

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 ۱۶۷ | اردیبهشت ۱۴۰۵ | صفحه ۴۸ | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir

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



پیشرفت اندیشی مدرسه‌ای
شمس رشد
در انتظار سیلی تمام‌کننده
مادرم ایران

روایت پیشرفت‌ها

حرف اول

بهترین شنونده

اگر می‌خواهید رهبر مدرسه و سازمانتان شوید، باید در هنر و توانایی تأمل و دیدن و شنیدن استاد شوید. شنونده‌ای فعال بودن بسیار سخت است. باید خودتان را آموزش بدهید که همیشه «بهترین شنونده» باشید. شما باید ناگفته‌ها را بشنوید. شما باید به حرفی که چشم‌ها، دست‌ها و چهره‌های درهم و خسته و بی‌پناه می‌گویند، گوش فرا دهید. رهبران خوب وحشت نمی‌کنند و سراسیمه هم نمی‌شوند. آنان عصبانیت خودشان را بروز نمی‌دهند. آن‌ها خودشان را اداره و وانمود می‌کنند اتفاق خاصی نیفتاده است. از این رو می‌توانند الهام‌بخش باشند و موقعیت‌ها را در اختیار بگیرند.

صادق صادق‌پور





ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره بیست و چهارم | شماره پیاپی ۴۷ | اردیبهشت ۱۴۰۵ | صفحه ۴۸

رشد



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

مدیر مسئول:

سیدسعید بدیعی

سر دبیر:

دکتر حیدر تورانی

هیئت تحریریه:

دکتر مرتضی مجدفر، دکتر علی خلخالی

صادق صادق پور، ابراهیم اصلانی

دکتر سید محمد نوروزیان امیری

سیده فاطمه شبیری، علی خانزاد

مدیر داخلی:

شهلا فهیمی

دبیر عکس:

اعظم لاریجانی

ویراستار:

کبری محمودی

مدیر هنری:

کوروش پارسائاد

طراح گرافیک:

سیدجعفر ذهنی

تصویر ساز:

سید میثم موسوی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۰

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۴

تلفن: ۸۸۴۹۰۲۳۲، ۸۸۳۰۱۴۷۸

وبگاه: www.roshdmag.ir

رایانامه: modiriat@roshdmag.ir

پیامک: 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

قوی ترین فرد ایران «همه ایران» است / ۲

پیشرفت اندیشی مدرسه ای / دکتر علی خلخالی / ۳

شمس رشد / فاطمه اسدی امیری / ۶

دو ابزار کلیدی رهبری اثربخش / منوچهر نوری / ۹

تربیت و شوق معلمی، نقطه تمرکز رهبری مدرسه / دکتر جلال کریمیان / ۱۰

در انتظار سیلی تمام کننده مادرم ایران / حیدر تورانی / ۱۴

● از حکایت فردی تا روایت جمعی / صادق صادق پور / ۱۴

از کار مدرسه ای خود لذت ببرید! / دکتر مرتضی مجدفر / ۱۶

پنج اشتباه مدیران مدرسه ها در ایران / دکتر محمد نیرو / ۲۰

وقتی احساسات راه گلو را می بندند! / دکتر عبدالوهاب قاضی / ۲۴

آغاز راهی بی پایان / محمد تابش / ۲۶

بوم: برنامه درسی با رنگ و بوی مدرسه و محله / دکتر سید محمد حسین حسینی / ۳۰

مدرسه ای که تهران شد / رؤیا طاهریان، فاطمه عرب زاده، سوندا باباخانلو، مژگان مهرعلی / ۳۳

هواگیری ذهن! / ابراهیم اصلانی / ۳۶

از سکوت تا سرود / علی خانزاد / ۳۸

مدرسه را نمی توان اداره کرد؛ باید آن را پاس داشت / دکتر سید محمد نوروزیان امیری / ۴۰

میراث یک استاد / داود محمدی / ۴۱

آزمون و خطا تا رسیدن به مدرسه ای پیشرو / شهلا فهیمی / ۴۲

توانایی یادگیری های جدید / ارشاد استعدادی / ۴۶

بر بلندای ایران / ب. اله داد / ۴۸

معرفی کتاب / ۴۸

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 مستند سازی 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 پدید آورندگان آثار است.

برابر نامه شماره ۱۵/۱۱۳۱۵۹/۵/۲۳ به تاریخ ۱۳۹۱/۵/۲۳ هیئت های امناء و هیئت های ممیزه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به مقالات چاپ شده در این نشریه تا ۲ امتیاز در هر مورد برای محاسبه در بندهای ۳-۳ و ۳-۱ حسب مورد و مجموعاً حداکثر تا ۵ امتیاز تعلق می گیرد.



برای اشتراک مجله، رمزینده را بویش کنید.



nazar.roshdmag.ir

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

قیمت: ۲۰۰,۰۰۰ ریال

قوی‌ترین فرد ایران «همه ایران» است

روزهای سختی را می‌گذرانیم؛ روزهایی که مرز بین نقد و تخریب، باریک‌تر از همیشه شده است. انگار هر حرفی که می‌زنیم، ممکن است به جای روشن کردن راه، آتش به خرمن بزند! در چنین شرایط جنگی تمام‌عیاری، هر کدامان باید از ته دل با خودمان روراست باشیم.

بیایید از یک واقعیت ساده شروع کنیم: دولت ما، هر نقدی هم به آن داشته باشیم، دولتی برآمده از قانون اساسی است. رئیس‌جمهور با رأی مردم آمده و رهبری عزیز شهید بر آن صحنه گذاشته است. یعنی این دولت، هم در داخل و هم در برابر جهان، مشروعیتی انکارناپذیر دارد. نه اینکه شما ندانید، می‌گویم مبادا غافل شویم.

فرق بگذاریم بین «نقد» و «تضعیف». نقد یعنی می‌خواهیم درست شود. تضعیف یعنی می‌خواهیم بیفتد. امروز اگر نمی‌توانیم حمایت کنیم، لااقل غلط روایت نکنیم! اگر یار نیستیم، بار نباشیم! اگر بال نیستیم، وبال نباشیم!

و اینجا به یک نکته مهم می‌رسیم: قوی‌ترین فرد ایران یک شخص نیست. قوی‌ترین فرد ایران «همه ایران» است. باهوش‌ترین فرد نظام هم یک جناح یا شخص نیست، بلکه «کل نظام» است. یعنی مردم، رهبری، قوا، ارتش، معلم، کارگر، پزشک، نانوا و ... همه با هم. اگر به هر کدام از این اجزا آسیب بزنیم، به کل بدن ضربه زده‌ایم.

چشم شهدای جنگ و دخترکان معصوم شهید مدرسه شجره طیبه میناب به رفتار و گفتار ماست؛ نه شعار، که وجدانی بیدار. شاید امروز شجاع‌ترین کار این باشد که بگوییم: من به‌تنهایی نمی‌توانم، اما با هم می‌توانیم.

بله، در این نبرد سخت، واقعیت با کسی نیست که فریادش بلندتر است، با کسی است که از تفرقه می‌ترسد و برای وحدت تلاش می‌کند. به قول معروف، اگر باهوشی، باهوش کل نظام باش. چون کل نظام، جز تو، جز من و جز ما نیست.

پیشرفت‌اندیشی مدرسه‌ای

● علی خلخالی، دانشیار مدیریت آموزشی



در سال‌های اخیر، گفت‌وگو دربارهٔ مدرسه، مدیریت مدرسه و کیفیت مدرسه، بیش از هر زمان دیگری در فضای عمومی، رسمی، رسانه‌ای و حرفه‌ای گسترش یافته است و احتمالاً در آینده نیز ادامه خواهد یافت. اسناد بالادستی، برنامه‌های توسعه، شاخص‌های ارزیابی، گزارش‌های عملکرد، و اندیشهٔ بخشی از اجتماع علمی و حرفه‌ای، همگی بر ضرورت «پیشرفت مدرسه» تأکید می‌کنند. هم‌زمان با گسترش «گفتمان پیشرفت»، در سطح زیست‌جهان، بخش دیگری از کنشگران تربیتی، مدیران، معلمان و شبکه‌های اجتماعی، روایتی آکنده از بحران، ناکامی، فرسودگی و احساس فروپاشی مدرسه نیز در جریان است.

کلیدواژه‌ها: پیشرفت مدرسه، زوال‌انگاری، معناپردازی حرفه‌ای، فرایندی‌نگری

که پیش از مواجهه با تجربه، معنای آن را تعیین می‌کند. یکی از نخستین نشانه‌های زوال‌انگاری، طبیعی‌سازی بحران است. بحران، به جای آنکه وضعیتی استثنایی و نیازمند کنش تلقی شود، به حالت عادی زیست حرفه‌ای بدل می‌شود. مدیر و معلم، دیگر از دیدن ناکارآمدی شگفت‌زده نمی‌شوند، بلکه آن را بخشی جدایی‌ناپذیر از نظام آموزشی می‌دانند. در چنین فضایی، حساسیت اخلاقی و حرفه‌ای ضعیف می‌شود و مسئولیت کنش جای خود را به گلايه می‌دهد.

هم‌زمان، زوال‌انگاری غالباً با نوعی لذت پنهان از افشاگری منفی همراه است. بازگویی مداوم ضعف‌ها، برجسته‌کردن خرابی‌ها و انتشار روایت‌های تلخ، به منبع کسب توجه و همدلی و حتی اعتبار اجتماعی تبدیل می‌شود. فردی که بیشترین شواهد فروپاشی را نشان می‌دهد، گاه به‌عنوان واقع‌بین‌ترین کنشگر شناخته می‌شود. در نتیجه، نقد حرفه‌ای به نمایش ناکامی بدل می‌شود و گفتار انتقادی، به‌نوعی مصرف بحران فروکاسته می‌شود. در این چارچوب ذهنی، حتی نشانه‌های پیشرفت نیز، بازخوانی منفی می‌شوند. هر موفقیت به رانت، تصادف، نمایش یا استثنا تقلیل می‌یابد. این سازوکار تفسیری، امکان تبدیل تجربه‌های مثبت به سرمایهٔ یادگیری را از بین می‌برد و مانع شکل‌گیری امید جمعی می‌شود. مدرسه، در چنین روایتی، محکوم به تکرار شکست است. زوال‌انگاری همچنین با زیست در حباب‌های روایی منفی تقویت می‌شود. در عصر رسانه‌های دیجیتال و حکمرانی الگوریتم‌ها، افراد

این هم‌زمانی گفتمان پیشرفت و روایت زوال نشان می‌دهد، مسئلهٔ مدرسه صرفاً مسئلهٔ برنامه، ساختار یا منابع نیست، بلکه در نحوهٔ دیدن، تفسیر و معنادادن کنشگران به واقعیت ریشه دارد. پیش از آنکه مدرسه در اسناد و نمودارها پیشرفت کند یا دچار بحران شود، در ذهنیت مدیران و معلمان معنا می‌یابد. از این منظر، فهم وضعیت مدرسه، بدون توجه به الگوهای ذهنی حاکم بر مدیریت آن، ناقص و سطحی خواهد بود. بنابراین می‌توان از دو جهت‌گیری ذهنی به‌نسبت متمایز، یعنی زوال‌انگاری مدرسه‌ای و پیشرفت‌اندیشی مدرسه‌ای سخن گفت که به‌تدریج در تجربهٔ حرفه‌ای مدیران شکل می‌گیرند. این دو ذهنیت، گونه‌هایی مطلق و ثابت نیستند، بلکه طیف‌هایی از تفسیر واقعیت هستند که در بستر تجربه، فشارهای ساختاری، فرهنگ سازمانی و زیست فردی شکل می‌گیرند. مدیران مدرسه، بسته به مسیر حرفه‌ای خود، می‌توانند در هر یک از این افق‌های معنایی قرار گیرند یا میان آن‌ها جابه‌جا شوند.

زوال‌انگاری مدرسه‌ای نوعی جهت‌گیری ذهنی است که در آن فروپاشی، ناکارآمدی و شکست، به چارچوب اصلی فهم واقعیت بدل می‌شود. در این ذهنیت، مدرسه همواره در وضعیت ناکارآمدی دیده می‌شود و هر مسئله‌ای نشانه‌ای از زوال تلقی می‌شود. ناکامی‌ها تعمیم می‌یابند، موفقیت‌ها کم‌اهمیت جلوه داده می‌شوند و تلاش‌های اصلاحی پیشاپیش بی‌ثمر فرض می‌شوند. به‌تدریج، نوعی عادت ذهنی به تفسیر منفی واقعیت شکل می‌گیرد

بیشتر با محتوایی مواجه می‌شوند که باورهای موجودشان را تأیید می‌کند. مدیر زوال‌انگار، به تدریج در جهانی ذهنی محصور می‌شود که در آن فقط شواهد فروپاشی دیده می‌شود و واقعیت‌های متکثر به تصویری تکرنگ فرو کاسته می‌شوند. پیامد مهم این فرایند، فرسایش عاملیت حرفه‌ای است. مدیر خود را قربانی ساختارها و سیاست‌ها می‌بیند و حوزه‌های اثرگذاری خویش را نادیده می‌گیرد. اگرچه محدودیت‌ها واقعی هستند، اما در این ذهنیت، به توجیهی برای انفعال تبدیل می‌شوند. به تدریج، تجربه زیسته در قالب روایت قربانی‌بودگی تثبیت می‌شود. هویت حرفه‌ای حول محور رنج و نادیده گرفته شدن شکل می‌گیرد و خروج از این چارچوب دشوار می‌شود. گفت‌وگوهای حرفه‌ای جای خود را به غرزدن‌ها و شکایت‌های تکراری می‌دهند و تحلیل عمیق مسائل به حاشیه رانده می‌شود. در نهایت، نوعی اخلاق‌زدایی تدریجی از مسئولیت رخ می‌دهد و حداقل‌گرایی به هنجار غالب بدل می‌شود.

در سوی دیگر این طیف، پیشرفت‌اندیشی مدرسه‌ای قرار دارد. پیشرفت‌اندیشی خوش‌بینی‌ای ساده‌لوحانه نیست، بلکه نوعی جهت‌گیری پایدار ذهنی است که در آن، پیشرفت، افقی دائمی برای فهم وضعیت موجود و طراحی آینده است. در این چارچوب، مدیر مدرسه با مدل ذهنی پیشرفت‌اندیشی، علاوه بر اجرای برنامه‌ها و محافظت از ساختارها، کنشگری معناپرداز است که پیوسته در حال تفسیر تجربه‌ها، بازخوانی موقعیت‌ها و بازسازی مسیر حرکت مدرسه است. پیشرفت‌اندیشی هم در تصمیم‌ها و برنامه‌ها نمود می‌یابد و هم در نحوه دیدن واقعیت‌ها ریشه دارد؛ در اینکه مدیر چگونه مسئله را تعریف می‌کند، شکست را چگونه می‌فهمد، موفقیت را چگونه روایت و آینده را چگونه تصور می‌کند. از این منظر، پیشرفت‌اندیشی کیفیتی وجودی و حرفه‌ای است که به تدریج در فرایند تجربه، تأمل و کنش شکل می‌گیرد.

فرایندنگری؛ مدرسه در حال شدن

یکی از مؤلفه‌های بنیادین در مدل مفهومی پیشرفت‌اندیشی، «فرایندنگری» است. مدیر پیشرفت‌اندیش مدرسه را موجودیتی در حال شدن و تکوین مداوم تلقی می‌کند. در این نگاه، هیچ

وضعیت مطلوبی نقطه پایان نیست، بلکه هر دستاورد آغازی است برای بازاندیشی و بازطراحی مرحله بعد. چنین مدیری ضمن تمرکز بر نتایج کوتاه‌مدت، به منطق مسیر توجه دارد و می‌کوشد بفهمد هر تغییر چگونه شکل گرفته، چه نیروهایی آن را تقویت یا تضعیف کرده‌اند و چه پیامدهایی در لایه‌های پنهان مدرسه برجای مانده‌اند. این «نگاه فرایندی» مانع از آن می‌شود که پیشرفت به رخدادی نمایشی یا تبلیغاتی تقلیل یابد، بلکه آن را به تجربه‌ای عمیق و پایدار بدل می‌کند.

«معناپردازی حرفه‌ای» لایه‌ای دیگر از پیشرفت‌اندیشی است. مدیر پیشرفت‌اندیش، هم داده‌ها و اطلاعات را گرد می‌آورد، هم مجری بخشنامه‌هاست و هم موقعیت‌های پیچیده مدرسه‌ای را تفسیر می‌کند. او در مواجهه با داده‌ها، گزارش‌ها، بازخوردها و حتی تعارض‌ها، به دنبال استخراج معناست، نه صرفاً ثبت واقعیت. این معناپردازی به او امکان می‌دهد پدیده‌های پراکنده را در قالب روایت‌های منسجم فهم کند و برای دیگران نیز قابل درک سازد. در چنین فضایی، تصمیم‌های مدیریتی، برابند واکنش‌های شتاب‌زده یا تقلید از الگوهای بیرونی نیستند، بلکه از دل فهم عمیق موقعیت پدیدار می‌شوند. معناپردازی حرفه‌ای همچنین به مدیر کمک می‌کند هم‌زمان مدرسه را هم مجموعه‌ای از وظایف اداری و هم عرصه‌ای انسانی، اخلاقی و فرهنگی ببیند که هر کنش در آن حامل پیامدهای هویتی است.

پیشرفت‌اندیشی بدون «باور به قابلیت تغییر» به شعاری تهی تبدیل می‌شود. مدیر پیشرفت‌اندیش، حتی در شرایط دشوار، محرومیت منابع، فشارهای ساختاری یا بی‌انگیزگی جمعی، نوعی امید واقع‌بینانه را حفظ می‌کند. این امید، از تجربه زیسته تغییرهای کوچک و تدریجی برآمده است.

چنین مدیری ضمن فهم دقیق و پذیرش وضعیت

موجود به‌عنوان جریان‌های اصلی مدرسه‌ای، همواره به امکان‌های نهفته در دل محدودیت‌ها نیز می‌اندیشد و می‌کوشد ظرفیت‌های پنهان معلمان، دانش‌آموزان، اولیا و حتی سرمایه‌های مادی را فعال کند. باور به قابلیت تغییر، زیربنای روانی کنش پیشرفت‌محور است و بدون آن هر برنامه‌ای در سطح باقی می‌ماند.

**مدیر مدرسه
با مدل ذهنی
پیشرفت‌اندیشی،
علاوه بر اجرای
برنامه‌ها و
محافظت از
ساختارها،
کنشگری معناپرداز
است که پیوسته
در حال تفسیر
تجربه‌ها، بازخوانی
موقعیت‌ها و
بازسازی مسیر
حرکت مدرسه است**



البته مدیر پیشرفت‌اندیش خود را بیرون از این فرایند تحول قرار نمی‌دهد، بلکه نخستین موضوع یادگیری و اصلاح را «خودبازاندیشی مستمر» می‌داند. او به‌طور منظم به تصمیم‌ها، الگوهای رفتاری، سبک ارتباطی و حتی قراردادهای شناختی و پیش‌فرض‌های ذهنی خود بازمی‌گردد و آن‌ها را مورد پرسش قرار می‌دهد. این خودبازاندیشی، مانع از تصلب فکری و عادت‌زدگی حرفه‌ای می‌شود و امکان رشد درونی را فراهم می‌آورد. در چنین رویکردی، خطا نشانه ناکارآمدی نیست، بلکه فرصتی برای یادگیری تلقی می‌شود و تجربه‌های ناموفق به منابع بازسازی راهبردها تبدیل می‌شوند.

پیشرفت‌اندیشی، بدون «روایت‌سازی پیشرفت»، به تجربه‌ای خام و پراکنده بدل می‌شود. مدیر پیشرفت‌اندیش، آگاهانه یا ناآگاهانه، در حال ساختن داستان مدرسه است؛ داستانی که گذشته، حال

و آینده را به یکدیگر پیوند می‌دهد. او موفقیت‌ها را در چارچوب تلاش جمعی معنا می‌کند، شکست‌ها را به‌عنوان مراحل یادگیری بازخوانی می‌نماید و آینده را به‌صورت افقی قابل‌دستیابی تصویر می‌کند. این روایت‌سازی در شکل‌دهی به هویت جمعی مدرسه نقش مهمی دارد و احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری را تقویت می‌کند. از طریق روایت، پیشرفت از سطح تجربه فردی فراتر می‌رود و به سرمایه‌نمادین سازمان تبدیل می‌شود.

در پیشرفت‌اندیشی، «تصمیم‌گیری تأملی و بافتارمند» مؤلفه‌ای محوری است. در مدل پیشرفت‌اندیشی، تصمیم‌های مدرسه‌ای با لحاظ روندی جاری رسمی، به ویژگی‌های خاص هر بافتار ترجمه می‌شود. مدیر پیشرفت‌اندیش، پیش از تصمیم‌گیری، به ابعاد مسئله می‌اندیشد، صداهای گوناگون را می‌شنود و پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدت را در نظر می‌گیرد. او از ساده‌سازی افراطی مسائل پرهیز می‌کند و می‌پذیرد که بسیاری از چالش‌های مدرسه‌ای، راه‌حل‌های قطعی و فوری ندارند. چنین رویکردی بر کیفیت تصمیم‌گیری می‌افزاید و اعتماد حرفه‌ای را در کارکنان تقویت می‌کند.

پیشرفت‌اندیشی مدیر زمانی به ثمر می‌نشیند که به «یادگیری جمعی» و «فرهنگ سازمانی» مدرسه تبدیل شود. مدیر پیشرفت‌اندیش خود را منبع انحصاری دانایی نمی‌داند، بلکه زمینه‌هایی برای گفت‌وگوی حرفه‌ای، تبادل تجربه و تأمل مشترک فراهم می‌کند. در این فضا، معلمان شریک‌های فکری تحول محسوب می‌شوند و دانش حرفه‌ای به‌صورت شبکه‌ای تولید و توزیع می‌شود. یادگیری جمعی پیشرفت را از وابستگی به فرد مدیر رها و آن را به ویژگی پایدار سازمان بدل می‌کند.

در پیشرفت‌اندیشی، «پیوند اخلاق، معنا و کارآمدی» و دستیابی به نتایج عددی به‌عنوان شاخص کارآمدی مهم هستند، اما با ارزش‌های انسانی و تربیتی گره می‌خورند. مدیر پیشرفت‌اندیش همواره می‌پرسد که این تصمیم یا سیاست بر کرامت و یادگیری دانش‌آموزان، انگیزش معلمان و عدالت آموزشی چه تأثیری دارد.

او می‌کوشد میان الزامات اداری و مسئولیت اخلاقی تعادل برقرار کند و اجازه ندهد منطق بهره‌وری، رسالت تربیتی مدرسه را تحت‌الشعاع قرار دهد. این پیوند اخلاق و کارآمدی، به پیشرفت، عمق و مشروعیت می‌بخشد.

در مجموع، مدل مفهومی پیشرفت‌اندیشی مدیر مدرسه را می‌توان شبکه‌ای پویا از باورها، نگرش‌ها، مهارت‌های تفسیری و الگوهای کنشی دانست که در طول زمان شکل می‌گیرند و بازتولید می‌شوند. این مدل نوعی زیست حرفه‌ای است که در آن، مدیر هم‌زمان اندیشمند، روایتگر، یادگیرنده و کنشگر است. پیشرفت‌اندیشی، به این معنا، پیش شرط پیشرفت‌نگاری نیز است؛ زیرا تنها مدیری که خود در افق پیشرفت می‌اندیشد، می‌تواند تجربه پیشرفت را آگاهانه جست‌وجو، ثبت، تفسیر و منتقل کند.

نکته مهم آن است که زوال‌انگاری و پیشرفت‌اندیشی دو قطب ارزشی ساده نیستند. هر دو پاسخ‌هایی انسانی به شرایط پیچیده حرفه‌ای هستند. زوال‌انگاری غالباً از تجربه‌های انباشته ناکامی، فشار ساختاری و فرسودگی زاده می‌شود. پیشرفت‌اندیشی نیز بدون درک واقعیت‌های سخت، به توهم تبدیل می‌شود. تمایز اصلی نه در انکار یا پذیرش نقص‌ها و محدودیت‌ها، بلکه در نحوه معنادادن به آن‌هاست. مدیران مدرسه‌ای در عمل میان این دو افق حرکت می‌کنند. انتخاب ذهنیت انتخابی آگاهانه یا ناآگاهانه است که در گفتار، رفتار، تصمیم‌گیری و حل مسئله متجلی می‌شود. هیچ‌یک از این دو مسیر، به‌صورت دستوری تحمیل‌پذیر نیست، بلکه محصول فرایندهای یادگیری، تأمل و تجربه است. از این منظر، مسئله اصلی مدیریت مدرسه، با تمرکز بر اصلاح ساختارها، پرورش ظرفیت‌های ذهنی و روایی کنشگران است. مدرسه، پیش از آنکه در برنامه‌ها متحول شود، در شیوه دیدن و روایت‌کردن تغییر می‌کند. سرمایه‌گذاری بر این بعد ذهنی می‌تواند زمینه‌ساز تحولاتی شود که عمیق، پایدار و معنادار باشند.

گذار از زوال‌انگاری به پیشرفت‌اندیشی فرایندی تدریجی از بازسازی معنا، بازیابی عاملیت و بازآفرینی روایت حرفه‌ای است. این گذار به فضاهای تأمل، گفت‌وگو و یادگیری نیازمند است. مدیری که بتواند چنین فضاهایی را در مدرسه خود پرورش دهد، حتی در دشوارترین شرایط، امکان زیستن در افق پیشرفت را حفظ خواهد کرد.

در پایان می‌توان گفت، اگر پیشرفت مدرسه را صرفاً محصول سیاست‌ها و برنامه‌ها بدانیم، از نقش تعیین‌کننده ذهنیت مدیر غافل مانده‌ایم. پیشرفت هم در اسناد و شاخص‌ها متجلی می‌شود و هم در شیوه دیدن، فهمیدن، معنایابی و روایتگری مدیر ریشه دارد. بنابراین، پرورش پیشرفت‌اندیشی، هسته اصلی توسعه حرفه‌ای مدیران مدرسه است. سرمایه‌گذاری بر این بعد ذهنی و فرهنگی می‌تواند زمینه‌ساز تحولاتی شود که نه دوره‌ای و نمایشی، بلکه عمیق، پایدار و معنادار باشند.

**مدیر
پیشرفت‌اندیش،
آگاهانه یا
ناآگاهانه، در
حال ساختن
داستان مدرسه
است؛ داستانی
که گذشته، حال و
آینده را به یکدیگر
پیوند می‌دهد**

شمس رشد

بازخوانی تجربه تحول تربیتی

در مجموعه مدرسه‌هایی از شهرستان یزد در گفت‌وگو با سید علی المدرسی

فاطمه اسدی امیری

گفت‌وگو با دکتر سید علی المدرسی، بیش از آنکه یک مصاحبه مدیریتی باشد، مواجهه‌ای آرام و عمیق با نگاهی تربیتی به مدرسه و انسان است. استاد تمام دانشگاه آزاد اسلامی و معاون امور مدرسه‌های سمای استان یزد، که سال‌ها فعالیت علمی پژوهشی و تألیف در حوزه تعلیم و تربیت را با تجربه زیسته در میدان مدرسه در آمیخته است، در این گفت‌وگو، تصویری روشن، از پیوند «دانش»، «تجربه» و «اخلاق حرفه‌ای» پیش روی مخاطب می‌گذارد. آرامش همیشگی در چهره و بیان، خوش خلقی، صمیمیت و نگاه انسانی او، فضایی می‌آفریند که در آن سخن از تحول، نه با هیجان‌های شعاری، بلکه با طمأنینه، تأمل و اتکا به فرایندهای علمی مطرح می‌شود. آنچه در این مصاحبه پیش رو دارید، روایتی است از تجربه‌ای که در آن، مدرسه نه صرفاً محل اجرای برنامه‌ها، بلکه عرصه‌ای زنده برای اندیشیدن، آزمون، بازخورد گرفتن و بالندگی تدریجی کودکان و معلمان است؛ روایتی که می‌تواند برای مدیران، سیاست‌گذاران و علاقه‌مندان به تعلیم و تربیت، الهام‌بخش و تأمل‌برانگیز باشد.

می‌کند و این دو پرسش به‌نوعی در هم تنیده می‌شوند. وقتی با دقت به فضای تربیتی نگاه می‌کردیم، می‌دیدیم این ابهام‌ها آن قدر پیچیده و فراگیر شده‌اند که بسیاری از کنشگران آموزشی، سرشان را پایین انداخته‌اند و مسیر خودشان را می‌روند؛ بی‌آنکه کسی به آن‌ها بگوید: «این مسیر به مقصد نمی‌رسد». نکته مهم این بود که این افراد کاملاً صادقانه و دلسوزانه تلاش می‌کردند، اما خروجی متناسبی حاصل نمی‌شد. در همین دوره بود که از دل این مطالبه و انتظار جمعی، ایده یک طرح تحول آفرین برای مدرسه متولد شد؛ طرحی که می‌توانست ابعاد یک تحول واقعی در فضای مدرسه را در بر بگیرد. این ایده با ظرفیت‌سازی و مشارکت جمعی از استادان و خبرگان حوزه تعلیم و تربیت شکل گرفت. هر یک از استادان و خبرگان حوزه تعلیم و تربیت در شکل‌گیری این مسیر نقشی مؤثر ایفا کردند. اما فراتر از همه این‌ها، آنچه به این مسیر جان داد، خلوص نیت و دل‌های پاک این همراهان بود؛ همان خلوصی که به باور ما، پروردگار متعال سرنوشت‌ها را با آن رقم می‌زند و تدبیر می‌فرماید.

به این ترتیب، آرام آرام داستان تحول در مجموعه مدرسه‌های سمای

● تحول مدرسه‌های شما از کجا آغاز شد و چگونه می‌توان آن را در یک روایت «قبل و بعد» توصیف کرد؟ و نیز ایده تحول آفرین شما چگونه شکل گرفت و کدام باورهای رایج مدرسه‌ای را به چالش کشید؟

نقطه آغاز تحول در مجموعه مدرسه‌های ما، از جایی شکل گرفت که یک علامت سؤال بزرگ و مشترک پیش روی همه ما قرار گرفت؛ اینکه چرا با وجود زحمات فراوانی که همکاران ما در حوزه‌های آموزشی و تربیتی متحمل می‌شوند، باز هم نمی‌توانند بازخورد متناسبی از دانش‌آموزان و خانواده‌ها دریافت کنند. در واقع، نوعی سردرگمی و ابهام عمیق درباره «چיסستی انتظار ما از یک فضای تربیتی» وجود داشت؛ اینکه مدرسه دقیقاً قرار است چه چیزی را محقق کند و خروجی آن باید چه باشد. این وضعیت، روایت «قبل» ما بود: تلاشی صادقانه، پرزحمت و دلسوزانه، اما آمیخته با ابهام و بی‌پاسخ‌ماندن بسیاری از انتظارات. همین احساس نیاز، همراه با انباشت این ابهام‌ها، به تدریج آن علامت سؤال اولیه را گسترش داد و کار را به جایی رساند که یک انتظار جمعی برای تحول در مجموعه شکل گرفت. در همین نقطه است که پاسخ پرسش دوم نیز معنا پیدا

استان یزد شکل گرفت؛ داستانی که نه با یک تصمیم ناگهانی، بلکه با تأمل، مشارکت و «خون دل خوردن» جمعی از دغدغه‌مندان تعلیم و تربیت آغاز شد.

● شما این ایده را چگونه در عمل پیش بردید و مدرسه را با خود همراه کردید؟

در پاسخ به این پرسش که ایده تحول را چگونه پیش بردیم و مدرسه را با خود همراه کردیم، باید به ظرفیتی اشاره کنم که دانشگاه آزاد اسلامی تحت عنوان دانشکده تعلیم و تربیت طراحی کرده بود. استقرار این دانشکده در دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد، به واسطه حضور استادان برجسته، خدمات علمی مؤثر و کارآمدی این عزیزان در حوزه‌های گوناگون تولید محتوای تعلیم و تربیت، بستر بسیار مهمی برای این مسیر فراهم کرد. در کنار این ظرفیت، همراهی استادانی که با مجموعه سمای استان یزد همکاری داشتند، نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا کرد. در ادامه، مجموعه با بهره‌گیری از ظرفیت‌های دانشکده تعلیم و تربیت در داخل استان یزد وارد مرحله تبیین و تأکید بر مدل

و الگوی «تربیت شمس‌رشد» شد. این الگوی تربیتی، با استفاده از ظرفیت‌های علمی دانشکده و همراهان ما در مجموعه، و از طریق تبیین‌های نظری و گفت‌وگوهای مستمر، به تدریج آماده ورود به مرحله عملیاتی شد. نقطه کلیدی این مسیر، مشارکت فعال معلمان بود. به یاد دارم، حدود سه سال و اندی پیش، با تک‌تک معلمان مجموعه جلسه‌های جداگانه‌ای برگزار کردم. با آن‌ها گفت‌وگو کردم و صریحاً گفتم: «این مسیر تحول را باید با هم طی کنیم. کارهای زیادی پیش رو داریم، اما امید اصلی ما در این تغییر، شما معلمان هستید.» باور ما این بود که بدون همراهی معلم، هیچ تحول پایداری شکل نخواهد گرفت. در همین راستا، استادانی که در جلسه‌های گوناگون حضور پیدا می‌کردند، با رویکرد تجربه‌نگاری، مبانی نظری و عملی این تحول را توسعه می‌دادند و به تدریج آن را برای بدنه مدرسه قابل فهم می‌کردند. به لطف خدا، این فرایند نتیجه و موفقیت‌های قابل توجهی به همراه داشت.

برای پیشبرد این تحول، مسیر را در قالب چهار مرحله طراحی کردیم:

- **مرحله صفر:** درک مشترک ما و همکاران از اینکه چه تحولی قرار است رخ دهد.

- **مرحله یک:** آگاهی و گمراه‌سازی خانواده‌ها نسبت به ماهیت این تحول.

- **مرحله دو:** انتقال و بهره‌برداری از تولیدات دانشی دانشکده و سایر مجموعه‌های علمی و متخصصان حوزه‌های تربیتی در سمای استان یزد.

- **مرحله سه:** دریافت بازخورد از اجرای این فرایندها و بازگرداندن آن‌ها به دانشکده، به منظور بازبینی، اصلاح و ظرفیت‌سازی مجدد الگوها و محتوای تولیدشده.

در حال حاضر، ما در عمل در مسیر مرحله سوم قرار داریم و امیدواریم این مراحل، با عنایت الهی و همراهی همه ذی‌نفعان، با توفیق بیشتری ادامه پیدا کند.

● در مسیر تحول چه خطاها و یادگیری‌هایی داشتید و این تجربه نگاه شما را چگونه تغییر داد؟

در پاسخ به این پرسش باید عرض کنم، مدلی که ما در مسیر تحول دنبال کردیم و اساساً این تحول از دل آن بیرون آمد، یک مدل تربیتی چندبعدی مبتنی بر روان‌شناسی رشد بود. نگاه ما این بود که برای رشد یک انسان، به‌ویژه کودکی که در فضای مدرسه حضور دارد، نمی‌توان تنها به یک یا دو بُعد اکتفا کرد، بلکه باید ابعاد هفت‌گانه رشد را به‌صورت هم‌زمان و متوازن در نظر گرفت. این ابعاد شامل بُعدهای جسمانی، عقلانی، عاطفی، ارادی، اعتقادی، اجتماعی و اکتسابی هستند. ما تلاش کردیم متناسب با دوره‌های متفاوت سنی، چه در ابتدایی و چه در متوسطه، برای هر یک از این ابعاد، برنامه و مداخله تربیتی تعریف کنیم. طبیعی است که هر دوره سنی «داستان» و اقتضائات خاص خود را دارد. این مدل تربیتی، به تدریج با عنوان «شمس رشد» شناخته شد و در ادامه، در قالب مفهومی کامل‌تر با عنوان «مدار رشد» توسعه یافت.

اما این مسیر برای ما خالی از خطا و چالش نبود. یکی از مهم‌ترین پرسش‌هایی که در عمل با آن مواجه شدیم، این بود: منابع تحقق این رشد چندبعدی چیست؟ این برنامه‌ها قرار است در کجای ساختار مدرسه بنشینند؟ آیا باید جایگزین فوق برنامه‌ها شوند؟ یا بخشی از ساعت رسمی درسی را به خود اختصاص دهند؟ یا اساساً به شکل دیگری در زیست روزانه مدرسه جریان پیدا کنند؟

در همین نقاط بود که ما دچار خطاهای اجرایی می‌شدیم؛ به‌ویژه در اینکه چگونه این مدل رشد هفت‌بعدی را باید از سطح ایده و نظریه به مدیریت واقعی و روزانه مدرسه منتقل کنیم. اما در عین حال، این خطاها خودشان به منبع یادگیری تبدیل شدند. ما به‌صورت مداوم یاد می‌گرفتیم که چگونه این فرایندها را ساده‌تر، منسجم‌تر و برنامه‌مندتر کنیم و پیچیدگی‌های مدل «شمس رشد» را به جریانی سازمان‌یافته و قابل اجرا تبدیل کنیم. در این مسیر، به این فهم

مهم رسیدیم که تربیت امری نیست که بتوان آن را به‌طور کامل پیش‌بینی‌پذیر یا فرمول‌مند کرد؛ قرار نیست یک دستورالعمل مشخص بنویسیم و بعد انتظار داشته باشیم دقیقاً یک خروجی از پیش تعیین‌شده رخ دهد. تربیت، بیش و پیش از هر چیز، در تعامل مطلوب و زنده میان مربی و متربی اتفاق می‌افتد؛ تعاملی که همه این اصول باید در آن حضور داشته باشد، اما به نسخه‌ای مکانیکی تقلیل پیدا نکند. به تدریج و در دل همین خطاها و یادگیری‌ها، نگاه من و تیم همراه اصلاح شد؛ گاهی تغییر کرد، گاهی عمیق‌تر شد و گاهی بهبود یافت. و کم‌کم احساس کردیم که این مسیر، هر چند «آجر به آجر» و با مکث‌ها و بازاندیشی‌های مکرر، اما دارد عملیاتی‌تر، واقعی‌تر و قابل زیست‌تر می‌شود.

● پیشرفت مدرسه شما امروز چگونه خود را نشان می‌دهد و

اگر مدرسه بخواهد
به معنای واقعی
کلمه به محیط
یادگیری و به نوعی
مدل کوچکی از
زندگی در جامعه
واقعی کودک تبدیل
شود ناگزیر است در
درون خود دست به
تحول‌های عمیق
بزند

کدام تغییر برای شما معنادار تر است؟

اگر بخواهم بگویم امروز چه چیزی به ما نشان می‌دهد که مدرسه در مسیر پیشرفت قرار گرفته است، اجازه بدهید به یک تجربه عینی اشاره کنم. حدود سه تا چهار سال پیش، زمانی که برای بازدید به مدرسه‌های استان می‌رفتیم، معمولاً معلم، مثلاً در پایه‌های دوم یا سوم ابتدایی، بلافاصله دفتر ریاضی دانش‌آموز را باز می‌کرد و شروع می‌کرد به گزارش دادن: اینکه کسر را به چند روش حل کرده‌ایم، ضرب را با چند شیوه آموزش داده‌ایم یا جمع را چگونه انجام داده‌ایم.

گزارش‌ها به‌طور عمده بر دستاوردهای درسی و مهارت‌های اکتسابی ناظر بودند. امروز اما وقتی وارد کلاس می‌شویم، با نوع دیگری از گزارش مواجهیم. معلم دوست دارد از توانمندی‌هایی سخن بگوید که به مهارت‌های کودک در دوره اول یا دوم ابتدایی اضافه شده‌اند؛ برای مثال اینکه کودک پیش‌تر چه درکی از «صداقت» داشته و

امروز این ادراک چگونه عمیق‌تر شده، یا در نسبت با مفاهیمی مانند تواضع، احترام و ادب، چه تغییری در نگاه و رفتار او شکل گرفته است. البته قصد من

این نیست که بگویم حوزه مهارت‌های اکتسابی یا یادگیری‌های درسی بی‌اهمیت شده‌اند، نه، آن‌ها همچنان مهم هستند. اما آنچه برای ما معنادار است، تغییر جهت حرکت کشتی است. معلم امروز احساس می‌کند مسئول این ساحت‌های تربیتی نیز است. احساس می‌کند مأموریت او صرفاً به اجرای محتوای کتاب‌هایی محدود نیست که از بالا برایش فرستاده شده‌اند، بلکه او در برابر شکل‌گیری ادراک‌ها، نگرش‌ها و فضایل انسانی دانش‌آموز نیز مسئولیت دارد. این تغییر نگاه معلم، برای ما یکی از معنادارترین نشانه‌های تحول است. شاید بتوان به نشانه‌های ظاهری هم اشاره کرد؛ به الگوها و مفاهیم مرتبط با حوزه رشد که روی دیوار کلاس‌ها و فضای مدرسه نصب شده و جزئیات آن‌ها تشریح شده است. اما اگر بخواهم از مهم‌ترین نشانه شروع کنم، بی‌تردید باید بگویم که این تحول، پیش از هر چیز، در نگاه و هویت حرفه‌ای معلم خود را نشان می‌دهد.

این مسیر برای شما چه معنایی دارد و آینده مطلوب مدرسه را چگونه می‌بینید؟

اگر مدرسه بخواهد به معنای واقعی کلمه به محیط یادگیری و به‌نوعی مدل کوچکی از زندگی در جامعه واقعی کودک تبدیل شود، و اگر قرار است به او کمک کند به انسانی بالنده و کامل بدل شود، ناگزیر است در درون خود دست به تحول‌های عمیق بزند. این تحول‌ها صرفاً به محتوا یا روش تدریس محدود نیستند، حتی ممکن است مدرسه مجبور شود ساختارهای فیزیکی خود را از نو تعریف کند. اینکه کودک وارد یک راهرو شود و در دو سوی آن چند کلاس مشابه با چیدمان‌های یکسان، چند نیمکت، چند صندلی یا یک مکت، قرار گرفته باشد، به احتمال زیاد تصویر مدرسه آینده نخواهد بود. به نظر می‌رسد، در سال‌های پیش رو، تحول شگرفی در شکل، فیزیک و معماری محیط‌های یادگیری رخ دهد. فضاهایی منعطف‌تر که امکان تجربه، تعامل و زیستن را

برای کودک فراهم می‌کنند. هم‌زمان، باید انتظار تحولی اساسی در محتواهایی را داشت که تصور می‌کنیم می‌توانیم در اختیار خانواده‌ها و فرزندان‌شان قرار دهیم؛ تحولاتی که نه تنها ممکن، بلکه ضروری‌اند. اما شاید مهم‌تر از همه، تغییر در نوع نگاه معلم و کارکنان مدرسه و نیز رهبر و مدیر مدرسه به نقش و وظیفه خود باشد. ما به این جمع‌بندی رسیده‌ایم که کار معلم «تجاری» نیست؛ نجار می‌تواند با همه ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های کارش، یک صندلی زیبا با پایه‌های چوبی بسازد، اما قرار نیست بتواند یک انسان را «بسازد» و به رشد برساند. حتی تشبیه معلم به «باغبان» نیز اگر به معنای شکل‌دهی و قالب‌ریزی باشد، تشبیه دقیقی نیست.

آنچه در آینده مدرسه‌ها نقش محوری خواهد داشت، رهاکردن کودک در محیطی امن و معنادار است؛ محیطی که در آن امکان تفکر آزاد، احساس راحتی، میل به فهم عمیق‌تر جهان پیرامون و فراهم‌بودن بسترهای لازم رشد وجود داشته باشد. در این مسیر، رعایت تفاوت‌های فردی، و به‌ویژه توجه جدی به تفاوت‌های جنسیتی، نقشی بسیار برجسته و تعیین‌کننده در آینده مدرسه‌ها ایفا خواهد کرد.

مدیران مدرسه‌های ایرانی چه درس‌های عملی‌ای می‌توانند از تجربه شما بگیرند؟

اجازه بدهید پیش از هر چیز عرض کنم که من به‌شخصه معتقدم بیش از آنکه چیزی برای آموزش دادن داشته باشم، بسیار نیازمند یادگیری از مدیران مدرسه‌های ایرانی هستم. همگی به‌نوعی محتاج آموختن از تجربه‌ها، زیست حرفه‌ای و تاب‌آوری مدیران مدرسه‌های این سرزمین هستیم. واقعیت این است که همه ما در این مسیر نیازمند یادگیری مستمر هستیم. اگر امروز در درون مجموعه ما تحولی احساس می‌شود، یا دست‌کم چنین تصویری شکل گرفته است، به گمان من، این تحول بیش از آنکه محصول یک فرد یا یک تصمیم مدیریتی باشد، برآمده از فرایندهایی است که در دانشکده‌های تعلیم و تربیت تولید شده‌اند.

استادان این حوزه، از طریق تعامل دوسویه، زنده و پویا با میدان واقعی تربیت، توانسته‌اند این جریان را راهبری کنند و میان نظر و عمل پیوندی معنادار برقرار سازند. مهم‌ترین تجربه‌ای که شاید بتوان آن را با همه علاقه‌مندان به حوزه تعلیم و تربیت در میان گذاشت، این است که باید خود را به سرشاخه‌های علمی متصل کرد. و از این سرشاخه‌ها، ظرفیت‌های تحول‌آفرین را دریافت، آن‌ها را پویاسازی، بومی‌سازی و در میدان عمل اجرا کرد و سپس بازخوردهای حاصل از اجرا را دوباره به همان سرشاخه‌های علمی بازگرداند. این رفت‌ووبرگشت میان دانش و عمل، به گمان من یکی از کلیدی‌ترین درس‌های این تجربه است.

امیدوارم خدای متعال به همه ما توفیق دهد که وظایف خطیر و انباشته‌ای را که در حوزه تعلیم و تربیت بر عهده داریم، وظایفی که متأسفانه در دوره‌هایی از زمان آن‌ها غفلت شده و امروز با حساسیت و اهمیت دوچندان پیش روی ما قرار گرفته‌اند، با توکل بر ذات اقدس الهی به انجام برسانیم و بتوانیم مجموعه‌هایی رشدیافته و اثرگذار را برای بالندگی کودکان ایران عزیز راهبری کنیم. ■

آنچه در آینده
مدرسه‌ها نقش
محوری خواهد
داشت، رهاکردن
کودک در محیطی
امن و معنادار
است؛ محیطی که
در آن امکان تفکر
آزاد، احساس
راحتی، میل به
فهم عمیق‌تر
جهان پیرامون
و فراهم‌بودن
بسترهای لازم رشد
وجود داشته باشد

دو ابزار کلیدی رهبری اثربخش

● منوچهر نوری

مدیریت مدرسه در ایران امروز، دیگر صرفاً ادارهٔ امور اداری، برنامه‌ریزی درسی یا نظارت بر اجرای آیین‌نامه‌ها نیست. مدیر مدرسه در قرن بیست‌ویکم، در جایگاه رهبر یادگیری قرار دارد؛ کسی که باید هم‌زمان رشد حرفه‌ای معلمان، کیفیت یاددهی‌یادگیری و سلامت سازمانی مدرسه را هدایت کند. در چنین شرایطی، دو مفهوم «هدایتگری (منتورینگ)» و «مربیگری (کوچینگ)» به‌عنوان ابزارهای نوین توسعهٔ منابع انسانی، اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کنند. اگرچه این دو واژه گاه به‌جای یکدیگر استفاده می‌شوند، اما در عمل کارکرد، هدف و منطق متفاوتی دارند. شناخت درست این تفاوت، به مدیر مدرسه کمک می‌کند بداند چه زمانی باید راه نشان دهد و چه زمانی باید سؤال بپرسد.

هدایتگری؛ انتقال تجربه برای ساختن مسیر حرفه‌ای

هدایتگری به رابطه‌ای گفته می‌شود که در آن فردی باتجربه‌تر (هدایتگر یا منتور) آگاهانه، تجربه‌ها، خطاها، بینش‌ها و مسیرهای طی شدهٔ خود را در اختیار فرد کم‌تجربه‌تر (هدایت‌شونده یا منتی) قرار می‌دهد. در مدرسه، این رابطه معمولاً میان مدیر یا معلم باسابقه با معلم تازه‌کار یا مدیر نوپا شکل می‌گیرد. در هدایتگری، تجربه ارزش محوری دارد. هدایتگر می‌گوید: «من این مسیر را رفته‌ام؛ بگذار از تجربه‌ام استفاده کنی تا اشتباه‌های پرهزینه را تکرار نکنی.»

مثال مدرسه‌ای: فرض کنید معلمی تازه استخدام شده و در کلاس‌داری دچار چالش است. مدیر یا معلم باتجربه‌ای که نقش هدایتگر را دارد، تجربهٔ خود را چنین منتقل می‌کند: «من هم اوایل همین مشکل را داشتم. فهمیدم اگر قوانین کلاس را از روز اول با مشارکت خود دانش‌آموزان بنویسم و روی دیوار نصب کنم، هم تعهدشان بیشتر می‌شود و هم نظم کلاس پایدارتر.» در اینجا هدایتگر راه‌حل ارائه می‌دهد، تجربه می‌گوید و حتی الگو می‌سازد. هدایتگری معمولاً بلندمدت، مبتنی بر اعتماد و غیررسمی است و هدف آن، رشد کلی فرد در مسیر حرفه‌ای است، نه فقط حل یک مسئلهٔ فوری.

مربیگری؛ فعال‌سازی ظرفیت‌های درونی برای بهبود عملکرد

در مقابل، مربیگری بر این پیش‌فرض استوار است که افراد، خودشان پاسخ بسیاری از مسائل را در درون دارند. نقش مربی (کوچ)، نه انتقال تجربه، بلکه طرح سؤال‌های هدفمند و آگاهی‌بخش است تا فرد به بینشی تازه برسد. در مربیگری، مربی لزوماً باتجربه‌تر از فرد نیست، بلکه در فرایند گفت‌وگو، گوش دادن فعال و بازتاب‌دادن مهارت دارد. مربی می‌پرسد، نه اینکه نسخه بپیچد.

مثال مدرسه‌ای: مدیری که متوجه افت انگیزهٔ یکی از معلمان باسابقه شده، به‌جای نصیحت یا دستور، از رویکرد مربیگری استفاده می‌کند:
- در تدریس امسال چه چیزی برای کمتر رضایت‌بخش بوده است؟
- اگر بخواهی یک تغییر کوچک ایجاد کنی که دوباره به کارت انرژی بدهد، آن تغییر چیست؟

- چه حمایتی از طرف مدرسه می‌تواند به تو کمک کند؟

در این فرایند، معلم خودش به پاسخ می‌رسد و چون راه‌حل از درون او بیرون آمده، تعهد بیشتری به اجرا خواهد داشت. مربیگری معمولاً کوتاه‌مدت، هدف‌محور و ساختار یافته است و برای حل مسئله، بهبود عملکرد یا تصمیم‌گیری‌های مهم بسیار مؤثر است.

تفاوت کلیدی در نقش مدیر مدرسه

برای مدیران مدرسه‌های ایرانی، نکتهٔ مهم این است که هدایتگری و مربیگری جانشین همدیگر نیستند، بلکه مکمل هم هستند. مدیر هوشمند، بسته به موقعیت، از هر دو استفاده می‌کند.

معلم تازه‌کار — بیشتر به هدایتگری نیاز دارد
معلم باتجربه ولی کم‌انگیزه — بیشتر به مربیگری نیاز دارد

معاون تازه‌منصب — هدایتگری برای مسیر، مربیگری برای تصمیم‌ها
تیم آموزشی مدرسه — ترکیب هر دو برای یادگیری سازمانی

یک خطای رایج در مدرسه‌ها

یکی از خطاهای رایج این است که مدیران همهٔ موقعیت‌ها را با دستور یا توصیهٔ مستقیم پاسخ می‌دهند. این رویکرد شاید در کوتاه‌مدت جواب بدهد، اما در بلندمدت باعث وابستگی، کاهش خلاقیت و فرسودگی حرفه‌ای می‌شود. مربیگری به مدیر کمک می‌کند فرهنگ پرسش، تأمل و مسئولیت‌پذیری را در مدرسه تقویت کند؛ هدایتگری هم کمک می‌کند سرمایهٔ تجربه در مدرسه هدر نرود.

جمع‌بندی

مدرسه‌ای موفق‌تر است که در آن تجربه‌ها منتقل می‌شوند (هدایتگری) صداها شنیده می‌شوند (مربیگری). مدیر فقط «حل‌کنندهٔ مسئله» نیست، بلکه «رشددهندهٔ انسان‌ها» است. به بیان ساده: هدایتگری چراغ راه است. مربیگری، روشن کردن چراغ درون. مدیر مدرسه‌ای که هر دو را بلد است، نه‌تنها مدرسه را اداره می‌کند، بلکه آن را یادگیرنده، پویا و انسانی می‌سازد.

منابع

۱. تورانی، حیدر (۱۳۹۸)، رهبری اثربخش، مدارس یادگیرنده، تهران.
۲. تورانی، حیدر (۱۴۰۲)، راهنمای عملی رهبران مدارس، انتشارات مدرسه، تهران.



تربیت و شوق معلمی نقطه تمرکز رهبری مدرسه

● دکتر جلال کریمیان، کارشناس مرکز راهبردی ریاست جمهوری

کلیدواژه‌ها: سرمایه انسانی، کیفیت آموزشی، آموزش ضمن خدمت، سیاستگذاری آموزشی، تحول آموزشی

اگرچه ما معتقدیم در آموزش و پرورش با مشکلات و تنگناهای متعددی مواجهیم، اما کارهای بسیار خوبی هم انجام شده‌اند که باید به مثابه داشته‌های نظام آموزشی قدر دان آن‌ها باشیم. از دیگر سو، می‌توان کارهایی را به ثمر رساند تا از مشکلات و تنگناها کاست. برای فائق آمدن بر مسائل و مشکلات، راه‌ها و روش‌ها و نقاط تمرکز زیادی وجود دارند که تربیت معلمان و توجه به عوامل انگیزشی و بهداشتی آنان یکی از مهم‌ترین این نقاط است. آقای دکتر جلال کریمیان، کارشناس حوزه آموزش و پرورش و شاغل در معاونت راهبردی ریاست جمهوری، در این مجال به خوبی و شایستگی و نقادانه بدان‌ها پرداخت. توجه مدیران ارشد، میانی و اجرایی آموزش و پرورش و مدیران عزیز مدرسه‌ای و معلمان و مربیان به آن‌ها هم می‌تواند بسیار راهگشا باشد.

انتظارات از مدرسه

برگزار می‌شد. من خودم متولد دهه ۶۰ هستم. به خاطر دارم کلاس‌های ما ۴۰ تا ۵۰ نفری بود، ولی فعالیت‌هایی مثل تربیتی و غیره هم برگزار می‌شدند. آن زمان اوج جمعیت دانش‌آموزی بود. بعد از آنکه جمعیت دانش‌آموزی رو به کاهش گذاشت، قاعدتاً باید کیفیت افزایش پیدا می‌کرد، اما می‌بینیم که از همان موقع گویی حاکمیت و دولت وقت، با این تصور که خب حالا که جمعیت کم شده است، لزومی نیست به این میزان در آموزش و پرورش سرمایه‌گذاری شود، بودجه آموزش و پرورش را از ۱۵ تا ۱۶ درصد به ۱۰ درصد کاهش داد. برخی با خود فکر کردند چون تعداد دانش‌آموز کم شده، هزینه هم باید کاهش یابد. بدون اینکه توجه داشته باشند، تعداد معلم کم نشده و موج بعدی افزایش جمعیت دانش‌آموزی در راه است.

تبعات کاهش بودجه آموزش و پرورش

وقتی سرمایه‌گذاری دولت‌ها در آموزش و پرورش کاهشی شد، به طور طبیعی نظام آموزشی نمی‌توانست برای بهبود کیفیت کاری انجام دهد و روند افزایش کیفیت آموزشی متوقف شد. افزون بر اینکه آموزش و پرورش از اولویت‌های دولت‌ها خارج شد. نیروهای انسانی قوی، تصمیم‌گیر، تصمیم‌ساز و طراح از نظام آموزش و پرورش خارج شدند. این مسائل موجب شدند آموزش و پرورش به دستگاهی بسیار

انتظار داریم در مدرسه چه اتفاقی بیفتد و چرا نمی‌افتد و این نشانه‌های مثبتی که می‌بینیم چگونه می‌تواند به بهبود وضعیت مدرسه‌ها کمک کند. واقعیت این است که وضعیت آموزش در مدرسه‌های کشور ما چندان بهبود نیافته است. بعد از انقلاب تلاش‌های زیادی شد و بر سطح پوشش تحصیلی افزود. هم‌اکنون پوشش تحصیلی دوره ابتدایی در کشور به بالای ۹۸ درصد رسیده و این آمار بسیار مهمی است. در رشد کمی وجه خوبی را طی کرده‌ایم و در رشد کیفی هم تا دو دهه نخست یک وزارتخانه پیشرو در استفاده از فناوری و آموزش نیروی انسانی بودیم. این ظرفیت به خصوص بعد از انقلاب ایجاد شده بود و نیروهای قوی اعم از معلم، مدیر و رده‌های مدیریتی بالا وارد ساختار آموزش و پرورش شده بودند. از دهه هشتاد در آموزش و پرورش سیری نزولی داشته‌ایم. مهم‌ترین بخشی که شاید دیده نمی‌شود، این است که نیروی‌های قوی و تأثیرگذار در رده‌های مدیریتی ریزش داشتند و به دلایلی از جمله بازنشستگی و مأمور شدن در دستگاه‌های دیگر، از بدنه آموزش و پرورش خارج شدند. از طرف دیگر بین نیروهای ستادی هم نیروپروری و جانشین‌پروری اتفاق نیفتاد.

مسائل اقتصادی و تحریم‌ها هم موجب شد بودجه کشور کم شود. در برهه‌ای تراکم کلاس‌ها ۴۰ نفر بود، اما فعالیت‌های کیفی در مدرسه‌ها اتفاق می‌افتاد و اردوهای دانش‌آموزی



بزرگ و سست تبدیل شود. قبلاً جنب و جوشی مشاهده می‌شد. برای مثال، در دوره‌ای در اوایل دههٔ هفتاد، نخستین کارمندان دولت که دوره‌های آی‌سی‌دی‌ال را آموزش دیدند، آموزش و پرورش‌ها بودند. یا فاوای آموزش و پرورش (فناوری اطلاعات و ارتباطات) از همهٔ دستگاه‌ها جلوتر بود.

تعطیلی مراکز تربیت معلم

نکتهٔ دیگر تعطیلی مراکز تربیت معلم و دانش‌سراهای عالی بود. یعنی به جای یک نهاد ریشه‌دار، گفتند از طریق دانشگاه نیرو جذب می‌کنیم. در صورتی که دانشگاه یک نهاد تخصصی است و نه نهاد حرفه‌ای. مرکز تربیت معلم نهادی حرفه‌ای است و آموزش‌های حرفه‌ای ارائه می‌کرد و معلمان را آماده می‌کرد سر کلاس درس بروند. اما نهادی درست شد که کلی بودجه صرف آن می‌شود. الان دانشگاه فرهنگیان بودجهٔ خوبی دارد و باید بهینه شود و برای این منظور نیازمند ساختار اقتصادی و اداری و آموزشی مناسب‌تر است.

معلم، اساس رشد و تعالی

پیشرفت و تحول موضوعی سهل و ممتنع است و مسیرش، به خصوص در آموزش و پرورش، خیلی روشن است. به هر انسان عاقلی بگویید می‌خواهیم در آموزش و پرورش تحولی اتفاق بیفتد، می‌گوید معلم. همه چیز را باید طوری آماده کنیم که کلاس درس شکوفا داشته باشیم. معلم اساس رشد و تعالی آموزش و پرورش است و کلاس درس شکوفا هم با عاملیت معلم امکان پذیر است. نباید کاری کرد که این موضوع سهل و ممتنع به کاری سخت، دشوار و پیچیده تبدیل شود! عمل غیرعقلانی ما را به سمت انجام کارهایی می‌کشاند که اشتباه هستند. مثلاً وقتی به سراغ بحث معلم می‌رویم، مرتکب اشتباه کاری می‌شویم. نتیجهٔ آن اجرای نادرست رتبه‌بندی معلمان و اجرای آموزش‌های ضمن خدمت می‌شود. ما

آموزش ضمن خدمت معلمان و فرهنگیان را هم فرو کاهیدیم و هم از آن فروگذاری کردیم. در این بین شعارهایی داده شد و بحث‌هایی انجام شد مبنی بر مدرسه‌محوری، اما مدرسه‌محوری‌ای که هیچ ابزاری از آن آماده نبود. وقتی معلم و مدیر توانمند نیستند یا اختیارات لازم را در مدرسه ندارند، نوشتن و صحبت کردن از مدرسه‌محوری کاغذ سیاه کردن است؟ اگر ادارهٔ کل نمی‌تواند مستقل از وزارتخانه تصمیم بگیرد، مدرسه چگونه می‌تواند مستقل از اداره تصمیم بگیرد؟ البته مسئله ساده است. اگر باور داشته باشیم که معلم مسئلهٔ اصلی است، ما جمعیت زیادی معلم داریم که در ۱۵ سال اخیر جذب شده‌اند. ۳۰ درصدشان بدون صلاحیت‌سنجی اولیه جذب شده‌اند و جذب آن‌ها از طریق دانشگاه فرهنگیان یا مادهٔ ۲۸ نبوده و در آزمونی شرکت نکرده‌اند. ۳۵ تا ۴۰ درصدشان هم از طریق دانشگاه فرهنگیان جذب شده‌اند و مابقی هم که از طریق مادهٔ ۲۸ وارد شده‌اند، آموزش‌های لازم را ندیده‌اند و فقط صلاحیت‌سنجی اولیه شده‌اند. اسمش این است که ما مادهٔ بیست و هشتی‌ها را آموزش می‌دهیم، اما می‌دانیم آموزشی نیست! یک مجموعه کلاس برخط است که خیلی راحت آن‌ها را می‌گذرانند و سر کلاس نمی‌روند. این روش آسانی است و به نظریه‌های پیچیده نیاز ندارد. ما در نظام تربیت معلم دنیا از ابتدا این را داشتیم. کافی است شما خاطره‌های مرحومه **توران میرهادی** را مرور کنید. نقل می‌کند که من در فرانسه یک یا دو سال آموزش دیدم و بعد دو سال سر کلاس آموزش می‌دیدم. در دانش‌سراها و مراکز تربیت معلم خود ما هم تا حدی این موضوع رعایت می‌شد. اصل آموزش هم سر کلاس اتفاق می‌افتاد. الان ما با عنوان «تأثیر دورهٔ اول کلاس درس (اینداکشن)» به بحث آموزش در کلاس درس می‌پردازیم. البته تأثیر دورهٔ اول کلاس درس مرحله‌ای است که پس از کارورزشدن معلم آغاز می‌شود. معلم در ابتدای مسیر در حدود دو سال آموزش می‌بیند. در این دوره، آموزش و عمل به‌طور هم‌زمان پیش می‌روند. در مرحلهٔ تأثیر دورهٔ اول کلاس درس نیز یک راهنما یا منتور در کنار معلم حضور دارد و او را همراهی می‌کند. معلم در کلاس و کنار هدایتگر یاد می‌گیرد که آموخته‌هایش را چگونه پیاده کند. این روشی است که در همهٔ نظام‌های موفق دنیا از گذشته وجود داشته است. اگر ما این موضوع را در نظر نگیریم، بیشترین آسیب را می‌بینیم. الان ما معلم آموزش ندیده و کم‌صلاحیت زیاد داریم. آن‌هایی هم که آموزش می‌بینند، متأسفانه در دانشگاه فرهنگیان، دورهٔ کارآموزی‌شان به شدت کوتاه است و کافی نیست. مهم‌تر از همه اینکه در یک یا دو سال ابتدای تدریس، هدایتگر باید بالای سر معلم باشد و آموزش معلمان جدید ادامه پیدا کند. اگر ما توانستیم این گلوگاه را طی کنیم، حُب گام نخست را برداشته‌ایم، آن موقع می‌توانیم بگوییم مدیر توانمند هم می‌خواهیم، مدرسه‌محوری هم می‌خواهیم، الان معلم ما توانایی ندارد. انگار مدرسهٔ ما ظرفیت کافی ندارد! البته این قطعاً به مسائل معیشتی معلمان تنه می‌زند.

من تجربه‌ای دارم و می‌گویم، معلم وقتی احساس کند دیده می‌شود و کسی کنارش است، مسئلهٔ معیشتی در مرتبهٔ دوم اولویتش قرار می‌گیرد. ما فکر می‌کنیم برای افزایش بهره‌وری

معلم باید حقوقش را بالا ببریم. با بالا بردن حقوق، همین طور که در رتبه‌بندی مشاهده کردیم، اتفاقی رخ نمی‌دهد؛ البته بماند که رتبه‌بندی اشتباه انجام شد، ولی با بالا رفتن حقوق و حتی رقابت‌انداختن بین معلمان، آن اتفاقی که باید، نمی‌افتد. ممکن است بگویید اگر رتبه‌بندی یک اثر رقابتی ایجاد می‌کرد موفق بود. من در پاسخ می‌گویم نخیر، آن هم لزوماً نیست. اگر معلم در مدرسه، که نهاد پایه ارتباط انسانی است، احساس کند ارتباط انسانی کافی وجود دارد و این گره می‌خورد با ضابطه حرفه‌ای او، آنگاه هدایتگری و جمع‌هایی که باید کنار معلم باشند، به نهادهایی پایدار تبدیل می‌شوند. ما الان مثلاً راهبر معلم داریم و در مناطق روستایی، برخی از معلمان راهبر کارهای درختانی می‌کنند. اما این فقط در مناطق کم‌برخوردار و روستایی است که از آن هم به‌درستی حمایت نمی‌شود. این در حالی است که همه معلمان، به‌ویژه معلمانی که سال‌های اول تدریسشان است، باید این را داشته باشند. ما باید به معلمانی که تازه شروع به کار کرده‌اند کمک کنیم. اگر در آغاز کار حواسمان باشد و کمکشان کنیم، اثراتش از دانشگاه فرهنگیان هم بیشتر است. این موضوع را مطالعات نشان داده‌اند. تأثیر دوره اول کلاس درس (اینداکشن) از دوره آموزش پیش از خدمت بیشتر است و روی این به‌عنوان یک گلوگاه باید تأکید کنیم.

غفلت از آموزش ضمن خدمت

هر اتفاقی که درون و بیرون آموزش و پرورش می‌افتد، اگر می‌خواهد در ارتباط با خود مدرسه باشد، باید یک مجموعه اتفاقی‌های ساختاری سازمانی مانند بودجه، توانمندسازی نیروی ستادی و نظام تصمیم‌گیری بیفتند. آن چیزی که الان انتظار اثر مستقیم و کوتاه‌مدت و میان‌مدت از آن می‌رود، همان بخش سهل و ممتنع است که رها شد و به این معنا بود که ما ۳۰ درصد کارمندان دولت را بدون آموزش و توانمندسازی حرفه‌ای رها کردیم. در آموزش و پرورش هم تقریباً تمام نیروها بدون آموزش مانده‌اند. حتی معلمی که چندین سال تجربه دارد، به آموزش و به‌روزرسانی اندوخته‌هایش نیاز دارد و شاید هم راهنمای معلم دیگری شود. آموزش و پرورش چه امکاناتی برای او فراهم کرده است؟ گره کار آنجاست که نمی‌توانیم طرح‌ها را به رویه ثابت تبدیل کنیم تا پس از جابه‌جایی افراد، طرح‌ها به دست فراموشی سپرده نشوند و از آن‌ها حمایت شود و اجرایی شوند. ما باید کاملاً با بودجه حرف بزنیم. بعضی مواقع بودجه اثرات گسترده دارد و بعضی مواقع هم برعکس، بودجه‌های زیاد اثرات کوچک

دارند. سال آینده حدود ۲۰ هزار میلیارد تومان برای دانشگاه فرهنگیان هزینه خواهد شد. این مبلغ تقریباً دوونیم درصد از بودجه آموزش و پرورش و تنها بخشی در آموزش و پرورش است که در آن از لحاظ هزینه‌کرد به اندازه استاندارد جهانی سرمایه‌گذاری می‌کنیم. اما اثری را که می‌خواهیم، نمی‌گیریم. اگر بخواهیم کاری کنیم که آن کاستی را پوشش بدهد، باید بگوییم به میزان ۲۰ درصد بودجه دانشگاه فرهنگیان به آموزش‌های ضمن خدمت معلمان اختصاص بدهیم. البته نیمی از بودجه دانشگاه فرهنگیان باید صرف آموزش‌های ضمن خدمت معلمان شود، چون می‌توان نیاز آموزش و پرورش را با استناد به ماده ۲۸ قانون از دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها و پس از ارائه آموزش‌های لازم، تأمین کرد. این موضوع باید به‌درستی و با دقت طراحی و اجرا شود. البته در دنیا این میزان باید برابر باشد. یعنی همان قدر که برای پیش از خدمت معلمان هزینه می‌شود، باید برای ضمن خدمت آن‌ها نیز هزینه شود و بلکه هم بیشتر. چون همان‌طور که گفتیم، نیروی توانمند و نخبه را می‌توانید به‌روش‌های دیگری جذب کنید و چهار سال برایش هزینه نکنید.

توانمندسازی معلمان

یکی از مشکلات آموزش و پرورش این است که بخش زیادی از معلمان توانمند نیستند و برای معلم شدن و تدریس صلاحیت حرفه‌ای ندارند. توانمندسازی معلمان دو حالت دارد: یکی اینکه نهادها و مؤسسه‌هایی هستند که با مجوز وارد آموزش و توانمندسازی معلمان شده‌اند و می‌توانند تقویت و گسترده شوند، و دیگری از منظر سیاست‌گذاری آموزش باید کار شود. من این مقدمه را از منظر سیاست‌گذاری و جایگاهی که الان اینجا دارم (معاونت راهبردی ریاست جمهوری) به شما می‌گویم. مجموعه‌هایی هستند که با هزینه‌های مردمی سازوکارهایی چیده‌اند و یک مجموعه آموزش‌ها را به معلمان می‌دهند و اثرات آن را هم دیده‌اند. این آموزش‌ها غالباً حضوری‌اند. در این راستا، برای معلمان منطقه‌های محروم می‌توان رهیار و راهما و هدایتگر برخط گذاشت که اثر ملموسی دارد. حتی رابطه رفت و برگشتی و انسانی‌ای که بین تسهیلگران و معلمان برقرار می‌شود، مهم‌تر از محتوای آموزش است. یعنی نظام ارتباط معلم با معلم را ایجاد کرده است. این کار برای آموزش و پرورش سخت نیست که با سرمایه‌گذاری به‌نسبت کم، مثلاً سال اول با یک هزار میلیارد تومان شروع کند و به‌صورت آزمایشی اجرا کنند و

گره کار آنجاست که نمی‌توانیم طرح‌ها را به رویه ثابت تبدیل کنیم تا پس از جابه‌جایی افراد، طرح‌ها به دست فراموشی سپرده نشوند و از آن‌ها حمایت شود و اجرایی شوند



سال‌های بعد اعتبار را افزایش دهند و معلمان را به‌وسیلهٔ نیروهای خودشان حمایت (روانی، حرفه‌ای و...) کنند. نیازی نیست موضوع را خیلی پیچیده کنند تا معلم مجرب و مورد تأیید به مرجع مشورتی معلمان دیگر تبدیل شود. افزون بر این نوع حمایت، به معلمان آموزش ضمن خدمت ارائه شود.

لزوم بهره‌گیری از خدمات بخش خصوصی

ما به طرحی فکر می‌کنیم که اگر برخی مواقع راهنما و هدایتگر (منتور) در نقطهٔ دیگری از کشور باشد، آثار قابل توجهی داشته باشد. مثلاً معلم منطقهٔ کم‌برخوردار برایش مهم و الهام‌بخش است که از مرکز مورد توجه واقع شود. الان راه‌اندازی چنین شبکه‌هایی خیلی راحت است. اما اگر بخواهیم از طریق نظام اداری و بیناد یوانی (بوروکراتیک) انجام شود، در همان ابتدا کار از دست می‌رود. باید اجازه بدهیم مجموعه‌ها و افراد توانمند به این مسئله وارد شوند و چنین پروژه‌هایی را پیاده کنند، نه اینکه کل آن را دست بگیرند. این مجموعه‌ها افراد دارای صلاحیت، طراح و مشاوران منابع انسانی دارند که کمک می‌کند آموزش به‌صورت بهینه انجام شود.

سامانهٔ رصد و پایش دارد که به‌صورت مستمر امور را تحت نظر دارد. الزاماً نباید طراحی این

مسائل با آموزش و پرورش باشد. هم‌فکری بین ستاد، مناطق آموزش و پرورش و بخش خصوصی توانمند و دارای صلاحیت انجام شود تا این نظام پیاده شود. بعد طرح به‌صورت آزمایشی و محدود اجرا شود. طرح آزمایشی، ارزیابی و نقاط ضعف رفع و مرحلهٔ بعدی با قوت بیشتری اجرا شود. وظیفهٔ سیاست‌گذار حمایت از این طرح‌ها و پروژه‌هاست.

وقتی برخی کارهای تخصصی با مشارکت بخش خصوصی انجام می‌شوند، برای سازمان یادگیری اتفاق می‌افتد. نهاد دولتی یاد می‌گیرد که خیلی از کارها را می‌توانیم انجام

دهیم و هی نگوییم «نمی‌شود!» تفاهم‌نامه‌ای باید امضا شود و دامنهٔ اختیارات مشخصی به بخش خصوصی داده شود. تولید محتوا هم نیست که بگویند آموزش را به خطر می‌اندازد. نه هیچ خطری نیست. شما همان نیروی انسانی را به کار می‌گیرید و قرار نیست خصوصی‌سازی اتفاق بیفتد. چون ما با خصوصی‌سازی هم مشکل داریم. فقط قرار است یک انتقال تجربه از بخش خصوصی به بخش دولتی اتفاق بیفتد. اتفاقاً باید برای تعارض منافعش فکری کرد و نگذاشت موضوع به انحراف مالی منجر شود. این تنها راه‌حل نیست، اما یکی از راه‌هایی است که باید آزمود.

خلاصه اینکه وقتی معلم مناطق کم‌برخوردار احساس کند به او توجه می‌شود، انگیزهٔ بیشتری پیدا می‌کند. معلمی این نیست که ما دائم برایش بخش‌نامه بفرستیم که این کار را بکن یا آن کار را نکن. معلمی چیز دیگری است. ما نباید معلمی و مدرسه را با کارخانه و روش سلسله‌مراتبی اشتباه بگیریم. در آموزش و پرورش باید تغییر نگرش رخ دهد. از سند درست کردن و مسائل این چنینی بکاهیم و فکر کنیم در اجرا و پیاده‌سازی افکار و طرح‌ها چه کار باید کرد. ستاد آموزش و پرورش باید احساس کند تسهیلگر معلمان است. مدیر باید بداند تسهیلگر و حامی معلمان است، نه فرمانده، چون معلمان کارشان را بلدند. مدیرانی که بخش‌نامه‌ای فکر می‌کنند و تسهیلگرانه فکر نمی‌کنند، به برخی مسائل دامن می‌زنند.

وقتی برخی کارهای تخصصی با مشارکت بخش خصوصی انجام می‌شوند، برای سازمان یادگیری اتفاق می‌افتد. نهاد دولتی یاد می‌گیرد که خیلی از کارها را می‌توانیم انجام دهیم و هی نگوییم «نمی‌شود!»

در انتظار سیلی تمام‌کننده مادرم ایران

● دکتر حیدر تورانی

با دو برادر کوچک‌ترم همراه خویش کرد. گویی این بار می‌خواست با عزم و اراده‌ای قوی وارد کارزاری جدید شود!

در آن دیدار پایانی بسیار تلخ، بی‌حیایی و توهین شهردار به ساحت مادرم که به «شیرزن مازنی» معروف بود، موجب شد مادرم در جلوی دیگران، سیلی جانانه‌ای به چهره کریه شهردار بی‌حیا و گستاخ شهر بزند. آن سیلی تمام‌کننده بود. صدایش بسیار زود در گستره شهر پیچید. از آن روز به بعد، دیگر هیچ‌کس آن شهردار را ندید که ندید! انگار چون آبی به زیر کاه فرو رفت.

امروز و اینک، به همراه خواهران و برادران ایران‌زمین و سربازان و سرداران رشیدش، در حالتی نشسته بر زین آماده حرکت (تجافی) و چشم به افق، امیدوارانه در انتظار سیلی تمام‌کننده مادرم ایران، سراپا ایستاده‌ایم. زنده و پاینده باد ایران جان!

از فرط بی‌حیایی و زورگویی قلدان جهان، یاد خاطره‌ای از دوران کودکی‌ام افتادم که با توجه به شرایط جاری تقدیمتان می‌کنم: در روزگار زار رژیم ستم‌شاهی و اوج دوران ارباب و رعیتی در دههٔ چهل، مادرم بارها برای احقاق حق که از خانواده‌مان ضایع شده بود، مدام به شهرداری یکی از شهرهای مازندران در رفت‌وآمد بود. هر بار هم صحبت و گفت‌وگوی او با شهردار بی‌فایده و بی‌نتیجه می‌ماند و مدام ناراحت و سرخورده به منزل برمی‌گشت.

همسایگان دلسوز و اطرافیان نزدیک، مادرم را از صحبت با شهردار گستاخ، بی‌منطق و خودخواه شهر منع و توصیه می‌کردند که وقت خودت را با این فرد مزخرف تلف نکن، چون این موجود حرف حساب در کله‌اش نمی‌رود! این وضعیت بی‌تکلیفی ادامه داشت تا در یکی از روزهای نفس‌گیر مراجعه به شهرداری، من را که پنج‌ساله بودم،



از حکایت فردی تا روایت جمعی

صادق صادق‌پور، کارشناس آموزش و پرورش

ناامیدی‌های مکرر اما تسلیم‌نشدن او، روایتگر عزم ملتی است که با وجود خستگی، از پیگیری حق خود دست نمی‌کشد. شهردار: نماد «قلدران جهان» و «نظام سلطه» است. صف‌هایی چون «گستاخ»، «بی‌منطق»، «خودخواه» و «مزخرف» که برای او به کاررفته‌اند، تصویری از قدرتی را نشان می‌دهند که نه به دنبال فهم واقعیت، بلکه در پی تحقیر طرف مقابل است. اصرار نویسنده بر اینکه «حرف حساب در کله‌اش نمی‌رود»، بیانگر ناامیدی از فرایندهای متعارف دیپلماتیک و حقوقی در مواجهه با زورگویی مطلق است.

پسر پنج‌ساله (راوی): نماد «نسل جوان» و «چشمان منتظر» ایران امروز است. حضور او در صحنهٔ پایانی، حکایت از نسلی دارد که شاهد ذلت و سپس عزت مادر (میهن) است و این حادثه را تا پایان عمر در حافظهٔ تاریخی خود حفظ می‌کند.

نقطهٔ عطف: «سیلی تمام‌کننده» و پایان یک دوره

نقطهٔ اوج ماجرا لحظه‌ای است که «صبر مادر» به پایان می‌رسد.

حیدر تورانی در یادداشت کوتاه اما پر معنای خود، با بهره‌گیری از یک خاطرهٔ شخصی از دوران کودکی در دههٔ چهل، نقشه‌ای از وضعیت کنونی ایران ترسیم می‌کند. آنچه در ظاهر روایتی از بی‌حرمی یک مقام محلی به مادری در نظام ستم‌شاهی است، در باطن به استعاره‌ای قدرتمند از رابطهٔ «ملت با ظلم جهانی» یا «ارادهٔ ملی با قدرت‌های زورگو» بدل می‌شود. نویسنده با هوشمندی، خاطره را به مثابهٔ «متن» و «پیشگفتار» شرایط امروز به کار می‌گیرد.

تحلیل شخصیت‌ها: تقابل مادر (میهن) با شهردار (قلدر جهانی)

در این روایت، سه شخصیت اصلی حضور دارند که هر یک بار معنایی گسترده‌ای می‌یابند:

مادر: نماد «ایران» است. او نه تنها «شیرزن مازنی»، که نماد صبوری، عزت‌طلبی و حق‌خواهی تاریخی زنان و مردان این سرزمین است. رفت‌وآمدهای مکرر او به شهرداری، نشان‌دهندهٔ «صبر راهبردی» و تلاش برای حل مسالمت‌آمیز بحران هاست.



و «ایستادن در صف» است.

تحلیل نمادشناختی: چرا «مادر»؟

انتخاب نماد «مادر» برای ایران، ظرافت روان‌شناختی بالایی دارد. در فرهنگ ایرانی، مادر نماد «عزت»، «گذشت تا مرز»، اما «آتش وقتی بسوزد که از مرز بگذرد» است. تأکید بر اینکه مادر پیش از آن سیلی، بارها مسالمت‌آمیز تلاش کرد، پیام مهمی دارد: ایران به دنبال جنگ و تنش نیست، اما اگر کرامت و حقوقش نادیده گرفته شود، واکنش او «قاطع» و «تمام‌کننده» خواهد بود.

نتیجه‌گیری: پایان یک دوره انتظار

یادداشت تورانی بیانیه‌ای است در قالب یک خاطره. او با بهره‌گیری از ادبیات روایی و اسطوره‌ای، این پیام را منتقل می‌کند که دوران «صبر بی‌حاصل» به سر آمده و دوران «تعیین تکلیف قاطع» فرا رسیده است. «سیلی تمام‌کننده مادرم ایران»، نه یک پیش‌بینی صرف، که نوعی «اراده جمعی» را بازنمایی می‌کند که آماده است تا فصل جدیدی را در تاریخ مناسبت‌های این سرزمین با قلدری‌های جهانی رقم بزند.

جمله پایانی «زنده و پابنده باد ایران جان» نشان می‌دهد که تمام این روایت از دل عشق به این سرزمین سرچشمه می‌گیرد و پایان این انتظار را نه در تخریب، که در احیای عزت پایدار ایران می‌بیند.

روای این اقدام را نه یک واکنش احساسی لحظه‌ای، که «کارزاری جدید با عزم و اراده قوی» توصیف می‌کند. «سیلی تمام‌کننده» در این متن، فراتر از یک عمل فیزیکی، به مثابه یک «گسست راهبردی» تعریف می‌شود.

نکته ظریف در روایت این است که این سیلی نه یک اقدام تنش‌زا، بلکه یک «پایان‌بخش» معرفی می‌شود. بلافاصله پس از آن، «دیگر هیچ‌کس آن شهردار را ندید که ندید!» این گزاره از زبان تحلیل سیاسی، حاکی از آن است که برخی از بحران‌ها و زورگویی‌ها با ابزارهای متعارف حل نمی‌شوند و تنها یک «قاطع» و «برخورد تمام‌کننده» می‌تواند ساختار ظلم را از میان بردارد.

بسط استعاره: وضعیت کنونی و انتظار تحول

روای در بند پایانی، پل روایت را از گذشته به حال می‌کشد. او امروز را ادامه همان دیروز می‌داند؛ روزگاری که «قلدران جهان» با «بی‌حیایی و زورگویی مفرط» در برابر ملت ایران ایستاده‌اند. تعبیر «حالت تجافی» (نشستن بر زین آماده حرکت) در برابر «چشم به افق»، نشانه‌ای از نوعی آمادگی همه‌جانبه است. تورانی با بهره‌گیری از همان استعاره مادر، اعلام می‌کند که ایران امروز نیز مانند آن مادر شیرزن، پس از تحمل سال‌ها زورگویی و عبور از مسیرهای بی‌ثمر روابط و سیاست خارجی، در آستانه یک «سیلی تمام‌کننده» قرار دارد. این انتظار از جنس انفعال نیست، بلکه از جنس «تهیه مقدمات»

از کار مدرسه‌ای خود لذت ببرید!

● مرتضی مجدفر، دکترای مدیریت آموزشی

دل‌نوشته دل‌نشین و روایت دل‌چسب پیش رو که برگرفته از مکنونات و باورهای قلبی و نیز تجربه‌های دوست و همکار عزیزمان، دکتر مرتضی مجدفر، است، مرا مجذوب خویش کرد. این اولین نوشته ایشان، بعد از رهایی‌شان از یک بیماری سخت است. آن را با شوق بخوانید و لذت ببرید، چرا که زیبایی‌های معلمی و قشنگی‌های کار در مدرسه را، که این روزها کمتر دیده شده است و نادر روایت می‌شود، به زیبایی قلمی کرده است. انگیزه، پشتکار، شوق تغییر و احساس تعلق این معلم بزرگ به کلاس و مدرسه، برای من درس و سرمشق زندگی است. برای وی آرزوی سلامتی کامل و بهروزی مدام داریم (سردبیر).

وارد آن شوی، چیست؟» گفتم: «لابد واوپ!» گفت: «خیر! گداجا! پسر می‌دانی وارد چه وادی سختی می‌خواهی بشوی؟! کار کردن در شغل معلمی با سختی‌ها و تنگنای فراوانی روبه‌روست و آن قدر ابواب جمعی و نان‌خور این وزار تخانه زیاد است که نمی‌تواند به راحتی نیازهای کارکنان خود را تأمین کند...»

ولی فکر می‌کنم برادرم با اندیشیدن به دو گزینه دیگر، به‌ویژه خدمت سربازی و اینکه خود از همافران فنی بالگردهای درگیر در جنگ تحمیلی بود، بر نظر خود اصرار نکرد و گفت: «انشاءالله به سلامت!»

برادرم **مصطفی**، ۷۱ ماه در جبهه‌های جنگ حضور داشت و در اوایل دهه ۸۰ با درجه سرتیپی بازنشسته شد. طرفه آنکه او به دو دلیل، یکی استفاده گسترده از زبان انگلیسی در آموزش‌های دوران کارورزی‌اش در امور فنی بالگردها و دیگری ادامه تحصیل تا سطح کارشناسی ارشد در رشته زبان انگلیسی، سال‌هاست به‌عنوان معلم زبان در کانون زبان شهرهای اصفهان، کرمان و تبریز در حال فعالیت است. درست است که به‌طور مستقیم در «گداجا» فعالیت نمی‌کند، ولی در هر صورت معلم است.

از این دو دانش‌آموخته زبان انگلیسی که بگذریم، از سومین فرد هم می‌خواهم نام ببرم که نه تنها قصد داشت مرا از شغل معلمی منصرف کند، بلکه می‌خواست هم‌کلاسی‌هایم در تربیت‌معلم را هم از این کار برحذر دارد.

دی ماه سال ۱۳۶۰ بود و دو سه روزی بود وارد مرکز تربیت‌معلم پسران مشهد در رشته علوم تجربی شده بودم. قرار بود تربیت‌نویانگان این آب‌وخاک را به ما بسپارند. این مرکز حدود ۱۲۰۰ دانشجو داشت و ما سی‌وپنج نفر، تنها غیرخراسانی‌هایی بودیم که در آن مرکز درس می‌خواندیم. یکی از استادانی که برای یک عمر بر من تأثیر گذاشت،

من از نخستین روز زمستان ۱۳۶۰ و از طریق پذیرفته‌شدن در مرکز تربیت‌معلم مشهد، وارد حرفه معلمی شدم. آن موقع دانشگاه‌ها به دلیل انقلاب فرهنگی بسته بود و برای پسرچه‌های هم‌سن‌وسال من، یعنی ۱۸ ساله‌ها، سه راه بیشتر متصور نبود: باید یا وارد تربیت‌معلم می‌شدیم، یا به کسوت پلیس قضایی درمی‌آمدیم یا عازم جبهه و خدمت سربازی می‌شدیم. من و خیلی دیگر از دوستان هم‌سن‌وسالم، راه اول را انتخاب کردیم و پس از یک هفت‌خوان شش‌ماهه «گزینش»، وارد تربیت‌معلم شدیم.

اولین کسی که به من نهیب زد، دایی مرحوم **صمد** بود که در سال ۱۳۲۸ کارشناس ارشد زبان انگلیسی شده و مدت‌ها بود که از دبیران معروف تبریز و دانشگاه‌های این شهر به‌شمار می‌رفت. او را در سال‌های میانه دهه هفتاد از دست دادیم. وقتی خبر قبول شدنم در تربیت‌معلم را تلفنی به او اطلاع دادم، گفت: «ثبت‌نام نکرده‌ای که هنوز؟» گفتم: «چرا... چند روز دیگر کلاس‌هایم شروع می‌شوند.» در جواب گفت: «برای چه زنگ زدی؟! از هر خانواده، یک نفر باید وارد آموزش‌وپرورش شود و سختی‌های این نهاد را متحمل شود. من کافی بودم، تو دیگر چرا وارد این حرفه شده‌ای؟!»

بعد از دایی، فرد دیگری که به من هشدار داد، برادر بزرگ‌تر از خودم بود. آن روزهای اول دهه ۶۰، درست‌کردن اسامی مخفف برای نهادها و سازمان‌ها رایج شده بود. برای مثال به نیروی زمینی ارتش جمهوری اسلامی، «زاجا» می‌گفتند و نیروی دریایی را «نداجا» و نیروی هوایی را «نهاجا» می‌نامیدند. برادرم ارتشی بود. او با اشاره به این سرواژه‌های کوتاه‌شده گفت: «می‌دانی مخفف وزارتخانه‌ای که می‌خواهی



کسی تاکنون ما را در چنین تنگنایی قرار نداده بود. در واقع مسئله‌ای بود که قبل از شروع بحث فیزیک، استاد برای حل، پیش رویمان قرار داده بود و ما چه می‌دانستیم مسئله چیست و مهارت برای حل آن یعنی چه؟

این بار بلند شد به طرف دری که هنوز باز بود، رفت. کنارش ایستاد و گفت: «من آن قدر به قدرت و تأثیرگذاری روش تدریس خودم اعتقاد دارم که می‌دانم اگر راضی شوید بمانید، به لذتی خواهید رسید که هیچ‌گاه از معلمی دست برنخواهید داشت و تازه اگر اولین هفتصدتومنی کمک‌هزینه تحصیلی ماهیانه را بگیرید، چنان در دام آموزش و پرورش خواهید افتاد که عشق‌بازی با درس و کلاس و مدرسه و بودن با دانش‌آموزان، رهایتان نخواهد کرد. اگر ماندید، این عشق‌بازی و عشق‌ورزی گوارای وجودتان باد!»

باز حرف‌هایش را به‌طور کامل نفهمیده بودیم. حتی برخی‌هایمان زیریرکی به جمله‌هایش می‌خندیدیم. فهم نخستین جمله‌های استاد ترقی و سناریویی که برای شروع تدریس و ارتباطش با ما در نظر گرفته بود، در مورد بعضی از ما، ده، بعضی بیست و برخی دیگر سی سال زمان برد. اگر برخی از ما ورودی‌های سال ۶۰، جسرارش را داشتیم و می‌گفتیم، شاید در مورد تعدادی از ما، هنوز رخ نداده است.

لذت بردن از تجربه‌ها

ماجرای معلم‌شدنم و ورود به آموزش و پرورش را توضیح دادم. اگر از تلاش دایی و برادرم برای منصرف کردنم به آسانی بگذرم، باید بگویم منصرف کردن استاد ترقی، به‌ویژه با عملکرد فوق‌العاده‌ای که در معلمی از خود به جای گذاشت، آن چنان اثربخش بود که مرا اسیر معلمی و کار در آموزش و پرورش کرد و این به‌خصوص در سال‌های اخیر که پا به سن گذاشته‌ام، بیشتر نمود داشته است. در سال‌های گذشته با افرادی روبه‌رو شده‌ام که ۳۵، ۳۶، ۳۸ و حتی ۴۴ سال پیش در زمره دانش‌آموزان، دانشجویان یا حتی همکارانم بودند. وقتی به‌طور اتفاقی یا به‌شکل برنامه‌ریزی‌شده، در مواجهه با این افراد قرار می‌گرفتم، آن‌ها با یادآوری لحظه‌های مشترکی که در کلاس‌های درس یا محیط‌های کاری با من داشتند، نکته‌هایی مثبت را مطرح می‌کردند که پس از سال‌ها در یادشان مانده بود. شنیدن این لحظه‌ها از زبان دیگران، زمینه مسرت و شادی مرا فراهم می‌کرد و تا چند روز، از اینکه توانسته‌ام بر فرد یا افرادی در مقام یادگیرنده یا همکار تأثیر بگذارم، سراسر یاخته‌های (سلول‌های) وجودم به وجد و نشاط در می‌آیند. با قرار گرفتن در این موقعیت‌ها، از اینکه هنوز پس از گذشت سال‌ها، از قضاوت خوبی نزد دانش‌آموزان، دانشجویان و همکارانم برخوردارم، به‌راستی چند روزی و چند سالی جوان می‌شوم. این البته حسی است که حتی ممکن است معلم تازه‌کار یا مدیری با یکی‌دو سال سابقه مدیریت نیز از آن برخوردار شود.

تصور کنید سال تحصیلی تمام شده است و اولیای دانش‌آموزان شما از اینکه سال خوبی برای فرزندشان پدید آورده‌اید، از شما سپاسگزاری می‌کنند. این قدرشناسی البته حس خوبی در هر آموزشکاری پدید می‌آورد و لذتی وجود او را فرا می‌گیرد که برای شروع سال تحصیلی جدید و بخشش دوباره یاددهندگی، عشق و محبت لحظه‌شماری می‌کنند. من آن موقعیت‌هایی را که در آن‌ها آدمی گمان می‌کند همه چیز سال‌های کارش در آموزش و پرورش به فراموشی سپرده شده و جز نامی خشک‌وخالی و سابقه‌ای متعلق به چند دهه پیش، چیزی برایش باقی نمانده است، اما ناگهان ناگاهانه با کسانی روبه‌رو می‌شود که با شور و هیجان از لحظه‌هایی می‌گویند که با او گذرانده‌اند، جزئیاتش را حتی بهتر از خودش به یاد دارند و هنگام روایت خاطرات سال‌های دور، گل از گل چهره‌شان می‌شکند، «لذت معلمی» می‌نامم.

زننده‌یاد **محمود ترقی**، استاد فیزیک، آزمایشگاه فیزیک و کارورزی فیزیک‌مان بود. آقای ترقی معلم و انسانی واقعی بود؛ کسی که سعی داشت معلمی را با تمام ابعادش به ما بیاموزد. هیچ‌گاه معلمی بانفوذتر از او ندیده‌ام.

تا در کلاس درس بودیم، محو رفتار و گفتارش بودیم و بیرون از کلاس هم، صحبت ما دانشجومعلم‌ان درباره گفته‌ها و حرکات‌های او بود.^۱

خب! برگردیم به شرح ماجرای فردی که قصد داشت مرا از معلمی منصرف کند. سومین روز حضورمان در تربیت‌معلم بود که استاد ترقی سر کلاس‌مان آمد. جدی و حتی کمی عبوس می‌نمود. وقتی آمد و بر صندلی استادی‌اش نشست، بر خلاف سایر استادان و با آنکه زمستان بود، در کلاس را نیست. همین برای ما قدری عجیب بود. تا خواستیم دلیل بسته‌نشدن در را بپرسیم، خودش پرسشی مطرح کرد: «می‌خواهم در را ببندم و درس را شروع کنم، اگر آمده‌اید که بروید، لطفاً بفرمایید و اگر واقعا می‌خواهید بمانید، بگویید تا در را ببندم و درس را شروع کنم!»

برای ما جوانان هجده‌ساله که واقعا برخی‌هایمان به دلیل شرایط آن روزها به تربیت‌معلم آمده بودیم که برویم، و البته برخی‌هایمان رفتند، این سخنان استادی که هنوز خود را معرفی نکرده بود، غریب می‌نمود؛ حتی آن‌هایی که واقعا قصد رفتن داشتند، جوابی نداشتند.

لحظه‌ای نگذشت که خود ادامه داد: «اینجا هیچ خبری نیست! نه حقوق درستی داریم، نه مزیت‌های حسابی! ولی تا دلتان بخواهد سختی و تنگنا و بدبختی در انتظارتان است. البته عشق و سرزندگی کار با بچه‌ها و لذت‌های فراوانی نصیب‌تان خواهد شد که آن سرش ناپیدا است. حالا در را ببندم یا می‌روید؟»

لذت معلمی و مفهوم نگهداری در مدیریت منابع انسانی

نگهداری از مفاهیم اساسی مدیریت منابع انسانی است. نگهداری منابع انسانی در سازمان‌ها از دو طریق محقق می‌شود. نخست، اعمال و به کارگیری نگهدارنده‌های مادی که غالباً سطح‌های پایین‌تر و حیاتی‌تر سلسله‌مراتب نیازهای مازلو را پوشش می‌دهد و دیگر، نگهدارنده‌های معنوی که بیشتر پوشش دهنده انگیزاننده‌های درونی سطح بالای سلسله‌مراتب نیازهای مازلوست. برای مثال، اعطای حقوق و مزایای کافی، برقراری انواع بیمه‌ها، دادن تغذیه در محیط کار مانند صبحانه، ناهار و میان‌وعده، پرداخت پاداش‌های مناسب در موقعیت‌های زمانی گوناگون مانند جشن‌های ملی و مذهبی، عید نوروز، ماه مبارک رمضان، هفته بزرگداشت مقام معلم، توجه به فرزندان و اعضای خانواده کارکنان با اعطای نوشت‌افزار، جایزه و پاداش‌های دیگر در زمره نگهدارنده‌های مادی هستند که البته همان‌طور که می‌دانیم و با اعماق

وجود درکش کرده‌ایم، در آموزش و پرورش چندان قابل توجه نیست. در حالی که توجه به جایگاه شغلی و کرامت انسانی کارکنان، دیده شدن تلاش‌های شغلی و فعالیت‌های خلاق آنان، ایجاد حس تعلق سازمانی و دیده شدن ارزش و اعتباری که کارکنان برای مؤسسه خود پدید می‌آورند، از جمله مواردی هستند که در زمره نگهدارنده‌های معنوی به شمار می‌آیند. همچنین، خوش‌برخوردی و استقبال همکاران در حین ورود به مدرسه، حضور مدیر در جمع آنان هنگام صرف صبحانه یا نوشیدن چای، پرسیدن حال فرزند و همسر همکاری که از قرار بیمار بوده است، مهمانی‌های سازمانی و تقدیر از خدمات همکاران و مواردی از این دست، از نوع نگهدارنده‌های معنوی هستند.

طرح یک دیدگاه

نگهدارنده‌های معنوی در سازمان‌های آموزشی، بیشتر از آنکه با شیوه مدیریت مدیران آن‌ها و روابط مبتنی بر ارتباط‌های انسانی و فرایندهای جاری و ساری در محیط کار ارتباط داشته باشد، با خروجی‌ها و محصولات سازمان‌های

آموزشی، به‌ویژه مدرسه، مرتبط هستند. به عبارت دیگر، نگهدارنده معنوی در این مفهوم، از محصول و خروجی سامانه آموزشی پدید می‌آید و عاملی است برای دل‌بستگی و تعلق سازمانی کارمند، که بهتر است در این جایگاه او را معلم و مربی بنامیم. در واقع، این نگهدارنده معنوی، درست است که غالباً حاصل شیوه مؤثری است که مدیر پدید آورده، ولی ممکن است به‌طور مستقیم با او ارتباط نداشته باشد. این نوع نگهدارنده‌های معنوی را بهتر است در سازمان‌های آموزشی، با عنوان «لذت‌های معنوی حاصل از معلمی و مربیگری» یا به‌طور خلاصه «لذت معلمی» نام‌گذاری کنیم.

لذت معلمی نوعی نگهدارنده معنوی است که ممکن است از اولین روز خدمت نیز برای هر معلمی رخ بنمایاند. ولی معمولاً هر چقدر سابقه خدمت و به تبع آن تجارب و ارتباط انسانی معلمی افزایش می‌یابد، امکان رودررو شدن و بهره‌مندی از چنین لذت‌هایی

بیشتر خواهد شد. به عبارت دیگر، برای هر معلم و آموزشکاری که چندین سال از خدمت او گذشته است، گزینه‌های بیشتر برای ایجاد لذت معلمی در دسترس خواهند بود.

همان‌طور که گفته شد، این نگهدارنده معنوی، به‌طور مستقیم از ناحیه مدیر و مجموعه مدیریتی مدرسه نصیب معلم نمی‌شود، بلکه معلم، نگهدارنده خود را از محصول یا برون‌دادی که برآمده از نظام سالم و کارآمد منابع انسانی آموزشگاه است، دریافت می‌کند. این نوع نگهدارنده، به دلیل اینکه غالباً در سال‌ها و زمان‌هایی رخ می‌دهد که آموزشکار به سابقه خدمتی بالا دست یافته است و شاید دیگر به انگیزاننده‌های اولیه حاصل از نیازهای زیستی، امنیتی و اجتماعی نیازی نداشته باشد، در آخرین سطح‌های سلسله‌مراتب نیازهای انسانی، یعنی احترام و خودشکوفایی، قرار می‌گیرد. این احترام از احترام معلم و مربی نسبت به خود فراتر می‌رود و در سطح قدر منزلتی قرار می‌گیرد که از دیگران، یعنی افرادی که او تربیتشان کرده، برایشان حاصل شده است. این قبیل معلمان

و مربیان، چون توانسته‌اند نیاز خود به احترام را از طریق رفتار سازنده برآورند، به هیچ روی برای ارضای این نیاز، جلب توجه و مطرح شدن، به رفتارهای نامناسب و حتی خرابکارانه یا نسنجیده نسبت به خود و دیگران روی نمی‌آورند. معلمانی که از طریق احترام متقابل همکاران، فراگیرندگان سال‌های دور خود و اولیای آنان، نیاز نگهداری‌شان برآورده می‌شود، حتی در صورت تحقق نیافتن نیازهای مادی و عادی زندگی، لب به شکایت نمی‌گشایند و غالباً از وضع موجود که حاصل احترامی است که دریافت داشته‌اند، رضایت دارند.

سطح دیگری از سلسله‌نیازهای مبتنی بر نظریه مازلو که از لذت معنوی حاصل از معلمی و مربیگری معلمان و مربیان نصیب آموزشکاران به‌طور عمده باسابقه می‌شود، خودشکوفایی است. در این سطح، تقریباً تمامی استعدادهای پنهان معلم و مربی فرهیخته شکوفا می‌شود و او درباره استعداد و توانمندی‌های خود چیزهایی را می‌شنود که حتی تصورش را هم نداشته است. حال این استعدادها و توانمندی‌ها هر چه می‌خواهد باشد؛ همان‌طور که مازلو

بیان می‌دارد: «آنچه انسان می‌تواند باشد، باید بشود.»

وقتی آموزشکاری که پا به سن گذاشته است و حتی دیگر شاغل نیست، از لذت‌های مکرری سخن می‌گوید که مرتب به سراغش می‌آیند، به این معنا نیست که همواره فرد موفق بوده است و حتی یک مورد هم خاطره و تأثیرگذاری نامناسب در کارنامه کاری‌اش به چشم نمی‌خورد! مگر می‌شود سال‌ها کار کرد و فردی را نرنجاند؟ مگر می‌شود در حوزه تربیت و آموزش فعالیت کرد و حال دانش‌آموزی را نگرفت و او را تمسخر نکرد؟ مگر ما معصوم هستیم که چنین خطاهایی از ما سر نزنند؟ فقط انسان‌های خودخواه و مغرور چنین دیدگاهی دارند. برای خود من بارها پیش آمده است که در شرایطی که همه از نوع برخوردهایم با افراد تعریف می‌کردند، فردی آمده و به‌صورت مستقیم یا باواسطه گله کرده است که برخورد مناسبی با او نداشته‌ام.

معلمانی که از طریق احترام متقابل همکاران، فراگیرندگان سال‌های دور خود و اولیای آنان، نیاز نگهداری‌شان برآورده می‌شود، حتی در صورت تحقق نیافتن نیازهای مادی و عادی زندگی، لب به شکایت نمی‌گشایند

لذت‌گوارای وجودتان باد!

در سال‌های اخیر، با مواردی روبه‌رو بوده‌ام که مکرر در حین مواجهه برنامه‌ریزی‌شده یا تصادفی با دانش‌آموزان، همکاران و حتی اولیای دانش‌آموزانم، آن‌ها به مواردی اشاره می‌کردند که لذتی وافر وجودم را فرا می‌گرفت. برخی از گزارشگران ورزشی، وقتی بازی تیم ملی فوتبالمان با یک تیم مطرح و شناخته‌شده را گزارش می‌کنند، می‌گویند بچه‌ها باید ترس و نگرانی را کنار بگذارند و از اینکه چنین بازی بزرگی را مقابل چنین بازیکنان شناخته‌شده‌ای انجام می‌دهند، لذت ببرند. این رفتار مصداق کار ما در آموزش و پرورش است. باید نگرانی و ترس از کم‌بودن امکانات و مزیت‌ها و توجه را کنار بگذاریم و لذت‌هایی را که از تربیت درست دانش‌آموزان برایمان حاصل می‌شود، با تمام وجود درک و حس کنیم. من در سال‌هایی که معلم بودم، به‌طور عمده در منطقه‌ها و مدرسه‌هایی خدمت می‌کردم که

دانش‌آموزان آن‌ها غالباً از قشر محروم و کم‌برخوردار بودند. من تدریس را در منطقه ۱۲ تهران و محله امام‌زاده یحیی و چهارراه سیروس آغاز کردم و سپس سال‌ها در منطقه ۱۶، در یاختی‌آباد، نازی‌آباد و جوادیه تدریس و کار اداری کردم. قاعدتاً در این قبیل محله‌ها باید سوخت و ساخت، ولی من آن‌قدر تجربه مثبت و لذت معلمی (و لذت آموزشکاری) داشته‌ام که امروز خود را فرد خوشبختی می‌دانم و به قول رایج در مصاحبه‌های کلیشه‌ای، اگر دوباره به دنیا بیایم و به سن انتخاب شغلی برسم، بی‌شک معلمی را انتخاب خواهم کرد. درست است که لحظه‌های غم، سختی، تنگنا و حتی برخوردهای ناخوشایند، روحم را آزوده‌اند، اما در بزرگه لذت حاصل از پایان سه دهه کار و رسیدن به بازنشستگی، نمونه‌های مرتبط با «لذت معلمی» آن‌قدر برایم فراوان و پرشمار شد که طرح آن‌ها در سخنرانی‌ها و کارگاه‌های آموزشی گوناگونی که برای معلمان و مدیران برگزار می‌کردم، به بخشی ثابت از برنامه‌ها تبدیل شد. افزون بر این، درخواست شرکت‌کنندگان همین کارگاه‌ها برای مکتوب کردن تجربه‌های برخاسته از این لذت معنوی، مرا به اندیشه نوشتن آن‌ها انداخت و سرانجام در زمستان ۱۴۰۴ موفق شدم کتاب «لذت معلمی»^۲ را به نشر بسپارم؛ کتابی که خوشبختانه با استقبال گسترده جامعه معلمی روبه‌رو شد.

می‌خواهم بگویم، این لذت‌ها را به مثابه نمونه‌هایی از تأثیر خودمان در پیشرفت نوباوگان این آب و خاک، و نقش مدرسه و خودمان در پیشرفت کشور تلقی کنیم و آن‌گاه که دلمان می‌گیرد، با مزه‌مزه کردن این تجربه‌ها، قدری آرام بگیریم. کاری که در انتهای این نوشتار و برای آنکه لذت‌های کسب‌شده خودم را با شما تقسیم کنم، خواهم کرد، این است که برخی از لذت‌های معلمی خودم را به‌اختصار بیاورم و بخواهم اگر خوانان مطالعه کامل روایت‌ها هستیید، به کتاب لذت معلمی مراجعه کنید:

● در سال ۹۰ برای دومین بار عازم حج تمتع شدم. آن موقع دوسال بود که بازنشسته شده بودم؛ بدون آنکه برای سال‌ها کار صادقانه‌ام

در آموزش و پرورش برنامه‌ای برگزار شود. خیلی دل‌شکسته و مغموم بودم. در مدینه با دانش‌آموز سال ۱۳۶۳ خودم به نام **رسول مصطفی پور** (به نام و فامیلی‌اش در حرم نبوی توجه کنید) روبه‌رو شدم که ساکن کانادا و جراح برجسته‌ای شده بود. وقتی مرا شناخت، صادقانه و با عشق، دلیل موفقیت خود را کلاس‌هایی عنوان کرد که با من داشت. درست است که من دلگیر بودم، ولی تقدیر خودم را در حرم حضرت رسول (ص) و از دانش‌آموزی گرفتم که نام و فامیلش نشانی از پیامبر خدا (ص) داشت.

● مواجهه دوباره با دانش‌آموزانم در دبیرستان رشد منطقه ۱۶ پس از گذشت ۳۰ سال از روزگاری که با آن‌ها درس داشتم، مرا با موجی از شگفتی و لذت معلمی روبه‌رو کرد. آن‌ها می‌گفتند که کارهای من در کلاس‌های درس، مسیر زندگی آن‌ها را تعیین کرده است؛ کارهایی که از دید من ساده، پیش‌پاافتاده و جزو وظایف هر معلمی است.

● وقتی پیام‌های دانش‌آموزان سال‌های آغازین دهه ۶۰، **آرش سرهنگی** (دکترای داروسازی)، **بهمن سیار رودسری** (جراح قلب در آمریکا) و **افشین پورزادحسن** (کارشناس ارشد تربیت‌بدنی با حرکت‌های اصلاحی) و... را در فضای مجازی دیدم و با هم گفت‌وگو یا دیدار کردیم، همه سختی‌ها و مشکلاتی را که به قول برادرم از کار کردن در گداجا برایم ایجاد شده بود، به فراموشی سپردم و لذتی تمام‌نشده‌ی وجودم را فرا گرفتم.

فکر می‌کنم همین سه روایت خلاصه‌شده که تفصیل آن‌ها و ۳۷ روایت دیگر را می‌توانید در کتاب لذت معلمی بخوانید، کفایت کند.

من اگر همه این لذت‌ها نصیبم نشده بود و نقش تربیتی مؤثر و گسترده‌ای در پیشرفت متأثر از مدرسه نداشتم، لااقل به گفته مولا علی علیه‌السلام اعتقاد دارم که تربیت درست تنها یک فرد، برای سعادت‌مندی ما کفایت می‌کند. پس با بچه‌ها صادقانه کار کنید، آن‌ها را آموزش دهید، تربیت کنید و خودتان را در دریایی رها کنید که در موج لذت‌های معنوی آن، با وجود سختی‌ها و تنگناها، رستگاری از آن شما باشد.

پی‌نوشت‌ها

۱. نگاه کنید به: روزنامه همشهری، شماره ۳۷۰۷ (چهارشنبه ۱۳۸۴/۴)، گفت‌وگو با استاد اسفندیار معتمدی درباره معلمان اثرگذار فیزیک، و همین روزنامه، شماره ۳۸۰۸ مطلبی با عنوان «در جست‌وجوی ترقی»، به قلم نگارنده.

۲. نگاه کنید به مجدف، مرتضی (۱۴۰۴). لذت معلمی. ۴۰ تجربه و روایت زیسته برای معلمان و مربیان، به شیوه روایت‌پژوهی، با طرح دیدگاهی جدید در حوزه مدیریت منابع انسانی. سرمشق: تهران.

در بخش دوم این کتاب از شش استاد و معلم که بر معلمی من تأثیر گذاشته‌اند، سخن گفته‌ام: زنده‌یاد غلامرضا مجدف (پدرم)، و استادان محمود ترقی، دکتر حسین محمدزاده صدیق، علی محمد بخشوده، دکتر علی‌اکبر شعاری‌نژاد و دکتر محمدجواد اصغری‌پور. در مقدمه کتاب ذکر کرده‌ام که این کتاب را به‌عنوان یکی از ۱۴۷ اثری که تاکنون از من منتشر شده است، با «عشق» و «اشک» نوشته‌ام.

باید نگرانی و ترس از کم‌بودن امکانات و مزیت‌ها و توجه را کنار بگذاریم و لذت‌هایی را که از تربیت درست دانش‌آموزان برایمان حاصل می‌شود، با تمام وجود درک و حس کنیم

پنج اشتباه مدیران مدرسه‌ها در ایران

● محمد نیرو، دکتری برنامه‌ریزی درسی

کلیدواژه‌ها: اشتباه‌های مدیریتی، سلامت روان، ارتباط با والدین، رهبری آموزشی، فناوری‌های نوین، خرد جمعی

مدیریت مدرسه در ایران، ترکیبی پیچیده از رهبری آموزشی، مدیریت بحران، دیپلماسی با والدین و البته دست‌وپنجه نرم کردن با بینادیوانی‌های (بوروکراسی‌های) اداری است. در این میدان پرچالش، بسیاری از مدیران دلسوز و پرتلاش، ناخواسته در دام اشتباه‌هایی می‌افتند که شاید در کوتاه‌مدت به چشم نیایند، اما در بلندمدت مثل مور یانه، پایه‌های مدرسه را سست می‌کنند. این مقاله قرار نیست فهرستی از اتهامات باشد، بلکه یک آینه است؛ آینه‌ای که به شما، به عنوان مدیر یا یکی از اعضا و کارکنان آموزشی، کمک می‌کند نقاط کور مدیریتی را شناسایی کنید و با راهکارهای عملی، مدرسه‌ای پویاتر، شادتر و موفق‌تر بسازید. بیا ببینیم با هم این پنج اشتباه کلیدی را بشکافیم و ببینیم چطور می‌توان از آن‌ها عبور کرد.

و غیر شفاف باشد، دیوار بی‌اعتمادی به سرعت بالا می‌رود. شایعه‌ها پخش می‌شوند، انتقادهای به گوش مدیر نمی‌رسند و در نهایت، والدینی که انتخاب دیگری داشته باشند، فرزند خود را از آن مدرسه خواهند برد. از دست دادن اعتبار، ضربه‌ای است که جبران آن سال‌ها زمان می‌برد.

اشتباه اول: مدیریت تک‌نفره و نادیده گرفتن خرد جمعی

«من مدیر هستم و بهتر از همه می‌دانم چه چیزی به صلاح مدرسه است.» این جمله شاید به صراحت گفته نشود، اما در عملکرد بسیاری از مدیران سنتی دیده می‌شود. مدیریت تک‌نفره یا استبدادی یکی از ریشه‌دارترین مشکلات در نظام آموزشی ماست. این رویکرد خودش را در موقعیت‌های متعددی نشان می‌دهد که شاید برایتان آشنا باشد.

● تصمیم‌گیری‌های فردی در امور کلیدی

تصور کنید مدیر مدرسه بدون مشورت با شورای معلمان، به تغییر کلی نظام نمره‌دهی یا برنامه فوق برنامه تصمیم می‌گیرد، یا بدون نظرخواهی از انجمن اولیا و مربیان، بر شهریه می‌افزاید. این تصمیم‌ها حتی اگر نیت پشت آن‌ها خیر باشد، چون بدون مشارکت ذی‌نفعان اصلی گرفته شده‌اند، با مقاومت و نارضایتی روبه‌رو خواهند شد.

چرا باید این اشتباه‌های مدیریتی را جدی بگیریم؟

شاید با خودتان بگویید «مدرسه ما که کارش را می‌کند و مشکلی هم نداریم»، اما تأثیر این خطاها غالباً زیرپوستی و تدریجی است. وقتی متوجه آسیب می‌شویم که شاید کار از کار گذشته باشد! این اشتباه‌ها به سه حوزه حیاتی مدرسه ضربه می‌زنند.

● تأثیر مستقیم بر افت تحصیلی دانش‌آموزان

وقتی مدیریت مدرسه ضعیف باشد، اولین قربانیان دانش‌آموزان هستند. مدیری که درگیر کاغذبازی است و وقتی برای نظارت بر کیفیت آموزش ندارد، یا مدیری که با تصمیم‌های فردی خود معلمان را بی‌انگیزه می‌کند، به‌طور غیرمستقیم باعث افت کیفیت کلاس درس می‌شود. دانش‌آموزان در چنین فضایی انگیزه یادگیری را از دست می‌دهند و مدرسه برایشان به محیطی کسل‌کننده بدل می‌شود.

● فرسودگی شغلی و کاهش انگیزه معلمان

معلمان موتور محرک هر مدرسه‌ای هستند. مدیری که به نظر آن‌ها بها نمی‌دهد، از آن‌ها حمایت نمی‌کند و فضای کاری امن و شفاف نمی‌سازد، بزرگ‌ترین سرمایه خود را از دست می‌دهد. فرسودگی شغلی معلمان فقط به ضرر خودشان نیست. این بی‌انگیزگی به‌طور مستقیم به کلاس درس منتقل می‌شود و کیفیت آموزش را به شدت پایین می‌آورد. معلمی که احساس ارزشمندی نکند، نمی‌تواند این حس را به دانش‌آموزانش منتقل کند.

● کاهش اعتماد والدین و آسیب به اعتبار مدرسه

والدین، شرکای راهبردی مدرسه هستند. وقتی ارتباط مدیر با آن‌ها ضعیف، یک‌طرفه



● بی توجهی به نظر شورای معلمان و انجمن اولیا

جلسه‌های شورای معلمان یا انجمن اولیا به جلسه گزارش‌دهی یک‌طرفه مدیر تبدیل می‌شود. نظرها و پیشنهادهای معلمان و والدین شنیده می‌شوند، اما در نهایت کار خاصی با آن‌ها انجام نمی‌شود. این اتفاق به مرور زمان مشارکت‌کنندگان را دلسرد می‌کند و این نهادهای مشورتی را به ساختاری تشریفاتی و بی‌اثر بدل می‌کند.

● چرا رویکرد «من می‌دانم و شما نمی‌دانید» مخرب است؟

وقتی یک نفر به تنهایی تصمیم می‌گیرد، تمام مسئولیت شکست هم با خود اوست. اما مهم‌تر از آن، مدرسه از بزرگ‌ترین سرمایه خود یعنی «خرد جمعی» محروم می‌شود. شاید یک معلم ریاضی بهترین ایده را برای بهینه‌سازی بودجه مدرسه داشته باشد، یا یک مادر خانه‌دار، در انجمن اولیا، راهکاری خلاق برای مشکل سرویس مدرسه ارائه دهد. نادیده گرفتن این ظرفیت عظیم، هدر دادن منابع است و باعث می‌شود کارکنان و والدین احساس کنند دیده و شنیده نمی‌شوند.

راه‌حل: رهبری مشارکتی را چگونه پیاده کنیم؟

تبدیل شدن به رهبر مشارکتی یک‌شبه اتفاق نمی‌افتد، اما با برداشتن گام‌های کوچک و هوشمندانه ممکن است.

● برگزاری جلسه‌های طوفان فکری منظم و هدفمند

به جای جلسه‌های گزارش‌دهی، جلسه‌های «حل مسئله» برگزار کنید. یک چالش مشخص را روی میز بگذارید (مثلاً: چطور می‌توانیم میزان مشارکت دانش‌آموزان را در فعالیتهای فرهنگی ۲۰ درصد افزایش دهیم؟) و از همه بخواهید بدون قضاوت، ایده بدهند. شما به عنوان مدیر نقش تسهیلگر را بازی کنید، نه تصمیم‌گیرنده نهایی.

● تشکیل کارگروه‌های تخصصی از معلمان و والدین

برای مسائل مهم مثل برنامه‌ریزی آموزشی، امور مالی، رویدادهای فرهنگی یا حتی مسائل انضباطی، کارگروه‌های کوچکی از معلمان داوطلب، والدین علاقه‌مند و حتی دانش‌آموزان تشکیل دهید. به این کارگروه‌ها اختیار بدهید راه‌حل‌ها را بررسی کنند و به شما پیشنهادهای عملی بدهند. این کار هم بار را از روی دوش شما برمی‌دارد و هم حس مالکیت و مسئولیت را در دیگران تقویت می‌کند.

اشتباه دوم: مقاومت در برابر فناوری و نوآوری آموزشی

«زمان ما که از این چیزها نبود، مگر چه مشکلی داشتیم؟» این طرز فکر، ترمز پیشرفت هر مدرسه‌ای است. دنیای امروز با سرعتی باورنکردنی در حال تغییر است و مدرسه‌ای که خود را با این تغییرها وفق ندهد، به‌زودی از رقابت جا می‌ماند. مهم‌تر از آن، نمی‌تواند دانش‌آموزان را برای آینده آماده کند.

نشانه‌های مدیر مقاوم در برابر تغییر

این مقاومت همیشه آشکار نیست و گاهی در قالب عادات‌های مدیریتی قدیمی پنهان می‌شود.

● اصرار بر روش‌های سنتی ثبت‌نام و اطلاع‌رسانی

هنوز هم والدین مجبورند برای یک ثبت‌نام ساده ساعت‌ها در صف بایستند؟ اطلاعیه‌ها هم روی یک تخته کاغذی در راهروی مدرسه نصب می‌شوند که شاید نیمی از والدین هرگز آن‌ها را نبینند؟ این‌ها نشانه‌هایی از مقاومت در برابر ابزارهای دیجیتال هستند؛ در حالی که می‌توان فرایندها را بسیار ساده‌تر و کارآمدتر کرد.

● سرمایه‌گذاری نکردن در هوشمندسازی کلاس‌ها و آموزش کارکنان

داشتن یک فراتاب (پروژکتور) در مدرسه کافی نیست. مقاومت واقعی زمانی است که مدیر برای آموزش معلمان به منظور استفاده مؤثر از ابزارهای تعاملی، نرم‌افزارهای آموزشی یا سکوهای یادگیری برخط، بودجه یا زمانی اختصاص نمی‌دهد. در نتیجه، فناوری به وسیله‌ای تزئینی تبدیل می‌شود، نه یک ابزار قدرتمند آموزشی.

هزینه پنهان این مقاومت برای آینده مدرسه چیست؟

مدرسه‌ای که از فناوری فرار می‌کند، در درجه اول جذابیت خود را برای نسل جدید والدین و دانش‌آموزان از دست می‌دهد. دوم، فارغ‌التحصیلانی تربیت می‌کند که با مهارت‌های دیجیتال اولیه هم بیگانه‌اند و در دنیای فردا با چالش‌های جدی روبه‌رو خواهند شد. سوم، معلمان خلاق و نوآور خود را دلسرد می‌کند و آن‌ها را به مدرسه‌هایی سوق می‌دهد که پذیرای ایده‌های جدید هستند.

گام‌های عملی پذیرش هوشمندانه فناوری

نیازی نیست از فردا تمام مدرسه را روباتیک کنید! با قدم‌های کوچک شروع کنید

● شروع با ابزارهای ساده و رایگان

برای نظرسنجی از والدین یا ثبت‌نام در کلاس‌های فوق برنامه، از «گوگل فرم» استفاده کنید. یک کانال یا گروه در یک پیام‌رسان رایج برای اطلاع‌رسانی‌های فوری ایجاد کنید. این ابزارهای ساده، هم کار شما را راحت‌تر می‌کنند و هم کارکنان و هم والدین را به تدریج با دنیای دیجیتال آشتی می‌دهند.

● برگزاری دوره‌های آموزشی جذاب و کاربردی برای معلمان

به جای دعوت از یک مدرس نظریه‌پرداز، از یکی از معلمان جوان و مسلط به فناوری در مدرسه خودتان بخواهید یک کارگاه عملی برای همکارانش برگزار کند. موضوع کارگاه می‌تواند چیزی ساده و کاربردی باشد، مثل «چگونه با استفاده از پاورپوینت، یک آزمون تعاملی بسازیم؟» موفقیت‌های کوچک انگیزه تغییرات بزرگ را ایجاد می‌کنند.





اشتباه سوم: تمرکز بیش از حد بر امور اجرایی و غفلت از رهبری آموزشی

بسیاری از مدیران مدرسه‌ها در ایران، را در انبوهی از نامه‌ها، بخش نامه‌ها، گزارش‌ها و کارهای اداری غرق می‌کنند. آن‌ها آن قدر درگیر «داره کردن» مدرسه می‌شوند که «رهبری کردن» آن را فراموش می‌کنند.

مدیر اجرایی در مقابل رهبر آموزشی: تفاوت کجاست؟

هر مدیر اجرایی مطمئن می‌شود که زنگ‌ها به‌موقع به صدا در می‌آیند، فهرست حضور و غیاب مرتب است و نامه‌ها به‌موقع پاسخ داده می‌شوند. این‌ها کارهای مهمی هستند، اما کافی نیستند. هر رهبر آموزشی چشم‌انداز آموزشی مدرسه را تعیین می‌کند و به معلمان انگیزه می‌دهد روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند، کیفیت یادگیری در کلاس‌ها را رصد و فرهنگی از رشد و یادگیری مستمر را در مدرسه جاری می‌کند.

وقتی مدیر در کاغذبازی و نامه‌نگاری غرق می‌شود، چه اتفاقی می‌افتد؟

وقتی مدیر تمام وقت خود را در دفترش می‌گذراند، از قلب تپنده مدرسه، یعنی کلاس‌های درس، دور می‌افتد. او نمی‌داند معلم جدیدش در مدیریت کلاس با چالش مواجه است، یا دیگر روش تدریس فلان معلم باسابقه برای دانش‌آموزان امروزی جذاب نیست. در نتیجه، تصمیم‌های آموزشی او بر اساس گزارش‌های کاغذی گرفته می‌شوند، نه واقعیت‌های زنده کلاس درس.

راهکار: چطور از مدیر اجرایی به رهبر آموزشی تبدیل شویم؟

این تحول نیازمند تغییر نگرش و سپس تغییر در مدیریت زمان است.

تفویض هوشمندانه اختیار در امور اداری به معاونان

شما به‌عنوان مدیر نباید مسئول بررسی تک‌تک نامه‌ها یا پیگیری تعمیر شیر آب باشید. به معاونان خود اعتماد کنید و مسئولیت‌های اجرایی را به آن‌ها بسپارید. وظیفه شما نظارت بر عملکرد کلی آن‌هاست، نه انجام دادن کارهایشان. این کار زمان شما را برای کارهای راهبردی‌تر آزاد می‌کند.

اختصاص زمان ثابت هفتگی برای حضور در کلاس‌ها و گفت‌وگو با معلمان

در برنامه هفتگی خود حداقل دو یا سه ساعت را به «وقت رهبری آموزشی» اختصاص دهید. در این زمان، بدون اطلاع قبلی به کلاس‌ها سر بزنید (نه برای مچ‌گیری، بلکه برای مشاهده و یادگیری). بعد از کلاس، در گفت‌وگویی دوستانه با معلم، از نقاط قوتش تعریف کنید و در مورد چالش‌هایش از او سؤال بپرسید. این حضور شما در میدان، ارزشمندترین کاری است که می‌توانید برای بهبود کیفیت آموزش انجام دهید.

اشتباه چهارم: ارتباط ضعیف و غیرشفاف با والدین و کارکنان مدرسه

ارتباط رگ حیاتی هر سازمانی است و مدرسه نیز از این قاعده مستثنا نیست. بسیاری از مشکلات بزرگ در مدرسه‌ها از سوءتفاهم‌های کوچک ارتباطی شروع می‌شوند.

مثال‌هایی از ارتباط‌های ضعیف در محیط مدرسه

این ضعف ارتباطی می‌تواند شکل‌های متفاوتی داشته باشد.

● اطلاع‌رسانی‌های دیر هنگام، ناقص یا یک‌طرفه

تصمیم برگزاری اردوی دانش‌آموزی، تنها دو روز قبل از رویداد به والدین اطلاع داده می‌شود. یا دلیل یک تغییر مهم در برنامه امتحانی، به‌روشنی توضیح داده نمی‌شود! این نوع ارتباط یک‌طرفه، جایی برای پرسش و پاسخ یا ارائه بازخورد باقی نمی‌گذارد و والدین و حتی معلمان را در حالت انفعالی و سردرگمی قرار می‌دهد.

● وجود نداشتن کانال ارتباطی دوطرفه برای شنیدن بازخوردها

و انتقادهای

مدیر همیشه در دسترس نیست. جلسه‌های انجمن اولیا و معلمان (فرمالیته) هستند و هیچ راهکار مشخصی برای دریافت پیشنهادات یا شکایت‌ها وجود ندارد. در چنین شرایطی، والدین و معلمان احساس می‌کنند صدایشان به جایی نمی‌رسد و به جای گفت‌وگوی سازنده، به انتقاد در گروه‌های مجازی یا در جمع‌های خصوصی روی می‌آورند.

پیامدهای نبود شفافیت: از شایعه‌پراکنی تا بی‌اعتمادی عمیق

جایی که اطلاعات شفاف وجود نداشته باشد، شایعه رشد می‌کند. هر تصمیم مالی ساده مدرسه ممکن است به‌عنوان سوءاستفاده‌ای بزرگ تعبیر شود. هر تغییری در کارکنان آموزشی ممکن است به توطئه اخراج معلمان محبوب تبدیل شود. این شایعه‌ها به سرعت دیوار بی‌اعتمادی را بین مدیریت، کارکنان و والدین بنا می‌کنند و ترمیم آن بسیار دشوار است.

فن‌های ساده ساختن نظام ارتباطی مؤثر و قابل اعتماد

● **خبرنامه هفتگی/ماهان:** با یک رایانامه یا پیامی ساده و منظم، خلاصه‌ای از فعالیت‌های هفته گذشته و برنامه‌های هفته آینده را به والدین اطلاع دهید.

● **ساعات ملاقات مشخص:** ساعت‌هایی را در هفته مشخص کنید که در دفترتان برای گفت‌وگو با والدین و معلمان، بدون نیاز به وقت قبلی، حضور دارید.

● **نظرسنجی‌های دوره‌ای:** به‌صورت ناشناس از والدین و معلمان در مورد جنبه‌های گوناگون مدرسه (از کیفیت غذا گرفته تا روش‌های تدریس) نظرسنجی کنید. این کار نشان می‌دهد شما برای نظر آن‌ها ارزش قائل هستید.

اشتباه پنجم: نادیده گرفتن سلامت روان و رفاه معلمان و دانش‌آموزان

در نظام آموزشی که غالباً همه‌چیز حول نمره‌ها و رتبه‌های آزمون سراسری می‌چرخد، توجه به «حال خوب» اعضای مدرسه یک موضوع فانتزی به نظر می‌رسد. اما این یکی از خطرناک‌ترین غفلت‌هاست. مدرسه‌ای که دانش‌آموزان و معلمان مضطرب و خسته دارد، هرگز نمی‌تواند به موفقیت پایدار دست یابد.

نشانه‌های نادیده گرفتن سلامت روان در مدرسه چیست؟

افزایش موارد پرخاشگری بین





«تغییر نگرش».

یک مدیر موفق، خود را نه یک رئیس، بلکه یک «رهبر خدمتگزار» می‌بیند؛ کسی که وظیفه‌اش توانمندسازی معلمان، ایجاد محیط یادگیری پویا برای دانش‌آموزان و ساختن پلی از اعتماد با والدین است. با پذیرش خرد جمعی، استقبال هوشمندانه از نوآوری، تفویض اختیار، برقراری ارتباط شفاف و اولویت‌دادن به حال خوب انسان‌ها، می‌توانید مدرسه‌ای بسازید که نه فقط در آزمون‌ها، بلکه در آزمون مهم‌تر «پرورش انسان‌های موفق و شاد» نیز سربلند باشد. این مسیر آسان نیست، اما شدنی و بسیار ارزشمند است.

پرسش‌های متداول

● اگر بودجهٔ مدرسه برای اجرای ایده‌های نوآورانه محدود باشد،

چه باید کرد؟

بسیاری از ایده‌های نوآورانه به بودجهٔ کلان نیاز ندارند. می‌توانید با استفاده از ابزارهای برخط رایگان مانند گوگل کلاس روم، گوگل فرم و کاهوت شروع کنید. همچنین، می‌توانید از ظرفیت والدین متخصص (مثلاً یک والد که برنامه‌نویس است) برای برگزاری کارگاه‌های آموزشی رایگان دانش‌آموزان یا معلمان بهره ببرید. خلاقیت غالباً مهم‌تر از بودجه است.

● چطور می‌توانم معلمان قدیمی و مقاوم را با تغییرات جدید همراه کنم؟

به‌جای تحمیل تغییرات، آن‌ها را در فرایند تصمیم‌گیری مشارکت دهید. از آن‌ها بخواهید به‌عنوان افراد باتجربه، نقاط ضعف و قوت ایده‌های جدید را بررسی کنند. موفقیت‌های کوچک را جشن بگیرید. وقتی معلم مقاومتی ببیند همکارش با یک روش جدید چقدر موفق بوده است، انگیزهٔ بیشتری برای امتحان کردن پیدا می‌کند. صبر، احترام و نمایش نتایج عملی، بهترین راهکار است.

● بهترین روش مدیریت انتقادات و بازخوردهای منفی والدین چیست؟

اولین قدم، گوش‌دادن فعال و بدون مقاومت دفاعی است. به والد اجازه دهید تمام حرف‌هایش را بزنند. سپس، به‌جای توجیه، از او برای به‌اشتراک‌گذاشتن نظرش تشکر کنید. اگر انتقاد وارد است، مسئولیت را بپذیرید و راهکارهای خود را برای حل مشکل توضیح دهید. ایجاد کانالی رسمی و ساده برای ثبت شکایت (حتی یک صندوق پیشنهادها) نشان می‌دهد شما از شنیدن بازخوردهای منفی نمی‌ترسید.

● آیا تفویض اختیار باعث نمی‌شود اختیار امور از دست مدیر خارج شود؟

تفویض اختیار به معنای رهاکردن کارها نیست، بلکه به معنای توزیع هوشمندانهٔ مسئولیت‌هاست. تفویض اختیار مؤثر، با تعیین شاخص‌های عملکردی روشن و نظارت منظم همراه است. شما به‌جای انجام کار، بر «نتیجهٔ کار» نظارت می‌کنید. این کار نه تنها اختیار شما را کم نمی‌کند، بلکه با آزادکردن زمانتان، به شما اجازه می‌دهد بر مسائل راهبردی و کلان مدرسه تمرکز کنید و اختیار مؤثرتری داشته باشید.

● مدیر موفق در ایران روزانه چقدر باید برای رهبری آموزشی وقت بگذارد؟

یک قانون طلایی وجود ندارد، اما هدف خوب می‌تواند اختصاص حداقل ۳۰ تا ۴۰ درصد از زمان کاری به فعالیت‌های مرتبط با رهبری آموزشی باشد. این فرایند شامل حضور در کلاس‌ها، گفت‌وگو با معلمان دربارهٔ روش‌های تدریس، تحلیل نتایج آزمون‌ها برای بهبود برنامه‌ریزی آموزشی و مطالعهٔ روندهای جدید آموزشی می‌شود. نکتهٔ کلیدی این است که این زمان را در تقویم خود «ذخیره» کنید و آن را مانند یک جلسهٔ مهم، لغونشده بدانید.

دانش‌آموزان، کاهش محسوس انگیزه و انرژی در معلمان، غیبت‌های مکرر (هم در دانش‌آموزان و هم در کارکنان)، و جو رقابتی ناسالم و تنش‌زا، همگی زنگ خطرهایی هستند که نشان می‌دهند سلامت روان محیط در اولویت قرار ندارد.

چرا سرمایه‌گذاری روی حال خوب تیم، یک انتخاب فائز نیست؟

هر معلم با روحیه، با انرژی و خلاقیت بیشتری تدریس می‌کند. هر دانش‌آموز آرام و بدون اضطراب، با تمرکز بیشتری یاد می‌گیرد. کاهش فشار در محیط مدرسه، به‌طور مستقیم به کاهش مشکلات انضباطی و افزایش بهره‌وری آموزشی منجر می‌شود. بنابراین، هزینه برای سلامت روان، سرمایه‌گذاری مستقیم روی کیفیت آموزشی و نتیجهٔ تحصیلی است.

اقدام‌های عملی برای بهبود جو روانی مدرسه

با اقدامات کم‌هزینه اما تأثیرگذار می‌توانید تفاوت بزرگی ایجاد کنید.

● ایجاد فضای استراحت مناسب برای معلمان

اتفاق معلمان تمیز، آرام و مجهز به حداقل امکانات (مثل یک کتری برقی و چند صندلی راحتی) می‌تواند پناهگاه بازیابی انرژی معلمان در طول یک روز کاری سخت باشد. این اقدام ساده پیامی قوی از قدردانی شما به آن‌ها منتقل می‌کند.

● عادی‌سازی صحبت دربارهٔ چالش‌های روانی و دعوت از مشاوران

برگزاری کارگاه‌هایی دربارهٔ مدیریت تنش، مهار خشم یا مهارت‌های ارتباطی برای دانش‌آموزان و حتی معلمان، می‌تواند بسیار راهگشا باشد. حضور مشاور متخصص به‌صورت منظم در مدرسه (حتی برای چند ساعت در هفته) فضایی امن برای گفت‌وگو دربارهٔ مشکلات ایجاد می‌کند و نشان می‌دهد شما برای سلامت روان افراد اهمیت قائل هستید.

جمع‌بندی: چگونه از تکرار این اشتباه‌ها جلوگیری کنیم؟

مدیریت مدرسهٔ موفق در دنیای امروز دیگر یک نمایش تک‌نفره نیست. این مقاله پنج اشتباه رایج را بررسی کرد: مدیریت فردی، مقاومت در برابر فناوری، غرق‌شدن در امور اجرایی، ارتباطات ضعیف و بی‌توجهی به سلامت روان. راه عبور از این خطاها در یک کلمه خلاصه می‌شود:

وقتی احساسات راه گلو را می بندند!



● دکتر عبدالوهاب قاضی
پزشک و محقق طب پیشگیری

نگاهی به ریشه‌های روانی بیماری‌ها

بسیاری از ما تجربه کرده‌ایم که قبل از یک امتحان مهم، یک جلسه کاری پرفشار یا بعد از یک مشاجره تلخ، دچار سوزش سر دل یا بازگشت اسید معده (رفلاکس) شده‌ایم. در حالی که رژیم غذایی نقش مهمی در بازگشت اسید معده دارد، اما علم روان تنی (سایکوسوماتیک) می‌گوید: گاهی مشکل نه در «آنچه می‌خوریم»، بلکه در «آنچه ما را از درون می‌خورد» نهفته است.

معده؛ آینه تمام‌نمای احساسات

دستگاه گوارش ما بیشترین تعداد یاخته‌های (سلول‌های) عصبی را بعد از مغز دارد. به همین دلیل است که اضطراب را به‌طور مستقیم در شکممان حس می‌کنیم. در حالت بازگشت اسید معده، دریچه بین مری و معده (که باید مانع بازگشت اسید شود) دچار اختلال عملکرد می‌شود. اما چه چیزی این دریچه را شل می‌کند؟ فشار روانی.

بازگشت اسید معده و بغض‌های فروخورده

از منظر روان‌تنی، بازگشت اسید معده غالباً با مفهوم «عدم هضم موقعیت‌ها» مرتبط است. وقتی در شرایطی هستید که نمی‌توانید حرفتان را بزنید، وقتی مجبورید چیزی یا کسی را تحمل کنید که با تمام وجود با آن مخالف هستید، در واقع، اسیدی که بالا می‌آید، نمادی از همان خشم یا حرف‌های تندی است که باید بیرون می‌ریخته، اما سرکوب شده و حالا دارد به‌زور راهش را به سمت بالا باز می‌کند.

سنخ شخصیتی «کنترل‌گر و مضطرب»

افرادی که به‌طور مزمن دچار بازگشت اسید معده با منشأ عصبی هستند، غالباً ویژگی‌های

این بار از دکتر قاضی درخواست شد درباره یکی از نکات مهم تأثیرگذار در سلامت اهالی و ساکنان مدرسه نوشته‌ای را قلمی کنند. ایشان این بار به یکی از نکات مهم اجزای بدن و تبعات آن، که در سلامت و نشاط انسان‌ها نقشی بسیار حیاتی دارد، پرداخته است. توصیه ما این است که مدیر مدرسه این دانش و آگاهی را در خویشتن عملی کند و آنگاه معلمان و دانش‌آموزان و والدین را نسبت به رعایت آن تشویق کند و برانگیزد.

راهکارهای مدیریت بازگشت اسید معده (از ذهن به جسم)

برای درمان کامل، در کنار داروهای ضداسید و رعایت رژیم غذایی، باید به «تغذیه روانی» هم توجه کرد:

تخلیه هیجانی: یاد بگیرید احساسات خود (به‌ویژه خشم و ناراحتی) را به زبان بیاورید. نوشتن روزانه یا صحبت با دوست صمیمی می‌تواند فشار را از روی معده بردارد.

تنفس میان‌پرده‌ای (دیافراگمی): تنفس عمیق شکمی نه تنها فشار روانی را کم می‌کند، بلکه با تقویت عضله میان‌پرده، به بسته‌ماندن دریچه معده کمک فیزیکی می‌کند.

آگاهی در هنگام غذا خوردن: با عجله، پشت میز کار یا هنگام تماشای اخبار پرفشار روانی غذا نخورید. وقتی در آرامش غذا می‌خورید، دستگاه عصبی پادهم‌حس (پاراسمپاتیک) فعال می‌شود و هضم به‌درستی صورت نمی‌گیرد.

پذیرش نداشتن کنترل مطلق: تمرین کنید که بپذیرید همه‌چیز در دنیا در کنترل شما نیست. رهاکردن بارهای ذهنی اضافه، سریع‌تر از هر قرصی سوزش معده را آرام می‌کند.

نتیجه‌گیری

بازگشت اسید معده فقط یک مشکل مکانیکی در دستگاه گوارش نیست، بلکه غالباً پیامی است از سمت بدن که می‌گوید: «چیزی در زندگی‌ات وجود دارد که هنوز نتوانسته‌ای آن را هضم کنی.» شنیدن این پیام، اولین قدم برای درمان واقعی است.

پی‌نوشت

1. Mindful Eating

مشترکی دارند:

کمال‌گرایی افراطی: ترس از اشتباه کردن باعث می‌شود بدن همیشه در حالت آماده‌باش باشد.

نیاز به کنترل: وقتی اوضاع مطابق میل پیش نمی‌رود، فشار روانی ناشی از آن مستقیم به دستگاه گوارش ضربه می‌زند.

نشخوار فکری: کسانی که یک اتفاق بد را بارها و بارها در ذهن خود تکرار می‌کنند، مدام به معده دستور ترشح اسید اضافی می‌دهند.

چرخه معیوب فشار و اسید

فشار روانی از دو طریق بازگشت اسید معده را تشدید می‌کند:

فیزیکی: فشار روانی باعث انقباض عضلات شکم و افزایش فشار روی معده می‌شود و این حالت اسید را به سمت بالا هل می‌دهد.

حساسیت مغزی: در حالت

فشار روانی، مغز پیام‌های درد را تقویت می‌کند. یعنی حتی مقدار اسید کمی که در حالت عادی حس نمی‌شد، برای فرد مضطرب، دردناک و غیرقابل تحمل به نظر می‌رسد.

آغاز راهی بی پایان

بایسته های زیست محیطی در فضاهای داخلی و خارجی مدرسه

بخش چهارم

● محمد تابش، طراح و پژوهشگر در زمینه معماری مدرسه ها

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

در این مجموعه مقاله ها، به نقش مدرسه در ابعاد گوناگون زیست محیطی پرداخته می شود؛ نقشی که توجه به آن، توسط مدیران و گردانندگان مدرسه ها، می تواند به مدرسه کمک کند هم از بحران های زیست محیطی و ناترازی ها 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 مؤثر تر و مسئولانه تر حرکت کند.

محیط زیست و دسترسی به مدرسه

استفاده از حمل و نقل عمومی و به حداقل رساندن استفاده از خودروهای شخصی، یکی از مسیرهای دوستی با محیط زیست برای مدرسه است. بدیهی است، دسترسی مناسب به حمل و نقل عمومی در موقعیت یک مدرسه، زمینه ترویج استفاده از آن را فراهم می کند. هر چند موضوع موقعیت کنونی مدرسه و ارتباط آن با وسایل نقلیه عمومی خارج از اراده مدیران مدرسه است و این موضوع می تواند در زمان تدوین و ویرایش طرح تفصیلی، برای تعریف کاربری اراضی آموزشی یا مکان یابی پیش از طراحی و ساخت مدرسه دیده شود.

اما به هر حال، هر مدرسه ای حادث شده، حداقل در دو زمینه در این رابطه می تواند نقش ایفا کند. یک مدرسه در نقش فرهنگ ساز، در صورتی که در موقعیت به نسبت مناسبی در راستای دسترسی به وسایل نقلیه عمومی باشد، می تواند این موقعیت مناسب را به ظرفیت مناسب دوستی با محیط زیست تبدیل کند. این فرهنگ سازی در ابعاد گوناگون آگاهی بخشی، ترویجی و حمایتی، امکان پذیر به نظر می رسد.

زمینه دیگری که دست اندرکاران مدرسه می توانند در آن نقش آفرینی کنند، تشویق و حمایت در راستای استفاده از دوچرخه برای رسیدن به مدرسه است. این رویکرد بسیار ارزشمند در محله هایی اجرا می شود که مسیرهای ایمن دوچرخه سواری در محدوده مدرسه دارند. در این موضوع هم آگاهی بخشی، تشویق و مهم تر از هر توصیه ای، حمایت اثربخش از دانش آموزان

موضوع دوستی مدرسه با محیط زیست که از شماره اول در این زنجیره مقاله ها آغاز شد، موضوعی نیست که بتوان آن را در هشت شماره به پایان رساند. در این سلسله مقاله ها با توجه به نیازها و توانایی های مدیران مدرسه، بر حفظ و صرفه جویی انرژی و آب در مدرسه تمرکز بیشتری صورت گرفت. اما همه می دانیم که موضوع دوستی با محیط زیست محدود به این ها نمی شود.

در این شماره که آخرین بخش از این مجموعه مقاله ها در این سال تحصیلی به حساب می آید، به برخی دیگر از موضوع های مرتبط با دوستی مدرسه و محیط زیست که فرصت پرداخت تفصیلی به آن ها فراهم نشد، به شکل کوتاه و گذرا اشاره می شود. برخی از این اشاره های کوتاه به عنوان سرخ های برنامه ریزی، فعالیت و پیگیری مدیران علاقه مند، می توانند کافی باشند. اما برخی از این موضوع ها نیازمند ورود دقیق تری هستند که در صورت امکان و فراهم بودن مجال و فرصت مناسب، در آینده بیشتر به آن ها پرداخته خواهد شد.



وجود توقفگاه مناسب دوچرخه در مدرسه، مشوق استفاده بیشتر از آن می شود

نشانه های آشکار دوستی با محیط زیست؛ حضور جدی عناصر طبیعی در ساختمان یک مدرسه در دل طبیعت

دید به چشم‌انداز بیرونی با
منظره‌های طبیعی یک مدرسه
در اسپانیا

جداسازی توقفگاه خودرو از
ساختمان یک مدرسه در دانمارک



از خودروی شخصی برای رسیدن به مدرسه است که این موضوع ما را با بند پیشین در تناقضی آشکار قرار می‌دهد. آلودگی‌های خودروها و همچنین خطر بالقوه و بالفعل و تداخل‌های آسیب‌زای آن‌ها در فضاها، بخش کوچکی از این دلایل هستند که با توجه به ضوابط سختگیرانه موجود و ناتوانی مقابله با این ضوابط، از بحث و تحلیل درباره آن‌ها صرف‌نظر می‌کنیم.

تنها چیزی که می‌تواند وجود توقفگاه برای مدرسه را ضرورت ببخشد و به تشویق ظرفیت زیاد توقفگاه در مدرسه منجر شود، موضوع حفظ محیط پیرامونی مدرسه است، چرا که در مدرسه‌هایی که فرهنگ یا امکان استفاده از وسایل نقلیه دیگر فراهم نیست، نبود توقفگاه مناسب، به محیط پیرامون مدرسه آسیب وارد می‌کند و حریم مدرسه را از گرایش‌های دوستدارانه محیط زیستی فاصله می‌دهد.

با نگاهی جامع به این موضوع‌ها و برای خروج از تعلیق بین دو رویکرد گفته‌شده می‌توان گفت، شاید روزی برسد که توسعه‌یافتگی چندجانبه و پایدار وسایل نقلیه عمومی دوستدار محیط زیست، و همچنین، توسعه زیرساخت‌های دوچرخه‌سواری و پیاده‌روی برای دسترسی به مدرسه، در ترکیب با پیشنهاد ایجاد توقفگاه بزرگ مستقل از ساختمان اصلی مدرسه در مجاور آن، بتوانند راه‌هایی باشند که فضاهای مدرسه‌های تازه‌تأسیس ما را از شر توقفگاه خودرو و عوارض نامطلوب آن نجات دهند.

با این حال، اکنون که در بیشتر جامعه‌ها، خودروی مجهز به پشیران با سوخت‌های فسیلی، مانند بنزین یا گازوئیل، به نمادی از عناصر مخرب محیط زیست تبدیل شده است، توصیه می‌شود که در مدرسه، چنین نمادی جلوه اندکی نداشته باشد و به قول معروف جلوی چشم‌ها نباشد. از این رو بهتر است توقفگاه اتومبیل در مدرسه در طبقه‌های منفی باشد و راه ورود و خروج آن از ورودی اصلی مدرسه فاصله داشته باشد، یا اگر کل مدرسه در یک طبقه احداث شده، یا به هر دلیلی توقفگاه خودروها در فضای باز قرار گرفته باشد، با مرزی متراکم از خط کاشت درختان یا ایجاد یک رشته تپه سرسبز با درخت کاری و گل کاری، دید به توقفگاه به کمک یک مانع سرشار از عناصر ارزشمند زیست‌محیطی مسدود شده باشد تا خودروها کمتر در مقابل دید افراد باشند. همچنین خوب است، بهترین بخش توقفگاه هر مدرسه مختص خودروهای برقی و ترکیبی (هیبریدی) و به امکانات شارژ خودروهای برقی مجهز باشد.

دوچرخه‌سوار، نقش پررنگی پیدا می‌کنند. وجود محل پارک دوچرخه، مجهز به قفل‌های ایمن برای حفاظت از دوچرخه و همچنین وجود دوش و محل تعویض لباس در محیط مدرسه، به‌خصوص در اقلیم گرم و مرطوب، مشوق استفاده از این وسیله است. از سوی دیگر، پشتیبانی‌های فنی مانند وجود ابزار کافی برای تعمیر، پنچرگیری و هر نوع سرویس فوری دوچرخه می‌تواند نقش مشوق عملی را ایفا کند.

در نهایت باید گفت، هر ایده‌ای که کمک کند تا افراد، برای رسیدن به مدرسه، از هر وسیله‌ای به‌جز خودروی شخصی استفاده کنند، یک ایده زیست‌محیطی به حساب می‌آید.

توقفگاه خودرو و مدرسه دوستدار محیط زیست

برخلاف ضوابط ملی و حتی بین‌المللی مانند لید^۱ که مشوق ایجاد توقفگاه در مدرسه و ظرفیت بالاتر آن هستند، دلایل زیادی وجود دارند که می‌توانند ذهن‌ها را به سمتی ببرند که شاید اگر یک مدرسه در متن خود توقفگاه خودرو نداشته باشد، بهتر باشد. ضمن اینکه وجود توقفگاه وسیع و مجهز، خودش مشوق استفاده



متنوع با انواع درختان سایه‌انداز، انتخاب مصالح در کف را آسان‌تر می‌کند.

استفاده از مصالح قابل بازیافت در این زمینه هم اهمیت دارد. در همان زمان ساخت یا بازسازی، مصالح ساختمانی انتخاب‌شده باید در حد امکان به گونه‌ای باشند که روزی که به شکل نخاله از استفاده اصلی ساختمانی خود خارج می‌شوند، قابل بازیافت باشند تا آسیب زیست‌محیطی کمتری به جا گذارند.

به‌طور کلی، استفاده از مصالح و اجزای ساختمانی بازیافتی و انعطاف‌پذیر، مانند دیوارهای منعطف و دارای قابلیت جابه‌جایی، از روش‌های ترویج توسعه پایدارند. در ضمن، رسمیت‌بخشیدن و همچنین نمایان کردن بخشی از آن‌ها در مدرسه، در راستای فرهنگ‌سازی دوستی با محیط زیست، اثر آموزنده‌ای در بر دارد.

مدرسه تولیدکننده انرژی‌های پاک؛ معلم دوستی با محیط زیست

در شماره‌های آبان، آذر و دی‌ماه ۱۴۰۴ (۲، ۳ و ۴) به موضوع حفظ و صرفه‌جویی انرژی به‌طور مفصل پرداخته شد. اما موضوع تولید انرژی‌های پاک در مدرسه، موضوع دیگری است. از آن دسته موضوع‌هایی است که پرداختن به همه زاویه‌های آن، عرصه فراخی را طلب می‌کند؛ موضوعی کاملاً تخصصی و نیازمند مطالعه، طراحی و مهندسی در هر مدرسه، به شکلی جداگانه.

این موضوع ابعاد گوناگون دارد. استفاده از انرژی خورشیدی (مانند صفحه‌های فوتولتایی و آب‌گرم‌کن‌های خورشیدی)، به‌کار بستن توربین‌های بادی متوسط و کوچک، استفاده از انرژی زمین‌گرمایی، طراحی و اجرای کف‌سازی مجهز به حساسیت در برابر ضربه‌های پای افرادی که روی آن راه می‌روند، می‌دوند یا جست‌وخیز می‌کنند و در اثر این ضربه‌ها انرژی تولید می‌کنند و بسیاری دیگر از ایده‌هایی که متناسب با اقلیم، موقعیت مدرسه و فناوری‌های در دسترس، قابل بهره‌برداری هستند، می‌توانند مدرسه را به بخشی از شبکه تولید انرژی تبدیل کنند. در چنین شرایطی، مدرسه می‌تواند بخشی یا حتی همه نیازهای انرژی خود را به روش‌هایی دوستانه با محیط زیست تأمین کند. حتی گاهی می‌تواند فراتر از نیازهای خود را تولید کند و مازاد تولید انرژی خود را به شبکه سراسری بدهد و ضمن حرکت در راستای دوستی با محیط زیست، منافع اقتصادی هم برای خود ایجاد کند.



نسبت مستقیم توجه به فضای سبز و دوستی با محیط زیست

وقتی حتی توصیفی کلامی از یک تپه سرسبز با درخت‌کاری و گل‌کاری می‌شود، به شنونده یا خواننده آن توصیف حال خوشی منتقل می‌شود. قطعاً این حال خوش، در شرایط واقعی آن، به مراتب بیشتر است. بدیهی است، توجه به فضای سبز، نسبت مستقیم با توجه به محیط زیست دارد. از یک سو، توصیه جدی آن است که درختان موجود در زمین مدرسه، در هنگام ساخت آن مدرسه، به شکل جدی محافظت شوند. از سوی دیگر، لازم است هر مدرسه، چه در حال ساخت و چه ساخته‌شده، نسبت به توسعه فضای سبز خود اقدام کند.

بهترین چشم‌انداز بیرونی، فضای سبز زیبا و باطراوت است. بنابراین لازم است، محوطه مدرسه با فضای سبز و چشم‌اندازهای بصری مطلوب، پیرامون بنای مدرسه را احاطه کرده باشد. وجود کمربندی سبز به کمک درختان خزان‌پذیر، پیرامون ساختمان هر مدرسه، کمک می‌کند علاوه بر شکل گرفتن چشم‌اندازی زیبا، ظرفیت واکنشی طبیعی و مطلوب در برابر تابش نور خورشید به بدنه ساختمان ایجاد شود؛ واکنشی که در فصل گرما درختان پرشاخ و برگ با سایه‌اندازی خود بر ساختمان، و در فصل سرما با عبور آفتاب گرمابخش از درختان بدون برگ، در موضوع انرژی و استفاده از ظرفیت‌های اقلیمی، به شکل طبیعی ایجاد می‌شود. به همین ترتیب می‌توان گفت، استفاده از بام سبز در مدرسه نیز به توجه بیشتر به طبیعت و حفظ انرژی در آن منجر می‌شود. نکته مهم دیگر آن است که پژوهش‌ها نشان می‌دهد، دسترسی مناسب فضاهای داخلی مدرسه به فضاهای سبز محوطه مدرسه روی ارتباط دانش‌آموزان با طبیعت تأثیر خوبی دارد. اینکه دانش‌آموزان بتوانند علاوه بر اشراف بصری، امکان حضور در دل فضای سبز مدرسه خود را داشته باشند، حال بسیار خوب و خوشی را در بخشیدن حس تعلق به مدرسه، همراه با گرایش دوستانه به محیط زیست، برای آن‌ها فراهم می‌کند.

دوستی با محیط زیست و انتخاب مصالح

یکی دیگر از عوامل مهم در موضوع معماری و ساختمان مدرسه، که به دوستی با محیط زیست ارتباط پیدا می‌کند، انتخاب درست مصالح سازگار است. چه‌بسا لازم است که این موضوع، علاوه بر زمان طراحی و ساخت مدرسه، در زمان‌هایی که مدیران مدرسه‌ای تصمیم به بازسازی بخش‌هایی از مدرسه می‌گیرند، در انتخاب‌های آن‌ها مورد توجه واقع شود.

استفاده از آجر فرش، سنگ فرش یا چمن مصنوعی در کف‌پوش محوطه مدرسه، نسبت به استفاده از آسفالت، احساس نزدیکی به طبیعت را ایجاد می‌کند. حتی گاهی استفاده از حالت طبیعی سنگ‌ها، مانند اجرای کف‌سازی به کمک سنگ لاشه، با رعایت جانب ایمنی از شن‌ریزی در کف بخشی از محوطه، بتواند این احساس را تقویت کند.

مقابله با اثر گرمای جزیره‌ای (بازتابش گرمایی سطح‌های ساختمان و کف‌سازی) به کمک پوشش گیاهی یا استفاده از مصالح متناسب با رنگ روشن در محیط مدرسه نیز اهمیت دارد. البته بدیهی است وجود پوشش گیاهی



مزرعه خورشیدی در مدرسه انرژی پلاس دیسکاواری!





چارچوبی مبتنی بر فرصت، به «مواد اولیه» تولید محصولات جدید بازتعریف می‌شوند و آرام‌آرام کلمه زباله از مجموعه لغت‌های پرکاربرد در مدرسه خارج می‌شود.

موضوع مهمی که در اینجا اهمیت زیادی دارد، الگوی مصرف در مدرسه است. برای مثال، وقتی کاهش مصرف مواد با پایه نفتی و افزایش مصرف مواد با پایه گیاهی در مدرسه، از این روی که می‌تواند به مصرف مواد دارای چرخه تجدیدپذیری کوتاه و بازگشت سریع‌تر به طبیعت منجر شود، در دستور کار مدرسه قرار گیرد، توجه به چنین جزئیاتی می‌تواند سطح آسیب به طبیعت از طرف مدرسه را به مراتب کاهش دهد.

موضوع بازتعریف زباله موضوعی چندبعدی در مدرسه است که نیازمند تعریف یک ساختار با توجه به کاهش مصرف به‌منظور کاهش حجم زباله، تفکیک درست در مبدأ و مدیریت، جمع‌آوری و نگهداری موقت مواد بازیافتی و فراوری انواع پسماندها و تبدیل آن‌ها به مواد واجد ارزش است؛ موادی مانند پوسال (کمپوست) زباله‌های تر یا خمیر مجسمه‌سازی از کاغذهای باطله از این دست محصولات هستند.

سخن آخر

مجموعه مقاله‌های هشت‌گانه این سال تحصیلی، با ساختار مبتنی بر دوستی مدرسه با محیط زیست، تلاشی بود برای دعوت به توجه بیشتر به این موضوع اساسی که اکنون حیات این سرزمین در گرو این توجه قرار دارد. در شماره‌های قبل، برخی از موضوع‌ها به تفصیل بررسی شدند. به برخی دیگر نیز در این شماره، در حد طرح موضوع، اشاره شد. موضوع‌های بسیار مهمی مانند طراحی اقلیمی ساختمان مدرسه، توجه به نقش مدرسه در کاهش آلودگی هوا و همچنین مقابله با ریزگردها، کاهش آلودگی نوری، مقابله با فرونشست زمین و بسیاری موارد دیگر، حتی در حد اشاره هم فرصت بررسی پیدا نکردند. آنچه اهمیت دارد، اراده جامعه برای گام برداشتن در این مسیر است؛ اراده‌ای که مدرسه‌ها نقش مهمی در روح‌بخشی به آن دارند. حتی اگر مدیر مدرسه فقط و فقط بتواند سطح حساسیت جامعه مدرسه خود را نسبت به این مسائل افزایش دهد و موضوع دوستی با محیط زیست و جزئیات آن را در این دنیای پر سر و صدا و پرهیاهو بر سازد، آن مدیر شایسته تقدیر از طرف نسل حاضر و همه نسل‌های آینده است. چرا که اوست که در ادامه حیات این سرزمین و بالارفتن کیفیت زندگی انسان‌های شریف آن، وظیفه خود را به‌درستی ادا کرده است؛ موضوعی که همه ما در آن وظیفه‌ای داریم که انتظارمان را می‌کشد و کوتاهی هر لحظه هر یک از ما می‌تواند قدمی در مسیر حرکت به سمت مرگ محیط زندگی در این سرزمین باشد.

شهرهای اصفهان، یزد، شیراز، تبریز، کرمان، مشهد، کاشان، قزوین، زنجان و همه شهرهای این سرزمین، که یادگارانی از تاریخ این مرزوبوم هستند، باید زنده بمانند و ای کاش تا تاریخ زنده است، هیچ‌گاه تاریخی برای مرگ هیچ‌کدام از این شهرها در آن ثبت نشود!

پی‌نوشت

1. LEED: Leadership in Energy and Environmental Design

از اینجا به بعد باید به سویه مهم دیگری از این موضوع هم اشاره کرد؛ سویه‌ای که برای همه ما آشناست. نقش آموزنده مدرسه به‌عنوان معلم سوم، که در مقاله‌های پیشین بارها به آن پرداخته شده است، اینجا نیز پررنگ می‌شود. استفاده آشکار و نمایان از همه سامانه‌های تولیدکننده انرژی‌های پاک و ایجاد دسترسی بصری دانش‌آموزان و حتی فراتر از آن برای این سامانه‌ها، به‌شکلی که موضوع تولید انرژی‌های پاک در مدرسه، به متن فضاها و برنامه‌های آن مدرسه کشیده شود، خودبه‌خود نقش آموزنده بودن فضاهای مدرسه را در این رابطه پررنگ می‌کند. در واقع، شفاف‌سازی میزان مصرف و تولید انرژی در ساختمان مدرسه، مشوق دانش‌آموزان در زمینه حفظ و تولید درست انرژی است.

مدرسه‌ای که دانش‌آموزان خود را در طول سال‌های حضور، در عمل به مصرف کمتر و تولید بیشتر انرژی تشویق می‌کند، در نهایت، انسان‌هایی مولد به جامعه تحویل می‌دهد که آموخته‌اند بیش از اینکه مصرف‌کننده باشند، در جایگاه تولیدکننده ایفای نقش کنند.

بازتعریف زباله برای دوستی با محیط زیست

در مدرسه دوستدار محیط زیست، زباله یک مفهوم منسوخ است. آنچه ما به‌عنوان پسماند می‌شناسیم، در واقع منبعی سرگردان است که از چرخه حیات مفید خود خارج شده است. رویکرد پیشرو، حرکت از مدیریت پسماند که رویکردی انفعالی و مبتنی بر دفع است، به سوی مدیریت منابع است که رویکردی فعالانه و مبتنی بر بازگردانی ارزش است. در این دیدگاه، مدرسه به زیست‌بومی زنده و آموزنده بدل می‌شود که مدل خطی و مخرب تولید-مصرف-دفن را کنار گذاشته و مدلی چرخه‌ای و احیاگر را مبتنی بر کاهش، استفاده مجدد و بازیافت، به دانش‌آموزان و جامعه عرضه می‌کند. این فرایند، نه تنها ارزش محیط زیستی دارد، بلکه درس مسئولیت‌پذیری و خلاقیت در حل مسئله را در تاروپود تجربه روزمره دانش‌آموزان می‌تند و آن‌ها را به‌عنوان شهروندان آگاه و کارآمد آینده تربیت می‌کند.

با این حساب، وجود فضاهای مشوق تفکیک زباله، جمع‌آوری مواد قابل بازیافت و پیش‌بینی فضاهایی مخصوص کارگاه بازیافت کاغذهای باطله، مواد غذایی دورریز و سایر عناصری که پیش از این در مدرسه با عنوانی تهدیدگونه، «زباله» شناخته می‌شدند، در



انتخاب

زیست‌محیطی
مصلح در کف‌سازی
محوطه یک مدرسه
در آمریکا

بوم؛ برنامه درسی با رنگ وبوی مدرسه و محله

● دکتر سید محمد حسین حسینی، پژوهشگر پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

هر روز در مدرسه با آن مواجه می‌شدم. دانش‌آموزانی را می‌دیدم که نیازها، علاقه‌ها و توانایی‌های متفاوتی داشتند. مدرسه‌ای را می‌دیدم که در یک بافت اجتماعی خاص، با ظرفیت‌ها و محدودیت‌های خاص خودش قرار داشت. اما برنامه‌ای که اجرا می‌کردیم، برای همه مدرسه‌ها یکسان بود. این شکاف هر روز بیشتر برایم ملموس می‌شد. برای یافتن پاسخ، شروع به مطالعه کردم. یکی از نتایج مهم مطالعاتم این بود که فهمیدم در بسیاری از نظام‌های آموزشی پیشرو، برای ارتقای کیفیت یادگیری، اختیارات بیشتری به مدرسه داده می‌شود. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که هیچ‌کس به اندازه معلمان و مدیران هر مدرسه، دانش‌آموزان آن مدرسه را نمی‌شناسد. این موضوع برای من بسیار الهام‌بخش بود. فهمیدم که در این رویکرد، معلم دیگر صرفاً انتقال‌دهنده محتوا نیست، بلکه یکی از طراحان تجربه یادگیری است. مدیر مدرسه هم فقط هماهنگ‌کننده امور اجرایی نیست، بلکه رهبر برنامه درسی و یادگیری است.

هر چه بیشتر مطالعه می‌کردم، بیشتر متوجه می‌شدم که در این رویکرد، مدرسه به یک «نقطه تصمیم‌گیری» تبدیل می‌شود، نه فقط یک «نقطه اجرا». معلمان با همکاری درباره محتوا، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری و حتی شیوه‌های ارزشیابی تصمیم‌گیری می‌کنند. اما در عین حال، یک سؤال مهم ذهنم را درگیر کرده بود: آیا چنین فرصتی در نظام آموزشی ما هم وجود دارد؟ آیا ما هم می‌توانیم بخشی از برنامه درسی را متناسب با مدرسه و دانش‌آموزان

چند سال پیش، وقتی برای اولین بار مسئولیت مدیریت یک مدرسه را بر عهده گرفتیم، تصورم این بود که مهم‌ترین وظیفه مدیر، امور جاری مدرسه، یعنی تنظیم برنامه‌ها، رسیدگی به مسائل اجرایی، هماهنگی با اداره و نظارت بر روند آموزش است. اما خیلی زود فهمیدم، واقعیت مدرسه چیزی فراتر از این‌هاست. مدرسه فقط مجموعه‌ای از کلاس‌ها و برنامه‌ها نیست، مدرسه جایی است که آینده در آن شکل می‌گیرد. و این آینده، نه در جلسه‌های اداری، بلکه در کلاس‌های درس ساخته می‌شود.

هر چه بیشتر در این جایگاه تجربه به دست آوردم، بیشتر متوجه شدم که نقطه کانونی همه آنچه در مدرسه اتفاق می‌افتد، «برنامه درسی» است. اینکه چه چیزی آموزش داده می‌شود، چگونه آموزش داده می‌شود و دانش‌آموزان چه تجربه‌ای از یادگیری دارند، همه در چارچوب برنامه درسی معنا پیدا می‌کند. اما در همان سال‌های اول، یک سؤال جدی ذهنم را درگیر کرده بود؛ سؤالی که احتمالاً ذهن بسیاری از شما را هم مشغول کرده است: نقش واقعی ما، به عنوان مدیر و معلم، در شکل‌گیری برنامه درسی چیست؟

ما هر روز برنامه درسی را اجرا می‌کنیم. کتاب‌ها مشخص‌اند، زمان‌بندی‌ها مشخص‌اند، اهداف مشخص‌اند. انتظار از ما این است که برنامه‌ها را «به‌درستی» اجرا کنیم. اما آیا نقش ما فقط اجرای برنامه‌هایی است که در وزارتخانه و جایی بیرون از مدرسه طراحی شده‌اند؟ آیا ما صرفاً مجری هستیم، یا می‌توانیم در شکل‌دادن به تجربه یادگیری دانش‌آموزان نقش فعال‌تری داشته باشیم؟ این سؤال برای من فقط یک دغدغه نظری نبود، واقعیتی بود که



خودمان طراحی کنیم؟ یا این فقط تجربه‌ای است که به نظام‌های آموزشی دیگر تعلق دارد؟

پاسخ این سؤال را نه در کتاب‌ها، بلکه در گفت‌وگویی ساده با یکی از همکارانم پیدا کردم. روزی در یک جلسه، وقتی از تفاوت مدرسه‌ها و نیازهای متفاوت دانش‌آموزان صحبت شد، یکی از همکاران با لبخند گفت: «مگر شما با برنامه بوم کار نکرده‌اید؟» همان‌جا بود که برای اولین بار نام «بوم» یا همان «برنامه درسی ویژه مدرسه» را شنیدم. اما راستش را بخواهید، در ابتدا تصورم این بود که «بوم» هم یکی دیگر از همان بخشنامه‌ها و طرح‌هایی است که می‌آیند و می‌روند، بدون اینکه تغییری واقعی در زندگی مدرسه ایجاد کنند. اما وقتی بیشتر درباره آن خواندم و با همکارانی که تجربه اجرای آن را داشتند صحبت کردم، فهمیدم که موضوع بسیار متفاوت است. برای اولین بار، در چارچوب رسمی نظام آموزشی، این امکان به مدرسه داده شده بود که بخشی از زمان آموزش را خودش طراحی و اجرا کند؛

نه به صورت سلیقه‌ای و پراکنده، بلکه در قالب یک برنامه هدفمند، مبتنی بر نیازهای واقعی دانش‌آموزان و متناسب با شرایط مدرسه. وقتی بیشتر درباره فلسفه این برنامه فکر کردم، دیدم چقدر منطقی است. واقعیت این است که هیچ دو مدرسه‌ای شبیه هم نیستند. حتی دو مدرسه در یک محله هم می‌توانند دانش‌آموزانی با علاقه‌ها، توانایی‌ها و نیازهای متفاوت داشته باشند. از سوی دیگر، پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت برنامه‌های درسی، مشارکت فعال معلمان در طراحی و تصمیم‌گیری درباره آن‌هاست. وقتی معلم فقط مجری برنامه باشد، طبیعی است که احساس تعلق و مالکیت کمتری نسبت به آن داشته باشد. اما وقتی در طراحی برنامه نقش داشته باشد، نگاهش تغییر می‌کند. برنامه دیگر «یک دستور» نیست، بلکه «یک تعهد حرفه‌ای» است. این همان چیزی است که در بسیاری از نظام‌های آموزشی موفق تجربه شده و نتایج ارزشمندی به همراه داشته است: افزایش انگیزه معلمان، بهبود کیفیت تدریس و مهم‌تر از همه، یادگیری عمیق‌تر دانش‌آموزان.

اما آنچه بیش از همه مرا متقاعد کرد، نه تعریف رسمی بود و نه یافته‌های پژوهشی. آنچه واقعاً تأثیرگذار بود، تجربه‌های واقعی مدیران و معلمان بود که این مسیر را طی کرده بودند.

یکی از مدیران تعریف می‌کرد که در قالب برنامه بوم، فعالیتی با موضوع حفاظت از محیط‌زیست و ساخت «کوپریک» را با دانش‌آموزان اجرا کردند. در ابتدا این فعالیت فقط به عنوان یک برنامه آموزشی دیده می‌شد. قرار بود دانش‌آموزان با مفهوم بازیافت آشنا شوند و با بطری‌های پلاستیکی، مواد بازیافتی تولید کنند. اما چیزی که در ادامه اتفاق افتاد، فراتر از انتظار معلمان و مدیر مدرسه بود. او می‌گفت: «وقتی کار شروع شد، بچه‌ها فقط به عنوان یک تکلیف درسی به آن نگاه نمی‌کردند، کم‌کم موضوع برایشان جدی شد. درباره محیط‌زیست سؤال می‌پرسیدند و درباره زباله‌ها و اثرشان روی

طبیعت حرف می‌زدند. بعد از مدتی تصمیم گرفتیم نمایشگاهی از کارهایشان برگزار کنیم. روز نمایشگاه، شوق و اشتیاقی در مدرسه ایجاد شد که واقعاً برای ما هم غافلگیرکننده بود.»

اما مهم‌ترین بخش ماجرا، اتفاقی بود که بعد از پایان فعالیت رخ داد. مدیر مدرسه ادامه داد: «بعد از آن، رفتار بچه‌ها تغییر کرده بود. دیگر موضوع فقط یک پروژه درسی نبود. اگر در حیاط مدرسه بطری یا زباله‌ای می‌دیدند، خودشان برمی‌داشتند و درباره بازیافتش حرف می‌زدند. حتی بعضی از والدین می‌گفتند بچه‌ها در خانه هم درباره تفکیک زباله صحبت می‌کنند. آنجا بود که فهمیدیم یادگیری واقعی اتفاق افتاده است؛ نه فقط در ذهن، بلکه در رفتار.»

این تجربه برای مدیر و معلمان مدرسه یک نقطه عطف بود؛ چون نشان داد وقتی دانش‌آموز در فرایند یادگیری مشارکت واقعی داشته باشد، یادگیری از سطح دانستن فراتر می‌رود و به باور و عمل تبدیل می‌شود.

یکی از مدیران تجربه‌ای را تعریف می‌کرد که نشان می‌داد بوم می‌تواند حتی بر مسیر آینده دانش‌آموزان اثر بگذارد. در قالب یکی از برنامه‌های بوم، موضوعاتی مرتبط با مهارت‌های جدید و کاربردی، از جمله مفاهیم اقتصادی و فناوری، به دانش‌آموزان معرفی شد. او گفت: «در میان دانش‌آموزان، تعدادی علاقه خاصی به این موضوعات نشان دادند. سؤال می‌پرسیدند، پیگیری می‌کردند و حتی خارج از زمان مدرسه هم درباره آن مطالعه می‌کردند. ما تصمیم گرفتیم این علاقه را جدی بگیریم و آن‌ها را به مراکز مرتبط معرفی کنیم.» نتیجه این پیگیری‌ها قابل توجه بود. برخی از دانش‌آموزان فعالیت‌های خود را ادامه دادند و حتی وارد مسیرهای جدید یادگیری شدند.

یکی از تجربه‌های قابل توجه، مربوط به مدرسه‌ای بود که برنامه بوم را در قالب فعالیت‌های پژوهشی اجرا کرد. در این مدرسه، دانش‌آموزان تشویق شدند که به جای فقط خواندن مطالب، خودشان پروژه‌های تحقیقاتی تعریف کنند. مدیر مدرسه می‌گفت: «در ابتدا، بعضی از دانش‌آموزان تردید داشتند. اما وقتی وارد کار شدند، علاقه‌مند شدند. شروع کردند به جست‌وجو، سؤال پرسیدن و کار کردن روی پروژه‌هایشان.» نتیجه این فعالیت‌ها فراتر از انتظار بود، برخی از دانش‌آموزان توانستند پروژه‌های خود را در جشنواره‌ها ارائه کنند. یکی از گروه‌ها حتی توانست در میان صدها پروژه، رتبه قابل توجهی کسب کند. این موفقیت نه تنها برای دانش‌آموزان، بلکه برای کل مدرسه انگیزه‌بخش بود.»

اما یکی از تکان‌دهنده‌ترین و در عین حال الهام‌بخش‌ترین تجربه‌هایی که در میان روایت مدیران مدرسه‌ها دیدم، به مدیری مربوط بود که بوم را فقط به عنوان یک «برنامه درسی» ندید، بلکه آن را به فرصتی برای «دیدن واقعی دانش‌آموزان» تبدیل کرد. او مدرسه‌ای در یک منطقه کوچک و کم‌برخوردار را اداره می‌کرد؛ مدرسه‌ای که به گفته خودش «تنها مرکز یادگیری و حتی تنها مرکز امید بسیاری از بچه‌ها» بود. آن‌ها اجرای بوم را با یک کار ساده اما بسیار مهم، یعنی شناخت دقیق دانش‌آموزان، شروع کردند. نه فقط از نظر درسی، بلکه از نظر جسمی، روانی، مهارتی و حتی شرایط زندگی. مدیر مدرسه تعریف می‌کرد که یکی از دانش‌آموزان مشکل جدی در سنتون فقرات داشت. این مشکل فقط یک مسئله جسمی

برای اولین بار، در چارچوب رسمی نظام آموزشی، این امکان به مدرسه داده شده بود که بخشی از زمان آموزش را خودش طراحی و اجرا کند؛ نه به صورت سلیقه‌ای و پراکنده، بلکه در قالب یک برنامه هدفمند، مبتنی بر نیازهای واقعی دانش‌آموزان و متناسب با شرایط مدرسه



ساده نبود و به مرور زمان ممکن بود باعث ناتوانی‌های جدی، محدودیت در حرکت، کاهش اعتمادبه‌نفس و حتی محرومیت او از بسیاری فرصت‌های زندگی شود. تا قبل از آن، این مشکل با شناسایی نشده بود یا خانواده امکان پیگیری درمان تخصصی را نداشتند. اینجا بود که مدرسه نقش واقعی خودش را نشان داد. مدیر مدرسه این موضوع را رها نکرد. با معلمان صحبت کرد. موضوع را با خیرین محلی در میان گذاشت و پیگیری‌ها ادامه پیدا کرد. در نهایت، با کمک خیرین، امکان انتقال این دانش‌آموز به تهران فراهم شد؛ جایی که امکانات تخصصی درمانی وجود داشت. معاینه‌های تخصصی انجام شد و در نهایت عمل جراحی مورد نیاز با موفقیت انجام گرفت. اما شاید مهم‌ترین بخش این داستان، خود عمل جراحی نبود، بلکه تغییری بود که بعد از آن اتفاق افتاد.

مدیر مدرسه تعریف می‌کرد که بعد از بازگشت، این دانش‌آموز دیگر همان دانش‌آموز قبلی نبود. اعتمادبه‌نفسش بیشتر و حضورش در مدرسه فعال‌تر شده بود. مشارکتش در فعالیت‌ها افزایش یافته بود. احساس می‌کرد دیده شده است. احساس می‌کرد مدرسه فقط جایی برای درس خواندن نیست، بلکه جایی است که به او اهمیت می‌دهند. این تجربه فقط زندگی یک دانش‌آموز را تغییر نداد، نگاه کل مدرسه را تغییر داد. معلمان بیش از گذشته متوجه شدند که نقش آن‌ها فقط آموزش محتوای کتاب نیست.

این مدیر در پایان روایتش جمله‌ای گفت که به نظر من عصاره واقعی فلسفه بوم است. او گفت: «اگر بوم نبود، شاید هیچ‌وقت این دانش‌آموز به‌موقع شناسایی نمی‌شد. بوم به ما فرصت داد بچه‌ها را فقط به‌عنوان دانش‌آموز نبینیم، بلکه به‌عنوان انسان ببینیم.» و این همان نقطه‌ای است که برنامه درسی، از «برنامه آموزشی» به «برنامه انسانی» تبدیل می‌شود.

وقتی این تجربه‌ها را کنار هم گذاشتیم، به یک نتیجه مهم رسیدیم: بوم فقط یک برنامه نیست،

یک فرصت است؛ فرصتی برای اینکه مدرسه از یک سازمان صرفاً اجرایی به یک نهاد حرفه‌ای و یادگیرنده تبدیل شود. فرصتی برای اینکه معلمان از مجری به طراح تبدیل شوند. و فرصتی برای اینکه دانش‌آموزان، یادگیری را نه به‌عنوان یک وظیفه، بلکه به‌عنوان تجربه‌ای معنا دار زندگی کنند. و همین‌جا بود که تصمیم گرفتیم این مسیر را در مدرسه خودمان آغاز کنیم.

قبل از هر اقدامی، یک کار مهم انجام دادیم؛ با معلمان مدرسه صحبت کردیم. نه در قالب یک جلسه رسمی و سخننامه‌ای، بلکه در قالب گفت‌وگوهای واقعی. از آن‌ها پرسیدیم: «اگر اختیار داشتید، دوست داشتید چه چیزی را به برنامه یادگیری دانش‌آموزان اضافه کنید؟ چه چیزی هست که احساس می‌کنید دانش‌آموزان ما به آن نیاز دارند، اما در برنامه‌های رسمی کمتر فرصت پرداختن به آن وجود دارد؟».

پاسخ‌ها بسیار جالب و در عین حال تأمل‌برانگیز بود. یکی از همکاران گفت: «دانش‌آموزان ما بلد نیستند کار گروهی انجام دهند. هر کدام می‌خواهند کار خودشان را انجام دهند.» معلم دیگری گفت: «بچه‌ها خیلی از محیط اطرافشان شناخت ندارند. حتی درباره محله خودشان اطلاعات کمی دارند.» یکی دیگر از همکاران به موضوع اعتمادبه‌نفس اشاره کرد و گفت: «بسیاری از دانش‌آموزان توانایی دارند، اما جرئت ابراز خودشان را ندارند.» در واقع، بدون اینکه نامی از آن ببریم، همه ما داشتیم درباره همان چیزی صحبت می‌کردیم که فلسفه اصلی بوم یعنی توجه به نیازهای واقعی دانش‌آموزان در بافت واقعی مدرسه بر آن استوار است.

تصمیم گرفتیم کار را با یک نیازسنجی ساده اما واقعی شروع کنیم. از خود دانش‌آموزان هم نظر خواستیم. از آن‌ها پرسیدیم چه چیزهایی دوست دارند یاد بگیرند، چه فعالیت‌هایی برایشان جذاب است و چه چیزهایی احساس می‌کنند برای آینده‌شان مفید خواهد بود. پاسخ‌هایشان صادقانه و گاهی غافلگیرکننده بود. برخی از آن‌ها می‌خواستند مهارت‌های عملی یاد بگیرند، برخی علاقه‌مند بودند بیشتر درباره محیط اطرافشان بدانند، و برخی فقط می‌خواستند فرصت بیشتری برای مشارکت و بیان ایده‌هایشان داشته باشند.

این گفت‌وگوها یک نقطه عطف برای ما بود. برای اولین بار احساس کردیم که برنامه درسی می‌تواند از دل مدرسه شکل بگیرد، نه فقط از بیرون آن. در ادامه، با همکاری معلمان، شروع به طراحی فعالیت‌هایی کردیم که هم با اهداف تربیتی همسو باشند و هم با نیازهای واقعی دانش‌آموزان. نکته مهم این بود که این برنامه‌ها قرار نبود جایگزین برنامه رسمی شوند، بلکه قرار بود آن را کامل‌تر و معنا دارتر کنند. در واقع، بوم به ما امکان داد که در چارچوب رسمی، انعطاف‌پذیر باشیم؛ که از ظرفیت‌های خودمان استفاده کنیم؛ که برنامه درسی را به تجربه‌ای زنده تبدیل کنیم.

در این مسیر، یک تغییر مهم دیگر هم اتفاق افتاد؛ تغییری در نگاه خود ما. معلمان کم‌کم از حالت «مجری» خارج و به «طراح» تبدیل شدند. جلسه‌های معلمان دیگر فقط درباره هماهنگی‌های اجرایی نبود، بلکه به فضایی برای گفت‌وگوی حرفه‌ای درباره یادگیری دانش‌آموزان تبدیل شد. درباره این صحبت می‌کردیم که چه چیزی مؤثر بوده است، چه چیزی نیاز به اصلاح دارد و چه کار دیگری می‌توان انجام داد. جالب اینجا بود که این تغییر فقط در برنامه‌ها نبود، در فرهنگ مدرسه هم اتفاق افتاد: حس همکاری بیشتر شد. معلمان بیشتر با هم گفت‌وگو می‌کردند و مهم‌تر از همه، توجه ما بیش از گذشته بر یادگیری واقعی دانش‌آموزان متمرکز شد.

اما آنچه بیش از همه ما را مطمئن کرد که در مسیر درستی قرار داریم، تغییراتی بود که در خود دانش‌آموزان مشاهده کردیم...

بوم فقط یک برنامه نیست، یک فرصت است؛ فرصتی برای اینکه مدرسه از یک سازمان صرفاً اجرایی به یک نهاد حرفه‌ای و یادگیرنده تبدیل شود

مدرسه‌ای که تهران شد

نمادهای تهران در کانون یادگیری دبستان اتحاد نو

تهیه‌شده توسط تیم پژوهشی دبستان:

رؤیا طاهریان، فاطمه عرب‌زاده، سوندا باباخانلو، مژگان مهرعلی

مدرسه تنها فضای آموزش مفاهیم درسی نیست، بلکه کارگاهی پویا برای ساختن هویت، تقویت حس تعلق و آشنایی با فرهنگ، تاریخ و خلق تجربه‌های مشترک است. دبستان اتحادنو، با درک این مسئله، پروژه‌ای با عنوان «نمادهای تهران» را طراحی و اجرا کرد. این پروژه با استفاده از روش‌های تجربه‌محور و مشارکت فعال دانش‌آموزان، خانواده‌ها و جامعه محلی، توانست فضایی پویا و اثرگذار برای دانش‌آموزان و تمام ذی‌نفعان مدرسه ایجاد کند. در این مقاله، ابعاد این طرح، از جمله نقاشی همگانی، طراحی پوستر با هوش مصنوعی، و جشنواره غذا بررسی و نمادهای طبیعی و تاریخی تهران معرفی شده‌اند و نقش هر یک از رکن‌های آموزشی در موفقیت آن تحلیل شده است. هدف این بود که دانش‌آموزان مدرسه، تهران را نه به‌عنوان یک مفهوم انتزاعی، بلکه به‌مثابه بخشی زنده از هویت خود باز شناسند. این الگوی کاربردی می‌تواند راهنمای عملی تلفیق آموزش مدرسه‌ای با مفاهیم هویت‌محور و فرهنگی باشد.



مدرسه به‌مثابه آینه هویت شهری

تهران، به‌عنوان پایتخت ایران، کلان‌شهری دارای نمادهای متعدد تاریخی، فرهنگی و طبیعی است که هر یک بخشی از هویت این شهر را تشکیل می‌دهند و روایتگر قصه‌های جمعی ساکنان آن هستند. آشنایی دانش‌آموزان با این نمادها، نه تنها بر شناخت آنان از محیط زندگی‌شان می‌افزاید، بلکه «حس تعلق مکانی» و «مسئولیت‌پذیری اجتماعی» را در آنان تقویت و آن‌ها را برای ساختن ایران زمین آماده می‌کند. دبستان اتحادنو با تشخیص این ضرورت پروژه «نمادهای تهران» را به‌عنوان پاسخی عملی به این پرسش کلیدی طراحی کرد: «چگونه می‌توان مدرسه را از فضایی بسته به دروازه‌ای برای اتصال به هویت و فرهنگ شهری تبدیل کرد؟» این مقاله با روایتی توصیفی تحلیلی این تجربه را واکاوی می‌کند.

زیبایی‌شناسی آموزشی: از نما تا معنا

زیبایی محیط آموزشی تنها به دیوارهای رنگ‌شده و فضای سبز محدود نمی‌شود. این زیبایی وقتی کامل می‌شود که دانش‌آموزان در فضایی قرار گیرند که هویتشان را بشناسند، با تاریخ و فرهنگ شهر

خود ارتباط برقرار و بتوانند ایده‌های خود را به‌صورت جمعی بیان کنند. در دبستان اتحاد نو، پس از بازگشت به شرایط حضوری پس از کرونا، نیاز به ایجاد فضایی شاداب و خلق فضایی معنادار در مدرسه، بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شد. پروژه «نمادهای تهران» به‌عنوان راهکار تبدیل محیط مدرسه به فضایی زنده و هویت‌ساز تعریف شد و با سه محور اصلی به این نیاز پاسخ گفت:

شناخت: آشنایی با نمادهای تاریخی و فرهنگی تهران؛

تعلق: تقویت حس تعلق و حس مالکیت نسبت به محیط زندگی؛

تلفیق: ادغام هنر، فناوری و آموزش برای خلق تجربه‌های یادگاری ماندگار.



نقش دانش آموزان: معماران خردسال زیبایی‌های نمادین

• نقاشی همگانی: تهران روی ورق‌ها و روی دیوار مدرسه

یکی از برجسته‌ترین بخش‌های این پروژه، برگزاری نقاشی همگانی با موضوع نمادهای تهران بود. در این فعالیت، دانش‌آموزان با استفاده از قلم‌مو و رنگ، تصویر ذهنی خود از نمادهایی چون برج میلاد، کوه دماوند، میدان آزادی، موزه‌ها و پل‌های تاریخی را کشیدند. این کار نه تنها خلاقیت و مهارت‌های هنری آنان را تقویت کرد، بلکه کمک کرد دانش‌آموزان با دیدی عمیق‌تر به محیط شهری خود بنگرند.

در حین اجرای این فعالیت، معلمان با توضیح تاریخچه و اهمیت هر نماد، بستر مناسبی برای یادگیری مفهومی فراهم آوردند. برای مثال، در حین کشیدن برج میلاد، درباره مفهوم نمادین آن به عنوان نشانه «ارتباط» و «پیشرفت» صحبت شد.

• طراحی پوستر با هوش مصنوعی: هنر در عصر دیجیتال

در بخشی نوآورانه، دانش‌آموزان با هوش مصنوعی پوسترهایی مرتبط با نمادهای تهران طراحی کردند. این فعالیت علاوه بر آشناسازی آنان با فناوری‌های روز، نگاهشان به موضوع را جدید و خلاقانه کرد. پوسترهایی طراحی شده در نمایشگاهی در مدرسه ارائه شدند و مورد استقبال اولیا و مهمانان قرار گرفتند.

استفاده از هوش مصنوعی به دانش‌آموزان امکان داد با ترکیب تصویرهای واقعی و عناصر گرافیکی، آثار هنری منحصر به فردی خلق کنند. این تجربه، علاوه بر تقویت سواد دیجیتال دانش‌آموزان، باعث شد آن‌ها درک بهتری از کاربرد فناوری در خلق آثار فرهنگی پیدا کنند و با علم روز دنیا بیشتر انس بگیرند.

نقش خانواده: شرکای راهبردی آموزش

• برگزاری جشنواره غذا: تهران، سفری از مزه‌ها و اقوام

در جشنواره غذا، خانواده‌ها با تهیه غذاهای سنتی اقوام گوناگون ساکن تهران، به غنای فرهنگی این پروژه افزودند. این جشنواره، دانش‌آموزان را با تنوع فرهنگی شهرستان آشنا و روحیه احترام به تفاوت‌ها را در آنان تقویت کرد.

• حمایت از تولید محتوا و منابع آموزشی

برخی از خانواده‌ها با ارائه عکس، اطلاعات و حتی همکاری در ساخت نمونه‌های نمادین (همان‌طور که در عکس‌های پروژه مشهود است)، به غنای بصری و محتوایی پروژه کمک شایانی کردند. خانواده‌ها با حضور در جلسه‌های هماهنگی و همراهی در اجرای برنامه‌هایی مانند جشنواره غذاهای محلی و نمایشگاه نقاشی، در موفقیت این پروژه نقش مهمی ایفا کردند. این مشارکت، ارتباط بین خانه و مدرسه را و مسئولیت‌پذیری



مشترک را تقویت کرد. این مشارکت نقش خانواده را از «حامی مالی» به «شریک آموزشی» ارتقا داد.

نقش جامعه: گسترش دایره یادگیری به فراسوی مدرسه

• همکاری با نهادهای فرهنگی

با هماهنگی انجام‌شده با مراکز فرهنگی، بازدیدهایی از مکان‌های تاریخی و نمادین تهران مانند کاخ گلستان، برج میلاد و پارک‌های طبیعی ترتیب داده شد. این بازدیدها به درک عمیق‌تر دانش‌آموزان از مفاهیم منتقل‌شده در کلاس کمک شایانی کرد.

بازدیدها با راهنمایی متخصصان میراث فرهنگی همراه بود تا در درک اهمیت حفظ این نمادها به دانش‌آموزان کمک شود. مدرسه با همکاری شهرداری و خانه‌های فرهنگ، جشنواره‌ای از فرهنگ بومی برگزار کرد. این رویداد، دانش‌آموزان را با پوشاک، آداب و رسوم و هنرهای اقوام ساکن تهران آشنا کرد.

• بازدیدهای میدانی: یادگیری در بستر واقعی

بازدید از مکان‌های نمادینی مانند کاخ گلستان و برج میلاد، با راهنمایی متخصصان میراث فرهنگی، به درک عمیق‌تر دانش‌آموزان انجامید و آموخته‌های کلاسی را در ذهن آنان ماندگار کرد.

آموزش تجربه‌محور: گذر از حافظه محوری به کشف عملی

• پروژه‌های پژوهشی میدانی

دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک درباره تاریخچه میدان آزادی یا گونه‌های گیاهی بومی تحقیق کردند. این فرایند،



یافته‌ها و دستاوردها: تأثیر پروژه در نگاه و نگرش

● افزایش شناخت دانش‌آموزان از هویت شهری

پس از اجرای پروژه، بررسی‌ها نشان داد دانش‌آموزان درک بهتری از تاریخ، فرهنگ و نمادهای تهران پیدا کرده‌اند و حس تعلق بیشتری به شهر خود احساس می‌کنند.

نتایج پرسش‌نامه‌های پیش و پس از اجرای پروژه نشان داد که آگاهی دانش‌آموزان از نمادهای تهران به‌طور میانگین ۴۰ درصد افزایش یافته است.

● تقویت مهارت‌های گروهی و اجتماعی

فعالیت‌های گروهی مانند نقاشی همگانی و طراحی پوستر، روحیه همکاری و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان را تقویت کرد.

مشاهده‌های معلمان نشان داد دانش‌آموزان در کار گروهی مشارکت فعال‌تری پیدا کرده‌اند و توانایی بهتری در حل تعارضات گروهی از خود نشان می‌دهند.

● تلفیق هنر، فناوری و آموزش

استفاده از هوش مصنوعی در خلق آثار هنری نشان داد که با تلفیق فناوری و آموزش می‌توان تجربه‌های یادگیری جذاب و اثرگذاری خلق کرد.

این تجربه به معلمان نشان داد چگونه می‌توان از فناوری‌های جدید برای غنی‌سازی محیط یادگیری استفاده کرد.

● تقویت ارتباط خانه و مدرسه

مشارکت خانواده‌ها در این پروژه به تقویت ارتباط آنان با مدرسه منجر شد. نظرسنجی از اولیا نشان داد ۸۵ درصد آنان از این همکاری رضایت دارند و مایل به مشارکت در پروژه‌های آینده هستند. این مشارکت‌ها نشان داد وقتی خانواده‌ها به‌عنوان شرکای آموزشی در نظر گرفته می‌شوند، نه‌تنها از بار مالی مدرسه کاسته می‌شود، بلکه کیفیت و تنوع فعالیت‌های آموزشی نیز به‌طور چشمگیری افزایش می‌یابد.

چالش‌ها و راهکارهای پیشرو

اجرای پروژه با چالش‌هایی نیز همراه بود:

● **محدودیت زمانی:** با اولویت‌بندی و توزیع فعالیت‌ها در طول سال تحصیلی مدیریت شد.

● **دسترسی نابرابر به فناوری:** با فراهم کردن تجهیزات لازم در مدرسه، بر این چالش غلبه شد.

● **سطح متفاوت آگاهی خانواده‌ها:** با تهیه «بسته‌های آموزشی» برای اولیا، این شکاف پر شد.



پروژه «نمادهای تهران» در دبستان اتحاد نو، نمونه‌ای موفق از آموزش ترکیبی و تجربه‌محور بود که با مشارکت سه‌ضلع دانش‌آموز، آموز، خانواده و جامعه به نتیجه رسید. این طرح نه‌تنها بر آگاهی و مهارت‌های دانش‌آموزان افزود، بلکه فضای مدرسه را به محیطی پویا و هویت‌ساز بدل کرد.

مهم‌ترین دستاورد این پروژه، تبدیل مدرسه از مکانی صرفاً آموزشی به فضایی برای کشف هویت و تقویت حس تعلق بود. این مدل می‌تواند به‌عنوان الگویی برای سایر مدرسه‌ها، به‌منظور اجرای پروژه‌های مشابه با موضوعیت هویت شهری و فرهنگی مورد استفاده قرار گیرد.



مهارت‌های پژوهشی، جمع‌آوری اطلاعات و ارائه را در آنان تقویت کرد. دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک به تحقیق در مورد نمادهای تهران پرداختند. آنان با جمع‌آوری اطلاعات، تهیه گزارش و ارائه آن در کلاس، به‌صورت عملی با فرایند پژوهش آشنا شدند.

این پروژه‌ها موضوع‌های متنوعی را در بر می‌گرفت؛ از جمله: تاریخچه میدان آزادی؛ کارکردهای برج میلاد؛ گونه‌های گیاهی بومی تهران. این کار نه‌تنها مهارت پژوهشگری را در دانش‌آموزان تقویت کرد، بلکه توانایی ارائه و دفاع از یافته‌ها را در آنان پرورش داد.

● یادگیری در طبیعت: کاشت نهال هویت

بخشی از پروژه به کاشت گیاهان بومی تهران مانند چنار، نارون و زبان گنجشک اختصاص یافت. دانش‌آموزان با کاشت و نگهداری از این گیاهان، با اهمیت حفظ محیط زیست و طبیعت شهری آشنا شدند.

این فعالیت به دانش‌آموزان کمک کرد درک بهتری از مفهوم توسعه پایدار و اهمیت حفظ گونه‌های بومی پیدا کنند. همچنین، مسئولیت‌پذیری و صبر را از طریق مراقبت از گیاهان تجربه کردند. کاشت گیاهان بومی مانند چنار و نارون در محوطه مدرسه، مفاهیم توسعه پایدار، حفظ محیط زیست و مسئولیت‌پذیری را به‌صورت عینی به دانش‌آموزان آموخت.



هواگیری ذهن!

خودشناسی و خودانتقادی مدیران با راهبردهای فراشناختی

● ابراهیم اصلانی، روان‌شناس تربیتی

یکی از بازی‌هایی که بچه‌ها و خیلی از بزرگ‌ترها دوست دارند، ترکاندن حباب است؛ از حباب کف صابون گرفته تا نایلون‌های حباب‌دار و اسباب‌بازی‌های حبابی! شاید کار بی‌هوده‌ای باشد، ولی جالب به نظر می‌رسد. از نگاه من، شاید در همین کار بی‌هوده معنایی نهفته است؛ آدم باید گاهی حباب‌هایی را بترکاند تا یادش باشد که خبری نیست و بفهمد که یک حباب بی‌خودی بزرگ شده، و گرنه تو خالی است!

ما حباب‌های بازی را می‌بینیم، ولی حباب‌های زندگی‌مان را نمی‌بینیم، یا می‌بینیم و جدی نمی‌گیریم. فعلاً با حباب‌هایی که ممکن است در گفتار یا رفتار ما باشند کاری ندارم، از حباب‌هایی حرف می‌زنم که مغز و ذهنمان را پر کرده‌اند و موجب توهم یا سردرگمی‌مان می‌شوند.

حباب‌های ذهن

همان‌گونه که حباب‌های بازی را می‌ترکانیم، یا رادیاتورهای گرمایشی را هواگیری می‌کنیم تا فضاهای تهی از بین بروند، ذهن هم به ترکاندن حباب‌ها و هواگیری نیاز دارد. حباب‌های ذهنی اندازه دارند. اتفاقاً آدم‌هایی که درباره خود تصور بزرگی دارند، شاید حباب‌های بزرگ‌تری در ذهنشان تولید شود. بارها در زندگی پیش آمده است که با موضوعی درگیر بوده‌ایم و آن موضوع زمان و فضای زیادی را در ذهنمان اشغال کرده است، اما بعد از مدتی فهمیده‌ایم که موضوع اهمیتی نداشته یا به اندازه‌ای که آن را بزرگ کرده بودیم، مهم نبوده است. گاهی یک تغییر نگرش، یک رویداد یا یک تصمیم جدی، حبابی را در ذهنمان می‌ترکاند. آن لحظه، خیلی از واکنش‌ها تغییر می‌کند و احساس راحتی می‌کنیم.

شناسایی حباب‌های ذهنی و ترکاندن آن‌ها مستلزم آگاهی است. انسان آگاه و خردمند، به نسبت دیگران، حباب‌ها را زود تشخیص می‌دهد و از بین می‌برد تا ذهنش عقلانی و با آرامش کار کند. اما برای بقیه، حباب‌ها همیشه در دسرسر می‌کنند. کسی که زیاد با ذهن خود درگیر است و از هیاهوی ذهنی رنج می‌برد، در واقع متوجه حباب‌ها نیست.

ذهن مدیر

ذهن مدیر به‌طور معمول پر است؛ به‌ویژه مدیر مدرسه که یک سر دارد و هزار سودا! انتظار می‌رود مدیر مدرسه از هر کاری سر در بیاورد و در هر کاری سر رشته داشته باشد. ذهن مدیر همیشه درگیر است و ناچار است همیشه آمادگی مواجهه با چالش‌های گوناگون را داشته باشد. اگر مدیر کم‌بیش اهل نظم و برنامه‌ریزی باشد، احتمالاً با آنچه در ذهنش می‌گذرد بهتر کنار می‌آید. اما مدیر بی‌نظم و آشفتۀ با ذهنش راحت نیست و نمی‌تواند مسائل موجود را دسته‌بندی کند. در هر صورت، مدیر به درک بهتری از محتوا و کارکرد ذهنش نیاز دارد.

در چنین شرایطی، شاید مدیر باور نکند یا قبول نداشته باشد که در ذهن او هم حباب‌هایی شکل گرفته‌اند. تنوع و تعدد فعالیت‌ها، مدیر را از



تمرکز بر ذهن خود بازمی‌دارند. مدیر سعی می‌کند هر کار کوچک و بزرگی را در محاسبه‌های ذهنی خود بیاورد، غافل از اینکه بعضی از موضوع‌ها اصلاً نباید باشند یا شاید ارزش آن را نداشته باشند که ذهن را درگیر کنند. این حباب‌ها در دسره‌های مدیر را صدچندان می‌کنند، چون از یک طرف انرژی و زمان را هدر می‌دهند، و از طرف دیگر بر حجم کارها می‌افزایند.

حباب‌یابی با فراشناخت

احتمالاً با موضوع «فراشناخت» آشنا هستید. به اختصار و با استفاده از کتاب «روان‌شناسی پرورشی نوین»، نوشته دکتر علی اکبر سیف، یادآوری می‌کنم: راهبردهای شناختی راه‌های یادگیری هستند. در قیاس با آن‌ها، راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آن‌ها. به عبارت دیگر، راهبردهای فراشناختی این امکان را فراهم می‌کنند که فرد با برنامه‌ریزی، بر کارش نظارت آگاهانه اعمال کند. به تعبیر ساده، فراشناخت یعنی «دانستن چگونه دانستن».

شاید بتوان به روش‌هایی مدیر را سنجش و ارزیابی کرد و بعد به او گفت که ذهنش با چه مسائلی درگیر است، اما بهتر است این کار را خود مدیر انجام دهد؛ چگونه؟ با روش فراشناخت. قصد ندارم فراشناخت را به تفصیل توضیح بدهم و مطالعه در این باره را به خود مدیران می‌سپارم. نکته اینجاست که مدیر باید بر فرایندهای ذهنی خود اشراف داشته باشد و دربارهٔ اینکه چگونه فکر می‌کند، فکر کند. مدیر می‌تواند با تمرکز بر ذهنش و با به‌نظم کشیدن و ردیف کردن آنچه فضای ذهنی او را اشغال کرده است، به حدی از آگاهی برسد که حباب‌ها را بیابد.

حباب‌های ذهن مدیر

شاید بحث من تا همین‌جا کافی باشد. نیت اصلی من این بود که مدیر را متوجه حباب‌های ذهنی کنم تا شاید او فرصتی بیابد تا با بازنگری در محتوای ذهن خود، به هواگیری ذهنش بپردازد. تمایل دارم هر مدیر با شناختی که از خود دارد، به این موضوع فکر کند. با این همه، برای بیان مصداق‌ها و چه‌بسا از باب یادآوری نکته‌هایی که ممکن است از آن‌ها غفلت شود، از دید

خودم به چند نمونه از حباب‌های ذهنی مدیر اشاره می‌کنم.

۱ خودموفق‌پنداری: این یک حباب بزرگ و رایج است. در نبود نظام اصیل و مرجع برای ارزشیابی عملکرد، هر مدیری این جرئت را به خود می‌دهد که خودش را موفق ارزیابی کند. کمتر مدیری را می‌توان یافت که به‌طور واقعی و صادقانه تن به نقد بدهد و بپذیرد که کارهایش عیب و ایرادی دارند. بنابراین، خیلی دوستانه می‌گویم، وقتی در ذهنتان خودموفق‌پنداری جا گرفت، یعنی یک جای کار اشکال دارد.

۲ همه‌چیزدانی: حباب بزرگ دیگر، ذهنیت همه‌چیزدان است. مدیری که تصور می‌کند دانش مدیریتی را در حد اعلا دارد، همهٔ امور را با اشارهٔ یک انگشت می‌چرخاند، مردم و مخاطبان را مثل کف دستش می‌شناسد، همه‌چیز را می‌تواند پیش‌بینی کند و هیچ‌چیز از

دید تیزبین او پنهان نمی‌ماند، در واقع در دام بزرگی افتاده است. مدیر همه‌چیزدان تمایلی به یادگیری جدید نشان نمی‌دهد و نیاز چندانی هم به تغییر احساس نمی‌کند. بیشتر مدیران همه‌چیزدان هم خودشان را اذیت می‌کنند و هم دیگران را آزار می‌دهند؛ به‌ویژه مدیری که حباب همه‌چیزدانی در ذهن او فضای زیادی را گرفته باشد، خودش را اذیت می‌کند، چون ناچار است در برابر کسانی که از او درخواست نوشتن و روزآمدی دارند، به روش‌های گوناگون مقاومت کند. دیگران را آزار می‌دهد، چون به حرف جدیدی گوش نمی‌دهد و موقعیتی بزرگ‌تر و فراتر از خودش نمی‌بیند.

۳ غرور: طبعاً ذهن خودموفق‌پسندار و همه‌چیزدان به دنبال خود غرور را هم می‌آورد. به قول قدیمی‌ها، «خدا نکند که بعضی‌ها معتبر شوند...». عده‌ای به محض آنکه موقعیتی برای بالاتر نشستن پیدا کنند، خودشان را گم می‌کنند. حالا اگر سابقهٔ این بالاتر نشستن و مدیرماندن افزایش یابد، خطر غرور هم بیشتر می‌شود. مدیرانی که ذهنشان درگیر غرور است، اولاً اصل موضوع را نمی‌پذیرند و از آن طفره می‌روند و ثانیاً باعث زجر روانی دیگران می‌شوند. به‌ویژه، امنیت روانی محیط کار را به مخاطره می‌اندازند.

۴ احساس قدرت: درست است که مدیریت به اقتدار و توانایی نفوذ نیاز دارد، ولی این به معنای قدرت‌نمایی و اعمال روش‌های ناموجه نشان‌دادن برتری نیست. احساس قدرت مدیر به‌طور معمول برای محیط کار و همکاران آزارنده و گاهی مایهٔ تنش‌ها و درگیری‌های شدید است.

۵ احساس ایثار: این حباب هم بین مدیران امروزی بسیار رایج است. دیده‌اید مدیرانی را که دائم از کرامات و بزرگی خودشان می‌گویند و بر سر همه منت می‌گذارند که مثلاً من وقت زیاد برای کار می‌گذارم، یا اول از همه می‌آیم و دیرتر از همه می‌روم، یا چنین و چنان کردم، و... مدیری که لابه‌لای کلام خود سعی دارد یادآوری کند چه‌ها می‌کند و چقدر در ارائهٔ خدمت پرتوان و بی‌ادعاست، حتماً به ترکاندن این حباب و هواگیری ذهنش نیاز دارد!

۶ آمار غلط: این مهارت هم مختص تعدادی از مدیران امروزی است. بعضی از مدیران می‌گویند و به این افتخار می‌کنند که من دروغ نمی‌گویم، ولی آمار غلط می‌دهم! نمی‌دانم آمار غلط چه فرقی با دروغ‌گویی دارد، ولی خود مدیر این را یکی از فن‌های پنهان مدیریت می‌داند که برای نگه‌داشتن اسرار لازم است. این آمار غلط به موقعیت بحث بستگی دارد. هر جا که لازم بود، مدیر اعداد یا اطلاعات را کوچک می‌کند و در جای دیگر ممکن است اعداد و اطلاعات را بزرگ‌نمایی کند. این‌طور می‌شود که گاهی نمی‌توان به هیچ گفته‌ای اعتماد کرد.

اجاز بدهید دوباره بیرسم: ممکن است ذهن شما را هم حباب‌هایی پر کرده باشند؟ آیا ذهنتان به هواگیری نیاز دارد؟ آمادگی‌اش را دارید؟! آیا حباب‌های ذهنی دیگری می‌شناسید؟ لطفاً برای ما بنویسید و بفرستید.

از سکوت تا سرود

روایتی از یک مدیر و مدرسه‌ای که دوباره زنده شد

● علی خانزاده مدیر دبستان آمل

وقتی پا به محوطهٔ مدرسهٔ شهید سقا اصغر نیا پنج‌کُتی گذاشتم، ناخودآگاه ایستادم. نه چون راه را گم کرده باشم؛ برای اینکه ذهنم هنوز دنبال تصویر قدیمی یک مدرسهٔ روستایی متروکه می‌گشت که در عمق سکوت فرو رفته است. اما چشم‌هایم چیز دیگری می‌دید. اینجا زنده بود. نفس می‌کشید. پراز صدا، رنگ، حرکت و لبخند.

مدرسه‌ای در دل طبیعت سبز روستاهای اطراف شهرستان آمل، با دورنمایی از کوه و جنگل، در زمینی به وسعت چهار هزار متر مربع. مدرسه‌ای که پنج روستای **آغوزکُتی، مارکُتی، سرهنگ‌کُتی، کردکُتی و کاسب‌محله** را پوشش می‌دهد و به همین دلیل سال‌هاست آن را «مدرسهٔ پنج‌کُتی» می‌نامند. اما آنچه امروز این مدرسه را متفاوت کرده، نه وسعت زمین است و نه موقعیت جغرافیایی، بلکه انسان‌هایی هستند که به آن جان دوباره بخشیده‌اند.

در مرکز این تحول، خانم **صدیقه فلاح** ایستاده است؛ مدیری با ۲۶ سال سابقه در آموزش و پرورش، که بخش عمده‌ای از این سال‌ها را در پایهٔ اول سپری کرده است؛ معلمی که الفبای آموزش را با صبر و عشق آموخته و چهار سال است مسئولیت مدیریت را پذیرفته است. امسال نخستین سال حضور او در این مدرسه است، اما نشانه‌های تغییر آن قدر عمیق و ملموس‌اند که گویی سال‌هاست برای اینجا برنامه داشته است.

خانم فلاح مدیری است صمیمی، خوش‌بین، پرنرژی و در عین حال دقیق و پیگیر؛ مدیری که فاصله‌ای میان خود و

دانش آموز، معلم یا ولی قائل نیست. وقتی صحبت می‌کند، بیشتر از آنکه از خودش بگوید، از بچه‌ها می‌گوید؛ از دغدغه‌ها، آینده و حق آن‌ها برای داشتن مدرسه‌ای در شأنشان.

پیش از حضور او، این مدرسه شرایط مطلوبی نداشت. فضای فیزیکی آن متروکه و کم‌روح بود و امکانات محدود، خانواده‌ها را دلسرد کرده بود؛ تا جایی که بسیاری از اولیا ترجیح می‌دادند فرزندانشان را برای تحصیل به شهر بفرستند. اما امروز، همان خانواده‌ها، با رضایت و اطمینان، دوباره بچه‌هایشان را به این مدرسه باز گردانده‌اند.

فضای مدرسه به شکلی چشمگیر متحول شده است. زیباسازی محیط، رنگ‌آمیزی، طراحی حیاط پویا، ایجاد فضاهای شاد و امن برای بازی و تحرک دانش‌آموزان، و ساخت سرویس‌های بهداشتی نوین، همه از نگاهی عمیق به کرامت کودک نشان دارند. دیگر مدرسه فقط محل درس خواندن نیست، جایی است که دانش‌آموز دوست دارد در آن بماند، بازی کند و رشد کند.

برای این تحول، ده‌ها میلیون تومان هزینه شده است؛ هزینه‌هایی که نه از مسیرهای اداری، بلکه با تکیه بر اعتماد مردم تأمین شده است. انجمن اولیا، شورای محل، معتمدان و خیران منطقه با تمام توان پای کار آمده‌اند. اولیا بارها تأکید می‌کردند که خانم فلاح را مدیری صادق، شفاف و پاسخ‌گو می‌دانند و همین صداقت، سرمایه‌ای شده است برای جلب مشارکت مردمی.

تحول فقط به‌ظاهر مدرسه محدود نمانده است. فعالیت‌های فرهنگی، تربیتی، هنری و علمی مدرسه رشد قابل توجهی داشته‌اند. تجهیزات ورزشی متنوعی خریداری شده‌اند، در حالی که پیش از این، دانش‌آموزان برای انجام فعالیت‌های ورزشی ناچار بودند از وسایل شخصی خود استفاده کنند. امروز، ورزش و تحرک به بخشی جدی از برنامه مدرسه تبدیل شده است. نگاه خانم فلاح به آموزش، ریشه‌دار و بومی است. او توجه ویژه‌ای به احیای فرهنگ محلی و هویت بومی دارد؛ تا جایی که

امسال مراسم نمادین روز ملی مازندرانی، با حضور مسئولان، در همین مدرسه برگزار شد؛ اتفاقی که نه تنها برای دانش‌آموزان، بلکه برای کل منطقه، حس دیده شدن و ارزشمندی به همراه داشت.

معلمان مدرسه با احترام از مدیرشان یاد می‌کنند. می‌گویند او مدیری فعال، صادق و همراه است. تیمی از بهترین معلمان را با خود به این مدرسه آورده و همین موضوع، رشد علمی و آموزشی چشمگیر دانش‌آموزان را در پی داشته است. نام خانم فلاح برای بسیاری از مردم منطقه شناسست؛ به‌ویژه از دوران کرونا که با آموزش حضوری دانش‌آموزان در منزل، به‌عنوان معلم فداکار شهر شناخته شد.

در گفت‌وگوهای کوتاه، باور عمیق او به دعای خیر کودکان کاملاً محسوس است. می‌گوید هر کاری که برای بچه‌ها انجام داده است، پشتوانه زندگی خودش و فرزندانش بوده و است. دغدغه اصلی‌اش آینده تحصیلی دانش‌آموزان است. آرزو دارد بتواند آموزش و پرورش استان را متقاعد کند تا یک مدرسه متوسطه در جوار این مدرسه ابتدایی ساخته شود؛ چرا که نگران است سختی مسیر و رفت‌وآمد به شهر، باعث ترک تحصیل بچه‌ها شود.

در حیاط مدرسه که قدم می‌زنی، شادی و نشاط دانش‌آموزان به‌وضوح دیده می‌شود؛ در سرودخوانی‌های پرشور، بازی‌های کودکان، خنده‌ها و هیجان‌هایی که بی‌واسطه جریان دارند. بچه‌ها مدیرشان را دوست دارند؛ نه از سر اجبار، بلکه عاشقانه و صادقانه.

در پایان این بازدید، از این جمع گرم و صمیمی خداحافظی کردیم. خانم مدیر و اولیای مدرسه با نهایت احترام و محبت از ما پذیرایی کردند و ما مدرسه‌ای را ترک کردیم که دیگر نمی‌شد آن را فقط یک مدرسه نامید، بلکه نمونه‌ای زنده از این واقعیت بود که اگر مدیری با دل، صداقت و ایمان به آینده کودکان قدم بردارد، حتی یک مدرسه متروکه هم می‌تواند دوباره به کانون امید و زندگی تبدیل شود.

مدرسه را نمی‌توان اداره کرد باید آن را پاس داشت

جستاری در تفاوت حکمرانی نهادی و مدیریت سازمانی

● سیدمحمد نوروزیان امیری، دکترای مدیریت آموزشی، حکمت‌پژوه و مدرس دانشگاه فرهنگیان

نحوه‌ای که دربارهٔ مدرسه سخن می‌گوییم، صرفاً یک انتخاب زبانی نیست، بلکه نشان‌دهندهٔ شیوهٔ فهم ما از ماهیت مدرسه است. وقتی از «ادارهٔ مدرسه»، «کنترل عملکرد»، «بهره‌وری آموزشی» و «خروجی‌های قابل‌سنجش» سخن می‌گوییم، ناخوسته مدرسه را در قالب یک سازمان اداری-تولیدی می‌نشانیم. این در حالی است که مدرسه، پیش از آنکه یک سازمان^۱ باشد، یک نهاد^۲ است؛ نهادی که با معنا، رابطه، زمان و سنت سر و کار دارد، نه صرفاً با ساختار، دستورالعمل و شاخص.

دعوی این جستار آن است که مدرسه را نمی‌توان «اداره» کرد، بلکه باید آن را پاس داشت و این پاسداشت مستلزم گذار از مدیریت سازمانی به حکمرانی نهادی در آموزش است.

تمایز مفهومی نهاد و سازمان

در ادبیات علوم اجتماعی، «نهاد» و «سازمان» مفاهیمی هم‌پوشان اما متمایزند. سازمان سازه‌ای است رسمی، هدف‌محور، با ساختار مشخص، سلسله‌مراتب، شرح وظایف و منطبق کارایی. سازمان‌ها برای انجام مأموریت‌هایی معین طراحی می‌شوند و موفقیت آن‌ها با سنجش‌های کمی قابل‌ارزیابی است.

در مقابل، نهادها حامل معنا، ارزش، هنجار و حافظهٔ تاریخی‌اند. نهادها صرفاً «کار» انجام نمی‌دهند، بلکه «معنا تولید و بازتولید» می‌کنند. خانواده، دین، قضاوت، آموزش و پرورش، نمونه‌هایی از نهادند. مدرسه نیز از همین جنس است. به نظر می‌رسد خلط این دو مفهوم، به خطایی نظری می‌انجامد که پیامدهای عملی سنگینی در مدیریت آموزش دارد.

مدرسه به مثابهٔ نهاد تربیتی

مدرسه فضایی است که در آن تربیت رخ می‌دهد و تربیت فرایندی خطی، فوری و کاملاً قابل‌سنجش نیست. تربیت به زمان، رابطهٔ انسانی، اعتماد، اقتدار اخلاقی و امکان خطا نیاز دارد. مدرسه زیست‌جهانی است که در آن دانش‌آموز، معلم و مدیر در شبکهٔ معناداری از کنش‌های انسانی مرئی و نامرئی درگیرند.

نگاه نهادی به مدرسه، آن را نه به مثابهٔ یک «واحد اجرایی»، بلکه به عنوان یک «موقعیت شکل‌گیری انسان» می‌فهمد. در چنین نگاهی، بسیاری از عناصر حیاتی مدرسه - مانند جو تربیتی، فرهنگ مدرسه، شأن معلم و تجربهٔ زیستهٔ دانش‌آموز - از جنس متغیرهای سازمانی نیستند.

منطق «اداره» و پیامدهای آن

«اداره‌کردن» مدرسه معمولاً با منطق کنترل، استانداردسازی، گزارش‌دهی و سنجش پیوند خورده است. این منطق، در عقلانیت ابزاری ریشه دارد؛ عقلانیتی که می‌کوشد پیچیده‌ترین پدیده‌های انسانی را به شاخص‌های

قابل اندازه‌گیری تقلیل دهد.

در نتیجهٔ این رویکرد، مدرسه به مجموعه‌ای از برکه‌ها، دستورالعمل‌ها، برنامه‌های عملیاتی و شاخص‌های عملکرد تبدیل می‌شود. معلم به مجری برنامه، مدیر به ناظر اجرا و دانش‌آموز به «خروجی نظام» فروکاسته می‌شود. چنین وضعیتی، اگرچه ممکن است احساس نظم و کنترل ایجاد کند، اما به تدریج روح نهادی مدرسه را فرسوده می‌کند.





میراث یک استاد

داود محمدی، کارشناس امور فرهنگی

سال‌ها پیش، در دوران دانشجویی، استادی داشتیم، دکتر **نورانی پور** (روحشان شاد)، که همیشه در آخر کلاس، خودش تخته را پاک می‌کرد. می‌گفت: «هیچ کس نباید تخته استاد را تمیز کند جز خود او. این بخشی از احترام به کار و مسئولیتی است که پذیرفته‌ای.»

آن زمان شاید این رفتار ساده به چشم نمی‌آمد، اما امروز برای من یادآور یکی از عمیق‌ترین مفاهیم زندگی حرفه‌ای است: مسئولیت‌پذیری.

اینکه هر کس باید کار خود را تا انتها انجام دهد؛ نه از سر اجبار، بلکه از روی احترام به دیگران و نظم جمعی. با گذشت سال‌ها، هر بار که وارد کلاس می‌شوم، هنوز همان عادت را دارم. اول تخته همکار محترم قبلی را پاک می‌کنم. در پایان هم نوشته‌های خودم را.

برای من این کار تنها یک عادت نیست، بلکه نمادی از مسئولیت‌پذیری اجتماعی در کوچک‌ترین رفتارهاست. اما این فقط یک مثال است.

مسئولیت‌پذیری یعنی در هر جایگاهی و در هر حوزه‌ای، از آموزش تا صنعت، از مدیریت تا خدمات، هیچ کاری را ناتمام نگذاریم و اثر کار خود را بر دیگران در نظر بگیریم.

اگر هر کس سهم خودش را درست ایفا کند، جامعه‌ای منظم‌تر، قابل‌اعتمادتر و انسانی‌تر خواهیم داشت.

میراث دکتر نورانی پور برای من همین بود: تعهد در هر مقیاسی ارزشمند است.

و دنیای به‌تر، از همین رفتارهای کوچک و تکرارشونده، ساخته می‌شود.

معنای «پاسداشت» در حکمرانی نهادی

در برابر منطق اداره، مفهوم «پاسداشت» قرار دارد. پاسداشت نه به معنای رهاسازی و بی‌نظمی، بلکه به معنای «مراقبت آگاهانه از شرایط امکان تربیت» است. پاسداشت مدرسه یعنی حفاظت از مرزهای نهادی آن در برابر منطق‌های بیگانه؛ از جمله منطق صرفاً اداری، اقتصادی یا سیاسی.

پاسداشت مستلزم آن است که تصمیم‌گیران آموزشی، پیش از هر اقدام مدیریتی، بپرسند: «این تصمیم چه نسبتی با غایت‌های تربیت دارد؟» نه اینکه صرفاً بپرسند «آیا این تصمیم قابل سنجش و گزارش‌پذیری است یا نه؟»

حکمرانی نهادی در برابر مدیریت سازمانی

حکمرانی نهادی مفهومی فراتر از مدیریت است. در حکمرانی، تأکید بر هدایت، تنظیم، تفسیر و ایجاد تعادل میان ارزش‌هاست، نه صرفاً اجرای دستور. حکمرانی نهادی مدرسه، به قضاوت حرفه‌ای کنشگران اعتماد می‌کند و به جای کنترل جزئیات، بر حفظ جهت‌گیری‌های کلان تربیتی تمرکز دارد.

در مقابل، مدیریت سازمانی تمایل دارد مدرسه را به یک ماشین اجرایی قابل پیش‌بینی تبدیل کند. تفاوت این دو رویکرد، تفاوت میان «اعتماد» و «کنترل» است.

جایگاه مدیر مدرسه در افق نهادی

در افق نهادی، مدیر مدرسه رئیس یک سازمان نیست، بلکه امین یک نهاد است. مسئولیت او نه صرفاً اجرای بخشنامه‌ها، بلکه تفسیر آن‌ها در پرتو شرایط واقعی مدرسه و غایت‌های تربیت است. مدیر نهادی، میان سیاست، معلم، دانش‌آموز و خانواده میانجیگری می‌کند. چنین مدیری بیش از آنکه به مهارت‌های اداری متکی باشد، به قضاوت حرفه‌ای، حساسیت اخلاقی و فهم عمیق از تربیت نیاز دارد. مدیریت مدرسه، در این معنا، کنشی تفسیری و اخلاقی است، نه صرفاً فنی.

پیامدهای عملی سازمان‌انگاری مدرسه

سازمانی‌سازی مدرسه پیامدهای زیادی دارد: تضعیف حرفه‌مندی معلمان، کاهش احساس تعلق نهادی، فرسودگی شغلی، و تبدیل مدرسه به واحدی بی‌روح در دستگاه اداری. در چنین فضایی، نوآوری تربیتی جای خود را به اطاعت روبه‌ای می‌دهد و مسئولیت‌پذیری اخلاقی با پاسخ‌گویی صوری جایگزین می‌شود.

امکان‌های بازاندیشی

بازگشت به نگاه نهادی، نیازمند تغییر در گفتار و زبان سیاست‌گذاری، بازتعریف نقش‌ها و آموزش مدیران با رویکرد حکمرانی است. این امر مستلزم مقاومت مفهومی در برابر وسوسه ساده‌سازی مدرسه به یک سازمان قابل کنترل است. جمع‌بندی اینکه مدرسه را نمی‌توان اداره کرد، زیرا اداره کردن، زبان و منطق سازمان است، نه نهاد. مدرسه را باید پاس داشت؛ یعنی شرایطی را حفظ کرد که در آن تربیت ممکن شود. دفاع از مدرسه، دفاع از یک نهاد است؛ نهادی که اگر به سازمان تقلیل یابد، شاید کارآمدتر به نظر برسد، اما بی‌تردید تهی‌تر خواهد شد.

پی‌نوشت‌ها

1. Organization
2. Institution

آزمون و خطا تا رسیدن به مدرسه‌ای پیشرو



عمومی نیز تعریف روشنی نداشت. کودکان می‌آمدند، بازی می‌کردند و تجربه‌هایی مبتنی بر بازی را از سر می‌گذراندند. واکنش خانواده‌ها برای ما جالب بود. بسیاری می‌گفتند: «ای کاش شما مدرسه هم داشتید!» اما وقتی جدی‌تر به این پیشنهاد فکر می‌کردیم، به این نتیجه می‌رسیدیم که اگر قرار باشد مدرسه‌ای با همان ساختار کلاسیک موجود راه‌اندازی شود، احتمالاً کودکان بعد از مدتی همان علاقه و رغبت اولیه را از دست خواهند داد. مقایسه میزان انگیزه و میل حضور کودکان در این فضای بازی‌محور با مدرسه‌های سنتی، تفاوتی معنادار را نشان می‌داد. در ابتدا این تفاوت را به عواملی مانند نبود اجبار، تکرار کمتر یا شادتر بودن فضا نسبت می‌دادیم؛ عواملی که به‌ویژه در دهه ۸۰، در نظام آموزشی رسمی کمتر مجال بروز داشتند. اما هر چه تجربه ما عمیق‌تر شد، به این جمع‌بندی رسیدیم که مسئله ریشه‌ای‌تر از این‌هاست. کودکان در آن فضا حال بهتری داشتند، زیرا اجازه داشتند «خودشان باشند»؛ خود واقعی‌شان را ابراز کنند، بدون آنکه در معرض قضاوت دائمی قرار بگیرند. نکته تعیین‌کننده زمانی برای ما آشکار شد که دیدیم هر جا پای مقایسه و رقابت به میان می‌آید، تنش افزایش و رغبت کاهش می‌یابد. این مشاهده‌های مکرر ما را به یک نتیجه روشن رساند: «هسته مرکزی بسیاری از مسائل در محیط‌های یادگیری، مقایسه میان کودکان و رقابت سازمان‌یافته است.»

● تحول مدرسه شما از کجا آغاز شد و ایده تحول‌آفرین چگونه شکل گرفت و چه باورهایی را به چالش کشید؟
ترجیح می‌دهم سؤال‌های شما را در یک چارچوب مشترک ببینم، زیرا به گمان من، فهم «آغاز تحول» و «ایده تحول‌آفرین» بدون توافق بر سر خود مفهوم «تحول» ممکن نیست. تحول، از منظر لغوی، به معنای حرکت و چرخش حول یک محور است؛ چرخشی که می‌تواند شدت‌های متفاوتی داشته باشد. تحول بنیادین یعنی چرخشی اساسی؛ به این معنا که برخی باورها و الگوهایی که نظام آموزشی ما، چه پیش و چه پس از انقلاب اسلامی، سال‌ها بر آن‌ها تکیه داشته است، نیازمند بازنگری جدی‌اند. مشکل آنجاست که در عمل، بیش از آنکه شاهد تحول باشیم، با انباشت تغییرات شکلی مواجه شده‌ایم؛ تغییراتی که جهت مشخصی ندارند و گاه اصلاح یک بخش، به بهای آسیب‌دیدن بخشی دیگر تمام می‌شود. بسیاری از چالش‌های امروز آموزش و پرورش و کاهش شتاب حرکت مدرسه‌ها، محصول همین تغییرات پراکنده است، نه تحقق یک تحول بنیادین.

مسیر ما اما از نقطه‌ای متفاوت آغاز شد. شاید یکی از شانس‌های مجموعه آموزشی ما این بود که شروع فعالیتش در بیرون از ساختار رسمی آموزش و پرورش رقم خورد. از سال ۱۳۸۳، کار خود را در قالب یک فضای بازی‌محور ساعتی آغاز کردیم؛ فضایی که در آن زمان، حتی برای خانواده‌ها و افکار

در گوشه‌ای از شمال ایران، در شهر بابل، مدرسه‌ای شکل گرفته است که روایت تحول را نه با شعارهای بلند، بلکه با قدم‌های خاموش و پیوسته می‌نویسد. اینجا دبستان بدون رقابت «روحین» است و پایه‌گذار آن افشین ضمیری، مردی متین و آرام است که تعلیم و تربیت را نه در کتاب‌های خشک، که در نفس کودکان جست‌وجو می‌کند. او اهل سکوت است؛ سکوتی که در آن تیزبینی و تأمل نهفته است. خوش خلق است و خوش سخن، اما سخنش را پیش از آنکه بر زبان آورد، در عمل آزموده است. از سال‌های دور، از نخستین تجربه‌های بازی‌محور در «خانه بازی»، تا امروز که مدرسه‌اش به خانه‌ای برای بیش از چهارصد دانش‌آموز تبدیل شده، مسیرش را آجر به آجر ساخته است؛ مسیری که در آن «تحول» به معنای چرخش ۱۸۰ درجه است، نه تغییرات سطحی و نمادین. در این گفت‌وگو، افشین ضمیری از آغاز تحول، ایده‌های خلاقه، خطاهای آموزنده و درس‌های عملی‌ای می‌گوید که می‌تواند چراغ راه مدیران و مربیان ایرانی باشند. روایتی که در آن «مدرسه بدون رقابت» نه یک شعار، که فضایی است برای هویت‌یابی، امنیت و شادی کودک؛ فضایی که در آن هر دانش‌آموز می‌داند سهمی از احترام، دیده‌شدن و مشارکت دارد. این مصاحبه بخشی از پرونده این شماره با عنوان «روایت پیشرفت‌ها در آموزش و پرورش و مدرسه‌های ایران» است که ملاحظه می‌کنید.

بردید و ساکنان مدرسه را با خود همراه کردید؟
اگر بخواهم صادقانه پاسخ بدهم، بعد از نزدیک به دو دهه کار مداوم روی این تفکر، همچنان بر این باورم که ایده «مدرسه بدون رقابت» سهمگین و بنیادین است؛ سهمگین نه به معنای پیچیدگی نظری، بلکه از آن نظر که بسیار به فطرت انسان نزدیک است. همین نزدیکی به فطرت، در عین حال که امیدبخش است، اجرای آن را در بستر فعلی آموزش و پرورش دشوار می‌کند. این نزدیکی به فطرت، انسان را امیدوار می‌کند که ایده می‌تواند جا بیفتد، فهم شود، تسهیل شود و در عمل پیش برود. اما تجربه زیسته ما نشان داده است که فاصله میان «درست‌بودن ایده» و «پذیرفته‌شدن آن در عمل» کوتاه نیست. وقتی وارد میدان اجرا می‌شویم، با هنجارهای رسمی، صدهای غالب و گفتمان‌هایی مواجه می‌شویم که بلندگوی آن‌ها بسیار قوی‌تر از یک مدرسه کوچک است. این صداها ناخواسته نگرانی تولید می‌کنند؛ نگرانی‌هایی از جنس اینکه:

«آیا در این فضا چیزی از دست نمی‌رود؟
آیا بچه‌ها در آینده می‌توانند وارد رقابت‌های اجتماعی شوند؟
اگر رقابت حذف شود، چه جایگزینی برای انگیزه باقی می‌ماند؟»

واقعیت این است که پیش‌بردن این ایده، بر خلاف ظاهر آرام و انسانی‌اش، با دشواری‌های جدی همراه بوده است. آنچه ما را در این مسیر نگه داشت، بیش از هر چیز یک باور عمیق جمعی بود؛ باوری که در مجموعه ما ریشه داشت و تقویت می‌شد. در عمل، این «چگونگی پیش‌برد ایده» بیش از آنکه محصول یک نسخه از پیش‌نویس شده باشد، نتیجه حرکت قدم‌به‌قدم، صبوری و بازبینی مداوم بود. هر جا لازم بود مکث کردیم، هر جا خطا دیدیم اصلاح کردیم و هر جا مقاومت شکل گرفت، به جای شتاب‌زدگی، تلاش کردیم گفت‌وگو ایجاد کنیم. تجربه به ما آموخت که هر کار متفاوتی، پیش از آنکه به ابزار و ساختار نیاز داشته باشد، به زمان، تحمل ابهام و پذیرش مسیرهای ناهموار محتاج است.

نظام آموزش سنتی ما سرشار از مقایسه و رقابت است؛ رویکردی که به‌ویژه در سنین پایین، کرامت کودک را مخدوش و این پیام پنهان را منتقل می‌کند که «آنچه تو هستی مهم نیست، آنچه باید بشوی اهمیت دارد». پیامد این نگاه، شکل‌گیری آموزش و پرورش آمرانه است؛ الگویی که متأسفانه هنوز هم در بسیاری از مدرسه‌ها قابل مشاهده است. این در حالی است که حتی در اسناد رسمی، نشانه‌هایی از نگاه جایگزین وجود دارند. آیین‌نامه «ارزشیابی کیفی توصیفی» در دوره ابتدایی، بر سنجش دانش‌آموز نسبت به دیروز خودش تأکید دارد، نه در مقایسه با دیگران. در این نگاه، مفهومی مانند «شاگرد اول» موضوعیت ندارد و امکان «خیلی خوب بودن همه» وجود دارد. با این حال، با وجود گذشت نزدیک به دو دهه، این رویکرد در عمل کمتر محقق شده و رقابت، مسابقه و چشم‌وهم‌چشمی همچنان بر فضای مدرسه‌ها سایه انداخته است.

مجموع این تجربه‌ها ما را به یک باور بنیادین رساند: تا زمانی که مدرسه بر مدار مقایسه و رقابت می‌چرخد، حال کودکان خوب نخواهد بود، چرا که چنین نظامی آن‌ها را از فطرت خود دور می‌کند و با منطق حکمت و آفرینش سازگار نیست. از همین نقطه بود که ایده «مدرسه بدون رقابت» برای ما به تدریج شکل گرفت. بعدها دریافتیم که این مسیر را پیش‌تر نیز اندیشمندانی چون زنده‌یاد **توران میرهادی** در مدرسه **فرهاد** تجربه کرده‌اند؛ هر چند شاید نه با این عنوان. همچنین آثاری مانند کتاب «مدرسه بدون رقابت» نشان می‌دهد که این دغدغه ریشه‌ای عمیق در تفکر تربیتی دارد. این آگاهی، برای ما نه تنها اطمینان‌بخش، بلکه مسئولیت‌آور بود؛ چرا که نشان می‌داد مسیر انتخاب‌شده، بخشی از یک سنت فکری جدی در آموزش و تربیت است و می‌توان آن را با تکیه بر تجربه، تأمل و مشارکت تدریجی معلمان، کودکان و خانواده‌ها پیش برد.

● شما در عمل ایده خاص و خلاقه خود را چگونه پیش

این تأمل می‌تواند مانع از اتلاف سال‌ها زمان و انرژی شود و مسیر تحول را پخته‌تر، متعادل‌تر و پایدارتر کند.

● پیشرفت مدرسه شما امروز خود را چگونه نشان می‌دهد و کدام تغییر یا تحول برای شما معنادارتر است؟

اگر اجازه بدهید، در پاسخ به این پرسش ترجیح می‌دهم به جای واژه «پیشرفت» از واژه رشد استفاده کنم. هر چند این دو از نظر واژگانی نزدیک‌اند، اما از نگاه ما، «رشد» معنایی درونی‌تر و انسانی‌تر دارد. پیشرفت را معمولاً با معیارهای بیرونی می‌سنجند، رشد اما بیشتر به تحول درونی، بهبود نگاه‌ها و عمق یافتن معنا در جریان کار مربوط است. واقعیت این است که ما در یک مسیر در حال ساختن و یادگرفتن هستیم. این مسیر خط مستقیم نبوده است؛ گاهی پیش رفته‌ایم، گاهی درجا زده‌ایم و حتی در دوره‌هایی احساس عقب‌گرد داشته‌ایم. اما همه این فراز و نشیب‌ها بخشی از فرایند رشد بوده‌اند، نه نشانه شکست. اگر بخواهیم از جنبه کمی به موضوع نگاه کنیم، شاید بتوان گفت که تعداد دانش‌آموزان یکی از نشانه‌های بیرونی پیشرفت است. هر چند این معیار برای ما به‌طور مطلق کافی نیست. یادم هست، در سال اول آغاز فعالیت‌مان، کل مدرسه فقط با ۳۳ دانش‌آموز شروع شد؛ با گروه کوچکی از خانواده‌ها که با تردید، اما با اعتماد اولیه به این ایده، با ما همراه شدند. امروز پس از سال‌ها تجربه، بیش از ۴۰۰ دانش‌آموز هر روز در مدرسه ما حضور دارند و در این فضای فکری زندگی و یادگیری می‌کنند.

من نمی‌گویم افزایش تعداد از ۳۳ به ۴۰۰ به‌خودی‌خود نشانه پیشرفت است، اما واقعیت این است که این افزایش عددی، نشانه‌ای از گسترش آگاهی و اعتماد نسبت به ایده مدرسه بدون رقابت است. والدین بیشتری امروز نسبت به این نگرش آگاه شده‌اند و آن را می‌پذیرند. این خود نوعی تحول فرهنگی است که ارزشش کمتر از گسترش کمی نیست.

اما اگر از کمیت بگذریم، پیشرفت واقعی را در کیفیت دل و ذهن کودکانمان می‌بینیم. وقتی کودکان از این فرایند عبور می‌کنند و وارد دوره متوسطه می‌شوند، شاهد تغییرات عمیقی در وجودشان هستیم. با وجود برجسب‌هایی که گاه نظام رقابت‌محور به آنان می‌زند، می‌بینیم که چقدر این بچه‌ها توانمندتر، شادتر، صبورتر و نزدیک‌تر به «خود واقعی»‌شان هستند. از نگاه من، این تحول معنوی‌ترین و عمیق‌ترین شکل رشد مدرسه ماست؛ رشدی که نه در نمودارها و گزارش‌های عددی، بلکه در آرامش و اصالت کودکان تجلی پیدا می‌کند. این همان جایی است که مفهوم «مدرسه برای زندگی بهتر» معنا پیدا می‌کند؛ جایی که آموزش و تربیت و اصالت کودکان تجلی پیدا می‌کند. این همان جایی است که مفهوم «مدرسه برای زندگی بهتر» معنا

همراه کردن ساکنان مدرسه، معلمان، خانواده‌ها و حتی خود کودکان، نه با اقناع دفعی، بلکه با زیستن تدریجی ایده اتفاق افتاد. افراد زمانی همراه شدند که اثرات این نگاه را در زیست روزمره مدرسه دیدند؛ در آرامش بیشتر کودکان، در کاهش اضطراب و در شکل‌گیری روابط انسانی‌تر. این همراهی، نه ناگهانی، بلکه آرام، شکننده و نیازمند مراقبت مداوم بود. به بیان دیگر، پیشبرد این ایده، بیش از آنکه پروژه‌ای اجرایی باشد، یک سلوک تربیتی بود؛ سلوکی که همچنان ادامه دارد و ما خود را در میانه آن می‌دانیم، نه در پایان راه.

● در مسیر تحول چه خطاهای آموزنده و چه یادگیری‌هایی داشتید و این تجربه چگونه نگاه شما را تغییر داد؟

اگر بخواهم صادقانه پاسخ بدهم، باید بگویم این مسیر از ابتدا تا امروز، لحظه‌به‌لحظه سرشار از آزمون و خطا بوده است. ما روی جاده‌ای از پیش هموار شده حرکت نکردیم. مسیری نبود که قبلاً کوبیده و آماده باشد. ناچار بودیم همه چیز را آجر به آجر بسازیم. طبیعی است که در چنین مسیری، گاه سازه بی‌قواره از کار درمی‌آید، گاه باید بخشی را خراب کرد و دوباره ساخت و گاه ناچار می‌شوید برگردید و از نو تصمیم بگیرید. اگر بخواهم عینی‌تر سخن بگویم، یکی از خطاهای مشخص و آموزنده ما در طول این سال‌ها، «افتادن از این بوم» بود. به این معنا که در دوره‌هایی، برای آنکه حال کودکان در مدرسه خوب باشد، ناخواسته از سوی دیگر بام افتادیم و فرایند آموزش رسمی را تا حدی رها کردیم؛ نه از سر بی‌اهمیتی، بلکه از سر دغدغه و واکنش به آسیب‌هایی که آموزش آمرانه و رقابت‌محور ایجاد کرده بود. ما البته از ابتدا تعریفی به‌نسبت روشن از مدرسه برای خود داشتیم: مدرسه را مکانی برای تأمین زندگی بهتر می‌دانستیم؛ تعریفی که در اسناد یونسکو نیز بر آن تأکید شده است. زندگی بهتر، صرفاً به آموزش رسمی و کلاسیک محدود نمی‌شود، بخشی از آن آموزش‌های پایه

است و بخش مهمی از آن، مهارت‌ها، زیست اجتماعی، خودآگاهی و توانمندی‌های انسانی. ما به این نتیجه رسیدیم که نمی‌توانیم با این استدلال که «کار درستی انجام می‌دهیم»، نگرانی خانواده‌ها را کم‌اهمیت یا نادیده بگیریم. دغدغه آموزشی خانواده‌ها، بخشی از واقعیت مدرسه است و نیازمند گفت‌وگو، شفافیت و تأمل جدی. این همان نقطه‌ای بود که فهم ما از تعادل میان «حال خوب کودک» و «مسئولیت آموزشی مدرسه» عمیق‌تر شد. اگر امروز بخواهم این تجربه را به دیگران منتقل کنم، تأکیدم بر این است که کسانی که قصد پیمودن مسیری مشابه را دارند، در حوزه آموزش رسمی محتاط‌تر و آگاهانه‌تر حرکت کنند. نه گرفتار الگوهای افراطی شوند و نه زمان ارزشمند را صرف اصلاح خطاهایی کنند که می‌توان از تجربه دیگران آموخت.

در مدرسه‌مان شعار
«ما اینجا هستیم
برای بهتر شدن، نه
برای اول شدن» را
نه صرفاً به زبان،
که در عمل جاری
کرده‌ایم

پیدا می‌کند؛ جایی که آموزش و تربیت به خدمت زندگی درمی‌آید، نه برعکس.

بنابراین، اگر بخواهم پاسخ پرسش شما را در یک جمله خلاصه کنم، می‌گویم: پیشرفت مدرسه ما در کیفیت انسان‌هایی است که از آن بیرون می‌آیند، نه در کمیت مخاطبانی که وارد آن می‌شوند. این نوع تغییر، برای ما معنادارترین و ماندگارترین صورت تحول است.

● این مسیر برای شما چه معنایی دارد و آینده مطلوب مدرسه را چگونه می‌بینید؟

مسیر ما از ابتدا بر این اصل استوار بوده است که «رسیدن» به معنای توقف نیست. در مدرسه‌مان شعار «ما اینجا هستیم برای بهتر شدن، نه برای اول شدن» را نه صرفاً به زبان، که در عمل جاری کرده‌ایم. تلاش ما معطوف به «رسیدن» به نقطه‌ای خاص نیست، زیرا هر «رسیدن» خود نوعی ایستایی به همراه می‌آورد. معنایی که در این مسیر به آن دست یافته‌ایم، شاید برای بسیاری غریب باشد؛ چرا که اغلب مدرسه‌ها با معیارهای رایج بسیار موفق عمل می‌کنند و طبیعی است که مخالفان این نگاه بیشتر باشند. اما ما معتقدیم، این دو نگاه از جنس یکدیگر نیستند تا بتوان آن‌ها را با هم مقایسه کرد. در این مسیر به دو مفهوم کلیدی رسیده‌ایم: موفقیت و خوشبختی. در مدرسه بدون رقابت، ما می‌گوییم «چون که صد آمد، نود هم پیش ماست». یعنی هدف ما پرورش افرادی است که بتوانند جامعه‌ای بسازند، خانواده تشکیل دهند، زندگی کنند و ارتباط درون فردی و برون فردی مؤثری داشته باشند. فرد خوشبخت قطعاً انسانی موفق نیز است؛ هر چند معیار موفقیت او لزوماً همان چیزی نباشد که هنجارهای رایج بر آن تأکید دارند. شاید یک فن‌ورز (تکنسین) فوق‌دیپلم انسانی موفق باشد و از زندگی‌اش لذت ببرد، زیرا ذهنش انباشته از اضطراب‌ها و ترس‌های بیهوده دوران تحصیل نیست؛ ترس‌هایی که به طور عمده زائیده همان رقابت‌ها و مقایسه‌هایی هستند که تقریباً همه ما تجربه کرده‌ایم.

مدرسه بدون رقابت، بیش از آنکه به «موفقیت» بیندیشد، به «خوشبختی» کودکان می‌اندیشد. به همین دلیل، شاید سخن ما به ذائقه بسیاری خوش نیاید. ما در قدم اول به خانواده‌ها می‌گوییم: اگر فکر می‌کنید رفتن به تیزهوشان آینده فرزندان را تضمین می‌کند، احتمالاً انتخاب درستی در پیش ندارید. ما در مدرسه‌مان هیچ برنامه ویژه‌ای برای تیزهوشان نداریم؛ نه از سر مخالفت، بلکه از این رو که اعتقاد داریم شاید تیزهوشان معیار موفقیت باشد، اما پرسش اینجاست که چقدر خوشبختی و «حال خوب» برای کودک به ارمغان می‌آورد. این پرسشی است که پاسخ آن به پژوهش میدانی نیاز دارد و من در اینجا نمی‌توانم درباره‌اش حکم قطعی بدهم. اما آنچه در فضای

خودمان مشاهده می‌کنیم، این است: هیچ لزومی نمی‌بینیم که همه دانش‌آموزان را به سمت نوک کوهی هدایت کنیم که نامش «تیزهوشان» است. این نگاه، محصول همان آموزش و پرورش رقابتی و آمرانه‌ای است که ما در ساختار مجموعه خود سعی کرده‌ایم از آن پرهیز کنیم. آینده مطلوب از نگاه ما، نه رسیدن به نقطه‌ای خاص، که تداوم همین مسیر «بهتر شدن» است؛ مسیری که در آن کودکان بتوانند فارغ از فشار رقابت، خود واقعی‌شان را بیابند و زندگی‌ای سرشار از خوشبختی و معنای درونی بسازند.

● مدیران مدرسه‌های ایرانی چه درس‌های عملی‌ای می‌توانند از تجربه شما بگیرند؟

این مسیر را باید رفت. الگو برداری صرف را نمی‌توان توصیه کرد؛ هر چند اختراع دوباره چرخ نیز ضرورتی ندارد. تجربه ما تجربه ماست. به اشتراک گذاشتن آن کاری انسانی و پسندیده است، اما کلیشه‌سازی و تقلید سطحی از آن، نگرشی نادرست خواهد بود. درس عملی‌ای که می‌توانم به مدیران و اثرگذاران حوزه تعلیم و تربیت بدهم، این است: به این باورمندی برسید که هر کودک و هر دانش‌آموز، حق دارد در فضایی باشد که در آن احساس هویت کند، احساس امنیت کند و بداند که از مشارکت در فعالیت‌ها، از دیده شدن، از شادی، از احترام و از بسیاری چیزهای دیگر، سهمی محفوظ دارد. ما این فضا را «مدرسه بدون رقابت» نامیده‌ایم. اما نام مهم نیست، مهم آن باور است. وقتی دانش‌آموز به این باورمندی برسد که «من این سهم‌ها را دارم»، آنگاه مدرسه معنای واقعی خود را می‌یابد.

چند واژه هم‌ریشه را یادآور می‌شوم: امنیت، امن، ایمن، امین. اگر از من بپرسید مدرسه بدون رقابت چه دارد، می‌گویم: تربیت کودک مؤمن. مؤمن نه لزوماً به معنای نماز شب‌خوان، بلکه به معنای لغوی آن، که از «امن» می‌آید؛ یعنی فردی که ترس ندارد. یکی از مشکلات امروز آموزش و پرورش ما، نقصان خلاقیت است. خلاقیت بدون امنیت معنایی ندارد. خلاقیت با ذهن ترسیده و مضطرب ممکن نمی‌شود. رسالت مدرسه بدون رقابت این است که کودک را در فضایی قرار دهد تا به این باورمندی برسد که «من هم سهمی دارم» و از شدن، نه صرفاً داشتن، لذت ببرد.

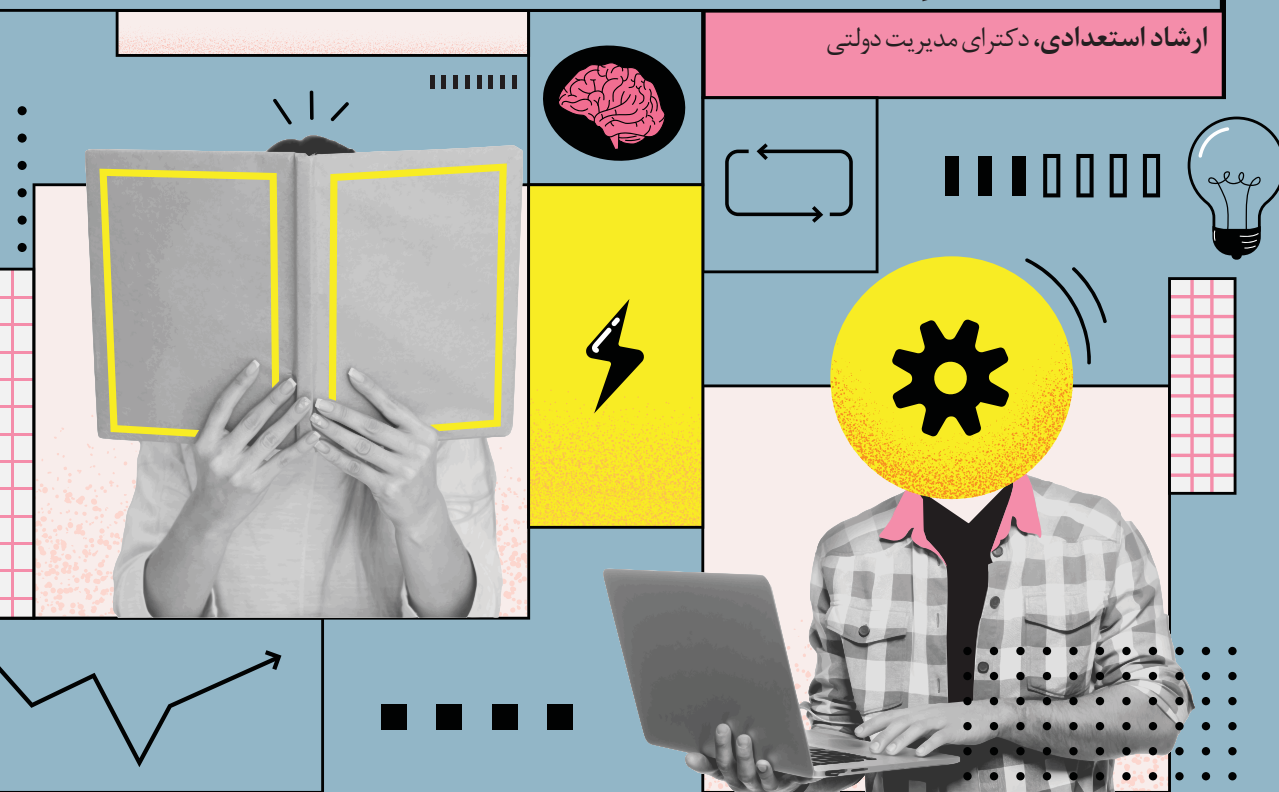
سخن پایانی

بار دیگر تأکید می‌کنم: با این توصیف‌ها، ما خود را در قالب «مدرسه تحول آفرین» قرار نمی‌دهیم. ما همچنان در حال آزمون و خطا هستیم و مانند دانش‌آموز در حال آموختنیم. امیدوارم این تجربه‌ها و گفت‌وگوها، به‌ویژه در شرایطی که مطالبه تغییر در جای جای کشور در حال شکل‌گیری است، بتواند نکته‌ای در خور مخاطبان این نشریه و دیگر همکاران عزیز داشته باشد.

پیشرفت مدرسه
ما در کیفیت
انسان‌هایی است
که از آن بیرون
می‌آیند، نه در
کمیت مخاطبانی
که وارد آن
می‌شوند. این
نوع تغییر، برای
ما معنادارترین و
ماندگارترین صورت
تحول است

توانایی یادگیری‌های جدید

ارشاد استعدادی، دکترای مدیریت دولتی



کند که به پرسشگری، کندوکاو، اعتمادبه‌نفس، نهراسیدن، شوق تغییر، تفکر انتقادی، همکاری، ارتباط و خلاقیت پاداش دهد. مدرسه‌ای را می‌طلبید که پیوسته خود را به‌روز کند، تا به نیازهای به‌روز دنیای کودکان بی‌خاصیت و بی‌توجه نشود، چرا که در غیر این صورت، فناوری جای او می‌نشیند. نسل جدید با هر نام و نشانی که می‌نامیمشان، حرکت حلزونی را بر نمی‌تابد. دوستدار سوارکاری با اسب‌تازی بدون زین است. می‌خواهد خودش بیاموزد، خراب کند، بسازد، دوباره خراب کند، بشکند و شخصی‌سازی کند تا مالک یادگیری خویش شود. از دریای داده برخاسته و در اقیانوس اطلاعات و دانش شنا می‌کند و آیا به ساحل حکمت می‌رسد یا نه، همچنان در ابهام است.

فائق آمدن بر چالش‌های فناوری‌های روز با هر اسم‌ورسمی که هست و بعدها نیز خواهد آمد، نیازمند توانایی یادگیری‌های جدید است. همان‌طور که نانا و نقاش ساختمان نمی‌تواند حتی به کمک سامانه‌های هوش مصنوعی، موسیقی دان و آهنگساز شود و یا یک بتای سنتی معمار شود، آموزگار و معلم ناتوان و مدیر ناشی، ناکارآمد و نابلد مدرسه نیز نمی‌تواند به کمک فناوری‌ها، معلم و مدیری تأثیرگذار و موفق شود.

همان‌طور که اشاره شد، در تعلیم و تربیت و یادگیری، پداگوژی بر فناوری اولویت دارد. گزاره «اول پداگوژی، بعد

عصر امروز مصادف با انقلاب صنعتی چهارم است که بر پایه اطلاعات و اینترنت بنا شده و به عصر دیجیتال، هوش مصنوعی و رایاسپهر شهرت یافته است. از این روی، ظرف‌ها و قالب‌های نو، نیازمند مظروف و محتویات و تولیدات نو است. نمی‌شود مظروف و محتوای قدیمی و کهنه و خارج از رده و بدون تاریخ مصرف را در ظرف‌ها و قالب‌های نو و جدید ریخت و انتظار پیشرفت داشت! چنین شرایط و اقتضائاتی، بیش از علم، به حلم و منش و مرام و رفتار آموزگار و روزگار نیاز دارد. آموزگاری را می‌طلبید و انتظار دارد که تسهیلگر، مربی (کوچ)، هدایتگر و راهنما (منتور) و از همه مهم‌تر طراح و صحنه‌پرداز یادگیری باشد.

لازمه چنین آموزگار و چنین مدرسه‌ای، برخورداری از شرایط خاص و به‌روز است؛ مدرسه‌ای فناورانه، تحت وب و هوشمند، با مدیر و آموزگارانی توانمند و با ظرفیت مناسب. مدرسه‌ای که پداگوژی را بفهمد و آن را بر فناوری مقدم بداند. چنین شرایطی، یک‌شبه حاصل نمی‌شود، که نمی‌تواند حاصل شود، و نیازمند حرکت تدریجی، اما پیوسته همراه با مدیریت و رهبری ماهیانه و باتدبیر و کارآمد است. سامانه‌ای را می‌طلبید که ورودی‌های آن مکفی و قوی باشند و از فرایندی اصلاح‌شده و به‌روز و مدرن و فناور پیروی کنند. ورودی قوی و توانمند، یعنی آموزگار و معلم با انگیزه و عالم و عامل، و فرایندی اصلاح‌شده و به‌روز یعنی بستر و مسیری که قادر باشد در بستری فناورانه و دیجیتال، همه ورودی را به‌درستی به خروجی و محصول مبتنی بر هدف تبدیل و به‌گونه‌ای کار

و برای عبور از این چالش‌ها، این موارد پیشنهادها می‌شوند:

- نوسازی برنامه‌های درسی؛
- توسعه فناوری‌های آموزشی در مدرسه‌ها؛
- آموزش و توانمندی معلمان برای ایفای نقش‌های جدید؛
- ایجاد ابزارهای سنجش مناسب با مهارت‌های نوین؛
- افزایش نقش خانواده‌ها و جوامع محلی در فرایند آموزش.

این اقدامات می‌توانند زمینه‌ساز حرکت مؤثر به سوی نسل جدیدی از آموزش باشند. اکنون زمان آن رسیده است که آموزش را نه فقط ترمیم کنیم، بلکه آن را دوباره ایجاد کنیم؛ آموزشی که ریشه در آینده دارد، نه در گذشته.

سخن پایانی

• هوش مصنوعی در آموزش نه تهدیدی مطلق است و نه راه‌حلی جادویی، بلکه پدیده‌ای ترکیبی است که هم ظرفیت‌هایی بی‌سابقه برای کارایی و دسترسی فراهم می‌آورد و هم خطرهایی عمیق برای معنا، هویت و عدالت تربیتی ایجاد می‌کند. آنچه در عمل تعیین‌کننده خواهد بود، معیارهای پداگوژیک حاکم است؛ یعنی اینکه جامعه و سیاست‌گذاران چه انسانی را هدف تربیت می‌دانند.

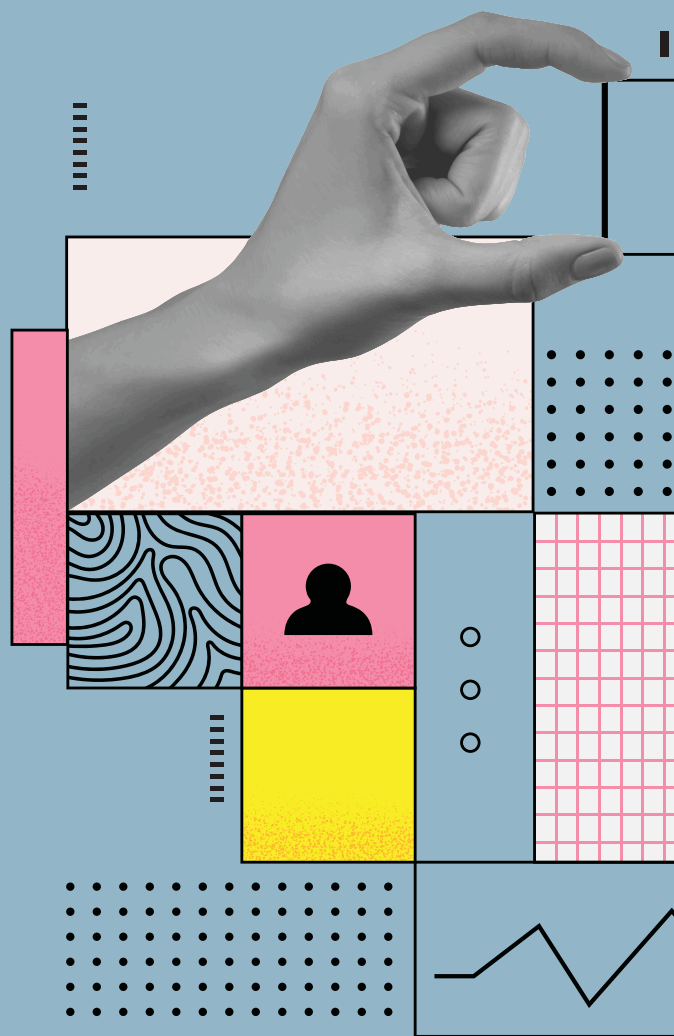
• قابلیت‌های نهادی و حرفه‌ای معلمان دومین گزاره تعیین‌کننده است. سامانه‌های هوشمند زمانی می‌توانند فضای آموزشی را ارتقا دهند که معلمان برای تفسیر، نقد و انطباق خروجی‌های ماشینی دارای صلاحیت‌های فناورانه، پداگوژیک و اخلاقی باشند. بدون سرمایه‌گذاری در ارتقای مهارت‌های معلمی، خروجی‌های فناورانه، پداگوژی را ضعیف خواهند کرد. بنابراین، هر برنامه فناورانه باید همراه با یک برنامه قوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان اجرا شود.

• چارچوب‌های حقوقی و اخلاقی سومین عنصر کلیدی‌اند. در نهایت، سطح مشارکت اجتماعی فرهنگی در طراحی و اجرا تعیین می‌کند که آیا فناوری به توسعه مردم‌سالارانه آموزش یاری می‌رساند، یا به سازوکارهای سلطه نرم کمک می‌کند؟

• از منظر پداگوژیک، اجرای «پیش از فناوری» یعنی تدوین روشن اهداف تربیتی و شاخص‌های موفقیت، نخستین گام است. سیاست‌ها و سرمایه‌گذاری‌ها را نباید بر اساس امکانات فناورانه تنظیم کرد. ابتدا باید تعیین کرد چه انسانی را می‌خواهیم پرورش دهیم و سپس ابزارها را برای تحقق آن هدف به کار گرفت. مدرسه نیز باید نقش خود را بازتعریف کند: از یک مکان صرف انتقال اطلاعات به زیست‌بوم پرورش مهارت‌های میان‌فردی، قضاوت اخلاقی و کار جمعی تبدیل شود؛ جایی که فناوری به‌عنوان ابزار تسهیل‌کننده و نه جایگزین کنش انسانی به کار می‌آید.

• در عرصه اجرایی، پیشنهاد می‌شود روندی مرحله‌ای و مبتنی بر شواهد دنبال شود. اجرای طرح‌های آموزشی (پایلوت‌های) کنترل‌شده با ارزیابی‌های مستقل، اصلاح مقررات مبتنی بر یافته‌ها و سپس مقیاس‌بندی تدریجی همراه با سامانه‌های بازخورد و بهبود مستمر. در نهایت، پیام اخلاقی روشن است: فناوری زمانی انسان را تقویت می‌کند که ابتدا انسان از موقعیت اقتدار اخلاقی و پداگوژیک خود محافظت کند، سپس فناوری را بپذیرد.

• دیدگان و دیده‌های ما حاصل ایستادن بر شانه غول‌هایی است که پیش از ما زیسته‌اند؛ غول‌هایی که تجربه‌هایشان میراثی است که امروز بر آن تکیه کرده‌ایم. گذشته را بجویم و کنکاش کنیم و سره را از ناسره، سالم را از معیوب، مفید را از مضر، متناسب را از نامتناسب جدا کنیم. گذشته را دور نریزیم، بلکه واسازی و حتی بازتولید کنیم و آنگاه آن‌ها را بر مرکب امروزین سوار کنیم.



فناوری» بدین معناست که هر نوآوری فناورانه باید از منظر اهداف تربیتی، پیامدهای ارزشی و اثرات فرهنگی سنجیده شود و تنها پس از تطبیق با این معیارها وارد کلاس شود؛ در غیر این صورت، فناوری نه تنها ابزار تقویت آموزش نخواهد بود، بلکه ممکن است محوریت اهداف تربیتی را عوض کند. چرا که نبود و فقر ناشی از نداشتن و به‌روزی نبودن در پداگوژی اجازه نمی‌دهد از حداقل ظرفیت‌های فناوری بهره ببریم.

با این اوصاف، عمده چالش‌هایی که بر سر راه تحقق آموزش در عصر دیجیتال و رایاسپهر (نسل چهارم) وجود دارد، عبارتند از:

• شکاف دیجیتال (تفاوت در دسترسی به اینترنت و ابزارهای

فناوری)؛

• وقفه فناورانه؛

• لزوم چرخش از فناوری یاددهی به فناوری یادگیری؛

• قابلیت به‌مثابه چالش درک‌نشده؛

• خطر بی‌ربط و بی‌خاصیت شدن معلم و مدرسه؛

• ابژه‌دیدن دانش‌آموز و مدرسه در مقابل سوژه‌دیدن او؛

• نبود زیرساخت‌های مناسب فناوری در آموزش و پرورش؛

• کمبود نیروی انسانی توانمند؛

• محدودیت‌های نظام ارزیابی سنتی و بازخوردنگرفتن

به‌نگام.



بر بلندای ایران

ب. ال‌هداد

حادثه‌ها و تجربه‌های تاریخی و تمدنی، گواهی می‌دهند که در مواجهه و مقابله با بحران‌ها و ناملایمت‌های هر زمانه، آن جامعه‌ها، نهادها، سازمان‌ها و افرادی موفق و سربلند بیرون می‌آیند و خواهند آمد که از قبل برنامه‌ها و اقدامات مناسبی برای مقابله با آن‌ها و فائق آمدن بر آن‌ها آموخته، پیش‌بینی و طرح‌ریزی کرده و قابلیت‌ها و شایستگی‌های بالقوه و بالفعل کسب کرده باشند؛ چرا که در غیر این صورت، راه مقابله با بحران‌ها یا ممکن نیست یا بسیار پرهزینه خواهد بود. برای مثال، بنیه قوی و سلامت جسمی و روحی فرد پیش از آسیب، به او فرصت می‌دهد با مختصر هزینه، تلاش و هوشمندی، بر بیماری‌های عفونی و حتی ویروس‌هایی همه‌گیر فائق آید یا سازه‌های مهندسی و مستحکم، با کمی حفاظت، در برابر زلزله و سیل و دیگر انواع بحران‌ها پایدار بمانند. همچنین، سازمان‌هایی که از فرهنگ سازمانی مناسب و پویا برخوردارند و از حیث خدمات‌رسانی به مشتریان و کارکنان خویش زبانزد عام و خاص هستند، به‌مراتب می‌توانند بیشتر و بهتر از دیگر سازمان‌ها بر بحران‌ها و شرایط عدم قطعیت فائق آیند و با کمترین هزینه از آن عبور کنند. اما چنانچه از قبل توانایی‌های لازم را نداشته باشند، حتی با صرف هزینه‌های بسیار زیاد هم قادر نخواهند بود در هنگامه بحران و مصائب موفق عمل کنند یا جان سالم به در برند.

اینکه کشور عزیز ما ایران، در برهه‌های سرنوشت‌ساز تاریخی، به‌ویژه در دو جنگ ۱۲ روزه و جنگ رمضان، حضوری نمایان و تماشایی و تحسین‌برانگیز داشته است، به پشتوانه برخورداری‌اش از میراث و استحکامات تمدنی، فرهنگی و اسطوره‌ای قوی، رهبری الهام‌بخش و مقتدر، تدبیر و تهیدید نظامی و چندلایه فرماندهی، قدرت رزمی شایان، و عرق ملی مردان و زنان بی‌مثال و یکپارچه ایرانی بوده است. و این باید حفظ و تقویت شود، چرا که اگر نبود این آمادگی‌ها و باورهای دینی، ولایی و عرق ملی و میهنی، انتظار هر گونه موفقیت، سربا بیش نبود. من نمی‌گویم داشتن آمادگی‌های قبلی در ابعاد متفاوت و چندانکه تنها راه مواجهه با ابر چالش‌ها و ابر بحران‌ها و تنها مسیر عزیمت از شرایط بحرانی است، بلکه می‌گویم از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین آن‌هاست و اگر نباشد این توانمندی‌ها و قابلیت‌ها و ظرفیت‌ها، اقدامات پس از وقوع بحران، چندان کارساز و راهگشا نیستند و راه شکست همواره هموار خواهد بود.

کتاب آموزش نسل ۴

مؤلف: دکتر محرم نقی زاده

ناشر: مؤسسه مدارس یادگیرنده مرآت

سال نشر: ۱۴۰۴



کتاب حاضر پاسخی عمیق و زمانه‌مند به یکی از اساسی‌ترین دغدغه‌های آموزش امروز است: چگونه می‌توان مدرسه را برای جهانی آماده کرد که شتاب تغییر در آن، از توان الگوهای سنتی آموزشی فراتر رفته است؟ این اثر با نگاهی راهبردی و آینده‌نگر، آموزش را در متن انقلاب صنعتی چهارم بازخوانی می‌کند؛ انقلابی که نه تنها فناوری و اقتصاد، بلکه شیوه‌های یادگیری، زیست انسانی و مفهوم «توانمندی» را دگرگون ساخته است.

نقطه اتکای کتاب، سه سند کلیدی مجمع جهانی اقتصاد است؛ اسنادی که بر پایه داده‌های تجربی، پژوهش‌های بین‌المللی و نگاه سیاست‌گذارانه تدوین شده‌اند و آموزش را از یک «هزینه» به یک «سرمایه‌گذاری راهبردی» برای آینده جوامع ارتقا می‌دهند. همان گونه که در مقدمه کتاب نیز تأکید شده، انتخاب این اسناد آگاهانه و انتقادی است و با در نظر گرفتن رویکردهای جهانی گرایانه این نهاد، تلاش شده امکان خوانشی بومی، تحلیلی و قابل انطباق با زمینه آموزشی ایران فراهم شود.

کتاب با اشاره به تجربه‌های بحران‌زای سال‌های اخیر، از جمله تعطیلی گسترده مدارس در دوران همه‌گیری کووید ۱۹، نابرابری در دسترسی به فناوری و افت محسوس کیفیت یادگیری، نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی موجود آمادگی لازم برای مواجهه با تحولات بزرگ را نداشته‌اند.

در ادامه، مفهوم «آموزش نسل چهارم» معرفی می‌شود؛ الگویی که بر پرورش مهارت‌هایی فراتر از دانش کتاب‌های درسی تأکید دارد، از جمله تفکر انتقادی، خلاقیت، حل مسئله، مشارکت مؤثر و یادگیری مستقل. در این رویکرد، معلم نقش تسهیلگر یادگیری را بر عهده دارد و دانش آموز به جای دریافت‌کننده منفعل، به کنشگری فعال در فرایند یادگیری تبدیل می‌شود.

کتاب با طبقه‌بندی شایستگی‌ها در سه لایه شناختی، اجتماعی-عاطفی و اخلاقی، بر ضرورت گذار از آموزش حافظه‌محور به آموزش تجربه‌محور و شخصی‌سازی شده تأکید می‌کند و نقش فناوری‌هایی چون هوش مصنوعی و واقعیت افزوده، همراه با مشارکت خانواده، جامعه و بخش خصوصی را در بازآفرینی مدرسه آینده برجسته می‌کند. در نهایت، اهمیت سرمایه‌گذاری هدفمند در آموزش، توسعه نظام‌های نوین ارزشیابی و توانمندسازی معلمان به‌عنوان پیش شرط‌های تحقق آموزش نسل چهارم مورد توجه قرار می‌گیرد.



سربلندی ایران، میراث دلاوران

نام فرماندهانی که در انجام وظیفه و پاسداری از امنیت مردم ایران جان فشانی کردند، در تاریخ این سرزمین به عنوان نماد دلاوری و غیرت ایرانی خواهد درخشید. این فرزندان راستین ایران زمین، با روحیه ای استوار و ایمانی راسخ ایستادند و مفهوم سربازی وطن را معنا بخشیدند. یاد این مردان سترگ، ما را به استقامت، مسئولیت پذیری و تلاش برای اعتلای میهن فرا می خواند. بر ماست که در مدرسه ها، این میراث ارزشمند از شجاعت، نجابت و وفاداری را به نسل آینده منتقل کنیم تا ایران همیشه سرافراز بماند.

