

مدیریت مدرسه

دوره یازدهم اردیبهشت ۱۳۹۲ شماره بی در بی ۹۳ ۲۴ صفحه ۴۵۰۰ ریال
ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای مدیران، معاونان، مشاوران و مربیان مدارس



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

مدیر مسئول:

محمد ناصری

سر دبیر:

حیدر تورانی

شورای برنامه ریزی و کارشناسی:

مرتضی مجدفر، داوود محمدی

صادق صادق پور، محرم آقازاده، نوریه شادالویی

مدیر داخلی:

شهبلا فهیمی

ویراستار:

فاطمه کاوندی

طراح گرافیک:

سید حامد الحسینی

سفر به دیگر سو * دکتر محرم آقازاده ۲

شک بزرگ و التزام به پاسخگویی * دکتر محمدعلی شامانی ۳

ارزشیابی کیفی الحاق شده، نه تلفیق * سمانه آزاد ۴

درک و فهم تغییر در فضای مدرسه * کتابیون سپهری ۸

نکاتی درباره یک نقد * ابوالفضل نفر ۱۱

نیم‌نگاهی به مدارس مالزی * صادق صادق پور ۱۲

شرکت فعال خانواده‌ها در جلسات انجمن اولیا و مربیان * رضا عقیلی ۱۴

پنج دقیقه صحبت برای مدیران * سید حمید سیاه‌منصوری ۱۷

مدارس موفق: از پژوهش تا عمل * دکتر محرم آقازاده ۱۸

جلسات و هماهنگی یا ناهماهنگی * ناهید پاک آیین ۲۱

مدیریت جامعه‌محور مدرسه * دکتر افسانه سنه ۲۲

کتابخانه مدیریت مدرسه * ۲۴



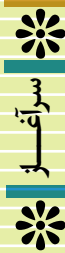
قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

مقاله‌هایی را که برای درج در مجله می‌فرستید باید با مدیریت آموزشی و آموزشی مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. مقاله‌های ترجمه شده باید متن اصلی هم خوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله اخلاصه می‌کنید این موضوع را قید بفرمایید. ردمدرس از نوشته‌های کار بردی و مبتنی بر تجربه‌های مستندسازی شده مدرسه‌های استقبال می‌کند. مقاله‌ها باید یک خط در میان در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته و یا ماشین شود. نثر مقاله باید روان و از نظر دست‌ور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. محل قرار دادن جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. شورای برنامه‌ریزی مجله در رد قبول و ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. آرای مندرج در مقاله‌ها ضرورتاً تأمین رای و نظر مسئولان دفتر انتشارات کمک آموزشی و شورای برنامه‌ریزی ردمدرس نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان یا پدیدآورندگان ائثار است.
مجله از بازپس فرستادن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود معذور است.

سفر به دیگرسو

دکتر محرم آقازاده

به جای سردبیر



ساختارهای انسانی، کالبدی و مادی- مالی مدرسه واقع‌بینانه نگاه می‌کند و در سر هوای پروازی پایدار و ماندگار را می‌پروراند. و این همان چیزی است که از آن به عنوان چشم‌انداز مدرسه یاد می‌شود.

هر مدرسه باید دارای چشم‌اندازی باشد که برآمده از آمال و آرزوهای آن است. همانگونه که والدین، آمال و آرزوهایشان را در فرزندانشان جست‌وجو می‌کنند و به فراخور توانشان، خود را برای سرفرازی فرزندانشان آماده می‌سازند؛ در مدرسه نیز باید چنین روندی حاکم باشد تا تمام ساختارها در جهت سعادت‌مندی مدرسه که همانا تحقق اهداف مدرسه و کامیابی دانش‌آموزان است، سازبندی شوند.

بخش عمده‌ای از ابزارها و روش‌هایی که مدرسه با بهره‌جویی از آن‌ها می‌تواند در مسیر رشد قرار گیرد، پیش‌تر در مجله درج شده است و بخش زیادی از روش‌ها چندین باره در قالب‌های مختلف مقاله، تجربه، روایت و... آمده است. در این شماره به رسم همیشگی مجله رشد مدیریت مدرسه تعدادی از ابزارها و روش‌ها و گونه‌ای از نگاه‌ها به مدرسه و مدیریت آن ارائه می‌شود. امید داریم مدیران، معاونان و معلمان، همگی برای دستیابی به نگرش‌ها و روش‌های نوین و تجربه‌شده، از مجله به مشایه رسانه‌ای فراگیر بهره‌جویند و اندیشه‌هایشان را گسترش دهند چنین باد ان‌شاء!...

بی‌نوشت

1. School Governance Structure

مدرسه نهادی زنده و پویاست. هر وضعیت و موقعیتی در آن به نوعی یک موقعیت یادگیری است. این ویژگی، مدرسه را به پدیده‌ای چندوجهی تبدیل کرده است. چندوجهی بودن مدرسه همانند چندجنبه بودن انسان است، از این‌رو؛ هر اندازه برای شناخت انسان کوشش می‌شود، باید برای شناخت مدرسه نیز کوشش شود. کوشش برای شناخت مدرسه بسیار مهم است.

در یک تقسیم‌بندی کلی، مدرسه را می‌توان به سه ساختار عمده تقسیم کرد: ساختار انسانی، ساختار کالبدی یا فیزیکی و ساختار مادی و مالی یا رویه‌ای. در قالب ساختار انسانی، مدیر و معاونان و کارکنان اداری، معلمان، مشاوران، راهنمایان آموزشی؛ آموزش یاران و دانش‌آموزان قرار می‌گیرند. ساختار کالبدی مدرسه دربرگیرنده فضای آموزشی و غیرآموزشی مدرسه و تعداد فضاهای موجود است. در ساختار مادی و مالی، مجموعه روش‌ها و دارایی‌های مدرسه قرار می‌گیرد که از سوی مدرسه قابل تصاحب و اعمال اقدامات بایسته و شایسته است.

در کنار سه ساختار مورد اشاره در بالا می‌توان ساختار دیگری را نیز در نظر آورد. این ساختار از نگاه نگارنده، ساختار حاکمیتی^۱ یا مدیریتی تدبیرشده برای ایجاد چرخشی متوازن در سه ساختار اشاره شده است. در واقع، ساختار حاکمیتی مدرسه، حرارتی است که سبب‌ساز رشد بذرها بالندگی می‌شود.

کامیابی در زنده و پویا نگه‌داشتن مدرسه؛ داشتن چشم سوم یا سفر به دیگر سو است؛ سویی که بر

شک بزرگ والتزام به پاسخگویی



«از آنچه به آن آگاهی نداری، پیروی مکن.»

سوره اسراء: آیه ۲۶

صادق(ع) می فرماید: «خداوند متعال در قیامت از بنده اش می پرسد: چرا به آنچه می دانستی عمل نکردی؟ و اگر بگویند نادان بودم! به او می گویند: چرا نیاموختی تا به آن عمل کنی؟ (و بدین گونه) او را محکوم می کند و این حجت بالغه و رسای خداوند است.»^۱ ندانستن، جرمی ساده و پیش پا افتاده نیست که ما به سادگی از کنار آن عبور کنیم و بی اعتنا و خونسرد شانه هایمان را بالا بیاندازیم که: «نمی دانستیم! ندانستن که عیب نیست!» پیامبر گرامی اسلام(ص) خطاب به اباذر فرمودند:

«ای اباذر! هرگاه از چیزی که نمی دانی از تو پرسیدند، بگو نمی دانم، تا از پیامدهای آن (که نادانسته پاسخ دهی) در امان بمانی و از آنچه بدان آگاهی نداری، پیروی مکن، تا از عذاب الهی رهایی یابی.»^۲

گام زدن در مسیر تاریخ جهان، بدون افروختن چراغی پیش پا، عذاب سخت فردا را در پی خواهد داشت. بی شک بنیاد کردن زندگی بر جهل و پیروی از جاهلان، آتش را در پی دارد. ما را خوانده اند، به دانایی و پشت کردن به جهل!

«باید جوابگو باشم
شک بزرگ

از جدال دو نیروست

جاذبه سجده

والتزام به پاسخگویی
با تحیت برتر»^۳

پی نوشت

۱. آل عمران، آیات ۱۹۰

و ۱۹۱

۲. بقره، آیه ۶۷

۳. بحار، ۲/۲۹

۴. بحار، ۷۶/۷۷

۵. صفارزاده،

طاهره، اندیشه در

هدایت شعر، ۱۳۸۴،

نزدیک، ص ۲۱۴

جهان هستی رازناک است و آرام؛ مثل خانه ای بزرگ، بسیاری در آن برای مدتی کوتاه ساکن گشته اند و بسیاری نیز در آینده ساکن آن خواهند شد. جهان فرصت عبور است و بلوغ. تنها کسانی به این جهان و فرای آن، سرای ماندگار، می اندیشند، که اندیشه ورزی را سخت تمرین کرده باشند. تردیدی نیست که انسان های خسته و خواب آلود، هرگز درک درستی از جهان نخواهند داشت و راز هستی را درک نخواهند کرد. «بی گمان در آفرینش آسمان ها و زمین و پیایی آمدن شب و روز، نشانه هایی هست، برای خردمندان». معنای ساده این سخن خداوند آن است که «خردمندی» رمز دریافت رازناکی کائنات و بندگی است. بسیاری سرگردان در این جهان پرشتاب، روز را به شب و شب را به روز می رسانند، بدون آنکه اندکی درباره زیبایی آفرینش و حکمت این جهان بیاندیشند؛ گاه آنقدر خواب آلود از کنار همه چیز و همه کس می گذرند که انگار چشم هایشان سال هاست دیدن را فراموش کرده است.

آیا نباید پرسید، چه رابطه ای است بین ما و جهان؟ آیا ما نیز از کسانی نخواهیم بود که بر نادانی خویش عمارت کاغذی بنا کرده اند؟

آن چنان عمارت

کاغذی مان را

باور کرده ایم، که

توفان و باران

را به فراموشی

سپرده ایم! ...

موسی گفت: پناه

می برم به خدا که از

نادانان باشم.»^۴

اگر فردا - که بسیار

نزدیک است؛ از ما پرسیده

شود: «آیا می دانستی؟» ما

چه پاسخی خواهیم داد. امام





درمیزگرد «ارزشیابی توصیفی» مطرح شد:

ارزشیابی کیفی الحاق شده، نه تلفیق

اشاره

تا چند سال پیش، معلمان دانش آموزان را با آنچه نمی دانستند محک می زدند. در واقع، دانش آموزان نه با دانسته‌ها که با ندانسته‌هایشان ارزشیابی می شدند. تا آن زمان حتی بسیاری، نمره را عامل قدرت معلم و حذف آن را مساوی با حذف ارزشیابی می دانستند. البته این تنها ویژگی استفاده از نمره در ارزشیابی فرایند یاددهی یادگیری نبود. اضطراب و فشار روانی ناشی از امتحان و ترس از نمره در دانش آموزان جنبه آسپ‌زای دیگری از ارزشیابی کمی بود که تأثیرات منفی بسیاری بر جای گذاشت.

اما اکنون چند سالی است تصمیم گیرندگان نظام آموزشی به این نتیجه رسیده‌اند که نمره ابزار کاملی برای ارزشیابی و سنجش صحیح فعالیت‌ها و استعدادها دانش آموز نیست و به جای آن باید ارزشیابی کیفی - توصیفی برقرار کرد. از همین رو براساس مصوبه ششصد و هفتاد و نه شورای عالی آموزش و پرورش، گذر از فرهنگ بیست‌گرای و ارزیابی همه عملکردهای دانش آموزان در دستور کار نظام آموزش و پرورش قرار گرفته که از سال ۱۳۸۲ شاهد اجرای آن هستیم.

حال و بعد از گذشت نزدیک به ۹ سال از آغاز اجرای آزمایشی و سپس سراسری این طرح، «رشد مدیریت مدرسه» در میزگردی با حضور چند تن از کارشناسان به موضوعاتی همچون نقش ارزشیابی در فرایند یاددهی یادگیری، تفاوت ارزشیابی کیفی با توصیفی، نحوه رسیدن به اهداف مورد نظر این طرح و فاصله میان آنچه در مدارس اجرا می‌شود تا آنچه باید اجرا شود، پرداخته است.

ارزشیابی کیفی - توصیفی؛ فرصت یا تهدید؟

دکتر محرم آقازاده، عضو شورای تحریریه مجله رشد مدیریت مدرسه، در ابتدای این جلسه با اشاره کوتاهی به تاریخچه طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی در آموزش و پرورش کشور گفت: «در تاریخ ۱۳۸۱/۸/۳۰ و بر اساس مصوبه ششصد و هفتاد و نه شورای عالی آموزش و پرورش، دستورالعملی مبنی بر گذر از فرهنگ بیست‌گرای و دیدن همه عملکردها و فعالیت‌های دانش آموزان صادر شد. این مصوبه به دلیل مضراتی که همواره بر نظام نمره‌گرایی و کمی نسبت داده می‌شد اجرا شد.»

وی ادامه داد: «برخی از کسانی که در حوزه تعلیم و تربیت فعالیت می‌کنند هنوز طرفدار نمره هستند و برخی هم به سمت ارزشیابی کیفی حرکت می‌کنند. حتی برخی نیز معتقدند ممکن است دوباره به فرهنگ بیست‌گرای برگردیم چرا که فرهنگ کیفی‌گرایی چندان مورد استقبال قرار نگرفته است.»

آقازاده گفت: «با وجود اینکه چند سالی است که طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی اجرا می‌شود اما هنوز پاسخ برخی سوال‌های خود درباره این طرح را پیدا نکرده‌ایم. سوالاتی مانند اینکه آیا اصولاً اجرای چنین طرحی خوب بوده است یا خیر؟ و نیز اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی چه فرصت‌ها و تهدیدهایی را ایجاد کرده و یا از بین می‌برد؟»

ارزشیابی، هادی جریان رشد

شاید برای یافتن پاسخ سؤالات، ابتدا باید به نقش ارزشیابی در فرایند یاددهی - یادگیری پرداخت. دکتر رخساره فضلی، مسئول مطالعات و برنامه‌ریزی معاونت آموزش ابتدایی معتقد است، دو مقوله ارزشیابی و فرایند یادگیری و تربیت از هم جدا نیستند، وی از همین رو فرایند تربیت و اهداف آن را در خدمت ارزشیابی توصیف کرد: «آنچه در فضای روان‌شناسی تربیتی بیش از تعریف یادگیری مهم است فرایند تربیت است. در واقع همه فضاهای آموزشی رسمی و غیررسمی، تجهیزات، نیروی انسانی، امکانات، کتاب درسی و ... برای این است که تربیت اتفاق بیفتد. در فرایند تربیت هم کلیدواژه‌های اساسی به نام «هدایت» وجود دارد. به عبارت دیگر باید فرایندی را بر اساس فلسفه تعلیم و تربیت خود هدایت و مدیریت کنیم تا تربیت اتفاق بیفتد. علاوه بر این، در فرایند هدایت، آموزگار باید گام به گام با یادگیرنده حرکت کند، به او بازخورد دهد و کمک کند تا با استفاده از منابع گوناگون، خود و دانشش را اصلاح کند تا دانش از آن دانش آموز شود. در نهایت می‌توان گفت ارزشیابی یکی از زمینه‌های هدایت جریان رشد یادگیرنده و فرایند تربیت است.»

ارزشیابی کیفی یا ارزشیابی توصیفی؟

از زمانی که موضوع گذر از نمره‌گرایی و ارائه بازخوردی غیر از نمره در آموزش و پرورش کشور مطرح شد، بسیاری بر آن نام «ارزشیابی کیفی» نهادند و برخی نیز «ارزشیابی توصیفی». شاید در نگاه نخست به نظر برسد این دو، یکی باشند اما به گفته دکتر محمد حسنی، معاون پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی هر کدام از مفاهیم «کیفی» و «توصیفی» ناظر به دو بُعد از ابعاد ارزشیابی کیفی - توصیفی است. وی در این باره توضیح داد: «در مفهوم کیفی، ما به ابعاد کیفی یادگیری و ابزارهای کیفی برای بررسی این فرایند توجه داریم. متأسفانه در ارزشیابی کمی، بیشتر بعد سنجش‌پذیر یادگیری مورد توجه است. یعنی یادگیری را که امری بسیار کیفی و پیچیده است به موضوعی سنجش‌پذیر تبدیل می‌کنیم. در صورتی که این فرضیه اکنون مورد قبول نیست و ابعاد کیفی یادگیری امری بسیار مهم‌تر است.»

در ارزشیابی کیفی، از معلم نمی‌خواهیم صرفاً خطاهای دانش‌آموزان را گزارش کند بلکه معتقدیم بیش از خطاها باید به دلایل رخ دادن آن‌ها و کژتابی‌هایی که در فرایند یادگیری پیش می‌آید، توجه کند. البته ارزشیابی کیفی به معنای حذف کامل آزمون‌های کاغذی نیست اما از معلم انتظار می‌رود فراتر از این آزمون‌ها، به کیفیت و چگونگی رخداد کژتابی‌های ذهنی و بدفهمی‌هایی که در فرایند یادگیری رخ می‌دهد نیز بپردازد.»

دکتر حسنی در این باره نیز گفت: «ارزشیابی دارای پتانسیلی است که می‌تواند به بهبود یادگیری کمک کند و این موضوعی بود که معلمان به تجربه آن را می‌دانستند اما تنها بعد انگیزشی ارزشیابی مطرح بود؛ در حالی که اگر ارزشیابی در خدمت یادگیری باشد به جزئی از فرایند یادگیری تبدیل می‌شود. در این نگاه، ارزشیابی در فرایند یادگیری حل می‌شود و دیگر مانند گذشته برجسته نیست به گونه‌ای که فرقی میان ارزشیابی و فرایند یاددهی - یادگیری نیست.»

وی با تأکید بر مفهوم بازخورد در ارزشیابی گفت: «کلید ورود ارزشیابی به فرایند یادگیری مفهوم بازخورد است. اگر بازخوردهای معلم، نقطه‌ای، مقطعی و کمی باشد، مشکلات جدی برای نظام آموزشی به وجود می‌آید. بنابراین وقتی همه بازخوردها شناخته و در فرایند یاددهی - یادگیری مدیریت شوند، ارزشیابی در خدمت فرایند یاددهی یادگیری قرار گرفته و به بهبود یادگیری منجر می‌شود؛ یعنی آنچه که هدف اصلی ماست. با این توصیفات می‌توان گفت مفهوم کیفی ناظر به بررسی ابعاد غیر کمی یادگیری و استفاده از ابزارهای کیفی برای رصد



کردن فرایند یادگیری و مفهوم توصیفی ناظر به نوع و جنس بازخورد است.»

ارزشیابی کیفی، نیازمند بازبینی و اصلاح فرایند

حال که تفاوت میان ابعاد کیفی (توصیفی) و ارزشیابی کیفی (توصیفی) مشخص شد باید به این پرسش پاسخ داد که با توجه به تحولات حوزه روانشناسی تربیتی و روانشناسی آموزشی از یک سو و توانمندی‌های آموزگاران و معلمان مان از سوی دیگر، ارزشیابی کیفی باید به چه سمت و سویی سوق پیدا کند؟ و آیا با بررسی شرایط موجود می‌توان گفت به اهداف مورد نظر خود در حوزه ارزشیابی کیفی رسیده‌ایم یا خیر؟

فضلی در پاسخ به این سؤال گفت: «مقوله ارزشیابی یک مسئله مهم در وادی تعلیم و تربیت است که ضمن تأثیرگذاری روی بقیه مؤلفه‌ها از آن‌ها تأثیر نیز می‌گیرد. طبق آنچه در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی مطرح است، قاعدتاً ترس، نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان

اکنون که در حال بازتعریف کتاب‌های درسی هستیم، باید ارزشیابی کیفی توصیفی را با محتوای جدید تلفیق کنیم؛ به گونه‌ای که ارزشیابی کیفی توصیفی در کتاب درسی ادغام و حل شود نه اینکه به آن الصاق شود



دکتر محمدحسینی

آنچه اکنون در حال اجراست واقعا ارزشیابی کیفی نیست بلکه ارزشیابی توصیفی است



دکتر رخساره فاضلی

از امتحان که در یک زمان خاص انجام می‌گیرد، نوعی فشار روانی برایشان ایجاد می‌کند. کاهش این فشار روانی از ابتدا جزء اهداف ارزشیابی کیفی توصیفی بوده است. هدف ما از کاهش فشار روانی، کاهش احساس نگرانی دانش‌آموزان است به طوری که برای یادگیری تلاش کنند و هنگامی که با ابهام مواجه شدند، سرخورده و اگر خطا کردند دچار درماندگی نشوند؛ بلکه با تفکر، مسیر جایگزین را ارزیابی کنند. اینجاست که سطح بهینه برانگیختگی مطرح می‌شود. یعنی نه آنقدر دانش‌آموزان را در حالت رهاشدگی قرار دهیم و نه آنقدر فشار وارد کنیم که احساس کنند تعادل ذهنی ندارند. ارزشیابی کیفی توصیفی این بستر را فراهم کرده و باعث شده همهٔ معلمان، مدیران، کارشناسان بر این باور باشند که دانش‌آموزان باید در کلاس درس احساس امنیت و آرامش کنند.»

اما آیا آنچه در کلاس‌های درس ما اجرامی شود به این مهم دست پیدا کرده‌اند و می‌توان آن را در مسیر اهداف دانست؟ فضلی معتقد است آنچه اکنون در کلاس‌ها اجرامی شود ارزشیابی توصیفی است و نه کیفی. «آنچه اکنون در حال اجراست واقعا ارزشیابی کیفی نیست بلکه ارزشیابی توصیفی است. البته تحقیقات متعددی انجام شده که نشان می‌دهد تا حد زیادی استرس و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان کاهش یافته و نگاه از نمره‌گرایی محض خارج شده است. اما اکنون وقت آن رسیده که با توجه به برنامه‌های تحولی آموزش و پرورش، این موضوع نیز بازبینی شود و سطح برانگیختگی بهینه، مورد توجه قرار گیرد.»

«اکنون باید یک گام پیش برویم و ارزشیابی کیفی به معنای سنجش مؤلفه‌های کیفیت یادگیری را مد نظر قرار دهیم.»

ارزشیابی کیفی یا تغییر مقیاس‌ها؟

دکتر آمنه احمدی، مدرس تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان نیز دربارهٔ اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی در مدارس، نظری مشابه نظر فضلی داشت. وی نیز معتقد است با وجود پذیرفته شدن این طرح از سوی آموزگاران، هنوز شاهد اجرای کامل آن نیستیم؛ «معلمان در مقابل طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی مقاومت کمتری داشتند؛ چرا که احساس کردند با استفاده از این نوع ارزشیابی می‌توانند به بخشی از مسئله‌های خود پاسخ دهند. اما با وجود پذیرش از سوی معلمان، اساساً چیزی به اسم ارزشیابی کیفی اجرا نشده و آنچه اجرا شده تغییر مقیاس‌هاست. در واقع ما مقیاس‌ها را از مقیاس‌های عددی به مقیاس‌های کیفی تبدیل کرده‌ایم و چیزی جز این تعویض، اتفاق نیفتاده است. البته این موضوع هم یک گام مثبت است اما باید آن را ادامه داد و بقیهٔ ظرفیت‌ها را در سیستم اجرا کرد.»

وی هم‌چنین به آسیب‌های دیگری در اجرای فرایند ارزشیابی کیفی - توصیفی اشاره کرد و تغییر در حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی را پیش‌نیاز اجرای چنین طرحی دانست: «شاه‌کلید کاهش آسیب‌های طرح ارزشیابی کیفی، تغییر در حوزهٔ برنامه‌ریزی درسی است. ما رویکرد ارزشیابی کیفی را وارد سیستم آموزشی خود کرده‌ایم بدون اینکه رویکرد برنامهٔ درسی، سازماندهی محتوا و روش‌های آموزشی خود را تغییر دهیم. در واقع اکنون ارزشیابی کیفی، لباسی از جنس ارزشیابی کمی دارد، بنابراین کارکردها و تأثیراتش کاهش پیدا می‌کند. در چنین سیستمی معلم و یادگیرنده با دشواری روبه‌رو می‌شوند و گریزی از بازتعریف ارزشیابی کیفی باقی نمی‌ماند.»

احمدی جهت‌گیری‌ها و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی را هم در تضاد با ارزشیابی کیفی دانست. علاوه بر آن، به اعتقاد وی جهت‌گیری‌های رفتاری در فرایند برنامه‌ریزی درسی غلبه پیدا کرده‌اند و در چنین شرایطی نمی‌توان انتظار داشت ارزشیابی کیفی - توصیفی به‌طور کامل اجرا شود. او می‌گوید: «وقتی جهت‌گیری‌های عناصر و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی نه متفاوت که متضادند و جهت‌گیری‌های رفتاری در فرایند برنامه‌ریزی درسی غلبه دارند، نمی‌توان گفت که با تفاوت رویکرد ارزشیابی با سایر عناصر برنامهٔ درسی روبه‌رو هستیم بلکه با تضاد آن‌ها سر و کار داریم. از این رو حتی اگر بپذیریم که معلمان، خوب آموزش دیده‌اند و همهٔ دست‌اندرکاران به این امر باور دارند، تضاد و تعارضی که این دو جهت‌گیری با هم دارند، عملاً امکان تحقق چنین مقوله‌ای را در سیستم آموزشی فراهم نمی‌کند.»

وی در ادامه گفت: «حاصل این مسئله این است که علیرغم گذشت چندسال از اجرای این طرح، نشانه‌ای از ورود این مقوله در فرایند طراحی و سازماندهی کتاب درسی نمی‌بینیم. یعنی کتاب‌های درسی با همان شکل، قاعده و قالبی تولید می‌شوند که پیش از اجرای طرح طراحی می‌شدند. انتظاری هم که از معلم داریم همان انتظارات پیشین است درحالی که در ارزشیابی کیفی، معلم باید اجازهٔ ایجاد انعطاف داشته باشد. در غیر این صورت، اگر همهٔ مصوبات و تمام شرایط هم محیا باشد باز هم معلم قادر به اجرای طرح نیست؛ چرا که آنچه ما از او انتظار داریم آموزش صفحه به صفحهٔ کتاب درسی بدون هیچ تغییر و تبدیلی است.»

ارزشیابی کیفی سنجاق شده!

حسینی، معاون پژوهش‌کدهٔ برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی نیز معتقد است، ارزشیابی کیفی توصیفی هنوز با کتاب‌های درسی و برنامه‌ریزی درسی تلفیق نشده است: «یکی از مشکلات ما خطی بودن فرایند برنامه‌ریزی درسی است، به طوری که ارزشیابی و

هدف‌گذاری از هم جدا هستند. برنامه‌ریزان درسی ما، ارزشیابی کیفی توصیفی را به برنامه درسی سنجاق می‌کنند نه تلفیق. در واقع کتاب‌های درسی هنوز نتوانسته‌اند ارزشیابی کیفی را در خود حل کنند و تنها در مقدمه کتاب‌ها به استفاده از ارزشیابی کیفی توصیه شده است، در حالی که باید این نوع ارزشیابی با فرایند یاددهی یادگیری تلفیق شود.»

دکتر آقازاده نیز با تأیید خطی بودن برنامه‌ریزی درسی در آموزش و پرورش گفت: «فرایند کار در حوزه برنامه‌ریزی درسی خطی است یعنی عناصر برنامه‌ریزی درسی را از هم جدا می‌دانیم. در حالی که عناصر برنامه‌ریزی درسی ارتباطات چندگانه دارند و از هر سو یکدیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین یکی از اشکالات اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی نقطه‌ای در نظر گرفتن مولفه‌ها و عناصر برنامه‌ریزی درسی است.»

رفاقت به جای رقابت

اجرای ارزشیابی کیفی - توصیفی باعث ایجاد تغییراتی در سطح کلاس و مدرسه می‌شود که آن را از مدارس دیگر متمایز می‌کند. با دیدن نشانه‌های این تغییرات می‌توان نتیجه گرفت که آیا این نوع ارزشیابی به خوبی در مدرسه اجرا می‌شود یا خیر.

محمد حسنی بیشتر این نشانه‌ها را کیفی دانست و گفت: «یکی از ویژگی‌های مدارس که ارزشیابی کیفی - توصیفی در آن به خوبی اجرا می‌شود این است که در این مدارس کیش رفاقتی حاکم است و نه رقابتی. یعنی محیط یادگیری، محیطی حمایت‌کننده و همیارانه است و رقابت به عنوان نقش یا رویکرد اساسی مطرح نیست. دومین ویژگی که باید در مدارس با ارزشیابی کیفی نمود داشته باشد، جو اخلاقی حاکم بر آن است. روابط ناپسندی که مبتنی بر اصول احترام متقابل و کرامت انسانی نباشد بسیار مشکل‌ساز است و هیچ اقدام آموزشی و ارزشیابی نباید منجر به خدشه به کرامت دانش‌آموزان شود. به نظر من حتی اگر ارزشیابی توصیفی هیچ تأثیری در بهبود یادگیری دانش‌آموزان نداشته باشد، باید فضای یادگیری را اخلاقی کند.

چنین مدرسه‌ای دارای محور است نه خط‌محور. وقتی به داشته‌ها (هر چند اندک) و انگیزه‌های درونی بها می‌دهیم؛ دانش‌آموزان علاقه‌مند می‌شوند.»

احمدی نیز برای مدرسه‌ای که در آن ارزشیابی کیفی مطرح است ویژگی‌هایی از جمله یادگیری در سطوح بالا را برشمرد و گفت: «یکی از شاخص‌هایی که به وضوح می‌توان در این مدارس دید، یادگیری در سطوح بالاست. علاوه بر این، دانش‌آموزان در این مدارس و کلاس‌ها قدرت تولید و عرضه اطلاعات جدید را دارند. سومین ویژگی که می‌توان به آن اشاره کرد گره خوردن زندگی و یادگیری با یکدیگر است. یعنی واقعیت‌هایی از

زندگی با موقعیت‌هایی از یادگیری با هم پیوند می‌خورند. رشد مداوم حرفه‌ای مجموعه مدرسه، ویژگی دیگر این مدارس است. یعنی امکان ندارد ارزشیابی کیفی وارد مدرسه‌ای شود و توسعه حرفه‌ای مداوم بر اساس درخواست و انتظار خود مجموعه اتفاق نیفتد.»

راه‌کارهای زود بازده

از منظر شرکت‌کنندگان در این میزگرد، فارغ از مسائل بنیادی و اساسی، راهبردهای زودبازدهی وجود دارند که می‌توانند برای اجرای بهتر ارزشیابی کیفی - توصیفی راهگشا باشند. بالا بردن سطوح هدف‌های یادگیری توسط معلمان یکی از این راهکارها بود که توسط دکتر احمدی پیشنهاد شد: «بهتر است معلمان برای بخشی که برای آموزش تسلط علمی بیشتری دارند، سطوح هدف‌های یادگیری را بالا ببرند. یعنی به جای اینکه از دانش‌آموزان بخواهند اطلاعات را صرفاً بازیابی یا بازشناسی کنند، اهداف را به سطحی برسانند که دانش‌آموز بتواند اطلاعات را به موقعیت جدید انتقال دهد.

هنگامی که اطلاعات به موقعیت جدید انتقال پیدا کند، دیگر روش‌های رایج در ارزشیابی پاسخگو نخواهد بود. به همین دلیل معلم نیازمند استفاده از روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی کیفی خواهد شد.»

دکتر حسنی نیز اقناع کارگزاران و والدین در فرایند ارزشیابی کیفی - توصیفی و نیز بازآموزی مدرسان را از راهکارهای زودبازده در اجرای طرح ارزشیابی کیفی - توصیفی دانست. وی گفت: «مهم‌ترین کار این است که به صورت همه‌جانبه از ظرفیت‌های نظام آموزشی مان برای قانع کردن کارگزاران در سطح مدرسه و نیز والدین استفاده کنیم. ما با روش درستی ارزشیابی کیفی -توصیفی را اطلاع‌رسانی نکرده‌ایم، از همین رو والدین هنوز مطالبه‌کننده این نوع ارزشیابی نیستند بلکه مطالبه‌کننده نمره‌اند؛ چون هنوز نمی‌دانند منطق این نوع ارزشیابی چیست. علاوه بر این باید برای معلمان و مدرسان، دوره‌های بازآموزی برگزار کرد. چرا که بیشترین بدفهمی‌ها را مدرسان میانی ایجاد کرده‌اند.»

به اعتقاد وی در نظر گرفتن ارزشیابی کیفی - توصیفی در کتاب‌های درسی نکته مهم دیگری است که برای اجرای کامل این نوع ارزشیابی به آن نیازمندیم: «کنون که در حال بازتعریف کتاب‌های درسی هستیم، باید ارزشیابی کیفی توصیفی را با محتوای جدید تلفیق کنیم؛ به گونه‌ای که ارزشیابی کیفی توصیفی در کتاب درسی ادغام و حل شود نه اینکه به آن الصاق شود. در این حالت است که ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس بروز و ظهور پیدا می‌کند، فرایند یاددهی یادگیری نیز به دنبال آن تغییر می‌یابد و آثار ارزشمندی مثل بالا رفتن سطح انتظار از یادگیرنده نیز تحقق خواهد یافت.»

فرایند کار در حوزه برنامه‌ریزی درسی خطی است یعنی عناصر برنامه‌ریزی درسی را از هم جدا می‌دانیم. در حالی که عناصر برنامه‌ریزی درسی ارتباطات چندگانه دارند و از هر سو یکدیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهند



دکتر محرم آقازاده

شاه کلید کاهش آسیب‌های طرح ارزشیابی کیفی، تغییر در حوزه برنامه‌ریزی درسی است. ما رویکرد ارزشیابی کیفی را وارد سیستم آموزشی خود کرده‌ایم بدون اینکه رویکرد برنامه‌ریزی درسی، سازماندهی محتوا و روش‌های آموزشی خود را تغییر دهیم



دکتر آمنه احمدی



کلیدواژه‌ها: تغییر، رفتار، راهبری تغییر.

■ دلیل تغییر

عوامل زیادی می‌توانند تغییر را توجیه کنند. از آن میان می‌توان به خواست و نیاز اشاره کرد. خواست، میل یا اراده‌ای است که سازمان برای دستیابی به هدفی از خود نشان می‌دهد. برای مثال، مدرسه‌ای اراده می‌کند به جای بهره‌گیری از معلمان باسابقه از معلمانی با حداکثر پنج سال سابقه استفاده کند و نیاز، کاستی یا کمبودی است که سازمان بین وضعیت موجود خود و وضعیت مطلوب احساس می‌کند. برای نمونه، مدرسه‌ای با بررسی وضع موجود و مقایسه آن با تصویری ایده‌آل از یک مدرسه درمی‌یابد نیازهایی دارد که باید برآورده شود.

■ رفتار در برابر تغییر

نحوه رفتار در برابر تغییر وابسته به منبع تغییر

است. اگر منبع تغییر درونی باشد، معمولاً از این تغییر استقبال می‌شود. منظور از منبع درونی تغییر این است که اعضای مدرسه با مشارکت همدیگر ایجاد تغییر را سامان‌دهی کنند و برای اجرای آن نقشه بکشند. در مقابل، منبع تغییر می‌تواند بیرونی هم باشد. این منبع می‌تواند متغیرهای گوناگونی را دربر گیرد. برخی متغیرهایی از این دست عبارت‌اند از: «قوانین، مقررات، دستورالعمل‌ها، و فشارهای موجود».

در برابر منبع یا منابع بیرونی تغییر، احتمال بروز دست‌کم سه نوع رفتار وجود دارد: «مقاومت در برابر تغییر، پیروی از تغییر، هدایت یا راهبری تغییر». در ادامه، هر یک از انواع رفتار در برابر تغییر به‌طور خلاصه توضیح داده می‌شود.

■ مقاومت در برابر تغییر

مقاومت در برابر تغییر دلایل گوناگونی دارد. از دلایل عمده مقاومت در برابر تغییر می‌توان به نداشتن آگاهی از ماهیت تغییر، روشن نبودن هدف تغییر، آماده

امروزه، تغییر یکی از مباحث عمده مدیریت است. به‌ویژه، تغییر در مدرسه که تجلی واقعی انواع تغییر است. آینده از آن مدرسه‌ای است که یاد می‌گیرد تغییر کند. یادگیری سبب می‌شود مدارس بتوانند راه سازگاری را پیش بگیرند. مدرسه‌ای که یاد می‌گیرد تغییر کند، مدرسه‌ای یادگیرنده است.

درک و فهم تغییر در فضای مدرسه

|| کتابیون سپهری ||



نبودن بستر تغییر، بی‌اعتمادی و اعتقاد نداشتن به تغییر اشاره کرد.

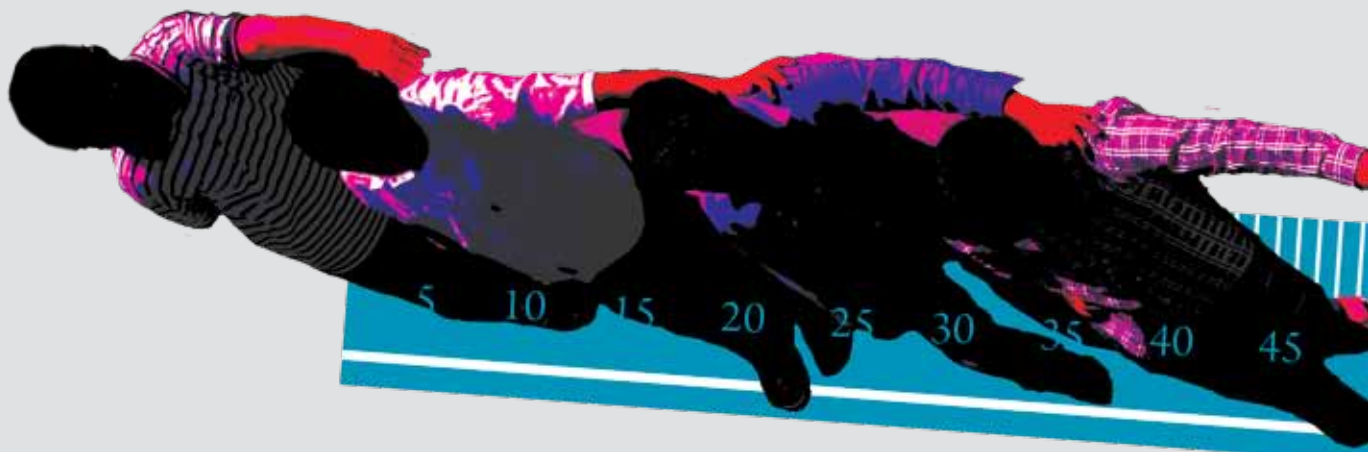
■ اگر اعضای مدرسه از ماهیت تغییر آگاهی نداشته باشند، طبیعی است که واکنش مثبتی به آن نشان ندهند. در واقع نبود آگاهی سازمانی، به معنای جریان نداشتن اطلاعات در ساختار سازمان است. تغییر چه در درون مدرسه و چه خارج از آن، باید بر زمینه آگاهی سازمان مدرسه استوار باشد.

■ در بسیاری از موارد، اطلاعات زیادی در برابر برنامه ایجاد تغییر ارائه می‌شود، ولی هدف نهایی با نتیجه عینی که از تغییر انتظار می‌رود، روشن نمی‌گردد. روشن نبودن مقصد تغییر برای اعضای سازمان مانند قدم گذاشتن در تاریکی است که این قدم گذاشتن هم هراس‌انگیز و هم نامعقول است. برای مثال طی یک دهه اخیر تلاش شده تا برنامه درسی مدارس - به‌ویژه دوره ابتدایی - تغییر داده شود ولی از آنجا که اولیای مدرسه از نتیجه غایی این تغییر آگاه نبوده یا به‌طور کافی آگاه نشده‌اند، هنوز مقاومت شدیدی در

برابر برنامه‌های درسی جدید نشان می‌دهند.

■ تغییر همیشه نیاز به زمینه یا بستر تغییر دارد. متخصصان مدیریت به این زمینه، فرهنگ‌سازی می‌گویند. منظور این است که برای ایجاد تغییر باید زمینه را آماده کرد. زمینه‌های معطوف به تغییر را می‌توان دانش، مهارت و نگرش مثبت در نظر آورد. مدیر یا معلمی که مهارت لازم را برای اجرای دستورالعمل خاصی ندارد، بسیار طبیعی است که آن دستورالعمل را عملیاتی نخواهد کرد. چندین سال است که آموزش و پرورش بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس را تبلیغ می‌کند؛ ولی چون در این زمینه مهارت لازم همراه با نگرش مثبت در معلمان و مدیران ایجاد نمی‌شود، ایده یاد شده به بار نمی‌نشیند.

■ با وجود آن که برای بسیاری از برنامه‌های تغییر دلایلی اقامه می‌شود، برنامه‌های مورد نظر تحقق نمی‌یابند. دلیل این امر نیز باور نداشتن به دلیل اقامه شده برای تغییر است. برای نمونه، دفتر آموزش راهنمایی وزارت آموزش و پرورش، طرح «احیای نقش راهنمایی و مشاوره‌ای معلم» را آماده کرده بود تا در مدارس راهنمایی به‌طور فراگیر به اجرا درآید. این طرح در ابتدای کار، به‌رغم توجهات طراحان، مورد



اطمینان مخاطبان قرار نگرفت و توفیق مورد انتظار را به دست نیاورد. نمونه دیگر از این دست، طرح «مدیریت مدرسه محور» است.

■ پیروی از تغییر

پیروی از تغییر را می‌توان دقیقاً برابر با تسلیم در مقابل تغییر تعریف کرد. در این حالت، سازمان یا اعضای سازمان به‌رغم باور به تغییر، با توجه به فشارهای موجود خود را ناگزیر از تغییر می‌یابند. این مورد بیشتر زمانی رخ می‌دهد که مقررات و قوانین از طرف یک مرجع صاحب قدرت وضع می‌شود. وقتی تغییر از نوع تغییرات ناشی از فشار است، زمینه خطا فراهم می‌آید.

■ راهبری تغییر

منظور از راهبری تغییر، باور به تغییر و پیش‌گام شدن برای انجام آن است. اگر در مدرسه‌های برنامه تغییر بر مبنای مهارت، دانش و نگرش مثبت اعضای آن نباشد، هر یک از اعضا هدایت و راهبری تغییر را تعهد خواهند کرد. همچنین، اگر برنامه تغییر ابلاغ شده از بیرون مدرسه نیز بر مبنای دانش و مهارت و نگرش مثبت مدیر، معلم و سایر کارکنان مدرسه تنظیم شده باشد، زمینه عملی شدن تغییر فراهم می‌آید.

■ شناسایی عوامل پدیدآورنده تغییر

تغییر خواه خواست سازمان باشد یا نیازی در اثر تحولات محیطی، دارای عوامل ویژه‌ای است. واکنش نشان دادن درباره عوامل پدیدآورنده تغییر نیاز به شناخت آن عوامل دارد. برای مثال اگر تحولات اجتماعی منشأ تغییر هستند، باید این عوامل را شناخت؛ به‌ویژه وقتی نیاز به سازگار شدن با تغییر احساس شود. یکی از زمینه‌های تحولات اجتماعی در سال‌های اخیر، توجه به آزادی بیان است. در مدرسه این عامل تحولی خود را در چارچوب تشکیل شوراهای دانش‌آموزی نشان داده است. به هر روی، عوامل پدیدآورنده تغییر را می‌توان دست‌کم در سه عامل اجتماعی، اقتصادی و فناورانه طبقه‌بندی کرد.

■ عوامل اجتماعی تغییر

جوامع موجودات زنده همیشه در تب و تاب‌اند و گفته می‌شود که پویایی از ویژگی‌های اساسی جوامع است. پویایی و تحولات جوامع سبب می‌شود در زمان‌های گوناگون ارزش‌ها، باورها، عملکردها و چشم‌اندازهای متفاوتی حکم‌فرما شوند. برای مثال، پیش از پیروزی انقلاب اسلامی در ایران، در مدارس، اعضای مدرسه از کروات یا پایپون استفاده می‌کردند ولی پس از پیروزی انقلاب اسلامی با توجه به ارزش‌های نوین حاکم بر جامعه، استفاده از کروات به فراموشی سپرده شد. نمونه دیگر اینکه با توجه به وقوع جنگ تحمیلی، اگر چه

برنامه‌های درسی دچار تحولات جدی نشدند، یک درس به مجموع دروس اضافه شد که آمادگی دفاعی بود. در واقع، وقوع جنگ سبب شد برنامه‌ریزان درسی تغییر نگرش دهند و جهت آماده‌سازی دانش‌آموزان برای دفاع از خود و کشور برنامه‌ریزی کنند.

■ عوامل اقتصادی تغییر

در بیشتر موارد اثر عوامل اقتصادی در ایجاد تغییر مشهود است؛ زیرا تحولات اقتصادی، ساختارهای سازمانی را در کل متأثر می‌سازند. زمانی که درآمد بسیاری از مردم بنا به تعریف شاخص‌های اجتماعی - اقتصادی زیر خط فقر است، طبیعی است که دانش‌آموزان نتوانند با آسایش خاطر در کلاس‌های درس حاضر شوند. چون خانواده‌های آنان زیر فشار اقتصادی سنگین، آرامش روانی خود را از دست داده‌اند.

عامل اقتصادی از سوی دیگر هم قابل توجه است. وقتی آموزش و پرورش با کاستی توان اقتصادی روبه‌روست از استانداردهای برنامه درسی عدول می‌کند و به‌جای بهره‌گیری از معلمان آموزش‌دیده از معلمان آموزش‌ندیده کمک می‌گیرد. این رخداد، بیانگر تغییر در حوزه آموزش و پرورش است. ولی در درون سیستم نیز تأثیر عامل اقتصادی در پدیدآوری تغییر مشهود است. وقتی مدرسه‌ای توان اقتصادی خوبی دارد و مدیر مدرسه توان برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های ویژه‌ای را دارد، شرایط را از وضعیت سنتی به مدرن تغییر می‌دهد. در مدرسه، خط اینترنتی فعال می‌شود و دانش‌آموزان می‌توانند با استفاده از رایانه دست به گردآوری اطلاعات بزنند. همچنین، مدیر تلاش می‌کند ارتباط بین خانه و مدرسه را به‌صورت الکترونیک برقرار کند.

■ عوامل فناورانه تغییر

ورود فناوری به حوزه مدیریت، تفکر مدیران را تحت تأثیر زیادی قرار داده است. برخی مدیران علاج دشواری‌های خود را در بهره‌گیری از فناوری می‌بینند. عده‌ای دیگر فناوری را عاملی برای تسریع امور جاری مدرسه می‌پندارند و برخی دیگر از حضور آن می‌هراسند. در هر حالتی، فناوری با اثر شگرف خود موقعیت ذهنی افراد را تغییر داده است و امروزه مدیران با استفاده از آن گاه به دنبال اثبات توانمندی خود هستند. در بسیاری از موارد نیز در سطح مدارس از فناوری اطلاعات بیشتر برای پرورش منابع انسانی بهره‌گیری می‌شود. نهایت آنکه، فناوری به‌عنوان یک کالا در دسترس است. کاربران هستند که به حضور فناوری معنا می‌دهند و برای محقق ساختن اهداف خود از آن بهره می‌برند. اکنون شرایط به‌گونه‌ای رقم خورده که اگر به خواست و اراده از فناوری بهره‌گیری نشود، این پدیده به ناچار خود را تحمیل خواهد کرد.

درباره گزارش میزگرد نشریه رشد مدیریت شماره ۶ سال ۱۳۹۱ با عنوان «موانعی که سر راه تحول [بنیادین] سبز شده‌اند»، ابتدا وظیفه دارم از سردبیر متعهد، آگاه و دلسوز و کارشناسان مورد اعتمادش به خاطر بیان نگرانی‌ها و نیازها و همچنین به خاطر راهنمایی‌های خوبشان، تشکر و قدردانی کنم و در ادامه در این خصوص توضیحاتی بدهم تا شاید از میزان نگرانی کارشناسان محترم کاسته شود.

بررسی جزئیات

گزارش میزگرد با «شماره» آغاز می‌شود که حاوی این عبارت‌هاست:

۱. آموزش و پرورش امسال کار خود را با سندی جامع و مصوب شروع کرد؛ سندی به نام «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» که طرح‌ریزی آن به سال‌ها پیش برمی‌گردد.

۲. بسیاری معتقدند اجرای سند با شتاب‌زدگی روبه‌رو بوده و...

۳. آشنایی کافی نداشتن معلمان نسبت به سند تحول بنیادین، عدم آموزش مناسب آموزگاران، نبود راهکارهای عملیاتی سند، توجه نشدن خانواده‌ها و در نتیجه سردرگمی آن‌ها و...

۱. همان‌طور که اشاره کرده‌اند: «سند تحول سندی جامع است و طرح‌ریزی آن به سال‌ها پیش برمی‌گردد» و طبیعی است که همه‌چیز در آن پیش‌بینی شده است. پس نباید نگران شتاب‌زدگی در اجرا باشند؛ چون اجرای آن، خیلی هم با شتاب نیست. علاوه بر این، ما اگر ریسک‌پذیری معقول نداشته باشیم، آیا هرگز تغییر متناسب با مقتضیات زمانه سرعت و تحول خواهیم داشت؟

۲. برای آشنایی معلمان، سفرهای زیادی انجام گرفته و کلاس‌های زیادی در استان‌ها و تهران برگزار شده و تا

حد ممکن، اطلاع‌رسانی صورت گرفته است. البته لازم است اطلاعات بیشتری در اختیار معلمان قرار گیرد ولی به نظر من، بهتر است این کار در حین اجرای طرح انجام شود تا معلمان عزیز پاسخ ابهامات و سؤال‌هایشان را هم دریافت کنند.

۳. برای توجیه خانواده‌ها هم از طریق صداوسیما و هم از طریق سایر رسانه‌ها، اقدامات بسیار زیادی صورت گرفته است، ولی می‌دانم باز هم جا دارد اطلاع‌رسانی بیشتری شود. ان شاء الله در حین اجراء، آن‌ها با اهداف سند تحول بیشتر آشنا می‌شوند.

۴. محتوا و کتاب‌های درسی پایه ششم با استفاده از نظرات معلمانی از سراسر کشور اعتبارسنجی، بازنگری، بازبینی و اصلاح شده است و معلمان در تولید آن‌ها مشارکت داشته‌اند. البته مسلم است که پس از اجراء کاستی‌هایی عیان می‌شوند که در آن هنگام، باید مورد بررسی قرار گیرند و دوباره اصلاح شوند.

۵. طراحان در حد امکان، استانداردهای جهانی را در طراحی سند تحول مدنظر داشته‌اند، ولی اصول ارزشی و فرهنگ و هویت اسلامی کشور را مقدم می‌دانند و بر این اساس هم عمل کرده‌اند.

۶. فرصت‌های برابر آموزشی برای همه مردمی که در سرزمین اسلامی ایران زندگی می‌کنند - اعم از اقلیت‌ها و ساکنان مناطق مرزی - در سند برنامه درسی ملی مورد توجه جدی قرار گرفته است و در این مورد جای نگرانی نیست (به بخش‌های کاهش تمرکز و اصول و چشم‌انداز سند یاد شده مراجعه شود).

۷. بسیاری از کارشناسان و صاحب‌نظران، انتقاد جدی به این نکته دارند که تحول در آموزش و پرورش اکنون با ده سال تأخیر اجرا می‌شود! درحالی که کارشناسان محترم حاضر در میزگرد، اجرای تحول بنیادین را شتاب‌زده دانسته‌اند. دوستان توجه داشته باشند که پیش‌تر، صاحب‌نظرانی چون نفیسی، علم‌الهدی، باقری، محمدیان و ذوعلم، مسئولان را به‌خاطر کندگی روند تحول به نقد کشیده‌اند.

نکاتی درباره یک نقد

ابوالفضل نفر

دبیر کارگروه مبانی نظری فلسفی برنامه درسی ملی و مدرس کشوری طرح تحول بنیادین

نقدی بر گزارش میزگرد

«موانعی که بر سر راه تحول سبز شده‌اند»



سبز شده‌اند

اصول و اهداف آموزشی

به موجب اصول و اهداف آموزشی تدوین یافته در سال ۱۹۸۸، آموزش در مالزی تلاش مداوم در جهت توسعه پایدار و رشد استعداد افراد در حالی منسجم به شمار می آید. هدف اصلی طراحی چنین اصولی، تربیت افراد صاحب فکر و روح و احساس و هماهنگ و معتدل و معتقد به خدا، ارتقای سطح مهارت‌های فردی و در جهت توسعه ملی و اقتصادی، تثبیت ارزش‌های والای اخلاقی مطلوب، ارتقای شخصیت افراد و حس مسئولیت‌پذیری آنان در جهت شرکت در ساختار ملی است. یکی از مدیران بر این باور بود که قبلاً در مالزی کلاس، دنیای بچه‌ها بود با انبوهی از دشواری‌ها و اکنون دنیا کلاس بچه‌هاست و در همه عرصه‌های یادگیری شور و شوق و شادی حکم فرماست.

مدارس فعلی	مدارس پیشین
دانش آموز محور	معلم محور
همکاری و روحیه کار جمعی	رقابت و تصمیم‌گیری فردی
توجه به تفاوت‌های فردی	امتحان محور
تمرکز بر فهم و درک	تمرکز بر آموزش
انعطاف و ابتکار عمل	تحقیر و تحکم
تولید مسئله	حل مسئله
استفاده از روش‌های فعال	روش سخنرانی
مدرسه هوشمند و رابطه عاطفی	مدرسه سنتی و فشار انضباطی
یادگیری با عشق و نشاط	درس خواندن با رنج و عذاب
کلاس‌هایی با زمان‌های متغیر از ۴۰ تا ۸۰ دقیقه	کلاس‌های ۹۰ دقیقه‌ای

امام علی (ع) می‌فرمایند: به سفر پرداز که در سفر پنج فایده نهفته است: زدوده شدن غم، کسب معیشت، به‌دست آوردن علم و آداب، همنشینی با بزرگواران^۱. توفیق یار شد تا با تعدادی از مدیران مجتمع رشد، بازدید از چند مجموعه آموزشی در مالزی داشته باشیم. مالزی کشوری است در جنوب شرقی آسیا و پایتخت آن کوآلالمپور است. ۲۸ میلیون نفر جمعیت دارد و از سه نژاد مالایی (۶۰٪)، چینی (۲۷٪)، هندی (۱۲٪) و غیره (۱٪) تشکیل شده است.

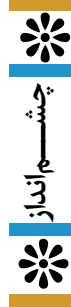
مالزی یک جامعه چندمذهبی است که دین رسمی آن اسلام (۶۰/۴٪ جمعیت) است و دیگر ادیان رایج در آن کشور بودائیسیم (۱۹/۲٪ جمعیت) مسیحیت (۹/۱٪ جمعیت) و هندوئیسم (۶/۲٪) هستند.

آموزش در مالزی تحت نظارت وزارت آموزش دولت فدرال است و بیشتر بچه‌ها آموزش را از ۳ سالگی در مهدکودک‌های دولتی و خصوصی آغاز می‌کنند. از ۷ سالگی به مدت شش سال دوره ابتدایی را می‌گذرانند و پس از آن پنج سال در مدارس ثانویه (متوسطه) و یک سال در کالج تحصیل می‌کنند. بیشتر کالج‌ها با دانشگاه‌های خارجی ارتباط دارند و بسیاری از دانشجویان اهل مالزی در کشورها یا شعبات دانشگاه‌های خارجی از جمله بریتانیا، ایالات متحده، استرالیا، سنگاپور، کانادا و زلاند نو مشغول به تحصیل هستند.

|| صادق صادق پور ||

نیم‌نگاهی به مدارس مالزی

کلیدواژه‌ها: مالزی، اهداف آموزشی، مدارس مالزی.



او چشم‌انداز مجتمعی را «مدارس شناخته شده در جهان» و مأموریت مدرسه را یاد دادن: ۱. نحوه استفاده از فناوری، ۲. دانش آموزمحوری به جای معلم و کتاب‌محوری و ۳. مسئله‌محوری به جای پاسخ‌محوری می‌دانست.

در عموم مدارس هنگام ثبت‌نام علاوه بر اخذ آزمون از مواد درسی ریاضی، زبان انگلیسی و زبان مالایی، مواردی چون توانمندی، استعداد و رفتار دانش‌آموزان نیز سنجیده می‌شود و اولیا و دانش‌آموزان نسبت به رعایت مندرجات دفترچه قوانین مدرسه متعهد می‌گردند.

ویژگی‌های جالب مدارس که از آن‌ها بازدید کردیم، از این قرار است.

- **لبخند و آرامش:** همه آرام بودند و به یکدیگر لبخند و امید هدیه می‌دادند.

- **ادب و احترام:** افراد عامل موفقیت خود را رعایت آداب، حرف‌شنوی از مسئولان و تبعیت از قانون می‌دانستند.

- **کار گروهی و کارگاهی:** معتقد بودند که لازمه کار گروهی موفق، انتخاب گروه کاری مناسب است.

- **نظم و نظافت:** معلمان و مدیران، خود الگوی نظم بودند و امور خدماتی توسط دانش‌آموزان و مسئولان مربوطه انجام می‌شد.

- **اعتقاد به هدف:** اهداف به صورت شفاف بیان می‌شدند و شرط ادامه همکاری، هم‌سویی و همراهی در جهت تحقق هدف بود.

- **وجود سیستم و تفکر سیستمی:** حقوق معلمان براساس توانایی‌ها، طرح درس، رضایت مخاطبان، دوره‌های آموزشی و ارزشیابی‌های مستمر پرداخت می‌شد و تعیین تکلیف، تشویق و تنبیه و... از سیستم خاص خود پیروی می‌کرد.

- **مدیریت زمان:** زمان را غنیمت می‌شمردند و برای لحظه‌لحظه حضور مؤثر عوامل مدرسه برنامه‌ریزی کرده بودند.

- **استفاده از فناوری:** اطلاع‌رسانی به موقع، یادگیری لذت‌بخش و ارتباط آسان و درست ارکان مدرسه از مهم‌ترین عوامل بهره‌گیری از فناوری بود.

- **طراحی و تبلیغات:** در بعضی از مدارس، مدیر بازاریابی مسئولیت تهیه CD و دفترچه‌های معرفی و ارائه فعالیت‌های مدرسه به اولیا و بازدیدکنندگان را داشت.

- **توجه ویژه به ورزش، زبان، هنر و مهارت‌های زندگی:** در این امور علاوه بر پیش‌بینی‌های مدرسه، بنا به تقاضای خانواده در رشته‌های خاص نیز برنامه می‌گذارند.

- **واحد تحقیق و توسعه:** آینده‌پژوهی و بررسی جدیدترین یافته‌های مدارس جهان، بومی‌سازی و ارائه خدمات نوین از جمله وظایف این واحد است.

- **آموزش مداوم کارکنان:** آموزش‌های عمومی و

تخصصی را با برنامه مشخص و پیوستگی کامل به صورت حضوری و مجازی برگزار می‌کنند و پس از اجرای آزمایشی و تأیید مسئول مربوطه گواهینامه‌های معتبری به افراد می‌دهند.

- **جشن‌های محلی:** دانش‌آموزان هر کشور روزهای ملی و مذهبی خود را جشن می‌گیرند و از این طریق به معرفی آداب و رسوم خود می‌پردازند.

- **تابلوه‌های جذاب و هوشمند:** تابلوه‌های ویژه تقویت اعتماد به نفس، همه چیز درباره مدرسه ما، اماکن و مفاخر ملی، ویژگی‌های شخصیت بالا، چیزهایی که باید به خاطر سپرد، تقویم اجرایی و تاریخ تولد دانش‌آموزان، نشان از توجه به تربیت همه‌جانبه دانش‌آموزان دارد.

- **کتابچه باید و نبایدهای مدرسه:** کتابچه مذکور ویژه دانش‌آموزان، اولیا و کارکنان تهیه و به آنان تقدیم می‌شود.

- **بانک اطلاعات:** دفترچه‌ای از اطلاعات کامل هر دانش‌آموز در اختیار معلم قرار می‌گیرد.

- **آشپزخانه و غذاخوری مدرن:** فهرستی از غذاهای مدرسه، دو هفته قبل از شروع سال تحصیلی برای اولیا فرستاده می‌شود تا آن‌ها براساس ذائقه فرزندشان، غذاهای مورد نظر خود را انتخاب کنند.

- **تکلیف و تمرین:** تکالیف روزانه هر معلم در قسمتی از وبگاه و تابلو نوشته می‌شود تا معلمان بعدی، تکلیف متناسب بدهند و فشار درسی ایجاد نشود.

- **وسعت و فضای سبز:** مساحت هکتاری، سالن‌های متعدد، آب‌نماهای صخره‌ای، باغ پرندگان، فوق برنامه انتخابی، کتاب‌فروشی و کتابخانه مناسب بر کارایی مدرسه می‌افزاید.

- **دفتر فارغ‌التحصیلان:** وضعیت فارغ‌التحصیلان تا ده سال پس از خروج آنان از مراکز آموزشی پیگیری می‌شود و موقعیت شغلی و رفتاری‌شان در بازنگری و طراحی مجدد برنامه‌ها مؤثر است.

در مالزی، مدیران نتایج یاد شده را حاصل شعار «با قلبت مالزیایی باش و با نگاهت جهانی» می‌دانستند و می‌گفتند برای تحقق این شعار علاوه بر تألیف کتاب‌های مناسب و تدوین برنامه از سوی وزارت، مدیر هر مدرسه با توجه به شرایط و امکانات موجود تلاش می‌کند تا حس نوع‌دوستی و وطن‌پرستی را در مخاطبان خود تقویت کند و ضمن برگزاری اردوهای هدفمند برون‌کشوری، به آموزش دست‌کم سه زبان خارجی همت گمارد. آنان رمز این موفقیت را همدلی، هم‌فکری، همکاری، همراهی، اراده و انگیزه قوی و تبعیت از قانون می‌دانستند و معتقد بودند که چند سالی است نالیدن به بالیدن تبدیل شده است.

پی‌نوشت

۱. مستدرک الوسایل، ج ۸، ص ۱۱۵.

یکی از مدیران بر این پاور بود که قبلاً در مالزی کلاس، دنیای بچه‌ها بود با انبوهی از دشواری‌ها و اکنون دنیا کلاس بچه‌هاست





والدین و معلمان همواره کوشیده‌اند که روابطی جدی و مؤثر با هم برقرار کنند؛ زیرا در قبال کودکان و نوجوانان هدف‌های مشترکی دارند. آن‌ها می‌خواهند به نوجوانان کمک کنند تا مستقل باشند، از تعلیم و تربیت صحیح برخوردار شوند، نسبت به جامعه بی‌اعتنا نباشند و از نظر اخلاقی احساس مسئولیت کنند، اما اینکه چرا خانه و مدرسه تاکنون نتوانسته‌اند همکاری موفق‌تری داشته باشند و به این هدف‌های والای انسانی برسند، پرسشی است که با آن روبه‌رو هستیم. معلمان با کفایت، تدریس اصولی، ارتباط صحیح با خانه، برگزاری جلسات مشاوره با اولیا و ایجاد فرصت‌هایی برای والدین به‌منظور آشنایی با مشکلات و مسائل مدرسه، بخشی از انتظارات والدین از مدرسه‌ای مطلوب است.

افزایش ارتباط نزدیک بین خانه و مدرسه فایده‌های فراوانی دارد، از جمله اینکه هم والدین و هم معلمان نشان داده‌اند که احترام متقابل بین خانه و مدرسه، رضایت بیشتری به‌وجود می‌آورد. گاهی معلمان و کارکنان آموزشی مدرسه فراموش می‌کنند که والدین نیز به آنان نیاز دارند؛ زیرا برخی والدین در امر تحصیل فرزندان کوششی نمی‌کنند و کمتر به این موضوع می‌اندیشند که عملکردشان در مورد وضع تحصیلی فرزندان خود مناسب است یا خیر.

هنگام ارتباط رودررو، معلمان متناسب با موقعیت عمل می‌کنند؛ بنابراین به‌وجود آوردن احساس مسئولیت اولیه به‌عهده مدرسه است. معلمان باید احترام

ویژه‌ای برای اولیا، نظریات و مشارکتشان در حل مسائل قائل شوند. یکی از روش‌های متداول و مؤثر برای جذب مشارکت والدین در امور مدرسه، توسعه انجمن‌های اولیا و مربیان در مدارس است. هدف از این کار این است که برای والدین و معلمان موقعیتی فراهم آید تا با یکدیگر ملاقات کنند و درباره مسائل به تبادل نظر بپردازند. بنابراین معلمان می‌توانند کمک کنند تا جلسه انجمن اولیا و مربیان برای والدین ارزشمند و مفید باشد. به‌منظور تسهیل مشارکت فعال و گسترده اولیا، مدیر آموزشگاه باید امکان حضور تمام معلمان را فراهم کند و مطمئن شود که همه افراد از هدف کلی جلسه برداشت مشترکی دارند. معلمان و کارکنان آموزشی مدارس باید آمادگی لازم را برای برگزاری جلسه داشته باشند، مسائل مورد بحث را تعیین کنند و جلسه را به‌گونه‌ای مهیا سازند که اولیا احساس راحتی کامل کنند؛ زیرا نقش انجمن، به‌خصوص در حل و فصل مسائل تربیتی و آموزشی دانش‌آموزان، حائز اهمیت است. معلمان باید پیشینه گردآوری شده هر دانش‌آموز را به‌دقت مرور کنند و کارنامه‌ای از نتایج فعالیت‌های او به اولیا ارائه دهند.

از این روش‌های مشارکت والدین در مسائل مدرسه نباید به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که اولیا فقط جوابگوی نیازهای مدرسه باشند؛ بدون آنکه نیازهای خود آنان در نظر گرفته شود. به‌منظور رفع این مشکل و برای پاسخگویی بیشتر به نیازهای اولیای علاقه‌مند،



کلیدواژه‌ها: انجمن اولیا و مربیان، خانواده، مشارکت.

شرکت فعال خانواده‌ها در جلسات انجمن اولیا و مربیان

|| ضاعیلی ||

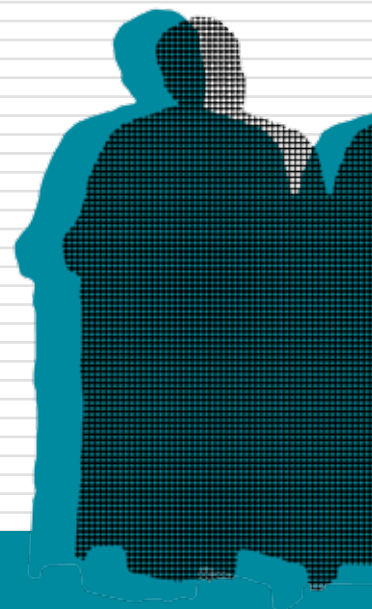
مدیر دبیرستان بافت

جلساتی با حضور مسئولان مدرسه برگزار می‌شود که در امور آموزشی کودکان مؤثر است. مشارکت در برنامه‌های آموزشی برای اولیا و همکاری در حل مسائل شخصی کودکان از جمله فعالیت‌های والدین در جهت موفقیت تحصیلی و تربیتی فرزندان است.

برای والدینی که با موقعیت‌های آموزشی، راحت برخورد می‌کنند و نیازشان این است که در فرایند تدریس شرکت فعال داشته باشند، فعالیت داوطلبانه ممکن است مناسب‌ترین راه حل باشد. به‌طور کلی مسئولان مدرسه نیازمند راه‌هایی هستند که جلسات اولیا و مربیان را به‌گونه‌ای برگزار کنند که محلی برای سهیم شدن در امر تصمیم‌گیری و حل مشکلات مدرسه باشد. برای مثال، به نمونه‌هایی از اساسنامه انجمن که به آن توجه نمی‌شود، اشاره می‌کنیم: ۱. تقویت شخصیت فردی و اجتماعی کودکان و نوجوانان، ۲. تقویت حس وظیفه‌شناسی در کودکان، ۳. رعایت تقوی و تقویت باورهای مذهبی، ۴. بهسازی محیط خانواده برای رشد بهتر فرزندان، ۵. رعایت بهداشت کودکان و نوجوانان، ۶. ایجاد محیط امن برای حرکت کودکان و نوجوانان، ۷. ایجاد امکانات آموزشی رایگان و عمومی برای کودکان و نوجوانان، ۸. ایجاد تفریحات سالم، ۹. کشف استعداد و شایستگی حرفه‌ای در دانش‌آموزان، ۱۰. ایجاد احساس مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی در کودکان و نوجوانان، ۱۱. شکل‌گیری ادراک بین‌المللی و غیره از اصول مترقی انجمن است ولی آن چنان که باید و شاید،

به آن‌ها توجه نمی‌شود.

اگر امور و موضوعات تکراری و رایج به حداقل برسد و روی برنامه‌های نوآوری در خدمات مدرسه بیشتر کار شود، جلسات مفیدتر خواهند بود. برای مثال، یکی از موضوعات همیشگی جلسات، تشکیل کلاس‌های فوق‌برنامه در نوبت مخالف و راه‌های تأمین هزینه آن‌هاست که در شهرهای بزرگ تحت فشار والدین با عنوان کلاس‌های کنکور، تقویتی و غیره برگزار می‌شود. امروزه برگزاری یا عدم برگزاری این کلاس‌ها به دلایل گوناگون مورد بحث است و کارشناسان به مفید نبودن آن‌ها اشاره دارند. اگر قرار بود دانش‌آموزی به‌صورت فعال در نوبت مخالف هم به مدرسه بیاید و الزاماً کلاس فوق‌برنامه - مثلاً کنکور - برایش برگزار شود، آموزش و پرورش در ابتدا دو‌گونه مدرسه رسمی تأسیس می‌کرد! بحث، گفت‌وگو، تبادل نظر و بیان تجربه‌های والدین و همکاران مدرسه و همچنین ارائه آموزش‌های جدید و مطالب داغ و مورد نیاز جزو جالب‌ترین کارکردهای انجمن و جلسات خواهد بود. در عوض، جلساتی که موضوعشان هزینه مدرسه در امور مطلوب آموزشی و پرورشی، بازدیدها، استفاده از وسایل کمک‌آموزشی، جذاب کردن محیط مدرسه و غیره است، موجب رضایت خاطر والدین آگاه خواهد شد. گاهی دیده شده است که دانش‌آموزان برخی مدارس طی یک سال تحصیلی حتی یک‌بار هم به



کارگاه و آزمایشگاه نرفته‌اند و مدیران حق دارند در نوبت مخالف کلاس فوق برنامه تشکیل دهند.

البته در کلاس‌های فوق برنامه نیز دقیقاً مطالب مرتبط با درس تدریس می‌شود؛ نه چیزی کمتر نه بیشتر. در ساعات مدرسه مشاهده کرده‌ایم که درس بعدی تدریس می‌شود. شاید بتوان حضور دانش‌آموزان را در نوبت مخالف یکی از عوامل دل‌زدگی از کلاس و درس دانست؛ چرا که بدون برنامه و هدف صورت می‌گیرد.

پیشنهادها

- خانواده‌ها هنگام ثبت نام ضعف‌ها و قابلیت‌های فرزند خود را مشخص کنند.

- در پایان هر نوبت، از تک تک والدین درباره مشکلات و پیشرفت‌های دانش‌آموزان نظرخواهی شود و این دیدگاه‌ها در جلسات انجمن اولیا و مربیان مدرسه جمع‌بندی گردد.

- به مدارس امکان انتشار و فروش نشریات داخلی داده شود. در این نشریات به جای پرداختن به مسائل کلی، مشکلات خاص مدرسه بیان شود. با دانش‌آموزان، خانواده‌ها و مربیان مصاحبه شود و دانش‌آموزان موفق و پدر و مادرهای فعال مورد تشویق قرار گیرند.

- مکان‌هایی برای اردوهای تفریحی و آموزشی تعیین شود که دانش‌آموزان بتوانند همراه خانواده و آموزگاران خود از امکانات آن‌ها استفاده کنند.

- در هر مدرسه یک مشاور خانواده معرفی شود تا اولیا بتوانند مشکلات خود را با او در میان بگذارند.

- نشریاتی که برای والدین منتشر می‌شوند، تقویت گردند و اولیا به مشترک شدن ترغیب شوند.

- اولیای دانش‌آموزان هر کلاس از میان خود نماینده‌ای تعیین کنند که بتوانند به صورت حضوری یا تلفنی با او تماس بگیرند.

- برای والدین دانش‌آموزان هر پایه برنامه تلویزیونی خاصی تدارک دیده شود.

- کتاب‌های مناسب هر پایه بر مبنای محتویات کتاب‌های درسی به اولیا معرفی شوند تا آن‌ها بتوانند بر حسب لزوم، اطلاعات جانبی فرزندان خود را در زمینه مورد نیاز افزایش دهند.

- مرکزی برای تهیه و فروش کتاب‌ها و وسایل و ابزار مورد نیاز دانش‌آموزان معرفی شود.

- افراد جامعه دریابند که باید برای افزایش کیفیت آموزش، همکاری کنند.

- از طریق جلب مشارکت مردم و واگذاری پاره‌ای از خدمات آموزشی به بخش خصوصی، ترتیبی اتخاذ شود که مدارس، با توجه به ابتکارات و کمک‌های اولیا، خدمات فوق برنامه‌ای ارائه دهند و هیچ‌یک از این خدمات، باری اضافی بر دوش بودجه عمومی نگذارد.

- با وضع قوانین خاص، به وزارت خانه‌ها، مؤسسات و شرکت‌های دولتی اجازه داده شود که اموال بی‌استفاده یا اسقاط خود را در اختیار مدارس قرار دهند.

- با تنظیم پرسش‌نامه، از والدین خواسته شود تخصص‌های خود را بیان و به صورت دقیق مشخص کنند که به چه صورت، در چه زمانی و در کدام زمینه می‌توانند به مدرسه کمک کنند.

- کسانی که در ساخت و تجهیز مدارس همکاری و کمک می‌کنند، به جامعه معرفی شوند.

- سیستمی کارآمد برای پاسخگویی و اطلاع‌رسانی به والدین درباره فرزندانشان پی‌ریزی شود.

- بی‌توجهی برخی والدین به وضعیت فرزندان معلول ناشی از مشکلات اقتصادی آن‌هاست. بنابراین، عرضه خدمات حمایتی و رفاهی به خانواده‌ها ضروری به نظر می‌رسد.

- رسانه‌های گروهی، خصوصاً رادیو و تلویزیون، برنامه‌ای برای آگاه‌سازی والدین از مسائل فرزندان تولید کنند.

نکاتی که مدیر باید در انتخاب اولیا به آن‌ها توجه کند، عبارت‌اند از:

• دستورالعمل‌های مربوط به برگزاری انتخابات از جمله انتخاب رئیس سنی، برگه آراء، ارائه گزارش کار فعالیت‌های سال گذشته، تشویق انجمن سال قبل و برنامه مدرسه در سال تحصیلی جدید را به‌طور کامل مطالعه و بررسی کند.

• پیش از هفته اول و دوم مهر شناخت کاملی از اولیا به‌دست آورد و به ترغیب و تشویق اولیای توانمند برای مشارکت در انتخابات اقدام کند.


• به کمک پرسش‌نامه از توانمندی‌ها، علاقه‌مندی‌ها و دیدگاه‌های اولیا آگاه شود.

• رعایت موارد یادشده در برگزاری جلسات ضروری است.

• در جلسات عمومی هیچ‌گونه مشارکت مالی از اولیا دریافت نکند، ولی مشکلات و مسائل مختلف آموزشی و پرورشی را به اطلاع آن‌ها برساند.

• پیش از گردهمایی، با کارکنان اداری و آموزشی جلسات برگزار کند و از حضور آنان در جلسات بهره‌گیری کند.

• سعی کند در انتخاب زمان و مکان، دقت لازم را داشته باشد. جلسات حتماً نباید در راهرو یا حیاط آموزشگاه برگزار شوند بلکه می‌توان جلسات عمومی را در سالن اجتماعات شهر نیز برگزار کرد. علت توجه به زمان جلسه این است که در مناطق و شهرستان‌های کوچک امکان برگزاری جلسات در مدارس دیگر نیز وجود دارد و تداخل جلسه مشکلاتی برای مدیر و جلسه انجمن ایجاد می‌کند.



پنج دقیقه صحبت برای مدیران

سیدمجید سیاه منصوری

مدیر مجتمع آموزشی شهید احمد زواره، روستای خورین، ورامین

در هر مدرسه‌ای تهدیدها و فرصت‌هایی وجود دارد که باید از این فرصت‌ها نهایت استفاده را ببریم و در مقابل تهدیدها بایستیم و آن‌ها را نیز به نفع خود تبدیل به فرصت کنیم. بعضی اوقات خسته می‌شویم و کاری از دست ما بر نمی‌آید، اینجاست که باید مسئولان و کارشناسان آموزش و پرورش با پشتیبانی‌های به‌موقع و عادلانه خود وارد شوند و در اجرای برنامه‌ها کمک‌رسان مدیر شوند.

مهم‌ترین اصل برای یک مدیر انتخاب معاونانی منظم، بانگیزه، دلسوز، آشنا به کار و وارد به امور دفتری است که می‌تواند به مدیر در راه رسیدن به اهداف خود کمک کند.

دانش‌آموز باید محور همه فعالیت‌های مدرسه قرار گیرد و همه برنامه‌ریزی‌ها و تلاش‌های ما حول این محور حرکت کند. در این راه می‌طلبید که مسئولان امر هنگام انتصاب مدیران، آموزش‌های لازم را به آنان ارائه دهند.

حرف آخر: «و ای کاش یک مقدار قدرت، اقتدار، اختیار، احترام و... بیشتری داشتیم.»

ضمن عرض سلام و خسته نباشید و تبریک به دلیل پذیرفتن شجاعانه مسئولیتی بزرگ و حساس یعنی مدیریت مدرسه، با توجه به اینکه ما با هم همکار هستیم؛ امیدوارم نوشته اینجانب که از دل برآمده بر دل شما گرانمایه‌ها نیز بنشیند.

مدیر سنگ‌صبور مدرسه است و از جان مایه می‌گذارد. در این میان ضمن پذیرفتن اداره متبوع خود، عمل به دستورالعمل‌ها و ابلاغیه‌ها؛ ای کاش کمی هم برای دل خویش کار کنیم تا نتیجه بهتری بگیریم. ما می‌توانیم در فرهنگ‌سازی نقش بسیار مهم و تأثیرگذاری داشته باشیم؛ به شرط آنکه خود به‌عنوان الگو و یکی از ارکان مهم مدرسه، نقش خود را واقعی و به‌نحو احسن اجرا نماییم.

به واقع ما باید ویژگی‌های دوره سنی دانش‌آموزان خود را بهتر و بیشتر بشناسیم و در راه شکوفایی استعداد‌های فراگیران خویش از هیچ تلاشی فروگذاری نکنیم تا با تربیت صحیح، فردای بهتری را برای کشور و دانش‌آموزان رقم بزنیم. در این میان باید به هدف‌های دوره تحصیلی نیز توجه کافی داشته باشیم تا موفق‌تر از همیشه عمل کنیم.

دکتر محرم آقازاده

مدارس موفق: از پژوهش تا عمل

کلیدواژه‌ها: مدارس موفق، مدرسه اثربخش، راهبری آموزشی.

گروه وسیعی از مدارس انجام دادند و تلاش کردند انواع ابتکاراتی را که امکان داشت گردآوری شود، ثبت کنند. نتیجه تحلیل یافته‌های محققان معرفی شده در پیش، ۸ ویژگی بود که ادعا می‌شد ویژگی‌های بی‌بدیلی برای نمایش اثربخشی مدارس هستند.

ویژگی‌های موردنظر در زیر آمده‌اند:

- پایش پیشرفت دانش آموز
- تأکید بر پیشرفت تحصیلی
- تمرکز بر اجرای کامل برنامه درسی
- محیط کار همیارانه
- به کار گرفتن والدین و استفاده از توانمندی‌های آنان

● ایجاد محیطی منظم و ایمن

● رهبری توانمند

● جدول زمانی حساب شده برای تکالیف

۳. بخش تعلیم و تربیت ایالات متحده، پژوهش

«راهبردهای اصلی اصلاح مدارس متوسطه» را بر عهده

گرفته است. این پژوهش در سال ۱۹۹۹ به انجام رسید.

نمونه مطالعه این پژوهش، ۳۰۰ مدرسه بود. در مدارس

انتخاب شده برای مطالعه، ابتکارات ۵ ساله آن‌ها مورد

تحلیل قرار گرفتند. حاصل کار تحلیل‌های یادشده

دست‌یابی به ۱۰ ویژگی مبین مدارس موفق بود که

عبارت‌اند از:

● متعهد بودن نسبت به انتظارات تحصیلی سطح

بالا

● محیط‌های یادگیری کوچک

تنها چیزی که شکی در آن نیست؛ تلاش نظام‌های آموزشی، نهادهای پژوهشی و مدارس برای پی‌افکندن محیط و فضای یادگیری مطلوب برای دانش‌آموزان است. هر روز بیش از پیش انرژی بیشتری برای رسیدن به مدرسه مطلوب صرف می‌شود. در کشورهای جهان افراد، گروه‌ها و مؤسسات حقیقی و حقوقی پژوهش‌ها و پروژه‌های فراوانی جهت سامان‌دهی وضعیت مدارس برای همه دانش‌آموزان به انجام رسانده‌اند. یکی از مراکز پژوهشی که تلاش ثمربخشی را در نتیجه‌گیری از پژوهش‌ها به انجام رسانده است، مرکز بین‌المللی راهبری آموزشی^۱ است. مرکز مورد اشاره، هفت دسته فراتحلیل^۲ تعریف کرده است.

۱. یکی از فراتحلیل‌ها را دکتر رونالد ار. ارموندز^۳

انجام داده است. فراتحلیلی که ارموندز انجام داد،

«جست‌وجوی مدارس اثربخش» بود. در فراتحلیل

ارموندز ۵ ویژگی برای مدارس موفق استخراج شده

است که عبارت‌اند از:

● رهبری اداری حساب شده و قوی

● تأکید فراوان بر مهارت‌های بنیادی

● انتظارات به‌جا و والا از دانش‌آموزان

● بررسی مداوم و مکرر عملکرد دانش‌آموزان

● ایمنی و نظم انضباط فوق‌العاده در مدرسه

۲. فراتحلیل «بنیادهای اثربخش آموزشی^۴» را ژاپ

شیرنز^۵ و رتل بوسکر^۶ انجام داده است. پژوهش شیرنز

و بوسکر در اواخر دهه ۱۹۹۰ بسیار شناخته شده و

دارای حوزه اثر گسترده‌ای بود. آنان پژوهش خود را در



فراتحلیلی که مارزانو به‌ثمر رسانده است، مدارس موفق دارای ویژگی‌های زیر هستند:

- اجرای حساب شده و تضمینی برنامه‌ی درسی
 - اهداف چالشی و بازخورد اثربخش
 - فعال‌سازی ارتباط بین خانواده و جامعه‌ی محلی
 - محیط منظم و ایمن
 - حرفه‌ای‌گرایی و دانشجویی.
۵. در سال ۲۰۰۰، دکتر دوریس کوئیک^۱ و کاستر^۲ کوئیک، مشاوران ارشد مرکز بین‌المللی راهبری آموزشی، پنج الگوی مدارس برتر را تحلیل کردند. حاصل مطالعه‌ی پژوهشگران یادشده در زیر آمده است:
- تعهد به تأمین و فراهم‌آوری برنامه‌ی درسی متناسب برای یادگیرنده
 - اجرای آزمون‌ی برای برآورد دانش نظری و توانایی کاربرد دانش در عمل دانش‌آموزان

- تلفیق تحصیلات با کار و زندگی
- بهسازی حرفه‌ای معطوف به آموزش
- پیوند زدن یادگیری کلاسی به یادگیری برون‌مدرسه‌ای
- مشاوره شغلی و آموزش عالی
- بخش‌های انعطاف‌پذیر و مرتبط با آموزش
- سنجش قابلیت‌های دانش‌آموزان
- انجام فعالیت مشترک با آموزش عالی
- حمایت از هم‌سویی‌های ایجاد شده بین والدین و جامعه‌ی محلی

۴. فراتحلیل دیگری را رابرت مارزانو^۲ انجام داده است. عنوان فراتحلیلی که مارزانو انجام داده، عبارت است از: «آنچه در مدارس به‌کار می‌آید - تبدیل پژوهش به کنش‌های اقدامات». مارزانو حاصل پژوهش فراتحلیلی‌اش را در کتابی به چاپ رساند. از منظر

برنامه درسی با علائق، سبک‌ها، استعدادها و نیازهای دانش‌آموزان سود بجوید.

۶. انتظارات سطح بالایی تدارک کنید تا امکان برانگیختن انگیزه‌ها فراهم آید و امکان فعالیت مستمر برای یادگیرندگان به‌وجود آید.

۷. بهسازی حرفه‌ای پایداری که معطوف به آموزش است، فراهم کنید.

۸. نظر والدین و جامعه محلی را برای همکاری پایدار با مدرسه جلب کرده و امکان ارتباط فی‌مابین و جمعی را پدید آورید.

۹. مدارس منظم و ایمن به‌وجود آورید و آن را حفظ کنید.

۱۰. امکان بهسازی مهارت‌های راهبری اثربخش را برای مدیران ایجاد کنید. همچنین، برای جلب مشارکت حداکثری مدرسه، از آموزش خانواده و اعضای جامعه محلی غفلت نکنید.

پی‌نوشت

1. International Center for Leadership in Education
2. Meta-analysis
3. Donald R. Edmonds
4. Foundations of Educational Effectiveness
5. Jaap Scheerens
6. Roel Bosker
7. Robert Marzano
8. Doris Quick
9. Custer
10. Willard R. Daggett

منابع

1. Ronald R. Edmonds, "Search for Effective Schools" NIE, East Lansing, MI. The Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University, 1981.
2. Jaap Scheerens and Roel Bosker, *The Foundations of Educational Effectiveness*, New York: Elsevier, 1997.
3. "Key High School Reform Strategies: An Overview of Research Findings." U.S. Department of Education, 1999.
4. Robert J. Marzano, *What Works In Schools - Translating Research Into Actions*. ASCD, 2003.
5. "High Poverty - High Success: Schools That Defy The Odds," Quick and Quick, Leadership Media, 2000.
6. The Bill & Melinda Gates Foundation Education Reform Strategies - Foundation Definitions of Effective High Schools, Targeted Literature Review of Major Constructs and Their Components: Evaluating the National School District and Network Grant Program, 5/30/02.
7. Lawrence W. Lezotte, Robert D. Skaife, and Michael K. Holstead, *Effective Schools - Only You Can Make A Difference*, All Star Publishing, 2002.
8. Willard R. Daggett, *Successful Schools: From Research to Action Plans*, International Center for Leadership in Education, 2005.

● برنامه پایدار و منظم بهسازی حرفه‌ای کارکنان آموزشی و غیرآموزشی

● تعهد به پیگیری مسائل رفتاری یادگیرنده
● اشتیاق به پدیدآوری تحولات سازمانی به نفع یادگیری دانش‌آموزان

۶. بنیاد بیل و ملیندا گیتز نسبت به اصلاح مدارس تعهد ارزنده‌ای نشان داد. به‌ویژه بنیاد یاد شده تأکید چشمگیری بر مدارس دوره متوسطه داشت. آنچه در پی می‌آید حاصل مطالعه فشرده‌ای است که از سوی بنیاد اشاره شده در پیش به انجام رسیده است.

● تأکید عام و جهت‌دار بر برخی اهداف پژوهش‌محور

● انتظارات سطح بالا
● محیط یادگیری کوچک و شخصی
● احترام و مسئولیت‌پذیری در قبال همگان
● تمرکز بر روی عملکرد
● استفاده اثربخش از ابزارهای فناوری

۷. «مدارس اثربخش - فقط شما می‌توانید اثری ایجاد کنید» عنوان کتابی است که پس از انجام فراتحلیلی درباره عملکرد مدارس تألیف و به‌طبع رسیده است. در کتاب یاد شده، ویژگی‌های برشمرده در زیر، از ویژگی‌های مدارس اثربخش دانسته شده است:

● ایجاد فرهنگ مدرسه‌ای
● برقراری ارتباط بین مدارس اثربخش
● مدیریت مبتنی بر موقعیت مدرسه
● گردآوری، غربالگری و تحلیل داده‌های مدرسه‌ای
● سازمان‌دهی مدرسه به‌نفع یادگیری دانش‌آموزان
● جلب حمایت جامعه محلی
● ارزشیابی پیشرفت دانش‌آموز

به‌نظر می‌رسد با جمع‌بندی و بازآرایی ویژگی‌هایی که برای مدارس موفق بیان شده می‌توان به فهرستی دست یافت که نتیجه همه تحلیل‌های صورت گرفته باشد. دکتر ویلارد ار. داگت^۱ دست به چنین کاری زده است: براساس جمع‌بندی که داگت انجام داده، برای رسیدن به مدرسه اثربخش اقدامات زیر مؤثر است:

۱. فرهنگی را ایجاد کنید که در برگیرنده این باور باشد که همه دانش‌آموزان نیاز به برنامه درسی منسجم و مفید دارند و همه کودکان می‌توانند یاد بگیرند.

۲. از داده‌ها برای فراهم‌آوری تصویری روشن از اولویت‌های برنامه درسی استفاده کنید.

۳. فرصتی برای کاربرد دانش و مهارت‌های دانش‌آموزان در عمل فراهم آورید. به دیگر سخن، زمینه کاربرد آموخته‌ها از برنامه درسی را فراهم کنید.

۴. چارچوبی برای سازمان‌دهی برنامه درسی فراهم کنید تا آموزش‌های مورد نیاز از انسجام و سودمندی کافی برخوردار شود.

۵. از روش‌های مختلف برای متناسب‌سازی

چارچوبی
برای سازمان‌دهی
برنامه درسی
فراهم کنید تا
آموزش‌های مورد
نیاز از انسجام و
سودمندی کافی
برخوردار شود





|| ناهید پاک آیین ||

مدیر دبیرستان فجر اسلام، منطقه ۱۷ تهران

جلسات و هماهنگی یا ناهماهنگی

مشورت کنیم!« گفتم باشه، ان شاء... فردا هستم! خیلی دیر شده، جلسه امروز خارج از منطقه و در منطقه... برگزار می‌شود، دیر شده...! و در حالی که با عجله خارج می‌شدم نگاه نگران معاونم را احساس می‌کردم. به او نگفتم فردا هم ساعت ۹ در منطقه جلسه داریم... و فردا اول ساعت دست و پا شکسته و با عجله مقداری از حرف‌های معاونان و تعدادی از دبیران را شنیدم، اما باز رفتم تا به جلسه برسم...! امروز چهارشنبه بود و در این هفته تنها روز سه‌شنبه را در مدرسه بودم. آن هم به جلسه عقباتاده انجمن اولیا و امضا و بازبینی از بخشنامه‌ها گذشت! اما به هر حال...!

خیلی کوتاه با معاونین و نماینده دبیران صحبت کردم و یادداشت‌هایی را برداشتم تا راجع به موضوع مطروحه از طریق تلفن شاید به نتیجه مطلوب برسیم! و لاقلاً به این طریق مشارکتی داشته باشیم! امروز چهارشنبه بود و من در جلسه اندیشیدم...! و این نقطه قوت این جلسه بود!

چهارشنبه بود و در جلسه نشسته بودم و برای چندمین بار سخنران از مدیریت مشارکتی می‌گفت! اما من می‌اندیشیدم به جلساتی که حرف‌هایش به عمل نمی‌رسد و فقط تکرار می‌شود! به جلساتی که حرفی برای گفتن ندارد و فقط تشکیل می‌شود؟ به جلساتی که تشکیل می‌شود تا با عکس و تفصیلات گزارش شود! به جلساتی که تشکیل می‌شوند تا هماهنگی ایجاد نمایند اما عاملی هستند تا ناهماهنگ سازند! به جلساتی که اگر حرف‌هایش به مرحله عمل برسد با شکست مواجه می‌شود زیرا اندیشه فردی و سلیقه‌ای را یدک می‌کشد و مدیریتی نامشارکتی را در خود نهفته دارد و از پشت میزها و از پس درهای بسته اجرایش اجبار می‌گردد!

روز شنبه وقتی برای شرکت در جلسه از مدرسه خارج می‌شدم معاون دنبالم می‌دوید و می‌پرسید: «فردا چه‌طور؟ فردا هستید؟! باید راجع به موضوعی با شما

مدیریت جامعه محور مدرسه

بنا شد یا مدرسه‌ای دیگر به نام مدرسه‌ی خواجه‌عبدالجبار که چهارصد مرد فقیه و متکلم از بلاد مختلف در آنجا گرد آمده بودند و درس شریعت می‌آموختند. در مدرسه‌ی خواجه‌امام رشید رازی نیز بیش از دویست مرد فاضل و دانشمند معتبر به خواندن دروس دینی و اصول فقه و شریعت می‌پرداختند. به تدریج و در اوایل قرن هفتم، گرایش به رشته‌های دیگر به جز فقه و علوم دینی با تأسیس مدرسه‌ی دارالفنون در سال ۱۳۳۰ شمسی آغاز شد.

پس از آن تأسیس نظامیه‌ها به وسیله‌ی نظام‌الملک است که عمادالدین اصفهانی در این باره می‌گوید: «در هر شهری که نظام‌الملک مردی دانشمند می‌یافت، بی‌درنگ مدرسه‌ای برای او می‌ساخت تا در آنجا به تدریس بپردازد و درآمدی از وقف بدان اختصاص می‌داد و آن را با کتابخانه‌ای می‌آراست. در زمان خواجه رشیدالدین فضل‌اله همدانی، شش هزار طالب علم از نقاط مختلف سرزمین‌های اسلامی برای تحصیل به تبریز رفته بودند و همه‌ی آن‌ها به‌علاوه‌ی هزار طالب علم دیگر و تعداد زیادی از وعاظ و حافظان قرآن از خواجه رشیدالدین مستمری و موجب دریافت می‌کردند.»

در حوزه‌های علمیه پس از خواندن دروس مقدمات سطح و خارج، رساله‌ای در فقه و اصول تألیف می‌کنند و در صورت تصدیق مدرس، موفق به دریافت اجازه‌ی اجتهاد می‌شوند. در این سیستم زمان و مدت تحصیل کاملاً آزاد و در این مورد، نظر و تصدیق مدرس شرط است.

در مورد تأمین بودجه‌ی مدرسه باید گفت مدارس قدیم از محل اوقاف تأسیس می‌شد و هر واقفی به‌منظور رسیدن به هدف خود، مدارسی تأسیس می‌کرد. در دوره‌ی نظامیه‌ها، نظام‌الملک پس از تأسیس مدرسه در اطراف آن بازار و مغازه می‌ساخت و حقوق و مواجب استادان و شاگردان از محل همین اوقاف تأمین می‌شد. خانقاه‌ها نیز مدارسی از نوع دیگر بودند که مردم با موقوفات خود عواید آن‌ها را تأمین می‌کردند که به مقدار کثیری بالغ می‌شد. در گذشته مدرسان، معلمان و مربیان اغلب توسط واقفین انتخاب می‌شدند. بررسی تاریخی تحولات سازمان و تشکیل آموزش و پرورش نشان می‌دهد که در آن زمان مدارس به صورت غیرمتمرکز اداره می‌شد و با تشکیل نظام آموزش و پرورش جدید به سمت تمرکز متمایل گردید. همچنین مدارس غیرانتفاعی که با هدف استفاده از مشارکت‌های مردمی به صورت خودگردان غیررسمی و تابع اهداف دولت است تا حدودی می‌توانند مثال‌هایی از مدرسه‌محوری محلی باشند.

نگاهی به آموزش و پرورش پس از پیروزی انقلاب اسلامی مؤید آن است که از سال ۱۳۷۶ وزارت

مدیریت جامعه‌محور مدرسه، ایده‌ای دیرین در فضای فکری اندیشمندان آموزش و پرورش است که امروزه به شکلی نوین جلوه‌گر شده است. زمینه‌ی آموزش و پرورش قرن بیست و یکم به متخصصان تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاران آموزشی این فرصت را می‌دهد که با آزادی عمل بیشتری همکاری جوامع محلی را برای مدیریت آموزشی بطلبند. طرح مطالعاتی حاضر با این ایده شکل گرفت و انجام شد. بدین منظور تلاش شده است، نخست چستی و چرایی مدیریت جامعه‌محور مدرسه مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. این تحلیل نشان می‌دهد، مدیریت جامعه‌محور مدرسه اغلب به‌عنوان ریشه‌ای‌ترین شکل تمرکززدایی آموزشی تعریف می‌شود. مدیریت جامعه‌محور مدرسه تصمیمات اتخاذشده را به مدارس منتقل می‌کند. انواع گوناگون مدیریت جامعه‌محور مدرسه، بستگی به این دارد که کدام‌یک از گروه‌های ذی‌نفع تصمیم می‌گیرد یا دارای اکثریت است. لیتوود و منزیس، چهار شکل متفاوت مدیریت جامعه‌محور مدرسه را به این شرح برمی‌شمرند: «کنترل مدیریت مدرسه، کنترل حرفه‌ای (اکثریت معلمان)، کنترل جامعه‌ی محلی» (اکثریت جامعه‌ی محلی) و کنترل متوازن شده (هم معلمان و هم جامعه‌ی محلی در آن نقش دارند). در بخش‌های بعدی این مقاله به هر یک از موارد یادشده می‌پردازیم. یکی از تعریف‌های بسیار رایج و قدیمی مدیریت جامعه‌محور مدرسه توسط مالن^۱ و همکارانش ارائه شده است: «مدیریت جامعه‌محور مدرسه یکی از اشکال تمرکززدایی است که مدرسه را اساسی‌ترین و مهم‌ترین بخش برای اصلاحات می‌داند و بر توزیع مجدد اختیار تصمیم‌گیری (در سطح مدرسه) به‌عنوان ابزاری عمده تأکید می‌کند که به کمک آن اصلاحات انجام می‌شود و ادامه می‌یابد.

افزون بر این، تجارب کشورهای مختلف در امر مدیریت جامعه‌محور مدرسه بررسی شد. در این میان برای تأکید بیشتر؛ کشورهایی با نظام‌های پیشرفته، در حال توسعه و عقب‌افتاده از نظر رویکرد به مدیریت جامعه‌محور محلی، اساس کار بررسی تجارب قرار گرفتند. به هر روی، تجربه‌ی مدیریت جامعه‌محور مدرسه در ایران نشان می‌دهد که نظام فعلی آموزش براساس برنامه‌ریزی ملی و به صورت متمرکز است. ولی می‌توان تاریخچه‌ی مدیریت جامعه‌محور مدرسه را در مکتب‌خانه‌های قدیمی و برخی مدارس ملی وابسته به ارگان‌های مختلف، حوزه‌های علمیه و مدارس قدیم که تا حدودی و به‌صورت اتفاقی مشابه مدیریت مدرسه‌محورند، جست‌وجو کرد.

مدارسی از قبیل مدرسه‌ای در شهر ری و منطقه‌ی کلاهدوزان در عهد سلطان طغرل بیک سلجوقی (در حدود سال ۴۷۰) که توسط سید تاج‌الدین محمد گیلکی



آموزش و پرورش، مدرسه محوری را به عنوان اصلی ترین عامل اصلاحات آموزشی قلمداد کرده است. در آیین نامه اجرایی مدارس مصوب ۱۳۷۹، مدرسه محوری به عنوان راهبردی برای تسهیل دسترسی به اهداف تعلیم و تربیت از طریق واگذاری بخشی از اختیارات تصمیم گیری به ارکان مدرسه تعریف شده است (ص ۴). در مقدمه آیین نامه اجرایی آمده است که تفاوت های ناشی از شرایط جغرافیایی و محیطی و محدودیت های منابع و امکانات، ایجاب می کند که اداره امور مدارس مبتنی بر افزایش قدرت تصمیم گیری، استقلال نسبی، انعطاف پذیری و روش های غیر متمرکز و مشارکت جویانه باشد تا بتواند فضای عمومی مدرسه را پویا، پرنشاط و فعال کند و توانمندی ها و خلاقیت های مدیران، معلمان و دانش آموزان را به خوبی شکوفا و متجلی سازد (ص ۶). شواهد حاکی از این است که شرایط لازم برای تحقق اجرای موفقیت آمیز تمرکززدایی در مدارس فراهم نشده است (تقی زاده ۱۳۷۹ و عباس شهینی ۱۳۸۰).

سال ۱۳۷۸ در راستای میل به این رویکرد به عنوان فاز اول اجرای سیاست مدرسه محوری، آیین نامه اجرایی مدارس بهبود یافت و مدارس واجد اختیارات بیشتری برای انجام وظایف خود شدند. (دستورالعمل شماره ۷۸/۳/۲۶ مورخ ۸/۹۴۶/۱۲۰ در تازه ترین حرکت در جهت افزایش توانایی و اختیارات مدارس و به عنوان فاز دوم سیاست مدرسه محوری، شورای عالی در ششصد و هفتاد و دومین جلسه در مورخ ۱۳۸۰/۱۲/۲۳ طرح تجربی تشکیل مجتمع های آموزشی - تربیتی را با هدف توسعه اختیارات مدارس، کاهش سلسله مراتب اداری، ترویج فرهنگ کار گروهی، ارتقای کیفی مدارس دولتی، استفاده مناسب تر از منابع مالی، انسانی و فیزیکی و کاهش نابرابری دستیابی به فرصت های تحصیلی تصویب کرد. این طرح در سال تحصیلی ۸۲-۸۱ به صورت آزمایشی و اختیاری در ۱۴ استان با تشکیل ۵۹ مجتمع و پوشش ۴۷۵ مدرسه به اجرا درآمد. اما گزارش ارزشیابی ساکی (۱۳۸۲) و نویدی (۱۳۸۴) حاکی از توفیق نیافتن این طرح در دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده است. در واقع، کوشش های انجام شده طی یک دهه گذشته در این زمینه، کمتر با موفقیت همراه بوده است. ضعف اجرای قانون شوراهای مناطق آموزش و پرورش قبل و بعد از انقلاب اسلامی نیز به عنوان مصداقی آشکار از کوشش های تمرکززدایی در نظام آموزشی کشور قابل ذکر است. سالاربان (۱۳۷۹) دلیل شکست شورای آموزش و پرورش مناطق را عدم تناسب نظام شورایی با نظام متمرکز اجرایی ذکر می کند. از دیدگاه وی، اجرای قانون شوراهای عمل به یک عادت دیرینه ملی به شمار می رود.

منابع در دفتر مجله موجود است.



با مجله های رشد آشنا شوید

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند:

مجله های دانش آموزی

(به صورت ماهانه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- رشد کورک** (برای دانش آموزان ابتدایی و پایه اول دوره دبستان)
- رشد نوآموز** (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره دبستان)
- رشد دانش آموز** (برای دانش آموزان پایه های چهارم، پنجم و ششم دوره دبستان)
- رشد نوجوان** (برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- رشد جوان** (برای دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهانه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- رشد آموزش ابتدایی • رشد آموزش راهنمایی تحصیلی • رشد تکنولوژی آموزشی • رشد مدرسه فردا • رشد مدیریت مدرسه • رشد معلم

مجله های بزرگسال و دانش آموزی تخصصی

(به صورت فصلنامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می شوند):

- رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره متوسطه) • رشد آموزش قرآن
- رشد آموزش معارف اسلامی • رشد آموزش زبان و ادب فارسی • رشد آموزش هنر
- رشد آموزش مشاور مدرسه • رشد آموزش تربیت بدنی • رشد آموزش علوم اجتماعی
- رشد آموزش تاریخ • رشد آموزش جغرافیا • رشد آموزش زبان • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک • رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست شناسی
- رشد آموزش زمین شناسی • رشد آموزش فنی و حرفه ای • رشد آموزش پیش دبستانی

مجله های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش جویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

- نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

• تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸



مدیریت مدرسه
کتابخانه



نام کتاب: سنجش فراگیران در گروه‌ها
نویسندگان: دیوید جانسون، راجر جانسون
مترجمان: دکتر علیرضا کیامنش، دکتر شعله بیگنلی
ناشر: آبیژ (۶۶۵۶۶۵۰۹-۰۲۱)
سال نشر: ۱۳۹۰

سنجش به طور سنتی بر انتقال یادگیری فرد به فرد و یادگیری فردی بدون کمک دیگران متمرکز است که در یادگیری فردی و رقابتی مشهود است. تاکنون توانمندی گروه برای آموزش و سنجش نسبتاً نادیده انگاشته شده است. تشکیل گروه بخشی اساسی از طبیعت انسان است، بنابراین فراگیران صرف نظر از چگونگی ساختار یادگیری، گروه تشکیل می‌دهند. معلم نیز با بهره‌گیری از گروه‌های مشارکتی امکان سنجش مکرر، سنجش گسترده‌ای وسیع از برون‌دادها، استفاده از راهکارهای متعدد برای سنجش عملکرد فراگیران، ایجاد سیستم‌های حمایتی، کاهش سوگیری در سنجش و سنجش گروه و هر یک از اعضا را فراهم می‌آورد.

کار مشارکتی با فراگیران سبب ایجاد یک جامعه یادگیری می‌شود که در آن درگیر شدن فراگیران در فرایند سنجش همه جنبه‌های آموزش و یادگیری را ارتقا خواهد بخشید.

این کتاب در نه فصل و با این عناوین تدوین شده است: توانمندی گروه‌های مشارکتی؛ سازماندهی گروه‌های پدیدآورنده؛ ایجاد یک طرح سنجش برای گروه‌ها؛ بهره‌گیری از گروه‌ها برای سنجش فردی؛ سنجش گروه در حکم یک کل؛ ادغام سنجش افراد هم‌گروه در گروه‌ها؛ رشد و توسعه خودسنجی در گروه‌ها؛ طراحی تجربه‌های گروهی برای سنجش و جمع‌بندی مطالب.



برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه‌راه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگاهدارید).

♦ نام مجلات در خواستی:

♦ نام و نام خانوادگی:

♦ تاریخ تولد: ♦ میزان تحصیلات:

♦ تلفن:

♦ نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان: خیابان:

شماره فیش: مبلغ پرداختی:

پلاک: شماره پستی:

♦ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

.....

امضا:

♦ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

♦ وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

♦ اشتراک مجله: ۱۴-۷۷۳۳۹۷۱۳/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۶۶۵۶-۰۲۱

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۲۰۰۰۰ ریال

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال