

رشد

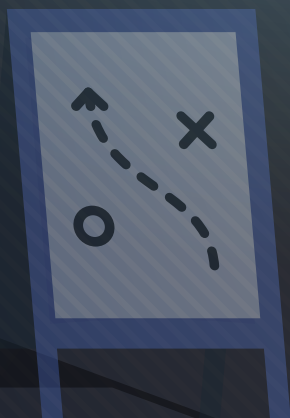
مجله رشد



ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدرسه و کارشناسان آموزش و پرورش دوره بیست و چهارم شماره پی در پی ۱۶۶ فروردین ۱۴۰۵ صفحه ۴۸ پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir

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

چهار نماینده ما



مدرسه؛ فضای هیجان و کشف

رهبری بی‌رمق مدرسه

راز بقا در عصر دیجیتال

حرف اول

موفقیت

برخی و بیشتر از برخی، از مفهوم موفقیت درک نادرستی دارند. آن‌ها به اشتباه، موفقیت را با کسب دستاوردهایی در یک زمینه، رسیدن به یک مقصد یا دستیابی به یک هدف، معادل می‌پندارند. ثروت، شهرت، مقام و قدرت به هیچ وجه معیار موفقیت نیستند. موفقیت یعنی رشد ما تا حداکثر ظرفیت وجودی‌مان. در راستای نیل به موفقیت، محدودیت‌ها باید علامت‌های راهنمای ما باشند، نه تابلوهای توقفمان. آن‌ها باید در راه سفر به ما جهت دهند و ما را هدایت کنند، نه اینکه ما را از ادامه مسیر باز دارند! به طور مثال، وقتی شکستی را تجربه می‌کنیم، به جای اینکه بیندیشیم چه کسی مقصر است، به این بیندیشیم که آن اشتباه چرا رخ داده است!

صادق صادق پور



روشد

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره بیست و چهارم | شماره پی در پی ۱۶۶ | فروردین ۱۴۰۵ | ۴۸ صفحه



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

مدیر مسئول:

سیدسعید بدیعی

سر دبیر:

دکتر حیدر تورانی

هیئت تحریریه:

دکتر مرتضی مجدفر، دکتر علی خلخالی

صادق صادق پور، ابراهیم اصلانی

دکتر سیدمحمد نوروزیان امیری

سیده فاطمه شبیری، علی خانزاد

مدیر داخلی:

شاهلا فهیمی

دبیر عکس:

اعظم لاریجانی

ویراستار:

کبری محمودی

مدیر هنری:

کوروش پارساژاد

طراح گرافیک:

سیدجعفر ذهنی

تصویرساز:

سید میثم موسوی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۷۰

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۴

تلفن: ۸۸۴۹۰ ۲۳۲، ۸۸۳۰ ۱۴۷۸

وبگاه: www.roshdmag.ir

رایانامه: modiriat@roshdmag.ir

پيامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

نشانی امور مشترکین:

تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۶۳۳۲۰۸

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



@roshd_modiriyat



nazar.roshdmag.ir



برای اشتراک مجله، رمزینره را بویشت کنید.

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

قیمت: ۳۰۰,۰۰۰ ریال

قابل توجه نویسندگان و مترجمان

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با مدیریت آموزشی و آموزشگاهی مرتبط و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی هم خوانی داشته و متن اصلی نیز همراه آن ها باشد. ● رشد مدیریت مدرسه از نوشته های کاربردی و مبتنی بر تجربه های مستندسازی شده مدرسه ای استقبال می کند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● حجم مقاله بیش از ۱۵۰۰ کلمه نباشد. ● شورای برنامه ریزی مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان دفتر انتشارات و فناوری آموزشی و شورای برنامه ریزی رشد مدیریت مدرسه نیست و مسئولیت پاسخ گویی به پرسش های خوانندگان، با پدیدآورندگان آثار است.

برابر نامه شماره ۱۳۹۱/۵/۲۳ به تاریخ ۱۵/۱۱/۱۳۹۱ هیئت های امنا و هیئت های ممیزه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به مقالات چاپ شده در این نشریه ۲۰ امتیاز در هر مورد برای محاسبه در بندهای ۳-۳ و ۱-۳ حسب مورد و مجموعاً حداکثر تا ۵ امتیاز تعلق می گیرد.

مدرسه؛ فضای هیجان و کشف

و واژگان فراوان تری قرار می‌دهد. شواهد متقنی وجود دارد که نشان می‌دهد افرادی که برای تفریح مطالعه می‌کنند، در تمام طول عمرشان از مزیت‌های شناختی بیشتری برخوردار خواهند بود.

این باور که «هر اطلاعات پیش‌زمینه‌محوری که بخواهید، مثل معنای «پسک» یا «فرانشاخت» و یا... را می‌توانید طرف چند ثانیه از اینترنت یا هوش مصنوعی به‌دست آورید و نیز همه‌چیز، آن قدر سریع تغییر می‌کند که نیمی از اطلاعاتی که خود را به حفظ کردنش ملزم می‌کنید، بعد از چند سال از رده خارج می‌شوند، و بهتر است به جای آموختن پیش‌زمینه‌های دانشی، تفکر انتقادی را تمرین کنید تا به این ترتیب بتوانید همه‌ی اطلاعات موجود در اینترنت را ارزیابی کنید، نه اینکه مجبور باشید بخش کوچکی از آن‌ها را حفظ کنید! باوری نادرست است؛ چرا که خوب فکر کردن نیازمند داشتن پیش‌زمینه‌ها (فکت‌ها) است، آن هم نه فقط به این دلیل که شما به چیزی نیاز دارید که درباره‌اش فکر کنید. همان فرایندی که برای معلمان خیلی مهم است (فرایندهای تفکر انتقادی مانند استدلال و حل مسئله)، به شکل قابل توجهی با دانش پیش‌زمینه‌ای (فکت‌محوری) که در حافظه بلندمدت ذخیره می‌شود، درهم‌تنیده است.

برای بسیاری از افراد دشوار است بفهمند فرایندهای تفکر با دانش، درهم‌تنیده‌اند. فرایندهای تفکر مشابه عملیات ماشین حساب عمل نمی‌کند. ذهن انسان طور دیگری عمل می‌کند. برای مثال، آن تفکر انتقادی که درباره‌ی آغاز جنگ جهانی دوم و یا دگرگونی‌های فناورانه عصر امروز می‌آموزیم، متفاوت از تفکر انتقادی از بازی شطرنج است. فرایندهای تفکر انتقادی به دانش پیش‌زمینه اجتماعی، سیاسی و روان‌شناختی وابسته است. لذا باید اطمینان حاصل کنیم که دانش‌آموزان، به‌موازات تمرین مهارت‌های تفکر انتقادی، دانش پیش‌زمینه لازم را کسب می‌کنند. دانش پیش‌زمینه کمک می‌کند جمله‌ها و مفاهیم را به‌درستی درک کنیم. درک مطلب فقط درک جداگانه هر انگاره نیست، بلکه به ترکیب انگاره‌های یک متن هم بستگی دارد و متن‌ها، شکاف‌ها و پیام‌های بین خطی هم دارند که نویسنده برای درک روند منطقی انگاره‌ها و پرهیز از طولانی‌شدن متن و جذابیت آن، لزومی نمی‌بیند بعضی اطلاعات را ذکر کند. در واقع نویسنده چنین فرض می‌کند که خواننده دانش لازم برای پرکردن آن شکاف را دارد. بنابراین، برای تقویت دانش پیش‌زمینه دانش‌آموزان، آنان را تشویق کنید کتاب بخوانند (نه فقط کتاب درسی)، مجله بخوانند، داستان‌هایی که دوست دارند و از آن لذت می‌برند را بخوانند. ابتدا مهم نیست مجله یا کتابی که می‌خوانند چقدر مرتبط و ضروری است. فقط بخوانند. بیه. اگر دانش‌آموزی که مدت‌هاست در مقابل خواندن مقاومت می‌کند، کتاب دستش بگیرد، جای خوش حالی است. اما وقتی از این مرحله عبور کرد، باید سعی کرد او را به سمت کتاب‌ها و مجلاتی در سطح مطالعه مناسب و مفید سوق داد. لازم است طرفدار پروپاقرص مطالعه برای لذت‌بردن باشند. حال که در همه‌ی سطوح‌های مطالعه می‌توان مجله‌ها و کتاب‌های جذاب و شگفت‌آور یافت، پس چرا دانش‌آموزان را به خواندن مطالب مناسب سنشان تشویق نکنیم؟! پرواضح است که خواندن کتاب‌ها و مجله‌های دشوار هم ایده مناسبی نخواهند بود چراکه دانش‌آموزان آن‌ها را نخواهند فهمید و در نهایت سرخورده خواهند شد. کتابدار مدرسه، معلمان و مربیان باید مانند منبعی غنی، به دانش‌آموزان کمک کنند که عاشق مطالعه شوند. از این‌رو، جا دارد به کسب دانش ضمنی دانش‌آموزان هم توجه کرد. معلمان چیزهایی می‌دانند که دانش‌آموزان نمی‌دانند. همیشه فرصت‌هایی وجود دارد که هر روز بخشی از این دانش را از کلاس انتقال دهیم. مدیران و رهبران مدارس یادشان باشد، «صحنه‌پرداز آنچه در این قسمت بدان پرداخته شد، خودشان هستند که لازم است به‌درستی ایفای نقش کنند.

توجه به اهمیت و ضرورت سهم دانش زمینه‌ای در فرایند یادگیری‌های جدید و تأثیر آن برای مواجهه فعال با پدیده‌های صحنه‌های آموزشی، نکته مهمی است که در موقعیت امروزین مدرسه‌ای مغفول مانده یا رو به فراموشی است. جای آن است که بر دانش پیش‌زمینه دانش‌آموزان بیفزاییم، چرا که دانش پیش‌زمینه، ضمن تقویت حافظه، فرصت تفکر و یادگیری عمیق را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند. خوب فکر کردن نیازمند داشتن پیش‌زمینه‌های دانشی است؛ آن هم نه فقط به این دلیل که شما به چیزی نیاز دارید که درباره‌اش فکر کنید، بلکه فرایندهای تفکر با پیش‌زمینه‌های دانش درهم‌تنیده‌اند. دانش‌آموزان به‌موازات تمرین مهارت‌های تفکر انتقادی، دانش پیش‌زمینه لازم را کسب می‌کنند. یکی از مهم‌ترین راه‌های تشویق آنان برای کسب پیش‌زمینه‌های دانش، تشویق آنان به خواندن خواندنی‌های جذاب و موردعلاقه‌شان است. خواندن خیلی مهم است، زیرا بیش از هر چیز دیگری دانش‌آموزان را در معرض پیش‌زمینه‌های دانش بیشتر



تخریب خلاق در کلاس پنج نفره

روایت یک معلم از بازآفرینی مدرسه در دل جنگل

● دکتر سید محمد نوروزیان امیری، دکترای مدیریت آموزشی، حکمت پژوه و مدرس دانشگاه فرهنگیان

تعاملی و مشارکتی برساختیم؛ الگویی که در آن دانش آموز منبعی از تجربه و دانش عملی بود و معلم یادگیرنده‌ای مشتاق. نتیجه این توافق فراتر از انتظار بود. در پایان سال، همان دانش آموز که روزی مدرسه را بی‌فایده می‌دانست، به بهترین دانش آموز مدرسه تبدیل شد. اما مهم‌تر از آن، مدرسه دیگر مدرسه سابق نبود. رابطه‌ها عوض شده بود. مدرسه، فضای زندگی واقعی شده بود، نه صرفاً اتاق‌هایی برای آموزش.

من نیز یادگیرنده این مسیر بودم. امروز، نه فقط یک معلم، بلکه صاحب تعدادی گوسفند نیز هستم؛ اما مهم‌تر از آن، صاحب نگاهی تازه به آموزش و مدرسه شده‌ام. خرابش کردم و از نو ساختم. این تجربه کوچک، نمونه‌ای عینی از تخریب خلاق در مدیریت مدرسه است. ما با شکستن ساختارهای رسمی و بی‌روح مدرسه، ساختاری جدید مبتنی بر معنا، مشارکت و زندگی بنا کردیم. مدرسه از جایگاهی برای «یاد دادن» به میدانی برای «با هم یاد گرفتن» تبدیل شد. این فرایند، با حذف ساختارهای صلب ذهنی درباره آموزش آغاز شد و به بازسازی مدرسه به مثابه نهادی زیستی، اجتماعی و انسانی انجامید.

از منظر علوم تربیتی، این تحول می‌تواند در چارچوب نظریه‌های یادگیری تجربی، آموزش مشارکتی، و تربیت موقعیتی تبیین شود. مدرسه در اینجا نه به مثابه نهادی مجزا از زندگی، بلکه بخشی از زیست‌بوم دانش آموز تعریف شد. معلم دیگر انتقال‌دهنده صرف دانش نبود، بلکه کنشگر فرهنگی و تعاملگر یادگیری شد.

از منظر مدیریت آموزشی نیز این تجربه تأکیدی است بر ضرورت انعطاف ساختاری، خودنظم‌دهی مدرسه، و تمرکز بر انگیزش درونی و نیازهای واقعی یادگیرندگان. تخریب خلاق در اینجا نه یک انقلاب پرهزینه، بلکه حرکتی آرام اما عمیق در دل روابط انسانی و معنای آموزش بود.

شاید بتوان گفت، برای نوسازی مدرسه، گاهی لازم است چیزهایی را ویران کنیم؛ اما نه با خشونت و زور، بلکه با گفت‌وگو، معنا و هم‌افزایی. گاهی باید تعریف خودمان از «درس»، «شاگرد»، «معلم»، و حتی «مدرسه» را از نو بنویسیم. تخریب خلاق یعنی شهامت بازنگری و جسارت ساختن دوباره. و این همان کاری است که در روایت بالا در دل جنگل، در کلاس پنج‌نفره، آغاز شد.

یکی از معلمان پیشکسوت نقل می‌کرد: ورود من به عرصه معلمی، نه در یک ساختمان پرزرق و برق آموزشی بود و نه در سایه امکانات شهری. در منطقه‌ای کوهستانی از شمال کشور، جایی در دل جنگل‌ها، معلم مدرسه‌ای شدم که تنها پنج دانش آموز داشت؛ مدرسه‌ای کوچک، ساده و در ظاهر بدون پویایی آموزشی. اما آنچه در ادامه رخ داد، تجلی یک مفهوم بنیادین در تحول نظام‌های آموزشی بود: تخریب خلاق. براساس دیدگاه جوزف شومپتر، تخریب خلاق فرایندی است که در آن ساختارهای کهنه و ناکارآمد، در مواجهه با نوآوری و تغییر از هم فرو می‌پاشند تا جای خود را به الگوهای نو و کارآمد بدهند. این رویکرد را در عرصه مدیریت مدرسه نیز می‌توان به خوبی به کار گرفت؛ جایی که تغییر در نگرش، شیوه‌های ارتباطی و ساختار برنامه درسی می‌تواند مبنای تحول مدرسه شود.

در همان آغاز سال تحصیلی، متوجه شدم در روستا شش کودک در سن تحصیل وجود دارد، اما تنها پنج نفر در کلاس حاضرند. پیگیر موضوع شدم. نشانی دانش آموز غایب را گرفتم و راهی منزلش شدم. در نهایت، او را در اصطبل، در کنار گوسفندانش یافتیم. نوجوانی که به نظر می‌رسید از دل همین طبیعت برآمده است، از منظر نظام رسمی آموزش، «تارک تحصیل» محسوب می‌شد.

وقتی از او پرسیدم چرا به مدرسه نمی‌آید، پاسخ صریحی داد: «چه نیازی به درس دارم؟ من گوسفند دارم، زندگی‌ام اینجا است.» اینجا بود که نقطه آغاز یک تحول رقم خورد؛ نه با اجبار، نه با تهدید، بلکه با بازتعریف رابطه مدرسه و یادگیری، با تخریب ساختار ذهنی معلم و بازسازی نقش معلم‌شاگردی در قالبی مشارکتی.

با او وارد گفت‌وگو شدم و سعی کردم ارتباط بین دانش مدرسه‌ای و زندگی واقعی‌اش را برایش روشن کنم. به او گفتم، برای شمردن گوسفندها، برای محاسبه سود و زیان فروش، برای توسعه کارش، به سواد و ریاضی نیاز دارد. اما تنها گفتن کافی نبود. برای آنکه مدرسه برای این دانش آموز معنا پیدا کند، لازم بود مدرسه تغییر کند.

پیشنهادی به او دادم: «بیا با هم توافقی کنیم! تو به من پرورش گوسفند یاد بده، من به تو سواد می‌آموزم. این توافق، نقطه آغاز تخریب خلاق در مدرسه بود. ما با هم سنت‌های یادگیری رسمی را شکستیم؛ رابطه یک‌سویه «معلم-دانش آموز» را تخریب کردیم و به جای آن، الگویی

رهبری بی‌رمق مدرسه

● علی خلخالی، دانشیار مدیریت آموزشی

کلیدواژه‌ها: رهبری بی‌رمق؛ عمل مدیریتی؛ تحقیر؛ آشفنگی؛ بی‌مراقبتی؛ کناره‌گیری؛ رهاشدگی

این مقاله پدیده «رهبری بی‌رمق» در مدرسه را بررسی می‌کند. با اتکا به چارچوب نظریه رهبری رابطه‌ای و انتقادی، این نوشتار استدلال می‌کند که «رهبری بی‌رمق مدرسه» صرفاً به معنای ناکارآمدی مدیریتی نیست، بلکه شکلی از «عمل مدیریتی» است که در روابط روزمره مدیران، معلمان، کارکنان و دانش‌آموزان تجلی‌یافته است و بر فرهنگ سازمانی، سلامت عاطفی اعضا و کیفیت آموزشی تأثیری عمیق بر جای می‌گذارد. هدف متن حاضر، ارائه تحلیلی مقدماتی برای درک، شناسایی و مقابله با رهبری بی‌رمق در مدرسه، به‌عنوان گامی ضروری در تحقق مدرسه سالم، عادلانه و اثربخش است.

رهبری بی‌رمق در مدرسه

مدرسه‌ها نهادهای پیچیده‌ای هستند که موفقیت آن‌ها در گرو کیفیت مدیریت است. اگرچه در ادبیات به‌طور گسترده‌ای به گونه‌هایی از رهبری آموزشی اثربخش، مانند رهبری تحول‌آفرین، رهبری توزیعی و رهبری اخلاقی پرداخته شده است، اما به نظر می‌رسد، پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی به پدیده رهبری بی‌رمق و تجربه‌های زیسته معلمان، کارکنان و دانش‌آموزانی که تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند، کمتر توجه کرده‌اند. رهبری بی‌رمق مدرسه را می‌توان به‌عنوان عملی مدیریتی-تربیتی تعریف کرد که به دلیل ناکافی، بی‌اثر، منفعل یا مخرب بودن، مانع دستیابی به اهداف تربیتی و موجب اتلاف منابع انسانی و مالی می‌شود. این وضعیت رهبری، برخلاف سایر گونه‌های مشابه، مانند «رهبری سمی» یا «رهبری مخرب» که به قصد آسیب همراه است، غالباً از بی‌کفایتی، بی‌تفاوتی، ناخودآگاهی یا غرق‌شدن در فشارهای اداری ناشی می‌شود و به همین دلیل ممکن است حتی خود مدیر مدرسه نیز آن را به‌عنوان مشکل نشانسد.

پیامدهای رهبری بی‌رمق مدرسه را نمی‌توان تنها به شاخص‌های کمی مانند افت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یا افزایش غیبت محدود کرد، بلکه عمیق‌تر و گسترده‌تر است. در فضایی که قرار است مکانی امن برای پرورش نسل فردا باشد، رهبری بی‌رمق می‌تواند الگویی از روابط ناعادلانه، بی‌احترامی و بی‌عدالتی را نهادینه کند. بنابراین، مفهوم‌سازی و شناخت ابعاد این پدیده، یک ضرورت اخلاقی و حرفه‌ای برای بهبود کیفیت امور مدرسه‌ای است.

رهبری بی‌رمق غالباً با تکیه بر سلسله‌مراتب ساختگی، تمرکز قدرت در دستان عده‌ای محدود و نادیده‌گرفتن صدای معلمان و دانش‌آموزان و اولیا همراه است. از این منظر، ظهور و تثبیت رهبری بی‌رمق فقط یک طرح‌واره ناسازگار فردی نیست، بلکه پیامد احتمالی ساختارها و فرهنگ‌های سازمانی ناسالم است. در زیست‌بوم

مدرسه، فشارهای فزاینده ناشی از سیاست‌های دستوری، نگرانی از پاسخ‌گویی افراطی و کمبود منابع، می‌تواند بستر ظهور و توجیه رفتارهای رهبری بی‌رمق را فراهم آورد. با مرور تجربه زیسته ساکنان مدرسه‌ای، نمودهایی از رهبری بی‌رمق را می‌توان بازشناسی کرد. در ادامه، نمای ظاهری، تجربه زیسته و پیامدهای احتمالی بعضی از این نمودها در بافتار مدرسه واکاوی می‌شود.

نمودهایی از رهبری بی‌رمق تحقیر

این نمود زمانی رخ می‌دهد که مدیر یا مسئولان مدرسه، شأن و کرامت حرفه‌ای یا انسانی معلمان، کارکنان یا دانش‌آموزان را در ملأ عام یا به‌صورت سامانمند زیر پا می‌گذارند. توبیخ علنی یک معلم در جلسه شورای مدرسه به دلیل نتایج آزمون، به‌چالش کشیدن ایده‌های یک دبیر در حضور همکاران، مسخره کردن دانش‌آموزی با نیازهای ویژه توسط مدیریت، یا اعمال تبعیض آشکار بین معلمان، نمونه‌هایی از نمای ظاهری رهبری بی‌رمق هستند. معلم تحقیرشده احساس خشم، شرم، بی‌ارزشی و تعلق منفی می‌کند. این احساسات می‌توانند به فرسودگی عاطفی، کاهش شدید انگیزه تدریس و کناره‌گیری از فعالیت‌های مشارکتی منجر شوند. تحقیرشدن توسط مدیر یا معلم، برای دانش‌آموز تخریب اعتمادبه‌نفس، ایجاد ترس از محیط یادگیری و زوال انگیزه تحصیلی را در پی دارد. در هر دو حالت، پیام تلویحی، «تحقیر» است: در این وضعیت، فضای ترس و سکوت حاکم می‌شود و معلمان از ارائه انتقاد سازنده یا ایده‌های نو می‌هراسند. روابط بر اساس چاپلوسی و احتیاط شکل می‌گیرد. فضای مدرسه از نظر عاطفی ناامن می‌شود و همکاری واقعی از بین می‌رود.

آشفنگی

آشفنگی با بی‌ثباتی در برنامه‌ریزی و تغییرات مکرر و نسنجیده



یادگیرنده»، بلکه به عنوان یک «سازمان اداری» صرف برخورد می کند. در این وضعیت معلم احساس می کند فقط یک ابزار آموزشی است، نه یک انسان دارای نیازها، احساسات و ظرفیت ها. این احساس، تنهایی، انزوا و بی پناهی حرفه ای را تشدید می کند. معلمی که با چالش های تدریس در کلاسی شلوغ دست به گریبان است، هیچ پشتیبانی ای دریافت نمی کند. فرسودگی عاطفی پیامد مستقیم این بی مراقبتی است. در نتیجه از تعهد سازمانی معلمان به شدت کاسته می شود. آن ها کار را صرفاً برای دریافت حقوق انجام می دهند. میل به ترک مدرسه یا حتی حرفه معلمی افزایش می یابد. این فرهنگ بی مراقبتی به کلاس ها نیز سرایت می کند؛ معلمی که برای خود احساس مراقبت نمی کند، ممکن است ظرفیت مراقبت از دانش آموزان خود را نیز از دست بدهد.

کناره گیری

کناره گیری وضعیتی است که در آن مدیر مدرسه از تصمیم گیری های ضروری و پذیرش مسئولیت شانه خالی می کند. در مواجهه با تعارض های بین معلمان، والدین ناراضی یا مشکلات انضباطی پیچیده، موضعی منفعل و اجتنابی می گیرد. قول می دهد پیگیری کند، ولی هیچ اقدام مشخصی انجام نمی دهد. اختیارات را به وضوح تفویض نمی کند، اما در عین حال پاسخ گو نیز نیست. گویی مدیریتی وجود ندارد. در این وضعیت، معلمان احساس می کنند در خلأ رهبری رها شده اند. آن ها مجبورند خود تصمیم هایی بگیرند که از حوزه اختیارشان خارج است، بدون آنکه حمایتی در برابر پیامدهای آن داشته باشند. این وضعیت اضطراب، ناامیدی و سردرگمی ایجاد می کند. معلمی که با شکایت بی اساس والدین مواجه است، مدیرش او را به حل خود رها می کند تا خودش مشکل را حل کند. در نتیجه هرج و مرج ساختاری به وجود می آید. معلمان برای پر کردن خلأ قوانین موازی و سلیقه ای ایجاد می کنند. عدالت رویه ای از بین می رود و مشکلات کوچک به بحران های بزرگ تبدیل می شوند، زیرا هیچ کس مسئولیت حل آن ها را به عهده نمی گیرد.

در زیست بوم مدرسه، فشارهای فزاینده ناشی از سیاست های دستوری، نگرانی از پاسخ گویی افراطی و کمبود منابع، می تواند بستر ظهور و توجیه رفتارهای رهبری بی رمق را فراهم آورد

در تصمیم های مدیریتی مشخص می شود. مدیر مدام اولویت ها، برنامه ها و دستورالعمل ها را تغییر می دهد. جلسه ها بدون دستور کار مشخص و نتیجه عملی برگزار می شوند. پروژه های نیمه کاره رها شده و پروژه های جدید بدون توجیه شروع می شوند. اطلاع رسانی به موقع و شفاف وجود ندارد. معلمان در امواج متلاطم ابهام و بی اطمینانی غوطه ورند. آن ها نمی دانند بر چه اساس ارزیابی می شوند یا انتظار واقعی چیست. انرژی زیادی صرف پیش بینی تغییرات بعدی یا تطبیق با دستورهای متناقض می شود. این وضعیت به استرس مزمن، احساس بیهودگی و ناکامی منجر می شود. معلمی که با زحمت طرح درسی را آماده کرده، با تغییر ناگهانی برنامه درسی مواجه و کارش بی ارزش می شود. در این وضعیت، اتلاف وقت و منابع بیشینه می شود. معلمان برای حفظ ثبات و پیش بینی پذیری، به «جزیره ای عمل کردن» روی می آورند و از مشارکت در ابتکار و نوآوری دست می کشند. نوآوری و بهبود کیفیت آموزش قربانی می شود، زیرا همه انرژی صرف بقا در بی ثباتی می شود.

بی مراقبتی

نبود مراقبت شاید آسیب زاترین بعد در محیط آموزشی تحت رهبری بی رمق باشد. مدیر یا هیئت مدیره مدرسه نسبت به رفاه عاطفی، حرفه ای و شخصی معلمان و دانش آموزان بی تفاوت هستند. نشاندن فعال نگرانی های معلمان، نادیده گرفتن فشار کاری مضاعف، بی توجهی به مسائل بهداشت روان، حمایت نکردن از معلمان در مواجهه با والدین خشمگین، و ایجاد محیطی سرد و غیردوستانه، از نشانه های رواج روحیه نبود مراقبت است. مدیر بی رمق پشت در بسته دفتر خود می ماند و با مدرسه خود، نه به عنوان «جامعه ای

رهاشدگی

این بُعد از رهبری بی رمق، شکل حاد «نبود مراقبت» و «کناره گیری» است. مدیر یا تیم رهبری در لحظه های بحرانی یا چالش برانگیز، فرد یا تیم کاری را کاملاً تنها می گذارند. مثلاً هنگامی که یک معلم با یک حادثه شدید انضباطی یا امنیتی در کلاس روبه رو می شود، مدیریت نه تنها حمایت عاطفی و عملی نمی کند، بلکه ممکن است او را مقصر جلوه دهد. یا هنگام مواجهه با بررسی های اداری تنش زا، از کارکنان به حد لازم پشتیبانی نمی کند. در تجربه زیسته معلمان، این احساس خیانت، شوک و رهاشدگی مطلق است. معلم احساس می کند سازمانی که باید حامی او باشد، پشتش را خالی کرده است. این تجربه می تواند زخم عاطفی عمیق ایجاد کند و اعتماد را برای همیشه از بین ببرد. پیامدهای سازمانی چنین وضعیتی، حاکمیت فرهنگ بی اعتمادی و بقای فردی است. معلمان یاد می گیرند تنها

به خود متکی باشند و از گزارش مشکلات واقعی اجتناب کنند، زیرا می‌ترسند که در صورت بروز مشکل رها شوند. این امر خطرات پنهان زیادی برای امنیت و سلامت محیط مدرسه ایجاد می‌کند. تلفیق این نمودها، تصویر تاریکی از مدرسه تحت یک رهبری بی‌رمق ترسیم می‌کند. در چنین مدرسه‌ای سرمایه انسانی تخریب می‌شود؛ معلمان بالنگیزه و ماهر، یا دچار فرسودگی می‌شوند یا مدرسه و حرفه را ترک می‌کنند. حفظ و جذب معلمان توانمند دشوار می‌شود. محیط یادگیری ناامن، بی‌ثبات و عاری از انگیزه می‌شود. کیفیت تدریس کاهش می‌یابد و تمرکز از پرورش به کنترل معطوف می‌شود. در عین حال، هزینه‌های ناشی از غیبت، جایگزینی معلمان، درمان فشار روانی و کاهش بهره‌وری، بودجهٔ مدرسه را تحلیل می‌برد و به هدررفت منابع مالی منجر می‌شود. همچنین، رهبری بی‌رمق غالباً به موضوع به‌حاشیه‌راندن گروه‌های آسیب‌پذیرتر (معلمان تازه‌کار، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه) دامن می‌زند و چرخهٔ نابرابری را تداوم می‌بخشد.

پاسخ احتمالی معلمان به رهبری بی‌رمق

معلمان در برابر این شرایط منفعل نیستند. آن‌ها فرصت دارند با تکیه بر عاملیت حرفه‌ای خود، راهبردهای گوناگونی برای مقاومت، کنار آمدن و حفظ کرامت خویش به کار گیرند:

- ◀ **مقاومت پنهان و مولد:** معلمان ممکن است دستورات غیرمنطقی را به شکل «هسته‌سازی» یا با تأخیر اجرا کنند. آن‌ها در فضای امن همکاران خود، روایت‌های جایگزین از رهبری خوب را بازگو می‌کنند و هنجارهای موجود را به چالش می‌کشند.
- ◀ **تمرکز بر حرفه‌گرایی درونی:** بسیاری از معلمان، با وجود شرایط، با تکیه بر وجدان حرفه‌ای و عشق به تدریس، کیفیت کار خود در کلاس درس را حفظ می‌کنند. آن‌ها از دانش‌آموزان خود «مراقبت» می‌کنند؛ حتی اگر مدیریت برای خود آن‌ها مراقبتی نداشته باشد. این کار منبع حفظ احترام به ذات حرفه‌ای و معنابخشیدن به شغلشان است.

◀ ایجاد شبکه‌های حمایتی غیررسمی: معلمان

با همکاران مورد اعتماد خود، شبکه‌های کوچک حمایت عاطفی و حرفه‌ای تشکیل می‌دهند. این شبکه‌ها در غیاب حمایت رسمی، به عنوان سازه‌های حیاتی برای بقا و مقاومت عمل می‌کنند.

◀ **کناره‌گیری عاطفی و جسمی:** در موارد شدید، معلمان ممکن است از نظر روانی از مدرسه فاصله بگیرند، یا در نهایت تصمیم به ترک بگیرند. این اگرچه شکلی از مقاومت فردی است، اما برای نظام آموزشی یک خسارت بزرگ محسوب می‌شود.

◀ **کنشگری جمعی:** در مواردی، معلمان ممکن است از طریق انجمن‌های صنفی یا تشکلهای معلمان، به صورت جمعی به شرایط اعتراض کنند و خواستار تغییر شوند.

رویارویی‌های احتمالی با رهبری بی‌رمق

مقابله با رهبری بی‌رمق نیازمند عزمی چندسطحی است:

در سطح سیاست‌گذاری و گزینش: باید در فرایند گزینش و انتصاب مدیران مدرسه‌ای بازنگری انجام شود. تأکید صرف بر سابقهٔ اداری کافی نیست. باید معیارهای هوش عاطفی، مهارت‌های

ارتباطی، ظرفیت همدلی و تعهد به توسعهٔ حرفه‌ای معلمان در مرکز ارزیابی قرار گیرد. همچنین سامانه‌های نظارتی و حمایتی مستقل از مدیریت منطقه ایجاد شوند، تا معلمان بتوانند مجرمانه نگرانی‌های خود را گزارش کنند و حمایت شوند. از فشارهای آزمون‌محور و کمی‌نگر هم که غالباً بستر تنش و رفتارهای بی‌رمق رهبری را فراهم می‌کنند، کاسته شود.

در سطح توسعهٔ حرفه‌ای: برنامه‌های آموزشی اجباری و مداوم برای مدیران مدرسه‌ها در زمینهٔ رهبری اخلاقی، مراقبتی، توزیعی و بازتابگر طراحی شود. این برنامه‌ها باید فضای خودارزیابی، دریافت بازخوردهای همه و چندجانبه و تمرین مهارت‌های رابطه‌ای را فراهم کنند. دسترسی به راهنماهای حرفه‌ای برای مدیران تازه‌کار توسط مدیران باتجربه و موفق پیش‌بینی شود. همچنین معلمان از طریق آموزش در زمینهٔ مهارت‌های رهبری در کلاس درس و آگاهی از حقوق حرفه‌ای توانمند شوند.

در سطح فرهنگ مدرسه: ترویج فرهنگ

گفت‌وگو، اعتماد و مشارکت. ایجاد ساختارهای رسمی مانند «شورای معلمان بااختیار» که در آن صدای معلمان در تصمیم‌گیری‌های مهم شنیده شود. قدردانی و ارزش‌گذاری واقعی و مستمر برای کار معلمان، فراتر از تشریفات نمادین به عمل آید. سلامت روان و رفاه تمام اعضای جامعهٔ مدرسه به اولویت اصلی تبدیل شود.

نتیجه‌گیری

رهبری بی‌رمق مدرسه یک مشکل اداری ساده نیست؛ یک بحران اخلاقی و آموزشی است که ریشه در روابط قدرت ناعادلانه، نبود مراقبت و غفلت از ماهیت انسانی نهاد مدرسه دارد. مفهوم‌سازی رهبری بی‌رمق کمک می‌کند این پدیده نه به صورت انتزاعی، بلکه در تجربه‌های روزمرهٔ معلمان و دانش‌آموزان شناسایی شود. اگرچه فشارهای ساختاری بر مدرسه‌ها سنگین است، اما این امر مسئولیت فردی و اخلاقی ایجاد محیطی امن، قابل پیش‌بینی و مراقبتی را از دوش رهبران آموزشی برنمی‌دارد. یادگیری از رهبری بی‌رمق، با شنیدن صداهای خاموش‌شده، بازشناسی آسیب‌ها و ترویج فرهنگ بازتابگری، گامی ضروری برای تبدیل مدرسه‌ها به نهادهای واقعاً یادگیرنده و انسان‌ساز است. آیندهٔ مدرسه به کیفیت رهبری آن گره خورده است و این کیفیت بدون شجاعانه نگاه کردن به تاریک‌ترین زاویه‌های آن محقق نخواهد شد. سرمایه‌گذاری بر پرورش و حمایت از رهبران آموزشی مراقب، خردمند و اخلاق‌مدار، در واقع سرمایه‌گذاری بر آینده‌ای روشن‌تر برای همه است.

منابع

1. Grunberg, N. E., McManigle, J. E., & Barry, E. S. (2021). Identifying, Understanding, and Handling Bad, Ineffective, and Toxic Leaders and Followers. *Journal of Leadership, Accountability & Ethics*, 18(1).
2. Milosevic, I., Maric, S., & Lončar, D. (2020). Defeating the toxic boss: The nature of toxic leadership and the role of followers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(2).
3. Modliba, R., & Treffers, T. (2025). The good, the bad and the evil: A unified conceptualization of negative leadership behaviour. *International Journal of Management Reviews*, 27(1).
4. Thompson, R., Patterson, N., Mavin, S., & Corlett, S. (2025). Learning from poor leadership practice. *Management Learning*, 56(4).

جانمانیم!

گفت‌وگو با دکتر منوچهر صادق‌یان
درباره هوش مصنوعی و کارکردهای آن در مدرسه

● گفت‌وگو کننده: آلاء ارمحمدی / ده صدیق

دکتر منوچهر صادق‌یان، سال ۱۳۴۱ در تهران به دنیا آمده است. سال ۱۳۶۳ وارد آموزش و پرورش شده و مدیریت چند مدرسه را در منطقه‌های ۱۴ و ۶ شهر تهران بر عهده داشته است. سپس مسیر آموزش عالی را انتخاب و دکترای تخصصی فناوری اطلاعات و هوش مصنوعی و همچنین دکترای تکنولوژی اخذ کرده است. صادق‌یان همچنان به فعالیت در حوزه علوم تربیتی علاقه‌مند است و در قالب شرکت دانش‌بنیان و پارک‌های علم و فناوری خدماتی را در عرصه‌های نوین آموزشی و به‌ویژه هوش مصنوعی به مدرسه‌ها عرضه می‌کند. با دکتر صادق‌یان درباره مفهوم هوش مصنوعی و کارکردهای آن در مدرسه به گفت‌وگو نشستیم. این گفت‌وگو با حضور ابراهیم اصلانی، عضو شورای برنامه‌ریزی ماهنامه رشد مدیریت مدرسه، انجام گرفته است.

در ادامه تحولات پرسرعت دنیا و فناوری، هم‌اکنون موضوع هوش مصنوعی سروصدای زیادی به پا کرده است. آیا رسیدن به دنیای هوش مصنوعی مراحل مشخصی داشته است؟

ما این دوران را طی نکردیم تا به هوش مصنوعی برسیم، بلکه هوش مصنوعی آمده و به ما رسیده است! تاریخچه هوش مصنوعی به سال‌های خیلی دور برمی‌گردد. انسان برای آنکه بتواند کارهای خود را انجام دهد، از ابزارهایی استفاده می‌کرد که می‌توان آن‌ها را هوش مصنوعی مبتدی نامید. ولی اینکه مفهوم هوش مصنوعی از چه زمانی پیدا شد، می‌توانیم بگوییم از زمانی که دستگاه‌های رایانه‌ای شکل گرفتند. در حدود سال ۱۳۵۸ (۱۹۸۰ م) اگر می‌خواستند یک حافظه سخت (هارد) رایانه‌ای پنج مگابایتی را جابه‌جا کنند، یک کامیون باید این کار را انجام می‌داد. امروز همان هارد در یک جیب با ظرفیت خیلی خیلی بیشتر و حتی تا دو ترابایت، در تلفن همراه جای

می‌گیرد. دنیای فناوری در ظرف کمتر از ۵۰ سال بسیار توسعه یافت و اتفاقات ویژه‌ای در این عرصه روی داد. امروز هوش مصنوعی در حال تبدیل شدن به یک کابوس است و ترسناک به‌نظر می‌رسد. خیلی‌ها نگران آن هستند که در زمینه تربیت چه اتفاق‌هایی برای فرزندان ما می‌افتد. آیا هوش مصنوعی می‌تواند جای تربیت و علم و دانش را بگیرد؟ می‌تواند جای پدر و مادر را پر کند؟ این‌ها موضوعات بسیار مبهم و گسترده‌ای هستند.

● **هوش مصنوعی چه هست و چه نیست؟ به نظر می‌رسد درباره مفهوم هوش مصنوعی ابهامات زیادی وجود دارد؛ گروهی آن را خطرناک می‌دانند و عده‌ای هم به شدت جذب آن شده‌اند!**

به زبان ساده اگر بخواهیم تعریف کنیم، هوش مصنوعی یعنی هوشی خارج از توانایی انسان. ماشین می‌تواند کارهایی انجام

دهد که انسان در لحظه نمی‌تواند؛ نه اینکه نمی‌تواند انجام دهد، بلکه به این معنی که در لحظه نمی‌تواند دسته‌بندی کند و انجام دهد. یک مثال بزنم. برخورد ما با ماشین حساب چگونه است؟ افراد کمی می‌توانند اعداد سه‌رقمی را در لحظه ضرب و تقسیم کنند، اما ماشین حساب این کار را در لحظه انجام می‌دهد. همان اتفاق را که در یک ماشین حساب کوچک می‌افتد، ما به ماشین یاد داده‌ایم. در هوش مصنوعی هم این‌گونه است. هوش مصنوعی متن‌باز^۱ است. هرکسی در هر گوشه جهان و با هر دانشی می‌تواند اطلاعات خود را در این مجموعه بریزد. اینجاست که در تفکیک اطلاعات و پاسخ‌هایی که می‌گیریم، خطر ایجاد می‌شود.

● با توجه به اینکه افراد گوناگون اطلاعات

را وارد هوش مصنوعی می‌کنند و اختیار (کنترل) آن دست کسی نیست، آیا این موضوع می‌تواند در آینده اصالت انسان را زیر سؤال ببرد؟ در واقع هوش مصنوعی به قدرتی برسد که انسان را کنار بگذارد؟

پاسخ مثبت است و ممکن است این اتفاق بیفتد. بعضی از فیلم‌های تخیلی که الان داریم می‌بینیم، شاید واقعیت‌هایی است که در آینده با آن‌ها مواجه خواهیم شد. هوش مصنوعی نیز به همین ترتیب است. همین الان، افرادی به حوزه هوش مصنوعی وابسته شده‌اند و حتی سؤال‌های جزئی و کوچک زندگی خود را هم از هوش مصنوعی و چت‌جی‌پی‌تی می‌پرسند. وقتی این هسته تمام اطلاعات را می‌گیرد، پاسخ‌های متفاوتی به افراد می‌دهد. آیا اختیار و محدودیتی وجود دارد؟ نه! و در آینده نزدیک هم تصور نمی‌رود که بشود کنترلی اعمال کرد. بعد

از مدتی هوش مصنوعی می‌تواند با فناوری یادگیری ماشین خود پاسخ‌های متفاوتی به کاربران بدهد؛ یعنی خود ماشین یاد می‌گیرد و ارائه طریق می‌دهد. ما یک مجموعه الگوریتم به آن می‌دهیم و هوش مصنوعی خودش یک مجموعه الگوریتم جدید را یاد می‌گیرد و بعد از اینکه یاد می‌گیرد، آن موقع معلوم خواهد شد چه اتفاقی می‌افتد. برای همین از الان دولت‌ها سعی دارند موضوع را در اختیار بگیرند و امیدواریم که بشود.

● طبق اخباری که می‌شنویم، ظاهراً سازنده‌های اولیه هوش مصنوعی، شرکت‌های فناوری و دولت‌ها، برای نظام‌مندی هوش مصنوعی، تلاش‌هایی انجام می‌دهند. تصور می‌کنید این تلاش نتیجه‌ای خواهد داشت؟

امیدواری هست که این اتفاق بیفتد. دولت‌ها و متخصصان هوش مصنوعی سعی می‌کنند الگوریتم‌های بازدارنده‌ای

بنویسند که همانند دیوارهای امنیتی عمل کنند. اما نگرانی این است که آیا هوش مصنوعی مورد انتظار ما قابل کنترل خواهد بود؟ آیا این ماشین به‌قدری توسعه خواهد یافت که بتواند برای سؤال‌هایی که دانشمندان ایجاد می‌کنند، خودش پاسخ‌هایی بدهد و فاجعه‌ای که پیش‌بینی می‌کنند، اتفاق نیفتد. حدود سال ۱۳۷۳ (۱۹۹۵م) گفتند دانش بشری هرچقدر بود، در این سال دو برابر شده است. پس از آن گفتند هر هفت سال دو برابر می‌شود، سپس در هر پنج سال، دو سال، نه ماه و شش ماه اعلام شد. امروز شرایط به‌گونه‌ای شده است که هر شب که می‌خوابیم، فردا صبح انکار دانش بشری دو برابر شده است. باید بسیار مواظب باشیم و برای آنکه شکاف بین نسل آینده و گذشته بزرگ‌تر نشود راهکارهایی بیابیم.

● در کشور ما استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی برای خیلی‌ها جنبه سرگرمی و شوخی پیدا کرده است. آیا در کشورهای دیگر دنیا هم چنین رفتاری دیده می‌شود؟

ابزارهایی داریم که پایش می‌کنند چه سؤال‌های متداولی از هوش مصنوعی پرسیده می‌شود. نه فقط در ایران، بلکه در تمام دنیا قابل رصد است که از هوش مصنوعی چه سؤال‌هایی بیشتر در چه نقاطی پرسیده می‌شود. الان در دنیا استفاده درست و دانشگاهی از هوش مصنوعی نمی‌شود. کمتر از ۱۵ درصد از کاری که در حوزه هوش مصنوعی انجام می‌شود، استفاده علمی و دانشگاهی است. بیشتر موضوع‌های عمومی هستند که در دنیا اتفاق می‌افتد و به تناسب کشورها متفاوت است. در ایران هم بیشتر موضوع‌های روزمره و معمولی از هوش مصنوعی پرسیده می‌شوند.

در ایران، بیش از ۸۰ درصد مردم اصلاً با موضوع هوش مصنوعی آشنا نیستند. بیش از ۹۰ درصد مفهوم هوش مصنوعی را نمی‌دانند و تنها به‌عنوان ابزار از آن استفاده می‌کنند. خیلی‌ها هم متوجه نیستند که پاسخ‌های هوش مصنوعی معتبر نیست. کمتر از ۱۰ درصد مردم ابزارهای هوش مصنوعی را می‌شناسند. متأسفانه پیگیری پاسخ‌ها به انحراف کشیده می‌شود. ضریب انحراف جست‌وجوی گوگل در ایران به سه کلیک کاهش یافته است. فرد سؤالی از هوش مصنوعی می‌پرسد و پاسخی دریافت می‌کند. نکته قابل توجه این است که سؤال بعدی فرد با جوابی متناسب است که هوش مصنوعی به او می‌دهد، نه الزاماً آنچه خودش به دنبال آن بوده است. فرد در کلیک سوم به انحراف می‌افتد و این نگران‌کننده است.

● هوش مصنوعی چقدر می‌تواند در نزدیک‌شدن یا

توصیه من
به عنوان معلم
این است که حوزه
هوش مصنوعی و
کارکردهای مثبت
و منفی آن را باید
به والدین آموزش
دهیم

فاصله گرفتن والدین با فرزندانشان مؤثر باشد و در آینده چه نقشی بین روابط مادر و پدر با فرزندان خواهد داشت؟

هر چقدر که سرعت فناوری جلو می‌رود، فاصله مادر و پدر با فرزند بیشتر می‌شود. بزرگان علم می‌گویند قبلاً به واسطه تجربه و آموزش، دانش بشری عمق زیادی داشت و فاصله دانشی بین معلم و دانش‌آموز بسیار زیاد بود. امروز می‌گویند وسعت دانش افراد اقیانوسی است به عمق یک بند انگشت! فاصله من با یک دانشجو یا دانش‌آموز فقط به اندازه یک جست‌وجو است. اگر مادر و پدر با این ابزارها آشنایی نداشته باشند، نظارتشان دچار مشکل خواهد شد. توصیه من به عنوان معلم این است که حوزه هوش مصنوعی و کارکردهای مثبت و منفی آن را باید به والدین آموزش دهیم.

● اگر شما مدیر مدرسه بودید، از هوش مصنوعی در آموزش چه استفاده‌هایی می‌کردید؟

گسترش هوش مصنوعی در مدرسه‌ها نیازمند بودجه عمرانی نیست و بودجه خیلی کمی می‌خواهد. مردم به قدری به این حوزه علاقه‌مندند که بودجه‌اش از طریق کمک‌های مردمی قابل تأمین است. اگر ما مدرسه هوشمند را شروع نکنیم، حتماً جا می‌مانیم. پنج سال دیگر مدرسه‌های سنتی ما پاسخ‌گو نخواهند بود.

من اگر مدیر مدرسه بودم، به شدت و با هر انرژی‌ای که داشتم، حوزه هوش مصنوعی را تحت عنوان مدرسه هوشمند ایجاد می‌کردم و نه فقط برای تولید محتوای آموزشی، بلکه برای هر موضوعی راه‌حلی از طریق هوش مصنوعی پیدا می‌کردم؛ بهینه‌سازی مصرف انرژی، از جمله آب و برق، صرفه‌جویی، فرهنگ‌سازی، بازیافت و همه موارد دیگر. آموزش و پرورش می‌تواند یک مدرسه یا مدرسه‌هایی را به صورت

آزمونه‌ای در اختیار بگذارد تا ما بتوانیم این کارها را

انجام دهیم. به عنوان نمونه‌ای از کاربرد هوش مصنوعی در مدرسه، در مورد هدررفت آب سرویس‌های بهداشتی توضیح می‌دهم. دانش‌آموزان یادشان می‌رود شیر آب را ببندند و این‌گونه آب شرب به فاضلاب تبدیل می‌شود. برای آنکه به بچه‌ها نشان بدهیم چه اتفاقی می‌افتد، می‌توانیم با طراحی ساده‌ای، لوله‌های مصرفی را بی‌رنگ کنیم. این لوله‌ها به مخزن فاضلاب می‌رسند و بعد از آنکه از چند پالایه رد شدند، آبی گوارا حاصل می‌شود. بدین ترتیب دانش‌آموزان با یک مثال کاربردی با دانش بازگردانی آب آشنا می‌شوند و این فرهنگ در ایشان نهادینه می‌شود. تجهیزاتی که برای این کار به کار می‌روند، با هزینه‌های ناشی از هدررفت شش ماه واحد آموزشی برابر خواهند بود.

همین موضوع در برق و انرژی نیز امکان‌پذیر است. در یک بررسی در قالب شرکت‌های دانش‌بنیان، متوجه شدیم که مصرف برق یک مدرسه خیلی بالاست. علت را در روشن بودن بیش از حد چراغ‌ها در طول شبانه‌روز یافتیم. فهمیدیم سرایدار مدرسه پس از تعطیلی کلاس‌ها، چون اراده‌ای برای خاموش کردن روشنایی ندارد، آن‌ها تا دیروقت روشن می‌مانند. اگر چراغ‌ها در زمان عادی خود خاموش شوند، مصرف برق مدرسه تا حدود ۴۰ درصد کاهش می‌یابد. اگر سامانه برق مدرسه به حسگر مجهز شود، تا ۵۰ درصد و اگر از طریق هوشمندسازی اقدام شود تا ۶۰ درصد مصرف برق کاهش می‌یابد. به همین ترتیب بر خورد با سرمایه‌ش و گرمایش، با ابزارها و بودجه بسیار کم می‌توان مدرسه را هوشمند کرد. بنابراین، این فرهنگ‌سازی ارزش زیادی دارد. من نگران هستم که چرا با این‌که این دانش هست، اما این کارها را انجام نمی‌دهیم.

با ابزارهایی که در اختیار مدیر قرار می‌گیرد، حتی می‌توان معلم‌ها را تشویق کرد محتوای درسی خود را هوشمند کنند. با توجه به ماهیت وظیفه معلم و اینکه اساساً کارش تدریس است، اگر مدیر مدرسه تمایل داشته باشد، می‌تواند به معلم کمک کند طی آموزشی کمتر از یک ماه، محتوای علمی خود را به محتوایی دیجیتال که برای دانش‌آموز جذاب است، تبدیل کند. این می‌تواند امتیازی انگیزشی برای معلم نیز باشد.

باید مدیران را در کارگاه‌های کوچک و کم‌تعداد و با بهره‌مندی از افرادی که تجربه این کار را دارند و به شکل آزمونه‌ای (پایلوتی)، آموزش دهیم. بر اساس این فرایند، اگر از هوش مصنوعی استفاده شود، در انرژی، آب و نیروی انسانی صرفه‌جویی خواهد شد. امیدوارم مسئولان آموزش و پرورش مدیران مدرسه‌های خود را به این سمت هدایت کنند.

تجربه‌های جهانی کارکردهایی مفید و مؤثر از هوش مصنوعی را در آموزش نشان می‌دهند که با جست‌وجویی ساده قابل دسترسی است. در کشورهای توسعه‌یافته و هم‌اکنون در کشورهای در حال توسعه هم کارهایی به‌ویژه در حوزه تولید محتوای الکترونیک و همچنین انتقال دانش به دور دست، در حال انجام هستند. به نظر می‌رسد جاماندن از این قافله برای نسل آینده کشور خطرناک خواهد بود و باید هرچه سریع‌تر بررسی و اقدام کرد.

پی‌نوشت

1. Open Source



منحنی زیست موفق مدرسه

● محمد نیرو، استادیار مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی

کلیدواژه‌ها: موفقیت پایدار، آینده‌نگری، رهبری آموزشی

به‌عنوان مدیر مدرسه، شما رهبر ارکستری هستید که هر روز قطعه‌ای پیچیده را اجرا می‌کند. از مدیریت امور روزمره و بودجه‌های محدود گرفته تا هدایت کارکنان آموزشی و پاسخ‌گویی به انتظارات والدین، به نظر می‌رسد حجم کارها بی‌پایان است. در این میان، پرداختن به «آینده» غالباً به آخرین اولویت بدل می‌شود. اما فیلسوف اجتماعی و متفکر بزرگ مدیریت، چارلز هندی، در کتاب مشهور خود «منحنی دوم»^۱ به ما می‌گوید که بزرگ‌ترین راز موفقیت پایدار، دقیقاً در همین آینده‌نگری نهفته است. او این راز را در نموداری ساده اما عمیق به نام منحنی سیگموئید^۲ خلاصه می‌کند. این مقاله راهنمایی است برای شما رهبران آموزشی، تا بیاموزید چگونه با استفاده از این نقشه، آینده مدرسه خود را نه تنها پیش‌بینی، بلکه مهندسی کنید.

تربیتی خاص یا کارکنان آموزشی بانگیزه، شهرت پیدا می‌کند. ثبت‌نام‌ها افزایش می‌یابند و موفقیت‌ها پیاپی از راه می‌رسند. **بلوغ**^۳: نقطه اوج منحنی است. مدرسه در بهترین حالت خود قرار دارد. منابع مالی، اعتبار و انرژی در بالاترین سطح هستند، اما این دقیقاً نقطه خطر است. حس رضایت و این باور که «فرمول موفقیت را یافته‌ایم و دیگر نیازی به تغییر نیست» حاکم می‌شود.

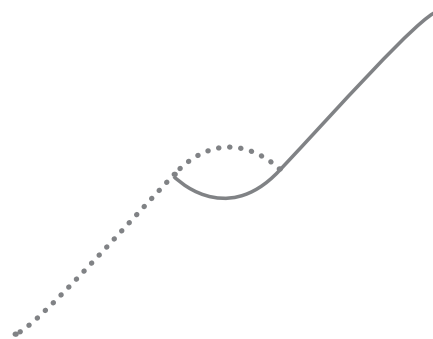
افول^۴: اگر در نقطه بلوغ اقدامی صورت نگیرد، افول اجتناب‌ناپذیر است. رقیبان با ایده‌های جدید ظهور می‌کنند، نیازهای جامعه تغییر می‌یابند و روش‌های دیروز دیگر پاسخ‌گوی چالش‌های فردا نیستند. مدرسه به تدریج جذابیت و پویایی خود را از دست می‌دهد.

لحظه حیاتی: چرا باید در اوج به فکر دره بعدی بود؟

مهم‌ترین پیامی که نمودار به ما می‌دهد، در آن منحنی نقطه چین نهفته است. همان‌طور که به‌وضوح مشخص است، نقطه شروع منحنی دوم، پس از آغاز افول نیست، بلکه در مرحله رشد و قبل از رسیدن به قله منحنی اول است. این ایده کاملاً برخلاف شهود ماست. چارلز هندی این نقطه را «ناسازنمای (پارادوکس) سیگموئید» می‌نامد: «زمانی که ضرورت تغییر را احساس می‌کنید، غالباً برای اقدام دیگر

رمزگشایی از نمودار: داستان زندگی مدرسه شما روی منحنی اول

منحنی اس شکل یا سیگموئید، داستان فراز و فرود هر سازمان موفق را روایت می‌کند. این «منحنی اول» یا مسیر زندگی طبیعی مدرسه شماست:



این نمودار چهار مرحله کلیدی دارد:

● **آغاز**^۵: این دوره دوران سرمایه‌گذاری و تلاش سخت است. روزهایی که برای جلب اعتماد اولین خانواده‌ها، تدوین قوانین و ساختن هویت مدرسه جنگیدید. در این مرحله، انرژی زیادی صرف می‌شود، اما رشد کند است.

● **رشد**^۶: اینجا جایی است که فرمول شما نتیجه می‌دهد. مدرسه به‌خاطر یک ویژگی برجسته، خواه قدرت علمی، محیط



۲. فناوری و زیرساخت

◀ از آزمایشگاه رایانه به ادغام یکپارچه فناوری: منحنی اول داشتن یک پایگاه مجهز رایانه است. منحنی دوم، تبدیل مدرسه به محیط یادگیری ترکیبی^۸ است که در آن فناوری به صورتی نامرئی و هدفمند، در خدمت شخصی سازی آموزش برای هر دانش آموز قرار می گیرد و سواد دیجیتال به طور مستمر آموزش داده می شود.

◀ از کلاس های ثابت به فضاهای منعطف یادگیری: منحنی اول کلاس های ردیفی رو به تخته است. منحنی دوم، بازطراحی فضاها برای حمایت از انواع یادگیری (کار گروهی، مطالعه فردی، ارائه پروژه) با مبلمان متحرک، دیوارهای نوشتنی و دسترسی آسان به ابزارهای دیجیتال است.

۳. حوزه توسعه حرفه ای معلمان و فرهنگ سازمانی

◀ از دوره های آموزشی دستوری به جامعه های یادگیری حرفه ای^۹: منحنی اول برگزاری کارگاه های آموزشی سالانه برای معلمان است. منحنی دوم، ایجاد یک فرهنگ رشد حرفه ای مستمر است که در آن معلمان به صورت تیمی روی چالش های کلاس درس تحقیق و از کلاس های یکدیگر بازدید می کنند و به مربیان همدیگر تبدیل می شوند.

◀ از مدیریت متمرکز به رهبری توزیع شده: منحنی اول مدیریتی است که تمام تصمیم های کلیدی را اتخاذ می کند. منحنی دوم، توانمندسازی معلمان و حتی دانش آموزان برای برعهده گرفتن نقش های رهبری در پروژه ها، کار گروه ها و فرایندهای تصمیم گیری مدرسه است.

۴. مشارکت والدین و جامعه

◀ از جلسه های گزارش دهی به شراکت در یادگیری: منحنی اول برگزاری جلسه های فصلی برای دادن کارنامه است. منحنی دوم، طراحی سکوها و برنامه هایی است که والدین را به شریک های فعال در فرایند یادگیری فرزندشان تبدیل می کند؛ از کارگاه های آموزشی برای والدین گرفته تا پروژه هایی که دانش آموزان و والدین با هم انجام می دهند.

◀ از مدرسه ای برای کودکان به مرکزی برای جامعه: منحنی اول مدرسه ای است که ساعت دوی بعد از ظهر تعطیل می شود. منحنی دوم، تبدیل مدرسه به یک قطب فرهنگی و آموزشی برای کل محله است که در ساعاتی غیردرسی میزبان کلاس های مهارت آموزی بزرگسالان، رویدادهای فرهنگی و فعالیت های ورزشی است.

رهبری جهش: نقش شما در مدیریت گذار

آغاز و هدایت منحنی دوم، آزمون نهایی رهبری شماست. این کار نیازمند مهارت های مشخصی است:

◀ خلق چشم انداز مشترک: شما باید «چرایی» این تغییر را به زبان ساده و الهام بخش برای همه توضیح دهید.

◀ حفاظت از نوآوران: تیم یا افرادی را که روی منحنی دوم کار می کنند، باید از فشارهای نظام موجود و منتقدان محافظت کنید.

◀ تخصیص هوشمندانه منابع: شجاعت انتقال بخشی از

خیلی دیر شده است. بهترین زمان برای تغییر، زمانی است که احساس می کنید هیچ نیازی به آن ندارید.»

شروع منحنی دوم در این نقطه طلایی، یک چالش رهبری بزرگ است. شما باید همکاران، معلمان و انجمن اولیا و شورای مدرسه را متقاعد کنید که بخشی از منابع ارزشمند (زمان، پول و بهترین استعدادها) را از برنامه هایی که در حال حاضر بسیار موفق هستند، به سمت ایده های جدید، نامطمئن و آینده نگر سوق دهند. این کار در ابتدا یک «فت موقت» یا «درة آشوب» ایجاد می کند؛ جایی که سرمایه گذاری روی آینده، عملکرد کوتاه مدت را تحت تأثیر قرار می دهد. وظیفه شما به عنوان مدیر، هدایت سازمان در این دره برای رسیدن به قلهای بسیار بلندتر است.

جعبه ابزار مدیران: نمونه هایی عملی از منحنی دوم برای مدرسه شما

اما منحنی دوم در عمل چگونه است؟ این مفهوم انتزاعی نیست. برای روشن تر شدن موضوع، در ادامه نمونه هایی عملی از منحنی دوم را در چهار حوزه کلیدی مدرسه بررسی می کنیم:

۱. برنامه درسی و پداگوژی

◀ از آموزش مبتنی بر آزمون به یادگیری مبتنی بر شایستگی: منحنی اول موفقیت در آزمون سراسری و امتحان هاست. منحنی دوم، طراحی یک برنامه درسی است که شایستگی های کلیدی مانند تفکر نقاد، خلاقیت، حل مسئله و هوش هیجانی را در تمام درس ها تلفیق می کند.

◀ از درس های مجزا به یادگیری میان رشته ای^{۱۰}: منحنی اول تدریس ریاضی، علوم و ادبیات در کلاس های جداگانه است. منحنی دوم، طراحی «پروژه های بزرگ» است که در آن دانش آموزان برای حل یک مسئله واقعی (مثلاً بحران آب) باید از دانش خود در تمام این حوزه ها به صورت یکپارچه استفاده کنند.

بودجه و زمان از بخش‌های موفق فعلی به پروژه‌های آینده‌نگر را داشته باشید.

❖ **ایجاد فرهنگ تحمل شکست هوشمندانه:** باید این پیام را منتقل کنید که همه نواوری‌ها موفق نمی‌شوند، اما هر شکست، یک پله برای یادگیری است.

نتیجه‌گیری: میراث شما منحنی بعدی است که می‌سازید

موفق‌ترین مدیران تنها نگهبانان خوب موفقیت‌های گذشته نیستند، آن‌ها معماران شجاع آینده‌اند. مفهوم منحنی دوم چارلز هندی یک نقشه راهبردی به شما می‌دهد تا از تله رضایت از خود بپرهیزید و مدرسه خود را برای دهه‌های آینده مرتبط، پویا و پیشرو نگه دارید. یک بار دیگر به نمودار نگاه کنید. مدرسه شما کجای منحنی اول قرار دارد؟ اولین قدم شما برای آغاز منحنی دوم چه خواهد بود؟ این گفت‌وگو را همین امروز در مدرسه خود آغاز کنید.

پرسش‌های متداول

❖ **با وجود حجم بالای کارهای روزمره، چگونه زمان و منابع لازم برای منحنی دوم را پیدا کنیم؟**

پاسخ: با کم شروع کنید. نیازی نیست کل مدرسه را یک‌شبه متحول کنید. یک پروژه آزمایشی (پایلوت) کوچک را با تیمی از معلمان داوطلب و علاقه‌مند آغاز کنید. موفقیت این پروژه کوچک، انرژی و حمایت لازم برای گام‌های بزرگ‌تر را فراهم خواهد کرد. همچنین، بخشی از منابع را با متوقف کردن کارهایی که دیگر ارزش افزوده‌ای ندارند، آزاد کنید.

❖ **اگر کارکنان آموزشی و والدین در برابر تغییر مقاومت کنند، چه باید کرد؟**

پاسخ: مقاومت طبیعی است. به جای مقابله، آن‌ها را در

فرایند مشارکت دهید. از آن‌ها بخواهید در شناسایی چالش‌ها و ایده‌پردازی آینده کمک کنند. موفقیت‌های کوچک را به نمایش بگذارید و به جای دست‌ور دادن، با نشان دادن شواهد و نتایج، آن‌ها را متقاعد کنید. رهبران تغییر را در مدرسه خود شناسایی و به مروجان این ایده جدید بدل کنید.

❖ **آیا منحنی دوم همیشه به معنای استفاده از فناوری‌های گران‌قیمت است؟**

پاسخ: خیر، به هیچ وجه. منحنی دوم یک تغییر ابرنگار (پارادایم) است، نه لزوماً یک تغییر فناورانه. تغییر رویکرد از تدریس رقابتی به تدریس مبتنی بر همکاری، یک منحنی دوم قدرتمند است که بیشتر نیازمند تغییر نگرش و آموزش است تا پول. فناوری تنها یک ابزار برای رسیدن به اهداف منحنی دوم است، نه خود هدف.

❖ **از کجا بدانیم که زمان مناسب برای شروع منحنی دوم فرا رسیده است؟**

پاسخ: به نشانه‌های مرحله بلوغ توجه کنید: رشد ثبات نام متوقف یا کند شده است. عبارت «ما همیشه این کار را همین‌طور انجام داده‌ایم» زیاد شنیده می‌شود؛ معلمان خلاق و بالنگیزه به تدریج مدرسه را ترک می‌کنند و ایده‌های جدید به سختی پذیرفته می‌شوند. اگر این نشانه‌ها را مشاهده می‌کنید، بدانید که زمان شروع، همین امروز است.

پی‌نوشت‌ها

1. The Second Curve
2. Sigmoid Curve
3. Inception
4. Growth
5. Maturity
6. Decline
7. Interdisciplinary
8. Hybrid
9. PLC

راز بقا در عصر دیجیتال

منوچهر نوری، کارشناس تعلیم و تربیت

کلیدواژه‌ها: قابلیت، عصر دیجیتال، عصر چپ مغزها، توانایی یادگیری

مقدمه

در عصر حاضر، توانایی کنار آمدن با تغییرات و دگرگونی‌ها، مهم‌تر از سکون و تزلزل است. همچنین، توانایی یادگیری‌های جدید، مهم‌تر از توانایی انجام مهارت‌های جاری و سنتی است، چرا که داشتن شغل و مهارت ثابت در دنیای متغیر امروز، کارآمد و وافی به مقصود نیست. در فرصت زمانی کوتاه، بیم آن می‌رود که شغل و مهارت امروز در آینده نزدیک وجود خارجی نداشته باشد یا با پدیدار شدن شغل‌ها و حرفه‌های جدید و انگیزاننده‌تر، فرد علاقه و تمایلی به انجام شغل و حرفه گذشته خویش نداشته باشد. از طرف دیگر، محیط سازمان‌ها و جامعه‌های امروزی محیطی یادگیرنده و همراه با آزمون و خطاست و به شما اجازه می‌دهد اشتباه کنید و برای اشتباهی که مرتکب آن شده‌اید، نه که تنبیه و جریمه‌ای نمی‌شوید، بلکه فرصت می‌یابید خود را برای چندمین بار تا رسیدن به موفقیت بیازمایید. در چنین عصر و چنین محیطی، که همه چیز دورریختنی است و زود قدیمی می‌شود، نمی‌توان به داشتن یک یا چند مهارت امروزی دل خوش کرد. باید قابلیت‌ها و ظرفیت‌های افراد

را تا حداکثر ظرفیت وجودی‌شان برای یادگیری پدیده‌ها و مهارت‌های جدید افزایش داد. شاخص‌های مربوط به قابلیت بسیار متفاوت و سیال‌تر از شاخص‌های شایستگی هستند. «انگیزه، شوق تغییر، روحیه مشارکت‌جویی و مشارکت‌پذیری، اعتماد به نفس، کنجکاوی و کندوکاو و عزم و اراده» از مهم‌ترین شاخص‌های مربوط به قابلیت و ظرفیت افرادند و به آنان یاری می‌رسانند تا بتوانند بر ظرفیت‌هایشان بیفزایند و زندگی موفق‌تری در حال و آینده داشته باشند و بر چالش‌ها فائق آیند و شکار فرصت‌ها پیشه کنند. متأسفانه از این شاخص‌ها و برنامه‌ریزی برای تحقق آن‌ها، نه تنها در نظام آموزشی کشور ما، بلکه در اغلب کشورها غفلت شده است. پرواضح است، افرادی که آمادگی بیشتری برای توسعه قابلیت دارند، برای زندگی در عصر دیجیتال آماده‌تر و موفق‌ترند. از این رو، نیاز است فرزندانمان را در مدرسه به گونه‌ای تربیت کنیم که از قابلیت‌ها و ظرفیت‌های لازم برخوردار شوند و با احراز توانمندی‌های مربوط به آن، از زندگی در عصر مفاهیم و دیجیتال، که مدام در غلیان تغییر است، نهراسند و لذت ببرند.



هوش مصنوعی، نخبگی جدید و تقابل ذهن چپ و راست

تغییرات ۱۰ سال گذشته بسیار سریع‌تر، متفاوت‌تر و پیچیده‌تر از ۱۰ سال قبل از آن است. در همهٔ اعصار نخبگی، آنجاهایی که انسان و علوم بشری توانسته است پدیده‌ها را درست مدیریت کند و به استخدامش در آورد و نه خود مستخدم آن شود، مبدأ و مقصد بسیاری از رخدادهای خوشایند و رفاه‌بخش بوده است. بمب اتم پدیدهٔ ناچیز و غیرپیچیده‌ای نیست، که عقل بشر آن را به جهان عرضه کرده است. رایانه هم همین‌طور؛ همچنین است صنعت چاپ و سایر ابزارهای قراردادی پیچیده‌ای همچون زبان، خط و غیره. همهٔ این پدیده‌ها و رخدادهای زندگی بشر را در عصر نوین به‌طور جهشی دستخوش تغییرات گسترده و متنوع همراه با فرصت‌ها و تهدیدها کرده است.

عصر نوین عصر چپ‌مغزها بوده است. چپ‌مغزها آن‌هایی هستند که بیشتر ذهن ریاضی‌وار، مکانیکال، منطقی، خطی و نیوتنی دارند و با بهره‌مندی از چپ‌مغزی، از قدرت نوآوری و آفرینش خود به‌خوبی بهره می‌برند. بسیاری از مواهب و پیشرفت‌های زندگی بشر امروز، به‌ویژه در عصر نوین، محصول و مرهون چپ‌مغزهاست. اما در عصر فرانوین و دنیای فردای نزدیک که «عصر مفاهیم» نام گرفته است، اغلب در دستان و سیطرهٔ راست مغزهاست. آنانی که عواطف، احساسات، ارزش‌ها، تمایلات، اخلاق و بینش را در دالان‌های اجتماعی و در مسیر فناوری‌های جدیدتر، تعیین‌کننده می‌دانند و میدان‌داری می‌کنند. اتفاق‌های جدید در عرصهٔ تغییرات سازه‌ای نرم و ارزش‌دادن توأمان به طراحی، همدلی، هم‌نوایی، داستان، بازی و معما از مصادقات‌های به‌میدان‌آمدن و جولان راست‌مغزها و راست‌مغزی‌هاست. این عصر، علاوه بر بهره‌گیری از ویژگی‌های نخبگی اعصار گذشته، نیازمند استفاده و بهره‌مندی از قابلیت است. قابلیت که قدرت زایندن از طریق ذهن بیدار است، علاوه بر توانایی انجام کار و فعالیت، به توانایی یادگیری‌های جدید می‌پردازد.

یادمان نرود، زندگی و حیات انسان‌ها در هنگامهٔ بروز و ظهور همهٔ پدیده‌هایی که از آن‌ها نام برده شد، از آغاز و در آغاز، با نگرانی، ترس و امید همراه بوده است. نقطهٔ ترس و نگرانی به‌تدریج عوض می‌شود و تغییر می‌یابد و انسان به خود می‌آید که خود را دست‌کم نگیرد و اسیر ابزارها نشود. بدین‌گونه می‌تواند از بی‌خاصیت‌شدن خود جلوگیری کند و با اعتمادبه‌نفس قابلیت‌های خویش را دست‌کم نگیرد و راه تکامل بپیماید. اینک این نقطهٔ ترس را که هوش مصنوعی می‌تواند به جای انسان و عاملیت او بنشیند، باید تغییر داد (اگرچه یک هشدار جدی است). هوش مصنوعی به جای انسان و عاملیت او نمی‌نشیند، بلکه جای انسان بی‌خاصیت و بی‌توجه به نیازها و پیشرفت‌ها و تغییرات می‌نشیند. به عبارتی

قابلیت که قدرت زایندن از طریق ذهن بیدار است، علاوه بر توانایی انجام کار و فعالیت، به توانایی یادگیری‌های جدید می‌پردازد

دیگر، فناوری و هوش مصنوعی جای انسان قابل نمی‌نشیند، جای انسان ناقابل می‌نشیند. هم‌اکنون هوش مصنوعی به مثابه کودکی است که به سرعت در حال بزرگ شدن است. نباید فراموش کرد و فراموش کنیم که کجا ایستاده‌ایم؟ آنجایی که ایستاده‌ایم، بستگی به جایی دارد که نشسته‌ایم. بلند شویم دوری بزنیم، بینیم کجا نشسته‌ایم؟

نقطهٔ ترس و نگرانی دیگر این است که مهندسان و فناوران بازار کسب‌وکار و تجارت، از فیلسوفان و نظریه‌پردازان علوم انسانی و علوم تربیتی پیشی می‌گیرند و پدیدهٔ هوش مصنوعی را مدیریت می‌کنند. شاید یکی از دلایل عمدهٔ آن، خاستگاه و زادگاه هوش مصنوعی در بستر فناوری‌های جدیدی باشد که مهندسان و فناوران در خلق و توسعهٔ آن نقش بیشتری داشته‌اند. این ادعا، در صورت صحت، نباید موجب شود تا هم آفریدگان هوش مصنوعی و هم فیلسوفان و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت و علوم انسانی این مهم را نبینند و از آن فاصله بگیرند. هر وقت و هر جا این دو همدیگر را یافتند و هم‌پیمان شدند، محصولات و دستاوردهای مفیدتر و شیرین‌تری را برای بشریت به ارمغان آورند که خط و زبان و رایانه ثمرهٔ این هم‌پیمانی‌ها هستند.

تلاش کنیم تا ناقابل نشویم و مادام‌العمر مزرعهٔ ذهنمان را آبیاری کنیم تا آسیب نپذیرد و انواع فناوری‌های نوظهور همچنان بر خدمتگزاری انسان‌ها آغوش بکشایند. همان‌طور



**تلاش کنیم تا
ناقابل نشویم
و مادام العمر
مزرعه ذهنمان
را آبیاری کنیم تا
آسیب نپذیرد و
انواع فناوری های
نوظهور همچنان
بر خدمتگزاری
انسان ها آغوش
بکشایند**

به امانت گذاشته و اینک بستر ساز بسیاری از تحولات شده است. عصر هوش مصنوعی دوره ای از نخبگی انسان هاست. در دورانی، ماهیچه و قدرت بدنی، عصر نخبگی را رقم زد و سپس به تدریج قدرت ذهن و هوش و آنگاه قدرت عواطف و احساسات و مفاهیم پا به عرصه گذاشت. هوش مصنوعی که عصر جدیدی از نخبگی و قابلیت را موجب شده است، محصول و نتیجه همه اتفاقات و رخدادها و رویدادهای علمی و تجربی ای است که از گذشته به ارث رسیده است. به نظر می رسد، در شرایط حاضر، هوش مصنوعی همچنان در تقویت چپ مغزی و چپ مغز هاست. یعنی افرادی که ذهنشان بیشتر مکانیکال و ریاضی وار و منطقی و خطی است و راست مغزی و راست مغزان را که احساس، عواطف، نگرش، علاقه، میل، ترس و نگرانی را در خود دارند، چندان بر نمی تابد.

سخن پایانی

در عصر حاضر که هوش مصنوعی قلمرو دایی را در دستور کار خود دارد و گستره و قدرت آن، اعماق ذهن انسان ها را قلقلک می دهد، علاوه بر بهره گیری از طیفی از ویژگی های نخبگی بر شمرده از عصرهای گذشته، استفاده و بهره مندی از قابلیت ها نیاز است. قابلیت هایی که قدرت و ظرفیت زایاندن ذهن بیدار است و علاوه بر توانایی انجام مهارت، به توانایی یادگیری های جدید می پردازد.

که اشاره شد، هوش مصنوعی به مثابه ابر تغییر، با یک ابر چالش نیز مواجه است. به نظر می رسد، این ابر چالش به قدر زیادی با پدیده های نوظهور فناورانه گذشته متفاوت است. چنانچه به درستی مدیریت و کنترل شود، در کنار آسایش، آرامش نیز زندگی انسان ها را در بر خواهد گرفت. هوش مصنوعی پدیده است، نوپدید نیست و در حیات امروزی ما انسان ها بسیار رخ نمایی می کند. سر آغاز آن به دو دهه آخر قرن بیستم برمی گردد. پدیده ای است مانند بسیاری از پدیده ها که به زلف هوشمندی و هوشیاری و نبوغ و خلاقیت انسان ها گره خورده است. مجموعه ای از عوامل در

فرایند استفاده از علوم، فنون و تجربه های عصر نوگرایی دست در دست هم داده و هوشیاری و هوشمندی انسان ها را به نسبت عصر شکار و کشاورزی هزار چندان کرده اند. اگر شاهد اتفاق های عجیب و گاه غریب در زندگی بشر هستیم و در آینده نیز بیشتر شاهد خواهیم بود، نتیجه و محصول ذهن پویا و خلاق است که خداوند متعال به انسان به عنوان اشرف مخلوقات هدیه کرده است. او که انسان را از خاک آفرید و روح خود را در او دمید، به خود احسنت و آفرین گفت. او می دانست موجودی که آفریده است، بخش جدایی ناپذیری از عظمت و قدرت اوست و می تواند تا بی نهایت رشد کند و توسعه یابد. هوش مصنوعی تنها یک مهارت و شایستگی در کنار سایر مهارت ها و شایستگی ها نیست، بلکه محصول ظرفیت های ذهنی انسانی است که خداوند در او

رهبری الهام‌بخش در شرایط بحران

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

کلیدواژه‌ها: بحران، رهبری الهام‌بخش، هویت ملی

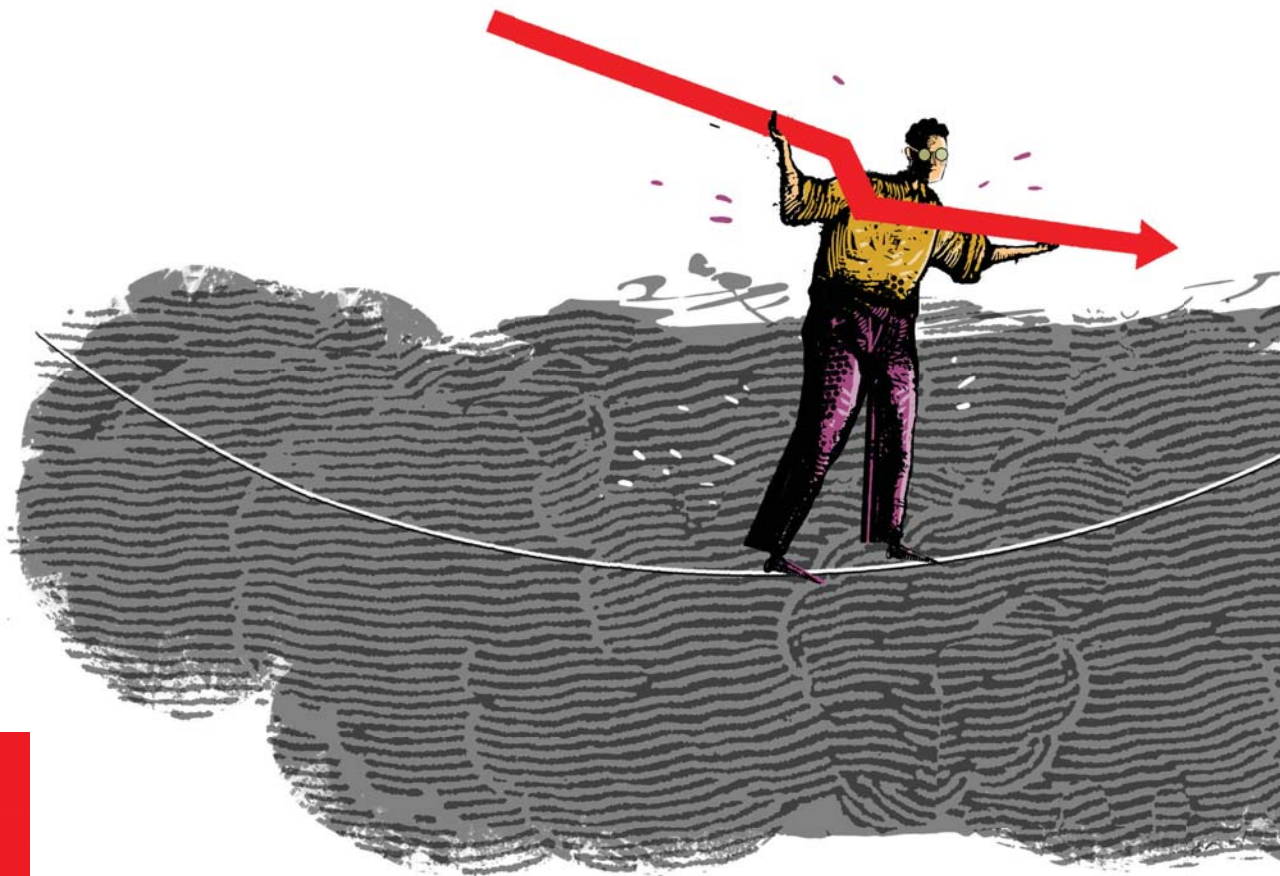
سخن‌آغازین

بحران به معنی موقعیت و شرایط ناهموار، ناپایدار، دشوار، مبهم و نبود قطعیت است که به شکل‌ها و گسترده‌های متفاوتی رخ می‌نمایاند. بحران، بیش از آنکه یک مسئله و مشکل باشد، چالشی ناخواسته است که مواجهه با آن مستلزم اقدام خردمندانه و ایجاد فضایی همدلانه، مشارکت‌جویانه و متعهدانه است تا بتوان بر آن فائق آمد. بحران معمولاً همه برنامه‌ها و فعالیت‌های مرسوم و روزمره را تحت‌الشعاع و همگان را در شرایطی جدید قرار می‌دهد. در چنین مواقعی، بیشتر نگاه‌ها متوجه فرمانده، مدیر و رهبر است که چه می‌گوید و چگونه با شرایط بحرانی روبه‌رو می‌شود. در شرایط بحرانی، نقش مدیر و رهبر آگاه و خردمند و به عبارتی رهبر الهام‌بخش، بسیار مؤثر و تعیین‌کننده است. رهبر الهام‌بخش همراه با درک موقعیت و شرایط، در عین امیدبخشی، وانمود می‌کند که اتفاق خاص و غیرقابل حلی نیفتاده است تا بدین‌سان الهام‌بخش دیگران شود. علاوه بر رهبری و مدیریت آگاه، خردمند و شجاع، وجود سازه‌های نرم و سخت‌حامی و پشتیبان نیز که از قبل برای چنین مواقعی تدارک دیده شده و تمهید گشته باشد، بسیار مفید است.

اگرچه مدرسه‌ها در گذشته تا حدودی در مواجهه با شرایط و موقعیت‌های بحرانی و نبود قطعیت موقعیت‌هایی داشته‌اند، اما میزان موفقیت‌ها و شیوه مواجهه با شرایط بحران در اغلب مدرسه‌ها چندان قابل قبول نیست. البته موفق نبودن‌ها صرفاً مدرسه و مدیر و معلمان را نشانه نمی‌رود و نظام آموزشی باید نسبت به نبود موفقیت‌ها در شرایط بحران، مسئول و پاسخ‌گو باشد، چرا که شرایط بحرانی خاص و دشوار است و به داشتن برنامه و تمهیدهای قبلی و عمل خردمندانه، همدلانه، مشارکت‌جویانه و نوآورانه در سطح کلان نیاز دارد.

نقش برنامه و رهبری الهام‌بخش در شرایط بحران

وقتی گرفتار ترسیم، به تفکر و تأنی و تأمل بیشتری نیازمندیم و درست در همین مواقع است که نیازمند تفکر و تأمل بیشتری هستیم! لذا آنچه به ما کمک می‌کند بر شرایط بحرانی فائق آییم، داشتن برنامه و نقشه و مواجهه خردمندانه و عاقلانه و دور از احساس و شتاب‌زدگی است، که البته کار دشواری است و لازمه و زمان آن، زمان و لحظه وقوع بحران نیست، بلکه آمادگی‌هایی قبلی را می‌طلبد که در گروی داشتن نگرش مثبت، مشارکت‌جویانه، اعتمادبه‌نفس و برنامه‌ریزی راهبردی و آینده‌نگارانه است. به‌طور طبیعی و معمول، مدرسه و سازمانی که صاحب برنامه راهبردی باشد و برای موقعیت‌های نوپدید و دشوار آماده است و تمهیداتی را فراهم می‌کند، توان مقابله بهتر و بیشتر دارد. از این رو، برنامه راهبردی و رهبری الهام‌بخش، ضرورت و لازمه مواجهه فعال با شرایط ناهموار است. فراهم شدن چنین زمینه‌هایی به وسعت زیادی از میزان فشارها و دلوایی‌ها و شتاب‌زدگی‌ها می‌کاهد. فرصت‌ها و نعمت‌ها زمانی خود را نشان می‌دهند و از دل بحران بیرون می‌جهند که ظرفیت‌های بالقوه آن‌ها در وجدان مدرسه و اهالی آن نهادینه شود و از طریق طرح‌ریزی‌های جامع و کاربردی، به اصطلاح بذرفشانی شده باشد. برای مثال، متعهد شدن و به‌کار بستن برنامه‌هایی همچون برنامه تعالی مدیریت، برنامه تدبیر، برنامه حامی، برنامه مدرسه تراز سند ملی و... که از ظرفیت‌های بسیاری برخوردارند، می‌توانند زمینه‌ساز و حامی



یک پیکر در سلامت بخشی اجتماع مدرسه و دوام و قوام و پیشرفت مدام آن پیشرو و آماده باشند.

مواجهه علمی و بهنگام با شرایط بحرانی، همراه با آرامش مدیر و رهبر مدرسه، و حتی وانمود کردن به آن، بسیار کمک می کند تا مشکلات و آسیب های به وجود آمده با درایت و تدبیر بیشتر و بهتر به سامان برسند. اعتماد به نفس و شجاعت به منزله مصداق های الهام بخشی همچون ویروس مبارکی است که وقتی مدیر و رهبر مدرسه به آن مبتلا می شود، به سرعت به همه افراد و کارکنان سرایت می کند. آرام که باشیم، آرامش سرایت می کند. نا آرامی هم ناخوشی و ترس را منتقل می کند. شعار مهمی که در این راستا باید نصب العین قرار گیرد، چنین است: «وانمود کنید اتفاق خاصی نیفتاده است تا الهام بخش دیگران شوید.» این شعار را همگان، به ویژه مدیران و رهبران مدرسه، جان خویش سازند. وانمود کردن بدین معنی نیست که بحران را کوچک بشماریم، بلکه عبارت از این است که با وجود داشتن اهتمام و تعهد جدی برای مقابله با بحران، ظاهری آرام همراه با خردمندی و حکمت از خود بروز دهیم. البته این کار آسانی نیست و از عهده مدیرانی ساخته است که از قبل بر نفس خویش مراقبت کرده و علم و آگاهی لازم را نسبت به شیوه های مقابله با بحران کسب کرده باشند.

ویژگی های رهبری الهام بخش

رهبری الهام بخش در مدرسه به معنای هدایت فرایندهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی با هدف ایجاد تغییرات مثبت، پایدار و انگیزه بخش در فضای مدرسه است. برخی از مهم ترین

بسیار مناسبی برای کسب قدرت مدرسه ای به منظور فائق آمدن بر بسیاری از ناملایمات و ناهمواری ها از جمله بحران هایی باشد که از آن ها در این نوشتار نام برده شده است.

برنامه تعالی مدرسه که از سال ها پیش در مدرسه های متوسطه کشور اجرایی شده است، قالب و چارچوب آن از جنس و از صیغه برنامه راهبردی است و از ادبیات آن برخاسته است. برنامه راهبری، ضمن ترسیم وضع موجود، به وضعیت مورد انتظار می پردازد و چگونگی فراهم کردن زمینه های دستیابی به وضعیت مورد انتظار و مطلوب را معین می کند. راهبردهایی که از طریق برنامه راهبردی (برنامه تعالی مدرسه) محقق می شوند، در واقع کاهنده تهدیدها و ضعف ها و افزایش دهنده فرصت ها و قوت ها هستند. برنامه تدبیر و برنامه مدرسه تراز نیز از جنس و صیغه برنامه راهبردی است و قادر است بر قابلیت و توانمندی مدرسه در مقابله با شرایط بحران و اتفاق های آسیب زای غیر مترقبه بیفزاید. شایان ذکر است، در حال حاضر، استلزامات و زیرساخت های لازم برای اجرای برنامه های مذکور در مدرسه ها چندان فراهم نیست و لازم است بیش از نظام آموزشی، دولت و حاکمیت خود را موظف به تحقق آن بدانند. حتی بیشتر از وظیفه، آن را یک حق برای خویش تعریف کنند. مدیریت و رهبری الهام بخش با داشتن نگرش و تفکر راهبردی و برخورداری از ظرفیت های برنامه راهبردی ناظر بر آینده، قادر است با اعتماد به نفس، همه اهالی و اجتماع مدرسه را در انگیزه دهی و الهام بخشی در فائق آمدن بر بحران ها و چالش ها بسیج و همراه و همدل کند، به طوری که در زمان های نیاز، ضرورتی به فراخوان نیروها نباشد و همگان همچون اعضای

ویژگی‌های رهبری الهام‌بخش عبارت‌اند از:

● خلق چشم‌انداز آموزشی

- ایجاد هدفی روشن برای آینده مدرسه؛
- ترغیب معلمان، دانش‌آموزان و والدین برای مشارکت در تحقق چشم‌انداز؛
- پیوند دادن اهداف تربیتی با نیازهای جامعه و جهان امروز.

● توانمندسازی معلمان

- فراهم‌سازی فرصت‌های حرفه‌ای برای رشد مهارتی و دانشی؛
- ایجاد فضای باز برای خلاقیت در تدریس و ارزیابی؛
- حمایت از معلمان به‌عنوان عاملان کلیدی تحول.

● تمرکز بر دانش‌آموزان

- توجه به تفاوت‌های فردی، استعدادها و علاقه‌های دانش‌آموزان؛
- تقویت اعتمادبه‌نفس، مهارت‌های اجتماعی و تفکر انتقادی؛
- ایجاد محیطی پویا، امن و انگیزه‌بخش برای یادگیری.

● ارتقای فرهنگ مشارکت و نوآوری

- ایجاد بسترهای گفت‌وگو میان مدیر، معلم، والدین و دانش‌آموزان؛
- تشویق به حل مسئله به روش گروهی، پروژه‌محور و بین‌رشته‌ای؛
- پذیرش بازخوردها و انعطاف‌پذیری در سیاست‌های مدرسه.

● ارزیابی مستمر و داده‌محور

- استفاده از داده‌های آموزشی برای اصلاح روش‌ها و برنامه‌ها؛
- تعریف شاخص‌های رشد و ارزیابی مؤثر از نتایج؛
- پیگیری مداوم پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان.

رهبر الهام‌بخش کیست؟

- رهبر الهام‌بخش پیش از آفرینش الهام‌بخشی، تعادل می‌آفریند. زیرا الهام‌بخشی‌ای که بر شانه‌های بی‌الهامی بنا شود، دیر یا زود فرو می‌ریزد.
- رهبر الهام‌بخش ابتدا واقعیت موجود را با تمام تلخی و شیرینی‌اش می‌فهمد. زیرا بدون درک واقعیت، هیچ ایده‌ای واقعی نخواهد بود.
- رهبر الهام‌بخش میان «فهم و تغییر» پل می‌زند. نه آنکه به صرف رویاپردازی بسنده کند. او از واقعیت فرار نمی‌کند، بلکه آن را نقطه عزیمت می‌سازد.
- رهبر الهام‌بخش نه در خیال می‌ماند و نه در رکود؛ عمل‌گرا و متعادل است.
- رهبر الهام‌بخش همان باغبانی است که ابتدا خاک موجود را می‌شناسد، آنگاه دانه‌های تغییر را با مهارت و تدبیر می‌کارد. بی‌شناخت خاک، هیچ بذری نمی‌بالد.
- الهام‌بخشی تقلیدی نیست؛ تولدی است. مدیر الهام‌بخش باید به جای رونویسی کورکورانه از مدل‌های خارجی، «زبان تحول متناسب با فرهنگ و نیاز بومی» را خلق کند.

نقش کلیدی رهبر الهام‌بخش در بحران

نقش رهبر در بحران‌ها «محوری» است و باید:

- به‌جای فقط اداره‌کننده، نقش رهبر معنوی مدرسه را ایفا کند؛
- الگوساز تاب‌آوری و امید برای دانش‌آموزان و معلمان باشد؛
- برنامه‌های روانی را بشخصه حمایت، پیگیری و ارزیابی کند؛
- انعطاف سازمانی مدرسه را در مواجهه با بحران بالا ببرد.

ویژگی‌های برنامه موفق در شرایط بحران

در مواجهه و مقابله فعال با شرایط ناهموار و بحرانی، برنامه‌ای موفق و کارآمد است که چنین ویژگی‌های داشته باشد:

- اولویت و زمان‌بندی داشته باشد: در این قسمت دامنه و سطح مسئولیت هر کس و میزان اختیارات او و افرادی که زیر نظر وی باید در امور مشخصی انجام وظیفه کنند، تعیین می‌شود.
- در آن وظایف افراد مسئول معلوم و تبیین شده باشد: در متن برنامه معلوم می‌شود افراد از کجا تا کجا و تا چه میزان باید نقش‌آفرینی کنند و هر یک در زمینه مربوط به خود کاملاً توجیه می‌شوند.
- پشتوانه مالی و حمایت برون‌سازمانی داشته باشد: منابع مالی پیش‌بینی شده‌اند و افراد و بخش‌هایی که برای شرایط بحران اعلام آمادگی کرده‌اند، معین می‌شوند.
- عوامل دست‌اندرکار آن آموزش‌های لازم را دریافت کرده باشند: همه افرادی که عهده‌دار وظیفه‌ای در شرایط و موقعیت‌های بحرانی هستند، از قبل در محیطی شبیه‌سازی شده آموزش‌های لازم را خواهند دید.
- در آن اعتماد جمعی و انسجام سازمانی ایجاد شده باشد: اگرچه در مواقع بحران، به‌طور معمول اغلب افراد همدلانه برای فائق‌آمدن بر آن بسیج می‌شوند، لکن ایجاد فضای سازمانی مثبت و اعتماد و همدلی جمعی در این‌گونه مواقع بسیار کارساز است.
- دستورالعمل انضباطی متناسب با شرایط بحران داشته باشد. در این دستورالعمل وظایف هریک از عوامل به‌طور شفاف ترسیم شده است.
- شفاف و روشن باشد و همگان نسبت به آن توجیه شده باشند. منظور از همگان آنانی هستند که در اجرای این برنامه نقش مستقیم دارند.
- با جامعه پیرامونی ارتباط صمیمانه و همدلانه داشته باشد. جامعه پیرامونی همان جامعه محلی (خانواده، مسجد، شورای محله، شهرداری، کسبه، نهادهای مردم‌نهاد، بسیج مردمی، هیئت‌های محلی و افراد صاحب نفوذ و کاردان) است.

عوامل و باید‌های مؤثر در کاهش بحران

- برخی عوامل و باید‌های مهم و مؤثر در کاهش بحران از این قرارند:
- احادی اجازه نداشته باشد خارج از مقررات و انضباط عمل کند. در شرایط بحران، وحدت فرماندهی بسیار مهم است.

نکات اساسی قابل کاربست برای مدیران مدرسه در مواجهه با شرایط بحران

برای فائق آمدن بر بحران‌های ریز و درشتی که معمولاً مدرسه‌ها از آن‌ها متأثر می‌شوند، بر کاربست چند نکته اساسی تأکید می‌شود که شامل اقدامات مدیریتی زیر است:

● ایجاد محیط روانی و فیزیکی امن

- آموزش رفتارهای واکنشی در مواقع خطر به معلمان و دانش‌آموزان؛
- ایجاد فضاهای آرام (مانند اتاق تنفس، فضای نقاشی یا موسیقی درمانی)؛
- گشودن دوباره مدرسه‌ها در سریع‌ترین زمان پس از بحران، برای بازگرداندن نظم روزمره.

● بهبود روابط حمایت‌گرا

- معلمان و مدیران آموزش‌های پایه روان‌شناسی بحران را ببینند؛
- بین دانش‌آموز و کارکنان مدرسه حس اعتماد و همدلی شکل بگیرد؛
- مشارکت والدین در برنامه‌های ترمیمی تقویت شود.

● اجرای فعالیت‌های روان‌ترمیمی

- نقاشی، قصه‌گویی، بازی‌های گروهی، نوشتن نامه به آینده؛
- بیان هیجان‌ها از طریق بازی و هنر؛
- استفاده از ورزش و فعالیت‌های فیزیکی برای تخلیه تنش.

● نظام ارجاع و مراقبت تخصصی

- نشانه‌های اولیه اختلال‌های اضطرابی و افسردگی شناسایی شوند؛
- امکان ارجاع سریع به روان‌درمان‌گران و مراکز مشاوره منطقه‌ای فراهم آید؛
- تا حد امکان در مدرسه‌ها یک مشاور بحران یا روان‌شناس تربیتی ثابت مستقر شود.

توصیه‌های سیاستی به مدیران ارشد آموزش و پرورش

- بر اساس اقتضائات موجود، به مدیران ارشد وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود:
- دستورالعمل ملی «مدرسه در بحران» را تهیه کنند که شامل مداخله‌های روانی، ارتباط‌های اضطرابی، آموزش‌های پایه برای معلمان و شیوه‌نامه‌های ارجاع روانی باشد.
- طرح «سفیران سلامت روان مدرسه» را با تربیت نیروهای متخصص در هر منطقه آغاز کند.
- مدرسه‌های مناطق مرزی را اولویت تجهیز روانی قرار دهد (فضای آرام، کارگاه‌های معلمان و مشاور مقیم).
- در کتاب‌های درسی و فوق‌برنامه‌ها مفاهیمی مانند تاب‌آوری، امید، مراقبت متقابل و مدیریت ترس را آموزش دهد.
- با همکاری سمن‌ها، بسیج مردمی، هلال احمر و بهزیستی، شبکه حمایتی روانی اجتماعی مدرسه‌ها را طراحی و پیاده‌سازی کند.

یعنی افراد از یک نفر دستور بگیرند، نه از چند نفر.

● همگان به رعایت نظم و انضباط متعهد باشند. یعنی به آنچه از قبل برای ورود به بحران و مقابله با آن، به آیین‌نامه و دستورالعملی انضباطی تبدیل شده است، پایبند باشند.

● به‌طور جدی، اخبار غیرمستند و حتی گاهی هم مستند اشاعه نیابد.

● بر شایعه و اخبار ناامیدانه و تخریب‌کننده دامن زده نشود.

● از بزرگ‌نمایی واقعه‌ها و اتفاق‌ها پرهیز شود.

● افرادی که مسئولانه کار می‌کنند، به‌موقع و به‌هنگام تشویق شوند و به افرادی که احیاناً مسئولانه رفتار نمی‌کنند، تذکر و تنبیه به‌موقع و به‌هنگام داده شود.

● افرادی که از شرایط بحران در هراس قرار می‌گیرند، سرزنش نشوند. به این افراد فرصت داده شود به‌گونه‌ای که آمادگی دارند، در موقعیت‌های داوطلبانه ظاهر شوند.

● باورهای دینی و استعانت از الطاف الهی در خود و همه افراد تقویت شود.

● به دانش‌آموزان، والدین و همه کارکنان آگاهی‌بخشی لازم و مداوم صورت گیرد.

● از ظرفیت‌ها و توانمندی‌های محلی بهره گرفته شود.

● صدای همگان، به‌ویژه دانش‌آموزان، شنیده شود.

● باب گفت‌وگو بیش از همیشه باز باشد.

● مدرسه و مدیریت آن صاحب اختیارات لازم باشد.

ناظر بر موارد فوق، بهتر است ذیل یک برنامه جامع، برای هر یک از شرایط بحرانی اقداماتی جداگانه تدوین شود. به‌عنوان مثال، برای بحرانی مانند آتش‌سوزی در مدرسه، مشخص شده باشد که در چنین مواقعی چه کسی مسئول است و افرادی که وظیفه اصلی مقابله با آتش‌سوزی را بر عهده دارند، چه کسانی هستند، هر یک چه وظایفی دارند و... .

بحران‌های ریز و درشتی که معمولاً مدرسه‌ها از آن‌ها متأثر می‌شوند، عبارت‌اند از:

- آتش‌سوزی؛
- ریزش سقف کلاس و دیوار مدرسه؛
- افتادن دانش‌آموز از بلندی؛
- زلزله یا سیل؛
- بیماری‌های واگیر نوظهور؛
- تعطیلی مداوم و تکراری مدرسه‌ها در شرایط آلودگی هوا؛
- اغتشاش‌های خیابانی؛
- جنگ و بمباران هوایی؛
- دعای دسته‌جمعی دانش‌آموزان یا والدین معترض و ناراضی؛
- اعتصاب معلمان؛
- اعتصاب دانش‌آموزان؛
- اعتصاب راننده‌های سرویس؛
- ترکیدگی گسترده لوله گاز، آب آشامیدنی و مسدود شدن چاه فاضلاب مدرسه؛

●

شایان ذکر است، برخی از بحران‌ها مانند زلزله یا سیل، بیماری‌های واگیر نوظهور، اغتشاش‌های خیابانی، جنگ و بمباران هوایی عمومی شامل همه مدرسه‌ها می‌شود و در برنامه‌ریزی لازم است از هم تفکیک شوند.

ثابت کردن کلاس های تدریس معلمان

مرتضی مجدفر، دکترای مدیریت آموزشی



فضاهایی با معلمان شناور. در هر صورت، یک فضای کالبدی یا کلاس نام گذاری شده (اول، دوم، سوم و اسم های بامسمای دیگر)، از ابتدا تا انتهای سال تحصیلی به عنوان محل تشکیل کلاس انتخاب می شود.

پیش از این، در تعلیم و تربیت اسلامی می گفتند و هنوز هم رایج است که فلان دانش طلب، دانشجو یا طلبه، برای کسب فیض به محضر فلان عالم می شتابد. یعنی عالم مکان مشخصی دارد و دانش طلب، برای کسب علم از محضر فلان استاد، خدمت وی می رود.

این قاعده در تعلیم و تربیت نوین برعکس است. دانش آموز یا دانشجو مکان ثابتی دارد و مدرس به محضر وی شرفیاب می شود. اجرانکردن این قاعده شاید در ابتدایی، به دلیل کوچک بودن سن بچه ها و لزوم هماهنگی های بیشتر سخت باشد، ولی امروزه غالباً مدرسه های جهان در دوره متوسطه به این سمت وسو رفته اند که کلاس های درس را بر اساس

این بار هم در بخش روایت کاوی رشد مدیریت مدرسه می خواهیم به حدود ۴۰ سال پیش سفر کنیم: یکی از طرح هایی که با تلاش فراوان توانستیم در سال های آغازین تدریس، دو سال به اجرا در بیاورم، طرح ثابت کردن کلاس های تدریس خودم بود.

در دوره ابتدایی، به دلیل اینکه معلم تدریس تمام درس ها را بر عهده می گیرد و احیاناً معلمان دیگری از جمله معلم ورزش، قرآن و در برخی موارد معلم هنر معلم اصلی را یاری می دهند، تدریس غالباً در یک فضا یا اتاق ثابت صورت می گیرد، مگر اینکه کلاس مثل برخی مدرسه ها و پایه های بالاتر، مانند پنجم و ششم، حالت شناور داشته باشد و درس های اصلی و فرعی بین دو یا چند معلم تقسیم شوند. این طرح ضمن مزیت هایش، کاستی هایی هم دارد که قصد بحث درباره آن ها را نداریم و بحث اصلی درباره فضا است؛ چه فضاهایی با یک معلم، چه

مدیرمان، از اجرای طرح صرف نظر کردیم و دوباره به معلمانی تبدیل شدیم که ما به محضر بچه‌ها شرفیاب می‌شدیم، نه بچه‌ها به محضر ما. در سال‌های اخیر که مشاوره آموزشی برخی از مدرسه‌ها را عهده‌دار بودم، با مساعدت مدیر و کارکنان مدرسه توانستیم این طرح را با موفقیت اجرا و لذت شیرین معلمی را همه با هم درک کنیم.

پرسش‌های ویژه

- آیا با اجرای این طرح موافق هستید؟
- اجرای این طرح در دوره‌های ابتدایی و متوسطه با چه چالش‌هایی روبه‌روست؟
- مدیران مدرسه‌ها معتقدند در نوشتن برنامه هفتگی برای این کلاس‌ها با چالش روبه‌رو هستند. چه چالش‌هایی؟
- به نظر شما، در صورت اجرای این طرح، مدیران و معاونان آموزشی با چه کاستی‌ها و مزیت‌هایی روبه‌رو می‌شوند؟
- بدون توجه به چهار پرسش اخیر، اگر در مقام مدیر یا تیم مدیریتی مدرسه قرار بگیرید، این طرح را در مدرسه خود اجرا می‌کنید یا نه؟

نام و ماده درسی مورد تدریس معلم محتو محور کنند. یعنی وقتی می‌گوییم این کلاس مجدفر است، یعنی اختیار و حتی کلید کلاس به‌طور کامل در اختیار اوست. زودتر از بچه‌ها در کلاس حاضر می‌شود و بعد از همه کلاس را ترک می‌کند. وسایل مورد استفاده‌اش روی میز است و نیازی ندارد آن‌ها را از کلاسی به کلاس دیگر بکشد. چسباندن تبلیغات به در و دیوار کلاس، اعم از پوستره‌های آموزشی، نمودارها و خلاصه‌درس‌ها و کارهای بچه‌ها از اختیارات اوست و چون معلم دیگری به این کلاس نمی‌آید، مشکلی هم پدید نمی‌آید. ولی نوشتن جدول زمانی (تایم‌تبل) برای اجرای این کار، به دلیل کم و زیاد بودن ساعت مواد درسی، کار بسیار سختی است. از این گذشته، همه معلمان، به‌ویژه معلمانی که ساعت‌های کاری کمی دارند و امکانات ویژه‌ای ندارند تا از آن‌ها برای اختصاصی کردن اتاق خود استفاده کنند، اجرای این کار را با سختی مواجه می‌کنند.

تجربه نشان داده است، اجرای این کار در مدرسه‌هایی با اندازه کوچک راحت‌تر است؛ به‌طوری که من و یکی از دبیران ریاضیات که این طرح را با تمام شیرینی‌های خود اجرا کردیم، به دلیل درخواست منطقی



در ادامه چند نگاه متفاوت به این روایت را از ابعاد گوناگون خواهید خواند. شما در مقام یک عنصر خط مقدم تربیت و یادگیری چگونه می‌اندیشید؟

یک انتخاب هوشمند و مشروط

دکتر زهرا اربابیان
کارشناس آموزشی

که وقتی فضا به معلم تعلق دارد، کیفیت یاددهی و احساس رضایت حرفه‌ای افزایش می‌یابد. با این حال، روایت صادقانه به محدودیت‌ها نیز اشاره دارد. چالش اصلی، نه مخالفت نظری، بلکه دشواری عملی برنامه‌ریزی هفتگی است. تفاوت ساعت‌های درس‌ها، حضور معلمان کم‌ساعت، کمبود فضا و عدالت در تخصیص امکانات، مدیران را با معادله‌ای پیچیده مواجه می‌کند. از منظر مدیریت مدرسه، اجرای این طرح مستلزم بلوغ سازمانی، انعطاف در برنامه‌ریزی و پذیرش هزینه‌های اولیه است. به همین دلیل، مدرسه‌های کوچک‌تر و دارای ثبات کارکنان، بستر مناسب‌تری برای اجرای آن دارند. روایت کاوی این تجربه نشان می‌دهد که کنار گذاشتن طرح در مقطعی، نه شکست، بلکه نشانه اولویت‌دادن به مصلحت جمعی و مدیریت واقع‌بینانه بوده است. همین بازگشت آگاهانه، ارزش حرفه‌ای روایت را دوچندان می‌کند، زیرا نشان می‌دهد نوآوری آموزشی بدون همراهی ساختار مدرسه، پایدار نخواهد ماند. در مقام مدیر آموزشی، اجرای این طرح نه یک «باید» همگانی، بلکه یک «انتخاب هوشمند مشروط» است؛ انتخابی که در صورت فراهم بودن زیرساخت، می‌تواند منزلت معلم، عمق یادگیری و هویت مدرسه را ارتقا دهد. این روایت به ما می‌آموزد که گاه تحول آموزشی از تغییر مکان آغاز می‌شود، اما تنها با تغییر نگاه به نقش معلم و فضا به ثمر می‌نشیند.

روایت دکتر مرتضی مجدفر از تجربه «ثابت کردن کلاس‌های تدریس معلمان» ما را به قلب یکی از مناقشه‌های پنهان مدیریت مدرسه می‌برد: اینکه «فضا» به چه کسی تعلق دارد؛ معلم یا دانش‌آموز؟ این روایت صرفاً یادآوری یک تجربه تاریخی نیست، بلکه دعوتی است به بازاندیشی در الگوی سازمان‌دهی یادگیری در مدرسه. در الگوی رایج آموزش، به‌ویژه در دوره ابتدایی، کلاس درس به‌عنوان فضایی ثابت برای دانش‌آموز تعریف می‌شود و معلم نقش «مهمانی آموزشی» را دارد که از کلاسی به کلاس دیگر می‌رود. این الگو اگر چه با منطق مراقبت از کودکان و سهولت مدیریت همخوان است، اما به تدریج جایگاه حرفه‌ای معلم را به کنشگری سیار و مصرف‌کننده فضا تقلیل می‌دهد. روایت با جابه‌جایی این منطق، بر شأن «محضر معلم» تأکید می‌کند؛ محضری که نه صرفاً نماد اقتدار، بلکه بستر هویت حرفه‌ای و خلاقیت آموزشی است. تحلیل روایت نشان می‌دهد، «ثابت بودن کلاس معلم»، بیش از آنکه یک تغییر فیزیکی باشد، یک دگرگونی فرهنگی است. در این الگو، کلاس درس به آزمایشگاه یادگیری معلم تبدیل می‌شود؛ جایی که مواد آموزشی، دیوارها، چیدمان و آثار دانش‌آموزان، امتداد تفکر و سبک تدریس او هستند. این ثبات به معلم امکان می‌دهد پیش از ورود دانش‌آموزان آماده باشد، فرایند یادگیری را مدیریت کند و از پراکندگی ذهنی و جسمی ناشی از جابه‌جایی مداوم رهایی یابد. تجربه‌های موفق ذکر شده در مدرسه‌های خاص نیز مؤید این نکته است



کلاس درس؛ امتداد شخصیت معلم

رؤیا اصانلو

دکترای زیست‌شناسی، مدرس و پژوهشگر

این متن، پیش از آنکه بحثی فنی دربارهٔ برنامه‌ریزی مدرسه باشد، روایت یک معلم باتجربه از زیستن در کلاس درس است؛ روایتی که از خاطره شروع می‌شود و به پرسشی جدی در مدیریت آموزشی می‌رسد: کلاس باید به معلم متعلق باشد یا دانش‌آموز؟

معلمی که ۴۰ سال پیش، در زمان خودش و از نظر خودش، عالی عمل می‌کرد، ثابت‌کردن کلاس برای معلم را نه به‌صورت شعاری، بلکه در بستر تجربه واقعی مطرح می‌کند؛ تجربه‌ای که هم شیرینی داشته و هم ناکامی.

در متن، یک تقابل مهم دیده می‌شود. در آموزش سنتی، دانش‌طلب برای یادگیری به محضر استاد می‌رود؛ یعنی معلم در مرکز است و مکان، هویت او را تعریف می‌کند. اما در آموزش نوین، این قاعده برعکس شده است: دانش‌آموز کلاس ثابت دارد و معلم به سراغ او می‌رود. طرح کلاس ثابت معلم تلاشی است برای بازگرداندن بخشی از هویت حرفه‌ای معلم، بدون آنکه دستاوردهای آموزش نوین نادیده گرفته شوند.

یکی از جذاب‌ترین بخش‌های متن، نگاه نویسنده به کلاس درس است. کلاس در این روایت فقط چهاردیواری نیست، در واقع کلاس امتداد شخصیت معلم است؛ دیوارهایی که پر از نمودار و پوستر هستند، میزی که ابزار کار معلم روی آن باقی می‌ماند و فضایی که بوی فکر و سلیقهٔ آموزشی یک نفر را می‌دهد. وقتی معلم صاحب کلاس باشد، حس تعلق، نظم، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری‌اش بیشتر می‌شود.

و این حس به دانش‌آموز هم منتقل می‌گردد. در عین حال، متن کاملاً واقع‌گراست. نویسنده صادقانه می‌پذیرد که این طرح همیشه و همه‌جا قابل اجرا نیست. نوشتن برنامهٔ هفتگی، تفاوت ساعات‌های تدریس معلمان، کمبود فضا و شرایط مدرسه‌های بزرگ، همگی موانعی جدی‌اند. حتی خودش تجربه کرده است که به دلیل ملاحظه‌های مدیریتی، ناچار شده است از اجرای طرح صرف‌نظر کند. این اعتراف به عقب‌نشینی، متن را انسانی و باورپذیر می‌کند.

نقش مدیر در این روایت بسیار پررنگ است؛ گویی اجرای چنین طرحی بیش از آنکه به معلم وابسته باشد، به نگرش مدیر مدرسه بستگی دارد. مدیری که اهل خطر آموزشی باشد، می‌تواند زمینهٔ تجربه‌های تازه را فراهم کند و مدیری که محتاط یا گرفتار روزمرگی است، ناخواسته مانع نوآوری می‌شود.

در پایان، نویسنده به‌جای نتیجه‌گیری قطعی، پرسشی مطرح می‌کند. او از ما می‌خواهد خود را جای مدیر بگذاریم و تصمیم بگیریم. آیا حاضریم برای بهترشدن کیفیت آموزش، نظم همیشگی مدرسه را کمی به هم بزنیم؟

در مجموع، این متن دفاع مطلق از یک طرح نیست، بلکه دعوت به فکر کردن دوباره دربارهٔ فضا، نقش معلم و مدیریت مدرسه است. پیامی که آرام و بی‌ادعا می‌گوید مدرسهٔ زنده مدرسه‌ای است که اجازه می‌دهد ایده‌ها امتحان شوند؛ حتی اگر همیشه ماندگار نباشند.



آموزش فقط کلاس نیست

ابراهیم اصلانی، روان‌شناس تربیتی

در خصوص این روایت چند گفتنی دارم:
اول: اینکه معلم جای ثابتی داشته باشد، بسیار خوب است و با آن موافقم. ثابت بودن جای معلم قدرت جولان (مانور) او را در موضوع افزایش می‌دهد. ثبات موجب می‌شود معلم کتاب‌ها، تجهیزات آموزشی و وسایل لازم خود را همیشه در دسترس داشته باشد. معلم می‌تواند اطمینان داشته باشد که هر چه لازم دارد، از قبل موجود است و هر جا که لازم باشد، قابل استفاده است.

دوم: اجرای چنین طرحی هم در مدرسه ابتدایی و هم در متوسطه ممکن است. اگر طرحی جای دیگر دنیا انجام شده است، برای ما هم می‌تواند قابل اجرا باشد؛ به شرطی که موضع منفی نداشته باشیم و با آن سازگار شویم.

سوم: نکته شرفیابی دانش‌آموزان به محضر معلم یا برعکس، باید به شکل دیگری مطرح شود. به نظر من بسیار ضروری است که معلم، چه در دوره ابتدایی، چه در دوره دبیرستان، و چه حتی در دانشگاه، قبل از شاگرد در کلاس حاضر باشد. این نکته مورد تأکید زنده‌یاد **استاد علی‌اکبر شعاری‌نژاد** بود و خود نیز همیشه چنین می‌کرد. استاد چند دقیقه قبل از ما در کلاس حاضر بود. از نظر ایشان، این اقدام مصداقی از یک رفتار تربیتی محسوب می‌شد. وقتی معلم قبل از دانش‌آموزان سر کلاس حاضر می‌شود، می‌تواند نحوه ورود و بخشی از روابط آن‌ها را مشاهده کند. به این ترتیب، تأکید دارم که حضور معلم در کلاس، قبل از دانش‌آموزان، باید به‌عنوان قانونی ضروری تثبیت شود. اینکه دانش‌آموزان را معاون به کلاس‌ها هدایت کند و بعد به معلم‌ها اطلاع داده شود که کلاس‌ها حاضر است، اصلاً رویه مطلوبی نیست.

چهارم: اجرای طرح مورد اشاره در این روایت، تأثیر مثبت انضباطی دارد؛ به‌ویژه اگر به شرحی که

در بند سوم دادم اجرا شود. در هر حال، حضور معلم پیش از دانش‌آموزان از جنبه‌های دیگر هم مفید است: دانش‌آموزان با آرامش وارد کلاس می‌شوند، از هیجان‌های اولیه ورود به کلاس کاسته می‌شود، وقت کلاس برای ساکت کردن بچه‌ها و ایجاد آرامش تلف نمی‌شود و کلاس با آمادگی بیشتری آغاز به کار می‌کند.

پنجم: یک نکته دیگر، استفاده از امکان «تجمیع» است. وقتی معلم در کلاس ثابت است، می‌تواند آثار دانش‌آموزان، وسایل لازم و تجهیزات را تجمیع کند. این بدان معناست که کلاس بعد از چند ماه، و اگر ادامه یابد، بعد از چند سال، خودبه‌خود به مرکز علمی و آموزشی بدل می‌شود. مثلاً تصور کنید معلم ریاضی کتاب‌ها، پوسترها، سازه‌ها و ابزارهای مرتبط با ریاضی را به‌مرور زمان در کلاس خود تجمیع کرده است. بعد از دوسه سال، خود کلاس به جایی دیدنی و به تعبیری موزه یادگیری تبدیل می‌شود.

ششم: با همه آنچه گفتم، باید یادآور شوم که در دنیای پیش روی آموزش نمی‌تواند به کلاس محدود شود. ترجیح من این است که مدت زمان کلاس‌ها و الزام دانش‌آموزان به حضور در کلاس کم شود. اگر شرایطی فراهم شود که مدرسه از امکانات متعدد و متنوعی برخوردار باشد، مثلاً کتابخانه بزرگ و مجهز و راحت، آزمایشگاه مجهز و کامل، فضای سبز وسیع و زیبا، و مراکزی دیگر برای انواع فعالیت‌ها، دیگر حضور مستمر و برنامه‌ریزی شده دانش‌آموزان در کلاس‌ها توجیهی نخواهد داشت. دنیای امروز به سمت آزادی در آموزش و شخصی‌سازی یادگیری پیش می‌رود. امیدوارم ما هم بتوانیم به‌زودی با چنین تغییرهایی همراه شویم.

هفتم: به هر مدیری که تربیتی می‌اندیشد و درک تربیتی بالایی دارد، اجرای چنین طرح‌هایی را توصیه می‌کنم.

خانواده در جه

● دکتر طیبه یگانه

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

کلیدواژه‌ها: فضای مجازی، عصر دیجیتال، خانواده

مقدمه

فرزندان امروز ما بیشتر وقتشان را با گوشی، رایانک (تبلت) و اینترنت می‌گذرانند. بسیاری از نوجوانان هفته‌ای ده‌ها ساعت بر خط هستند و تقریباً همه‌شان به تلفن هوشمند دسترسی دارند. این واقعیت والدین را با پرسشی ساده اما مهم مواجه می‌کند: چطور کنار فرزندمان بایستیم تا دنیای مجازی برای او فرصت باشد، نه تهدید؟

● پژوهش‌های معتبر می‌گویند، «چگونگی» استفاده از رسانه، مهم‌تر از «میزان» استفاده از آن است. یعنی نوع محتوا، زمان و مکان استفاده، و همراهی والدین، بیش از خود مقدار ساعت، سرنوشت تجربه فرزند را تعیین می‌کند (Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2018).

از سوی دیگر، شواهد نشان می‌دهند استفاده سنگین و بی‌برنامه، به‌خصوص از شبکه‌های اجتماعی، فراتر از چند ساعت در روز، با پیامدهای منفی بیشتری برای خواب، خلق و تمرکز همراه است؛ البته اثرها برای همه یکسان نیستند و به شرایط هر فرد بستگی دارند.

● خبر خوب این است که نقش خانواده بسیار اثرگذار مشاهده شده است. وقتی والدین گفت‌وگو می‌کنند، همراهی نشان می‌دهند، قواعد ساده و روشن می‌گذارند و الگو هستند، خطرهای کمتر و فرصت‌ها بیشتر می‌شوند. در ادامه، می‌پردازیم به اینکه فضای مجازی چه فرصت‌هایی دارد و کجاها باید مراقب باشیم. بعد، قدم به قدم راهکارهایی می‌آوریم که در خانه قابل اجرا باشند؛ از خواب کافی و گفت‌وگوی روزانه تا قوانین ساده استفاده از دستگاه‌ها. همه پیشنهادها بر پایه پژوهش‌های واقعی و منابع معتبرند.

فرصت‌ها و تهدیدهای دنیای مجازی

دنیای مجازی مثل یک «چاقوی دو لبه» است. از یک‌سو می‌تواند در چرخه‌ای تازه برای یادگیری و خلاقیت فرزندمان باشد و از سوی دیگر اگر بی‌حساب و کتاب استفاده شود، تهدیدهایی جدی برای رشد روانی و اجتماعی به دنبال خواهد داشت.

فرصت‌ها

کودکان در اینترنت می‌توانند به اطلاعات علمی و آموزشی دسترسی داشته باشند، زبان جدید یاد بگیرند، یا در بازی‌های گروهی مهارت همکاری پیدا کنند. پژوهش‌های بین‌المللی نشان داده‌اند، وقتی بچه‌ها یاد می‌گیرند از اینترنت برای پروژه‌های درسی، خلاقیت‌های هنری یا ارتباط سالم با دوستان استفاده کنند، رشد شناختی و اجتماعی آن‌ها تقویت می‌شود. همچنین، در برخی موارد، فضای مجازی امکان می‌دهد نوجوانانی که در محیط واقعی کمتر حمایت دارند، در محیط برخط حس تعلق و همدلی پیدا کنند (Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2018).

تهدیدها

اما همین فضا اگر بدون نظارت و همراهی باشد، می‌تواند مشکل‌آفرین



شود. پژوهشی نشان داده است، درصد قابل توجهی از کودکان تجربه‌هایی مثل مواجهه با محتوای نامناسب، آزارگری فضای رایانه‌ای یا صرف وقت بیش از اندازه برای بازی و شبکه‌های اجتماعی را داشته‌اند (Smahel, et al., 2020).

از سوی دیگر، تحقیقات در بریتانیا نشان می‌دهد، نوجوانانی که بیش از سه ساعت در روز در شبکه‌های اجتماعی هستند، دو برابر بیشتر احتمال دارد علائم افسردگی یا اضطراب را تجربه کنند (Kelly, Zilanawala, Booder & Sacker, 2018). همچنین، استفاده سنگین از اینترنت می‌تواند خواب فرزندان را مختل کند، از تمرکز آنان بکاهد و باعث افت عملکرد تحصیلی شود.

نقش خانواده و راهکارهای عملی

والدین بیش از هرکسی می‌توانند مسیر استفاده فرزندان از

راهکارهای عملی برای خانواده‌ها

بر اساس پژوهش‌های علمی و رهنمودهای معتبر، چند توصیه ساده اما مهم برای والدین وجود دارد:

- **زمان مشخص تعیین کنید:** تلاش کنید استفاده روزانه کودک از فضای مجازی محدود باشد، تا خواب، درس و بازی واقعی از بین نرود.
- **گفت‌وگوی باز داشته باشید:** از فرزندتان بخواهید تجربه‌های برخط خود را با شما در میان بگذارد. گفت‌وگوهای صمیمی، رابطه والد-کودک را تقویت می‌کنند و جلوی بسیاری از خطرهای را می‌گیرند.
- **از ابزارهای نظارتی استفاده کنید:** نرم‌افزارهای کنترلی والدین می‌توانند کمک کنند محتوای نامناسب پالایش شود؛ البته این کار باید همراه با اعتمادسازی و آموزش باشد، نه به‌صورت تنبیهی.
- **فعالیت‌های جایگزین ایجاد کنید:** به فرزندتان فرصت دهید در فعالیت‌های ورزشی، هنری یا فعالیت‌های گروهی شرکت کند. این فعالیت‌ها تعادل لازم را در زندگی برقرار می‌کنند.
- **سواد رسانه‌ای را تقویت کنید:** به فرزندتان بیاموزید اخبار جعلی را تشخیص دهد، حریم خصوصی‌اش را حفظ کند و تبلیغات یا پیام‌های گمراه‌کننده بر خورد درست داشته باشد (Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2018).
- **با مدرسه همکاری کنید:** پژوهش‌ها نشان داده‌اند، وقتی خانواده و مدرسه هماهنگ عمل می‌کنند، مدیریت استفاده از فضای مجازی بسیار مؤثرتر است (Lauricella, Wartella & Rideout, 2015).

جمع‌بندی

زندگی در عصر دیجیتال واقعی است که نمی‌توان آن را نادیده گرفت. فرزندان ما با گوشی، بازی‌های برخط و شبکه‌های اجتماعی بزرگ می‌شوند. این دنیای تازه، هم فرصت‌های زیادی برای رشد و یادگیری دارد و هم تهدیدهایی، که اگر به آن‌ها بی‌توجه باشیم، می‌تواند به سلامت روان و روابط خانوادگی آسیب بزند (OECD, 2025; Stoilova, Livingstone & Khazbak, 2021).

پیام پژوهش‌ها روشن است: خانواده‌ها نقش اصلی را دارند. اگر والدین همراه فرزندان باشند، گفت‌وگو کنند، قواعد روشن بگذارند و خودشان الگو باشند، احتمال آسیب بسیار کمتر و استفاده از فرصت‌ها بسیار بیشتر می‌شود. حتی ابزارهای ساده‌ای مثل «برنامه رسانه‌ای خانوادگی»، که دانشکده (آکادمی) اطفال آمریکا پیشنهاد کرده است، می‌تواند به والدین کمک کند زمان و مکان استفاده از دستگاه‌ها را به شکل سالمی تنظیم کنند (American Academy of Pediatrics, 2025).

یادمان باشد: اینترنت و رسانه‌های دیجیتال دشمن ما نیستند. اگر فرزندانمان تنها رها شوند، ممکن است تهدید شود، اما اگر همراهی کنیم، می‌تواند فرصت خوبی برای یادگیری و ارتباط باشد.

پس به جای نگرانی افراطی یا ممنوعیت کامل، به دنبال تعادل باشیم. فرزندانمان را درک کنیم، با او حرف بزنیم، در کنارش بمانیم و مرزهای ساده و روشن بگذاریم. این کار نه تنها او را در برابر آسیب‌ها ایمن‌تر می‌کند، بلکه رابطه ما را هم گرم‌تر و صمیمی‌تر خواهد کرد.



فضای مجازی را روشن کنند. پژوهش‌ها بارها نشان داده‌اند، وقتی خانواده‌ها حضور فعال دارند، یعنی گفت‌وگو می‌کنند، همراهی نشان می‌دهند و قواعد ساده وضع می‌کنند، بچه‌ها هم کمتر آسیب می‌بینند و هم بیشتر از فرصت‌های اینترنت استفاده می‌کنند.

چرا الگو بودن مهم است؟

کودکان بیش از آنکه به نصیحت‌های ما گوش دهند، رفتارمان را می‌بینند. اگر پدر و مادر خودشان ساعت‌های زیادی با گوشی مشغول باشند، طبیعی است فرزند هم همان کار را تکرار کند. این همان چیزی است که روان‌شناس معروف آلبرت بندورا، سال‌ها پیش با عنوان «یادگیری مشاهده‌ای» توضیح داد: بچه‌ها از رفتارهای ما بیشتر یاد می‌گیرند تا از حرف‌های ما (Bandura, 2001).

منابع

1. American Academy of Pediatrics. (2025). The 5 Cs of media use. Retrieved from <https://www.aap.org>
2. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265–299.
3. Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, 6, 59–68.
4. Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17.
5. Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103–1122.
6. OECD. (2025). *How's life for children in the digital age?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>.
7. Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., ... & Livingstone, S. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. London: EU Kids Online, LSE.

نجات آب

به سوی مدرسه دوستدار آب

قسمت سوم

● محمد تابش، طراح و پژوهشگر در زمینه معماری مدرسه‌ها

کلیدواژه‌ها: عرضه هوشمند آب، صرفه جویی، مصرف بهینه، فضای سبز مدرسه

در این مجموعه مقاله‌ها، به نقش مدرسه در ابعاد گوناگون زیست محیطی پرداخته می‌شود؛ نقشی که توجه به آن، توسط مدیران و گردانندگان مدرسه‌ها، می‌تواند به مدرسه کمک کند هم از بحران‌های زیست محیطی و ناترازی‌ها در انرژی و کمبود منابع طبیعی آسیب کمتری ببیند و هم مدرسه، فعالانه به افراد جامعه کمک کند در این مسیر با آگاهی بیشتر و مؤثرتر و مسئولانه‌تر حرکت کند.

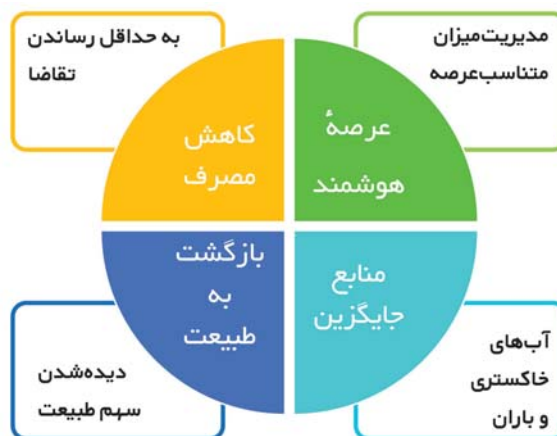
منابع جایگزین و نیم‌نگاهی به سهم طبیعت

در شش شماره گذشته، به موضوع‌های دوستی با محیط زیست در مدرسه، حفظ انرژی در ابعاد فنی، راهکارهای مدیریتی و اجرایی در حفظ انرژی، راهکارهای فرهنگی حفظ انرژی، کاهش مصرف برای حفاظت از آب و مدیریت هوشمند عرضه آب پرداخته شد.

همان گونه که پیش از این اشاره شد، برای حفاظت از آب، توجه به چهار اصل «به حداقل رساندن تقاضا، مدیریت هوشمند عرضه، بهره‌برداری از منابع جایگزین و بازگرداندن مسئولانه آب به طبیعت» ضرورت دارد.

در این شماره به دو اصل بهره‌برداری از منابع جایگزین و بازگرداندن آب به طبیعت پرداخته می‌شود. البته با توجه به نقش مدرسه و وسعت عملکردهای مرتبط با آن در این زمینه، بیشتر روی بهره‌برداری از منابع جایگزین تمرکز می‌شود و در انتها اشاره کوتاه‌تری به اصل چهارم می‌شود.

اصل سوم: منابع جایگزین آب



منبع اصلی آب در مدرسه، آبی قیمتی و قابل شرب دارد که بیشتر آن در مصرف غیر شرب استفاده می‌شود.



محدود بوده است. او می گوید: «در این چندسالی که از بهره برداری این سامانه می گذرد، دیگر برای آب شویه (فلاش تانک) از آب آشامیدنی شهری استفاده نشده است، چون آب استفاده شده در روشویی، پس از دو مرحله تصفیه، به آب شویه سرویس بهداشتی مدرسه منتقل می شود.» ثمره اجرای پروژه در این مدرسه، بین ۳۰ تا ۵۰ درصد کاهش مصرف آب بوده است که بسیار درخشان و ارزشمند به حساب می آید.

در مدرسه ای دیگر، با هشت روشویی آب و با بازچرخانی و تصفیه فاضلاب این هشت روشویی با ظرفیت ۴۰ لیتر در دقیقه، آب مخزن آب شویه ده سرویس بهداشتی را تأمین کرده است و روزانه نزدیک به ۱۰۰۰ لیتر آب صرفه جویی شده است.

بنابراین می توان گفت، این اتفاق مبارک و ارزشمند، در برخی مدرسه های ما نه تنها به رسمیت شناخته شده است، بلکه تحقق عملی هم پیدا کرده است.

منابع جایگزین؛ احساس منفی، احساس مثبت

یکی از مسائلی که در بیشتر کشورها به عنوان عاملی مهم در توجه به رویکرد منابع جایگزین و به رسمیت شناختن منابع آب های جایگزین، مورد پژوهش و بررسی واقع شده است، احساس افراد نسبت به مصرف با خیال آسوده از این منابع است. آب باران جمع آوری شده از پشت بام ها، آب جمع آوری شده از جویبارها و میعانات، آب های سطحی، فاضلاب باز یافتی از آب خاکستری و فاضلاب سنگین و همچنین آب شور نمک زدایی شده یا به اصطلاح آب شیرین شده دریا، همگی از منابع غیر سنتی آب هستند که می توانند در بخش هایی از مصرف، جایگزین آب لوله کشی شوند.

از بین این منابع، آنچه در مدرسه قابل بررسی و پیگیری است، تصفیه و ذخیره آب باران و همچنین باز یافت آب های خاکستری (فاضلاب سبک) است. بررسی ها در پژوهش های گوناگون نشان دهنده احساس مثبت بیشتر افراد به آب باران در برابر فاضلاب سبک است. با توجه به هزینه بالای تصفیه آب در حدی که به آب بهداشتی یا فراتر از آن به آب قابل شرب تبدیل شود، بهتر است که برنامه ریزی

مسئولان مدرسه ها و آموزش و پرورش در زمینه استفاده از منابع جایگزین آب، به بهره برداری از این آب ها برای آبیاری فضای سبز مدرسه ها، شست و شوی سطوح ها، برج های خنک کننده تأسیسات و استفاده در آب شویه های سرویس های بهداشتی محدود شود تا حتی احساس منفی یا نگرانی تماس آب آلوده با پوست دانش آموزان هم وجود نداشته باشد.

ضرورت به رسمیت شناختن

شاید اگر این مقاله یکی دو سال قبل نگارش و منتشر می شد، پاسخ به این پرسش که در چنین شرایط سخت اقتصادی چه ضرورتی دارد به منابع جایگزین آب و اجرای به نسبت دشوار و پرهزینه زیرساخت های مرتبط با آن، فکر کنیم، کمی دشوار تر می بود. اما اکنون که حداقل در پاییز و در برخی نقاط در زمستان گذشته، ساعت ها با قطعی آب روبه رو شده ایم، مدیران هوشمند و ژرف اندیش مدرسه های ما بارها به این موضوع فکر کرده اند که برای برون رفت از این وضعیت ناخوشایند از دست آن ها چه کاری برمی آید؟

اینکه آب بسیار ارزشمند، زلال و قابل شرب می تواند سی تا چهل دانش آموز تشنه را سیراب کند، در آب شویه ای شش تا نه لتری، به یک باره برای کم ارزش ترین نوع مصرف آب به شبکه فاضلاب یا چاه جذبی ریخته شود، همیشه و به خصوص در چنین شرایطی که با کمبود آب مواجه هستیم، بسیار دردناک و ناراحت کننده است.

نباید فراموش کنیم که بارش هایی که از اواخر آذرماه گذشته تاکنون در

منابع اصلی و منابع جایگزین

می توان گفت که در بهترین حالت، پس اب این آب ارزشمند به فاضلاب شهری می ریزد. اینکه شبکه فاضلاب در شهرها در چه سطحی از احیای آب موفق است، جواب دقیقی ندارد، ولی مشخص است که این موضوع هنوز فراگیر نشده است. اما اینکه مدرسه علاوه بر نقش کارکردی اولیه خود بتواند در این زمینه فرهنگ سازی کند و آب های خاکستری و همچنین آب های جمع آوری شده در هر بارندگی را تصفیه کند و نگه دارد و حداقل برای شست و شوی محوطه و آبیاری فضای سبز آن، از این آب های جایگزین استفاده کند، بسیار ارزشمند است.

به رسمیت شناختن منابع جایگزین آب

در این بخش، با نگاه به آنچه مدیران مدرسه های دوستدار محیط زیست به آن نیاز دارند، به انواع آب های جایگزین اشاره می شود و درباره ارزش آن ها و کلیات چگونگی اجرایی شدن حفاظت، تصفیه و مصرف دو مورد از آن ها در مدرسه ها مطالبی می آید. البته تحقق عملی در بیشتر این مطالب، نیازمند صرف هزینه و ایجاد ساختارهای فنی وابسته به آن، بر مطالعه فنی و طراحی و اجرای مهندسی در هر مدرسه مبتنی است، ولی آشنایی بیشتر مدیران محترم با کلیات چنین رویکردهایی می تواند بستر ساز توجه به این موضوع در فرصت های مقتضی در آینده باشد. شاید مهم ترین اتفاق در این مرحله آن باشد که به رسمیت شناختن منابع جایگزین برای مصرف آب در بخش هایی از مدرسه، یکی از ارکان مهم در مدرسه داری است. چیزی که شاید در بسیاری از مدرسه ها هیچ توجهی به آن نمی شود. هر چند خوشبختانه این یک موضوع تجربه شده در برخی از مدرسه های ماست که نتایج خوشایندی در پی داشته است.

مثلاً در یک دبستان در مشهد، مدیر درباره اجرای بازچرخانی و تصفیه آب های خاکستری در مدرسه چنین می گوید که ظرف یکی دو هفته این کار را اجرایی کرده است. البته بازسازی در مدرسه او، به روشویی و سرویس بهداشتی که گوشه حیاط مدرسه است،

بخشی از بنر نصب شده در یک مدرسه در مشهد



جمع‌آوری آب باران و استفاده از آن

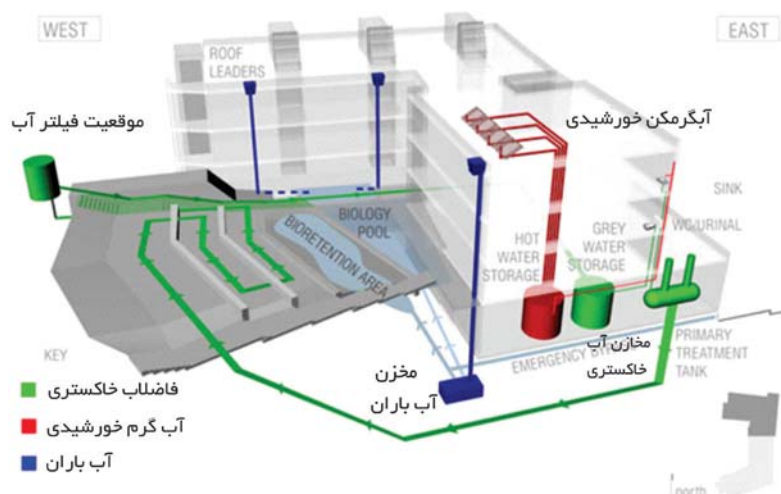
با اینکه باران منبعی پایدار و جاری به حساب نمی‌آید و دوره‌ای می‌توان چشم امید به آن دوخت، اما بام گسترده مدرسه‌ها و حیاط‌های وسیع آن‌ها می‌توانند سطح گسترده‌ای فرض شوند که آب باران را در حجم قابل توجهی در آغوش می‌گیرند. از این رو، به‌خصوص در منطقه‌های پربارش، این موضوع بسیار ارزشمند است. در منطقه‌های کم‌بارش هم، وجود چنین زیرساختی می‌تواند در هنگام بارش‌های فرامعمول و ناگهانی، همچون بارش‌های اواخر آذرماه سال ۱۴۰۴ در برخی از استان‌های کم‌بارش جنوبی، بسیار کارآمد و اثربخش باشد. اما کلیات راهکارهایی که می‌توان به مدیران مدرسه‌ها پیشنهاد داد تا با هزینه‌ای به‌نسبت معقول و با نگهداری آسان، از این نعمت الهی بهره ببرند، شامل این مراحل می‌شود:

مرحله اول: جمع‌آوری اولیه (دستگاه ناودانی و پالایش ابتدایی)

ناودان‌ها و لوله‌های عمودی: اطمینان از سلامت و گرفته‌نبودن ناودان‌ها و لوله‌های باران‌بر، اولین گام است. باید به‌طور منظم از برگ و شاخ و خاشاک پاک شوند. با در نظر گرفتن ملاحظه‌های ایمنی، این کار می‌تواند با مشارکت دانش‌آموزان (در قالب فعالیت‌های محیط زیستی) انجام شود.

پالایه‌های مشبک (توری): نصب توری‌های محافظ در دهانه ناودان‌ها یا قبل از ورود آب به لوله‌های عمودی، از ورود برگ و ذرات بزرگ به دستگاه جلوگیری می‌کند. این پالایه‌ها ارزان‌قیمت هستند و به تمیزشدن دوره‌ای نیاز دارند.

انحراف آب دقیقه‌های نخست بارش: نکته مهمی که اجراءشدن آن می‌تواند از دشواری و هزینه تصفیه آب باران بکاهد، پیدا کردن ایده‌هایی است که بتواند آب جمع‌آوری‌شده باران در دقیقه‌های اولیه را از چرخه جمع‌آوری خارج کند. چون این آب کیفیت نامطلوبی دارد و علاوه بر اینکه گل‌ولای و آلودگی‌های روی بام را با خود می‌شوید و به همراه می‌آورد، در شهرهای آلوده، وقتی بعد از مدتی باران می‌بارد، در شرایط معروف به باران اسیدی قرار می‌گیرد که باز هم سطح آلودگی آب به‌دست‌آمده را بسیار بالا می‌برد. چگونگی این جداسازی اولیه آب به‌صورت ماشینی (مکانیزه) در دقیقه‌های آغازین بارش، به ایجاد سامانه‌ای هوشمند



دیاگرام چرخه انواع آب در یک مدرسه در آمریکا

کشور به وقوع پیوسته‌اند، در بسیاری منطقه‌ها نتوانسته‌اند کمبودهای ناشی از سال‌های سال خشک‌سالی توأم با سوءمصرف و مدیریت را جبران کنند. برای مثال، کسی که قسط‌های وام و تسهیلاتش در ده نوبت عقب افتاده است، اگر پولی به اندازه بازپرداخت یکی دو قسط هم از طریق بی‌او برسد، باز هم هشت یا نه قسط عقب‌افتاده دارد. شاید بارش‌های به‌نسبت خوب چند ماه اخیر در حد پرداخت یکی دو قسط از انبوه قسط‌های عقب افتاده باشد و کم‌بارشی طولانی‌مدت، در ترکیب با استثمار بی‌رحمانه منابع آب، ما را از شرایط استاندارد فاصله داده است؛ فاصله‌ای که حتی سال‌ها پربارشی، آن را جبران نخواهد کرد.

حتی با فرض بسیار خوش‌بینانه کافی بودن منابع سنتی در یک منطقه، اصل ارزشمندی آب تصفیه‌شده قابل شرب به هر عقل سلیم می‌قبولاند که اگر آب لازم برای آبیاری فضای سبز، شست‌وشوی سطح ساختمان و آب‌شویه‌های سرویس‌های بهداشتی و همچنین برج‌های خنک‌کننده تأسیسات را بتوان از مسیر دیگری تأمین کرد، باید چنین کرد. بی‌درنگ باید چنین کرد. این یک باید عقلانی و خدایسندانه است که ضرورت توجه به این موضوع را بیشتر روشن می‌کند؛ توجهی که سال‌ها قبل باید صورت می‌گرفت و اکنون هر چند در آن تأخیر فراوان وجود دارد، ولی بالاخره باید مدنظر قرار گیرد.

اگر کل این مقاله را بخواهیم رها کنیم و فقط به جمله‌هایی محدود بسنده کنیم، شاید این تعبیرها، همان جمله‌ها باشد که: «اگر بر اساس گزارش مرکز مطالعات راهبردی و آموزش شهری و روستایی وابسته به سازمان شهرداری‌ها و دهیاری‌های کشور، آب خاکستری در هر مدرسه، معادل ۶۰ تا ۷۰ درصد حجم کل فاضلاب در آن مدرسه باشد، لازم است در برنامه‌های ملی و فراگیر، همه مدرسه‌های کشور در سریع‌ترین زمان یا مهلت تعریف‌شده و همچنین تخصیص اعتبار لازم، نسبت به بازیافت آن بدون قید و شرط و هیچ چشم‌پوشی‌ای در هر منطقه‌ای، اقدام کنند. در غیر این صورت، هر مسئولی که در این زمینه کوتاهی کرده باشد، باید نسبت به این کوتاهی خود به‌شکلی روشن، پاسخ‌گو باشد». هزینه‌های مرتبط با چنین قانونی را هم به اقتضای شرایط هر مدرسه باید دولت، خیرین یا منابع دیگری که معمولاً مدرسه‌ها برای تعمیرات و بازسازی در نظر می‌گیرند، تأمین کنند.

با این فرض که جزئیات فنی این موضوع در یک مقاله قابل گنجایش نیست، و در عین حال، مدیران محترم مدرسه‌ها به اشراف حداکثری نسبت به آن نیاز ندارند و فقط برای مدیریت درست موضوع با برخورداری از اطلاعات کلی و حداقلی هم می‌توانند به تحقق این موضوع در مدرسه، جریان و جهت دهند، در زمینه دو منبع آب باران و آب‌های خاکستری، با نگاه کلی و حداقلی، مطالبی می‌آید.





تصفیه خانه آب‌های
خاکستری در ابعاد متوسط
در یک ساختمان

مصرف قرار دارد، یک دمنده (پمپ) کوچک آب (مانند پمپ‌های خانگی) می‌تواند آب را به فشار مناسب برای آبیاری یا آب‌شویه‌ها برساند. دمنده‌های دارای حسگر فشار می‌توانند به‌طور خودکار با باز و بسته شدن شیرها کار کنند.

شبکه لوله‌کشی مجزا: بسیار مهم است که آب باران به هیچ وجه با شبکه آب شرب مدرسه مخلوط نشود. باید شبکه لوله‌کشی کاملاً مجزایی (با لوله‌های رنگی متفاوت یا برچسب گذاری شده) برای توزیع آب باران به آب‌شویه‌ها، شیرهای آب حیاط برای شست‌وشو و نقاط آبیاری فضای سبز پیش‌بینی شود.

مرحله چهارم: نگهداری و آموزش

بازدیدهای دوره‌ای: ناودان‌ها، پالایه‌ها و مخزن‌ها باید از نظر انسداد و آلودگی به‌طور دوره‌ای (هر کدام تعریف دوره خاص خود را می‌طلبند) بررسی و تمیز شوند. این موضوع نیازمند تهیه یک بازبینی (چک‌لیست) تعریف شده برای نظارت بر این فرایند است. تجربه نشان داده است که معمولاً در صورت نبود چنین بازبینی‌ای و اتکا به حافظه افراد مسئول، کار نظارت از شکل سازمان یافته خود خارج و گاهانه و نامرتب انجام می‌شود.

سامانه جمع‌آوری آب باران به‌مثابه یک معلم: وجود چنین سامانه‌ای در مدرسه، یک فرصت آموزنده و فرهنگ‌ساز فراهم می‌کند. دانش‌آموزان می‌توانند در فرایند نگهداری مشارکت کنند، حجم آب جمع‌آوری شده را محاسبه کنند، کیفیت آب را با کیت‌های ساده بیازمایند و با چرخه آب در طبیعت آشنا شوند. این تجربه عملی، درک عمیق‌تری از پایداری و مسئولیت‌پذیری محیط زیستی به آن‌ها می‌دهد. ضمن اینکه چنین تجربه‌هایی، آن‌ها را برای سرایت‌دادن این گونه از ایده‌ها و نگرش‌ها به سایر بخش‌های جامعه مجهز می‌کند.

با توجه به حجم بالای مقاله، در صورت تمایل، ادامه مطالب را در متن کامل به کمک این رمزین مطالعه کنید.



منبع آب جمع‌آوری آب
باران و آب‌های خاکستری
مزمین به نقش دیاگرام
مرتبط بر آن؛ در یک مدرسه
در آمریکا

نیاز دارد، مگر اینکه به کمک عوامل انسانی و نیروهای اجرایی مدرسه و به‌صورت دستی، خروجی ناودان‌ها انشعاب داشته باشد و با شیر آب در مسیر آن‌ها مدیریت شود. البته حساسیت این موضوع بیشتر در آغاز فصل بارش است.

مرحله دوم: ذخیره‌سازی آب باران

بدیهی است، انتخاب نوع و حجم مخزن، به فضای موجود، حجم بارندگی منطقه و نیاز آبی مدرسه بستگی دارد.

مخزن‌های روزمینی: این مخزن‌ها می‌توانند از جنس پلی اتیلن، فایبرگلاس یا فلز باشند و در گوشه‌ای از حیاط یا پشت‌بام مدرسه نصب شوند. مزیت آن‌ها سهولت نصب است. البته باید در برابر نور خورشید محافظت شوند تا جلبک‌زدگی کاهش یابد.

مخزن‌های دفنی: این مخزن‌ها معمولاً از بتن ساخته می‌شوند و به گودبرداری و ساخت‌وساز نیاز دارند. مزیت آن‌ها اشغال نشدن فضا در حیاط، محافظت از آب در برابر نور و گرما، و پنهان بودن آن از نظر بصری است. البته هزینه اولیه نصب آن‌ها بیشتر است، اما دوام بیشتری هم دارند.

اندازه‌گیری حجم: برای تعیین حجم مناسب مخزن، مسئولان مدرسه می‌توانند مساحت پشت‌بام و حیاط‌های آسفالت شده را در میزان متوسط بارندگی منطقه خود ضرب کنند. این تخمین اولیه، به همراه بررسی نیازهای آبی مدرسه (مثلاً آبیاری چند متر مربع فضای سبز و تعداد آب‌شویه‌ها) به انتخاب ظرفیت مناسب کمک می‌کند. هر مخزن با حجم متوسط (مثلاً ۵ تا ۱۰ مترمکعب برای مدرسه‌های کوچک و متوسط) می‌تواند بخش قابل توجهی از نیازهای غیرشرب را پوشش دهد.

مرحله سوم: تصفیه مقدماتی و توزیع

پالایش: برای استفاده از آب باران در آب‌شویه‌ها یا شست‌وشوی سطوح، لازم است یک صافی شنی نصب شود تا بیشتر ذرات غیرمحلول را حذف کند. این پالایه‌ها هر چند ماه یکبار باید سرویس و پایش شوند. پس از آن، برای مداخله شیمیایی و ضدعفونی کردن آب می‌توان یک مخزن برای اضافه کردن قرص کلر به آب طراحی و تعریف کرد.

سامانه دوش (پمپاژ): اگر مخزن در ارتفاع پایین‌تری از نقاط



مزمه رشد

تأملی تربیتی بر چشیدن زندگی

دکتر احمد رضا آذر بايجانی



آیا «مزمه کردن» فقط مخصوص غذاست؟ یا می‌توان آن را به تجربه‌های زندگی، ارتباط‌ها، رسانه‌ها و حتی تصمیم‌گیری‌های روزمره تعمیم داد؟ دانشمندان دریافته‌اند، بسیاری از حیواناتی که عمر طولانی دارند، یک ویژگی مشترک دارند: آن‌ها پیش از مصرف، «مزمه» می‌کنند. این رفتار نوعی بررسی محتواس‌ت؛ چشیدن مختصر، دقیق و محتاط برای شناخت آنچه قرار است وارد بدن یا ذهن شود.

مزمه یعنی چه؟

مزمه کردن نوعی پژوهش تجربی است. ما با نمونه‌برداری جزئی، کیفیت، سلامت و سازگاری ماده یا محتوا را می‌سنجیم. از غذا تا اطلاعات، از روابط تا رسانه‌ها، مزمه کردن یعنی توقفی کوتاه برای فهم عمیق‌تر.

در تاریخ پزشکی، حتی دانشمندانی چون زکریای رازی، برای شناخت بیماری، خون یا ادرار بیماران را مزمه می‌کردند. امروز این کار با آزمایش‌های دقیق انجام می‌شود، اما اصل ماجرا همان است: بررسی پیش از پذیرش.

آیا می‌توان هر چیزی را مزمه کرد؟

بله، اما با احتیاط. برخی مزمه‌ها ممکن است کشنده باشند. برخی تجربه‌ها، اگر بدون شناخت و آمادگی واردشان شویم، آسیب‌زا خواهند بود. برای مزمه کردن محتوا، روابط، یا دعوت‌های فکری و معنوی، گاهی به دانش، ابزار و مشورت با اهل فن نیاز داریم.

کودکان چگونه مزمه می‌کنند؟

کودک، پیش از ارتباط با دیگران، ابتدا بوی آن‌ها را حس می‌کند. سپس صدا و چهره‌شان را بررسی می‌کند. حتی در مواجهه با آبمیوه بسته‌بندی‌شده، ابتدا رنگ‌ها براقش را تحریک می‌کنند. اما پیش از بلعیدن، آن را می‌چشد. اگر ناسازگار باشد، بدنش واکنش نشان می‌دهد: سرفه، تهوع، آنزجار.

این حسگرهای طبیعی بدن ما، مثل سه آنزیم ناظر، هر ماده‌ای را بررسی می‌کنند. اگر همه تأیید کنند، ماده پذیرفته می‌شود. اگر یک یا دو تای آن‌ها مخالفت کنند، بدن هشدار می‌دهد. اگر هر سه رد کنند، علائم شدیدتری ظاهر می‌شود.

مزمه در رسانه و ارتباطات

آیا پیش از دیدن فیلم، شنیدن موسیقی، یا ورود به جمعی تازه، بررسی می‌کنیم؟ آیا هر دعوتی را بدون شناخت نیت دعوت‌کننده می‌پذیریم؟ آیا هر محتوای رسانه‌ای را بدون تحلیل جذب می‌کنیم؟ مثلاً در ماجرای عروسک «لبوبو»، بسیاری بدون بررسی زیبایی‌شناسی، ارزش تربیتی یا محتوای آن، صرفاً به‌خاطر تبلیغات و ظاهر جذاب، آن را پذیرفتند. این یعنی حذف مزمه ذهنی.

مزمه در تصمیم‌گیری‌های روزمره

فرض کنید کسی شما را عصبانی کرده است. آیا در همان لحظه با خشونت پاسخ می‌دهید؟ یا کمی توقف می‌کنید، فرایند ذهنی را بررسی می‌کنید و خروجی پرخاش را می‌سنجید؟ یا وقتی تشنه‌اید و هندوانه‌ای پرآب و شیرین می‌بینید، آیا بدون توجه به تمزه ترشش آن را می‌خورید؟ یا اجازه می‌دهید حسگرهای بدنتان بررسی کنند تا از مسمومیت جلوگیری شود؟

نتیجه‌گیری تربیتی

- تربیت ضدطبیعت، مزمه کردن را از کودکان می‌گیرد. اجازه دهید حسگرهای طبیعی‌شان فعال بماند.
- برخی مزمه‌ها به دانش و ابزار نیاز دارند. مشورت با متخصصان، شرط عقلانیت است.
- مزمه فقط در خوردن نیست، چشم، گوش، بو، لمس و حتی خیال و وهم نیز به چشیدن نیاز دارند.
- رسانه‌ها، دعوت‌های عاطفی، شبه‌علم یا شبه‌معنویت را باید با عقل و مشورت بررسی کرد.
ته کلام: مزمه کن! چون آنچه وارد تو می‌شود، بخشی از تو خواهد شد.

جهان‌بینی فلسفی کودک

● زهره اولیائی، کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، اصفهان

کلیدواژه‌ها: جهان‌بینی فلسفی، کودک، جهان‌بینی توحیدی، شناخت‌ها، ارزش‌های اخلاقی، زیبایی‌شناسی

جهان‌بینی فلسفی کودک، جریان تفکر او درباره خودش، خدا و جهان و رابطه آن با انسان و نوع نگرش و برداشت او از هستی و آفریدگار جهان است (مطهری، ۱۳۷۴: ۶۴) و به شناخت‌ها و آگاهی‌های او مربوط می‌شود (همان، ۱۲۶). عوامل محیطی و اجتماعی در شکل‌گیری جهان‌بینی کودک نقش مهمی بر عهده دارند که دوره پیش‌دبستان می‌تواند با فراهم آوردن محیطی مناسب از نظر آموزشی و پرورشی و رشد اجتماعی کودک، با پرورش درست‌اندیشیدن، شناخت صحیحی از آگاهی‌ها درباره انسان، خدا و جهان برای وی فراهم آورد. جهان‌بینی کودک در رابطه با انسان، به نگرش وی درباره خودش و دیگران و ارتباط با آن‌ها مربوط می‌شود. در این مقاله به جهان‌بینی فلسفی کودک در رابطه با خودش به‌عنوان انسان، با توجه به جهان‌بینی توحیدی، پرداخته می‌شود.

جهان‌بینی فلسفی کودک

متأسفانه جهان امروز در گیر بحران است و آن بحران، نداشتن جهان‌بینی و بی‌معنایی نسبت به زندگی است. یعنی آدم‌ها اصلاً نمی‌دانند چرا به دنیا آمده‌اند؟ چرا باید زندگی کنند؟ چطور باید زندگی کنند؟ چه کارهایی باید انجام بدهند؟ اساساً این زندگی چه معنایی می‌تواند داشته باشد؟ و این موضوع کودک و بزرگسال نمی‌شناسد (سبحانی‌نسب، ۱۴۰۲: ۱). آموزش و پرورش یک فلسفه کاربردی است و در شکل‌گیری جهان‌بینی فلسفی فراگیرندگان نقش بسیاری ایفا می‌کند. دوره پیش‌دبستانی به‌عنوان اولین دوره آموزش و پرورش هدفمند و برنامه‌ریزی‌شده کودک، زیربنا یا پایه‌گذار جهان‌بینی فلسفی کودک است که شناخت‌های وی در مورد خودش، خدا و جهان را شکل می‌دهد (دادبه، ۱۳۸۳: ب).

متیو لیپمن، بنیان‌گذار جنبش فلسفه برای کودکان، آن را آموزشی می‌داند که در آن از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش برای پاسخ‌گویی به نیاز و اشتیاقش به معنا بهره‌گیری می‌شود (لیپمن، ۱۳۸۸: ۱۵۵). ولی اینجا موضوع فراتر از فلسفه کودک و پرورش تفکر و اندیشیدن فلسفی اوست. در این مبحث به جهان‌بینی فلسفی کودک بر مبنای فلسفه توحیدی در ارتباط با خدا،

و خودش به‌عنوان انسان و هستی یا جهان پرداخته می‌شود. مهم‌ترین مسئله فلسفه، شناخت است (دادبه، ۱۳۸۳: ۲۲). در فلسفه‌های کاربردی نظیر آموزش و پرورش، هدف به کار بستن اندیشه‌ها و روش‌های فلسفی در دانش‌های دیگر است (همان، ۲۷). فلسفه هر فرد، جریان تفکر او درباره خودش، خدا و جهان را تشکیل می‌دهد. کار فلسفه طرح پرسش‌هاست (همان: ج). فلسفه جویای چرایی امور است (همان، ب) و کودک از خود درباره چرایی هستی، خودش و موجودات پیرامونش می‌پرسد. و جهان‌بینی فلسفی کودک در سال‌های اولیه زندگی و در دوره پیش‌دبستان شکل می‌گیرد؛ زمانی که درباره امور پیرامون و هر چیز ناشناخته‌ای در ذهن خود، از دیگران سؤال می‌کند. شهید مطهری کار مربی را آموزش اندیشیدن می‌داند، نه آموزش اندیشه‌ها. از طرف دیگر، فکر انسان پیوسته



انسان‌های متفکر و با سعه‌صدر در سال‌هایی که هویت آن‌ها شکل می‌گیرد، پرورش می‌یابند، نه زمانی که باورهایشان شکل گرفته است. از ابتدا باید به کودکان آموخت که فکر کنند و به اندیشه دیگران نیز احترام بگذارند (کدیور، ۱۳۹۲: ۱۸). مهارت‌هایی چون گوش کردن، خواندن، صحبت کردن، نوشتن یا حساب کردن، بر پایه مهارت‌های شناختی استوارند.

ارزش‌های اخلاقی: ارزش‌های

اخلاقی یکی دیگر از ابعاد جهان‌بینی فلسفی کودک در رابطه با خدا، انسان و جهان است. ارزش‌هایی همچون پرهیز از ظلم کردن به دیگران، راست‌گویی، دوستی و همدلی، نیکی به والدین، دعا و عبادت خدا و در نظر گرفتن خدا (بهشتی، ابوجعفری و فقیهی، ۱۳۸۸، ج ۲: ۱۰۰-۱۰۲). در انجام همه امور و بهینه مصرف کردن نعمت‌های او، از جمله ارزش‌های اخلاقی هستند که باید به‌طور غیرمستقیم از طریق شعر و داستان و سایر فعالیت‌های آموزشی به کودک آموخته شوند.

کرامت: کرامت در ساختار وجودی انسان ریشه دارد و باید دستورالعمل تدابیر تربیتی تلقی شود و عوامل افزایش آن در تدابیر تربیتی گنجانده شوند. کرامت به معنای شرافت، حرمت و حیثیت ذاتی است. هر انسانی کرامت ذاتی دارد و نباید خود را با اعمالش خوار و ذلیل کند. همچنین، تکریم همه افراد از کودک تا بزرگسال و با هر زبان و ملیتی واجب است و کودک باید بیاموزد در برخورد با دیگران به دیده احترام به آن‌ها بنگرد و هیچ‌کس را پست و حقیر نشمرد و این اصل یعنی روحیه احترام به شخصیت افراد و مراعات حقوق آنان، باید ابتدا در خانواده و سپس در مراکز آموزشی کودک تقویت شود (بهشتی، ۱۳۹۰، ج ۵: ۳۸۹). گفتار و رفتار مربیان در تقویت این اصل بسیار حائز اهمیت است. کودکی که جلوی دوستانش تحقیر و با لحن نامناسب صدا یا به او برچسب زده می‌شود و عیب‌ها و خطاهایش در جلوی دوستانش آشکار می‌شود، خود را خوار و ذلیل تصور می‌کند و بی‌احترامی به دیگران را می‌آموزد.

اعمال کودک: کودکی دوران گذار به‌سوی عاملیت یا دوران تکوین عاملیت است و عاملیت در کودک باید آرام آرام قوام پیدا کند، زیرا کودک با امیالش زندگی می‌کند و اراده او همان امیالش هستند. کودک با اعمال خودش هویت خودش را رقم می‌زند (باقری، ۱۳۹۷: ۲۱). لذا پیش‌دبستان با فراهم آوردن شرایط مناسب برای انجام اعمال و رفتار صحیح برای کودک، ضمن اینکه به علاقه‌ها و نیازهای کودکانه وی توجه دارد، می‌تواند در شکل‌گیری هویت وی تأثیرگذار باشد؛ گرچه طبق نظر دکتر خسرو باقری، هر فرد هویت را خودش با اعمالش تعیین می‌کند و کسی نمی‌تواند هویت دیگری را تعیین کند و کودک با کودکی کردن بزرگ می‌شود. ولی شرایط محیطی و اجتماعی نیز در اعمال و رفتار کودک و هویت وی دخیل هستند. طبق نظر دکتر خسرو باقری، سه عنصر اراده، شناخت و علاقه‌ها در تکوین عاملیت و تشکیل هویت کودک نقش دارند (همان) و این علاقه‌ها، شناخت‌ها و اختیار و اراده در حال تکوین کودک است که جهان‌بینی فلسفی وی را تعیین می‌کند. زیبایی‌شناسی یکی از

در معرض خطاست و برای دست‌یافتن به حقیقت باید از قواعدی که صحت آن‌ها اثبات شده است پیروی کند، تا از خطا مصون بماند. این قواعد منطق نامیده می‌شوند (همان، ۶۵). منطق ابزار فلسفه است (بهنام اصل، ۱۳۷۹: ۳۶). لذا باید اندیشیدن و سپس صحیح‌اندیشیدن را به کودکان آموخت تا در آینده افرادی منطقی در زندگی و شهروندانی منطقی برای جامعه باشند (دادبیه، ۱۳۸۳: ۶۵). جهان‌بینی فلسفی کودک فقط اندیشیدن و تفکر نیست، بلکه جریان تفکر او درباره خودش، خدا و جهان را شکل می‌دهد.

جهان‌بینی کودک درباره خودش به‌عنوان انسان

توانایی‌ها و استعدادهای کودک، پرورش حس زیبایی‌شناسی، انس و الفت با دیگران، پرورش ذهن و اندیشیدن، ارزش‌های اخلاقی، پرورش کرامت و مهارت‌های فکری یا شناختی، اعمال کودک یا عاملیت، همه در شکل‌گیری جهان‌بینی فلسفی کودک نقش دارند.

توانایی‌ها و استعدادهای کودک: کودک باید

به‌طور غیرمستقیم بیاموزد که توانایی‌ها و استعدادها و مهارت‌ها و علاقه‌های هر فرد با دیگری تفاوت دارد و خداوند این اختلاف‌ها را برای این قرار داده است که مردم نیازهای یکدیگر را تأمین کنند (بهشتی، ۱۳۹۰: ۷۲). برای مثال، هر فردی در کاری مهارت دارد تا بدین طریق نیازهای انسان‌ها تأمین شوند. یک کودک در نقاشی، یک نفر در بازی و یک کودک در کارهای نمایشی و دیگری در سرود و موسیقی مهارت دارد.

انس و الفت با دیگران: از ویژگی‌های فطری انسان، انس و الفت است و از نیازهای طبیعی و اساسی کودک دل‌بستگی و مهرورزی. ساختار فیزیکی کودک به‌گونه‌ای است که دوست دارد او را در آغوش بگیرند و این سو و آن سو ببرند. او مایل است با کسی هم‌نشین شود، بازی کند، او را دوست بدارد و با او حرف بزند. این موضوع به رشد روانی وی کمک می‌کند و محرومیت از آن موجب ناهنجاری‌های روانی (بهشتی، ۱۳۹۰: ۳۸۶) و بدبینی کودک نسبت به خود و دیگران می‌شود.

پرورش ذهن و اندیشیدن: پرورش ذهن یکی از جنبه‌های کاربردی فلسفه است و در جهان‌بینی فلسفی کودک باید صحیح‌اندیشیدن را به وی آموخت، زیرا ذهن پرورش‌یافته مسائل پیرامون را بهتر و راحت‌تر حل و فصل می‌کند و انسان بدون فکر و اندیشه نمی‌تواند زندگی انسانی داشته باشد. فکر و اندیشه کودک مستعد رشد و پیشرفت است و هر چه بیشتر می‌اندیشد، رشد او بیشتر می‌شود (بهنام اصل، ۱۳۷۹: ۳۶). در آموزش فلسفه به کودکان، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر جمعی و تفکر مسئولانه مدنظر هستند که باید برنامه‌روشنمندی به اقتضای امکانات سنی کودک حتی در دوره پیش‌دبستان، بتواند ذهن آنان را به فعالیت برای درک امور پیرامونشان وا دارد (واعظ شهرستانی، ۱۳۹۲: ۱۹). **مهارت‌های فکری یا شناختی:** پایه‌های مهارت‌های فکری باید در سال‌های اولیه زندگی آموزشی کودک شکل بگیرد.

ابعاد جهان‌بینی فلسفی کودک است که با علاقه‌ها و شناخت‌های وی مرتبط است.

زیبایی‌شناسی: به نظر اکثر محققان، انسان به‌وسیله حس بینایی و حس شنوایی خود، زیبایی‌ها را می‌شناسد. بنابراین هنرهای زیبا با توجه به این دو حس به هنرهای تجسمی، تلفظی و هنرهای ترکیبی یا نمایشی تقسیم می‌شوند. علاوه بر کارهای دستی، شعر و موسیقی نیز به پرورش حس زیبایی‌شناسی کودک کمک می‌کنند (دادیه، ۱۳۸۱: ۲۲۷-۲۲۸). در دوره پیش‌دبستان به این موضوع اهمیت زیادی داده شده است، طوری که بخش مهمی از فعالیت‌های آموزشی و پرورشی کودک را تشکیل داده است و در همه موضوعات آموزشی کاربرد دارد.

زیبایی‌شناسی بخشی از جهان‌بینی کودک را تشکیل می‌دهد و یا طبیعی است یا هنری (که ساخته دست انسان است).

زیبایی‌شناسی طبیعی و زیبایی‌شناسی هنری با هم ارتباط دارند. کودکی که زیبایی طبیعت، کوه و دشت و دریا را می‌بیند، سعی می‌کند تصویر آن دریاچه را بسیار زیباتر و کامل‌تر از آنچه هست نقاشی کند. وقتی کودک زیبایی را بشناسد، صورت آن‌ها را به حافظه می‌سپارد. آنگاه بر بنیاد آگاهی‌های زیبایی‌شناسانه خود و با تکیه بر آرمان‌گرایی و کمال‌طلبی کودکان خود، زیبایی عالی و مطلوبی را که همان اثر هنری است، پدید می‌آورد (دادیه، ۱۳۸۳: ۲۲۶). در این میان علاقه‌ها ورود پیدا می‌کنند و با توجه به شناخت‌ها و آگاهی‌های کودک، گرایش کودک نسبت به انواع هنرهای تصویری، ترسیمی، نمایشی یا سرود و موسیقی شکل می‌گیرد.

راهکارهای پرورش جهان‌بینی فلسفی کودک

● باید به سؤال‌های کودک پاسخ بدهیم. به هیچ‌وجه نباید سؤال‌ها را سرکوب کنیم. همیشه باید با سؤال‌های کودک برخورد مطلوب داشته باشیم.

● زمینه مناسبی برای عاملیت مطلوب به وجود آوریم (باقری، ۱۳۹۷: ۲۴).

● کودکان به کارهایی اقدام کنند که از عهده آن برمی‌آیند، زیرا احساس شکست، اراده را ضعیف می‌کند و احساس پیروزی آدمی را به اقدام بعدی فرا می‌خواند (همان).

● همکاری با دیگران نیز اراده را پرورش می‌دهد (همان).

● مفاهیم فکری را با داستان‌های آموزنده و جذاب، برای ایجاد پرسش در ذهن کودک و پرورش اندیشیدن، آموزش دهیم (نجفی، جعفری هرندي، ۱۳۹۸: ۵۷).

● مهارت‌های شنیداری و گفتاری کودک را با استفاده از نوارهای تمیز شنیداری یا حافظه شنیداری و داستان‌های مناسب پرورش دهیم.

● برای پرورش کرامت در تدابیر تربیتی، ابتدا باید به نیازهای آنی و فوری کودک توجه شود و سپس به نیازهای عالی او. در نتیجه شخصیت کودک شکل می‌گیرد و کودکی که احساس کرامت و بزرگی کند، به کارهای پست و خطا تن نمی‌دهد، به‌سادگی

احساس ناتوانی و ناامیدی نمی‌کند و پیوسته برای حل مشکل خویش می‌اندیشد و اقدام می‌کند (بهشتی، ابوجعفری و فقیهی، ۱۳۸۸، ج ۲: ۲۲۸).

● باید به‌طور غیرمستقیم به کودکان آموخت که خود را با اعمال و گفتار نامناسب خوار و حقیر نکنند. در برخورد با دیگران احترام آن‌ها را حفظ کنند و هیچ‌کس را پست و حقیر نشمارند (بهشتی، ۱۳۹۰، ج ۵: ۳۸۹).

● از داستان‌های اخلاقی برای آموزش ارزش‌های اخلاقی به کودکان استفاده کنیم.

● به کودکان بیاموزیم در حل تناقض بین خود، با یکدیگر گفت‌وگو کنند (ماهری، ۱۴۰۱: ۳۰۸)، از نزاع فیزیکی بپرهیزند و به حقوق یکدیگر احترام بگذارند.

● تربیت کودک با نگاه فلسفی، به کودکان کمک می‌کند به‌عنوان شهروندانی با درک عمیق مفاهیم انسانی و اجتماعی رشد کنند. این نوع تربیت، نه تنها به نفع فرد، بلکه به نفع جامعه است، چرا که افرادی که با تفکر فلسفی و اخلاقی پرورش یافته‌اند، قادر به ایجاد تغییرات مثبت و پایدار در جامعه خود خواهند بود. از این رو، گنجاندن مباحث فلسفی در تربیت و داستان‌های کودک، ابزار ضروری پرورش نسل‌های آینده تلقی می‌شود (خبرگزاری مهر، ۱۴۰۲).

بنابراین به مقتضای سن کودک جهان فلسفی او درباره پدیده‌های پیرامون خود و حل مشکلاتش شکل می‌گیرد.

جهان‌بینی
فلسفی کودک
فقط اندیشیدن و
تفکر نیست، بلکه
جریان تفکراو
درباره خودش،
خدا و جهان را شکل
می‌دهد

پی‌نوشت‌ها

1. Philosophical worldview
2. Monotheistic worldview
3. Cognitions
4. Moral values
5. Aesthetics

منابع

۱. باقری، خسرو (۱۳۹۷). کودک با کودکی کردن بزرگ می‌شود، رشد آموزش ابتدایی، دوره بیست‌ویکم، شماره ۸، تهران.
۲. بهنام اصل، ملیحه (۱۳۷۹). کارکردهای فلسفه و منطق در زندگی، ارائه راهکارهای آگاهی‌بخش به دانش‌آموزان. رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی. دوره سی‌ویکم، شماره دو، تهران.
۳. بهشتی، محمد؛ ابوجعفری، مهدی؛ فقیهی، علی‌نقی و اعرافی، علیرضا (۱۳۸۸). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم‌وتربیت و مبانی آن. جلد دوم، سمت و حوزه و دانشگاه. تهران. چاپ چهارم.
۴. بهشتی، محمد (۱۳۸۸). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم‌وتربیت و مبانی آن. فیض کاشانی. جلد پنجم، سمت و حوزه و دانشگاه. تهران.
۵. خبرگزاری مهر (۱۴۰۲). قصه با مسائل هویتی می‌تواند به جهان‌بینی کودکان کمک کند. کد خبر ۶۱۹۲۶۱۱.
۶. دادیه، اصغر (۱۳۸۳). کلیات فلسفه. انتشارات دانشگاه پیام‌نور. تهران. چاپ بیست‌وهشتم.
۷. سبحانی‌نسب، علیرضا (۱۴۰۲). بینشی موفق است که روی جهان‌بینی کودکان کار کند/ خدا را چگونه به بچه‌ها معرفی کنیم؟ مصاحبه، خبرگزاری تسنیم.
۸. لیپمن، متیو (۱۳۸۸). فلسفه برای کودکان و نوجوانان. رویکرد جدید در فلسفه و تعلیم‌وتربیت. ویژه‌نامه فصلنامه فرهنگ. تهران.
۹. نجفی، حسن؛ جعفری هرندي، رضا (۱۳۹۸). آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان؛ چالش‌های کنونی و طرح راهکارهایی برای آینده. رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی. دوره سی‌ودوم، شماره یک، تهران.
۱۰. واعظ شهرستانی، زینت (۱۳۹۲). فلسفه برای کودکان. رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی. شماره ۸۸، تهران.

پژوهش‌سرا

مکمل آموزش رسمی

گفت‌وگو با خانم دکتر زهرا مروتی

مدیر پژوهش‌سرای امام هادی (ع) منطقه ۱۷ شهر تهران

● علی اصغر محمدی

ایجاد کنند. در ۱۰ سال اخیر پژوهش‌سراها توانسته‌اند به‌خوبی جایگاه اصلی خودشان را در متن نظام آموزشی پیدا کنند و دیگر در حاشیه آموزش نباشند.

● شیوه ورود دانش‌آموزان به پژوهش‌سرای دانش‌آموزی به چه شکل است؟

اساس پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، تشکیل انجمن‌های علمی در مدرسه‌هاست. در آغاز سال تحصیلی فراخوان‌هایی علمی به مدرسه‌ها می‌دهیم و دانش‌آموزان با توجه به علاقه‌هایشان در انجمن‌های ما شرکت می‌کنند. وقتی این انجمن‌ها تثبیت شدند، به‌طور تخصصی با کارشناسان پژوهش‌سرا به فعالیت می‌پردازند. خروجی انجمن‌های علمی ما جشنواره علمی پژوهشی پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی است.

● چگونه برنامه‌ریزی می‌کنید تا برنامه‌های درسی دانش‌آموزان با فعالیت آن‌ها در پژوهش‌سرا تداخلی نداشته باشد؟

پژوهش‌سرا در قالب‌های متنوع فعالیت می‌کند و بخشی از فعالیت‌های ما ترویجی است. فعالیت‌های ترویجی فقط با هدف ایجاد علاقه در بین دانش‌آموزان انجام می‌شود. در این نوع فعالیت‌ها، با برگزاری وب‌نشست‌ها و همایش‌های متعدد، فقط دانش‌آموزان را شناسایی می‌کنیم. بعد، دانش‌آموزان بر اساس علاقه در فعالیت‌های پژوهش‌سرا ثبت‌نام می‌کنند. بعد از عبور از مرحله ترویجی که برای شناسایی دانش‌آموزان است، کارگاه‌های تخصصی هر رشته برگزار می‌شوند. با توجه به دولتی بودن این مجموعه، هزینه کارگاه‌ها بسیار ناچیز است.

نکته مهم اینکه افزون بر بحث ترویجی و کارگاه‌ها، بحث

● پژوهش‌سرا چگونه آموزش‌های رسمی مدرسه‌ها را کامل می‌کند؟

پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، به‌عنوان مراکز پرورش خلاقیت و نوآوری دانش‌آموزان، هدفشان این است که دانش‌آموزانی را که فقط به حوزه دانش می‌پردازند، از این حوزه خارج و دانش‌آموزانی مهارت‌محور تربیت کنند. در واقع ما می‌خواهیم کنشگران فعالی داشته باشیم؛ دانش‌آموزانی که آموزه‌های حیطه نظری خودشان را در مدرسه‌ها بیابند و در پژوهش‌سرا به فعالیت در بیاورند. پژوهش‌سرا افزون بر اینکه می‌تواند مرکز مهارت‌محوری بچه‌ها باشد، می‌تواند مکمل خیلی خوبی هم در آموزش باشد. در واقع پل ارتباطی بین آموزش نظری در مدرسه‌ها و مهارت‌محوری است. در سال‌های اخیر پژوهش‌سراها توانسته‌اند به‌خوبی این پیوند را برقرار کنند؛ به‌ویژه از زمانی که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به بحث پرسشگری و پژوهش‌محوری دانش‌آموزان تأکید فراوان شده است. در سند تحول درباره پرسشگری و پژوهش‌محور بودن دانش‌آموزان راهکارهای متعددی وجود دارد، اما یکی از راهکارهای سند تحول بنیادین، به تنوع در محیط‌های یادگیری اشاره می‌کند. آنجا قید شده است که پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی از مراکزی هستند که می‌توانند این تنوع را در یادگیری دانش‌آموزان

پژوهش‌سرای امام‌هادی (ع) در منطقه ۱۷ آموزش و پرورش شهر تهران، قطب استانی ادبیات و علوم انسانی شهر تهران، شش دوره پیاپی موفق به کسب رتبه نخست جشنواره علمی-پژوهشی پژوهش‌سراهای کشور شده است. این موفقیت با روند صعودی همراه بوده است. بدین ترتیب که در دوره اول ۵۰ دانش‌آموز برگزیده بودند و در ششمین دوره ۱۱۲ دانش‌آموز برگزیده شدند. درباره نحوه فعالیت، کارکردها و مسائل پژوهش‌سرای امام‌هادی (ع) با دکتر زهرا مروتی، دکترای تاریخ ایران دوره اسلامی، مدیر این پژوهش‌سرا، گفت‌وگویی انجام داده‌ایم که در ادامه می‌خوانید.

کمی از هزینه‌های مرتبط از دانش‌آموزان دریافت می‌شود. این مبلغ در مقایسه با هزینه‌هایی که در خارج از پژوهش‌سرا دریافت می‌شود، حدود یک‌چهارم است. دانش‌آموزانی که طرح و ایده دارند، افزون بر حمایت معنوی، نیازمند مبلغی پول هستند که ما به آن‌ها کمک می‌کنیم.

● آیا از طرف آموزش و پرورش هم هزینه‌ای به پژوهش‌سرا تخصیص پیدا می‌کند؟

نخیر. پژوهش‌سرا خودگردان است. هزینه‌ها غالباً از محل برگزاری کارگاه‌ها تأمین می‌شوند. برای مثال، دانش‌آموزی که می‌خواهد طرحش را در جشنواره ارائه کند، بیش از ۱۰ میلیون تومان نیاز دارد. پژوهش‌سرا در این زمینه افزون بر حمایت معنوی، پس از بررسی و تأیید طرح دانش‌آموز توسط کارشناسان پژوهش‌سرا، از او حمایت مالی هم می‌کند.

● برای شادابی فضای فیزیکی و سازمانی پژوهش‌سرا چه برنامه‌هایی اجرا کرده‌اید؟ چه برنامه‌هایی را در دست اجرا دارید؟ در بحث محیط مثبت یادگیری، ما به بحث فیزیکی پژوهش‌سرا توجه ویژه‌ای داریم. برای دانش‌آموزان، به‌ویژه در دوره ابتدایی، محیط پژوهش‌سرا باید محیطی متنوع به معنای واقعی باشد. تلاش می‌کنیم حواسمان به زیبایی مرکزمان باشد و تنوع در محیط‌ها و کارگاه‌ها رعایت شود. افزون بر این، در بحث محتوایی هم شادابی باید مدنظر باشد. من شادابی را فقط در ظاهر مجموعه نمی‌بینم. بسیاری از برنامه‌های محتوایی ما برای دانش‌آموزان ابتدایی به‌قدری شاد و شیرین هستند که بچه‌ها دوستانشان دارند. البته حواسمان به بحث تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نیز هست و آن را لحاظ می‌کنیم.

در دوره ابتدایی، برای تمام محورهایی که در پژوهش‌سرا فعال هستند، از جمله نانوفناوری، سلول‌های بنیادین، هوافضا، نجوم و روباتیک، سعی ما بر این است که همه برنامه‌ها در کنار

جشنواره‌ها برای ما خیلی پررنگ است، زیرا هدف ما در پژوهش‌سرا تربیت دانش‌آموزانی مهارت‌محور، پرسشگر و پژوهش‌محور است. همان‌طور که مدرسه تراز مورد بحث است، پژوهش‌سرای تراز هم داریم. در پژوهش‌سرای تراز تلاش می‌کنیم نسلی تربیت کنیم که خلاق، پرسشگر و شهروندی منظم و مسئولیت‌پذیر باشد تا بتواند آینده خود را بسازد. شاید این پرسش مطرح شود، حالا که ما دانش‌آموزان را در حوزه ترویجی و مسابقه‌ها آماده کرده‌ایم، خروجی این کار چیست؟ ما قرار است این دانش‌آموزان را برای بازار کار آماده کنیم. یکی از کارکردهای خوب پژوهش‌سراها آماده کردن دانش‌آموزان برای ورود به بازار کار است.

نکته دیگر که برای خود من به‌عنوان مدیری که بیش از ۱۰ سال است در حوزه پژوهش‌سراها فعالیت می‌کنم جالب است، اینکه وقتی به دانش‌آموزی می‌گوییم در حوزه مقاله‌نویسی فعالیت کن و درباره موضوعی زیر نظر استاد راهنما یک مقاله علمی بنویس، در واقع این دانش‌آموز را هدایت می‌کنیم منابع متعدد را بررسی کند. دانش‌آموز با حجم عظیمی از منابع اطلاعات مواجه است و وقتی این منابع اطلاعاتی را فیش‌نویسی و جمع‌آوری می‌کند، در مرحله بعد به او می‌گوییم اطلاعات اضافه را حذف کن. دانش‌آموز یاد می‌گیرد همه آن داده‌ها در مقاله به دردش نمی‌خورند. در این پروسه، «سواد رسانه» را به دانش‌آموز می‌آموزیم. دانش‌آموز یاد می‌گیرد سره را از ناسره تشخیص دهد. می‌خواهیم به او بگوییم از بین تمام داده‌هایی که الان در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه است، فقط آن‌هایی را که به دردش می‌خورد استفاده کند. هدف ما فقط تربیت پژوهشگر نیست، می‌خواهیم دانش‌آموز را برای زندگی آینده هم آماده کنیم.

● هزینه‌های جاری پژوهش‌سرا را چگونه تأمین می‌کنید؟

ساختار پژوهش‌سراها مانند مدرسه‌های هیئت امنایی است. برای برگزاری بسیاری از کارگاه‌های پژوهش‌سرا به مواد اولیه و ابزار نیاز داریم. پس از اخذ مجوز از هیئت‌امنا، فقط مبلغ خیلی

آموزش‌های نظری، بازی طراحی کردیم. یعنی دانش‌آموزانی که در کارگاه نجوم شرکت می‌کنند، در کنار آن با یک بازی نجومی هم آشنا می‌شوند. این موضوع موجب جذابیت بیشتر کارگاه می‌شود. آموزش در قالب بازی است، برای بچه‌های دوره ابتدایی، در همه محورها به‌طور ویژه بازی‌های متنوعی طراحی کرده‌ایم. برخی از برنامه‌های ما نه هدفش آموزش یک مطلب است و نه ایجاد تنوع، بلکه هدفمان این است که دانش‌آموز بیاید اینجا شاد باشد، بخندد و در کنار دوستانش مهارت‌های زندگی یاد بگیرد. یکی از برنامه‌های اصلی در پژوهش‌سرا، آموزش مهارت‌های زندگی است. در آموزش مهارت‌های زندگی، وقتی پروژه‌ای برای جشنواره‌ها و مسابقه‌ها تعریف می‌شود، دانش‌آموز از بین ایده‌های متعدد یکی را انتخاب می‌کند. اینجا ما مهارت حل مسئله را به دانش‌آموز یاد داده‌ایم. به دانش‌آموز می‌گوییم شما مسئله‌های متعددی داری، از بین آن‌ها مسئله‌ای را انتخاب کن که بیشتر ذهن شما را به

خود معطوف کرده است. اینجا دانش‌آموز مهارت حل مسئله را یاد می‌گیرد. سپس برای حل آن مسئله و ایده‌های متفاوتی را انتخاب می‌کند. اینجا مهارت تصمیم‌گیری را یاد می‌گیرد. چون قرار است از بین چندین راه یکی را انتخاب کند. وقتی به دانش‌آموز می‌گوییم برای این مسئله یا پروژه با استاد راهنما ارتباط بگیرد، اینجا مهارت همدلی را یاد می‌گیرد، زیرا قرار است با استاد راهنما تعامل داشته باشد. پروژه را تا حدی جلو می‌برد و اگر جایی اشتباه کرد، به او می‌گوییم اینجا اشتباه شده است و باید اصلاح کنی. اینجا کارش را نقد می‌کند و تفکر نقاد را یاد می‌گیرد. دانش‌آموز یاد می‌گیرد که اگر قرار است دیگران نقدش کنند، ناراحت نشود. وقتی دانش‌آموز می‌خواهد پروژه خودش را ارائه کند، به فن بیان نیاز دارد که ما به او یاد می‌دهیم. دانش‌آموز در هر پروژه چندین مهارت زندگی را آموزش می‌بیند. افزون بر این‌ها، با کارگروهی می‌آموزد که نسبت به اعضای تیمش مسئولیت‌پذیر باشد. یاد می‌گیرد

نسبت به اعضای تیمش اگر انتقادهایی هم هست، بپذیرد. از همه مهم‌تر اینکه تاب‌آوری دانش‌آموزان را بالا می‌بریم. اگر اینجا شکست خوردی، این شکست‌ها تو را به پیروزی شیرینی می‌رسانند. اگر شکست خوردی، به این معنا نیست که طرحت را کنار بگذاری. طرح را باید ادامه بدهی و گره را خودت با کمک اعضای تیمت باز کنی.

یکی دیگر از کارکردهای مهم پژوهش‌سرا، آشنایی زودهنگام دانش‌آموزان ابتدایی با علوم نوین در قالب جشنواره است. وقتی دانش‌آموزان دوره ابتدایی ما می‌خواهند مثلاً در زمینه انرژی‌های نوین، نانو فناوری یا فناوری هسته‌ای فعالیت کنند، میانی ابتدایی آن علم را یاد می‌گیرند. این کارکرد خوب پژوهش‌سرا بچه‌های دوره ابتدایی را با علوم جدید آشنا کرده است.

زمانی می‌توانیم به رسالتی که برعهده ما گذشته شده است عمل کنیم که مدرسه‌ها ما را بپذیرند و مدیر مدرسه بتواند مدیر پژوهش‌سرا را قبول داشته باشد

● مهم‌ترین مسائل پژوهش‌سراها را در چه می‌دانید؟ یکی از مشکلاتی که اغلب پژوهش‌سراها با آن مواجه هستند و نگرانی ایجاد کرده است، بحث نیروی انسانی متخصص است. مواردی داشته‌ایم که همکاری می‌آید اینجا سال‌ها آموزش می‌بیند و یاد می‌گیرد. ما کارشناس پژوهش‌سرا را با شاخصه‌هایی که پژوهش‌سرا دارد تربیت می‌کنیم. سال بعد، به‌خاطر کمبود نیروی انسانی، این کارشناس را از پژوهش‌سرا به مدرسه می‌دهند؛ در حالی که مدیر پژوهش‌سرا وقت و انرژی صرف کرده است تا این نیرو را تربیت کند. دغدغه مدیران پژوهش‌سراها بحث تأمین نیروی انسانی متخصص است. گرایش‌ها و علوم نوین در پژوهش‌سراها خیلی زیادند، اما متأسفانه نیروها در شاخه‌های علوم نوین در دانشگاه‌ها تربیت نمی‌شوند. اگر هم مدیر یک پژوهش‌سرا نیروی متخصص تربیت می‌کند، خیلی زود آن نیرو را از پژوهش‌سرا منتقل می‌کنند و این یکی از دغدغه‌های مدیران پژوهش‌سراهاست. اگر تثبیت نیروها در پژوهش‌سراها اتفاق بیفتد، شاید خیلی از مشکلات ما حل شود.

نکته دیگر میزان ساعت‌هایی است که به نیروهای پژوهش‌سراها اختصاص می‌دهند. فعالیت پژوهش‌سراها زیاد است و ما باید همه دوره‌های تحصیلی را پوشش بدهیم و این کار نیاز به زمان زیادی دارد، اما ساعت‌هایی که به نیروهای پژوهش‌سراها اختصاص داده‌اند، بسیار کم هستند. فقط می‌توانیم نیروی ۱۲ ساعته بگیریم. نمی‌توانیم نیروی ۲۴ ساعته داشته باشیم. البته من به نکته مثبتی هم اشاره کنم که در یکی دو سال اخیر، به پژوهش‌سراها معاون اختصاص داده‌اند که گام مثبتی است. امیدواریم «پژوهش‌یار» هم اختصاص بدهند. به‌ویژه در پژوهش‌سراهایی که قطب‌های استانی هستند، این نیرو می‌تواند کمک دانش‌آموزان باشد. بیشترین دغدغه ما نیروی انسانی است. اغلب پژوهش‌سراها از حمایت مناطق آموزش و پرورش برخوردارند، چون در واقع از بازوان خوب معاونت آموزش متوسطه هستند.

نکته مهم اعتبار و تثبیت جایگاه پژوهش‌سرا بین مدرسه‌ها و اداره‌های آموزش و پرورش است. زمانی می‌توانیم به رسالتی که برعهده ما گذشته شده است عمل کنیم که مدرسه‌ها ما را بپذیرند و مدیر مدرسه بتواند مدیر پژوهش‌سرا را قبول داشته باشد. این مهم اتفاق نمی‌افتد، مگر اینکه ما به‌عنوان مسئول پژوهش‌سرا با عملکرد و فعالیت‌های اثربخش در مدرسه‌ها، خودمان را ثابت کنیم. وقتی مدیر مدرسه ببیند فعالیت‌های مجموعه پژوهش‌سرا به نفع مدرسه است، مطمئن باشید سراغ آن می‌آید و حتی کمکش هم می‌کند.



پژوهش سرا، فضای «شدن»

● سیدرضا میرزاده، معاون آموزش متوسطه آموزش و پرورش شهر تهران

کلیدواژه‌ها: پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی، نظام آموزشی پژوهش‌محور

تولید ایده کنند و آن‌ها را به ثبت برسانند. تحقق این کارکردها و استفاده مؤثر از ظرفیت‌های پژوهش‌سراها، نیازمند نظام مدیریتی کارآمد و متناسب با مأموریت آن‌هاست. از مباحث مهم دیگر در این حوزه، مدیریت پژوهش‌سراهاست. سال جاری به همت معاونت آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش، به هر پژوهش‌سرا یک معاون تعلق گرفت تا کمک‌حال مدیر پژوهش‌سرا باشد و نظام مدیریتی پژوهش‌سرا را تقویت کند. در نظام مدیریتی مدرسه، برای انتخاب مدیر مدرسه آزمون گرفته می‌شود و چارچوب‌هایی برای این کار وجود دارد. این چارچوب به تدریج برای انتخاب مدیر پژوهش‌سرا هم رخ می‌دهد و مدیران پژوهش‌سرا واجد مجموعه‌ای از ویژگی‌های علمی، عملیاتی و سابقه پژوهشی خواهند شد تا بتوانند فضا و حجم کاری محوله را درک و آن‌ها را اجرایی و عملیاتی کنند. در رأس هیئت امنای پژوهش‌سراها، رئیس منطقه، مدیر پژوهش‌سرا، معاون آموزش متوسطه و جمعی از نخبگان، صاحبان حرفه‌ها، مشاغل و صنایع می‌توانند پژوهش‌سرا را به لحاظ مالی و علمی و پژوهشی پشتیبانی کنند. پژوهش‌سراها چندان به ساعت کاری نگاه نمی‌کنند. معمولاً مدیر پژوهش‌سرا و معاون آن نوبتی حضور دارند تا دانش‌آموزان کارشان را به‌درستی و به آرامش انجام دهند. در مواقعی، حتی عصرها هم پژوهش‌سراها فعال هستند، چرا که دانش‌آموزان در ساعت حضور در مدرسه فرصت این را که به پژوهش‌سرا بیایند ندارند. وجود آرامش و زمان کافی در پژوهش‌سراها کمک می‌کند فضای پژوهشی و آموزشی شکل بگیرد.

پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی ظرفیت مهمی برای شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان، تربیت پژوهشگر و فرصت و ظرفیت مناسب برای پژوهش‌محور شدن نظام آموزشی هستند. آنچه اکنون در حوزه آموزش در مدرسه‌ها، به‌ویژه در دوره نظری، با آن مواجهیم، این است که دانش‌آموزان بیشتر انبارهای از دانش هستند و تغییر رفتار و کسب مهارت مدنظر رخ نمی‌دهد. پژوهش‌سراها با توجه به تجهیزات و رسالتی که برای آن‌ها تعریف شده است، می‌توانند دانش‌آموزان را در سطح‌های گوناگون (عادی و نخبگانی) هدایت و راهبری کنند تا آن‌ها بتوانند دانش را به مهارت بدل کنند و به همسالان خودشان نیز بیاموزند. دانش‌آموزانی که نخبه، المپیادی و جزو برگزیدگان جشنواره خوارزمی هستند، می‌توانند در این مکان حضور یابند و مهارت خودشان یا مسیری را که برای این تغییر رفتار و ایجاد مهارت در آنان رخ داده است، به سایر همسالانشان منتقل کنند. این خود بخشی از وظایف مهم پژوهش‌سراهاست.

یادگیری اثرگذار و همگانی نیازمند محیط آموزش مناسب، امکانات و تجهیزات موردنیاز دانش‌آموزان است که پژوهش‌سراها با فعالیت در محورهای علمی پژوهشی و با دراختیار داشتن آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌های مجهز، فضای آموزشی و پژوهشی مناسب نوآوری، خلاقیت، شکوفایی استعدادها، دانش‌آموزان، می‌توانند به تربیت پژوهشگر و بروز توانمندی‌های لازم کمک کنند. پژوهش‌سراها این فرصت را فراهم کرده‌اند که دانش‌آموزان و جمع نخبگان دانش‌آموزی در آن‌ها ورود پیدا کنند و با فعالیت‌های علمی و پژوهشی، اختراع و

منش یا سمت

اهمیت رهبری پویا در مدرسه‌ها

● دکتر ابراهیم نجفی‌فر، مدیر دبیرستان، منطقه ۱ تهران

کلیدواژه‌ها: رهبری تربیتی، تجربه‌های مدیریتی، مدیریت اخلاق مدار

اگر مدرسه را نه صرفاً ساختمانی برای تدریس، بلکه فضایی برای زیستن، پرورش و تعالی انسان بدانیم، آنگاه نقش مدیر مدرسه به مراتب فراتر از اجرای آیین‌نامه‌ها و مدیریت منابع خواهد بود. مدرسه میدان پیچیده‌ای از روابط انسانی، ارزش‌های فرهنگی، خواسته‌های متنوع و ظرفیت‌های رشد است. در چنین میدانی، تنها مدیری موفق خواهد بود که بتواند رهبری تربیتی را جایگزین مدیریت اداری صرف کند.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، زیرنظام راهبری و مدیریت تربیتی تأکید دارد که مدرسه بدون رهبری مبتنی بر ارزش، چشم‌انداز، اخلاق و خلاقیت، نمی‌تواند نقش تمدن‌ساز خود را ایفا کند. در این مقاله می‌کوشم با تکیه بر تجربه‌های شخصی‌ام در مدیریت مدرسه‌هایی با بافت‌ها و فرهنگ‌های گوناگون، نشان دهم چگونه آموزه‌های نظری این زیرنظام در میدان عمل رنگ واقعیت می‌گیرند.

بسط دیدگاه‌ها و تجربه‌های زیسته

◀ آنگاه که سکان مدرسه‌ای را به دست گرفتم

سال‌ها پیش، مدرسه‌ای به من سپرده شد که از نظر جغرافیایی در منطقه‌ای شلوغ و پر مسئله واقع شده بود. با ورودی خسته، دیوارهایی گاه با یادگارهای نامناسب و جوی روان بی‌اعتمادی میان معلمان، والدین و کارکنان اجرایی. در همان روزهای اول، جلسه‌هایی با تنش بالا با والدین برگزار شد. تجربه‌ام می‌گفت در چنین موقعیتی قدرت اداری راهگشا نخواهد بود. تصمیم گرفتم «مدیریت» نکنم، بلکه «رهبری» کنم.

با برگزاری یک نشست بدون میز، در حیات مدرسه، با حضور همه کارکنان و تعدادی از اولیای دغدغه‌مند، جلسه‌ای با عنوان «گر من مدیر بودم...» ترتیب دادم. همان‌جا جرقه‌ای خورد؛ ایده «بازتعریف مدرسه» شکل گرفت و از دل آن شعار جدید مدرسه متولد شد: «خانه‌ای برای رشد، نه صرفاً مکانی برای درس».

◀ عناصر کلیدی رهبری تربیتی در میدان واقعیت

الف) ساختن چشم‌انداز مشترک و زنده

در یکی از مدرسه‌های روستایی که سکان آن را در میانه سال

تحصیلی به دست گرفتیم، از دانش‌آموزان خواستم جمله‌ای کوتاه بنویسند: «دوست دارم مدرسه‌ام...» یکی از بچه‌ها نوشت: «دوست دارم مدرسه‌ام مثل مادرم مهربان باشد، نه مثل زندان ساکت!»

همین جمله ساده، ما را به بازاندیشی واداشت. در شورای مدرسه، با مشارکت همه عوامل، چشم‌اندازی انسانی و بومی ساختیم: مدرسه‌ای امن، صمیمی، یاددهنده و دوست‌داشتنی. و از آن روز، رفتار ناظم، طراحی برنامه صبحگاهی و حتی چیدمان میزها، بر اساس این شعار بازتنظیم شد.

ب) مشارکت جویی واقعی، نه فرمایشی

در مدرسه‌ای در بافت شهری با تراکم فرهنگی بالا، جلسه‌های شورای مدرسه قبلاً به صورت ظاهری و بی‌اثر برگزار می‌شد. تصمیم گرفتیم هر هفته یک تصمیم مدرسه را به رأی‌گیری معلمان، حتی کارکنان خدماتی و چند نماینده دانش‌آموزی بگذاریم؛ از جمله برنامه انتخاب معاون پرورشی، مسیر طراحی برنامه مطالعاتی امتحان‌های نوبت اول، و حتی شیوه برخورد با تأخیر صبحگاهی.

در همان دوران، دانش‌آموزی که از نظر انضباطی دچار مشکل بود، با دعوت به نشست گفت‌وگوی سه‌جانبه (معاون، معلم، دانش‌آموز)، راهی برای جبران پیدا کرد. پس از اجرای برنامه‌اش، از او خواستیم در شورای دانش‌آموزی سخنرانی کند. بعدها او عضو فعال انجمن اسلامی مدرسه شد. این تجربه به من نشان داد که مشارکت ابزار نیست، فرایند تغییر است.

ج) توانمندسازی واقعی معلمان، با اعتماد نه اجبار

در یکی از مدرسه‌ها، معلمی بازنشسته و فرسوده از آموزش، مدام غیبت می‌کرد. به جای تذکرات اداری، از او خواستیم جلسه‌ای به من اختصاص دهد تا درباره بهترین خاطره‌اش از تدریس صحبت کند. با چشمانی برافروخته، خاطره‌ای از ۱۸ سال پیش تعریف کرد که دانش‌آموزی با سرودن شعری در کلاسش، تحولی در نوشتن را تجربه کرد.

با تشویق او برای احیای «کارگاه شعر» و در اختیار گذاشتن فضایی خاص در کتابخانه، او دوباره زنده شد. آن معلم، همان سال تا شب امتحان‌های نهایی، داوطلبانه برای علاقه‌مندان کلاس‌های ادبیات داستانی برگزار کرد. رهبری تربیتی در این لحظه برایم معنا شد: زنده کردن شعله در خاموش‌ترین همکاران.

د) مدیریت اخلاق‌مدارانه، فراتر از مقررات خشک

در مدرسه‌ای، دو دانش‌آموز به دلیل درگیری لفظی به مرز اخراج رسیدند. در جلسه انضباطی، به جای رأی‌گیری فوری، برنامه‌ای متفاوت طراحی کردم: «هر دو باید برای دیگری نامه‌ای بنویسند که اگر در آینده مدیر مدرسه شدند، با چنین دانش‌آموزی چه می‌کردند.»

نتیجه گفت‌وگوی کتبی بین آن دو، به آغاز رفاقتی تبدیل شد که بعدها در مسابقه‌های مناظره مدرسه نمود یافت. رهبری تربیتی گاهی در سکوت‌های معنادار بیشتر از فریادها اثر می‌گذارد.

چالش‌های مسیر و آنچه از تجربه آموخته‌ام

در این مسیر، با مقاومت‌هایی روبه‌رو شدم؛ از معلمانی که

مشارکت را وقت‌گیر می‌دانستند، تا والدینی که مدیریت را با سخت‌گیری اشتباه گرفته بودند. گاهی هم بازخواست اداره آموزش و پرورش بابت کاهش تمرکز بر گزارش‌دهی اداری، دست‌وپای برنامه‌ها را بست.

اما آنچه مرا نگاه داشت، تجربه‌های ملموس تحول بود. دانش‌آموزی که از انزوا به انجمن علمی رسید و دبیری که از انفعال به الگوسازی. و پدری که از سکوت به حامی فرهنگی مدرسه تبدیل شد. همه این‌ها مهر تأییدی بودند بر این اصل که رهبری تربیتی بذریع امید را نه فقط در دانش‌آموز، بلکه در جان مدرسه می‌کارد.

به یاد می‌آورم، آنگاه که در سال ۱۳۹۶ مسئولیت اداره آموزش و پرورش منطقه لواسانات را عهده‌دار شدم، با خود عهد کردم که به پشت میز ریاست عادت نکنم، و چنین نیز شد. در تمام دوره مسئولیت، حتی نیم‌ساعت نیز پشت میز نناندم. مدرسه‌ها میدان واقعی من بودند. دیدار با مدیران و معلمان، شنیدن دغدغه‌ها، همراهی در راهروها، کلاس‌ها و دفترهای ساده مدرسه‌ها، کار روزانه‌ام بود.

در همان ماه‌های ابتدایی، برای همه دانش‌آموزان پایه نهم منطقه همایشی برگزار کردم؛ دختران و پسران جداگانه، همراه با اولیای آنان، در سالن مدرسه وحدت. در آن همایش، هدایت تحصیلی را نه در قالب جدول‌ها و آیین‌نامه‌ها، بلکه با زبان انگیزش، تحلیل، قصه و چشم‌انداز آینده روایت کردم. هنوز فراموش نمی‌کنم که پس از پایان سخنرانی، بسیاری از والدین وقتی شنیدند سخنران مسئول آموزش و پرورش منطقه است، شگفت‌زده شدند: مگر می‌شود مدیری این‌چنین با میدان و مخاطب پیوند خورده باشد؟

همان روز برای من روشن شد که رهبری تربیتی با حضور، سخن، احترام و ارتباط معنا می‌گیرد، نه صرفاً با دستور و گزارش!

جمع‌بندی راهبردی

اگر بخواهیم مدرسه را از نهادی اجرایی و اداری به نهادی معناگرا و هویت‌ساز تبدیل کنیم، راهی جز عبور از مدیریت سنتی به سمت رهبری تربیتی نداریم. رهبری‌ای که نه تنها به معلم اعتماد می‌کند، بلکه به دانش‌آموز حق می‌دهد دیده شود، به والدین فرصت می‌دهد شنیده شوند و به مدرسه امکان تنفس می‌دهد.

در مقام کسی که در سال‌های گوناگون سکان چند مدرسه را در اختیار داشته‌ام، با یقین می‌گویم: مدیری که اهل رهبری باشد، حتی در مدرسه‌ای فرسوده و کم‌امکانات، می‌تواند تمدن بسازد. زیرا رهبری تربیتی منش است، نه سمت. رسالت است، نه وظیفه. و ایمان به انسان است، نه صرفاً اجرای وظیفه!

منابع

۱. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰).
۲. زیرنظام راهبری و مدیریت تربیتی، شورای عالی آموزش و پرورش (۱۴۰۰).
۳. جمشیدی، غلامرضا (۱۴۰۱). رهبری مدرسه در چشم‌انداز اسلامی ایرانی. انتشارات مدرسه.
4. UNESCO (2023). Transformational Leadership in Schools
۵. مرکز مطالعات راهبردی آموزش و پرورش (۱۴۰۲). تجربه‌نگاری رهبران مدارس موفق.

قناعت و اسراف

دو راه متفاوت در زندگی

● امیر آقایی، دانش‌آموخته رشته تحقیقات آموزش عالی

کلیدواژه‌ها: قناعت، اسراف، مصرف‌گرایی



قناعت و اسراف دو مفهوم متضاد اما به‌طور عمیق درهم‌تنیده در زندگی انسان‌ها هستند که مسیر سرنوشت فردی و اجتماعی جامعه‌ها را شکل می‌دهند. در دنیای امروز که مصرف‌گرایی به یکی از رکن‌های اصلی فرهنگ عامه تبدیل شده است، بازنگری در این دو مفهوم اهمیتی دوچندان پیدا می‌کند. قناعت به معنای رضایت از آنچه هست و دوری از حرص و طمع، ستونی استوار در اخلاق فردی و اجتماعی است، در حالی که اسراف بذر فساد و نابسامانی را در جامعه می‌کارد. این نوشتار به تفصیل این دو پدیده و تأثیر عمیق آن‌ها بر زندگی انسان را بررسی می‌کند.

قناعت واژه‌ای است که ریشه در فرهنگ غنی ایرانی و اسلامی دارد؛ به معنای قانع‌بودن و اکتفاکردن به مقدار کافی و ضروری. این مفهوم فراتر از یک انتخاب ساده اقتصادی، یک جهان‌بینی متعالی است که انسان را از بند نیازهای کاذب رهایی می‌بخشد. قناعت‌پیشه کسی است که به جای اسیرشدن در دام زیاده‌خواهی، بر نیازهای واقعی

خود تمرکز می‌کند و برای داشته‌هایش شکرگزار است. این ویژگی، آرامش درونی و ثبات روانی را به ارمغان می‌آورد، زیرا ذهن را از حسرت و مقایسه مستمر با دیگران آزاد می‌کند. فرد قانع قدرت دارد؛ قدرت انتخاب، قدرت نه‌گفتن و قدرت زیستن بر اساس ارزش‌های خود، نه بر استانداردهای تحمیل‌شده بازار مصرف.

از منظر اجتماعی، قناعت پایه استوار خانواده و جامعه است. خانواده‌ای که بر مبنای قناعت اداره می‌شود، از جنگال‌بدهی‌های سنگین و فشارهای مالی رهایی می‌یابد و فضایی امن برای رشد اعضای خود فراهم می‌کند. فرزندان که در چنین محیطی تربیت می‌شوند، یاد می‌گیرند که ارزش انسان به دارایی‌های مادی او نیست و شادی واقعی در ارتباطات انسانی و لحظات ساده زندگی نهفته است. در سطح کلان، جامعه‌ای که قناعت در آن رواج دارد، به سمت عدالت اقتصادی پیش می‌رود. توزیع منابع به‌صورت عادلانه‌تر صورت می‌گیرد، فاصله طبقاتی کاهش می‌یابد و پایه‌های اجتماعی

مستحکم‌تر می‌شوند. این جامعه از بسیاری آسیب‌های اجتماعی که در نابرابری و تبعیض ریشه دارند، مصون است. اما در سوی دیگر این طیف، اسراف قرار دارد که به معنای استفاده بیش‌ازحد از منابع و هدردادن آن‌هاست. اسراف تنها به معنای خرج کردن زیاد پول نیست، بلکه هرگونه استفاده بی‌رویه از نعمت‌های خدادادی، اعم از آب، غذا، انرژی و حتی زمان را در بر می‌گیرد. در عصر حاضر، اسراف به شکل‌های جدید و پیچیده‌ای خود را نمایان می‌کند: خرید لباس‌هایی که هرگز پوشیده نمی‌شوند، دورریختن مقدار زیادی غذا در حالی که میلیون‌ها انسان گرسنه‌اند، استفاده بی‌حد از انرژی برای تأمین رفاهیات زائد و اسیرشدن در چرخه ارتقای مداوم کالاهای الکترونیکی. این پدیده، نه تنها منابع طبیعی کره زمین را به خطر می‌اندازد، بلکه بحران‌های زیست‌محیطی ناشی از آن، آینده بشریت را تهدید می‌کند.

راهکارهای عملی

راهکارهای عملی برای تقویت قناعت و مقابله با اسراف، نیازمند برنامه‌ای جامع در سطح‌های گوناگون است:

راهکارهای عملی در سطح فردی: آغاز کار با خودآگاهی است. فرد باید انگیزه‌های خرید و مصرف خود را بررسی کند و تفاوت بین نیاز و خواسته را تشخیص دهد. نگهداری یک دفترچه حسابداری ساده و یادداشت‌برداری از مخارج، می‌تواند الگوهای مصرف را آشکار سازد. تعیین اولویت‌های واقعی زندگی و تخصیص منابع بر اساس این اولویت‌ها، گامی مؤثر در مسیر قناعت است. همچنین، کاهش قرار گرفتن در معرض تبلیغات مصرفی، از طریق محدود کردن استفاده از شبکه‌های اجتماعی و رسانه‌های تجاری، می‌تواند از فشار روانی مصرف بیشتر بکاهد.

راهکارهای عملی در سطح خانوادگی: تربیت فرزندان بر اساس ارزش‌های قناعت از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این کار از همان سنین پایین با آموزش قدر دانستن نعمت‌ها و شرکت دادن کودکان در فعالیت‌های خیریه آغاز می‌شود. والدین باید با الگوی عملی خود، نه تنها با گفتار، قناعت را به فرزندان بیاموزند. صحبت درباره ارزش پول و منابع، برنامه‌ریزی برای خریدهای خانوادگی و اجتناب از خریدهای هیجانی، از جمله راه‌هایی هستند که می‌توانند فرهنگ صحیح مصرف را در خانواده نهادینه کند.

راهکارهای عملی در سطح اجتماعی:

نقش آموزش و رسانه‌ها بسیار حیاتی است. نظام آموزشی باید مفاهیم قناعت و اسراف را به صورت کاربردی و ملموس به دانش‌آموزان منتقل کند. رسانه‌ها نیز باید از ترویج فرهنگ مصرف‌گرایی دست بردارند و سبک زندگی پایدار را تبلیغ کنند. قوانین و سیاست‌گذاری‌های دولتی نیز می‌توانند در این زمینه مؤثر باشند. برای مثال، اعمال مالیات بر کالاهای تجملی، تشویق تولید کالاهای بادوام و قابل بازیافت، و حمایت از بنگاه‌های اقتصادی کوچک و محلی، می‌تواند فضای اقتصادی را به سمت پایداری سوق دهد.

قناعت ذهن را از
حسرت و مقایسه
مستمر با دیگران
آزاد می‌کند. فرد
قانع قدرت دارد؛
قدرت انتخاب،
قدرت نه گفتن و
قدرت زیستن بر
اساس ارزش‌های
خود، نه بر
استانداردهای
تحمیل شده بازار
مصرف

نتیجه

قناعت و اسراف، دو انتخاب متفاوت اما سرنوشت‌ساز در برابر انسان هستند. قناعت، کلید آرامش درونی، سلامت خانواده و عدالت اجتماعی است، در حالی که اسراف، به اضطراب، نابرابری و بحران‌های زیست‌محیطی منجر می‌شود. در دنیای امروز که سرعت تغییرات چشمگیر است، بازگشت به ارزش‌های قناعت، نه تنها یک انتخاب اخلاقی، بلکه یک ضرورت بقاست. هر فرد با انتخاب‌های روزانه خود می‌تواند در مسیر ساختن دنیایی بهتر گام بردارد؛ دنیایی که در آن انسان‌ها به جای رقابت بر سر داشتن بیشتر، بر سر انسانیت و کرامت خود رقابت کنند. این انتخاب، سرنوشت ما و نسل‌های آینده را رقم خواهد زد.

پیامدهای اسراف، در سطح‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی بسیار مخرب است. در سطح فردی، اسراف موجب وابستگی روانی به مصرف می‌شود و فرد را به موجودی ناراضی و مضطرب تبدیل می‌کند. این اضطراب از ترس از عقب ماندن از مد و نیاز مداوم به تأیید اجتماعی ناشی می‌شود. خانواده‌ای که در دام اسراف گرفتار می‌آید، غالباً با بحران‌هایی مالی دست‌وپنجه نرم می‌کند که منجر به مشکلات زناشویی و تربیتی می‌شوند. فرزندان که در فضای اسراف بار می‌آیند، معمولاً احساس حق‌طلبی و منیت می‌کنند و توانایی سازگاری با محدودیت‌ها را ندارند. در سطح اجتماعی، اسراف نابرابری را تشدید می‌کند؛ در حالی که عده‌ای در تجملات بی‌حدوحدصر غرق هستند، بخش قابل توجهی از جامعه از نیازهای اولیه خود محروم می‌مانند. این شکاف طبقاتی، بذر نفرت و خشم را می‌کارد و پایه‌های اجتماعی را متزلزل می‌کند.

مربیگری مادرانه

تجربه حضور مادران در کلاس درس
و تأثیر آن بر تغییر نگرش آن‌ها درباره فرزندانشان

● محمدرضا صحافی، مدیر مدرسه ابتدایی، قم

کلیدواژه‌ها: مشارکت والدین، حضور مادران، تغییر نگرش

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر حضور مادران در کلاس درس بر نگرش آن‌ها نسبت به فرایند آموزش یادگیری و احساسات دانش‌آموزان نسبت به این موقعیت انجام شده است. در این مطالعه کیفی، ۲۶ مادر و فرزند آن‌ها در یکی از مدرسه‌های ابتدایی شهر قم مشارکت کردند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با مادران (قبل و بعد از حضور در کلاس) و کودکان (پس از حضور مادر در کلاس) گردآوری شد. تحلیل محتوای توصیفی داده‌ها نشان داد که نیمی از مادران، پس از مشاهده تدریس، نسبت به عملکرد فرزند خود و روش تدریس معلم نگرشی مثبت‌تر پیدا کردند. از سوی دیگر، تجربه هیجانی کودکان چندان وجهی بود: برخی آن را با حس شادی، امنیت و افتخار گزارش کردند و برخی دیگر از اضطراب، خجالت یا فشار اجتماعی یاد کردند. یافته‌ها نشان داد، مشارکت والدین در کلاس درس، در صورت طراحی و هدایت صحیح، می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای تعامل خانه و مدرسه و بازسازی نگرش‌ها باشد.

مقدمه

در سال‌های اخیر، مشارکت والدین در فرایند آموزش و یادگیری، یکی از شاخص‌های اصلی ارتقای کیفیت آموزشی در نظر گرفته شده است. در نظام‌های آموزشی پیشرو، مشاهده مستقیم والدین از فرایند تدریس، نه تنها یک رویکرد بازدید صرف نیست، بلکه بستری برای تقویت همکاری مدرسه و خانواده فراهم می‌کند. **سرکارآرانی (۱۳۹۷)** در توصیف تنوع فعالیت‌های آموزشی برای ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در مدرسه‌های ژاپن، به این نکته اشاره می‌کند:

«معلمان هر کلاس بر اساس برنامه‌ای منظم، در هر سال دست کم دو بار از والدین دانش‌آموزان دعوت می‌کنند به‌نوبت و در گروه‌های ۵ تا ۱۰ نفره در کلاس درس آن‌ها حضور یابند و ضمن مشاهده فعالیت‌های یادگیری فرزندان خود، در جلسه گفت‌وگویی برای تبادل نظر درباره کلاس درس، آنچه را مشاهده کرده‌اند، شرکت کنند...» (ص ۵۹).

پیشینه و مبانی نظری

مشارکت والدین، به‌ویژه مادران، در فعالیت‌های آموزشی، می‌تواند

انگیزه، اعتمادبه‌نفس و احساس ارزشمندی را در کودکان بیشتر کند (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). در مدل‌های یادگیری اجتماعی نیز، تأکید بر تعامل کودک با بزرگسالان معنادار، نظیر والدین و معلمان، به‌عنوان بستر رشد هیجانی و شناختی مطرح شده است. **نورمحمدی (۱۳۹۹)** نیز نشان داده است، مشارکت والدین می‌تواند در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش شکاف بین خانه و مدرسه نقش مؤثری ایفا کند.

گرینبرگ (۱۴۰۲) نیز در توصیف جایگاه والدین در مدرسه، بر «نقش حمایتی، نه کنترلی» خانواده‌ها تأکید دارد. او می‌نویسد: «ما برای والدین در مدرسه جایگاه مناسبی در نظر گرفتیم؛ مدرسه‌ای که فرصت تجربه استقلال را برای کودکان فراهم می‌کند و والدینی که نقششان هموار کردن مسیر استقلال است» (ص ۶۰).

ایشی کاوا (۱۳۹۵) در بیان رویکرد فردی درس‌پژوهی معتقد است، معلم باید پس از مشخص کردن درس موردعلاقه خود، از اولیای دانش‌آموزان به‌عنوان بازدیدکننده دعوت به عمل آورد. او می‌گوید: «برای ما مسئولان مدرسه، شنیدن عبارت‌هایی مانند «نظرم نسبت به مدرسه عوض شد» از جانب اولیا، مایه مباهات بود» (ص ۱۴۹).



تحلیل احساسات کودکان در مواجهه با حضور مادران

احساسات کودکان در مواجهه با حضور مادر، از هیجان مثبت تا اضطراب، متغیر بود. حدود ۵۰ درصد از دانش‌آموزان احساس خوشحالی و آرامش گزارش کردند. آن‌ها حضور مادر را عاملی برای انگیزه بیشتر، احساس امنیت و لذت از بودن در کلاس توصیف کردند. نمونه: «وقتی نگاهم می‌کرد، خیلی حس شادی می‌گرفتم».

در مقابل، حدود ۲۵ درصد از کودکان احساس فشار روانی یا اضطراب عملکرد داشتند. نگرانی از اشتباه کردن یا ترس از قضاوت مادر باعث شده بود برخی حتی از نگاه کردن به مادرشان اجتناب کنند. برخی دیگر احساسات متناقضی داشتند: خوشحالی از حضور مادر، ولی همراه با فشار روانی برای خوب بودن. کودکانی که تنها احساس هیجان یا بی‌تفاوتی نشان دادند، معمولاً با روابط انعطاف‌پذیرتری با والدین داشتند یا تجربه قبلی حضور والد در مدرسه را داشتند.

احساس هریک از کودکان نسبت به حضور مادران سایر بچه‌ها

پرسش از کودکان درباره احساسشان نسبت به حضور مادران دیگر دانش‌آموزان نیز نشان داد که این موضوع می‌تواند عامل فشار یا رقابت باشد.

حدود ۷ نفر از کودکان گفتند که از نگاه مادران دیگر خجالت می‌کشیدند یا می‌ترسیدند که اشتباهشان قضاوت شود:

«فکر می‌کردم اگر سوالی بپرسم، مادرهای دیگه بگن این سوال چقدر ساده بود!»

حدود ۶ نفر نیز با کنجکاوی یا هیجان به مادران دیگر نگاه می‌کردند. برای آن‌ها حضور چند مادر در کلاس فضایی متفاوت و جالب ایجاد کرده بود: «می‌خواستم ببینم دوستانم جلوی مامانشون چطوری رفتار می‌کنن».

حدود ۱۰ نفر از دانش‌آموزان اشاره کردند که توجهشان تنها به مادر خودشان بوده و نسبت به دیگر مادران واکنش خاصی نداشتند.

بحث و نتیجه‌گیری

مشارکت مادران؛ فرصتی برای تغییر نگرش آن‌ها

یافته‌های این پژوهش نشان داد که حضور مادران در کلاس درس به صورت مستقیم در بازسازی نگرش آن‌ها نسبت به فرزند، معلم و فرایند یادگیری مؤثر بوده است. نیمی از مادران، پس از مشاهده تدریس، نسبت به عملکرد فرزند خود، روش تدریس معلم و فضای آموزشی کلاس نگرشی مثبت‌تر ابراز کردند.

این مسئله نشان می‌دهد که بسیاری از تصورات ذهنی والدین درباره توانمندی یا ضعف فرزندشان، ممکن است بدون مشاهده عینی، نادقیق یا کلیشه‌ای باشد. مشاهده تدریس و فضای واقعی یادگیری می‌تواند آن‌ها را با تصویری دقیق‌تر، انسانی‌تر و علمی‌تر از فرزندشان مواجه کند.

این نتیجه با الگوی تجربه‌شده در مدرسه‌های زاین هم‌راستاست، چنانکه سرکار آرانسی (۱۳۹۷) در توصیف نظام درس‌پژوهی می‌نویسد: «حضور والدین در کلاس، بستر تبادل نظر و مشارکت واقعی در فرایند یادگیری فرزند است.»

روش پژوهش

این مطالعه از نوع کیفی و با رویکرد تحلیل محتوای توصیفی انجام شده است. جامعه پژوهش شامل ۲۶ دانش‌آموز دختر پایه چهارم ابتدایی و مادران آنان در شهر قم بود. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود که در سه مرحله انجام شد: ۱. مصاحبه با مادران پیش از حضور در کلاس؛ ۲. مصاحبه با مادران پس از تدریس؛ ۳. مصاحبه با کودکان درباره احساسشان از حضور مادر خود و مادران دیگر در کلاس.

یافته‌ها

تحلیل نگرش مادران پیش و پس از مشاهده تدریس

مقایسه نگرش مادران، پیش از مشاهده تدریس با نظرات آن‌ها پس از حضور در کلاس، نشان داد نیمی از مادران تغییر نگرش مثبت داشتند؛ یعنی دیدگاه آن‌ها نسبت به فرزندشان یا معلم بهبود یافت. حدود ۳۰ درصد تغییری در نگرش خود گزارش نکردند و ۲۰ درصد نیز نگرشی منفی‌تر یا تضعیف‌شده نسبت به وضعیت فرزند خود داشتند.

مادرانی که تغییر مثبت داشتند، از مشاهده مهارت‌های فرزندشان شگفت‌زده شدند یا تدریس معلم را تحسین کردند. به عنوان نمونه، مادر دانش‌آموزی بیان کرد که «تقریباً را بلد نبودم، اما وقتی در کلاس بودم یاد گرفتم». در مقابل، گروهی از مادران با مشاهده شیطنت یا تمرکزناشتن فرزند خود، ابراز نگرانی یا ناامیدی کردند. مادر دانش‌آموز دیگری مثلاً گفت: «فکر می‌کردم دخترم مرتب‌تر است.»

مادرانی که تغییری در نگرششان نداشتند، غالباً از ابتدا شناخت درستی از فرزندشان داشتند یا در تجربه‌های قبلی نیز شاهد تدریس معلم بودند.



تجربه چندوجهی کودک از حضور مادر

از منظر هیجانی، تجربه کودکان واجد پیچیدگی بود. در حالی که نیمی از آن‌ها حضور مادر را با حس شادی، افتخار و امنیت تجربه کردند، حدود یک‌چهارم دچار فشار روانی و اضطراب عملکرد بودند. این نتایج نشان می‌دهند که حضور مادر در کلاس، تجربه‌ای چندلایه برای کودک است که می‌تواند الهام‌بخش یا فشارزا باشد؛ بسته به سبک فرزندپروری، خلق‌و‌خو و روابط عاطفی کودک با والد.

در برخی موارد، کودکان از احساس خجالت یا ترس از قضاوت مادران دیگر نیز سخن گفتند. این تجربه به فعال‌شدن احساس ارزیابی اجتماعی در کلاس منجر شد که ممکن است اعتمادبه‌نفس برخی کودکان را ضعیف کند. از این رو، حضور والدین، اگر بدون مقدمه‌سازی و بدون درک نقش حمایتی باشد، ممکن است تجربه‌ای آسیب‌زا برای برخی دانش‌آموزان باشد.

نگاه تلفیقی به والدین و استقلال کودک

در این پژوهش روشن شد که نه‌تنها حضور مادر، بلکه شیوه حضور او بر تجربه کودک اثر می‌گذارد. همان‌طور که گرینبرگ (۱۴۰۲) نیز بیان کرده است: والدین باید در تصمیم‌های مهم مدرسه نقش داشته باشند، اما نباید نقش ناظم یا داور کودک را بازی کنند.

مدرسه، باید فضایی برای تجربه استقلال باشد و والدین باید به شکل غیرمستقیم اما مؤثر، مسیر این استقلال را هموار کنند.

مرب‌گیری مادر و ضرورت آموزش آن‌ها

برای بهره‌گیری مؤثر از مشارکت والدین، لازم است قبل از ورود آن‌ها به کلاس، نقش، هدف و حدود مشارکتشان روشن شود. برخی مادران بدون درک نقش «مشاهده‌گر» یا «همراه»، دچار قضاوت یا مقایسه فرزند با دیگران شده بودند. این حالت ممکن است اثرات منفی بر کودک داشته باشد. از این رو، مشارکت والدین باید با گفت‌وگوی مقدماتی، آماده‌سازی روانی و فرهنگ‌سازی آموزشی همراه شود.

نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد، حضور مادران در کلاس درس می‌تواند فرصت ارزشمندی برای تقویت رابطه خانه با مدرسه، افزایش انگیزه کودکان، و بازسازی نگرش والدین نسبت به بچه‌ها باشد. این حضور نقش متقابل مرب‌گیری آموزگار و والدین را نیز تقویت می‌کند. برای نمونه، هر دو به تنوع واکنش‌های هیجانی کودکان، سبک تعامل والدین و شرایط مدرسه توجه جدی می‌کنند. هر دو از هم درباره دانش‌آموزان می‌آموزند و نقش مرب‌گیری یکدیگر را برای تربیت فرزندان در خانه و مدرسه بازی می‌کنند.

این پژوهش نشان می‌دهد، مادران می‌توانند نقش مرب‌گیری آموزگاران و آموزگاران نقش مرب‌گیری والدین را داشته باشند. همچنین، طراحی برنامه‌هایی برای آموزش والدین و آموزگاران و مدیران مدرسه درباره نقش حمایتی آن‌ها در مدرسه، گامی اساسی برای استفاده درست از این ظرفیت خواهد بود.

منابع

۱. سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۹۷). درس‌پژوهی. مرآت. تهران.
۲. گرینبرگ، دنیل (۱۴۰۲). نمایی روشن‌تر. ترجمه شقایق آراسته. نی. تهران.
۳. ایشی کاوا، یوشی‌تاوا (۱۳۹۵). معلم ژاپنی به‌مثابه رهبر. ترجمه علیرضا رضایی. مرآت. تهران.
۴. نورمحمدی، مریم (۱۳۹۹). مشارکت والدین در فرایند یادگیری و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله رشد آموزش ابتدایی، شماره ۱۰.
5. Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
6. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). The role of parental involvement in children's achievement. *Educational Psychologist*, 40(2), 77-91.

مدیریت مدرسه در ایران امروز با دشواری‌های بسیاری روبه‌روست. محدودیت منابع مالی، فشارهای اقتصادی خانواده‌ها، کاهش انگیزه دانش‌آموزان و تعطیلی‌های مکرر به دلیل بحران‌هایی چون آلودگی یا مشکلات انرژی، از مهم‌ترین چالش‌های این حوزه‌اند (طاهری، ۱۴۰۱). افزون بر این، سرفصل‌های سنگین و ساختارهای ناکارآمد، پاسخ‌گوی نیازهای واقعی امروز نیستند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). با وجود این شرایط، توقف امکان‌پذیر نیست. پرسش اصلی این است: مدیر مدرسه چگونه می‌تواند در دل محدودیت‌ها اثربخش عمل کند؟

رهبری اثربخش در شرایط محدودیت

در ادبیات جهانی، رهبری آموزشی بیش از هر چیز با چشم‌اندازسازی و توسعه همراه است (Fullan, 2014)، اما در ایران امروز، رهبری مدرسه بیشتر به معنای مدیریت بقا و امید است. سه اصل کلیدی در این رویکرد عبارت‌اند از:

۱. تمرکز بر اولویت‌های حیاتی: انتخاب چند هدف محدود، کیفیت آموزش را بالا می‌برد. تمرکز بر یادگیری خواندن، پرورش تفکر انتقادی و تقویت مهارت‌های زندگی، نمونه‌ای از این اولویت‌بندی هستند (UNESCO, 2017).
۲. استفاده خلاقانه از ظرفیت‌های موجود: در نبود بودجه کافی، مدرسه باید به جامعه تکیه کند. تجربه نشان داده است که والدین و

رهبری مدرسه در طوفان دیجیتال

قاسم یزدان‌پناه، دکترای مدیریت و رفتار سازمانی

کلیدواژه‌ها: عصر دیجیتال، مدرسه ایرانی، رهبری اثربخش



مسئولیت سیاست‌گذاران

هر چند از مدیران انتظار می‌رود «رهبری اثربخش» را محقق کنند، اما بدون اصلاحات ساختاری، این انتظار محقق نخواهد شد. پیشنهادهای کلیدی برای سطح سیاست‌گذاری عبارت‌اند از: بازنگری در سرفصل‌های درسی (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)؛ تفویض اختیار واقعی به مدیران مدرسه‌ها؛ طراحی نظام حمایت روانی و انگیزشی از معلمان (OECD, 2020)؛ برگزاری دوره‌های کاربردی رهبری متناسب با شرایط ایران.

جمع‌بندی

رهبری اثربخش در مدرسه ایرانی، هنر ممکن‌ساختن در ناممکن‌هاست. مدیران الزاماً همه پاسخ‌ها را نمی‌دانند، اما توانایی طرح پرسش‌های درست، پیوند دادن انسان‌ها و زنده نگاه داشتن امید را دارند.

منابع

۱. حسینی، م (۱۳۹۹). چالش‌ها و راهکارهای مشارکت جامعه در آموزش و پرورش ایران. فصلنامه نوآوری در آموزش، ۱۲ (۳).
۲. حاجی‌بابایی، ح (۱۴۰۰). تاب‌آوری در نظام آموزشی ایران: رویکردی مدیریتی. سمت. تهران.
۳. طاهری، ع (۱۴۰۱). مدیریت آموزش و پرورش در شرایط بحران. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. تهران.
۴. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. شورای عالی آموزش و پرورش. تهران.
5. Day, C., & Sammons, P. (2016). Successful School Leadership. UK: Education Development Trust.
6. Fullan, M. (2014). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. School Leadership & Management, 40(1), 5-22.
8. OECD. (2020). Supporting Teachers and School Leaders in Times of Crisis. Paris: OECD Publishing.
9. UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO.

فارغ‌التحصیلان می‌توانند در آموزش مهارت‌های نرم و کاربردی نقش آفرین باشند (حسینی، ۱۳۹۹: ۷۸-۵۵).
۳. رهبری انسانی و انگیزش: مطالعات نشان می‌دهند که در غیاب مشوق‌های مالی، شنیده‌شدن و قدردانی مهم‌ترین عامل انگیزشی برای معلمان است (Day & Sammons, 2016). تشکیل نشست‌های کوتاه برای شنیدن دغدغه‌های معلمان یا یادآوری ارزش کار آنان، می‌تواند حس تعلق را تقویت کند.

رهبری در دل ناپایداری و بحران‌ها

انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری لازمه مدیریت مدرسه در شرایط پرتلاطم امروز است (حاجی‌بابایی، ۱۴۰۰). تعطیلی‌های مکرر واقعیتهای اجتناب‌ناپذیرند، اما با راهکارهایی ساده می‌توان تداوم یادگیری را تضمین کرد؛ راهکارهایی از جمله:

- طراحی تکالیف سبک و جایگزین در زمان تعطیلی؛
- استفاده از گروه‌های مجازی برای حفظ پیوند آموزشی؛
- تشکیل تیم‌های کوچک واکنش سریع برای مواجهه با بحران.

این تجربه‌ها نشان می‌دهد، حتی در شرایط بحرانی نیز می‌توان از گسست کامل آموزشی جلوگیری کرد.

بازتعریف رهبری مدرسه ایرانی

رهبری اثربخش در مدرسه ایرانی یعنی کار با داشته‌ها، نه حسرت نداشته‌ها. اصول این بازتعریف عبارت‌اند از: رهبری مشارکتی؛ قدرت گفت‌وگو و شنیدن پیش از فرمان دادن؛ ترسیم چشم‌اندازهای کوچک و عملی برای ساختن روحیه جمعی؛ ساختن امید و ایجاد احساس ارزشمندی، حتی در شرایط کمبود منابع.

در برابر فرسودگی

تأثیر رویکردهای انگیزشی مدیران
بر روحیه معلمان

● محمد اسماعیل قربانی سرکتنی

مدیر هنرستان، ساری

● مهرروز امیله

آموزگار، ساری

کلیدواژه‌ها: مدیریت انگیزشی، فرسودگی شغلی، معلمان ابتدایی، سبک رهبری، سلامت روان شغلی

مقدمه

فرسودگی شغلی، که برای نخستین بار **فرایدنبرگر** آن را مطرح کرد و بعدها **مازلاک** به صورت علمی تعریف و بررسی کرد، به مجموعه‌ای از نشانه‌های روانی، عاطفی و رفتاری اطلاق می‌شود که در اثر مواجهه مداوم با فشارهای کاری مزمن ایجاد می‌شود. این پدیده معمولاً شامل سه بعد اصلی است: خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و کاهش احساس موفقیت فردی (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نیز گویای آن هستند که درصد قابل توجهی از معلمان، به‌ویژه در دوره ابتدایی، درجه‌هایی از فرسودگی شغلی را تجربه می‌کنند (میرزاییگی، ۱۳۹۶؛ تقوی و طاهری، ۱۴۰۰). در این میان، سبک رهبری و مدیریت مدیران مدرسه‌ای یکی از مهم‌ترین عوامل زمینه‌ساز یا بازدارنده فرسودگی شغلی در محیط‌های آموزشی شناخته شده است. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند، سبک مدیریت انگیزشی، که بر پایه برقراری ارتباط انسانی مثبت، انگیزش درونی، تقویت

عزت نفس کارکنان و ایجاد حس معنا در کار استوار است، می‌تواند در کاهش فشار روانی شغلی، افزایش رضایت حرفه‌ای و جلوگیری از فرسودگی شغلی نقش مهمی ایفا کند (Barkhuizen et al., 2014؛ Ryan & Deci, 2000). در دوره ابتدایی، که معلمان بیش از دیگر سطوح آموزشی با مسئولیت‌های چندوجهی و تعاملی روبه‌رو هستند، نقش مدیریت انگیزشی دوچندان اهمیت می‌یابد. مطالعات داخلی نیز مؤید این موضوع هستند که حمایت‌های روانی، مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها و به رسمیت شناختن تلاش‌های آن‌ها توسط مدیر مدرسه، می‌تواند به شکل معناداری از بروز علائم فرسودگی شغلی جلوگیری کند (صمدی، ۱۳۹۸؛ عبدی و رجب‌پور، ۱۴۰۱). با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر سبک مدیریت انگیزشی بر میزان فرسودگی شغلی معلمان دوره ابتدایی طراحی شده است. امید است یافته‌های این مطالعه بتواند راهگشای سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران مدرسه‌ای در جهت ایجاد محیطی پویا، انسانی و انگیزشی برای تقویت سلامت روان و بهره‌وری معلمان باشد.

در دنیای پرشتاب و پرفشار کنونی، نقش معلم بیش از هر زمان دیگری با چالش‌های متعدد مواجه شده است. از یک سو، انتظارات فزاینده از نظام آموزشی و از سوی دیگر محدودیت منابع و فشارهای سازمانی، معلمان را در معرض انواع تنش‌های شغلی قرار داده است. این عوامل در کنار نبود حمایت‌های مدیریتی مؤثر، به شکل‌گیری و گسترش پدیده‌ای به نام «فرسودگی شغلی» در میان معلمان منجر شده است؛ پدیده‌ای که به‌طور مستقیم بر کیفیت آموزش، سلامت روان معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

یافته‌ها

نتایج این پژوهش به‌روشنی نشان داد، سبک مدیریت انگیزشی یکی از مؤلفه‌های کلیدی در کاهش فرسودگی شغلی معلمان دوره ابتدایی به شمار می‌رود. هرچه مدیران مدرسه‌ها از سبک‌های مدیریتی انگیزشی‌تری بهره بگیرند، یعنی سبک‌هایی که بر حمایت روانی، بازخورد مؤثر، مشارکت‌پذیری، تقویت درونی و احترام به استقلال حرفه‌ای معلمان تأکید دارند، احتمال بروز خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و کاهش احساس موفقیت فردی در میان معلمان کاهش می‌یابد. هم‌بستگی منفی و معنادار میان سبک مدیریت انگیزشی و مؤلفه‌های گوناگون فرسودگی شغلی بیانگر آن است که نقش مدیران مدرسه فراتر از نقش‌های اجرایی و نظارتی است و آنان با اتخاذ رویکردهای انگیزشی می‌توانند بر کیفیت تجربه شغلی معلمان تأثیر بگذارند. همچنین، تحلیل رگرسیون نشان داد، سبک مدیریت انگیزشی می‌تواند بیش از یک‌سوم از واریانس فرسودگی شغلی را پیش‌بینی کند. این میزان از تأثیرگذاری، گواهی بر اهمیت بالای سبک رهبری در محیط‌های آموزشی است.

بر اساس این نتایج می‌توان گفت، توجه به ابعاد انگیزشی در رفتار مدیریتی نه‌تنها بر سلامت روانی و انگیزش شغلی معلمان می‌افزاید، بلکه به شکل غیرمستقیم بر کیفیت آموزش و بهره‌وری سازمانی می‌افزاید و در کاهش تعارض‌ها و ترک شغل در مدرسه‌ها نیز مؤثر خواهد بود. در دنیای پیچیده و پرتنش امروز که معلمان در حوزه‌های آموزشی، تربیتی و روان‌شناختی با چالش‌های فزاینده‌ای روبه‌رو هستند، حمایت انگیزشی مدیران می‌تواند همچون سپری در برابر فرسودگی شغلی عمل کند.

در نهایت، تأکید بر آموزش، تربیت و توانمندسازی مدیران مدرسه برای بهره‌گیری از سبک‌های مدیریتی انگیزشی، می‌تواند به‌عنوان راهبردی مؤثر در سطح آموزش و پرورش کشور موردتوجه قرار گیرد.

پیشنهادهای کاربردی

• ایجاد نظام ارزیابی و پاداش مبتنی بر انگیزه در مدرسه‌ها
طراحی نظام‌های تشویقی و پاداش‌هایی که بر عملکرد،

خلاقیت و تلاش معلمان تأکید کنند، می‌تواند به تقویت انگیزه و کاهش فرسودگی شغلی کمک کند.

• تقویت فرهنگ حمایت متقابل و همکاری در محیط مدرسه

مدیران باید فضایی ایجاد کنند که در آن معلمان احساس کنند در کنار همکاران و مدیریت، از حمایت لازم برخوردارند و می‌توانند به‌صورت تیمی مسائل را حل کنند. این حس تعلق و حمایت، در کاهش فرسودگی نقش مهمی دارد.

• توجه به نیازهای روانی و احساسی معلمان

برنامه‌هایی برای حمایت روانی از معلمان مانند جلسه‌های مشاوره، گروه‌های حمایت همکاران و فضای باز برای بیان مشکلات شغلی باید در مدرسه‌ها ایجاد شوند.

• توسعه مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه

دادن فرصت مشارکت به معلمان در فرایندهای مدیریتی و تصمیم‌گیری‌ها بر احساس کنترل و خودمختاری در آن‌ها می‌افزاید و در نتیجه انگیزه و رضایت شغلی را بالا می‌برد.

• ایجاد برنامه‌های انعطاف‌پذیر کاری

برنامه‌ریزی ساعات‌های کاری و وظایف معلمان باید تا حد امکان انعطاف‌پذیر باشد تا از فشارهای بی‌مورد شغلی کاسته شود و فرصت بازیابی انرژی فراهم شود.

منابع

۱. میرزایی، ربابه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین فرسودگی شغلی و رضایت شغلی معلمان ابتدایی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۱(۳)، ۵۱-۶۶.
۲. تقوی، سمیه و طاهری، زهرا. (۱۴۰۰). رابطه بین سبک رهبری مدیران و فرسودگی شغلی معلمان ابتدایی. مجله مطالعات مدیریت آموزشی، ۷(۲)، ۹۰-۱۰۴.
۳. صمدی، مهدی. (۱۳۹۸). نقش حمایت سازمانی ادراک‌شده در کاهش فرسودگی شغلی معلمان. پژوهش‌های نوین در علوم تربیتی، ۵، ۳۵-۴۹.
۴. عیدی، محبوبه و رجب‌پور، فاطمه. (۱۴۰۱). تحلیل تأثیر مشارکت‌جویی مدیران بر بهداشت روانی معلمان. فصلنامه آموزش و پرورش تطبیقی، ۱۳(۴)، ۷۷-۹۰.
5. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
6. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.
7. Barkhuizen, N., Rothmann, S., & van de Vijver, F. J. (2014). Burnout and work engagement of academics in higher education institutions: Effects of dispositional optimism. Stress and Health, 30(4), 322-332.



یازده سال در منطقه ۱۶

معرفی کتاب «برجاده‌های روشن خاطره»
نوشته علیرضا پازوکی

● دکتر مرتضی مجدفر

کار برنامه‌ریزی منطقه شد و بسیاری از اتفاقات محتمل در منطقه، از روی اطلاعات آن میسر شد.

در ادامه، با تدابیر منطقه برای مقابله با بحران‌های دانش‌آموزی و سایر اقدامات پازوکی در مقام معاون آموزشی آشنا و آنگاه وارد دوران ریاست وی می‌شویم. او در این بخش ضمن تشریح وضعیت منطقه، شمایی از رؤسای منطقه را از زمان پیروزی انقلاب تا زمان انتصاب خود ارائه می‌دهد که بسیار تاریخی و ماندگار است. پازوکی یادآور می‌شود که هم‌زمان با انتخابش به‌عنوان رئیس منطقه، در آزمون اعزام معلمان به خارج از کشور هم پذیرفته می‌شود که از آن صرف‌نظر می‌کند.

کتاب مشحون از نکته است که به دلیل کمبود فضا، از درج همه آن‌ها خودداری می‌کنیم. ولی می‌توان به مواردی چون برنامه‌ریزی اردوهای شروع سال‌های تحصیلی، اعمال روابط انسانی گسترده در سطح منطقه، برنامه گسترده بررسی عملکرد و تثبیت مدیران مدرسه‌ها، آموزش گسترده همه‌آحاد منطقه با برگزاری نشست‌های گوناگون و اقدامات رفاهی برای کارکنان اشاره کرد.

یکی از ابتکارهای جالب کتاب، جدول‌هایی است که پازوکی از وضعیت ۲۳۰ واحد آموزشی و تغییر و تحولات مدیریت آن‌ها در طول ۱۱ سال حضور خود ارائه داده که به‌شدت خاطره‌انگیز و به‌نوعی تاریخ منطقه است. بخش پایانی کتاب به گزارش وداع پازوکی با منطقه ۱۶ اختصاص دارد که بسیار خواندنی و درس‌آموز است.

خواندن این کتاب را به همه کسانی که دستی در آموزش و پرورش دارند، توصیه می‌کنم.

به‌تازگی کتاب «برجاده‌های روشن خاطره» که علیرضا پازوکی مبتنی بر تجربه‌های یازده ساله‌اش در مدیریت آموزش و پرورش منطقه ۱۶ تهران به رشته تحریر درآورده، به بازار نشر آثار آموزشی ارائه شده است. در ۱۰۰ صفحه اول کتاب شما با زندگی‌نامه و فرایند ورود ایشان به آموزش و پرورش و مدرسه و کلاس درس آشنا می‌شوید. به صفحه ۱۰۰ کتاب که می‌رسید، فصل جدیدی از زندگی کاری ایشان آغاز می‌شود. ۱۰۰ صفحه‌ای که آکنده از تجربه‌های کاربردی و مدیریتی است و از سطر به سطر آن می‌توان آموخت. از فصل چهارم کتاب، ماجراهای معاونت آموزشی پازوکی در منطقه ۱۶ شروع می‌شود. او در منطقه‌ای معاون آموزشی می‌شود که حدود یک سال کسی در این سمت مشغول فعالیت نبوده است. نگارنده این سطرها در آن هنگام مسئول آموزش متوسطه همان منطقه بودم و با وجود اینکه هیچ آشنایی‌ای با پازوکی نداشتیم، به تصادف با او در یک دانشگاه و در یک رشته تحصیلی هم‌درس بودم.

او در آغاز این فصل از اقداماتی نام می‌برد که لازم است یک فرد جدیدالانتصاب در هر سمتی انجام دهد، مانند دیدار با مسئولان اداری، مطالعه پرونده مدرسه‌ها و مدیران آن‌ها، بازدید از واحدهای آموزشی، بررسی دلایل تثبیت‌نشدن مدیران و عمر کم مدیریت مدرسه‌ها. پازوکی سپس به تدوین برنامه پنج ساله منطقه ۱۶ (از سال ۶۷ تا ۷۲) و ارائه آن در مهرماه ۶۷ که شورای آموزشی منطقه صورت داد و در نوع خود کاری بدیع و خلاق بود، اشاره می‌کند. نگارش این برنامه و ارسال آن به مسئولان فرادستی آموزش و پرورش، موجی از شگفتی، تحسین و تقدیرنامه را در پی داشت. این برنامه، آینده

راه خروج از هزارتو

باورهایت را بشناس،
هر باور فکری است که به درستی آن اطمینان داری.
هر آنچه را فکر می‌کنی باور نکن،
گاهی حقایق تنها شیوه نگاه تو به اوضاع هستند.
هر آنچه را مفید نیست رها کن،
نمی‌توانی با کوله باری کهنه جست‌وجویی تازه را آغاز کنی.
بیرون از هزارتو را ببین؛
باور نکردنی‌ها را بازبینی کن، ناشدنی‌ها را امتحان کن،
یک باور تازه داشته باش.
تغییر افکار، هویت شمارا تغییر نمی‌دهد.
برای آنچه می‌توان باور داشت، حد و مرزی وجود ندارد،
می‌توانی بیش از حد تصورت کار کنی، تجربه کنی و لذت ببری.





انقلاب