

رشد



مدرسه



ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدرسه و کارشناسان آموزش و پرورش | دوره بیست و چهارم
شماره بی در بی ۱۶۴ بهمن ۱۴۰۴ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir

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



مدیریت آموزشی در شرایط اضطرار ملی

وزیر جوان

ذهن را درگیر کن

مریگیری

پرونده ویژه

در مدرسه

حرف اول

قدرت امید

قدرت فقط در اجبارها و فشارهای آشکار عمل نمی‌کند؛ بخش مهم‌تر آن در پنهان‌کردن معناهاست. قدرت با نامرئی‌کردن یا بی‌ارزش جلوه‌دادن چیزهایی که برای مردم معنا دارند، اثر می‌گذارد و واژه‌ها و متن‌ها را از معنایی که در زندگی واقعی مردم داشته‌اند تهی می‌کند. در این فرایند، معناهای زیسته جای خود را به معناهای رسمی، تخصصی و انتزاعی می‌دهند. «امید» یکی از همین واژه‌هاست که کمتر به عنوان تجربه‌ای زنده و انسانی فهم می‌شود و بیشتر به مفهومی اداری یا نظری تقلیل یافته است.

صادق صادق‌پور



رشد



ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش دوره بیست و چهارم | شماره بی در بی | ۱۴۴ | بهمن ۱۴۰۴ | صفحه ۲۸



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

مدیر مسئول:

سیدسعید بدیعی

سردبیر:

دکتر حیدر تورانی

هیئت تحریریه:

دکتر مرتضی مجدفر، دکتر علی خلخالی

صادق صادق پور، ابراهیم اصلانی

دکتر سیدمحمد نوروزیان امیری

سیده فاطمه شبیری، علی خانزاد

مدیر داخلی:

شهرلا فهیمی

دبیر عکس:

اعظم لاریجانی

ویراستار:

کبری محمودی

مدیر هنری:

کوروش پارسنازاد

طراح گرافیک:

سیدجعفر ذهنی

تصویرساز:

سید میثم موسوی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۷۰

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۴

تلفن: ۰۲۳۲ ۸۸۴۹۰ ۱۴۷۸

وبگاه: www.roshdmag.ir

رایانامه: modiriat@roshdmag.ir

پیامک: ۰۳۰۰۸۹۹۵

نشانی امور مشترکین:

تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۶۳۳۲۰۸

- مدیر، راهبر تحول / ۲
مدیریت آموزشی در شرایط اضطراب ملی / دکتر سید حسن وکیلی و دکتر میثم طهرانی / ۳
مدیر مدرسه، محور توسعه عدالت آموزشی / علی اصغر محمدی / ۶
تنفس در هوای آینده / دکتر ابراهیم نجفی فر / ۱۱
وزیر جوان / هادی عزیززاده / ۱۲
تقسیم قدرت در مدرسه / مجید نیسی / ۱۴
ذهن را درگیر کن / دکتر عبدالوهاب قاضی / ۱۶
آب! آب! آب! ... / محمد تابش / ۱۸
وقتی مدرسه نفس می‌کشد / جعفر پلهم صالحی / ۲۲

پرونده ویژه

مربیگری در مدرسه

- کوچینگ، گذر از مدیریت سنتی به رهبری تحول ساز / ۲۳
مدیر مدرسه یک مربی آموزشی / دکتر سوسن تقی پور / ۲۴
سه کلید رشد، تفاوت مربیگری، هدایتگری و تسهیلگری / علی خانزاد / ۲۶
بحران آموزش از ناآموزی مدیران آغاز می‌شود / ۲۸
اعتمادسازی، روایتی جامع از رابطه مربی و معلم / سیده فاطمه شبیری / ۳۱
مربیگری مدرسه محور / زهرا زارعی / ۳۴
مربیگری حرفه‌ای و نسبت آن با عاملیت انسان / محمدحسین معینی / ۳۶
هر مدیر موفق باید مربی باشد / علی اصغر محمدی / ۳۸
۳ موقعیت، ۳ نوع مربیگری / نرگس معینی / ۴۱
وقتی مربیگری به مدرسه جان می‌بخشد / سیدعلی عبداللهی حسینی و عذرا بیگم هزبری / ۴۴
از کوچ تا مرشد / دکتر سیدمحمد نوروزیان امیری / ۴۶
فرصت‌ها و تهدیدها؟ / سیده فاطمه شبیری / ۴۷

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 میهن
عزیز اسلامی‌مان امکان تهیه آن
را داشته باشند.

قیمت: ۳۰۰,۰۰۰ ریال

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 هم‌خوانی 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 ۱۵/۱۱۳۱۵۹ به تاریخ ۱۳۹۱/۵/۲۳ هیئت‌های امانا 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 ۳-۳ حسب مورد و مجموعاً حداکثر تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد.



برای اشتراک مجله، رمزیننه را پویش کنید.

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



@roshd_modiriyat



nazar.roshdmag.ir



مدیر، راهبر تحول

عبارت‌اند از: تفکر جسورانه و آینده‌نگر؛ توانایی دیدن فراتر از چارچوب‌های موجود و طراحی چشم‌اندازهای نو برای یادگیری در عصر دیجیتال؛ مهارت در یادگیری از شکست‌ها؛ استفاده از تجربه‌های ناموفق به‌عنوان منبع رشد و اصلاح مسیر رهبری آموزشی؛ تسلط بر فناوری‌های نوین آموزشی؛ بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال، سکوها، یادگیری و فضای مجازی برای ارتقای کیفیت آموزش؛ توانایی ساختن فرهنگ نوآوری؛ ایجاد محیطی امن برای تجربه‌های جدید؛ تشویق معلمان به خلاقیت و حمایت از یادگیری حرفه‌ای، ارتباط مؤثر و الهام‌بخش؛ توانایی برقراری ارتباط انگیزه‌بخش، اعتمادساز و مشارکت‌جو با معلمان، دانش‌آموزان و اولیا؛ انعطاف‌پذیری در مدیریت تغییرات سریع؛ آمادگی برای پاسخ‌گویی منعطف و سازگار به تحولات آموزشی، اجتماعی و فناورانه؛ تصمیم‌گیری مبتنی بر داده و تحلیل؛ استفاده از داده‌های آموزشی برای ارزیابی عملکرد؛ شناسایی نیازها و هدایت تصمیم‌های راهبردی.

آنچه از این یادداشت کوتاه پیداست، ضرورت و اهمیت آموزش و یادگیری مادام‌العمر و مستمر مدیران مدرسه‌ای برای به‌روزشدن است. به نظر می‌رسد، برخی از مدیران در شرایط بی‌نیازی از یادگیری و توانمندشدن قرار دارند و این عیب و نقیصه بزرگی است. مدیران مدرسه‌ها باید به جد از آن پرهیز کنند، خود به پا خیزند و در انتظار دستور و مطالبه از بالادست نباشند. محیط و فضای یادگیرنده امروز می‌تواند شما را به‌راحتی پشتیبانی و حمایت کند. لازمه آن خواست و اهتمام شماست. دانش‌آموزان و معلمان ما این لیاقت را دارند که مدیرانی باسواد و حکیم و با شوق و نشاط داشته باشند.

پی‌نوشت

۱. گوستافسون، برد، رهبری نوکیش، ترجمه حیدر تورانی (۱۳۹۹)، کجا، تهران.

در عصر پویای امروز، آموزش دیگر به انتقال دانش محدود نیست، بلکه بستری است برای پرورش تفکر، خلاقیت و آمادگی برای زیستن در جهانی پیچیده و در حال تغییر. در این میان، نقش مدیر مدرسه از یک ناظر اجرایی فراتر رفته و به یک راهبر تحول‌آفرین بدل شده است. مدیر مدرسه امروز باید چشم‌اندازی روشن از آینده آموزشی داشته باشد؛ کسی که نه تنها با تغییرات همگام شود، بلکه خود آغازگر آن‌ها باشد. او باید بتواند با نگاهی راهبردی، نیازهای نوظهور دانش‌آموزان را شناسایی کند، معلمان را در مسیر نوآوری همراه و فرهنگ یادگیری مادام‌العمر را در مدرسه نهادینه کند. تحول آموزشی نیازمند جسارت، انعطاف‌پذیری و مهارت در مدیریت تغییر است. مدیر موفق، با ایجاد فضای امن برای تجربه‌های نو، با حمایت از یادگیری حرفه‌ای معلمان و با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، مدرسه را به کانونی پویا و الهام‌بخش تبدیل می‌کند. لابد از خودتان خواهید پرسید چطور و چگونه؟ آری، مدیریت نوکیشانه‌ام آرزوست!

مدیر نوکیش مدرسه یعنی مدیری که ساختارشکن، نوآور و تحول‌خواه است؛ کسی که با بهره‌گیری از فناوری و تفکر جسورانه، مدرسه را به محیطی پویا و متناسب با عصر دیجیتال تبدیل می‌کند. رهبری نوکیش مفهومی نوین در مدیریت آموزشی است که از کتابی با همین عنوان ترجمه شده و در ادبیات فارسی با عنوان «رهبری نوکیش» شناخته می‌شود.^۱ این سبک از رهبری بر ساختارشکنی مثبت، نوآوری آموزشی و استفاده جسورانه از فناوری در مدرسه تأکید دارد و رهبر نوکیش مدیری است که قالب‌های سنتی و ناکارآمد را کنار می‌گذارد و با نگاهی آینده‌نگر، مدرسه را به محیطی یادگیرنده، فناورانه و خلاق تبدیل می‌کند. از شکست‌ها درس می‌گیرد، تجربه‌های شخصی را به اشتراک می‌گذارد و با تمرین‌های عملی، یادگیری را در مدرسه متحول می‌کند.

برخی شایستگی‌های کلیدی مدیر نوکیش مدرسه



بخش اول

مدیریت آموزشی

در شرایط اضطرار ملی

طراحی مکان، انتخاب فناوری و تحلیل داده؛ راهبردهای تاب‌آوری برای ادامه آموزش

● سید حسن وکیلی، دکترای تخصصی مشاوره

● میثم طهرانی، دکترای فلسفه علم

کلیدواژه‌ها: شرایط اضطرار ملی، تاب‌آوری آموزش، چارچوب چهارسپهری، یادگیری تطبیقی

در شرایط اضطرار ملی، از جنگ‌های غافلگیرکننده نوین و وحشت‌افکنی (ترور) و حمله‌های فضای رایانه‌ای (سایبری) گرفته تا بلایای طبیعی و بحران‌های زیربنایی، مدرسه‌ها به‌عنوان نهادهایی حیاتی در جامعه، هم‌زمان هم در معرض بیشترین آسیب‌ها هستند و هم بیشترین ظرفیت‌ها را برای بازگرداندن ثبات، امید و نظم به جامعه محلی دارند. این مقاله با تکیه بر تجربه‌های کشورهای که دچار این شرایط شده‌اند و تحلیل مطالعات بین‌المللی، مدلی عملیاتی با عنوان «چارچوب چهارسپهری در بحران» را پیشنهاد می‌دهد. این چارچوب که بستری برای تاب‌آوری آموزشی فراهم می‌کند، بر چهار مؤلفه کلیدی استوار است که عبارت‌اند از: پناهگاه آموزشی، فناوری پایدار، پایش هوشمند و آرامش روانی. همچنین، مدل «یادگیری تطبیقی» در مدرسه بحران‌زده نیز ارائه می‌شود که به مدیران اجازه می‌دهد بسته به شدت بحران، به‌صورت مرحله‌ای، بین الگوهای نابرخ، ترکیبی کم‌باند و یادگیری فردی در مکان‌های امن، جابه‌جا شوند. اقدامات پیشنهادشده تنها برای بحران‌ها کاربرد ندارند، بلکه بخشی از بلوغ حرفه‌ای مدیریت آموزشی به شمار می‌روند که مدرسه را حتی در شرایط عادی نیز توانمندتر، قابل‌اعتمادتر و مقاوم‌تر می‌کنند.

مقدمه

از ۴۰ درصد مدرسه‌های مرزی کشور پناهگاه‌های استاندارد نداشتند (گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۴۰۲). این در حالی است که استمرار آموزش در شرایط بحران، می‌تواند تا ۷۰ درصد از آسیب‌های روانی و نشانه‌های ضربه روحی (تروما) را در دانش‌آموزان بکاهد؛ به‌ویژه اگر آموزش با حمایت روانی اجتماعی ترکیب شود. این در حالی است که جنگ‌ها نیز نسبت به گذشته دستخوش تغییرات زیادی شده و به‌اصطلاح نامتعارف و کمتر قابل پیش‌بینی شده‌اند.

در پی تشدید تنش‌های جغرافیاسیاست (ژئوپلیتیک) در منطقه و جنگ ۱۲ روزه اخیر ایالات‌متحده آمریکا و رژیم غاصب صهیونیستی علیه جمهوری اسلامی، نظام آموزشی ایران با چالش‌های بی‌سابقه‌ای مواجه شده است. ۲۶ استان در این جنگ درگیر بودند و ۱۰۰ شهر مورد حمله قرار گرفتند. دستگاه‌های اجرایی و از جمله مراکز آموزشی، قریب به ۲۰ روز مجبور به تعطیلی شدند. در سال ۱۴۰۲، بیش



عوامل بروز آن: جنگ‌های نامتعارف.

جنگ‌های نامتعارف جدید

جنگ‌های نامتعارف جدید تهدیدی خاموش برای نظام‌های آموزشی به شمار می‌روند. جنگ ۱۲ روزه اخیر علیه میهن اسلامی‌مان، نمونه بارزی از جنگ هدفمند هوشمند بود که در آن پهپادها، ریزبرنده‌ها، هواپیماهای رادارگریز، حمله‌های فضای رایانه‌ای و جنگ اطلاعاتی جایگزین ادوات سنگین، روش‌ها و راهبردهای جنگ کلاسیک شدند. این قبیل جنگ‌ها به‌طور عمده نابودی و از کار انداختن یا فلج کردن اهداف زیرساختی و راهبردی (استراتژیک) - نه تصرف سرزمین - را دنبال می‌کنند و برای همین آن‌ها را «درگیری‌های ترکیبی (هیبریدی)» می‌نامند.

انواع متفاوتی از جنگ‌های نامتعارف در آینده محتمل هستند که توجه به آن‌ها، لزوم بازتعریف نقش مدیریت آموزشی را برای آمادگی با بروز شرایط اضطرار ملی حائز اهمیت می‌کند: حمله‌های رایانه‌ای به زیرساخت‌های آموزشی؛ جنگ اطلاعاتی علیه کارکنان آموزشی؛ استفاده از مدرسه‌ها برای مقاصد نظامی. همه این‌ها بر این امر دلالت دارند که زمینه‌های بروز اضطرار ملی برای کشور ما متنوع و در عین حال بسیار بالقوه هستند.

اضطرار ملی

بحران وضعیتی است که با عبارت «از هم‌گسیختگی جدی عملکرد جامعه» توصیف می‌شود. بحران ناشی از وقوع یک مخاطره غافلگیرکننده، با تأثیر فیزیکی و روانی گسترده است، به‌طوری که مواجهه با آن فراتر از توانایی جامعه متأثر و دستگاه‌های مسئول است. اولین اثر چنین اختلالی، افت دسترسی و افزایش نابرابری آموزشی است. بحران‌ها

پژوهش‌های داخلی به‌طور عمده به جنبه‌های نظامی جنگ پرداخته‌اند و کمتر به مدل‌های آموزشی تاب‌آوری توجه کرده‌اند. بررسی ۱۵۰ مقاله علمی در پایگاه استنادی آی‌اس‌آی نشان می‌دهد، تنها در ۸ درصد از پژوهش‌ها به مدیریت آموزشی در شرایط اضطرار پرداخته شده است. نظام آموزشی ایران در زمینه تاب‌آوری هنوز در مراحل ابتدایی قرار دارد و نیازمند توجه جدی به مسائل ایمنی مدرسه و به‌کارگیری راهبردهای مدیریتی برای تقویت تاب‌آوری است. تاب‌آوری آموزشی در شرایط اضطرار ملی از منظرهای روانی، فناوری و عملیاتی نیازمند تحقیقات بیشتر است. مدرسه‌ها در خط مقدم بحران‌های ملی قرار دارند.

هنگام وقوع جنگ، بروز بلاهای طبیعی، حمله‌های وحشت‌افکنانه (تروریستی) یا حدوث فاجعه‌های انسانی، نظام آموزشی نه تنها به‌عنوان نهادی برای انتقال دانش، بلکه به‌عنوان سنگری برای حفظ امید، نظم اجتماعی و تاب‌آوری روانی عمل می‌کند. در شرایط اضطرار ملی، مدرسه‌ها می‌توانند به کانون بازسازی جامعه تبدیل شوند، در حالی که خود قربانیان جدی بحران هم محسوب می‌شوند.

آموزش در تقویت تاب‌آوری و ثبات اجتماعی نقشی حیاتی دارد. در موقعیت‌های اضطراری، مدیریت آموزشی باید از وظایف روزمره فراتر رود و به‌نوعی مدیریت بحران تبدیل شود؛ مدیران مدرسه‌ها باید در تأمین امنیت، مراقبت روانی و استمرار یادگیری نقش فعال‌تری ایفا کنند. رهبری چابک برای این منظور اهمیت کلیدی دارد، زیرا تصمیم‌گیری سریع، انعطاف‌پذیر و اقتضایی، جایگزین برنامه‌ریزی‌های خطی و سنتی می‌شود. نکته مهم دیگر، توجه ویژه به تصمیم‌سازی داده‌محور است؛ به این معنا که جمع‌آوری اطلاعات لحظه‌ای درباره وضعیت دانش‌آموزان، زیرساخت‌ها و سلامت روانی، مبنای واکنش مؤثر و هدفمند مدرسه‌ها قرار گیرد. همچنین، آموزش دیجیتال و ترکیبی، به‌ویژه از طریق راهکارهای کم‌باند و سکوه‌های ساده، حیاتی‌ترین راه‌حل حفظ جریان یادگیری معرفی شده است.

چالش جدی فرسودگی و فشار روانی معلمان هم باید مدنظر قرار گیرد. مراقبت از منابع انسانی عنصری کلیدی در تاب‌آوری نظام آموزشی است. موفقیت مدرسه‌ها در شرایط بحران نیازمند سیاست‌های ملی منعطف اما هماهنگ است؛ به‌طوری که دولت‌ها چارچوبی کلی ایجاد کنند، اما اختیار تصمیم‌گیری را در سطح مدرسه حفظ کنند. ما با بررسی ویژگی‌های شرایط اضطرار ملی، چارچوبی عملیاتی برای مدیریت آموزشی در بحران ارائه داده‌ایم که سه هدف کلی را دنبال می‌کند: ۱. تدوین چارچوبی تلفیقی برای مدرسه‌های ایرانی در شرایط جنگ؛ ۲. طراحی مدل «یادگیری تطبیقی» برای قطعی‌های طولانی‌مدت اینترنت؛ ۳. ارائه راهکارهای کم‌هزینه برای مدرسه‌هایی با بودجه محدود. اما برای درک بهتر شرایط اضطرار ملی، ابتدا نگاهی می‌اندازیم به یکی از مهم‌ترین

در شرایط اضطرار ملی، مدرسه‌ها می‌توانند به کانون بازسازی جامعه تبدیل شوند، در حالی که خود قربانیان جدی بحران هم محسوب می‌شوند



«گره ارتباطی محله» بدل می‌شود. این تغییر نقش، گذر از مدیریت اجرایی به «رهبری ضدشکننده» است: مدرسه‌ای که می‌آموزد از بحران قدرت بگیرد، نه آنکه صرفاً تاب بیاورد.

آموزش در بحران: از «تاب‌آوری» تا «پیشروی»

آموزش در بحران به مجموعه برنامه‌ها و اقداماتی گفته می‌شود که امکان یادگیری را حتی زیر بمباران، در اردوگاه موقت یا پس از زلزله فراهم می‌کند. هدف، تضمین دسترسی ایمن، فراگیری کیفی و حمایت روانی اجتماعی در سریع‌ترین زمان ممکن است. تفاوت اصلی با آموزش معمولی آن است که مدرسه باید هم‌زمان مرکز یادگیری، پناهگاه ایمن و نقطه تماس اطلاعات موثق برای خانواده و جامعه باشد. در این راستا سه چارچوب بین‌المللی برای تاب‌آوری استخراج شده است:

۱. چارچوب شبکه بین‌سازمانی آموزش

در شرایط بحرانی: عناصر کلیدی این چارچوب عبارت‌اند از: دسترسی، محیط یادگیری، آموزش، کارکنان و سیاست. یک بازبینی (چک‌لیست) بسازید: آیا ورودی مدرسه امن است؟ آیا معلم جایگزین داریم؟ آیا بسته درسی نابخرد آماده است؟

۲. چارچوب آموزش در بحران بانک جهانی

عناصر کلیدی این چارچوب عبارت‌اند از: آمادگی، واکنش، بازیابی و تاب‌آوری. روی دیوار دفتر تقویمی بزنید و سه ستون شامل آمادگی (مانور)، پاسخ‌دهی (۷۲ ساعت اول)، بازسازی (۳ ماه) و مقاومت‌سازی (۳ سال) روی آن درج کنید.

۳. چارچوب تحلیل تاب‌آوری نظام (سیستم)

عناصر کلیدی این چارچوب عبارت‌اند از: پایداری، انطباق و ظرفیت تحول. برای هر چرخش یک اقدام مشخص در نظر گرفته می‌شود.

نقطه اشتراک مدل‌ها این است که رصد داده

(حضور، سلامت و دسترسی) و پشتیبانی روانی رکن

اساسی است. بدون این دو، هیچ بودجه یا ساختمانی مدرسه را سر پا نگه نمی‌دارد. ضدشکنندگی یعنی توانایی رشد در بستر بی‌نظمی، نه صرفاً تحمل آن. این نگاه به معنای تبدیل هر آسیب به فرصت بازآفرینی است.

در قسمت دوم این مقاله، آموزش چهارسپهری در بحران و مدل یادگیری تطبیقی را بررسی می‌کنیم.

چارچوب عملیاتی مدیریت آموزش در بحران سه هدف کلی را دنبال می‌کند: تدوین چارچوب تلفیقی؛ طراحی مدل یادگیری تطبیقی؛ ارائه راهکارهای کم‌هزینه

باعث چندلایه‌شدن آسیب به یادگیری می‌شوند: تعطیلی مدرسه‌ها، ناامنی، بی‌ثباتی اجتماعی و اضطراب روانی در سطح خانواده. در شرایط اضطرار ملی، نظام آموزشی با سه اختلال ساختاری، محتوایی و روابط انسانی روبه‌رو می‌شود. در این شرایط دیگر نمی‌توان از مدیریت آموزشی انتظار داشت صرفاً به کارکردهای اداری و اجرایی بسنده کند، بلکه باید به «رهبری موقعیت‌محور و انسانی» تغییر ماهیت دهد.

شرایط اضطرار ملی سه ویژگی مهم دارد: غافلگیری؛ گستره بین‌بخشی؛ شوک روانی. «تاب‌آوری روانی و تأمین ایمنی» در سند تحول بنیادین و «لزوم آموزش آمادگی در برابر حوادث» در قانون مدیریت بحران مورد توجه قرار گرفته است.

با این حساب می‌توان گفت، در شرایط اضطرار ملی، مدرسه به‌شرط آسیب‌ندیدن جدی می‌تواند از «محل تحصیل» به «مرکز فرماندهی محله» تغییر ماهیت دهد؛ جایی که باید هم پناه، هم منبع موثق و هم پیشران بازسازی باشد. در شرایط بروز اضطرار ملی، مدیر مدرسه باید در اسرع وقت سه پرسش را مطرح و مسیر باقی اقدامات را مشخص کند:

۱. چگونه در ۷۲ ساعت نخست حداقل دسترسی دانش‌آموزان به آموزش فراهم شود؟

۲. چه اقدام سریع و مؤثری می‌تواند اضطراب جمعی را مهار کند تا انگیزه فراگیری از بین نرود؟

۳. در غیاب اینترنت، با چه سازوکار داده‌محوری می‌توان حضور، سلامت و ایمنی را رصد کرد تا تصمیم‌ها عجلولانه نباشند؟

مدیریت آموزشی در شرایط عادی بر برنامه‌ریزی روزانه، ارزشیابی و پیشبرد کیفیت متمرکز است، اما به‌محض بروز شرایط اضطراری، ماهیت کار به فرماندهی بحران تغییر می‌کند: مدرسه دیگر فقط محل یادگیری نیست، بلکه به

پی‌نوشت

1. INEE Minimum Standards
2. World Bank 4R - Readiness, Reaction, Recovery, Resilience
3. OECD Resilience System Analysis

منابع

1. Reyes, Joel E. What matters most for education resilience : a framework paper (English). Systems Approach for Better Education Results (SABER) working paper series ; no. 7 Washington DC ; World Bank.
2. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/document-detail/152581468325773312>
3. <https://www.kolibriedu.com/>

مدیریت آموزش و پرورش

مقدم مسئولین، مدعوین و همکاران محت...



مدیر مدرسه

محور توسعه عدالت آموزشی

دیدار با جمعی از مدیران مدرسه‌های تنکابن

● علی اصغر محمدی

● عکاس: مهرا ن حسینی پور شاندریز

در نشست که در مهر ۱۴۰۴ با حضور جمعی از مدیران مدرسه‌های تنکابن و با هم‌اندیشی سردبیر و دو تن از اعضای شورای برنامه‌ریزی ماهنامه رشد مدیریت مدرسه برگزار شد، موضوع «توسعه عدالت آموزشی با محوریت عاملیت مدیر مدرسه» مورد بحث قرار گرفت. در ادامه گزارشی از این نشست ارائه می‌شود.

اقداماتی هستند که با کمترین نیاز به امکانات اولیه، مانند اعتبار و تزریق منابع، انجام می‌شوند. فقط به تفریق مجموعه‌ای از موانع نیاز است.

دکتر علی خلخالی، عضو هیئت تحریریه رشد مدیریت مدرسه

مدرسه‌های دولتی عادی تنکابن در سطح استان مازندران عملکرد خوبی دارند و این حاصل تلاش مجموعه بزرگی شامل خانواده، دانش‌آموز، مدیر، معلم و اداره آموزش و پرورش است. امروزه، با تأکید مسئولان کشور بر عدالت آموزشی و بهبود کیفیت مدرسه‌های دولتی، نقش مدیر مدرسه به‌عنوان محور اصلی توسعه عدالت، برجسته‌تر شده است. گزارش‌های بین‌المللی (مانند یونسکو و سازمان همکاری اقتصادی) نیز همین نکته را تأکید می‌کنند: مدیر مدرسه بیشترین تأثیر را در این زمینه دارد. با این فهم از تأثیر مدیریت



دکتر حیدر تورانی، سردبیر ماهنامه رشد مدیریت مدرسه

هدف نشست این است که بپرسیم: مدیر مدرسه چگونه می‌تواند با عاملیت و کنشگری خود، عدالت آموزشی را در مدرسه جاری کند؟ یعنی دانش‌آموزان، چه



از خانواده‌های باسواد و چه بی‌سواد، فقیر یا غنی، همگی دسترسی یکسان به آموزش داشته باشند و هیچ‌کس احساس تبعیض نکند. هیچ خانواده‌ای فکر کند مدرسه آن‌ها را تحویل نمی‌گیرد. معلمان هم، چه تازه‌کار و چه باتجربه، احساس کنند به اندازه هم‌تایانشان مورد توجه قرار دارند. مدیر مدرسه همه را یکسان ببیند، اما به تفاوت‌ها نیز توجه کند. کسی که خوب کار می‌کند، با کسی که نمی‌کند، برابر نباشد. این تمایز، بخشی از عدالت است. برای این کار به رفع موانع نگرشی، ساختاری قانونی و ارتباطی نیاز دارد. مدیر باید مناسبت خود را با معلمان تنظیم و قراردادهای ذهنی‌اش را بازبینی کند. این قبیل مثال‌ها

سرستان تنکابن

دم را گرامی میداریم.



هزینه مجله دانش آموزانی را که توان تهیه مجله‌ها را ندارند، می‌پردازند تا همه بچه‌ها به این مجله دسترسی داشته باشند و بتوانند از مطالب ارزشمند و روزآمد آن‌ها استفاده کنند.

درگیرسازی همه

آزاده ارجمندی، مدیر دبیرستان شهید حسینی

مدیر زمانی در توسعه عدالت موفق است که تمام کارکنان مدرسه را درگیر کند. اولین گام، شناسایی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان و علل آن است. والدین و معلمان در رفع این مشکلات نقش کلیدی دارند. آسیب‌شناسی لازم است تا راه‌حل‌های مؤثری یافت شوند.



از تفاوت‌ها تا مشارکت

لیلا کامران، مدیر دبیرستان آیت‌الله خامنه‌ای

مدرسه ما معمولاً دانش‌آموزانی را می‌پذیرد که در مدرسه‌های ویژه پذیرفته نشده‌اند. با توجه به این چالش، من برنامه‌ریزی کرده‌ام که ماهی یک بار به کلاس‌ها سر بزنم و حرف‌های دانش‌آموزان را بشنوم؛ چون بچه‌ها دوست دارند شنیده شوند. با ۴۰۰ دانش‌آموز، به همان تعداد، تفاوت فردی دارم و این را به آن‌ها هم گفته‌ام. به کسانی که مراجعه می‌کنند، در برنامه‌ریزی درسی کمک می‌کنم یا به معاونان و مشاوران ارجمند می‌دهم. همچنین، با گروه‌های آموزشی، جلسه‌هایی برای تبادل نظر و بهبود آموزش برگزار کرده‌ام. هدف اول امسال، موفقیت دانش‌آموزان در امتحان‌های نهایی است و سال آینده بیشتر روی آزمون سراسری تمرکز خواهیم کرد.



امتداد عدالت از خانه تا مدرسه

صغرا گروسیان، مدیر مدرسه فاطمه‌زهرا (نشتارود)

عدالت آموزشی را باید از خانواده آغاز کرد؛ جایی که باید عدالت تربیتی بین فرزندان حاکم باشد. این اصل را می‌توان به مدرسه تعمیم داد. ما در مدرسه با ۱۵۰ دانش‌آموز، و با احتساب پدر و مادر هر دانش‌آموز، در واقع با ۴۵۰ ایده طرف هستیم. مدیر باید توانایی مدیریت این تنوع را داشته باشد و به‌گونه‌ای عمل کند که دانش‌آموز روستایی با شهری یا فرزند استاد دانشگاه با دیگران تفاوتی نداشته باشد. نگاه ویژه به برخی دانش‌آموزان، حتی ناخودآگاه، می‌تواند آن‌ها را از اهداف آموزش و پرورش دور کند.



عدالت در خوانایی و نویسایی

زهره باقری الموتی، مدیر دبستان سیمین دخت آراسته پور

عدالت آموزشی یعنی ایجاد فرصت برای کشف استعدادها. ما برای تحقق آن، با تمرکز بر حوزه خواندن و نوشتن، یک کانال قصه‌گویی راه‌اندازی کرده‌ایم. دانش‌آموزان قصه‌های خود را در ساعت مشخصی می‌فرستند و معلم پس از بازبینی، آن‌ها را در کانال مدرسه منتشر می‌کند. همچنین، «پنج‌شنبه‌های مهارتی» را تعریف کرده‌ایم تا کیفیت عملکرد دانش‌آموزان بهبود یابد.



عدالت با تحلیل وضعیت

سیده لیلی احمدی، مدیر دبستان هیئت امنایی شهیدان ابراهیمی

مدیر باید نقاط ضعف و قوت مدرسه را شناسایی کند؛ همان‌گونه که در سند تحول بنیادین هم آمده، ما این کار را در شورای معلمان انجام دادیم و راهکارهای آموزشی را منطبق با این تحلیل وضعیت،



مدرسه، از میان جمع ارزنده و گسترده همکاران آموزش و پرورش تنکابن، تعدادی از مدیران مدرسه‌های دولتی دعوت شدند تا در این نشست حضور داشته باشند و تجربه‌هایشان را درباره سهمی که به‌عنوان مدیر مدرسه در «توسعه عدالت آموزشی» داشته‌اند، روایت کنند.

توسعه شایستگی‌ها

نازنین محبی، مدیر مدرسه شهید سماک محمدی، خرم‌آباد

عدالت آموزشی یعنی برابری در دسترسی به منابع و ایجاد فرصت‌های یادگیری برای همه. مدیر برای این کار نیازمند شایستگی است؛ پیش از منصوب‌شدن باید در دوره‌هایی آموزشی، مهارت‌های لازم را کسب کند؛ همان‌گونه که در سند تحول بنیادین هم اشاره شده است. همچنین، مدیران باید اختیار بیشتری داشته باشند و صرفاً مجری نباشند، بلکه رهبر تربیتی و راهبر عدالت آموزشی باشند. آن‌ها باید محیطی امن، مثبت‌گرا و شمول‌گرا ایجاد کنند تا دانش‌آموزان، فقیر یا غنی، احساس ارزشمندی کنند. این شرایط با همکاری معلمان ممکن است. همچنین، استفاده از معلمان مجرب در مدرسه‌های کم‌برخوردار، خود مصداق عدالت آموزشی است.



یک تجربه رشدی

سرور براتی، مدیر دبستان هیئت امنایی شهید حمید درویش

در مدرسه ما جلوه‌ای کوچک اما عملی از تلاش برای توسعه عدالت آموزشی، اهتمام برای تهیه مجله‌های متنوع رشد برای همه دانش‌آموزان است. حتی مدیر و معلمان



عدالت سازمانی

خاطره عین پور، مدیر دبیرستان شهدای هفت تیر

مهم‌ترین اقدام مدرسه ما در توسعه عدالت آموزشی، جذب معلمان مجربی بود که قبلاً فقط در مدرسه‌های خاص تدریس می‌کردند. از اداره آموزش و پرورش تنکابن به خاطر پاسخ‌گویی به این درخواست سپاسگزاریم. این کار تعامل با خانواده‌ها را بهبود بخشید.



چشم‌انداز روشن

سیده مرجان طاهریان، مدیر دبیرستان متوسطه اول شهید رئیسی

برای همه مدرسه‌ها، تدوین چشم‌انداز آموزشی مشارکتی و شفاف ضروری است. فرهنگ سازمانی مدرسه ما بر اعتماد متقابل، شفافیت و مسئولیت‌پذیری مبتنی است. مدرسه باید هم یاد بدهد و هم یاد بگیرد. ما با همکاری سه ضلع اصلی، دانش‌آموزان، اولیا و دبیران، تصمیم‌ها را با مشارکت می‌گیریم. محبت، دوستی و برخورد مهربانانه، راهگشا و روشنگر است.



عدالت رؤیایی

نعیمه شکری، مدیر دبستان شرافتی

مدیر کلیدی‌ترین عامل در توسعه عدالت آموزشی است. امکانات نیست، بلکه این است که هیچ کودکی از رؤیایها و توانایی‌هایش جانماند. مدیر باید از ناظر به کنشگر تبدیل شود و کم‌وکاستی‌ها را نه به‌عنوان مشکل، بلکه فرصتی برای خلق فرصت‌های جدید ببیند. در مدرسه ما، طرح «صبحانه همگانی» اجرا می‌شود و معلمان به همراه دانش‌آموزان، در ساعت اول صبحانه می‌خورند. این طرح فقط خوردن یک وعده غذا نیست، بلکه به دانش‌آموزان درس همکاری، اشتراک و مسئولیت‌پذیری می‌دهد.



شنیدن صدای دانش‌آموز

ام‌البنین رهنما، مدیر دبیرستان شاهد عمادالحکما

من هر سال، هم برنامه‌های مدرسه را با مدرسه‌های شاهد سراسر کشور، و هم خودم را با سال قبل مقایسه می‌کنم. اگر پیشرفت داشته باشم، یعنی در مسیر عدالت تلاش کرده‌ام. در بُعد تربیتی، مناسبت‌های مذهبی را به‌صورت برنامه‌های شاد برگزار می‌کنیم. همچنین محیطی امن و جذاب ایجاد کرده‌ایم تا دانش‌آموزان با اشتیاق به مدرسه بیایند. من



مصوب کردیم. با اخذ مجوز، کلاس‌های فوق‌برنامه، جبرانی و تقویتی برای دانش‌آموزان مستعد و نیازمند توجه در ساعات غیرآموزشی برگزار شد. همچنین برای دانش‌آموزانی که به مجلات رشد دسترسی نداشتند، در هفته کتاب‌خوانی، مسابقه‌ای با محوریت این مجلات برگزار کردیم و صفحات موردنظر را در برنامه شاد هم بارگذاری کردیم.

عدالت یعنی رشد چندساحتی

مریم قنبری، مدیر هنرستان فخرالسادات مؤمنی

عدالت آموزشی زمانی رخ می‌دهد که فضای فرهنگی-تربیتی سالمی برای دانش‌آموزان فراهم شود تا اولیا و دانش‌آموزان احساس امنیت و اعتماد کنند. حمایت از رشد مهارت‌های فردی و اجتماعی، به‌ویژه در هنرستان‌ها، هم‌زمان با پیشرفت تحصیلی، ضروری است. استفاده از فناوری‌های نوین و روش‌های جذاب آموزشی نیز مهم است، اما محدودیت‌های بودجه‌ای در مدرسه‌های روستایی و هنرستان‌ها این امر را دشوار کرده است.



عدالت توزیعی

مونا قورچی بیگی، مدیر دبیرستان سماء

عدالت آموزشی یعنی توزیع فرصت یکسان یادگیری برای همه، بدون توجه به زمینه خانوادگی یا وضعیت مالی. مدرسه باید نابرابری‌ها را شناسایی کند، منابع را عادلانه تقسیم کند، از معلمان حمایت کند و کارگاه‌های توانمندسازی برای معلمان، اولیا و دانش‌آموزان برگزار کند. همچنین، تشکیل کلاس‌های فوق‌برنامه برای تقویت بنیه علمی دانش‌آموزان ضروری است.



عدالت ترمیمی

فرحناز تدریسی، مدیر دبستان شهید بهادری

مدرسه ما در روستای زنگشامحله، ۳۵۰ دانش‌آموز مختلط دارد. در پنج سال گذشته، سعی کردم به‌عنوان حلقه واسط خانواده‌ها و همکاران عمل کنم. امروزه توجه بیشتر به مدرسه‌های خاص (هیئت‌امنائی و شاهد) از انگیزه معلمان مدرسه‌های عادی کاسته است. اما با حفظ روحیه همکاران و شاداب کردن فضای مدرسه، و با بهره‌گیری از ظرفیت‌های برون‌سازمانی (شورا، دهیاری، مساجد و باغ‌ها)، سعی کردیم شکاف بین مدرسه‌های روستایی و خاص را جبران کنیم. همچنین، با کمک خیرین، آزمایشگاه را کامل کردیم و فضای آموزشی را بهبود بخشیدیم.





فرصت هم‌جواری

مجتبی پوررستمی، مدیر دبیرستان سنایی منطقه خرم‌آباد

مدرسه ما کنار مدرسه استعداد درخشان قرار دارد و بسیاری از معلمان آنجا، برای پرکردن ساعت تدریس، در مدرسه ما هم تدریس می‌کنند. استفاده از امکان جنبی این هم‌جواری باعث شد یکی از دانش‌آموزان ما در رشته پزشکی دانشگاه رشت پذیرفته شود. این موفقیت نشان داد که دانش‌آموزان ما از نظر استعداد کمتر از دیگران نیستند و معلم تأثیر بسیار دارد. قبلاً طرحی وجود داشت که هر معلم باید چند ساعت در مدرسه‌های دولتی عادی تدریس می‌کرد. این عدالت بود. امروز معلمان مجرب به تدریس در مدرسه‌های سطح دو و سه تمایلی ندارند.



امروزه، با تأکید مسئولان کشور بر عدالت آموزشی و بهبود کیفیت مدرسه‌های دولتی، نقش مدیر مدرسه به عنوان محور اصلی توسعه عدالت، برجسته‌تر شده است

وارد کلاس می‌شوم و از دانش‌آموزان نظرسنجی می‌کنم. حتی از فارغ‌التحصیلان هم نظر می‌خواهیم. احترام به دانش‌آموز، اولیا و دبیران اولویت من است. من فقط به وضعیت درسی نگاه نمی‌کنم؛ چون دانش‌آموز ضعیف امروز، فرد موفق فردا می‌تواند باشد.

مدرسه بدون تبعیض مهشید قربانیان، مدیر دبستان غیردولتی دانشمند کوچک

من سعی می‌کنم محیطی بدون تبعیض ایجاد کنم؛ بدون توجه به فرهنگ یا سواد اولیا. همچنین، از دانش‌آموزان آسیب‌پذیر حمایت می‌کنم، روش‌های تدریس متنوعی به کار می‌برم و ارزشیابی را متناسب با توانمندی‌های فردی طراحی می‌کنم. ارتباط مؤثر با خانواده‌ها نیز برای رعایت عدالت ضروری است.



طعم عدالت در مدرسه روستایی

یاسر بحری، مدیر دبستان شهید پلنگ‌رودی (روستایی)

عدالت آموزشی در روستاها کمتر اجرا می‌شود، اما ما سعی کرده‌ایم نسبت به مدرسه‌های غیردولتی هیچ کمبودی نداشته باشیم. تمام کلاس‌ها هوشمند و به فراتاب (ویدئوپروژکتور) و تخته هوشمند مجهز هستند. همچنین، با کمک مشاوران، از آسیب‌های اجتماعی کاسته‌ایم و جلسه‌های مشاوره برگزار می‌کنیم. از خانواده‌های نیازمند نیز با کمک خیرین حمایت می‌کنیم. اما مجله‌های رشد، به دلیل تأخیر در رسیدن، انگیزه خواندن را در دانش‌آموزان ایجاد نمی‌کنند.



شطرنج نابرابری

ساسان زرانی، مدیر مدرسه مریم جواهری

من وقتی چند دانش‌آموز را برای مسابقه شطرنج بین مدرسه‌ها انتخاب می‌کنم، از همان ابتدا می‌دانم که رقابت پیش‌رو تا حدودی نابرابر است؛ اما این را به بچه‌ها



شکاف دیجیتال

مصطفی زعیمی، مدیر مدرسه دولتی شهید حاجی نوری

عدالت واقعی وجود ندارد. مدرسه‌های تیزهوشان، شاهد و هیئت‌امنائی، شکافی عظیم ایجاد کرده‌اند. ثروتمندان می‌دانند کجا بروند، اما مدرسه‌های دولتی له شده‌اند. نگاه کنید، چند درصد رتبه‌های برتر آزمون سراسری از مدرسه‌های عادی هستند؟ شکاف دیجیتال این وضع را بدتر کرده است. دانش‌آموزان ما چت‌جی‌پی‌تی را نمی‌شناسند، اما در مدرسه‌های تیزهوشان همه با آن آشنا هستند. انتخابات انجمن اولیا هم به‌خاطر شکاف دیجیتال باطل شد. اگر دانش‌آموز ما به هوش مصنوعی مسلط نباشد، هیچ‌کاری نمی‌توان کرد. حتی انشاهایش را نمی‌توان تصحیح کرد! مدیر هم در این شرایط نمی‌تواند کاری انجام دهد.





نقشه عدالت

محمد قربان پور، کارشناس مسئول آموزش ابتدایی

اگر چه مدیر مدرسه نیستیم، اما می توانم نقشه ای از عدالت آموزشی ترسیم کنم.



شاخص هایی مانند محرومیت اقتصادی، امکانات فیزیکی، دسترسی به اینترنت، نسبت معلم به دانش آموز، حضور معلمان با سابقه و نتایج یادگیری را در نظر می گیرم. اما نظام ما «توزیع مبتنی بر آمار» است، نه «توزیع مبتنی بر نیاز». مثلاً مدرسه ای با ۴۰۰ دانش آموز معاون آموزشی ندارد، اما با ۴۱۲ دانش آموز دارد! در تنکابن کلاس های یک نفره هم داریم، اما از ما می پرسند چرا کلاس های زیر ۱۰ نفر تشکیل داده ایم! توزیع یکسان خودش نوعی بی عدالتی است. باید «تبعیض مثبت نظام مند» را اعمال کرد.

عدالت آموزشی یعنی توزیع فرصت یکسان یادگیری برای همه، بدون توجه به زمینه خانوادگی یا وضعیت مالی

نمی گویم. آن ها را آماده می کنم و با شور و حرارت در مسابقه شرکت می کنیم. می دانم ما این بازی را به مدرسه هایی که همه روزه مربی شطرنج دارند می بازیم. این نابرابری را چگونه باید توجیه کرد. خانم رهنما درست گفت: هر مدرسه باید خودش را با خودش مقایسه کند. به خاطر دارم، پیش تر جشنواره روستا به همت آموزش و پرورش برگزار می شد که سراسر در مسیر عدالت بود. در جشنواره روستا، بچه های روستایی با هم رقابت می کردند و این باعث می شد بچه های ما هم دیده شوند.

عدالت در مدارس خاص

خدایار ابوالقاسمی، مدیر مدرسه غیردولتی سروش ۲

با وجود مدرسه های متفاوت، بحث عدالت دشوار است. آموزش و پرورش باید مدرسه های خاص، به ویژه غیردولتی را در کنار خود ببیند، نه در مقابل. دانش آموزان مدرسه های غیردولتی هم ایرانی هستند و سرانه آموزشی باید به آن ها هم پرداخت شود. نپرداختن سرانه به آن ها نوعی اجحاف است.



مدرسه یادگیرنده

وجیه فرجی، مدیر دبستان معلم شهید مرتضی شریف نیا

ما سعی کردیم مدرسه مان یک «سازمان یادگیرنده» باشد. از تجربه ای در رشد مدیریت مدرسه الهام گرفتیم و از همکاران خواستیم فعالیت های روزانه شان را به صورت فایل صوتی برای ما بفرستند. ما این فایل ها را گوش کردیم و نکته های ارزشمندی استخراج کردیم. ما برای دانش آموزان علاوه بر کیف و کفش، محتوای آموزشی هم فراهم می کنیم. برخی معلمان جهادی و خیرین هم به ما کمک می کنند.



اخلاق عدالت

رحمت موزونی، مدیر دبیرستان شهید صاروخانی

مدیر باید دانش آموزان را از نظر وضعیت مالی، اخلاق و خانواده شناسایی کند. همچنین، از نظر اخلاقی باید به حدی عادل باشد که همه، دانش آموزان و همکاران، از عدالت برخوردار شوند. مدیر باید اختیار کافی داشته باشد تا به دانش آموزان بی بضاعت کمک و برنامه های متنوعی در مدرسه اجرا کند.



عدالت برنامه ای

بهمن قنبری، مدیر دبستان شاهد

مدیر باید برنامه محور باشد. ابتدا باید تحلیل وضعیت انجام دهد و بر اساس آن برنامه ریزی کند. سپس نگرش سامانه ای و تعلق سازمانی را در همکاران تقویت و برنامه ها را برای والدین و منابع انسانی تبیین کند. باید از فناوری های نوین و هوش مصنوعی استفاده و فضایی برای نقد و نظارت عمومی فراهم کرد تا از غفلت های احتمالی جلوگیری شود.



روح عدالت در مدرسه

دکتر حیدر تورانی، در جمع بندی این نشست گفت: عدالت در مدرسه چیزی تزیینی نیست. اگر روح سالمی بر مدرسه حاکم باشد، عدالت جاری است. برای دنبال کردن عدالت، نگاه نظام مند ضروری است. مدیری که همه را، از خدمتگزار، والدین و معلمان، و همه رشته ها را یکسان و قابل احترام می بیند و در نقش آفرینی مدرسه دخیل می کند، همان مدیری است که عدالت را زنده می کند. روح عدالت باید بر مدرسه حاکم باشد.



تنفس در هوای آینده

● دکتر ابراهیم نجفی فر، مدیر دبیرستان نمونه دولتی، منطقه ۱ تهران

در جهانی که سرعت تغییرات فناورانه از توان پیش بینی ما فراتر رفته، نقش مدیر مدرسه دیگر صرفاً در هدایت کلاس‌ها و تنظیم برنامه هفتگی خلاصه نمی‌شود.

امروز مدیر مدرسه باید در میدان جدیدی بازی کند؛ میدانی به نام زیست دیجیتال که در آن ارتباط، اطلاع‌رسانی، آموزش، ارزشیابی و حتی انگیزش، رنگی از فناوری گرفته‌اند. در این مقاله، با نگاهی علمی، تحلیلی و مبتنی بر تجربه زیسته، جایگاه واقعی «مدیر آینده‌نگر» را در مدرسه امروز بررسی می‌کنم.

مدرسه‌ای بزرگ‌تر باشد؛ مدرسه‌ای به وسعت یک ملت.

ابزارهایی که باید در کیف مدیران باشند

برای آنکه مدیر بتواند به دنیای فناوری ورود مؤثر داشته باشد، به ابزارهایی ساده اما مؤثر نیاز دارد:

- بستر ارتباطی فعال در پیام‌رسان‌ها و وبگاه اختصاصی مدرسه؛
- ابزارهای ارزیابی و یادگیری: کانوا، کوویز، پدلت، منتی‌متر، گوگل فرم؛
- برنامه‌ریزی داده‌محور: ارزیابی عملکرد معلمان، رضایت‌سنجی از کلاس‌ها، تحلیل بازخورد اولیا.

تقویت رسانه‌ای معلمان و دانش‌آموزان

برگزاری کارگاه ساخت ویدئو، طراحی پوشش (کاور) آموزشی، تولید پادپخش (پادکست).

یافته‌های علمی بیشتر

- پژوهش دانشگاه استنفورد (۲۰۲۱): مدرسه‌هایی که مدیران آن‌ها در رسانه‌های اجتماعی فعال بوده‌اند، در شاخص «احساس تعلق» و «نظم رفتاری» دانش‌آموزان، تا ۳۵ درصد عملکرد بهتر داشته‌اند.
- نشریه هاروارد اجوکیشنال ریویو (۲۰۲۲): مدیرانی که به صورت فعال از بسترهای آموزشی دیجیتال استفاده کرده‌اند، کاهش ۵۰ درصدی بار تنش ارتباطی با والدین را گزارش داده‌اند.

چرا زیست دیجیتال برای مدیران حیاتی است؟

جهان امروز زیستگاه نسل‌های زد و آلفاست؛ نسل‌هایی که در فضای مجازی تنفس می‌کنند و با اعلان (نوتیفیکیشن) رشد می‌یابند. اگر مدیر مدرسه هنوز تنها به «تابلوی اعلانات» دل خوش دارد، باید بپذیرد که مدرسه‌اش از نفس آینده افتاده است. پژوهش **ادی کیس** (۲۰۲۳) نشان داد: مدرسه‌هایی که زیرساخت رسانه‌ای و ارتباط دیجیتال دارند، در سطح مشارکت اولیا و احساس تعلق دانش‌آموزان نسبت به مدرسه‌های فاقد آن تا ۴۰ درصد بیشتر رشد دارند.

تجربه زیسته مدیریتی

در سال ۱۴۰۰ رویکرد ارتباطی مدرسه از سطح سنتی تابلوی اعلانات فراتر رفت و به سوی بهره‌گیری از رسانه‌های نوین حرکت کرد؛ ابتدا با راه‌اندازی یک کانال ساده، سپس ایجاد صفحه آموزشی در یکی از رسانه‌های اجتماعی و در ادامه، تولید محتوای ویدئویی هدفمند. امروز صفحه رسمی مدرسه در پیام‌رسان‌های اجتماعی، صرفاً بازتاب‌دهنده فعالیت‌های آموزشی نیست، بلکه به‌مثابه یک رسانه مستقل تربیتی عمل می‌کند:

- جایی برای روایت اندیشه، دغدغه و تحلیل
 - پایگاهی برای تزیق امید، هویت و مسئولیت
 - بستری برای الهام‌بخشی به مدیران، والدین و معلمان
- این تجربه به من آموخت: مدیر آینده‌نگر فقط مخاطب مدرسه‌اش نیست، بلکه می‌تواند صدای

وزیر

● هادی عزیززاده

شد وزیر تربیت فردی جوان
پُرتوان و خوش بیان و کاردان

ساخت او صد مدرسه بلکه هزار
در دهات و شهرها، گوشه کنار

تا نمآند بی سوادی در دیار
تا که دانش آورد با خود بهار

دائماً می گفتم در هر انجمن
بی سوادی ننگ باشد بر وطن

ریشه آن را بخشکانیم ما
جهل و نادانی نشاید هیچ جا

سطح دانش را چنان بالا کشیم
تا که ما ببینیم در دنیا تکیم

کرد او آنچه به فکرش می رسید
بر مدارس روح تازه می دمید

مدتی بگذشت و شد فصل درو
حاصل کشتش چه شد؟ این را شنو

گشت تعداد محصل ها زیاد
آن وزیر تربیت شد شاد شاد

لیکن آن شادی نبودش پایدار
کیفیت را کرده بوده تارومار

آب دیزی را کنی دائم زیاد
آن دگر دیزی نباشد آب باد

صد هزاران کودک مردود بود
نیز، ترک از مدرسه مشهود بود

مدرسه را بود نوبت ها بدان
صبح ها و عصرها و غیر آن

مدت تحصیل گشته بُد قلیل
و آن تقاضا بهر دانش شد دلیل

مدیر اندیشه محور در میدان رسانه

در جهان امروز، حضور در رسانه های اجتماعی صرفاً یک فعالیت جانبی نیست، بلکه بخشی جدایی ناپذیر از رهبری آموزشی هوشمند به شمار می آید.

وقتی مدیر محتوایی تربیتی، الهام بخش و حرفه ای تولید می کند، وقتی روایت مدرسه اش را با صداقت و دانش منتقل می کند، وقتی تجربه های زیسته اش را با دیگران شریک می شود، او در حال ساختن مدرسه ای است فراتر از دیوارها.

پیام رسان های مدرسه باید منبر امید، الهام و تحول برای آن هایی باشد که در میدان آموزش تلاش می ورزند.

توصیه نهایی راهبردی

- مدیر آینده نگر کسی است که پیش از الزام، آماده سازی را آغاز کند.
- کسی که پیش از آنکه فناوری به او تحمیل شود، آن را به خدمت مدرسه در آورد.
- کسی که بداند حضور در فضای مجازی، نه یک تفنن، بلکه پایگاه دوم مدیریت تربیتی اوست.

اگر می خواهیم دانش آموز امروز را برای آینده آماده کنیم، باید در حال، با ابزارهای آینده نفس بکشیم.

نتیجه گیری

مدرسه موفق امروز فقط سنگ و سیمان و دفتر حضور و غیاب نیست، مدرسه ای است که بتواند صدا، تصویر، اندیشه و الهام خود را به صدها هزار مخاطب برساند.

و این کار، رسالت مدیر رسانه ای مدرسه است؛ او که در دل تحول ایستاده و از میان موج فناوری، پیام تربیت را به آینده می فرستد.

پی نوشت ها

1. Carva
2. Quizizz
3. Padlet
4. Mentimeter
5. Google Forms
6. Harvard Education Review

منابع

1. EDUCAUSE Center for Analysis and Research (ECAR), 2023 Digital Learning Pulse Survey <https://www.educause.edu/ecar>
2. Stanford Graduate School of Education, 2021, Social Media and School Culture: A Research Summary
3. Harvard Education Review, Volume 92, Issue 1 (2022), Digital Leadership in Schools: Data-Informed Decision-Making and Stakeholder Trust
4. OECD Future of Education and Skills 2030, School Leadership for Innovation and Change. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
5. Cambridge International – Education Technology in Practice (2022)

جوان

شد مدارس گونه‌گون در آن بلاد
آزمون‌های ورودی هم زیاد

بهره‌مند از کیفیت اندک، ولی
اکثراً محروم و بشکسته دلی

کرسی دانشگاه و جاه و مقام
چون سراب از بهر محرومان و عام

نردبان رشد محرومان شکست
جای آن بالابری در پی نشست

نی برای مستعدهای فقیر
بلکه اغلب از برای جمع سیر

فاصله شد بین آن‌ها از زمین
تا سما، با این سیاست‌ها یقین

مشکلات دیگری آمد پدید
دردسرای فراوان و جدید

جای همکاری رقابت‌ها نشست
از رفاقت نیست صحبت در نشست

برخی از آن‌ها که خاص و تک شدند
بهر کوچ نوجوانان جک شدند

هرکه را باشد در آنجا سنگری
اخذ ویزا ساده از کنسولگری

نیست شقه‌شقه کردن راه حل
می‌کنی فعال گویی تو گسل

آن وزیر قصه قصدش چیست حال؟
بر بچیند طرح‌های خام و کال

لیکن اکنون اغنیا، بالانشین
می‌کشندش زیر، گر قصدش شد این

زین بلا باید رها شد بی‌درنگ
لیک با تدبیر، نی که با کلنگ

فرصتی شد طرح‌هایی بی‌نظیر
نیز زاییده شود در این مسیر

از مزایایش بیاید سود بُرد
و آن معایب را به گوری به سپرد

باید اکنون طرح نو آید به کار
با تلاش اهل علم و ابتکار



تا شکوفا گردد استعدادشان
بیش گردد نخبگان تعدادشان

هم دهم اذنی به افراد غنی
مدرسه سازند، زیبا، دیدنی

از برای اغنیای شهرمان
تا رها گردم ز خرج آن کسان

صرفه‌جویی که کنم در این میان
خرج محرومان شود، کاری گران

هر زمان طرح نویی آمد به کار
تا که پولی را کند با آن شکار

او هدف را دید، ابزارش ندید
خرج او بسیار، دخلش کی رسید؟

گشت تعداد معلم بیش و بیش
شد درآمدهایشان کمتر ز پیش

اقتدار تربیت را او شکست
شوکت دیرینه‌اش بر گل نشست

او به خود گفتا کنون چاره چه است؟
نیست پولی در میان بسته است دست

به که از بهر محصل‌های آس
سازم اکنون مدرسه، تک، با کلاس

تقسیم قدرت در مدرسه

معرفی چند بازی کارآمد

● **مجید نیسی**، مدرس دانشگاه فرهنگیان، شهرستان کرخه، خوزستان

بازی‌های تقسیم قدرت ابزاری کارآمد برای بهبود تغییرات سازمانی در مدرسه‌ها، افزایش تعامل بین کارکنان و معلمان، و مدیریت مؤثر تقسیم قدرت هستند. این بازی‌ها می‌توانند به ایجاد انگیزه و برانگیختگی در منابع انسانی مدرسه کمک و آن‌ها را به مشارکت فعال در فرایند تصمیم‌گیری ترغیب کنند. در این مقاله، چگونگی استفاده از این بازی‌ها در مدیریت مدرسه و نیز نقش آن‌ها در ایجاد همکاری، تعامل مثبت و توانمندسازی نیروی انسانی بررسی شده است.

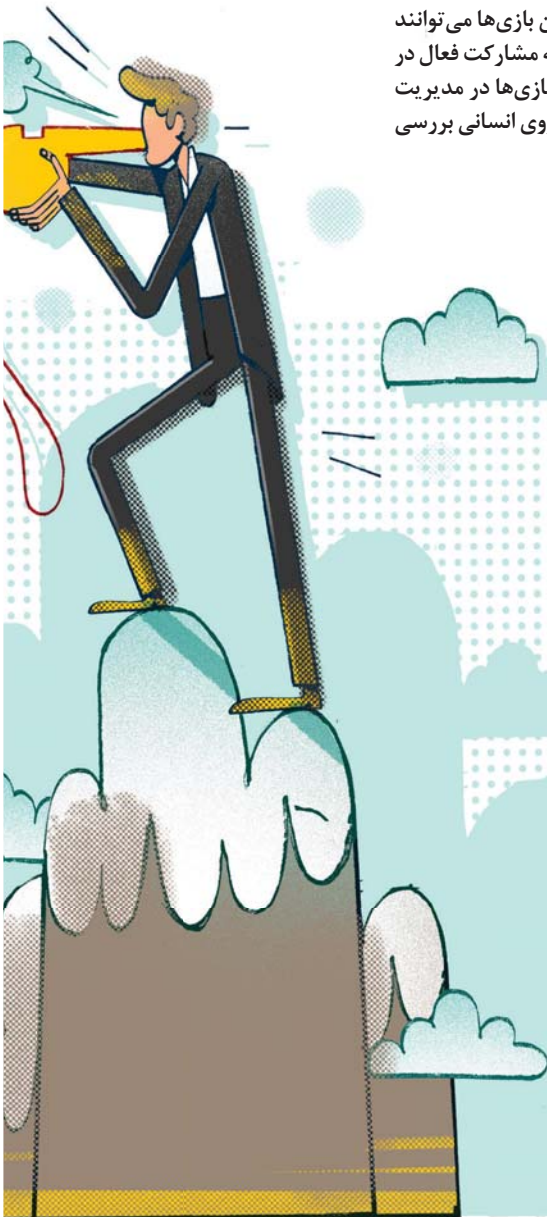
کلیدواژه‌ها: مدیریت آموزشی، سازمان، قدرت، سازمان‌دهی، انگیزه، تعامل

مقدمه

در مدیریت آموزشی، ایجاد انگیزه و برانگیختگی در معلمان و کارکنان مدرسه از مهم‌ترین پیش‌نیازهای موفقیت در اجرای تغییرات سازمانی است. زمانی که مدیران بتوانند با بهره‌گیری از روش‌های مناسب، نیروهای انسانی را به تعامل و مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها ترغیب کنند، امکان اجرای مؤثر برنامه‌های آموزشی و مدیریتی فراهم می‌شود (نیسی، ۱۴۰۰). مدیریت موفق در مدرسه نیازمند توانایی ایجاد هماهنگی و تعامل میان اعضای سازمان است. در این میان، بازی‌های تقسیم قدرت که **هنری مینتزبرگ** به‌عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در سازمان‌ها معرفی کرده است، می‌توانند به‌عنوان ابزار بهبود تعاملات، مشارکت مؤثر و توزیع عادلانه قدرت در مدرسه مورداستفاده قرار گیرند (هوی و میسکل، ۲۰۰۸). در ادامه، ضمن توصیف هر یک از این بازی‌ها، کاربردهای عملی آن‌ها در مدیریت مدرسه بررسی خواهد شد:

بازی شورش^۱ (مشارکت در تصمیم‌گیری و تغییرات سازمانی): این بازی معمولاً برای مواجهه با اقتدار رسمی و کاهش مقاومت در برابر تغییرات سازمانی به کار می‌رود. در مدیریت مدرسه، مدیران می‌توانند از این بازی برای جلب همکاری معلمان در تصمیم‌گیری‌های مهم استفاده کنند.

مثال: زمانی که مدیر مدرسه قصد دارد در برنامه آموزشی تغییراتی اساسی ایجاد کند، ممکن است برخی معلمان مقاومت نشان دهند.



او می‌تواند از طریق بازی شورش، جلسه‌های هم‌اندیشی برگزار کند و معلمان را به‌عنوان شریک‌هایی مؤثر در فرایند تغییرات درگیر کند. این رویکرد نه تنها از مقاومت می‌کاهد، بلکه حس تعلق و انگیزه را در معلمان افزایش می‌دهد.

بازی حمایت^۲ (تقویت همکاری و وفاداری سازمانی): این بازی زمانی اتفاق می‌افتد که یک فرد یا گروه برای تقویت جایگاه خود، وابستگی و تعامل خود را با مقام بالاتر افزایش دهد. در مدرسه، مدیران می‌توانند از این بازی برای ایجاد حس تعهد و همکاری بین معلمان و کارکنان استفاده کنند.

مثال: مدیر مدرسه می‌تواند گروه‌های کاری متشکل از معلمان و کارکنان اداری تشکیل دهد و به هر گروه مسئولیت مشخصی بسپارد. این گروه‌ها می‌توانند در بهبود فرایندهای آموزشی و سازمانی نقش داشته باشند و از طریق تعامل با مدیر، حس تعهد بیشتری نسبت به اهداف مدرسه پیدا کنند.

بازی صف و ستاد^۳ (تفویض اختیار و افزایش مسئولیت‌پذیری): این بازی تقابل بین مدیران اجرایی (صف) و مشاوران متخصص (ستاد) را نشان می‌دهد. در مدرسه، مدیران می‌توانند از این بازی برای توزیع قدرت و افزایش کارایی سازمانی استفاده کنند.

مثال: مدیر مدرسه تصمیم می‌گیرد که فرایند تصمیم‌گیری را بین گروه‌های گوناگون توزیع کند. او گروهی از معلمان و کارکنان را به‌عنوان مشاوران آموزشی تعیین و برخی اختیارات مدیریتی را به آن‌ها واگذار می‌کند. این اقدام باعث بر حس مسئولیت‌پذیری و کارایی در مدرسه می‌افزاید.

بازی تخصص^۴ (ارتقای شایستگی‌ها و ایجاد رقابت سازنده): نام دیگر این بازی، بازی «در سوت دمیدن»^۵ است؛ در این بازی، فردی با بهره‌گیری از تخصص خود، جایگاه و نفوذ خود را در سازمان افزایش می‌دهد. در مدرسه، مدیران می‌توانند از این بازی برای تشویق معلمان به بهبود مهارت‌های آموزشی و تخصصی‌شان استفاده کنند.

مثال: مدیر مدرسه می‌تواند یک مسابقه آموزشی برگزار کند که در آن معلمان بر اساس مهارت‌های تخصصی خود رقابت کنند. بر اساس نتایج این مسابقه، معلمان برتر به‌عنوان مربیان آموزشی معرفی می‌شوند و برای تدریس در حوزه‌های تخصصی

خود فرصت‌های بیشتری دریافت می‌کنند.

بازی ترک‌های جوان^۶ (تحولات اساسی و نوآوری در سازمان): این بازی زمانی رخ می‌دهد که گروهی از افراد جوان و نوگرا به دنبال تغییرات بنیادین در سازمان باشند. در مدرسه، این بازی می‌تواند برای بازآفرینی فرایندهای آموزشی و سازمانی به کار برود. مثال: مدیر مدرسه برای اجرای یک تغییر بنیادین در روش‌های آموزشی، گروهی از معلمان جوان را به‌عنوان رهبران تغییر انتخاب می‌کند. این گروه مسئول ارائه پیشنهادهای نوآورانه برای بهبود آموزش و اجرای روش‌های جدید تدریس می‌شود. این اقدام علاوه بر افزایش خلاقیت و نوآوری، بر کیفیت آموزش نیز می‌افزاید.

نتیجه‌گیری

یکی از وظایف اساسی مدیران در سازمان‌ها، ارزیابی و پایش عملکرد به‌منظور اطمینان از تحقق اهداف تعیین‌شده است. بدون نظارت و مدیریت اثربخش، مشخص نخواهد شد که برنامه‌ریزی‌های انجام‌شده تا چه میزان موفقیت‌آمیز بوده‌اند (ریچارد آل. دفت، ۱۳۹۸). در این راستا، استفاده از روش‌هایی که علاوه بر پایش عملکرد، به ایجاد انگیزه، افزایش مشارکت و کاهش مقاومت در برابر تغییر کمک کنند، ضروری است. بازی‌های تقسیم قدرت به‌عنوان یکی از این روش‌ها، می‌توانند مدیران مدرسه را در مسیر بهبود فرایندهای آموزشی و سازمانی یاری دهند. بازی‌های تقسیم قدرت می‌توانند در مدیریت مدرسه نقش مؤثری ایفا کنند و مدیران را قادر سازند تغییرات سازمانی را با کمترین مقاومت و بیشترین بهره‌وری اعمال کنند. مهم‌ترین اصل در اجرای این بازی‌ها، ایجاد انگیزه و برانگیختگی در نیروی انسانی مدرسه است، چرا که بدون انگیزه، هیچ تغییری به‌طور مؤثر اجرا نخواهد شد. با به‌کارگیری این بازی‌ها، مدیران و معلمان می‌توانند همکاری و تعامل مثبت را در مدرسه تقویت کنند و عملکرد آموزشی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند.

پی‌نوشت‌ها

1. Game Insurgency
2. Game Sponsorship
3. Game Staff and Line
4. Game Expertise
5. game blowing-Whistling
6. game Turks-Young

منابع

1. Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). Educational administration: Theory, research, and practice (8th Ed.). New York: McGraw-Hill.
2. ریچارد آل. دفت، تئوری و طراحی سازمان. ترجمه محمد اعرابی و علی پارساییان (۱۳۹۸). دفتر پژوهش‌های فرهنگی. تهران.
3. نیسی، مجید (۱۴۰۰). بسامد هم‌ارز توانمندسازی و رضایت شغلی مربیان تربیتی. آوای نور. تهران.



ذهن را درگیر کن



● دکتر عبدالوهاب قاضی
پزشک و محقق طب پیشگیری

سؤال کن، یاد بگیر

روش‌های قدیمی مطالعه معمولاً این‌گونه بود که ابتدا کتاب را از اول تا آخر می‌خواندیم و سپس دوباره مرور می‌کردیم. اما روش جدید مطالعه کمی متفاوت است: به‌محض اینکه یک فصل را مطالعه و مرور کردیم، باید بلافاصله شروع کنیم به حل آزمون یا پاسخ‌دادن به سؤال‌های باز. اگر هیچ آزمون یا سؤال آماده‌ای در دسترس نباشد، باید خودمان سؤال طرح کنیم. نوشتن سؤال باعث می‌شود مغز مطلب را جدی‌تر بگیرد، زیرا مغز دوست ندارد اطلاعات را صرفاً به‌صورت سطحی دریافت کند. وقتی خودمان سؤال می‌سازیم و پاسخ می‌دهیم، مغز متوجه می‌شود این مطلب اهمیت دارد و باید سریع‌تر یاد گرفته شود. به‌جای اینکه صرفاً کلمه‌ها و جمله‌ها را حفظ کنیم، بهتر است مفاهیم را به خاطر بسپاریم. مثلاً می‌توانیم مطالب را در قالبی هیجان‌انگیز بیاوریم یا آن‌ها را به خاطره‌ها، هیجان‌ها و احساس خود وصل کنیم. در این صورت یادگیری راحت‌تر و مؤثرتر خواهد بود.

فرصتی دست داد تا با دکتر عبدالوهاب قاضی، متخصص طب پیشگیری که طبابت را برای خدمت به کودکان کشور و رضایت درون خویش آموخت نه کسب درآمد، بیشتر آشنا شویم. ایشان به‌غایت عاشق تعلیم و تربیت کودکان این مرزوبوم است و برای سلامت آنان از ابعاد جسمی و معنوی از هیچ تلاشی دریغ نمی‌کند. رشد مدیریت مدرسه آموزه‌های کوتاه و کاربردی ایشان را در شماره‌های پی‌درپی درج می‌کند. اطمینان داریم توجه مدیران مدرسه‌ها به این آموزه‌ها و کاربست آن‌ها، برای معلمان و دانش‌آموزان بسیار مفید خواهد بود.



پیشنهادی راهبردی برای نظام آموزش

با توجه به یافته‌های علمی مبنی بر برتری محرک‌های حرکتی، توصیه می‌شود که ساختار زمان‌بندی آموزشی بازنگری شود. یعنی زمان برنامه آموزشی به‌گونه‌ای تقسیم شود که میان فعالیت‌های بدنی (تربیت‌بدنی) و درس‌های نظری نوعی تعادل و توازن برقرار باشد؛ نه اینکه یکی بر دیگری غلبه کند. این تعادل نه تنها بر رشد مستقیم نوروها می‌افزاید، بلکه فایده‌های شناختی ثانویه‌ای نیز دارد:

● **تقویت «ای آر ای اس» و تمرکز:** درگیر شدن در فعالیت‌های ورزشی، سامانه فعال‌کننده مشبک صعودی^۱ را تحریک می‌کند و بر سطح هوشیاری و تمرکز و توجه دانش‌آموزان در کلاس‌های درسی می‌افزاید. در مقابل، بی‌حرکی طولانی مدت از توانایی‌های تمرکزی و عملکرد یادگیری می‌کاهد.

● **بهبود عملکرد اسبک مغز (هیپوکامپ):** فعالیت‌های حرکتی، چابکی اسبک مغز (مرکز به‌خاطر سپردن مطالب) را تقویت و ظرفیت دانش‌آموزان را در ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات درسی به‌نحو مؤثری بیشتر می‌کند.

حرکت؛ محرک اصلی رشد عصب‌ها (نورون‌ها)

در حالی که نظام‌های آموزشی همواره با هدف تقویت عصب‌های مغزی از طریق چالش‌های شناختی طراحی شده‌اند، تحقیق‌های جدید انجمن عصب‌شناسی (نورولوژی) آمریکا حاکی از آن است که ورزش و فراگیری مهارت‌های حرکتی نوین از نظر سازوکارهای رشد مربوط به عصب (نورونی)، بر تحصیلات دانشگاهی ارجحیت دارند. دلیل این برتری، پیچیدگی و سطح دشواری فرایند «مدیریت حرکت» برای قشر مغز است. اجرای هر حرکت جدید، مستلزم زنجیره عملیاتی دقیقی شامل دریافت به‌موقع اطلاعات حسی، پردازش فوری و ارسال فرمان‌های دقیق عصبی به دستگاه عضلانی استخوانگانی (اسکلتی) است. این تقاضای شدید و مستمر از مغز، نوعی «بار کاری سخت» را برای عصب‌ها ایجاد می‌کند و آن‌ها را به سازگاری و رشد سریع‌تر وامی‌دارد.

پی‌نوشت‌ها

۱. Ascending Reticular Activating System (ARAS)

این بخش از مغز در بیداری، هوشیاری و توجه نقش دارد و تعیین می‌کند چه محرک‌هایی به سطح آگاهی ما برسند.

۲. هیپوکامپ (Hippocampus) بخشی از مغز است که در حافظه، یادگیری و جهت‌یابی فضایی نقش اساسی دارد. این ناحیه در لوب گیجگاهی قرار دارد و آسیب به آن باعث اختلال در حافظه کوتاه‌مدت و یادگیری می‌شود.

نقش ورزش‌های چندوجهی

ورزش‌هایی که نیازمند هماهنگی‌های پیچیده و درگیری عضلانی وسیع هستند، مانند ورزش‌های راکتی (پینگ‌پنگ و اسکواش) و فعالیت‌های تیمی (فوتبال و بسکتبال)، بیشترین اثر را بر رشد چندجانبه عصب‌های مغزی دارند.



آب! آب! آب! ...

دوستی مدرسه با محیط زیست

● محمد تابش، طراح و پژوهشگر در زمینه معماری مدرسه‌ها

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

اینکه چرا یک مدرسه باید دوست‌دار محیط زیست باشد، پرسشی بنیادین است که معمولاً درگیر بودن 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 تا هم از بحران‌های زیست‌محیطی و ناترازی‌ها در انرژی و کمبود منابع طبیعی آسیب کمتری ببیند و هم فعالانه به افراد جامعه کمک کند در این مسیر با آگاهی بیشتر و مؤثر و مسئولانه‌تر حرکت کنند.

رسالت مدرسه‌ها در حفظ و صرفه‌جویی آب

در مقاله‌های پیشین، ابتدا با تعریف «مثلث مراقبت»، به اهمیت موضوع دوستی و مراقبت از محیط زیست در مدرسه پرداختیم. سپس به‌عنوان گام نخست از راهکارهای در دسترس برای موضوع صرفه‌جویی در مصرف انرژی، ابعاد فنی در این رابطه را بررسی کردیم. در گام بعدی به راهکارهای مدیریتی و اجرایی و در ادامه به مهم‌ترین گام که همان رویکردها و راهکارهای فرهنگی در حفظ و صرفه‌جویی انرژی است، پرداخته شد.

در این شماره، جهت‌گیری دوستی با محیط زیست و محافظت از آن در مدرسه، به سمت صرفه‌جویی و حفظ آب چرخانده می‌شود که به‌واقع مهم‌ترین و حیاتی‌ترین منبع از ذخیره‌های موجود در محیط زیست همه موجودات است. آب، این منبع حیات‌بخش و ارزشمند، در معماری پایدار، صرفاً یک ماده مصرفی نیست، بلکه جریانی حیاتی است که باید در کالبد ساختمان و محوطه مدرسه با هوشمندی مدیریت شود. اگرچه فضاهای آموزشی در سرانه شهری سهم کمتری دارند، اما توجه به رویکرد معماری پایدار در مدرسه‌ها از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (پورناصری، ۱۴۰۳).

در رویکرد سنتی، مدرسه مصرف‌کننده نهایی انتهای یک خط لوله طولانی دیده



در رویکرد سنتی، مدرسه مصرف‌کننده نهایی انتهای یک خط لوله طولانی دیده می‌شود.

می‌شود. اما در نگرش‌های نوین، مدرسه به‌مثابه یک زیست‌بوم (اکوسیستم) زنده و خودکفا عمل می‌کند که چرخه آب را در مقیاس خود بازتعریف می‌کند. مقاله‌های مرتبط با موضوع آب، درگاه یک نقشه راه عملی برای مدیران مدرسه‌هایی است که می‌خواهند مدرسه‌شان را به محیط‌قدردان آب تبدیل کنند؛ جایی که هر قطره آب، نه تنها با دقت مصرف می‌شود، بلکه داستان چگونگی ارزش نهادن به حیات را برای دانش‌آموزان روایت می‌کند. در واقع، مدرسه باید معلم نجات آب، نجات سرزمین ما و چه‌بسا نجات زمین و نجات زندگی باشد.

نقش مدرسه و مدیران آن در موضوع آب بسیار اهمیت دارد. در پژوهش‌های انجام شده، «برنامه‌های آموزش مرتبط با آب در مدرسه‌ها»، به دلیل اثربخشی بلندمدت در تغییر رفتارها و انتقال دانش به خانواده‌ها، در اولویت نخست قرار دارند. برنامه‌های آموزش عمومی، آموزش مبتنی بر فناوری و آموزش کارکنان اداره‌های دولتی و خصوصی، به ترتیب در اولویت‌های بعدی قرار دارند (جهانگیری، ۱۴۰۴). بنابراین، مدرسه‌ها اثربخش‌ترین موقعیت را برای کار آموزشی روی موضوع آب در اختیار دارند. مبتنی بر اولویت آموزش عینی و عملی، با توجه به نقش ساختمان و محوطه مدرسه، هر اقدام ملموس و عملی در محیط مدرسه، بهترین دیدگاه برای آموزش در بستر زندگی در مدرسه است.



باید اطمینان حاصل کرد که از منابع موجود به بهینه‌ترین شکل ممکن استفاده می‌شود.

راهکارهای فنی

این راهکارها بر استفاده از تجهیزاتی تمرکز دارند که ذاتاً مصرف آب را محدود می‌کنند. در اینجا به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

مصرف کم با اصلاح شیرآلات

وقتی یک شیر آب باز می‌شود و فشار شدید و ناگهانی آب، شما را به واکنشی مانند عقب کشیدن یا بستن فوری آن شیر آب وامی‌دارد، این یعنی چنین شیر آبی از نظر فنی مناسب محیطی نیست که دغدغه کاهش مصرف آب را دارد. کلیه شیرآلات در مدرسه لازم است حداقل از نوع اهرمی باشند که به سرعت و آسانی باز یا بسته شوند. همچنین به فشارشکن آب مجهز باشند تا با باز شدن شیر به هر میزان، مصرف آب به شکل فیزیکی مهار و کنترل شود.

به‌طور کلی، همه شیرآلات و حتی آب‌شویه (فلاش‌تانک)‌های مورد استفاده در مدرسه باید از نوع کم‌مصرف و دارای گواهی‌نامه‌های معتبر استاندارد باشند. استفاده از شیرآلات حسگردار یا دارای هوا مخلوط‌کن و توالت‌های با سازوکار تخلیه دوگانه آب‌شویه نیز توصیه می‌شود. این هوا مخلوط‌کن یا هوا ده‌ها، ضمن حفظ فشار، میزان آب خروجی از شیر را تا ۵۰ درصد کاهش می‌دهند (Nwsany, Maarouf & Abd el-Aal, 2019).

در یک مقاله پژوهشی که در نشریه علمی-پژوهشی «تحقیقات منابع آب ایران»، وابسته به انجمن علوم و مهندسی منابع آب، منتشر شده است، در یک پژوهش میدانی در یکی از شهرهای ایران، موضوع استفاده از شیرهای بهداشتی اهرمی و تجهیزات کاهنده مصرف شامل درفشان و دوش‌های کم‌مصرف و تأثیر آن بر میزان مصرف بررسی شده است.

در این راستا، برای اندازه‌گیری دقیق مصرف آب در قسمت‌های گوناگون، شمارگر (کنتور)‌هایی مجزا برای کلیه مصرف‌های انتهایی مشترکان منتخب نصب شد. مصرف آب مشترکان به تفکیک مصرف انتهایی، به‌صورت روزانه و در یک دوره زمانی ۹ روزه اندازه‌گیری شد. سپس شیرها و تجهیزات کم‌مصرف برای این مشترکان نصب و مصرف انتهایی برای یک دوره زمانی ۹ روزه دیگر اندازه‌گیری شد. نتایج تحلیل‌ها نشان می‌دهند، جایگزینی شیرآلات جدید موجب کاهش ۲۷ تا ۳۴ درصدی در مصرف انتهایی مربوطه و به‌طور متوسط موجب کاهش کل مصرف آب به میزان ۲۶ درصد می‌شود (ملکی‌نسب، تابش، قالیباف، ۱۳۸۹).

شناسایی و رفع نشت‌های پنهان

نشت‌های نامرئی در لوله‌کشی‌های فرسوده یا اتصالات، از منابع اصلی اتلاف آب هستند.

در دسترس‌ترین اقدام، جلوگیری از هدررفت آب در شبکه آب مدرسه است.

همه شیرآلات مورد استفاده در مدرسه باید از نوع کم‌مصرف و مجهز به فشارشکن باشند.



چهار اصل حفاظت از آب در مدرسه

این دیدگاه بر چهار اصل بنیادین مبتنی است: به حداقل رساندن تقاضا (کاهش مصرف آب)، مدیریت هوشمندانه عرضه آب، بهره‌برداری از منابع جایگزین (آب باران و آب خاکستری)، و بازگرداندن آب به طبیعت، به شیوه‌ای مسئولانه (مدیریت آب‌های سطحی). مدیریت آب و مصرف آن در مدرسه، بر این مبنا، نه تنها به حفظ منابع ارزشمند ملی کمک می‌کند، بلکه به قدرتمندترین ابزار آموزش عملی مفهوم «نگهبانی از منابع» به نسلی تبدیل می‌شود که با چالش‌های جدی آب روبه‌رو شده است.

مانند موضوع انرژی، برای هر یک از این اصل‌ها، راهکارهایی در سه سطح فنی، مدیریتی و فرهنگی عرضه خواهد شد تا نشان داده شود که دانش فنی چگونه با تدبیرهای مدیریتی و شور دانش‌آموزی در هم می‌آمیزد و فرهنگی پایدار می‌آفریند.

اصل اول: کاهش مصرف

اولین گامی که مدیران مدرسه‌ها می‌توانند به‌عنوان یک اصل در این راستا بردارند، تلاش برای کاهش مصرف آب در مدرسه است. این تلاش ابعاد فنی، مدیریتی و فرهنگی دارد. شاید در دسترس‌ترین اقدام، جلوگیری از هدررفت آبی است که هم‌اکنون در شبکه مدرسه جریان دارد. پیش از هر سرمایه‌گذاری کلان،



روشویی با شیر آب
پدالی



تدوین برنامه بازرسی و نگهداری منظم

مدیر یا معاون اجرایی هر مدرسه می‌تواند با تدوین یک بازبینی (چک‌لیست) و برنامه زمانی مشخص برای بازرسی دوره‌ای تمام شیرآلات، لوله‌ها و آب‌شویه‌ها توسط یک مسئول مشخص، از وضعیت هر یک از تجهیزات مرتبط با مصرف آب در مدرسه آگاهی مستمر و به‌موقع داشته باشد. مثلاً وقتی یکی از آب‌شویه‌های مدرسه به‌اصطلاح اهالی فن آب رد می‌کند، تقریباً دارد مانند شیر آبی که کمی باز مانده است مصرف می‌کند؛ چیزی که نباید منتظر ماند مدت زیادی از آن بگذرد و به آن توجه نشود. این بازدیدهای تعریف‌شده حتی می‌تواند در برخی از موارد بیش از یک بار در هر روز هم تعریف شود. لازم است که نتیجه این بازرسی‌ها به‌صورت مکتوب ثبت شود.

ممیزی مصرف آب

مشابه آنچه در بحث انرژی مطرح شد، ثبت منظم رقم‌های کنتور آب و مقایسه آن با دوره‌های مشابه، یک ابزار مدیریتی قدرتمند است. همان‌طور که در بخش فنی از اصل کاهش مصرف اشاره شد، با نصب شمارگرهای فرعی برای بخش‌های پرمصرف (مانند آشپزخانه، سرویس‌های بهداشتی و فضای سبز)، می‌توان نقاط اصلی مصرف و اتلاف را با دقت شناسایی کرد. اما این شناسایی به کمک چنین ابزاری، به تولید داده‌هایی منجر می‌شود که هم از زاویه‌های مدیریتی کار پشتیبانی می‌کند و هم زمینه مناسبی برای کارهای فرهنگی فراهم می‌کند. در پژوهش‌های انجام‌شده، مشخص شده است که ممیزی مصرف آب، افراد را به کاهش مصرف آن تا ۱۶ درصد تشویق می‌کند (نلسون، ۱۹۹۲).

تعیین اهداف کاهش

بر اساس داده‌های ممیزی، مدیر مدرسه می‌تواند اهداف کمی و قابل اندازه‌گیری تعیین کند. برای مثال، کاهش ۱۰ درصدی مصرف آب مدرسه از ابتدا تا پایان سال تحصیلی یا هر شاخص دیگری که در راستای کاهش مصرف آب در مدرسه هدف‌گذاری شود، می‌تواند در زمینه مدیریت مصرف آب و کمک به ابعاد فرهنگی و مشارکتی در این رابطه در مدرسه راهگشا باشد.

راهکارهای فرهنگی مشارکتی

این بخش جایی است که در آن دانش‌آموزان از ناظر به کنشگر تبدیل می‌شوند. شاید درست باشد که گفته شود مدرسه اثربخش برای همین برپا می‌شود. مدرسه‌ای موفق است که دانش‌آموزان آن در زمینه‌های گوناگون احساس مسئولیت کنند و نقش کنشگر فعال را ایفا کنند. این موضوع به کمک ایده‌های فنی و مدیریتی، به‌عنوان زمینه، قابلیت توجه در ایده‌های گوناگون را دارد. به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

تشکیل گروه «پاسبانان آب»

گروهی از دانش‌آموزان داوطلب می‌توانند مسئولیت نظارت بر مصرف آب را بر عهده بگیرند. وظیفه آن‌ها می‌تواند شامل گزارش چکه کردن شیرآلات، یادآوری به هم‌کلاسی‌ها برای بستن صحیح شیر آب و طراحی پوسته‌های خلاقانه در این زمینه باشد.

این گروه به کمک داده‌های به‌دست‌آمده در بخش ممیزی مصرف آب یا حتی با حضور در بخش بازرسی و نگهداری منظم، می‌توانند سهمی جدی در فرهنگ‌سازی مصرف آب به شکل عملی و مشارکتی داشته باشند.

استفاده از دستگاه‌های نشت‌یاب صوتی یا حتی پایش هوشمند کنتور در ساعات‌های تعطیلی مدرسه، می‌تواند این نشت‌ها را آشکار کند.

اگر زیر شیر آبی که چکه می‌کند ظرفی گذاشته می‌شود، خیلی زود متوجه می‌شویم آبی که اکنون در حال به‌هدر رفتن است، به‌مراتب بیشتر از آن است که در تصور اولیه ما بوده است. اگر این ظرف وجود نداشته باشد، مقدار این اتلاف آب به چشم دیده نمی‌شود، ناچیز فرض می‌شود و پیگیری نمی‌شود.

بنابراین، اگر سامانه لوله‌کشی آب ساختمان مدرسه به شمارگرهای هوشمند و مجزا برای بخش‌های گوناگون (مانند آبیاری فضای سبز مدرسه، سرویس‌های بهداشتی، آشپزخانه و...) مجهز شود، با دیده‌شدن درست و دقیق میزان مصرف آب در هر قسمت، نظارت دقیق بر الگوهای مصرف و مدیریت بهینه ممکن می‌شود. همچنین، شناسایی نشتی‌های آب در طول مسیر ممکن می‌گردد. چنین امکاناتی، ابزاری فنی هستند که می‌توانند بستر مدیریت و در ادامه آن زمینه‌های فرهنگی مصرف درست آب را فراهم کنند.

تجهیزات کم‌آب‌بر در مدرسه

انتخاب درست تجهیزاتی که آب مصرف می‌کنند، بسیار اهمیت دارد. کولرهای آبی فرسوده و پرمصرف در رأس متهمانی هستند که استفاده از آن‌ها به تجدیدنظر نیاز دارد. در فضاهای پرمصرف مانند سرویس‌های بهداشتی، آبدارخانه و آزمایشگاه‌ها باید از تجهیزات بهینه با بازده بالای مصرف آب (مانند ماشین‌های ظرف‌شویی صنعتی استاندارد در فضای آشپزخانه یا سالن غذاخوری مدرسه) استفاده شود. استفاده از آبخوری‌های پدالی یا دارای حسگر چشمی نیز از بازماندن بیهوده شیر آب، به‌ویژه توسط دانش‌آموزان خردسال‌تر، جلوگیری می‌کند.

راهکارهای مدیریتی

مدیریت هوشمندانه، راهکارهای فنی را به سمت صرفه‌جویی واقعی هدایت می‌کند. موضوع‌های فنی تنها ابزاری هستند که مدیران مدرسه‌ها می‌توانند با راهکارها و روش‌های مدیریتی هوشمندشان از آن‌ها استفاده کنند. در اینجا برخی از این راهکارهای مدیریتی به‌اختصار مطرح می‌شوند.

وقتی هدررفت آب دیده و اندازه‌گیری شود، میزان و حجم واقعی آن بهتر درک می‌شود.



رویداد «کشف نشت»

می‌توان یک یا چند رویداد جذاب ترتیب داد که در آن، دانش‌آموزان (تحت نظارت مسئولان مدرسه) به گروه‌هایی تقسیم شوند و با بازیچه (چک‌لیست)های تصویری، تمام نقاط مصرف آب مدرسه را برای یافتن هرگونه نشت یا اتلاف بررسی می‌کنند. تفاوت این پیشنهاد با پیشنهاد پاسبانان آب، هم در عمق رویداد و هم در گستره آن است. چنین رویدادی می‌تواند در گستره کل مدرسه و شامل همه دانش‌آموزان و کارکنان آن باشد. چنین شرایطی، با اینکه گسترده‌تر از کار پاسبانان آب است، اما نمی‌توان انتظار داشت کارشان عمق و دقت زیاد پاسبانان آموزش‌دیده آب را داشته باشد. از سویی دیگر، چنین رویدادهایی معمولاً سالانه، فصلی یا حداقل ماهانه برگزار می‌شوند، اما پاسبانان آب در بازه‌های زمانی روزانه، هفتگی و حداکثر ماهانه، (بسته به بازیچه و موضوع مورد بازدید) فعالیت می‌کنند.

توسعه آگاهی در چگونگی مشارکت در حفظ آب هم می‌تواند یکی از نتایج چنین رویدادهایی باشد. این رویدادها می‌توانند به آشنایی دانش‌آموزان با موضوع‌های ساده‌ای نظیر این منجر شوند که در صورت مشاهده چکه کردن یک شیر آب در مدرسه، باید به چه کسی مراجعه کنند. موضوعی که ۶۱ درصد از افراد در پژوهشی در دانشگاه دالهاوزی کانادا به آن اشاره کردند (Doyle & Hooley, 2013). همین ناآشنایی نسبت به مسئول مورد مراجعه، ممکن است به‌سادگی به پیگیری نکردن برخی از مشاهده‌کنندگان چکه کردن شیر آب منجر شود.

ادراک معنی از طریق تجسم

در اینجا مثال شیر آبی که چکه می‌کند، به شکلی دیگر تکرار می‌شود. یک ظرف شیشه‌ای مدرج را زیر یک شیر آب در حال چکه کردن قرار دهید و از دانش‌آموزان بخواهید میزان آب هدررفته در یک ساعت یا یک روز را اندازه بگیرند و در تابلوی اعلانات ثبت کنند. این تجربه عینی، تأثیری بسیار عمیق‌تر از هرگونه سخنرانی یا شعارنویسی روی دیوار دارد. چنین ایده‌هایی می‌توانند کلاس به کلاس یا در رویدادهای مرتبط با آب در مدرسه تکرار شوند. این صورت کلی موضوع است. انواع ایده‌ها می‌توانند از این مثال کلی مشتق شود. مهم این است که باید واحد ذهنی هدررفت آب در کشور کم‌آبی مثل ما، از مترمکعب یا حتی لیتر به «قطره» تبدیل شود. همه ما باید در مسیری از آگاهی قرار بگیریم و به این نقطه برسیم که هر قطره از آب که روی زمین می‌چکد و بعد از لحظه‌هایی تبخیر می‌شود، بخشی از وجود ماست که از ما جدا می‌شود و از دست می‌رود. چرا که ما در سرزمینی زندگی می‌کنیم که روزبه‌روز در حال خشک‌شدن و نبود بیشتر زیست‌پذیری است.

سخن آخر در این بخش

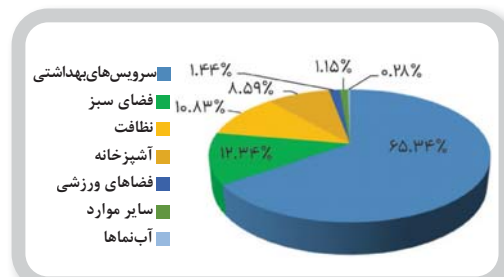
در این شماره به اصل اول از چهار اصل حفاظت آب در مدرسه و راهکارهای سه‌گانه فنی، مدیریتی و فرهنگی آن پرداخته شد. در شماره‌های بعد به بقیه اصول و راهکارها اشاره خواهد شد.

اما توجه به یک موضوع می‌تواند از نظر ذهنی بسیار اثربخش باشد. هر یک از این اصول، راهکارها و ایده‌ها، فرصتی برای مدیران مدرسه‌ها فراهم می‌کند تا از مصرف آب مدرسه خود بکاهند و حتی در مقیاس کلان، به کاهش تغییرات اقلیمی کمک کنند. چه یک ایده را اجرا کنید و چه چندین ایده، هر حرکتی حتی بسیار ناچیز به نظر برسد، واجد ارزش است. با یک حساب سرانگشتی، اگر هر کس مصرف آب خود را فقط یک لیتر در روز کاهش دهد، در کشور نودمیلیون نفری ما، سالانه ۳۲ میلیارد و ۸۵۰ میلیون لیتر صرفه‌جویی می‌شود. این میزان صرفه‌جویی (با در نظر گرفتن مصرف میانگین روزانه حدود ۵۰۰ لیتر برای هر خانه بر اساس آمار رسمی) برای رساندن آب به ۶۵ میلیون و ۷۰۰ هزار عدد خانه در یک روز کافی است.

با اتخاذ اقدامات صرفه‌جویانه در مصرف آب، مدرسه‌ها نه تنها می‌توانند از هزینه‌ها بکاهند، بلکه اهمیت پایداری را نیز به نسل بعدی می‌آموزند. با چنین نگاهی، مدرسه‌ها می‌توانند تحول پایدار ایجاد کنند. می‌توانند از کارهای کوچک شروع کنند و شتاب بگیرند و در نهایت تأثیرات ماندگاری بر نسل حاضر و نسل‌های آینده داشته باشند.

منابع

۱. پورناصری، شهناز؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ محمدزاده، یگانه؛ محمدی‌فرد، زهرا (۱۴۰۳). مدل‌یابی عوامل مؤثر بر افزایش کارایی مصرف آب با استفاده از سیستم ارزیابی پایداری لید در مدرسه‌ها. معماری و شهرسازی.
۲. جهانگیری، عباس (۱۴۰۴). اولویت‌بندی استراتژی‌های آموزشی برای بهینه‌سازی مصرف آب شرب با استفاده از فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی. پژوهش‌های نوین در ارزیابی عملکرد.
۳. ملکی‌نسب، احمد؛ تابش، مسعود؛ قالیباف سرشوری، مهدی (۱۳۸۹). بررسی میدانی تأثیر نصب تجهیزات و شیرآلات کم‌مصرف در کاهش مصرف آب خانگی. تحقیقات منابع آب ایران.
4. Doyle, C. G., & Hooley, K. (2013). Waves of change: An analysis of the systematic and behavioural problems regarding dripping faucets on Dalhousie University's Sexton campus.
5. El-Nwsany, R. I., Maarouf, I., & Abd el-Aal, W. (2019). Water management as a vital factor for a sustainable school. Alexandria Engineering Journal.
6. Nelson, J. O. (1992). Water audit encourages residents to reduce consumption. Journal-American Water Works Association.





وقتی مدرسه نفس می‌کشد

● جعفر پلهم صالحی، رئیس آموزش و پرورش شهرستان تنکابن

● عکس: اعظم لاریجانی

مدیران آینده‌نگر با درک تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، محیطی انعطاف‌پذیر و انسانی می‌آفرینند. آنان باور دارند هر دانش‌آموز جهانی از استعداد و علاقه است، پس فضایی ایجاد می‌کنند که در آن همه بتوانند شکوفا شوند. این نگاه، عدالت آموزشی را از شعار به واقعیت بدل می‌سازد و آموزش را به تجربه‌ای انسانی و برابر تبدیل می‌کند.

مدیریت آموزشی نیازمند روحیه‌ای پژوهشگر، تفکری نقاد و مهارت ارتباطی بالاست. مدیر الهام‌بخش با ترغیب همکاران به یادگیری مداوم، زمینه رشد حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند و فرهنگی مبتنی بر اعتماد، مشارکت و خلاقیت می‌سازد. او مدرسه را به مرکزی برای یادگیری همگانی تبدیل می‌کند؛ جایی که هر عضو، از معلم تا دانش‌آموز، خود را در مسیر رشد می‌بیند.

در این میان، الگو بودن مدیر نقش تعیین‌کننده دارد. زمانی که او خود در اجرای اصول اخلاقی و برنامه‌های آموزشی پیش‌قدم باشد، اعتماد و انگیزه در دیگران تقویت می‌شود. بهره‌گیری از ظرفیت‌های درون مدرسه‌ای مانند شورای معلمان، انجمن اولیا و شوراهای دانش‌آموزی، می‌تواند مسیر اجرای برنامه‌ها را هموار سازد و روح مشارکت واقعی را زنده کند.

همچنین، ارتباط سازنده با والدین از عوامل کلیدی در ارتقای کیفیت آموزش است. مدیر باید آنان را به یاری مدرسه فراخواند تا فرآیند یادگیری به تجربه‌ای جمعی و پیوسته تبدیل شود.

در نهایت، می‌توان گفت مدیران خلاق و متعهد، معماران آینده‌جامعه‌اند. آنان با پیوند خرد، خلاقیت و انسانیت با فناوری، تمدنی آموزشی بنا می‌کنند که در آن یادگیری نه وظیفه، بلکه شیوه‌ای از زیستن است.

در دنیای امروز که تحولات علمی، فناورانه و فرهنگی با سرعتی چشمگیر در جریان است، نقش نوآوری و عاملیت مدیران در هدایت نظام آموزشی بیش از هر زمان دیگری اهمیت یافته است. مدیریت آموزشی کارآمد، زیربنای پویایی هر نظام تربیتی محسوب می‌شود. مدیرانی که با ذهنی خلاق و نگرشی آینده‌نگر عمل می‌کنند، می‌توانند مسیر یادگیری را روشن نگه دارند و با برنامه‌ریزی سنجیده، روح تازه‌ای در کالبد آموزش بدمند.

چنین مدیرانی صرفاً مجریان سیاست‌های آموزشی نیستند، بلکه رهبران فکری‌اند که الهام‌بخش معلمان، دانش‌آموزان و والدین می‌شوند. آنان مدرسه را موجودی زنده می‌بینند که نیازمند رشد، تغییر و بازآفرینی مداوم است. با طراحی برنامه‌ای جامع و در عین حال واقع‌بینانه، پیوندی میان اهداف کلان آموزش و نیازهای واقعی مدرسه برقرار می‌کنند و با پرهیز از روزمرگی، مسیر یادگیری را پویا و زنده نگاه می‌دارند.

شناخت عمیق از اسناد بالادستی نظام آموزشی از مهم‌ترین وظایف مدیر است. مدیر آگاه با تسلط بر این اسناد، می‌تواند تصمیم‌هایی هدفمند و منطبق بر سیاست‌های کلان اتخاذ کند. او با استفاده از روش‌های نوین تدریس، بازنگری در ارزشیابی تحصیلی و بهره‌گیری از فناوری‌های نو، از جمله هوش مصنوعی، گام‌هایی مؤثر در جهت تحول بنیادین آموزش برمی‌دارد.

هوش مصنوعی برای او تنها ابزاری فناورانه نیست؛ بستری است برای خلق فرصت‌های تازه در یادگیری. در مدرسه‌ای که چنین مدیری می‌سازد، آموزش محدود به کلاس نیست و یادگیری در هر زمان و مکانی جریان دارد.

کوچینگ گذرا از مدیریت سنتی به رهبری تحول ساز

پرونده ویژه

مربیگری در مدرسه

دبیر پرونده: سیده فاطمه شبیری



جهان آموزش امروز با پیچیدگی‌ها و انتظارات فزاینده‌ای روبه‌روست. در این فضای پویا، مدیران مدرسه دیگر تنها متصدیان امور جاری نیستند، بلکه باید به «رهبرانی آموزشی» تبدیل شوند که قادرند تیم خود را هدایت، انگیزه‌دهی و توانمند کنند تا یادگیری دانش‌آموزان را به حداکثر برسانند. اما این تحول با ابزارهای دیروز ممکن نیست.

در این مسیر، «کوچینگ^۱» یا «مربیگری حرفه‌ای» نه به‌عنوان یک مد زودگذر، بلکه به‌عنوان یک راهبرد اثبات‌شده خودنمایی می‌کند. «مربیگری حرفه‌ای» یک فرایند گفت‌وگومحور، حل‌مسئله و آینده‌نگر است که بر یک اصل کلیدی استوار است: هر معلمی ظرفیت و منابعی درونی برای رشد و تعالی دارد و نقش کوچ یا «مربی حرفه‌ای»، تنها تسهیل فرایند کشف این توانمندی‌هاست. این نگاه، معلم را به «انسان عاملی» تبدیل می‌کند که مالک راستین توسعه حرفه‌ای خود است.

اما اجرای موفق مربیگری در مدرسه، بر پایه بنیادینی استوار است: اعتماد. مدیران باید با شفافیت کامل این اطمینان را به معلمان بدهند که فضای مربیگری حریمی امن برای رشد است، نه محکی برای ارزیابی و قضاوت. افزون بر این، آگاهی از انواع مربیگری و تمایز آن از مفاهیمی مانند هدایت‌گری (منتورینگ)، به مدیران کمک می‌کند در موقعیت‌های گوناگون، دقیق‌ترین و کارآمدترین ابزار را به کار گیرند.

هدف این پرونده تنها معرفی یک مفهوم نیست، بلکه هشدار نسبت به اجرای شتاب‌زده و صوری آن نیز محسوب می‌شود. مربیگری بدون پشتوانه آموزش، منابع لازم و بازنگری در ساختارهای دستوری مدرسه، به فعالیتی وقت‌گیر و بی‌ثمر تبدیل خواهد شد. امیدواریم مطالب این پرونده مدیران را در گام‌نهادنی استوار و آگاهانه برای بهره‌گیری از این رویکرد توانمندساز یاری کند.

پی‌نوشت

۱. فرهنگستان زبان و ادب فارسی برای واژه «کوچینگ» معادل «مربیگری» را برگزیده است. این انتخاب در نگاه نخست به ریشه معنایی کوچینگ در حوزه ورزش بازمی‌گردد؛ جایی که «کوچ» همان مربی است که فرد را برای دستیابی به توانمندی‌های درونی و عملکرد بهتر آماده می‌کند. با این حال، واژه «مربیگری» هر چند معادلی پذیرفتنی و رسمی است، اما در سطح معنایی هنوز همه ابعاد فلسفی، روان‌شناختی و تربیتی مفهوم کوچینگ را در بر نمی‌گیرد؛ هر چند برای مخاطب ایرانی معنایی روشن دارد و قابل‌درک‌تر از کوچینگ است. البته چه بهتر که بومی‌سازی واژه نه صرفاً با ترجمه لفظ، بلکه با بازآفرینی مفهوم در بستر سنت تربیتی و حکمت ایرانی صورت گیرد. اگر «مربیگری» در پرتو مفاهیمی چون «م‌رشدی» و «حکمت‌ورزی» بازخوانی شود، می‌تواند میان زبان رسمی و میراث فرهنگی ما پلی ایجاد کند و از خطر گسست مفهومی در نظام آموزشی بکاهد. در این ویژه‌نامه، همه‌جا، منظور از مربی و مربیگری، همان کوچ و کوچینگ است.



مدیر مدرسه

یک مربی آموزشی



● **دکتر سوسن تقی پور**، زبان‌شناس و کوچ
رئیس دانشگاه علمی-کاربردی، فرهنگ و هنر

کلیدواژه‌ها: کوچ آموزشی، رهبری یادگیرنده، رشد حرفه‌ای معلمان، فرهنگ یادگیری، مدرسه یادگیرنده، مربیگری

در مدرسه امروزی، مدیر دیگر تنها یک مدیر اجرایی نیست که وظیفه‌اش صرفاً نظارت، برنامه‌ریزی یا ارزش‌یابی عملکرد معلمان باشد. او باید نقشی انسانی‌تر، مشارکتی‌تر و یادگیرنده‌تر ایفا کند؛ نقشی که در ادبیات نوین آموزش و پرورش از آن با عنوان مربیگری (کوچینگ آموزشی) یاد می‌شود. مربیگری آموزشی بر گفت‌وگو، بازخورد سازنده، خودآگاهی و رشد مستمر تأکید دارد. این مقاله تبیین می‌کند مدیران مدرسه‌ها چرا و چگونه باید به مربی‌هایی آموزشی تبدیل شوند، این مربی‌شدن چه تأثیری بر فرهنگ یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان دارد و این رویکرد چگونه می‌تواند به تحول مدرسه و رشد انسانی بینجامد.

مقدمه

انسان محور و مشارکتی بدل کند. این شیوه، فضای مدرسه را از رقابت و کنترل به همکاری و یادگیری متقابل سوق می‌دهد (رابرتسون، ۲۰۱۹). از منظر تربیتی، مربیگری آموزشی میان «رهبری آموزشی» و «رشد انسان‌شناختی» پیوند برقرار می‌کند. مدیر نه‌تنها بر تحقق اهداف آموزشی نظارت دارد، بلکه رشد شخصیتی، عاطفی و اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان را نیز تسهیل می‌کند (کلمن، ۲۰۱۳). در چنین مدرسه‌ای، یادگیری نه وظیفه، بلکه ارزش مشترک است.

مربیگری آموزشی: از مدیریت تار رهبری یادگیرنده

در رهبری سنتی، مدیر مدرسه نقش «ناظر» داشت. اما در مربیگری آموزشی، او به «تسهیلگر» بدل می‌شود. به تعبیر **وایت‌مور** (۲۰۱۷)، مربیگری هنر آزادسازی توانمندی‌های درونی افراد است. زمانی که مدیر با این رویکرد کار می‌کند، فضای مدرسه از کنترل به اعتماد و از اجبار به انگیزش درونی تغییر می‌یابد. **راید** (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که مدیران با ایجاد فرصت‌های گفت‌وگو محور و حمایتی برای معلمان، زمینه رشد مربی‌های آموزشی را فراهم می‌کنند. در چنین محیطی، تصمیم‌گیری اشتراکی و بازخورد بازتابی به اصول فرهنگی مدرسه تبدیل می‌شود.

مربیگری و رشد حرفه‌ای معلمان

پژوهش‌ها نشان می‌دهند، مربیگری یکی از مؤثرترین راهبردهای توسعه حرفه‌ای است، زیرا بر خلاف کارگاه‌های کوتاه‌مدت، در بستر واقعی و مستمر کار شکل می‌گیرد (کرافت و همکاران، ۲۰۱۸). مدیرمربی با مشاهده و بازخورد هدفمند، معلم را در مسیر شناخت

در دنیای متحول امروز، مدرسه تنها مکانی برای انتقال دانش نیست، بلکه نهادی برای پرورش انسان‌های آگاه، خلاق و مسئول است. این تحول مفهومی موجب شده است نقش مدیر مدرسه نیز از یک ناظر اداری یا مجری مقررات به رهبر یادگیرنده و مربی آموزشی تغییر یابد. امروزه آنچه در مدرسه‌ها اهمیت دارد، نه صرفاً حفظ انضباط یا اجرای بخش‌نامه‌ها، بلکه توانایی ایجاد محیطی پویا و بازتابی است که در آن همه اعضا، از معلم تا دانش‌آموز، در مسیر رشد مستمر قرار دارند (فولان، ۲۰۱۴).

در نظام آموزشی سنتی، مدیران غالباً مسئول کنترل، ارزشیابی و برنامه‌ریزی بودند. اما چنین دیدگاهی جنبه‌های انسانی و رشدی آموزش را نادیده می‌گرفت. روابط میان مدیر و کارکنان معمولاً بر مبنای سلسله‌مراتب و قدرت شکل می‌گرفت و معلمان کمتر فرصت می‌یافتند به‌عنوان یادگیرندگان حرفه‌ای در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت کنند (گلاچی و دیگران، ۲۰۱۰). با ظهور نظریه‌های رهبری تحول‌آفرین، یادگیری سازمانی و مربیگری آموزشی، نگاه تازه‌ای پدید آمد که مدیر را نه فرمانده، بلکه تسهیلگر رشد دیگران می‌بیند.

مربیگری در ذات خود بر پرسشگری، بازتاب درونی و خودآگاهی استوار است (وایت‌مور، ۲۰۱۷). مدیرانی که از اصول مربیگری بهره می‌گیرند، به جای صدور دستور، گفت‌وگو می‌آفرینند. به جای تمرکز بر ضعف‌ها، استعدادها را پرورش می‌دهند، و به جای قضاوت، بازخورد سازنده ارائه می‌کنند. در چنین محیطی، معلمان از روی انگیزه درونی برای یادگیری و پیشرفت تلاش می‌کنند. مربیگری آموزشی به مدیر کمک می‌کند رهبری را به فرایندی

پیشرفت تلقی می‌شود. مطالعات اخیر (NWEA, 2024) نشان می‌دهند، مدیرانی که مهارت‌های مربیگری را به کار می‌گیرند، بر میزان مشارکت، تعهد و رضایت شغلی کارکنانشان به‌طور قابل توجهی افزوده می‌شود.

نتیجه‌گیری

مربیگری آموزشی تنها یک مهارت مدیریتی نیست، بلکه یک فلسفه رهبری انسانی است که بر باور به ظرفیت رشد درونی هر فرد استوار است. مدیرمربی به جای کنترل رفتار دیگران، برانگیزاننده اندیشه و خودآگاهی در آنان است. او به جای تحمیل پاسخ، قدرت پرسشگری را تقویت و از طریق گفت‌وگوی اصیل، فضا را برای یادگیری بازتابی فراهم می‌کند. در چنین رویکردی، مدرسه دیگر مجموعه‌ای از واحدهای مجزا نیست، بلکه یک نظام پویا و ارگانیک است که همه اعضای آن در رشد یکدیگر سهیم‌اند.

از منظر رشد حرفه‌ای، مربیگری ابزار مؤثری برای توانمندسازی معلمان است. بر اساس یافته‌های پژوهشگران (کرافت و همکاران، ۲۰۱۹؛ راید، ۲۰۱۸)، هنگامی که مدیران مدرسه نقش مربی را ایفا می‌کنند، معلمان نه تنها در مهارت‌های تدریس رشد می‌کنند، بلکه احساس خودکارآمدی، اعتماد متقابل و تعهد شغلی آن‌ها افزایش می‌یابد. چنین محیطی بستر شکل‌گیری فرهنگ بازخورد، یادگیری از تجربه و تفکر بازتابی است؛ عناصری که بدون آن‌ها کیفیت آموزش پایدار نخواهد بود.

از منظر سازمانی، مدیرمربی الگویی از «رهبری خدمتگزار» ارائه می‌دهد که در آن، قدرت نه برای کنترل، بلکه برای توانمندسازی به کار می‌رود. او روابط انسانی را به سرمایه اصلی مدرسه تبدیل می‌کند و با ایجاد حس مالکیت در کارکنان، زمینه‌ساز نوآوری و خلاقیت را فراهم می‌آورد.

می‌توان گفت، مربیگری آموزشی نه یک «گزینه»، بلکه یک ضرورت تحول‌ساز در مدیریت مدرسه است. مدیران مدرسه با درونی‌سازی این رویکرد می‌توانند مدرسه را از نهادی اجرایی به جامعه‌ای یادگیرنده تبدیل کنند؛ جامعه‌ای که در آن، «یادگیری گفت‌وگو و رشد انسانی» سه ستون اصلی توسعه‌اند. آینده آموزش به دست مدیرانی ساخته خواهد شد که جرئت پرسیدن دارند، گوش دادن را تمرین می‌کنند و به جای مدیریت دیگران، مربی رشد آنان می‌شوند.

پی‌نوشت

1. servant leadership

منابع

- Fullan, M. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. Jossey-Bass.
- Gallucci, C., Van Lare, M. D., Yoon, I. H., & Boatright, B. (2010). Instructional coaching: Building theory about the role and organizational support for professional learning. American Educational Research Journal, 47(4), 919-963.
- Goleman, D. (2013). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis. Review of Educational Research, 88(4), 547-588.
- NWEA. (2024, February 8). 5 crucial instructional coaching insights for principals. NWEA Blog. <https://www.nwea.org/blog/2024/5-crucial-instructional-coaching-insights-for-principals/>
- Reid, D. B. (2019). How school principals enable instructional coaches. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1234930.pdf>
- Robertson, J. (2019). Coaching leadership: Building educational leadership capacity through coaching partnerships. NZCER Press.
- Senge, P. (2006). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Doubleday.
- Shoho, S., Barnett, B. G., & Martinez, K. (2012). Educational leadership coaching as professional development. Journal of Research on Leadership Education, 7(1), 1-19.
- Whitmore, J. (2017). Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership. Nicholas Brealey.



نقاط قوت و رفع چالش‌ها باری می‌کند.

برای مثال، زمانی که معلمی در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان مشکل دارد، مدیرمربی با طرح پرسش‌های باز مانند «در چه شرایطی ارتباط مؤثرتر بود؟» یا «چه چیزی در رفتار دانش‌آموز تغییر کرد؟»، معلم را به خوداندیشی و خودنظم‌جویی سوق می‌دهد. این فرایند بر خودآگاهی و تصمیم‌گیری مستقل می‌افزاید.

مربیگری و فرهنگ یادگیری در مدرسه

مدیرمربی به‌جای تصمیم‌گیری یک‌سویه، فرهنگ یادگیری و گفت‌وگوی جمعی را تقویت می‌کند. او جلسه‌های بازتابی برگزار می‌کند، تجربه‌های آموزشی معلمان را جمع می‌آورد و شکست‌ها را فرصت یادگیری می‌داند. در نتیجه، مدرسه به یک سازمان یادگیرنده بدل می‌شود (سنگه، ۲۰۰۶). شوهو و همکاران (۲۰۱۲) نیز بیان می‌کنند که مربیگری آموزشی، حرفه‌ای‌سازی رهبری را تسریع می‌کند، زیرا بر مبادله دانش و یادگیری متقابل میان مدیر و معلمان استوار است. در چنین فرهنگی، روابط انسانی گرم‌تر و اعتماد سازمانی عمیق‌تر می‌شود.

ابعاد انسانی مربیگری در رهبری مدرسه

مربیگری آموزشی بر هوش هیجانی، همدلی و احترام متقابل بنا شده است. مدیرمربی با درک احساس دیگران، گوش‌دادن فعال، و بازخورد حمایتی، محیطی امن برای رشد ایجاد می‌کند (کلمن، ۲۰۱۳). او تأکید می‌کند که رهبران مؤثر، بیش از تکیه بر قدرت عقل، از آگاهی هیجانی و همدلی بهره می‌برند. چنین مدیرانی در مواجهه با تعارض‌ها، به‌جای واکنش فوری، گفت‌وگو را ابزار حل مسئله می‌دانند.

مدرسه‌ای که مدیر آن مربی است

در مدرسه‌ای که مدیر نقش مربی را ایفا می‌کند، روابط انسانی بهبود می‌یابد، انگیزش درونی کارکنان افزایش می‌یابد، و دانش‌آموزان الگوی زنده‌ای از یادگیری مادام‌العمر را مشاهده می‌کنند. در این فضا، همه اعضا مسئول رشد خود هستند و اشتباه بخشی از مسیر

سه کلید رشد

تفاوت مربیگری، هدایتگری و تسهیلگری



● **علی خانزاد، مدیر مدرسه**
دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، آمل

کلیدواژه‌ها: مربیگری، هدایتگری، تسهیلگری

در دنیای امروز، آموزش و یادگیری دیگر فقط به انتقال اطلاعات محدود نمی‌شود، مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و حتی محیط‌های کاری به دنبال روش‌هایی هستند که در آن‌ها افراد نه تنها دانش بیاموزند، بلکه مهارت‌ها و توانایی‌های خود را کشف کنند، تجربه‌ها را به کار گیرند و در کنار دیگران رشد کنند. در این میان سه مفهوم مهم مطرح می‌شود: مربیگری (کوچینگ)، هدایتگری (منتورینگ) و تسهیلگری. هر کدام از این سه نقش معنایی متفاوت دارد و در موقعیت‌های گوناگون کارکرد خاص خود را نشان می‌دهد.

محتوا یا تجربه شخصی ارائه نمی‌دهد، بلکه بیشتر بر مدیریت فرایند و جریان جلسه تمرکز دارد.

مقایسه مربیگری، هدایتگری و تسهیلگری

مربیگری بر رشد فردی و توانمندسازی در زمان حال و آینده تمرکز دارد. مربی کمک می‌کند خود فرد یا تیم مسیر را کشف کند.

هدایتگری بر انتقال تجربه و راهنمایی تکیه دارد؛ فردی که مسیر را قبلاً رفته است، دانسته‌هایش را در اختیار دیگری می‌گذارد.

تسهیلگری بیشتر بر روندهای گروهی در زمان حال تمرکز می‌کند؛ تسهیلگر کاری می‌کند که همه مشارکت داشته باشند و گروه به نتیجه برسد.

تفاوت در نقش‌ها

مربی پرسشگر و همراه است. سؤال‌های عمیق می‌پرسد و مسیر را برای کشف باز می‌کند.

هدایتگر مشاور و راهنماست. توصیه می‌کند، تجربه می‌دهد و مسیرهای امتحان‌شده را نشان می‌دهد.

مربیگری

مربیگری فرایندی تعاملی است که طی آن مربی (کوچ) با بهره‌گیری از پرسشگری، گوش‌دادن فعال و بازخورد مؤثر، به فرد یا گروه کمک می‌کند توانایی‌های درونی خود را کشف و برای رسیدن به اهدافشان اقدام کنند. مربی راه‌حل آماده ارائه نمی‌دهد، بلکه فضا می‌سازد تا فرد «خودش» پاسخ‌ها را پیدا کند.

هدایتگری

هدایتگری رابطه‌ای حمایتی است بین فردی باتجربه‌تر یعنی هدایتگر (منتور) و فردی کم‌تجربه‌تر یعنی هدایت‌شونده (منتی). هدایتگر با انتقال تجربه، توصیه‌های عملی و الگو بودن، فرد مقابل را در مسیر رشد یاری می‌دهد. این رابطه معمولاً بلندمدت‌تر است و بر پایه اعتماد شکل می‌گیرد.

تسهیلگری

تسهیلگری یعنی هدایت روندهای گروهی به گونه‌ای که همه افراد بتوانند مشارکت کنند، تعارض‌ها مدیریت شود و گروه در نهایت به تصمیم یا نتیجه‌ای مشترک برسد. تسهیلگر لزوماً





سخت است.» مدیر با پرسشگری کمک می‌کند معلم خودش علت را تحلیل کند و راه‌حل بسازد.
هدایتگری: مدیر به معلم تازه‌کار می‌گوید: «من هم اوایل کار همین مشکل را داشتم. تجربه‌ام نشان داد اگر قبل از زنگ کمی با دانش‌آموزان گفت‌وگو کنی، ارتباط راحت‌تر می‌شود.»
تسهیلگری: مدیر جلسه شورای معلمان را طوری اداره می‌کند که همه نظر بدهند و اختلاف‌ها به توافق جمعی ختم شود.

در ورزش:

مربیگری: مربی از بازیکن می‌پرسد: «فکر می‌کنی چرا توپ را از دست دادی؟ چه تمرینی می‌تواند کمکت کند؟»
هدایتگری: بازیکن قدیمی به تازه‌وارد می‌گوید: «من در سطح حرفه‌ای با فلان تمرین‌ها پیشرفت کردم. تو هم می‌توانی امتحان کنی.»
تسهیلگری: مربی جلسه‌ای با کل تیم برگزار و روند گفت‌وگو را هدایت می‌کند تا بازیکنان برای راهبرد بازی بعدی به توافق برسند.

جمع‌بندی

- مربیگری، هدایتگری و تسهیلگری سه نقش مکمل هستند.
- مربیگری فرد یا تیم را به کشف و اقدام وامی‌دارد.
- هدایتگری پلی میان تجربه گذشته و مسیر آینده می‌سازد.
- تسهیلگری کمک می‌کند گروه‌ها به صورت جمعی یاد بگیرند و تصمیم بگیرند.
- هیچ‌کدام جای دیگری را پر نمی‌کند، بلکه در کنار هم، مدرسه، کلاس و حتی سازمان را به محیط یادگیری عمیق، رشد فردی و همکاری جمعی بدل می‌کنند.

پی‌نوشت‌ها

1. Coaching
2. Mentoring
3. Facilitation

منابع

1. Whitmore, J. (2017). Coaching for Performance. Nicholas Brealey Publishing.
2. Clutterbuck, D. (2004). Everyone Needs a Mentor. CIPD.
3. Rogers, J. (2012). Coaching Skills. Open University Press.
4. Schwarz, R. M. (2016). The Skilled Facilitator. Jossey-Bass.
5. Garvey, B., Stokes, P., & Megginson, D. (2018). Coaching and Mentoring: Theory and Practice. Sage.
۶. رهنورد، مهدی (۱۴۰۰). کوچینگ در آموزش و پرورش: نقش مربی در یادگیری فعال. آوای دانش.
۷. موسوی، الهام (۱۳۹۹). منتورینگ در مدرسه‌ها: از تجربه تا راهبری آموزشی. مجله تعلیم و تربیت. ۲۳.
۸. رضایی، فاطمه (۱۴۰۱). تسهیلگری در یادگیری گروهی: راهبردی برای کلاس‌های پویا. فصلنامه آموزش نوین. ۱۲.

تسهیلگر مدیر بی‌طرف فرایند است. خودش وارد محتوا نمی‌شود، اما روند بحث را مدیریت می‌کند.

در نهایت خروجی‌ها هم فرق می‌کنند:

مربیگری به خودآگاهی، تغییر نگرش و اقدام عملی منجر می‌شود.
هدایتگری به یادگیری از تجربه دیگران و الگوبرداری ختم می‌شود.
تسهیلگری باعث می‌شود گروه به توافق یا تصمیم جمعی برسد.

به زبان ساده

مربیگری مثل این است که کسی چراغی دستت بدهد تا خودت راه را پیدا کنی.
هدایتگری مثل این است که کسی بگوید «من این مسیر را رفتم، بیا تجربه‌ام را به تو بدهم.»
تسهیلگری یعنی کسی جلسه را طوری هدایت کند که همه با هم به نتیجه برسند.

مثال‌های عینی

در کلاس درس:

مربیگری: دانش‌آموزی می‌گوید «همیشه کارهایم را عقب می‌اندازم.» معلم با پرسشگری کمک می‌کند دلایلش را بشناسد و اولین گام تغییر را خودش انتخاب کند.
هدایتگری: دانش‌آموزی می‌گوید «می‌خواهم پزشک شوم.» معلم مسیر رشته‌های پزشکی را توضیح و توصیه‌های کاربردی می‌دهد.
تسهیلگری: معلم موضوعی مثل «محیط زیست» را مطرح می‌کند، گروهی از دانش‌آموزان را هدایت می‌کند تا همه مشارکت کنند و در نهایت پروژه‌ای مشترک انتخاب شود.

در مدیریت مدرسه:

مربیگری: معلمی به مدیر می‌گوید «کنترل کلاس برایم



بحران آموزش از ناآموزی مدیران آغاز می شود

گفت و گو با دکتر هوشنگ عزتی امینی، پژوهشگر
و مترجم حوزه مدیریت، یادگیری سازمانی و مربیگری

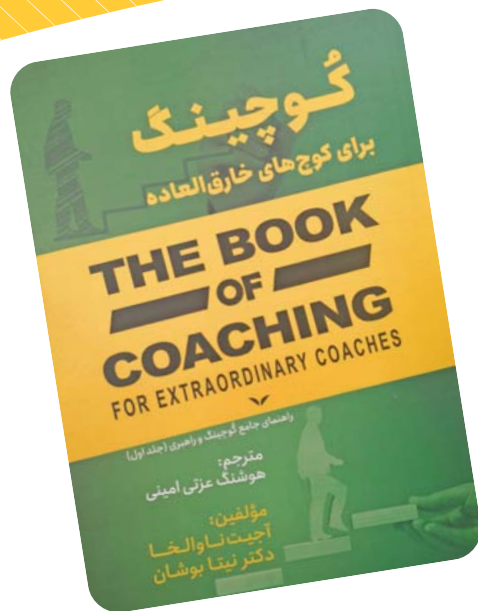
● عکاس: مرتضی سلطانی

اگر قرار است مدرسه آینده جایی برای رشد یادگیرندگان و رهبران باشد، نخست باید مدیران و معلمان آن مربی پذیر و یادگیرنده شوند. گفت و گو با دکتر هوشنگ عزتی امینی، مترجم کتاب‌های «مدارسی که یاد می گیرند» و «کوچینگ برای کوچ‌های خارق‌العاده»، روایتی است از تجربه سه دهه پژوهش در تفکر نظام‌مند و باور به اینکه تحول آموزش از گفت و گو و مربیگری آغاز می شود.

کتاب در ۱۰ سال گذشته بوده که ۸ موردشان به چاپ رسیده‌اند. از این میان، کتاب مدارسی که یاد می گیرند، حاصل اندیشه‌های ۱۱۳ استاد و محقق طراز اول در حوزه‌های تعلیم و تربیت، تفکر نظام‌مند و مدیریت است و جایگاه ویژه‌ای دارد. دغدغه عظیم درونی من، خلأهای ترسناک نظام تعلیم و

● چه چیزی باعث شد سراغ ترجمه کتاب در حوزه مربیگری بروید؟

مسیر مطالعات و تحقیقات حدود سه دهه قبل تا حال من در حوزه مدیریت، بیشتر روی «سازمان یادگیرنده» و «تفکر نظام‌مند» متمرکز بوده است. حاصل عینی آن، ترجمه ۱۰



تربیت است که آینده کشور به‌طور خاصی به کیفیت آن وابسته است. ارتقای چهار مؤلفه اثرگذار، نظام آموزشی، والدین، جامعه و دانش‌آموز (که از سه تای دیگر تأثیر می‌گیرد) کارایی نظام تعلیم و تربیت را تضمین می‌کند. در صورت نقص در هر یک از این اجزا، ما با بحران مواجه خواهیم شد. مربیگری به معنای اخص، رویکرد تلاش برای ارتقای این مؤلفه‌ها، به‌ویژه در چند دهه پیش رو را در دستور کار دارد. به نظرم، اولیای مدرسه و نظام آموزشی، والدین، دانش‌آموز و جامعه‌ای که کلیت مؤلفه‌ها را شامل می‌شود، باید به‌صورت جدی مهارت‌های مربیگری را فرا بگیرند. این حرکت یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر نظام تعلیم و تربیت است، در غیر این صورت، ما بحران‌های باورناپذیری را تجربه خواهیم کرد.

● **با توجه به مطالعاتتان در زمینه مربیگری، به نظر تان آیا این مفهوم برای ما جدید است، یا در زمینه فرهنگی‌مان نمونه‌های نزدیک به مفهوم مربیگری را داشته‌ایم؟**

در رویکرد نوین نسبت به مربیگری چهار اصل ضروری برای یادگیری از دیگران (یا مربی‌پذیر بودن) عنوان شده است: ذهن آگاهی؛ اصالت؛ شفافیت؛ آموزش‌پذیری.

ذهن آگاهی یا خودآگاه‌بودن در واقع می‌تواند ما را از افتادن در دام بیش‌پنداری و خودبزرگ‌بینی نجات دهد. خودبزرگ‌بینی در سنجش توانایی‌ها می‌تواند ما را از یادگیری محروم کند.

افراد اصیل با خود صادق هستند. اصالت تمرین روزانه رهاکردن من فرضی و بایدهی و درآغوش گرفتن من واقعی است. نداشتن اصالت سبب می‌شود ما در هر لباسی (مدیر، والد و دانش‌آموز) انعطاف لازم را برای یادگیری نداشته باشیم.

افراد شفاف نیازی ندارند در مورد آنچه می‌اندیشند یا چرایی یک تصمیم، از کسی چیزی بپرسند. در عوض به‌صورت فعال و خودخواسته افکارشان را چندباره به اشتراک می‌گذارند.

و در نهایت، آموزش‌پذیری به معنای قائل‌بودن ارزش برای عقیده و تجربه‌های دیگران است. آموزش‌پذیری مستلزم لیاقت، اشتیاق و متواضع‌بودن در پذیرش و یادگیری اطلاعات جدید است.

ما در فرهنگ مکتوبمان مترادف این ویژگی‌ها را داریم، اما در فرهنگ معمول یا عالم واقع، نمره قابل‌قبولی از این مؤلفه‌ها دریافت نخواهیم کرد. اگر در نحوه نگرش نسبت به این مؤلفه‌ها و شاخص‌های ارزیابی آن‌ها با خود صادق باشیم، می‌توانیم شاهد توفیق ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت در کشورمان باشیم. با این توضیح، در پاسخ به سؤال شما عرض می‌کنم، این مؤلفه‌ها در فرهنگ ما، به‌ویژه در نظام تعلیم و تربیت، مشابه دارد. اما از نظر اجرایی نتوانسته‌ایم از آن‌ها بهره بگیریم در واقع ارتقای آن‌ها هدف نیست. شاید در ظاهر از آن‌ها نام ببریم، اما در عمل توجه چندانی به آن‌ها نمی‌شود و این جای نگرانی بسیار دارد.

● **کدام بخش یا مفهوم در حوزه مربیگری برای خودتان الهام‌بخش تر بود؟**

در مبحث مربیگری عملکرد خودراهنبر، مفهومی به نام

«سندرم فرزانه‌گی» مطرح می‌شود. پروفیسور وان بیکر، استاد دانشگاه میشیگان، «آموزش‌ناپذیری» افراد، مدیران و رهبران را «سندروم فرزانه‌گی» می‌نامد. او بیان می‌کند که افراد چگونه احساس می‌کنند باید عقل کل باشند، همه‌چیز را بدانند و هرگز به هیچ‌کس نیازی نداشته باشند و هیچ‌وقت تقاضای کمک نکنند. او ادامه می‌دهد، این ویژگی نوعی خودمحدودکنندگی است و مدیران در هر سطحی مانند سایرین نیاز دارند سؤال بپرسند. از ضرورت‌ها و الزامات اجتناب‌ناپذیر مربیگری، تغییر گسترده باور در مورد یادگیری از دیگران است و این مستلزم آن است که شما مربی‌پذیر و به‌نوعی یادگیرنده باشید؛ همیشه و همیشه.

در نظام آموزشی ما اهمیت این موضوع بسیار بالا و شایسته توجه است. اگر بخواهیم نسلی نوخاسته، آماده و مشتاق توسعه خود، کشور و جهان تربیت کنیم، رهبران نظام تعلیم و تربیت باید واقع‌بینی و توسعه خود را در اولویت اول قرار دهند. با دانش گذشته و روش‌های گذشته هیچ اتفاق جدیدی نخواهد افتاد. همه عوامل دخیل در نظام تعلیم و تربیت به تغییر رویکرد در یادگیری نیاز دارند.

● **آیا در زمینه مربیگری به نکته‌ای برخورد کرده‌اید که با فرهنگ یا نظام آموزشی ما چالش داشته باشد؟**

مفهومی به نام «اشتراک‌گذاری دانش» در مقابل مفهوم «احتکار دانش» مطرح است. تقریباً نصف دانش کارکنان منحصربه‌فرد است. این حجم زیاد از دانش، پس از اینکه فرد سازمان را ترک می‌کند، ممکن است به‌صورت بالقوه از دست برود. ما در نظام تعلیم و تربیت مدیران و معلمان فوق‌العاده‌ای داشته‌ایم که در زمان حضورشان در سازمان سازوکارهای بهره‌گیری از قابلیت‌های ویژه آنان وجود نداشته و فرصت‌های بزرگی را از دست داده‌ایم. خبر خوب این است که اثربخش‌ترین ابزار مورد استفاده برای «انتقال دانش» در سازمان، مربیگری است. بسیار دیده‌ایم، سال‌ها از عملکرد یک وزیر، مدیر یا معلم و استاد دانشگاه به نیکی یاد شده است،



اما برای گسترش رویکرد رهبری و عملکردی آن فرد صورت تلاشی نپذیرفته است.

● به نظر تان بزرگ‌ترین سوء تفاهمی که درباره مربیگری وجود دارد چیست؟

مربیگری با مشاوره اشتباه گرفته می‌شود. مربیگری و به‌ویژه مربیگری عملکرد خود را هب، به‌نوعی تمام ارکان و اجزای سازمان (در اینجا نظام تعلیم و تربیت) را درگیر می‌کند و صرفاً مشاوره دادن یک متخصص خبره به رهبر یا رهبران یک سازمان نیست. رویکرد اشتراک‌گذاری دانش مفهوم جدیدی نیست، بلکه تمام فیلسوفان، دانشمندان و ریاضی‌دانان بزرگ و صاحب‌نام، رویکرد اشتراک‌گذاری دانش را برای رسیدن به اهداف بلندمدت و پیشرفتشان اتخاذ کرده‌اند. یکی از آن‌ها **ایزاک نیوتن** مشهور است که در این زمینه جمله مشهوری دارد: «اگر من بیش از دیگران فهمیده و رشد کرده‌ام، به خاطر آن است که پاهایم را بر شانه‌ی غول‌ها گذاشته‌ام.»

وقتی با میل طبیعی خود، با «فقط گیرنده دانش بودن» مبارزه می‌کنید و در عوض «بخشنده و دهنده» می‌شوید، یک قدم به تسلط در مسیر خود نزدیک‌تر می‌شوید. در عین حال به دیگران کمک می‌کنید همین کار را انجام دهند. به نظر من، آیه زیبای ۹۲ سوره آل عمران ناظر بر این قضیه است: «لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ». کوچینگ فرایند اشتراک‌گذاری دانش را نهادینه می‌کند. باید از دانشی که دوست داریم به دیگران ببخشیم تا لذت نیکی را بچشیم.

● اگر قرار باشد فقط یک بخش از کتاب‌های مربیگری را به یک معلم معرفی کنید تا در زمان محدودی که دارد بخواند، کدام بخش را معرفی می‌کنید و چرا؟

دوازده حوزه اهداف زندگی و کار و نحوه تعیین آن‌ها به‌صورت عملی، که در کتاب «کوچینگ برای کوچ‌های خارق‌العاده»، به تفصیل مورد بحث قرار گرفته است. بسیاری از فرزندان ما که از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند، حتی آن‌ها که به دانشگاه راه می‌یابند و تحصیل می‌کنند، نحوه تعیین اهداف اصلی زندگی‌شان را نمی‌دانند. چون در مدرسه و دانشگاه کسی به آن‌ها یاد نداده است. لذا در خصوص کلیت کار، زندگی و اشتیاق سوزانشان برای رشد، با مشکل مواجه می‌شوند. در طول چند دهه گذشته، با وجود وقوع تحولات شتابان و حوزه تأثیر شگفت‌انگیز این تحولات، مضمون کتاب‌های درسی و دانشگاهی در حوزه تربیتی و رشد، تغییر چندانی نیافته است. خلط حوزه‌های گوناگون هدف در زندگی و کار افراد، از جمله مواردی است که سبب سردرگمی افراد می‌شود. افرادی را داشته‌ایم که در زمینه مدیریت و رهبری در سمت مدیریت میانی و ارشد هم قرار گرفته‌اند، اما قابلیت تعیین، پایش و محافظت از اهداف اصلی‌شان را نداشته‌اند.

● چگونه می‌توان از مزیت‌ها و قابلیت‌های مربیگری در نظام تعلیم و تربیت بهره‌مناسبی گرفت؟

تسلط بر مهارت‌ها و دانش‌های نوین فقط بخش کوچکی از ماجراست. اثربخشی آن، در به‌کارگیری و فراهم کردن سازوکار استفاده از این مهارت‌ها نهفته است و نقش وزیر، معاون وزیر، مدیرکل یا مدیر مدرسه در نظام تعلیم و تربیت، محوری و راهبردی است. شاید برخی از افراد در این جایگاه، دانش آموخته سطح بالا و حتی استاد دانشگاه هم بوده باشند، اما اکثرشان در عمل نتوانسته‌اند در حوزه کاری خود تحولی را رقم بزنند. «گفت‌وشنود» از جمله مواردی است که بر ضرورت انجام آن، هم در فرهنگ ایران باستان و هم در اسلام، تأکید شده است، اما اجرایی کردن سازوکار تعمیم آن و استفاده از مزیت‌هایش با چالش جدی مواجه است؛ هم در سازمان و هم در مدرسه.

«گفت‌وشنود» از جمله مواردی است که در توسعه جوامع و سازمان‌ها اهمیتی بسیار و راهبردی دارد، اما به دلیل ناآشنا بودن مدیران سطح‌های گوناگون با نحوه انجام آن، محیط‌های اداری و آموزشی ما از ایجاد «شور و شوق» مطلوب و خلق «نظام گفت‌وشنودی» عاجزند. تعداد زیادی از دانشمندان فیزیک کوانتوم همانند **دیوید بوهم**، **دیوید پیت**، **ورنر هایزنبرگ** و **جوزفسون** بخش عمده عمر خود را روی نحوه مدل کردن رویکرد گفت‌وشنود در جامعه‌ها صرف کرده‌اند. من پیشنهاد می‌کنم، مدیران راهبردی‌ترین وزارتخانه کشور در این حوزه، کار و تمرین عملی انجام دهند.

در فصل یازدهم کتاب پنجمین فرمان، ویرایش جدید، حدود ۷۰ صفحه به شرایط و سازوکار تحقق گفت‌وشنود مؤثر پرداخته شده است.

اعتمادسازی

روایتی جامع از رابطهٔ مربی و معلم



● سیده فاطمه شبیری، کارشناس ارشد علوم تربیتی

● کلیدواژه‌ها: اعتمادسازی، گفت‌وگوی تسهیل‌کننده، مربیگری

مقدمه

اگر بخواهیم واقع‌نگر باشیم، باید بدانیم هیچ برنامهٔ مربیگری (کوچینگ) حرفه‌ای، هیچ فن پیشرفته، و هیچ کتاب راهنمایی بدون یک جزء کار نمی‌کند: رابطهٔ واقعی و پر از اعتماد. فکر کنید، چطور می‌توانید از کسی که به او اعتماد ندارید، راهنمایی بپذیرید؟ این رابطه، همان پلی است که بین دانسته‌های مربیان حرفه‌ای و کلاس درس معلم زده می‌شود. اگر این پل سست باشد، همه‌چیز فرو می‌ریزد. اما اگر محکم باشد، معجزه اتفاق می‌افتد. روابط مؤثر و مبتنی بر اعتماد بین

مربیان و معلمان، ستون فقرات هر برنامهٔ مربیگری موفق است و برای ایجاد تغییرات پایدار در شیوه‌های آموزشی و در نهایت، بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان حیاتی است. بدون ایجاد این پایهٔ محکم، ممکن است تلاش‌های مربیگری با مقاومت و بی‌میلی معلمان مواجه شود و نتواند به اهداف خود دست یابد.

سنگ بنای اعتماد: چرا اعتمادسازی این قدر مهم است؟

تصور کنید شما معلمی هستید که سال‌ها سابقهٔ تدریس دارید. یک روز کسی می‌آید و می‌خواهد به شما «روش درست» را یاد بدهد! طبیعی است که حس دفاعی پیدا کنید. این دقیقاً چالشی است که مربیان حرفه‌ای با آن روبه‌رو هستند. آن‌ها در مدرسه غالباً اقتدار رسمی کمی دارند و با هنجارهای فرهنگی ریشه‌داری مثل «خودمختاری معلم»، «برابری» و «احترام به سابقهٔ کار» مواجه می‌شوند.

مربی تحول‌گرا می‌داند که کیفیت رابطه، مهم‌ترین جزء و حتی شاید بشود گفت همه‌چیز، است. در فضای امنی که اعتماد حاکم باشد، معلمان جرئت می‌کنند از منطقهٔ امن خود بیرون بیایند، خطر کنند و شجاعت ساختن جدیدها را پیدا کنند. این اعتماد به‌طور مستقیم روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هم تأثیر می‌گذارد.



اولین قدم‌ها: چطور اعتماد بسازیم؟

۱ شفافیت مطلق: اولین و مهم‌ترین نکته‌ای که هر مربی حرفه‌ای باید به معلم نشان دهد، این است که: «من اینجا نیستم تا قضاوتت کنم. اینجا هستم تا پشتیبان تو باشم.» و البته این موضوع نباید صرفاً کلامی باشد که بر زبان می‌آورد، بلکه باید در هر عمل و رفتار او دیده شود. مربی حرفه‌ای، چه در کلام و چه در رفتار، باید این پیام را منتقل کند: «هر سؤالی داری، حتی اگر به نظرت احمقانه می‌رسد، بپرس و مطمئن باش که بین من و تو می‌ماند.» مربیان باید از طریق گفتار و کردار خود به‌وضوح نشان دهند که هدفشان کمک به رشد و بهبود است و در فرایندهای ارزیابی رسمی معلم دخالتی ندارند. مدیران مدرسه نیز باید این موضوع را با شفافیت کامل به معلمان اعلام کنند که تمرکز مربی بر بهبود آموزش و یادگیری دانش‌آموزان است، نه بر ارزیابی عملکرد معلم.

۲ ساختن پناهگاهی امن: کلاس درس برای معلم قلمرو شخصی اوست. ورود فردی از بیرون به‌عنوان مربی به این قلمرو، می‌تواند حس آسیب‌پذیری شدید ایجاد کند. مربی حرفه‌ای باید این فضا را به پناهگاهی امن تبدیل کند. چطور؟ با احترام به باورهای معلم، با کنجکاوی واقعی در مورد یادگیری دانش‌آموزان و با پرهیز از قضاوت و تمجیدهای کلیشه‌ای که او را در موضع «قاضی» قرار می‌دهد. حتی حل یک مشکل به‌ظاهر سطحی و کم‌اهمیت (مانند شیطنت و حواس‌پرتی دانش‌آموزان پس از تفریح) نیز می‌تواند به ایجاد رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد کمک کند و به معلم نشان دهد فرایند مربیگری می‌تواند مفید باشد. این موفقیت‌های اولیه می‌توانند راه را برای پرداختن به مسائل عمیق‌تر و مهم‌تر در چرخه‌های بعدی مربیگری هموار کنند.

۳ ارزش گذاشتن به «دانش محلی»: در بسیاری از مدرسه‌ها، به‌ویژه در مدرسه‌های کم‌برخوردار، ممکن است تخصص محلی و دانش فرهنگی معلمان نادیده گرفته یا کم‌ارزش تلقی شود. مربی حرفه‌ای در مکالمه‌هایش با معلمان، سعی می‌کند فضایی ایجاد کند که صدای معلم شنیده شود، تخصص محلی و دانش فرهنگی او دیده شود و ارزش داده شود. این کار نه‌فقط اعتماد، که انگیزه مشارکت را هم بالا می‌برد.

۴ گفت‌وگوی تسهیل‌کننده: گفت‌وگوی تسهیل‌کننده نیز نقشی حیاتی در شکل‌دهی فرهنگ یادگیری حرفه‌ای و تأثیرگذاری بر باورها و درک افراد دارد. مربیان با پرهیز از

قضاوت و تمجیدهای کلیشه‌ای و تمرکز بر آنچه معلم متوجه می‌شود، به‌جای آنچه مربی متخصص تشخیص می‌دهد، به رشد تفکر و خودبازتابی معلمان کمک می‌کنند. مربی در این رویکرد به‌جای اینکه بگوید «شما باید این کار را می‌کردید»، به معلم فضا می‌دهد خودش به راه‌حل‌ها برسد. گوش‌دادن فعال، پرسیدن سؤالات عمیق و دادن زمان مکث به معلمان برای تأمل و پردازش اطلاعات، ارتباط مؤثر را تقویت می‌کند. استفاده از ضمیرهایی مانند «ما» به جای «من» یا «شما» می‌تواند حس مسئولیت مشترک ایجاد کند و تفاوت قدرت را به حداقل برساند. همچنین، مربیان می‌توانند پیشنهادها را به دستوری خود را با کلمه‌هایی مانند «اگر»، «شاید بشود...» یا «اگر علاقه داری می‌توانی امتحان کنی» نرم کنند تا اختیار تصمیم‌گیری را به معلم واگذار کنند. این خود حس مالکیت و مسئولیت را در معلم تقویت می‌کند.

۵ پذیرش چالش‌ها و مسئولیت

مشترک: مربیان با عادی‌سازی مشکلات به‌عنوان بخشی طبیعی از کار تدریس، فضایی امن ایجاد می‌کنند که در آن معلمان مایل‌اند در مورد چالش‌های خود صحبت کنند. معلمان زمانی به فعال‌ترین شکل مشارکت می‌کنند که به آن‌ها احساس اقتدار و مسئولیت مشترک داده شود. همکاری مشترک در طراحی و اجرای درس‌ها (هم‌برنامه‌ریزی و هم‌تدریسی) به مربیان و معلمان اجازه می‌دهد تا در کنار هم کار کنند، تفکر خود را صریح کنند و مسئولیت‌ها را به‌تدریج به معلم واگذارند.

۶ همدلی و به رسمیت شناختن

و مدیریت هیجان معلمان: فراموش نکنیم که مربی با انسان کار می‌کند، نه با روبات. مربیگری حرفه‌ای تحول‌گرا موضوعش فقط این نیست که «چه کاری انجام دهی»، بلکه درباره «چگونه بودن» است. درباره هویت، احساس و اراده. همدلی و شفقت به توانایی مربی در درک و سهیم‌شدن در احساس معلمان و عمل کردن با مهربانی و دلسوزی اشاره می‌کند.

معلمان نیز مانند هر انسانی، مجموعه‌ای از احساس‌ها و انگیزه‌ها را به فرایند یادگیری حرفه‌ای خود می‌آورند. درک و پرداختن به این موارد برای مشارکت فعال آن‌ها ضروری است. مربیان می‌توانند با پرداختن به نیازهای عاطفی معلمان و ایجاد روابط ایمن و دلسوزانه، بر انگیزه آن‌ها برای مشارکت بیفزایند. معلم ممکن است به خاطر رفتار یک دانش‌آموز خاص کاملاً ناامید شده باشد. در اینجا مربیگری حرفه‌ای تبدیل می‌شود به «همدلی». به جای اینکه بگوید «باید

در فضای امنی که اعتماد حاکم باشد، معلمان جرئت می‌کنند از منطقه امن خود بیرون بیایند، خطرات ساختن جدیدها را پیدا کنند

موانعی که مربیان حرفه‌ای ایجاد می‌کنند

- **ابهام در نقش:** یکی از چالش‌های اصلی این است که معلمان غالباً مربیان را افراد دارای قدرت بیشتر تلقی می‌کنند. این برداشت از قدرت ممکن است بر ایجاد روابط مبتنی بر اعتماد تأثیر منفی بگذارد.

- **ایجاد حس ناتوانی در معلم:** مربیان ممکن است ناخواسته با موضع‌گیری به‌عنوان متخصص، باعث شوند معلمان احساس ناتوانی کنند. این حس می‌تواند مانع از خودبازتابی و مالکیت معلم بر یادگیری‌اش شود.

- **تعصب و باورهای شخصی مربی:** باورها و دیدگاه‌های خود مربی نسبت به معلمان می‌تواند چالشی بزرگ باشد. اگر مربی معتقد باشد که معلمان ناکارآمد هستند یا این معلم نمی‌تواند تغییر کند، هرگز نمی‌تواند به آن‌ها کمک کند. خودآگاهی و مدیریت تعصب برای مربی حرفه‌ای حیاتی است.

- **تنش درونی:** تعارض داخلی بین تمایل به «پاسخ‌گوبودن» و فشار برای «دستوری‌بودن» می‌تواند برای مربی فرساینده باشد.

علاوه بر این مانع‌ها، نظام نیز مانع‌هایی ایجاد می‌کند، مثل فشارهای اداری و منابع محدود.



مربیگری حرفه‌ای یک فرایند مکانیکی نیست، یک سفر انسانی است. این سفر با اعتمادی کوچک شروع می‌شود، با آزمون و خطا پیش می‌رود و با رشد دو طرف به اوج می‌رسد. موفقیت زمانی حاصل می‌شود که معلم باور کند مربی هست تا واقعاً به او کمک کند، نه اینکه فقط یک بازبین (چک‌لیست) را پر کند. هدف نهایی این است که معلم احساس عاملیت و مسئولیت مشترک کند؛ اینکه او مالک فرایند یادگیری خودش است و مربی فقط کنار اوست تا حمایتش کند. این توانمندسازی است که انگیزه درونی ایجاد می‌کند؛ انگیزه تسلط، هدفمندی و بهتر شدن.

رابطه مبتنی بر اعتماد، به‌خودی‌خود هدف نهایی و معیار موفقیت است، نه فقط وسیله موفقیت. وقتی مربی با شفافیت قدم بردارد، با همدلی گوش دهد و با شفقت حمایت کند، و در یک کلام رابطه‌ای مطمئن و قابل اعتماد بسازد، صرفاً به موفقیت برنامه مربیگری کمک نکرده، بلکه این رابطه خود موفقیت است. این همان چیزی است که تدریس و یادگیری را دگرگون و متحول می‌کند.

مربیگری حرفه‌ای یک فرایند مکانیکی نیست، یک سفر انسانی است. این سفر با اعتمادی کوچک شروع می‌شود، با آزمون و خطا پیش می‌رود و با رشد دو طرف به اوج می‌رسد

پی‌نوشت

1. Facilitative Talk

این کار را بکنی.» می‌گوید «به نظر می‌رسد واقعاً از دستش عصبانی هستی. چه کاری را تا حالا امتحان کرده‌ای؟» به این ترتیب:

- احساسش را تأیید کرده است (عادی‌سازی چالش‌ها)؛
- او را به فکر کردن دعوت کرده است.
- ناامیدی را به کنجکاوی تبدیل کرده است.

هنر مربیگری حرفه‌ای؛ حرکت بین دو رویکرد

مربیگری حرفه‌ای یک حرکت ظریف بین دو رویکرد است: **رویکرد پاسخ‌گو:** گوش دادن، پرسیدن سؤال‌های باز و کمک به معلم برای تأمل بر کار خود و پیدا کردن راه‌حل. این رویکرد بر خودبازتابی معلم و نیازهای او تمرکز دارد.

- **رویکرد دستوری:** دادن پیشنهادها مستقیم، مدل کردن، راهبرددادن و راهنمایی‌های واضح و روشن. این رویکرد بر اجرای شیوه‌های خاص آموزشی تأکید می‌کند.

تعادل بین این دو رویکرد، به مربیان اجازه می‌دهد هم روابطی حمایتی با معلمان ایجاد کنند و هم پیشنهادهای مشخصی برای بهبود آموزش بدهند. در ابتدای رابطه، رویکرد پاسخ‌گو ضروری است تا اعتماد و رابطه ساخته شود. اما مربی کاربلد یاد می‌گیرد چطور در طول یک جلسه به‌ترمی بین این دو حالت جابه‌جا شود. دستوری‌بودن بدون پاسخ‌گوبودن، اشتباه است.

موانع راه: چگونه از آن‌ها عبور کنیم؟

ایجاد اعتماد در مربیگری معلمان، با وجود اهمیت حیاتی آن، با چالش‌های متعددی روبه‌روست که می‌تواند اثربخشی برنامه‌های مربیگری را تحت تأثیر قرار دهد. این چالش‌ها هم از جانب معلمان، هم از جانب مربیان و هم از ساختار سازمانی مدرسه‌ها و مناطق آموزشی نشئت می‌گیرند.

موانعی که معلمان ایجاد می‌کنند:

- **مقاومت و بدبینی:** بعضی معلمان به خاطر تجربه‌های بد گذشته، بین خودشان با «برنامه‌های توسعه حرفه‌ای» دیوار می‌کشند. بعضی از معلمان به هیچ مشاهده‌گر کلاس درسی اعتماد ندارند. مربی حرفه‌ای باید با صبر و درک، آجرهای این دیوار را یکی‌یکی بردارد.

- **ترس از قضاوت:** این ترس بزرگ‌ترین مانع است. مربی حرفه‌ای باید به‌طور دائم با حرف و عمل ثابت کند که جایگاه ارزیابی ندارد.



مربیگری مدرسه محور

● زهرا زارعی، کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت

کلیدواژه‌ها: مربیگری، مربیگری مدرسه محوری، راهبرد یادگیری، ارشادگری

پذیرش و به کار بردن شیوه‌های مبتنی بر شواهد، برای حمایت از دانش آموزان در مدرسه، برای تقویت نتایج عاطفی، اجتماعی، رفتاری و تحصیلی حیاتی است. مربیگری شکلی از توسعه حرفه‌ای مستمر است و مؤثرترین نوع آن برای بهبود کار تدریس و حمایت از رشد و توسعه و یادگیری دانش آموزان است (بانگ و همکاران، ۲۰۲۲). در این مقاله، پس از تعریف مفهومی مربیگری، چارچوبی عملیاتی برای اجرای آن در محیط مدرسه عرضه می‌شود.

تعریف مربیگری (کوچینگ)

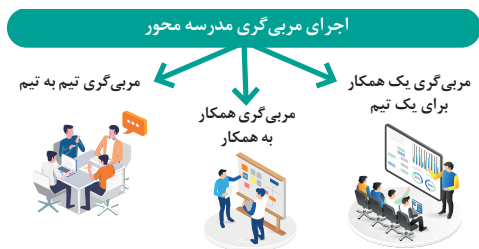
مربیگری یک راهبرد یادگیری حرفه‌ای است که از گفت‌وگو و ایجاد سؤال برای حمایت از رشد حرفه‌ای استفاده می‌کند. مربیگری گاهی بین ارشاد، مشاوره و تدریس با استفاده از دستورالعمل، قرار می‌گیرد. ارشادگری یعنی استفاده از ظرفیت و توانایی‌ها و تجربه‌های مربیان باتجربه برای مربیان تازه‌وارد (باسکارا، ۲۰۲۳: ۳۵۴). منظور از تدریس با استفاده از دستورالعمل، مهارت‌های خاصی در تدریس است که معمولاً نوعی انتقال دانش یک‌طرفه است. مشاوره بر گره‌گشایی از مشکلات و مسائلی خاص در زمان‌های بحرانی یا زمانی که تغییری اتفاق می‌افتد، متمرکز است (نمودار ۱).

مربیگری مدرسه محور

مربیگری مدرسه محور به عنوان رویکردی مؤثر برای افزودن بر دانش و رفاه کارکنان مدرسه، مهارت‌های اجرایی، پیشرفت تحصیلی و ارتقای رفتار دانش آموزان به وجود آمده است (ردی، ۲۰۲۳: ۳۶). این فرایند، فرایندی ارزیابی نشده است که در آن دو یا چند همکار برای ارتقای فعالیت‌های آموزشی و توسعه مهارت‌های جدید با هم کار می‌کنند.

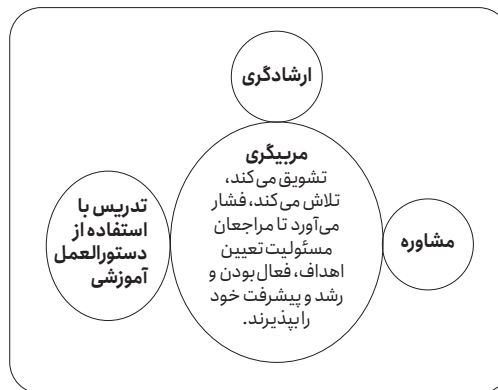
مربیگری مدرسه محور مؤثر شامل این موارد می‌شود:

- توسعه و حفظ رابطه مربی و مراجع
- ارائه بازخورد مؤثر
- توسعه یک طرح مربیگری متفاوت و راهبردی
- استفاده از گفت‌وگوی راه‌حل محور^۲
- نظارت بر پیشرفت اجرایی فعالیت‌های آموزشی مؤثر



شکل ۱: انواع مربیگری مدرسه محور (MoEdu-sail)

در شیوه‌نامه اجرایی مربیگری مدرسه محور، پنج کارکرد فرایند مربیگری مبتنی بر شواهد^۳ را در هر مرحله ضروری می‌داند:



نمودار ۱: تعریف مربیگری (وبگاه aitsl.edu.au)

۱. توسعه و حفظ روابط مربیگری

۲. بازخورد مؤثر

۳. توسعه طرح مربیگری متفاوت و راهبردی

۴. استفاده از گفت‌وگوی راه‌حل‌محور

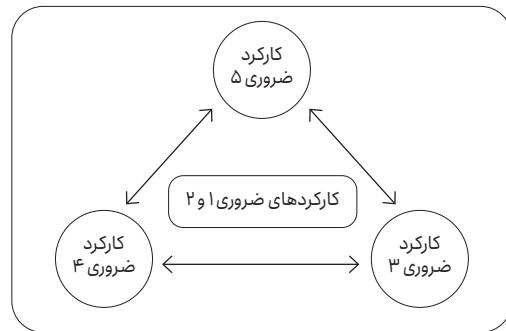
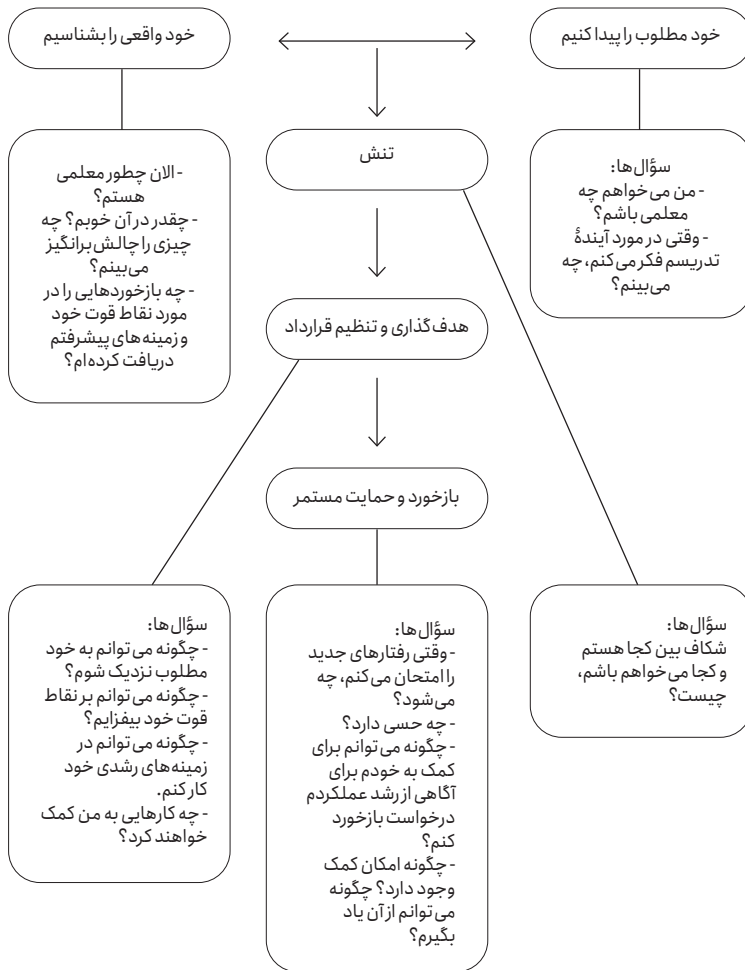
۵. نظارت بر پیشرفت اجرایی فعالیت‌های مؤثر آموزشی

(وبگاه moedu-sail.org).

باید توجه داشت که این مراحل به‌صورت خطی پیش نمی‌روند، بلکه بر اساس آنچه در نمودار آمده، با هم و به‌شکل چرخه‌ای از رشد مستمر برای حمایت از مربیگری مؤثر کار می‌کنند.



برای دسترسی به جدول ۱ رمزینه را پوشش کنید.



نمودار ۲: نحوه عملکرد کارکردهای ضروری در حمایت از مربیگری مؤثر، (MoEdu-sail)

برای آماده‌شدن در یک جلسه مربیگری برای ایجاد انگیزه به‌منظور خودتغییری، این سؤال‌ها را (نمودار ۳) در هر مرحله، در صورت درخواست مشارکت از مراجعان بپرسید. استفاده از این مدل یعنی مربیان برای کمک به مراجعان باید در جهت ایجاد احساس ضرورت تغییر کمک کنند.

نتیجه‌گیری

ارشادگری فعالیتی مشارکتی است که بین یک فرد حرفه‌ای (معلم با تجربه) به‌عنوان مربی و مراجع انجام می‌شود. تحقیق‌های متعدد نشان می‌دهند، فعالیت‌های آموزشی ارتقای مهارت‌ها، اگر همراه با مربیگری همکار به همکار^۵ باشد، اثربخشی بهتری خواهند داشت. برای طراحی مبتنی بر مدل تغییر عمدی که در بالا ذکر شد، باید فضایی مبتنی بر اعتماد و گفت‌وگو محور ایجاد شود. در پایان، رخ‌نما (پروفایل) عملیاتی ارشادگری مدرسه‌محور برای برنامه‌ریزی و اجرای مؤثر این برنامه‌ها در مدرسه ارائه می‌شود (جدول ۱).

نمودار ۳: مدل تغییر عمدی^۴ در مربیگری، (وبگاه aitsl.edu.au)

2. Daniel D. Drevon, Michael D. Hixson, Robert D. Wyse, Alexander M. Rigney (2019), A Meta-Analysis of Check-In/Check-Out: Effectiveness, Social Validity, and Design Standards, *psychology in the school*, Volume 56, Issue 3.
3. MoEdu-sail. (2020). Overview of School-Based Implementation Coaching, <https://www.moedu-sail.org>
4. Reddy, Linda A (2023), Advancing the science of coaching in education: An introduction to the special issue, *Journal of School Psychology*, Volume 96, February 2023.
5. Risang, Baskara (2023) Fostering Culturally Grounded Learning: Generative AI, Digital Storytelling, And Early Childhood Education (2023), second international conference on early childhood education in multi perspective.
6. 5. Yang, W., et al., (2022). Coaching early childhood teachers: a systematic review of its effects on teacher instruction and child development. *Review of education*.

پی‌نوشت‌ها

1. Mentoring
 2. solution dialogue
 3. evidence-based practices (EBP)
- فرآیندی شامل ترکیبی از بهترین تحقیقات در دسترس، با تخصص بالینی در مورد ویژگی‌ها، فرهنگ و ترجیحات دانش‌آموزان (انجمن روان‌شناسی آمریکا ۲۰۰۸).
4. intentional change model
 5. Peer coaching

منابع

1. Australian Institute for teaching and school leadership (2017), Coaching toolkit for teachers overview, <https://www.aitsl.edu.au>.



مربیگری حرفه‌ای و نسبت آن با عاملیت انسان



محمد حسین معینی، پژوهشگر فرهنگی

کلیدواژه‌ها: مربیگری، انسان عامل، توسعه فردی، عاملیت، انتخابگری

مقدمه

مربیگری حرفه‌ای در سال‌های اخیر به‌عنوان رویکردی نوین در عرصه توسعه فردی و سازمانی جایگاه ویژه‌ای پیدا کرده است. برخلاف مشاوره که در آن مشاور راه‌حل‌های آماده به مراجعه‌کننده می‌دهد، یا آموزش که بر انتقال دانش متمرکز است، مربیگری بیش از هر چیز بر «توانمندسازی فرد برای کشف ظرفیت‌های درونی، انتخابگری آگاهانه و مسئولیت‌پذیری در مسیر رشد» تأکید دارد. در این نگاه، مربی نه آموزگار است، نه مشاور و نه درمانگر، بلکه همراهی است که به فرد کمک می‌کند با اتکا به منابع درونی خود، مسیر زندگی و تصمیم‌هایش را آگاهانه‌تر بسازد.

از سوی دیگر، در اندیشه تربیتی معاصر ایران، دکتر خسرو باقری، «نظریه انسان عامل» را مطرح کرده است که تأکید می‌کند، انسان موجودی است که «منشأ عمل‌های خویش» است و نمی‌توان او را منفعل یا صرفاً محصول شرایط دانست. انسان، خواه بخواهد خواه نه، «عامل» است؛ یعنی اعمالش به خودش منسوب می‌شود و او مسئول آن‌هاست؛ چه این اعمال مثبت باشند و چه منفی.

با قرار دادن این دو در کنار هم، پرسش مهمی شکل می‌گیرد: نسبت میان مربیگری حرفه‌ای و نظریه انسان عامل چیست؟ چگونه می‌توان مربیگری را عرصه تحقق عملی آن نظریه دانست؟

نظریه عاملیت انسان

در این نظریه، عاملیت یک ویژگی «توصیفی» انسان است، نه یک توصیه یا باید و نباید. این یعنی انسان‌ها به‌طور ذاتی «عامل» هستند و حتی اگر رفتار منفعلانه داشته باشند، باز هم آن رفتار به خودشان منسوب است. به همین دلیل، ما می‌توانیم از کسی بپرسیم: «چرا این کار را کردی؟» یا «چرا این کار را نکردی؟» و این پرسش‌ها معنا دارد.

این نگاه، انسان را موجودی معرفی می‌کند که در هر لحظه با امکان انتخاب روبه‌روست و هیچ‌گاه نمی‌تواند از مسئولیت تصمیم‌های خود شانه خالی کند.

مربیگری؛ بستر عاملیت

در عمل مربیگری، مراجعه‌کننده معمولاً در وضعیتی به سراغ مربی می‌آید که با نوعی ابهام، سردرگمی یا چالش در تصمیم‌گیری روبه‌روست. پرسش اصلی این است که آیا او در این موقعیت عامل فعال است یا منفعل؟ پاسخ این است که مربیگری به‌گونه‌ای طراحی شده است تا به مراجعه‌کننده کمک کند از سطح عاملیت منفعلانه به سمت عاملیت فعال و انتخابگر حرکت کند.

۲. پرسشگری ماهرانه و گوش دادن بازتابی

قلب مربیگری در همین جاست. مربی با پرسش‌های عمیق و انعکاس گفته‌های مراجعه‌کننده، آینده‌ای مقابل او قرار می‌دهد تا خودش منابع و بینش‌هایش را ببیند. این مهارت، مراجعه‌کننده را از حالت انفعال به سمت خودراهبری سوق می‌دهد.

۳. مداخله آگاهانه

هر چند مربی مسیر را به دست مراجعه‌کننده می‌سپارد، اما در لحظه‌هایی که تمرکز از دست می‌رود یا ابهام ایجاد می‌شود، می‌تواند با یک جمع‌بندی یا اشاره ظریف کمک کند وضوح بیشتری به دست آید. تفاوت در اینجاست که مربی هرگز «اختیار (کنترل) تصمیم‌گیری» را از مراجعه‌کننده نمی‌گیرد.

۴. تحکیم بینش‌ها

گاهی مراجعه‌کننده در خلال جلسه به بینش‌های مهمی می‌رسد. مربی نقش دارد این لحظه‌ها را «لنکر» کند؛ یعنی به مراجعه‌کننده کمک کند آن آگاهی را به عمل‌های آینده پیوند دهد. این همان فرایند «تثبیت عاملیت فعال» است.

۵. تقویت استقلال در تصمیم‌گیری

مربیگری فضایی است برای تمرین انتخابگری. احترام به حق تصمیم‌گیری، تشویق به خودشناسی، ایجاد فضا برای کشف مسیر شخصی و پرهیز از تحمیل نسخه‌های مربی، همگی موجب می‌شوند مراجعه‌کننده تجربه کند که می‌تواند «مالک تصمیم‌هایش» باشد.

۶. فرصت دادن برای انتخابگری

گاهی سکوت و شکیبایی مربی بیش از هر پرسشی اثرگذار است. مربی با رویکردی کنجکاو و بی‌طرف، فضا را باز می‌گذارد تا مراجعه‌کننده برای «تصمیم‌سازی درونی» مجال کافی پیدا کند.

۷. توازن میان انتخابگری و پاسخ‌گویی

عاملیت صرفاً به معنای آزادی نیست، بلکه مسئولیت هم دارد. مربی باید به مراجعه‌کننده کمک کند بفهمد که آزادی در انتخاب، همزاد پاسخ‌گویی در قبال پیامدهاست. اینجا مربی هم تسهیلگر است و هم پیگیر تعهدها.



هفت راهبرد کلیدی در احترام به عاملیت مراجعه‌کننده

۱. احترام به انتخابگری

مربی مراجعه‌کننده را به‌عنوان خبیره‌نهایی در زندگی خودش می‌شناسد. به‌جای تحمیل نسخه‌های آماده، مربی می‌کوشد شرایطی فراهم آورد تا مراجعه‌کننده بتواند مسیر خود را کشف و انتخاب کند. برای مثال، به جای گفتن «باید این کار را بکنی»، مربی می‌پرسد: «کدام گزینه برایت بیشترین معنا را دارد؟»

انتخابگری و پاسخ‌گویی؛ دو روی یک سکه

هر چند انتخابگری و پاسخ‌گویی دو مفهوم متمایز هستند، اما در مربیگری، لازم است هم‌زمان دیده شوند. این جدول تفاوت‌های اصلی را نشان می‌دهد:

ویژگی	انتخابگری	پاسخ‌گویی
تمرکز	خودراهبری، انتخاب، مالکیت بر فرایند	مسئولیت در قبال نتیجه و اقدام‌های توافق‌شده
احساس	رهایی‌بخش، توانمندساز، برانگیخته از درون	می‌تواند تحمیلی یا فشار بیرونی به نظر برسد، اگر به‌خوبی مدیریت نشود.
منبع	انگیزه درونی، ارزش‌ها و اهداف مراجعه‌کننده	اغلب انتظارات بیرونی، توافق‌ها با مربی
نقش مربی	تسهیلگر، شریک، نگه‌دارنده فضا	پشتیبان، دعوت‌کننده به اندیشیدن عمیق‌تر، پیگیر پیشرفت
مثال	مراجعه‌کننده تصمیم می‌گیرد در جلسه بر چه چیزی تمرکز کند.	مراجعه‌کننده اقدام توافق‌شده را دنبال و اجرا می‌کند.

جمع‌بندی

نظریه انسان عامل انسان را موجودی می‌داند که ناگزیر «عامل» است و مربیگری حرفه‌ای ابزاری عملی برای بالفعل کردن این عاملیت در زندگی روزمره به شمار می‌رود. مربی، با احترام به انتخابگری مراجعه‌کننده و ایجاد توازن میان آزادی و پاسخ‌گویی، می‌تواند زمینه‌های فراهم‌آورد که مراجعه‌کننده نه‌تنها به عاملیت خود آگاه شود، بلکه آن را در عمل تجربه و تمرین کند. بدین ترتیب، مربیگری توسعه‌ای نه صرفاً یک روش برای بهبود عملکرد، بلکه بستر تربیت انسان عامل است؛ انسانی که خود را صاحب اختیار و در عین حال مسئول می‌داند و با اتکا به این دو بال، آگاهانه و فعالانه مسیر زندگی خود را می‌سازد.



هر مدیر موفق باید مربی باشد

در گفت‌وگو با دکتر کورش فتحی و اجارگاه، دکترای علوم تربیتی و استاد دانشگاه شهید بهشتی

● تنظیم‌کننده: علی اصغر محمدی

● عکس: اعظم لاریجانی

دکتر کورش فتحی و اجارگاه متولد سال ۱۳۴۶ در رودسر است. دوره کارشناسی را در رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان، دوره کارشناسی ارشد را در دانشگاه تربیت‌معلم (خوارزمی) و دوره دکتری را در رشته علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس گذرانده است. وی دوره‌های تخصصی مدیریت پژوهشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی را در دانشگاه کاسل آلمان و فرصت مطالعاتی را در دانشگاه‌های ساترن کراس و گریفیث کوئینزلند طی کرده است. دکتر فتحی هم‌اکنون عضو هیئت‌علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی است. از او ده‌ها عنوان کتاب و مقاله در زمینه‌های گوناگون مدیریت منتشر شده‌اند. آنچه می‌خوانید، ماحصل گفت‌وگوی ابراهیم اصلانی، عضو شورای برنامه‌ریزی ماهنامه رشد مدیریت آموزشی، با دکتر فتحی و اجارگاه، درباره مربیگری و هدایتگری در مدرسه‌های ایران است.

درسی است که چطور برنامه‌ها را اجرا می‌کنند؛ چون بحث برنامه آموزشی و درسی خیلی مهم است. بحث توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی از معلمان و کارکنان مدرسه‌ها نیز اهمیت دارد. همچنین است تأمین نیازهای مالی مدرسه و مجموعه اموری مانند کارکنان مدرسه که مدیر

● با توجه به تجربه‌های علمی مدیریت‌ی، برای ارزیابی کیفیت در مدرسه‌ها چه شاخص‌هایی را پیشنهاد می‌کنید؟ از نظر من، شاخص نخست این است که مدرسه‌ها با مخاطبان اصلی خودشان و شریکان چگونه رفتار و به‌طور اخص برای دانش‌آموزان چطور برنامه‌ریزی می‌کنند. بحث دیگر برنامه‌های

مدرسه با آن‌ها درگیر است. در ارزیابی مدرسه‌ها باید به نکاتی مانند برنامه‌های آموزشی، مالی، اداری و منابع انسانی توجه شود.

است و کم‌کم خودش را در وظایف مدیران نشان می‌دهد.

● **خیلی از موضوع‌های تخصصی در ایران جنبه تشریفاتی و نمایشی پیدا می‌کنند. آیا مربیگری هم چنین وضعیتی دارد؟**
این را خیلی قبول ندارم. شاید در مدرسه‌ها این‌طور باشد، اما درون سازمان‌های ما این‌طوری نیست. سازمان‌ها برنامه‌های «مک» را مکرر اجرا می‌کنند. دو مؤسسه بین‌المللی در زمینه مربیگری خیلی فعال هستند. نمایندگان این مؤسسه‌ها کمک می‌کنند و کار مربیگری را اجرا می‌کنند و گواهی‌نامه‌های بین‌المللی می‌دهند. به هر حال، هر فرهنگی اقتضای خودش را دارد. مربیگری هم به‌نوعی وابسته به ارزش‌هاست. شما نمی‌توانید موضوع مربیگری را جدا از ارزش‌های مملکت بدانید. من معتقدم باید آن را با فرهنگ، باورها و ارزش‌های خودمان تطبیق بدهیم و در واقع بومی‌سازی کنیم. بنابراین، موضوع مدیر در نقش «مربی» یعنی اینکه مدیر چکار کند که معلم، کارمندان، والدین و افراد شریک در کار مدرسه بهتر شوند.

مربیگری در آموزش و پرورش خیلی کم اجرا می‌شود و من ندیده‌ام. از آموزش و پرورش انتظار می‌رود موضوع مربیگری و دوره‌های «مک» را جدی بگیرد. زیرا به‌تصور من این موضوع برای مدرسه‌ها خیلی مهم است. چون عامل نیروی انسانی تعیین‌کننده وضعیت مدرسه، دانشگاه و سازمان است. تفاوت مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و سازمان‌ها در نیروی انسانی آن‌هاست و نه ساختمان‌شان. من شما را به مطالعه بین‌المللی اکسیژن در شرکت گوگل ارجاع می‌دهم. این شرکت سال‌ها کار و تحقیق کرد تا بتواند ویژگی‌های مدیر مطلوب را شناسایی و از این اطلاعات برای آموزش به مدیران خود استفاده کند. فرضیه این بود که وجود مدیران اهمیت ندارد. چند ماه پس از شروع این پروژه، همه کارکنان گوگل رها و سرگردان به نظر می‌رسیدند، بدون اینکه بدانند به کدام سو باید بروند. گوگل در این پروژه به ۱۰ ویژگی مدیران موفق رسید که نخستین ویژگی، مربیگری بود. مدیر موفق باید مربی باشد، زیرا مدیر با رفتار و مدل‌بودنش نیروی خوب می‌سازد. نتایج این پروژه در مدرسه‌ها نیز استفاده می‌شود، اما در مدرسه‌های ایران رواج پیدا نکرده است. بنابراین من معتقدم ما باید از شرکت‌های قوی در این زمینه الگو بگیریم.
در زمینه مربیگری کلی کار ناکرده و به یک جنبش نیاز داریم. مدیران ما شایسته بهترین یادگیری‌ها، معلمان و دبیران ما شایسته بهترین و باکیفیت‌ترین خدمات و بچه‌های ما شایسته بهترین یادگیری‌ها و خدمات آموزشی هستند. واقعیت این است که مدیر نقش الگو را دارد. وقتی خودش مبتنی بر اصول یادگیری حرکت نمی‌کند، از معلمان، والدین، کارکنان مدرسه، مشاور و حتی یادگیرنده چه انتظاری دارد؟

● **چند دهه پیش، در برخی مدرسه‌ها طرحی با عنوان «معلم راهنما» اجرا شد. معلم راهنما کسی بود که بر کار بچه‌ها نظارت می‌کرد و همه مسائل آموزشی و تربیتی بچه‌ها با او بود. اخیراً این بحث به مباحثی همچون مربیگری و هدایتگری تبدیل شده است. به نظر جناب عالی کارکرد این‌ها در مدرسه چیست؟**

به موضوع معلم راهنما خیلی ورود نمی‌کنم. موضوع مربیگری و هدایتگری مفاهیمی هستند که سابقه‌ای به‌نسبت طولانی دارند، اما از جایگاه آن در مدرسه‌های ایرانی چندان مطلع نیستم. اکنون بین ۷۰ تا ۸۰ درصد از سازمان‌های دنیا از مربیگری و هدایتگری استفاده می‌کنند و تقریباً قریب ۷۵ درصد از شرکت‌های موفق جهان که در «فورچون» (۵۰۰ شرکت نخست جهان) طبقه‌بندی می‌شوند، از هدایتگری در سطح بالا بهره می‌برند. مربیگری و هدایتگری گردش مالی میلیاردی دارند و شرکت‌ها و سازمان‌ها در این زمینه هزینه‌های زیادی صرف می‌کنند. این یعنی مربیگری برای سازمان‌های معاصر ما موضوعی بسیار مهم است.

● **مربیگری چیست و چرا تا این حد اهمیت دارد؟**

مربیگری عبارت از این است که شما کمک کنید فردی از طریق گفت‌وگو هدایت شود، نه اینکه به او بگویید این کار را بکن و آن کار را نکن و فرد را نصیحت کنید؛ بلکه به معنای گفت‌وگوی هدایت‌شده و پرسش‌های قدرتمند است. تعامل داشته باشیم که فرد موقعیت خودش را درک کند و بتواند درست تصمیم بگیرد. هدف از فرایند مربیگری بهبود عملکرد افراد است و به‌جای گذشته یا آینده دور، بر «اینجا» و «اکنون» تمرکز دارد. برخی مواقع خوب گوش کردن و برخی مواقع هم خوب فکر کردن و مواقعی هم خوب حرف زدن است. مربیگری به یک معنا این است که به دیگران کمک کنید از طریق تعامل و گفت‌وگوی مداوم رشد کنند و هر کسی بهترین نسخه خودش باشد، نه اینکه من بهتر از شما شوم و کسی بهتر از دیگری باشد. پس مربیگری مسئله‌ای مهم و حیاتی برای مدرسه‌هاست و اگر ما مدیران مدرسه‌ها را محور قرار دهیم، مفهومی که در دنیا درباره مدیران مطرح می‌شود، مفهومی است به‌عنوان «مک»، مخفف مدیر به مثابه کوچ یا مدیر در مقام مربی یا نقش مربی. ما مربیگری را یک کار فانتزی نمی‌بینیم، بلکه اکثر جاها، به‌ویژه در برخی کشورهای پیش‌رو، مدیران وظیفه دارند مربیگری انجام دهند و آن را آموزش هم می‌بینند. پس مربیگری وظیفه ذاتی مدیران

از آموزش و پرورش انتظار می‌رود موضوع مربیگری و دوره‌های «مک» را جدی بگیرد. مدیر موفق باید مربی باشد، زیرا مدیر با رفتار و مدل‌بودنش نیروی خوب می‌سازد

خیلی از مدیران برجسته و مسئولان می‌روند، بدون اینکه از خاطرات عملکردی، تجربه‌ها و دانش آن‌ها استفاده شود. و نفر بعدی باید همه‌چیز را دوباره از صفر شروع کند. در کشورهای دیگر، از مدیران برجسته، مجرب و با سابقه می‌خواهند تجربه‌ها، دانش، خاطره‌های عملکردی و زندگی‌نامه‌شان را بنویسند. قبل از رفتن چند نفر مثل خودشان را می‌سازند و بحث جانشین‌پروری اجرا می‌شود.

مثال دیگر در آموزش پزشکی است. وقتی پزشک عمومی می‌خواهد تخصص بگیرد، وارد دوره دستیار (رزیدنتی) می‌شود، کنار دست متخصص می‌نشیند و نحوه کار او را در معاینه و درمان بیماران بررسی می‌کند. این هدایتگری است. در مواقعی که دانش آموزش داده می‌شود، این بُعد مربیگری است. برخی مواقع هم رزیدنت را از نظر روانی کمک می‌کنند تا بهتر شود. وقتی جراحی یا تدریس را خراب می‌کند، از او حمایت و پشتیبانی می‌کنند و روان‌شناسانه کمکش می‌کنند تا از وضعیت بد به وضعیت خوب حرکت کند.

در مربیگری و هدایتگری یک منحنی داریم. فرد ابتدا که شروع می‌کند پایین منحنی می‌رود، چون تلاش می‌کند بهتر شود و بعد بالا می‌آید. هدایتگر کار مربی را هم می‌کند. نکته دیگر اینکه منتور باید پشتیبان فرد باشد، یعنی از فرد حمایت و او را عرضه کند تا در شبکه‌ها او را بشناسند.

● مربی‌شدن به آموزش و طی مراحل نیاز دارد؟

فرد برای مربی‌شدن به آموزش نیاز دارد. ما امکان این را داریم که کمک کنیم. مدل ایرانی و خارجی وجود دارد؛ مثل برنامه‌ای که ما برای مربیگری مدیران طراحی کردیم. مربی سازمانی و مربی شخصی^۲ داریم که می‌گوید در زندگی با همسرت چطور رفتار کن. مربی بازخورد عملکرد هم داریم. آموزش مربیگری بین ۵۰ تا ۹۰ ساعت است و نیازی نیست که فرد در آن رشته تخصص کامل داشته باشد، فقط باید مدیر باشد. برای مثال، به مدیران، ارتباطات، بازخورد، بهبود عملکرد، تصمیم‌گیری و تیم‌سازی را آموزش می‌دهند. برای نسل «زد» هم مربیگری داریم. ما می‌توانیم یک برنامه ۵۰ تا ۹۰ ساعته را طراحی کنیم که آموزش و پرورش آن را اجرا کند. برای هدایتگری نمی‌توانیم چنین برنامه‌ای را اجرا کنیم. چون برای هدایتگری ابتدا باید افراد را سنجید، تا مشخص شود که به درد هدایتگری می‌خورد یا نه. فرد در هدایتگری باید در یک حوزه تخصص داشته باشد.

پی‌نوشت

1. MAC: Manager as coach
2. Life coach

● این سؤال شاید کمی حاشیه‌ای به نظر برسد. با توجه به نکاتی که در خصوص نقش مربیگری در هدایت استعدادها گفتید، آیا در مدرسه‌ها نیازی به استعدادیابی وجود دارد؟ این کار خوب است و مخالفتی با آن ندارم، اما دو نکته وجود دارد؛ نخست اینکه این کار با چه ابزارهایی انجام می‌شود؟ افرادی که این کار را می‌کنند، چه روش‌شناسی معتبری دارند؟ شاید اصلاً افراد صلاحیت این کار را نداشته باشند! افزون بر این، متأسفانه چیزهایی می‌بینیم که محل نزاع است. نمی‌توان پذیرفت که مثلاً یک آزمون را اجرا می‌کنند و به آن می‌گویند استعدادیابی! در حالی که خیلی متغیرها در آن است. بنابراین، آیا استعدادسنجی خوب است؟ بله خوب است، اما اینکه از چه سنی و توسط چه کسانی انجام می‌شود، خیلی مهم است. دوم اینکه بعد از استعدادسنجی چه می‌شود و می‌خواهید چکار کنید؟ می‌گویند تو باهوشی، بیا مدرسه تیزهوشان و تو کم‌هوشی برو فلان مدرسه. من معتقدم بچه‌ها باید در مدرسه کنار هم قرار بگیرند، چون در زندگی هم کنار هم قرار می‌گیرند. معنایش این نیست که اصلاً مدرسه تیزهوشان نداشته باشیم، اما نه تا این حد که بچه شبانه‌روز بخواند که در مدرسه تیزهوشان قبول شود.

● لطفاً درباره هدایتگری و مقایسه آن با مربیگری هم توضیح دهید.

مربیگری و هدایتگری با هم به کار می‌روند، اما با هم فرق دارند. از این نظر که در مربیگری ما معمولاً با فرد گفت‌وگو و به او کمک می‌کنیم کارش را بهتر انجام بدهد. کارش چیست؟ تدریس، درس خواندن، امور اداری، مسائل مالی یا مدیریت مؤسسه آموزشی. ما کمتر به فرد می‌گوییم چکار کند. بیشتر از او می‌پرسیم تا بیشتر فکر کند. در مواقعی هم آموزش‌های ریز به او می‌دهیم. اما هدایتگری یعنی انتقال تجربه، دانش، اطلاعات، ارزش‌ها، شایستگی‌ها و مهارت‌ها از فردی که یک شایستگی را دارد، به فردی که آن شایستگی را ندارد. قبلاً می‌گفتیم استاد-

شاگردی، الان می‌گویند هدایتگری (منتورینگ). مسئله‌ای که درباره هدایتگری وجود دارد این است که اولاً نسبت به مربیگری بلندمدت است. ثانیاً وظیفه‌محور نیست؛ این درس را خوب بخوان، خوب تدریس کن. مثلاً می‌خواهید فرد را پزشک، مدیر خوب یا دانش‌آموز برجسته‌ای پرورش بدهید. برای مثال، شما چند مدیر مدرسه خانم دارید که می‌خواهید فردا آن‌ها را به رئیس‌ان مناطق یا مدیران کل تبدیل کنید. یک راهش این است که چند مدیر کل یا آدم برجسته و چند مدیر خانم هم انتخاب کنید تا این‌ها دو سه سال با این مدیران کار کنند و در کنار آن‌ها پایش و بررسی کنند و ببینند آن‌ها چکار می‌کنند. آموزش و دوره ببینند.

هدایتگری به‌نوعی انتقال تجربه از نسلی به نسلی دیگر است.

هدایتگری یعنی
انتقال تجربه،
دانش، اطلاعات،
ارزش‌ها،
شایستگی‌ها و
مهارت‌ها از فردی
که یک شایستگی
را دارد به فردی که
آن را ندارد. قبلاً
می‌گفتیم استاد-
شاگردی، الان
می‌گویند هدایتگری

۳ موقعیت ۳ نوع مربیگری



• **نرگس معینی**، کارشناس ارشد سیاستگذاری آموزشی

کلیدواژه‌ها: مربیگری، مربیگری برای انطباق، مربیگری در عمل، مربیگری برای تحول

۱. مربیگری برای انطباق^۱

موقعیتی را تصور کنید که تصمیم‌گیری جدیدی در خصوص درس‌ها یا شیوه تدریس آن‌ها به مدرسه‌ها ابلاغ شده است. احتمالاً تا مدتی افراد در خصوص شیوه اجرای این تصمیم‌ها سردرگم خواهند بود. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند، برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌های آموزشی در مدرسه‌ها موفق‌تر خواهند بود، اگر متخصصی که به برنامه و استانداردهای اجرای آن مسلط است، با معلمان همراه شود و کمکشان کند به تدریج خود را با تغییرات وفق دهند و رویه‌های جدید را در پیش بگیرند. در این نوع از مربیگری، مربی نقش متخصصی را بازی می‌کند که در مسیری از پیش مشخص، یک‌قدم از معلم جلوتر است و می‌تواند در برداشتن این قدم به او کمک کند.

برای نمونه، این ماجرا را تصور کنید:

خانم پ به‌عنوان یک مربی سواد با رویکرد انطباقی در مدرسه فعالیت می‌کند. او دانش و تخصص موردنیاز در خصوص آموزش خواندن به کودکان را داراست. احتمالاً این دانش شامل مجموعه‌ای از استانداردهاست که نشان می‌دهند معلمان چطور باید و نباید به کودکان خواندن بیاموزند. خانم پ به مشاهده کلاس خانم ن، معلم فارسی مدرسه، می‌رود و طبق استانداردها و بازبینی‌های (چک‌لیستی) که دارد، عملکرد او را ارزیابی می‌کند. پس از کلاس، آن‌ها با هم جلسه‌ای تشکیل می‌دهند. احتمالاً خانم پ حرفش را این‌طور آغاز می‌کند: «چیزی که من در کلاس شما دوست داشتم، این بود که...» و بعد می‌گوید: «فکر می‌کنم باید روی این موضوع بیشتر کار کنید که...»

در سال‌های اخیر، مربیگری (کوچینگ) به یکی از کلمه‌های پرطرفدار در فضاهای گوناگون، از جمله فضاهای آموزشی، تبدیل شده است. ممکن است افراد بسیاری درباره مربیگری حرف بزنند، اما آیا لزوماً همه آن‌ها از مفهوم واحدی سخن می‌گویند؟

افرادی تلاش کرده‌اند برای توصیف دقیق‌تر مفهوم مربیگری، انواع آن را که همگی زیر چتر نامی واحد جمع شده‌اند، شناسایی کنند. مثلاً، برخی از تمایز بین مربیگری رهنمودی^۱ و مربیگری واکنشگرانه^۲ در فضای آموزش حرف زده‌اند. یعنی از تفاوت میان مربی‌ای که نقش متخصص، راهنما و جهت‌دهنده به معلم را بازی می‌کند، و مربی‌ای که در فرایند بازاندیشی فردی به معلم کمک می‌کند و به جای جهت‌دادن به فعالیت‌های او، اجازه می‌دهد شرایط و نیازهای معلم و دانش‌آموزانش جهت‌دهنده باشند.

انجمن بین‌المللی سواد^۳ تلاش دیگری برای توصیف انواع مربیگری صورت داده است. این انجمن در سال ۲۰۱۸ سندی با عنوان «مربیگری سواد برای تغییر: انتخاب‌ها اهمیت دارند» منتشر کرد. در این سند، سه نوع مربیگری معرفی شده‌اند؛ با این توضیح که هیچ یک از این سه نوع بر دیگری برتری ندارند، بلکه باورها، اهداف و زمینه‌های متفاوت ما را به انتخاب هر کدام سوق می‌دهند.

در این یادداشت، این سه نوع مربیگری در آموزش را معرفی می‌کنم و با استفاده از توصیف سه موقعیت، توضیح می‌دهم هر یک از انواع مربیگری برای چه اهداف و زمینه‌هایی کارآمدتر خواهند بود.



فکر می‌کنید این جریان در کدام شرایط موفقیت‌آمیزتر خواهد بود؟ اگر موضوع صحبت معلم و مربی امتحان‌های نهایی باشد، یعنی مجموعه‌ای از استانداردهای مشخص که عموماً مدرسه و دانش‌آموزان برای رسیدن به آن‌ها اهمیت قائل‌اند، احتمالاً این نوع مربیگری مؤثرتر است. شاید برای شما هم پیش آمده که عمیقاً نیاز داشته‌اید فردی شما را مستقیم و رُک راهنمایی کند و قدم بعدی را نشانان بدهد. برعکس، اگر موضوع صحبت چندان استانداردپذیر نباشد، یا اگر خانم ن. شخصیتی باشد که از شنیدن «بکن، نکن»، آن هم این‌طور مستقیم، خوشش نیاید، احتمالاً مربیگری، برای انطباق، با شکست مواجه خواهد شد.

۲. مربیگری در عمل^۵

معلم‌ان در عمل همواره در حال انتخاب‌کردن هستند. آن‌ها به‌طور مداوم شرایط را می‌سنجند، نتیجه انتخاب‌های متفاوت را پیش‌بینی می‌کنند و سپس بر مبنای شناخت و پیش‌بینی خود برای شرایط، دست به انتخاب حرکت بعدی خود می‌زنند. مربیگری در عمل، که به آن مربیگری برای بازنگری هم می‌گویند، رویکردی است که برای کمک به معلم‌ان در این فرایند طراحی شده است. در این رویکرد، وظیفه مربی این است که به معلم کمک کند از تجربه خود در کلاس درس درک بهتری داشته باشد.

ماجرای دوم را در نظر بگیرید:

مربی مدرسه، خانم پ، جلسه‌ای با خانم ن تشکیل

می‌دهد تا دغدغه‌ها و سؤال‌های او را بشنود. سپس، مانند ماجرای قبلی، به مشاهده کلاس او می‌رود؛ اما این بار به جای اینکه فهرستی از معیارها و استانداردها را با خود به کلاس ببرد، سعی می‌کند با دقت به انتخاب‌های خانم ن و واکنش‌ها و بازخوردهای دانش‌آموزان نگاه کند و اگر لازم بود، مشاهده‌هایش را ثبت کند. بعد از کلاس، خانم پ و خانم ن دوباره جلسه‌ای می‌گذارند. خانم پ می‌گوید: «من قرار نیست به شما بازخورد بدهم. شما هر بازخوردی که لازم بود بگیری، وقت تدریس از دانش‌آموزانتان گرفته‌اید. شما بگویید: فکر می‌کنید آن‌ها چطور به شما بازخورد دادند؟ چه چیزی از این فرایند یاد گرفتید؟» خانم پ همچنین ممکن است چنین

تحقیقات مختلف نشان داده‌اند، برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌های آموزشی در مدرسه‌ها موفق‌تر خواهند بود، اگر متخصصی که به برنامه و استانداردهای اجرای آن مسلط است، با معلم‌ان همراه شود و کمکشان کند به تدریج خود را با تغییرات وفق دهند و رویه‌ای جدید را در پیش بگیرند

سؤال‌هایی بپرسد:

- چه چیزی شما را متعجب کرد یا

مطابق تصوراتان پیش نرفت؟

- کی دست به انتخاب زدید؟ چه

انتخاب‌هایی را در نظر داشتید و چطور

انتخاب کردید؟

- کجا بازخورد مثبت و مطابق

انتظاری از دانش‌آموزانتان دریافت

کردید؟ فکر می‌کنید چه چیزی باعث

شد دانش‌آموزان چنین واکنشی نشان

بدهند؟

خانم پ ممکن است داده‌هایی را که

از مشاهده کلاس به دست آورده است

با خانم ن در میان بگذارد تا در فرایند

بازنگری به او کمک کند. مثلاً مکالمه‌ای

که در کلاس اتفاق افتاده و خانم پ متن آن

را در دفترش ثبت کرده است، یا حتی داده‌هایی

که خانم پ از مصاحبه با یکی از دانش‌آموزان بعد

از کلاس به دست آورده است. در نهایت، خانم پ به خانم

ن کمک می‌کند برای خودش یک برنامه عملیاتی طراحی

کند. شاید خانم ن احساس نیاز کرده که کلاس معلم دیگری

را مشاهده کند، یا شاید می‌خواهد با مقاله‌های علمی درباره

پرسشگری در کلاس درس بیشتر آشنا شود تا دفعه بعد بتواند

در کلاس درس به انتخاب‌هایی دست بزند که پرسشگری را در

دانش‌آموزانش تقویت می‌کنند. خانم پ، هم در طراحی برنامه

عملیاتی و هم در اجرای آن به کمک خانم ن می‌آید. اما در

نهایت این خانم ن است که روند مربیگری را با بازنگری‌های

خود پیش می‌برد.

به نظر شما این سناریو در کدام موقعیت‌ها کارآمدتر خواهد



بایستند. خانم پ با پرسش‌های خود به خانم ن کمک می‌کند پیش‌فرض‌های مرتبط با چپستی و چگونگی نظم در مدرسه‌ها را به چالش بکشد؛ پیش‌فرض‌هایی که به شکل تاریخی مدرسه‌ها را به فضاهایی برای تربیت نیروی مطیع و حفظ وضع موجود تبدیل کرده‌اند. روند جلسه‌های مربیگری (جلسه مقدماتی، مشاهده کلاس، جلسه گفت‌وگوی پس از کلاس) مشابه با مدل مربیگری در عمل به پیش می‌رود، با این تفاوت که به جای بازنگری ساده، معلم به بازنگری دوگانه تشویق می‌شود.

این نوع مربیگری برای معلمانی مناسب است که آماده‌اند از منطقه امن خود خارج شوند و به تفکر عمیق و انتقادی در مورد عملکردشان و ساختارهای حاکم بپردازند. اگرچه این مسیر چالش برانگیز است و حمایت مدیریت مدرسه را می‌طلبد، اما به ایجاد رویکردهای آموزشی انسانی‌تر در کلاس درس و همچنین در تعامل بین مربی و معلم کمک می‌کند.

جمع‌بندی

هر سه مدل مربیگری برای انطباق، مربیگری در عمل و مربیگری برای تحول، رویکردهای معتبری برای حمایت از معلمان هستند. انتخاب هر یک از این مدل‌ها به عوامل متفاوتی بستگی دارد، از جمله باورهای ایدئولوژیک، اهداف و شرایط موجود. اگر هدف مربی، دستیابی سریع به یک استاندارد مشخص است، مربیگری برای انطباق بهترین انتخاب خواهد بود. اگر هدف، کمک به معلمان برای رشد عملکردشان از طریق تأمل در تجربه‌هایشان است، مربیگری در عمل مؤثرتر است. اما اگر هدف به چالش کشیدن فرایندهای بنیادین آموزش است، مربیگری برای تحول انتخاب مناسب‌تری خواهد بود.

پی‌نوشت‌ها

1. Directive coaching
 2. Responsive coaching
 3. International Literacy Association
- در منابع فارسی گاهی از این انجمن به نام «انجمن بین‌المللی خواندن» یاد شده است.
4. Coaching to Conform
 5. Coaching into Practice
 6. انجمن بین‌المللی سواد از عنوان مربیگری در عمل استفاده کرده تا بر نتیجه مربیگری (بهبود عملکرد معلم) و نه بر فرایند (بازنگری) تأکید کند.
 7. Coaching for Transformation

در مربیگری برای تحول، مربی به معلم کمک می‌کند نه تنها به انتخاب‌های خود آگاهانه فکر کند، بلکه پیش‌فرض‌هایی را نیز که در ذهن او و در ساختار مدرسه وجود دارند، به چالش بکشد

بود؟ این مدل بر اعتماد متقابل، احترام و مراقبت بین مربی و معلم بنا شده است و برای معلمانی مناسب است که از ارتباط دستوری بیزارند و بیشتر به دنبال راه رشد فردی و مستقل در حرفه خود هستند. در این نوع مربیگری، دانش‌آموزان و شیوه‌های برخوردشان با فرصت‌های یادگیری نیز نقش محوری پیدا می‌کنند. بنابراین، مدرسه‌هایی که به رشد فردی معلمان و افزایش حساسیت آن‌ها به رفتارهای دانش‌آموزان تمایل دارند، می‌توانند از مربیگری در عمل استفاده کنند.

۳. مربیگری برای تحول^۶

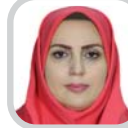
در این نوع مربیگری نیز بازنگری معلم نقش اصلی را ایفا می‌کند. با این حال، این بازنگری از سطح فردی فراتر می‌رود. فردی را تصور کنید که معتقد است زمین صاف است. سؤال‌هایی که این فرد از خودش می‌پرسد، اساساً با سؤال‌های فرد دیگری که گردبودن زمین را باور دارد متفاوت هستند. بازنگری نیز گاهی می‌تواند در زندان تصورها و پیش‌فرض‌های بزرگ‌تر محدود شود. در مربیگری برای تحول، مربی به معلم کمک می‌کند نه تنها به انتخاب‌های خود آگاهانه فکر کند، بلکه پیش‌فرض‌هایی را نیز که در ذهن او و در ساختار مدرسه وجود دارند، به چالش بکشد.

مثلاً تصور کنید خانم ن با این دغدغه به خانم پ رجوع می‌کند که چرا دانش‌آموزانش درست‌صفت نمی‌بندند. او این پیش‌فرض ساختاری مدرسه‌ها را پذیرفته است که دانش‌آموزان باید برای نشان دادن نظم، در صفی مستقیم و به ترتیب قد



وقتی مربیگری به مدرسه جان می‌بخشد

روایتی از گفت‌وگوی مدیر - معلم



● **عذر ابیگم هزبری**
مدیر دبستان، بابل



● **سیدعلی عبداللهی حسینی**
مربی دبستان، بابل

نقشی مؤثرتر ایفا کنند.

وقتی که من، به‌عنوان مربی عملکرد دبستان، این ایده را با خانم دکتر هزبری، مدیر دبستان، در میان گذاشتم، با استقبال و حمایت ایشان مواجه شدم. همکاری مشترک ما سبب شد به‌صورت آزمایشی اجرای مربیگری مدیر - معلم را در مدرسه آغاز کنیم. آنچه در عمل مشاهده شد، فراتر از یک تجربه ساده مدیریتی بود، چرا که در حوزه‌های گوناگون از جمله افزایش انگیزه معلمان، رشد اعتماد متقابل، بهبود ارتباط سازمانی و حتی ارتقای کیفیت تدریس در کلاس‌ها نتایج کیفی ارزشمندی رقم خورد.

این مطالعه موردی، تجربه‌ای عملی از اجرای مدل مذکور را در آمادگی و دبستان مهرگان بابل به تصویر می‌کشد و نشان می‌دهد چگونه می‌توان با بهره‌گیری از این رویکرد، به اهداف آموزشی و پرورشی دست یافت.

خانم مدیر از همان ابتدای هفته متوجه شد که خانم ستوده، معلم کلاس سوم، مانند همیشه شاداب و پرنرژی نیست. نگاهش سنگین بود، حرکت‌هایش کندتر از معمول بودند و در تدریسش تمرکز لازم دیده نمی‌شد. این تغییر ناگهانی ذهن مدیر را درگیر کرد. او می‌دانست چنین نشانه‌هایی نمی‌توانند بی‌علت باشند. به همین خاطر، یک روز بعد از کلاس‌ها، خانم ستوده را به دفتر خود دعوت کرد تا در فضایی آرام با او گفت‌وگو کند.

با لبخندی آرام‌بخش شروع کرد و گفت: «خانم ستوده! می‌دانید که همیشه روی شما حساب ویژه‌ای باز کرده‌ام. شما از معلمانی هستید که به کارشان عشق می‌ورزند. اما راستش این هفته خیلی نگران شدم. متوجه شدم تمرکزتان مثل گذشته نیست و در عملکردتان تغییری دیده می‌شود. کنجکاو بدانم چه چیزی باعث این تغییر شده است؟»

خانم ستوده لحظه‌ای سکوت کرد، سپس آهی کشید و گفت: «هن همیشه سعی کرده‌ام حرفه‌ای باشم و اجازه ندهم زندگی شخصی‌ام بر آموزش دانش‌آموزانم سایه بیفکند، اما این بار

در جهان امروز که آموزش و پرورش با تحولات گسترده و چالش‌های متنوعی روبه‌روست، نقش مدیران مدرسه‌ای دیگر صرفاً به اداره امور روزمره محدود نمی‌شود، بلکه آنان بیش از هر زمان دیگری رهبران یادگیری و تحول‌آفرینان آموزشی شناخته می‌شوند. مدیر مدرسه باید بتواند نه تنها در مسیر سیاست‌گذاری و سازمان‌دهی، بلکه در هدایت معلمان، انگیزش آنان و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان نیز ایفای نقش کند.

در این میان، آشنایی من به‌عنوان مربی (کوچ) عملکرد دبستان با مفهوم «مربیگری مدیر - معلم» نقطه عطفی در مسیر حرفه‌ای‌ام بود. مربیگری فرایندی است که در آن مدیر به‌جای ایفای نقش صرفاً ناظر و کنترل‌کننده، در جایگاه یک همراه، تسهیلگر و الهام‌بخش قرار می‌گیرد. این رویکرد سبب می‌شود معلمان نه به‌عنوان اجراکنندگان صرف برنامه‌های آموزشی، بلکه به‌مثابه همکارانی توانمند و خلاق دیده شوند که می‌توانند در فضای حمایتی، توانایی‌های خود را شکوفا کنند.

از سوی دیگر، تجربه‌های جهانی و پژوهش‌های نوین نشان داده‌اند، استفاده از الگوهای ترکیبی می‌تواند بر کارایی مربیگری بیفزاید. در همین راستا، تلفیق اصول روان‌شناسی مثبت‌نگر و مهارت‌های مربیگری، به‌عنوان ابزار توانمند توسعه مهارت‌ها و توانمندسازی مدیران مدرسه‌ای مطرح شده است. این مدل با تأکید بر پرورش نگرش مثبت، تقویت توانایی‌های فردی و ایجاد شبکه‌های حمایتی در میان کارکنان، می‌تواند به مدیران کمک کند در هدایت یادگیری و رهبری آموزشی



پیش‌تر با خانواده‌ای داشته‌اید، برایم تعریف کنید. چیزی که به شما آرامش داده باشد.»

خانم ستوده لبخندی زد و گفت: «خاطرم هست، خانواده‌ای بودند که خیلی زود آدم‌ها را می‌بخشیدند. حتی در پایان، با همه هیجان‌هایشان، عذرخواهی هم می‌کردند. رفتارشان غالباً به من آرامش می‌داد.»

مدیر با علاقه گوش داد و پرسید: «در این شرایط، آیا چیزی از آن تجربه را به دانش‌آموزانتان منتقل کرده‌اید؟» خانم ستوده سری تکان داد: «نه. احساس می‌کردم درست نیست. حرفه‌ای‌بودنم اجازه نمی‌داد.»

خانم مدیر گفت: «اما شما در کلاس خود محیطی گرم و پرورش‌دهنده ساخته‌اید. دانش‌آموزان در کلاس شما عاشق نوشتن هستند. بارها تشویقشان کرده‌اید که احساسشان را روی کاغذ بیاورند. شاید بیشتر از ما بزرگسالان، بچه‌ها طعم قضاوت‌های ناعادلانه و سرزنش را چشیده باشند! شاید آن‌ها بتوانند الهام‌بخش شما باشند تا این روزهای سخت را پشت سر بگذارید. فکر می‌کنید دانش‌آموزانتان چه تجربه‌هایی از رنج و لطمه داشته‌اند؟»

خانم ستوده مکثی کرد و گفت: «هیچ وقت به این زاویه نگاه نکرده بودم. اما حالا مطمئنم که آن‌ها هم از اطرافیانشان، از والدین گرفته تا معلمان و دوستان، زخم‌هایی خورده‌اند. شاید بتوان همین تجربه را به درسی برای زندگی تبدیل کرد!» مدیر لبخند زد و گفت: «دقیقاً! این یک فرصت است برای تغییر شرایط به نفع خودتان. ایده‌ای به ذهنتان رسیده است؟»

خانم ستوده با نگاه مطمئن‌تری پاسخ داد: «شاید لازم باشد همان سؤال‌هایی را که نوشتم، تغییر بدهم و حتی آن‌ها را با بچه‌هایم در میان بگذارم. این‌گونه هم خودم آرام می‌شوم و هم فرصتی برای یادگیری در کلاس ایجاد می‌شود.»

خانم مدیر با رضایت گفت: «خانم ستوده، وقتی وارد اتاق شدید، آن‌قدر غمگین بودید که شانه‌هایتان آویزان بود. فکر کردم چه کار سختی در پیش دارم. اما حالا که شما را می‌بینم، دوباره روحیه گرفته‌اید. مثل کسی هستید که دوباره تمرکز و آرامش را پیدا کرده است.»

خانم ستوده با لبخندی آرام ایستاد و گفت: «با اجازه‌تان باید بروم. کلاس بعدی شروع شده است.»

خانم مدیر از جایش بلند شد و چند قدمی بدرقه‌اش کرد و گفت: «بفرمایید! خیلی خوشحال شدم. این چند دقیقه گفت‌وگو برای من هم دلگرم‌کننده بود. ممنونم که اجازه دادید حال هر دوی ما بهتر شود.»

این تجربه نشان داد که مربیگری نه یک شعار آموزشی و نه صرفاً یک نظریه انتزاعی، بلکه راهکاری عملی و مؤثر برای تحول در مدرسه است. به باور ما، آینده‌مدیریت آموزشی در گرو تغییر نگرش مدیران و پذیرش چنین رویکردهایی است؛ رویکردی که مدیر را از جایگاه دستوردهنده به جایگاه رهبر یادگیری سوق می‌دهد و مدرسه را به محیطی یادگیرنده و پویا تبدیل می‌کند.

پی‌نوشت

۱. به منظور رعایت حریم خصوصی، نام همکار واقعی نیست.

موضوعی ذهنم را رها نمی‌کند.»

خانم مدیر با ملایمت ادامه داد: «من قصد ندارم در امور شخصی شما دخالت کنم. این گفت‌وگو تنها برای کمک به شماست. ما چند سالی است که در کنار هم در این مدرسه کار می‌کنیم و شما می‌دانید که تنها نیستید. اگر مایل باشید، می‌توانید با من در میان بگذارید چه چیزی آزارتان می‌دهد.» خانم ستوده با صدایی لرزان گفت: «یکی از والدین، صبح اولیسن روز هفته، تلفنی به من چیزی را نسبت داد که اصلاً درست نبود. اتهامی که در شأن من نبود و هیچ واقعیتی نداشت. این قضاوت زود هنگام چند روزی است ذهنم را درگیر کرده و آرامشم را گرفته است.»

مدیر با همدلی پاسخ داد: «این باید برای شما بسیار دردناک باشد. احساس شما کاملاً قابل‌درک است. شنیدن چنین سخنانی برای هیچ‌کس ساده نیست. بگویید، من چطور می‌توانم از شما حمایت کنم؟»

خانم ستوده گفت: «همین که شنونده هستید برایم کافی است. می‌دانم باید از پس خودم برآیم. برخی همکاران پیشنهاد دادند با آن والد صحبت کنم، اما هنوز آماده نیستم.»

خانم مدیر مکثی کرد و سپس آرام پرسید: «راهبردی در ذهن دارم. اگر اجازه بدهید، آن را با شما در میان بگذارم؟»

خانم ستوده سر تکان داد و گفت: «خواهش می‌کنم! از هر کمکی استقبال می‌کنم. می‌دانم احساسم طبیعی است، اما انگار در این مرحله گیر کرده‌ام.»

مدیر ادامه داد: «اگر بخواهید این احساس ناخوشایند را تغییر دهید و از آن برای رشد خود استفاده کنید، چه؟ یک کاغذ بردارید و پنج تا ده پرسشی را که این روزها در ذهنتان شکل گرفته است و شما را آزار داده، بنویسید. عجله‌ای نیست. هر چقدر زمان خواستید صرف کنید.»

خانم ستوده به دقت کاغذی برداشت و سؤال‌هایش را نوشت. وقتی برگه را روی میز گذاشت، نگاهش آرام‌تر بود.

خانم مدیر گفت: «حالا یکی از تجربه‌های مشابهی را که

از کوچ تا مرشد

ضرورت بومی سازی واژگان
در پرتو حکمت ایرانی



● دکتر سیدمحمد نوروزیان امیری
دکترای مدیریت آموزشی

کلیدواژه‌ها: کوچ، مرشد، بومی سازی واژگان، هویت تربیتی، تفکر انتقادی

ورود واژگان وارداتی به فارسی؛ فرصت یا تهدید؟

در تاریخ معاصر، زبان فارسی بارها با ورود اصطلاح‌هایی وارداتی مواجه بوده که گاه با موفقیت بومی شده‌اند (رایانه به جای کامپیوتر، هواپیما به جای ایرپلن) و گاه بی‌ریشه مانده‌اند و به شکل خام مصرف می‌شوند. فرصت این وام‌واژه‌ها آن است که ما را با گفتمان جهانی آشنا می‌کنند، اما تهدیدشان آن است که اگر بدون بازاندیشی وارد شوند، ما را با میراث زبانی و فکری خود بیگانه می‌کنند. نگارنده معتقد است، در عرصه مدیریت آموزشی، شتاب‌زدگی در به کارگیری واژه‌هایی چون کوچینگ، خطر «واژه‌زدگی» و مدگرایی را افزایش می‌دهد. شاید بتوان این پرسش اساسی را مطرح کرد که اساساً ما چه نیازی به کوچینگ داریم که مربی یا معلم توان پاسخ به آن را نداشته باشد؟ آیا کوچ چیزی فراتر از آن چیزی که معلم در سنت تربیتی بر عهده دارد، ارائه می‌دهد؟ اگر کوچ به معنای «همراهی برای شکوفایی» است، مگر نه اینکه وظیفه اصلی معلم و مربی نیز همین بوده است؟ به نظر می‌رسد، ما به جای شروع از نیازهای واقعی مدرسه و دانش آموز، مستقیم به سراغ وام‌گیری اصطلاح رفته‌ایم. این شتاب، ما را از پرسشی بنیادی بازداشته است: چرا معلم نتواند در مقام کوچ هم ظاهر شود و چه ضرورتی دارد که نقش تازه‌ای، جدا از نقش معلم، با واژه‌ای بیگانه وارد ساختار آموزشی شود؟

ظرفیت‌های حکمت ایرانی برای معادل‌یابی

به شرط نیاز مدرسه ایرانی به اصطلاح کوچینگ، در متن‌های فارسی واژگان فراوانی یافت می‌شوند که از نظر بار معنایی



مقدمه

زبان صرفاً ابزار ارتباط نیست، بلکه زیست‌بوم اندیشه و فرهنگ است. هر واژه‌ای که وارد زبان می‌شود، با خود شبکه‌ای از معانی، پیش‌فرض‌ها و ارزش‌ها را حمل می‌کند. ورود اصطلاح‌هایی چون کوچینگ، منتورینگ یا منیجمنت به فضای آموزشی و مدیریتی ایران، تنها انتقال لفظ نیست. این واژه‌ها بار معنایی خاصی دارند و حامل فرهنگی هستند که اگر بدون تأمل وارد شوند، می‌توانند گسست‌هایی در هویت تربیتی و زبانی ما ایجاد کنند. از این رو، موضوع ما بررسی ضرورت بومی سازی واژگان است؛ به‌ویژه در حوزه آموزش و مدیریت که زبان، سازنده هویت تربیتی نسل آینده است.

واژه «کوچ»^۱ نخستین بار در قرن شانزدهم در مجارستان برای «کالسکه» به کار می‌رفت؛ ابزاری که فرد را از جایی به جای دیگر منتقل می‌کرد. در قرن نوزدهم، این واژه در دانشگاه‌های آکسفورد و کمبریج برای استادانی به کار رفت که دانشجویان را «از وضعیت ناتوانی به توانایی» می‌رساندند. در قرن بیستم معنای ورزشی پیدا کرد و به مربیانی اطلاق شد که نه فقط فن، بلکه انگیزه و توانمندی‌های شخصیتی ورزشکاران را پرورش می‌دادند. در دهه‌های اخیر، کوچینگ وارد عرصه‌های کسب‌وکار، آموزش و زندگی فردی شده و معنای «فرایند پرسشگری برای شکوفایی» یافته است.^۲

فرصت‌ها و تهدیدها؟



● سیده فاطمه شبیری
کارشناس ارشد علوم تربیتی



در سال‌های اخیر، واژه مربیگری معادل فارسی «کوچینگ» در ایران و جهان به واژه‌ای جذاب و پرکاربرد تبدیل شده است و در برخی از کشورها و به صورت محدود در کشور ما دامنه آن به حوزه آموزش نیز کشیده شده است. برخی از مدرسه‌ها و مدیران، مربیگری را «راه‌حل نهایی» مشکلات آموزشی معرفی می‌کنند. وعده‌ها روشن‌اند: افزایش انگیزهٔ معلمان، رشد حرفه‌ای، بهبود روابط و در نهایت پیشرفت دانش‌آموزان. اما آیا مربیگری در مدرسه‌ها واقعاً همان معجزه‌ای است که از آن سخن می‌گویند؟ یا اینکه در پشت این مفهوم جذاب، کاستی‌ها و خطرهایی پنهان هستند که کمتر به آن‌ها توجه می‌شود؟

مربیگری یا مَدی گذرا؟

یکی از نگرانی‌های اصلی منتقدان این است که مربیگری بیش از آنکه به تحولی واقعی در نظام آموزشی منجر شود، به یک «مد گذرا» بدل شود. در بسیاری از کشورها، برنامه‌های آموزشی با هیاهوی زیاد معرفی شده و پس از چند سال، بدون اثرگذاری پایدار، کنار گذاشته شده‌اند. اگر مربیگری صرفاً به عنوان یک شعار تبلیغاتی در مدرسه‌ها اجرا شود، معلمان آن را جدی نخواهند گرفت و به جای فرصت، به یک فعالیت وقت‌گیر اضافی تبدیل خواهد شد.

بسیار نزدیک‌تر و بومی‌تر از کوچینگ به نظر می‌رسند: **مرشد و پیر در عرفان**: کسی که همراه و راهنماست، بی آنکه جای سالک تصمیم بگیرد.
ادیب و مؤدب در سنت تربیتی: آموزگار منش و زیستن، نه صرفاً منتقل‌کنندهٔ دانش.
حکیم در فلسفهٔ اسلامی: پرورش‌دهندهٔ قوا تا رسیدن به فعلیت.

مشفق و مشیر در اخلاق: خیرخواهی که با مشورت رشد فرد را تسهیل می‌کند. این واژگان، علاوه بر بار معنایی، در فرهنگ ما ریشه دارند و با زیست‌جهان ایرانی هماهنگ‌اند. حال باید دید این مفاهیم در نظر و عمل با مفهوم کوچینگ چه تفاوتی دارند؟

مقایسهٔ کوچینگ نوین و مرشد حکیم

در ادامه، کوچینگ را با مفهوم مرشد که برآمده از حکمت ایرانی است، مقایسه خواهیم کرد. کوچ در نگاه نوین کسی است که با پرسشگری، خودآگاهی و توانمندسازی فردی را رشد می‌دهد. مرشد در سنت ایرانی اسلامی نیز کسی است که «راه می‌نماید» اما «راه‌رفتن» را بر عهدهٔ خود سالک می‌گذارد. میان این دو مفهوم شباهت‌های زیادی وجود دارد: برای مثال، تأکید بر خودکشفی، پرهیز از دستوردهی مستقیم و تمرکز بر رشد درونی. خلاصه‌ترین وجه تفاوت در این است که کوچینگ بیشتر بر ابعاد فردی و حرفه‌ای زندگی تأکید دارد، حال آنکه مرشد بر سیر معنوی و اخلاقی. با این حال، ظرفیت‌های ترکیبی فراوانی برای بازآفرینی مفهوم کوچینگ در قالبی بومی وجود دارد.

جمع‌بندی

آنچه امروز در فضای آموزشی ما رخ داده است، بیشتر دنباله‌روی از اصطلاح‌های پرزرق‌وبرق جهانی است تا پاسخی سنجیده به نیازهای واقعی مدرسهٔ ایرانی و ساکنان آن! شاید بتوان گفت، کوچینگ در ذات خود چیز تازه‌ای فراتر از رسالت معلمی ندارد؛ همان همراهی، همان بیدارسازی و همان تسهیلگری است که معلم در سنت ایرانی اسلامی از دیرباز بر دوش داشته است. اما ما به جای بازاندیشی در چگونگی توانمندسازی معلم برای ایفای این نقش، مسیر ساده‌تر را برگزیده‌ایم: ترجمه و تکرار واژه‌های وارداتی. رویکرد انتقادی ایجاب می‌کند که پیش از شتاب در اقتباس، نخست از خود پرسیم چه نیازهایی در مدرسه بر زمین مانده‌اند که با نقش فعلی معلم رفع نمی‌شوند؟ سپس اگر به شکاف یا کمبود واقعی رسیدیم، برایش زبان و روایتی بومی بسازیم. در غیر این صورت، کوچینگ چیزی جز تغییر نام همان معلمی فراموش‌شده نخواهد بود و خطر آن است که دوباره به جای «بازآفرینی معلم» به دام «مصرف بی‌فکر واژه» بیفتیم.

پی‌نوشت‌ها

1. Coach
2. Online Etymology Dictionary. (2015, July 4). Online Etymology Dictionary. Retrieved from <https://www.etymonline.com/>

نادیده گرفتن جایگزین‌ها

تمرکز بیش از حد بر مربیگری ممکن است باعث شود مدرسه‌ها از دیگر رویکردهای حمایتی و توسعه‌ای غافل شوند. برای مثال، هدایتگری (راهنمایی معلمان تازه کار توسط باتجربه‌ها) یا گفت‌وگوهای حرفه‌ای گروهی، می‌تواند به همان اندازه و حتی بیشتر اثرگذار باشد.



خطر خصوصی سازی و تجاری شدن

مربیگری در بسیاری از کشورها به یک صنعت تبدیل شده است؛ با کارگاه‌های پرهزینه، گواهینامه‌های متنوع و مشاورانی که خدمات خود را با قیمت‌های بالا ارائه می‌دهند. اگر مدرسه‌ها نیز بدون برنامه‌ریزی وارد این فضا شوند، ممکن است منابع محدود خود را صرف قراردادهایی کنند که بازده واقعی ندارند. در این شرایط، مربیگری بیش از آنکه به معلمان و دانش‌آموزان کمک کند، به بازاری برای فروش خدمات آموزشی تبدیل خواهد شد.

جمع‌بندی

مربیگری در مدرسه‌ها بی‌شک ظرفیت‌های ارزشمندی دارد؛ می‌تواند فضایی برای گفت‌وگو، رشد حرفه‌ای و حمایت عاطفی ایجاد کند. اما اگر با نگاه انتقادی به آن ننگریم، خطر افتادن در دام «مدگرایی آموزشی» و اجرای سطحی بسیار جدی است. مربیگری باید با دقت، در بستر واقعی مدرسه‌ها و با توجه به محدودیت‌ها و فرهنگ موجود طراحی و اجرا شود. تنها در این صورت است که می‌توان از یک شعار پرزرق‌وبرق، به ابزاری واقعی برای بهبود آموزش و پرورش دست یافت. این است که چنانچه مدیری در مدرسه‌اش قصد اجرای مربیگری را دارد، خوب است پیش از آن نقادانه و به‌طور عمیق به این سؤال‌ها بیندیشد:

- هدف من چیست؟ آیا می‌خواهم رشد واقعی معلمان را ببینم، یا فقط گزارشی برای بالادستی‌ها تهیه کنم؟
- آموزش کافی داریم؟ آیا افرادی که قرار است نقش مربی داشته باشند، مهارت و آموزش لازم را دیده‌اند؟
- زمان و منابع کافی فراهم است؟ آیا جلسه‌های مربیگری در ساعات کاری و بدون فشار اضافه‌برای معلمان برگزار می‌شوند؟
- فرهنگ مدرسه آماده است؟ آیا فضای مدرسه برای گفت‌وگوهای برابر و بدون ترس از ارزیابی مهیا شده است؟
- چطور تأثیر را می‌سنجیم؟ آیا برای سنجش موفقیت مربیگری شاخص‌های روشنی تعریف کرده‌ایم؟
- آیا گزینه‌های دیگر را بررسی کرده‌ایم؟ آیا هدایتگری (منتورینگ)، کارگاه‌های مشترک یا گفت‌وگوهای گروهی می‌توانند مناسب‌تر باشند؟
- آیا هزینه‌ها معقول است؟ آیا منابع مالی مدرسه صرف برنامه‌های واقعی و پایدار می‌شوند یا قراردادهای پرهزینه کوتاه‌مدت؟

کمبود منابع و آموزش‌های ناکافی

مربیگری نیازمند مهارت است. کوچ موفق باید آموزش دیده باشد، گوش‌دادن فعال و پرسشگری عمیق را بداند و بتواند فضایی امن برای گفت‌وگو ایجاد کند. اما واقعیت این است که بسیاری از مدرسه‌ها، به‌ویژه در ایران، امکانات محدودی دارند و به‌ندرت می‌توانند کوچ‌های حرفه‌ای در اختیار داشته باشند. در نتیجه، بار مسئولیت به دوش معلمان یا مدیرانی می‌افتد که آموزش کافی ندیده‌اند. این خطر وجود دارد که مربیگری در عمل به جلسه‌هایی سطحی و غیرمؤثر تبدیل شود که بیشتر به تکرار توصیه‌ها شباهت دارد تا فرایند یادگیری عمیق.

تعارض با نقش‌های سنتی مدرسه

نظام آموزشی ما عادت کرده است که روابط قدرت در آن عمودی و دستوری باشند. مدیر به معلم دستور می‌دهد و معلم به دانش‌آموز. مربیگری اما بر پایه برابری، شنیدن و پرسشگری بنا شده است. این تضاد می‌تواند مقاومت‌هایی جدی ایجاد کند. بسیاری از معلمان ممکن است احساس کنند مربیگری چیزی جز «نظارت با زبانی نرم‌تر» نیست. اگر این بدبینی به‌درستی مدیریت نشود، مربیگری نه تنها نتیجه‌ای نخواهد داد، بلکه اعتماد را نیز خدشه‌دار می‌کند.

بار اضافه بردوش معلمان

معلمان در حال حاضر با حجم سنگین تدریس، ارزشیابی، کارهای اداری و دغدغه‌های شخصی روبه‌رو هستند. در چنین شرایطی، اضافه‌کردن جلسه‌های مربیگری به برنامه هفتگی، ممکن است به فشار روانی بیشتر منجر شود. اگر مدرسه نتواند به‌طور واقعی از بار کاری معلمان بکاهد و زمان مشخصی برای مربیگری در نظر بگیرد، این فرایند، به‌جای کمک، به عامل فرسودگی تبدیل می‌شود.

نبود معیارهای روشن برای سنجش تأثیر

در حالی که طرفداران مربیگری از اثرات مثبت آن سخن می‌گویند، پژوهش‌های علمی هنوز در حال بررسی نتایج بلندمدت آن هستند. بسیاری از مدرسه‌ها که مربیگری را اجرا کرده‌اند، شاخص‌های مشخصی برای سنجش موفقیت ندارند. پرسش اینجاست: آیا بهبود نمره‌های دانش‌آموزان واقعاً نتیجه مربیگری معلم است یا عوامل دیگری در آن دخیل‌اند؟ آیا افزایش رضایت شغلی معلمان پایدار خواهد بود یا فقط هیجانی کوتاه‌مدت است؟ بدون معیارهای دقیق و شفاف، خطر آن وجود دارد که مربیگری به ابزار گزارش‌های خوش‌رنگ و لعاب مدیریتی تبدیل شود، نه یک تغییر واقعی.

مهارت مدیریت افسردگی

یکی از راه‌های کاهش حزن و اندوه، خوش بینی است. امیرالمؤمنین علیه السلام در این خصوص می‌فرمایند: «اگر کسی به تو گمان نیک برد، خوش بینی او را تصدیق کن» (حکمت ۲۴۸).

در جای دیگری هم توصیه می‌کنند: خوش بین شو که این خوش بینی رنج طولانی مشکلات را از تو برمی‌دارد. (نامه ۵۳).





بمهبساران آمد
دزمنستان