریت احساسات، و همدلی از مسیر بیان خلاق.

داستان بهینا، یک روایت تربیتی از «امید» است. مدرسه‌ای که تنها به دنبال پیشرفت تحصیلی باشد، ممکن است دل‌هایی بارانی را نادیده بگیرد. اما مدرسه‌ای که «روایت» را بپذیرد، حتی از دل مانتویی کهنه، دختری نویسنده می‌سازد.

پیشنهاد کاربردی به مدیران و معلمان

- صندوق‌های نوشتار دل‌ها را در مدارس احیا کنید.
- باشگاه‌های روایتگری کودکان راه‌اندازی کنید.
- دیوار روایت‌ها بسازید.
- از معلمان بخواهید یک جلسه را در ماه به خوانش خلاق آثار بچه‌ها اختصاص دهند.
- والدین را به نقش‌آفرینی در روایت کودک دعوت کنید، نه قضاوت کودک.

پی‌نوشت‌ها

1. Narrative Therapy
2. SEL

مشکل» شروع کنم. گفتیم: «دخترتان زیبا می‌نویسد. پر از احساس. کاش بیشتر بنویسد!»

اشک در چشمانش حلقه زد. گفت: «نمی‌دانستم می‌نویسد. راستش پدرش چند ماهی است در بستر بیماری به سر می‌برد. دخترم خیلی ساکت شده است. نمی‌دانم چطور با او حرف بزنم!»

پیشنهاد دادم اجازه بدهد ما در مدرسه بستر نوشتن را برایش فراهم کنیم. با تمام وجود پذیرفت.

از آن روز به بعد، طرحی ساده آغاز شد:
• یک بخش کوچک از دیوار کلاس چهارم شد: «دیوار روایت‌ها».

- بهینا شد «سردبیر باشگاه قصه‌نویسان».
 - هر دانش‌آموز هفته‌ای یک روایت کوتاه می‌نوشت.
 - بهترین‌ها روی دیوار نصب می‌شدند.
 - معلمان با جدیت اما بی‌قضاوت آن‌ها را می‌خواندند.
- بهینا نه تنها نوشت، بلکه دیگران را نیز به نوشتن تشویق کرد. دخترانی که هرگز در کلاس حرف نمی‌زدند، حالا داستان می‌نوشتند. صدای «بچه‌های بی‌صدا» شنیده می‌شد.

بعد از گذشت چند ماه، مادر بهینا گفت: «دخترم دفترچه‌اش را شب‌ها زیر بالشش می‌گذارد. خودش می‌گوید مدرسه دوست‌داشتنی‌تر شده.»

توان افزا یا توان فرسا

نگاهی به نقش کلیدی فرهنگ سازمانی در تعالی مدرسه

فاطمه مختاری آرام، آموزگار، آموزش و پرورش منطقه ۲۰، تهران



کلیدواژه‌ها: فرهنگ سازمانی، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، توانمندسازی معلمان

گذر زمان شکل گرفته و تثبیت می‌شوند. در حوزه آموزشی، این فرهنگ در تقویت انگیزش، تعهد و عملکرد معلمان نقش مؤثری دارد؛ پژوهش‌هایی همچون تحقیقات **حافظ کمال**، **کریمی** و **حسینی**، و **اسکالویک** نیز تأیید کرده‌اند که وجود فضای مشارکتی، روابط افقی و نظام حمایتی در مدرسه، زمینه‌ساز بروز مسئولیت‌پذیری گسترده‌تر و عمیق‌تر در معلمان می‌شود. نتایج نشان داده‌اند، در مدرسه‌های دارای فرهنگ سازمانی سالم، اعتمادسازی، گفت‌وگوهای حرفه‌ای و همدلی میان همکاران در سطح بالاتری جریان دارد و همین موضوع مشارکت فعال معلمان را در تصمیم‌سازی‌های مدرسه تسهیل می‌کند. از سوی دیگر، در محیط‌هایی آموزشی که با چالش‌هایی مانند تمرکزگرایی، ضعف ارتباط، یا غلبه فرهنگ کنترل مواجه‌اند، سطح مسئولیت‌پذیری کاهش و احتمال بروز بی‌تفاوتی، فرسودگی شغلی و افت کیفی آموزش افزایش می‌یابد. در تحلیل مضمون مقاله‌ها، پنج مضمون کلیدی در حوزه فرهنگ سازمانی شامل رهبری مشارکتی، اعتماد سازمانی، همکاری حرفه‌ای، حمایت روانی و ارزش‌های مشترک شناسایی شدند که با پنج مؤلفه از مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای یعنی تعهد شغلی، پاسخ‌گویی، نوآوری، خودتنظیمی و مشارکت سازمانی در ارتباط مستقیم قرار دارند. بدین ترتیب، نتیجه‌گیری کلی پژوهش تأکید دارد که بهبود فرهنگ سازمانی مدرسه، شرط لازم برای ارتقای سطح مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان است؛ امری که نه تنها بر عملکرد آموزشی آنان تأثیر می‌گذارد، بلکه کیفیت کلی محیط یادگیری دانش‌آموزان را نیز ارتقا می‌بخشد.

با بررسی عمیق‌تر داده‌های پژوهش مشخص شد که مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان نه تنها از ساختارهای رسمی مدرسه متأثر است، بلکه بیش از آن به بسترهای فرهنگی غیررسمی همچون فضای روانی، نظام ارزشی و تعاملات غیرمکتوب در مدرسه وابسته است. برای مثال، معلمی که در محیطی شفاف، متکی بر اعتماد

در نظام آموزشی، فرهنگ سازمانی به مثابه روح جاری در ساختار مدرسه عمل می‌کند که بر نگرش، رفتار و کارکرد حرفه‌ای معلمان تأثیر عمیقی دارد. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به روش فراترکیب، در پی تحلیل پیوند فرهنگ سازمانی مدرسه با مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان ابتدایی است. در این پژوهش، ۲۸ مقاله علمی منتشرشده طی سال‌های ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۴ و ۲۰۲۲ تا ۲۰۲۵ از پایگاه‌هایی همچون سیویلیکا، نورمگز، اس‌آی‌دی^۱ و گوگل اسکولار^۲ بررسی شده‌اند. یافته‌ها حاکی از آن‌اند که دو مقوله «فرهنگ سازمانی مدرسه» و «مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای معلمان» در تعامل دوسویه و معنادار با یکدیگر قرار دارند. در بُعد فرهنگی، عواملی چون رهبری مشارکتی، اعتماد متقابل، حمایت روانی، مشارکت حرفه‌ای و ارزش‌های مشترک، زیرساخت‌هایی فراهم می‌کنند که مسئولیت‌پذیری معلمان را در ابعادی مانند تعهد شغلی، پاسخ‌گویی، نوآوری و خودتنظیمی ارتقا می‌دهند. به‌طور خاص، رهبری مشارکتی و توانمندسازی معلمان در فرایندهای تصمیم‌گیری، حس تعلق و مالکیت شغلی آن‌ها را تقویت می‌کند و اعتمادسازی سازمانی به شکل‌گیری فضای باز و حمایتی منجر می‌شود. همچنین، هنگامی که ساختار مدرسه بر پایه فرهنگ یادگیری، همدلی و هدف‌گذاری مشترک بنا شده باشد، معلمان بیش از پیش در مسیر رشد حرفه‌ای خود گام بر می‌دارند. از سوی دیگر، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای تنها به انجام وظایف آموزشی محدود نیست، بلکه شامل مشارکت فعال در امور مدرسه، رعایت اصول اخلاقی، پیگیری موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و حتی نوآوری در شیوه‌های تدریس نیز می‌شود. بدین ترتیب، فرهنگ سازمانی مثبت، نه تنها رفتار حرفه‌ای معلمان را شکل می‌دهد، بلکه آن را درونی، خودانگیخته و پایدار می‌کند.

بررسی نظریه‌ها و پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نظریه‌های کلاسیکی همچون **ادگار شاین** و **هافستد**، فرهنگ سازمانی را متأثر از ارزش‌ها و باورهای مشترک اعضای سازمان می‌دانند که در



که ساختارهای ارزیابی فعلی غالباً موجب افزایش فشار و کاهش انگیزش در معلمان می‌شوند. در مقابل، ارزیابی‌هایی مبتنی بر بازخورد سازنده و تعامل دوسویه، بستر تقویت مسئولیت‌پذیری را فراهم می‌کنند. همچنین توصیه شده است، چشم‌انداز و ارزش‌های مدرسه به‌صورت جمعی و با مشارکت معلمان تدوین شوند تا حس تعهد و هم‌سویی درونی نسبت به آن‌ها ایجاد شود. پیشنهاد دیگر پژوهش، تقویت یادگیری مستمر در معلمان از طریق شبکه‌های حرفه‌ای، جلسه‌های تبادل تجربه و بازدیدهای علمی از مدرسه‌های موفق است. به‌علاوه، نظام بازخورد حرفه‌ای باید در مدرسه‌ها نهادینه شود تا معلمان بتوانند نه تنها از مدیر، بلکه از یکدیگر بازخورد بگیرند و بر اساس آن عملکرد خود را اصلاح کنند و بهبود دهند. در مجموع، پژوهش حاضر با ارائه تحلیل دقیق و کاربردی، ثابت می‌کند بدون توجه به عناصر فرهنگی در مدرسه، هیچ تلاش اصلاحی در نظام آموزشی به نتیجه نخواهد رسید. فرهنگ سازمانی سالم نه تنها شاخص کیفیت مدیریت مدرسه است، بلکه شاخصی بنیادین برای ارزیابی حرفه‌ای‌گری، تعهد و کارآمدی معلمان محسوب می‌شود. بر این اساس، مسئولیت‌پذیری معلمان ابتدایی، که بنیان‌گذاران نگرش‌های تربیتی کودکانند، باید از درون فرهنگ مدرسه نشئت گیرد و پیوسته با اقدامات سیاستی و مدیریتی مؤثر حمایت شود.

پی‌نوشت‌ها

1. SID
2. Google Scholar

منابع

۱. اصغری، ح (۱۴۰۲). بررسی تأثیر فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری بر خلاقیت معلمان مدارس شهرستان شهریار. حوزه مشق.
۲. افسری، ز، دلفی، ز، و علی‌خانی، ا (۱۴۰۳). تأثیر فرهنگ سازمانی مشارکتی در مدارس بر رضایت شغلی معلمان و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. در اولین همایش بین‌المللی تحولات نوین در علوم تربیتی، روان‌شناسی و آموزش و پرورش. ارومیه.
۳. اناری‌نژاد، ع، رنجبر، ن، و خلیلی، ع. م (۱۳۹۹). نقش فرهنگ سازمانی مدرسه در توانایی توفیق معلمان دوره ابتدایی در تدریس (مطالعه موردی: شهرستان آباد). در دومین کنفرانس ملی یافته‌های نوین یاددهی‌یادگیری در دوره ابتدایی. بندرعباس.
۴. جمشیدی‌پور، م، و قربانی، ز (۱۴۰۲). مطالعه رابطه بین فرهنگ سازمانی و اخلاق حرفه‌ای مدیران با میانجیگری مسئولیت‌پذیری معلمان در مدارس دوره ابتدایی، در هجدهمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی. تهران.
۵. حافظ‌کمال، م (۱۴۰۱). رابطه بین فرهنگ سازمانی حاکم بر مدرسه و اخلاق حرفه‌ای مدیران با مسئولیت‌پذیری معلمان در مدارس ابتدایی پسرانه شهرستان خنجین. نشریه علمی رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری، ۶ (۲۱)، ۶۰۹-۶۳۰.
6. Boz, E. S., & Tabak, H. (2025). Exploring the relationship between learning climate in schools and agile leadership using multi-group path analysis: Does "willingness to work" have a mediating role? *Current Psychology*.
7. Cai, Y., & Wang, L. (2025). Enhancing teachers' commitment: Autonomy and learning in professional development. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104269.
8. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2025). Collective teacher culture and school goal structure: Associations with teacher engagement and self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 28(2), 123-140.

متقابل و مشوق خلاقیت فعالیت می‌کند، تمایل بیشتری به ایفای نقش‌های فراتر از حداقل وظایف شغلی خود دارد. به عبارت دیگر، فضای فرهنگی مدرسه عاملی توان‌افزا یا بازدارنده در مسیر تحقق مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای تلقی می‌شود. در این میان، یافته‌ها نشان می‌دهند که یکی از پایه‌های کلیدی مسئولیت‌پذیری، «خودتنظیمی حرفه‌ای» معلمان است؛ به‌طوری‌که آنان بتوانند بدون الزام بیرونی، اهداف کاری خود را تعیین کنند، عملکردشان را ارزیابی کنند و در مسیر ارتقا گام بردارند. این سطح از بلوغ حرفه‌ای مستلزم وجود فرهنگی یادگیرنده و حمایتی است که اشتباه را نه به‌عنوان تهدید، بلکه به‌مثابه فرصت یادگیری تلقی می‌کند. همچنین، مشارکت در مدیریت مدرسه به‌عنوان نماد دیگری از مسئولیت‌پذیری، در مدرسه‌هایی امکان‌پذیر است که مدیرانشان دیدگاه تحول‌گرا دارند و فرهنگ مدرسه را بر مبنای گفت‌وگو (دیالوگ)، هم‌اندیشی و مسئولیت جمعی بنا نهاده‌اند. در چنین فضایی، معلمان خود را تصمیم‌گیرنده و کنشگر می‌دانند، نه مجری صرف! و همین شرایط بر احساس مالکیت، تعلق شغلی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای می‌افزاید.

در بخش پایانی مقاله تأکید شده است که ایجاد فرهنگ سازمانی سالم و حمایتی نیازمند اقداماتی چندسطحی است که از سطح‌های کلان سیاست‌گذاری تا اجرای روزمره در مدرسه را در برگیرد.

چندپیشنهاد

نخستین اقدام پیشنهادی، توانمندسازی مدیران مدرسه در حوزه رهبری مشارکتی است. مدیران با شرکت در دوره‌های آموزشی تخصصی باید مهارت‌هایی همچون شنیدن فعال، تصمیم‌گیری تعاملی و ایجاد انگیزش در معلمان را بیاموزند تا بتوانند فضای مدرسه را به‌سوی هم‌افزایی و تعهد سوق دهند. دومین پیشنهاد، بازبینی در نظام ارزیابی عملکرد مدرسه و معلمان است؛ چرا



کجا ایستاده ایم؟

گزارشی از نخستین نشست میز «مدیریت و رهبری اثربخش» در اندیشکده دانا

کلیدواژه‌ها: رهبری اثربخش، مدیریت آمرانه، مدیریت حکمت‌بنیان، مدیریت مشارکتی

در روزگار پرشتاب تحولات آموزشی، جایی که مدرسه نه صرفاً محل آموزش درس‌ها، که سنگ بنای پرورش نسل آینده است، پرسش بنیادین این است: «مدیریت و رهبری اثربخش در مدرسه‌های امروز ایران چه جایگاهی دارد؟» نخستین نشست میز «مدیریت و رهبری اثربخش» در اندیشکده دانا با حضور اندیشمندان، مدیران و پژوهشگران تعلیم و تربیت، تلاشی بود برای یافتن پاسخی به این پرسش کلیدی. این نشست با عنوان «مدیریت و رهبری اثربخش مدرسه: کجا ایستاده ایم؟» در ۲۳ اردیبهشت ۱۴۰۴ برگزار شد و چهار سخنران برجسته، هر یک از زاویه‌ای متفاوت، چالش‌ها، فرصت‌ها و مسیرهای پیش رو را ترسیم کردند.

مقدمه

نظام آموزشی ایران به دلیل گستردگی و پیچیدگی تاریخی خود، سال‌ها به «مدیریت آمرانه» متکی بوده است؛ مدیریتی که بیش از آنکه مسائل را حل کند، صرفاً به جمع کردن آن‌ها بسنده کرده است. او تأکید کرد که چنین رویکردی دیگر پاسخ‌گوی نیازهای امروز جامعه نیست. در شرایطی که انتظارات و مطالبه‌های دانش‌آموزان، والدین و معلمان افزایش یافته، مدیریت بخشنامه‌ای کارآمدی خود را از دست داده و به کاهنده خلاقیت و انگیزه بدل شده است. دکتر نظری راه برون‌رفت از این وضعیت را در «چرخش سبک مدیریت» دانست:

- از کنترل‌گری به حمایت‌گری؛
- از دخالت مستقیم به تفویض اختیار همراه با پشتیبانی؛
- از دستوردهی به ترغیب و تشویق؛
- از رابطه آمرانه به رابطه تعاملی و دوسویه.

به باور او، زمان آن رسیده است که مدیران مدرسه‌ها از نقش «مجری» فاصله بگیرند و به رهبرانی مشارکت‌جو و خلاق تبدیل شوند. چنین تغییری، تنها با اعتماد به مدیران، کاهش مداخله‌های

مدرسه قلب تپنده نظام آموزشی و رکن اصلی تربیت اجتماعی است. با این حال، جایگاه مدیریت مدرسه در ایران همواره در حاشیه سیاست‌های کلان باقی مانده و اغلب مدیران، بیش از آنکه رهبران آموزشی باشند، در نقش مجریان بخشنامه‌ها ظاهر شده‌اند. اندیشکده دانا در نخستین گام‌های فعالیت خود، «میز مدیریت و رهبری اثربخش» را راه‌اندازی کرده تا با گفت‌وگو و هم‌اندیشی، به بازاندیشی در این حوزه بپردازد. نشست نخست این میز به‌منزله نقطه آغازین، فرصتی فراهم آورد تا جمعی از صاحب‌نظران به این پرسش پاسخ دهند که امروز در کجای مسیر مدیریت و رهبری آموزشی ایستاده‌ایم و برای عبور از چالش‌ها چه باید کرد.

از مدیریت آمرانه تا رهبری حمایتگر

دکتر مرتضی نظری، نویسنده و مدرس مهارت‌های نرم نخستین سخنران نشست با نقد جدی بر سبک مدیریت متمرکز و دستوری در آموزش و پرورش آغاز کرد. دکتر نظری توضیح داد که

ستادی و تقویت عاملیت انسانی در مدرسه‌ها محقق خواهد شد.

مدیریت آموزشی در ایران؛ بازگشت به حکمت

دکتر سید محمد نوروزیان امیری، کارشناس تعلیم و تربیت

دکتر نوروزیان، دومین سخنران نشست، بحث خود را با پرسشی بنیادین آغاز کرد: «چگونه می‌توان مدیریت آموزشی را اثربخش و در عین حال حکمت‌بنیان ساخت؟» او معتقد است، یکی از مهم‌ترین آسیب‌های نظام آموزشی ایران، گسست میان «مدیریت» و «تربیت» است.

به گفته وی، مدیریت آموزشی امروز بیش از اندازه به شاخص‌های کمی و نتایج قابل‌سنجش متکی است، در حالی که تربیت بر ارزش‌های انسانی، اخلاقی و فرایندهای عمیق‌تر تأکید دارد. این دوگانگی، مدیران مدرسه‌ها را در تصمیم‌گیری دچار تعارض می‌کند و گاه ارزش‌های تربیتی قربانی منطق اداری و سلسله‌مراتبی می‌شوند. سخنران با اشاره به الگوی حوزه علمیه قم، آن را نمونه‌ای موفق از «مدیریت حکمت‌بنیان» دانست؛ الگویی که در آن، اختیار، انگیزه فردی و پیوند عمیق با ارزش‌های معنوی جایگاهی محوری دارد. او تأکید کرد، بازگشت به حکمت، تنها یک انتخاب فرهنگی نیست، بلکه ضرورتی معرفتی برای اصلاح نظام آموزشی است. دکتر نوروزیان در پایان گفت: «مدیریت حکمت‌بنیان، روحی است که باید در رگ‌های آموزش و پرورش جاری شود؛ زیرا تنها در پرتو حکمت است که می‌توان به تربیتی عمیق، انسانی و پایدار دست یافت.»

مدیریت مدرسه؛ چالش‌ها و راهکارها

احمد عابدینی، معاون سابق دبیرخانه شورای آموزش و پرورش

سومین سخنران نشست، با طرح پرسش کلیدی «قرار بود کجا ایستاده باشیم؟» به نقد جایگاه مدیریت مدرسه در اسناد و قوانین رسمی پرداخت. عابدینی توضیح داد، اگر چه در اسناد بالادستی به اهمیت مدیریت مدرسه اشاره شده است، در عمل تمرکز بر «مدیر» به‌عنوان یک فرد بوده، نه بر «مدیریت» به‌عنوان یک نظام. به باور او، این خطای راهبردی باعث شده است مدیران مدرسه‌ها بیشتر به مأمورانی اجرایی بدل شوند تا رهبران آموزشی. عابدینی بر لزوم توجه به «عاملیت مدیر» تأکید کرد؛ عاملیتی که در بسیاری از قوانین و آیین‌نامه‌ها نادیده گرفته شده و در عمل اختیار و خلاقیت را از مدیران گرفته است.

او استلزامات مدیریت اثربخش را چنین برشمرد:

- قوانین و مقررات کاربردی و مبتنی بر نیاز؛
- ساختار سازمانی منعطف و تحول‌پذیر؛
- نظام سنجش صلاحیت و پایش مستمر مدیران؛
- تأمین منابع مالی پایدار؛
- حضور مدیران واجد صلاحیت حرفه‌ای.

در بخش پایانی، عابدینی به «چرخش‌های تحولی در مدیریت مدرسه» اشاره کرد؛ از جمله حرکت از مدیریت اداری به راهبری تربیتی، از سلسله‌مراتب صلب به الگوی مشارکتی، و از انتصاب‌های سلیقه‌ای به نظام شایسته‌سالار. او تأکید کرد، بدون این تغییرات، کشتی تحول آموزشی هرگز به ساحل نخواهد رسید.

فراروایت‌گرایی و ضرورت فهم تکنیکی

دکتر علی خلخالی، دانشیار مدیریت آموزشی

آخرین سخنران نشست، دکتر خلخالی، درباره نقش روایت‌ها در

تحلیل وضعیت مدرسه‌ها بحثی نوآورانه ارائه کرد. او توضیح داد، در سال‌های اخیر، تحلیل وضعیت آموزش و پرورش بیش از حد تحت تأثیر «فراروایت‌ها» قرار گرفته است؛ روایت‌های کلیشه‌ای و یکنواختی که واقعیت متکثر مدرسه‌ها را نادیده می‌گیرند.

به باور او، این فراروایت‌ها، چه در رسانه‌ها و چه در گفتمان روشنفکری، با ساده‌سازی افراطی، سیاست‌گذاری‌های آموزشی را به سمت یکنواخت‌سازی سوق داده‌اند. نتیجه چنین نگاهی، کاهش اعتماد عمومی به مدرسه، تضعیف انگیزه معلمان و بی‌اعتمادی مدیران بوده است.

دکتر خلخالی در برابر این وضعیت، رویکرد «فهم تکنیکی» را پیشنهاد کرد. تکنیکی به معنای درک یگانگی و شرایط خاص هر مدرسه است؛ اینکه هر مدرسه یک زیست‌بوم فرهنگی و اجتماعی منحصر به فرد دارد و نمی‌توان نسخه‌ای واحد برای همه آن‌ها پیچید. او هشدار داد، اگر از فراروایت‌های سیاه‌نما فاصله نگیریم و به تفاوت‌های واقعی مدرسه‌ها توجه نکنیم، سیاست‌های آموزشی همچنان در بن‌بست باقی خواهند ماند. به باور وی، آینده مدیریت مدرسه در گرو پذیرش تنوع، انعطاف‌پذیری و نگاه واقع‌بینانه است.

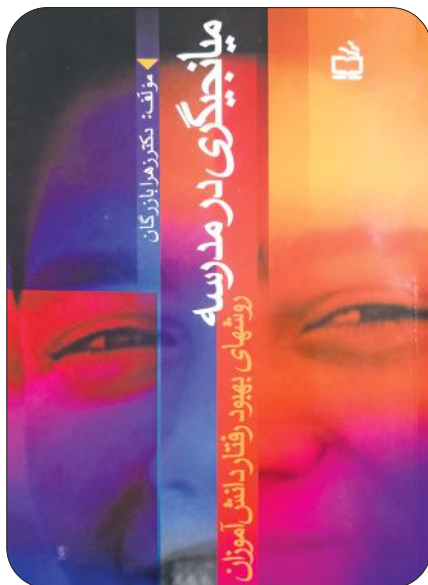
تحلیل و نکته‌های کلیدی نشست

آنچه از مجموع چهار سخنرانی برمی‌آید، تصویری روشن از وضعیت کنونی مدیریت مدرسه در ایران است:

- مدیریت متمرکز و دستوری، خلاقیت و انگیزه را تضعیف می‌کند و دیگر کارآمد نیست.
- فاصله گرفتن از حکمت، نظام آموزشی را به سمت عقلانیت ابزاری و کمی سوق داده است.
- بی‌توجهی به عاملیت مدیران، آن‌ها را از رهبران تربیتی به مجریان بخشنامه‌ها تبدیل کرده است.
- سیطره فراروایت‌ها، واقعیت‌های متنوع مدرسه‌ها را پنهان کرده و مانع تصمیم‌سازی‌های دقیق شده است.
- در برابر این چالش‌ها، راهکارهای نشست چنین جمع‌بندی می‌شوند:
 - گذار به رهبری مشارکتی و حمایتگر؛
 - بازگشت به مدیریت حکمت‌بنیان؛
 - تقویت عاملیت و اختیار مدیران مدرسه‌ها؛
 - توجه به تکنیکی و تنوع مدرسه‌ها در سیاست‌گذاری.

جمع‌بندی

در خاتمه دکتر حیدر تورانی، مدیر نشست، طی جمع‌بندی کوتاه ابراز داشت نشست نخست میز مدیریت و رهبری اثربخش نشان داد که نظام آموزشی ایران در مرز یک تحول جدی ایستاده است. مدیران مدرسه‌ها باید نه صرفاً به‌عنوان مجریان اداری، بلکه به‌عنوان رهبران تربیتی شناخته شوند؛ رهبرانی که با خلاقیت، حکمت و جسارت بتوانند کشتی آموزش را از گرداب چالش‌ها به ساحل آرامش برسانند. مدرسه را باید دوباره به‌عنوان نهادی زنده، پویا و انسان‌محور بازتعریف کرد؛ نهادی که در آن کودک و نوجوان فرصت شکوفایی داشته باشند، معلم الهام‌بخش باشد و مدیر، راهبر تحول. این نشست سرآغاز مسیری است که در دو نشست آینده اندیشکده دانا ادامه خواهد یافت؛ جایی که قرار است وضعیت مطلوب و راه‌های رسیدن به آن مورد بحث قرار گیرند. برای مدیران مدرسه‌ها، پیام روشن این نشست چنین است: زمان عبور از مدیریت بخشی و دستوری، و حرکت به سوی رهبری مشارکتی، حکمت‌محور و انسان‌مدار فرا رسیده است.



میانجیگری در مدرسه

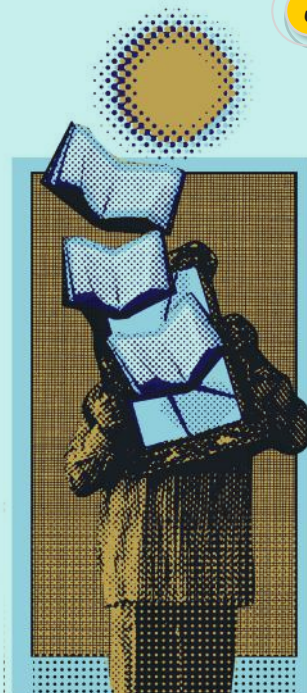
روش‌های بهبود رفتار دانش‌آموزان

نویسنده: دکتر زهرا بازرگان
ناشر: انتشارات مدرسه
سال نشر: ۱۳۹۷

کتاب حاضر به یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام آموزشی امروز پاسخی عمیق می‌دهد: معضل تعارض‌ها و اختلال‌های رفتاری دانش‌آموزان. وجود رفتارهایی چون پر خاشگری، قدرت‌طلبی، کمبود مهارت همدلی و اعمالی نظیر تحقیر، طرد یا اخاذی، مانعی جدی در مسیر تحقق اهداف آموزشی و تربیتی مدرسه است و محیط یادگیری را ناامن می‌کند.

فلسفه محوری کتاب بر این اصل استوار است که تعارض بخش اجتناب‌ناپذیر زندگی روزمره مدرسه است. اما اگر دانش‌آموزان به مهارت‌های لازم برای مدیریت این تعارض‌ها مجهز شوند، همان‌طور که در طرح‌های موفق دو دهه اخیر در برخی کشورها مشاهده شده است، این موقعیت‌ها به فرصت‌های یادگیری و رشد شخصی تبدیل خواهند شد. خدمات میانجیگری و برنامه‌ریزی هدفمند برای کاهش رفتارهای نامطلوب، زمینه‌ساز گسترش ارزش‌های اخلاقی و فراهم‌آمدن محیطی امن و مطلوب برای آموزش است.

نویسنده در این اثر، ضمن مرور تجربه‌های موفق بین‌المللی، مانند پژوهش‌های موردی در ایرلند شمالی و بلژیک، روش‌هایی را تحلیل می‌کند که با احترام به شخصیت دانش‌آموزان و توجه به عوامل مؤثر در رفتار و نیازهای متفاوت آنان، به تعدیل رفتار می‌پردازند. این کتاب در ساختاری دقیق، ابتدا به بررسی «میانجیگری و حل تعارض در جامعه» (خانواده، سازمان‌ها، میانجیگری جزایی) پرداخته و سپس راه‌ها و روش‌های آن را در محیط مدرسه تشریح می‌کند. در ادامه، دیدگاه‌ها و روش‌های مکمل دیگر، شامل «خط‌مشی و سیاست کلی رفتاری در مقابله با خشونت و آزارگری»، «طرح شفیلد» و «خدمات حمایتی و سرپرستی دانش‌آموزان» را مورد بحث قرار می‌دهد. این اثر مفید و کاربردی، راهنمایی ضروری برای مدیران، معلمان و مشاوران مدرسه‌ای است تا با به‌کارگیری راهبردهای مبتنی بر میانجیگری، کاستی‌ها را برطرف و رفتار مطلوب را در مدرسه تقویت کنند.



مدیر و آینه شکسته

صادق صادق‌پور

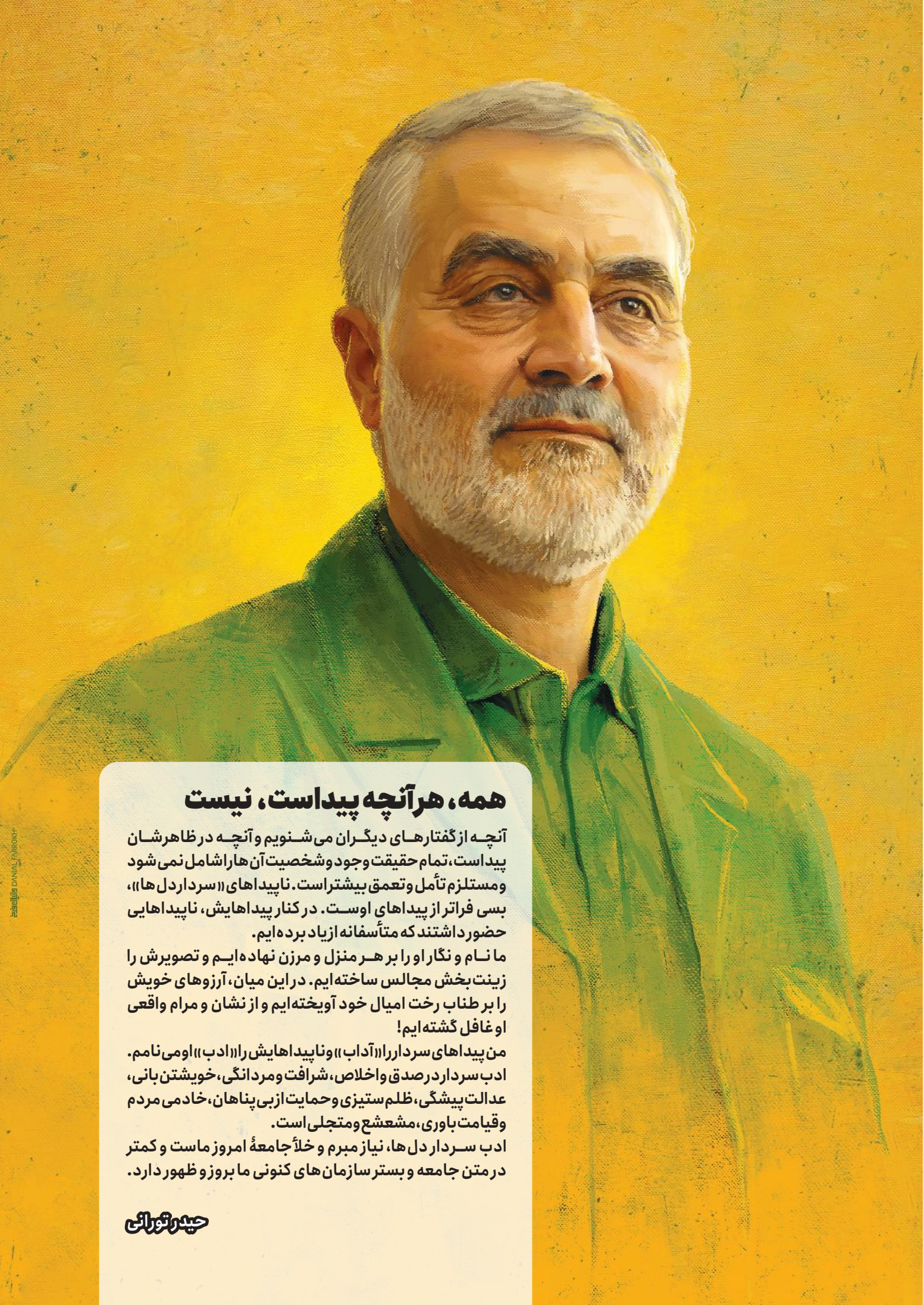
در شهری بزرگ، مدرسه‌ای قدیمی وجود داشت که مدت‌ها بدون مدیر بود. پس از مدتی، مرد دانا‌یی به نام «استاد یزدان» به عنوان مدیر انتخاب شد. او در بدو ورود متوجه شد معلمان و دانش‌آموزان اعتمادبه‌نفس کمی دارند و فضای مدرسه آکنده از دلگیری است. دیوارها فرسوده، کتاب‌ها کهنه و حیاط مدرسه پر از خاک بود.

روزی استاد یزدان تکه‌ای از یک آینه شکسته را در انبار مدرسه پیدا کرد. او به جای آنکه آن را دور بیندازد، تصمیم گرفت از آن بهره‌برد. تکه آینه را بر دیوار دفتر خود نصب کرد و روی آن نوشت: «هر که خود را در این آینه ببیند، می‌تواند دنیای خود را تغییر دهد.»

شاگردان کنجکاو شدند. آن‌ها هر روز به دفتر مدیر می‌آمدند تا خود را در آینه ببینند. استاد یزدان به آنان یاد داد که هر تغییری از درون خود انسان آغاز می‌شود. او معلمان را هم تشویق کرد که برای بهبود کلاس‌هایشان منتظر امکانات نباشند، بلکه با همین چیزهای ساده، بهترین تدریس را انجام دهند.

دانش‌آموزان هم یاد گرفتند که همیشه لازم نیست همه چیز عالی باشد، بلکه آنان با تلاش خود می‌توانند محیط را بهتر کنند. پس از یک سال، مدرسه رنگ‌آمیزی شد، کتابخانه جانی تازه گرفت و روحیه همه تغییر کرد. آن هم بدون آنکه بودجه‌ای چشمگیر صرف شده باشد. روز خداحافظی، استاد یزدان گفت: «این تکه آینه شکسته، شما را به خودتان نشان داد. حالا شما کامل شده‌اید.»

پیام حکایت: مدیران مدرسه باید باور داشته باشند که قدرت تغییر از خود و از درون هر فرد آغاز می‌شود. امکانات مهم‌اند، اما انگیزه، امید و خودباوری، معجزه می‌آفرینند.



همه، هر آنچه پیدا است، نیست

آنچه از گفتارهای دیگران می‌شنویم و آنچه در ظاهرشان پیدا است، تمام حقیقت وجود و شخصیت آن‌ها را شامل نمی‌شود و مستلزم تأمل و تعمق بیشتر است. ناپیداهای «سردار دل‌ها»، بسی فراتر از پیداهای اوست. در کنار پیداهایش، ناپیداهایی حضور داشتند که متأسفانه از یاد برده‌ایم.

ما نام و نگار او را بر هر منزل و مرزن نهاده‌ایم و تصویرش را زینت بخش مجالس ساخته‌ایم. در این میان، آرزوهای خویش را بر طناب رخت امیال خود آویخته‌ایم و از نشان و مرام واقعی او غافل گشته‌ایم!

من پیداهای سردار را «آداب» و ناپیداهایش را «ادب» اومی‌نامم. ادب سردار در صدق و اخلاص، شرافت و مردانگی، خویش‌نمائی، عدالت‌پیشگی، ظلم‌ستیزی و حمایت از بی‌پناهان، خادمی مردم و قیامت‌باوری، مشعشع و متجلی است.

ادب سردار دل‌ها، نیاز مبرم و خلأ جامعهٔ امروز ماست و کمتر در متن جامعه و بستر سازمان‌های کنونی ما بروز و ظهور دارد.

حیدر تهرانی

پدرم نام تو از خود کی آموخت مرا

الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي جَعَلَنَا مِنَ الْمُتَمَسِّكِينَ بِوَلَايَةِ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ

